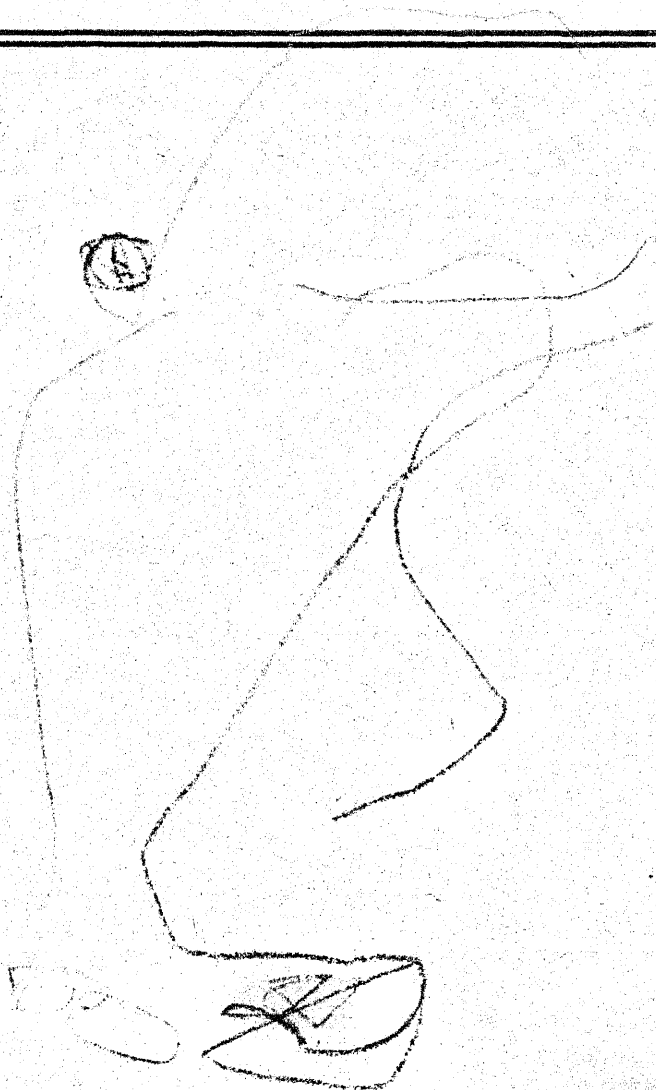


# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

---



Nr. 10

14. AASTAKÄIK. — DETSEMBER 1932

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 10.

Detsember 1932.

14. aastakäik.

SISU: „Kasvatuse“ lugejaile — *E. Martinson*. Kliiniline meetod suuliste (kõne) reageerimiste õppimiseks — *R. Taba*. Distsipliinist õppetunnis ja karistustest — *mag. E. Ritsso*. Tööstuslike naisekoolide õppekavadest — *A. Remmel*. Aabitsa õppimisest — *J. Uustalu*. Grammofon masinakirja õpetamisel — *G. Damm*’i katsete järgi *A. V-n*. Kooliüendusnurk: Uuest tööviisist noodiõpetuse eelkursuses 2. õppeaastal — *Joh. Käis*; Kuidas algasin tööd maateaduse alal 5.—6. klassis — *Valt. Horn*; Kooliüenduslastele — *Joh. Käis*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Prof. K. Ramul, Psühholoogia — *Andres Päril*; Mag. A. Kurvits, Õpetaja kooliüenduse kandjana — *Andres Päril*; Tähelepanuväärivaid väljaandeid kirjandus- ja kunstiteaduse alalt — *Bernhard Linde*; O. Luts, Vaadeldes rändavaid pilvi — *P. Hamburg*; Elav Teadus — maist detsembrini — *August Palm*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt. Uusi raamatuid.

## „Kasvatuse“ lugejaile.

*E. Martinson.*

Käesolev „Kasvatuse“ number on pidanud märksa hilinema. Õpetajate Liidu juhatus seisis küsimuse ees, kas üldse jätkata „Kasvatuse“ väljaandmist, kuna selle ülesande teostamine on ühenduses väga suurte majanduslike raskustega. Raskusi on tekitanud ühelt poolt vabariigi valitsuse antavate toetussummade järjekindel vähenemine ja teiselt poolt lugejate arvu tunduv kahenemine alates ajast, mil hakkas ilmuma „Õpetajate leht“. Kuigi „Kasvatuse“ ja „Õpetajate Lehel“ on sootu erisugused ülesanded, näib suur osa õpetajaid siiski mõlemaid ajakirju enamvähem samastavat ja peab siis ka ülearuseks kahte ajakirja tellida.

Raske küsimuse lahendamiseks Õpetajate Liidu sekretariaat pöördus õpetajate organisatsioonide poole küsimusega, kas loevad nad „Kasvatuse“ väljaandmise jätkamise praeguses raskes olukorras tarvilikuks ja mida tahavad nad omalt poolt teha „Kasvatuse“ lugejate arvu tõstmiseks. Enamikult organisatsioonelt jäid vastused antud tähtjaks tulemata, kuid saadud vastused erandita

pooldasid „Kasvatuse“ väljaandmise jätkamist. Ühtlasi lubati ka ühel või teisel teel „Kasvatuse“ leviku eest hoolitseda.

Õpetajate Liidu juhatus oma viimasel koosolekul otsustas „Kasvatuse“ väljaandmist jätkata. See on muidugi võimalik ainult suurte jõupingutustega. Tuli eelarves ette võtta tunduvald karpi-misi peaaegu kõigis kulude osades: tuli leida uus ja odavam trükikoda, vähendada töötasusid ja honoraare j. n. e. Vähen-dati „Kasvatuse“ mahtu ja vastavalt sellele ka tellimishinda, nagu lugejad seda leiavad käesolevasse numbrisse paigutatud kuulutisest.

On kaalutud küsimust, kas ei ole „Kasvatuse“ vähese leviku põhjuseks ehk ajakirja kehv sisu. Kuid isikud, kes „Kasvatuse“ sisulist külge on kaalunud, leiavad, et „Kasvatus“ aasta-aastalt on muutunud sisukamaks. Kuigi ühel või teisel ses suhtes on olnud midagi öelda, siis ometigi on enamalt jaolt niisugused soovid just vastupidiste soovidega teiste sooviavaldajate poolt neutraliseeritud.

Toimetus palub tungivalt lugejaid teatada, kas „Kasvatuse“ sisu neid rahuldab, või jätab ta mõndagi soovida, ja mida nimelt. Lugejaskonna soovid toimetus võtab tõsiselt kaalumisele ja avaldab nad ühes järgmises numbris.

Õpetajate Liidu juhatus ja „Kasva-

tuse“ toimetus on püüdnud omalt poolt kõik teha, et mitte lasta hingusele meie ainsamat kasvatusteaduslikku ajakirja. Loodan, et ka eesti õpetajad omalt poolt püüavad kõik teha, et „Kasvatus“ leiaks ikka rohkem ja rohkem vastuvõttu meie õpetajate-peres.

## Kliiniline meetod suuliste (kõne) reageerimiste õppimiseks.

R. Taba.

Selle meetodi üheks paistvamaks kasutajaks ja ühtlasi ka väljatöötajaks on Genua ülikooli prof. I. Piaget. Ta väidab, et ei jätku ja ei anna tarvilikke tulemusi rea probleemide lahendamisel kasvatuses senised meetodid vaatluse ja kirjalikkude laboratoorsete testidega. Eriti tulemusteta jääme endiste meetoditega lapse kujutluste suuna otsimisel.

Testide kohta ütleb ta:

1) testid annavad õige jämedaid üldisi orienteerumissandmeid, mis rahuldavad praktilisi nõudeid, kuid on liiaks puudulikud teaduslikuks analüüsiks.

2) vastused testidele ei võimalda täpsat katsealuse mõistuse orientatsiooni jälgimist, mis aga väga huvitav ja tarviline vaatluste korraldamisel.

Parem ei ole lugu vaatlusega:

1) vaatlused annavad rikkalikku materjali probleemide püstitamiseks, kuid harva aitavad lahendada;

2) ei ole võimalik suurema kogu tühtlastes tingimustes olevate laste vaatlemine;

3) vaatlustes tekivad suured omaduslikud ja arvulised ebatäpsused;

4) vaadeldav isik avaldab ainult erijuhtudel täpsalt seda, millele sihivad vaatleja. Kõik muu materjal on vaid liigseks ballastiks;

5) vaatluste juures on väga raske määrata vastuse psüühilist väärtust: kas on see tehtud mängides, naljatades või on antud väljendus katsealuse sügavam veendumus.

Tahes säästa nimetatud kummagi meetodi paremusi ja hüljata pahesid,

prof. Piaget esitabki kliinilise vaatluse meetodi. See ei ole tulius leiutus, vaid võrsunud psühhiaatria praktikast.

Milles õieti seisab kliinilise meetodi olu? Kõneldes haigega, psühhiaater võib teda jälgida tema enese vastuste kaudu, nii et eelseisva idee selgitamiseks haige esitab faktid jutustades. Teiseks: saab haige lasta läbi kriitilise prisma (tema elulugu, päritolu, jõukus, karjäär j. m.). Niiviisi kliinitsist, sooritades katseid, seab üles probleeme, hüpoteese, varieerib tingimusi ja lõppeks kontrollib iga hüpoteesi haige reageerimistega tema vastustes jutlemisel.

Selge on, et pedaloogia sihtide taotlemiseks *mutates mutandis* (tehes vastavad muudatused) see meetod võib juurde tuua väärtuslikke lisandeid.

### Piageti püstitatud probleemid.

Missugused on lapse kujutlused maailmast tema mitmesuguseis biosotsiaalseis arenguastmeis?

See põhiprobleem jaguneb kaheks alaprobleemiks:

1) reaalsus lapse juures;

2) põhjuslikkus „ „

Kuidas lahendab neid Piaget? Võtame näiteks nimede reaalsuse lapse juures. Selle jälgimise tehnika on Piageti järgi järgmine: lapsele esitatakse järgimööda 8 liiki küsimusi niisuguses järjekorras:

1) tehakse selgeks või kindlaks lapsega, mis on nimi:

„Ütle oma nimi,“ „selle asja nimi“ (näidatakse asju). „Hästi“.

„Mida nimetame nimeks?“

2) küsitakse: „Kuidas said nimed alguse?“ „Päikese nimi, kuidas sai see alguse?“

3) saanud vastuse, küsitakse: „Hästi! Kuidas meie teame, et päikest nii kutsutakse?“

4) kus asub nimi? Kus päikese nimi? Kus järve nimi? j. n. e.

5) kas teavad asjad oma nimesid? Kas teab päike oma nime? Kas pilved teavad, et neid nõnda kutsutakse? j. n. e.

6) kas päikesel on olnud alati see nimi, või oli ta alul ilma nimeta ja hiljem alles sai selle?

7) miks nimetatakse päikest nõnda? Miks Munamäge nimetatakse nõnda?

Ja lõpuks öeldakse lapsele: „Sind kutsutakse Jaaniks, venda Pauliks. Aga kas oleks sind võidud kutsuda Pauliks ja Pauli Jaaniks, või kuud päikeseks ja päikest kuuks, j. n. e.“

Saanud vastused neile küsimustele, tuletab Piaget neist järgmised kujutluste rühmad:

a) *nime saamine:*

1. järk — 5—6-aastased — nimed on asjades;
2. järk — 7—8-aastased — nimed antakse asjade loojate poolt (jumal, inimesed).
3. järk — 9—10-aastased — nimed antakse kellegi inimese poolt, kusjuures sellel ei ole suhteid asja enese ega tema loojaga.

b) *nimede teadmine:*

1. järk — 5—6-aastased — meie teame asja nime, kui vaatame asja;
2. järk — 7—8-aastased — asjade nimed sisenduvad kuskilt mujalt;
3. järk — 9—10-aastased — asjade nimed antakse edasi vanemait nooremaile.

d) *nime koht:*

1. järk — 5—6-aastased — nimed asuvad asjades;
2. järk — 7—8-aastased — nimed on kõikjal või mitte kuskil;
3. järk — 9—10-aastased — nimed on meie häältes, peas, mõtetes.

Kuidas käsitab Piaget vastuseid nende klassifitseerimisel ja määramisel?

Reageerivaid tüüpe jaotab ta 5-ks:

1. Kui esitatud küsimus on lapsele igav ja ei kutsu esile küllaldast tähelepanu, ta vastab kuis juhtub, sihiga, et erineda teistest. See oleks — *juhuline lapse reageerimine*.

2. Teine tüüp — kui laps vastab küsimusele, kujutelles seejuures sündmustiku või loo, millesse ta ise ei usu, või kui usub, siis vaid puhtsõnalise lõbu tõttu. Need on *väljamõeldud ehk fabulaarsed vastused*.

3. Kolmas tüüp — kui laps teeb pingutusi vastuse leidmiseks või kui ta lihtsalt tahab rahuldada eksperimenterijat, koondamata oma mõtteid, otsib vastuse eksperimenterija küsimuses; n. o. *surutud või otsitud vastused*.

4. Neljas tüüp — kui laps vastab oma mõtlemise järgi, omast mõtteilmast küsija mõjutusel, n. o. *otsesed ehk sihitud vastused*.

Need reageeringud on mõjutatud tublisti küsijast, sest küsimuse esitamine iseenesest sunnib last mõtlema teatavas suunas, süstematiseerides teataval määral teadmusi, ent avaldised jäävad siiski lapse originaaliks, sest lapse mõtlemine ja teadmuste kasutamine ei sõltu eksperimenteriaatori otsesest mõjust. Nemad ei ole puhtalt spontaansed ega ka puhtalt tagasihoidlikud, pigem ülesandekohase mõtlemise produkt, originaalsed ainult (lapse teadmused, kujutlused, motoorne osa, j. n. e.) ja aine läbitöötamise iseloomult (arutluse struktuur, mõistuse suund, intellektuaalsed kalduvused j. n. e.).

5. Viies tüüp — spontaansed reageerimised: kui laps annab iseseisvalt formuleeritud vastuseid, ilma otsimata, järele mõtlemata, valmina, nii, kuis ta varem juba formuleeritud.

Need on 5 reageerimistüüpi, nii nagu Piaget liigitas neid katseil. Tekib loomulik küsimus: mis on selgeks ja täpsaks kriteeriumiks vastuse liigitamisel ühte või teise kategooriasse? Missugune peab olema resultaaside läbitöötamise meetod?

Spontaansed veendid on haruldased ja neid on raske tabada, nad on aga olemas. Näiteks toob Piaget 8-aastasi lapsi, kes kirjeldavad täpsalt jalgrattast ja selle mehhanismi. See tõendab, et vaatluse ja omaette mõtlemi-



sega on valminud lapses vastus juba enne küsimuse esitamist ja asub seepärast väljaspool küsimuse mõjupiirkonda.

Kindlasti tuleb teha vahet vabalt tekkinud reageeringute ja küsimuste mõjutusel tekkinute vahel. Tõepoolest, küsides lapselt — kust saab öö? — missugune küsimus on esitatud selliselt, et ei tekita kujutlusi, ei anna tõugget, laps lööb kõhklema, katsub hiilida mööda vastusest ja lõppeks vastab, et need on suured mustad pilved, mis moodustavad öö.

Kas on niisugune küsimus spontaanne? Või loob laps käesoleval juhul hüpoteesi?

Mõeldavad on mõlemad interpretatsioonid.

Küsites aga lastelt — miks tulevad pilved — leiame vastuseid — selleks, et moodustada ööd. Sel juhul öö tekimise seletus pilvedega on täielikult spontaanne. Sama juhtum näitab, kui sageli ühtuvad omavahel spontaansed, sihilised ja ootamatud vastused.

Psühholoogias ei ole neil aga ühtlast väärtust. Piaget toob niisuguse näite ootamatult tekkinud reageerimisele: lastes lapse nähes kivi veega täidetud klaasi, küsime seejuures temalt veepinna tõusu põhjust. Võib olla kindel, et rõhuval enamikul lastest ei ole olnud stiimuleid niisuguste nähtuste üle hakata mõtlema. Järelikult selles olukorras antud vastus kuulub ootamatute vastuste liiki. Ja tõepoolest, lapsed 9 aasta vanuseni vastavad, vesi tõusvat seepärast, et kivi on „raske“. Reageeringute karakterne joon säärasteil juhtumel on peaaegu alati ühesugune, mis teebki nende õppimise huvitavaks.

Edaspidi eraldatakse reageeringud, mis tekkinud ootamatust mõjutusest. Mõjutada võib sõnaga või perseveratsiooniga. Sõnalise mõjutuse ärahoidmise puhul reageerimistele määratakse kindlaks lapse sõnavara, et saaks kohandada küsimusi lapsele arusaadavas keeles.

Perseveratsiooni puhul mõjutusest hoidumine on kaunis raske, sest selle kutsus esile küsimuste ühesugune esitamine. Näiteks, küsides — kas on elavad olendid: kala, päike, lind, kuu,

pilved, tuul, j.n.e. — on loomulik, et laps püüab vastata kõigile küsimustele korraga ja ühesuguse vastusega ning säärane vastus on kindlasti mõjutatud perseveratsioonist.

Delikaatsemaid on küsimused faabula suhtes, mis kerkivad laste vaatlusel kliinilise meetodi järgi. Juhtub, et 7—8-aastased lapsed, vastates küsimustele, teevad tõsise näo, kuid tegelikult võtavad nimetatud küsimust naljana ja mõtleavad endile lõbuks vastuse. Selliseid reageeringuid ei või asetada ootamatult tekkinute hulka, sest laps on võtnud küsimust skeptiliselt, palju kahtlasemalt kui teisi mängutujust tekkinud probleeme. Võimalusi on siin 3:

1. Lapse vastuse võib paigutada sinna, mida täiskasvanute juures nimetatakse „teravmeelsuseks“; laps võtab eksperimentaatorit kergelt, välja naerdes, kuid peaaegu — katsub hiilida mööda küsimuse üle mõtlemisest.

2. Kui fabuleerimine on üks lapse mõtlemisviisidest, siis pöörduv laps faabulale mitte üksnes teistele vastamiseks, vaid ka iseendale küsimuse lahendamiseks. Need juhud esinevad 4—5-aastaste laste juures. Olgu näiteks järgmine küsimus: „Miks karul on 4 käppa?“ Vastus: „Sellepärast, et tema on tige loom ja looja on teda karistanud.“

3. Kui faabula sisaldab endiste veenete jäänuseid või harvemini — uute tekkimise võimalusi.

Juhuliste vastuste tüübi alla kuuluvad niisugused, mis antud umbropsu; näiteks, kui laps vastab küsimusele, — palju on 3 ja 3 sama kergusega nagu 4 ja 5 ja 100 j. n. e.

Need vastused ei ole müüdid, faabula, sest lapsel ei ole nende vastu huvi, ta ei mõtle nende üle, vaid vastab ainult selleks, et lahti saada küsijast.

See oleks lühidalt kõne reageeringute tüüpidest.

Vaatleme lähemalt Piageti neid määrusi ja kriteeriume, mis tarvilikud kõne reageeringute diagnostikal.

Kuidas eraldada mõjutatud reaktsioone juhulistest ja umbropsu antuist? Mõjutatud reageeringud on lühiajalised, püsimatud. Küllalt vastumõju avaldamisest, et kõigutada endist veenet.

Mõnikord jätkub isegi sellest, kui mõjutamises peetakse väike vaheaeg, — laps unustab reageerimise ja asi jääb kõik varsti võõraks.

Iseäranis tugeva mõjutuse korral tuleb vahest süvendada küsimust, varieerida küsimuste esitamist selleks, et jälile saada kestvama analüüsiga sedaliiki vastuste tekkimisele.

Mõjutatud reaktsioonid erinevad oma halva seosega sama katsetatava teistest reaktsioonidest.

Selle kriteeriumiga on võimalik eraldada juhulised vastused mõjutatuist, sest need on veel vähem püsivad kui esimesed.

Et eristada juhulisi vastuseid fabulaarseist, peab tingimata silmas pidama, et viimased on rikkalikumad, järelemõeldumad ja süstematiseeritumad kui eelmised. Edaspidine rühmade eristamine on raskem ainult ühe indiviidi vastuste järgi. Tuleb suurendada katsealuste arvu. Nüüd on kerge eraldada fabulaarseid reaktsioone ootamatuist ja spontaanseist.

Selleks järgmised näited:

Mitme lapse vastuse ühtelangemisel oletatakse, et ei ole tegemist faabulaga, sest raske on uskuda mitme isiku vaba fantaseerimise ühtelangemist. Igakord võib leida rühma vastuseid, milles leidub nii ühte kui teise liiki kalduvaid. Need on vahepealsed ehk üleminevad.

Näiteks: esimese liigi lapsed kinnitavad, et järv on tööliste kaevatud ja sinna on kallatud vesi. Teise liigi lapsed, s. o. ülemineku ehk vahepealse rühma lapsed, kinnitavad, et järv on kaevatud, kuid vesi on voolanud sinna mägedelt. Kolmas liik aga kõneleb järve looduslikust tekkimisest. Kõrvutades kõiki küsimusi, võib kaunis kindlal veendel asetada esimese liigi vastused fabulaarsete hulka.

Ootamatult tekkinute ja tahteliste (spontaansete) reageeringute eritlemine on seotud raskustega, sest

- 1) kumbki neist ei sõltu mõju sihist;
- 2) mõlemad juurduvad sügaval isiklikus katses ja katsealuse mõtlemises;
- 3) on ühised ühe- ja samavanuseile lastele;
- 4) mõlemad vormid kestavad mõne aja, üle minnes ühelt teisele;

5) mõlemad vormid liituvad esimeste õigete vastuste puhul, s. o. täiskasvanute mõjutusel.

Kas tulevad arvata kõik neid viit tingimust rahuldavad vastused enne küsimuste esitamist valmismõelduiks? Ei. Ainsaks vahendiks spontaansete vastuste eristamiseks küsimuse mõjul antud vastustest on lapse otsene vaatus vastuse mõtlemisel ja suulise väljenduse momendil.

Siinjuures mõned näited laste arv suuruste, ruumiliste ja ajaliste kujutluste kohta. Katsed on jätnud mulje, et lapsed meelsamini astuvad niisugusesse keskustellu kui puhtlaboratoorsele või testide katsetamisele. See on arusaadav, sest kliinilise meetodi järgi kujuneb katse jutlemiseks, kusjuures märkamatuult täidetakse lihtsamaid operatsioone testidega, kuid kõik see sünnib mõõdamines.

### *Arv-suuruste kujutluste katsed.*

#### 1. Katsealune 7-a. kasvandik.

Tead sa mõne arvu? — „Tean.“ — Utle, missuguseid tead. — „7, 8, 10. 1, 3, 4, 11.“ — Arve lugeda oskad? — „Kuni kümneni. . . 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.“ — Aga edasi? — „11, 12, 13, 14, 15.“ — Veel edasi? — „Edasi enam ei oska.“ — Missugune arv on kõige suurem, tead seda? — „11.“ — Aga kas 15 on suurem kui 11? — „Ma ei tea.“ — Milleks vajame arve? — „Selleks, et teada, mis kuupäev on täna, eile, homme!“ — Kas veel millekski muuks on nad tarvilikud? — „Ja.“ — Milleks? — „Selleks, et teada, kas täna on laupäev, kolmapäev või pühapäev.“

Siit näeme, et ühe küsimuse järel ei saa meie mingit selgust lapse arvu mõiste kui omaette mõiste kohta. Vastused ei ole juhulised, sest on näha, et laps tahab nendega saada küsijalt endalt vastust.

#### 2. Katsealune 6-a. poiss.

Tead mõnd arvu? — „Täna? Reede.“ — Milleks arvud tarvilikud? — „Et teada päeva. Millal on sünnipäev.“ — Kust saadakse arvud? — „Ostetakse.“ — Mida ostetakse? — „Arvelaud.“ — Arvelaud küll ostetakse, aga kust saadakse arvud? — „Paberist, aga pä-

rast joonistatakse arv.“ — Kes joonistab? — „Onu.“ — Missugune? — „See, kes kaupleb.“

Mõlemad katsealused on kehvade raudteeametnikkude lapsed.

3. Järgneb katse katsekorraldaja oma 6<sup>1</sup>/<sub>2</sub>-aastase tütreaga. Tema kodu asub provintsilinnas ja lapse naabrid on 1—2 aastat temast nooremad või vanemad. Lasteaias ükski neist ei käi, kõik arenevad koduse kasvatusesega.

Irene, — nii on tüdruku nimi — ütle kõige suurem arv, mis sa tead? — „30.“ — Katsetaja vaikib, sest märkab, et laps ei ole lõpetanud mõtlemist küsimuse üle. . . „ja mõnikord ka 31.“ — Miks 30 ja vahest 31? — „Isa, kuus ei ole rohkem päevi,“ vastab tütar, olles ise imestunud isa ebasündsast käitumisest kalendri suhtes.

Edaspidi areneb jutt elementaarsest arvureast.

Küsimust korrati 2 kuu järel uuesti, kui lapse vanus 6 a. 8 kuud.

Irene, ütle kõige suurem arv, mida tead? — „Niisugust ei olegi, isa.“ — Miks ei ole? — „Hea, ütle ise, aga ma lisan juurde ja saan jälle suurema arvu.“ Lapse nägu särab rõõmust ja suu avaneb kõrvuni võidunaeruks.

Aga mis arv on sinu arust kõige väiksem? Tekib piinlik vaikus, mõtlemine. Sibilib sõrmedega. Lausub kahtlaselt: „Ma arvan, et 1.“ — Miks sa seda arvad? — „Ma võtsin ära sõrmi ja ühest vähem ei jää midagi järele.“

Huvitav on märkida, et kõigil katsealuseil lastel on arvumõiste seotud kalendriga. Näib olevat kindel, et bioloogiliselt ühtlaste faktoritega (vanus) on ühtlust ka sotsiaalsel mõjutusel.

#### *Ajalised kujutlused.*

Katsealune 6-aastane.

— Mis on aeg? — „Aeg on, kui magad; kui teda üles keerad, kui teda vaatad.“ — Keda? — „Kella.“ — Kust aeg saadakse? — „Aeg või — sepad teevad.“

7-a. katsealune.

Mis on aeg? „Kui sa kaua kõnnid või vaatad, see on aeg.“ Kas lühikest aega on olemas? „On.“ Millal? „Noh siis, kui on üks minut, kaks või kolm minutit,“ Kust saadakse aeg? „Kel-

last“ (kõneleb kõva ja kindla tooniga). Kas ilma kellata aega on? „Ei.“ Aga kas kell võib olla ilma ajata? „Võib küll.“ Millal? „Noh siis, kui ta on katki või seisab.“ Milleks me vajame aega? „Noh, kui kuhugi lähed, või on tarvis minna rongile või koosolekule ja kui ei ole kella, lähed liiga vara või hilined.“ Edasi: Mis on üks minut? „See on minut, kui vaatad: kukub, kukub; natukene vaatad — kukubki maha: see on minut.“

Need andmed on väga huvitavad ajalise, ruumilise ja kinemaatilise (liikumisõpetuse, mis selgitab aja ja kiiruse kujutlust) geneesise (mõiste saamise) analüüsimisel.

Tahtmatult sisendub arvamus, et nii viisi kiiremini ja tõetruumalt sisendame aja, liikumise ja kiiruse mõisted, kui ränkade à la filosoofide juurdlemiste teel puhtmatemaatika alusel. Olgu see aluseks meie edaspidisele otsimisele.

Samu küsimusi esitas katsetaja<sup>1)</sup> ka oma 6 a. 6 kuu vanusele tütrele Irenele. Küsimuste ajal seisid majas kellad, mis oli peaaegu krooniline nähtus selles perekonnas kelladega. Irene, mis on aeg? — Vaatab seisvale seinakellale: „Ma ei tea, isa.“ — Kuidas ei tea, mõtle hästi? „Isa, kell seisab.“ Laps vaatab veel hoolega kella ja siis lisab: „Leena (teenija majas) küsib ka Jaanilt (meesteeniija) palju aeg on.“ — Ütle, kas aega on olemas ilma kellata? — „Ei; aeg on alati kellas.“

Lõpuks veel mõni teist liiki ühtlängemine.

Prof. Piageti katse:

Katsealuseks on seitsmeaastane poiss. Tead sa, Mont, mis tähendab mõtlema? „Ja.“ Mõtle oma kodu peale — võid sa seda? „Ja.“ Millega sa mõtled? „Suuga.“ Võid sa mõtelda kinnise suuga? „Ei.“ Aga kinniste silmadega? „Ja.“

Arhangelski poolt korraldatud sama katse oma tütre Irenega. — Irene, tead sa, mis tähendab mõtlema? „See on, kui ma millegi üle mõtlen.“ — Millega sa mõtled? — Vähene vaikus, siis: „Suuga.“ — Miks suuga? — „Ei, keelega. . . ei, ei, ma mõtlen ikka suuga.“

<sup>1)</sup> Arhangelski.

Analoogia on väga huvitav ja pakub uurimiseks palju materjali igale pedaloogiast huvitatule.

Lõpuks olgu mõned vastuväited, mis räägivad selle meetodi puudustest ja väärnähtustest.

1. Meetod ei ole uudne, sest ta on analoogiline süstemaatilisele küsimusmeetodile. Teiseks, on seda meetodit varem tarvitatud psühhiaatrias.

2. Kliiniline meetod on „süsteemitu küsimine“, mis on samm tagasi võrreldes süstemaatilise küsimusmeetodiga. Kuid siin on süüdi asjaolu, et ei täideta Piageti poolt esitatud nõudmisi, mis on järgmised:

1) katseid korraldagu isik, kes tegele-  
 nud aasta läbi igapäev kliinilise meetodiga;

2) peab tundma vaadeldavate laste sõnavara;

3) ettevalmistav laste vaatlus, nendega jutlemine j. n. e., õige probleemi esitamiseks ja selle formuleerimiseks.

Neis tingimustes on Piaget ehk läinud liiale, sest kui inimene on mõtelnud korralikult asja läbi ja saanud sellest selge pildi, peaks ta oskama ka käsitada meetodit.

3. Kliiniline meetod jätab liiga palju vabadust klinitsisti isiklikele käsitamiskalduvustele. Kuid seda juhtub ka

pea samas ulatuses laboratoorsete testidega.

4. Küsimuste fikseerimatus asetab lapsi väga mitmesugusesse reageerimiskordadesse ärituste mitmekesisusesse.

5. Ei saa tarvitada seda suuremas mahts. Aga paljudki keerukad arstid ei ole kättesaadavad kõigil arstidel ja sellepärast ei tarvitse ka seda meetodit psühholoogias hüljata.

6. See meetod ühe ja sama isiku juures ühe ja sama käsitaja poolt annab võimaluse puhtpsühholoogilise katse kõrval käsitella ka õppeainet (Piageti katse lusikaga veeklaasis).

7. See meetod ei võimalda mitte üksnes alternatiivselt konstateerida ühe või teise kujutluse iseloomu või selle puudumist, vaid ta võimaldab ka leida mitmesuguseid kujultsvorme, nende subjektiivse või objektiivse hinnangu, nende struktuuri tundmise ja dünaamilise selgituse. Selles tema suur paremus.

Lõpuks olgu tähendatud, et kõiki neid vastuväiteid võime tunnustada alles siis, kui oleme katsed sooritanud mitmekülgset, s. o. iga vaimutöö väljendusvahendi suhtes, mitte üksnes suulise juures, seda teinud pika aja jooksul ja teadlikult, alles siis teeme kindlaks tema hüved ja pahed.

## Distsipliinist õppetunnis ja karistustest.

*Mag. E. Ritso.*

Nagu iga töö, nii ka koolitöö, edeneb ainult siis, kui teda saadab kindel kord. Koolitööl valitsev kord peab olema valitud nii, et ta tööd ei takista, vaid edendab. Selles mõttes on töö distsipliin olenev töö iseloomust, sellest, mis-suguseid olusid peetakse vajalisteks töö edukuseks.

Uute tööspidamiste maksvuselepääsuga pedagoogikas muutusid ka vaa-  
 distsipliinile õppetunnis. Mõõdunud sa-  
 jandil ja ka meil kuni maailmasõjani  
 eeskujuliseks peetud distsipliini oleks  
 kohane kirjeldada järgnevalt: Õpetaja  
 vaatab kõikidele õpilastele otsa, kõik

vaatavad tema otsa. Õpetaja ei randa  
 mitte klassituba mööda ümber, vaid on  
 rahulikult paigal. Õpilased istuvad vai-  
 kides, sirgelt, hoides käsi laual. Õpetaja  
 õpetab, õpilased õpivad tähelepanelikult  
 kuulates ja vaadates. On õpilastel mi-  
 dagi öelda, siis tõstavad nad käe. — Um-  
 bes nii kirjeldab eeskujulist distsipliini  
 mõõdunud sajandi saksa pedagoog Dies-  
 terweg. See on tüüpiline „õpetamis-  
 kooli“ distsipliin. Praegusaja kool püüab  
 õpilaste isetegevusele. Muutunud töö-  
 viisi juurde kuulub teissugune distsip-  
 liin. Praegusaja õpilaste tegevus on  
 mitmekesisem, Distsipliini on raskem

lühidalt iseloomustada. Kõiki klassis olevaid õpilasi peab õpetaja ka nüüdses koolis silmas pidama. Õpilaste kohta võib öelda: nad peavad tegelema sellega, millega tegelemist neilt oodatakse teatud ajal, ja mitte takistama kaasõpilasi nende töös. Klassis või laboratooriumis valitsegu rahu ja vaikus, kui seda nõuab töö iseloom. Nagu iga distsipliini, nii peab ka praegusaja koolidistsipliini peajooneks olema rahu ja korrapärasus.

