

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 10

13. AASTAKÄIK. — DETSEMBER 1931

Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

(ainus Eesti kasvatusteaduslik ajakiri)

„KASVATUS“

jätkab 1932. a. ilmumist endises suunas.

„KASVATUS“e“ kaasandena kirjastab toimetus
„Pedagoogilise aastaraamatu“,
mille „Kasvatuse“ aastatellijad saavad kaas-
andeks ilma erilise lisatasuta. Kaasande toime-
tab Akadeemiline Pedagoogika Selts.

„KASVATUS“e“ eriosana avaldab toimetus HSM
koolivalitsuse tähtsamad teated, korraldused
ja määrused.

„KASVATUS“e“ kaastöolisteks on meie kui ka
mitmed välismaa silmapaistvamad koolimehed
ja haridustegelased.

Ilmumise tihedus: kord kuus, peale
juuni- ja juulikuu, mil „Kasvatus“ ei ilmu.

Tellimishind: aastas 5 krooni, poolaastas
2 krooni 50 senti, üksiknumber 75 senti.

==== Endisi aastakäike on veel saada. ====

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutised. Üksikud numb-
rid saadaval paremais raamatukauplustes.

Toimetuse ja talituse aadress:

Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telefon (2)14-63.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 10.

Detsember 1931.

13. aastakäik.

SISU: G. W. F. Hegel † 1831. — *Andres Päril*. Individuaalne tööviis ja selle teostamine kooliühendustöös — *Joh. Käis*. Ekstensiivsest ja intensiivsest haridustööst — *M. Kotkas*. Mõtteid üldõpetusest — *B. Rea*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Eesti Entsüklopeedia I — *Joh. Käis*; Oskar Luts, Mälestised — *P. Hamburg*. Eesti keele õpetajate IV kongress. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt: Viini linna pedagoogiline instituut — *mag. A. Elango*; Raadio õppe- ja kasvatustöö elustajana ning täiendajana — *A. K.*; Algkooliõpetajate ettevalmistamine Hispaanias — *Joh. Kiivet*. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi. Uusi raamatuid.

G. W. F. Hegel † 1831. *)

Andres Päril.

Käesoleval aastal pühitseb haritud ilm Hegel'i saja-aastast surmapäeva. Kahjuks peame aga tunnistama, et meil laiemad, isegi haritud hulgad ei tunne tema õpetust ligemalt. Teatakse küll, et Hegel'it nimetatakse sageli ühes Fichte ja Schelling'iga, et need kolm meest olid Kant'i filosoofia edasiarendajad; Kant'ist omakord teatakse tema „kateoorilist imperatiivi“ ja see oleks tagasihoidlikult öeldes kõik.

Teataval määral on see asjaolu arusaadav. Vaimline vool, mille esindaja oli Hegel, on saanud ajalooliseks ja vastupidiseks käesolevaga. Ei ole ühendavaid niite, mis viiksid meie ilmakäsitluse juurest otsekohe Hegel'i juurde. Ja kes siis meist õieti niiväga mõtleks „ilmakäsitluste“ üle?! Teiselt poolt on aga andestamatu, kui meie ei tea seda, mis Hegel on toonud teadusse ja kultuuriarengusse üksikute praegu maksvate ja praegu arvestatavate faktidena.

Mis otse õpetajaisse puutub, siis tun-

nevad Hegel'it teataval määral kõik, kuna ta seisab võrdlemisi tähtsal kohal pedagoogika ajaloo.

Õeldut arvestades poleks vahest ülearune tutvuda ja tuletada osalt meelde mõnd fakti Hegel'i eluloost ja õpetusest; pealegi tema saja-aastasest surmapäeval on see meile meeldivaks kohuseks.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel sündis 27. augustil 1770. a. Stuttgartis. 18-aastasena astus ta Tübingeni ülikooli teoloogia fakulteeti. Üliõpilasena ta suuremat tähelepanu ei äratanud. Sel ajal oli Schelling tähelepanu keskpunktiks. Ülikooli lõpetanud, hakkas Hegel koduõpetajaks. Töötas Šveitsis ja Frankfurtis Maini ääres. 31-aastasena asus Hegel Jena ülikooli juurde. Olles alul Schelling'i filosoofia eestvõitleja, kirjutas ta oma esimese lühema töö Fichte' ja Schelling'i filosoofia süsteemi erinevusest. („Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie.“) Varsti pärast seda hakkas Hegel ühes Schelling'iga välja andma „Kriitilist filosoofia ajakirja“ („Kri-

*) Ruumi puudusel eelmisest numbrist välja jäänud, Toimetus.

tische Journal der Philosophie“, 1802—1803). Selles ajakirjas avaldab meie filosoof terve rea lühemaid filosoofilisi käsitlusi.

Mis puutub Hegel'i akadeemilisse töösse Jenas, siis leidis see alguses vähest poolehoidu. Ometi ei takistanud see asjaolu teda professoriks saamast (1806) samas ülikoolis. Varsti peale selle järgnes aga poliitiline katastroof, ja Hegel kaotas oma ametikoha. Jena lahingu kahurimürina saatel lõpetas värske professor oma „vaimu fenomenoloogia“ („Phänomenologie des Geistes“), oma esimese suure iseseisva teose, mis ilmus trüksit 1807. a. Olles vahepeal kaks aastat Bambergis sealse poliitilise ajalehe redigeerijaks, sai Hegel 1808. a. sügisel Nürnbergi gümnaasiumi rektoriks. 1812—1816. a. töötas ta välja oma „Loogika“. Sama ajavahemiku lõpul kutsuti tõusev teadusemees Heidelbergi ülikooli filosoofia professoriks. Järgmisel a. (1807) ilmub „Filosoofiliste teaduste entsüklopeedia“ („Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften“), milles esitatud kogu ta filosoofiline süsteem.

Hegel'i tõeline kuulsus ja laiema ulatusega tegevus algab aga õieti 1818. a., mil ta kutsuti Berliini ülikooli juurde. Siin koondub tema ümber arvukas kogu teadlasi; ühtlasi tutvub ta siin Preisi riigimeestega ning avaldab poliitilises elus õige suurt mõju. Tema filosoofia omandab kuulsuse kui riigifilosoofia. Berliinis luges Hegel pea kõigi filosoofiliste distsipliinide üle, mis hiljem avaldatud trükis tema õpilaste ja sõprade poolt.

Hegel'i akadeemiline ettekanne oli konarlik, abitu ja igasuguste ilustusteta, kuid seejuures omapärase võluga, mis omane sügava mõttetöö otsekohele väljendusele. Nagu näitavad tema teoste ilmumisaasta arvud, töötas ta õige aeglaselt — nii et Hegel alles algab seal, kus Schelling lõpetas. Seltskondlikus elus ei armastanud Hegel välja paista. Õpetlastega ta tihedamaid sidemeid ei otsinud.

1829. a. sai Hegel Berliini ülikooli rektoriks. Selles ametis avaldab ta suurt asjatundmist ja praktilisust, mis

on haruldane nähtus filosoofide juures. Hegel suri 14. nov. 1831. a. koolerasse. Maeti Fichte' kõrvale.

Olgugi et Hegel pole kirjutanud pedagoogilisi teoseid, on ta tähtsal kohal pedagoogika ajaloos. Miks?

Hegel näitas oma filosoofias v a i m u kasvamist; tema peaprobleemid olid kõlblad jõud: komme, perekond, õigus ja riik — esitatud „objektiivses vaimus“, kunst ja religioon — „absoluutses vaimus“. Kuna aga need probleemid kõik on ühtlasi kasvatusprobleemid, siis tahtmatult ollakse sunnitud rääkima ka Hegel'i pedagoogikast. Teiste sõnadega: Hegel'i pedagoogika on peamiselt tuletatud tema filosoofiast; alles teises järjekorras on märkimisväärtsed otsesed mõtteavaldised kasvatuses üle tema filosoofilistes kirjutistes.

Tähelepanu väärivad kaks meest, kes teinud seda tuletamistööd. Esimene: Thaulow, kes avaldanud oma töö „Fermente für eine wissenschaftliche Pädagogik“ nime all ja teine P. Ehlert, kes tuletas terve pedagoogika Hegel'i filosoofilisest süsteemist, asetades üksikisiku kasvatuses keskpunkti ja näidates indiviidi hariduskäigus inimsoo ülestõusmist absoluutseks vaimuks.

Kuna Hegel'il kõlbluse kõige kõrgem arenemisaste oli riik ja et inimese vabadus saab esineda ainult riigis, siis selle riigitähtsuse rõhutamisega on Hegel riigikodanliku-meelsuse kasvataja; mees, kes seadis uue probleemi kasvatuses tulipunkti.

Uushumanistina Hegel, nagu kõik teised tema kaasaegsed, toetus täiel määral Roomale ja Kreekale. Ladina keele juures toonitas ta ühes teistega selle formaalselt harivat mõju, kreeklaste juures seevastu sisu. „Süvenemine nende meisterteostesse“ olevat vaimne kümbus, ilmalik ristimine, mis andvat hingele esimese ja kaotamatu heli, ning maitsele ja teadusele tinktuuri; selle omandamiseks polevat küllalt üldisest ja välisest tutvusest vanadega, vaid meie peaksime anduma neile toidus ja elutoas, et imeda endisse nende õhku, nende kujutlusi, nende kombeid ja isegi, kui tahetakse,

nende eksimusi ja eelarvamusi, et saada koduseks selles ilmas — mis on ilusaim olnutest.“ (Ziegler, Gesch. der Pädagogik).

Ometi sai Hegel filoloogilise külje rõhutamise kõrval aru ka selle ühekülgsusest kasvatuses, tuues filosoofia õpetamise gümnaasiumi õppekavasse juba Nürnbergi gümnaasiumi rektorina.

1823. a. Berliinis olles pöördus Hegel ametliku kirjaga selles mõttes haridusministeeriumi poole, mis leidis ka tähelepanu, kuna Hegel'i enese filosoofia oli suurel määral riigifilosoofia ning tihedas seoses Preisi riigiga. Hegel rõhutas peamiselt loogika ja empiirilise psühholoogia tarvidust, kuid neile lisaks ka filosoofia ajaloost ja metafüüsikast vähemalt jumalatõestusi ja üksikuid kindlaid ning õigeid mõisteid moraalist. Filosoofilistes õpinguis nägi Hegel kasu üldisele vaimuarenemisele ja teatavat vastukaalu „teenistus- ja leivastuudiumile“. Nende kaalutluste põhjal soovitati valitsus juba 1825. a. õppeplaani filosoofilise õpetuse sissevõtmist. 1834. a. reglemendiga sai filosoofiline õpetus teistega üheväärseks. See oleks Hegel'i nähtav teene pedagoogika ajaloos.

Mälestades Hegel'it tema saja-aastasel surmapäeval peame rõhutama kõigepealt tema kui inimese tähtsust, kes oma isiksusega on hiilgavamaid ku-

jusid inimsoo vaimuarengus. Tema filosoofiline süsteem, mis ehitatud üles spinozalikult matemaatilise järjekindlusega, kus üks mõte on teisega kooskõlas, on üks suur sügava mõttetöö palle, mille ehituse imposantsus sunnib meid imestelule. Niisama kui meie loeme tähtsaks tutvumise inimese vaimutöö saavutistega esemelises ilmas, niisama peaksime tungima ka nende ehitiste juurde, mis inimese intellekt loonud vaimses ilmas. Meie vaim võib areneda ja kasvada ainult siis, kui ta peatub teise juures, mis on temast kõrgem ja õilsam.

See hariv väärtus jääb Hegel'i õpetusele igaveseks ajaks — ka siis, kui seal midagi muud poleks. Ometi! Hegel'i arenemisidee toomine ajaloovaatlusse, on sama tähelepanuvääriv inimsoo ajaloos kui Darwin'i arenemisõpetus orgaanilise looduse mõistmiseks. Omapärane ja tähelepanuväärne on ka Hegel'i dialektika. Märkimisväärne on lõpuks ka see, et Hegel'i koolist oli pärit Karl Marx, kes ajaloolise arengu põhjusi teatavasti nägi majanduslikes tingimustes, tähendab, ümberpöörduvalt Hegel'ile, kes rõhutas vaid vaimu. Mis puutub tulevikku, siis peame arvama, et ükskord veel võetakse tõsiselt kaalumisele nii Hegel'i kui Marx'i seisukohad. Ja kui viimasel ajal lööb tõsisid laineid Marx'i õpetus, siis: kes siin soovib teadlikumale seisukohale jõuda, ei tohiks unustada Hegel'it.

Individuaalne tööviis ja selle teostamine kooliuuendustöös.

Joh. Käis.

Tööjuhatusi keeleõpetuses.

(Järg)

Kolmas aasta.*)

(Lühendatult.)

1. Kirjutage ühe hästi tuntud isiku kirjeldis. Katsuge teha see võimalikult täppis — „sõnadest pildina“. Alake

iseloomustavamate üldjoontega ja tungige siis peenustesse. (1 üksus.)

2. Kirjandustundidel te olete õppinud mõningaid näidendeid. Kirjutage ka ise üks väike näidend. Peategelasteks pange hiiglane, väike poiss ja haldjas. Soovi korral võite võtta tegelas-

*) Vastab umbes meie 6.—7. õppeaastale.

teks veel teisigi haldjaid, poisse ja hiiglasi.

Esiti kirjutage märkusi ja tehke kava, missugusena tahate näha oma näidendit ning näidake neid oma õpetajale. (3 üksust.) (Esimene kuu, 3. nädal.)

3. Kirjutage töö: „Elamud võõrail mail“. Oma maateaduse ja ajaloo raamatuid leiate pilte ja kirjeldisi koopaelanikkude, metsrahvaste, vaielanikkude, punanahksete indiaanlaste, kirgiiside ja kahvrite elamute kohta. Leitud piltidest tehke joonistusi kas tindi või pliiatsiga oma töövihku ja kirjutage alla elamute kirjeldis. (2 üksust.) (Esimene kuu, 4. nädal.)

4. Kirjeldage matkamist mõnes maakohas kevadel ja talvel. Kujutelge kevadet looduse ärkamise ajana ja talve — looduse unesoleku ajana. (2 üksust.) (Teine kuu, 2. nädal.)

5. Poisil, jalgratturil, oli olnud kokkupõrge trammiga. Kirjutage töö juhutusest, nagu jutustaks seda:

1) Poiss ise.

2) Trammijuht.

3) Kordnik, kes oli sündmusekohal.

Samuti kirjutage ajalehes ilmuv sõnum selle sündmuse kohta. (1 üksus.) (Teine kuu, 4. nädal.)

6. Kirjutage raamatu nimi, mida hiljuti lugesite. Kes on selle autor? Kuidas raamat teile meeldis? Kes on selles peategelane? Mida võisite sellest raamatust õppida?

Kirjeldage peategelast ja raamatu huvitavaimat kohta. (3 üksust.) (Kolmas kuu, 2. nädal.)

7. Hiljuti te õppisite, et omadussõna on asendatud vahest mitme sõnaga.

Samuti võib tarvitada sõnade rühma ka üksiku määrsõna asemel.

Vaadeldge hoolega kursiivis trükitud sõnade ühendeid.

Nad peatusid *vana veski läheduses*.

Jack läks koju *pärast mängu*.

Ma olen rääkinud talle *mitmel juhul*.

Ta purustas kivi *paari löögiga*.

Poiss rääkis *äritatud kombel*.

Neiud seisid *lagunenud silla juures*.

Tom ei tulnud kooli *venna haiguse pärast*.

Pange tähele, kuidas need sõnade

ühendid asendavad määrsõna. Missugused lausete osad näitavad „kuidas“, „miks“, „millal“ või „kus“ midagi on tehtud?

Järgnevais lauseis muutke sulgudes olevad määrsõnad mitmesõnalisteks määrusteks.

Näit.: Ta jookseb *hästi*. „Hästi“ on määrsõna.

Ta jookseb *väga kiiresti*. „Väga kiiresti“ on mitmesõnaline määrus.

Jack laskus (aeglaselt) jõge mööda alla.

Ma olen (sageli) möödunud sellest kohast.

Ta on (nüüd) siin.

Ta tuleb (varsti) meie juurde.

Mari laulis (meeldivalt).

Üle mägede jõudsid sõdurid (aeglaselt) edasi.

Kirjutage kümme lauset, milles tarvitate määrusena sõnade rühma. (1 üksus).

8. Te olete maateaduses õppinud ja tutvunud võõraste maadega. Kirjutage kirjand jalamatkamisest läbi võõra maa. Enne kirjutamist tehke märkeid ja joonistage oma teekonna kaart. Jutustage oma töös maakohtadest, kust te läbi matkasite, rahva tööstusest ja kommetest. (3 üksust.) (Kolmas kuu, 3. nädal.)

9. Moodustage lauseid alates järgmistest sõnadega:

Lõpetades oma töö... Istudes jõe ääres üksikul pingil... Küllastades oma hästi tuntud kohta... Tundes suurt väsimust... Olles täiesti kaitseta... Tõugates lahti värava... Rääkides niisugusel kombel... Olles vastolus tema seisukohaga... Sel põhjusel... Vahtides üksisilmi lavale... Tulles eile kooli... Otsides toiduainete kappi... Astudes koopasse... Minnes üle silla... Lennates vähe maad... Sündmuse kirjeldamisel... Päästes poisi elu... Ulatudes tippu... (1 üksus.) (Kolmas kuu, 4. nädal.)

10. Kirjutage ühe hobuse enda kirjutatud elulugu, kes oli maailmasõjas. (2 üksust.) (Neljas kuu, 1. nädal.)

11. Valige raamatuid kakskümmend rida otsest kõnet. Kirjutage need oma

töövihku ja muutke siis kaudseks kõneks. (1 ülsus.)

12. Kujutelge, et te tegite ühepäevase huvireisi sõprade seltsis ja olete nüüd tagasi kodus. Kirjeldage, kus te käisite ja mida nägite. Kirjutage jutt nii nagu te räägikite oma äraolekust emale või isale. (2 üksust.) (Neljas kuu, 3. nädal.)

13. Kujutelge oma kodulinna 100 aasta eest, ja missugune võiks ta olla 100 aasta pärast. Kirjutage kirjand: „Minu kodulinn praegu“, „Minu kodulinn 100 aasta eest“, „Minu kodulinn 100 aasta pärast“.

Enne töö kirjutamist tehke märkeid ja kava ning laske seda õpetajal üle vaadata. (3 üksust.) (Viies kuu, 1. nädal.)

14. Sepal on koer, kes on ümbruskonna hirm. Kirjuta lühike töö: „Sepa koer“. Paigutage oma juttu ka kirjeldusi koera minevikust. Näidake töö kava õpetajale enne töö kirjutamist. (2 üksust.) (Viies kuu, 2. nädal.)

15. Pöörduge tagasi oma töö juurde „Sepa koer“. Te kirjutasite selle töö minevikus, kirjutage ta nüüd oleviku vormis. Kui olete selle teinud, kirjutage see looke ka tuleviku vormis. (2 üksust.)

16. Kirjutage kaksikümmend lühendit ja andke neile ka täis kuju. Tarvitage igat lühendit sobivas lauses. (1 üksus.)

17. Kirjutage kümme küsimust raamatu kohta, mida te hiljuti lugesite. Vastake neist küsimustest viis. Vastusteks ärge olgu üksikud sõnad ega üksikud laused, vaid pikemad seletused. (2 üksust.) (Viies kuu, 3. nädal.)

18. Kirjutage kirjand: „Kui ma oleksin sina“. Sõna „sina“ võib tähendada mõnd looma või isikut, või mis teile aga meeldib. (1 üksus.) (Viies kuu, 4. nädal.)

19. Täiendage järgnevad laused:
Suurt rõõmu orjadele valmistas see, kes...

Nad näitasid mõõka, mis...

Küll rüsesid ja mõirgasid lövid, kes...

Ta puhkab rahus puu kõrval, mis...

Väga kiiresti sammus mees, kes...

Teed mööda lähevad poisid, kes...

Ma kuulsin sulinat, mis...

„Kiirust juurde!“ hüüdis tunnimees, kes...

(1 üksus.)

20. Kirjutage ajalehekuulutis, milles palub teenistust hiljuti kooli lõpetanud poiss ja kirjeldab oma seisukorda.

Kirjutage selle kooli juhatajale ja paluge temalt andmeid, kas ta on teie poolt pakutavaks ametiks kohane.

Kirjutage koolijuhataja soovitus.

Kirjutage kiri sellele kohasoovijale, tehes omalt poolt kindel ettepanek ametisse astumiseks. (2 üksust.) (Kuues kuu, 1. nädal.)

21. Uurige järgnevaid lauseid:

(Kui vahekohtunik oli valmis), siis algas mäng.

Nad kogunesid sinna, (kust võidujooksjad väljusid).

Nad jooksid kõigest jõust, (et saada esimesteks).

Ma ei saanud tulla, (sest olin haige).

(Lootes et võidame aega), me sõitsime trammiga.

(Kui Jack tuleb), võid sa minna.

Sulgudes olevad sõnad määravad „kuidas“, „kus“, „millal“ jne.; nad piiravad pöördsõna tähendust pealauses. Neid lauseid nimetatakse *määrsõnalisteks kõrvallauseteks*.

Pange tähele, kuidas esimeses lauses „Kui vahekohtunik oli valmis“ näitab „millal“ algas mäng.

Täiendage järgnevad laused määr sõnaliste kõrvallausetega:

Kui...te võite minna.

Kui..., pöörduvad poisid tagasi.

Ta ei saa tulla, sest...

Ema oli nii rõõmus, et...

Poisid õppisid hoolsasti selleks, et...

Nad ratsutasid mere äärde reastikku, sest...

See on üks huvitav raamat, kuna...

Sõdurid tegid pealetungi, mida...

Tom näeks teid meeleldi pärast, kui... (1 üksus.) (Kuues kuu, 2. nädal.)

22. Tarvitage järgnevaid pöördsõnu lauseis, ja siis tehke nii, nagu te tegite selle kuu esimesel nädalal, asendades antud pöördsõnad teistega, nii et lause mõte jääks muutmata:

juhatab	põgeneb	hääbub
vastab	kiusab	sureb
ratsutab	kahaneb	laiendab
vabandab	õnnestub	murrab
nurjub	koostab	muudab
avastab	kiidab	soovib
hävitab		

23. Uurige järgnevaid lauseid:

- a) Ta on *pikk* mees.
 b) Ta on *pikem* kui hra Brown.
 d) Ta on neist mõlemaist *pikim*.

a) lauses sõna „pikk“ on omadussõna ja lihtselt ütleb meile midagi mehest.

b) lauses sõna „pikem“ näitab, et see mees on pikem teisest, kellega teda on võrreldud.

d) lauses „pikim“ näitab, et see mees on kõneall olevaist meestest kõige pikem.

Lauses a) on sõna „pikk“ *algastmes*.

Lauses b) on sõna „pikem“ *võrdastmes*.

Lauses d) on sõna „pikim“ *ülivõrdes*.

Vaadake oma sõnastikust järele sõnad „algaste“, „võrdaste“ ja „ülivõrre“ ning kirjutage nende tähendused oma töövihku.

Kirjutage järgnevate omadussõnade algaste, võrdaste ja ülivõrre:

kena,	ilus	varajane	tark
hiline	kõva	vana	pehme
noor			
vaene			

Tarvitage neid sõnu sobivais lauseis.
 (Seitsmes kuu, 2. nädal.)

24. Kirjutades alljärgnevat pidage meeles, et talituskiri peab olema lühike, asjalik ja tabav.

a) Kirjutage kuulutis, milles pakute müüa jalgratast.

Kirjutage postkaart müüjale paludes, et ta teataks aja ja koha, kus võiks seda ratast näha.

Kirjutage kviitung, mille müüja annaks teile ostu korral.

b) Kirjutage palve ühele ärile, paludes mootorrataste nimestikku. Siis kirjutage sellele ärile valitud mootorratta tellimine, lisades juurde vajaline summa tasuna.

Mootorratas toimetatakse teile koju.

Kirjutage ärile teadaanne, et olete saanud soovitud mootorratta.

d) Kirjutage kuus mitmesugust kuulutist. (Võite võtta eeskuju ka aja-lehest.)

Pange hoolega tähele kuulutiste kirjavahemärke. (2 üksust.)

25. Kirjutage mõni lõbus jutuke. (1 üksus.)

(Seitsmes kuu, 3. nädal.)

26. Kirjutage lühike töö teie arvates tähtsaimast ajaloolisest mehest või naisest. Näidake oma töö kava õpetajale.

(2 üksust.)

(Seitsmes kuu, 4. nädal.)

27. Kirjutage sobivad kirjad järgnevate kuulutiste peale:

a) „Kaubamaja vajab õpipoissi. Eelistatakse hiljuti kooli lõpetanuid. Teatada kirjalikult p. k. 347. N. N.“

b) „Kantselleisse vajatakse jooksupoissi. Vanadus 14—15. Teatada kirjalikult ühes õpetaja soovitusel. S. Jones, Kiriku tn. 17.“

d) „Igasuguste sporditarvete müük. Nimestikke saab tasuta nõudmisel Brown Bros., Old Street, London.“

Saatke nõudmisi Brown Bros'sile.

(2 üksust.)

(Kaheksas kuu, 2. nädal.)

28. Kirjutage kaksikümmend kirjeldavat lauset, mida te tarvitaksite kirjandis tormist, ja kaksikümmend, mis sobiksid mõne maakoha kirjelduseks.

(2 üksust.)

(Kaheksas kuu, 3. nädal.)

29. Kirjutage järgmised postkaardid:

a) Ärile, mis pole teile saatnud tellitud jalgpalli.

b) Äri vastus.

d) Sõbrale, — paludes teda kohtamisele.

e) Spordiühingu esimehe abile, paludes mänguplatsi võistlusteks.

g) Vastus sellele.

Joonesta postkaardid. Kirjuta peale vajalikud aadressid. (2 üksust.)

(Kaheksas kuu, 4. nädal.)

30. Tarvitage järgmisi vastandsõnu sobivais lauseis:

kasvab, kahaneb, laiendab, piirab;
 palju, vähe; rikkalik, kehv; inetult, viisakalt; algus, lõpp; vana, uus;
 iganenud, ajakohane; lühike, pikk.

(1 üksus.)

31. Kirjutage järgnevad laused valides sulgudes olevatest sõnadest õige vormi.

Poiss ja tüdruk (istub või istuvad) koolipingis.

Jack ja Jim (mängisid või mängis) täna.

Kas Either, Jack või Jim (mängivad, mängib).

Mari ja Kate (oli või olid) täna koolis.

Üle põllu (tuleb või tulevad) mees ja hobune.

Isa pojaga (oli või olid) siin.

Üks meestest (ratsutas või ratsutasid) hobusel.

Kolm poissi (olid või oli) mänguplatsil.

Jones ja mina (töötan või töötame) koos.

32. Ühendage järgnevad laused tarvitades siduvaid asesõnu (kes, mis, mis-sugused):

See poiss ratsutas hobusega. Ta on väsinud. Seal on see raamat. Te küsite enne teda. Ma kohtasin sõpra. Ta seletaski, et te olete kodu.

Seal läheb poiss. Te soovisite teda näha. Koer magab oma kuudis. Ta on väga väsinud. Hobused pandi talli. Nad toodi põllult. Ta pani lilli vaasi. Need maksid 30 senti. Mary tõi raamatu. See oli punases köites. Siia tuli hra Brown. Ma tahtsingi teda näha.

(1 üksus.)

(Üheksas kuu, 2. nädal.)

33. Tarvitage määrsõnu koos järgnevate pöörd sõnadega lauseis:

otsima, mängima, paluma, töötama, täiendama, rääkima, astuma, tulema, libisema, istuma, hiilgama, tantsima, mõirgama, ratsutama, vaevama, kasvama, valvama, aitamata, karistama.

(1 üksus.)

34. Kirjutage järgnevad telegrammid:

a) Teie ema on äkki haigestunud. Teatage oma isale, et ta tuleks kohe koju.

b) Teatage oma vennale, et ta koh-taks teiega teatud kellajaal jaamas.

d) Te olete olnud suvitamas. Saatke telegramm oma emale, teatades koju-jõudmise aja.

e) Teie isa on tööle minnes unustanud oma võtmed koju. Ta telegrafeerib teile, et te nad järele tooksite. Kirjutage tema telegramm.

g) Ühel hommikul tunnete te end haigena ja ei saa tööle minna. Telegrafeerige oma ülemusele. (1 üksus.)

35. Teil on üks kirjutis, mida tahate lasta avaldada, ja otsustate saata selle ajalehele. Kirjutage järgmised kokkuleppeks vajalikud kirjad:

a) Te kirjutate ajalehe toimetusele sellest, teatate umbes kirjutise pikkuse ja palute teada tasu määra.

b) Ajalehe toimetaja saadab teile maksutingimused.

d) Hra Brown palub teatada, millal ta võiks tulla vaatama ja tutvuma selle kirjutisega.

e) Hra Brown ostab selle, kuid kui ta on läinud, märkate, et ta on unustanud teie poole oma vihmavarju. Kirjutage temale, et ta vihmavari on teie pool. (1 üksus.)

(Üheksas kuu, 3. nädal.)

36. Kirjutage teatis, mida tahaksite panna üles kooli teadete tahvlile õpilaste tähelepanu juhtimiseks järgmistel juhtudel ja asjaoludel:

a) Teie „pere“ liikmed peavad kogunema teatavasse ruumi kindlal tähtpäeval ja ajal uue vanema valimiseks.

b) On ilmunud uus number kooliajakirjast.

d) Kutsuge kokku mõne ringi liikmed peakoosolekule.

e) Teie kool valmistub kontserdile. Koostage kuulutis, märkides sinna ka kuupäev, aeg, koht ja pääsmete hinnad.

g) Kirjutage üleskutse õpilastele mõne jalutuskäigu puhul. Kirjutage ka täielikud korraldused. (2 üksust.)

(Üheksas kuu, neljas nädal.)

37. Kirjutage jutt, saades selleks tõuget mõnest pildist. Pildi võite valida ka omist raamatuist. (2 üksust.)

38. Järgnevais lauseis kursiivis trükitud sõnade asemele kirjutage teised sõnad, mis aga ei muuda lause mõtet:

Poisse, kes võitsid esimese auhinna, kiideti (*hoolsuse*) pärast.

