

KASVATUS.

Nr. 21, 22, 23, 24
2 aastakäik.

DETSEMBER
NOVEMBER
1921.



KASVATUSTEADUSLINE AJAKIRI.

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA.

TOIMETUS:

J. Annusson, O. J. Kiesel, J. Piiskar, K. Õunapuu,
Hans Roos (peatoimetaja).

Toim. aadress: Pikk tänav nr. 54, telefoni nr. 14-63.

SISU:

Nr 21.

1. J. Piiskar: Energilisemale tegevusele.
2. E. Lüttge: Kuidas õpilasi iseseisvale tööle juhatada.
3. H. Reiman: Ühiskonna klassiline koosseis ja rahvaharidus.
4. Paul Mitt: Ained Eesti kooli ajaloo jaoks.
5. A. Georgiin: Füüsika keskkoolides.
6. Võitlus usuõpetuse pärast.
7. Ühissuome õpetajate kongress.

Nr 22.

1. E. Lüttge: Järg.
2. Kooliuuendus välismaal.
3. Muusika koolis jne.

Nr 23-24.

1. H. Roos: Õpetajale — kasvatajale.
2. E. Lüttge: Lõpp.
3. K. Ramul: Wundt kui psüholoog.
3. A. Varma: Kooli tööõpetuse aeglooline ülevaade.
5. A. O. Kus on meie ilmalik kool?

ILMUSID TRÜKIST:

- 1) KADEDUS, Vildenbruhi järele H. Bauer
- 2) MAKS MOORITS, V. Buschi naljajutt
- 3) NUUKAD ANED, " "
- 4) VALLATUD LAPSED, " "
- 5) VIGURIVÄNT, jõulunali 1 vaat., A. Liiv.
- 6) ENNEMUISTSED JUTUD REINUVADEIST REBASET, E. Peterson.
- 7) КУРС ПРАВОПИСАНІЯ, Эльманович.
- 8) SOOME KEELE LÜGEMIK, Nurmik ja Kettunen.
- 9) LUMIVALGE LUIGEKE, T. Kuusik.

Peale selle oleme uuesti väljamaalt saanud Günther-Vagneri vesivärvisid, pintslid, pliiatsid jne.

Kirjastus Ühisus „KOOL“

Krediit-panga majas,

Läänemaa õpetajate seminaar

(Haapsalus, real-gümnaasiumi ruumides)

— vajab —

ajaloo-
ÕPETAJAT.

Soovitav, kes võiks õpetada ka maadeteadust. Pakkumised saata: Tallinn, Luisentali tän. nr. 15. krt. 3, ehk Haapsalu, õpetajate seminaari juhatusel.

Läänemaa õpetajate seminaari

(Haapsalus, real-gümnaasiumi ruumides) võetakse vastu

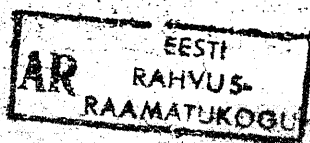
ÕPILASI

ettevalmist., I ja II klassi.

Sooviavaldusi võtavad vastu seminaari ja real-gümnaasiumi direktor. Viimase koolitunnistuse ettenäitamine tarvilik.

Kehvemad õpilased saavad riigi- ja maakonnaavalitsuse poolt toetust.

Töö algab 7. jaan. 1921. a.
kell 3 p. l.





KASVATUS

Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

Nr. 21

November 1920.

2. aastakäik

Energilisemale tegevusele!

J. Piiskar.

Eesti õpetajaskonna praegusest tegevusest ja õpet. organisatsioonide läinud aasta aruannetest jääb mulje, et õpetajaskonnas on maad võtnud loidus, ükskõiksus. Glatakse päevast-päeva, ükskõik misjagustes tingimustes, lepitaakse kõigega, mis koha peal ka ette ei tuleks, nagu paratamatusega. Suuremal osal ühinguistki ei ole oma aastastest tegevusest pea midagi ette tuua. Näib, nagu ei oleks leitud ülesandeid, nagu puuduks tegevusala ja vajaduski midagi teha — näib puuduvat töökäwa.

Ka kongressidele, õpet. päevadele ja koosolekutele tullaakse harilikult ükskõiksest, ettevalmistamatult, peasjalikult kuulama. Ei olda millegi poolt ega vastu täie hingega, vaid lepitaakse sellega, mis üffitud teevad, jäetakse tööterwelt nende väheste hooletse, „kes on pandud orjama“. Et iga astunud samm ja tehtud otsus kohustab nii hästi enamust, kui ka vähemust, et teda vaja on teostada ja taast kinni pidada, see palju ei huvita. Õpetajad on jäänud

nähtavasti omas enamuses samaks passiivseks elementiks, nagu ündsäl tsaariajalgi, kus ei tohtinud olla oma arvamist ega tahtmist.

Ei ole igakord tarvilikku vastukõla ja toetust leidnud otse õpetajate eneste huvides astunud sammudki, kui nad on nõudnud teatavat kaastööd kohtadelt. Nii jätsid mõned maakonna liidudki saatmata omad ettepanekud palgaseaduse kohta, hoolimata sellekohasest järelepärimisest. Ja koolikorralduse, koolimaade, palga- ja pajuküsimuse, vahekorra jne. kohta votab asjata kohtadelt soovimatu, ettepanekuid, tegelikkude olude valgustamist, materjaale, mille põhjal neid küsimusi arendada ja tarvilikka nõudmist põhjendada. Samuti lähivad mööda surveaktid ja hoolimatus üffikute vastu, ilma et nende peale laiemalt reageeritaks. Üffitud kannatawad, teised jäävad ükskõikseks pealtvaatajateks.

Õfegi oma häälekandja vastu ei ole nähtavasti küllalt huvi, kuigi ta vajadust mitmel puhul ühemeelselt on rõhutatud. „Kasvatuse“ lugejate arv kas-

wab wiisalt ja ulatab maewalt mõne-
kümne protsendini õpetajate armust, mis-
pärast ta wäljaandmine nõuab Liidult
äärnisti pingutust. Ja kui palju on
õpetajad tarwitanud ta weerge kohalik-
kude puuduste ja hädade walgustami-
seks! Paistab, nagu oleks seega kõik
korras õpetajaskonnas ja koolipõlul.
Waatate aga maal wähe ringi, siis sa-
tute ihest üllatuselt teise — nagu mõnel
imedemaal, kus kõik wõimalik.

Seal on näit. R. kool. Terwes
majas ei ole puuhalgugi, pole lampigi!
Rahwawalgustaja enese ainsaks walgus-
allikaks on plektpõpsist klaastoruksese ja
korgi abil loodud „piisuhänd“. Õpetaja
toidab end kartulitega, sest kuupalk
(leimaraha) seisab koolitarwete all, mis
asjata wotawad lapsi-tarwitajaid. On W.
kool, mis töötab kahe wahetuslega (lapsed
käiwad 5—6 wersta kauguselt), aga paar
wersta eemal seisab tihti mõisa elumaja
ja — laguneb wihma ja tormi käes,
kuid ei lähe korda teda koolile saada.
Siin-seal suruwad igasugused „walitsejad“
ja teised mõjumehed koole mõisatest
wälja wõi takistawad neid sinna asu-
mast. Mitmed koolid seisawad ruumide
puudusel. Mõnel pool on kooliõuedki
wälja renditud ja üles kuintud; koolimaade
küstimus tekitab õige laialt arusaamatusti
ja wägipulga wedamist. Õegi jõukama-
tes maanurkades on koolid laofile, neis
puuduwad tarwilikud ruumid ja õppe-
wahendid, ning õpetajad loowad moodsat
kooli... kriidi ja kulunud klassitahwli
abil! Ja nii edasi...

Kui palju sellest kõigest on saanud
teatavaks laiemale hulkadele? Mitmel
korral on sarnaste nähtuste wastu ühi-
selt häält tõstetud ja wälja astutud?
Kui sagedasti on neid ajakirjanduses ja
oma häälelendas walgustatud?

Ja wõimalused eneste ettevalmistam-
iseks ning täiendamiseks uue kooli sei-
sukohalt! Meist ei maksa rääkida! Ei
ole aga ka kuigi palju tehtud, et neid

wõimalusi oleks, et neid loots need,
kelle kohus see on...

Mõne nädala pärast — kooliwahe-
ajal — tuleb kogu E. D. Liidu a se-
m i k k u d e k o g u aastakoosolek, et was-
tu wõtta aruandeid, eelarweid ja kogu
seada tegevustawa järgmiseks aastaks.
Samal ajal peetakse ära ka õ p e t a j a t e
p ä e w õ p e t a j a s k o n n a päewamurede aru-
tamiseks. Argu tuldagu neile koosolekuile
ainult kuulama, n. ü. ennaft wähe tuu-
lutama, waid tuldagu läbimõeldud ette-
panekutega, seisukohtadega, kawadega.

Need koosolekud peaksid andma ihest
poolt illewaate sellest, kuidas ja misju-
gustes tingimustes õpetajad kohtadel on
sunnitud elama ja töötama ning teiselt
poolt looma töökawa, ära tähendama
üllesanded, mille kallale organiseeritud
õpetajaskond üle maa peaks ühiselt asuma.
Seltööd selleks peaksid kohtadel kohe
algama.

Ei taha siin kohal esineda mingi-
suguse kawaga ega kindlate ettepanekutega,
waid rõhutan, et loomulikult päewakor-
rale tulewad: õpetaja enese seisukorra
kindlustamine, iseäranis majandusliselt,
edasiharimisküstimus ja kooliuuendus ning
koolikorraldus.

Õpetajate ühingud peaksid kohtadel
läbi arutama, misjused küsimused kõige
põnewamad, mida igale koolile esimeses
järjekorras waja, selle järele ühiselt
nõudmised üles seadma ja neid ka ühi-
selt organisatsiooni nimel esitama was-
tawatele asutustele, kellest oleneb nende
täitmine. Tarbekorral wiidagu küsimu-
sed otseteed wõi kesforganisatsioonide
kaudu ja toetusel haridusministeeriumini
ja Riigikoguni ihest poolt ja seltskonnani
teiselt poolt, püüdes luua neile poole-
hoidu ja koolisõbralist meeleolu üleüldise,
mille soetamine äärmiselt tähtis just
nüüd, kus lignewad omawalitusasutuste
walimised. Käheb korda kooli- ja hari-
dusõbralist meeleolu sünnitada, on palju
wõidetud nii õpetajate eneste kui kooli-
juhthes.

Haridus- ja koolialal töötajad peavad ise püüdnud mõju avaldada haridus- ja koolipoliitika peale, peavad ise eneste töö- ja elutingimuste parandamise eest energiliselt wälja astuma ja wõitlema, peavad eneste õiglastele nõudmistele ka arusaamist ja poolehoidu, s. o. pinda walmistama. See on suur ja awar tööpõld, kuhu ajawiitmata tuleb asuda

nii hästi kohtadel kui ka keskkorralduste kaudu, kasutades selleks kõiki võimalusi.

Ei juuda wõi ei taha õpetajaskond ennast selles mõttes maitsma panna, siis ärgu imestatagu, kui temaga ka wastawalt ümber käiakse. Sest siingi maksab wäide: saadakse kätte ainult niipalju, kuipalju jõutakse kätte wõita; armust ei anta midagi.

Kuidas õpilasi iseseiswale tööle juhatada.

Ernst Büttge. — Eesti keelde R. D.

Kuidas õpilasi iseseiswale tööle juhatada. Selle küsimusega puudutame kaswatawama õpetuse tuuma. Sest kuidas me ka oma kaswatus töö ülesannet ei määraks — kas me teda Pestalozziga näeme, „inimese loomuse kaswatamisel puhatale inimtahtusele“ wõi Diesterwegiga „iseseiswuses tõe, hea ja kauni teenistusele“, wõi Herbartiga „kõlblikus karakteri- kindluses“, wõi Kerscheneriga riigikodaniku kaswatamisel, — ikka leiame tema peatunnusena loomulike wõimete arendamise iseseiswale tegemisele, iseteadlikule sihtkindlale tööle, lühidalt: töowõimusele.

Ja me tahame sellega ka kohe uuemate pedagoogiliste reformipüüete tuuma, mida me töökooli nimega tahame ära määrata. Õpikooliks nimetatakse jennist kaswatuswiisi, sest et ta liiga ühehülgselt teadmiste edasiandmist silmas pidas ja liiga wähe kõiki lapse jõude liikuma pani meie hariduswäärtuste iseseiswaks kättetöötamiseks. Õppimist ei taheta ega saada ka tulewikukoolis kõrwale jätta; aga last tahetakse õpetada tööd tehes õppima ja õppides tööd tegema, s. o. enese pea ja käe tegevusega end teguwõimias, iseteadwaks isiksuseks arendama. Sest ainult jarnasena wõib ta kord täita neid ülesandeid, mida seab elu ühiskonnas täiswäärtuslikele riigikodanikele.

Meie küsimusel on esimesel joonel suur praktiline tähtsus: ta juhib meie pilgud teoreetiliste waatluste kõrgelt igapäewase kütsetöö madalikule; ja ta manitseb meid tungiwalt, et me oma õpetamiswõttes, nagu nad sagedasti filmapiikidest tarwidusest sünniwad, jälle kord üleüldiste kaswatusideede walgusesse nihutame, et igapäewane töö elustawat sidet ei kaotaks ideaalsete ülesannetega, mida meile esitab pedagoogika.

Et last tuleb õpetusega iseseiswale tööle juhatada, seda ei ole tarwis koolimeestele hakata selgetis tegema. Zuba Pestalozziist saadik maksab see dieti moodsa kooli peatunnusena, et kool õpilase isemõtlemise ja isetegewuse liikuma paneb, et teda waimliselt oma jalule seada. Lastaümmeneid ei tunne metoodilist ja õpetajaskond tähtsamat ülesannet, kui seda, et õpitegumust õpilase iseseiswaks-tegemise püüdele kohandada. Kui siiski kooli saamutusi just selles suhtes palju laibetakse, kui me ise tunnustame, et tulemused ikka alati meie metoodilisele püüdmisele ei wasta, siis wõime küll julgesti juurde lisada: parem tahtmine ja õiglase waewandagemine ei ole koolil kunagi puudunud; osaline ebatulemus, mida me ei taha jalata, oleneb tähtjal mõõdul ülesande erilistest raskustest.

I.