Huviga tööst osavõtmine ei ole igakord tagatiseks korrarikkumiste vastu. Just tundides, kus võetakse huviga tööst osa, kus üksteise võidu kiputakse teotsema, oma arvamusi väljendama, võib õpilaste eneseunustamise tõttu kergesti tekkida liigset kära ja korratusi. Eriti nooremis klassides. Õpetajal on korralekutsumisega enam tegemist kui tundidel, kus huvi pole nii elav. Korra alalhoidmiseks praegumainitud ja muil momentidel on tarviline, et õpilasi lakamatult harjutatakse korrapidamises.

Õpetaja peaks endale igasuguste olukordade suhtes koolielus kujundama kindlad vaated selle kohta, mis on õpilastel korra alal lubatud, mis mitte ja mis tuleks neilt erifi nõuda. Juba esimestel kokkupuutumistel teatud õpilastega viidagu oma nõudmised läbi kindlal käel. Esimestel tundidel uues klassis tuleks õpetajal tarviduse korral enam tähelepanu pühendada distsipliinimisele kui tunniks ettenähtud materjali läbivõtmisele. Sagedasti esimestel õpetundidel klass püüab jõuda selgusele, mida võib oodata teatud õpetajalt. Siis tuleb end kokku võtta — kuigi ka hiljem alati õpilased peavad tundma kindlat kätt. Pole soovitatav esimestel tundidel või kui on pealtkuulajaid, kohelda õpilasi teisiti kui harilikult.

Algaja õpetaja peaks aasta või paar koolitööd tehes välja jõudma seisukorrast, kus ta veendumuste ja kogemuste puudumisel ei suuda anda oma õpilaste käitlemisele vajalist kindlust. Peale isiklike kogemuste üle järelemõtlemise ja katsetamise aitab teiste kogemuste kasutamine, olgu hospiteerumisel, läbirääkimiste või kirjanduse kaudu. Kindlaid vaateid vajatakse selleks, et teotseda, kui olud nõuavad, pikema järelemõtlemi-

seta. Siin on täienduseks võime tunda õpilaste individuaalseid omadusi. Tähtis on aeg-ajalt kujutella, kuidas tuleks teotseda teatud juhtudel. Vaja harjutada ka endadistsipliini, et võimalik oleks kavatsetut läbi viia. Need komponendid on n.-n. pedagoogilise takti alusteks. Nagu seltskondlik nii ka pedagoogiline takt on võime õigel ajal õieti teotseda.

Distsipliini alalhoidmise keskpunktis seisab õpetaja isik. Distsipliini saavutatakse kergesti, kui õpilased suhtuvad õpetajasse lugupidamisega. Möödunud sajandite õpilasele sisendati juba maast-madalast sõnakuulmist, vastuvaidlematut alistumist vanemaile ja õpetajaile, kui lapse peavoorusi. Tingimusteta lugupidamine oli nähtud ette tol ajal veel suurt mõju avaldavas usuõpetuses. Käesoleval ajal aga tuleb lugupidamist võita. Lugupidamist tekitavate omadustena harilikult mainitakse pedagoogilist takti, õpetatava aine põhjalikku tundmist, õpetamisoskust, mille juurde kuulub parimate meetodiliste võtete tarvitamine. Õiglast, korrektset suhtumist nihästi õpilase käitumisse kui ka edasijõudmise õppimises j. n. e.. Välistes omadused pole lugupidamise saavutamiseks just esmajärgulise tähtsusega. Siiski välistest viisakusvormidest kinnipidamises, riietuses mõjutagu õpilastesse eeskujuna. Samuti ka muis distsipliini puutuvais küsimustes.

Väga tähtis lugupidamise tekitamiseks on korralik õpetus. Meil on juba mõnigi kord rõhutatud: oldagu kõigepealt kasvataja ja alles siis teadlane. Ei tahaks ka öelda, et õpetaja peab hästi tundma kõiki teaduse eriharusid. Kuid lugupidamise kasvatamiseks on vajaline õppematerjali põhjalik tundmine, palju laiemad teadmused, kui koolis materjalina otse tarvis. Edasiõppimine aine metoodika alal ei tohiks katkeda tervel õpetajaks oleku ajal. Õpetuse eeskujulikkuse eest peaksid hoolitsema eriti need õpetajad, kes tunnevad, et nende „pedagoogiline takt“ pole küllalt kindel. Hea õpetus on mõjuv abinõu korrarikkumiste vältimiseks. Midaagi peab olema, millega saavutatakse lugupidamine.

Ka hästi ettevalmistatud õpetaja võib mõnikord eksida. Otse kindlustatud pole selle vastu keegi, eriti silmas pidades, et igav on iga aasta sama materjali ja võtteid tarvitada. Küsimused õpilaste poolt võivad ka tabada õpetajat ettevalmistamatult. Overberg arvab, et tehtud vigu peab katsuma kõrvaldada nii, et õpilased neid ei märka. On see võimatu, tuleb eksimust tunnustada. Üldse ei pea püüdma paista õpilastele kõikteadjana, küll aga olla paljuteadja. Lugupidamist saavutanult pole õpetajal tarvis eksimuste korral eriliselt vabanduda. Õpilased andestavad selletagi. Õpetaja kui autoriteedi vabandumine õpilase ees on asi, millest katsutagu mööda pääseda. Selleks on vaja, et eksimusi oleks võimalikult vähe ja väikesi.

Lugupidamise saavutamiseks on tähtsad mõnesugused üksikasjad õpetaja esinemises. Vajaline on enesedistsipliin, kindel, rahulik esinemine, mis ka ei juhtuks. Ei tahaks ütelda, et õpetaja ei tohi kunagi avaldada rõõmu või viha. Need väljendused aga jäägu antud olukorras soovitavasse piiresse. Tujukus õpetaja juures on pahe.

Massi käitumises on midagi enam loomalikku ja irratsionaalset kui üksiku isiku. See maksab ka kooliklassi kohta. Sellepärast peaks juba õpetaja välimuses olema midagi imponeerivat, vahest hüpnootiseerivatki. Kuidas arendada mõjukat pilku, häält, kehahoidu, selleks on teatavasti olemas meetodeid. Katsuda mõjuda oma välimuse abil tuleb esialgu ettevaatlikult.

Juhtub, et õpetaja püüab avaldada mõju valjusega, kärkimisega, viha väljavalamisega ja rohkete karistustega. Mõnikord näib sellist olekut põhjustavat nõrkuse tunne. Kardetakse, et ei saa muidu toime korra alalhoidmisega. Näib, et ka sel teel on võimalik saavutada distsipliini, kuigi mitte just eeskujulist. Tehakse suuri jõukulutusi, kuna asja põhjalikumalt läbi mõeldes oleks jätkunud vähemast. Pealegi, kui surve natuke lõdveneb, katsuvad survet kannatanud maitsta vabadust seda põhjalikumalt. Tundelikumaid iseloomi õhutab liigvalju kohtlemine vastupanule.

Teine äärmus katsub näidata võima-

likult suurt headust, võib-olla lootuses saada hästi populaarseks. Õpilastega „ühiseks pereks“ sulamist võetakse liiga põhjalikult. Distsipliini sel teel ei looda. Õpilased ei unusta, et praegusaja koolis õpetaja on ikkagi „ülemus“, kes ei kuulu klassiperesse. Püüd neid vaheseinu lõhkuda naeruvääristab õpetajat.

Liiga suurest südamlikkusest ja valjusest hoidudes näidatakse õpilasi koheldes viimaste käitumisele vastavat hinnangut, kus vaja, järele aidates või taltsutades. Pedagoogilise takti juurde kuulub oskus seisukohta võtta pisiasjuski. Schmieder („Allgemeine Unterrichtslehre“ lk. 106) esitab õpilase käitumisele reageerimise kohta terve rea vastavusi. Sama rida tuleb ette Rein'i „Enzyklop. Handbuch der Pädagogik“, Bd. 9, lk. 156, kuid seal on ta pikem. Kuna selline seisukohavõtt on olnud ka isiklikust maitsest ja sisaldab hulga üksikasju, siis ei peatu sellel siin pikemalt. Pealegi, et need retseptid aitaksid, on kõigepealt tarvis selgeks teha endale, mis õieti avaldus õpilase käitumises.

Korrapidamisega peab õpetaja üksi toime saama. Direktori või klassijuhataja abi tarvitamine mõjub vaid ajutiselt. Niisuguste abinõude tarvitamine on ka juba nõrkuse tunnuseks. Mõned lihtsed võtted kergitavad tunduvalt korrapidamist klassis. Tegeleb õpilane kõrvaliste asjadega, ajab juttu j. n. e., siis ümber istudes ta harilikult rahustub. Liiga täidetud klassis pole see hästi läbi viidav: keegi teine peab ka ümber istuma. Ei ole klass küllalt rahulik, kui õpetaja asub pinkide ees, siis rahuneb ta, kui õpetaja asub pinkide taha. Kontrolltööde ajal sunnib õpetaja asumine pinkide taha töötama enam iseseisvalt. Esineb õpetaja ettekandega, siis ta igatahes peab asuma pinkide ees. Korrarikkumisi soodustab ka töömeetod, mis ei anna õpilastele küllalt tegevust. Sel korral tuleb töömeetodit muuta. Need ja muud abinõud vähendavad õpilase kiusatust rikkuda distsipliini.

Kui korrarikkumine pole juhuline, kui ärahoiubinõud, hoiatused j. n. e. ei aita, peab järgnema karistus. B. Rea („Kasvatus nr. 10; 1930. a.) arvab, et

uus kool ei tunne karistuse järele vajadust, vaid püüab õpilaste ebavoorusi ravida otstarbekohasemate kasvatuslikkude võtetega. Kuid karistus on üldse väga lai mõiste. On võimalik kooliski karistada nii, et see karistataval seisab meeles kogu eluaeg raske ülekohtuna. Võib karistada nii, et ka karistatav tunneb karistuse otstarbekohasust. On karistusi, mida vaevalt märgatakse.

Karistustel iseenesest pole iseloomu parandavat väärtust. Kuid — õieti tarvitatult — on nad tõketeks väärnähtuste kordumise vastu, mis muidu võiksid muutuda harjumusteks. Karistused avaldavad oma mõju kiiremini kui positiivsed kasvatusabinõud. Noored pole loomu poolest alati nii head, et kui seda headust äratada ja ärkvel hoida, siis väärnähtusi ei tulegi. Õpilastel ei tohi kunagi jääda muljet, et õpetaja tahab, maksu mis maksab, hoiduda neid karistamast.

Mõnikord on distsipliin eriliselt hädaohus, näiteks kui tuleb uus õpetaja, kelle soove veel pole harjutud täitma. Energilisemad õpilased kipuvad proovima: kas suudab õpetaja neid vaol hoida või mitte. Nii algab jõukatsumine, mis osavamate pedagoogide korral lõpeb õpetaja enam või vähem täielise võiduga. Niisuguses olukorras on vaja tarvitada kiiremini mõjuvaid abinõusid.

Võiks arvata, et praegusel ajal, kus meilgi õhutatakse kõiksuguseid kooliuuendusi, muil mail ehk karistuste alal on tarvitusele võetud suuremaid uuendusi. Kuid selgub, et seal mõnes suhtes ollakse konservatiivsemgi kui meil. Saksa-maa gümnaasiumes märgitakse tähtsamad karistused, mida õpilaste kohta tarvitatud, isegi koolitunnististele. Need on noomitused, laitused ja aresttrahvid. Viimased võivad kesta 1—2 tundi. Neid karistusi rahvakoolides ei tarvitata, kuid seal on lubatud kepi tarvitamine. Viimast tarvitatakse ainult poeglaste suhtes ja toore esinemise või kangekaelse vastupanu korral. Et õpetaja esimeses vihatujus järelemõtlematult keppi ei tarvitaks, tuleb see kappi luku-tada (! E. R.) ja karistada peale tundi (Merkblatt zum Züchtigungsrecht der Lehrer, Verf. v. 28. VII, 1920 — II E

3145). Siiski loetakse kehalisi karistusi ka Saksamaal praeguse aja vaimuga ebakõlalisteks (Ministerial-Erlass 24. IV. 1920).

Eksimuste korral tuleks arvestada õpilase arenemisastet, senist käitumist, katsuda leida väliseid ja seesmisi mõjutusi ja tingimusi, mis tingisid eksimuse. Tähtis on ka, kuidas suhtub õpilane ise oma tegudesse. Neil alustel kas määratakse karistus või tarvitatakse muid abinõusid. Sama kooli õpetajad peaksid pedagoogikas ja seadustes ettenähtud piirides püüdma kokku leppida karistuste ja muude distsipliinivate abinõude suhtes.

Palju poolehoidu tähtsamate pedagoogide hulgas on leidnud n.-n. loomulikud või „pedagoogilised“ karistused, kus karistus on süüteo tagajärjeks. Näiteks: valelik kaotab usalduse. Niisugust „loomulikku järgnevust“ pole mitmesugustel põhjustel võimalik ja soovitavgi igakord läbi viia.

Moraalsed karistused, mida uuemal ajal mitmelt poolt soovitatakse (näit. P. Barth), kui normaalses oludes kohaseimad, puudutavad õpilase tundeid. Enamasti koputavad nad õpilase autundele, nagu näit. laitus. Neid karistusi on kerge kõvendada või nõrgendada. Nii võib laitus olla avaldatud kas nelja silma all, klassi ees või koolitunnistisele märgitud. Teravaks karistuseks on pilge. Meilgi tarvitatakse seda. Suure lohakuse suhtes võib mõõdukas pilge vahest olla kohane karistus ja sedagi keskkooli vanemates klassides. Üldse pole ta soovitav. Mittesoovitav karistus on ka klassist väljasaatmine tunni ajal koridoris järelevalveta oleku tõttu, kusjuures õppetund või osa sellest raisatakse kasuta; valitagu selle asemel midagi muud. Tunnistisele karistusi ärgu märgitagu.

Töö karistusabinõuna võib olla kas kodutöö või peale tunde õpetaja juuresolekul tehtav. Esimene pole tõsisem karistus. Siin võib olla ainult mõni väike töö, kuna peab jääma aega puhkuseks ja päris-koolitööde tegemiseks. Teist teostatakse kas koolis või õpetaja korteris. Siin on võimalus õpilasega õppeaine üle põhjalikumalt läbi rääkida ja mõnd punkti korrata, mis hooletu õppi-

mise tõttu pole omandatud küllalt kindlasti. Just väsitada õpilast ka ei maksa. Pole mõtet jätta järel istuma vastava tööta või isegi järelevalveta.

Raskemad kehalised karistused, nagu löögid, peaksid täiesti ära jääma. Siiski on nende ridade kirjutajale räägitud, et mõned kerged kehalised karistused mõjuvat päras hästi. Kui õpilane kipub einestama tunni ajal, siis eine kõrvaldamisel see teinekord ei korduvat. Või kui keegi on klassis liiga rahutu, siis sagedasti mõneminutilise püstiseismine rahustavat teda tunduvalt.

Karistused peavad alati olema õpilasele arusaadavad, nii et pole tarvis pikki seletusi. Ka üldse korrale kutsumisel katsutagu läbi saada pikemate seletusteta. Väljatöötatud määrustikud, mis seinale riputatakse või õpilastele jagatakse, distsipliini ei paranda. Mäletan oma kooliajast, kui vähe meid huvitasid sellised dokumendid. Suusõnalised märkused ja läbirääkimised on paremad. Võiks küll lasta õpilasi valmistada referaate või kirjandeid koolikorda puutuvate küsimuste üle. Kuid siingi pole teadmine veel täitmine.

Koolidistsipliini eesmärgiks pole ainult sundida õpilasi alistuma teatavaile korraldustele, vaid ka kasvatada neid korrale tulevikus — enesedistsipliinile. Uuemat ajal on sellele eesmärgile juurde tulnud eriline nõue: ühiskonna liikmeks arendamine ja õpilaste laialdasem isetegevus distsipliini alal. Osalt kooli-

distsipliini süvendamiseks, osalt nende tulevikueesmärkide saavutamiseks hakati kõigepealt Inglismaal ja Ameerikas asutama õpilaste omavalitsusi. Meil oli selliseid korraldusi Võru õpetajate seminaris, nagu selgub härra J. Käis'e huvitavast kirjutisest „Isetegevus kasvatuses“ („Kasvatus“ nr. 1, 1930. a.). Väga õieti märgib J. Käis, et selliste asjade kordaminekuks on tarvis kõikide õpetajate, õpilaste ja nende vanemate toetust. Samuti, et õpilaste omavalitsuse läbiviimises tuleb minna lihtsemalt raskemale, andes aegamööda enam iseseisvust. H-ra Käisele võib õnne soovida, et asi korda läks. Võib-olla aga just selle tõttu on kahjuks ära jäänud juhatused, mis teha, kui „omavalitsus“ ei taha „klappida“. Välismail on juhtunud, et õpilaste omavalitsus esiotsa kipus kujunema anarhiaks. Asi paranenuvat, kui õpilastele mõjuvalt selgeks tehtud, et anarhia on despotismi eelaste. Näib, nagu oleks ka õpilaste omavalitsuse korral kandvaimaks jõuks korra alalhoidmises õpetaja autoriteet. Omavalitsuse läbiviimiseks peab vähemalt koolidirektor olema mõjukas isik, kelle soove õpilased püüavad alati täita. Veel parem, kui seda on ka suurem osa õpetajaid. „Omavalitsus“ töötab „seltskonna arvamuse“ abil, s. o. klassi parem element sunnib halvemat ulakustest loobuma. Kuid asja liikumapanemiseks on tõukejõudu vaja, mis peab tulema õpetajailt.

## Tööstusliikude naiskutsekoolide õppekavadest.

A. Remmel.

Tahaksin siin jätkata seda mõtete rida, mida alustasin ühes oma eelmises kirjutises („Naiskutsealase tööstuskooli sisemise organiseerimise põhijooni“ Kasvatus 1932, nr. 2 ja 3). Seejuures koondan kõik arutlused ühe küsimuse — *õppekavade ümber*.

Õppekavade küsimus on õieti koolide ilme ja suuna küsimus, või nagu ütleb

Aloys Fischer: „Tänapäeva võitlust uue kasvatusideaali ja uuendatud haridustuumade ümber võib viia lühima valemiga juurde, teda märkides võitlusena õppekavade loomise ümber.“

Õppekavade kaudu püütakse koolielu viia vormitusest kindla vormi poole, ning sellisena tuleb võtta kavu kui arenemistahtest tingitud loomulikku



nähtust ja tarvidust, sest kõik elu ja kultuur areneb selge, kindla ning enamviimisteldud vormi suunas. Peale selle, õppekavade kaudu riik teostab seda, mis on rahva kasvatuses riiklikkude huvide seisukohalt vajalik.

Sellele suurele tähendusele vaatamata on ikka tõusnud häáli ka õppekavade vastu, sest kardetakse, et kavad muudavad koolielu paindumatuks ja hävitavad õpetaja loomisvõimalused. Need on igatahes tõsised väited, mida ei saa vaikides ignoreerida, millest tuleb teha tõsine järeldus: õppekavad olgu sellised, et nad soodustavad kooli alalist arenemist ja ergutavad õpetaja loomistahet.

Meil on juba koostatud õppekavad peaaegu kõikidele koolidele ja varem või hiljem teostatakse see ka naiskutsekoolide alal. Võib-olla mõeldakse kavad välja anda alles paari aasta pärast, kuid raskuspunkt ei seisagi kavas, vaid selles põhjalikus eeltöös, mida nõuab traditsioonideta koolitüübi kavade koostamine. Ning eeltööde algamiseks on ülim aeg. Töö on seda raskem, et on puudulik naiskutsekoole käsitlev literatuur: puuduvad põhjalikud teaduslikud uurimused ja teoreetiliste kaalutluste ning praktiliste katsete kokkuvõtted. Naiskutsekoolide alal puuduvad omad J. Dewey'd, Kerschensteiner'id, Gaudig'id ja teised — need, kelle teostes üldharidusliku kooli ja osalt ka täienduskooli küsimused on leidnud igakülgselt ja teaduslikku käsitlemist. Koguni naiskutsekoolide õppeainete sisustamiseks puudub mitmel alal vastav faktiline materjal. Kõige selle tõttu naiskutsekoolide arenemises puudub suur joon ja suur koostöö ning võitlus — iga progressi alus. Igauks töötab siin omaette ja hoiab enesele eluaja jooksul vaevaga kogutud, sagedasti väärtuslikud kogemused. Õppekavade koostamiselgi tuleb seetõttu alustada tööd otsast peale: alusmüüridest lõppvalmis ehitiseni.

Käesolevas kirjutises püüan esitada mõningaid mõtteid õppekavade loomise aluste ja teede kohta, lootes, et see töö ei jää täitsa väärtusetuks ja viljatuks.

Enne annan siin lühikese kokkuvõtte naiskutsekooli ülesannetest ja ainete süsteemist minu eespoolmainitud artikli põhjal mõningate täiendustega.

Tööstusliku naiskutsekooli eriülesandeks on tööstusliku kutsehariduse andmine mingil erialal. Selleks kool püüab tegeliku töö ja eridistsipliinide kaudu kasvatada tehniliselt väljakoolitatud, loomisvõimelist (kombineerimisvõimelist) ja hindamisvõimelist (arenenud vormitundega, praktilise meele ja kunstilise maitsega) töölist, kellel on nõnda avatud tee arenemisele ja ka meistrikutsele.

Kooli teiseks ülesandeks on kasvatada majanduslikult mõtlejat ning tööstusettevõtet juhtida mõistvat ja kodaniku-na soliidset ja tublit meistrit.

Kooli kolmandaks ülesandeks on arendada õpilast kehaliselt terveks inimeseks, arendada ning süvendada hingeelu ja kasvatada naist kui tulevast ema ning perenaist.

Nende ülesannete teostamiseks kool kasutab mitmesugust õppematerjali, mis peab kokku moodustama ühe tervikulise õppeainete süsteemi, et anda seega õpilasele tervikuline haridus ja vältida tühje kohti selles hariduses. Sellist ainete süsteemi esitab lk. 445. toodud tabel.

\*

Nagu mainitud, mitte kavade loomine ise, vaid üksikute õppeainete korraldamine (sisustamine ja vormimine), s. o. just eeltöö on see, milles peitub kutsekoolide pearaskus. Seejuures ainete eneste keskel jällegi sellist korraldamist vajavad esijoones ettevalmistusained, kuna rakendusained nõuavad enam *meetoodilist* läbitöötust. Ettevalmistusainete korraldamisele — sisustamisele ja vormimisele — tulebki võimalikult kiirelt asuda.

Üldhariduslikkudes koolides on õppeainete sisustamisega ja vormimisega asi üsna lihtne: iga aine vastab mingile ühele teadusele (matemaatika, ajalugu, keeleteadus, filosoofia j. n. e.), mis ise juba peensusteni läbi töötatud. Teisiti on lugu kutsekoolis: siin ei õpetata teadusi kui niisuguseid, vaid nende rakendusi. Muidugi, ka paljud raken-

	1. alade ring	2. alade ring	3. alade ring	4. alade ring
	Vormitundmine ja loomisoskuse arendamine	Erialade tehnilise koolituse andmine	Majandusliku organiseerimisoskusega tutvumine	Täiendavad ained
Ettevalmistusosa	1. Joonistamise ja joonestam. algõpetus 2. Vormiõpetus (vormiteooria <sup>1)</sup> ja arendamislugu)	1. Materjalide-õpetus (tehnoloogia ja kaubateadus) 2. Töõabinõude- ja -võtteõpetus 3. Konstruktis.-õpetus koos ametialase joonestamisega <sup>2)</sup>	1. Kalkulatsioonõpet. koos arvepidamisega 2. Majandusõpetus (Tööstusettev.- ja rahvamaj. elemente) 3. Kodaniku- ja ühiskonnaõpetus (koos tööstusseadustega ja -määrustega)	1. Võimlemine 2. Tervishoid 3. Keel ja kirjan- dus koos ärikir- javahetusega 4. Kasvatuseõpetus 5. Kodumajandus- õpetus
Rakendusosa	<p>Märkus: nooled osutavad ainete sidumise peavõimalustele.</p>			

1) Käsitleb vormide otstarbekohasust ja ilu.

2) Rõivaste alal selle kõigega tuleb veel siduda rõivaste vormimise õpetus.

dusteadused on omandanud juba kindla kuju (tehnoloogia, elektrotehnika j.n.e.), kuid kahjuks kaugeltki mitte kõik sellised ja sel kujul, nagu see vajalik naiskutsekoolidele. Näiteid võib selleks tuua mitu, olgu siin allpool mõned neist.

Käsitöeline on tarbeasjade *vormija*. Selleks ta õpib tundma materjale, kangateooriat, lõikeõpetust j. n. e. Aga kas on väljatöötatud mingi õpetus, kus käsitöeline tutvuks tarbevormide otstarbekohasuse ning ilu alustega ja vormimise võimalustega? Vist suur hulk kutsekooli lõpetajaist ainult kõige udusemalt aimab, milles seisab tarbevormi ülesandekohasus, materjalikohasus, vormikindlus, vormipuhutus, proportsionaalsus, stiilsus, värviharmonia, elavus, materjali ilu j. n. e.; läbi töötamata on suurelt osalt ka sellised, enamasti kompositsiooniõpetuse tunnis käsiteldavad küsimused, nagu: missugused eritülesanded ja stiilnõuded esinevad mitmekesiste aknaeesriiete juures, missuguseid vorme võiks anda laudlinadele või sohvapatajatele, missuguseid vorme võiks anda mööblialusele vaibale, kuidas saavutada kunstilist kooskõla keha ja rõiva vahel

j. n. e. Ometi kõik need on põhjapanevad küsimused käsitöölisele kui tarbeasja vormijale: *vormiõpetus*, s. o. vormiteooria tuleb naiskutsekoolidele luua otsast peale pea täies ulatuses. Muidugi leidub neid, kes ütlevad: selline vormiõpetus on vaid teooria, meie kutsekoolis aga tahame kasvatada praktikainimesi. Siin vastaksin G. Kerschensteiner'i sõnadega: „Kus käsitöö ja tööstus peavad kosuma ja edasi arenema, seal peavad teooria ja praktika teineteisest läbi tungima.“ Praegu on olemas enam-vähem sisustatuna vaid vormiõpetuse ajalooline osa (käsitöö ajalugu, kostüümi ajalugu, stiilide ajalugu), kuid ka siin on rida lahtisi küsimusi: kas esijoones *käsitöö* ajalugu või stiiliajalugu, või mõlemad koos, kas tavaline Euroopa stiiliperioodide käsitlemine või mitmesuguste erimaade rahvakunsti tundmaõppimine, kas üldse puhtal kujul stiiliajalugu, või enam stiiliaarenemise *seaduste* mõistmaõppimine (arenemisfilosoofia, stiilisotsioloogia) j. n. e.

Materjalide-õpetuse kohta võib öelda, et ta on väljakujunenud ala: nii rakendusteadusena, kui ka käsitöökooli õppe-

ainena. Ometi kaalumist vajavaid küsimusi oleks siingi. Näiteks vastavaid õpperaamatuid lugedes tundub, et materjaliõpetuse asjatundjail kipub nagu vahel ununema materjalide-õpetuse praktiline eesmärk: anda teadmisi materjalidest sellisel kujul, et õpilane tunneks hea materjali saamise tingimusi ning eraldamistunnuseid, suudaks otsustada, mis puhkudel on otstarbekohane üht või teist materjali tarvitada, miks üks või teine materjal mõjub eriti hästi teatud vormides, missuguseid korrastehoiu abinõusid vajab mingi materjal j. n. e. Ses suhtes vastavate teoste sisu ei ole küllalt ülevaatlik (näiteks on vähe ülevaatlikke tabeleid) puuduvad ehk ka mitmed faktilised andmedki. Kõige selle tõttu õpilastel on siit raske otsida ja järeldada vastuseid nii mõnelegi praktilises elus vajalikule küsimusele, nagu näiteks: miks villane riie on märjaks saades soojem kui linane, millest oleneb riide soojuse hoid, missugune on siidi vastupidavus kulumisele võrreldes villasega, missugused rõiva vormid on kohased linasele riidele, mis on indantreen-värvimine j. n. e. On karta, et õppeaine käsitlemisel õpperaamatute puudusi korratakse.

Tööabinõude ja töövõtete õpetuses on samuti terve rida küsimusi, mis vajaksid läbitöötamist, läbikaalumist ja otsustamist. Tuleb ette, et käsitöeline ei tunne küllaldase põhjalikkusega isegi õmblusmasina ehitust ja tarvitamist, rääkimata sellest, et naiskäsitöelised ei oska teha vahet otstarbekohaste ja ebaotstarbekohaste käärade ja nõelade vahel, et nad kasutavad ebaratsionaalseid töövõtteid j. n. e. Ja lõpuks, kas ongi kuidagi viisi uuritud, missugused töövõtted on naiskäsitöö alal kõige ratsionaalsemad?

Olgu edasi näitena märgitud, et naiskutsekooli lõpetaja koolist lahkudes ei oma küllaldast vilumust tööstusettevõtte asutamiseks ja tema majanduslikuks juhtimiseks, kuna sellised ained, nagu kalkulatsooniopeetus ja arvepidamine, tööstusettevõtte ja töö ratsionaliseerimine ning ettevõtte majanduslik juhtimine on õppeainena vähe läbi töötatud.

Õppeainete läbitöötamise esimeseks ülesandeks on kooskõlastada õppeai-

nete eesmärgid kooli ülesannetega, samuti kooskõlastada aineid omavahel ainetesüsteemi seisukohalt. Edasi tuleb kooskõlastada aine maht tunnikavas määratud tundide arvuga ja aine laad — õpilaste vanusega. Kõiki neid kooskõlastamise küsimusi siin lähemalt käsitleda ei saa. Märgin ainult, et eriti vähe on seni kutsekoolides kõneldud aine ja tema käsitlemise laadist kooskõlas õpilaste arenemisastmega (vanusega).

Püüdes kutsekoolis teostada töökooli põhimõtteid ja kasvatada õpilases iseiseisvat tegevusõvimet, tuleb tahestatmata õppeaineis piirata õppematerjali hulka miinimumini. Seetõttu on õppematerjali valik eriti suure tähtsusega. Loomulik, et valida tuleb just seda: 1) mille varal on võimalik arendada õpilase võimeid (õppematerjali form. väärtus); 2) mida on võimalik otsekohe elus rakendada (õppematerjali rakend. väärtus).

Peale selle vajab otsustamist, mis kujul õppematerjali aineks vormida. Siin tuletan enne kõike meelde seda, et kõik teadus ja üldse inimese vaimutegevus areneb suurima ökonoomia poole, mida saavutatakse seega, et õpitakse üksikute lahtiste faktide asemel tundma nähtuste kausaal-teleoloogilist (põhjuslikkuse-sihipärasuse) sidet üldiste seadusepärasuste kujul. „On kõigepealt tähtis vajaduseta kitsenduste ärajätmise teel üldisemate reeglite ja seaduste abstraherimine vähem-üldistest, sest mida vähemate reeglitega ja seadusepärasustega meil on tegemist, seda väiksemaks muutub mälu koormatus ja seda „ökonoomilisemaks“ muutub mõtlemine“ (Prof. dr. Koppelman — Schwarz „Päd. Leksikon“). See on ka arusaadav, sest üheainsagi seaduse kaudu saab korruga selgeks suur nähtuste hulk.

Eespoolmärgitud põhimõtteid omaks võttes on võimalik õppeainet vormida näiteks järgmiselt: 1) iga nähtuste liigi kohta esitatakse mõned konkreetset näited, millest siis tuletatakse üldised reeglid ja põhimõtted; nende järele esineb rida ülesandeid, kus antud reeglite ja seaduste põhjal õpilane ise peab seletama või looma rea uusi nähtusi;

või ehk: 2) õppeaine esitab vajalikke fakte, statistilisi andmeid, uurimuste tulemusi j. n. e. lühidalt tekstis, joonistes, skeemides ja tabelleis, millest siis õpilastel tuleb teha iseseisvalt vastavad järeldused; või 3) õpilased kooli väikestes laboratooriumides katsetavad ja leiutavad üldisi seadusi ja reegleid.

Igal tingimusel, õppeainelt tuleb nõuda, et ta analüüsiks vastava ala rikkalikuks mõistete võrguks, sest rikkalik mõistete vara on see, mis võimaldab painduvat mõtlemist. „Mida enam inimesed löid endale sõnu ja mõisteid, seda enam nad suutsid endale koguda kogemusi ja tõsta end kõrgemale loomadest.“ (Fr. Gansberg „Wie wir die Welt begreifen“). Isegi need, kelle ideaaliks ei ole mitte teoreetiliselt mõtle, vaid praktiliselt teotsev, loov ja kombineeriv käsitööline, ei suuda eitada rikkaliku mõistete võrgu vajadust, sest seega, et teoreetilise aine meetod on analüüsiv, loov töö aga kombineeriv, nad täiendavad teineteist: analüüsimisel teoreetiline aine esitab rea elemente, algmõisteid, reegleid ja seadusepärasusi, millest siis kombineeriv vaim loob uusi mõisteid ja vorme.

Raske on küsimus: kuidas asuda õppeainete organiseerimisele? Mõningaid tegevussamme püüan siin igatahes märkida.

Koolide sihid ja ülesanded — need kasvavad välja tööstuselu nõuetest ja riigi huvidest, seepärast, kui siin midagi peaks olema selgumata, nende defineerimine peab jääma hariduse keskorgani hooleks, kes seda toimetab võib-olla ehk koos tööstuse ja majanduse asjatundjatega.