Uurijad (*pöördusid*) tagasi mõne kuu pärast.

Riigi (*sissetulek*) oli vähem kui (*ette nähtud*).

Vaenlane oli omad (*maa-alused käigud*) teinud (*hindluse*) alla.

Meest (*austati*) ta (*hea*) töö pärast. Neiu oli väga (*äritatud*).

(*Teatis*) kinnitati iga kiriku uksele. Äri teguviis oli (*seadusevastane*).

(*Vahvad*) sõdurid tormasid (*vabaduse*) poole. (1 üksus.)

(Kümnes kuu, 1. nädal.)

32. Kirjutage kuus telegrammi, mis nõuavad kiireid vastuseid. Kirjutage ka vastused. (1 üksus.)

(Kümnes kuu, 2. nädal.)

Neljas aasta.*)

(Lühendatult.)

1. Käesoleval aastal kasutage aega ühe ajakirja kirjutamiseks. Ta võib olla ka ainult ühes köites. Oma ajakiri jaotage osadeks ja igale osale andke vastav nimetus. Ajakirjas esinegu järgmised osad:

Lühikesi jutustisi. Märkmeid koolielust. Spordinurk. Endiste õpilaste kirjavahetus. Võistlusi. Kuulutisi. Luuletisi. Mänge.

Soovikorralt võite täiendada seda veel teistegi osadega. Ja kui jätkub aega, on soovitatav näha teie ajakirjas ka mõnd pikemat kirjutist. Nüüd hakake selleks juba ainet koguma ja tehke vastavaid märkeid oma märkmikesse.

Nimetage seda ajakirja „Minu oma ajakiri.“

Valmistage niisugune ajakiri. Märkige leheküljed ja lisage sisukord lõppu.

Osade nimetused ja pealkirjad tehke hästi väljapaistvad — ehtekirjas või trükitult. (2 üksust.)

(Esimene kuu, 1. nädal.)

2. Kirjutage kokkuvõtte raamatust, mida viimati lugesite. Nimetage raamatu pealkiri ja autor-kirjanik ning kirjeldage lühidalt raamatu sisu. Iseloomustage tegelasi ja kirjutage teile meeldivama tegelase elulugu. (2 üksust.)

(Esimene kuu, 3. nädal.)

3. Kirjutage kolme tähtsa mehe elugu, kellest olete õppinud ajalootunnis.

Püüdke valida isikuid, kes on täiesti erinevad üksteisest. (3 üksust.)

(Teine kuu, 3. nädal.)

4. Kas on Maa lame või ümmargune? Kirjutage kirjand, milles te tõendate oma väidet. (1 üksus.)

5. Vanasõna ütleb: „Vaata ette, kui hüppad!“ Kirjutage kirjand sellest vanasõnast. Näidetena võite tuua lühikesi jutte. (1 üksus.)

6. Lugege järgnevaid väljendisi. Moodustage laused neist, kus ei väljendu täis mõte.

Kojamees, kes oli üks leidlik seltsimees.

Istudes tule ääres.

Enne esimest kümmet päeva.

Kui ta mõtles, mida oma isale öelda.

Nähes, et kaaslased olid tõusnud püsti ja ootasid tema saabumist.

Saavutades esimese kokkuleppe.

(1 üksus.)

(Teine kuu, 4. nädal.)

7. Kirjutage töö „Tähtsamaid päevasündmusi“. Kohast ainet leiage ajalehist. (1 üksus.)

(Kolmas kuu, 2. nädal.)

8. Tarvitage järgnevaid kirjeldavaid ütelusi sobivais lauseis:

Pööraselt kukkus kaljult; valges vahus; ruttas üle kruusase kraavi; lai uhke jõgi; voolas rahulikult ja salalitsult edasi; pilv valget udu; libises kergelt järve vaikselt pinnal; oja muusikaline vool. (1 üksus.)

(Kolmas kuu, 3. nädal.)

9. Kirjutage kümme telegrammi, mis kõik nõuavad ka vastuseid.

Kirjutage telegrammid ja vastused nendele. Pidage meeles, et telegramm kannaks selle isiku aadressi, kellele ta määratud. (1 üksus.)

10. Kirjutage kümme postkaarti. Piirake sirgete joontega kaardi kuju ja kirjutage sellel mõlemad (saaja ja saatja) aadressid. Ärge kirjutage ühele ja samale isikule enam kui üks kord. (1 üksus.)

(Neljas kuu, 2. nädal.)

11. Kirjutage kirjand „Sõja pahed“. Näidake oma töö kava õpetajale.

(2 üksust.)

*) Vastab umbes meie 7.—8. õppeaastale.

11. Kirjutage mõne praegu elava tähtsa mehe või naise kirjeldis.

(1 üksus.)

(Neljas kuu, 4. nädal.)

12. Lugege seda kuulutist :

„*Ametnikku* vajatakse teeäri kontoris. Eelistatakse kooli lõpetanud poissi. Oma käega kirjutatud sooviavaldised saata aadressil J. Morgan, Edela tn. 17. London.“

1. Kirjutage sooviavaldis.

2. Kirjutage hra Morgani kiri teile, milles ta kutsub teid enda jutule.

3. Kirjutage oma koolijuhatajale, paludes temalt soovitud.

4. Kirjutage hra Morgani kiri, milles ta kutsub teid kohale.

13. Tehke üks kirjeldis „Üks töö kevadel“. Siis kirjeldage oma tööd sügisel.

(2 üksust.)

(Viies kuu, 3. nädal.)

14. Kirjutage jutt „Mida nägin ma kinos.“

(2 üksust.)

(Kuues kuu, 1. nädal.)

15. Väljendage järgnevaid mõtteid kolmel erineval kujul:

a) Kohtamine sõbraga, keda te kaua pole näinud, liigutab teid.

b) Teie laidate oma sõbra teguviisi, mis on teile vastumeelt.

d) Te olete väga väsinud.

e) Te hindate ilusat näidendit.

g) Teie kaastunne haigele sõbrale.

h) Te hoiatate Harrit, kes uisutab jääaugu läheduses.

i) Teie juhatus pimedale naisele, keda tahate talutada üle tee. (1 üksus.)

14. a) Kirjutage kiri ühele Londoni suurärile, paludes saata spordivahendite nimestik.

b) Kirjutage äri kiri teile, mille kaasas ka nõutud nimestik.

d) Kirjutage kuue eseme hinnakiri.

e) Kirjutage kiri ärile, kaevates, et kauba saatmisega liiga viivitatakse.

g) Kirjutage äri vabanduskiri, milles märgitud viivituse põhjused.

h) Teatage ärile, et olete saanud kätte tellitud esemed. (2 üksust.)

(Kuues kuu, 3. nädal.)

15. Kirjutage kolmkümmend lauset, milles tarvitate sõnade lühendeid.

(2 üksust.)

(Kuues kuu, 4. nädal.)

16. Pöörduge kolmanda aasta, kuueenda kuu teise nädala tööjuhatause juurde. Uuesti süvenege sellesse, mis seal öeldud määrsõnalise kõrvallause kohta.

Määrsõnalised kõrvallused, mis näitavad, *millal* mingi tegevus sünnib, on pealausetega ühendatud niisuguste sõnade abil, nagu: „niipea“ — „siis“ — „enne“ — „kuni“ — „pärast“ — „kui“; „alates“ — „lõpetades“ jm.

Määrsõnalised kõrvallused, mis näitavad, *miks* mõni tegevus sünnib, on pealausetega ühenduses niisuguste sõnade abil, nagu: „seepärast“, „kuna“, „selleks“.

Määrsõnalised kõrvallused, mis näitavad, kuidas mingi tegevus sünnib, on pealausega ühenduses niisuguste sõnade abil, nagu: „nii“, „sedaviisi“.

Määrsõnalised kõrvallused, mis näitavad, *kus* mingi tegevus sünnib, algavadki harilikult sõnaga: „kus“.

Täiendage järgnevaid lauseid määrsõnaliste kõrvallausetega.

Te võite minna koju, (kui)

Harri tuli kooli, (pärast)

Uksed avanesid, (sest)

Möödus asataid, (enne kui)

Ta jäi seisatama kirikus, (kuni)

Ma ei räägi teile vastu, (sestsaadik)

Poisid ei võitnud mängus, (kuna)

Vanamees heitis puhkama, (kuna)

Jack jookseb kiiresti, (nii et)

Ma aitan teid, (kuni)

Vilunud merimees purjetas saarele, (kus)

Kirjutage kümme lauset, kus tarvitate määrsõnalist kõrvallauset.

(1 üksus.)

(Seitsmes kuu, 1. nädal.)

17. Püüdke ühendada järgnevaid lauseid tarvitades järgnevaid sõnu: „kes“, „keda“, „kelle“, „mille“, „mida“, „kellel“, „kellega“.

Seal on poiss. Ta tõi telegrammi.

Siin on kodujänesed. Neid tahetakse müüa.

Siia tuli mees. Ta päästis need lapsed.

Kus on see maja. Jack ehitas ta.

Seal on poisid. Nad võitsid mängu.

Auhind määrati Jackile. Tal oli tehtud eeskujulik töö.

Ta andis poisile raamatu. Raamat oli katkine.

Siin tulevad tüdrukud. Te soovisite rääkida nendega.

Me olime muuseumis. Sellest on teie vend nii palju rääkinud.

Me viisime hobused metsa. Hiljem viisime nad jõe äärde. (1 üksus.)

(Seitsmes kuu, 2. nädal.)

18. „Kõik lapsed alla kuuteistkümne aasta peavad käima koolis.“

Arutelge seda väidet. Tooge põhjendusi poolt ja vastu. (2 üksust.)

(Seitsmes kuu, 3. nädal.)

19. Kirjutage kirjand „Kui ma olen lõpetanud kooli.“ (2 üksust.)

20. Kirjutage kümme kirjeldavat lauset iga järgneva aluse kohta:

Torm merel; maja tules; mägioja. (1 üksus.)

(Seitsmes kuu, 4. nädal.)

20. Arutelge küsimust „Kas on lubatav poiste kakelus.“ Tooge põhjendusi poolt ja vastu. (1 üksus.)

(Kaheksas kuu, 2. nädal.)

21. Arutelge küsimust „Kas võivad poisid suitsetada?“ (1 üksus.)

(Kaheksas kuu, 3. nädal.)

22. Täiendage lause alust ja laiendage öeldist järgnevais lauseis:

Lind laulab; laps magab; tuul õõtsub; hobused hüppavad; Tom jookseb; röövlid püüti kinni; poiss läks koju; laev oli hukkunud; jõgi voolab; tüdrukud puhkavad; kellad helisesid; päike loojenes; luuletaja luuletab. (1 üksus.)

(Üheksas kuu, 1. nädal.)

23. Kirjutage ka lühike jutuke. Valige ise teema. Enne kirjutamist näidake oma kava ja märkeid õpetajale. (2 üksust.)

(Üheksas kuu, 2. nädal.)

24. Arutelge väidet „Igale isikule, kes 60 aastat vanaks saanud, peab riik toetust andma.“

Tooge põhjendusi poolt ja vastu. (2 üksust.)

(Üheksas kuu, 4. nädal.)

25. Kirjutage tennisreketi või jalgpalli enda kirjutatud elulugu. (2 üksust.)

26. Kirjutage jutt mõne õpitud lugulaulu järgi. (1 üksus.)

(Kümnes kuu, 2. nädal.)

27. Kirjutage postkaardid järgmiste teadetega:

a) Oma emale linnast, kuhu te äsja saabusite.

b) Teatage emale, et tulete koju homme. Paluge teda vastu tulla, milleks märkige aeg ja koht.

d) Kirjutage mehele, kes soovib tulla vaatama teie koera, keda kavatsete müüa. Määrake aeg ja koht.

e) Avaldage oma kahetsust sõbrale, kelle kutse tulla mängima peate lükka tagasi. Nimetage põhjused.

g) Tänaige sõpra saadetud raamatu eest.

Kirjutage hoolikalt õiged aadressid. (1 üksus.)

(Kümnes kuu, 2. nädal.)

28. Kirjutage oma elulugu. (2 üksust.)

(Kümnes kuu, 3. nädal.)

29. Kirjutage üldjoontes raamatust, mis teile kõige enam meeldib. Põhjendage, miks ta just enam meeldib kui teised raamatud. Iseloomustage raamatu peategelasi. (2 üksust.)

30. Kirjutage kümme telegrammi, mis nõuavad ka vastuseid. Kirjutage ka vastused neile. (1 üksus.)

(Kümnes kuu, 4. nädal.)

Kokkuvõtte.

Ülaltoodud tööjuhatused annavad väga kujuka ülevaate keeleõpetusest ja kirjanditest mr. Lynch'i koolis. Lühendamisel on välja jäetud need tööülesanded, millel ei ole tähtsust meie oludes. Muidugi tundub ka esitatud tööjuhatuses veidi võõraste olude mõju, kuid kohandada esitatud tööülesandeid meie koolidele ei ole kuigi raske. Selleks peab ka meele pidama, et need neli õppeaastat, mille töökava ülal esitatud, moodustavad enam-vähem *iseseisva* astme (harilikult on selle astme nimetus Central-School), kust õpilased astuvad *ellu*. See tundub eriti selgesti kirjan-dite teemades kolmandal ja neljandal aastal.

Omalt poolt võiksime kriipsutada alla tööjuhatuses järgmised positiivsed küljed: tööülesannete *eluhigidus* ja *värskus*; *laiad individuaalse ja iseseisva*

töötamise piirid, fantaasiat ja elavat mõtlemist äratavad kirjandite teemad; induktiivne töökaik keeleõpetuses; keskustuse nõude teostamine; järjekindlalt läbiviidud kordamis- ja süvendustöö (sellest on siiski osa välja jäetud).

Võiks loota, et need tööjuhatused annavad tõuget emakeele õpetuse uuen-duseks individuaalse tööviisi suunas meie koolideski, pakkudes rohkesti elavaid töönaiteid eriti algkooli vanemale ja keskkooli nooremale astmele.

Ekstensiivsest ja intensiivsest haridustööst.

M. Kotkas.

I.

Haridustöö ekstensiivsus või intensiivsus avaldub eeskätt tööviisis ehk meetodis, kuid ühes sellega kerkivad üles ka haridusliku tegevuse motiivid ja ülesanded. Ekstensiivne tööviis on pinna-pealse iseloomuga ja ei nõua suurt hingejõudude pingutust, vaid rahuldub passiivse vastuvõtuga mälu kaudu, kuna intensiivne meetod tungib sügavamale inimese hingeellu ja kutsub temas peituvad produktiivsed jõud aktiivsele tegevusele. Esimene näeb haridustöö sihti omandatud teadmuste rohkuses ja mitmekesisuses, selle vastu teine peatub üksikul ainel, süvenedes temasse ja pakkudes õpilasele kindlaid ja püsivaid väärtusi. Ekstensiivne töömeetod on kohane selleks, et pöörduda suurte hulkade pole uue idee või ilmavaate propaganda otstarbel, aga intensiivsel tööviisil on peaaesjalikult tegemist üksiku isikuga, taotelles tema individuaalset arenemist. Esimese tööväljaks on kultuurpoliitiline ala, kuna teise ülesanded seisavad kasvatuslikus tegevuses.

Puhtakujulisele ekstensiivsele tööviisile tehakse etteheiteid, et tema ei püüagi tõsta haridustöö kasvatuslikku väärtust, vaid laseb end juhtida oma tegevuses poliitilistest, majanduslikest ja sotsiaalseist motiivest. Vaatamata sellele, et ei ole tegemist kasvatuslikkude küsimustega, vaid ainult kultuurpoliitiliste ülesannetega, on säärane haridustöö siiski sel korral õigustatud ja tarvilik, kui tekib vajadus kiiras korras varustada kodanikke niisuguste teadmuste, oskuste ja tõekspidamistega, mis soodustavad nimetatud aladel tekkinud

probleemide lahendamist. Näitena võiksime tuua Nõukogude Venemaa, kus poliitilis-majandusliku süsteemi ümberloomise otstarbel on teostatud aastate kestel laiaulatuslikku ekstensiivset haridustööd, niihästi tarvilikkude oskuste omandamise kui ka uute ideede propageerimise teel.

Ekslik oleks arvata, et haridustöö kogu tema ulatuses võib rajada ekstensiivsele tööviisile, mis ikkagi pakub ainult mõõduvat edu ega suuda luua kestvaid väärtusi, kuna sellel teel saadud teadmused ununevad sama kiiresti, nagu nad on omandatud. Neil väärtustel ei ole inimese hinge sügavuses juuri, vaid nad on nagu väliselt külge poogitud; seepärast näruvad nad ja pude-nevad ajajooksul. Õigele haridustööle abiks võime ja peamegi tarvitama uue-maid ekstensiivse iseloomuga vahendeid, mida meile pakub praegusaja tehnika ajakirjanduse, kino ja raadio kaudu, aga meie peame alati mees pidama, et viimased ei suuda kunagi asendada esimest.

Tee õigele, kestvale haridusele viib intensiivse tööviisi ja kasvatususe kaudu. See tee on eelmisest pikem ning vaevarikam ja nõuab seepärast lõppsihile jõudmiseks palju rohkem aega. Kui tahame mõjuda kasvatuslikult inimesse, peame pööрма eriti iga üksiku poole, tutvuma temas peituvate jõudude ja annetega, ja võimaldama neil vaba arenemist ning aktiivset tegevust. Iseseisvalt töötades omandab isik püsivaid teadmusi, oskusi ja harjumusi, mis äratavad huvi haridustöö jätkamiseks. Intensiivse tööviisi kasvatuslik väärtus ei

ole seega mitte ainult mõistuse arenemises, vaid vaba individuaalne töö isetegevuse alusel tasandab teed ka kindla iseloomu kujunemisele.

II.

Avaliku kooli korralduses peituvad mõnesugused põhjused, mis takistavad intensiivse tööviisi levimist ja soodustavad ekstensiivse meetodi tarvitamist. Paratamatuks nähtuseks koolielus on õppeainete rohkus. Praegusaja teaduste spetsialiseerumise ja kultuurielu mitmekesisuse tõttu ei ole võimalik sellest loobuda, kui tahame, et kasvav noorsugu peab saama eelmiste sugupõlvade kultuurisaavutiste osaliseks, ja ise areneva kultuuri kandvaks ning loovaks teguriks. Eelmisega on ligidas seoses õppekavade ülekoormatus, mis ei anna õpilastele aega süvenemiseks õppeaineisega õppematerjali põhjalikuks läbitöötamiseks, vaid võimaldab teadmuste omandamist ainult kiireloomulise ekstensiivse tööviisi abil. Ei või jätta avaldamata oma halvavat mõju tööviisile suur õpilaste arv klassis või töötamine ühes klassikomplektis mitme õppeaasta lastega. Suure hulga õpilaste juures on õpetajal võimatu korralikult tutvuda nende hingeelu erinevate omadustega ja individuaalselt mõjutada iga ühe arenemiskäiku. Arusaadavalt on raske tarvitada intensiivset tööviisi niisuguses olukorras.

Kõige suuremaks takistuseks haridustöö intensiivsuse edenemisele, niihästi koolis kui ka väljaspool kooli, on ühekülgne ja vananenud arusaamine haridusest. Sagedasti kuuleme veel arvamust, et mida rohkem teadmusi, seda rohkem haridust. Kuidas need teadmused omandatud ja kas neil on ka püsivust ja kasvatuslikku väärtust, seda ei peeta tähtsaks. Seepärast eelistatakse muidugi niisugust tööviisi, mis nõuab vähem aega ja annab nimetatud arusaamise järgi paremaid tagajärgi, ja see on, nagu meie ülal nägime, ekstensiivne töömeetod. Säärane vaade haridustööle on juurdunud juba sajandite jooksul ja muutunud traditsiooniks, seepärast on võitlus selle vastu äärmiselt raske.

Vaatamata eelpool toodud raskustele võime siiski tähele panna, et meetodid, mis soodustavad õppetöö intensiivsust, leiavad uuemal ajal ikka rohkem ja rohkem poolehoidjaid. Seda oleme võlgu käesoleva sajandi kooliuuenduslikele vooludele, sest kooliuuendus seisabki selles, et muuta õppetöö intensiivsemaks ja tõsta tema kasvatuslikku väärtust. Tuletame siinkohal meelde üksikuid momente kooliuuenduslikest püüdeist, mis näitavad haridusest õiget arusaamist ja kasvatuslikkude probleemide intensiivset käsitlemist.

Juba sajandite kestel on paremad kasvatusedlased tundnud õppeainete rohkuse ja killustamise halvavat mõju kasvatus tööse ja on püüdnud õpetegevust koondada ja keskustada. Uuemat ajal õppeainete kontsentratsiooni põhimõtte leiab ikka rohkem tunnustamist ja on jõudnud oma täiusele õpetuse korraldamises üldõpetuse kujul. Mitte vähem tähtsaks praegusaja kooli haridustöös tuleb pidada asjaolu, et vastukaaluks pedagoogilise intellektualismi endisele ainuvalitsusele leiab töökooli idee tunnustamist ja teostamist. Püütakse õpilaste passiivsust asendada isetegevusega, et muuta õppetöö intensiivsemaks ja viljakamaks.

Haridustööle õige suuna leidmiseks on kõige suurema tähtsusega uuema aja nõue, et mitte aine ei tohi seista õpetöös esikohal, vaid lapse isik. See on sajandeid kestnud traditsioonide murdmine ja seniste pedagoogiliste tõekspidamiste täielik ümberhinnang! Säärane järsk pööre arusaamises peab esile kutsuma ka töömeetodite revideerimise. Siin ei ole enam kohta ekstensiivsel tööviisil, vaid arvestada tuleb ainult intensiivset meetodit. Ülaltoodud näited tõendavad, et praegusaja koolile on juhata tud kätte tee, mis viib haridusprobleemi õigele lahendusele.

III.

Välis haridustöö intensiivsust ei sega koolitööle olulised takistused, aga vaatamata sellele leiame siingi veel laialdast ekstensiivse tööviisi tarvitamist. Võtame näiteks populaarteaduslikkude

loengute pidamise, mille tähtsust hinnatakse loengute ja kuulajate rohkusega, või raamatukogude asutamise, kus edu mõõdetakse väljaantud raamatute arvuga. Nähtavasti on siin mõõduandvad traditsioonid ja kultuurpoliitilised kaalutlused, nagu seda nägime eelpool. Intensiivse haridustöö näitena võiksime nimetada Põhjamaa rahvaülikooli, kus vastandina eelmisele leiavad täielikku tunnustamist rahvaharidustöö kasvatuslikud ülesanded. Allpool toome mõtteavaldisi välis- ja rahvaharidustöö motiivide ja tööviisi kohta 1929. aastal Cambridge's peetud üleilmailiselt konverentsilt.

Välis- ja rahvahariduse alal seisavad vastamisi kaks voolu: Esimene põhjeneb endiste aegade arusaamisest haridusest ja kasvatuses, kuna teine võtab omaks töökspidamised, mida pakub meile uuema aja reformpedagoogika. Esimene vool laseb end juhtida ühelt poolt üldhariduslikust ideaalist ja valgustus-ajajärgu ideedest. Tema eesmärgiks on laialdaste teadmusega ja arenenud mõistusega varustatud inimene. Teisel pool on mõõduandev materialistlik motiiv, teadmine, et hariduse peitub jõud, mis annab inimesele valitsuse looduse ja seltskonna üle ja aitab vähendada sotsiaalset häda. Juhitud nimetatud motiividest, on endistel aegadel paljud pühendanud oma vaba aja teaduste õppimisele, et saada haritud inimeseks.

Praegune inim põlv üleelatud poliitiliste, majanduslike ja ühiskondlike vapustuste mõjul suhtub skeptiliselt säärasesse haridustöösse. Üldhariduslik ideaal on kaotanud oma endise hiilguse, usk mõistuse kõikvõimsusse löönud kõikuma ja üldhariduse levimine pole suutnud kaotada sotsiaalset viletsust. Raskeil sõja-aastail ei ole haritlased seisnud ajanõuete kõrgusel, vaid on pidanud

veel paljugi õppima alamatelt rahva-kihtidelt. Niisugune endiste töökspidamiste ümberhinnang põhjendab reformpedagoogika katseid korraldada välis- ja rahvaharidustööd koguni teistel alustel.

Ei ole võimalik intelligentse ülemkihi haridust lihtsalt külge pookida teistele. Iga rahvakihil on omad erilised tarvidused ja nõudmised, mis peavad olema aluseks tema haridusele. Ei või ühesugune olla linna- ja maaelaniku, käsitöölise ja vabakutselise haridus. Seda peab välis- ja rahvaharidustöö silmas pidama ja kohane-ma elunõuetele.

Rahvaharidustöö ei tohi seista ühekülgses intellekti arendamises, vaid peab igakülgselt muretsema inimese vaimsete tarviduste eest. Praegusaja inimene elab ülemineku-ajajärgus, sest endised töökspidamised on heidetud kõrvale ja uued ei ole jõudnud veel kujuneda. Seepärast peab välis- ja rahvaharidustöö temale abiks olema käesoleva elu ülesannete selgitamises ja juhatama õiget teed, mis viib nende lahendamisele. Selleks ei tarvita inimene niipalju teoreetilisi teadmisi kui praktilist oskust, mis ei ole elukutselisel, vaid rohkem seltskondlikku või sotsiaalset laadi, ja mille tegevusalaks on kodune kultuur, tervishoid, lastekasvatus, ühistegevus, töö sotsiaalse hoolekande alal, osavõtt poliitilisest elust jne. Seega oleks välis- ja rahvaharidustöö ülesandeks kasvatuslikult mõjuda inimesse, kes seisab keset igapäevast elu, et ta suudaks vaimselt ning kõlblalt seista elunõuete kõrgusel ja olla ühiskonnale väärtuslikuks liikmeks.

Mis puutub tööviisisse, siis on endastmõistetav, et reformpedagoogika ka välis- ja rahvahariduses tunnustab ainult intensiivset meetodit, sest teisiti ei ole mõeldav haridustöö, mis püüab saavutada kindlaid ja püsivaid tagajärgi.

Mõtteid üldõpetusest.

B. Rea.

Kooliuuenduse vooludest on meil Eestis kõige enam levinud kahtlemata üldõpetus. Seda märkame suvekursuste ja pedagoogiliste nädalate ainestikust, see ilmnes ka selgesti Tallinnas peetud kooliuuenduse näitusel. Kuid puuduvad vist igasugused kindlad statistilised andmed, mis annaksid meile tõelise pildi üldõpetuse leviku üle. Ei oleks ülearune, kui korraldataks vastav ankeet, et jõuda selgusele, kui palju õpetajaid tegeleb praktilises koolitöös ühe või teise kooliuuenduse küsimusega, s. o. kuidas suhtub meie õpetajaskond tegelikult kooliuuendusse. Viimasel ajal tundub aga, nagu oleks huvi kooliuuenduse vastu raugemas, tundub mingisugune seisak. Kas on see majandusliku depressiooni tagajärg, mis küllalt valusasti tabas meie õpetajaskonda, või ajutine seisak hinge tagasitõmbamiseks senises alalises edasirühkimises, ei julge ma väita. Igatahes ei ole õpetajaskonna suures massis märgata endist intensiivsust kooliuuendustöös. Eriti on see maksev üldõpetuse kohta. Uusi üldõpetuse pooldajaid tuleb visalt juurde, osa vanu pooldajaid on aga lõonud kahtlema üldõpetuses, on pettunud. Üldõpetust, olgugi et ta vähemalt meil on alles katsete ajajärgus, ei loeta enam uuenduseks, vaid kord olnud „uuenduseks“, mis on kaalutud ja kerge leitud olevat. Seda vaadet väljendavad harilikult küll need, kes ei ole üldõpetusega katsetanud, kes on üldõpetusega tutvunud ainult pealiskaudselt. Paarist kuulnud loengust ja paremal juhul veel mõne raamatu lehitsemisest arvatakse tihti juba küllalt olevat, et autoriteetselt see või teine uuendus maha teha. Sel aastal peetud pedagoogilised nädalad, mis olid rajatud peamiselt osavõtjate iseseisvale, tegelikule tööle, aitasid vähendada märksa niisugust pealiskaudset suhtumist kooliuuendusküsimustesse.

Tuleb meelde episood Tallinnas mullu peetud kasvatuseduslikust nädalast. Mr. Lynch'ile esitati ühel loengul kü-

simus, kuidas suhtub ta üldõpetusse. Mr. Lynch vastas, et ta ei tea, mis selle nime all mõistetakse, kuid, kui üldõpetuse all mõeldakse õppetöö keskustamist, siis leiab see ka dalton-plaanis teostamist. See vastus tekitas kahesugust mõju. Üldõpetuse pooldajaist olid mitmed ärevuses ja kahtluses, et kas nad tõesti on seni oma üldõpetusega tühja tuult tallanud. Leidus aga ka neid, kes seletasid kahjurõõmsalt, et nad olnud juba alguses teadlikud, et sellest üldõpetusest ei tule midagi head välja ning kui targasti on nad talitanud, et pole temaga asjata vaeva näinud, vaid ära oodanud uue, parema meetodi leidmise. Need viimased ei ole vist kindlasti ka seda uut, paremat meetodit oma koolitöös käsitamisele võtnud, et mitte asjata vaeva näha, sest pedagoogika viimne sõna meie maakeral on veel ütlemata. Esi- meste ärevus ja kahtlus olid aga asjatud, sest kuigi asuda seisukohal, et üldõpetus senisel kujul on ajutine nähtus, tuleb ikkagi tunnustada, et ta on olnud paratamatuks lülilik pedagoogilises arenemises, lülilik, mis on aidanud meid vabaneda vana kooli rutiinist ja viinud meie kooli hea sammu võrra paremuse poole.

Kuid kas üldõpetus ongi ainult ajutine nähtus, mille aeg on juba möödunud või vähemalt möödumas?