1. Kui ma nende raskuste hulgas esimesel kohal mainin õppimate ja ali ilipalju, mis läbi peab mõetama, siis ma kordan sellega ainult seda, mis nii sagedasti räägitud ja mille kohta õpetajate hulgas ainult üks arwamine walitseb. Meile kõigile on see selge: niipea kui aine põhimõtte juhtiwaks saab, mõjub see hariduspõhimõtteste otse wastupidi; iga wälisest muljete üleliigsus mõjub halvawalt mõtlemisele ja alguparasesse loomiswõimesse. Kõige laiemad teadmised on liig kallid omandatud, kui selle juures terve mõistus ohwriks tuuakse ja mõtlemine kängu jäetakse. Kui meie seda teame, kust see siis tuleb, et me selle järele ei käi ja aine walikus end nendest põhimõtetest ei lase juhtida? Wastus on teatud: me oleme teatud õpiplaani, mis meile iga aas-

ta teatud ainehulga läbimõtmise ette kirjutab. Aga kas õpiplaani ei ole ka koolimeeste valmistatud, kes hingelisi õppimistingimusi tunnemas ja lapsi waimlise seedimise kohta mõivad otjust anda? Kuski ei näi nii raske olewat, kui pedagoogilis asjus, üleüldiseid põhimõtteid praktikaske wiia, tõekspeetawat teostada; sest just õpiplaanides näeme, et ainehulga läbiviimine nende aluseks paigutatud põhimõtetele vastolus on. Paljude olemate õpiplaanide hulgas leidub waevalt jarnane, millele ülilpaljust ette ei heidetaks.

Rahklemata kannatab kaugele juuremõja õpiplaanid spetsialismi mõju all. Sest üksiku aine karmistus antakse harilikult nende kätte, kes selle aine alal iseäranis kodus, kellest kõige digemat otjust õpiaine wäärtuses oodatakse. See eeldus on aga wäga sagedasti petlik. Spetsialist peab oma aine loomulikult iseäranis tähtjaks, kui mitte kõige tähtsamaks, ja satub wäga kergesti sellele hädasõnakuule teele, et oma teadusliku huwi ja oma sügawa waate aine üksikasjade sisetusele ka õpimaterjaali wäljawalikul mõõdupuukis wõtab, selle asemel, et end juhtida lasta ainuüksi lapse wärdusest ja arusaamiswõimest. Mõnes aines, nagu näit. loodusteaduses, erinewad rahwakooli õpiplaaniid sagedasti wahke koolide ülemate klasside õpiplaanidest.

Õpiplaanid wäljatöötamisel on ainult see mõmas, kes termet õpitööd mõib üle waadata, kes iga üksikut ainet tema pedagoogilise tähtjuse järele mõib hinnata ja kes kõige pealt ka õpiaine üksikasju õpilase filmaga oskab waadelda. Kes enesele piisajalise pedagoogilise tööga selle ülewaa-te ja taibu on omandanud, sellest kohib küll ka õpiaine suhtes nii palju teadmisi loota, kui õpiplaanid kottuseadmiseks tarwis. Õpiplaanid töös peab otjustawa sõna ütlemata pedagoog, mitte eriteadlane.

Palju süüdi õpiplaanid hädas on õpi-ja tunniplaanid jaotusel seimiste teadus-harude järele. See teraw teadusalade jaotus, mis omalt loomult ühte kuulub, nagu näit. üksikud loodusteaduslikud ained, wõi emafeelsed ained (kirjaseadmine, keeleõpp, digekirjutus), on põhjuseks, et õpiplaanid iga üksikasju materjaali walikus püüab täielik olla, sellepeale waatamata, kui palju see täielikkus lapse haridustarbega ja teiste õpiainete digustega lapse tööjõu peale kottufõlas on. Sellepärast on digustatud püüde rahwakoolide õpiplaanid jaotust ühtekuuluwate ainete ko-

fülitimisega kõrwaldada. Algõpetus on juba kohati jarnane üldõpetus olemas, mis waateõpetuse lugemise, kirjutamise ja rehkendusega ühendab, ja ülemastnele joomitatud tööteadus ühendab füüsika, keemia, mineraloogia, tehnoloogia ja terwisõpetuse üheks ühiseks õpitööks, mis loodusteadusliku üksikasju kätib loomulikus sisetuses, milles nad tõelikut inimliku töö wahenditena ja jaadustena ette tulewad.

Aga paljudel juhtumistel on õpilaste täistuupimise eest wastutaw mitte õpiplaan, waid õpetaja. Kui näit. ajaloo õpiplaanid 10—11-aastastele lastele Friedrich Barbarossa ette kirjutab, kes sunnib mind siis kõiki tema Rooma sõjakäike üksikasjalikult läbi mõtma? Ja kui need sõjakäigud tõepoolest õpiplaanis olekid nimetatud, kes keelab mind siis neid nii lühidalt läbi mõtma, kui see minu pedagoogilise waate järele otstarbekohane? Ja kui õpiplaanid ühel ainsal õpiaastal ette kirjutab terwe Euroopa peale kodumaa läbi mõtta, kas selles siis fundus sijaldub, õpilaste mälu kõigi Pürenea poolsaare jõgede ja järwede nimedega koormata? See on liig suurte õpiplaanid hädasõht, et nad wõimatuks teemad sünnemise waatlikkudesse üksikasjadesse, nagu seda laps nõuab, ja tingimad sellega otse mittelapsekohase õpetuse. Et ettekirjutatud materjaali jagu saada, peab õpetaja ainet wõimalikult tihendatult paksuma, mõistelise ekstraktina elurikaskest üksikasjadest, mis dieti on tõelikkuse pärisõhu. Ühes ainsas tunnis pakutakse reegliid ja seadusi, ehk elatakse läbi aastajad wõi reisitakse läbi juured maad kiirrongi rutul, püüdes kõige lühema ajaga wõimalikult palju sellest tunda õppida, „mida peab olema näinud“. Niisuguse õpimise normaalkuju on kätiraamatu stiil, mis waheste üleüldiste põhilausetega wõimalikult palju üksikasju püüab tabada. Lapsele aga ei ole üleüldised laused muud kui tiijad sõnad. Laps wärdab waatlikka üksikasju, ta tahab midagi näha ja kuulda, ta tahab midagi läbi elada, wärdemalt kujutluses. Aga ei ole wõimalust ei dieti näha, ei kuulda ega läbi elada, kui asjad liig rutulises järjes wälisest ja sisemisest meeltest mööda lähemad, kui õpiraamat ja õpetaja kõne mõistelise mõlemise poole pööramad, selle asemel, et waatliku kujutluse poole pöörata, kui nemad kottumõtmalt refereerimad, aga mitte plastiliselt ei kujunda. Just plaanid jaotust ühtekuuluwate ainete kott-

ralikult ette valmistavad, satuvad kõige kergemini didaktilise materialismi ohvriks. Selles seisabki ka põhjalikkude ettevalmistus = juhatuskirjade tarvitamise hädahoht, et nemad harilikult, püüdes kõige kaugemaid nõudeid täita, võimalikult kõiklülge ainekäsituse ehitavad ja sellega rõõmsiwa õpetaja kiusatusse miilvad, oma õpitöös enam laiiali kui sügavale minna. Sellepärast tahaks, nii ülb kui see ka mõnele näib, õpetajale parem soovitada, õpinaterjaali väljamalitus oma teadmiste peale toetada ja oma õpilastele mitte rohkem pakkuda, kui ta ise kindlasti valdab. Kuidas mõib see õpilasegi meeles püsida, mis õpetaja aastast aastasse unustab, kuna eimesel nii jägedasti juhust ei ole mälu märskendamiseks? See kõik on ju paljas kooliteadmine ilma iga hariduslise väärtuseta, millel veel see kahjulik mõju on, et ta närvijõudu kajuata kulutab ja õpilase vastuvõtlikkuse võimet nõrgestab. „Teadmistega täistunbitud kolmeteistkümneaastased lappelpead on remideerimisel, kuueteistkümneaastaselt nagu haljaks poleeritud õõned wasskatlad“, kaebab Rerfhensteiner oma „Kooliorganisatjiooni põhiküsimustes“, ja edasi harimiskooli (jätukooli) õpetajad finnitavad seda saja-kordfjelt.

ülirikkad õpiplaaniid mõjukfid kahle-mata wähem kahjulikult, kui nende eeskirju ifka tarwiliku ettevaatuslega ja tagasihoidlikkusega seletataks. Et seda mitte alati ei sünni, oleneb jägedasti ka ifjelaadi spetsialismist, mis suuremas kooliorganisamis kergesti wälja kujuneb. Ma mäletan, et ma noorena alamate klasside õpetajana tütarlaste koolis teatud lugupidamisega ülemate klasside õpilaste peale waatafin, fjest et ma nii intensiivse kaheksa-aastase töö tulemustest, nagu ma alamate klassides nägin alatawat, liialdatud kujutluse jain.

Minult ühe klassi läbiwiimisel õpiaja lõpuni tulin aratundmisele, et meie nii lõpmata palju unustamiseks läbi wõtame ja et paljugi, mida juba alamates ja keskmistes klassides käsitatakse, maewalt ülemistes klassides tarwilikku vastuvõtlikkust ja õiget taipu leiab. Laste huwi ripub jägedasti fõrmalasjus, kuna meie omale ülesandeks wõtame, neile riiklifi juurjündmuse ja maailma-wapustawaid jündmusei taibatawaks teha. Kui ma kord õpiplaaniile wastawalt Karl Suure kroonimiseft olin jutustanud ja katsumud õpilastele jelle jündmuse ajaloolist tähtsust

selgetks teha, küsis lõpuks üks: Kas keiseril kroon alati peas oli? ja eitawa wastuse saades arutas: Siis ei tea aga teised inimesed, kes teda ei tunne, et tema keiser on? Üks teine tahtis teada, kas kuld-kroon mitte raske ei ole, kolmas — kas teda mitte kummipaelaga peas ei hoita.— Carnased küsimused on tüütawad, mõnikord aga wäga õpetlikud. Kõige pealt wõiwad nad meile näidata, kus kõige paremaid kõkupuute-punkte tuleb otsida, millest wälja minnes lapse huwi kaugelolema uue asja juurde mõib wiia. Kellel oma ametitegewuses juhust ei ole, õpitööd tema kõigil astmetel tundma õppida, waid oma tegewuses ühe ehk wäheste aastafäikudega peab piirduma, see satub ifka hädahohtu, oma osa tööd terwiku jaoks üle hinnata, fjest et ta oma töö mõju järgmistel õpiaastatel ei tunne. Temas kujuneb wälja see ifjelaadi klassispefjalism, mille kahjulikku mõju ka kõige mõõdukam õpiplaani ei saa keelata.

2. Meie ülesande raskused ei ole, nagu juba sellest näha, mitte üksi materiaalfet laadi, nii et neid lihtsalt õpimaterjaali piiramisega paraja mõõduni saaks korraldada; nad on ka, ja weel palju suuremal mõõdul, p j ü h o l o g i l i s t laadi, fjest et nad peituvad ofalt õpetaja ifikus, ja edasi ka õpetuse psühholoogilises loomuses üleüldse.

Õpetus on oma olemuselt ifka teatud wastolus lapse loomuliku iseiseismuse tunngiga. Seft seda tunngi peab teatud plaani järele mõjutama, juhtima, reguleerima. Selle juures aga on metoodilised ebastused wäga kergesti wõimalikud. Meil on u tegemist hingeliste nähtustega, mida äärmiselt raske on tundma saada, ja nii mõib kergesti juhtuda, et me oma metoodiliste wõtetega lapse kujutluselus wahel liig palju, wahel liig wähe teeme. Sähed küll maewalt õpitund möõda, kus me õpilasele ei hüüafks: Mõt le o m e t i järele! Aga kas me alati sellest teadlikud oleme, milliseid wõimatuid tulemusi me enamasti ootame? Ta peab järele m o t l e m a. s. t. ometi, ta peab oma kujutluse kãigule me e l e g a teatud ifhi andma; ta peab mõtterraa, mille ta nüüd sama raius, jälle fõrwale jätma ja punkti otsima, millest ta õigele teele satuks. Kui me õpilasele ei tea ütelda, kuidas ta seda peab tegema, umbes nagu me ise teame, kui katkenud mõtelõngu jälle tahame sõlmida, fjis peab kasutuks jääma meie hüüd: Mõt le järele! Aga just jelle ütlemine, kuidas tuleb teha,

see hingelise enesekorralduse õpetamine on nii erilisel raske! Sest nii pea kui me õpilasele küsimustega appi tuleme, ehk temale ütleme, mis ta peab mõtlema, et õige tee leida, oleme juba jälle lubatavast mõjutuspiirist üle läinud: meie ise anname tõe te soovitawale waimlisele liikumisele, mitte õpilane ise; meie ise määrame selle liikumise sihi, mitte õpilane ise. Ja nii ahwardamad meid õpetuse kestes alaliselt kaks kalju: ühel pool hädaoht, et me õpilasel iseseiswat saawutusit ootame, milleks tal waimline wilumus weel puudub; ja teisel pool hädaoht, et meie temalt iseseiswa töö ärg mõtame ja tema asemel ise teeme.

Õpetuse järgmine raskus seisab selles, et õpilaste iseseiswus ja nende töötulemus nii wäga tingitud on asja wastu olewast h u w i s t. H u w i s t on mahetu sihemine oja-mõtt, wahalit tõusew erutus, leatud asja mõttes ehk teos käsitada; see on rõõm ja armastus asja wastu. Kus see puudub, walitseb ükskõiksus, mis wälise tegevuslunni wastu sagedasti wastumeelsuseks ja asjast põikamiseks tõuseb. Sunni järele töötamine ei ole tõelikult kunagi iseseisw töötamine, sest et ta mõõra tahte rippu- wuses sünnib. Aga kui sagedasti lohtame oma õpilasi selles seisukorras! Sest jelleks, mis me neile õpiplaani järele patume, ei ole neil sagedasti wähematki huwi, ja ka kõige parem õpiplaan sisaldab alati asju, mis lapse huwidest kaugel ja millega õpilane ise kunagi tegemist ei teeks. Seda puudust ei saa aga juba sellepärast kõrvaldada, et huwi individuaalne kalduwus 40—50 õpilase juures alati wäga mitmekesine on, ja sellepärast mitte iga töö ja õpiaine koitide huwikohane ei saa olla. Seda pahet ei saaks meie massilise õpetuse juures ka mitte kõrvaldada juhuspäraste õpetamisega, mis õpilaste waliku wõi juhuse hooleks jätaks määrata, mis igas tunnis läbi mõtta. Sest ka selle meetodi juures jatuksid huwid harwa ühte, ja mõned õpilased oleksid alati sunnitud, ilma erilise kalduwusega ehk koguni oma kalduwuse wastu mõne ainega tegemist tegema.