Edasi on vajalik, et saaksid kindlrama kuju õppeainete süsteem ja üksikute õppeainete sihtide piirtlused. Siin juba on võimatu keskvalitsusel edukalt teotseda, jättes kasutamata õpetajaskonna kogemusi. Seepärast mainitud põhimõtete vastuvõtmiseks ja ka aine sisu kohta näpunäidete andmiseks tuleks organiseerida eriline nõupidamine koolide õppenõukogude esindajaist. Et töö sel koosolekul oleks viljakam, peaksid õppenõukogud mainitud küsimusi enne põhjalikult kaaluma.

Siis võiks asuda õppeainete sisusta-

misele ja vormimisele. Siin on arvatavasti kindlasti vajalik vähemalt 2—3 isiku koostöö: üks, kes moodustab kõikide õppeainete organiseerimise keskuse, kes hindab kõike üldiste koolieesmärkide ja ainete süsteemi seisukohalt ning kes on ehk ka hiljem õppekavade toimetajaks, ja teine — aine eriteadlane. Kolmandana peaks võtma tööst osa vastava aine tegelik naiskutseskooli õpetaja (või ka mitu õpetajat), eriti kui eriteadlane seda mitte ei ole. Selle töö tulemuseks oleks iga aine kohta *konspekt-brošüüri* valmistamine.

Missugune oleks nende konspekt-brošüüride edaspidine saatus? Arvan, et nad peaksid saama vastavate ainete käsitlemise aluseks ühel suvekursusel, mis tuleks korraldada osalt loengute, osalt tööühingute põhimõttel. Siin selguksid veel mõnedki muud asjaolud ning praktilised küsimused. Muu seas tuleks siin lahendada ainete keskendamise küsimus, näiteks: kas luua vormiõpetus eriaina või teda osaliselt sulatada kompositsiooniõpetusega? kuidas siduda materjalide-, tööabinõude- ja -võtete-õpetust tegeliku tööga? kuidas sulatada muu tööga kalkultatsiooniõpetus ja arvepidamine? J. n. e. Osalt keskendamisevõimalusi märgivad ainete süsteemi tabelis nooled (lk. 445), osalt aga tuleks koostada täpsamaid ja üksikasjalisemaid keskendamise tabeleid.

Samadel kursustel tuleks puudutada õppeainete metodika üldisi küsimusi. Siit edasi võiks juba organiseeritud ja läbikaalutud aineid võtta koolitööski kasutamisele; ja kavadegi loomine oleks nüüd vaid lihtne küsimus.

\*

Kui õppeained on sisult ja vormilt organiseeritud, siis on seega enamvähem lahendatud kavade *sisu* küsimus. Kaalumist nõuavad aga kavade *vormi* küsimused.

Nagu juba varem märgitud, kavade vastu on tõstetud süüdistus, et nad takistavad koolide vaba arenemist ja õpetajate iseseisvat loomingut. Seda õigustatud vastuväidet arvestades tuleb leida teid temast vabanemiseks. Seda saavutatakse, pidades kinni põhimõtetest, et kava olgu mahult minimaalkava,

ülesehituselt — süstemaatiline (mitte metoodiline), redaktsioonilt — üldpealkirjaline (mitte pedantselt detailitud ega ka vormitu), ainesse suhtumise laadilt — loogiliselt objektiivne (mitte subjektiivselt ühekülgne).

Minimaalkava võimaldab ainet täiendada mitmesuguste lisandustega, mis õpetajaile tunduvad vajalistena ning huvitavana, või mis vastavad kohalistele oludele. Süstemaatiline kava esitab vaid teatud aine loogilise ülesehituse, jättes õpetajaile täieliku vabaduse isikupäraste meetodite väljakujundamiseks ja ainete kontsentreerimiseks. Et koolidesse asub tööle ka palju noori ja vilumata jõude, siis võiks metoodiliste küsimuste juures peatuda kavade seletuskirjades, mida tuleb võtta kui *nõuandeid*, mitte kui nõudeid.

On märgata, et ametlikud kavad mõningais aineis püüavad märkida seda ainet detailideni. See on igatahes asjata kitsendus, sest ühti ja neidsamu sihte võib tavaliselt saavutada mitmesuguse faktilise materjali kaudu. Teisest küljest aga tuleb hoiduda ka vormitute ja väheütleivate kavade eest (nagu näiteks: „Mõnda kesk-aja käsitööst“ või „Vabajoonistamine loodusest

ja mälu järgi“), sest need kaotavad oma mõtte üldse.

Lõpuks, kuna kava on loodud ikka teatud isikute poolt, siis tahestahtmata ta kipub omandama subjektiivset värvingut. Sellest hoidumiseks tuleb kava loomisel piinliku hoolega lähtuda asjaolude loogilistest järeldustest.

Siinesitatud nõuete kohaselt koostatud kavad vaevalt küll takistaksid kooli arenemist ja õpetaja loovat tegevust. Nuriseksid ehk ainult need, kellele *iga distsipliin* tundub kitsendusestena.

Õpetajate opositsioon kavadele (seniste kogemuste järgi üldhariduslikus koolis) osalt on suurenenud seetõttu, et mõningad koolide revideerijad kalduvad eeskujulikkude kavade teostamist võtma õpetajate headuse hindamise kriteeriumiks. Selline hindamine muidugi võib eriti kergesti esile tulla praeguse korra juures, kus paljude alade jaoks puuduvad nõunikud-eriteadlased. Ainult eriteadlane saab tungida õpetaja *töö sisusse*, teda ühtlasi sellelt seisukohalt hinnates ja väljakujunenud õpetajale ühtlasi lubades mõnikord suurigi kõrvalekaldumisi, teades, et need võivad tuua ainult kasu koolide arenemisele ja õpetaja ande ning töötahte õitsengule.

## Aabitsa õppimisest.

*J. Uustalu.*

Kuskil õpetajate koosolekul üks vana-maid õpetajaid jutustas loo lapsest, kes lugenud „sorinal“ raamatust mingi tüki, kuid lähemal silmitsemisel selgunud, et raamat olnud lapsel tagurpidi käes ja „sorin“ tulnud peast, aga mitte raamatust.

Tol korral võtsin seda juttu lõbusa vahepalana tõsise arutelu hulgas. Ei tahtnud nagu uskuda, et lugu tõesti võis tõi olla. Käesoleval aastal üle hulga aja jälle töötades esimese klassiga aabitsate kallal, pidin värskete kogemuste najal mõnna, et eeltoodud jutt võis tõesti tõi olla. Tuli tundma õppida „virku“ lapsi, kes lugesid aabitsatükke „sorinal“, kuid — peast. Mõned hool-

samad emad on arvanud tegevat lapsele suure teene ja näitavat õpetajale suurt abi, kui on õpetanud lapse nii lugema, et loetu jäi küll pähe, kuid samal ajal laps võõrdus tekstist.

Mul on käes kolmeklassiline komplekt. Jätkus vaevalt aega tutvustada lastele uut häälikut ja selle tähekuju. Luge-mise harjutamiseks andsin „Huvitajast“ vastava lühikese pala lugeda. Teisel päeval — lugeda-soovijaid palju. Ja enamasti läks ikka „sorinal“. Kui polnud loetavat teksti silmade ees, võis nentida head edu. Kuid paar vääratust tegid mu valvsamaks ja siis selgus, et tükk on pähe õpitud.

See ei olnud omefi *lugemine*.

Kust võtta võõrast teksti harjutamiseks? „Huvitaja“ palad näisid enamikult kui mitte peas, siis vähemalt tuttavad olevat.

Siis tulin õppeviisile, millest loodan paremust. Järgnevates ridades tahan sellest lühidalt rääkida, et seda õppeviisi võiks ehk viimistella.

Üks on selge: laps ei või lugemist nii õppida, et vaatab raamatust sõna esimese silbi ja fantaseerib sinna lõppu osa, mis näib sinna loetu põhjal parajasti sobivat. Kui lugemistüki mõttekääk lihtne või juba tuttav, siis läheb see „kombineerimine“ enamasti märki.

Kui vähematele vääratustele ei anta suuremat tähelepanu, siis läheb lugemine „lohinale“ edasi, kuid head lugemist ei saa lapselt kaua aega.

Aabitsa pisikesest palakesest ei jätku kuigi palju harjutamiseks. Üks laps loeb tüki ära, siis on see juba teisel igav lugeda, aga mis veel hullem — tuttav. Iga järgmine lause peaks olema juba uus.

Ma hakkasin tegema järgmiselt. Kirjutatan klassitahvlile esiteks joonistähedega, pärast kirjatähedega kolm-neli lauset tuttavaist häälikuist. Ütleme, et häälikute tagavara on lastel juba nii suur, et saab tahvlile kirjutada järgmisi lauseid:

Muri urises murul.

Kiisu lamas laua all.

Ilmar nurus muna.

Aino sai suure saia.

Esiialgu kirjutatan kõik sõnad silpidena, hiljem ainult pikemad.

Neid lauseid loetakse esiteks kirjutatud järjekorras. Vahest ehk korrataksegi lugemist.

Edasi aga hakkame tahvlile kirjutatud sõnadest (või koguni silpidest) kombineerima lauseid (või sõnu). Eespooltoodud neljast lausest saaks kombineerida järgmisi uusi:

Muri urises laua all.

Kiisu lamas murul.

Ilmar sai suure muna.

Aino lamas murul.

Kiisu nurus saia.

Murul lamas Muri. J. n. e.

Isegi niisuguse lause võib kombineerida:

„Laua all lamas suure saia“ ja küsida, kas sünnib nii öelda.

Fantaasiaga pole siin midagi teha ja lapsed peavad hoolega silpe jälgima ja hääldama. Lugemine ei lähe küll enam sugugi „sorinal“, kuid harjutamist sooravaks lugemiseks on küll.

Mõnigi on muiul ja küsib, et mis see lausete korrutamine tähendab, tüütab ju ära! Neile vastan oma äranägemise põhjal, et laps on sellest küllalt vaimustatud, kui tal mingisugune lause õnnestub välja *lugeda*. Sel lausel ei tarvitsegi mingit siduvust olla teiste lausetega. Kui ollakse lugemisega nii kaugel, et see tõesti läheb „sorinal“, eks siis jõua lugeda ka pikemaid palakesi.

Ülaltoodud viisil kombineeritud lauseid võib lugeda lasta üksikult ja kooris. Kooris lugemine ei tea kas palju abi pakub lugemise harjutamisel, kuid elustab küll klassi, mis ühe lugedes jääb passiivseks.

Nüüd aga edasi. Oma värskete muljete põhjal tahan väita, et need kallid aabitsad sel kujul, nagu nad meil praegu tarvitusel, ei ole otstarbekohased. Aabits soritakse läbi juba esimesel nädalal. Aabits määrdub, katkeb ja kaotab oma ilu ja võlu.

Seniselt tuntud aabitsa osa tuleb trükkida suurte plakatitena erilehtedele seinale riputamiseks. Lugemispalad tulevad koostada niisugustest lausetest ja sõnadest, et neist võiks kombineerida igasuguseid uusi lauseid. Lugada oleks palju uusi lauseid. Ei oleks kordamist, ei oleks igavust. Ei oleks ka võimalust lugemistükki pähe õppida.

Kodus lapsed kas ladugu tähti, kirjutagu, lõigaku, joonistagu. Nad võiksid kodus ka lugeda, kuid kahjuks „loetakse“ neid kodus enamasti nii kõveriti, et koolis on pärast tööd õiendamisea.

# Grammofon masinakirja õpetamisel.

G. Damm'i katsete järgi A. V-n.

Masinakirja õpetamise aluse moodustavad praegusel ajal kolm põhimõtet: 1) kümnesõrme, 2) pimekirja ja 3) takti põhimõte.

Kuna kümnesõrme ja pimekirja põhimõte on leidnud üldist tunnustamist ja pooldamist, ei saa seda öelda aga viimase põhimõtte kohta, ning poleks ülearune peatuda pikemalt masinakirja õpetamise kolmanda aluse juures.

Takti põhimõtte ehk õigemini rütmi põhimõtte küsimuses on masinakirja õpetamise meetodikul lahkuminevad seisukohad. Pole veel leitud lõplikult kindlat vahendit, kuidas teostada rütmikat masinakirja õpetamisel. Siin on õpetajail kaks lahkuminevat vaadet. Osa õpetajaist pooldab individuaalset meetodit, mis arvestab õpilase isiklike sisemisi ja väliseid võimeid; nende pedagoogide arvates tuleb õpetajal ainult sel puhul pakuda õpilasele oma abistavat kätt, kui õpilane ei suuda pidada teiste õpilastega ühist sammu ja kipub neist maha jääma. Teine osa õpetajaid pooldab nivelleerivat õpetamisviisi, mille järgi kõik õpilased sammuvad edasi ühisel rindel pikkamööda ning ühetasaselt. See meetod, mis sunnib paremaid õpilasi pidurduma, mahajääjaid aga pingutama, ei tunne saavutiste individualiseerimist.

Moodse pedagoogika nõudeks on aga, et tuleb igati arendada iga õpilase individuaalseid võimeid ja tõsta erilisel andekate saavutisi ülimate piirideni.

Pedagoogika ja õpetamispraktika seisukohalt ei saaks õpetaja pooldada täielikult ühtki neist meetodeist, ta peaks võtma mõlemaist parima ja looma kolmanda meetodi.

Kuidas siis suhtuda takti ja rütmi põhimõttesse?

Inimolendi põhialuseks on rütm, mis on kõrgem ja täielikum kui takt. Rütm on üksikute taktiosade ühend. Kui masinakirja õpetaja üksikute tähtede kirjutamise harjutustel näiteks kamandab: „a ja s ja b ja l ja paus ja n“ j. n. e.

kasutab ta rütmilist momenti. Rütmi kaob, kui kirjutamine sünnib metronoomi või mehaanilise kloppimise saatel. Rütmi kõrgeks väljendusvahendiks on muusika. Takt lahutab, muusika seob.

Rütmi ülesandeks masinal kirjutamisel on tõsta sõrmede kompimismeele kindlust. Mida sügavamale kompimismeele abil omandatud oskused on tunginud alateadvusse, seda kindlamalt sünnib kirjutamine. Liigutused, mis kirjutaja masinal teeb, muutuvad harjutuste teel reflektoorseks; õppinud masinakirjutaja lihased töötavad kirjutamisel alateadlikult.

Viia masinal kirjutamine alateadvusse, ongi selle aine õpetamise ülesannetest. Seni on püütud seda sihti saavutada mitmel viisil, kuid ükski neist pole andnud rahuldavaid tagajärgi. Muusika rütm oleks aga siin parimaks vahendiks. Õpetamispraktika seisukohalt on selleks kõige otstarbekohasem tarvitada grammofoniplaate. Muusikarütmi ülesandeks masinakirja tundides pole mitte sundida lapsi kirjutama taktis, vaid olles õppetöö tulemuste teenistuses, tahab ta aidata saavutada ühetasast, rahulist ja seotud pimekirjutamist.

Masinakirja õpetamisele kohandatud muusika aitab märgatavalt kaasa, et tähtedele vastavate liigutuste impulsid seoneksid kindlamalt vastavate närvi- ja lihastele, tallates närvikavasse nagu kindlad teerajad, mille kaudu nad alati jooksevad, ilma et õpilasel neid oleks tarvis teadlikult juhtida.

Seni oli niisuguse kirjutamisoskuse saavutamise peamiseks abinõuks õpilase enda tahteline sundimine. Niikaua kui õpilane võitleb sõrmestiku õppimisega, ei saa rahulisest ühetaolisest kirjutamisest asja. Ühe tähe leiab õpilane ruttu, sellele lööb ta kohe, teise otsimine võtab aega. Algajalt ei saa nõuda töörütmi. Harjutamine kõrvaldab selle puuduse. Koondades tähelepanu, sunnib õpilane sisemise tahtejõuga ennast töötama rahulikult ja ühetaolise tempoga.

Kuna niisugune töö nõuab aega ja käib isegi mõnel õpilasel üle jõu, siis on vaja leida vahendeid, mis annaksid selleks välised impulsid, kiirendaksid ja kergendaksid õpilase tööd ja tõstaksid selle edu.

Neist väliseist vahendeist nimetame:

- 1) õpetaja või metronoomi taktipärist koputamist,
- 2) ühist vastava rütmiga laulu või
- 3) ühist vilistamist ja
- 4) grammofoniplaadi muusikat.

Igäühel neist vahendeist on oma erinevad paremused kui ka puudused.

Nõnda on koputamise teel raske õpilasi panna ühiselt töötama. Ühetaoline monotoonne koputamine ei loo impulsse, ei anna hoogu kirjutamiseks, vastuoksa — ta väsitab ja surmab inimeses ühetaolise töö juures tekkiva sisemise rütmi. Samuti mõjub ka metronoom. Õpilased tunnevad vastikust, kuna ühetaoline takt tundub nende tööedu takistusena.

Ka laulmine ei paranda asja, sest et on psühholoogiliselt võimatu teostada kaht ülesannet korraga. Nagu katsed näitavad, tõuseb vigade arv, ka sel puhul, kui sõnad puuduvad ning lauldakse ainult la, la, la... Muidugi, laulmine toob klassi elevust, kuna masinate ühetaoline klobin mõjub väsitavalt.

Vilistamine sünnib teravamate helidega ja kindlama taktiga kui laul ja annab sellepärast rohkem tagajärgi. Siiski vilistamine väsitab ja muutub lõpuks tüütavaks.

Et jõuda selgusele mainitud vahendite toimest masinakirja tundidel, korraldas Göttingeni õpetaja Georg Damm vastavad katsed. Katsete üldarv oli 138, osavõtjate õpilaste arv 82 kuues klassis. Iga katse vältas 5 minutit.

Katsete tagajärjed avaldab Damm „Zeitschrift für Handlungsschulpedagogik“ 1932. a. nr. nr. 1./2. ja 3./4.

Toome siin katsete tagajärgedest lühikese kokkuvõtte.

Kui väljendada tähtede arvu, mis õpilased kirjutasi ilma välise impulssideta, 100%-ga, siis näitab koputamise saatel kirjutamine tähtede arvu tõusu keskmiselt 3,1% võrra,

Laulmise mõjul langeb saavutiste protsent keskmiselt 2,8%, mis asjaolu on tõenduseks, et laulmine takistab töösse süvenemist ja koondumist.

Vilistamine näitas saavutiste tõusu poiste juures, tütarlaste juures töötagajärjed osutusid väiksemaiks; keskmine saavutiste % üldkokkuvõttes jäi muutumatuks.

Viimased katsed korraldati muusika saatel. Osas klasses valiti muusikalaks tuntud „Lippe-Detmoldi“ marss, teisis klasses moodselt instrumenditud fokse  $\frac{2}{4}$  taktis, mida mängiti sama kiirelt kui marssi. Viimane omas seda paremust, et ta sündis suurema rütmilise hooga ja eriti soodustas tööd.

Saavutised osutusid üllatavaks. Keskmine saavutiste tõus oli 20%, rohkemvilunud kirjutajate juures isegi 30%. Üksikute isikutega tehtud katsed näitavad veel suuremaid tagajärgi.

Tõusu polnud loomulikult märgata mittemuusikaalsete õpilaste juures, kuid muusika ei seganud ka nende tööd, nende õpilaste töö produktiivsus jäi endiseks.

Nagu katsed näitavad, ei sõltu tehtud vead muusikast. Vigade keskmine protsent jäi endiseks, sellele vaatamata, kas kirjutamine sündis ilma välise heliliste vahenditeta või viimaste saatel. Nähtavasti pole vigadel midagi tegemist muusikaga. Ainult sagedased harjutused suudavad alandada vigade protsenti.

Astudes klassi, kus töötatakse muusika saatel, tundub kohe, et muusika tasandab kirjutamise konarust; muusika mõjul korratud muutub korraks, üksikolendid ühinevad ühiseks tervikuks. Muusika annab uusi impulsse kirjutamiseks; tema rütm põhjustab ühetasast rahulikku töötamist ja sünnib õpilase vaimu koonduma, mille tagajärjel löökide arv sõrmistele kasvab ja tööedukus tõuseb. Õpilasel puudub võimalus ja aeg mõelda muude asjade üle, rütm ei lase sõrmi seista töötada.

Õpilased ise kinnitavad, et kirjutamine muusikataktis sünnib nagu kergemalt, paremini ja hoogsamalt.

Kartus, et muusika mõjul kasvab ka löögitugevus, mis võiks põhjustada masinarikkeid, osutub tähelepanekute järgi asjatuks. Hoopis selle vastu, tagasi-



hoidlikkude ja kartlikkude õpilaste kiri omandas kindlama ilme.

Masinakiri nõuab õpilastelt palju tööd ja harjutamist, ta väsitab õpilast. Sagedasti korraldatakse masinakirjatunnid peale lõunat. Õpilane tuleb siia roidunult ja ei suuda koondada oma tähelepanu. Muusika ergutab ja peletab väsimuse eemale. Samuti nagu sõdurid ei tunne väsimust marssides muusika saatel, ei tunne seda ka masinakirjaõpilased, kui klassis kõlab muusika.

Muidugi tuleb ka siin pidada mõõtu. Jätkub kolmest, neljast muusikapalast, muidu hakkab ka muusika väsitama. Muusika ülesanne on sundida õpilast kontsentreeruma töösse, et saavutada suuremaid tagajärgi. Kui kaua ja sagedasti kasutada grammofoniplaate, on metoodiline küsimus, millele õpetaja leiab lahenduse kõige paremini praktilisel õpetamisel. Muusikapala peab arvestama õpilaste individuaalseid võimeid. Algajate juures tuleb kasutada pikal-

dasi marsse, või selleks kohandatud palasid, nagu nad on ilmunud müügile. Masinakirjaoskajate juures tuleb kasutada palasid kiirema tempoga. Kes suudab kiiresti kirjutada, võib kirjutada kahekordse kiirusega; kellele muusika tundub kiirena, kirjutab poole kiirusega. Ka on tähtis plaatide valik: iga marsi või foksi viis ei kõlba masinakirja õpetamiseks. Parimaks tuleb pidada muusikapalu teravama rütmiga.

Salgamatult on tähtis õpetaja suhtumine muusikasse. Kui õpetaja suhtub muusikasse eitavalt, siis on grammofonist vähe tulu. Katsed aga tõendavad, et kui õpetaja pooldab muusikat, siis osutub see asendamatuks vahendiks masinakirja õpetamisel ja aitab elustada harilikult igavat ja monotoonset masinakirjatundi.

Grammofon on leidnud tee meie koolidesse võõrkeelte ja muusikatundidel. Ka masinakirja õpetajad toogu grammofon klassi, ja nad veenduvad tema positiivsest abist väsitavas õppetöös.

## Kooliuuendusnurk.

### Uuest tööviisist noodiõpetuse eelkursuses 2. õppeaastal.

Joh. Käis.

„Laulmistund olgu lastele alati rõõmsa, meeleolurikka tegevuse tunniks. Selle keskuseks on ilus, rõõmus, teadlik laul. Kõik teised harjutused, mis lauluõpetusel vajalikud, jäävad teenivale kohale.“

Nii ütleb algkooli õppekavade seletuskiri laulutunni kohta (lk. 122). Ei ole ka võimatu õpetajal, kel vähegi on laulutundmist ja lauluarmastust, saavutada seda eesmärki.

Raskemaks punktiks neis nõudeis on teadlik laulu algõpetus, niikaua kui lapsed ei tunne veel nootide ega dñaamiliste märkide sümboolikat. Noodiõpetus algab 3. õppeaastal; varemini igitahes ei või noodisüsteemi tarvitusele võtta, kui me ei taha patustada lauluõpetuse õigete sihtide vastu. Rõhutame

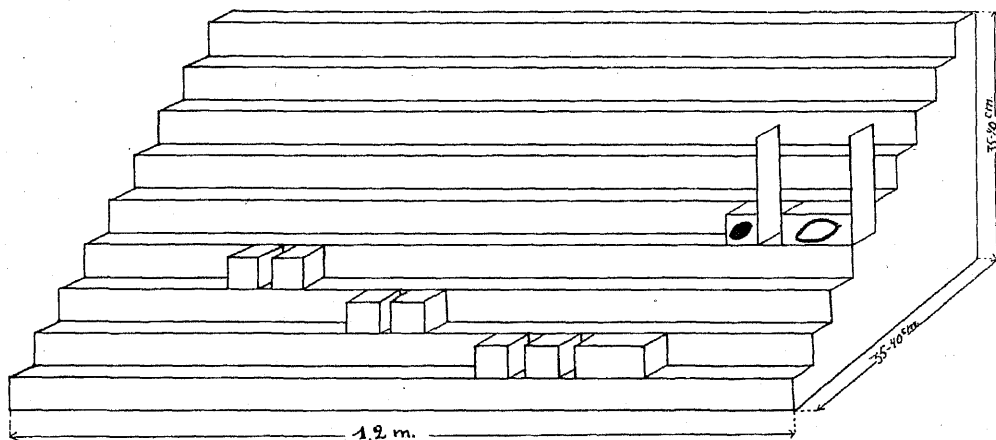
seda mõtet täie selgusega, sest nähtavasti on mõnelgi õpetajal kiusatus juba 1. ja 2. õppeaastal noodid ja nootidega „lauluvarad“ välja tuua.

1. ja 2. õppeaastal, käsikäes laulude peast-laulmisega, antakse ainult *ettevalmistus nootide ja noodisüsteemi tarvitamisele* (algk. õppekavad, lk. 15). See nõue on ka veidi üksikasjalisemalt sisustatud 2. õppeaasta kavas: on mainitud noodid do-re-mi-fa-sol; veerand-, pool- ja terve noot.

Loomulikult pole tingimata vajalik noodiõpetuse eelkursuses tarvitusele võtta noodi kirjakuju: nad on liiga abstraktsed lastele ja nende tarvitamine (joonestikul) on palju raskem kui näiteks tähed häälikute märkimiseks või numbrid arvutuses.

Oma praktikas ei olegi me 2. õppeaastal noodi kirjakuju tarvitanud enne kui aasta lõpus ja siiski piirdudes ainult veerand-, pool- ja terve noodi ku-

juga (*joonteta*, näit. rütmiliste harjutuste märkimiseks). Aasta kestel teenib harjutusvahendina *helitrepp* — väga lihtne, praktiline ja algupärane õppevahend\*). Tahaksime kooliuuenduslasi tutvustada selle õppevahendi ehitusega ja tema kasutamisega juba seepärast, et metoodilises käsiraamatus „Uusi teid algõpetuses“ on noodiõpetuse algkursus ehitatud sellele. Sarnast õppevahendit mainib ka õppekavade seletuskiri (lk. 124).



järgmisel aastal joonestikul tarvitusele võetakse (vt. joonis).

Helitrepp tuuakse klassi 2. õppeaasta teisel poolel pärast seda, kui lapsed on teataval määral juba harjunud kuulmise järgi kõrgemaid ja madalamaid noote üksikult eraldama.

1. *Esitamisel* tarvitame huvi äratuks personifitseerimist: väike „laulumees“ — liikuv „noot“ — lauldes järjest tõusvaid toone, astub ka kõrgemale astmele; lauldes järgimööda ühekõrgu-

Helitrepi väline kuju on mõistetav joonise järgi. Pikkuse kohta võib ainult öelda: mida pikem, seda parem, kuid alla 1 m ei võiks see siiski olla. Et riiist ei kujuneks liiga kohmakaks, tehtagu astmed 3,5—4 cm laiused.

„Nootide“ suurus vastab astmete laiusele. Veerandnoot on kuubikujuline, poolnooti kaks korda laiusest-kõrgusest pikem, terve noot — neljakordse pikkusega. Helitrepi astmed on *ühtlast* värvi, muidu tekiks segavad kujutlused noodijoonestiku tarvitamiseks; samuti on astmed ühelaiused: tooni ja pooltooni eristamine ei õnnestu enne 4. õppeaastat. „Noot“ tehakse niipalju kui vaja; rohkem muidugi veerandnoote. Õppeaasta lõpus võib veerand- ja poolnootidele ühest küljest kleepida paber vastavate nootide kirjakuju ja varustada need papiribakestega, — nii et „noot“ sarnaneks oma kirjakuju, mis

seid toone, sammub samal astmel edasi j. n. e. Näiteks: laulame kolm tõusvat tooni (do-re-mi) kas la, la, la-ga või lihtsete sõnadega, näit. „lapsuke, kuule sa“, ja laseme „laulumehel“ sammuda helitrepil ülespoole. Laulmisel la-laga on see hea külg, et toonid esinevad *selgemini*, puhtamalt. Sõnadega laulmine on aga lastele huvitavam. Tege-likult tarvitame mõlemat meetodit.

*Algusest peale toimub harjutus täiesti õpilaste endi tegeval osavõtul, õpetaja aitab ainult siis, kui see tõesti vajalik.*

Harjutused arenevad metoodiliselt: pikemat aega harjutame lihtsete viisikestega, milles esinevad ainult *üheastmelised* sammud, alul sekundi, siis tertsi, kvardi, lõpuks kvindi ulatuses. Kui selliseid leidub ka õpitud lauludes, olgugi üksikute lausetena (näit. „Süda tuksub: tuks, tuks, tuks“), siis kasutame ka sealt, muidu aga *loome* neid ise.

Siin avanebki väli laste *loovale tegevusele*: sõnad mõeldakse lastelt ise, viisike lauldakse neilt ise ja see kujuta-

\*) Pärast Võru seminari sulgemist on see õppevahend tema alkujul antud Tallinna Pedagoogilisele Muuseumile.

takse ka neilt ise. Niisuguste harjutuste kasvatulik väärtus on täiesti selge \*).

2. Varsti pärast esimesi harjutusi üheainsa liikuva „noodiga“ võtame noote niipalju, et iga „sammu“ võiks märkida „noodiga“: (nii nimetamegi „laulumees“): siis tekib viisike silmade ette ja teda võib korrata ja harjutada uuesti.

Kaugemale tertsihüppeist kvindi ulatuses harjutustes 2. õppeaastal ei minda.

3. Neile harjutustele järgnevad vastupidised tabamisharjutused, mis muidugi ka raskemad: viisike, ilma et seda lauldaks, seatakse helitrepile ja katsutakse nootide järgi laulda. Metoodiline järjestus sama, mis eelmisel võttel.

4. Järgmistes harjutustes võetakse noodi mitmesuguse vältusega umbes niisuguses järjekorras: ühe- ja kahelöögiline, kahe- ja neljalöögiline, kahe-, ühe- ja kolmelöögiline noot. Nende tarvitamisel pannakse tähele ka viisi erinevat rütmi (muidugi „lüüakse“ nootide vältust kaasa kätega, kujutatakse samnudega j. n. e.).

Litklassides võivad 1. õppeaasta lapsed kõiki neid harjutusi kaasa teha, jättes muidugi peamise algatuse 2. õppeaastale. Nii ei tarvitse 1. õppeaastale mingisuguseid eritöid anda sellal, kui 2. õppeaasta „noote“ õpib. See oleks raske seepärast, et harjutusteks igas laulutunnis ei kuluta me üle 15 min.

5. Viimane ülesanne — kavasa nimetatud viie noodi nimetuse õppimine, toimub jälle väga kergesti helitrepil. Lähtume vajadusest igale noodile teataval astmel oma nimi anda. Viiele „noodile“ kirjutame nende nimed — do, re, mi, fa, sol — peale ja asetame need helitrepi vasemal äärel omale kohale. Nende järgi on siis kerge harjutada viisikesi nootide nimetusega. Hiljemini kõrvaldame nimedega noodid.

Sellest tööst 1. õppeaasta osa ei võta: lapsed võivad näiteks laulusõnu kirjutada emakeele töövihku. Niisugune töö on õigustatud, sest ta on seoses laulutunniga. Joonistamine, näiteks, ei oleks õigel kohal: seega saavutaksime paljast

ajatäitmist ilma seoseta laulutunniga.

Juba sellest lühikesest ülevaatest selgub, et kõik mis nõutakse 2. õppeaastalt noodiõpetuse eelkursuses, on suurepäraselt teostatav helitrepil. Pedagoogilisest küljest on see õppevahend kõigiti kohane uuele koolile: 1) annab avarad võimalused laste isetegevusele ja koguni loovale tegevusele laulutunnis, 2) võimaldab suuremat nähtlikkust, 3) teeb kõige sellega õpetuse elavaks, huvitavaks, 4) vastab moodse toonika-do meetodi põhimõtetele. Niiviisi käsitletud eelkursuse järel ei ole enam raskusi noodijoonestiku tarvitamiseks 3. õppeaastal, kuid õppeaasta alul tuleb seal uuesti korrata 2. õppeaasta harjutusi. Peale selle tuleb helitreppi vahete-vahel tarvitada ka 3. õppeaastal tabamisharjutusteks.

Helitrepi võib raskusteta valmistada iga meesõpetaja ise, kui koolis on hõvelpink, vastasel korral valmistab selle iga tisler odava hinna eest.

## Kuidas algasin tööd maateaduse alal 5.—6. klassis.

Valt. Horn.

Asudes uuele kohale Harjumaale P. algkooli, tuli mul muude ainete hulgas õpetada ka maateadust 5.—6. klassis. Seejuures soovitati mulle käsitleda seda ainet ühistundidena koos mõlema klassiga, nagu see traditsiooniks enamikus meie koolis. Tõsi, see pakub õpetajaile suuremaid mugavusi, kuna teatavat ainet koos käsitleda mitme klassiga on hulga hõlpsam, kui iga klassiga eraldi töötada. Iseasi, kui võrd võrd see on pedagoogiliselt põhjendatud.