Kõneldes üldõpetusest tuleks jõuda selgusele, mida me õieti mõistame selle nimetuse all. Raske on defiinida üldõpetust, sest nii nimetatakse B. Otto vabakõnelusi ning iga maa üldõpetus omab oma erivärvingut. Üks kõigile ühine tunnus on õpetuse kontsentratsioon. Ja üldõpetust tulebki mõista peamiselt õpetuse kontsentratsiooni küsimusena, mis puudutab esmajoones aine valikut ja korraldust ning sisulist külge, jättes vabaks meetodi valiku, mille abil me selle valitud ja korraldatud materjali läbi töötame (vt. Joh. Käis: Individuaalne tööviis — uus tähtis probleem koolitöös; Kasvatus nr. 8,

1929). Õpetuse kontsentratsioon võib leida aga ka aset eriainetes ulatuses ja see ei oleks veel üldõpetus. Üldõpetuses on kontsentratsiooni põhimõte saanud laiema ja sügavama väljenduse. Siin koondub kogu õppe- ning kasvatustöö valitud huvikeskmete ümber, sulatades endasse kõik eriained, kaotades ainetevahelised piirid. Kõneldes edasi üldõpetusest mõistan ma selle all meil tarvitatavat üldõpetust, mis sarnaneb kõige enam Austria omale, s. o. mille huvikeskmed on valitud last ümbritsevast miljööst aastaegade põhimõttel, kusjuures ka eriainetele pannakse suurt rõhku.

Õppe- ning kasvatustöö kontsentratsiooni vajaduses ei kahtle vist keegi. Kui juba Comenius, Pestalozzi ja Fröbel tundsid teravat vajadust õppe- ning kasvatustöö kontsentratsiooni järele, siis on mõistetav ka, kui tungivalt vajame teda praegu, mil mitte ainult majanduslik elu ja tehnika areng, vaid ühes sellega ka kogu vaimu- ning kultuurielu on teinud hiigla edusamme, kusjuures tööjaotus, differentsumine on jõudnud ennenägematuni täiuseni. A. Kuks, kõneldes üldõpetusest oma „Sissejuhatuses didaktikasse“, märgib ka, et „elus kui ka teaduses valitseb differentsumine. Vanasti Kreekas filosoofia kattis kogu teaduse, aga varsti hakkasid tema rüpest arenema üksikud teaduse distsipliinid ja see protsess kestab järjest edasi... Nii maksab praegu igas asjas differentsumine ja spetsialiseerumine“ ja kahtleb, kas koolielugi annab end siis teisiti korraldada.

Kuid kas ei ole järjest kasvava spetsialiseerumisega ja differentsumisega sama või veel suuremas tempos kasvanud ka tung kontsentratsioonile, tung sünteesile. Kas ei avaldu see kõikjal: poliitilises, majandus- ja kultuurielus. Kas ei ole Rahvasteliit, Pan-Euroopa ja Pan-Ameerika ideed selle kontsentratsioonitungi saavutised poliitilises elus. Kas ei ole üksikud teaduseharud, mille ainealad aastat 100 tagasi olid täpsalt jaotatud ning piiritletud, jälle kokku sulamas. Tänapäeval on võimatu lahus käsitada füüsikat ja keemiat, samuti pole keemia mõeldav matemaatikata, ehkki aastat 50 tagasi võidi olu-

lisemat osa keemiast kujutella veel matemaatikata.“ (O. Spengler. Der Untergang des Abendlandes.) Praegusaja maailmapilt on võrratult avardunud tänu tehnikale, mis võimaldab ennenägematu kiire liiklemise, mis omakorda on soodustanud ka kultuursete ja vaimsete varade kiiret levimist. Viimase aja sündmused, nagu kõikjal kasvav tööpuudus, Saksamaa majanduslik katastroof, Briti ja teiste riikide rahanduslikud raskused, Ameerika vahelesegamine Euroopa asjusse, näitavad küllalt selgesti, kui võrt tihedasti on iga üksik riik seotud nii poliitiliselt, majanduslikult kui ka kultuuriliselt teiste riikide ja rahvastega, kui võrt sõltub ta kogu maailmast, kui ühest suurest ühikust. Ja üha sagedamini kõneldakse maailmapoliitikast, maailmamajanduskriisist, maailmarahust ja moodne geograafia ei tegele enam nii palju maakera üksikute osakeste kirjeldusega, vaid käsitab maakera kui tervikut. „Tänapäeva eurooplane vajab hädasti planetaarse iseloomuga dünaamilist maailmapilti.“ (Edg. Kant: Eurooplane ja tänapäeva maailmapilt; Maailma maad ja rahvad I.). Uus avardunud maailmapilt tingib ka uue, avarama kasvatusideaali. Meie ei taha enam kasvatada ainult häid, kasulikke riigikodanikke, ei taha vabritseerida ainult spetsialiste, ainult elukutselisi töölisi, vaid tahame kasvatada eeskätt inimesi selle sõna otsemas ning laiemas mõttes. Riik ja isamaalus on kaotanud oma endise domineeriva tähenduse inimese kohta, inimkond ning inimsus on selle oma kätte haaranud. Meie eesmärgiks olgu kasvatada inimesi, kes tunnevad praegust avardunud maailmapilti, kes oskavad endid leida selle mitmekesisetes vormides, kes omavad elumõtet. Kui aga tänapäeva inimene mattub ühekülgelt oma kitsasse erialasse, kas ei sarnane ta siis Fordi autotehaste töölisel, kes, valmistades päevast päeva, aastast aastasse ainult üht kruvikest, kaotab viimaks kujutella teda ümbritsevast elust. Ta elu keerleb ainuüksi selle kruvi ümber ja ta unustab isegi selle, milleks on vaja seda kruvi, kaotab elumõtte. Enesetapjate arv suureneb järjest, ning nende leitmotiiviks on „elul ei ole mõtet.“

Asjatult ei kurda K. Kautski, et „ka teaduse ja kunsti vallas kaob püüd tervikkusele, igakülgssele harmoonilisele arenemisele. Asemele on astunud ühekülgne spetsialiseerumine. Teadus ja kunst on laskunud käsitöö tasapinnani ning filosoofiline mõtlemine vaibub.“ Sellepärast ärgem propageerigem nii palju spetsialiseerumist, sest meie ülesanne ei ole niivõrt õpetada ja valmistada oma kutsealal osavaid spetsialiste (jäägu see kutsekoolide alaks), kui kasvatada tuleviku inimkonnale inimesi. Ärgem kõnelgem spetsialiseerumisest vähemalt algkoolis. Asjaolu, et vanast kreeka filosoofiast on ajajooksul eraldunud ja arenenud üksikud teaduse distsipliinid, ei veena sugugi, et lastele oleksid need tänapäeva spetsialiseerunud teaduse distsipliinid enam huvitavamad ja vastuvõetavamad kui vana kreeka filosoofia. Kui iga üksiku inimese juures inimsoo arenemiskäik peajoontes kordub, siis on asi pigemini vastuoksa.

Kuigi olla veendunud kontsentratsiooni vajaduses, tekib küsimus, kas ja kuivõrt suudab üldõpetus luua kontsentratsiooni õppe- ning kasvatustöös? Kas ei ole küllalt üksikute ainet sidumisest või kogu töö koondamisest ühe õpetaja kätte s. o. klassisüsteemist? Samas „Sissejuhatuses didaktikasse“ avaldab A. Kuks kahtlust, kuivõrt kahjulik ongi õppematerjali lahutamine üksikuisse aineisse, sest „Laps on ju elav organism, mitte mõni kast või elutu mehhanism, iga tajumus ju apertsepeerub ja assotsieerub psühholoogia seaduste tahtmatult, järelikult vajaline sümbioos toimub paratamatult, mis sellest siis nii mures olla.“ Kui see tõesti nii on, siis ei ole meil mingit õigust nuriseda endise kooli üle, et see kannatas ainerohkuse all ja ei kandnud hoolt pakutavate teadmuste sidumisest isekeskis ega juhtida tähelepanu sümbioosi vajadusele. Võib öelda ka ümberpöörult, et laps ei ole ka masin, mida võib täis toppida igasuguste asjadega, igasuguses järjekorras ning igasuguse süsteemita ja seejuures kindel olla, et iga asjake kargab ise temale määratud kindlasse kohta. Öeldakse veel, et viga ei seisvat jaotuses aineteks, vaid õpetust läbivas ning teda tervikuks köitvas vai-

mu puuduses, ning selle asemel, et ot-sida ja kõvendada seda võimet kontsentratsioonile õpilases endas, lastakse teda vaadelda ümbritseva elu ühtlust. Etteheite tegijad unustavad või ei hinda vääriliselt, kuivõrt inimene, sündinud omadustele vaatamata, on siiski oma ümbruse produkt. Meie ei oma ju mingit erilist kontsentratsiooni aparati või võimet, mida tuleks eriti arendada. Kontsentratsioon on nagu kogu me mõtlemise protsesski ideede assotsiatsiooni tagajärg. Ja kuigi assotsiatsiooni aparadi tehnilise külje muutmine, tema elementaarse võime tõstmise ei ole võimalik, ei ole sellega veel öeldud, et meie ei saa kaasa aidata assotsiatsioonide tekkimisele. V. James „Kõnedes õpetajaile psühholoogiast“ ütleb: „Kasvatuse on peaaesjalikult õpilase vaimus kasulikkude assotsiatsioonide süsteemi loomine. Kasvataja peamine ülesanne on hävitada pahad ja valed assotsiatsioonid, luues nende asemele head ning juhtides assotsiatiivsed püüded neile teedele, mis on kõige kasulikud ja viljakandvad.“ Meie ei või ette teada, missugused faktid ja mõtted assotsieeruvad ühe või teise õpilase intellektis, kuid meie võime pakkuda õpilastele võimalikult rohkem juhuseid assotsiatsioonideks, anda materjali assotsiatsioonide tekkimiseks. Käsitelles üldõpetuses objekte ja nähtusi selles seoses, nagu nad esinevad ümbruskonnas, vaadeldes seejuures üht objekti või nähtust mitmesugustes variatsioonides ja mitmesugustest vaatepunktidest, anna meie võimaluse kujuneda õpilaste vaimus tervel real kujutlustel, mis moodustavad erisuguste meelte tajumustest saadud, üksteisele korrapäraselt järgnevaist muljeist ning kasvavad seetõttu tugevaiks assotsiatsioonideks õpilaste hinges. Kuigi aineõpetajad loovad endi vahel kontakti, et tihendada ainevahelist sümbioosi, on selline kontsentratsioon ikkagi juhuline ega ole kunagi nii täielik kui üldõpetuses, kus kogu õppe- ning kasvatustöö juhiks ja hingeks on üks isik, sest väga palju sõltub õpetajate isiklikest vahekordadest, nende erinevaist ilmavaateist ja iseloomudest. Paremalt juhul, kui õpetajad suudavad luua eneste vahel tihedaima

kontakti, kujuneb sellisest õpetusest ikkagi mingisugune üldõpetus. Sest kui koduloo tunnis käsitletakse lindude ärarendu sügisel, võtab kontaktis töötav emakeele õpetaja käsitlusele loomulikult sama küsimust puudutava lugemispala, joonistuse õpetaja laseb joonistada teemale vastava pildi jne. See oleks üldõpetuse alateema „Lindude minek“ asialast „Sügis“. Selline üldõpetus on palju raskemini teostatav, nõuab enam aega ja on siiski palju halvem harilikust üldõpetusest ühe isiku juhatusel. Esiteks kaotab aineõpetuse juures tunnikava selle painduvuse, mille ta on omandanud üldõpetuses, ta muutub jälle tardunuks, jälle tuleks arvestada kella helisemist, mitte aga töö loomuliku käiku. Nii jääb aineõpetuse juures, vaatamata kõige tihedamale koostöele, palju vähem võimalusi arvestada õpilaste huvisid, ja nõue „lähtudes lapsest“ peab eesõiguse andma ametlikule tunnikavale. Laste osavõtt tööde järjestusest ning töövaheldus vastavalt laste huvidetele osutuvad võimatuiks. Säärane aineõpetajate kontaktil põhjenev üldõpetus oleks nii siis kroonulik, pealiskaudne ega omaks kunagi seda peenemat, intiimsemat sisseelamist tõesse, mis omane harilikule üldõpetusele, eriti teemade käsitlusel, mis on kantud kõlblast põhitoonist.

Ka klassisüsteem, nii kaua kui õpetaja ei hoolitse sümbioosi eest, vaid püsib ainesüsteemi juures, ei anna mingit paremust. Nii pea aga, kui õpetaja pöörab tähelepanu ainete sümbioosile ja püüab ühtlustada õpetust sisult, jõuab ta ajajooksul tahtmatult üldõpetuse juurde välja. Pole ju mõeldav, et õpetaja, püüdes teostada õpetuses eluligiduse-, lapsepärasuse- ning kontsentratsiooni põhimõtteid, läheks igaks aineks otsima asjalist alust liiast kaugusest. Loomulikult põimub kogu töö üksikute põhiküsimuste ümber, mis ongi üldõpetuse olulisemaid momente. Kui ta seejuures ei hoiu kramplikult kinni ametlikust tunnikavast, vaid juhib õppetööd laste huvidest väljudes, siis ongi meil tegemist üldõpetusega, kui puhtal kujul, see on teine küsimus.

Mis puutub küsimusse, kuivõrt kahjulik või kasulik on õppetöö koondami-

ne ühe isiku kätte, siis võib kindlasti öelda, et niikaua kui algkooli peasihiks on kasvatus, mitte aga õpetus, on klassisüsteemil kahtlemata suuremad paremused, eriti siis, kui töötatakse üldõpetuse alusel. Üldõpetus soodustab kahtlemata palju enam kasvatustööd ning muudab ka õppetöö enam elamusküllaseks kui aineõpetus. Muljete ühetoonilisus, ühekülgne mõjutamine, õpetajate väiksem kompetents eriaineis — seda heidetakse klassisüsteemile ette. Kuid meil ei ole midagi ette heita ühekülgselle mõjutamisele, kui see sünnib kutse kõrgusel seisva pedagoogi poolt ja parem siis ikkagi mingisugune mõjutamine, kui hoopis selle puudumine. Kõlbmatuile õpetajaile ei peaks koolis kohta olema. Aineõpetajad jäävad lastele ikka võõraiks, annavad neile ainult raasukesi oma ilmavaatest, ja neidki juhuiliselt, ning vastutades ainult oma aine eest, jäävad ikka didaktilise materialismi kütke. Üks õpetaja, juhtides oma klassi kogu õppe- ning kasvatustööd, sulab klassiga ühte. Tal on rohkem aega ja võimalusi tundma õppida oma kasvandikke. Ta tunneb, et on kohustatud vastutama mitte ainult nende edasijõudmise eest ühes või teises aines, vaid nende üldise arenemise ja kasvatus eest, ning kogu õppe- ja kasvatus-töö ning õpetaja ja õpilaste vahekord omab kodusemat, südamlikumat laadi. Muljete ühetoonilisus tungib vahest esile rohkem aineõpetuse juures. Üldõpetuse juures, olgugi et õpilased töötavad ühe õpetaja juhatusel pea terve päeva ühe teema kallal, ei ole seda kartata, sest vahetatakse ju sageli vaatlusteid ja -nurki ning arvestatakse õpilaste huvisid. Võib tähele panna vastuoksa, et teise õpetaja tund üldõpetuse juureski mõjub lastesse tihti häirivalt, segavalt. Nad nagu kardavad, et teine õpetaja ei arvesta vahest niivõrt nende eelmist tööd, rikub ehk senise töö loomuliku voolavuse, mida nad vähemalt intuiitiivselt tajuvad, ning pärivad tihti „oma“ õpetajalt, mida kavatseb aineõpetaja nende tunnil teha. Üldõpetuse õpetaja võib küll mõnes aines olla vähem kompetentne kui aineõpetaja-eriteadlane, kuid igale kutse kõrgusel seisvale õpetajale ei tee suuremat raskust

õpetada edukalt, vähemalt algkooli alamastmel, suuremat osa aineid. Ja mida klassisüsteem pakub vähem oskuste ja teadmiste alal, seda tasub ta kuhjaga kasvatuse alal.

Suureks vaidlusküsimuseks on, kas teotseb laps üldõpetuse juures eriainetes küsimuste selgitamisel sihiteadvalt või mitte. Ühed väidavad, et laps, lähtudes huvitavast koondavast keskainest, teotseb ka eriainetes küsimustes sihiteadvalt, sest koondavast aineist selgub lapsele eriainetes küsimuste lahendamise vajadus. Teisalt väidetakse sellele vastu ning tuuakse näiteid tegelikust õppetööst. Nii on „Kooliuuenduse päevaküsimustes“ toodud näide teemast „Nikolo turg“, mida käsitleti Viini algkooli teises klassis. Selle teema läbitöötamisel selgub, et Nikolo turul tuleb ka arvutada. Arvutamine läheb aga aeglaselt, tekivad raskused ning õpetaja ettepanekul otsustatakse lahendada kodus 20 vastavat ülesannet. Teisel päeval lahendatakse tunnis uusi, raskemaid harjutusi. Kui aga õpilastele esitatakse küsimus, miks tegid nad eile ja teevad täna neid harjutusi, vastab valdav enamus: õpetaja käsul. Nikolo-turuga ei viinud tööd ühendusse ükski õpilane. Nii siis — mingit sihiteadlikkust! Peab aga tähendama, et laste suurem või väikesem sihiteadlikkus oleneb õpetaja osavusest. On vaja lapsed panna seisukorda, kus nad teatava küsimuse või probleemi lahendamisel tegelikult kokku pörkavad üksiku aine probleemiga, mida vaja ületada, s. o. kas arvutada, lugeda, joonistada. Ei ole ju ükskõik, kas õpetaja ise juhhib laste tähelepanu, et Nikolo-turul vaja ostes ja müües ka arvutada, või kui ta korraldab klassis Nikolo-turu, pannes õpilased ostjaiks ja müüjaiks. Viimasel juhul pöördub varsti osa õpilasi teiste õpilaste või õpetaja poole, abi otsides tekkinud raskuste ületamiseks, ja kogu selle tunni arvutamine on siis sihiteadlik ja õpilaste huvist kantud. Samuti ei või juttu olla sihiteadlikkusest, kui, näiteks, õpetaja ettepanekul hakatakse kirjutama vihku kollektiivkirja haigele kaasõpilasele, mida aga kuhugi ei saadeta. Kui aga õpetaja suudab viia õpilasi selleni, et nad ise avaldavad tahet rõõmustada

oma haiget sõbra kirjaga, mis ka tõeliselt ära saadetakse, siis, pärides kirja vormi, sisu jm. esile kerkinud küsimuste kohta teateid ning kirja kirjutades, on õpilased oma töös täiesti sihiteadlikud. Täiesti õige on aga, et pärastised pikemaajalised harjutused oskuste omandamiseks ja kinnitamiseks ei ole enam kantud üldteema lahendamise huvist ja seda üldõpetus ei nõuagi (vt. „Üldõpetus Rakvere õpetajateseminari harjutuskoolis“, lk. 54). Küll aga annab koondav keskaine tõuget huvi ja tähelepanu koondamiseks eriainetes harjutustele, sidudes nii viisi huvitavat mittehuvitavaga. Oskuste harjutamisel tekivad aga uued raskused ja üksikaine probleemid, mis nõuavad laste täit tähelepanu ja üldprobleemi meeldetuletamine aina segaks tähelepanu koondamist ettetulnud üksikaine raskustele.

Üldõpetuse levikut takistavat veel asjaolu, et üldõpetus veeretab õpetaja õlule peaaegu võitmatud raskused. Üldõpetus nõudvat õpetajailt suuri võimeid ja kunstniku iseloomu, mis omased ainult väheseile. Vajalik oleks enne õpetajate põhjalik ettevalmistus, lastevanemate ja avaliku arvamuse poolehoid. Puudub ka tarvilik kirjandus üldõpetuse alal ja tarvilikud saateraamatud. See on ju kõik õige, kuid missugune kooliuuenduskatse ei nõua samu eeldusi? Mitte ainult üldõpetus, vaid iga kooliuuenduskatse, nii, näiteks, ka daltonplaan ja individuaalne tööviis, nõuavad õpetajailt võrratult rohkem teadmisi, võimeid ja intelligentsi kui vana kooli õpetamisviisid. Ja iga kooliuuendustöö vastavad eeldused luuakse ajajooksul vastavalt kooliuuenduse levimisprotsessi arengule. Ning just üldõpetuse levimiseks on enam eeldusi juba olemas, nii õpetajate ettevalmistuse, vastavate saateraamatute ja kirjanduse suhtes, kui ühegi teise kooliuuendusevoolu kohta. Tõeks jääb aga ikkagi, et üldõpetus nõuab õpetajalt väga palju, ja täiesti põhjendatud on väide, et igal aastal uute teemade väljatöötamine muutub raskeks. Tuleb ju arvestada iga aine iseärasusi, töövõtteid ja käsitlusviise, eriti lugema-õpetamisel algastmel ja matemaatikas, mida üldõpetuse juures on kahtlemata raskem teha

kui aineõpetuse juures. Seepärast peaks üldõpetuse alusel töötavale õpetajale võimaldatama töötada ühes klassis mitu aastat järgimööda. 4—5 aasta jooksul ei ole veel karta töö šabloniseerumist, vaid selle ajaga omandab alles õpetaja järk-järgult tarviliku vilumuse. Ka aitavad tööd kergendada eeskujulikud nn. mustertöökavad, mis ka meil juba suuremalt jaolt trükist ilmunud. Kõigilt õpetajailt ei saa nõuda, et nad õnnelikult lahendaksid kõik need tööka- vaga ühenduses olevad küsimused ning raskused ja vähemalt eeskuju peaks ikka olema.

Tihti juhtub ka, et üldteemast on raske igakord leida huvitavat sisu igale eriainele ja nii mõnigi neist ei leia selle teema juures rakendust. Kuid keegi ei keela meid sel juhul vajaduse korral harjutada neis aineis eraldi. (Vt. „Üldõpetus Rakvere õpetajateseminari harjutuskoolis, lk. 54.) Ei tarvitse üldse kõnelda nn. „puhtast üldõpetusest“ kui süsteemist, millest iga kõrvalekaldu- mine on lubamatu. Nii Austrias kui ka mujal praktiseeritav üldõpetus lubab vajaduse korral kartmatult teotseda ka eriainega, sest on jõutud veendumusele, et ei piisa ainuüksi teema ühekordsest huvitavast käsitlemisest, vaid vaja teema läbitöötamisel omandatud teadmused ja oskused süvendada, muuta nad püsi- vaiks harjumusteks. Ja selleks ongi vajalikud erilised väljendusharjutused ka üldõpetuses.

Vaatamata üldõpetuse teoreetiliselt põhjendatud paremustele ei anna ta praktikas sageli soovitavaid tagajärgi. Eeskätt ilmneb see oskuste ja teadmuste alal, sest kasvatuslikku külge on ras- kem kontrollida ja võrrelda. Loomuli- kult ei saa aga sellepärast süüdi veere- tada üldõpetusele. Ei ole olemas ju säärast universaalset mehaanilist mee- todit, mille abil kõik õpetajad saavu- taksid ühesugused tagajärjed. Meetodi hingeks on ja jääb ikkagi õpetaja, kel- lest olenevad ka õpetuse tagajärjed suurimal määral. Üldõpetuse õpetaja võib ka töötada täitsa kroonulikult, jät- tes arvestamata laste kroonulid, surudes neile peale oma töökava teemad isegi vastu nende tahtmist ning läbi töötada teemad ainult oma ettenäitamise ja et-

teütuluse abil, tarvitamata õpilaste ise- tegevust. Selline üldõpetus võib ju vä- liselt olla kaunis efektnegi (teemade plaanikindel läbitöötamine, vihkude, joonistuste eeskujulik puhtus ja kord jne.), kuid sisuliselt on ta väärtusetum kui aineõpetus. Ärgem laskem endid pimestada mingist kujuteldavast süsteemist, vaid jälgigem esmajoones alati laste suhtumist töösse, sest üldõpetuse peanõudeks on „lähtudes lapsest“. Siis ei ole ka karta teemade ebaõnnestunud valikut ja kauast peatumist ühel ja sa- mal teemal, mis võiks õpetuse teha las- tele igavaks. „Lähtudes lapsest“ nõuab ka õpilaste isetegevust ja teiste didakti- liste üldnõuete silmaspidamist. Üldõpe- tuse alusel töötav õpetaja ei tohi ka unustada, et kuigi kooli ülimaldaks sihiks on kasvatus, on teiseks ka tähtsaks si- hiks varustada õpilased elus tarvismine- vate teadmuste ja oskustega. Iga tee- ma läbitöötamise järele tuleb tingimata kontrollida, kõige parem testide abil, kas on õpilased omandanud ettenähtud oskused ja teadmused. Olgugi et üld- õpetuse teemad valitud laste huvipiir- konnast, peaksid olema huvitavad kõi- gile ning see huvi, kandudes üle eria- inetele, peaks tegema huvitavaks ka nen- dega teotsemise, ei saa me kunagi olla kindlad, et tõesti kõik õpilased tunne- vad huvi. Oleneb see ju tegelikult õpe- tajast endast, iga üksiku õpilase mee- olust sel momendil ja mitmest muust faktorist. Kui lepime teema ühekordse läbitöötamisega, süvendamata ja harju- tamata tarvilikke oskusi ja teadmusi, võivad üldõpetuse tagajärjed muutuda väga küsitavaiks. Kontrolltestid (ka koduloolise aine alal) näitavad meile selgesti vigu ja tühje kohti, mida tuleb parandada. Ja siis asumegi eriainetega teotsemisele seni, kuni ilmsiks tulnud puudused on kõrvaldatud. Testidega me ainult kontrollime, kuid oskuste ja teadmuste omandamise probleemi üld- õpetus ei lahenda. Nagu juba eelpool mainisin, ei või me kunagi olla kindlad, et üks või teine teema ning sellega ühen- duses olevad eriainete küsimused on tõesti kõigile õpilastele huvitavad. Sa- muti on problemaatiline, kuivõrt ja kui kauaks suudab tegelikult keskaine anda tõeget huvi ja tähelepanu koondami-

seks pikemaajalistele harjutustele eriaineis, olenedes samuti väga mitmesuguseist muutlikest faktoreist.

Kõige õnnelikumalt lahendab oskuste ja teadmuste omandamise probleemi praegu individuaalne tööviis. A. Kuks „Sissejuhatuses didaktikasse“ leiab, et „üldõpetus ja ühtluskool on isegi alla kriipsutanud vajadust just üldist rõhutada, jättes lapse individuaalse arengu vaba aja hoolde“ ning nii siis üldõpetus-kollektivismi põhimõtte edendajana ja dalton-plaan ning individuaalne tööviis — individualismi edendajana — on vastandid. Kuid üldõpetuse sihiks ei ole olnud kollektivismi põhimõtte toonitamine, vaid püüd õppe- ja kasvatus-töö kontsentratsioonile, vastavalt lapse psühholoogiale. Kuigi nende põhimõtete teostamisel jäi üldõpetus püsima vanast koolist päritud kollektivismi pinnale, on ta teiselt poolt siiski avanud palju enam võimalusi laste individuaalsele arengule kui vana kool. Üldõpetuses on asialad ühised kogu klassile, asialade läbitöötamine sünnib samuti kogu klassi osavõtul kõigile ühtlases tempos, kuid väljendusviisides, eriti joonistamises ja tööõpetuses, arvestatakse juba ka üksikut õpilast: töö sisu valik ja töö läbiviimine jääb iga ühe enese hooleks, muidugi teatud teema vaatlusala piires. Peamiselt vabastas üldõpetus nii siis klassi, kui kollektiivi, vana kooli kammitsast: ta vabastas klassi tardunud, liikumata tunniplaani, valib aine klassi-õpilaste huvide kohaselt ning arves-

tab igal sammul klassi (kollektiivi) huvivid. Individuaalne tööviis ja dalton-plaan astuvad ses sihis veel sammu edasi: nad vabastavad iga üksiku õpilase, kui indiviidi, survest. Ta tegeleb iga üksiku õpilasega täiesti eraldi. Nõuet „lähtudes lapsest“ teostavad individuaalne tööviis ja dalton-plaan suurimal määral. Ei ole põhjust pidada üldõpetust ja individuaalset tööviisi vastandeks, vaid individuaalne tööviis ja üldõpetus, täiendades teineteist, annavad õnneliku sümbioosi õppetegevuse alal.

Kuidas kasutada individuaalset tööviisi üldõpetuses, selgitasid kõige paremini Võru seminari eksponaadid kooli-uendusnäitusel ning J. Käis'e loengud kasvatuseduslikul nädalal. Ka valgustavad seda küsimust J. Käis'e kirjutised „Kasvatus'es“ (1929. a., nr. 8; 1931. a., nr. 6, 8, 9, 10) ja „Kooli-uenduse päevaküsimustes“ (Individuaalne tööviis). Üldiselt tuleks aga rõhutada J. Käis'e väidet, et üldõpetuse raamides, s. o. algastmel, kus suurimat rõhku tuleb panna kõneoskuse ravitsemisele, tuleb individuaalset tööviisi kasutada ainult põhioskuste omandamiseks.

Üldõpetus ei ole kaugeltki veel oma iga ära elanud ja liiga vara on veel lüüa temale surmakella. Täiendades teda individuaalse tööviisiga asume tema süvendamisele ja laiemale propageerimisele, et ta kord jõuaks välja katsete ajajärgust ja muutuks tõsiseks kooli-uendusteguriks õpetajaskonna laiemais kihitides.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Eesti Entsüklopeedia I.

K.-ü. „Loodus“, Tartus.

Joh. Käis.

Entsüklopeedia ehk kõigi teaduste ja kunstide kokkuvõtte arvustus pole kerge ülesanne üksikule isikule, sest võimatu on vaadelda kõiki erialasid tarvilise sügavusega. Kuid entsüklopeediat tuleb hinnata ka üldisest seisukohast: kuivõrt

ta täidab oma ülesandeid ja rahuldab lugejaskonna huve ja vajadusi. Eriti tähtis on see esimese vihu ilmunisel, et teose toimetus võiks ette võtta parandusi ja täiendusi järgmistes vihkudes.

Entsüklopeediat vajavad haritlased kõigil kutsealadel, eriti siis, kui kutseiline tegevus puutub kokku mitmesuguste teadustega (näit. õpetajad). Ka kõrge-ma kvalifikatsiooniga isikud tarvitavad entsüklopeediat, kuid mitte oma erialal:

loomulikult ei otsi arst E-st vastust arstiteaduse küsimustele ega keeleteadlane keeleküsimustele, küll aga võivad mõlemad pöörduda sinna mõne juriidilise mõiste või ajaloolise nime selgitamiseks.