Igal juhtumusel jääb aga üheks kõige tähtsamaks õpikunsti ülesandeks, õpilaste huwi, kus teda juba olemas ei ole, mõita, õpetust mõimalikult huwitamaks teha. Tulemust on mõimalik ka ilma jellela saawutada, ja mõni peab koguni, **Kanti peale tu- gedes**, tööd wastu oma kalduwust, paljast kohusetundest, kaswatuslikes juhtes iseäranis wäärtuslikuks. Ütelakse, et õpilane

peab õppima ka töösunduse alla heitma, et olla ettevalmistatud elule, mis oma ülesannetega ka mitte alati huwist ega kalduwustest ei küsi. See waade on niidugi õigustatud; ta on seda kahetõdelt lootsõna ees lapse õigustest, mis mõnel pedagoogil on tumestanud waate kohusetunde wäärtusest. Aga kõigest sellest maatamata jääb õpetustulemuste tähtsamaks tingimuseks see, et õpetaja õpilase huwi oskab asjale mõita, isegi neil juhtumustel, kus malik maitse ja kalduwuste wastu pidi sündima. Ka siis, kui see mõimalikult juurel mõõdul korda läheb, saab õpetamisel ikka weel sagedasti küllalt juhust olema, teatud sündi tarwitada ja tööd kohusetunde pärast nõuda. Et selles asjas mõiks liig wähe teha, ei ole mitte karta. Aga et õpetus õpilase ükskõiksuseks jätab, igawaks läheb, tema juba olewat huwi koguni nürrib, sest et ta õpilase waimlisi tarbeid ei taba ja äratades ja julgustades tema kujutlustegemusse ei tungi; see hädaoht on igas tunnis olemas ja nõwab õpetajatelt täit õpetuskunsti.

Weel üht teist raskust pean ma nime- tama: see on suur h u p e koolist ellu! Jah, ta on ja jääb hüppeks, see üleminek koolist ellu, kuidas me ka waewa ei näeks, non scholae, sed vitae — mitte koolise, waid elule — õppida. Mitte ainult et õpilane pärast kooliaega iseseiswalt peab tarwitusele mõtma seda, mis ta koolis õpetaja juhatusel on õppinud weel tähtsam ja ka raskem on, et ta pärast kooliaega ka peab edasi õppima, et ta waimliselt peab edasi töötama, et haridusaineid, mida elu nii rikkalikult ehitab, digel wiisil ära kasutada. Mis koolis haalsal õpetusmeetodilisel juhatusel tehti, peab noor inimene hiljem ilma juhatuseta tegema: tal ei ole kedagi, kes teda küsimuste abil edasi aitaks, kui ta mõnes asjas mõteldes edasi ei saa; ta on täiesti oma enese hooleks jäetud, kui tegemist on küsimusega: Mis ma pean kirjutama? Kuidas end wäljendada? Kuidas kirjutataks see mõ- teine sõna? Elu annab temale nii mõ- negi ülesande lahendada, mida kooli ülesannete kogus ei ole, mida ühegi pähe õpi- tud formuli alla ei saa paigutada, ja millele küsimus ja eeldus enne tegelistest oludest tulewad leida. Ta seisab terve rahwuslike kirjanduse ees, ja tal ei ole kedagi, kes eelkäivate arutustega rasku- seid kõrvaldaks ehk teda lugemisel pea- taks küsimusega: Kas ja ka aru saad, mis

ja loed? Lühidalt öeldud: Koolis walitseb õpilase õpetusmetoodiline riipumus — elu nõuab nooremehe ja mehe õppimismetoodilist wabadust ja iseiseiswust.

3. Õppimismetoodiline iseiseisumus! Selles leidub wastus küsimusele: Kuidas juhutada õpilasi efeseiswale tööle. Meie õpetuswiis peab oma sihiks wõtma, õpilast õige õppimiswiisi omandamisele wiia, mis ka siis edasi aitab, kui õpetaja juhatus ära jääb. Kõik, mis me temale walmis omadusena kaasa anname: teadmised ja oskused, reeglid ja formulid — see kõik mõib kaduda aastate jookkul, kui harjutus ära jääb, aga jääma peab wõime kadunud uuesti leida ja uut juurde wõita. Urwamine murru abil näit. ununeb harjutuse puudusel mõne aasta pärast. ja siis on paha, kui mõtlemismõimet selleks ei küüni, et ülesannet lihtsal mõistuse õigustusel lahendada. Nimesd ja arwud geograafias õppimise teatavasti õpilaste mälus wäga lihtikest aega, ja kõige parem õpiviis ei hoiu juurt wia neist pärast kooliaega unustusse langemast. Seda mälu nõrkust aitame mõjumalt kõrwaldada, kui õpilast juhutada püüduwaid teadmisi iseiseiswalt täiendada, kui temale näitame, kuidas maakaarti märke seletatakse, kuidas mõõtmisega kaugusi leitakse, kuidas ajalehe teadete kandu ja koguni juurlinna waateakende juures oma geograafiat teadmisi wõib täiendada.

On olemas iga õpilaine ja iga laadi oskuse jaoks teatud normid, mille järelle nende õppimisel wõib käia. Need normid määrataw meie õpetuswiisi; aga neid peab ka õpilase teadwusse wiima, ja tema ise peab õppima neid ruttu tarwitama. Kes waimlikelt iseiseiswalt tahab töötada, peab wõimas olema enesele ise õppimise teadma, ise mõtte rada leidma ja ühiskondlikult oja sihtte kindlaks määrama, mida üks teise järele jaawutada. Siia kuulub ka mitmesuguste abiwahendite ja selle tundmine, kuidas aega ja jõudu wõiks kofku hoida, lühidalt: peab oma tööalal mõistlikult töömetoodi ja teatud töötehnikat omandama. Muudugi wõib õige huumi ja õige töö rööm mõnestki raskusest üle aidata, aga tarwiliku wilmumuse puudust ei saa nad ikka katta. Ja selles juhtes, nimelt kus plaanifindla, aega ja jõudu hoidwa tööga tegemist on, ei saa last meel mitte küllalt arenenuks pidada. Peaksime sellepärast iga aine

juures, mida me käsitame, silmas pidama küsimust: kuidas teeks õpilane, kuita seda ülesannet ilma õpetaja juhatuseta peaks lahendamata?

Need üldmõtted olgu selgitatud mõne wäikse wäljalõikega õpitegemuse laiast alast.

II.

1. Kõige laiemal ulatusel meie igapäewases koolitöös on küll arenendamise õpetus, mille ülesandeks on teatud õpitulenuksi ühise mõtte tegemusega läbi töötada. Iseleidmise ja isemõtlemise põhimõttel peab iga õpilast juhutama, meie kultuuri elemente tajuma, mõeldes läbi töötama ja elawaks jõuks ümber moodustama. Kõige tähtsam abiwahend selleks on olnud ja on veel tänapäew õpiküsimus, sest et tema õpetajat ainult ergustajana, õpilast aga töötajana laheb paista. Ma ütlen meelega: laheb paista! Sest ligemal waatlemisel toob õpetus küsimis-kõnnijega jagedasti wastandi sellest, mis ta peab tooma; õpilase iseiseiswuse asemel kõige juurema iseiseiswuse teuse. Üks koolimees on waremalt küsimuse kooli päikeseks nimetanud, üks teine meieaegne koolimees ütleb nii: „See on keeleõpetuse tõsine needus, et meie õpipraktika küsimuste andmise täielikuse kõrgema kraadini on wilmud“. Kellel on nüüd õigus? Ühega wõib nõus olla, kui küsimus kunstis mõeldi; teisele peab aga ka õiguse andma, kui küsimus maanias mõeldi, mis kõike tahab õpilajelt küsida, mis nad ilma küsimatagi wõiksid ütelda — ja ka tahaksid ütelda!

See ripub laste ees wõit waatlemiseks, mis neile põllumehe lõikustöid peab esitama. Kui lapsid pildi waatlemisel enese hooliks jäetaks, siis hakkaks wäiksed suud warsti liikuma, ja warsti tekiks elaw jutuwestmine pildi ühiskasjust. Sest laps peab wälja üttema seda, millest ta sisenemisel liigutatud; ja kui ta midagi wõõrasti kohtab, pöörab ta küsides teiste poole. Kes lapsi on kaswitanud, teab kui elaw nende küsimis on. Kas see ei ole õpitegemusele näpunäiteks? Kas meie ei peaks selle loomuliku kõnelemise ja küsimise himu tarwitusele wõima, teda kasutama iga wiisi edendada? See oleks tõesti küsimiskunsti tipp, kui korda lähiks, lapsi erid elawale küsimisele ergutada ja õigele küsimisele juhutada. Õpetaja küsimi-

ne tungib lapse ja asja wahale ja tülitab wabat wastastik. mõjuwoluft mõlemate wahel: tema ise, mitte waadeldaw asi algatab ja määrab õpilase siseteadmisel tegevused; mitte see ei tohi tema teadmisel elawaks saada, mis tema pilku kõige enne ja kõige rohkem seob, mis teda kõige elawalt humitab ja tema siseteadmist elu kõige tugemamini erutab, maid alati ifka see, mis õpetaja tahab, mis tema küsimuste ette kirjutab. Spontaanseks mõtlemiseks ja kõnelemiseks ei jää õpilasele enam võimalust, weel vähem iseküsimiseks; ta harjutab aegamööda, alati ainult jeda mõtlema ja ütlemä, mis temale ette kirjutatakse. Kui me aga lapselt wõtame küsimistarbe ja küsimisshimu, siis wõtame sellega ühe peatungimäse iseseiswaks õppimiseks: kellel enam midagi ei ole küsida, sellel ei ole ka enam midagi õppida! Sellega ei taheta aga õpetaja kohast ja õiget küsimiskunsti jügugi mitte maha teha. Tema on ja jääb tähtsaks nõudeks õpetaja tehnilisel ettemalmistusel. Ta on moodsapäätematu, kui tarmis on õpilase tähelepanekule ja ta mõttele teatud siht anda, teda teatud waimlisele tegevusele ergutada, ehk ka, et häbelikku ja nõrka last üleüldise ainult kõnelemisele algatada. Selles juhtes peab ta just alamates klassides alati tähtsat osa etendama. Aga õpiküsimus saab wäärtusetuks, ta saab kahjulikuks, kui liiga palju küsida. ja kui mitte tarwilikku küsida. Mis õpilased teawad ja mõistawad, näit. wäste käiku, jeda nad wõiwad ka õigel wilumusel jutustada — loomulikult omal wiisil, ilma et jeda ühte puhku küsida; ja mis nad filmade ees näewad, näit. loodusasja, pilti, maakaarti, jeda nad wõiwad ka kirjeldada — loomulikult omal wiisil, ilma et neile enne küsimustega ükfitasju ja nende järjekorda näidata. Oleks õige aja pillamine. kui tahetaks lare-larelt jeda maha küsida, mis õpilased ise rutem wõiwad ütelda; oleks ka jõupillamine õpetaja kõhude juhtes. Kõige pealt ana on õpilase iseseiswaks tegemise juhtes tarwilik, et meie teda harjutame, tõelikuse ilmas end ise leidma.

Selles eneseleidmisel ei saa ta küll teatud juhtimisest mööda. Peab mõneqi asja peale tähelepanu juhtima, mis muidu märkamata oleks jäänud, ka peab teda järk järgult kindlale korrale waatlemises ja kindlale käigule mõtlemises harjutama. Aga juhatus peab jeda laadi ole-

ma, et wiimaks üleliigseks saab; ja sellega tuleme jälle tagasi juba esitatud nõudmise juurde: Meie peame õpilast teatud töötehnikaga warustama, ka waimliseks tööks. Õpilane peab teadma, millele ta looma waatlemisel, füüsilise nähtuse juures, keerulise ülesande lahendamisel oma tähelepanu peab pöörama; mis korras ükfituste summat waadelda; milliseid küsimusi peab wastama, kui enesele mõnda nähtust wõi olukorda mõtlemiseks arusaadawaks tahetakse teha — nagu küsimus: „kuidas“ ja „miks“, „kust“ ja „milleks“ j. j.: kõik see peab õpilasele nii kätte saama, et ta jeda teadlikult, ilma et teda küsimustega nagu löa otjas meetaks, ise wõib tarwitada. On küll wäga otstarbekohane määrus formaalastmete teoorias, et iga õpitund küsimusega peab algama: mis ja juba asi jt tead? Aga weel tähtsam on küsimus: mis ja asjast weel teada tahad?

Õgääks, kes ise end tahab õpetada, peab enesele ifka teatud küsimused ette panema, millele ta wastust õtseb. Ka selleks eneseküsimiseks peab ka õpilane warakult juhatusst saama. See ei jünni aga mitte, kui teda otjatu küsimuste reaga sihile wiia kse, ilma et temale ükfitud jannud selle sihi poole teadwaks saawad. Kui teda selle wastu harjutatakse, iga uesti esinewa asja juures küsima: Mis ma teada tahan tema ehitujest, tema otstarbest, tema põhjustest, tema mõjudest. Mis küsimused ma sellele ette paneks, kes mulle jeda asja peaks selutama? Mis punktist ma juba ise olen asjata järele mõtelnud? Kui õpilast algusest peale selles eneseküsimises harjutatakse, üks kõik, kas neid küsimusi wälja üteldakse, wõi mitte, siis õpib tema tunni jooksul ka jeda teed tähele panema, millel lõputulemus saamutatakse; ta saab teadwaks töwähenditest, mille abil mõttetööd tehakse, ja ta õpib siis ka neid wahendid iseseiswalt tarwitama.

Muidugi ei lähe neil põhimõtetel jubitaw õpitund mitte alati jeda rada, mille õpetaja enesele on ette walmistanud; ta ei awalda enamasti ka wäljult kindlat käiku, mida harilikult eeskujulikult tunnult nõutakse. Sooma käsitamise ei pea mitte alati skeemi järele käima: suurus, kaju, wärm, kehajaod, jne., maid tem käik wõib ka määratud olla õpilaste humist. Kui ma neid, näit. tahan sifalikuga tutvustada, siis ma algatan kõige pealt waba mõtetewahetuse sellest, mis nad oma jalutus-

käitudel ise on tähele pannud, ehk mis nad pildil wõi piiritusel olemast eksemplaarist näewad. Ma toon siin õpilaste mõttevahetuse, nagu ma seda ühes 5. õpiaasta klassis tõesti olen kuulnud:

1. õpil. Iseäralik, et siialik nii juured munad muneb.

2. õpil. Need munad on palju enam pifergused, kui lindudel.

3. õpil. See tuleb küll sellest, et linnud ka mitte nii pikad ei ole, kui siialik.

4. õpil. Siialik on nii farnane jalamandriga, kelle mu wend kord kinni püüdis.

5. õpil. Tal on seljas roheline wärw nagu samblal. See on kaitsewärm.

6. õpil. Kord suwel, kui olin oma wana isa juures maal, püüdsin ma ühe siialiku kinni ja tõin ta koju. Ma wõtsin sigari kastikesse, paniu sinna mulda ja sammalt ja paigutasin siialiku sinna sisse. Et ta wälja ei saaks, kõitsin õreda riide kasti peale.

7. õpil. Minu isa tahtis ka kord ühe kinni püüda, aga kui ta teda tahtis kapiiga kinni pidada, tuli saba ära.

8. õpil. Ma arwan, et neljajalajad loomad ei mune.

9. õpil. Peast näib siialik rästikuna.

10. õpil. Kas ta hammustab?

11. õpil. Millega ta end toidab?