Mulle vähemalt selgus juba esimesel maateaduse tunnil, et arenemiselt ja teadmusest vahe 5. ja 6. klassi vahel oli liialt suur selleks, et produktiivselt koos töötada mõlema klassiga. See oli täiesti loomulik, sest 6. kl. oli ikkagi 2 aastat õppinud maateadust, 5. kl. ainult ühe aasta ja sellegi seoses 3. kl. kodulooga. Koostöötamisel oleks tulnud nivelleerida mõlemaid klasse mingile keskmisele tasemele. See oleks tähendanud aga enamarenenud 6. klassi õpilaste pidurdamist ja isegi asjatut kordamist ja

\* Heaks abiks võib õpetajale harjutuste valikul olla: V. Tamman ja J. Aavik. Laste-laul II, lk. 1—13.

lohistamist, mille tagajärjel see aine oleks võinud kujuneda neile peatselt igavaks ja vähepakkuvaks. Seevastu nõrgemate 5. klassi õpilastega oleks tulnud liialt rutata ja mõnestki küsimusest kergemini üle libiseda. Tagajärg — taas huvilangus, seedimatus.

Seepärast hülgasin sellise töökorralduse, (mida muide nii ägedalt propageeris sügisel ped. nädalal üks meie silmapaistvamaid koolinõunikkegi!) ja asusin otsima uut, paindlikumat.

Mul tuli silmas pidada mõningaid kaunis olulise tähtsusega seiku: 1) koolis, kuhu asusin töötama, puudusid nimetamisväärsed õppevahendid maateaduse õpetamiseks; 2) komplektis ei olnud klassid ühesuurused: 5. klassis oli 22 õpilast ja 6. klassis — 11; 3) õpilaste arenemise vahe oli märgatavalt suur, nagu juba eespool tähendasin.

Tutvunud vahepeal ped. kirjanduse ja ped. nädalate kaudu *individuaalse tööviisiga*, eriti aga tööjuhatusetega töötamises, otsustasin katsetada ja rakendada seda tööviisi tegelikkude tõe, kuna pidasin seda antud juhul sobivaimaks ja viljakaimaks. Senised töötulemused praeguses koolis ja mõningad varasemad kogemused on mind veennud selle tööviisi paremuses ja elujõulisuses, eriti liitklassidega töötades. Võin seda tööviisi soovitada ka neile kaasvõitlejaile, kes seni ühel või teisel põhjusel veel ei ole sõandanud seda tarvitusele võtta.

Õpetajal tuleb selle tööviisi rakendamisel kohata ka raskusi; neist mainiksin: 1) *tarviliste õppevahendite vähesus ja puudulikkus* (antud juhul puudusid näiteks atlased, korrallikud kaardid, head õpperaamatud j. n. e.); 2) *meie kooliruumide kitsikus* ja kitsad liiklemisvõimalused neis; 3) *tööjuhatusete koostamisega seotud raskused* ja kohaste eeskujude puudumine, (millist lünka töötab täita rõõmustavalt J. Käis'e „Uusi teid algõpetuses“, nagu osutavad senised nooremaile klassidele ilmunud anded. Mul tuli kannatada peamiselt esimese — õppevahendite ja materjali vähesuse — all. Klassiruumid olid mul seevastu kaunis avarad, liikuda seal võis kaardi juurde vabalt, segamata teisi õpilasi nende töös. Mu klassi sisustusel oli moodsetki värvingut, kuna mul

puudusid tavalised seljatoega koolipingid, mida asendasid *harilikud* lauad toolidega. See võimaldas mitu lauda kokku tõugata ja nii moodustada ilusaid töөрühmi. Nii töötas väike 6. klass omaette nurgas peamiselt iseseisvalt. Kuna meil puudusid atlased, tuli leppida seinakaardiga. See rahuldaski esialgu, kuigi mitte täiel määral. Peatselt sigines aga klassi õpilaste eneste poolt muretsetud kaarte (käsitlusel oli Eestimaa), küll tibatillukesi kalendrisabadest ja raamatuid, küll suuremaidki. Aga peagi oli neid igal laual juba näha. Kust nad kõik välja toodi, ei tea ma isegi, sest õppeaasta alul ei öelnud õpilased enestel midagi olevat. Kartsid vist, et neile lisatöid määratakse.

Muidugi ei puudu meil õpperaamat. Juba aastakümneid vist sama Sütt & Koppel. Võidunud kaantega, lahtiste lehtedega. Kohe võis näha, et nad olid orjanud juba palju peremehi, mida reetsid ka mitmekordsed ristid ja muud salapärased märgid peatükkide lõpul. Kuigi mul oli kavatsus tulla toime õpperaamatuta, seisin juba sündinud fakti ees: kõigil olid raamatud laual. Loobumine neist oleks mind kindlasti konflikti viinud kogu ümbruskonna rahvaga, rääkimata õpilaste hämmastusest ja kahtlustuste tekkimisest mu normaalsuse kohta. Jätsin nad rahulikult õpilaste kätte. Soovitasin neid pidada kalliks ja hooldada neid hästi (nagu muinsusväärtusega esemeid kunagi!) ja läksin päevakorras edasi. Vahetevahel lööme neid lahtigi, vaatame mõnd õnnestunumat pilti ja mõnikord loemegi mõnd fragmenti. Üldiselt on nad tervikuna igavad, kuivad, trükitehniliselt näotud ja illustratsioonidelt nigelad, eriti vanemad trükid.

Puuduliku õpperaamatuga tekkinud lünka täitsin hästi sel teel, et valisin käepärast olevaist lugemikest, raamatukogust ja käsiraamatuid saateainet, luuletisigi, pilte, kirjeldisi, mida pidasin ka esteetiliselt väärtuslikumaks ja fantaasiat ergutavamaks kui õpperaamatu tohletanud leheküljed. Väikesele klassile ei valmistanud nende kasutamine erilist raskust, kuigi neid oli ka 1 eksemplar. Sageli õpilased täiendasid ise seda valimikku huvitavate lisandi-

tega küll ajalehelõikude, piltide j. n. e. näol. See kõik oli siiski elavam ja elamusrikkam materjal kui paljas õppe- raamat.

Hädapärasmate õppevahendite jaoks ei olnud ette näha peatselt mingeid summasid. Täiendasin õppevahendite kogu isiklikult. Tallinnas viibides oli mul juhuliselt asja Eesti Reisibüroosse. Silmasin seal laual virnad *brošüüre* ja *reklaamprospekte* peagu igast maailma äärest. Kuna neid oli seal kuhjuvalt palju, sõandasin paluda mõned neist enesele kui maateaduse õpetaja. Mulle mitte ei antud „mõned“, neist, vaid mind koheldi otse „heategijana“, kes neid vabastada aitab sellest koormast, mis neile oli kuhjunud ajajooksul. Mu portfell otse pressiti täis oivalist pildimaterjali, millest õpilased valmistasid kauneid seinatabeleid ja pildibrošüüre peagu iga tähtsama ja klassis läbiõetava riigi kohta.

Samuti hästi täidab otstarvet ka maateaduslik *seina-ajaleht*, kuhu koondame parajasti klassis käsiteldavale teemale saateaineks igasuguseid ajaleheartikleid, pilte ja muud maateaduslikult huvitavat materjali. Praegu seisab huvi fookuses äsjaalanud Tallinna noorte maailmarändurite Ahto Valter'i j. t. hulljulge retk, mille starti saadeti *seina-ajalehe* veergudel samasuguse osavõtu ja kiindumusega nagu sadamaski. Ajalehel on oma toimetajad õpilaste eneste hulgast.

Seniste tähelepanekute põhjal võin töötulemusi pidada täiesti rahuldavaiks. Peaasi: õpilased on asunud kõik innuga töö manu, mis peegeldub tööde ja vihkute välimuseski. Töö ind ja üldine huvi on nakatanud passiivseidki õpilasi. Sellega olen lahendanud veel ühe tähtsa probleemi. Passiivsed õpilased valmistavad õpetajale alati palju muret. Sageli ei pöördta neile mingit erilist tähelepanu ja jäetakse nad saatuse ja jumala hoolde.

Õpilased saavad töötada *isetegevalt* ja *individuaalses* *töötempo*s. Välditakse ka see küsimus-kostmistunnis sageli esinev oht, kus mõned aktiivsemad ja lahutisema peaga õpilased haaravad initsiatiivi endi kätte, ega lase teistel, pikali-sema toimega õpilastel, üldse palju ise-

seisvalt mõelda ja töötada, surudes neid tagaplaanile.

Õppetöö raskuspunkt tuuakse klassitundi. Õpilane ühtlasi õpib *viljakalt kasutama aega* ja töötama produktiivselt. Ka *individuaalsed huvid* leiavad rahuldandamist, sest õpilane võib peatuda üksikuil, teda enam huvitavail küsimustel pikemalt ja neid käsitleda detailsemalt.

Aga tähtsaim: olin vabamenud suurest murest, kuidas korraldada tööd *mitme* klassiga. Mul olid vabad käed 5. klassiga töötamiseks. Võisin pühendada sellele klassile märksa enam tähelepanu, mida ta ka vajab hädapärast, kuna oli tarvis korrata eriti üldmaateaduslikke algmõisteid j. n. e. Edaspidi kavatsen rakendada ka neid enam tööjuhatusetega tööle. Senised katsed nendega on mind rahuldanud samuti.

Muidugi ei tööta 6. klass kogu aeg ainult omaette. Keskmiselt kahest nädalatunnist, (võtan *mõlemad tunnid koos*), töötavad 6. klassi õpilased iseseisvalt tööjuhatusetega 90 minutit (130 minutist), 15—20 minutit kulub tavaliselt ühistööks mõlema klassiga, ühiste küsimuste ja algatuste selgitamiseks ja mõningate tööde ettekandmiseks. 20 minutit kasutasin keskmiselt üksi 6. klassiga töötamiseks ja kontrollimiseks. Vanad ja aegunud õppevahendid, kaardid tingisid olukorra, kus õpilaste tähelepanu tuli juhtida ühele või teisele muudatusele, mis sündinud vahepeal. Näiteks: õpilastel oli ülesandeks joonistada Tartut läbivad vee- ja raudteed. Vanal kaardil puudusid muidugi uued raudteed ja mõnigi õpilane joonistas raudtee vaid Valga suunas. Tuli selgitada, hoiatada. Igal juhul jätab see tööviis õpetajale enamvähem vabad käed tunni juhtimiseks ja töö produktiivsuse tõstmiseks.

Olen esitanud mõningaid põgusaid muljeid maateaduse õpetamise alalt 5.—6. liitklassis. Kuna see töö jätkub alles, ei taha ma langetada lõplikke hinnanguid. Olgu tähendatud, et olen katsetanud ja praktiseerinud seda tööviisi ka teistes ainetes ja leidnud sealgi uut kinnitust selle tööviisi elujõulikkuseks. Sellest aga edaspidi pikemalt.

Lõppeks toon näitena mõned tööjuhatused maateaduse alalt 6. klassile. Esi-

# KASVATUS

1932

14. AASTAKÄIK

TOIMETAJA E. MARTINSON

EESTI ÕPETAJATE LIIT

Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisuse trükkkoda, Pikk tän. 2. 1932.

# Sisujuhataja.

## A. Üldsisulised kirjatööd.

	Nr.	Lk.
<i>J. K.</i> : Georg Kerschensteiner † . . .	1	1
<i>Aleksis Kallits</i> : Sedelite meetod . . .	1	11
<i>H. Schmidt</i> : Tööjuhataste koostamisest	1	14
<i>A. Remmel</i> : Naiskutsealase tööstus- kooli sisemise organiseerimise põhijooni . . . . .	2	63
<i>A. Remmel</i> : Naiskutsealase tööstus- kooli sisemise organiseerimise põhijooni . . . . .	3	103
<i>J. Kents</i> : Prof. dr. J. G. Granö 50-aas- tane . . . . .	3	97
<i>A. Päril</i> : J. W. Goethe † 1832 . . .	3	100
<i>Mag. E. Ritso</i> : Isikutunnetamisest koolis . . . . .	4	145
<i>Mag. E. Ritso</i> : Isikutunnetamisest koolis . . . . .	5	205
<i>M. Meiusi</i> : Binet'-Simon'i testide ees- tistamise katseid . . . . .	4	151
<i>R. Taba</i> : Andekaist ja andetuist lastest	4	154
<i>Rud. Reiman</i> : Õpilaste raamatukogu algkoolis . . . . .	4	157
<i>E. Martinson</i> : 27. V 1917. — 27. V 1932.	5	193
<i>Juh. Tork</i> : Georg Kerschensteiner'i arengutee . . . . .	5	195
<i>M. Meiusi</i> : Võrdlevaid andmeid laste vaims. arenemisest . . . . .	5	200
<i>H. Metsvahi</i> : Külalisena kahes A. Ühendriigi koolis . . . . .	5	218
<i>R. Taba</i> : Nõrgast edasijõudmisest ja istuma-jäämisest koolis . . . . .	6	241
<i>P. Mägraken</i> : Muljeid Berliini koo- lide küllastamiselt . . . . .	6	269
<i>P. Mägraken</i> : Muljeid Berliini koo- lide küllastamiselt . . . . .	7	304
<i>M. Meiusi</i> : Wilhelm Wundt ja töö- kooliliikumine . . . . .	7	289
<i>H. Metsvahi</i> : Ameerika kasvatus- teadlaste mõtteid . . . . .	7	294
<i>A. V—n</i> : Mõnda õpetaja tegevusest väljaspool kooli . . . . .	8	337
<i>Aug. Raud</i> : Kooli õpperaamatute ja koolibiblioteekides olevate raama- tute keelest . . . . .	8	346

Nr. Lk.

<i>Mag. phil. M. Simtman</i> : Inglise koo- lides . . . . .	8	358
<i>Dr. Sybille L. Yates</i> 'i järgi <i>R. Taba</i> : Õpetaja psühholoogiast, kooli dist- sipliinist ja karistamisest . . . . .	9	385
<i>H. Summer</i> : Missugune täienduskool on meil elujuline? . . . . .	9	387
<i>A. Kallits</i> : Kõnearenduse rakendus- punktid keskkoolis . . . . .	9	389
<i>M. G.</i> : Rahvusvahelisest majandusli- kust kursusest ja rahvusvahelisest kaubandusliku hariduse kongres- sist Londonis, 14.—29. juulini s. a. . . . .	9	406
<i>E. Martinson</i> : „Kasvatuse“ lugejaile . . .	10	433
<i>R. Taba</i> : Kliiniline meetod suuliste (kõne) reageerimiste õppimiseks . . . . .	10	434
<i>Mag. E. Ritso</i> : Distsipliinist õppetunnis ja karistustest . . . . .	10	439
<i>A. Remmel</i> : Tööstuslike naiskutse- koolide õppekavadest . . . . .	10	443

## B. Üksikuid aineid käsitlevad kirja- tööd.

<i>E. Markus</i> : Kaardilugemine alg- ja keskkoolis . . . . .	1	1
<i>A. J. Möller</i> : Võistluseksameist kes- kkoolest 1931. a. . . . .	1	16
<i>L. Robert</i> : Veel võõrkeele küsimu- sest meie koolides . . . . .	2	49
<i>A. Öunapuu</i> : Vabade kirjandite üles- anded . . . . .	2	51
<i>J. Rõks</i> : Kirjanduslikud teosed, mille lugemine on sunduslik kõigile õpilastele klassis Tallinna eesti keskkooles . . . . .	2	57
<i>A. J. Möller</i> : Kirja välimus . . . . .	3	112
<i>J. Kents</i> : Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt . . . . .	4	162
<i>J. Kents</i> : Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt . . . . .	5	209
<i>J. Kents</i> : Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt . . . . .	7	312
<i>A. J. Möller</i> : Kirjutamise algõpetusest . . . . .	6	249



IV

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
<i>E. Nurm:</i> Kuidas tõsta keskkooli õigekeelsuslikku taset . . . . .	6	257	<i>Aug. Raud:</i> K. Mihkla' Lühike eesti kirjanduse ülev. keskkoolidele . . . . .	1	27
<i>J. Kents:</i> Prof. J. G. Granö mõjutustest eesti kooligeograafiasse . . . . .	8	342	<i>V. Orav:</i> O. Kurvits'a Eesti rahvaväeosade loomine . . . . .	2	80
<i>Prof. K. Ramul:</i> Märkmeid filosoofilise propedeutika õppekava kohta „Keskkooli õppekavades“ . . . . .	9	397	<i>Aug. Raud:</i> A. H. Tammsaar'e Tõde ja õigus III. . . . .	2	85
<i>A. V-n:</i> Loodusloo testi tulemusi . . . . .	9	400	<i>Aug. Raud:</i> Aino Kalda Pühajõe käitemaks . . . . .	2	87
<i>Riho Päts:</i> Pillimuusika võimalusi algkoolis . . . . .	9	404	<i>P. Hamburg:</i> O. Luts'u Läbi tuule ja vee. Mälestusi III . . . . .	2	87
<i>J. Uustalu:</i> Aabitsa õppimisest . . . . .	10	448	<i>Rud. Reiman:</i> M. Meos'e Vaatlusi ja harjutusi III . . . . .	3	125
<i>G. Damm'i</i> katsete järgi <i>A. V-n.</i> : Grammofon masinakirja õpetamisel . . . . .	10	450	<i>J. Väinaste:</i> Kirjanduse konspekt. . . . .	3	129
<b>D. Kooliuuendusnurk.</b>			<i>M. Meos:</i> Märkmeid „Vaatlusi ja harjutusi“ arvustuse puhul . . . . .	4	176
<i>Joh. Käis:</i> Õppeainete keskustus algkooli vanemais klasses . . . . .	1	20	<i>Joh. Lohk:</i> V. Siukoneni Laulu õrpeviis . . . . .	4	179
<i>Mag. E. Oissar:</i> Kaks uut hindamislehte . . . . .	1	22	<i>V. Orav:</i> H. G. Wells'i Suur maailmasõda . . . . .	4	184
Meie kooliuuenduse praktikast . . . . .	1	23	<i>Aug. Raud:</i> G. Suits'u ja M. Lepik'u Eesti Kirjandusajalugu I. . . . .	4	185
<i>Joh. Käis:</i> Lugemis- ja kirjutusõpetust elustavaid võtteid . . . . .	2	73	<i>Rud. Reiman:</i> Vastuseks M. Meos'e „Märkmeile“ . . . . .	5	231
<i>Anton Koel:</i> Minu töö üldõpetuses 1. ja 2. liitklassis . . . . .	2	76	<i>A. Palm:</i> Elav Teadus . . . . .	5	232
<i>H. Stamm:</i> Kuidas töötame individuaalse tööviisi põhimõtteil füüsilikas . . . . .	3	121	<i>Rud. Reiman:</i> Fr. Puusepa Keelelisi harjutusi II — III . . . . .	7	318
<i>Joh. Käis:</i> Individuaalse tööviisi kasutamine üldõpetuses . . . . .	4	171	<i>J. Väinaste:</i> A. Möller'i Eesti keeleõpetus muukeels. keskkoolidele . . . . .	7	324
<i>Joh. Käis:</i> Individuaalne tööviis ajalooõpetuses . . . . .	5	223	<i>O. Orav:</i> A. Laas'i Üldajalugu keskkoolidele . . . . .	7	328
Üleskutse kooliuuenduslastele . . . . .	5	223	<i>V. Orav:</i> Prof. G. Ferrero Vana maailma hukkumine . . . . .	7	329
<i>Joh. Lillman:</i> Maateaduse näitlikustamise võimalustest . . . . .	5	229	<i>E. Mesiäinen:</i> Mõningaid seletavaid märkmeid hra J. Lohu arvustise puhul . . . . .	7	329
<i>Joh. Käis:</i> Tööjuhatause näide loodusõpetusest . . . . .	8	352	<i>Rud. Reiman:</i> F. Puusepa Kirjakeele algmeid 1.—6. õ. a. . . . .	8	366
<i>R. Taba:</i> Näide individuaalsest tööst ja selle rakendusest . . . . .	8	353	<i>P. Hamburg:</i> „Looduse Kuldraamat“ . . . . .	8	371
<i>Hans Turp:</i> Kõne- ja esinemisõpetus algkoolis . . . . .	8	355	<i>J. Väinaste:</i> K. Vainula' Eestik. õigekirjutuse-käsiraamat . . . . .	9	418
<i>Joh. Käis:</i> Kirjandite teeme ühes inglise koolis . . . . .	8	356	<i>J. Väinaste:</i> Johannes Aavik'u Keeleline käsiraamat . . . . .	9	418
<i>Joh. Käis:</i> Koolitunnististe uuendusest . . . . .	9	413	<i>P. Hamburg:</i> A. H. Tammsaar'e Tõde ja õigus III. . . . .	9	422
<i>Joh. Käis:</i> Uuest tööviisist noodiõpetuse eelkursuses 2. õppeaastal . . . . .	10	452	<i>J. R.:</i> L. Kasemets-Kirusk'i Jõuluõõime . . . . .	9	424
<i>Valt. Horn:</i> Kuidas algasin tööd maateaduse alal 5.—6. klassis . . . . .	10	454	<i>Andres Päril:</i> Prof. K. Ramul'i Psühholoogia . . . . .	10	460
<i>Joh. Käis:</i> Kooliuuenduslastele . . . . .	10	459	<i>Andres Päril:</i> Mag. A. Kurvits'a õpetaja kooliuuenduse kandjana . . . . .	10	462
<b>E. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.</b>			<i>Bernh. Linde:</i> Tähelepanuväärivaid väljaandeid kirjandus- ja kunstiteaduse alalt . . . . .	10	465
<i>Joh. Käis:</i> Noorusmaa IV almanak . . . . .	1	24			
<i>J. Väinaste:</i> Joh. Käis'e Üldtarvitata-vate võõraõnade sõnastik . . . . .	1	25			

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
<i>P. Hamburg</i> : O. Luts'u Vaadeldes rändavaid pilvi . . . . .	10	469	III üleriigiline kehalise kasvatuses kongress . . . . .	6	275
<i>August Palm</i> : Elav Teadus — maist detsembrini . . . . .	10	470	Vallandati abielulisi . . . . .	6	287
<b>G. Organisatsioonide teateid ja kroonika. — Kongressid.</b>			Johannes Muinaste †. . . . .	6	287
Eesti Õpet. Liidu juhatuse koosolek . . . . .	1	32	Noorte õpetajate päev . . . . .	6	287
Ajalooõpetajate III kongress . . . . .	1	32	Jaan Hünerson Tartu ülikooli audoktoriks . . . . .	6	288
Filosoofiaõpetajate nõupidamine . . . . .	1	32	Üliõpilased ministriga kohtus . . . . .	6	288
E. Õ. Liidu märgukirjad haridusministri- le . . . . .	1	32	Baltiriikide õpetajate konverents Riias . . . . .	6	288
Pedagoogika õpetajate arv ülikoolis kas- vab . . . . .	1	33	Pedagoogil. aastaraamat ilmumas . . . . .	6	288
Täiendus algkooli õppekavadele . . . . .	1	33	Järjekordne rünnak õpetajate palkadele . . . . .	7	333
Näidendite võistlus . . . . .	1	33	Uudisteos koolikirjanduse alal . . . . .	7	334
Kutseta õpetajate kutses kinnitamise as- jus . . . . .	2	89	Abielulahutused teevad muret . . . . .	7	334
Baltiriikide Õpet. Liidu sekretariaadi koosolek . . . . .	2	89	Pedagoogil. nädal Tartus . . . . .	7	334
Enamlasteaegsed kutsetunnistused ei ole maksvad . . . . .	2	89	Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1930/31. a. . . . .	7	335
Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-pea- koosolek . . . . .	2	89	Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1930/31. a. . . . .	8	381
Töökooli peakoosolek . . . . .	3	131	Õpetaja langes rõõvroima ohvriks . . . . .	8	379
Õpet. Ühispanga aastakoosolek . . . . .	3	131	Hasomin kavatseb uusi sunnikursusi . . . . .	8	379
Õpetajatepäevi . . . . .	3	132	Tallinna pedagoogiumis avatakse uus haru . . . . .	8	379
C. R. Jakobsoni mälestuspäev . . . . .	3	132	Politseinikku karistati . . . . .	8	380
VI laste karskusvõistluskirjutus . . . . .	3	132	Õpetajate II karskuspäev . . . . .	8	380
Eesti rahvas pooldab desarmeerimist „Eesti ajaloo kapitali“ Komitee koos- olek . . . . .	3	132	Filosoofiaõpetajate päev . . . . .	8	380
P. K. Õpilasingid mõõdunud kooli- aastal . . . . .	3	132	Ülikooli didakt.-met. seminar jääb su- letuks . . . . .	8	380
E. Õ. Liidu juhatuse koosolek . . . . .	4	187	Õpetaja kirjutas auhinna-näidendi . . . . .	8	380
Joh. Kana 50-aastane . . . . .	4	187	Hõimupäev ja karskuspiha koolides . . . . .	8	380
Põllutöökoolide lõpetajate vastuvõt- mine Tartu ülikooli . . . . .	4	187	VII karskusvõistluskirjutus tulemas . . . . .	8	380
E. Õ. Liidu märgukiri Hasominile koo- litalude rendinormide asjus . . . . .	4	187	Soome keel Eesti keskkoolidesse . . . . .	8	380
Tartu Õp. Seltsi 15. aastapäeva aktus . . . . .	4	188	„Õpilasleht“ hakkas ilmuma . . . . .	8	380
Kontrolltööd keskkoolides ei tule . . . . .	5	235	Hoogus tegevus Akadeemil. Pedagoogika Seltsis . . . . .	8	380
Karskusvõistluskirjutus mõõdus . . . . .	5	235	E. Õ. Liidu asemikkudekogu koosolek . . . . .	9	425
Soome keele kursused õpetajale . . . . .	5	235	E. Õ. Liidu uus juhatus rakendus tööle . . . . .	9	42
Veel leidub aatemeelt . . . . .	5	235	Üldkasvatuskongress tulemas . . . . .	9	427
Politikat ei tohi viia kooli . . . . .	5	235	Meeskäsitööharu Tallinna pedagoogiu- mis jäi avamata . . . . .	9	427
Hasomini Teataja hakkab ilmuma . . . . .	5	235	Hugo Kukke haridus- ja sotsiaalmi- nistriks . . . . .	9	427
Ülemaaline karskuskongress . . . . .	5	236	Tervitus Läti Õpetajate Liidule . . . . .	9	427
Haridusliidu asemikkudekogu koos- olek . . . . .	5	236	Uusi üritusi kodukasvatuse edenda- miseks . . . . .	9	428
Jaan Veidermann † . . . . .	5	236	E. Õp. Liidu juhatuse koosolek . . . . .	10	472
E. Õ. Liidu kursused õpetajale . . . . .	5	236	Järjekordne palgakärpimine ja kriisi- maks . . . . .	10	472
Tartu Ülikooli juubel . . . . .	5	236	Palgavõitlus jätkub . . . . .	10	473
			Õpetajate II karskuspäev . . . . .	10	473
			Noorsoo VII karskuskongress . . . . .	10	473
			Läti kooliuuenduse näitus Tallinnas . . . . .	10	473
			Filosoofiaõpetajate päev . . . . .	10	47

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
Hasomin andis juhtnõõrid koolitalude normeerimiseks . . . . .	10	474	Hädakorra määrustega liiale mindud (Saksam.) . . . . .	6	284
„Õpetajate Leht“ läks „Töökooli“ kätte	10	474	Rahvussotsjalistid konfessionaalse kooli vastu . . . . .	6	284
Teenistustasude vähendamise määrus	10	474	Ülemineku-klassid Hamburgis . . . . .	6	284
Riigi eelarve tasakaalustamiseks, tööpuuduse vastu võitlemiseks ja töövõimaluste soetamiseks füüsilistelt isikutelt võetava erimaksu määrus	10	475	Võõrkeeled saksa keskkoolis . . . . .	6	285
<b>H. Välismaalt.</b>			Hermann Popert † . . . . .	6	285
Inglise Rahvuslik Õpetajate Liit nõuab desarmeerimist . . . . .	1	34	Comenius-raamatukogu . . . . .	6	285
Uuemat Rahvasteliidu täiskogu ja nõukogu tegevusest . . . . .	1	34	Rahvusvahel. pedagoogil. informatsioonibüroo Saksamaal . . . . .	6	285
Kasvatusuundajate kongress Nizzas .	1	35	Minister Groeneri uue-aasta läkitus .	6	285
Rahvahariduse reformist Hispaanias .	2	89	Rootsi kooliolud arvudes . . . . .	6	285
Valter Hahn: Maadeteaduse õpetus ja esperanto . . . . .	2	91	Koolikino Šveitsis . . . . .	6	286
J. Vittinš: Läti Õpet. Liidu Pedagog. Büroo tegevus 1931. a. . . . .	3	135	Kokkukohid õpperaamatute arvel Ungaris . . . . .	6	286
A. E.: Fasistlik kasvatus Itaalias . .	3	136	Kirikukoolide edusammud Belgias . .	6	286
A. E.: Võitlus sõjalise kasvatuse pärast Inglismaal . . . . .	3	138	Tagasikiskumine ja kokkukohid hariduse alal lubamatu . . . . .	6	287
A. E.: Õpetajate ettevalmistuse ümberkorrald. Thüringenis . . . . .	3	138	Rahvusvahel. pedagoogil. informatsioonibüroo tekkimas . . . . .	8	383
A. E.: Uus õpetajate ettevalmistuse vorm Ühendriikides . . . . .	3	139	Koolide ümberkorraldamine Rumeenias . . . . .	8	383
Raadio kooli teenistuses . . . . .	3	139	Esimene maakasvatuskodu Rumeenias	8	383
Pedagoogilised õppenädalad välismaalastele Berliinis . . . . .	4	188	Prantsuse Õpetajate Liidu kongress .	8	384
A. K.: Raadio tähtsus haridustöös . .	4	189	Väikelapsekasvatuse kongress Berliinis	9	429
Koolide juurdekasv New-Yorgis . . .	4	189	Saksa õpetajad õpetajate akadeemilise ettevalmistuse poolt . . . . .	9	429
Praktiline õpetus Ungari algkoolides .	4	190	Õpilaste selektsioon Prantsuse ja Preisi keskkoolides . . . . .	9	430
Jesuiitide koolid Hispaanias . . . . .	4	190	Koolikorraldus Hollandis . . . . .	10	476
Uus ülikoolide korraldus Lõuna-Slaavias . . . . .	4	190	Itaalia rahvakool tänapäeval . . . . .	10	478
Inglismaalt: Rahu propaganda inglise koolides. Kaubandusliku hariduse revisjon . . . . .	4	190	Keskkooliõpilaste arvu kahanemine Saksamaal . . . . .	10	479
XIII kongress psühholoogia alal . . .	5	237	<b>I. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi.</b>		
Rahvusvaheline ajaloo õpetamise konverents . . . . .	5	237	Hasomini seletus „Palkade vähendamise seaduse“ k. . . . .	1	36
Suvevaheajakursus välismaalastele Oxfordi ülikooli juures . . . . .	5	237	Hasomini korraldus venekeelse kirjanduse asjus . . . . .	1	37
Suvevaheajakursused välismaalastele Oxfordis . . . . .	5	238	Hasomini seletus av. algkoolide seaduse § 9 k. . . . .	1	37
Klasside liigkoormatus välismaal . . .	5	233	Hasomini korraldus õhuasjanduse edendamise asjus . . . . .	1	38
Noorsoo politiseerimine Saksamaal . .	5	238	Hasomini soovitus major J. Oru raamatule „Toitmine ja inimkeha“ .	1	38
Kodukasvatustuumine välismaal . . .	6	280	Hasomini korraldus õppetöö aruande asjus . . . . .	1	38
Preisi keskkool arvudes . . . . .	6	282	Hasomini korraldus Vabariigi aasta-päeva aktuste asjus . . . . .	1	38
Berliini algkoolid arvudes . . . . .	6	282	Hasomini korraldus keskkooli lõpetajate nimestiku asjus . . . . .	1	39
Pedagoogil. akadeemiate koondamine Preisimaal . . . . .	6	283	Õppe- ja kasvatustöö ülevalve seadus	1	39
Akadeemil. proletariaat Saksamaal . .	6	284			

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
Maa- ja linnakoolivalitsuste juhatus- kirjade lihtsustamise määrus kooli- kohustuse korratu täitmise puhul määratavate trahvide asjus . . .	1	41	Koolinõunikkude päeva töökava . . .	3	143
Omavalitsuste ühise koolinõuniku va- limise ja kulukandmise regulee- rimise määrus . . . . .	1	42	Hasomini teadaanne „Eesti maanteede kaardist“ . . . . .	3	143
Õppe- ja kasvatustöö ülevalve teos- tamise määrus . . . . .	1	42	Hasomini korraldus koolimajade ehi- tusfondist laenu saamise asjus . . .	3	144
Koolimajade ehitusfondi määruse §§ 10 ja 12. muutmise määrus . . .	1	45	Hasomini korraldus metsa ilu selgi- tamise asjus . . . . .	4	191
Algkooli õpetajaameti kandidaadi pe- dagoogilise tegevuse aruande koostamise määrus . . . . .	1	46	Õpilase metsamärgi saamise tingi- mused . . . . .	4	191
Õppejõudude tervisliku seisukorra määrus . . . . .	1	47	Hasomini Kooliraamatute Komisjoni poolt lubatud raamatud . . . . .	4	192
Õpetajakutse omandamise määrus . .	2	92	Hasomini korraldus lootusringide ke- vadpüha asjus . . . . .	4	192
Hasomini määrus avalikkude kesk- koolide tehnika-, ehitustehnika-, aiamajandus- ja sotsiaalharu tun- nikavade k. . . . .	2	95	<b>J. Uusi raamatuid.</b>		
Kooliõpilaste ja alaealiste avalikku- dest ettekannetest osavõtmise määrus . . . . .	3	141	Uusi raamatuid . . . . .	1	48
Hasomini seletus eelmise määruse k.	3	142	” . . . . .	2	96
Hasomini korraldus hinnaalandusega sõidulubade asjus . . . . .	3	142	” . . . . .	3	144
Hasomini teadaanne koolinõunikkude päevast . . . . .	3	143	” . . . . .	4	192
			” . . . . .	5	240
			” . . . . .	6	288
			” . . . . .	7	(ka- nel)
			” . . . . .	8	384
			” . . . . .	9	432
			” . . . . .	10	479
			<b>K. Mitmesugust.</b>		
			Kodu-uurimise Toimkonna üleskutse .	1	47
			Trükivigade õiendus . . . . .	5	240

meste katsetistena ei pretendeeri nad mingile täiuslikkusele. Pealegi on nad valminud jooksva koolitöö ajal kiires korras. Paljudasid neid igivanal šapirograafilindil. Kiri tuli kaunis hädine. Kartongpaberi asemel, mis sobivaim tööjuhataste jaoks, tuli tõmmata neid tavalisele kirjutuspaberile. Seegi pärast täitsid nad oma otstarbe\*).