Sellest järeldusi: 1) entsüklopeedia peab olema kergesti arusaadav kõigile, kes omavad eelharidust ja -teadmisi vähemalt keskkooli ulatuses; 2) E-s ei ole kohta liigsele teaduslikele peenustele, mis vajalikud ainult eriteadlastele; 3) E. peab andma vastused eeskätt kaasajast kultuurielust kerkinud küsimustele; möödunud kaugete sajandite elul on vaid kõrvaline tähtsus.

Endastmõistetavalt on E-lt nõutav täieline teaduslik korrektsus. Praktiliselt E. peab kergesti juhutama kätte otsitava mõiste või nime.

Eesti entsüklopeedias peale selle peab leidma küllaldast ja mitmekülgset valgustust eesti kultuurielu ja loodus.

Need vaatepunktid võtamegi arvustuse aluseks.

1. *Üldisi märkusi.* Vaadeldes E. osakondade loendust, märkame selles praktiliste teaduste tugevat rõhutamist: nendele kuulub umbes $\frac{1}{3}$ kõigist osakondadest. Seda võib täiesti õigustada. Kuid teistes osakondades ei ole küllaldast tasakaalu: „vanaaeg“ on eraldatud iseisivaks osakonnaks üldajaloo kõrval (peale selle veel Eesti ja Põhjamaade ajalugu); see näib olevat otstarbetu. Loodusteadustest aga puuduvad *bioloogia, füsioloogia, anatoomia*; ka pole näha *mineraloogiat*. Oletame, et mineraloogia kuulub keemiasse ja et anatoomia ehk on liidetud arstiteadusega; bioloogia ja füsioloogia ignoreerimine igitahes teeb E. ühekülgseks, mis tundubki juba 1. vihus. Veelgi rohkem: bioloogia puudub ka oskussõnade lühendite loenduses („Loodusteadus“ oskussõnana ei ole üldse otstarbekohane).

Lühendite puhul võiks küsida: miks Ekr. tähendab Eesti krooni, kuna ometi ametlikult on selle lühend Kr.? Peale selle leiame veel: kr. — kroon. Ei ole ka selge, miks on võetud järgmised lühendid: jm., jne., jt., jj., aga: s. o. n.-ö. (vt. Eesti õigekeelsuse sõnastik).

2. *Arusaadavuse ja selguse nõue.* Kui üldiselt seletused on üsna arusaada-

vad ja selged, leidub ka raskepäraseid ja puudulikke. Peamine viga on selles, et märksõnade seletuseks tarvitatakse mõisteid, mis ka *tundmatud* ja nõuavad erilist selgitust. Sageli on see otse näidatud vastava märgiga: „*abud* — naiste liistik (←), tinast malidega (←) . . .“ Nii siis tuleb oodata vihke, kus seletatakse ka „liistik“ ja „malid“, enne kui saame aru „abudest“. Samuti: „ablutsioon“ jm.

See on suur puudus: *iga märksõna olgu arusaadavalt seletatud omal kohal*; edasi lükata võib ainult *täiendavate* mõistete ja nimede seletusi, eriti siis, kui need tulevad alles kaugemais vihkudes.

Sisult ja sõnastuselt on rasked näiteks: „aadel“, „aatomy purustamine“. „Aadli käsitluses leidub kümnekond niisuguseid mõisteid, mis jäävad ootama seletust järgmistes vihkudes. See teeb E. kasutamise raskeks ka siis, kui ta lõpule viidud.

Seletust ei kavatsetagi täiendada: aabits — alfabeet; adulaar — ortoklas; akonitiin — alkaloid; aktinoliit — amfiboli teisend jm.

Ebaselge või üldlauseline sõnastus: „Loomadelt kasustatakse . . . vahel ka verd; tapmiseks on sarvloomad liiga kallis varandus“ (vg. 26). „Ahhailased“ — kaks viimast rida. „Ahv“ — esimene lause. „Ajavahe“ — 5.—8. rida. „Aksiiniit“, „Affekt“ jt.

Kohati tekitab raskusi *uuemate oskussõnade* mõistmine, mis vanemale põlvele tundmatud. Niisuguste oskussõnade kõrval peaks sulgudes nimetama ka seni tarvitataavaid. „Aju“ juures ongi niiviisi toimitud: koljus (pealuu); kiiru- (lagipea), sagar jne. Mujal kahjuks seda ei ole tehtud.

Selgus kannatab ka liiga kokkusurutud sõnastuse tõttu: „Agassiz . . . Eriala: fossiilsed kalad, okasnahksed, limused, linstikud“. Viimane „eriala“ seisab nii kaugel eelmistest, et vähemalt semikoolon oleks pidanud selle teistest eraldama. Samuti: „aiakahjurid“, „aidakahjurid“.

3. *Liiga kaugele peenustesse* on mindud nii mõneski kirjutises. Nii näiteks, „aiakunst“ võtab enda alla 8 veer-

gu nelja suure plaaniga ja peale selle veel kaks tahvlit! Seejuures on käsitlus puhtajalooline ja algab Egiptusega, Assüüria ja Babülooniga!

Oleks ka raske põhjendada, miks „aadlile“ pühendatakse pikk rida kirjutisi: aadel, aadlikasvatus, aadlikonvent, aadlilipp, aadlimarssal, aadlimatrikkel, aadliseisus, aadlitiitlid, kokku 3 täit veergu ainele, millel hoopis vähe elulist tähtsust. Samuti, kas on mõtet eriartikleis: Abessiinia kirik, A. kirjandus, A. kunst peale Abessiinia üldkirjelduse ühes selle maa ajalooaga?

Ülearustena tunduvad ka veerupikkused „Abdul“-lade, „Abdur“-ade ja „Abul“-ade loendused; kreeka müüditegelaste nimed; droogide rühmade nime-tamine (näit. aaloe); orgaaniliste ühendite „täisnimed“ (näit.: adrenaliin — o — dioksüfenüületanoolmetüülamiin!). See kõik on eriteadlaste asi.

Ja milleks on vaja akna, aia jm. *definitsioone*? See teeb E. ainult eluvõõraks!

4. *Puudulikult* on käsiteldud näit. „ainevahetus“. Sellele tähtsaimale eluavaldisele on antud ainult 18 reakest. Taimede ainevahetusest ei ole sõnagi. „Aerenhüüm“ on seletatud ühe ainsa sõnaga: õhukude! „Aine“-le on antud ainult füüsiline tähendus, seegi raske-päraselt seletatud.

Puuduvad üldse: aader (aga on: aadriraud, aadrilaskmine); aas; aastaimed (aiataimed on!); abaluu; aotäht; ahasmardikas (on: ahaskaan); Adanson (botaanik) jne. Need kõik ongi loodus-teaduslikud märksõnad!

Kuna entsüklopeediale on antud ka võõrassõnade sõnastiku ülesanded, siis on nõutav, et seletatavad sõnad esineksid kõigis põhivormides. See ongi nii: agitaator, agitatsioon, agiteerima; aga: ablaktatsioon on ainuke seletatud vorm jne. Puuduvad: absurd, aktöör, akuraat jm., võrreldes isegi Eesti õigekeel-suse-sõnaraamatuga.

5. Toimetusel on muidugi palju muret ruumi kokkuhoidmisega. Seepärast peaks vältima otstarbetuid *kordumisi*: vt. Aberdeen ja Aberdeenshire; absolu-tism, ainuvalitsus, absoluutne monarhia, seisuslik monarhia, konstitutsiooniline monarhia; adsorptsioon on seletatud

juba absorptsiooni juures, eriartikkel liigne; Ahvenamaameri, Ahvenamaa; aiandus, aedtaimed; Agulhas → Kap-Agulhas oli juba Aafrika ülevaates.

6. Kaunis suur segadus valitseb *märksõnade seletuse kättejihatamises*. Nagu tähendasime, on seletuse edasi-lükkamine õigustatud ainult *täienduste* puhul, mis antud seletust võivad süven-dada. Nii näiteks: Aachen — vt. Karo-lingide kunst; absoluutne null — vt. Soojus; J. Adamson — vt. E. Aleksand-ri kool jm.

Ag millega põhjendada seletuse eda-silükkamist järgmistel juhtudel: aam-palk — vt. lagi; aatomsus — vt. valent-sus; abielutus — vt. tsölibaat; Agram — vt. Zagreb; aaronihabe — vt. kiviri-kud; akroomaatiline õppeviis — vt. õp-peviis? jne.

Sageli seal, kus juhtmärk (→) vaja-line, puudub ta: aadress — vt. adres-sant, adressaat; agaamne → partenoge-nees; Aafrika → monsuurtuuled; Aba-kus → kreeka stiilid jne. Paljudel juh-tudel ei juhatata teadusemeeste elulugu-sid, mis peaksid E-s ruumi leidma (Lie-big, Davy, Rutherford, Bohr jne.).

Juhtmärk on vist ka liigne, kui kaks sisult seotud artiklit seisavad kõrvuti: aatomi muundumine — a. purustamine; aadrilaskmine — aadriraud jt. Siin on tõsiselt vaja parandusi.

7. *Andmete ja seletuste korrektsus* jätab soovida siiski paremat. Võime ni-metada rea vääratusi, mis kõigutavad usku E. veatusse.

„A“ normaalne kõrgus on 870 vönku-mist sek. ainult siis, kui arvatakse pool-ehk lihtvönkumisi. See täiendus on va-jalik seepärast, et füüsikas arvestatakse harilikult täisvönkumisi, mis tekitavad terve laine; nende arv aga on: A=435.

Aa seletuses on tähendatud, et Lielupe on „Livl. Aa“; tõeliselt on *Lielupe* Kurl. Aa, s. o. *Kura-Aa*. Liivi-Aa ongi Gauja.

Aafrika: raisakullid ja šaakalid ei pea jahti suurtele loomadele, nagu raa-matus seletatud (vg. 16.).

Aaloe lehtedel pole okkaid, on vaid ogad.

Aavik, Johannes: Neežinis polnud üli-kooli, vaid ajaloo-keeleteaduse instituut.

Abel, Niels ei võinud olla 1828.—29. a. *Oslo* ülikooli dotsendiks.

Adelsbergi koobas on Itaalia piirijama Postumia (mitte Triesti) lähedal. *Aed-oa* botaaniline nimetus ei ole mitte Phasaeolus, vaid: Phaseolus.

Aatomi läbimõõt on kirjutatud 0,00 000 001 cm. pro 0,000 000 01 cm.

Ahvinimene „kivistunud... elukas“. Ja ometi on edasi seletatud, et temast on leitud ainult paar luud. Puudub *Virchovi* vaade selle leiu puhul.

Ahtuba asub Volga peajões kirdes, mitte idas.

Ahvileivapuu on kujutatud lehtedeta; pole seletust, et niisugune on ta ainult kuival ajal.

Ajalooõpetus on liiga idealiseeritud aine käsitluse osas.

Tahtmatult peame küsima: kas ei leidu sarnaseid vigu ka teistel erialadel, mille arvustuseks meil puudub vajaline kompetentsus?

Korrektuuri vigu: kahlitega pro kahvlitega (ahi); tööstuslik pro töenduslik (Ahlen); Alenntide pro Aleuutide (aktsioonitsentrumid); ius civile pro jus civile; in iure pro in jure (actio). Agrikultuurkeemia — puudub pool esimest rida.

8. Vaatleme lõpuks raamatut *eesti entsüklopeedia* I vihuna. Sellest vaatepunktist on ka põhjust etteheiteiks. Puudulik on *ajakirjade* loendus: me ei leia seal näit. ühtki *noorsoo-ajakirja* nime (Laste Rõõm, Vikerkaar, Lasteleht, Noorusmaa, Eesti Noorus, Kevadik jne.); pole nimetatud teisigi ajakirju: Eesti Naine, Naiste Hääl, Muusikaleht, Tervis jt. Puuduvad: Ahijärv, Ahitseejärv, Ahelaid, Aamisaar. *Ajutise Valitsuse* liikmete nimed on antud, ametite jaotus nimetamata.

Eesti entsüklopeedialt võiksime nõuda, et seletused antakse eeskätt *eesti-pärastele märksõnadele*, kuhu juhitakse ka vastavalt vöörassõnadelt. Kahjuks ei leia me siin järjekindlust. *Abiverbilt* näiteks juhitakse küll abipöördsõnale, aga mispärast siis: *abisõnalt* juhitakse partiklile, ainsuselt — singularile, *ainujumaluselt* — monoteismile, *aastaraamatult* — annaalidele, *aheljäreldiselt* — süllogismile? jne.

Peale selle: 1) tuleks järjekindlalt tarvitada eestikeelseid oskussõnu, kui need kindlaks kujunenud (nii ongi: poolitaja pro ekvaator jm.); 2) tuua ka eestikeelsed taimede ja loomade nimed, kui need olemas. Seda ei leidu: *Abutilon* — õisvaher, *Ageratum* — pääsmalill, *Adonis* — tondisilm, *Agapanthus* — eheliilia jt.

Eesti taimestikust ja loomastikust peaks entsüklopeediasse võtma *eestikeelsete märksõnadena* *sugu-* ja *perekonna* nimetused; liikidest ainult iseseisvad nimed (*ööbik* — lepalindude sugukonnast; *ussilill* — metsvitsade perekonnast jne. Teaduslikke (ladinakeelseid) nimesid märksõnadeks ei tarvitse olla; need antagu kõrvuti eestikeelsete nimetustega: lähtumine teaduslikest nimedest on vajalik ainult eriteadlasele.

Liigid tulevad nimetada pere- või sugukonna kirjelduses; näiteks: *rebase-saba* (*Abopcurus*) — põld-rebasesaba (*A. agrestis*), aas-rebasesaba (*A. pratensis*) jne.

Sellest küljest ei ole E-s kindlat süsteemi: *ahven* on esitatud ülaltoodud põhimõttele; *aas-rebasesaba*, *aeduba* jt. aga on üksikud liigid ilma iseseisva nimeta.

Peale selle peaks leidma ruumi E-s *kõik eestipärased oskussõnad* botaanikas, zooloogias, bioloogias jne.

9. *Pilte, tabeleid, kaarte* on raamatus arvult küllalt. Aga kahjuks peame arvama, et nende valik on üsna juhuline. See ei jäta head muljet.

Aalberg Ida ja *Ahlberg* Axel on eluloo andmeil ühesuguste teenetega soome näitlejad; esimese näopilt on, teise oma puudub.

Johannes *Aavik* ja Juhan *Aavik* — mõlemad vääriskid näopildi avaldamist; esimese näopilt puudub.

Aberg (maadleja) „väärisk“ näopilti, *Adson* (kirjanik) aga mitte.

Veelgi halvem: *A. Adamsori* (kujur) näopilt puudub, *Akuraters'i* — läti kirjaniku pilt on raamatusse paigutatud. *Eesti* entsüklopeediale see ei tee au.

Kui sarnased puudused tulevad toimetuse hinnangust üksikute isikute suhtes, siis on see halb nähtus, mis E-s ette tulla ei tohiks. Kui aga siin on mõ-

juvad „tehnilised“ põhjused, siis tuleks kirjastusele südamele panna muretseda kõik vajalised pildid või loobuda juhu- liseist piltide kasutamisest.

Jooniste puudumise tõttu ei ole mingit kasu niisuguste märksõnade seletus- test, nagu: aiakahjurid, aidakahjurid, agapantus, Ageratum, Aizoaceae jne. Seevastu pole erilist vajadust näit. aedoa, aiatööriistade piltides. Võiks soovitada — varustada piltidega võimalikult rohkem loomade ja taimede kirjeldusi. Täiesti korralikult on see nõue täidetud näit. aerjalaliste, ahvide juures.

Väikeste piltide ja lihtsete jooniste arvu suurendamine võiks väga hästi toimuda niisuguste jooniste arvel, nagu neid leiame vg. vg. 13—14, 85—86, 129—130, 149—150 jt. Viimane joonis on ka sisult väheütle: kui puuduks all- kiri, võiks seda sama hästi pidada Soome järvede pildiks.

Kaart vg. 35 on liiga kirju: täiesti võimatu on eraldada seal pp. 2, 4, 6, 7.

Üldiselt aga on joonised tehnilisest küljest head.

10. Selgusetu jääb E-s ka kirjanduse loendused mõne üksiku kirjutise juures: kas on need teosed parimad teatud küsimuse kohta või on nendega näidatud allikad, mida autor kasutanud? Esimesel juhul on küsitav, kes saaks näit. itaaliakeelset teaduslikku teost lugeda (Ajalugu). Teisel juhul on ka allikate nimetamiseks vähe mõtet, pealegi ainult üksikute küsimuste kohta.

Kokku võttes arvame, et näidatud puudustele vaatamata E. E. jääb tusedaks teoseks, mis väärrib haritlaste, eriti aga õpetajaskonna tähelepanu. Kuid on ka selge, et toimetusel ja kirjastusel tuleb teha veel palju tõsist tööd E. nõutavale kõrgusele tõstmiseks.

Oskar Luts: Mälestised.

„Vanad teerajajad“. Noor-Eesti kirjastus Tartus 1930. 166 lk. Hind 2 kr. 25 s.

„Talvised teed“. Noor-Eesti kirjastus, Tartus 1931. 203 lk. Hind 3 kr. 50 s.

P. Hamburg.

Oskar Lutsu väledalt ilmutavad mälestised on tähelepanuäratavamad meie viimase aja rohke memuaarkirjanduse hulgas; mitte niivõrra oma aine aktuaalsuse ega sündmustiku tähtsusega, kui hingestatud esitamisviisiga. Need on väikesed, üldsusele tähtsusetud sündmused, millest autor pajatab, väikese poisikese kujutluste ja elamuste arenemine enne kooli ja koolis. Need väikesed tähtsusetud sündmused oskab aga autor viia lähedale lugeja hingele.

Luts on oma parima meile andnud lastes, eesjoones Tootsi lugedes, kus ta endale võitis kustumatu lastekirjaniku kuulsuse. Pärastised kordaläinud lastejutud pole suutnud sellele kuulsusele palju juurde lisada. Seetõttu pakuvad ka Lutsu mälestised eesjoones huvitavaid kasvatajaile, kes puutuvad kokku lastega, sest Luts algab oma mälestisi kõige varasemast ajast. Vanad tutavad lapsepõlve teerajad sünnikohas, Palamusel, kisuvad autori vägisi ilutsema lapsepõlve kunglasse. Mälestiste usutavuse ja tõepärasuse kohta ütleb autor ise järgmist: „Kirjutades oma lihtsat elulugu, nii-kui-nii jääb sellest palju välja. — Palju on ununenud, mõnestki asjast ei tihka kõnelda. Ent üks on kindel: üldjoontes ma püüan olla õiglane, seevõrd kui mind aitab mu mälu ja sisetunne. Kiita ma ennast ei taha, kuid laita ka mitte. Jäägu minust enam-vähem tõelik pilt, kui ma kord viskan püsti oma sussid.“ (Talvised teed“, lk. 60—61).

Mälestiste sündmustik liigub Tootsi lugudest tuntud Paunveres, käesolevas Alamuseks ristitud ja tegelikult Palamuse porises alevikus Põhja-Tartumaal. Isikud on aga kahes esimeses mälestiste osas siiski uued ja autor läheneb neile kõigile mineviku mälestuste õrna har- dumusega, mistõttu pääseb valitsema

KASVATUS

1931.

13. AASTAKÄIK.

TOIMETAJA: E. MARTINSON.

EESTI ÕPETAJATE LIIT.

Sisujuhataja.

A. Üldsisulised kirjatööd.

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
<i>E. Martinson:</i> Kas võimaldab uus Avalikkude algkoolide seadus ühtluskooli põhimõtte edukat teostamist	1	1	<i>Joh. Käis:</i> Individuaalne tööviis ja selle teostamine kooliuuendustöös	9	402
<i>E. Martinson:</i> Eesti õpetajate X üldkongressi järellained	1	9	<i>Joh. Käis:</i> Individuaalne tööviis ja selle teostamine kooliuuendustöös	10	451
<i>A. Kuks:</i> Koolimaa küsimus	1	11	<i>Mag. A. Elango:</i> Noorsoo suguline küpsmine	7	305
<i>Arn. Susi:</i> Õiguslikud normid õppejõudude teenistuseseaduse eelnõus	2	49	<i>Mag. A. Elango:</i> Noorsoo suguline küpsmine	8	361
<i>J. Uustalu:</i> Õpetaja ametiseseadmine	2	53	<i>Mag. A. Elango:</i> Noorsoo suguline küpsmine	9	411
<i>Mag. E. Ritso:</i> Kutsenõuanne ja kool	3	103	<i>J. Grüntal:</i> Õpilaste hindamisest	7	315
<i>P. Truusmann:</i> Ideede assotsiatsioon meie psüühika, eriti intelligentsi, põhialusena	3	110	<i>Kõrvaltvaataja:</i> Mõtteid keskkooliõpetajate kongressi puhul	7	322
<i>H. Taba:</i> Valitsevaid suundi ameerika kasvatusteaduses	3	112	<i>P. Truusmann:</i> Tundide ettevalmistamisest	9	410
<i>M. Kotkas:</i> Pedagoogilise mõtte arengust käesoleval sajandil ja raskustest uue, ajakohase kooli loomisel	4	148	<i>M. Kotkas:</i> Ekstensiiivsest ja intensiivsest haridustööst	10	459
<i>P. Truusmann:</i> Tähelepanu kasutamise võimalusi kasvatuslikul alal	4	152	<i>B. Rea:</i> Mõtteid üldõpetusest	10	462
<i>Mag. E. Ritso:</i> Jooni õpetajate ettevalmistusest vanas Tartu ülikoolis	4	155			
<i>H. Summer:</i> Meil ei ole õigust kasvatusalal pöörduda endiste kõrvallehedetud võtete kasutamisele	4	157	B. Üksikuid aineid käsitlevad kirjatööd.		
<i>J. Uustalu:</i> Kooli erapooletuse probleemi kohta	5	193	<i>L. Kalling:</i> Võõraskeel algkoolis ja lastetoas	3	100
<i>P. Truusmann:</i> Õpetaja esimene tund klassis	5	195	<i>J. Kaarma:</i> Kooliaed õppeaiaks	4	159
<i>Joh. Käis:</i> Individuaalne tööviis ja selle teostamine kooliuuendustöös	6	257	<i>Rudolf Reiman:</i> Kirjandite praktika algkoolis	6	269
<i>Joh. Käis:</i> Individuaalne tööviis ja selle teostamine kooliuuendustöös	8	353	<i>Kr. Meikop:</i> Emakeele õpetaja isik	7	316
			" "	8	370
			D. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.		
			<i>Rud. Reiman:</i> V. Tamman, Huvitaja IV	1	16
			<i>Rud. Reiman:</i> V. Tamman, Huvitaja V	1	19
			<i>E. Markus:</i> J. Kents'i „Eestimaa“ teine trükk	1	22
			<i>J. Kents:</i> Järeilmärkus hra E. Markus'e arvustisele	1	26
			<i>Rud. Reiman:</i> E. Muuk ja M. Teder, Lühike eesti keeleõpetus II	2	67
			<i>Rud. Reiman:</i> L. Teder, Eesti keele grammatika	2	71

	Nr.	Lk.
<i>Rud. Reiman</i> : E. Martinson, Kirjandust koolile II	3	131
<i>Rud. Reiman</i> : E. Martinson, Kirjandust koolile III	3	132
<i>Bernh. Linde</i> : Eesti biograafiline leksikon I, II, III ja IV.	3	136
<i>Aug. Raud</i> : Karl Mihkla, Lühike eesti kirjanduse ülevaade keskkoolidele	3	138
<i>J. Kents</i> : A. Tammekann ja E. Kant, Maailma maad ja rahvad	4	177
<i>V. Orav</i> : H. Sepp, Narva piiramine ja lahing a. 1700	4	180
<i>Joh. Käis</i> : Uusi loodusõpetuse õppe- raamatuid algkoolis	6	280
<i>Joh. Käis</i> : Uusi loodusõpetuse õppe- raamatuid algkoolis	8	384
<i>Joh. Käis</i> : Uusi loodusõpetuse õppe- raamatuid algkoolis	9	426
<i>J. Parinbak</i> : Toomas Adamson, „Tööjuhatusi ajaloo“	6	282
<i>V. Orav</i> : Hans Kruus, Talurahva käärimine Lõuna-Eestis	6	285
<i>A. Rammul</i> : Dr. A. Audova, Inimese anatoomia ja füsioloogia õppe- raamat	7	329
<i>Bernh. Linde</i> : Poola kirjanduse tõl- kimisest eesti keelde	7	329
<i>Bernh. Linde</i> : Mait Metsanurk, Fr. Arraste & Pojad“	7	381
<i>Mag. Paul Hamburg</i> : Tähtsamate meeste elulugusid	7	332
<i>Joh. Käis</i> : Eesti Entsüklopeedia I	10	468
<i>P. Hamburg</i> : Oskar Luts, Mälestised	10	472

E. Klassitoast.

<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	1	14
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	2	64
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	3	127
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	4	173
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	5	207
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	7	324
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	8	379
<i>H. Kõrpson</i> : Minu töö ühekomplek- tilises maakoolis 1930/31. õ.-a.	9	419
<i>Rabasoo</i> : Kuidas neid kasvatada	2	66

G. Välismaalt.

	Nr.	Lk.
<i>Dr. J. Rabinovič</i> : Õpetajate Liitude üleilmalise ühenduse rahvus- vaheline kongress Praahas	1	41
<i>Em. Peterson</i> : IV rahvusvaheline kodukasvatuse kongress	1	42
<i>Akseli Salokannel</i> : Soome rahvakool	2	60
<i>Michael Friedländer</i> : Katsekoolid ja ja kooliuenduskatsed Poolas	2	87
Ilmaliku kooli viiekümnendaastane juu- bel Prantsusmaal	2	89
Uurimused raadioõppeviisiga	2	91
Kooli- ja kasvatusolud Türgimaal	2	91
<i>E. Oissar</i> : Kool Nõukogude-Vene- maal	3	123
<i>E. Oissar</i> : Kool Nõukogude-Vene- maal	4	166
<i>Ed. Rätmanis</i> : Kutseharidus Lätis	4	184
Islandi kooliolud	4	186
<i>A. Oengo-Johanson</i> : Pilkk Nõukogude Venemaa kooliellu	5	197
<i>A. Elango</i> : Leipzigi õpetajate ühin- gu pedagoog-psühhol. instituut	7	345
<i>V. Miezits</i> : Käsitööõpetus Läti koo- lides	9	439
Lühemaid teateid välismaalt	1	43
„ „ „	2	91
„ „ „	3	142
„ „ „	4	187
„ „ „	5	253
„ „ „	9	440
<i>Mag. A. Elango</i> : Viini linna peda- googiline instituut	10	488
<i>A. K.</i> : Raadio õppe- ja kasvatustöö elustajana ning täiendajana	10	491
<i>Joh. Kivvet</i> : Algkooliõpetajate ette- valmistamine Hispaanias	10	492

H. Kongressid. — Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Õpetajate X üldkongress	1	29
„ „	2	75
Gümnaasiumi-õpetajate II kongress	5	217
Eesti keele õpetajate IV kongress	7	336
„ „ „ „ „	8	387
„ „ „ „ „	9	430
„ „ „ „ „	10	475
Organisatsioonide teateid ja kroonika	1	38
„ „ „ „	2	85
„ „ „ „	3	141
„ „ „ „	4	182
„ „ „ „	5	249
„ „ „ „	6	287
„ „ „ „	7	344

	Nr.	Lk.
Organisatsioonide teateid ja kroonika	8	394
” ” ” ”	9	436
” ” ” ”	10	487

I. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi.

Ministeeriumi korraldus kevadiste eksamite asjus	4	190
Määrus õppetöö vaheaegade ja pühade kohta 1931/32. a.	5	254
Õpetajate suvekursused 1931. a. suvel	5	255
Avalikkude õppeasutiste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seaduse muutmise seadus	5	255
Määrus avalikkude algkoolide tunnikava kohta	6	291
Määrus õppejõudude valimise ja ametisse registreerimise kohta	6	293
Õppejõudude reservi korraldus	6	294
Õppejõudude teenistusseadus	6	295
Koolimajade ehitusfondi määrus	7	348
Täienduskooli tunnikavad	7	350
Määrus õppejõudude ametitöötuse andmise kohta	7	352
Määrus õppejõudude teenistuskirja vormi ja pidamiskorra kohta	8	396
Juhtkiri riigi- ja omavalitsusteenijate pensioniseaduse § 47. käsitamise kohta	8	397
Juhtnõõrid õpetajakutse andmiseks õppejõudude teenistusseaduse § 31. alusel	8	400
Avalikkude algkoolide seadus	9	442
Õppe- ja kasvatustöö ülevälve seaduse § 22. ja õppejõudude teenistusseaduse § 87. kohaldamise juhtnõõrid	9	447
Avalikkude algkoolide seaduse § 28. teostamise määrus	9	447

	Nr.	Lk.
Määrus avalikkude algkoolide hoonete ehitamise määruse maksuse ning §§ 4., 49., 50., 52., 53. ja 54. muutmise ja täiendamise kohta	9	448
Kooliraamatute komisjoni otsused	4	191
” ” ” ”	5	254
” ” ” ”	6	290
” ” ” ”	8	398
HSM-i ringkirju	6	289
” ”	7	349
” ”	8	398
” ”	9	448
” ”	10	493

J. Uusi raamatuid.

Uusi raamatuid	1	47
” ”	3	144
” ”	4	192
” ”	6	303
” ”	7	352
” ”	8	400
” ”	9	kaan
” ”	10	496

K. Mitmesugust.

<i>Karskus</i> : Õpilaste isetegevus kasvatustöös	1	45
<i>Karskus</i> : Õpilaste isetegevus kasvatustöös	2	92
Kolonel-ltn. Johann Schmidt surnud 2. II 1931	2	96
<i>Joh. Käis</i> : F. V. Mikkelsaar 23. XII 1886 — 5. II 1930	3	97
„Eesti looduskaitse osakonna“ üleskutse	3	144
<i>Juhan Torik</i> : William Stern	4	145
<i>Bernh. Linde</i> õiendus	4	191
<i>Joh. Kūveti</i> üleskutse allkirjade kogumiseks rahvusvahelisele märgukirjale üldise sõjaväevarustuse vähendamise kohta	6	303
<i>Andres Pärl</i> : G. W. F. Hegel † 1831	10	449

kogu mälestistes õrnatundeline, sageli sentimentaalsuseni laskuv nukrusromantika kadunud ilusate ja õnnelikude aegade järele. Selline tunne tekib enamikul, tuletades meelde lapsepõlve sündmusi, isikuid ja tegusid ning on seega loomupäraseks iseloomujooneks selle ea mälestistele.