Siit on näha, et lapse humi ja teaduhimu mingi kindla kawa järele ei käi; neile on tarwis liikumismahadust, kui neid tahetakse õpetusele wõita. Seetaku end lapse meeleolusse, kellele siialiku pilti wadeldes kõige pealt munad oma suuruse ja kuju poolest silma paistawad, ja kes oma tungi selgituse järele tagasi peaks tõrjuma, kinni kawa järele kirjeldades punktini „figinemisest“ jõutakse. Kas ta senni ainult poole kõrwaga ei kuula ja muu, mis teda ei huvita, igawea ei leia olemat? Küll ei saa kõik õpilased oma küsimustega korraga tulla, aga see, kes peab ootama, teab vähemalt, et tema ka ära kuulatakse, ja ta saab ootamise eest sellega tasutud, et ta teiste õpetamisest wõib osa wõtta. Kui selle juures nõrkadele ja loidudele kõige enese sõna antakse, siis wõidetakse nad enamasti ka edaspidijaks kaastööks; andekamad wiimad siis algatatud ettekujutuste ja mõtete read täiendades ja süwendades edasi. Peale selle wõib selle meetodi juures kindel olla, et õpetus tõelisele tarwidusele vastab, järjeklikult lapse kõhane on. Seda on näha agarusest ja töördõimust, millega terve klass eneste keskest tulnud

küsimuse lahendamisest osa wõtab. Mida üks ei tea, teab teine; kus üks küsib, wastab teine; kolmas räägib wastu, neljas ei ole antud seletusega weel rahul ja tuleb oma „aga-ga“ — ja nii tekib õpilaste keskel elaw kõnelemine ja wasturääkimine, mille juures otustaw sõna on küll õpetajal, kes peaaegjalikult selle eest peab hoolt kandma, et kaugeleminewatest kõrwalekaldumistest hoiduda, ja et lõpuks tulemus saawutataks.

Uga kas selle juures tunni ühtlus, mõttekäigu kindlus küsitawaks ei saa? Seda ei ole karta, kui üksikasjades selgituse järele kokkumõtlit ja fidestatud kirjeldus antakse. Wõib teatud kawa üles seada, mille järele õpilane kujutlusi peab korraldama ja wäljendama. Niipea kui ta üksikasju waldab, jõuab ta ka ülemaatele termikust. Ma ei arwa siiski, et igas tunnis samal wiisil peab toimetama. Harjutus iseiseiswale tööle ja teatud töötehnikaga tarwitamine wiimad õpilase aegamõõda niikaugele, et ta farnaste asjade waatlemisel kindlad mõttekäigud omandab, mida ta siis oma kirjeldusel jälgib, ilma et temale küsimustega ja näpunäidetega kawa ette märgitsetaks.

Kus õpilast nii teadmisega töötama õpetatakse, seal on ka kättetöötatud teadmisel alles õige wäärtus, ta on tõelikult oma, isejaamutatud; ja kui ta tõesti algjel kujul jälle peaks kaduma minema, õpilasel on siis omandatud waimlises, wilmuses wahend, teda igal ajal jälle leida. See teadlik töö wõimastab teda ka nii tähtsaks enesekontrolliks. Ta wõib siis näit. mõne rehkendusülesande lahendusel otustada, kas tulemus ülesande otstarwet filmaspidades wõib õige olla, wõi milline küll tema harutusraes wale on, kus ta järjeklikult parandusi peab tegema. Ja niisugusele enesekontrollile peaks õpilast igas tunnis juhutama, nii et temale teiseks loomuseks saaks, end iga tunni lõpul küsida: **Kas ma nüüd tean, mis ma teada tahaksin? Ja kui me teda julgustame küsima, tegema meie poole pöörama, kui talle midagi segaselt on jäänud, siis wõib olla, paneme tähele wahelajättusid oma õpetuses, ja saame kindla tõenduse, et õpilased tõesti tulemusse wäljatöötamisest osa wõtsid.**

2. Iseiseiswale töö iseäralikkude edu ootawad mõned meetodikud arendamiskirjeldawast õpiviisist, nagu Ziller ja tema õpilased selle on wälja töötanud. Siin ei pea õpetaja uut ei küsimusega arendama,

ega ettekande või jutustusega pakkuma, maid ta peab ainult sihid üles seadma ja õpilasi nii juhtima, et nad isetegewalt „spekulcerides“ enesele terve aine kätte töötavad. Mõnelt seatud sihti silmas pidades peawad õpilased tuttawast wäija minema ja sellest otjuse ja aimamise teel uue ise leidma, kuna õpetaja ainult näpunäidetega ja märkustega selle eest hoolitseb, et õpilaste spekulatsioon igal pool õiged lähtepunktid leiab. Tõepoolest mõib see meetod osawal käsitusel eraõrralise elemuse klassis tekitada. Niipea kui siht on seatud, näit. maateaduses, küsimus mõne maa elanikkude tegemusest, hakkawad õpilased maakaarti märke seletama ja maa seisukohast ja pinnaoludest järeldama arwatawaid loodusjaaduseid ja nendest jälle elanikkude võimalikke sissetulekuallikaid. Mõik tulemusjed leitakse elawa sõnawahetusega õpilaste poolt; mis üks mäitab, jeda proowiwad teised tema põhjuste poolest; ühe arwamisele tuuakse teiste poolt tõendusid ehk liikatakse ümber; tehakse järeldusi ja kasutatakse neid aratundmise alusena, tuuakse wastuwäiteid ja liikatakse taqasi, lihidalt: terve õpitöö teemad peaasjalikult õpilased iseiseiswalt, õpetaja on seal juures ainult juht, kes siin ergutades, seal pidades appi tuleb ja jelle eest hoolitseb, et waadete mitmetesiduses siiski alles jääb piigid ühtlase sihi poole. Ta annab õpilaste ühise töö tulemustele ainult lüpuhiku wõrmi, teatud mõõdul wimase läike.

Peaasjades wastab see arendaw-firjeldaw meetod neile põhimõtetele, mida näitega loodusloo tunniist jelgitasim. Wasturääkimisele kutsub ta alles siis, kui ta ainuwaltisust nõuab, kui ta skeemiks saab. See sünnib seal, kus spekulcerimisega ja dispukeerimisega ka jarnaseid aineid tahetakse läbi töötada, mis oma loomult ainult sisedestatult kujul joowitud tulemusi wõiwad anda. Teatawasti tarwitawad mõned meetodidud jeda õpimisi koguni ajaloo ja ifegi muinasjuttude ja luuletuste käsitusel. Nemad näewad jutustuse, ajaloo ettekande, etteloeud luuletuse wäikeses kuulamises mitte õpilase hinge tegemat oletut, maid tegemusetut passiwusust. See waade põhjeneb ühekiilasel oletusel, et siimine tegewus on ainult mõklemise, aratundma mõistuse asi. Nsetegewal mõklemisel on igatahes arendaw-firjeldama meetodi juures enam aset kui kuulamise juures, ehk küll kuulamine ka enam on kui passiwne olek. Kuulatud aineist õige, täielik aruajamine eeldab

alati wähemalt temaga kaasa ja järelemõtlemist, mis kõneleja on ees mõkelnud. Kuulaja peab oma kujutluste ja mälestuste tagawarast sõnad ise sifuga täitma, kui nad mitte tühjadeks helinateks ei pea jääma, ja see sünnib jeda paremini ja täiemini, mida paremini jutustaja oskab, end oma kuulajate waadetesje ja mõttemiisi jeda ja wimasest oma kõne sifu kujundada. Mõil on see kujutluste liikumine kuulajas enam wäliste tõugete otjekohene mõju; aga ilma hinge mingi isetegewuseta ei tule ta kunagi esile: iga keeleline taipamine on hinge tegewus, kuigi see nii automaatselt sünnib. Peale selle sifadab iga arataw ettekanne, iga põnew jutustus palju erutust mõklemiseseks, piuideks iseiseiswalt edasi tungida uuele aratundmisele, nii et kuulaja ja firjeldaja samas mõttetöös samadele sihtidele jõuawad. Minult kuulama õpilase waimline elemus ei tule ka foodjalgi juhtumusel nii selgesti esile, kui arendaw-firjeldama õpetuse juures, sest et siin siimine kujundamine koke wälimise kuu jaab kõnelnud sõnas.

Nga kui see õpetuse wäline mõju puudub, ei mõi meel siimise mõju täielikst puudumist järeldada. Mõnel tingimusel mõib õpimisi mulje, mis terve klassi õpetaja sõna mõju alla wõtub, sügawam ja kestwam olla kui seal, kus kõik õpilased üksteisega mõistlewad oma mõtete wäljaütlemises. Õpetuse tulemus ei ripu mitte üksi õpilase mõistuse tegemusest, maid ka mõnisi teistesje hinge jõududesje, tundmusesje ja tahtsesje. Spekulceriw õpilane mõib päris ülkatawate otjustega mõistuse abil toime saada, aga oma tundmuse wihetes liigutamata jääda mõttetulemustest, nii et need temale tegelikult tähtsuseta on. Wastuoksa mõib waqusalt kuulaw õpilane õpetaja kõitwa firjelduse juures koquni wäitida ja siimiseft asjast nii kaasa tõmbuda, et ta temast enam lahti ei saa. Nust kõige sügawamad meelemisjed on rutuliseseks sõnawõtüks wähe foodjad; aga nad mõjuwad wäikeselt edasi hingeelu sügawuses ja wilsastawad mõtet ja tegewust, ka siis kui põhjused ammu on ununud.

Firjeldama sõna wäärtuslik mõju ei pea õpetuses mitte puuduma, ja didaktika üheks peaulesandeks peab olema, keelelist firjeldusfunsti kõige kõrgema wõimiseni tõsta. Kõige pealt jutustawates õpiainetes on loomulikuks ja kõige tähtsamaks firjelduswiisiks elaw ettekanne: aga ka firjeldawates õpiainetes peab õpetaja sagedafti sisedetatult sõna wõtma, kui tar-

mis on sügawamaid mõjusid saavutada tundesse ja tahtesse. Ta võib ka siin arendawalt talitada ja õpilasi kaasmõtlemisele ergutada, kui ta osawasti ligidalega ja tuttawaga algab ja wahetult ja järjekindlalt edasi läheb kaugema ja tundmatu poole. Waimlisele tegewusetusele wiiks ta õpilasi ainult siis, kui ta kottu puutu ei offits lapse kujutusilmaga ja waatamata laste mõttemiisist üle nende peade kõneleks. See ettekanne laius ja wäsitaw pikkus teeks sijemisele isetegewusele kahju. Aga võimalikud mead ei wõi põhjuseks olla mõne õpimiisil kõrwaleheitmises, nad näitawad ainult ikka uuesti, kui raske on tõsine õpikunst ja kui tarwilik on õpetajal malwel olla ühekiilguse ja isematismi hädawohu wastu.

III.

Lühikese, tuumatabawa wastuse meie küsimusele annab Diesterweg nõudega: isetegewuse abil iseseiswusele. „Si ole küllalt“, ütleb tema omas „Teenäitajas“, „et õpilane tähelepanelik oleks, õpiaine wastu mõtaks, meeles peaks ja edasi mõiks anda; laste õpilast töötada, iseseiswalt töötada, harjuta teda nii, et ta jüugi teijiti ei oskaks, kui ainult ise omal jõul asju omandada, ise mõelda, ise offida, oma uinuward jõude arendada, end walmis meheks arendada“. Isetegewusest on ju pedagoogilistes õpiraamatutes ja metoolistes juhatuskirjades küllalt kõnet; kui wähe aga isegi n. n. arendaw õpetus, kes teda ometi esimejel joonel peaks ramitfema, seda sihti sagedasti saawutab, on juba näidatud. Aga ka oma paremal teostusel ei oleks jemmne õpetus isetegewuse põhimõttele küllalt soodus. Laste isetegewus on selle juures alati ühekiilgne; sest kui neid ka juhataakse, õpiasju waadeldes ja mõeldes waldama, siiski nad on ikka teatud passimuse seisukorras waatlemismaterjaali fättetoimetamise ja waatluste saawutamise juhtes. Diiga palju räägitaakse asjadest, mille waatlitku tundmist laste juures eeldatakse, ehk nad küll päris pealiskaudselt on waadeldud; ja kui neile ka asju natuuras, mudelis või pildis esitatakse, siis rähuldutakse enamasti pealiskaudse waatlemisega, mille juures labelik isetegewus ainult wähesel mõõdul üle tuleb. Mis siin puudub, selgub kõige paremini, kui koolitegewust wõrrelda sellega, kuidas laps enne kooliiga oma waatlustonna asjadega tutvuneb. Ta ei rahuldu sellega, et asja ainult waatab, waid paneb võimalikult kõif meelesjõud tege-

wusse, et teda tema kõigi omadustega tundma õppida. Selle juures mängib tähtsat osa lapse loomulik liikumistung; juu ja käsi on wahetpidamata tegewuses, et meele tööd saata ja toetada. Koolipingil selle wastu peab laps enamasti leppima waitiwa pealtwaataja osaga, ja kui teda nähtu wäljendusele kutsutakse, siis on räägitud sõna harwa selge waatluse wäljendus, sagedasti koguni tühi worm, mis õpetaja küsimusest on saadud.

Metoodilistes töödes alguõpetusest juurenemad hääled, mis meie õpi-praktika ühekiilgust kindlasti ära näitawad ja tõelikkus õpetust nõuawad, nillles õpilane ligidase, isetegewa läbikaimise abil asjadega oma ümbruses aine meeleliselt ja waimliselt unandaks. Et selleks lugemine ja kirjutamine esimejel õpiaastal mitte kõige kohasemad wahendid ei ole, see waade pääseb ikka enam mõidule, sest et just tähtede ja sõnade kaudul wiibimine tundide kaupa lapse räämsa elawuse jurnab ja tema pilgu wäljaswoolawast elust kõrwale juhib ja raamatu külge seob. Sellepärast püütakse waatespetust Pestalozzi ja Fröbeli mõttes selles sihis kujundada, et laps mitte ainult nähes ja kuuldes, waid loowas tegemises tajumused ja waatlused saawutab. Mitmekesiste wahendite hulgas, mida selles joowitatakse ja mõnes koolis juba eduga tarwitatakse, on joonistuse kõrwal juba woolimise tähelepann leidnud, ja võib ütelda: digusega. Sellel kind juhul on olnud, laste hulgas tähelepanna, kuidas waledad näbud liikuma hakkawad, et põnewal tähelepanelul igakiilgust waadeldud asja painduwast samist (plastiliinist) järele kujundada, see tunnistab, et siin tõelikkusõpetusega tegemist; mis kooli eluga ligemasje ühendusse wiib. Woolimise kõrwal tarwitatakse veel maalimist, woltimist, wäljalõikamist jne.