Maateadus 6. kl. P. algkool, 1932.

### Kodumaakond — Harjumaa.

1. Joonistan visandi Harjumaast. Märgin maapiiri punasega, merepiiri, jõed ja järved sinisega.

2. Märgin visandile ka meie kooli asukoha, samuti K. alevi ühes paberi-vabrikuga ning linnad Harjumaal.

3. Joonistan teekonna meie koolimaja juurest Tallinna raudteel ja maanteed mööda.

4. Leian kaardimöödu oma visandile.

5. Loen õpperaamatust lk. 16 Harjuma a pinnaehitusest ja kirjeldan lühidalt ka oma kooli ümbruse pinnaehitust.

6. Leian õpperaamatust (lk. 20), missugused suuremad vabrikud töötavad Harjumaal.

\*7. Kirjeldan lühidalt oma esimest Tallinnas käiku. Loen ka raamatust (lk. 20) Tallinna kohta. (Samuti Nurmik 4, lk. 26.)

Aega 80 min.

### 2. Harjumaa idanaaber — Virumaa.

1. Mõõdan Virumaa pikkuse *Tapalt Vene piirini* (Narva juures) ja laiuse *Kundalt Peipsini*.

2. Kirjeldan kaardilt Virumaa rannajoont ja võrdlen teda Harjuma a rannajoonega. Loen raamatust, milline on rannik *Ontika* kohal (lk. 8).

3. Loendan Virumaa põhjaranniku tähtsamad asulad, suvituskohad ja sadamad.

\*) Pikemalt tööjuhataste tehnilisest küljest ja nende koostamisest vt. Joh. Käise „Kooliuuenduse päevaküsimusi“ ja „Kasvatus“ 1931 6 ja 7, Käise artikkel „Individuaalne tööviiis ja selle teostamine kooliuuendustöös“, samuti „Kasvatus“, 1932, 5 „Kooliuuendusnurk“.

\* Ristiga märgitud punktid on nende õpilaste jaoks, kes varem valmis jõudnud. Seega pole see punkt sunduslik kõigile.

4. Leian kaardilt *Pandivere* kõrgustiku, tema kõrgemad tipud. *Pandivere* kõrgustik on suurim *veelahe* P.-Eestis. Loendan jõgesid, mis voolavad *Pandivere* kõrgustikult põhja, lõuna ja kagu poole.

5. Virumaa kaguosa nim. *Alutagusks*. Siin levivad suured sood, rabad ja metsad. Nimetan tähtsamad. Missugune tööndus on siin arenenud? Mida valmistatakse?

6. Nimetan tähtsamad töönduskeskused Virumaal.

7. Joonistan Virumaa rahvatiheduse kaardi (lk. 57) Eestimaa rahvatiheduse kaardilt ja leian rahvahõredamad kohad Virumaal.

### Lääne madalik.

1. Loendan kaardilt Lääne-Eesti suuremaid lahti ja neisse suubuvaid jõgesid. Leian rannajärvi, mis varem olnud lahed.

2. Kirjeldan Lääne madaliku pinnaehitust. Leian suuremad rabad, sood. Mis edendab siin maapinna soostumist?

3. Mispärast leidub loopealseid eriti palju Läänemaal? (lk. 23).

4. Joonistan vihikusse Pärnu jõe ühes lisajõgedega.

Aega 80 min.

### 3. Kesk-Eesti.

1. Tartumaa põhjapoolset osa nim. *Vooremaaks*. Iseloomustan mõne sõnaga vooi (lk. 36, 37). Millest nad koostuvad? Voored jooksevad *rööbiti*. Leian nende pikisuuna. Voorte vahel asub hulk järvi, jõgesid. Leian nendegi suuna.

2. Joonistan vihikusse mõne voore ühes nende vahel asuvate järvede ja jõgedega\*).

3. Mõõdan kaardil *Saadjärve* pikkuse ja laiuse.

4. Voorte nõlvadel ja vahel asuvad jõekad (miks?) talud, moodustades pikki *ahelkülasid*. Joonistan ahelküla plaani.

5. Vooremaa lõunaserval asub meie riigi hariduskeskus — *Tartu*. Milles seisab tema tähtsus (lk. 44). Loendan Tartu tähtsamaid asutisi.

6. Teen Tartut läbiva raud- ja vee-teede visejoonise.

\*) Hiljem voolisime neid savist.

7. Lõuna-Tartumaa moodustab *Otepää kõrgustiku*. Leian kõrgemad tipud, tähtsamad järved ja asulad.

8. Mis jõgede vahel Otepää kõrgustik on *veelahkmeks*?

\*9. Kirjeldan Otepää maastikku ja teen väikese joonistuse.

10. Joonistan Väike-Emajõe (kust algab?), Võrtsjärve, Suur-Emajõe ühes lisajõgedega ja Peipsi visandi. Loen Nurmik 4. lk. 14 „Emajõgi“, lk. 23 „Lennukil Tartust Tallinna“ ja lk. 16 „Mälestus Pühajärvelt“.

11. Kirjeldan Viljandimaa pinnaehitust, leian Viljandi kõrgustiku kõrgemad tipud ja suuremad ürgorud.

12. Miks elatakse Mulgimaal (ka Tartumaal!) jõukamini kui meil Harjumaal? Kirjeldan Viljandimaa talu pildilt (lk. 20).

13. \*) Loen Nurmik 4. lk. 14., H. Adamsoni luuletise „Mulgimaale“ ja kirjutan vihikusse.

Aega 85 min.

#### 4. Lõuna-Eesti.

1. Lõuna-Eesti maastik on künklik ja vahelduv, eriti Lõuna-Võrumaal. Siin asub *Haanja kõrgustik*. Leian selle kõrgustiku kõrgemad mäed. Kirjeldan maastikku (vt. pilte!).

2. Leian, mis jõgede vahel on Haanja kõrgustik *veelahkmeks*? Leian kaardil ka Eesti sügavaima järve.

3. Joonistan Haanja, Otepää, Pandivere ja Viljandi kõrgustikkude kõrgete tippude võrdleva diagrammi (*Andmed*: kõrgus merepinnast — Suur-Munamägi 316 m, Vällamägi 290 m, Väike-Munamägi 244 m, Kärstna mägi 135 m, Emumägi 166 m, j. t.).

#### Setumaa.

4. Loendan Setumaa piirid.

5. Leian Setumaa suurima jõe. Mis suunas voolab ta ülem-, kesk- ja alamjooksul? Mõõdan tema ligikaudse pikkuse.

6. Mis suunas langeb maapind Setumaal?

7. Rahvastikult on Setumaa omapärane: siin elab eestlasi vähem kui muulasi. Iga 100 elaniku kohta tuleb: 65 venelast, 25 setut, 8 eestlast ja 2 lätlast. Joonistan Setumaa rahvastiku koosseisust diagrammi.

8. Leian kaardilt (72. lk., 48. joon.), mitu protsenti moodustab Setumaal põllupind üldpinnast ja võrdlen seda Harjumaaga %-ga. Mida kasvatatakse peamiselt? Miks on arenenud *aiandus*?

9. Setumaal elatakse peamiselt *tänavkiiladena*. Näitan joonisel, kuidas asuvad talud tänavkülas.

10. Leian Setumaa tähtsamad asulad? Mida tean Petseri *kloostrist*? Mida leidub *Irboska* ümbruses?

Aega 85 min.

#### 5. Lääne saarestik.

1. Loendan tähtsamad Läänemere saared.

2. Leian tähtsamad saartevahelised väinad, poolsaared ja lahed.

3. Teen Saaremaast visejoonise, märgin sinna tähtsamad asulad, mõõdan saare pikkuse ja keskmise laius.

4. Mis tähtsus on merel saarlase elus? (lk. 28).

5. Kirjeldan Saaremaa loodust ja maastikku. Kuidas toimub siin põlluharimine?

6. Saaremaa keskmine talu on suur 30 hektaari. Sellest on põldu — 5 ha; heinamaad — 10 ha; karjamaad — 11 ha; metsa — 1 ha; soid — 3 ha; avaldan antud arvud %%-na ja joonestan talu krundi kasutamise diagrammi.

7. Joonistan reisiteekonna koolist *Kuressaare* linna.

\*8. Joonistan Saaremaa küla tuulikutega.

#### Eesti aluspõhi \*).

9. Joonistan lähema kruusaaugu läbilõigu.

10. Millest koosneb aluspõhi minu kodukoha ümbruses. Nimetan paljandeid.

11. Loen Eesti aluspõhjast ja selle kujunemisest (lk. 53).

12. Mida olen leidnud lubjakividest tähelepanelikult vaadeldes?

13. Joonistan vihikusse Eesti aluspõhja kaardi.

Aega 85 min.

#### 6. Siseveed Eestis.

1. Leian kaardilt kodumaa tähtsamad veelahkmehd.

\*) Tuleb käsitlemisele pärast õpikäiku ümbruse kruusaauku ja oja kaldale.

2. Joonistan meie jõgede pikkuse võrdleva diagrammi (andmed vt. kaardivihik, ülesanne 5).

3. Nimetan tööstusettevõtteid, mis asuvad minu ümbruskonna jõgedel. Nimetan ka teisi jõgesid, millel tean asuvat tööstusi.

4. Nimetan meie tähtsamaid ja kaunimaid järvi.

5. Mõõdan Peipsi järve pikkuse ja suurima laiuse, samuti väikseima laiuse. Peipsi on kalarikas järv. Püütakse latikaid, räabiseid, ahvenaid, tinte jne. Meie eluskalu saadetakse isegi välismaile.

\*6. Tuletan meelde (et pärast jutustada) muinasjutte, mida tean järvede ja jõgede sünnist. Mispoolest on huvitav Ülemiste järv?

Aega 50 min.

#### Ilmastik.

7. Joonistan oma vaatlusandmeil õhusoojuse ja õhurõhumise kõvera detsembrikuul ruudulisele paberile.

8. Märgin üles detsembrikuu jooksul tuulte suuna ja sageduse.

9. Joonistan Sõrve, Tartu ja Tallinna aastases temperatuurikäigust diagrammi ruudulisele paberile (andmed kaardivihik 6). Leian diagrammilt, kus on suvi soojem ja talv külmem?

10. Värvin kaardivihikusse *isotermide* kaardid nr. 4 ja 5.

11. Loen täiendavalt ilmastikust Eestis lk. 57.

Aega 50 min.

### Kooliuuendustlastele.

Kooliuuendustlaste organiseerimise üheks ülesandeks on luua ja säilitada sidemeid kõigi nende vahel, kes on huvitatud uuenduslike tööviiside, esmajoones üldõpetuse ja individuaalse tööviisi rakendusest. Sidemete loomine on

esialgu teostatav õpilaste töönaidete, tööjuhataste j. m. vahetuse teel, peale selle kirjavahetusega kooliuuendustöö üksiküsimuste kohta, kusjuures koondavaks keskuseks on E. Õ. Liidu pedagoogiline toimikond. Siis ongi saadetud mitmelt poolt mainitud materjale ja siit ongi neid ka tutvumiseks kooliuuendustlastele nende soovide kohaselt saadetud. Pikemaid kirjutisi, küllalt välja töötatud tööjuhatusi, töökavu j. m. on avaldatud ka „Kasvatuse“ kooliuuendusnurgas. Viimasel ajal avanes võimalus vastata üksikuile küsimustele ka „Õpetajate Lehe“ veergudel.

Kõike seda tööd tuleb ka edaspidi arendada. Et hiljuti lõppes esimene pool käesolevast õppeaastast, mil õpetajad tegid ülevaateid oma tööst ja selle saavutistest, oleks ka väga kohane aeg niisuguste tööde ja materjalide kogumiseks, mis võiksid kasulikud olla kaasvõitlejaile kooliuuenduse alal. Seepärast pöördun kõigile kooliuuendustlastele palvega saata kõigest, mis võib kujutada kooliuuendustöö katseid ükskõik mis sugusel alal ja mis ulatuses E. Õ. Liidu pedagoogilisele toimikonnale mainitud otstarbeks. Ühtaegu oleks soovitatav teatada, missugustelt aladelt oodatakse töönaideteid, kavu, -juhatusi j. m. n. Õ. vastu kingina. Soovikorral jäävad tutvumiseks saadetud töönaidete anonüümseiks, mida palun kaaskirjas märkida.

Neile kaasvõitlejaile, kes on seni aktiivselt kaasa tõmmanud kooliuuendustöös ja mõnikord koguni rikkalikult saatnud soovitud materjale, ütlen ped. toimikonna nimel parimat tänu.

Ühtaegu palun kõiki, kes uuesti soovivad liituda kooliuuendusrühmaga, teatada oma aadress.

Kõigile kaasvõitlejaile kooliuuendustöös aga soovime õnnerikast ja edukat uut aastast.

Joh. Käis,

E. Õ. Liidu teaduslik sekretär.

## Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

### Prof. K. Ramul. Psühholoogia.

*Paljude illustatsioonidega tekstis. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. Hind 1 kr. 50 senti.*

Andres Pärl.

Meie senine puhtpsühholoogiline kirjandus seisis vaid tõlgetes. Vabariigi alguses tarvitati meie keskkoolides teatavasti Tšelpanov'i „Psühholoogia õperaamatut“ A. Kuks'i tõlkes. See andis hiljem maad Jerusalemi „Psühholoogia õperaamatule“. Viimase kõrvale ilmus 1923—1924 Kopenhaageni ülik. prof. dr. Höffding'i „Psükoloogia pääjooned“ saksakeelse väljaande järgi K. Freiberg'i tõlkes. Viimast kaht teost ongi meie keskkoolides kuni käesoleva ajani kasutatud.

Peab märkima, et olulist pööret paremusele ei järgnenud kahe teise ilmumisega Tšelpanov'i „Psühholoogia õperaamatu“ kõrvale. Nad olid küll materjalirikkamad ja ajakohasemad kui seks ajaks juba osalt vananenud Tšelpanov'i teos, aga õpilastel muutus vastav õping korraga mitu korda raskemaks. Jerusalemi „Psühholoogia“ häid külgi ei saa salata. Ta on küllalt kogemuslik — empiiriline. Väljendusviisilt elav ja stiilne, kohati võib teda koguni poetiliseks pidada, aga tõlkes, nii nagu ta praegu meie ees seisab, on ta meie keskkooliõpilaste raamatukogus vist küll kõige „raskemaks“ raamatuks. Sama võib öelda ka Höffding'i „Psükoloogia“ kohta. Tõlge on siin veelgi konarlikum. Pealegi pole see raamat kohane keskkoolile. Seega on ka tõlkija arvestanud. Ta tahab rahuldada eeskätt ülikooli tarbeid, nagu ta ütleb raamatu eessõnas.

Psühholoogia kui teadus niisugusel kujul, nagu me teda praegu mõistame, on pärast maailmasõda ilmelt tunduvalt muutunud. Eksperimentaalne psühholoogia, mis ümmarguselt pool aastasada tagasi esimesi oksid ajas, on viimasel ajal omandanud üha laialdasema tähtsuse. Kui ennem psühholoogiaõpetaja võis astuda kooliklassi tühjade kätega, pea täis targutusi hingest, juma-

last ja kõrgematest tundmustest, siis nüüd vajab ta targutuste asemel oskust korraldada igal tunnil vastavaid katseid ja tervet kogu õppevahendeid. Seejuures on ka kooli üldilme viimasel aastakümnel õppetöö seisukohalt muutunud. Nüüd nõutakse töökooli — individuaalse töökäigu alusel, et õpingud koolis muutuksid igale üksikule õpilasele oma tööks. Et tõikadele jõutaks, kui see aine juures vähegi võimalik, oma uurimistöoga.

Meie keskkooliõpilasele seni kättesaadav psühholoogiline kirjandus pakus aga mälulist materjali, ilma et oleks juhtinud elulistele probleemidele ja toonud ette tõike, mille lahendamine kuulub praegusaja psühholoogia kompetentsi. Ja kui vähe näitlik on see kirjandus! Üheks üldiselt tunnustatud näitlikuks tegemise vahendiks iga teaduse alal on illustatsioon — pilt. Selles näitab aga meie psühholoogiline kirjandus koguni tagasiminekut. Nii leiame Tšelpanov'i „Operaamatus“ 25 joonist (pilti), Jerusalemi oma 14, neist kuuluvad 11 füsioloogia alla, ja Höffding'i omas 0 illustatsiooni.

On selge, et niisuguses olukorras pidi meie keskkoolides psühholoogia õppimine ja õpetamine minema tagasi — õieti — jääma paigale. Vastava aine õpetajad omal jõul ei suutnud seda olukorda muuta. Ei saa ju ometi uskuda, et pastorid ja tohtrid, kes meil kuni viimase ajani olnud psühholoogia õpetajad (vististi neil kaalutlustel, et neil on vastavate kutsete alal kõige rohkem „hingega“ tegemist ja seega tunnevad ka „hingeteadust“), oleksid orienteeritud praeguse eksperimentaalse psühholoogia alal. Seega on arusaadav, miks niisuguses olukorras võisid tõusta üksikud hüüded (ka „Kasvatuses“), et ratsionaalne psühholoogia, mille kallal praegu keskkoolis aega viidetakse, on ülearene õppeaine. Sama ratsionaalse psühholoogia harrastamist heitsid eemalseisjad ka meie ülikoolile ette.

Neil põhjustel on kõigile arusaadav, miks asjasthuvitatud ringkonnad juba



mõnd aega ootasid mingisugust tõuget, mis tooks meie kopitama lõunud psühholoogia õpingusse värsket õhku ja tõstaks ta ajakohastele roobastele. Selleks tõukeks näib saavat käesoleval aastal osaliselt ilmunud prof. K. Ramul'i „Psühholoogia“.

Selle teose ilmumine on meie psühholoogilise kirjanduse alal suursündmuseks, kuna siit peale hakkame lugema meie oma psühholoogilise kirjanduse algust.

K. R. „Psühholoogia“ I osa koosneb 19 peatükist: 1) Psühholoogia aine, 2) Psühholoogia meetodid, 3) Psühholoogia kui teadus, 4) Organism ja hingeelu, 5) Aistingud, 6) Nägemine, 7) Kuulmine, 8) Teised aistingute liigid, 9) Aistingu intensiivsus, 10) Tajuj, 11) Kujutaju, 12) Ruumitaju, 13) Ajataju, Liikumistaju, 14) Kujutlused, 15) Assotsiatsioon, 16) Mälu, 17) Õppimine, 18) Tähelepanu ja 19) Mõtlemine. Need jagunevad omakord algosadesse, mille sisu pealkirjaga lühidalt öeldud. Võtame näiteks ptk. 16. Mälu. See jaguneb: Mälu ja õppimine. Mälunähtuste staadiumid. Mäluuurimusest. Omanamine. Alalhoidmine. Reprodutseerimine. Taastundmine. Mälu tähtsus. Niisugust sisu korraldus- ja esitamise viisi oleme seni näinud ingliskeelseis teaduslikes raamatuis, ja ta on väga sümpaatne, kuna kergendab lugemist ja loetu meeldetuletamist.

Väga ohtrasti, võrreldes meile seni kättesaadavate psühholoogia õpperaamatutega, esineb K. R. „Psühholoogias“ sisu seletavaid illustratsioone; arvult 39. Suurem osa neist on klassikalised. Väga rikkalt on esitatud illustratsioone taju alalt illusioonide kohta. Nii leiame siin Aristotelese, Jastrovi, Müller-Lyeri, Poggendorfi, Zöllneri ja Schröderi illusioonid.

Iseäranis mõjuvad on joon. 10 lk. 61 („Endiste kogemuste mõju tajule“) ja joon. 24 lk. 84 („Liikumisillusioon“). Esimesega võiks joonistusõpetaja tutvustada ka õpilasi. Sellega võib panna kaks inimest ägedasti vaidlema, kui asetada nad vastakuti istuma, raamat pildiga mõlema vahel. (Üks näeb raudsel silindril kühmu, teine auku!) Ka n.-n.

„liikumisillusioon“ on küllalt huvipakkuv. (Raamatut liigutades paneme pildil olevad sõõrid ja hammasratta keerlema!). Illustratsioonid on asjatundlikult valitud. Sisu näitlikuks-tegemisele aitavad nad tunduvalt kaasa.

Nagu peatükkide loendusest näha, algab K. R. oma „Psühholoogiat“ aistingutega — kirjeldades hingeelu osade kaupa ja alates seega *lihtsemaga*. Kogu hingeelu seisukohalt on see vaatlusviis sünteetiline, kuna siin võetakse osad lähtekohaks. Muide aga üksikuid osi vaadeldakse analüütiliselt. See on üldiselt sama käsitlusviis, mis esineb kõigis meil seni tarvitatud psühholoogia õpperaamatuis ja pörkab raskuse vastu, et ei saada küllalt selgelt alla kriiputada psüühiliste fenomeenide *voolavat karakterit*, mida teatavasti W. Wundt toonitas, mis hingeelu kui omapärase nähtuse juures, võrreldes loodusenähtustega, on tõesti iseloomulik. Aga teisest küljest peame märkima, kui püütakse seda „psüühiliste fenomeenide *voolavat karakterit*“ välja tõsta, siis kaob kergesti *eksperimentaalne* põhi jalgade alt, nagu seda Jerusalemi juures võime märgata.

K. R. „Psühholoogia“ on läbi ja läbi katseline — eksperimentaalne. Suurema osa nähtuste seletamisel on oldud kontaktis vastavate katsetega. Neist õige paljusid on võimalik ka õppetunnil korraldada, kuidugi silmas pidades autori viibet seigas „Psühholoogiliste katsete korraldamisest“ (lk. 16), kus on vististi mõeldud, et *teadushüku väärtusega* „psühholoogilised katsed korraldatakse eriliselt selleks sisseseatud psühholoogilises instituudes ja laboratooriumes.“ Aga ka koduseks uurimistööks leidub tänuväärt ülesandeid. Võime kujutella, missuguse huviga jälgivad õpilased näit. õppimisnähtust, kui nende tähelepanu juhatakse näit. sellele, kuidas rottidega korraldada labürindija kassidega hämmelduskastikatseid.

Peab märkima, et *mälu kõrval õppimise* vaatlemine eripeatükina, annab kujuka pildi K. R. teose *eluligidusest*. Siin on püütud vastu tulla õpilase *spon-taansele huvile*. On ju teada, kui sagedasti õpilased küsivad — „kuidas õppida?“ Ja kas ainult õpilastel on seda

tarvis teada? (Meile on teada juhtum, kus algkooliõpilase küsimusele: „Kuidas saab kõige rutem laulu pähe?“ õpetaja vastas, et tuleb lugeda esiti hästi kiiresti algusest lõpuni mõned korrad, aga mõnikord sekka ka lõpust algusesse — tagurpidi. Siis korrata esimest salmi kuni see peas, siis teist j. n. e. (!).

Sama teose eluligidust tõendavad ka õige sagedasti viiped loomapsühholoogiasse. Ka sel alal kuuleme tihti üht-teist küsitavat.

Raamatus on kolmes üksteisele järgnevas lauses 7 trükiviga — vabandatagu minu pealiskaudset lugemist, leidsin need kõik teistkordsel lugemisel, kui olin lugenud laused: „Kolmes viimases lauses... on meelega tehtud 7 trükiviga. Mitu neist on lugeja esimesel lugemisel tähele pannud?“! (Vaata lk. 61—62; minu sõrendus).

Natuke aristoteleslikult kõlab: „Räägitakse, et sügava kaevu põhjast, kus silmadesse tungib ülalt ainult võrdlemisi nõrk valgus, võib näha taevatähti ka päise päeva ajal“ (lk. 57).

Jääme lootma, et lgp. autor ka järgnevas „Psühholoogia“ teises osas püüab jääda eluligidaste probleemide juurde, tõstes esile tähtsamaid osi rakenduspsühholoogiast.

Prof. K. R. teose I osa kerge loetavus, sisu ülevaatlikus ja eluligidus tõendavad, et autor oma sihi, mis ta raamatu eessõnas püstitab, saavutab... „Käesolev raamat on mõeldud esijoones psühholoogia õpperaamatuna keskkoolidele ja üldise psühholoogia konspektina õpetaja kutset taotlejatele üliõpilasile, kuid tahab selle kõrval ka igale haritud eesti lugejale pakkuda võimalust ruttu orienteeruda üksikuis psühholoogia pääprobleemes nende praeguses seisukorras.“

Muu seas, prof. K. R. „Psühholoogia“ ilme vabastab täiel määral meie ülikooli psühholoogiastuudiumi ratsionalismi etteheitest ja annab mõista, missuguse iseloomuga peaks toimuma psühholoogia õping meie keskkoolides.

## Mag. A. Kurvits. Õpetaja kooliuuenduse kandjana.

K.-ü. „Loodus“, Tartus, 1932, 48 lk.  
H. 1 kr. 40 s.

Andres Pärl.

On rõõmustav, et ükskord ka kõrge-ma pedagoogilise haridusega pedagoogid hakkavad rikastama meie õige söödis-olevat pedagoogilise kirjanduse põldu. Seda enam aga rõõmustab see siis, kui asutakse probleemide kallale, mis kõige akuutsemalt lõikavad tänapäeva kooliellu.

Elame kooliuuenduse tähe all... Mis-sugune õpetaja ja haridussõber küll ei tahaks selles asjas kuulda selgitavaid sõnu?!

„Õpetaja kooliuuenduse kandjana“ esimene peatükk: „Hariduse sisu valikul peab arvestama kasvandiku vaimset struktuuri,“ viib meid haridusprotsessi struktuuri probleemi juurde, mis on G. Kerschensteiner'i teose „Grundaxiom d. Bildungsprozesses“ ilmumise järele saanud üheks tähtsamaks teoreetilises pedagoogikas. (Vaata m. s. Julius Wagner'i „Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft“.)

Kui selle „haridusprotsessi struktuuri-probleemiga“ tutvuda, siis võib ta esialgu väga vaimustada. Ta paistab olevat vajalik rakendada tegelikku koolitõhet, sest keegi ei saa ju vielda vastu Kerschensteiner'i põhiaksioomile, et „indiviidi harimine on võimalik ainult nende kultuurhüvede (Kulturgüter) läbi, mille vaimne struktuur täiesti või osaliselt on vastav ehk adekvaatne individuaalse eluvormi struktuuri vastavale arenemisastmele“ (lk. 9). (Autor pole märkinud „Grundaxiom d. Bildungsprozesses“ väljaande aastat.) Meie ei vaidle vastu ka autori väitele: „On ekslik arvamus, et iga õpetuse sisu on kõigile samaväärtuslik ja ühteviisi hariv“ (lk. 9), kuid kriipsutame alla, et see struktuuride adekvaatsuse nõudmine jääb teoreetilises pedagoogikas üheks ilusaks nõudeks seni, kuni on veel probleemiks, kuidas töötada koondatud klassikomplektides, missuguse küsimuse autorgi viimasena üles tõstab. Kui teeb raskusi õpetada

koos kaht aastakäiku fikseeritud õppekava alusel, kuidas suudad üks õpetaja veel siis töötada, kui ta peab lisaks struktuurpsühholoogiliselt orienteeritult otsima *iga üksiku õpilase hingestruktuurile adekvaatse struktuuriga kultuurhüve*. See nõuab ju tihedat kontakti *iga õpilasega igal tunnil*. Teostatav võiks vahest see ilus nõue olla siis, kui õpetaja juhib maksimaalselt viit õpilast, aga mitte 25; muidugi seejuures *ilma ametliku õppekavata*. Muide aga struktuuriprobleemi ülestõstmine on õigustatud, kuna meie teada pole seda enne eestikeelseis kirjutistes ligemalt valgustatud.

Lk. 7. küsib autor: „Mispärast pakutakse koolis tihti palju eluvõõraid ja õpilasele kasutuid teadmisi?“ ja arvab, et selles on süüdi: „hariduse sisu teooria puudumine, õpilase hingeelu puudulik tundmine, õpetajate puudulik ettevalmistus, rahva hingelaadi ja tema ideaalide ja vajaduste ühekskülgne mõistmine, kasvatustöö ebasoodsad tingimused j. n. e.“ Ja „psüühilised põhjused...: vaimne inertts. Iga inimene kasvab kokku oma harjumuste ja elamustega; inimese suhtumine temasse on dispooneeritud selle järgi, kuidas teised on suhtunud temasse eriti tema arenemisaastail...“ (Minu sõrendusega.)

Siin on loendatud terve rida pisipõhjusti, kuid peapõhjusest on mindud mööda vaikides. Meie arvates seisab põhjus „mispärast pakutakse koolis tihti palju eluvõõraid ja õpilasele kasutuid teadmisi“ selles, et ei tehta vahet: 1) tegelik igapäevane elu ja 2) kõrgem teadlase kutse. Praegu toimub kogu haridustöö — kooliõpetus, alates algkooli viimastest klassidest varjatud tähe all, et kasvandikust saab mõni teadlane. On mitu rühma täiesti iseiseisvaid teadusi, seega ka teadlasi. Oh traagikat! Pole teada, mis teadlane lapsest saab. Mõni kurdab, et tema tütrele poleks nii palju vaja matemaatikat... aga, ehk istub klassis mõni tulevane matemaatik või insener, on

sellele siis matemaatika vähendamine kasulik?

Miks aga nii „teadlase“ tähe all kogu õppetöö toimub, on ajalooline pärand ajast, mil koolitarkusse süvenes ainult tulevane teadlane, mil teadused olid vähe arenenud ja võidi nõuda *entsüklopeedilist* haridust. Palju siis vaimulik sai ülearuseid ja kasutuid teadmusi, kui kõik peamiselt selle kutse ümber keerleski? Et koolis pakutakse palju eluvõõraid ja kasutuid teadmusi, oleneb suurel määral ka mõnede ainete formaalse haridusväärtuse ülehindamisest.

Olgu siin vahemärkusena veel öeldud, et ka meie keskkoolide ümberkorraldajate lähtepunktiks on saanud üldmäärgitud vahetegemine: 1) tegelik igapäevane elu — („reaalkool“) ja 2) kõrgem teadlase kutse („gümnaasium“) (hra Jaanvärgi kava), kuna praegune keskkool pakub palju *ülearuseid* ja *kasutuid* teadmusi.

Lk. 10. ütleb autor: „Elu tehnilise külje kujundamine on raskem ja olulisem kui abstraktsete teadmiste omandamine. Inimese käitumises on väline miljöö äratajaks, tagantkihutajaks ja korrigeerijaks. Inimene püstitab ise enese elu sihid, kuna miljöö määrab lähemad tegelemismotiivid ja annab kätte abinõud tegelemiseks.“ Siin autor ise ütleb, mis tuleb *abi*ks raskele elu tehnilise külje kujundamisele, hinnates kõrgelt miljöö tähtsust; aga, mis teeb kergeks abstraktsete teadmuste omandamise, jääb tumedaks. Seni on peetud abstraktsete teadmuste omandamist raskeimaks; kel nende peale pole „hammas“ hakanud, on jäänud miljöö hooleks.

II peatükis „Hariduse ja töö ühendamine on meieaegse elu ja kasvatuse peaprobleem“ tõstab autor üles meil juba kauemat aega diskuteeritud töö-kooli probleemi. Tundub, et ta siin on langenud senise kooli mahategemises teise äärmusse öeldes: „Midagi ei tohi lapsele väljastpoolt peale sundida vaid kõik peab kasvama välja lapsest enesest“ (lk. 19). See on väga rousseaulik ühes basedovliku näitega 5<sup>1/2</sup>-aastase tütarlapse 7 kuuga saksa keele rääkimise õppimisest. Niisuguseid tagajärgi võib ju vahest saavutada, kui Basedovi tütrele on Pestalozzi õpetajaks, aga te-

geliku, isegi „dünaamilise“ koolitöö parremuse näiteks on see väga kirev. Meie teada on veel 20-aastaselt keskkoolilõpetajal saksa keele rääkimiseks keel õige kidane.