Mälestiste keskkujuks on loomulikult autor, kuid mitte otseselt, vaid Andrese isikus. Andres on elav, tähelepanelik, loomult kaastundlik, heastüdamlik poisikene, kes isikuid ja ümbrust hindab oma järjest areneva tunde ning arusaamise järele. Onu Mihkel peletab ta sepi-kojast tulist rauda tagudes. Ta nimetab seda oma esimeseks *tuleprooviks*. Usutavalt, kuigi katkendlikult, on edasi antud väikese lapse mälu ja üksikute tajude ning elamuste tekkimine ning arenemisfaasid.

Kaelakandjana ta armastab õngit-seda veskijärve- ja jõekaldal kalu, vaikselt endasse süvenedes. Tülitsema ega pahandusi tegema ta ei tiku. Suurimaks kiusajaks ja vaenlaseks talle on kaupmees Aruski poeg Peeter. Andrese isa on Aruski üüriline ja nii suhtub Peeter Andrese üleolevalt, kõrgilt. See jon-nakas ja eneseuhke poiss ei anna rahulikule Andresele kuskil asu. Nagu mingit rõõmu tunneb ta Andrese piinamisest ja kimbutamisest kalapüügil. Rahu saavutamiseks on Andres sunnitud põgenema alevikust vanaema poole. Oasti päristallu, kus ta saab endale uued rahulikumad mängukaaslased.

Oasti on Andresele uus ja avaram maailm, huvitava ja hea vanaisa ning vanaemaga. Seal tärkab ka Andrese esimene armastus mänguseltsilise Liisi vastu, kes aga Andrese kurvastuseks sureb samal sügisel, jättes järele ilusaid, kuid nukraid mälestisi.

Eriti helged tunduvad pühapäevad, kui isa oma sellidega tuleb Oastile külla ja koos väikese Andresega minnakse järvele kalastama.

Võiks öelda, autor on suutnud oma mälestised niivõrt hästi uuesti läbi elada, et kõik tundub loomupärane ja soe. Jälgitagu vaid Andrese ja Peetri vahekorra arenemist: kaks vastasiseloomuga poissi seisavad sõjajalal — üks otsib

tuge oma rikkalt isalt ja koeralt Nee-rolt, teine vanaemalt ning sangarlikult kingsepasellilt Peebult. See vahekord on hästi nähtud ning sama hästi edasi antud. Luts tõuseb siin jällegi esile hea laste hingeelu ning vahekordade käsitlejana, kellena tundsime teda Tootsi lugudes. Viimase noorusliku ülemeelik-kuse asemel valitseb siin resigneeritud, nukker põhitoon, mida tunneme juba tema „Nukitsamehest“ jt. sellistest jutustistest.

Samale põhitoonile alluvad mälestiste esimeses osas ka kõik temapoolsed tege-lased, alates vanaemaga ja lõpetades linnatädi ning kingsepasellidega. Viimastest erilist märkimist väärib sangarlik Peep, kes on Andresele tugeva-maks toeks võitluses Peetri vastu. Mui-dugi on see väga omapärane isik, kes linnast napsitamise tagajärjel pidanud maale kolima. Andresele õpetab ta saksa keelt, et Peetri kiusamiseks viimase kuuldes selles võõras keeles kõnelda. Peetri südamerahu rikkumiseks kingib ta ka Andresele jõuluks uued uisud ning teeb muudki meelepärast.

Sellest huvitavast kogumikust võiks märkida veel paljugi meelepärast, õrna ja head, mis kisub lugeja kaasa.

Andresele vastumeelsete tüüpidena esinevad kaupmees Arusk oma naise ja pojaga. Need on vaenulikult uhked, kadedad ning rikkad. Kui kingsepp hakkab linnatädilt saadud rahaga endale maja ehitama, ajab Arusk nad kadedu-sest jalamaid oma majast välja. Ette-käänded selle juures on väikesele Andreselegi läbipaistvad. Sügiseks valmib uus maja Alamuse veskijärve kaldale, kuhu asub kingsepp elama kogu oma perekonnaga. Siit algab uus ajajärk Andrese elus, katkeb esimene mälestiste vihk ja agab teine — „*Talvised teed*“.

Talvised teed käivad väikesel Andre-sel Alamuselt Häänküla koolimajja ja sealt kord otse üle järve ka Oastile, armsa ja päikesepaistelise vanaema juurde. Selles osas on tõmmatud mäles-tistele kitsast kodukurust juba järg-mine laiem piir, kuhu sisse kuulub ka kool. Esimese osa puhtisiklikkude väi-kese lapse elamuste kõrval omandab

käesolev juba ka kitsapiirilise ühiskondliku tähtsuse.

See on huvitav ja üksikasjalik pilt, mille autor annab Häänküla vallakoolist, sealsest koolmeistrist Uukist, ja revideerimas käivast Alamuse pastorst. Sügisel, esimesel koolipäeval, vihub Uuk ühe suurema tütarlapse ja poisikese paljad istmikud klassi ees kirjuks väikese kiljatuse eest vahetunnil, et see oleks kogu talveks hoiatuseks. Vitsahirmu andnud, läheb ta rahulikult lauda juurde siga tapma, mis töö tal laste kisa tõttu pooleli jäänud. Sealt tuleb ta verisena ja sõnnikusena jälle tundi, muidugi oma arvamise järele.

Uukis, kelle ninaalune tuletub väike-sele Andresele meelde Amme jõekalda võsastikku, on autor esitanud koolmeistrite mustertüübi niisugusena, nagu need olid meil kolm-nelikümmend aastat tagasi — rohkem pastorst olenevad põllumehed ja majapidajad kui laste õpetajad. Autor on väikese Andrese tähelepanelikkude ja teravate silmade kaudu suutnud selleaegset kooli, kogu oma olemuses ja õppe- ning kasvatusviisidega tuua reljeefselt esile, anda ümmargune ning ajalooliselt väärtuslik pilt.

Koolis saab Andres endale rohkesti uusi tuttavaid ja sõpru, kellest mõnined hästi iseloomustatud, nagu Alma Loorits, kes saab Uukilt esimese nahatäie kogu klassi ees, siis pinginaaber, nukker Eedi Noormägi ja kodutu kaaslane Luterus Silbe, vaestemaja elanik.

Silbega autor teebki mälestistes oma koolikaaslastest kõige rohkem tegemist. See on pikakoivaline, alatoitluse all kannatav, heasüdamlik poisike, kellel õnnetuseks äärmiselt halvad vanemad. Isa parandamatu joomahaiguse tõttu peavad nad olema vaestemajas, mülkas, millest hullemat praegusel ajal raske kujutella. Silbet oleks raske kellelgi teisel nii täielikult mõista, kui esitab teda Luts Andrese kaudu. Silbe on Andrese kaitsevaim koduteel kurja Aruski Peetri vastu, kes õpib samas koolis koolmeistri toas eratundides ja kellega käib esimeses mälestiste andes alustatud võitlus ka siin edasi. Kaitse eest tasub Andres oma kaasapandud võileibadega, mis kaovad Silbe täitmatusse

kurku. See poisikeste paar oma usutavalt esitatud mõtte, tunde ja teoilмага pakub rohket ning väärtuslikku materjali pedagoogidele õpilaste hingeelu tundmaõppimiseks ning mõistmiseks. Nende seiklused pakuvad rohket huvi ka igale lugejale.

Teised tegelased on pea samad, mis mälestiste esimeseski osas. Seal heasüdamlik, Andrese alaline kaitsevaim, sell Peep, kes Andresega koos käib jääaugust talvel õngega kalu püüdmast ja uhket Aruski Peetrit sealjuures nina-pidi veab (lk. 99). Seal liigagi idealiseeritud vanaema, isa ja ema. Ainult esimeses osas vähe puudutatud linnatädi, kelle rahaga Andrese isa ehitab endale maja, saab siin põhjalikuma iseloomustuse. Ta tuleb ära linnast sakste juurest Alamusele puhkusele, kuid teotseb ning hoolitseb seal kõigi eest, nii et Andres ei suuda tema tõelist tegevust kuidagi kujutella, kui ta juba puhkusel olles võib kolme inimese eest teha ja väljas olla. See on huvitav teotseja vanatüdrukutüüp, kes linnas teenides nii mõndagi kasulikku õppinud, mida nüüd maal tahab maksma panna.

Uue omapärase tüübina tuleb juurde veel uus sell, Jakobson, oma iseäralise parmupilliga, mida Andresegi hambad tunda saavad. Ka muidu on Jakobson Andresele mõistmatu mees: ta viib oma raha lähedasse kõrtsi, kuid samas on ta äärmiselt kokkuhoidlik, nii et lõhestab tarvitamisel kokkuhoidlikult tuletikke (lk. 170).

Käesolevate mälestiste aine on olnud autorile kodune ja lähedane. Koduseks ja lähedaseks teeb ta selle ka lugejale oma siira südamliku väljendusviisiga. Kahjuks armastab autor sagedasti katkestada mälestiste esitist oleviku vahe-märkustega lugejale. Üldiselt pole see häiriv sellise otsese vestluskompositsiooni juures, milles esitab Luts oma mälestised, kuid vahel kisub siiski lugeja kõrvale sisseelatud lugemisest labaste, liiga kõrvalekalduvate vähemärgete-ga.

Üldisele mälestiste soojusele ja hellusele on nende stiil ka vastavalt püha-päevasem, hingestatum Lutsu harilikust rahvapärasest valimatust väljen-

dusviisist. Kuid siiski võiks Luts käesolevate mälestiste stiili tublisti veel tihendada ja viimistella. See tõstaks need huvitavad mälestised ka kunstipärasuse seisukohast meie memuaarkirjanduse esirinda.

Kuid kahtlematult on ülmärgitud teosed parimad, huvitavamad ja väärtuslikumad, mis Luts viimasel ajal suutnud pakkuda. Ükski õpetaja ega kirjandusesõber ei tohiks neid jätta lugemata.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Eesti keele õpetajate IV kongress

22., 23. ja 24. aug. 1931. a. Tallinnas, Raua tänava koolimajas.

(Järg.)

Pärast lühikest vaheaega jätkub koosolek. Järgneb E. N u r m e referaat teemast

Kuidas tõsta keskkooli õigekeelsuslikku taset.

Referent võtab oma ettekande kokku järgmistesse põhilausestesse:

Grammatika-õpetuse peaesmärgiks olgu õigekeele ja -kirja ravi; õpetus olgu läbi põimitud rohkete näidete ja harjutustega.

Grammatikat tuleb õpetada ka gümnaasiumi III klassis; selleks tõsta III kl. eesti keele tundide arvu.

Klassi- ja kodutööde vigade parandamine kui ka seletus olgu põhjalik.

Nõutagu õpilastelt keeleliselt korrektsid suulisi väljendisi, keelevigu parandatagu igas tunnis ja igal puhul.

Välja anda tüüpiliste keelevigade register ühes seletavate juhistega; peale selle koostada vastavad lisabrošüürid iga suurema murdepiirkonna jaoks.

Emakeele-õpetaja väljendised olgu keeleliselt laitusetud, ka teiste ainete õpetajad kõnelgu korrektselt kirjakeelt.

Kõigis aineis parandatagu kirjalikke töid ka keeleliselt.

Kõigilt keskkooliõpetaja kutseeksami tegijailt nõuda eesti keele tundmist ülikooli lektori-kursuse ulatuses.

Keskkooli eesti keele õpetaja kutse taotlejailt nõuda põhjalikku praktilise keele tundmist.

Kõigi ainete õpetajate, samuti ka kõigi koolis tarvitusel olevate õppe- ja käsiraamatute keel olgu kokkukõlas Eesti õigekeelsuse- sõnaraamatu keelega.

Propageerida laiemate hulkade, eriti lastevanemate seas eesti keele kultuuri.

Maksta emakeele-õpetajaile lisatasu kirjalikkude tööde parandamise eest või vähendada nende nädalatundide normi.

Paluda Hasoministeeriumi kaasa mõjuda selleks, et Eesti õigekeelsuse-sõnaraamatu väljaandmine viidaks lõpule võimalikult lähemal ajal.

Oldagu üldse nõudlikum enese kui ka õpilaste suhtes.

Viimasena refereerib J. A a v i k teemast

Õigekeele ravimine ja kirjatööde parandamine.

Referent avaldab oma ettekandes järgmisi mõtteid:

Kõige nõrgem koht emakeele õpetuses keskkoolis on õigekeelsuslik külg: siin ei saavutata nõutavat taset, sest õpilased, ka parimad neist, kirjutavad lubamatute keelevigadega. Üldse keskkool ei jaksa eesti õigekeelsust tarviliisel määral selgeks õpetada.

Õigekeelsuse puuduliku oskuse peapõhjusi on kolm: 1) õigekeelsuslikult vigane keel, mis valitseb igapäevases kõnekeeles, kirjanduses ja ajakirjanduses, mis hakkab õpilastele paratamatult kül-

ge; 2) õppekavad, mis nõrgalt rõhuvad või peaaegu sugugi ei rõhuta õigekeelsuse kätteõpetamise tähtsust keskkoolis, vaid määravad peatähtsuse kirjanduse õpetamisele; 3) selle tagajärjel ka mitte küllalt huvi ja püüdumist õpetajate juures rõhku panna õigekeelsusele; 4) osalt mõjub kaasa ka sellekohaste heade õpperaamatute puudumine.

See nähtus, et keskkool ei saavuta õpilaste juures nõutavat taset õigekeelsuslikus oskuses, on täiesti ebanormaalne ning lubamatu ja seepärast tuleb selle kõrvaldamiseks asuda kõige energiliselt võitlusse.

Selleks tuleb õigekeelsuse õpetusele panna suurem rõhku ja seda õpetada kõigis klassides, paralleelselt kirjandusega.

Et õpilaste õigekeelsuslik oskus tuleb kõige selgemini nähtavale kirjatöis, siis vaja panna erilist rõhku õigekeelsuskule küljele neis.

Selleks tuleb 1) rohkem anda teoreetilisi reegleid ja süstemaatilisi juhiseid õigekeelsuse alal, milles hoiatatakse teatavate vigade eest; 2) teha sellekohaseid erilisi eelharjutusi; 3) pöörda erilist tähelepanu õpilaste töis esinevate keelevigade parandamisele, seletamisele ja nende parandada laskmisele õpilaste poolt.

Keelevead tuleb õpetajal liigitatult välja kirjutada õpilaste töödest (ortograafilised vead, grammatilised vead eraldi tuletuse, muutmise ja süntaksi alal ja leksikaalsed vead) ja õpilastele klassis seletada, kui tööd tagasi antakse. Sellekohase süsteemi tehniline esitus.

Nõuda korralikku välimust kirjalikul töödel ja vihkudel.

Eriti nõuda korralikku ja selget käekirja ümberkirjutatavais kirjatöis, rõhku panna koguni üksikute tähtede kujule, et need oleksid teatava kindla kujuga, aga mitte teisiti.

Vigade parandamisel õpetaja poolt tarvitavad erilised märgid.

Teatavate keelevigade parandamised lasta mitmekordselt ümber kirjutada (3 kuni 20 korda); paranduste ümberkirjutamise arv osutada lehekülje äärel asjaomase vea kohal.

Peale selle lasta parandatud kirjatööd veel kord ümber kirjutada sellekohastes erivihkudesse; ainult üksikuid õpilasi, kelle tööd paremad ja väheste vigadega, võib õpetaja sellest vabastada oma äranägemise järgi.

Soovitav on panna kirjatöö hindamisel kaks numbrit, üks keele, teine sisu eest.

Soovitav on hindamisnumbrina tarvitusele võtta ka 5 (= väga hea), nagu see oli vene ajal.

Iga aasta üleriigiline küpsustöö eesti keeles, mille teema määrab ja saadab haridusministeerium.

Läbirääkimisi kahe viimase referaadi kohta otsustatakse pidada ühiselt.

K. Leetberg: J. Aaviku ettetoodud rohked keevead on suurelt osalt väga halvad küll. Aga nende seas on ka niisuguseid, mida mitte ei saa veaks võtta. J. Aavik on enne sagedasti ja nüüd ka suureks veaks pannud, kui sõna kōrb ei deklioneerita kahe silbiliste eeskujul. Selle sõnaga on aga lugu nii, et sõna oma esialgses tähenduses „metsa kõrb“ käib tõesti küll kahe silbiliste järgi. Aga selle sõnaga on tähendama hakatud ka liiva kõrbe, see aga tundub öelduna kõrbemisest ja on siis ka kui tegusõna tuletis hakanud käima kontraheeritud e-sõnade järgi, nõnda et sest sõnast, kui liigipäraselt deklioneerida, oleksid ikka kaks üheväärilist kuju kõrvuti, üks b-ga, teine v-ga:

see kõrb — see kõrve,
 selle kõrve — selle kõrbe,
 seda kõrbe — seda kõrvet,
 need kõrved — need kõrbed,
 nende kõrbede — nende kõrvete,
 neid kõrbi — neid kõrbeid.

Nõnda oleks, kui liigipäraselt deklioneerida. Aga nõnda ometi ei ole. Keel tunneb ära, et siin, kus üks liik on teist segamas, pole võimalik üht või teist liigipäraselt deklinatsioonil läbi viia. Niipalju kui J. Aavikul on õigust nõuda kahe silbiliste järgi käimist, niisama palju õigust on ka nõuda, et peab kontraheeritute järgi käima. Sellepärast teeb keel asja lihtsamaks: deklioneerib seda sõna kõigis kaasustes b-ga, aga lubab ühevääriliselt kas kahe silbiliste või kontraheeritute lõppe:

see kõrb ehk see kõrbe,
seda kõrbe ehk seda kõrbet,
nende kõrbede ehk nende kõrbeta,
neid kõrbi ehk neid kõrbeid.

Meie aga teeme targasti, kui seda keele lihtsust ja vabadust tunnustame. Siis saame kohe lahti neist vigadest, sest teisisi kui nõnda keegi neid sõnu rääkida ega kirjutada ei taha. Igatahes vägivaldne kindlaks kuulutamine ei tee veel keelt kindlaks, teeb ainult „vigu“, mis pole vead, ja niisuguseid visasid vigu, millest ei saa iial lahti. Sellepärast ei pea, kui keeles üheväärilisi kujusid on — ja neid on igas elavas keeles —, kohe ruttama üht või teist vääraks kuulutama, seda, mis pole kindel, kindlaks määrama, vaid anname aega, las keel ise teeb vahet. Peaksime ülepea, ennekui midagi kindlaks läheme kuulutama, hästi järele kaaluma, kas meie kuulutus saab olla ka teistele vastuvõetav, või loodame ainult korrektoritele.

Üks teine viga, mille vastu J. Aavik siin täna ja muidu sagedasti sõdib, on see, et ei tehta vahet -lik ja -line vahel nõnda, kui tema soovib. Siin on jällegi võitlus lootusetu. Nimetatud lõpud on tähenduselt ja kujult nii lähedased, et neid on raske lahus hoida. Ja kui -lik lõpu raskete kujude asemel -line lõpu kergemad kujud räägitakse (-likkude asemel -liste), siis see sugugi palju ei sega, vaid tundub üsna omane.

Veel üks viga, mida J. Aavikul ikka ja ikka jälle asja on hurjutada, on n u r k-tüübi sõnade mitmuse kuju. J. Aavik nõuab, et need sõnad peavad i-ga olema, aga ikka ja ikka jälle kirjutatakse e-ga: neid *nurke, kohte, pulke* jne. Miks seda? Sellepärast, et keel neid sõnu üle maa e-ga räägib ja J. Aaviku nõudmine pole keelega kokkukõlas. Kõik eesti keele õpetajad õpetavad, et need sõnad käivad e-ga, nimelt just *kõik* grammatikatekirjutajad: Ahrens, Wiedemann, Hermann, Hurt, Jõgever, Põld ja ilma mingisugust oma seletust andmata hakkab J. Aavik korruga kurjustama, miks ei kirjutata i ja kuulutab e kirjutamise veaks. Kui meie nõnda edasi teeme, millal meie siis selle kindla kirjaviisi kätte saame? Igatahes i nõudmine neis sõnades ei ole keele edenda-

mine, vaid on punnimine keele vastu ja ilmaaegsete „vigade“ tegemine, mis vead ei ole.

G. M a t t i e s e n : Takistavalt mõjuvad meie õigekeele ja stiili arenemisele ka järgmised asjaolud:

Võõraskeelte mõju koolis meie ülesehitavasse töösse. Nende mõjul tekivad nähtused, nagu üleliigne tagasõnade tarvitamine, valesti üleviimine ühelt realt teisele, valesti kokkukirjutamine, vale sõnade järjekord jne.

Keeleuudenduse ülikiire tempo, milles süüdi keeleuendajad ise, eeskätt J. Aavik, kes ruttavad uute sõnade, eriti hulgalise soome laensõnade sissetoomisega, ilma et hoolitseksid selle eest, et need jõuaksid tungida ka rahva psüühikasse ja seetõttu leiaksid õiget tarvitamist.

Ka vähendab töö viljakust eesti keele õpetajate ülekoormatus: 25 tundi on liiga palju.

Täiesti üleliigne on loota teiste ainete õpetajate abile, sest vähesed neist tunnevad laitusetult eesti keelt. Selle tõttu on parem, et nad vigu ei parandagi, kui et teevad neid juurde.

Ka Leetbergi ettepanekuga — lasta keelel nii areneda, nagu ta tahab, ja lubatagu tarvitada paralleelselt kõiki vorme — ei saa olla nõus, sest see tähendaks täielist keelelist anarhiat, mille vastu me tänini oleme võidelnud. Peab ikkagi olema normeeritud keel.

E. S c h ö n b e r g : Kui J. Aavik nuriseb, et Eesti Kirjanduse Seltsi raamatud ei või olla õpilastele juhiseiks keelelistes küsimustes nende keele kirjususe pärast, siis on selles süüdi kõige pealt nuriseja ise. Tema oli see, kes nõudis kõige visamalt, et jäetaks talle ta isiklik keel ühes tõlketoeses. J. Aaviku mõtteosaliste nõudel murdiski läbi vaatekoht, et tuleb autorile ja tõlkijale võimalikult hoida nende isiklik keel.

Teatavate reservatsioonidega pooldan ka mina seda seisukohta, kuid teiselt poolt ei saa seletada, et nõnda meie soolidsama kirjastuse raamatud ei saa enam olla kindla ühise keele õpetajaiks. Minu seisukoht on, et see, mis üldsuse tarvitamises ja enamiku keeleautoriteetide heakskiitmisel on leidnud üldist tun-

nustust, jääks aluseks keele õpetamisel koolis, muus osas tuleks paralleelsõnakujudele anda täielik eksisteerimisvabadus (näiteks varsti, varssi jne.).

Et vähendada õpetaja töökoormat, tuleks tõmmata ka õpilasi kirjandite parandamisega kaasa. Nii võib sest tulla õpilastele enestele. Muidugi revideerib õpetaja kõik õpilase parandused.

J. Aavik — kordab mõningate lisandustega oma eilses sõnavõtus esile toodud mõtteid õigekeelsuse sõnaraamatu puudustest ja ametliku keele ainuõiguse ja surve kahjulikkusest keskkoolis ja üldse Eestis. Õigekeelsuse-sõnaraamat ja selle keel olevat peaaegu ainuühiselt J. V. Veski isiklik töö.

A. Ainomäe: Väga tähtis on keele õige hääldamine ja sellest olenev kirjutamine. Seda tuleb alati õpetada. Pooldan referaatide süsteemi vanemais klassides. Koduste töödega tuleb olla kaunis ettevaatlik. Neid ei saa täiesti küll vältida. Kuid kodusteks töödeks tuleks anda vanemais klassides uurimistöid, kuigi õige vähe. Produktiivsuse tõstmiseks ei tohi lasta liiga palju kirjutada.

J. V. Veski — võtab muu seas sõna Eesti õigekeelsuse-sõnaraamatu asjus, mis on toodud väljastpoolt kongressi päevakorda ulatuslikult kõne alla ja mille kohta J. Aaviku poolt avaldatud mõtted kannatavad ühekülgsuse all. Annab ülevaate õ.-s. koostamistöö käigust. Sellest selgub, et tähendatud sõnaraamatu põhialuste rajamine on sündinud kõigi meie tuntuimate keelemeeste ühisel osavõtul, kuna neil alustel teose koostamine on usaldatud J. V. Veski hooleks. Tarbekordadel pole koostajal puudunud võimalused keelemeestest koosneva erikomisjoni liikmetega ettejuhtuvaid küsimusi seisukoha võtmiseks kaalutella, kuigi need kaalutlused, pole alati kandnud vilja, mille tagajärjel siis koostajal tihti omal jõul on tulnud otsida õiget teed.

Töö kestel on aga veel suurem tarvidus olnud kontaktis seista igasuguste teaduse- ja oskusalade asjatundjatega mõnesuguste sõnade sisu fikseerimise otstarbel. (Kõige selle kohta esitab sõnavõtja näiteid). Nii tõuseb õ.-s.

lähemate kaastööliste pere 200-ni, arvestamata mitmekesise sisuga raamatuid, brošüüre, sõnastikke ja ajakirjandust, mida on tulnud kasutada sõnaraama kokkukandmisel. Seepärast puudub J. Aaviku väitel, nagu sisaldaks õ.-s. üksnes „Veski keelt“, igasugune tõevalus. Küll aga sisaldab teos J. V. Veski ajakulu: iga trükipoogna lõplikuks koostamiseks on tal kulunud 400 kuni 500 tundi.

J. Aavikul on tõesti õigus nimetada õ.-s. eesti keelevara thesauruseks, sest ta sisaldab küll igal leheküljel harilikule keeletarvitajale uudseid, tühikuid täitvaid sõnakujusid, millel kõigil aga on oma avaram või kitsam tarvitajatering. Pealegi on nad võrsunud eestlastele hõlpsasti mõistetavaist sõnakändudest, kuna J. Aaviku soetatud sõnadevalimik baseerub tavaliselt lääne-euroopa keeltest laenatud tüvedele, mis aga meie keelde toomisel on lubamatult moonutatud (näit. crime — roim, streng — range, damner — taunima).

J. Aavik tahaks kindla piiri tõmmata oma ja üldiselt tarvitatava eesti kirja-keele vahele ja tembeldada siis rohkesti seda, mis tema keele kitsast ringist väljaspool, aina vigaseks ning hüljatavaks. Säherdust meelvaldset püüet osutab ka tema näide õpetajast, kes ei olevat õpilaste kirjatöid parandanud tema keeleõuetele vastavalt ja seepärast kui „Veski keele“ jünger kuhugi ei kõlbavat. Erapooletu leiab aga, et see õpetaja lihtsalt pole märganud kõnealuste kirjatööde parandamisel kõiki vigu märkida.

Ei saa õigeks pidada J. Aaviku vaadet, nagu esineks keel omaette otstarbena.

K. Leetberg: Mina hoiatasin suuri uuendusi tarvitusele võtmast, mitte ma ei takista keeleuuendust.

Referentide lõppsõnad.

J. Aavik: Kollegiaalsest tundeist olen aina hoidunud puudutamast J. V. Veskit oma loenguil, kuna J. V. Veski oma loenguil püüdvat maha teha minu uute tüvisõnade loomise meetodit. Seepärast olgu nüüd siin lausa välja öel-

dud, mida arvan J. V. Veski keelelisest tegevusest. J. V. Veski uhkustab oma suure hulga eesti uute sõnadega, millest kubiseb Õ.-s. Ent need on suurelt osalt halvad sõnad, mida tuleviku parem arusaamine armutumalt heidab üle parda, et asendada nad parematega. J. V. Veski sõnaloomise viga on, et ta kurtarvitab sõnade vabritseerimist tuletuslikul teel: nii kujuneb liiga palju lähikõlalisi sõnu: osama, osandama, osundama, osutama, osastama, osendama, ositama, osuma — osis, ose, osund — lahu, lahund, lahuti, lahustis, lahustama, lahundama jne. Pealegi on paljud seesugused sõnatuletised ka esteetiliselt väheväärtuslikud ja halvad. Mitmete asemel peaksid tingimata olema iseseisvad tüvisõnad. Viimaseid ei saa paljudel juhtumel hankida muul kui kunstliku loomise teel, mida J. V. Veski nüüd sama maha tegi. Nähtavasti aga ei ülatu J. V. Veski aru saama kunstliku loomise tähtsusest ja tarvilisusest eesti keele rikastamiseks, kunstliku loomise, mis on eesti keele uuenduse tähtsamad ja väärtuslikemad omapärasusi, mis teeb ta ainulaadseks maailmas ja ka kõigi maailma elavate keelte ajaloos. Kunstliku loomise abil saaksime oma keele tõsta koguni soome keelest kõrgemale. Kuid eesti rahva nõrk intelligents (loodame, et ajutine) seda nähtavasti ei taha ega luba. Kunstlik, s. o. isiklik loomine, pole midagi ebalooslikku, nagu vastupidi J. V. Veski näib arvavat: iga sõna on ju kord keegi inimene omal ajal esimesena moodustanud ja tarvitanud. Ka ei ole tüvisõnade kunstlik loomine sugugi nii kerge, kui J. V. Veski näib arvavat, vaid vastupidi — väga raske: mõne sõna loomiseks on kulunud mitu aastat proovimist ja katsetamist. Paljusid sõnu ei ole mul seni, isegi pärast 10-aastast otsimist, õnnestunud luua.

Järeltõlge uute sõnade kunstlik loomine on kümme korda, sada korda raskem tuletussõnade moodustamisest, mida seepärast võibki kergesti soetada suurel arvul, eriti veel kohmakaid ja halbu (näit.: otsmik, niitama, teaduma, kindma, jõudlema, nõudlema, puudama, kuuletuma (sõna kuulma) jne. jne. jne.)