See õpetus ei anna mitte üffi mõimalust lapse loomulikule liikumisele ja tema elawa fantaasia tegemisele; ta wastab ka ühearalikul lapse piüdele tõeliku ilma tundma õppida ja selle juures mitte üffi meeli, waid ka kujundawat kätt tarwitada. Ja selles just ongi iseseiswale tööle juhtimise wäärtus, mille tähtsus palju kaugemale ulatab kui waatespetuse ligent siht: õpilasele saab selle kaudu õige waatlemise ja õppimise metood omaseks, mille abil ta end asjade ilma iseleiab, ta õpib lahtiste meeltega läbi ilma minema ja oma waimu alati rikastama õiaete waat-

lustega, mis tema teaduswara uuendawad ja tema mõtlemist wiljastawad; ta kaswatawatse aktiivsuslele wälisilma wastu, nii et ta end tema wastu üles ei peaks mitte üksi passiivset wastu wõttes, waid tegewalt wahelaste astudes ja fuundades.

2. Sellest waatepunktist wõib wõlismist algõpetuses terwele pärastisele õpetusele eestujuts nimetada, s. t. põhimõtte, mitte asja järele. On tuttan, kui puudulikult just suurlinna laste tselikkuse tundmine on arenenud ja kui palju õpetusel tegaste ettekujutustega ja puuduliku waatlemismõimega on wõidelda. Kas seda puudust aiwulisi suurlinna nüristawa mõju süüks tuleb panna, kus terwe ilm segi wifatud mitmesesidust lapse peale tormi jookseb, wõi kas seda osalt ka meie kooliõpetusega tuleb põhjendada, mis liig wahelise isesaawutatud waatlustega töötab, jee wõib siin osustamata jääda. Nagatahes peitub selles kindel näpnamäide koolile, mis sihis õpimis lihandust tarwitseb, et nende mõjudele wastu töötada.

Mis wõolimisõpetus algajatele kätte püüab saada: lapse isetegew osawõtt meelima kasutamisel tema siiseilma ülesehitamisel ja wäljatöötamisel, seda peab õpetus kõigil astmetel ja igas õpiaines kui olulist haridusfaktori pühima mõjule tuua. „Arge harjutage mitte üksi jõude“, manitseb juba Rousseau kaswatajaid, „waid ka meeli, mis neid juhivad. Saawutage neist igaiühest wõamilliku tulu ja parandage ühe muljet teiseqa.

Mõõdke, lugege (arwusid), kaaluge, mõrelege... Suhtige last, mitte kumagi puudulikke ehk üleliigseid pingutus teema. Kui teie sedawiisi harjute, kõigi tema liiwituste mõju ette nägema ja tema wigu katsetega õiendama, kas siis ei ole selge, et ta seda osustuswõimsamaks saab, mida enam ta tegutseb“.

Osustuswõimsaks, järjelikult waimlilt iseseiswaks, wõib õpilane ainult siis saada, kui ta ka oma meeltega õpib iseseiswalt töötama. Ta jääb ka oma mõtlemises alati ärarippuwaks, kui ta mitte isesaawutatud waatlustega ei tööta, waid on harjunud nendega leppima, mis temale sõnaõpetuses on edasi antud. Ei ole sellepärast mitte küllalt, kui me temale õpitundi kõit wõimalikud waatlustmahendid kaasa toome, et teda lasta neist muljeid saawutada. Siin maksab õpialsele: is or mees! Njewaatlemine teeb arufats! Alwa oma terved silmad ja waata lille, mida me homme tahame läbi wõtta, tema

leiwokhas, aga õige karmapealt, et selge pilt saada kõigist üksikasjust! Natju see pilt enesele terwe tajme wõi tema üksikute osade joonistusega kindlasti meelde muljudal! Waatle nähtuseid ahjutütmisel! Tee mõne nädala jookful iga päew marustust tuulesihist ja ilma! Waata tänawal täies waateafnaid, millel wõõraste maade saadused on wälja pandud ja teadusta sellest järgnewas maateaduse tunnis! Wäri kodus hästi järele ülikonna manustete hind, et ja sellest arwuteaduse tunnis wõiksid teadustada! Korralda enesele kogu pilte, mis ajaloolisi isikuid ja sündmusi kujutawad, ja kui ja wiimastest aru ei saa, siis otsti seletust raamatust wõi oma õpetajalt! See on õige kooli ja kodu ühendus, kui me elu kooli toome, et õpilane temast õpiks aru saama. Weel parem oleks mudugi, kui me saaks õpetuse wälja wiia elusse, jaats oma õpilased iga päew wiia loodusse ja töökodadesse. Tõepoolest ning õigusega joowitatakse paljude koolimeeste poolt soojalt „õpetust wabas õhus“. Aga paljudel wälistel ja sijemistel põhjustel oleme ifka oma hulgalise õpetusega peaaajalikult klassitooga teatud, ehk me küll isearanis suwetuudel wõimalikult palju aega ühisteks waatlustaifudeks ära kajutame. Ei ole ka alati tarwilik õpetust wälja elusse wiia, kui elu õige usinasti kooliruumidesse tuakse, nagu see dieti igas klassis olemas on, nimelt 40—50 noores inimesehinges, millest igas oma waike tselikkuse ilm asub.

Nende ülesannete abil paneme lapse waatlema awasilmil umbrust, mida ta arwab tundwat, aga harwa dieti tunneb, tähele panema üksikasju, millest ta muudu tähelepanemata mööda läheb. Laps kalduub seda loomulikku ja igapäewast, mida ta algusest peale oma umbruses on leidnud, wõtma kui midagi enesestmõistetawat, millest midagi ei ole õppida. Sellest tuleb, et palju inimesi oma kodumaad, kogu oma ligemat umbrust sugugi tundma ei õpi, kuna neil kaugematelki asjadest palju teadnisi on, wähemalt neist mõistamad rääkida. See on aga enam kätteõpitud teadmine, kui põhialik haridus, enam teadmine, mis mitte isiklike elu sügawusse ei tungi ja sellepärast ka tegewaid jõude ei jutuda esile kütuda. Lapsega muljed, omandatud kodumaa inimestega ja asjadega läbitaamisel, juurduwad kõige sügawamal hingeelus. Kodu keel ja kombad, kodune looma- ja taimeilm, kodune majandusline elu, pidub perekonnas ja

kodukonnas avavad esimesed ja kõige laialisemad võimalused lapse vaatlemisele ja mõtlemisele ja määravad enamasti tulevase kodaniku terwe mainilise sibi.

Õpetus kaotaks kõige viliakama haridusaine, kui ta õpilase kodused kujutlused kaotamata jätaaks. Nad ei ole mitte üfji loomulikuks piinaks kodumaa ja isamaa armastusele, kolblusele, religioositeedile ja kõigile inimlikele woorustele, mida õpetus püüab arendada; nad on ta iga haridustöö paratamatuks eelduseks, mis ühtlase, teguõimisa isiku arendamise poole sihhib. Kõiki ruumis ja ajas kaugelolewaid asju, nagu neid näit. maateadus ja ajalugu käsitab, saab õpilasele lähedale tuua ainult koduste waatluste abil. Kodused tuttawad asjad on temale tundmatute mõõramaa asjade mõõdupuuks; nad annawad temale kujutus - elemendid, millest loom fantaasia kaugete aegade ja maade pilte kujundab. Mida enam juhust selleks õpetus pakub, mida lähematesse juhetesse ta juba olema uuega oskab wiia, seda kestwamalt äratub ta õpilase wainilise isetegewuse. Sellepärast peame filmas maateaduse tunnis, mõõrast maad tundma õppides, alati kodumaad, isalt wälja minnes. Jala, raudteel ehk aurulaewal lähed fantaasia reis kodukohast läbi tuttawa maade mõõrsile. Müüd ei jää maa-kaart enam joonte, wärwide ja punktide seguks, waid ta muutub õpilase isemise pilgu ees tõeliseks maastikpildiks mägede ja orgudega, metsadega ja wõldudega, jõgedega ja ojadega, küladega ja linnadega, elustatud tegutsewate inimestega. Ja ajaloo tunnis ei wõta õpilane mitte üfji nimesid ja arwusid oma mälusse wastu, waid ta õpib olewiku ja minewiku üksteisega mõrblema, ajalooliste isikute tegewuse, ajalooliste sündmuste ja olude põhjuste järele küsima. Ja selle kõige juures jääb tema pilk wahetpidamata kodumaa poole pöörduks: nagu ta koduste waatluste abil minewiku isikuid ja sündmuse tundma õpib, nii õpib ta wastupidi kodumaa olewiku olusid tundma ja hindama, kui ta kõige olemasolewa ajaloolist saamist mõistab.

Ja kuidas me õpilast igapäi äratame, õpetusel tarwisminemat waatlusmaterjali ise kätte toimetama, nii peame temale ka õpitunnis juhust andma, selle läbi-töötamiseft t e g e w a l t osa wõtta: kõige pealt küll mõeldes ja otsustates, aga ka kõneledes ja võimalikult ka käega kujundades. Rousseau manitsus: mõõtte, lu-

gege, kaaluge, wõrrelge! peaks meil alati kõrwus helijema, nii et me filmapilguski ei unustaks, kui suureks majaduseks lapsel isetegewus on. Ka kõige puudulikum joonistus, mis laps ise teeb, on mõne waatluse fiinitamiseft wäärtuslikum, kui kõige täielikum õpetaja oma, ja lihtne füüsilaline katse, mille õpilane ise oma käega walmistatud aparadi kallal korda saadab, wiib teda loodusjõududeft arusaamisest kaugemale, kui õpetaja poolt kordasaadetud katse, mida ta ainult kaugel wõib waadata. Siin saab waatlus l a b i e l a m u s e k s, millest oja wõtawad peaja käsi, süda ja tahe. D. Kren on oma raamatus: „Füüsikaline töõõpetus“ seda mõtet suurepäraliselt teostanud, kirjeldades armurifaste näidetes, kuidas füüsikaõpetuses lapse loom tegewus õpitöö algus- ja keskpunktiks tuleb teha. Keemiaõpetuses püüawad sama mõtet Böhléri, Kreijeli, Pauli j. t. wäikesed tööd teostada.

Just loodusõpetus, nagu üldse töõõpetus, pakub nii palju juhust, õpilaste oma waatlusi ja oma tegewust ära kasutada. Õpetus ei tohi oma olulist ülesannet mitte selles osfida, et õpilasele terawamõteliisi aparate ja illatamaid katseid ette toob. See wõimaldaks küll tunni jookkul hästi põnetwa tegewuse, mõjuks aga harwa nii kestwalt, et ta isetegewat uurimist ja vaatlemist mõiks ergutada. Kõige pealt on ju waja, õpilast kõige lihtsamaid ja kõige igapäewajemaid loodusjõudude nähtusi mõistma õpetada, tema pilku awada nende seaduspärasusse. Mis ta toas ja kõõgis, õues ja töötoas, mänaul ja tööl, iga päew wõib waadelda ja osalt enese tegewuseft tunneb, see harilik ja eneseft-mõistetaw, mis mõtteahtrust toidab, see on kõige tänuisikum ja wiliakam materjal mõtlewaks looduswaatlemiseks. Sest siin saab õpetus igal pool tõeliste waatluste tugeba, wõib tuttwatel katsealadel liikuda, ja mis iseäranis wäärtuslik: õpilane saab oma teadmisi täiendada oma waatlemisel wäljaspool kooli, oma maateid tegelikkusega proowida, oma teadmisi tegelikult tarwitada: hoowaseadused näit. kääride ja tangide tarwitamisel, kaewamisel ja kangutamisel, kapillaarsus suhkrutüki ja kuwatuspaberi iures, õpetus paigalpäsimiseft sõidul uulitaraudteega, õpetus õhulikideft kütmiisel ja tungutamisel jne. Ja kui kogemust iseäraliste katsetega peab täiendama, et mõne nähtuse iseloomulikust hästi selgesti paista lasta, siis lubatagu õpilasel võimalikult palju ise kätt külge panna: lastagu teda

ramme ja taktikat õpetajaskonna omaga, pealegi veel sel teel, kui iga õpetaja oma waadetele (poliitilistele?) vastawasse erafonda astub?

Ma jätan kõrwale praktilise koolipoliitika käsitamise ja ei eita sugugi organiseeritud õpetajaskonna hiiglajuurt rätthust rahvahariduse edendamises, waid püüan lihidalt selgitada üleswõetud küsimuste taga seiswaid tõsiasi, millest raske pole järeldusi teha ka praktilise koolipoliitika suhtes.

Kuiwõrd ja mis mõttes mõiks kõnet olla teaduslikult-objektiivseist põhimõtteist juhitud haridustööst, seda mõib selgitada ainult haridustöö olu ja tingimuste põhjalikum analüüs. Selle saawutusena mõiksime umbes järgmist konstateerida. Haridustöö esimeks, selleks, keda haritakse, on eestkätt kaswan noorjugu, laiemas ulatuses wäljaarenemata rahwamaas. Kuid kus on haritaw, seal on ka harija. Harijana esineb ühiskond oma tegewate organide näol. Haridusline tegewus on tingitud ühiskondlikest wajadusest kõiki ühiskonna liikmeid wastawalt ühiskonna eesmärkidele koostöötawaks liikmeiks kaswatada. Hariduslike tegewuse ijeloom on seega alati praktiline, tingitud ühiskonna arenemis- ja tegewus-ideaalidest, eesmärkidest.

Kui oleks mõeldaw täiesti homogeenne ühiskond, omas tegutsemises ja püüetes inimkonna teaduslikult konstateeritud arenemistendentsile juhitud, siis mõiks ehk ka oletada teaduslikult-objektiivseid haridustegewuse põhimõtteid. Et aga inimkonna arenemistendentside tabamine wäga küsitaw on, ükski jarnane katse täiel määral teadusliku täsmalsuse (tarwapealsuse) peale pretendeerida ei wõi, kõige rohkem ehk kauge tulewiku ideaal, mõib olla, teiselt poolt tegelikult meie ühiskonda erihuwilisteks sihtideks, klassideks jaganenuna leiame — siis on ka loomulik, et ühiskonna tegutsemise eesmärkide, ideaalide suhtes wäga suured lahkuminekud walitsewad. Tegelikult on ikka nii olnud, et üks ehk teine klass ühiskonnas walitsewat osa etendab. Kui see ühe klassi wõimulolek on püsiv ja kestew, siis wajuwab see klass oma huwidele wastawalt seisukohalt wälja minnes ühiskonna tegutsemisideaalidele erilise klassi pitseri ja juhib kõike praktilist elutegewust, eriti ka kaswatus-tegewust, oma klassihuwi seisukohalt. Et ühes sellega ka walitsewa klassi huwidele wastaw ideoloogia, — kõige ole-

masolema ja sihitawa teoreetiline käsitus, püsivalt mõjul on, siis tekib ilme, kui oleks see ainus õige, üldinimline; ja sellest juhitud praktiline tegewus, eriti kaswatus-tegewus, mõib wäga püsivastihiline olla.