Lapsest lähtumine võib olla küll pedagoogiline postulaat, aga selles ei või minna nii kaugele, et psühhoanalüütikute iganenud *arvamuste* põhjal, et „meie tulevikuteadvus sisaldub meie alateadvuses“, jäetakse kõik alateadvuse hooliks (Vaata lk. 22, 23). Meie oleme kõik kuulnud ja näinud ka petlikku alateadvust. Noorurieas on see alateadvus teatavasti väga kõrge ja kauge poole sihitud. Missugusest tulevikust ja karjäärist unistatakse, näitab juba pealiskaudne süvenemine nooruri enese avaldustesse — psühholoogiasse.

Ja kui nüüd õpetajad autori järgi aitavad niisugust nooruri alateadvuses olevat sihiteadvust „suurema selguse ja algatusvõime juurde“ (lk. 23), siis vististi poleks meil varsti enam ühtki inimest, kes liiguks hariliku inimesena maa peal. Kas siin siiski pole kasulikum ja tähtsam õpetaja *kainestav* vahelise segamine. Psühhoanalüütik Adler'i individuaalpsühholoogia teooriast ei või nii kergel käel teha *praktilisi* järeldusi, neid tegelikule koolitööle soovitades. Ka autor ise järgmises (III) peatükis — „Konsekventsus kasvatuses ja õpetuses on võimalik ainult kasvatus üldsihtide püstitamisel ja nende mõistmisel“ — satub oma mõtetega vastuollu. Ta teeb vahet kahesuguste kasvatus sihtide vahel. „Kõrgemal astmel küsib inimene, mis ta on teistele, üldsusele ja igavikule... Sellel astmel hakkavad rääkima inimeses arusaadavat ja selget keelt üldmaksivad väärtused nagu tõe, õiglus, headus, ilu, kristlik armastus, tõsine haridus, kõlblas vabadus... Kuid selle ideaalse vaimse õhkkonna kujunemine on kauge tuleviku asi. Tulevikus võib teostuda tõeline individuaalsete ja sotsiaalsete elusihptide konvergennts. Tegelik elu aga piirdub ja lepib väiksemate ideaalidega, mida ta püstitab

enese tänapäeva egoistlikes huves ja mida ta püüab peale suruda ka noorsoole, ignoreerides kasvandiku loomulikke õigusi ja vajadusi.“ (lk. 24. Minu sõrendusega). Kus siin on veel kinni peetud lapse alateadvuses olevat tulevikuteadvusest, millega lõppeb eelmine peatükk. Siin jällegi noorsoopsühholoogiat abiks võttes peame kriipsutama alla, et noorsoo „alateadvus“ on just kõrgema astme ideaalide poole pöördud. Tõde, Õiglus, Headus, Ilu, Kristlik Armastus, Tõsine Haridus j. n. e. on kõik noorsoo ideaalid, mille eest sõditakse. Võib küll tänapäeva egoistlikes huves püstitada kasvatusel väiksemaid ideaale ja püstitataksegi, aga on väga küsitav nende ideaalide äratav mõju, kui noorsool endal on kaugemad ja kõrgemad ideaalid.

Autor kordab järjekindlalt, et on tarvis teada ja kinni pidada kasvatus üldistest sihtidest, ja mis head küljed sel on, kui kasvatusel on oma siht, aga ei tõsta küllalt välja, *missugused* või missugune see siht on. Muuseas öeldud lause: „Kasvatuse lõppsihina näen sotsiaalsest tahtest kantud kõlblalt vaba isiksust“ (lk. 33) ei saa tegeliku koolitöö seisukohalt olla küllalt hinnatav kasvatus üldsihina, kuna see pole ju *kasvatatavale sihina küllalt selge ja arusaadav*. Kui siia kõrvaldada seeme kas või: „Keiser, Usk ja Isamaa“, kesk-ajast: Tulevane Igavene Elu, siis on see kasvatus sihina üpris kahvatu. Lk. 33., 34. ütleb autor: „Sotsiaalne areng ei salli etteruttamist, samuti nagu individuaalse kasvatamisega ei tohi ette rutata. Indiviid kui ka ühiskond peab peatuma antud arenemisastmel seni, kuni ta sellest astmest loomulikult üle kasvab. Kõige rohkem, mis meie võime nõuda, on see, et indiviidi ja ühiskonda ei takistataks nende arenmises.“ Seda võib mõista nii, et tuleb kasvatada tänapäeva elule. See on niisugune „praktiline“ seisukoht, nagu see, kui produtseeritakse ja kohandatakse produktsioonivahendeid tänapäeva järele. Aga nii nagu majanduselus peetakse väärtuslikuks, kui arvestatakse tulevikku, nii nõutakse ka kasvatuses päris põhjendatult, et oldaks tuleviku-teadlikud; kasvandiku tõeline

elu, millele teda ette valmistatakse, algab tulevikus peale mitmeaasta „õpimist.“ Kasvatases on vähe, kui küsitakse: kuidas on? ja kuidas on parem?, aga peab küsima ja tunnustama: *kuidas peaks olema?* Pedagoog ei tohiks öelda „Indiviid kui ka ühiskond peab peatuma antud arenemisastmel seni, kuni ta sellest astmest loomulikult üle kasvab. Kõige rohkem, mis meie võime nõuda, on, et indiviidi ja ühiskonda ei takistataks nende arenemises.“ See on ju „laisser-aller“. Kui meie ühiskonda ei takistataks tema arenemises, oleneks kõik pimedast juhust. *Kasvatamine on takistamine ja arendamine tähe all — kuidas peaks olema.*

Tänapäeva kasvatuse sihtide ebaselgus on tingitud sellest, et ei ole suudetud jõuda ühisele arusaamisele selles, *kuidas peaks olema.* Julius Wagner annab ülalmainitus mõista, et haridusideaal oleneb vastava aja väärtusteadvusest (Wertbewusstseins) — aga, just tänapäeva väärtusteadvuses ei ole üksmeelt. Autor oleks võinud paremini alla rõhutada praeguse aja kasvatuse sihtide *ebaselgusi*. Tööst paistab välja, nagu oleks need kõigile selged, ainult ei saada aru, mis tähtsus sel on, kui neist kinni peetakse. Ka kasvatuse sihi küsimus on tänapäeva pedagoogikas üks elavamini diskuteeritavaid probleeme. On tänuväärt, et autor sellel peatunud. Ülearusena aga tundub siin õpilaste hindamisviisi probleem, mis võtab oma alla tervelt neli lehekülge.

Natuke vabalt on öeldud:... „kasvataja peab... teadma, et inimesele on antud vabadus ja võimalus arendada oma tunge, omadusi ja võimeid piiramatult nii hästi positiivses kui ka negatiivses suunas“ (lk. 35).

IV ptk. — „Kooli korraldamisel, kasvatuse ja õpetuse uuendamisel tuleb lähtuda õpetajast ja tema aktiivsest kaastööst“ — autor arvab õieti, et kooli korraldamisel tuleb arvestada ka õpetajaid, ei saa oodata õpetajalt neil aladel häid tagajärgi, mil alal pole õpetaja saanud ettevalmistust ja mil alal puudub vastav kirjandus. Siin on koputatud kooli korraldajate südamele, et ei mindaks kopeerima võõraste maade

eeskujud, millega meil pole midagi ühist.

Viimane, V ptk. — „Teedest ja abinõudest töö produktiivsuse tõstmiseks koondatud klassikomplektidega töötamisel. Parallelsmi põhimõte“ — annab autor praktilisi näpunäiteid, soovitades koondatud klassikomplektidega töötamisel parallelsmi põhimõtet. See seisab selles et „iga klass töötab temale määratud aine ulatuse piires, kusjuures vanem klass võtab noorema klassi tööst osa peamiselt kordamise otstarbel“ (lk 42). Peatükk lõpeb 8-punktilise soovide reaga, mis tuleks ette võtta „õpetuse ja kasvatuse taseme tõstmiseks ja kindlustamiseks“ (lk. 43) Kahjuks need soovid kalduvad teemast kõrvale; näiteks pole „kinokontrollil (p. 8 lk. 44) midagi ühist „töö produktiivsuse tõstmisega koondatud klassikomplektidega töötamisel“ ja „parallelsmi põhimõttega“, missuguse peatüki alla ta asetatud.

Kõnesolev mõnekümneleheküljeline teos, haarates oma alla suurema osa põlevamaist päevaküsimustest pedagoogika alal, ei saa loomulikult olla põhjalik ja vaba teisitõtlemise äratamisest. Ja vististi ei tahtnudki autor muud, kui kooliuuendusküsimustes mõtteid äratada, et seega meie kooliuuendusele ka laiemates ringides suuremat hoogu anda. Raamatut võib selles mõttes kõigile soovitada.

## Tähelepanuväärivaid väljaandeid kirjandus- ja kunstiteaduse alalt.

Bernhard Linde.

Ei ole huvituseta märkida, et meie ajakirjanduse veergudel ei ole leidnud kuigi ulatuslikku tähelepanu Akadeemilise Kirjandusühingu väljaanded, millest vaid mõne üksiku kohta on ilmunud isegi vastavate eriajakirjade veergudel mõni harv arvustuslik märkus. See peaaegu surnuksvaikimine on käesoleval puhul seda imelikum, et nimetatud akadeemiline ühing on oma alla kümneaastase tegevuse kestes kirjastanud üheksa teost, millest igatüki väärib enamvähem tõsist tähelepanu meie enam kui piiratud humanitaarteadus-

likkude teoste alal. Raske oleks selle surnuksvaikimise põhjusena oletada muud, kui et nimetatud akadeemiline ühing on eelistanud vaikset töötamist, ega pole püüdnud teha oma väljaannetele reklaami meie ajakirjanduslikul turul, kuna aga ka meie vaimlised huvid näikse olevat nii väikeulatuslikud, et need ei küüni raamatuteni, mis otse oma aktuaalsusega ei raba. Sealjuures aga pole huvita, et Akadeemilise Kirjandusühingu väljaannete kogu on kutsunud esile väljaspool meie kodumaad pikema ülevaate ja nimelt Soome arvustusliku ajakirja veergudel. Ei ole siis vist küll palju, kui sellele välismaisele ülevaatele järgneks meie omagi ajakirja veergudel ülevaate teostest, mis on äratanud tähelepanu juba meie naabritegi juures.

Pearõhk langeb Akadeemilise Kirjandusühingu väljaandeis, nagu see ongi täitsa loomulik ja vastav ühingu nimelise ja ülesannetele, kirjanduslikele küsimustele ja nendest seisavad kiiduväärselt esirinnas kodumaised ained. Juba Akadeemilise Kirjandusühingu toimetiste esimene nr. tõi „Lisandusi K. J. Petersoni tundmaõppimiseks“ nimetatud ühingu esimehe ja eesti ning üldise kirjandusajaloo korralise professori Gustav Suits'u toimetusel, ilmunud 1927. a., 56 lk., hind 1 kr. Kui 1922. a. ilmus Aino Paltser-Trakman'i toimetusel K. J. Petersoni kirjandusliku pärandi väljaandena nimetatud kirjaniku „Laulud, päevaraamat ja kirjad“, siis oli selle väljaande sissejuhatav osa, mis tõi teateid K. J. Petersonist ja tema loomingust, teatud määral vaid ebaoskuslik mahakirjutis neist mõtteavaldistest, mis selle kirjaniku kohta oli varem teisel ilmunud, peamiselt G. Suitsult. Nimetatud koguteose toimetaja õpilastelt leidub selles teoses kolm artiklit: M. Sander, „K. J. Petersoni kirjandusliku päranduse väljaanne“, Karl Aben, „K. J. Petersoni ilma-vaade“ ja J. Väinaste, „K. J. Petersoni stiili peajooned“. Kaks viimast on kandvamad, eriti J. Väinaste artikkel, mis õige üksikasjalikult käsitleb K. J. Petersoni stiili iseärasusi. Tõsi, peale nimetatud raamatu ilmumist on K. J. Petersoni eluloo ja loomingu uurimused

veelgi edasi nihkunud ja sellel alal on toodud esile nii mõndagi uudset, eriti M. Lepik'u poolt, kelle artikkel ilmus „Eesti Kirjanduses“ nr. 8, 1932. a. Kõik see kokku annab meile K. J. Petersoni kasinast kirjanduslikust loomingu- ja tema eluloo katkendlikest andmeist täieliku ülevaate, millele tulevik suudab vaevalt tuua tunduvalt lisa, kui ei peaks avastatama uusi andmeid, mis aga näib olevat kaunis ebatõenäollik.

Sama põhjapaneva väärtusega teoseks on Ak. Kirj.-ühingu toimetiste 2. nr.: „Kunstiajaloo oskussõnastik“, mis on ilmunud 1927. a., 24 lk., hind 50 s. See on kollektiivne teos, Ak. Kirj.-ühingu juures varem töötanud Kujutava Kunsti Osakonna töö tulemus. Üksikud oskussõnad, mis toodud selles sõnastikus, asendatakse tulevikus ehk küll teiste sobivamatega, nagu see on sündinud meie teistegi oskussõnastikude esimeste trükkidega, kuid meie kunstiajalooliste oskussõnade alusena on selles ikkagi suur hulk oskussõnu, mis jäävad püsima raudvarana.

Nii on Ak. Kirj.-ühingu toimetiste kahe esimese numbriga juba antud need kaks peamist ala, millelt on pärit enamik selle ühingu väljaandeid: kirjandusteadus ja kujutavkunsti küsimused, sest ainult Fr. Puksovi „Tartu ja Tartu-Pärnu rootsiaegse ülikooli trükikoda“, ilmunud 1932. a., 100 lk., hind 2 kr., ja dr. W. E. Peters'i „Sprechmelodische Motive nachgewiesen in experimentalphonetischen Aufnahmen estnischer Versrezitation“, ilmunud 1927. a., 58 lk., hind 1 kr. 50 s., kalduvad kitsamas mõttes väljapoole kaht eespoolnimetatud ala, kuid üldisemalt võttes kuuluvad needki kirjandusteaduse valdkonda. Kirjandusteaduslikest küsimustest kitsamas mõttes on aga käsitlemist leidnud peaaesjalikult stiili-küsimus, millega tegelevad peale eespool juba mainitud toimetiste esik-nri kandvama artikli veel kaks raamatut tervikuliselt.

Kui dr. W. E. Peters'i saksakeelne raamat on määratud kitsamale ringile, kes tunneb erilist huvi meie luule kõnemeeloodiliste motiivide vastu, siis väärrib Fr. Puksovi teos juba tähelepanu laiemagi ringkonna juures, keda võiks huvitada trükikunsti areng meie kodu-

maal, mille algusest nimetatud raamat pakub täieliku ülevaate, ulatuses seega otsaga meie kirjanduse ja kultuuriloo alg-aegadesse. Kõrvuti eesti kirjandusloo õpetusega tohiks nendegi küsimuste valgustamine leida tähelepanu meie keskkoolide emakeele tundides, mis omalt poolt just aitaks avardada õpilaste üldist silmaringi, sest on ju meie tänapäeva keskkooli õppiva noorsoo silmaring eriti üldisemat laadi humanitaarküsimustes muutunud kitsapiiriliseks, kui see oli vene ajal, vastavate ja vajalike kirjanduslikkude allikate puudumise tõttu.

Minnes üle otsemalt eesti ja üldise kirjanduse küsimusi käsitlevatele teosele, tuleks siin esikohal nimetada G. Suitsu ja M. Lepiku toimetusel ilmunud „Eesti kirjandusajalugu tekstides“ esimest osa, mis ilmus alles käesoleval aastal, 160 lk., hind 3 kr. 50 s. Tõsi, varem juba on ilmunud Saareste-Cederbergi „Valik eesti kirjakeele vanemaid mälestisi“, millele aga esimene ei ole kaugeltki võistlejaks, vaid kaks nimetatud väljaannet täiendavad teineteist ning on eesti keele õpetajale keskkooliski mõlemad hädapäraliselt vajalised ega tohiks õppevahendina puududa ühegi algkooli õpetajateraamatukogus. Kuna Saareste-Cederbergi „Valik“ paneb peaarõhku keeleliste küsimustele, leidub ju selles näiteks selliseidki mälestisi, nagu talupoegade vannutused, valitsusvõimude käskkirjad, plakadid j. n. e., mis täiesti puuduvad Suits-Lepiku „tekstides“, mis peavad silmas ikkagi eesti kirjandusloolise tähendusega tekste. Kahe nimetatud väljaande erinevused on selgesti märgitud „Eesti kirjandusajalugu tekstides“ eessõnas: „Nagu meie lugemiku valikukriteerium eelmisest erineb, olgugi et kummagi aines tik osaliselt ühte satub, nii oleme originaalide diplomaatse toorestrükingu asemel siin eelistanud *tekstikriitilise väljaande* tehnikat. Seda laadi väljaanne ei püüa mitte ainult võimalikult täpselt jäljendada kõiki algteksti iseärasusi, vaid pakkuda ühtlasi ka võimalikult selgitatud teksti.“

Ja just nimetatud tekstikriitiliste märkuste ja kirjandusajaloolise tagapõhja selgitamise tõttu tulebki eelistada

eesti kirjandusajaloo õppevahendina just Suits-Lepiku toimetatud väljaanne, kuna Saareste-Cederbergi teos sobib peamiselt emakeele õpetamisel oma „diplomaatse“ täpsusega. Jääb ainult loota ja soovida, et „Eesti kirjandusajalugu tekstides“ esimesele osale järgneksid võimalikult pea ka teised osad, et see teos oma kogu ulatuses võiks olla tulusaks õppevahendiks eesti kirjanduse ajaloo õpetamisel kõigis meie koolides.

Kuna nimetatud raamatut kaunistavad tekstidele vastavast ajajärgust pärit olevad graafilised ilustused ja vinjetid, siis aitavad needki kunstiliselt tihendada neid tagasihoidlikke meeleolusid, mis võib tekitada meie muistne algeline sõnaline kunst, mille kõrval raamatu kasutaja tutvub ka tolleaegsete graafiliste saavutistega, mis oma kunstipärasusega igatahes ületavad noil aegadel meie sõnalise kunsti.

Eesti kirjanduse küsimusi käsitlevad ka L. Tohver'i „Kreutzwaldi väliskirjanduslikust eruditsioonist“, ilmunud 1932. a., 200 lk., hind 3 kr. 50 s., ja Daniel Palgi'i „Eduard Wilde „Mäeküla piimamehe“ stiil“, ilmunud 1929. a. 136 lk., hind 2 kr. Ühist on kahel nimetatud töö selles matemaatilises töömeetodis, mida on kasutanud mõlema teose autorid. L. Tohver on õige üksikasjalikult loendanud kõik Kreutzwaldi trükitud teostes esinevad välismaiste kirjanikkude nimed ning arvesse võtnud ka nimetud tsitaadid ja viited mõnele väliskirjanduslikule teosele. Neile andmeile ongi noor kirjandusloolane rajanud oma väited Kreutzwaldi väliskirjanduslikust eruditsioonist. Antud materjal on hästi läbi töötatud ja grupeeritud ning annab võrdlemisi hea ülevaate selles küsimuses.

Üksikasjalikkusega hiilgab ka D. Palgi teos, mille paremuseks on see, et vaatlusele võetud töö stiili analüüs on matemaatilisel hästi läbi töötatud ja rühmitatud, mis kõik aitab töö muuta ülevaatlikumaks. Kui L. Tohver on jätnud Kreutzwaldi väliskirjandusliku eruditsiooni jälgimisel nii mõndagi kahe silma vahele, on Palgi oma aine kasutanud kogu ulatuses, andes üksikasjaliku ja põhjaliku, kuigi liialt kuiva ülevaate.



Teiseks iseseisvaks raamatuks, milles käsitellakse stiili-küsimusi, on Johannes Semper'i „André Gide'i stiili struktuur“, mis ilmunud 1929. a., 98 lk., hind 1 kr. 50 s. Prantsuse kirjanik Gide'i loetakse tema kodumaal õigusega tugevamaks stilistikks, mille vastu ei vaidle ka tema vihasemad vastased, kes peavad A. Gide'i vastu ägedat ja tagedat võitlust, lähtudes selles moraalseilt aluseilt. Gide ütleb ise enesest kuskil: „Pean end tänapäev klassitsismi parimaks esindajaks“ ja tõepoolest maksab see väide täielisemal määral selle kirjaniku keele ja stiili suhtes, mis loetakse oma eeskujuliselt ja traditsiooniliselt kujunemiselt parimaks prantsuse oleviku kirjanikkude omast. Sellise kirjaniku stiili struktuuri analüüs tohib olla õpetlik ka ülekandmiseks teistegi rahvaste kirjanikkude stiili. Johannes Semper on vaadelnud A. Gide'i stiili struktuuri erinevalt lähtekohtadelt. Oma teose II peatükis lahastab ta Gide'i loomingu selle üksikuisse osisse motiivistikult, vaatleb järgmises peatükis kirjaniku teoste kompositsioonilist külge võrdlemisi üksikasjalikult, et siirduda siis sõnastusstiili küsimusele ja võtta lõpp-peatükis lühidalt kokku selle prantsuse kirjaniku loomingu romantilise ilme peajooned. Nii ulatub Semperi teos oma sisult kaugemale, kui seda pealkirja järgi oletada võiks.

Kujutava kunsti valdkonda viib meid Voldemar Vaga' teos „Tartu ülikooli arhitektid“, ilmunud 1928. a., 44 lk. teksti ja 16 lk. pilte, hind 1 kr. 25 s. Autor on ainuke meie kujutavkunsti alal töötavaist, kes ise on alul õppinud ja teotseenud loovkunsti alal Pariisis ja siis kodumaale tagasi tulnud ning asunud õppima Tartu ülikoolis kunstiajalugu ja seal oma õpingud ka lõpule viinud. Seega ainuke akadeemilise haridusega kunstiteadlane, kes üldsusele on seni tuntuim oma mõne lühema monograafilist laadiga teosega, milles ta on väljendanud asjalikkust ja põhjalikkust, peamiselt arhitektuuri ja skulptuuri alal. Samad omadused iseloomustavad ka kõnesolevat teost, milles autor arutab üksikasjalikult Tartu ülikooli arhitektide poolt ehitatud hoonete stiililisi omadusi, andes neist täieliku ülevaate,

millele tuleb lisaks veel kõigi küsimuste tulevate arhitektide lühikesed elulood. Teksti selgitab hulk pilte, mis tehniliselt jätavad küll väga palju soovi.

Ak. Kirjandustühingu väljaannete enamikule on lõppu lisatud lühikesed võörkeelsed resümeed, milles teose sisu on kokkusurutult edasi antud, silmas pidades peamiselt neid välismaisi huvilasi, kes võiksid soovi tunda tutvuda nimetatud mõne teose sisuga lühikeses kokkuvõttes. Sellised võörkeelsed resümeed on saanud juba tavaliseks kombeks kõigi vähemate rahvuste akadeemilistes väljaannetes. Tõsi, Ak. Kirjandusühingu toimetiste esimesel numbril puudub veel see võörkeelne resümee, „Kunstiajaloo oskussõnastik“ ja „Eesti kirjandusajalugu tekstides“, kui ainult eesti tarvitajaskonnale määratud, ja dr. W. E. Peters'i saksakeelne teos ei vajagi sellist resümeed, mis on aga juurde lisatud kõigile teistele selle ühingu väljaandeile. Kuna aga kõigi teiste väikerahvaste sellistes akadeemilistes väljaannetes valitseb võörkeelsete resümeede asjus enamvähem ühtlus ja kindlus ühe suurkeele tarvitamises, on meil selleski valitsemas mitmekeelsus: Johannes Semper ja Voldemar Vaga tarvitavad resümeeks prantsuse, L. Tohver ja Fr. Puksov saksa ja Daniel Palgi inglise keelt. Nähtavasti on siin autoreile antud vabadus kasutada oma teose resümeeks neile vastavamad võörkeelt.

Akadeemiline Kirjandusühing pole küll, nagu mõned teised meie akadeemilised teaduslikud seltsid, asutanud oma ajakirja, milles ühingu liikmed oleksid võinud käsitella oma erialalisi küsimusi, kuid Ak. Kirj.ühing on selle asemel avaldanud oma aineliselt piiratud võimalusi arvesse võttes väga viljakat tegevust kandvate erialaste teaduslike tööde kirjastamise alal. Ja need Ak. Kirj.ühingu väljaanded väärivad suuremat tähelepanu kõigi juures, kes tunnevad huvi meie kirjandusteaduslike küsimuste vastu, kõnelemata neist, kes kutsealasel, olgu alg- või keskkoolis, tegelevad selle küsimusega: neile peaks olema auküsimuseks värskendada nimetatud väljaandeist oma



teadmusi ja soovitada neid raamatuid ka oma õpilaskonnast neile, kelle humanitaarsed huvid küünivad juba oma arengult kirjandusteaduslike teoste lugemiseni.

## Oskar Luts. Vaadeldes rändavaid pilvi.

*Mälestusi IV. Noor-Eesti kirjastus Tartus (1932). 244 lk. Hind br. 3 kr. 50 s., köites 4 kr. 25 s., iluköites 5 kr.*

*P. Hamburg.*

Kõnesolev O. Lutsu mälestiste osa omab seniste hulgas suuremat ajaloolist ja sotsiaalset tähtsust, sest enamik sellest on pühendatud tolleaegsele kihelkonnakoolile, selle õpilase ning õpetajaskonnale, kui ka veneaegsele kooliülemusele — inspektorile. Ja kihelkonnakool leiab siin tõesti hea ning reljeefse käsitluse.

Kitsasse klassituppa on hunnikusse aetud neli jagu, kus vanuselt väga kirjule õpilaspererele käivad kordamisi tarkust jagamas köster Lender ja õpetaja Roose. Esimene tuubib piibililugu, salme, katekismi ja kirikulaulu, viimane kõiki muid ilmalikke tarkusi. Vaheajal on „težurnal“ tegemist, et paberile märkida armsa maakeele kõnelejaid, millist kuritegu karistatakse väljaspool järjekorda mõne Krölovi valmi või Maikovi salmi päheõppimisega. Eriti agar korrupidaja selles suhtes on väikene poolkütürakas Mihkel Tõruke, keda sellepärast ei salli klassis ükski õpilane.

Õpilastest paistab silma veel Värdi Siimonson, kellel alati valmis iga sündmuse kohta mõni piibli stiilis tabav luuletis või rabav ajakohane jutlus.

Tõsisematest õpilastest väärib märkimist kooli targem poiss, Voldemar Amman, kes astub alguses kohe välja väikese Andrese kaitseks ja võidab tema sümpaatia.

Eriti huvitavaks tüübiks on köster Lender, Nahkkinnas, nagu nimetab teda Arno. „Ta on äkiline nagu Rakvere kohus...“ (lk. 55), vali õpilasi vaevama pühakirjaga. Kui sellega juhtub vahest mõnel kuidagi halvasti minema, siis peab järgmisel hommikul terve

kool kell kuus olema kohal, et võtta kaks lisatundi pühakirjast, enne tundide algust. Ainult enne jõulu pääsevad õpilased sellest. Köster tahab jõuluõhtul kirikus oma laste laulukooriga hiilata, seepärast hoidub ta õpilasi pahandamast, kes võivad tal kõik ära rikuda. Köster on täielik meeleolude inimene, kellel puudub pedagoogi järjekindlus ja rahulikkus, kuid kellel on siiski olupoliitilist oskust laveerida koolijuhatajana kooliülemuste, saksameelse pastori ja venemeelse inspektori ees, ning teenida mõlemalt täielist rahulolu. Inspektoriga tuleb ta väga hästi toime viinapudelite ja hea sakusmendi abil, mille varju kaovad ta puuduliku vene keele konarused.

„Täielik vastand sellele püssirohütünnikesele on meie koolihärra Ludvig Roose, kelle koolitegevus voolab väikse jõena, ilma kärestikkudeta, ilma veealuste kivideta. Ikka tasakaalus, ikka seesama Roose; pole hüplemist ega tujusid. Natuke kuiv, kuid teda võib usaldada, sest järgnev silmapilk justament sarnleb möödunule.“ (lk. 55.) Selline on see „kassipeaga asjalik noormeis, kes kunagi ei tarvita ühtegi ülearust sõna“ (lk. 18) harilikkudes oludes. Kuid inspektori visitatsioonihul on ta „näost nii... otsekui võoras“ (lk. 162), ja peab vähemalt pooltosinat sügavat kummardust tegema, et purjus inspektor teda märkaks. Ta on tavaline, tagasihoidlik, venestusaegne koolmeistri tüüp, kes püüab teha oma töö korralikult, ning sellega teenida nii õpilaste kui ülemuste rahulolu.

Nii on autor suutnud ilmekalt kujutada tolleaegset kihelkonnakooli kõigi tema pahede ja hüvedega orgaanilise tervikuna, millesse kõik tegelased sobivalt sulavad. Ilusateks ning meeldesõbivateks piltideks on inspektori visitatsioon, kooli pöranda pesemine j. t.

Osa teosest pühendab autor juba varematest osadest tuntud tegelastele, oma kodustele, kellest erilise tähelepanu osaliseks saab väike vend Arno, kes sureb Alamuse kihelkonnas kurjalt möllavasse sarlakisse. Andrese kahju ja kurvastus on suur.

Vanatädil, „Murumunal“, on teose viimases osas rohkesti tegemist arstina.

Enda kõrval ei salli ta ühtegi teist ametlikku arsti, ja tema „nahka“ Andrese arvates läsksi ta armas vend Arno.

Haiguse ja surma raskes meeolus areneb teose viimane osa ning lõppebki sellega. Teos jääb seetõttu nagu poolikuks. On küll kevad, kuid pole lõpul veel kooliaasta, millega teos algas ja raskest haigusest tervenenud Andreski pole läinud veel kooli, vaid käib vanamaga koos Arno haul ja vaatab tagasi tulles rändavaid pilvi, kas mitte mõne peal ei istu ta vend Arno. Nii palju on teose sisul ühist pealkirja ja kaanepildiga, mis ometi peaksid iseloomustama kogu teost, aga mitte lõpulauset.

Üldiselt peaks see teos huvitama kõiki, sest see on pärit samast ajajärgust, kust autori tuntud Tootsi-loodki, „Kevade“ I ja II. Eriti väärib see aga õpetajaskonna tähelepanu kui õnnestunud esimene kirjanduslik käsitlus veneaegsest kihelkonnakoolist.

## „Elav Teadus“ — maist detsembrini.

*August Palm.*

Esimene aastakäik sellest laialdase kavaga raamatu-seeriast on meil nüüd käes ja võime märkida rahuldustundega, et esimeste numbrite puhul antud tunnustusest meil pole tarvis midagi tagasi võtta. Kasvava huviga oleme jälginud iga uue numbri ilmumist ja samase kasvava poolehoiuga ootame uut aastakäiku.

Jätkates „Kasvatuses“ nr. 5 ilmunud ülevaadet, tutvustame mõne reaga seeria hilisemaid numbreid maikuust alates.

*Vana-maaailma hukkamises* (nr. 5) itaalia professor G. Ferrero arendab ajaloolist suurprobleemi — kreeka-roma tsivilisatsiooni hukkamise käiku ja põhjusi. Kujutus omab seda suurejoonelisemat perspektiivi, et autor tõmbab paralleele antiik-aja ja oleviku vahel ja näeb praeguses Lääne-Euroopa tsivilisatsioonis samalaadse kriisi ja hukkamise hoiatavaid eelmärke. Olgugi autori lähtekoht pisut ühekülgne, too asja-

tundlik ja hoogne raamat äratav mõteteid ja avardab vaadet eriti praeguste Euroopa poliitiliste olude, uute riigivormide ning viimaste omavahelise võistluse ümber.

Meie võrdlemisi mahajäänud elukorraldusega maal on ergutav seesuguse energilise raamatu ilmumine, nagu seda on Ed. Poom'i *Moodne töötetehnika ja majanduskriis* (nr. 6). Käsitelles Ameerika moodse tehnika põhimõtteid ja saavutisi, nagu tailorismi, kõlbavuseproovimist, spetsialiseerimise äärmisi võimalusi, tööstustoodete normimist ja tüüpimist, fordismi j. m., sisaldab see raamat rohkesti õpetlikku meie tööstureile ja muile tulundustegelastele, seda enam, et kogu aeg vaadeldakse ühtlasi uute tööviiside rakendusvõimalust meie oludes. Aga ka igale muule arukale kodanikule on raamat värskendavaks lektüüriks ja selles arendatud ideed on rakendatavad ka isiklikus elukorralduses. Raamatu igamehele loetavaks teeb ka selge ja lihtne esitusviis. See on positiivne raamat, mis juhhib teed elu suurema intensiivsuse poole.

Prof. A. Messeri raamat *Okkultism ja teadus* (nr. 7), alapealkirjaga „mida arvata telepaatiast, „selgelt nägemisest“, ettekuulutustest, spiritismist ja muust „salateadusest“?“ viib meid hingeteaduse moodsete probleemide manu, millesse teadlaste poolt alles viimasel ajal hakatakse tõsisemalt suhtuma. Raamat annab ülevaate senisest uurimusliku sihiga tööst salajaste hingenähtuste alal ja esitab selle töö praegust seisundit. Messer on ise suurel määral veendunud okkultsete fenomenide ehtsuses. Ta esitab terve hulga näiteid, katsete ja seansside kirjeldisi ja koguni rea ülesvõtteid mitmesuguseist vaimunägemistest. Siinsed probleemid on ühel või teisel kujul ja puhul iga inimese meeli erutanud. Neid esitatakse siin mitte soolapuhuja silmapettekunst, vaid teadusemehe tõeleidmispüüde seisukohalt, seepärast rajab see raamat kindla põhja neis küsimustes, niivõrt kui kindel põhi sel väheuuritud alal üldse on mõeldav. Paljudki on samust asjust mujal kuulnud ja lugenud. Neile võiks olla põnevaks küsimuseks: mis on neis nähtustes pettus,

mis tõde. Igatahes on see haaravamaid raamatuid I aastakäigus.