Ja kui J. V. Veski heidab ette, et mõned kunstlikult loodud sõnad tuletavad meelde samatähenduselisi sõnu teistes keeltes, siis on see enamasti juhuslik samasus ja teiseks, sellele võib vastata, et ka paljud keeles juba olevad sõnad pakuvad sarnasust mõnede teiste keelte sõnadega (näit. eesti siga — vene svinja, nüüd — kreeka nüün, armastama — ladina amare, uluma — ladina ululare, muutma — ladina mutare, asjad — araabia ašjaaun, ta — hiina ta jne.).

Peale selle on ametlikus (s. o. J. V. Veski) keeles ka veel palju grammatilisi ebasoovitavusi, näit. niivõrt (pro niivõrd), poliitiline (pro poliitiline), komma (pro komma), suhtub sellesse (pro sellele), võrdub sellesse (pro sellele) jne. Seepärast iga arusaaja ja vähegi iseseisva mõtlemisega eesti keele õpetaja ei peaks pimesi ja orjalikult alituma õigekeelsuse-sõnaraamatu, s. o. „Veski keele“ türanniale, vaid julgesti ka õpilastele esitama oma arvustavaid ja erinevaid seisukohti ning vaateid. Usun kaljukindlasti, et praegune mitmesuhtes „halb ametlik“ keel ei jää jäädavaks ega lõplikuks, vaid et kord, loodetavasti juba lähemal aastakümneil, pääsevad võimule parem arusaamine ja selgunumad vaated õigekeelsuse ja keelearendamise küsimustes, ja siis kõrvaldatakse kõik ametliku keele vead ning rumalused ja pannakse maksma kõik need paremad keelendid, mida keeleuendus soovitab, mida aga praegu takistab ning taga kiusab J. V. Veski keelt pooldav valitsusvõim. Kindlasti ükskord paremal ja õigemal keelel Eestis saab olema võit.

E. N u r m : Läbirääkimised J. Aaviku ja minu referaadi kohta on jooksnud rappa: sisulise arutluse asemel on vaidlused puhkenud puhtkeeleliste küsimuste pärast, mis pole referaatidega peaaegu sugugi seotud. Seepärast pole mul lõppsõnas pea midagi juurde lisada.

J. V. Veski vastan, et sõnal „keeleuendus“ on mitu tähendust. J. V. Veski mõistab seda kõige lähemas tähenduses kui igasugust keelekorraldus- ja -täiendustööd, mis ju ka õige; kuid sel sõnal on veel eriline, kitsam tähendus, mis ühendatud J. Aaviku ja tema veen-

dunud jüngerite nimega (nimetasin viimaseid oma ettekandes nõndanimetatud keeleuenduslasteks).

Teen paar märget J. Aaviku referaadis avaldatud mõtete kohta:

J. Aavik väidab, et keskkoolide õppekavas kõneldavat ikka õigekirja-õpetusest, kuna õigekeele-õpetusest polevat kuski juttu. Nähtavasti pole aga J. Aavik vaevaks võtnud keskkooli eesti keele õppekavu läbi lugeda, muidu oleks ta sealt mitmel puhul leidnud just õigekeelsuse rõhutamist.

J. Aaviku poolt soovitatud üleriigilised kontrolltööd ei leidnud poolehoidu viimasel keskkooliõpetajate kongressil.

Ei saa küll kuidagi pooldada J. Aaviku soovitatud metoodilist „võtet“ — juba suvel „avansina“ välja panna õpilastele terve aasta kohta pool- ja veerandaasta hinded ja hiljem neist valjust „numbritest“ mitte taganeda. See oleks ju vaesusetunnistuse andmine endale kui õpetajale; nähtavasti teab J. Aavik ise kõige paremini, et ta aasta jooksul õpilastele midagi juurde ei õpeta — kes nõrk on, see nõrgaks jääb.

Ka oleks liiga pedantne J. Aaviku „võte“ — kirjutada iga vea kohta number, mis näitaks nõutavate ümberkirjutuskordade arvu (kas 20, 16 või 14 jne.).

Lõppeks rõhutan veel kord, et kõige tähtsamaks õigekeele-õpetuse vahendiks pean alatist, järjekindlat kõnekeele ravi igas tunnis ja igal juhul. Muidugi peame meie, emakeele-õpetajad, andma siin eeskujut. Et see aga on raske, tõendab juba asjaolu, et isegi J. V. Veski tegi oma sõnavõtus õige mitu keeleviga (jenetiiiv, märgin ülesse, kuda-kudas, ingliskeel, „Tuhkur hobuse“ autor jt.).

Kongressi kolmas päev 24. aug. 1931. a.

III. Üldkoosolek.

Juhataja teatab, et referent prof. G. Suits on kirjutanud, et ta kongressile ei saa tulla, ning on saatnud kongressil ettelugemiseks oma referaadi teesid.

E. M a r t i n s o n — teeb ettepaneku teesid ette lugeda ja nende põhjal läbi-

rääkimisi pidada. — Ettepanek kiidetakse heaks.

J. E l a n g o — kannab ette prof. G. Suitsu poolt esitatud teesid, mis käivad järgmiselt:

Põhilauseid stiilõpetuse kohta meie koolides.

1. Stiilõpetust koolis tuleb võtta enne kõike kui õpilaste arengule vastavat ja sellega kohandatavat plussi *koduste ja klassitööde praktikas*.

2. Stiilõpetusele ei tule rõhku panna sellepärast mitte algkoolis, vaid keskkoolis. Algkoolis ei saa kirjandite praktikalt nõuda palju muud kui õigekeele ja õigekirja ravimist, tähelepanuvõimete teritust, loogilise mõtlemise harjutust. Siiski on võimalik *kirjaoskuse* tarbeid mõnevõrra rakendada *kirjutusoskuse* nõuetega juba algkoolis ja õpilasi tutvustada elementaarsemate stiilimõistega.

3. Eelöeldu peab peajoontes paika ka keskkooliõpilaste arenematuma alaele kohta, kus õigekirja ja grammatikaga veel küllalt tegemist (I ja II klassis). Kuid keskkoolil on igatahes juba oma algastmest peale kohustus tulevase haritlase ette valmistada, s. o. mitte lihtsalt kirjaoskajaid, vaid *keelelises väljendus- ja kujundusoskuseski edasi jõudnud isikuid*. Sellepärast tuleb õpilasi juba keskkooli alamais klassides sihiteadlikult juhtida *emakeelsete väljendusvõimaluste teritatud tarvitamisele ja hoolikamale hindamisele*. Eriti tähtsaks peaksin siin meelte- ja mõtteharjutuste kohandamist tähendusvarjundlikkude sõnateisendite, sünonüümide harjutustega. Võimalikult täpsate ja ilmekate vastete leiutamise kõrval asjaomastele kujutelmadele, mõistele ja aimeile tuleks ühtlasi selgitada tabavate võrdluste, põhitähendusest ülekanatud asekujutelmade, ümbernimetuste jne. väljendusplussu. Kirjandi kompositsioonilisi teemasid juhitaagu vaheldamisi nii *praktilise sihtkeele* kui *ilmeka õiliskeele* rakendamise alale. Säärane ülesannete varieerimine aitab paremini vahetegemisele eri stiilitarvete ja võimaluste vahel.

4. Muidugi toimub õpilaste õiliskeeles ja ilumeele ravimine lähedas kontaktis *eeskujuliku ilukirjanduse lugemisega*. Lugesdes pöördakse stiiliõpetuse huvides loomulikult tähelepanu mitte ainult teose sisule, vaid ka õnnestunud väljendusväärtustele, keelestiilile, vormielementidele. Mitte ainult sellele, *mis* on öeldud, vaid ka sellele, *kuidas* öeldud. Stiilistika süstemaatilist läbimist taotlemata tutvustab õpetaja parajal juhtumil õpilasi ka stiilinähtuste märkimiseks tarvitataivate vajalisemate oskussõnadega, juhatab sisse eri kompositsiooniliste võtete ja võimaluste tundmisele, nagu kirjeldis, kirjavorm, jutustus, dramaatiline dialoog jne. Korraldab ka vastavaid kirjalikke harjutusi oma grammatikaklassis.

5. Nõudlikuma stiiliõpetuse kohaks ja ajaks on iseenesestki mõista keskkooli *kõrgemad klassid*. Siin võib ilmeke keelelise väljenduse arendamise kõrval juba rohkem rõhku panna *teadlikumale kujundusoskusele*. Siin on juba võimalik õpilaste kirjandiproosalt nõuda niihästi nõtkemat *vaheldust* kui ehtsamat *ühtlust*: nõtkemat vaheldust väärtustatava sõnavara valikus, kohaste kõnekäändude ja lausevormide leiutuses, vahest koguni mõnusa lauserütmiga, häälikukarakteristika ja ilukõla esiletoomise; ehtsamat ühtlust igakordse kompositsioonilise ülesande ja rakendatavate keelendite vahel, lõpuks võimalikult ka ühtlust — ja seda liiatigi valikuvabade koduste tööde täitmisel — võetud sihimääruse ja oma *isiksuse*, oma *tüübi* vahel. Tähenõudatav teenäitamine nõuab stiiliõpetajalt kahtlemata hästi valvsat pilku oma õpilaste annete ja individuaalsete kalduvuste läbinägemiseks. Ei ole tarvis lisada, et neile veel valmimatuile kalduvustele ei tule mitte ainult hoogu anda, vaid tarbekorral ka vastu töötada (nagu näiteks liigsesse sentimentaalsusse või valepaatosse eksimustele).

6. Kõrgemais keskkooli klassides toimub praktiline stiiliõpetus veelgi tihedamas kontaktis eeskujuliku kirjanduse läbimisega. Lähemaks vaatluseks valitud meisterteosesse süvenev *stiilianalüüs* õpetab täpsamalt tähele panema

autori keelelist väljendusvõimsust ja kirjutuskunsti. Eritulevat ja võrdlevat vaatlusteed targu lõpuni käies jõuame terviku kompositsiooniliste murdosiste *siinteesini*, s. o. avastame nende murdosiste *isekeskise ühtluse* või jaolise ebaühtluse, terviku orgaanilise või ebaorgaanilise *ühtekuuluvuse* autori muusiki teostes ilmneva *isiksusega*. Laialisemate võrdluste ja üldistuste kaudu võime edasi tungida kuni teatavale ajastule ja rahvusele omaste *kompositsioonistiilide* mõistmisele. Igatahes ligineme siin uute õppekavade vaimus kirjandusliikkude *liigimõistete* ja *oskussõnade* (nagu lüürika, eepos, draama) teoreetiliselegi omandamisele kui ka ajalooliselt kujunenud *stiilisüvündade* (klassika, romantika, realism, naturalism, impressionism jne.) *tüüpoloogilisele tunnetusele*.

7. Seda kõike on keskkoolipedagoogikas tarvis eesti keele ja kirjanduse *ajanõuetele vastavaks valdamiseks*. Seda on vaja keskkooliõpetaja küpsustunnistuse jaoks, ülikooli astumiseks, haritlase nime kandmiseks, rahvusvaheliseks kultuurseks osasaamiseks.

8. Kuidas on stiiliõpetusega tegelikult lugu eesti keele ja kirjanduse praeguses pedagoogikas? Sellesse küsimusse saaks soovivat selgust tuua alles *asjaomase ankeedi korraldamisega*, mille koostamine ja vastuste läbitöötamine oleks vahest kõige otastarbekohasem usaldada Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna hooleks.

9. Seesugune ankeet tohiks pakkuda tähelepanndavaid näpunäiteid stiiliõpetuse küsimuse lahendamiseks meie koolides, kui ka veel oodatava praktilise ja teoreetilise *stiilikäsiraamatu* koostamiseks, mille tungivat vajadust ei saa jätta märkimata.

10. Niikaua, kui selles eesti keele ja kirjanduse pedagoogika uudses harus puudub veel tarvilikku ettetöötamist ja eeskujulikke õpperaamatuid, tuleks Eesti õpetajate Liidul samme astuda *vajalike stiilkursuste korraldamiseks*, ja seda eriti nende tegelikkude õpetajate jaoks, kel ei ole võimalik olnud osa võtta ülikooli didaktilis-metoodilise semi-

nariga seotud ja sealgi alles hiljuti asutatud stiilikursustest.

Juhataja palub ettekantud teeside kohta sõna võtta. Sõnasoovijaid ei leidu.

E. Martinson — teatab, et referent J. Tork pole veel jõudnud päralt; seepärast tuleks päevakorras teha ümberpaigutusi, s. o. kuulata ära Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna aruanne ja teostada uue toimkonna valimine.

See ettepanek võetakse vastu.

Ülevaade Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna tegevusest.

A. J. Möller — esitab EKÕT'i juhatause ülesandel ülevaade Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna tegevusest, mainides toimkonna tegevusest muuseas järgmisi asju: Alg- ja keskkooli eesti keele kava väljatöötamine; kavade koostamine täienduskoolidele; eesti keele õppekavade valmistamine vähemusrahvuste alg- ja keskkoolidele; sammude astumine emakeele tundide arvu suurendamiseks, mis aga ei andnud tagajärgi; ülikoolile esitatud ettepanek stiili- ja diktsiooniõpetuse korraldamiseks (esimene on juba teostatud, teine teostatakse lähemal ajal); loodud Hasominiga kokkulepe kooliraamatute hindamise komisjonist osavõtuks, kust ministeeriumi määramisel võtavad osa mõned EKÕT'i liikmed; kaalutud eesti keele õpetajate ainelise seisukorra parandamise küsimusi: peale selle arutatud mitmesuguseid eesti keele õpetamise alale kuuluvaid küsimusi.

J. V. Veski: Stiili ja hääleseade õpetus on igale eesti keele õpetajale tarvilik. Didaktilis-metoodilise seminari juhatajana esinesin mina ülikooli nõukogus ettepanekuga stiiliõpetuse suhtes, mis ka teostati. Pole ime, et prof. G. Suitsu referaadi teeside suhtes sõna ei võetud. Asi on uudne, see põld on alles söödis. Raskusi on sel alal ka õppejõudude leidmisega, kõnelemata vastavate käsiraamatute puudusest.

Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna valimine.

J. Elango: Senise toimkonna töö on näidanud, et toimkond on oma üles-

annetega kõigiti rahuldavalt toime tulnud. Seepärast tuleks kõigepealt tagasi valida senised toimkonna liikmed. Ühtlasi oleks soovitav toimkonna koosseisu täiendada veel mõnede isikutega, kes võiksid olla kasulikud toimkonna edaspidisele tööle. Olles läbi rääkinud senise toimkonna juhatausega ja üksikute õpetajatega teen ettepaneku valida toimkonda järgmised isikud: prof. A. Saareste, prof. G. Suits, lekt. J. V. Veski, J. Roos, E. Nurm, J. Parinbak, R. Reiman, H. Ruubel, A. Öunapuu, A. Möller, J. Rummo, E. Martinson.

Ettepanek võetakse vastu ja ülesseatud kandidaadid valitakse ühel-häälel toimkonna liikmeiks.

Järgneb dir. J. Torga referaat teemast

Teaduslikule töötamisviisile ettevalmistus*).

Referent analüüsib teadusliku mõtte ja tööviisi vorme ning näitab, kuidas maailm alatasa laieneb ja täieneb uute teaduseharudega ja -aladega. Edasi kõneleja käsitleb küsimusi, mis võiksid edendada teaduslikule tööle ettevalmistamist ja lõpetab sooviga, et meil kasvaks õpetajatepere, kelle peamiseks unistuseks oleks soov saada heaks õpetajaks.

Läbirääkimised.

A. Elango: Et meie üliõpilaste teaduslik mõtlemine tihti lonkab, pole mitte niivõrt ühe või teise kooliastme süü, vaid oleneb peasjalikult sellest, et kogu meie rahvas veel pole jõudnud koduneda täpsamas teaduslikus mõtlemisviisis. Viimaseil aastail on koguni märgata, et seda ei tahetagi, vaid suhtutakse ülalt alla teoreetilisse inimtüüpi üldse.

Mis puutub eriti sellesse, kuidas keskkooli noori võiks teaduslikule tööle ette valmistada, siis tuleb mul meelde üks võte ühe kooliuuendusliikumise keskkohta (Viini) keskkoolist, kus küpsustunnistuse andmine on seotud selle eelkäiva põhjalikumaga ja iseseisva teadus-

*) Referaat ilmub „Pedagoogilises aastaraamatus“, mille „Kasvatuse“ lugejad saavad maksuta kaasandena.

liku kodutööga. Iga õpilane valib oma lemmikaine alalt, kokku leppides vastava aine õpetajaga, mõne teema iseisvaks läbitöötamiseks sellekohase kirjanduse või allikmaterjali põhjal ning saab selleks 2—3 kuud aega. Soomes endistel aastail umbes sama viljeleti võistluskirjutiste näol. Inimesed, kes niiviisi juba keskkoolis on harjunud iseisvalt teaduslikult töötama, oskavad õiglasemalt hinnata ka seesuguse töö väärtusi.

J. Grünthal: Rõõmustav on märkida, et referendi poolt nii mõjuvalt seatud nõudmised — rakendada õpilaste aktiviteeti, tunnustada nende individualiteeti, anda võimalusi õpilastele oma huvide ja annete kohaselt spetsialiseeruda, kasvatada õpilastes ka raamatu tarvitamise oskust jne. — kõike seda nõuavad kategooriliselt ka keskkoolikavad.

Kongressi kahel päeval on palju, liiga palju kõneldud sellest, kui vähe võib õpilasi usaldada; mõned õpetajad ei taha isegi koduseid kirjalikke töid anda: õpilased petavad. Juba see asjaolu õigustab referenti nõudma koolitöö eetika tõstmist. Kas siin ei oleks kõigepealt tarvis, et meie, õpetajad, veidi sumbutaksime oma umbusaldust õpilaste vastu? Tuleb luua koolis õhkkond, mis töö alal petmise teeb mõttetuks.

Käesoleval kongressil on palju kõneldud õpilaste teadmuste vähesusest, sama etteheidet tehakse koolile sagedasti ka seltskonnas. Referent aga leiab, et kool upub didaktilisse materialismi. Nii on siis kool pihtide vahel: liiga vähe ja liiga palju tähelepanu teadmustele. Meie ülesanne on päästa kool neist pihtidest. Meie ükskord peame kirja panema ja lugema üles kõik need teadmused ja oskused, mis meie õpilastele püüame anda ja neilt nõuame. Alles siis, kui see tehtud, suudame valida õige kesktee. Seda tuleb teha kõigil kooli aladel. Eesti keele alal oleks säärane töö auväärseks ülesandeks õppekorralduse toimkonnale.

A. Vaigla: J. Torga referaadist kuuldub, et gümnaasium peab juhtima noori töö avastamisele. Tundub, et lugupeetud referent seab nagu liigseid nõu-

deid keskkoolile. Keskkoolis tuleks vahest suuremat rõhku panna töö otsimisele, töö *janu* istutamisele õpilastesse, kui pärisele töö *leidmisele*. Tuleb meelde Lessingi luulesõnastis: „Jumal, jäta töö janu mulle, tööde kuulub sulle“. Töö otsimise iluteedele tuleb juhtida võrsvat noort, töö leiuga on aega akadeemias.

Huivitavad ning head on referendi imperatiivid. Ühe neist — *tehtagu ainult head tööd* — kirjutaksin kuldtähtedega iga õpperuumi seinale, sest *head tööd* tehakse tänapäeval paraku liiga vähe. Hea töö viljelust tuleb igal õpetajal innuga soodustada. Meile on palju usaldatud, meilt nõutakse ka palju. Ometi kasutame mõnikord seda usaldust ise kurjasti, katsume oma suurt töökoormat kergendada kunstlikult. Olen saanud andmeid, et mõned kutsekaaslased parandavad liiga aeglaselt õpilaste kirjandeid, juhtub isegi, et neid üldse ei parandata, ei antagi töid õpilastele tagasi. Niisuguse menetluse juures on parem sulgeda kooli ukсед ning minna tagasi loodusse, kuhu Rousseau kutsus meid ammuste aastate eest.

Üldiselt peab küll tähendama, et kongressi töö (eriti läbirääkimised) on kipunud jooksuma mittesoovitavasse suunda. Palju on räägitud sellest, *mis* tuleb õpetada, vähe aga otsemalt sellest, *kuidas* jõuda soovitavale eesmärgile. Ka J. Torga referaat jättis „kuidas“ küsimuse seisukohalt osalise tühiku. Ei selgunud täielikult, missugused võiksid olla emakeele õpetaja erilised ülesanded teaduslikule töötamisviisile ettevalmistuse alal. Rõhutati küll õpilase isetegevust ning individuaalsuse tähtsust, ometi jäi aga hõredaks, kuidas keskkoolis oleks kasulik õpilase isetegevust juhtida, et noor inimene tunneks maksimaalset tööroõmu, oma töövaeva väärtust. Seepärast oleks soovitatav, et tulevikus emakeele õpetajate kongress võtaks päevakorda ka mõne metoodilise küsimuse.

A. Kurvits: Pedagoogiline töö peab olema oma alustes loov tegevus, sellepärast on tervitatav referendi poolt avaldatud soov, et õpetajad teeksid endile ülesandeks uurida teaduslikkude

meetodite kohaselt emakeele õpetamisega seotud pedagoogilisi ja metoodilisi küsimusi. Iga rahva vaimuilm, arenemise suund ja tempo sisaldab midagi omapärast. Hingeteaduse alal on rahva psühholoogia kõrvale tekkinud geopsühholoogia, mis kohustab meid tegema järeldusi ka pedagoogiliste uurimuste kohta; teistes maades teiste rahvaste juures tehtud pedagoogiliste uurimuste ja katsete tulemused ei ole igakord ja igal alal puhtalt ülevõetavad.

Kuid pedagoogiline uurimustegevus ja pedagoogiline töö üldse, nagu iga teine tegevus vaimse kultuuri alal, eeldab töötaja vaimset ja kõlblat rahu ja kindlustuse tunnet, mis meil seni on suurel määral puudunud. Pedagoogilt võib oodata loovat produktiivset tegevust siis, kui on saavutatud vähemalt kindlustustunne pedagoogilisel kutsealal. Siis kasvab ka ühiskonna arusaamine kultuurilise töö väärtusest ja selle väärtuse tunnustamine, mille puudumisest meie ühiskonnas rääkis ka mag. A. Elango oma sõnavõtus. Tingimuste loomine kõrgema kultuuri (s. o. teaduste ja kunstide) arengu jaoks demokraatlikus ühiskonnas, eriti aga tema kujunemise staadiumis, on olnud ikka seotud suurte takistustega ja raskustega, nagu seda ilmselt tõendab Ameerika demokraatia ajalugu, kus puudusid privilegeeritud kõrgemad seisused, kes löid ja kandsid Euroopas kõrgema kultuuri traditsioone.

Meie kultuuritegelaste seisukord on endastmõistetavalt raske ja meie peame leppima veel mõni aeg asjaarmastajatega kunsti ja teaduse alal, muidugi ka pedagoogilisel alal, nagu varem alarõõmsel ajalgi.

Kuid pedagoog ei saa kaotada optimismi tulevaste paremate aegade kohta: ajad paranevad niivõrt, kui võrd paraneb ja täieneb inimese kasvamine; viimane oleneb aga pedagoogi enesekasvatusest, tema otsivast ja loovast vaimust ja tegevusest.

Mis puutub A. Vaigla väitesse, nagu oleks arutatud meie õpetajate kongressidel peamiselt küsimusi „mis“ ja vähe tehtud tegemist küsimustega „kuidas“, siis ei ole see arvamine küllaldaselt põh-

jendatud. Kuigi kasvatuses ja õpetuses metoodiline külg vahest on tähtsamgi kui sisuline külg, nagu seda põhjendab Dewey, peame ometigi olema teadlikud pedagoogilistest põhiküsimustest, ja neid põhiküsimusi meie aja kasvatusfilosoofia seisukohalt on õpetajate kongressidel arutatud väga vähe, kuna meie õpetajate huvi on siirdunud peamiselt praktilistele küsimustele kuni valmiste retseptide otsimiseni.

J. V. Veski: Õpetaja soe suhtumine õpilastesse suudab tema töö tulemusi märksa jõutada. Isiklikus praktikas on sõnavõtja sellest õpilastele mõndagi tulu märganud, näit. neile ilukirjanduse lugemist hõlpsamini võimaldades; ei ole ju vist seegi ainult juhus, et tema õpilaste ridadest on meie iseseisvuse aegadel kümmekond isikut ilukirjanduses tegevusse astunud. — Ent õpilaste halbadegi mõttesuundade kõrvaldamiseks peab õpetaja tarbekorral rakendama püsivat veenvust.

A. Vaigla: Tähendati, et meetodite määramine piirab õpetaja autonoomiat. Pean tähendama, et isiklikult pole kunagi soovinud ega soovitanud *ihe* ainuõige tööviisi rakendust. Oleme ju omal alal meetodi seisukohalt ikkagi „otsijad elus“. Aga ometi võiksime teede ning teelahkmete rägastikust valida mõne sihikindlama, otstarbekohasema, parema. Üldse peame taotlema enam sihiteadlikust, sest kõik teed ei vii meid ometi Rooma. Ennem usume E. Enno luulesõnu, et „tuhat teed viib õnne juurde välja“. Neid teid vaadelda, võrrelda võiks küll mõni tulevikus asetleidev kongress.

K. Praakli: On jäetud puudutamata selektsiooni küsimus. Kuigi uusim aeg nõuab igalt kodanikult teataval määral teaduslikku ilmasuhtumist, jääb teadusliku töö tegemine ometi ülikooli asjaks. On endastmõistetavat, et ülikoolile ettevalmistava töö peab tegema suuremal määral *keskkool*. Et aga teaduslik töö nõuab sellekohast inimest, teoreetilist inimtüüpi, siis on mõttetu hakata ette valmistama ülikoolile iga inimest, kel selleks pole mingit eeldust, nagu seda teeb praegune keskkool.

Kui keskkooli laad ei muutu, s. o. ta jääb ikka ülikoolile ettevalmistavaks asutiseks, tuleb sinna sisseastumisel õpilasi eriliselt valida. Liiga tiheda keskkoolivõrgu tõttu on meie riigil hariduslikud väljaminekud küllalt suured, sellepärast on harva juletud nõuda, et keskkoolis võimaldataks eriti andekaile vaestele õpilastele riigi kulul õppimist.

Viimase puudumise tõttu jääb keskkoolist eemale hulk inimesi, kes seal peaksid olema. Selle asemel istuvad seal aga õpilased, kelle vanematel jätkub jõudu neid sinna saata, aga kellest lõpetades tulevad välja inimesed, kes millekski pole kohased. Teadusliku töö tegijat, seda ei saa lootagi; praktilist tööala — näit. isatalus tööd teha — seda nad ei armasta. Linn pole neile olnud kultuuri, vaid lõbustustsentrumiks ja maaelu on neile nüüd võrratult igav. Milleks produtseerida selliseid õnnetu inimesi? Muidugi langeb osa pattu koolile kui kasvatusasutisele üldse, et ta ei ole osanud neid õieti kasvatada, aga selge on, et keskkool ei saa anda *kohast* haridust inimestele, kes sinna satuvad kõige muu kui tõsise kaalutluse ja valiku tagajärjel. Selge tee: igähele tema kohane haridus. Sellepärast: keskkoolide (kui ülikoolile ettevalmistava õppeas.) arv olgu väike, sinna pääsegu ainult eriliselt andekad — ka vaesemaist kihtidest — ja võimaldatagu viimastele küllaldaselt riiklikku toetust. Sellised inimesed täidaksid lootused, mida riik neile paneb ja nad ise oleksid ka õnnelikud, kuna nad saavad teenida oma paleusi.

H. R a j a m a a : On huvitav küsimus, kuidas juhtida õpilasi teaduslikule tööle. Aga enne kerkib veel mitu-mitu küsimust. Kõigepealt: kas ainult eesti keele ja kirjanduse kaudu saame neid juhtida teaduslikule tööle? Kas me ei nõua oma õpilastelt liiga palju, kui iga õpetaja hakkab juhtima õpilasi „teaduslikule tööle“. Kes teeks valiku ja seaks ühtlasi piirid üksikute ainete tarvis?

Teiseks: Mis me võime nõuda nüüd õpilastelt keskkooli keskmistes ja vane- mais klasses? 17- ja 18-aastased keskkoolilõpetajad ei ole sugugi haruldased.

Seega peame 15—17-aastasi juhtima teaduslikule tööle. Jah, aga kuidas seda teha, kui me teame, missugused on praegu meie keskkooliõpilaste *huvid* neis aastais, eriti linnades.

Küsimus väärrib põhjalikku kaalumist, et selgusele saada selles, kuidas ja *mille kaudu* juhtida õpilasi teaduslikule tööle.

Referendi lõppsõna.

J. T o r k : Vaimuteaduste ala on seoses esteetilise loominguga, sellepärast Sprangeriski on võib-olla samal määral kunstnikku kui teadlast.

Rõõmustav, et asetati küsimus lähemalt: kuidas? Mul oli rida imperatiive, mis vastasid. Kuid loomulikult on küsimus lähemalt õigustatud. Peame eriti keskkooli suhtes tunnustama, et ta on mahajäänum algkoolist. Aga see, kuidas — on väga oluline ja eluline, kuna ta ongi meetodi küsimus. Kahjuks hulk õpetajaid selleks vaeva ei näe. Nad vaid küsivad teadmisi. Eriti halb on selles suhtes näiteks kirjanduse õpetamine. Mina ei võinud muidugi selles mõttes oma ülesandeks võtta vastata, mis näiteks emakeele alal teha ja kuidas üht või teist seal saavutada. Loodetavasti vastavad sellele järgmised kongressid.

Selektiooni küsimust ma puudutasin paaris lauses ning ma tunnustan, et ta on *conditio sine qua non*. Sellesse tuleb meil tõsiselt suhtuda.

J. Grüntal küsis standardi järele. Mul tundub, et ruumi leidmiseks tuleb materjali vähendada, enam raskust meetodile asetades. Aga seegi on nõiarang, kus kordub haraka lugu: kui tõmbad noka lahti, jääb saba kinni!

Resolutsioonid.

Redaktsioonikomisjoni esindaja kannab ette komisjoni poolt läbivaadatud resolutsioonid, millest kongress ühelhäälel võtab vastu järgmised:

Üldised resolutsioonid.

1. Eesti keele õpetajate IV kongress teeb Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonnale ülesandeks korraldada eksperim-

mentaalseid uurimusi eesti keele pedagoogika alal ja luua keskkocht kohtadel eesti keeleõpetuse alal tehtava katselise töö juhtimiseks ja tulemuste kokkuvõtmiseks.