Kaotab aga walitsew klass oma domineeriva seisukoha, hakkawad teised klassid ühiskonna elu juhtimise peale pretendeerima, lihidalt, tekib elaw klassiwõitluse ajajärk, siis esineb ka mitu ideoloogiat, mitu ühiskondlikest arenemisest, eriti kaswatus-ülesannetest, arusaamist. Ja kui jõuab kord üks ehk teine wõim (klass) mõjule, siis on loomulik ka ühe ja jama küsimuse, täesolemal juhtumisel kaswatuspoliitika erinew käsitus.

Et wäid raskesti need, kes seda nähtust ehk loomulikult kaswatus-tegewuse suhtes „wäliüks“ mõjule loewad. Ei ole ühtegi tegewust, ei isiklist ega ühiskondlist, mis mitte mingist huwist tingitud ei oleks. Ja et kaswatus-tegewus just nii ehk teistigi mõistetud ühiskonna huwi teostamine on, siis on ka loomulik, et iga klass, rühm, kes ennast ühiskonna elujuhtijana tunneb, ka kaswatus-tegewus oma klassi huwide teostada. Seda mõib näha igal pool, ja kes „objektiivne“ tahab olla, peab jeda tött ka tunnistama.

Et kaswatus-tegewus klassihuwide taotlemise suhtes üks tähtsamast ühiskondlike elu aladest on, siis on iga aktiivne esinew sotsiaalne rühm kaswatusst oma ideaalide teenistusse püüdnud panna. Meie tunneme kuulsat jeeuiitide metoodi paawsti firiku wõimu teostamisel, meie tunneme ümberrahwustajate püüetest wäljakaswanud koolipoliitikat, meie saame aru, miks kooliküsimus meie Aitut. Kodus ikka pönewats huwide kottupõrke punktiks on olnud, lõpuks meie tunneme ja mõistame enamlaste püüeid kaswatus-tegewust kodanlike klassi ideoloogia mõju alt wabastada. Me aranis õpetlik ses suhtes on Saksa sotsiaaldemokraatia ennesõjaaegne kogemus. Kuu ignoreerisid nemad kaswatus-tegewust tööliliste klassiwõitluse arendamises, pannes kõik loolotuse majandusliste huwide wastolude kaswamise peale, kuna noorte tööliliste lapsepõli täiesti kodanlik-firiklike ideoloogia õhkonnas mööduis. Alles hilja enne ilmasõda tulid Saksa sotsiaaldemokraadid arusaamisele, kui rängasti nad määgust olid mööda lastnud. Pakati kobe energiliselt tööle töörahwa noorjoo wabastamisest firiklik-kodanlike kaswatus-tegewuse

mõju alt: tärkas tugev ja dem. noorjoo liikumine, mille tõttu klassiteadmise kasvatamise sihis avarnesid suurepäraseid väljawaated.

Kui kaevataks, et ülekohus ja hädaohklik on noorjugu „poliitikaske“ kiskuda, kui räägitakse praegusel terawal klassi mõitluse ajajärgul ja äärmiselt lõhutud sõtsiaaiajuu juures erapooletusest, objektiivselt-teaduslikust kasvatustegevusest, siis on see kas hilja veel ainu-malitsena klassi ideoloogia püstituse kaitmine, või lihtsalt sõgebas. Tõsi, teatavast mõttes võib ka praeguse ühiskonna korra juures rääkida teaduslikelt-objektiivselt kasvatustegevusest; — ma mõtlen nimelt teaduste hnilist külge. On küll farnaseid mõjuvaid ühiskondlisi rühme olnud ja on, kelle ideaaliks on rahvahulkaide pimedas, harimatuse hoidmine. See ideaal vastab klassilise mõjuvõimu püstitale ajajärgule, mis äärmist konservatiivjust tootleb. Kuid teine lugu on teravate mõitluste ajajärgul, mil ka tagaühtisumad mõimud revolutsioonilised on—sel ajajärgul püüavad kõik klassid mõjuda rahwa, noorjoo harimise ja valgustamise peale, loomulikult enese huwide sihis. Kuidõrd teaktiivne hariduspoliitika veel kõige küljelt pole läbi lõnnud, on ajakohane ja ka üldhuwidele vastav ajakohaseid haridusmetoode leida ja ellu viia. Sellest mõned ühised koolipoliitika praktilised kavad erinewate poliitiliste woolude juures. Kuid teine asi on haridustegevuse siu; jes juhtes ei mõi ja ei ole lootust leida ühiseid teel, ühiseid koolipoliitikat, see oleks lihtsalt ühiskondlis-poliitilistest rühmadest enese nahast väljahüppamist nõuda...

Lühidalt loffu mõttes mõime õelda: niikaua kui ühiskond antagonistlikesse erihumulistesse sihtidesse, klassidesse, jaguneb, ei mõi olla ühiseid, teaduslikelt-objektiivset haridustegevuse alust. Aga klass kasvatab noorjugu, rahvast, oma klassihuwide teostamise sihis. Selle tõega peame leppima ja sellest tarmilikka koolipoliitilisi järeldusi tegema.

Ent on siiski üks asjaolu, mis selgitust nõuab ja mis vastust teise meie küsimuse peal võimaldab. Mõiks kosta etteoodud harutuste peale: tõsi, ühiskond jaguneb klassidesse, klassihumi juhiv inimrühm. Kuid on mõldawad üffitid inimesed, mõib olla terve kogu väljaspool klasse, klassiwaadetest kõrgemal seisajad, kes mitte klassi ideaalide, waid üldinim-ideaalide

sihis töötawad. Need mõiks ka kasvatustegevuses kõrgemal seisita klassihumidest ja teisi fundida „objektiivselt digete“ mõimide järele talitama. Ja kas ei ole niijugune väljaspool klassihumidest seisev rühm Eesti organiseeritud õpetajaskond? Tõsi, farnaseid oletusi väljaspool klasse seiswate ideoloogiliste rühmade kohta on palju, on ka mastawaid teooriaid katjutud luua. Paljudele peaks tuttam olema tuntud Wene publitsisti Swano-Rafumni'u teooria enne-revolutsiooniaegse Wene intelligenti mitte-klassilise iseloomu kohta. Kuid küsitaw on, kui õigesti need oletused tegelikku asjaolu tabawad. Teoreetilist ei ole mitte mõimatu farnaste isitute olemasolemise, kes ei arwa ennast mitte kuuluvat ühtegi olemasolewasse klassi. Kuid tegelikult, objektiivselt waadetes jääb see oletus neist küll ainult teooriaiks. Ei suuda kujutella inimest, elawat inimest, kes mitte ühte ehk teist mõitlewat rühma ei poolda. See on paratamatu sedawõrd, kui inimene on labi ja läbi ühiskondline olemus ja omas waimlises tegutsemises, weel enam tundelikes elamustes, ühiskondlikelt determineeritud (tingitud). Ma mõitan seda mõimatust eriti momentide kohta, mil teraw klassimõitlus käimas. Teine asi on aegadel, mil üks klass oma ideoloogiaga mõimul, ja teised weel-oma olemasolemijest tunnustust pole annud, kuid nende olemasolemine on konstateeritaw. Siis mõib tekkida rida, rühmkond inimesi, kes ideoloogilist (mitte aga hingelist) walitsenast klassist eralduwad ja muljet pakuwad, kui oleksid nad väljaspool klassi. Kui aga lähemalt neid silmitseda, siis esinewad nad tihti tõusimisel olewa uue ühiskondliku klassi ideoloogilistena eelkäijatena. Farnased olid ka need tihti tegu mõimetud „kahjatsejad mõisnikud“ ja aktiivsed alamkihtidest tõusnud mõtte- ja revolutsioonitegelased, keda meie tunneme n. n. Wene intelligenti nime all. Mõipea aga, kui Wenemaal wälja arenesid klassid, kui juuri ajas klassiteadmus ja tärkas klassimõitlus, differentseerus see klassilist näota intelligentide rühm, ja igakõs leidis õige koha ühe ehk teise klassi ideoloogia ja tegevuse alal.

Midagi farnast leiame ka õpetaja skonna waatlemisel. Tõsi, wäljaspool klassi seiswana ideoloogilisenä rühmana ei näe meie õpetajaskonda õieti milalgi esinewat. Seda lihtsalt juba meie rahwa elutsemistingimuste tõttu. Meie

tuntud „rahmavalgustaja“ on jeesama talupoeg, kui iga teine, kes vähegi haridust saades end rahvusluse teenistusse rakendas, kusjuures tihti rahvusline tunne klassihuvidega ühiseelt tegewad. Rohkem hõrjutud jõududena, olles küll rahvusluse teenistuses, kuulufid nad juba ihu-hingega kodumaa tähtsamasse kodanlusse, kui gi jeda tunnustada ei tahetud.

Niipea aga, kui meil Eesti klassivõitlus selgemaid jooni ajama hakkab, leiame ka õpetajaid eristuvat klassivahede liinil. Kui meie õpetajaskond revolutsiooni me-
finädalail mõrdlemisi juurte jannudega endistelt radadelt uuele teele püüdis jõuda, siis tuleb jeda panna osalt revolutsiooni joowastuse, osalt aga klassiliselt orienteeritud ja ideoloogiliselt tugewama ning aktiivsema rühma mõju arwesse. Ka siin ei puudunud lahkeliid, weel wähem puuduwad nad nüüd. Et aga pealt näha kõik rahuline ja korras näib olewat, tuleb jellest, et tegelikult teatava miinimumi mõttes kaswatusetehnilises sibiis koalitsiooni alusel ühine feel on leitud, et ikkagi teatav ideoloogiliselt tiiisedam rühmkond mõõduandew juudab olla, et õpetajate liit eestkätt kutseline ühing ja jelle siduwaks jõuks kutselised huiwid on ja et siisuliseelt päewakorrale pole mõetud revolutsioonilise sotsialismi seisukohast ühingus walitsema, oluliselt kodanilise hariduspoliitika tõsist rewideerimist. Tõuseb jee päewakorrale, siis on „lõhe“ paratamata, — üks osa jääb truuks omile sissekaswanud traditsioonele, teine tahab murda uusi teid. Kust kohast läheb läbi jee lõhe, ei ole raske ette näha, kui õpetajaskond kord teadlikuks jaab täiel määral ühistonna klassilise ehituse ja klassivõitluse suhtes ja oma seisukoha kui intelligentse proletariaadi seisukoha jelles võitluses kindlaks määrab.

Tõpuks, kõife jeda eespool öeldud arwesse mõttes, pole raske wastata kolmanda küsimuse peale. Kui meie organiseeri-

tud õpetajaskonna waijfe piima all sügawad ideoloogilised ja klassilised mastolud peituwad, kas on siis mõeldaw ühine sügawale ulataw aktiivne kooli-politiitika? Ja kuigi oletame, et õpetajaskonna enamus ühise klassi-ideoloogilise seisukoha leiab, jeda teostama juudab hakata, kas on siis mõeldaw, et jee organiseeritud õpetajaskonna enamus kõiti Eesti walitsemad poliitilisi woole koolipoliitika alal juudab enesega kaaja tõmmata?

Kas ei ole iga poliitilise woolu oluline ilme tingitud wastawast mõõduandwast klassihuwist, ja kas ei piia need poliitilised, digem klassipoliitilised woosud oma waadetele kaajatundwate õpetajate kaudu oma koolipoliitilisi püüdeid maksma panna ka õpetajaskonnas. Olen kindel, et iga õpetaja, kuhu parteisse ta ka astub, ehk misjuguusel ta ka kaaja tunneb, jelle partei koolipoliitikat määrawatele sotsiaalsetele huwidele kaaja tunneb ja nende teenistusse rakendub.

Tõsi, nagu eespool tähendatud, mõib ju ajuti jelt leida ühiseid seisukohti kaswatusetehnika alal, siisulised wastolud ei jää esinemata õpetajaskonna ideoloogilisel wäljaarenemisel. Kuid jee ei wähenenda jugugi wajadust õpetajaskonna ühinemiseks, waid just wastuõksa. Rõhuwast suurem osa õpetajast kuuluwad klassiliselt proletariaadi ridadesse ja ainult ühinemise teel, ühises ideoloogilises enesewäljenduses ja kutseluwide kaitsemise töös kujuneb wälja jelle oma klassi huwidele wastawa klassipoliitika alusjoonetest arusaamine.

W. S. Neile, kel iifliki kalduwusi on üldinimlikkuse poole ja jeda tagasi kohutab klassivõitluse mõte, koalipoliitika alal, annaksin nõu tõsijelt järele kaaluda ja tõetundmisele jõuda, et sotsiaalne arennimine klassivõitluse kantud on, ja et tee üldinimlikkuse poole läheb ainult klassivõitluse kaudu . . .

Ühined Eesti kooli ajaloo jaoks.

Paul Mitt.

1. Sissejuhatus.

Rakutud ained on mitmesjuguusel ajal wanust ajalehtedest ja raamatutest wäljafirjutatud. Wanemaile õpetajale tuletawad nad elawalt meele läbielatuid aegu, nooremaid aga tutwustawad „wana koo-

li“ murede ja püüetega, kuma tulewasele Eesti kooli ajalookirjutajale nad heaks materjaaliks on.

Ühined on ära jaotatud peatükkide kaupa. Aga jee jaotus ei ole mitte wäga täpisealne, ja nii mõndagi ainet mõiks mitme peatüki all käsitada.

2. Nimi.

1902 a. ei annud W. maakonna P. kihelkonna kirikherra sellele kooliõpetaja kohta, kes ennast „kooliõpetajaiks“ nimetas ja mitte koolmeistriks. Kirikherra tõlkis kooliõpetaja nime Saksa keelde „Schulpastor“.

* *

1902 a. nr. 33 kirjutas „Olewik“, et kooliõpetajal on enam põhjust ennast „õpetajaiks“ nimetada kui kirikherral.

3. Seadused.

Nr. 12. Kiiinla kuu 21. (a. 1825.)
 Üllid foggotulnud: (Lümmada wallas Saaremaal.)

Wanem Redik Ünnismeel.

Kohtamees Hans Trjs.

Abbi mees Jahn Saus.

Koli Johhan andis Tada, et Pirriidi Jürna Poeg Rein ei polle Seatusje Järrele kolis käind jai Jürri Kohto ede kutjutud ning jai

Mõistetud et Jürri Peab seatusje järrele igga Päewa Peält 5 koppikend maksma. Se tulli ühte foggo 1. Rubel 50 koppikend Strahwi tulli temmal maksja Walla Laeka, ka jai tedda nomitud mitte eumam nenda holimatta oma lapsesga olla.

Wanem Redik Ünnismeel.

Kohtomees Hans Trjs.

Abbimees Jahn Saus.

Kirjotaja Koli Johhan.

* *

1819 a. 26. 3. seadus III jagu. § 116.