Kaks annet ses aastakäigus (nr. 8 ja 11) käsitlevad *Sissejuhatust politikasse*. Esimeses esitavad inglise professorid *Hearnshaw* ja *Cole* poliitiliste aadete ja organisatsioonide arengut ja teooriaid Platonist tänapäevani, teises tutvustab meie prof. A. Piip nüüdsset maailmapolitikat, eeskätt Eesti seisukohalt. Meie rahva poliitiline kasvatus on madal, meie poliitilised aated noored. Vastav objektiivne kirjanduski on meil seni puudunud. Poliitilise kasvatusel alusena on tarvilik ülevaade poliitilis-ühiskondliku elu arengust, poliitiliste õpetuste vaheldusest ja nende mõjust ellu. Seda pakuvadki *Hearnshaw* ja *Cole*. Sellele järgneks ülevaade praegusest maailmapolitikast, mis ongi nüüd A. Piibu sulest ilmunud. Ning kolmanda osana on kavatsusel asjalik tutvustus meie praeguste parteipoliitiliste voolude, nende põhimõtete ja töökavadega. Kaks ilmunud annet täidavad oma ülesande hästi. Pilt poliitiliste aadete arengust saab õige elav. Veelgi loetavam on A. Piibu raamat, mille sõnastus on täitsa laiemate ringide arusaama tasemel. Selles käsitletakse küsimusi, milles igal teadlikul kodanikul peaks olema seisukoht, nagu Rahvaste Liit, Pan-Euroopa, Venemaa ja baltiriikide probleemid j. n. e. Raamatu teeb pealegi sümpaatseks positiivne, pooldav seisukoht Rahvaste Liidu ja Pan-Euroopa suhtes ja kogu esituse optimismi sisendav toon.

Usulistest küsimustest huvitatuile pakub „Elav Teadus“ soliidse raamatu: *W. Bousset'i Jeesuse elu ja õpetus* (nr. 2). See raamat kirjeldab Jeesuse elukäiku ja tema tegevuse vorme, eritleb Jeesuse kuulutust ja tema isiku saladust. Raamatu on kirjutanud väga teeneterikas saksa usuteaduse professor ja see esitab Jeesust seevõrra loomulikuna, et kujutus on vastuvõetav ja haarav ka neile, kes paljudessegi usu fanaatilisustesse on suhtunud skepsisega. Teos esitab peale ajalooliste tõikade rohkeid usupsühholoogilisi seletusi, kõlblisi ja kultuuriloolisi hinnanguid, mis äratavad küsimusi ja on omased kujundama lugeja usulisi vaatekohti.

Teos on terviklik ja rikkasisuline. Mag. S. Aaslava' järelsõna ja toimetaja mag. A. Anni' huvitavad lisandid avardavad käsitletavat probleemi hingeeluliselt ja usuteaduslikult ja toovad ohtralt lisa-kirjandust Jeesuse isiku kohta.

E. Kilksoni tõlgitud ja täiendatud O. Lodge'i *Energia* on ainus loodusteaduslik anne I aastakäigus. Raamat esitab lihtses ja huvitavas sõnastuses loodusteaduse põhimõisteid, nagu energia ja töö, soojus ja energia jäävuse seadus, mateeria kui energia üks kujudest, energia kosmilised muundused, energia põhiseadused j. n. e. Raamatu ülesanne on lihtsaks ja arusaadavaks teha keerukaid nähtusi ja see on autoril meisterlikult õnnestunud. Ta tarvitab üldarusaadavaid näiteid ja võrdlusi igapäevasest elust. See teosetüüp esindab rahvalikku teadust kõige kaunimas mõttes.

Viimse andena ilmus äsja dr. O. Loo-rits' a *Eesti rahvausundi maailma-vaade*. Eelarvamusele vaatamata, mis pealkiri võiks tekitada, on see raamat kogu aastakäigu huvitavamaid. O. Loo-rits esindab rahvaluuleuurimises moodset meetodit, mida ta rakendas juba oma 3-kõitlises uurimuses *Liivi rahvausund*. Ta ei abstraheri vana kooli rahvaluuleteadlaste kombel oma uurimusest tegelikust elust ja inimesest ega kasuta eeskätt vormilisi kriteeriume, vaid ta seab meie usundmotiivide sünni ja iseloomu ühendusse meie rahva ajaloolis-sotsiaalsete olude ja rahva psüühikaga ja näitab, kuidas ja mis põhjusel ühed ja teised usundlikud arvamusel on tekkinud ja mis on nende sisu. On selge, et see on eluline vaateviis ja kui meie rahvaluuleuurimus ses sihis areneb, saab tast täitsa „elulähedane“ ja üldhuvitav teadus. Eritlused on põimitud rohkete tsitaatidega ja pikemate jutunäidetega Eesti Rahvaluule Arhiivi suurtest kogudest. Raamat on sedavõrt elavalt kirjutatud ja täis huvitavaid ebauusu paljastusi, et see peaks kujunema otse meie rahvausu võtmeks, mida loeb igaüks. On ju „ebausk“ vähemal või rohkemal määral igaühe isiklikus elus veel praegugi püsinud.

Peab tunnustama, et I aastakäigu 12 andest huvitavamad tunduvad just al-

gupärandid: A. R Emmeli *Ilus kodu*, E. Poomi *Moodne töötetnikka*, A. Piibu *Nüüdne maailmapolitika* ja O. Loo-ritsa *Eesti rahvausund*. Meie vaim on ikkagi erinev teiste rahvaste omast. Paistab nii, et meie ise kõige paremini oskame ainet nii valida ja ainele niisugust sõnastust anda, et see paremini vastab meie vaimulaadile ja haridustarbeile. Ses mõttes oleks soovitatav, et „Elava Teadus“ tulevikus tooks rohkem algupärandeid kui tõlkeid. Teine soov (mida „Kasvatuse“ kord juba on avaldatud): näeks veelgi suuremat vastutulekut laiemale üldsusele. Mõne teose

laad ja sõnastus on raskepärane. Algupärandid ei lase endale selle pooldest just ette heita, küll aga osa tõlkeid (Thomalla, Ferrero ja osalt mõni muu). Need ei suuda seetõttu tungida küllalt sügavasse kihtidesse, kuigi seal muidu ehk vastuvõtlikkust leiduks.

„Elava Teaduse“ I aastakäik esindab täitsa kordaläinud algatust populaarse andaharimiskirjanduse väljaandmiseks. Kirjastusel ja toimetajail näib energiat jätkuvat. Soovigem, et see energia ja püsivus tõepoolest kümme aastat ette lööks, nagu „Elava Teaduse“ suurkava seda eeldab.

## Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

# Organisatsioonide teateid ja kroonika.

## E. Õ. Liidu juhatuse koosolek.

Järjekordne E. Õ. Liidu juhatuse koosolek peeti 7. jaan. 1933. a. Kuulati ära sekretariaadi aruanne viimase aja tegevusest ning toimetati täiendavaid valimisi üksikuisse toimkondadesse. Arutati Tartumaa Õpet. Liidu pedagoogilise kirjanduse arvete likvideerimise küsimust ja otsustati nõuda arvete tasumist hiljemalt 1. juuniks 1933. a.

Rohkesti kõnelusi ja mõttevahetust tekitas aruanne aktsioonitoimkonna tegevusest. Otsustati aktsioonitoimkonna sammud heaks kiita ja ühist võitlust uue ähvardava palgakärpimise vastu jätkata.

Hiumaa Õpetajate Liit otsustati võtta E. Õ. Liidu liikmeks. Noorte õpetajate kolmas päev tunnistati soovitavaks korraldada sel aastal Tartu ja vastav ettepanek teha Tartu pedagoogiumile.

Koosoleku tähtsamaks küsimuseks oli „Kasvatuse“ edaspidise väljaandmise korraldamine. Majanduslikkude raskuste pärast otsustati „Kasvatust“ 1933. a. välja anda 8 numbrit ja kaasandeks pedagoogiline aastaraamat. Tellimishinnaks määrati 4 kr., ühes kaasandega 5 kr. Kulusid kärbiti viimase võimaluseni kõigis eelarve osades.

## Järjekordne palgakärpimine ja kriisimaks.

Juba detsembrikuu algusest peale hakkasid levima kuulused, et Vab. Valitsus tahab kuldade kokkuhoiu otstarbel kärpida riigiteenijate ja õpetajate tasusid. Esiolu oli kavatsus ära

kaotada riigiteenijail vanusetasu ja õpetajail astmeline tõus palgaredelil. Kuna see kavatsus oli ülekohtune eriti vanemate ja perekonnaga teenijate suhtes, siis astuti selle vastu üksmeelselt välja. E. Õ. Liit andis märgukirja haridus- ja sotsiaalministrile ja kõigile Vab. Valitsuse liikmeile, protestides selle kavatsuse vastu. Hiljem jäetigi see kavatsus kõrvale ja jäidi peatuma palgade kärpimise juurde.

Olukorda igakülgset kaaludes aktsioonitoimkond asus seisukohale, et palku ei tohi kärpida, kuna kriisimaksuga otsustati paratamatuse sunnil leppida. Need seisukohad tehti delegatsiooni kaudu teatavaks esmalt majandusministrile ja siis kõigile Vab. Valitsuse liikmeile. Hoolimata riigiteenijate ja õpetajate protestidest ja palveist Vab. Valitsus siiski otsustas palgakärpimise kui ka kriisimaksu jaatavalt. Õpetajaile on see juba järjekorras teine palgakärpimine, millele lisaks tuli veel raske koormana kriisimaks.

Vab. Valitsuse poolt 30. dets. 1932. a. vastu võetud

### Teenistustasude vähendamise määrus

ütleb, et riigiteenijate, kaitseväelaste, kaitseliidu ja piirivalve teenistuses olevate ohvitseride ja kaitseväämetnikkude, koolinõunikkude ja avalikkude õppeasutiste ning õigustega erakoolide õppejõudude kui ka Vabariigi Valitsuse poolt määratud kõigi ametnikkude ja teenijate palgad, mis on vähendatud palgade vähendamise seaduses (RT nr. 111 — 1931) ettenähtud määral ja alustel, samuti sama seadusega vähendamata jätud palganormid vähendatakse ajutiselt 1. jaanuarist kuni 31. märtsini 1933. a. riigi eelarve tasakaalustamiseks järgmiselt:

40—60 krooni — 4% võrra,  
60—70 krooni — 6% võrra,  
70 krooni ja kõrgemad — 8% võrra.

Riigiteenijate teenistusvanuse tasu vähendatakse sama protsendi võrra, millega on vähendatud vastav palk.

Pensionikapitali heaks võetavate maksete võtmine toimub vähendatud palkade alusel kuna pensionisuuruse ja pensioniseaduste alusel määratavate toetiste kui ka perekonnaabiraha määramine toimub vähendamata palkade alusel.

### Kriisimaks

tuleb töövõtjail tasuda kuumaksuna, mis arvutatakse töövõtja kuutulust. Töövõtja kuutulust loetakse töövõtjale 1933. a. jooksul tööandjate poolt väljamaksmisele kuuluvat teenistuse- ja töötasud, mis nähtud ette tulumaksu seaduse § 21 märkus 2.

Erimaks arvatatakse töövõtjate kuutulustest järgmistel alustel: Esimeselt alanud või täielt 100 kroonilt 2%; järgnevalt 100 kroonilt (üle 100—200) 3%; järgnevalt 100 kroonilt (üle 200—300) 4%; järgnevalt 200 kroonilt (üle 300—500) 5%; järgnevalt osalt üle 500 krooni — 7%. Tulud alla 50 krooni kuus on maksuvabad.

Töövõtjate kuumaksud peavad iga kuu kohta kinni tööandjad nende poolt väljamaksmisele kuuluvast teenistuse- ja töötasust.

Ülalnimetatud erimaks suurendatakse 10% võrra vallalistele, lahutatutele, leskedele ja abikaasast lahus tulumaksustatud abielulistele, kui nende ülalpidamisel ei ole tulumaksu seaduse § 22. tähendatud perekonnaliikmeid.

Kriisimaksu määrus on maksev 1. jaan. 1933. a. alates.

### Palgavõitlus jätkub.

Ülalmärgitud palgakärpimine on maksev lähema kolme kuu kohta. 1. apr. 1933. a. tahetakse maksta panna uued tasude normid. On põhjust karta, et riigiteenijaid ja eriti õpetajaid sel puhul tabab uus palkade vähendamine. Seepärast tuleb nüüd erilisel valvel olla ja võitlusvõimet kõvendada. Sellelt seisukohalt hindas olukorda ka aktsioonitoimkond oma 3. jaanuari koosolekul, kus ühel häälel vastu võeti järgmised seisukohad:

1. Arvesse võttes, et riigiteenijate enamik saab palka kaugelt alla elatismiinimumi ja riigiteenijate tasusid on juba korduvalt kärbitud, avaldada kõige valjemat protesti riigiteenijate palkade kärpimise vastu. Riigiteenijate palkade kärpimine võib olla signaaliks kõigi palgateenijate uueks üldiseks tasude vähendamiseks, mis omakorda veelgi süvendab praegust kriisi.

2. Ühtlasi konstateerida, et Vabariigi Valitsuse poolt volitusseaduse põhjal seniantud dekreedid langetavad kriisiraskused peamiselt palgateenijate-tarvitajate õlgadele.

3. Arvesse võttes, et „Päevalehe“ 30. dets. 1932. a. juhtkirjas on äärmiselt ebasüüdsal vii-

sil puudutatud riigiteenijaid ja on püütud lõhestada palgateenijate ühist võitlusrinnet, panna ette palgateenijatele loobuda „Päevalehe“ ostmisest kuni palgavõitluse aktsioonitoimkonna edaspidise korralduseni.

4. Ühtlasi kinnitada, et erakäitiste teenijad ning töölised on solidaarsed riigiteenijatega ja ühiselt korraldavad omi ridu eelseisvaiks võitlusteks.

5. Tunnistada momendi tähtsamaks ülesandeks organiseerimistöökõrval abinõude tarvituselevõtmine elukalliduse alandamiseks, eeskätt Tallinna väikeste ja keskmiste korterite üüride alandamiseks.

### Õpetajate II karskuspäev.

28. ja 29. dets. 1932. a. korraldati E. O. Liidu karskuskasvatustoimkonna poolt Tallinnas õpetajate II karskuspäev, millest võttis osa üle 100 õpetaja. (Päeva lähem kirjeldus ilmub loodetavasti edaspidi.).

### Noorsoo VII karskuskongress.

Noorsoo VII karskuskongress korraldati 29. ja 30. dets. Tallinnas Noorsoo Karskuliidu poolt. Kongressist võttis osa üle 100 noore ühes rea vanemate tegelastega. Kongressiga ühenduses peeti ka asemikkudekogu koosolek, kus muudeti põhikirja nõnda, et poliitilised organisatsioonid jääksid Liidust eemale; peale selle asutati Liidu nõukogu j. n. e. Üldmulje noorte kongressist oli hea.

### Läti kooliuuenduse näitus Tallinnas.

Hasomini ja Läti saatkonna kaasabil korraldas E. O. Liit 28., 29. ja 30. dets. Tallinnas Läti kooliuuenduse näituse. Näitusel esitatud eksponaadid olid möödunud suvel rahvusvahelise kasvatusuuenduse kongressi puhul esitatud juba Nizzas, kus nad leidsid üldist tähelepanu. Ka meil külastas näitust rohkel arvul õpetajaid ja haridustegelasi. Näitus jättis hea mulje ja andis sobiva võimaluse võrrelda meie koolitöö taset naabrite omaga, kusjuures võrdlemise tulemused eriti just meie kahjuks ei kujunenudki.

### Filosoofiaõpetajate päev

korraldati 3. ja 4. jaan. 1933. a. Tartus E. O. Liidu ülesandel Tartu Keskkooliõpetajate ühingu poolt. Päevast võttis osa 100 õpetaja ümber. Päeva kirjelduse avaldab toimetus loodetavasti järgmistes numbrites.

## Hasomin andis juhtnõõrid koolitalude normeerimiseks.

1932. a. viimaseil päevil Hasomin andis ringkirja selleks, et kaasa aidata koolitalude otstarbekohasele edendamisele ja sel alal kohati ettetulnud arusaamatuste kõrvaldamisele. Ringkirjaga tehakse järgmised korraldused:

1. Maa-alkkoolide ülalpidajad-vallaomavalitsused on kohustatud muretsema igale maa-alkkoolile koolitalu Av. algk. sead. § 32 kohaselt, kasutades selleks kõiki seaduslikke võimalusi.

Seejuures juhib ministeerium tähelepanu sellele, et Av. algk. seaduse § 32. järgi peab koolitalu olema vähemalt nii suur, et ta võimaldaks koolijuhatajale ühe lehma ja hobuse pidamise ning peale selle õpetajate ja kooliteenijate varustamist aiamaaga vähemalt selle paragrahvi teises lõigus tähendatud ulatuses.

2. Vallaomavalitsustel tuleb hoolt kanda koolitalu pidamiseks tarvilikkude hoonete eest, ehitades tarbekorral uusi hooned, hoides majapidamisele vastavas korras olevad hooned ja teostades õigel ajal kõik tarvilikud remonttööd.

Seejuures teatab ministeerium, et koolitalu põllumajanduslikkude hoonete ehitamine, remonteerimine ja nende korrashoidmine ning kõigi sel alal tekkivate kulude kandmine on kooliülalpidaja-vallaomavalitsuse otsene ülesanne ja kohustus Av. algk. seaduse § 32. põhjal, sest see § kõneleb koolitalust, talu ei saa aga mõista ilma põllumajanduslikkude hooneteta. Ka on riigikohus seletanud, et alkooli põllumajanduslikkude hoonete ehitamine ja korrashoid on kooliülalpidaja ülesanne (Riigikohu admin. os. juhtnõõrima väljakuulutatud otsus nr. 13 — 1925).

3. Koolitalu rent ei või ületada neid norme, mis tähendatud Määrustes maareformi teostamiseks § 84—93 (RT nr. 106 — 1927, RT nr. 45 — 1930).

See koolitalu rendi suuruse reguleerimine on põhjendatud ja tarvilik seepärast, et paljud vallaomavalitsused võtavad renti koolitalu eest suuremas ulatuses, kui see on tähendatud nimetatud määruses, ning mõned vallaomavalitsused on määranud koguni koolitalu rendi palju kõrgemana, kui on maarendi hinnad kohapeal, mis on aga vastuolus Av. algk. seaduse §§ 31. ja 32. põhimõtetega ning takistab ka koolitalu kasutajail — õppejõududel — selle talu majapidamise korraldamist ja edendamist vastavalt kooli huvidele.

4. Koolihoolekogu ülesandeks on kaasa aidata omalt poolt koolitalu arendamiseks soodsate tingimuste loomisel.

5. Õppejõudude, eriti aga koolijuhataja ülesandeks on arendada koolitalu eeskujulikuks majapidamiseks ning vastavaks kooli õpetuslikele ja kasvatuslikele ülesandele.

## „Õpetajate Leht“ läks „Töökooli“ kätte.

Et edaspidiseks kindlustada „Õpetajate Lehe“ väljaandmist, eriti formaalsest kül-

jest, samuti ka luua kindlamaid majanduslikke eeldusi, seks senised eraalgatuslikud väljaandjad otsustasid „Õp. Lehe“ 1. jaan. 1933. a. alates üle anda organiseeritud õpetajaskonna majandusliku ettevõtte k.k.ü. „Töökooli“ kätte, kusjuures leht uue väljaandja käes jätkab ilmutist endises korras kutseteadliku õpetajaskonna parteiliselt, maailmavaateliselt ja äriliselt rippumatu häälekandjana, taotelles peale informatsioonilehe ülesannete vabameelse ja progressiivse hariduspoliitilise võitlusorgani funktsioone.

## Teenistustasude vähendamise määrus.

(RT nr. 100 — 1932.)

Alus: Riigi eelarve tasakaalustamise, eramajanduse korraldamise ning tööpuuduse vastu võitlemise seaduse § 2 (RT nr. 92 — 1932).

§ 1. Riigiteenijate, kaitseväelaste, kaitseliidu ja piirivalve teenistuses olevate ohvitseride ja kaitseväeametnikkude, koolinõunikude ja avalikkude õppeasutiste ning õigustega erakoolide õppejõudude kui ka vabariigi valitsuse poolt määratud kõigi ametnikkude ja teenijate palgad, mis on vähendatud palgade vähendamise seaduses (RT nr. 111 — 1931) ettenähtud määral ja alustel, samuti sama seadusega vähendamata jäetud palganormid, vähendatakse ajutiselt 1. jaanuarist kuni 31. märtsini 1933 riigi eelarve tasakaalustamiseks järgmiselt:

40—60 krooni — 4% võrra,  
60—70 krooni — 6% võrra,  
70 krooni ja kõrgemad — 8% võrra.

§ 2. Riigiteenijate teenistusvanuse tasu seaduse (RT 20 — 1929) juurde lisatud tabelis ettenähtud teenistusvanuse tasu normid ja protsendid kuus ning riigiametnikkude ja teenijate palgaseaduse muutmise seaduse (RT nr. 79—80 — 1925) § 1 märkuses ettenähtud kuupalga-kõrgendised vähendatakse, arvates 1. jaanuarist 1933, sama protsendi võrra (§ 1), millega on vähendatud vastav palk.

Käesolevas paragrahvis ettenähtud määral vähendatakse teenistusvanuse tasu normid ka kaitseliidu ja piirivalve teenistuses olevatel ohvitseridel ja kaitseväe-ametnikkudel.

§ 3. Vähendatud tasunormid ümardatakse nii, et kuni 5 senti jäetakse ära ja 5 senti ning üle selle arvatakse terveks 10 sendiks.

§ 4. Eelmistes (1, 2 ja 3) paragrahvides ettenähtud määral ja alustel kuuluvad vähendamisele palgad ja teenistusvanuse tasud kõigil ametnikkudel ja teenijatel, kelle vastavate tasude määramine kuulub riigiasutistele, ettevõtetele (käätised ja pangad) või eriotstarbelistele kapitalidele.

Riiklikkude ettevõtete ja eriotstarbeliste kapitalide ametnikkude ja teenijate palgade ning teenistusvanuse tasude vähendamisest saadud kokkuhoid kantakse iga järgneva kuu 10. päevaks vahetult riigi tuludesse.

§ 5. Pensionikapitali heaks võetavate maksete võtmine toimub vähendatud palgade alusel, kuna pensioni suuruse ja pensioniseaduste

alusel määratavate toetiste kui ka perekonna-abiraha määramine toimub vähendamata paljade alusel.

§ 6. Ametnikkude reservi üleviidud ametnikud saavad riigiteenistuse seaduse (RT nr. 149 — 1924) § 17 ettenähtud teenistustasu asemel endisest teenistuskohast kolme kuu jooksul edasi täie teenistustasu, arvatud välja valustustasu nii natuuras kui ka rahas.

§ 7. Käesolev määrus hakkab maksuma avaldamisega.

## Riigi eelarve tasakaalustamiseks, tööpuuduse vastu võitlemiseks ja töövõimaluste soetamiseks füüsilistelt isikutelt võetava erimaksu määrus.

(RT nr. 100 — 1932.)

Alus: Riigi eelarve tasakaalustamise, tööpuuduse vastu võitlemise ja eramajanduse korraldamise seaduse §§ 5 ja 6 (RT 92 — 1932).

### 1.

§ 1. Füüsilised isikud, kel on Eesti vabariigi piires mingisugused tuluallikad, kuuluvad maksustamisele erimaksuga alates 1. jaanuarist 1933 käesoleva määruse alusel.

Erimaksu tasuvad: 1) töövõtjad §§ 2—7 ja 10 alusel ja 2) muud füüsilised isikud §§ 8—11 alusel.

Maksust on vabad tulumaksu seaduse (RT nr. 78 — 1922) § 2 tähendatud füüsilised isikud.

### 2.

§ 2. Töövõtjad tasuvad erimaksu kuukaudsena, mis arvutatakse töövõtja kuutulust.

Erimaksu alla kuuluvast tulust arvatakse maha: a) 1932. a. tulumaks, b) 1932. a. makstud protsendid maksukohuslase võlgade pealt, arvatud välja võlgade kustutamiseks kuuluvad summad (tulumaksu seaduse § 19 p. a).

Maksukohuslane esitab eelmises lõikes tähendatud mahaarvamisele kuuluvate maksude kohta andmed tööandjale. Majandusminister määrab kindlaks lähema korra maksude kuutuledest mahaarvamise kohta.

Töövõtja kuutuluks loetakse töövõtjale 1933. aasta jooksul tööandjate poolt väljamaksmisele kuuluvad teenistus- ja töötasud, mis nähtud ette tulumaksu seaduse § 21 märkus 2.

§ 3. Erimaks arvutatakse töövõtjate kuutuledest järgmistel alustel:

Esimeselt alanud või täielt 100 kroonilt 2%, järgnevalt 100 kroonilt (üle 100—200) — 3%, järgnevalt 100 kroonilt (üle 200—300) — 4%, järgnevalt 200 kroonilt (üle 300—500) — 5%, järgnevalt osalt üle 500 krooni — 7%.

Tulud alla 50 krooni kuus on maksuvabad.

Maksu arvutamisel kuutulu summad tehakse ümaraks kümnetes kroonides, kusjuures summad alla viie krooni ei võeta arvesse ning summad üle viie krooni arvatakse kümneks.

§ 4. Töövõtjate kuumaksud (§ 2) peavad iga kuu kohta kinni tööandjad nende poolt väl-

jamaksmisele kuuluvast teenistus- ja töötasust. Kuuluvad tasud väljamaksmisele pikemate tähtaegade järgi, arvutatakse kuumaks iga kuu viimasel päeval ühele kuule vastava tasuosa alusel. Kuuluvad tasud väljamaksmisele lühema aja jooksul, peetakse kinni vastav osa kuumaksust igal tasumaksmisel.

§ 5. Töövõtja, kes saab tasu mitmelt tööandjalt, on kohustatud teatama sellele tööandjale, kellelt ta saab tasu kõige rohkem, kellelt ja kui palju ta saab veel tasu kuu kohta. Tähendatud tööandja peab kinni tema poolt töövõtjale makstavast tasust kogu kuutasu alusel arvutatud erimaksu.

§ 6. Eelmistes (2—5) paragrahvides tähendatud korras peetakse kuumaksud kinni ka pensionidelt ja muudelt perioodilistelt maksetelt neid makseid toimetavate asutiste poolt.

§ 7. Kinnipeetud summade kohta teeb tööandja või perioodilisi makseid toimetav asutus vastava märkuse palgaraamatusse, palgalehele või pensioniraamatusse või kus nende pidamine ei ole ette nähtud maksvate seaduste ja korralduste järgi, annab isikule, kellelt peetud kinni maks, sellekohase kvitungi.

### 3.

§ 8. Muudel füüsilistel isikutel peale eelmistes (2—6) paragrahvides tähendatute, loetakse maksu alla kuuluvaks tuluks 1933. a. tulumaksu määramisel kindlakstehtavad tulumad, ilma tulumaksu seaduse §§ 19 p.p. b—d, 21 ja 22 ettenähtud mahaarvamisteta. Tulumadest arvatakse maha 1932. aasta tulumaks.

Erimaks määratakse kindlaks ühes 1933. aasta tulumaksu määramisega.

Maksu alla kuuluvast tulust võetakse erimaksu järgmiselt:

Esimeselt alanud või täielt 1200 kroonilt — 2%, järgnevalt 1200 kroonilt (üle 1200—2400) — 3%, järgnevalt 1200 kroonilt (üle 2400—3600) — 4%, järgnevalt 2400 kroonilt (üle 3600—6000) — 5%, järgnevalt osalt üle 6000 krooni — 7%.

Tulud alla 600 krooni aastas on maksuvabad.

Maksu arvutamisel tulumad tehakse ümaraks sadades kroonides, mille juures summad alla 50 krooni arvesse ei võeta ja summad üle 50 krooni loetakse sajaks.

Isikutel, kelle tulud koosnevad teenistus- ja töötasust ja muudest tuludest, arvutatakse erimaks käesoleva § alusel nende kogutulult.

§ 9. Isikud, kes maksavad erimaksu eelmise (8) paragrahvi alusel ja kelle 1933. a. tulud on vähenenud rohkem kui 30% maksustamise aluseks võetud tuludest, võivad kuni 10. jaanuarini 1934 paluda kohalikult maksuinspektorilt erimaksu vastavat vähendamist, tähendades ära põhjused, millest tingitud tulude vähenemine.

§ 10. Paragrahvides 2—6 ja 8 järgi arvutatud erimaksu suurendatakse 10% võrra — vallalistele, lahutatutele, leskedele ja abikaasast lahus tulumaksustatud abielulistele, kui nende ülespidamisel ei ole tulumaksu seaduse § 22 tähendatud perekonnaliikmeid.

§ 11. Aruandvad ettevõtted on kohustatud pidama kinni erimaksu 10% suuruses järgmis-



telt nende poolt 1933. a. jooksul makstavatelt või arvele kantavatelt summadelt:

1) kõigilt nimeta aktsiate ja osatähtede dividendidelt ja osakasudel;

2) Otsemaksude seaduse (VSIK 5. k.) § 614 p. 3 tähendatud rahakapitalide tuludelt, mis makstakse selles paragrahvis nimetatud isikutele või asutistele, arvatud välja krediidatasutised.

§ 12. Paragrahv 8 ja 9 põhjal arvutud erimaksu maksustamisotsused saadetakse maksukohuslasile ja nende otsuste kohta vastulauseid võib anda samadel tähtaegadel ja korras, kui 1933. a. tulumaksu otsuste kohta.

## 4.

§ 13. Möödunud kuu jooksul kinni peetud kuumaksud maksab tööandja või vastavaid väljamakse toimetav asutis sellekohase teadaande juures lähemasse Eesti Panga osakonda hiljemalt järgneva kuu 10. päevaks.

§ 14. Paragrahv 8 tähendatud maksukohuslased, kes kuulusid tulumaksu alla 1932. aastal, maksavad erimaksu kattteks hiljemalt 15. märtsiks 1933 vähemalt üks neljandik 1932. a. tulumaksu määra, kuid mitte alla kahe krooni.

Erimaksu ettemaksust on vabad: 1) töövõtjad, kelle 1931. a. üldtulust on üle 60% teenistus- või töötasu ja kes tasuvad kuumakse §§ 2—6 alusel ja 2) põllupidajad, kelle 1931. a. üldtulust üle 75% tulu põllupidamisest.

§ 15. Eelmise (14) paragrahvi põhjal tasutud erimaksu ettemaks võetakse arvesse § 8 tähendatud erimaksu määramisel ning arvatakse maha määratavast maksust.

Maksukohuslasil, kelle tulud koosnevad teenistuse- ja töötasu ja muudest tuludest (§ 8 viimane lõige), võetakse arvesse ning arvatakse maha määratavast maksust kuumaksudena (§§ 2—6) tasutud summad.

§ 16. Maksustamisotsuse põhjal tasuda oleva erimaksu § 8 tähendatud maksukohuslane maksab riigituludesse neljas ühesuuruses osas iga kahe kuu järgi 5. kuupäeval, arvates 5. augustist 1933. Maksukohuslane, kellel eri-

maksu peetakse kinni teenistus- ja töötasust, arvab käesoleva paragrahvi põhjal tasuda tuleva erimaksu osast maha temalt kinni peetud (§§ 2—6) kuumaksud.

On sissemaksmisele kuuluv osa alla kahe krooni, tasutakse see ühes järgneva või järgnevate osadega, nii et riigituludesse sissemakstav summa ei oleks alla kahe krooni.

§ 17. Erimaksu maksmise hõlbustamiseks on majandusministril õigus korraldada nende maksude vastuvõtmist valla- ja alevivalitsustes ning posti- ja erakrediidatasutistes.

§ 18. Isikutelt, kes ei ole maksnud erimaksu kattteks määratud summasid tähtajaks, samuti tööandjatelt ning § 11 tähendatud ettevõtetelt, kes ei ole pidanud kinni ja maksnud sisse kinnipeetud summasid tähtajaks, nõutakse tasumata summad sisse administratiiv-sissenõudmise korras ühes maksustamiskorralduse seaduse (RT 1 — 1932) § 109 tähendatud viivitusraha.

## 5.

§ 19. Tööandjad ja § 11 tähendatud ettevõtted esitavad maksuinspektorile 15. jaanuariks 1934 teadaandud majandusministri poolt määratud vormi järgi nende poolt aasta kestvuselt makstud tasude või § 6 tähendatud maksete ja neist tasudest ning maksetest kinni peetud maksude kohta, lisades kviitungid maksusummade Eesti Panka sissemaksmise üle.

§ 20. Käesoleva määrusega maksuma pandud maksustamiskorraldustele kohaldatakse maksustamiskorralduse seaduse §§ 146—149 toodud trahvieskirjad.

§ 21. Käesoleva määruse põhjal võetavate maksude administratiivkorras sissenõudmisel ei kohaldata seadust riigimaksu võlgade sissenõudmisel võetava lisaraha kohta (RT nr. 4 — 1921 ja nr. 75 — 1921).

§ 22. Käesoleva määruse elluviimiseks ja teostamiseks ning summade vastuvõtmise korra kohta Eesti Pangas on majandusministril õigus anda juhtnõude.

§ 23. Käesolev määrus hakkab maksuma avaldamisega.