2. Pühendatagu väärilist tähelepanu kirja välimusele, nõudes igasuguselt õpilase kirjalt selgust ning kergestiloe-tavust, korralikkust ja ilu.

3. Arenemise ja stiilivõimete tervikuks kasutatagu kõiki õpilasele jõu-päraseid eluvaldu (isiklik ja ühiselu, töö ja elukutse, loodus, kirjandus) ja vormitüüpe (jutustis, kirjeldis, talitus-kiri). Normaalseks kooli kirjandiks loetagu *vaba kirjandit*, mille kõrval ja alusel tuleb korraldada igasuguseid õpi-lasele individuaalselt tarvilikke keele- ja stiiliharjutusi. Kirjandite parandus tehtagu tõsiseks omakontrolli ja oma-korrektuuri kooliks.

4. Pikemate koduste kirjandite täht-ajad ja ainevallad määratagu kindlaks üksikute ainete õpetajate vahel juba õppetöö alul, et vältida tööde kuhjumist. (Võetakse vastu 28 hääle poolt olles, vastu 25 häält.)

5. Koostatagu õigekeelsuse-sõnaraa-matust lühem väljaanne koolide tarvis.

6. Välja anda tüüpiliste keelevigade register ühes seletavate juhistega; peale selle koostatagu vastavad lisabrošüürid iga suurema murdepiirkonna jaoks.

7. Koolis tarvitusel olevate õppe- ja käsiraamatute keel olgu kokkukõlas õigekeelsuse-sõnaraamatu keelega.

8. Kõigi ainete õpetajad kõnelgu kor-rektset kirjakeelt; õpilase suulisi ja kir-jalikke väljendisi ravitagu igas tunnis ja igal puhul, mis on õigekeelsuse tõst-mise tähtsamaks vahendiks.

Resolutsioonid keskkooli osas.

1. Grammatikat tuleb õpetada süste-mautiliselt ka gümnaasiumi III klassis, selleks tõsta III kl. eesti keele tundide arvu.

2. Kõigi ainete keskkooliõpetaja kutseeksami tegijailt nõuda eesti keele tundmist ülikooli lektori-kursuse ulatu-ses.

3. Vähendatagu emakeele-õpetajate nädalatundide normi, arvestades nende rohket lisatööd, eriti kirjatööde paran-damise alal.

Sooviavaldus.

Arvestades seinatahveli tähtsust tarvi-tatagu koolis võimalikult suure pind-alaga seinatahveid, isegi seintahvliit.

Osavõtjad.

Osavõtt kongressist oli haruldasetl elav. Kongressi büroos registreeriti 454 õpetajat ja koolitegelast. Kuid peale selle külastas kongressi veel rohkesti teiste ainete õpetajaid, kes endid kong-ressi büroos ei registreerinud.

Varalised abinõud.

Kõigi õpetajate osavõtt kongressist sündis maksuta. Kongressi kulude kat-teks saadi tarviline toetussumma HSM koolivalitsuselt. Peale selle võimaldas Vab. Valitsus kongressi liikmeile hinna-landusega kojusõidu raudteel.

Kongressi lõpetamine.

H. R u u b e l : Kongress on lõppe-mas. Oleme 3 päeva andumusega töö-tanud. Meil on küll mitmes küsimuses erinevad vaated, aga see on täiesti loo-mulik. Eesti keele õpetamiseks tuleb luua meetodeid, mis vastaksid eesti kee-le iseloomule ja meie oludele. Meil on vähe mahti olnud teotseda eesti keele õpetamise meetoodiliste küsimustega, seepärast on veel palju lahtisi küsimusi. Aga meil kõigil on tung otsida teid, mis viiksid eesti keele paremale mõistmisele ning oskamisele. Jäägu see tung meis elavaks, virgutagu kongressil kuulnud mõtted meid uusile otsinguile, küll me siis kord jõuame eesmärgile.

Kongressi lõpetades ütlen palju tänu Eesti Keele Õppekorralduse Toim-konnale ja Eesti Õpetajate Liidu juha-tusele, kes on näinud palju vaeva käes-oleva kongressi ettevalmistamisel, Hari-dus- ja sotsiaalministeeriumile ja Vabariigi Valitsusele, kes hõlbustasid kongressist osavõtmist kongressi liik-meile hinnaalanduse andmisega raud-teel, ja kõigile teistele, kes kuidagi on kaasa aidanud kongressi heaks korda-minekuks.

Jäägu püsima *tung wute teede* järele, mis viiks meid täiuslikkusele!

Kongress lõpeb isamaa hümniga.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

E. Ö. Liidu toimkondades areneb tegevus.

Nagu eelmises numbris juba märkisime, moodustas E. Ö. Liidu juhatus rea toimkondi, kellest suurem osa tööle asunud.

Pedagoogilise toimkonna koosolek peeti 5. dets. k. a. Toimkonna juhatajaks valiti hra J. Grüntal, abiks A. Janson ja sekretäriks A. Krull. Toimkond kinnitas teadusliku sekretäri tegevuskava ja kiitis heaks „Uusi teid algõpetuses“ II ande kava, mille teaduslik sekretär hra J. Käis oli koostanud ja esitas toimkonnale. Teadusliku sekretäri ülesandeks on muuseas kooliuendusliikude küsimuste selgitamine ja tutvustamine, nõuande õpetajale pedagoogilises töös ja pedagoogilise ning metoodilise kirjanduse refereerimine „Kasvatases“, pedagoogiliste nädalate ja edasiharimise kursuste ettevalmistamine ja mitmesuguste pedagoogilise toimkonna algatuste ja kavatsuste edasiarendamine ja elluviimine.

Kutsehuvide toimkond on pidanud juba mitu koosolekut. Toimkonna esimeheks valiti hra M. Väbe ja sekretäriks J. Unt. Toimkonna töö on piirunud esialgu Hasomini poolt E. Ö. Liidule arvamus avaldamiseks saadetud määruste eelnõude arvestamises ja parandusettepanekute esitamises. Samal ajal on mõtteid vahetatud palga vähendamise küsimustest.

Algkooli toimkonna koosolek peeti 13. dets. k. a. Toimkonna juhatajaks valiti hra J. Unt, abiks J. Tamm, protokolljaks J. Elango. Toimkond esimesel koosolekul arutas peamiselt maa-õpetajate töötingimusi ja leidis, et majanduselu stabiliseerimine palkade kärpimise teel ei ole õige ega ka õigustatud abinõu. Tuleb leida teisi kulude vähendamise ja majanduselu korraldamise võimalusi.

Noorsookirjanduse toimkonna töö on arenenud õige viljakalt. Jõuludeks ilmus toimkonna korraldusel 7 raamatut. Toimkonna asjaajamine on toimunud ilma koosolekuid pidamata kirja teel, sest toimkonna liikmed on laiali mitmes linnas. Toimkonna juhatajaks on E. Ö. Liidu esimees hra E. Martinson.

Võistluskirjutus algkoolides.

Novembrikuul saatis E. Ö. Liidu karskuskasvatustoimkond kõigile alg- ja täienduskoolidele üleskutse osavõtuks kuuendast laste võistluskirjutusest (võistlusõpingust); ühes üleskutsega saadeti tutvumiseks õppimisraamat „Kuidas saan õnnelikuks?“ Õppimisraamatu on koostanud dir. Hans Roos.

Aine on seekord võetud õpilaste eneste

mõtteavaldustest, puudutab kõige mitmekesisemaid eluküsimusi ja peaks tõsist huvi pakuma kõlblusküsimuste lahendamisel, olles lastele lähedane ja jõukohane. Seepärast on eriti soovitatav kõigi koolide osavõtt sellest aasta-aastalt järjekindlasti kasvanud huvitavast kasvatustöö võttest.

Kõigile osavõtjatele antakse kaunistatud nimelised mälestuslehed, peale selle iga kooli paremale õpilastele veel auhindaks raamatuid. Auhindade määramisest on otsustanud toetavalt osa võtta teisedki keskasutised, kes on huvitatud õpilaste isetegevusest ja kasvatusküsimustest.

Raamatukesi (hind à 15 senti) ja juhiseid võistlusest osavõtuks saab E. Ö. Liidu karskuskasvatustoimkonnalt (aadress: Tallinna, Tatari tän. 3).

Desarmeerimise eelkongress Pariisis.

26. ja 27. nov. k. a. korraldati Pariisis enne Rahvasteliidu poolt korraldatavat desarmeerimise kongressi sama küsimuse arutamiseks eelkongress, millest ka E. Ö. Liit paluti oma esindajate kaudu osa võtma. Et aga E. Ö. Liit summade puudusel ei saanud esindajat Pariisi saata, siis otsustas E. Ö. Liidu sekretariaat tarviliku mandaadi anda Prantsuse Algkooliõpetajate Liidu juhatajale, volitades teda hääletama võimalikult kõige kaugemale ulatava ettepaneku poolt.

Ühing „Kool ja Kodu“ jätkab tegevust.

Tallinnas möödunud aastal tegevust alustanud ühing „Kool ja Kodu“ jätkab oma tegevust ka käesoleval õppeaastal. 21. okt. k. a. peeti ühingu peakoosolek, kus kinnitati ühingu kassaaruande ja uus eelarve. Juhatusse valiti lastevanemate poolt hra Annus, pr. Jansen, pr. Jefremov, pr. Lasberg, hra Priskal ja hra Schotter; koolitegelastest pr. Kuus, pr. Peterson, prl. Pedusaar, hra Janson, hra Veiss, hra Grüntal ja hra Triik. Samal koosolekul refereeris ka pr. Helmi Jansen teemast: „Kas kool võõrutab elust“.

2. dets. korraldatud avalikul kõneõhtul esines pikema ettekandega dr. Sarv teemast: „Õpilaste tervishoidlikke küsimusi.“

Järgmine kõneõhtu peetakse 20. jaanuaril 1932. a. Kõnelda on lubanud dir. H. Roos teemast: „Karistamine ergutusvahendina“.

Välismaalt.

Viini linna pedagoogiline instituut.

Tähelepanuväärt üritis õpetajate ettevalmistamise ja edasiharimise alal.

Mag. Al. Elango.

Ajalooline tagasein.

On päevaselge, et ühes suuremate murrangutega koolialal peab tulema ümberkorraldamisele ka õpetajate ettevalmistus. Kuigi kaasaegses Euroopas ka alg- ja keskkooli korraldus pole veel täiesti stabiliseerunud, vaevalt ühelgi teisel koolialal valitseks siiski nii suur vormide mitmekesisus ja virr-varr kui algkooliõpetajate ettevalmistuse alal. Ka Austrias pole korda läinud leida selleks ühtlast teed. Kuni 1919. aastani, ja suurel määral veel praegugi, toimub see nn. õpetajate ettevalmistus asutiste (Lehrerbildungsanstalten) kaudu. Viimased on 4-aastase kursusega ja neisse võetakse vastu 8-a. sundusliku algkooli (Austrias kahejärguline: Volksschule + Hauptschule à 4-a. kursusega) lõpetajaid, niiviisi vastates umbes meie seminaridele. Uuendusmeelseid ringkondi see moodus aga ei rahulda. Kui 1919. a. Austria koolivalitsuse (resp. haridusministeeriumi) juhtimine läks sotsialist O. Glöckel'i kätte ja seal kutsuti ellu koolireformi-osakond, siis oli viimase üheks ülesandeks koostada juhtnöörid õpetajate ettevalmistuse ümberkorraldamise kohta. Mainitud osakond oma juhtnöörides asus seisukohale, et õpetajate ettevalmistus kõigi kooliliikide ja -astmete jaoks peab toimuma ülikooli filosoofiateaduskonna ja teiste kõrgemate õppeasutiste (tehnik, kunsti, kaubanduse jm. ülikoolide) kaudu ühenduses nende juures ellukutsutavate pedagoogiliste instituutidega. Kuid veel enne, kui suudeti asuda selle kavatsuse teostamisele, mis viibis osalt ülikoolide vastuseisu tõttu, läks koolivalitsuse juhtimine uute vähem uuendusmeelsete isikute kätte, koolireformi-osakond likvideeriti ja õpetajate ettevalmistus jäi endisele alusele.

Paar aastat hiljem (1922) esitas rahvasaadik O. Glöckel umbes samasisulise seaduseelnõu õpetajate ettevalmistuse ümberkorraldamise kohta parlamendile. millele teised erakonnad reageerisid omade vastaseelnõudega, ja kuna erakonnad ei leppinud omavahel kokku, maeti asi ka parlamendis maha.

Viini linna koolivalitsus, mille juhiks vahepeal oli kutsutud sama O. Glöckel, oma rõhuva sotsialistliku enamusega, ei leppinud siiski maksva olukorraga, vaid kasutades Viini linnale, kui ühele Austria osariigile, seadustega antud õigusi, asus omal käel õpet. ettevalmistust ümber korraldama, vähemalt selles ulatuses, kuipalju Viini enda koolid vajavad uusi õppejõude.

Vahepeal (1923) oli Viini linnavalitsus võtnud üle Alam-Austria osariigilt Fr. Dittesi poolt 1868. a. asutatud „Pädagogiumi“, ja muutnud selle õpetajate edasiharimise eest hoolitsevaks pedagoogiliseks instituudiks. Nüüd (1925) laiendati viimase tegevust nii, et sinna kuulus ka algkooliõpetajate (mõlema astme jaoks) ettevalmistamine koos ülikooli filosoofiateaduskonnaga. Nii kujuneski oma ilmet ja tegevuse ulatuselt Euroopas ainulaadne pedagoogiline instituut, mille tegevus on küllalt õpetlik, et vaadelda seda ligemalt.

Õpetajate edasiharimine.

Instituut allub vahetumalt Viini linna koolivalitsusele (Stadtschulrat), kes nimetab ametisse instituudi direktori ja õppejõud (dotsendid). Direktor on töö tegelikult juhatajaks ja selle eest vastutajaks. Algusest tänaseni on direktoriks olnud Viktor Fadrus, kes ühtlasi on juhtival kohal ka haridusministeeriumis (varem koolireformi-osak. juhatajaks). Kogu instituudi tegevuse võime jagada kolme ossa: õpetajate edasiharimine, katsetamis- ja uurimistöö

¹⁾ Viimases õppis omal ajal ms. Ado Grenzstein.

ning õpetajate ettevalmistamine.

Õpetajate edasiharimine toimub sellekohaste loengute, seminariharjutuste ja praktiliste tööde kaudu. Käsiteldavad alad on grupeeritud järgmiselt: filosoofia ja pedagoogika, ravipedagoogika, algkooliainete didaktika, üldhariduslikud üksikteadused, väikelastepedagoogika, loengud ja ekskursioonid ühenduses kunstiajaloolise muuseumiga, loengud tehnikast ühenduses tehniliste ülikoolidega jms. Näitetundide ja katsekoolide hospiteerimiseks on loodud eri korraldus ja see toimub süstemaatiliselt ühe õppejõu juhatusel. Käsitööõpetuse, võimlemise ja koolilaulu viljelemiseks on instituudi juures eri seminarid, igaüks oma süstemaatilise töökavaga, paremate asjatundjate juhatusel; samuti on korraldatud eri kursused nende jaoks, kes tahavad eksternidena teha küpsuseksami (senised õpetajaid ettevalmistavad asutised ei andnud õigust astuda ülikooli, mispärast paljud vanemad algkooliõpetajad, kes tahavad jätkata endi haridust ülikoolis, peavad enne õiendama küpsuseksami). Igas rühmas on kümnekond, mõnes ka mitukümmend, eriloengut umb. 2—4 nädalatunniga. Õppejõududeks (dotsentideks) on oma ala parimad tundjad, enamasti ülikooli ja keskkooli õppejõudude ja koolinõunikude hulgast; nende arv ulatub üle saja. Kuulajate üldarv kõigub 3—4-tuhande vahel. Loengud on koondatud 2 semestri peale: talvesemester algab oktoobris ja kestab veebruarini, märtsi alul algab suvesemester, mis kestab juuni lõpuni. Kõik loengud ja harjutused peetakse õhtu-pooliti, nii et tegevad õpetajad saavad neist osa võtta. Loengud on maksulised, mis omamaalastel küll naeruväärt väike (umb. 0,20 kr. semestritund), kuid välismaalastelt kooritakse 15-kordne (!) maks.

Katsetamis- ja uurimistöö.

Tavalise passiivse edasiharimise kõrval püüab Viini instituut õpetajaid juhtida ka uute teede ja tõdede otsimisele ja leiutamisele, s. o. pedagoogilisele uurimistööle. See uurimistöö areneb

peaasjalikult kahes suunas: psühholoogilises ja pedagoogilises-didaktilises. Esimest laadi uurimused toimuvad tavaliselt Viini psühholoogilises instituudis, mida linn peab ülal koos ülikooliga. Mainitud instituudi juhatajaiks on teatavasti professorid Karl ja Charlotte Bühler'id — mõlemad maailmakuulsused omal alal. Siin on viimase 10 a. jooksul õpetajate ja üliõpilaste poolt läbi viidud nii mõnigi pööretsunnitav uurimus, iseäranis laste- ja noorsoopsühholoogia alal. Ehkki mõlemad Bühler'id kuuluvad ka pedagoog. instituudi dotsentide hulka, on mainitud psühholoogiline instituut oma iseloomult siiski enam ülikooli ettevõtte, tarvitades töö juures puhtakadeemilisi meetodeid, mille kaasategemine käib algkooliõpetajail sageli üle jõu.

Seevastu näitab tegelik õpetajakond erilist agarust üles pedagoogilisedidaktilise uurimistöö alal, mis toimub sellekohastes katseklassides ja -koolides katseklasside keskkoha juhtimisel. See on igatahes ala, mis pole kusagil mujal leidnud nii laiajoonelist ja süstemaatilist viljelemist kui Viinis. Juba varsti pärast revolutsiooni Viini linna koolivalitsus koostas katseklasside võrgu, milles pidi keskkohast kindlaksmääratud kava järele toimetatama pedagoogilisi vaatlusi ja katseid. Seesuguste klasside etteotsa koondati tusedamad ja vilunud õpetajad, kes vabatahtlikult avaldasid soovi võtta osa seesugusest tööst. Töö on korraldatud nii, et katseklasside keskkohast (mille juhtideks on koolinõunikud Ed. Burger ja Th. Steiskal) määrab enam-vähem iga aasta kohta teema, mis tuleb läbitöötamisele. See arutatakse katseklasside õpetajate koosolekul ühiselt läbi ning sellele järgnevad tegelikud vaatlused ja katsed töö juures kõigis katseklassides ühise kava järgi. Oma tähelepanekute tulemused iga õpetaja võtab kokku kirjalikuks referaadiks ja saadab selle keskkohale, kus nad töötatakse läbi süstemaatiliselt ja avaldatakse tulemused trükis.¹⁾ Seni on läbi töötatud

¹⁾ Burger, E. und Steiskal, Th. Pädagogische Versuchsarbeit in Wien. I—IV. 1922 jj.

järgmised küsimused: 1) õppetöö uuendus töökooli põhimõtete vaimus; 2) korrelatsioon kehalise arengu ja vaimsete võimete vahel; 3) õpilase sõna- ja lausetagavara; 4) õpilaste kirjutamis- oskus; 5) õppeainete kontsentratsioon algkooli teisel astmel; 6) klass kui elu- ja töösadus. Praegu on käsil õpilaste huvide jälgimine eri vanadusastmeil, et selle alusel otstarbekohaselt jaotada õp- pekava klasside järgi.

Ligidases ühenduses instituudiga il- mub veel teine seeria,¹⁾ kus avaldatakse peaaesjalikult üksikisikute uurimusi pe- dagoogilise psühholoogia alalt.

Õpetajate ettevalmistamine.

Õpetajate ettevalmistamine toimub instituudi raamides koos ülikooli filo- soofiateaduskonnaga enam-vähem au- tonoomsete kursuste kaudu (Hochschul- mässige Lehrerbildungskurse), mis teotsevad 1925. a. alates. Mainitud kursustele võetakse õpilasi vastu ainult niipalju, kuipalju umbes Viini linna alg- koolid vajavad uusi õppejõude, kesk- miselt 60—70 inimest aastas. Vastu- võtmisel nõutakse küpsustunnistust või õpetajate ettevalmistusasutise (4-a. kursusega) lõputunnistust. Viimaste omanikud peavad õpingute kestel õien- dama mõningad täienduseksamid kesk- kooli aineis, et saada küpsustunnistus, mis nõutakse instituudi kursuste lõpe- tamisel. Kursuste kestvus on 2 aastat (4 semestrit). Õppetöö on korraldatud nii, et teoreetilis-teadulikud loengud kuulatakse ülikoolis, praktilised harju- tused pedagoogilise praktika alal ning mitmesugused täiendavad loengud aga korraldatakse instituudi poolt. Viimas- test on üks osa seotud ühtlasi õpetajate edasiharimisloengutega (vt. eelpool).

Kursuste kava koosneb järgmistest ainetest:

a) Filosoofia:

	Nädalatunde.
Uue aja filos. ühes sissejuhatava ülev. antiikfilosoofiast	4
Sissejuhat. filos. (eetika, loogika, tunnetust., esteetika)	2
Sotsioloogia	2
Filosoofil. seminariharjutised	2
	<hr/>
	10

b) Psühholoogia:

Üldine psühholoogia	3
Experiment. psühhol.	2
Noorsootundmine	3
Noorusea psühhopatoloogia	2
Psühholoogilised harjutised	6
	<hr/>
	16

d) Pedagoogika:

Üldine kasvatusteadus	3
Üldine didaktika	3
Kasvatuse ajalugu ühend. kultuuri- ajalooa	6
Pedag. seminar	4
Kaasaegne koolikorraldus kodu- ja välismaal ning kaasaegsed pe- dag. voolud	3
Algkooliõpetuse meetodika	25
Koolipraktika (hospiteerumine, proovitunnid, arvustamine)	25
	<hr/>
	69

e) Abiained:

Inimese kehaline areng eriti noo- ruses	2
Koolitervishoid	1
Noorsooolekanne	1
Ravipedagoogilised seadeldused	2
Üldine riigiõpetus ja Austria riigi- õigus	2
Austria kooliseadused	2
Rahvamajandus	2
	<hr/>
	12

g) Üks algkoolis õpetatav

aine vabal valikul	20
h) Kehaline kasvatus	3

Need 130 tundi 4 semestri peale jagatult annavad 32 tundi nädalas — nii siis tavalise keskkooli normi. Loen-

¹⁾ Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie. Herausg. von Ch. Bühler und V. F. adrus. 1—8. 1924 jj.

gute kuulamine sünnib ette kindlaks-määratud järjekorras ja kindla kava järgi. Hospiteerumiseks, proovituundideks ja muudeks praktilisteks vaatlusteks on instituudil oma eeskujulikult juhitud algkool 10 klassikomplektiga. Nagu ainete loendusest näha, tuleb siin algkooliõpetaja kutse taotlejail tutvuda küsimustega, mis meil isegi keskkooliõpetajail jäävad kas päris võõraks või üsna uudseks ega pole leidnud teed kahjuks ka meil kavatsetavate pedagoogiumide kavasse.

Pedagoogiline keskraamatukogu.

Instituudi kõigi tegevusalade ja kogu Viini õpetajaskonna teenistuses on instituudiga kaudselt seotud, sisemises tegevuses aga täiesti autonoomne, Viini linna pedagoogiline keskraamatukogu. Teotsedes 1924. a. saadik on ta kujunenud Euroopa suurimaks pedagoogiliseks eriraamatukoguks¹⁾, sisaldades praegu ligi 250 000 köidet pedagoogikat ja selle naaberalasid käsitlevat kirjandust. Iga aasta tuleb umb. 30 000 köidet juurde! Vaevalt leidub vähegi mainimisväärt teost, mida siin ei leiduks; populaarseimaid aga on kuni paariskümnes eksemplaris. Raamatukoguga seotud lugemislauda tuleb umbes 500 perioodilist väljaannet ja need on seal kõigile vabalt tarvitada. Raamatukogust laenutatakse raamatuid täiesti tasuta. Mitteõpetajail ja välismaalastelt nõutakse vaid rahalist kautsjonit.

Niihästi mainitud raamatukogu kui ka kõnealolnud instituudi kogu tegevus on Viini linna omavalitsuse juhtide pedagoogilise tahte võimsaks ja väärikaks avaldiseks — oma suurejoonelisuses ainukene kogu maailmas.

¹⁾ Kava aega oli seda „Comenius-Bücherei“ Leipzigs, mis nüüd aga jäänud maha oma kiiresti kasvavast nooremast vennast.

Raadio õppe- ja kasvatustöö elustajana ning täiendajana.

Idee, võtta raadio tarvitusele ka kooles, nimelt õppe- ja kasvatustöö täiendus- ja mitmekesisimisabinõuna, on alles uus ja võetud katsetusele vaid üksikuis riiges. Ent need katsed on üldiselt näidanud, et see idee praktiliselt täiesti on läbiviidav ja tulevikus arvatavasti teostatakse õige laialdaselt raadioteel kooliõpetööle kaasaaitamist. — Allpool toome mõned andmed sellest, missuguse edukuse ja tagajärjega neid katseid mõnel pool on sooritatud ja mida arvavad neist tagajärgedest nimekamad koolitegelased ja õpetajad üldse.

Ohio (Am. Ühendriiges) tehti läinud õppeaastal õige rohkesti katseid viia raadiot koolidesse. Nn. „Ohio raadiokool“ (The Ohio School of the Air) andis alates 22. sept. 1930. a. — 28. apr. 1931. a. kokku 135 raadioõppetundi, mis olid jaotatud võrdselt elementaarkooli (mis sisaldab alam- ja ka keskmise astme), kõrgema kooli noorema astme (junior high school) ja kõrgema kooli vanema astme (senior high school) vahel. Iga tund jaotati kolme perioodi à 20 minutit. — Et saada aimu nende tundide iseloomust ja tagajärjekusest, avaldan Ohio' koolide superindendendi mr. R. D. Conrad'i sellekohase aruande lühendatud kujul. — Mr. Conrad, vastates tema enda poolt seatud küsimusele: „Mil viisil raadioõppetund aitab õpilast koolitöis?“ kirjutab ms. järgmist:

„Inimesed hakkavad juba üldiselt taipama, et kool peab kujutama endast töökohta lapsele, kus viimane õpib iseseisvalt käsitlema elulukordi ja probleeme, kuigi alul palju lihtsaval kujul, kui see sünnib tegelikus igapäevaelus. Aeg, mil õpetamise ja õppimise all mõisteti vaid seletamist, ülesandmist, pähetuupmist ja õpitu peast vüristamist, on kadumas minevikku. Uueaegse kooli tüüp on töökool, kus laps õpib töötama iseseisvalt, ise loob, algatab ja tunneb elavat huvi kooli, töö ja elu vastu sügavamas mõttes. Ja siin aitabki suuresti kaasa raadioõppetund, kuna ta mõjub ja innustab õpilasi elavaile diskussioonele asjadest ja sündmustest, juhib õpilasi elunähtuste õietimõistmisele ja hindamisele, mitmekesiselt suurendab õpilaste teadmuste-tagavara jne. Raadio aitab koolitöele kaasa kolmel viisil: 1) elustades, 2) rikastades ja mitmekesistades õppetööd, 3) arendades õpilaste aktiivsust ja loogilist mõtlemist.

Läinud õppeaastal ringhäälinguist levitatud 135-es raadioõppetunnis anti ms. edasi: tähtsamate päevasündmuste käiku või riigimeeste kõnesid; loodus- ja maadeteaduslikke ettekandeid; reisikirjeldisi kuulsate rändurite isiklikul ettekandel; kuulsate pedagoogide ettekandel; jutustisi, rütmikaõpetust, päevauudiseid, valitsusaparaadi tegevuse kirjeldisi, üldteaduslikke kõnesid, uuringuid botaanikast, füüsikast, kodanikuõigusest, tervishoiust; kirjeldisi moodseist seiklustest; kunstiarvustisi, moodset kirjandust jne.

On ju kindel, et sääraseid õppetunnid raa-

dioteel, kantud ette kuulsate, rikkalikkude pedagoogiliste kogemustega ja võimsa häälematerjaliga varustatud õppejõududest, — kes õpetunnil mõistavad asetuda õpilaste vaimsele tasemele ja nende mõtteviisi, — lähendavad õpilast tähtsal määral tegelikule elule, võimaldavad talle omandada mitmekesiseid praktilisi teadmisi huvitaval viisil, ja võimaldavad tal õppida tundma, kuigi ainult kuulmise abil (ent see arendab jälle kujutlusvõimet), tähtsaid kaasaeglasi ning elada kaasa tähtsaid sündmusi. — Muidugi raadio-õppetunnid ilalgi ei suuda ega taha asendada harilikku klassiõpetajat, vaid võivad teda tema töös aidata ja inustada tema töötahet ja kutsealast edasipüüdlikkust.

Raadio õppetunnid on üllatuslikul viisil arendanud Ohio' koolide õpilaste kontsentratsiooni- ja tähelepanuvõimet ja muutnud nad hoolsamaiks kuulajaiks.

Õppetööl raadio kaudu on suur tähtsus ka õpetajaile, kuna see ühendab üle riigi kõik õpetajad üheks määratuks, üha kasvavaks ja arenevaks koolitervikuks parimate õppejõudude üldjuhatusel. — Samuti raadiost on nähtav kasu kodu ja kooli vahel tihedama kontakti loomise mõttes.

Ka Saksamaal viimasel ajal on hakatud kasutama raadiot koolitöö huvides. — Hiljuti Preisi haridusministeerium korraldas koolivalitsuste kaudu laiaulatusliku ankeedi, et saada teada, missugusel arvul on koolidel vastuvõtteparaate, kuivõrt järjekindlalt harrastatakse raadio-õppetundide kuulamist ja missuguseid aineid eelistatakse, kas suudavad õpilased jälgida ettekandeid jne. Ankeedi vastused sisaldasid umbes järgmist:

Koolidele ja õpetajaile kuuluvate vastuvõtteparaatide arvu võib ankeedi põhjal arvestada umbkaudu 15 000-le. — Suurem osa vastajaist tõendavad, et õpilased küllaldaselt suudavad jälgida ettekandeid ja et raadio-õppetunnid üldiselt mõjuvad õpilastesse elus-tavalt, inspireerivalt, tähelepanu ja kuulmist arendavalt, mõtlemis- ja arvustusvõimet laiendavalt, võõraskeelte õpetuse monotoonsuse asemele elavust ja huvi toovalt jne. — Aineist clid eelistatavad: muusikalised ettekanded; ettekanded Saksa kultuurist; maa- ja loodusteadus; võõraskeeled; ajalugu ja kultuuriajalugu; kodanikuteadus; siis edasi: päevauudised, jooksvad teemad ja lõpuks kodumaa tundmaõppimine.