Ügas fogukonnas peab kool olema, kus lapsi õpetatakse. Koolmeister peab tubli ja selle poolest, mis amet tarwitab, kohane mees olema. Kui lapsed 10:ne aastased siis hakkawad koolis käima ja käiwad seni jääl, kuni kirikuõpetaja tunnistust annab, et nemad walmis saanud ja täiesti õpetatud. Kooli aeg hakkab Märdipäewal ja lõpeb 10. Märtji kuu päewal. — Fogufond katjub koolmeistriga selle poolt kokku leppida, kuidas lastele, kes koolis käiwad, sooja rooga ehk leent leimafõrmaseks saaks olema.

* *

1819 a. 26. 3. seadus 3. jagu § 517.

Ügas kihelkonnas, kus 2000 meeste hinge on, peab kihelkonna kool olema. Kihelkonna kooli peawad, kes sellest kihelkonnast on, vähemalt 12 noort inimest õpetuse alla panema. Fogukonna inimesed, keda fogufond oma kulu pääle kihelkonna kooli paneb õppima, peawad paraja palga eest kuus aastat kui kirjutajad, ehk kui koolmeistrid fogufonda teenima. Kes mõisa kuluga koolis käinud, see teenib mõisat 6 aastat ja saab palka kuidas õige ja paras on. Kihelkonna koolis õpetatakse kirjutama, rehtendama, lauluwiisistid laulma, Jumala sõna tundmist ja kõike, mis inimest targemaks teeb ja rumaluse, tühja ebausku nõrkusest ja paelust päästab, nõnda kui ka muud tundmist, mis talupoja inimesele kõigipidi kasuliseks hääks tuleb.

* *

*

Kronologia.

Koolid läksid ministeeriumi alla 1887.

(Kirikule jai ainult usuõpetuse asjus juhatusst anda)

Wene keel 6 tundi nädalas seatakse fisse 1888.

Kõiki õppeaineid peale Eesti keele ja usuõpetuse tuleb Wene keeli õpetada 1894.

Kooliõpetajatele soowitatakse aiatööd 1896.

Koolidele soowitatakse raamatukogusid ajutada ja saadetakse lubatud raamatute kataloogid (aga raha ja raamatuid mitte) 1896.

Kooli rafendusraamatud, nagu:

Вписной журналъ, о явившихся и неявившихся, класный журналъ j t. seatiie fisse 1896.

Инвентарная книга tästafje muretseba 1898.

Ревизионная книга ja школьная лѣтопись 1915.

* *

*

1902 a. Kõigetõrgema kasufiri Haridusministri nime peale, awaldatud „Kiigi Teatajas“.

„Kõige pealt kiimitan Mina oma nõudmist selle kohta, et ühes nooresoo haridusega kasvatamine usulikus waimus, ustawuses aujärje ja isamaa wastu, kui ka perekonna austamise mõttes käsikäes peawad käima ...“

Tähendatud eesmärgi kättesaamiseks on tarvis viibimata selle eest muretseda et pea- ja kubermangulinnades keskkoolide juure ühiselumajad avataks . . .

Kooli korraldamiseks soovin Mina, et kooli kolme liiki oleks: alam kool lõpuli-ku kurjusega ja keskkool ülikooli ettevalmistamise kurjusega . . .

Alguskirjale on Keisri Majesteet ise oma käega alla kirjutanud: „Nikolai“.

4. Kool ja kirik.

1913. a. Proovi lugemine.

Birumaal oli veel ülalnimetatud aastal mõnes kohas pruugiks, et koolimeistri kandidaat pidi koolitares proovi palvetundi pidama. Proovilugemisel oli tal majalt väga palju rahvast pealt kuulamaš.

Kes wõis usuoõpetamist rewideerida?

Viimimaa lutheri-usu maakoolide seadus §§ 48 ja 55 järele katjub wallakoole kihelkonna kooliwalitus. § 49 järele on kihelkonna kooliwalitjuse koosseis: kiriku wõõrmündri herra, pastor, kihelk. kooliõpetaja, ja kihelkonna, kooliwanem.—ühes seaduse lihanduses (§ 3575, XI, I jagu 1893 —

on seletus, et em. lut. wallakoole katjub ja koduse õpetuse järele walwab peale kirikuõpetaja kirikuteenrid.

Selle põhjal arwas ka kõster endal wõimur olewat kooli katjuda. Kui aga kõster wõis katjuda, siis oleks wõinud arwata ka kellameest, orelisõtkujat ja kirikuplatši hobusewahiti kirikuteenrite hulka.

Uuskilike perewanemaid.

1902 a. Postimees nr. 207 soowitab Aleksandri põllutöökooli ülemiste klasside eeskawasje mõtta palwetundide pidamist, et usklikud perewanemad kaswaksid.

1880 a. tunnikawa.

Sihula = Kirbla kihelkonna koolis oli 1880 a. järgmine tunnikawa:

	1. kl.	2. u.
1) Piiblitlugu	6 t.	6 t.
2) Katekismus	3 "	3 "
3) Piibli lugemine	1 "	1 "
4) Luteruse eluloo lug.	1 "	1 "
5) Waimulikkude jalnide õppimine	1 "	2 "
6) Waimulik ja ilmalik lugemine	5 "	5 "
7) Lugemise raam. lug.	1 "	1 "
8) Kirjutamine	2 "	4 "
9) Rehkendamine	5 "	5 "
10) Geograafia	2 "	2 "
11) Sigefirjutus	2 "	— "
12) Peastkiri	1 "	— "

Õpetus wältas wiis päewa nädalas. Suuendal olid fogu päew juured lapsed koolis.

Stordajad lapsed.

1902 a. palus Gestimaa illem koolikomitee Riia õpetonna walitjult, et see samumid astuks, et furdajail lastelt wõimalik oleks wõlgu jäänud päewade eest trahwiraha nõuda.

Misjioni töö koolis.

Räpina ja mõnest teisest kihelk. kirikutatje 1902 a. imetaolifest misjioni heaks rahatorjamifest. Esiteks peetatje palwetund; siis algab näitemüük, mille jaoks rahwas sealkamas asjad lugeja lauale pillub; pärastj seda tantstitatje üle kesköö.

Wäikejed lapsed.

Järmamaal, N. kihelk., ütlesid 1903 a. kooliõpetajad enda wäikeste laste „katsumifest“, mida iga nädala furd eht paar toimetada tuli, lahti kirikherra kutsus selle peale kiriku wõõrmündrid enda poole ja palus neid, et käiks perestj ja „loetaks“ wäikefi lapsi. Rewadel, koolide katsumise ajal, pidid wäikefed lapsed kirikherra ette ilmuma.

Rent.

Wõnnus oli 9. jaanuaril 1902 a. kihelk. kontwent mahapõlenud kihelkonna kooli-

maja asjus nõu pidamas. Kõige raskem oli platši küsimus. Viimaks lubas kirikuõpetaja ühe platšise selle tingimisega, kui kihelkonna poolt 750 rubla kautsjooniks sisje makstakse, et selle jumma protsendid iga aasta koolimaja aseme eest rendiks maksetaks.

* *

* *

Grieka õigepäru koolid.

1902 a. anti gr. õig. koolid Püha Sünnoodi alla.

* *

* *

Naistõpetajad.

Kunni 1902 a. ei lastud naistõpetajad ametisse, sest nad ei suutnud kirjeldada talitust toimetada.

* *

* *

Rewideerimise aruanne ja rewideeritavad.

1915. a. rewideeris Pärnu 1. raiooni inspektor Siglinsti M. õigepäru kihelkonnakooli ja leidis: (tõlge wenekoolist resolutsioonist): Ühes preestri ja M. ga käisin ma 6. 3. 1915. a. M. kooli rewideerimas ja leidsin: Õpetuse ja kasvatuse külg oli koolis, preestri ja M. hoolja järelwalwe tõttu rahuldaw. Koolis antakse lastele kaswatus väga hea: ta on usuline, kombeline ja isamaaline. Õpetamine juurepärase edu on märgata kiriku laulmises. Lapsed mõistawad laulda kõik tarwilikud (положенныя) palwed, koguwad korralikult hominiku ja õhtupalwele, seisawad seal ime sirgelt вь высшей степени стройно ja waimustatult, mida teistes koolides harwa leiad . . .

(Märkus: Samad õpetajad on praegu kõige „edumeelsemad“ mehed kogu ümbruskonnas.“ — P. M.)

5. Wõõras waim koolis.

Tartu ülikooli juubel.

1902. a. pühitses Tartu ülikool 100 a. juubelit. Panti ette üks kõne ka Eesti keeles pidada. Usuteaduse prof. wastuolekul, kes arwasid, et see keel veel liig harimata on, jäeti Eesti keelne kõne wälja.

* *

Eesti keelt Wene keeli.

Kiia Waimulikuse Seminaaris ja osalt ka Tartu ülikoolis õpetati eestlastele (muid õppijaid harilikult ei olnud) Eesti keelt Wene keeli, kunni rewolutsiooni-päemadeni 1917. a.

(Wõõr: Крейцвальдъ родился вь им. Епера. Онъ былъ сынъ скотника Ивана жу.

Waimimise rekord.

X. ministeeriumi kooli kohta kirjutati 1900 a. Kooliherra jätab need lapsed iga laupäew järelle istuma, kes nädala kestel ainjagi sõna wahetunnil Eesti keelt rääkivad. Wanemad on sellega nõus, arwates, ega muudu ikka ära ei õpi ka. — Word tuli aga wäitene, esimehe-aasta koolipois, kes sõnagi Wene keelt ei osanud, laupäewa õr-gel ajal koju. Wanemate küsimuse peale mastanud tema, et kogu nädala kestel seitse aastega mitte ainustki sõna ei olla rääkinud.

(Märkus: See on osalt fakt, osalt anektoot. P. M.)

* *

* *

Sidemed.

„Dewit“ 1902 a. kirjutas, et Surjewi ülikooli usuteaduskond on tahtnud Saksa keisri õuekirikuherrat Stöckeri doktoriks nimetada, aga on pidanud sellest nõust loobuma.

* *

* *

Diktantide rekord.

P. ministeeriumi kooli juhataja M. Wõrumaal, tegi aastaks kunni 200 etteülest Wene keeles. Minult siis ei olnud järgmisel päewal diktanti, kui eelmisel õhtul R. preester eht mõni teine külaliskes tuli ja wihikuid ära parandada ei suutnud. Herr M. oli süündinud eestlane, rahwa seas lugupeetud mees ja sõitis ühes Wene ameenikudega sakslaste eest ära Wenemaale.

* *

* *

Walitsuse wastane.

Saaremaal trahwiti 1903 a. mõisnik Richard Wächterit 20 rublaga, et ta Orissaare walla talupoegadele olla seletanud, et ministeeriumi koolid makstude suurene-

mise kaasa toovad. Selles nähti walit-
suse ettevõtte vastu ülesäsitamist.

* * *

A u s t l a s ö d a .

Saaremaa Lümimada walla ministeeriumi koolimaja on 1896—97 a. tolleaegse energilise wallawanema R. algatusel ehitatud ja on tänapäevani igal nõufogu istumisel kõneaineks. Maja on 20 jülba pikk ja 8 lai, ning tuli wallale maksma 20.000 hõbe rubla. R., kogu ettevõtte hing, on selle hoonde filmawee ja isegi were peale ehitanud. Esialgu hoidis oma plaane saladuses. Pärast, kui maja suurus ja hind nähtawale tulid, tõusis rahwa seas awalik märs, mis Saaremaa ajalooesse on kirjutatud „Austla sõja“ nime all. Rahwas tõrkus wallawalitsuse käskusid täitmast. R. oma ägeda loomusega ei oodanud kaua, kutsus Ruuresjaarest politsei wõimu appi. Austla küla elanikud kui esimesed wastuhakkajad warustasid endid ägariks omal wiisil ja kihutasid politsei minema. Selle peale tuli Riilast umbest 1 rood kasakaid, kes siis nii jagas, nagu „kenegi kohus“. Paljud istusid kuude ja isegi aastate wiisi wangis. R. sai weriwaenlasteks ja lahkus Saaremaalt.

(„Meie Maa“ 1919.)

* * *

Üks tõejanna arm nõust, tõe ja armastuse pärast auja ja mõttele laste wanematele rägitud.

1825. a. kurdab D. W. Masing, et paljud panewad omad lapsed Saksa kooli ja seletab, et waata, jaksadki ei suuda maakeelt ära õppida, weel wähem wõib maainimese laps Saksa keele kätte saada, sest „ei painu ilmaški mainimese kel tallopoja sus Saksa keele jerrele“. Ka koolijuhatajaid süüdistab ta, et need talurahwa lapsi wastu wõtawad. Ei olla tarwis kõrgemale piüida, sest see palla mitte juhtumise „asfi“, et inimene ühes ehk teises seisuses sünnib, waid see tulla Jumalast. Talupojale pole üleüldse tarwis „kõrgemat asja teada“.

D. W. Masing soowitab aga soojalt rahwakooli paremale järjele seada.

* * *

R. Suburgi tütarlaste kooli Wiljandis.

Peeiti pidu, kus „mängiti wäga woorusliku sisuga näitemäng“ (Saksa keeli. P. M.) kus mitte armujobitust ette ei tulnud ja mis wõõra keele harjutamiseks kasulik oli. Lauldi Saksa ja Wene keeli. Mängiti 4-ja käega klaverit. Lauldi „Reisri laul“ Siis „tants wanemate filmal all“. Ka pidusõõk oli, kuhu õpilased ise ained tõid ja kus õpilased ise talitajid. Kooli ülesanne oli: „peretondliku armja, koduse elu õnne, kaunistuse ja lõbu sünnitajaid neidusid kaswatada. (! P. M.)

(Märkus: Jutumärkidesse pandud sõnad on peretondl. ajakirjast „Lindast“ sõnasõnalt toodud. P. M.)

* * *

N u r g a k o o l i d .

R. Suburg kaebab „Lindas“ (? aastat.) et Wiljandis „nurgakoolisid“ olla, kus peaaesjalikult Saksa keelt tuubitakse. Suburgi koolis hakatud lastega wastuwõtmise puhul Cesti keeli kõnelema, isa (Wiljandlane P. M.) wiinud lapse koha mine- ma, seletades: koolipreili rääkigu lapsega ainult Saksa keelt.

* * *

Wene keele tarwidus tütarlastele.

R. Suburg seletab „Lindas“, et tütarlastele niisamuti kui poisstelegi Wene keelt maja olewat, et koolitatud meeste elu- seltjiliseks kõlwata ja aujamat kohta saada. Sealjamas soowitab tema ka emakeelt kaunimaks aumärgiks pidada.

(Märkus: Wene keele soowitus 140 rida pikk, emakeele soowitamine 4 rida. P. M.)

* * *

6. Koolikanne ja statistif.

A b i r a h a .

Siitwi maapäew määras 1902. a. mõisnikkude eragümnaasiumile (Wiljandis) 10.000 mrf., tütarlaste gümnaasiumile (sealsamas) 5000 marka.

* * *

230 a. tagasi.