## Välismaalt.

### Koolikorraldus Hollandis.

#### Lasteaiad.

Hollandis on 1920. a. saadik maksev ühtluskoolile võrdlemisi ligidalseisev koolisüsteem, kuigi keskkooli osas esineb kõrvuti väga mitu koolitüüpi.

Koolisüsteemi eelastmeks on lasteaed 3—7 a. lastele. Lasteaed on vabatahtlik; ülalpidajaks on kas omavalitsused, usuühingud või eraseltsid. Enamik lasteaedu on maksuta. Neis tarvitatakse kõrvuti Froebeli ja Montessori meetodeid. Kokku käis lasteaedades 137 000 <sup>1)</sup> last.

<sup>1)</sup> Kõik käesolevas kirjutises aega eraldi nimetatamata toodud arvud käivad 1929. a. kohta.

Algoolid ja kõrgemad algkoolid.

Algkool on 6—7-klassiline ja sunduslik lastele 7—13 a. Üleminek kõrgematesse koolidesse toimub 6 kl. järele, nii et 7-ndasse jäävad ainult need õpilased, kes mujale edasi õppima ei lähe. Algkoolide ja nende õpilaste arv oli:

	koole:	õpilasi:
avalikke . . . . .	3348 (460/o)	456 083 (390/o)
era . . . . .	3936 (540/o)	705 328 (610/o)
erakoolidest oli		
a) protest.	1754 (240/o)	250/o
b) katol.	2055 (280/o)	350/o
d) juudi	4	0,050/o
e) mittekonf.	123 (20/o)	10/o

Kokku . . . . . 7284

1 161 411



Õpilastest oli poeglapsi 53% ja tütarlapsi 47%.

Linnades ja suuremates omavalitsusüksustes ei esine 7. klass mitte kõigis algkoolides, vaid on koondatud ainult mõningatesse. Kõigis algkoolides oli:

7 kl.	6 kl.
av. algk. 71%	28%
eraalgk. 94%	3%

3% algkoolide üldarvust töötab isegi rohkem kui 7 klassiga.

Kõrgem algkool on 3—4. kursusega praktiline õppeasutus algkooli lõpetanuide. Tema lõputunnistisega pääseb tavaliselt mitmesugustele ametnikukohtadele ja õpet.-seminaridesse. Arvult on kõrgemaid algkooli palju vähem kui algkooli, kuna nad pole sundsihitud. Kõrg. algk. ja nende õpilaste arv oli:

	kooli:	õpilasi:
avalikke . . . . .	262 (34%)	25 637 (45%)
era. . . . .	516 (66%)	31 333 (55%)
Erak. oli:		
a) protest.	217 (28%)	25%
b) katol.	257 (33%)	27%
d) juudi	1	0,2%
e) mittekonf.	41 (5%)	3%
Kokku . . . . .	778	56 970

Õpilastest oli poeglapsi 53% ja tütarlapsi 47%.

Kõrg. algk. on 61% 3-klassilised, 37% neljaklassilised, 2% veel suuremad. Avalikkudest kõrg. algk. on 60% neljaklassilised, erak. 72% kolmeklassilised.

Uusi õpilasi niihästi algkooli kui ka kõrgemasse algkooli võetakse vastu aprillis ja mais või augustis ja septembris. Samal ajal on õppetöö algus 92% koolides.

Erakoolide suur arv on tingitud usulahkude püüdeist kooli korraldada oma tšekspidamiste kohaselt, milleks maksavad seadused jätavad suure vabaduse. Valdav enamik erakoolidest saab riiklikku toetust; ainult 28 algk. ja 11 kõrg. algk. jääb sellest ilma.

77% alg. ja 68% kõrg. algk. on segakoolid.

Harilikkude koolide kõrval leidub terve rida erilise ilmega õppeasutisi, näit. 16 kooli laevameeste lastele, 15 kooli, mille õpilaskond koosneb peamiselt eestkostjate all seisvatest lastest, 12 vabaõhukooli, 3 kooli vaeslastele, 4 kooli ulakatele lastele, 2 kooli kehaliselt ja vaimiliselt haigetele lastele, 1 — psühhopaatidele ja 7 kooli vähemusrahvustest lastele. 22 algkooli töötavad Montessori meetodi alusel ja 56 koolis on enamvähem dalton-plaan läbi viidud. 6% avalikest ja 5% eraalgkoolidest töötab ainult ühe õpetajaga; 19% avalikest ja 12% eraalgkoolidest — 2 õpetajaga, kuna algkoolid 3 ja 6 õpetajaga esinevad kõige sagedamini. Et 7. klassis õpilasi harilikult vähe, liidetakse see enamasti 6-ndaga. 3 õpetajaga koolis töötab iga õpetaja 2 klassiga.

Kõrgemad algkoolid töötavad enamuses 3 ja 4 õpetajaga, kuid 5% avalikkudel ja 1% era kõrg. algkoolidel on siiski ainult 1 õpetaja, kes töötab kõikide klassidega korraga. See on tingitud asjaolust, et paljud kõrg. algkoolid töö-

tavad väga väikese õpilaste arvuga: enam kui pooltel on see alla 60.

Algkooli 6 klassi lõpetajatest siirdub 19% kõrgemasse kooli. Seal lõpetavad 11% teise, 8% kolmanda ja 2% neljanda klassi.

Algkoolides tuli läbiseigi iga õpetaja kohta 33,30 õpilast. Mittekonf. erakoolides väheneb see arv 23,39 ja katoliiklikkudes koolides tõuseb 35,47. Kõrg. algk. tuli iga õpetaja kohta 18,97 õpilast. Mittekonf. erakoolides väheneb see arv 15,74 ja tõuseb avalikkudes koolides 20,24 peale. 1929. a. oli Hollandis veel 66 klassi 61—74 ja 44 klassi 71 ja enam õpilasega. Üldiselt on avalikes koolides õpilaste arv paremini reguleeritud kui erakoolides.

Kuigi algkoolisundus algab 7. eluaastaga, oli 1929. a. 4% algkooli esimese klassi õpilastest 6-aastased. Õpilaste vanuse alammääraks on 5½ aastat. Edasijõudmises on tütarlapsed poisslastest ees. Kõrgema algkooli II klassi õpilastest ei olnud 1929. a. 3% veel 12-aastased, kuna 8% oli üle 14 aasta.

Võõrkeeli Hollandi algkoolis ei õpetata. Kuid linnades, isäranis suuremates ja riigipiiril ligemates on selle järele siiski teatud tarve, mida õpilased püüavad rahuldada eratudide abil. Nii õpivad algkooli õpilastest eratudides (väljaspool kooli) prantsuse keelt 4%, inglise keelt 0,3% ja saksa keelt 0,1%. Kõrgemas algkoolis õpetatakse enamjaos (97%) kõiki mainitud kolme keelt. Edasi õpetatakse kõrgemas algkoolis peale algkooliainete veel lisakursust üldises ajaloos (91%) ja loodusloos ning kaubandusteadust; vähemas arvus kõrg. algk. õpetatakse põllumajandust ja aiandust. Usuõpetus on avalikkudes koolides vabatahtlik õppeaine, mida õpetatakse kas usuühingute või mõnesuguste erauhingute poolt korraldatud erikursustel. Seadus näeb ette, et viimaste jaoks tuleb aeg tunnrikavas ette näha ja kooliruumid tarvitada anda. Tegelikult on usuõpetus teostatud ainult 61% avalikkudes algkoolides ja 37% avalikkudes kõrgemates algkoolides. Esikohal ses suhtes on protestandid, teisel kohal katoliiklased. Avalikkude koolide õpilastest õpivad usuõpetust algkoolides 17% ja kõrg. algk. 12%.

Kinoetendusi tarvitavad õppeotstarbeks reeglipäraselt 17% alg- ja 11% kõrg. algkooli. Raadio on vähem levinud. 83% alg- ja 84% kõrg. algkooli omavad õpilasraamatukogusid. Avalikkude koolide raamatukogud on paremas seisukorras kui erakoolide omad.

Õpetajaid oli algk. ja kõrg. algkoolides:

	algkoolis	kõrg. algkoolis
koolijuhad. . . . .	6954	778
õpetajaid . . . . .	27 927	2225
Kokku . . . . .	34 881	3003

Naisõpetajate arv on viimasel ajal palju suurenenud. Kuna 1900. a. naisõpetajate % oli ainult 33, tõusis see 1915 — 41 ning 1929 — 45 peale.

Välismaalased võivad algkooliõpetajateks olla alles pärast seda, kui nad on hankinud valitsuselt erilise loa. Nii töötasid 1929. a. Hollandis õpetajatena 218 sakslast, 39 belglast, 14 prantslast, 8 austerlast, 2 šveitslast, 2 ing-

last, 1 ungarlane, 1 luxemburglane, 1 poolakas ja 1 norralane. Enamus neist töötab katoliiklikkudes erakoolides.

Koolijuhatajatel nõutakse erilist kutsetunnistist, n.-n. „hoofdakte“<sup>1</sup>, mis saavutatakse erilisel riiklikul eksamil. Terve rida koolijuhatajaid omavad aga ainult kõrgema algkooli õpetaja kutsetunnistisi; algkoolijuhatajaist omasid ainult 33% ja kõrgema algkooli juhatajaist 82% „hoofdakte“<sup>1</sup>. Aineid, mis nõuavad erilisi oskusi, nagu näiteks võimlemine ja tütarlaste käsitöö, õpetavad sageli eriainetes õpetajad, kes on kooli teenistuses ainult osalise jõuga ja saavad tasu ainult antud tundide eest.

### Õpetajate ettevalmistus.

Varemini toimus kandidaatide ettevalmistus riiklikule algkooliõpetaja kutseksamile sellekohastel erikursustel (*normal lessen*). 1923. a. saadik on enamik neist muudetud utteks algkooliõpetajate seminarideks (*kweckscholen*). Viimastega on ka seotud ettevalmistus erilisele koolijuhataja eksamile (*hoofdakte*). 1923. a. oli kogu Hollandis 104 õpetajateseminari; neist 30 riiklikku, 5 omavalitsuslikku, 22 protestantlikku, 44 katoliiklikku ja 3 erapooletut. Kõrvuti nendega töötas veel 26 endisekujulist *normal lesse'i*, neist 3 riiklikku ja 23 era. Enamik seminare on nelja-aastase kursusega, mõningad ka 3-aastasega. Õpilasi oli samal aastal kõigis seminarides 11307 neist 43% poisse ja 57% tütarlapsi. Kõrgema algkooli õpetajate ettevalmistamiseks töötab enamasti samade seminaride juures kaheaastane kõrgem kursus.

1882. aastast saadik peavad algkooliõpetajad õiendama riikliku kutseksami. Viimased nõudmised selleks on kindlaks määratud 1923. a. määrustega. Selle järgi toimub riiklik eksam lahus seminari lõppeksamist. Eksami rahuldavalt õiendanute % kõigub viimasel ajal 75—80 vahel. Umbes samuti on lugu ka koolijuhatajate kutseksamiga.

Eraõpetus esineb Hollandis ainult vähesel määral. 1929. a. oli ainult 188 poeg- ja 213 tütarlast, kokku 401 kooliealist last, kes mitmesugustel põhjustel olid kooliskäimisest vabastatud ja said õpetust kodus.

Kirjaoskamatusse mõõdupuuks on harilikult sõjaväeteenistusse kutsutute juures ilmnenu tagajärjed. 1900. a. saadik on kirjaoskamatus % langenud 2,3 pealt 0,22 peale. 41 nekrutiit, kes 1929. a. luggeda ega kirjutada ei osanud, põlvnesid peaaegjalikult laevameeste ja rändkaupmeeste perekondadest, kellel ei ole kindlat elukohta ja sellepärast raske neilt nõuda koolikohustuse täitmist.

### Keskkoolid.

Keskkoole alal valitseb Hollandis võrdlemisi suur mitmekesisus. Üksteisega kõrvuti esineb kolm enamvähem ühevõrdset koolitüüpi: a) gümnaasium, b) kõrgem kodanikkudekool (*Hogere Burgerschoole*) ja d) lütseum + gümnaasium või kõrgem kodanikkudekool.

Gümnaasium on 6-klassiline ja lõppeb küpsuseksamiga, mis annab õiguse astuda ülikooli kõigis teaduskondadesse. Gümnaasiumi võetakse vastu õpilasi algkooli 6. kl. lõputunnis-

tise ja algkooli juhataja poolt antud õpilaskirjelduse põhjal; mõningates raiioonides on jäänud jõusse ka vastuvõtmiseksam gümnaasiumi. Gümnaasium jaguheb kahte harru: kirjanduslikku (humanitaar) ja loodusteaduslikku.

Teine ja kõige enam tarvitav tee ülikooli viib kõrgema kodanikkudekooli kaudu. Viimane sarnaneb teatud määral saksa ülemlreaalkooliga. Sinna võetakse nagu gümnaasiumi algkooli 6. kl. lõpetajaid sellekohase vastuvõtmiseksami või õpilaskirjelduse põhjal. Kursus kestab 5 aastat. 3 esimest klassi töötavad kõigis koolides ühise õppekava järgi, 4-ndast alates toimub jagunemine matemaatilise-loodusteaduslikku ja kirjanduslik-rahvamajanduslikku harru. 47 koolis töötavad mõlemad harud, 10 koolis ainult esimene ja 100 koolis ainult teine haru. Esimese haru lõpetajad võivad sellekohase sisseastumiseksami teel pääseda ülikooli arsti-, mat-loodus- ja loomaarstiteaduskonda, poliitehnikumi, kõrgemasse põllumajanduskooli j. m.; teise haru lõpetajad õigus- ja filosoofiateaduskonda. Enamik kummagi haru lõpetajast astub aga tegelikku ellu riigi- ja omavalitsusametnikkudena j. t. praktilist laadi ülesannete täitjatena.

Kolmanda keskkooli tüübi moodustab lütseum niihästi gümnaasiumi kui ka kõrgema kodanikkudekooli tühise algastmena. Ta kursus on 2-aastane ja vastuvõtmistingimused samad mis gümnaasiumilgi. Lütseumile järgneb kas 4 klassi gümnaasiumi (ükskõik kumba haru) või 3 klassi kõrgemat kodanikkudekooli (samuti ükskõik kumba haru). Lütseum on võrdlemisi uus koolitüüp ja ta paremus seisab selles, et võimaldab valikut gümnaasiumi ja kõrgema kodanikkudekooli vahel kahe aasta võrra edasi lükata.

Õpilaste arv kõikides keskkoolides kokku kõigub 40—50 tuhande vahel.

## Itaalia rahvakool tänapäeval.

Itaalia kaasaegne koolikorraldus on tugevasti filosoofia mõju all. Mitte ainult, et selle loojad minister Gentile ja prof. Lombardo-Radice j. t. nende lähemad kaastööliised on tugevad filosoofiliste kalduvustega isikused, vaid ka kogu koolivaim on tugevasti mõjutatud fašistlikust riigifilosoofiast. See peegeldub ka kooli välises korralduses, mis on tugevasti tsentraliseeritud keskvalitsuse kätte. 1861. a. saadik maksis Itaalias 7-aastane koolisundus. Algkooli ülalpidamise kohustus oli pandud omavalitsuste peale. Riik hoolitses kõrgema hariduse eest, korraldades n.-n. tehnilisi kooli kolmeaastase kursusega, mis pidid õpilasi ette valmistama madalamale ametikutsele riigi- ja eraettevõtetes, tehnilisi institute kõrgema kutsehariduse andmiseks, mis jagunesid melja harru: kaubandus ja administratsioon, keemia, põllumajandus, füüsika ja matemaatika. Ülikoolile valmistas ette 8-aastane humanistlik keskkool.

1923. a. pandi maksma uus koolikorraldus, mida tookordse haridusministri järgi on ha-

katud nimetama Gentile reformiks. Selle reformiga tehti algkool 6-klassiliseks. 5 klassi lõpul peab õpilane otsustama, kas ta läheb edasi õppima kesk- või kutsekooli või jätkab õpinguid algkooli 6 klassis. Viimane on tugevasti kutselaadiline, andes praktilise ettevalmistuse eluks niihästi poiss- kui ka tütarlastele. Ühtlasi püstitati 1923. a. suurejooneline kava koolimajade uuendamiseks. Nähti ette 50 000 uue koolimaja ehitamine ja umbes 10 000 ümberehitamine, mis oleks nõudnud kulusid 2½ miljardit liirat\*). Lasteaedade ja lastekodude ehitamiseks arvati tarvis minevat 250 miljonit liirat. Varsti pärast reformi alanud majanduslik kitsikus võimaldas sellest suurejoonelisest kavast ainult osa teostada.

Gentile reform on kogu Euroopas äratanud tähelepanu. M. s. on G. Kerschensteiner'gi selle kohta oma imetlust avaldanud. Uues algkoolis pannakse suurt rõhku õpetajale. „Mitte programmid ei loo kooli, vaid kool kehastub õpetajas, kes programme oma äranägemise järgi rakendama, tõlgitsemata ja muutama peab.“ Üks asjatundja arvab Itaalia algkooli kohta öelda võivat: koolis õpetaja peab tegema kõik, direktor natuke ja koolinõunik mitte midagi. Ministeerium astus kirjastajatega kontakti, et uuendatud koolile kindlustada tema valmule vastavaid õpperaamatuid ja -abinõusid, kuna oldi veendunud, et paljas õppekavade reform ilma uute õpperaamatuteta jääks õhku rippuma.

Algkooli õppeained ja õppekava sarnaneb üldjoontes teiste maade omaga. Erinev on aga õppe- ja kasvatus töö vaim. Patriotismi kõrval, mis avaldub näiteks tugevas isikliku ja sotsiaalse tervishoiu rõhutamises, võõrale silmale haavava mustuse kõrvaldamises, rahvusliskudes pidustustes j. n. e., on teiseks domineerivamaks ideeks estetism. Itaalia, too klassikaline kunstide ja loodusilu maa, tahab hoolitseda, et ta noorsugu neist väärtustest kinnisilmi mööda ei käiks.

## Keskkooliõpilaste arvu kahane mine Saksamaal.

Võrreldes statistilisi andmeid Saksa keskkoollide kohta 1931. ja 1932. a., näeme, et keskkoollide arv käesoleval aastal tunduvalt on vähenenud, samuti on märgata 1929. a. saadik keskkoollide astujate arvu kahanemist. Selle tagajärjel väheneb muidugi ka lõpetajate arv, nii et seniste kogemuste põhjal otsustades 1937. a. tuleks arvestada ainult poolt praeguste õpilaste arvu. Statistilised andmed ise (kogu Saksamaa kohta) on järgmised:

	keskkoole		klasse		õpilasi	
	1931	1932	1931	1932	1931	1932
poeglastele . . .	1 589	1 569	18 885	18 240	515 599	482 584
tütartlastele . . .	617	604	7 548	7 185	211 245	196 760
kokku:	2 206	2 173	26 433	25 525	724 844	679 344
kahanemine . . .	33 (1,5%)		1108 (4,2%)		45 500 (6,5%)	

Kui vaadelda õpilaste kahanemist üksikute koolitüüpide järgi, siis näeme, et poeglaste koolidest ses suhtes esikohal on ülemreaalkool (13,2%), Saksa ülemkool (deutsche Oberschule, (12,9%) ja reformgümnaasium (12,8%); kõige paremini on käinud gümnaasiumi (4,5%), reformreaalgümnaasiumi ja gümnaasiumi ning reaalgümnaasiumi ühise alamastme käsi, millest kaks viimast, iseäranis keskmise, õpilaste arvu suhtes on koguni kasvanud. Tütartlastekoolides, kus õpilaste arvu langus keskmiselt oli 7,5%, oli see kõige suurem Saksa ülemkoolis (21,2—13,3%), gümnaasiaal- ja reaalgümnaasiaal-keskkoollides (Studienanstalten), kõige väiksem lütseum ja mitmesuguste tüüpide ühisel alamastmel. Sellest on näha, et rahvas eelistab seesuguseid koolitüüpe, mis kõigilt haridusaladelt ühtteist pakuvad ja hiljem mitmekesisema kutsevaliku võimaldavad, kuna mõnd kindlat haridusala viljelevad koolitüübid on vähem populaarsed.

## Uusi raamatuid.

Ilmus „Loomingu“ jõulunumber (nr. 10) järgmise sisuga: H. Adamson: Luuletisi. M. Metsanurk: Ühe suvise seikluse lõpp. Novell. J. Barbarus: Värsse tsüklist „Galerii“. M. Raud: Pihimäng. Novell. E. Hiir: Luuletisi. K. A. Hindrey: Armastuskiri. P. Viiding: Luuletisi. H. Visnapuu: Madaam Sohk ja pojad. Traagi-komöödia. Teine vaatus. A. Oras: „Best-sellerite“ kultuur mujal ja meil. Artikkel. P. O. Boutens, H. Roland Holst, C. S. Adama van Scheltema, A. van der Lecuw, G. Gossart, M. Nijhoff, J. C. van Schagen, H. Marsman: Väike hollandi värsipõimik II. Tõlk. G. Suits. H. Visnapuu: K. E. Sööt luuletajana. Artikkel. Ringvaade. Arvustus. D. Palgi: P. Vallaku Omakohus. J. Semper: Ühe eesti poeetika katse puhul. O. Urgart: J. Kärneri Merihärg ja Ko. H.

Paukson: M. Jürna Ärigeenius. H. Paukson: H. Visnapuu Päike ja jõgi. A. Alle: J. Barbaruse E. V.-r. Välismailt. J. S.: G. Hauptmann 70-aastane. Kirjanduslaureaate. Toimetusele saadetud kirjandus.

„Looduse“ kuldraamatu II sari — 13 köidet tõlkekirjandust, kokku üle 3000 lehekülje, umbes 300 ühe- ja neljakümne mitmevärvilise pildiga. Terve sari maksab broš. Kr. 25.—, raamatukogukõites Kr.30.20, paberikõites Kr.28.90. Järeilmaksuga on sari 2 kr. kallim. Iga üksiku raamatu hind on Kr. 2.70, paberik. Kr. 3.—, raamatukogukõites Kr. 3.10. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a.

Nr. 14. Karin Michaelis. *Bibi suur reis.*

Nr. 15. ja 16. Selma Lagerlöf. *Nils Holgerssoni imelik teekord läbi Rootsi.*

Nr. 17. Sándor Bródy. *Egeri vahvad õppurid.*

\*) Liira umb. 20 senti.

Nr. 18. Sven Hedin. *Seiklused Tiibetis.*

Nr. 19. Rudyard Kipling. *Julged merimehed.* Jutt suurilt madalikelt.

Nr. 20. Karl May. *Winnetov.* Esimene raamat.

Nr. 21. Mary Mapes Dodge. *Hõbeuisud (Hans Brinker).* Jutt Hollandi elust.

Nr. 22. H. Rider Haggard. *Madalmaade vabadusvõitlus.* („Lysbeth“).

Nr. 23. Rudolf Baumbach. *Pettekuld.*

Nr. 24. Walter Scott. *Talisman.*

Nr. 25 ja 26. L. Bousсенard. *Parüsi tänava-põisi reis ümber maailma.*

*Maailma maad ja rahvad 18.* Euroopa Läänemere-maad II. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a.

J. Libe, A. Oinas, H. Sepp, J. Vasar. *Eesti rahva ajalugu, 2.* K.-Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a.

Gerhard Rägo. *Matemaatika tööraamat keskkoolidele.* Analüüsi alged. Statistika alged. 5. klassi kursus. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr. ja 40 senti.

Jaan Ainelo — Henrik Visnapuu. *Poeetika põhijooni.* Poeetika. Stilistika. Retoorika. Meetrika. Temaatika. Tektoonika. Kirjandite teooria. I. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 3 kr. 85 s.

A. H. Tammsaare. *Tõde ja õigus IV.* Roman. Noor-Eesti kirjastus, Tartus. 1932. a. Hind 6 kr.

H. Raudsepp. *Vedelvorst.* Komöödia neljas vaatuses. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr. 50 senti.

August Jakobson. *Töö algus.* Teine romaan tsüklist „Andruksõnade suguvõsa“. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 5 kr. 40 senti.

Mait Metsanurk. *Taniel heitleb.* Jutustis. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. Hind 3 kr.

Richard Roht. *Vabadus ja vangla.* Novellid 1930—1932. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr. 85 senti.

Elav teadus. Eesti Kirjanduse Seltsi populaarteaduslik seeria, Tartus, 1932. a. Nr. 12. *Eesti rahvausundi maailmavaade.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kroon.

Wu San. *The utopian contract.*

R. Grauberg. *Rahuunelm.* Laste jõulunäidend neljas pildis. Autori kirjastus, Kapus, 1932. a. Hind 75 senti.

Eesti Kirjanikkude Liidu kirjastusel ilmusid järgmised uudisteedes:

Mihkel Jürna. *Ärigeenius.* Novelle. Hind 3 kr. 20 s.

K. A. Hindrey. *Välkvalgus.* Novelle. Hind 3 kr. 20 s.

Jaan Kärner. *Inimene ristteel.* Kaheksas kogu värsse (1930—1932). Hind 2 kr. 90 s.

Johannes Schütz. *Maha rahu!* Hind 2 kr. 90 s.

Vilmar Adams. *Maise matka poolel teel.* Kolmas kogu luulet. Hind 2 kr. 90 s.

Peet Vallak. *Omakohus.* Jutustusi. Hind 3 kr. 20 s.

Henrik Visnapuu. *Päike ja jõgi.* Kümnes kogu luuletisi. Hind 2 kr. 90 s.

August Jakobson. *Kotkapoeg.* Jutustisi. Hind 3 kr. 20 s.

Täienduskooli Õpetajate Nädala Töötulemuste Kokkuvõte. Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi väljaanne, Tallinnas, 1932. a.

Dr. Med. K. Lellep. *Kehaehitus ja iseloom.* Kuidas tunda inimesi nende välismuse järgi. Elav teadus nr. 13. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

A. Hanko. *Roald Amundsen.* Avastaja ja polaarmaade uurija elu. Suurmeeste elulood nr. 1. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 50 s.

*Latvijas Skolotāju Savienība 1917—1927.* 10 Gadu Darbibas Atcerei. Sastadijis K. Dekens. Rīga, 1927.

*Société des Nations. Coopération Intellectuelle 20—21.* Plan de travail 1933.

Johan Bojer. *Viimne viiking.* Roman. Norra keelest tõlkinud Karl Freiberg. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 3 kr. 50 s.

E. Martinson. „*Noorusmaa*“ VI almanak. E. Õ. Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 1 kr.

**Kas kõlblus või usuõpetus?**

Selle küsimuse on tõstnud päevakorda „Ratsionalisti“ esimene number. „Ratsionalist“ on Tartus ilmuma hakanud kultuurpoliitiline kuukiri. Hiljuti ilmunud detsembrini number on pühendatud usuküsimusele. Ajakiri taotleb kultuurpoliitika ratsionaliseerimist ja asub, nagu tingib ta üldsuund — ratsionaliseerimine — kiriku ja ristiusu suhtes eitaval seisukohal. Kasvatuspoliitika alal taotleb ajakiri usuõpetuse kõrvaldamist koolidest ja asendamist kõlblusõpetusega.

Ristiusu analüüsimiseks on toodud kaks artiklit: „Prof. S. Freud, psühhoanalüüs ja ristiusk“ ja „Ristiusk kui tapmisrefleks“. Neist esimene tutvustab tuntud teadlase S. Freudi ja tema poolt loodud psühhoanalüüsi vaadete ja ristiusu suhtes. Prof. Freud, kelle uurimuste tulemused leiavad kasvatusteaduses ikka laiemat ja produktiivsemat rakendust, on veendunud, et usk on närvihaigus ja pole kõrgem vaimuelu nähtus, nagu toonitab kirik. Psühhoanalüüs on veenvalt tõestanud, et ristiusk on õieti vanade paganlike religioonide, primitiivsete eluvormide edasikestmine uue nime all ja et kõlbluse nõuete sanktsioneerimine ning põhjendamine jumala mõiste abil on kultuuriliselt ja psühholoogiliselt kahjulik võte.

Artiklis „Ristiusk kui tapmisrefleks“ vaadeldakse ristiusku laiemalt bioloogiliselt seisukohalt ja näidatakse, et ristiusu suurimaks jõubaasiks on olnud ja on tapmistung, sadism, ja et ristiusk oma olemuselt on kõlblusevaenuline, ehkki ta väliselt toonitab kõlblust.

Tutvumine selle ajakirjaga on soovitatav ka neile, kes ajakirja mõtteviisi ei poolda. Bioloogilise ja psühhoanalüütilise usukäsitluse tundmine on tarvilik ka usuõpetajale, kes oma töös tahab olla produktiivne.

**Toimetuse ja talituse aadress:** Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telef. 458-52.

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

Vastutav toimetaja: **Ernst Martinson.**

Väljaandja: **Eesti Õpetajate Liit.**

Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisuse trükikoda, Pikk t. 2. 1933.

# PARIMAKS KINGIKS ON

Eesti Kirjanduse Seltsi perioodilised väljaanded.

Tellimised 1933. a. peale suurte preemiatega:

BIOGRAAFILINE SEERIA

## SUURMEESTE ELULOOD.

Aastas 6 raamatut à 120—160 lk., piltidega.

Tellimishind 7 kr. 50 s., mida võib tasuda osakaupa: tellimisel 3 kr., 1. aprilliks 2 kr. 50 s., 1. juuliks 1 kr. 25., 1. oktoobriks 75 s. Poolaastas 4 kr., üksiknumber 1 kr. 50 s., ilukõites 2 krooni.

Ilmub senise mitteperioodilise eluloolise seeria eeskujul, milles senini avaldatud järgmised elulood: Aleksander Suur, Vergilius, Michelangelo, Washington, Beethoven, Hugo, Garibaldi, Darwin, Kivi, Pasteur, Edison.

Hea elulugu on parim ja väärtuslikum raamat. Ta võib sügavalt ja viljakalt mõjuda lugeja edaspidisele elule, anda julgust hädadega võitlemiseks ja võiduleviivaiks pingutusiks. Ta on suur õppetund elust.

POPULAARTEADUSLIK SEERIA

## ELAV TEADUS

teine aastakäik.

Aastas 12 raamatut à 80—120 lk., rohkete illustatsioonidega.

Tellimishind 9 krooni, mida võib tasuda osakaupa: tellimisel 3 kr. 50 s., 1. aprilliks 2 kr. 50 s., 1. juuliks 2 kr., 1. oktoobriks 1 kr. Poolaastas 5 krooni, veerandaastas 2 kr. 75 s., üksiknumber 1 kroon, ilukõites 1 kroon 50 senti.

Julgustatud oma senisest lahkest vastuvõtust lugejate poolt ja teadlikuna oma suurtest kultuurilistest ülesannetest jätkab „Elav Teadus“ oma ilmumist endisel kujul. Veelgi enam kui seni tahab ta käsitleda just üldhuvitavaid ja ja elulähedasi küsimusi ning anda ka praktilisi nõuandeid.—Ja veelgi enam püüab ta oma aineid valgustada just eesti seisukohast ja tarvitada eesti oma teadlaste kaastööd.

KIRJANDUSLIK KUUKIRI

## EESTI KIRJANDUS

XXVII aastakäik

ilmub endiselt 12 numbrit aastas. Hind 5 krooni, poolaastas 2 kr. 50 s., veerandaastas 1 kr. 25 s., üksiknumber 50 senti.

„Eesti Kirjandus“ toob artikleid kirjanduse, keele, rahvaluule, ajaloo, rahvateaduse, ühiskonnateaduse, kultuuriküsimuste, filosoofia ja kunsti alalt ning arvustisi ja ülevaateid ilmunud kirjanduse kohta.

**Kaasandena** ilmub „Eesti raamatute üldnimestik“, mis sisaldab täieliku bibliograafilise ülevaate Eestis ilmunud raamatuid.

Preemiaid saavad tellijad, kes saavad oma aastatellimised kuni 18. detsembrini, **kahekordses** tellimissummas ja kuni 31. detsembrini **ühekordses** tellimissummas.

Preemiatega antavate raamatute nimestik on avaldatud „Õpetajate Lehes“ 25., „Postimehes“ ja „Päevalehes“ 27. novembril ning „Vaba Maas“ 11. detsembril. Nimestikke saab ka Eesti Kirjanduse Seltsilt.

Preemiatega valitud raamatute nimestik tuleb saata Eesti Kirjanduse Seltsile ühes tellitava teose aastakäigu hinnaga, juurde lisades sellele 60 senti kingitud raamatute saatekuludeks.

Raha tuleb sisse maksta Eesti Kirjanduse Seltsi posti jooksvale arvele nr. 2036 või saata otse —

## EESTI KIRJANDUSE SELTSILE

Tartu, Suurturg 12, tel. 6-01.

Kas Teie koolile on tellitud juba

# ÕPILASLEHT JA VIKERKAAR



«Õpilastele» tellimishind:

1 aastaks 1 kr. 50 s.  
1/2 " 1 kr.  
1/4 " 50 s.

«Vikerkaare» tellimishind:

1 aastaks 2 kr. 50 s.  
1/2 " 1 " 25 "

**K. K. Ü. «TOOKOOL»**

V. Roosikrantsi 3, telef. 462-56.

Meie ainus pedagoogiline ajakiri

# KASVATUS

jätkab ilmumist ka 1933. aastal.

K a a s a n d e k s

## PEDAGOOGILINE AASTARAAMAT

Akadeemilise Pedagoogika Seltsi  
toimetusel.

**Tellimishind:**

Ühes kaasandega — 5 kr. aastas, 2 kr. 50 s.  
poolaastas;  
ilma kaasandeta — 4 kr. aastas, 2 kr.  
poolaastas.

Tellida saab igast postiasutisest.