Raadio-õppetundidest vastavaid kogemusi omandanud õpetajate poolt esines vastustes rohkesti nõuandeid ja näpunäiteid, kuidas edaspidi sel alal oleks võimalik saavutada paremaid tagajärgi, näiteks:

1. Aineistiku alal: Raadio-õppetunnid peavad olema klassiõppetöö täienduseks, mitte aga aseaineks; pakkuma seda, mida õpetaja ise ei suuda; võõraskeeli rohkem õpetama kui seni.

2. Ettekandemeetodi alal: Materjal ei tohi olla väga raskepärane, vaid konkreetne ja selge. Ettekanded olgu õpilastele arusaadavas keeles ja huvitavad, ega tohi kesta üle 20 minuti, samuti mitte sisaldada liiga palju materjali. Raskemate ettekannete puhul antagu õpilastele aega järelemõtlemiseks. Sagedad

kordamised ja kokkuvõtted on väga soovitatavad. — Õpetajad peavad hoolsalt valima raadioõppetunde programmi järele ja nendeks ka ise valmistuma. — Õpilased olgu varustatud paberi ja pliiatsitega, et ettekande ajal kirjutada märkeid, arve ja nimesid. Raadio-ettekandele järgnegu diskussioonid, testid jne.

Kuigi mõned ankeedile vastajaist vihjasid ka raadioettekannete mõnesuguseile puudustele ja negatiivsele külgedele, siiski üldine mulje ankeedist on täiesti positiivne ning sellest võib järeldada, et raadio-õppetundidega katsetamine näitab ka Preisis häid tagajärgi.

Kõike eeltoodut arvestades võib seega enam-vähem kindlasti ennustada, et raadiol õppe- ja kasvatustöö edendajana on etendada tulevikukoolis suur ja tähtis osa.

A. K.

Järeloküsimine õppe- ja kasvatustefilmi asjas.

Rahvasteliidu Rahvusvaheline Õppe- ja Kasvatustefilmi Instituut pöördus Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poole küsimusega, kas ei ole Eestis seadusi või määrusi, mis kohustaksid kinoetenduse kavasse õppefilmi või kasvatustefilmi võtmist; kui ei ole seda, siis kas ei ole soodustusi selliste filmide näitamise ergutamiseks rahaliste kergenduste kaudu (toll- ja etendusemaksu vähendamine või muud). Kuna asi tuleb arutusele vastavas komitees (Genfis) esimesel mail 1932, on soovitatav, et ajakirjanduses laiialdaselt vahetataks mõtteid selle küsimuse üle.

Algkooliõpetajate ettevalmistamine Hispaanias.

Kasvatuse Büroo saadab andmeid algkooli õppejõudude ettevalmistuse kohta Hispaania Vabariigis — dekreedil põhjal, mis antud Hispaania presidendi Niceto Alcalá Zamora Torres ning haridus- ja kunstide ministri Marcelino Domingo Sanjuán poolt.

Algkooli õppejõudude ettevalmistus koosneb kolmest osast:

a) üldine ettevalmistus teistes avalikkudes keskharidust andvates instituutides (institut d'enseignement secondaire);

b) kutseline ettevalmistus — teostub õpetajateseminarides (école normale);

d) õpetamispraktika — teostub avalikkudes algkoolides.

Õpetajateseminarid on ühiskoolid ja neid on iga provintsi pealinnas üks. Madridis ja Barcelonas kummagis kaks, peale selle on Santiago de Galice linnas üks. Vastu võetakse õpilasi võistluskatsetega, vähemalt 16 aasta vanuses. Eksamikomisjonis on kaks õpetajateseminarit õpetajat — üks mees- ja üks naisjõud — (vanem neist on komisjoni juhatajaks), üks keskharidust andva instituudi õpetaja ja üks algkooliõpetaja. Eksamiainena esinevad hispaania ja prantsuse keel, loodustea-

dus, matemaatika, füüsika ja kirjatöö vabale teemale, mille järgi võiks otsustada õpetajametile ettevalmistuseks kõlblikkuse üle.

Kutselise hariduse andmiseks on õpetajateseminaris ained:

a) filosoofia, pedagoogika ja ühiskonna-teadused;

b) ainetes meetodikad;

d) kunstilised ja praktilised ained.

Õppeaeg õpetajateseminaris jaguneb kolme kursusse (3 aastat); nimelt:

I kursus — filosoofia elemendid, psühholoogia, matemaatika, hispaania keele ning kirjanduse, loodusteaduse ja põllumajanduslike ainetes meetodikad, muusika, joonistamine, käsitööd, fakultatiivselt süvenemine võõraskeeltes.

II kursus — psühholoogia ja tervishoid, ajaloo, füüsika, keemia meetodikad, muusika, joonistamine, käsitööd, fakultatiivselt süvenemine võõraskeeltes.

III kursus — pedaloogia, pedagoogika ajalugu, kooli organisatsioon, majanduslikud ja ühiskondlikud küsimused, seminari tööd, rühma tööd erinemiseks. Viimaste all tuleb mõista erikursusi väikeste laste, nõrgaandeliste, andekate jne. õppeasutiste alalt. Rühmad on vabalt valitavad. Naisõpilased peavad õppima kodukorraldust ja kodumajapidamist.

Ühel ajal õppimisega õpetajateseminaris teostatakse praktikat seminari algkoolis ja teistes algkoolides, (ühe- ja mitmeklassilistes komplektides), mis selleks määratud algkoo-

lide inspektori poolt, samuti lasteaeades, abi-koolides jm.

Õpetajatenõukogu otsustab õpilase ühest kursusest järgmisse viimise, samuti lõppeksamile lubamise, kusjuures õpilasele, kelle võimistest tekib kahtlus, võib määrata katse. Kolmanda kursuse lõpul on lõppeksam komisjonis, mille juhatajaks üks ülikooli professor, kolm õpetajateseminaris õppejõudu (mees- ja naisjõud) ja üks algkoolide inspektor või inspektriis.

Õpetamispraktikaks on arvatud üks aasta pärast õpetajateseminaris lõpetamist. Rahvakoolide direktsioon määrab iga õpetajateseminaris kohta lõpetajate tarvis teatud arvu vabu kohti algkoolides. Kuna maal ei esine veel kõik koolid ühiskoolina, siis naisõpetajad ühiskoolis saavad praktiseerida vaid alamates klassides. Õpetajaametis kandidaadi tööd juhivad ja koguvad selle kohta andmeid alghariduse inspektoraat ja õpetajateseminaris õpetajad.

Pärast praktika-aasta möödumist teeb õpetajateseminaris õppenõukogu ministriumile ettepaneku kutse andmise või praktika-aasta pikendamise asjas; viimase täitmise järele saab olla kõnet kas kutseandmisest või kandidaadi õpetajaametile mittevastavaks tunnustamisest.

Õpetajakutse omandajad saavad teenistuse alul tasu aasta kohta 4000 pesetat, mis tasu on üldse kõige väiksem õpetajaametis ja mis tõuseb teenistuse aastate järgi.

Joh. Kiivet.

Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi.

Maakoolivalitsustele.

(HSM-i koolivalitsuselt 13. XI. 31 nr. 34070.)

Üks maakoolivalitsus on pöördunud HSM-i koolivalitsuse poole juhtnõuete saamiseks, mis alustel tuleb maksta sõidu- ja päevaraha tagavaraõpetajale, eriti — kas loetakse nende linnast maale ja alevisse haigeid õppejõude asendama ja haridusinstruktori kohuseid täitma komandeerimine oma ametipiirkonnas jooksvate ametikohuste täitmisega seotud ametisõiduks ja, eitaval korral, missugusesse liiki kuuluvad need ametisõidud päevarahade suhtes.

Kuna ülaltoodud küsimus on põhimõtteliku tähtsusega ja ka teistes maakoolivalitsustes see küsimus võib kerkida, siis seletab HSM koolivalitsus selles küsimuses järgmist.

Avalikkude algkoolide seaduse (RT 46 — 1931) § 64. järgi võivad maa- ja linnakoolivalitsused ametisse panna tagavaraõpetajaid, kes täidavad puuduvate õpetajate aset algkoolides, vabal ajal töötavad koduõpetuse ja instrueerimise ja haridustöö edendamise alal väljaspool kooli. Tagavaraõpetajal ei ole kindlat ametikohta koolis ja maa-tagavaraõpetajal tuleb oma otseste ametikohuste täitmisel teot-

seada terves maaomavalitsuse piirkonnas. Tagavaraõpetajal teisi peale Avalikkude algkoolide seaduse § 64. tähendatud ametiülesandeid ei ole. Sellepärast tuleb jõuda otsusele, et maa-tagavaraõpetaja ametitegevuse piirkonnaks on kogu maaomavalitsuse territoorium ja tema otsesteks, s. o. tema jooksvateks ametikohusteks on Av. algkoolide seaduse § 64. loendatud ülesanded — puuduvate õpetajate asendamine, koduõpetuse instrueerimine ja haridustöö edendamine väljaspool kooli.

Kuna maksvate seaduste järgi tagavaraõpetajale makstakse sõidu- ja päevaraha riigiteenijate kohta maksvate normide järgi, siis järgneb ülaltoodust, et maa-tagavaraõpetajal on, silmas pidades Riigiteenijate ametisõitude tasu seaduse norme, õigus saada päevaraha viienda liigi normide alusel, s. o. XVII palgaastmes 1*) kroon, XVI—XIV palgaastmes 1,50 kr. ja XIII palgaastmes 2 krooni päevas vahet tegemata, kas tagavaraõpetaja viibib komandeerimisel maal või linnas, kuna teised päevarahade liigid ei ole kohaldatavad tagavaraõpetajate suhtes nende ametisõitude pu-

*) vt. HSM-i kooliv. kiri 24. XI. 31 nr. 34070, „Kasvatus“ nr. 9, lk. 448.

hul Av. algkoolide seaduse § 64. ettenähtud ülesannete täitmisel. Vastasel korral oleks seaduseandja teinud tagavaraõpetaja kohta sama erandi, mis on ette nähtud koolinõunikude kohta Koolinõunikute tasude seaduse (RT 46 — 1928) § 2. Õppejõudude teenistuse seaduse § 62. teises lõikes on aga öeldud, et tagavara õpetajale maksab sõidukulud ja päevarahad neid komandeeriv asutis riigiteenijate kohta maksvate normide järgi, s. o. ilma erandita, riigiteenijate normide üldistel alustel.

Kui aga tagavaraõpetaja komandeeritakse väljaspoole oma tegevuse piirkonda, siis makstakse temale päevarahad Riigiteenijate ametisõitute tasu seaduse 1—4 liigi normide järgi vastavalt komandeerimisele linna või maale ning komandeerimise kestusel.

Mis puutub maa-tagavaraõpetajate sõidurahasse, siis arvutatakse see vastavalt iga tagavaraõpetaja palgaastmele raudteel kas teise või kolmanda klassi tariifi järgi, laeval — esimese või teise klassi tariifi järgi ja hobusega — küüdi või postijaamade ühehobuse taksi järgi, eranditega, mis on ette nähtud liikumisel omnibusega, oma hobusel või jõuveoabinõudel ja jalgrattal või jala.

P. M ä g r a k e n (allkiri),
direktor.

A. K u u t (allkiri),
algkooliasjade juhataja.

Maa- ja linnakoolivalitsustele, vähemusrahvuste kultuurvalitsustele ja riigikoolide juhatajaile.

(HSM-i koolivalitsuselt 5. XII 31 nr. 65.)

HSM-i kooliraamatute komisjon oma 29. novembri s. a. koosolekul läbi vaadates alalmnimetatud raamatud, tegi nende kohta järgmised otsused:

1) *August Küss*. Laste lauluvara I. Tartus 1931 — tunnustada lubatuks algkoolidele tarvitamiseks.

2) *Mina Hermann*. Laulmisõpetus koolidele I, Tartus 1931 — tunnustada lubatuks koolidele tarvitamiseks abiraamatuna.

3) *Oskar Pärli*. Algebra ülesannete kogu I. Tartus 1931 — tunnustada lubatuks koolides tarvitamiseks.

4) *J. Kuulberg - E. Kuulberg - E. Martinson*. Elavad arvud. Matemaatika õpperaamat algkoolidele, VI õppeaasta. Tartus 1931 — tunnustada lubatuks koolides tarvitamiseks.

5) *Hilda Ottenson*. Aiasaaduste alalhoid Tartus 1930 — tunnustada lubatuks naiskutseja majapidamiskoolidele tarvitamiseks abiraamatuna.

6) *Paul Hinnov*. Üldajalugu keskkoolidele. Vanaaeg. Tartus 1931 — tunnustada mitte-soovitatuks.

7) *В. Федоров*. Учебник русского языка, Tallinnas 1931 — tunnustada mittesovitatuks.

8) *Juhan Maise*. Kodanikuõpetuse õpperaamat (käsikiri) — tunnustada mittesovitatuks.

Peale selle otsustas komisjon samal koosolekul soovitada koolidele lugemiseks k.-ü. „Looduse“ kirjastusel ilmunud järgmist ingliskeelset kirjandust koolidele:

- 1) Thomas Hardy. The Three Strangers.
- 2) The Elephant's Child by Rudyard Kipling.
- 3) Stories from the Jungle Book by Rudyard Kipling.
- 4) Little Women by Louis M. Alcott.
- 5) Oscar Wilde. The Devoted Friend.

P. M ä g r a k e n (allkiri),
komisjoni juhataja
HSM koolivalitsuse direktor.

Maa- ning linnakoolivalitsustele ja vähemusrahvuste kultuurvalitsustele.

(HSM-i koolivalitsuselt 27. X 31. nr. 33782.)

Kuna õpetajaameti kandidaatide ametisseadmise asjas on tekkinud mõned küsimused, siis HSM koolivalitsus peab tarvilikuks selles asjas seletada järgmist:

1) Kui õpetajaameti kandidaat kavatsetakse ametisse seada kooli määralise õppejõu või tunniandja kohale, siis on õpetajaameti kandidaadi valimise, ametisse registreerimise ja õppejõudude teenistuse seaduse § 49. toodud juhul määramise kohta, samuti ka teenistuse kohta maksvad samad määrad ja nõudmised, mis on maksvad määraliste õppejõudude või tunniandjate kohta kitsendustega ja eranditega, mis õppejõudude teenistuse seaduses õpetajaameti kandidaatide kohta otse ette nähtud.

2) Kui õpetajaameti kandidaat soovib asuda praktikaaja täitmiseks kooli, kus on vajalik arv õppejõude, siis otsustab selle küsimuse õppejõude registreeriv asutis. Sel korral õpetajaameti kandidaat ei kuulu valimisele õppejõudude teenistuse seaduse §§ 34., 35., 37., 41. ja teiste korras, kuid õppejõude registreerival asutisel tuleb enne õpetajaameti kandidaadi määramist ära kuulata vastava kooli õppenõukogu seisukoht õpetajaameti kandidaadi määramise kohta teatavasse kooli üldse, kui ka seisukoht, missugused tunnid ja mis teel on võimalik õpetajaameti kandidaadile määrata. Tunnid õpetajaameti kandidaadile võib luua klassikomplektide lahutamise või klassi grupppeerimise teel teatavais ainetes, kui ka tundide üleandmise teel õpetajalt õpetajaameti kandidaadile, kuid viimasel juhul ei tohi ühegi õpetaja tundide arv väheneda normaalarvust alla 75%, ja kui koolis on mitu õpetajat, tulevad õpetajaameti kandidaadile antavad tunnid võimalikult ühtlaselt võtta kõigilt õppejõududelt, muidugi niivõrt, kui see on võimalik ilma õppeaine poolitamiseta. Õppejõud, kes osa tunde loovutanud õpetajaameti kandidaadile, on viimasele abiks õppe- ja kasvatustöö ülesannete täitmisel ja võivad viibida kandidaadi tundij-

del klassis. Õpetajaameti kandidaatidele antud tunnid ei mõju õpetajate tasu suurusele.

3) Õpetajaameti kandidaat, kui ta töötab koolis, milles on juba vajalik arv õppejõude, võib saada tasu oma töö eest õppejõudude teenistuse seaduse §§ 11. ja 24. kolmandas lõikes toodud alustel ainult sel korral, kui HSM-i koolivalitsuse poolt on selleks riigi eelarves ettenähtud krediidist vastav summa määratud. Riigi 1931/32. aasta eelarves vastavat krediiti ei ole määratud ja sellepärast ei saa HSM-i koolivalitsus 1931/32. kooliaastal praktikantidele tasu õpetajate teenistuse seaduse §§ 11. ja 24. kolmanda lõike korras määrata.

4) Õpetajaameti kandidaadid, kes asuvad praktikaaja täitmisele käesoleva ringkirja p. 2. korras, annavad pühaliku ametitootuse üldises korras ja nende kohta peetakse teenistuskirjad samadel alustel kui teistel õppejõududel.

P. M ä g r a k e n (allkiri),
direktor.

A. K u u t (allkiri),
algkooliasjade juhataja.

Maa- ning linnakoolivalitsuste, vähemusrahvuste kultuurvalitsuste ja riigikoolide juhatajaile.

(HSM-i koolivalitsuselt 14. XI 31 nr. 34097.)

Õppejõudude teenistuse seadus on õppejõudude teenistuse vahekorradesse endise ajaga võrreldes toonud mõnesugused uued normid. Näiteks, määraliseks loeti varem õppejõud, kellel oli vähemalt normaalarv tunde, tunniandjaks loeti õppejõud, kelle tundide arv oli alla normi, ja õppejõu kohustetäitjaks võidi teatavil juhtudel registreerida ka kutsega õpetajaid. Nüüd aga õppejõudude teenistuse seaduse § 1. järgi loetakse määralisteks kõik vastava kutsega õppejõud, kellel on vähemalt 50% nädalatundide normist, ja tunniandjaiks ainult need, kelle tundide arv on alla 50%, kuna õpetaja kohustetäitjaks võib seaduses ettenähtud tingimustel ja asjaoludel registreerida ainult kutseta õpetajaid. Seega muutuksid nagu nimetatud seaduse maksmahakkamisega osa senistest tunniandjaist määralisteks õppejõududeks ning kutsega õppejõud, kes endiste määruste alusel registreeritud õpetaja kohustetäitjaks — määralisteks õppejõududeks või tunniandjaiks vastavalt nendel olevate tundide arvule.

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsus teatab aga selle kohta, et õppejõudude teenistuse seaduse maksmahakkamine ei ole toonud neid muudatusi nende õppejõudude suhtes, kes olid registreeritud ametisse enne nime-

tatud seaduse maksmahakkamist, sest selle seadusel ei ole tagasiulatuvat jõudu ja tähendust ning seaduslikus korras tehtud ja seaduslikku jõusse astunud otsused õppejõudude teenistuse vahekorradade suhtes ei muutu automaatselt, vaid iga muudatus iga üksiku õppejõu suhtes tuleb fikseerida registreeriva asutise vastava korraldusega, mis kantakse õppejõudude teenistuskirjadesse. Kõigest sellest tuleb järeldada, et õppejõudude suhtes, kes olid registreeritud ametisse enne õppejõudude teenistuse seaduse maksmahakkamist, on maksma jäänud nende suhtes tehtud registreerimise otsused ja jäävad ka edaspidi seni maksma, kuni need ei ole vastavalt muudetud.

Ülaltoodule Teie tähelepanu juhtides teatab Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsus, et ülaltähendatud õppejõude võib ümber registreerida vastavalt õppejõudude teenistuse seaduse § 1., kui need õppejõud vastavad selle seaduse muudele nõuetele ja kui selleks ei ole muid seaduslikke takistusi. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsus palub Teid asuda nende ümberregistreerimise teostamisele, otsustades need ümberregistreerimised alg- ja täienduskoolide õppejõudude suhtes oma korraldustega ja tehes teiste õppejõudude suhtes vastavad ettepanekud Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele. Ka riigikoolide juhatajail tuleb esitada Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele ettepanekud nende õppejõudude määramiste suhtes, kelle senised määramised ei vasta õppejõudude teenistuse seadusele.

Ühtlasi juhib Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsus kooli- ja kultuurvalitsuste ning riigikoolide juhatajate tähelepanu asjaolule, et õpetajate kohustetäitjate, asetäitjate ja tunniandjate teenistuslikud vahekorrad õppejõudude teenistuse seaduse § 47. ja 49. põhjal lõpevad 31. juulil 1932. a., välja arvatud need tunniandjad, kes Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt on registreeritud ametisse määramatuks ajaks. Neil põhjustel palub Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsus maa- ja linnakoolivalitsusi, vähemusrahvuste kultuurvalitsusi ja riigikoolide juhatajaid informeerida sellest vastavaid õppejõude ning hoolitseda selle eest, et vakantsed õppejõudude kohad kuulutataks välja õigel ajal õppetöö vaheajal (suvel), nii et hiljemalt kolm nädalat enne õppetöö algust kõik õppejõud oleksid määratud või registreeritud kohtadele.

A. B o r k v e i l (allkiri),
abidirektor.

A. K u u t (allkiri),
algkooliasjade juhataja.

Uusi raamatuid.

Juhan Jaik. Kaarnakivi. „Noorusmaa“ jutukirjastik nr. 17. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus Tallinnas, 1931. a. Hind 1 kr.

Richard Janno. Kuningas Toom. „Noorusmaa“ jutukirjastik nr. 18. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas 1931. a. Hind 1 kr.

V. Korolenko. Makkari unenägu. Jõulujutt. Vene keelest M. Laarman. „Noorusmaa“ jutukirjastik nr. 19. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1931. a. Hind 50 s.

Boris Žitkov. Sellest raamatust. „Noorusmaa“ populaarteaduslik kirjastus nr. 3. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1931. a. Hind 50 s.

„Noorusmaa“ IV almanak. Koostanud *E. Martinson.* Illustratsioonid *O. Martinsonilt.* *M. Laarmani* kaas. „Noorusmaa“ almanakkide kirjastus, Tallinnas, 1931. a. Hind 1 kr. 30 s.

A. H. Tammsaare. Tõde ja õigus. Roman. III jagu. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus, 1931. a. Hind 5 kr. 75 s.

C. Sheridan Jones. Georg Washington. Inglise keelest tõlkinud *O. Truu.* Täiendustega varustanud prof. *P. Treiberg.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus Tartus, 1931. a. Hind 1 kr. 75 s.

Maailma maad ja rahvad. 9. India. K.-ü. „Loodus“, Tartus.

R. Rolland. Michelangelo. Suure kunstniku elu. Illustratsioonidega kriitpaberil. Tõlk. *M. Lepik.* 199 lk., 2 kr. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus 1931. a.

T. Pakkala. Lapsed. Tõlk. *H. Ratassepp.* K. Mark'i illustratsioonidega. 128 lk., 1 kr. 50 s. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1931. a.

Juttude tegelased on umbes 6—10-a. lapsed, tüdrukud ja poisid. Nende toimingud on väga mitmesugused, alates jõulupuu rõõmudest-muredest kuni vakra paranemiseni haigevoodil. Kuid eriti väärib tähelepanu, et iga laps on siin omapäraste individuaalsete joontega, tal on isemoodi arusaamised, soovid, kalduvused, isemoodi temperament. See raamat ei ole mitte üksnes lõbus ajaviide, vaid need

lood jäävad lugejale meelde, mõjutavad teda tugevasti. Ning peab kinnitama, et lugevale lapsele on see mõju positiivne — mitte küll moraali õpetamise teel, vaid elavaid ja huvitavaid näiteid tuues elust. Ka täiskasvanuile on „Lapsed“ ses mõttes palju uudist pakkuv ja koguni õpetlik: siin näeme mõnegi lapseliku südamesopi valgustamist, mida seni pole veel märgatud.

M. J. Eisen. Meie jõulud. 148 lk., hind 2 kr. 50 s. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1931. a.

Prof. *M. J. Eisen* on pikemat aega kogunud andmeid selle kohta, kuidas pühitseti jõulusid vanasti eestlaste seas ja millised kombed on veel praegu püsinud eripaikades. Rikkalikust materjalist ta on teinud kokkuvõtte, mis käsitleb alguses jõulu nime ja Kristuse sünniaja kindlaksmääramise küsimust ja siis edasi väga mitmekesiseid eesti rahvakombeid, mis just ongi teose sisuks. Raamatust näeme, et jõulukombeid on väga palju ja erimaanurkades on nad isesugused. Seepärast kujuneb käesolev teos laiaks rahvaelu pildiks, mis sisaldab just eesti elu röömsamaid nähtusi minekus ja olevikus.

Oskar Luts. Läbi tuule ja vee. Mälestused III. 195 lk. Hind 3 kr. 25 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus 1931.

A. Saal. Aita. Ajalooline jutustus. Autori pildiga. 282 lk., hind 1 kr. 25 s., ilukõites 1 kr. 75 s. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1931. a.

August Jakobson. Miika Valtsbergi roim. Esimene romaan tsüklist „Andruksoni suguvõsa“. 447 lk. Hind 5 kr. 50 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus 1931. a.

Jaan Kärner. Moodne orjus. 231 lk. Hind 3 kr. 75 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus 1931.

Valik Läti uuemat kirjandust I. Tõlkinud *Karl Aben.* Noor-Eesti kirjastus, Tartus 1931. 252 lk. Hind 4 kr. *J. Jaunsudrabini, J. Akuratersi* ja *P. Rozitsi* piltidega.

Aino Kallas. Püha Jõe kättemaks. Tõlk. *F. Tuglas.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1931. a. 142 lk. Hind 1 kr. 50 s.

„Kasvatuse“ lugejaile.

Toimetusest olenemata põhjustel ilmub „Pedagoogiline aastaraamat“ 1932. a. I poolel. „Kasvatuse“ 1931. a. tellijad saavad selle maksuta kaasandena.

Toimetus.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telef. (2)14-63.

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

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

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

Pühadeks ilmusid E. Õ. Liidu noorsookirjanduse toimkonna väljaandel järgmised

noorsooraamatud:

Juhan Jaik: Kaarnakivi	Kr. 1.—
R. Janno: Kuningas Toom	„ 1.—
V. Korolenko: Makari unenägu	„ —.50
Boris Žitkov: Sellest raamatust	„ —.50
„Noorusmaa“ IV almanak. Toimetanud E. Martinson. „	1.30

Laste pildiraamat

M. Laarmann: Mõista, mõista, mu õeke	„ —.90
Ladu: E. Õ. Liidus — Tatari 3 ja K. k. ü. „Töökoolis“ V. Roosikrantsi 3 Tallinnas.	

Õpetajate Leht

JÄTKAB 1932. AASTAL ILMUMIST

ENDISES VAIMUS JA SUUNAS,

olles kutseteadliku õpetajaskonna progressiivseks häälekandjaks.

TELLIDA SAAB IGAST POSTIASUTISEST.

Tellimiste vastuvõtt uue aastakäigu peale avatud.

„Vikerkaar“ №№ 13 ja 14 tõi pika põneva jutu vanaaegsest mereelust

B. Žitkov „Mustad purjed“ I ja II

Selles kirjeldatakse Ukraina kasakate röövretki Türgimaale, Veneetsia merelaevade toredust ja galeeriorjade eluviitsust, torme ning lahinguid Vahemerel ja Aafrika põhjaranna kirevat eluolu.

Peailmuv „Vikerkaar“ № 15 toob CH. ROBERTS'i haruldaselt ilusa jutu

„Lumes magaja“

Noor ameerika neiu sõidab jõuluks koju. Teel röövitakse talt hobune. Lumises laanes ümber eksides vajub ta äkki lumehauda — magava karu peale. Pääseb sealt päris imekombel eluga.

Iga „Vikerkaare“ number maksab ainult 25 senti.

Kinkige lastele jõuluks „Vikerkaare“ aastakäike ja köiteid. Sellest jätkub rõõmu kogu aastaks.

Tellida K. k. ü. „Töökool“ Tallinnas, Väike Roosikrantsi 3.

„AED“

alustab 1932. a. X aastakäiku,
ilmudes üks kord kuus Tartus.

Toimetus: aiand.-mesind. instruktor **A. Lange**, Ülikooli
Taimahaiguste Kaisejaama juhataja dr. **E. Lepik**,
tegelik metsnik **K. Mäekala**, Ülikooli Botaanika-
aia õpet. aednik mag. **J. Pori**, teg. mes. ja mesin-
duse õpetaja **M. Reinik**, Ülikooli Entomoloogia
Kaisejaama juhaf. **K. Zolk**.

Vastutav- ja peatoimet.: Ülikooli aiand.-mes. õpe-
taja ja kaisejaama juhataja **A. Mätlik**.

Tegevtoimetaja: agronoom **K. Hinno**.

„**AED**“ on ainuke aianduse-mesinduse ajakiri Ees-
tis, seetõttu loevad teda kõik aednikud, mesinikud,
põllumehed ja aiandusest-mesindusest huvitatud
isikud.

„**AIA**“ sisuga tutvumiseks nõudke **tasuta proo-
vinumbreid** „Aia“ talitusest.

Tellimishind: aastaks 2 kr., pooleks a. 1,20 kr.

Igale tellijale, kes „Aia“ 1932. aastaks tellib enne 15.
jaanuari kas postiasutuse kaudu, otsekohe või kirjateel
„Aia“ talitusest, saadame **tasuta** raamatu: A. Lange —
„Viljapuude väetamine“.

Hakake „Aia“ tellimiste vastuvõtjaks.

**4-ja aastatellimise vastuvõtmise eest saadame
Teile „Aia“ 1932. a. tasuta.**

**10-ne aastatellimise eest lisaks veel Põllum.
Käsir. III „Aiatööõpetus“**, mille hind ostes 4 kr.

Nõudke tellimiste vastuvõt. materjale ja proovinumbreid.
Tellida saab „Aeda“ igast postiasutisest.

Ajakiri „Aed“ Tartus, Lai tän. 41.