Forjeliuse seminaari õpilane Jaab Põltjamaa pastori „bere köögis süüa ja juua“. Kui isearalift heategu nimetab pastor omas aruandes seda, et koolmeistrit juve jõudes oma hobusega kunni naabri kihelkonna piirini kodu saatnud. Sealt jäi rahmawalgustajal veel mitukümmeend wersta jala edasi minna.

* * *

1688 a a s t a l

oli ainult üks maja, mis ainult kooli jaoks antud (Harju-Madises), muidu õpetati rehetubades. Kooli mööblis oli reherabamise laud, tuulamise pingid jne. Harju-Madises aga anti kooli jaoks mana pastori elumaja, mis pastoreile kitiaks jäi.

* * *

Statistik.

1688. a. oli „kõstrikoole“, meieaegsoid leerikoole ja lugema õpetamine (seega vähe pikem kursus).

Tartu-Wõru praostkonnas (Wõuna p. Emajõe) Helmes 2 ja Sangastes 2 kooli. Nõos 3 ja Tartu-Maarjas 3 kooli.

Rõuges, Rõpinas, Wastjeliinas, Wõnnus, Kanapääs ja Rannus ei ühtegi.

Teistes üks kool igalhes.

2. Põhja pool Emajõe:

Alma koolita Rurfi kih.

Põltjamaal 2 kooli, teistes üks.

3. Pärnu praostkond:

Puudub Wändras, Loris ja Tarwas-tus. Teistes üks kool.

4. Saare praostkonnas:

Ainult Wajalas on kool, mujal pole ainustki.

5. Harjumaal on 3 kooli: Madisel, Ristil, Jõeletmes.

6. Wirumaal on 1 kool: Galjalas.

7. Järwamaal: Saanil, Lüril, Madisel.

8. Läänemaal: ainult Wigalas. Kofku 1100 lapse ümber.

* * *

Kasepää türmis.

Kasepää kooliõpetaja M. Liiv oli omad wanad päewad walla türmis söömata ja külma koes sunnitud mööda saatma. Eõnum tema wiletsusest ulatas isegi

Wene ajafirjandusesse, ja seal wastutõla leides, tehti Wene kooliõpetajate ringkonnades korjandus. Kes aga tummaks jäi, — see oli Kasepää wald, Lorma kihelk. Tartu maakonnas.

* * *

7. Eesti ja Wene keel koolis.

Petseri.

23. sept. 1913. a. awati Petseris pidulikult kõrgem algkool, kus peale muu loowijad wõiwad ka Eesti, Läti, Saksa ja Prantsuse keeles juhatusi saada. Kooli awamine ja ehtalgne ülewalpdamine maksis haridusselfil ligi 3000 rbl.

* * *

Lapaa.

1907. a. asutati Lapale Eesti õpiketelega kahetlasiline kool. (51 last — 2 õpetajat).

* * *

Woeru.

1908. a. algas Woeru Haridusselfil Eesti õpiketelega kool oma tegewust. Algukses lõpmata kisklemised lastega. Lastearw 15, pärast poole 60. Õpilaste wahel omawalitus.

* * *

Ülikool.

1819. a. kawatjes D. W. Masling ülikoolis Eesti keeli moraal- ja pastoraalõpetust ette lugeda: seega nõudis ta Eesti keele professori kohta. — See teostus alles 98 aasta pärast. — 1917. a. J. Wõpp — prahtiline usuteadus.

* * *

Saaremaa kooliõpetaja Wene keel.

20. a. tagasi saatnud Saaremaa kooliõpetaja inspektorile järgmise kirja:

Его Высоко Родю Господину
Инспектору нашъ одецъ

У нашъ квартера, нѣтъ; мнѣ очень жалко, что я не могу учиться, и писать предмети: „шкапъ нѣтъ; не одинъ стуль нѣтъ: часы нѣтъ; это я спро-

силь у брата ; окрупа я самъ одѣлалъ ; большого чета я дѣлаю, не котов еще ; карта Европейской Россій нѣтъ ; печь не хорошъ, вордочка нѣтъ ; жалованье мало ; не одинъ предметъ не буду править, другой годъ я не могу учить передъ (квартира) надо! ? „А классъ большой и хорошъ, дѣти вельий и отвѣчаютъ кромко и ясно?“

Учитель N. N.

See kiri on tähtis kui Saaremaa wiletate kooliolude walgustaja.

* * *

M e m i k o o l .

Ruski alewis kuulutatakse: „Teataandmine.

Sellega saab teada antud, et minu poolt ülewal peetaw M—s hra . . . majas olen kahe klassiline era alguskool 1. jaan. 1910. a. kahe etewalmistuse klassiga 4- ja klassiliseks era progümnaasiumiks ümber on mudetud. Uule progümnaasiumi wõetakse õpilasi, nii poisikui tütarlapsi, iga ojal wastu. Tänamat progümnaasiumi üle võib teada saada, kas minu käest, ehk jälle progümnaasiumi juhatajanna . . . käest kella 9-jaht omnikul kuumi kella 2-ni päewal progümnaasiumi ruumides hra . . . majas, muul ajal aga — rautee jaama juures.

(Märkus: Kuulutaja digekiri on toodud täpipealt. P. M.)

* * *

K u r j u s e d .

1902. a. korraldati igal pool Wene keele kursused. Kooliõpetajad nõudsid ka muus asjus edasiharimist, aga seda ei lubatud, enne kui Wene keel selgetks saab.

1899. a. olid Wene keele kursused Wiljandis. „Lindas“ kirjutati: Tihti kuulime kurjuslaste juust — meie rahwa koolide inspektor Wagner on tubli, rikka sõneandega mees“. — Kurjuste lõpul oli koolmeistrite kontsert.

* * *

8. Lõpusõna.

Paljuil õpetajail on olemas, ehk wähem, jaadawal mitmejugu. wanu ajalehe kirjandis, ajalehe aastakäite jne., milliseid enam nii naljalt ei leidu kuskil pool. Kas nad oleks nii lahked ja katkuts, aineid kas nii ehk teistti gruppeerides, kooli arenemisajaloosse puutuwad sõnumed wälja kirjutada.

Samuti on paljuis koolides oma kooli aeglugu hästi wälja töötatud. Na neid tuleks awaldada. Eesti kirjanduse jelts jaatis kind üleskutsse, et igast kooli ajalooft temale tõlge läkitataks, aga ainult 33 kooli olid seda teinud.

Siis oleks wäga määrilised weel isiklikud mälestused wanaaegseist kooli rewideerimistest, kiriku ja kooli wahekorrast, kursustelt, aga iseäranis endistest seminariidest: Zimse, Hollmanni, Randa, Tartu ja Rakwere.

On tõesti aeg neid mälestusi üles tähendada hakata ja „Kaswatuje“ weergudel awaldada, mis tähtsam on, kuna suurem osa arhiwi jääks. Sellega teeffime suure eeltöö tulewase kapitaalse teose, Eesti W a n a K o o l i A j a l o o, kokkuseadmise jaoks.

Kui aga need eeltööd tegemata ja igakülgsed ained korjamata jääwad, siis kirjutati see suurteos sihilikult ja ei suudeta kuidagi erapooletu olla nende walutate aktide esitamise puhul.

Füüsika tekkkoolides.

A. Georgiin.

Füüsika on õpiaine, mis tekkkoolides palju parandust nõuab. Rõige pealt peaks tahaplaanile nihutama kõit matemaatilised küsimuste lahendused, mis palju aega wiidawad, — asja selgituseks aga peaaegu midagi ei anna. Selle asemel peaks füüsika kursusse üles wõtma wõimalikult rohkesti elulisi näitusi. Nendele tuleks isegi tähtsam koht anda, kui seaduste läbiwamatamisele ja päheõppimisele.

Kuiwad seadused ununewad meelest peagi, peaaegu jälgi järele jätmata; sel juhtumusel aga kui seadust on käsitatud selleks, et mingisugust elulist nähtust ära seletada, on seadus ise ja ta otstarwe selge ja arusaadaw ilma suurema waema ja õppimata.

Wiimasel ajal tarwitusel olemates wene- ja saksa keelsetes füüsika õpiraamatutes ei ole küllalt seda sihti silmas peetud.

Nii, näituseks, leiame igas füüsilika kuresuses, et tehad sulades oma mahtu muudavad — paisjades, kuna mesi, malm ja bismut kofku tõmbavad. Kusagil aga ei räägita sellest, et walamiseks malu just sel põhjusel tarwitatakse, ehk et meie iisjad ja põllumehed ka praegugi seda seadust mehaaniliselt tundes — wett selleks tarwitawad, et oma põldude pealt kiwa lõhuda. Ka ei puudutata kusagil, näiteks, kui palju kalooriaid sooja annab leib, puu jne. Õits meel terme rea niisuguseid nähtusi tuua, millest meie keskkooli füüsilika waihtides mööda läheb ehk küll sellekohaseks seletuseks tarwisminewad seadused on läbi waadatud.

Nii jääwad õpilastel mõnedki füüsilised seadused teoreetilisteks targutusteks ja elulised nähtused ikkagi selgitamata.

Õmese järgu tähtsusega osa füüsilika läbiwõtmisel mängib harjutamine iseseiswalt waatlema elus ette tulewaid asju ja nähtusi, selgitama nähtuste wahetordi, nende õpetamine nähtusi uurrima, waatlema, kirjeldama. Selleks peaks õpilastele wõimaldama ligipääsemise katseriistade juurde, juhutama, kuidas katseid teha ja kust nad wõiwad nähtuse seletuseks wastawat kirjandust leida.

Laboratoorne õpetamiswiis „ühel frondil“, nagu hra Lang jeda („Skawatus nr. 7) soowitab, on majanduslikult wist mitmed aastad weel läbiwõimata. Meil puudub jõud ja wõimalus üksikute kõige tarwilijemate katseriistade juuresõpetami-

seks, mis iga rohkem ehk wähem korraldus kabinetis peaks olema — kust wõtame meie jõu katseriistu 10—15 eksemplaris muretseda.

Küll tuleks aga korraldada kabinetide juures katsete walmistust ja demonstreerimist õpilaste poolt. Suurt jõupingutust ega ka lisatunde see ei nõua. Kui iga kolme õpilase kohta üks katse läbitegemiseks anda — siis tuleks iga künne katse järgi ligikaudselt esimestel uuesti alata. Lasta kohta on klassis 50—60 katset. Nii teeks iga õpilane aastas 6 katset — 3 aastaga 18. (Arw, millest rohkem mitmedki meist ülikoolis ei ole teinud). On wõimalik isegi mõnda suuremat katset pooleks jagada kahe gruppi wahel.

Tungi iseseiswale tööle, huwitust aine wastu loob see tingimata.

Olen selle wiisi tarwitusele wõtnud ja loodan häid tagajärgi saawutada.

Tuleks korraldada ka wõimalust mööda etskursioone: elektri, telegraafi ja telefoni seijaamadesse, wabrikutesse, raudtee-tehastesse, laewadele, raadiojaama, mõnda automobiili garaashi, aerodroomile jne.

Need käigud on küll raskustega ühenduses, sest tihti peale ei olla wastutulekut ja ei anta luba etskursiooni ettewõtmiseks, — aga tarwilikud nad oleks.

Kas ei wõiks kooliwalitjused oma kaasabi pakkuda etskursiooni lubade soetamiseks.

Õitlus usuõpetuse pärast.

Õpetajale on nii jagedasjiti jüüks antud, et nad liig pessimistid on.

Tõepoolest on aga asi hoopis wastupidine. Meie, õpetajad, oleme liig juured optimistid — ja just sellest olenebki meie raske seisuford.

Olgu see palga ehk warustamise asi, olgu see uus õpetawa ehk meie juriidilist seiskorda määrav seadus — ikka laseme endid fergesti ilusatest sõnadest uuelitada, ikka lepime heade lootustega, ja kannatame kawa waihselt, kui meie elulaew jälle kusagile karile kinni jääb. Koolitõõse juwenedes, et lapsi sumedast jügist, juitjunud seintest ja äärmisest õppeabinõude puudusest hoolimata loowale koolitõõle wirgutada, unustame isiklised huwid ta-

gumisele plaanile — kui aga mitte just sellel filmapilgul kõht tühi ei ole.

Kuid paha peitub selles paljugi. Selle aja sees, kui teised endile kodaniku-diguseid saawutawad ja nende abil endale wabariigi kodaniku kohaseid elutingimisi loowad, tammume meie weel endisel „truualamlikul“ äraootawal seisukohal.

Tahtsin siinkohal ainult ühte neist paljudest küsimusest käsitada, milles meie seisame, kui täislaetud wagunid kusagil raudtee-liini umhotjal.

See on nimelt usuõpetuse küstimus.

Mutawa Rogu poolt wastuõdetud kooliseaduse põhjal on ju küll usuõpetus koolist wälja jäetud, kuid kes seisab selle eest, et Riigikogu walimistel wõidule

tega osa võtma, 5. Väbiraakimiste keele kohta avaldati arvamist, et soomlased kõnelevad Soome keeles, eestlased Eesti keeles, kumbki õppigu nii palju teise keelt, et kõneft aru saaks, 6. Soomesugu rahvaste lähendamiseks peab loodama tekkomitee, 7. Üksikute rahvaste koolid peavad sugulus-rahvaste ajalugu ja eluolu käsutama, 8. Kriti tuleks korraldada Soome ja Eesti päevad, 9. Tuleks välja anda Soome-Eesti perioodilised albumid, 10. Väbiraakimist Soome ja Eesti vahel tuleb korraldada ja hõlbustada.

Helsingi toimikond pidas ka faks koosolekut, millest osa võtsid Eesti saadik Dr. D. Kallas ja pr. Leeni Vesterinen. Otustati ühine Soome-Eesti kongressi ettemalimis-koosolek pidada Soome messe ajal 28. juunil kell 10 hommikul Uman-katu 9, Helsingis.

Ühisest Soome-Eesti koosolekust Helsingis võtsid osa Soome koolinõunikud G. N. Launio, N. A. Fransila, M. J. Laikanne, direktorid M. Pesonen, J. Totuni, õp. A. Koponen, eestlaste poolt: G. Ollik, G. Roos, pr. Leeni Vesterinen ja G. Luiga.

Koosolekut juhatab direktor M. Pesonen, sekretärideks valitakse A. Koponen ja G. Roos. Tutvustatakse vastastikkunende kawatjustega, mis ühel ja teisel pool harutatud. Selgub, et nii hästi siin kui ka seal pool Soome lahte ühejuguised kawatjusted olnud.

Kõige peolt otustati, et järgmisel 1921. aasta juulil ärapeetav kongress peab olema ühissoome rahvaste õpetajate kongressiks. Võimaldada tuleks osavõtt ka Soome ja Eesti muulastele. Kongressi kohaks oleks Helsingi. Aeg — umbes juunikuu teine pool.

Otustati kutsuda osa võtma ka Ida-Karjala ja Ingerimaa õpetajaid.

Arvati tarvilikuks, et esimesest kongressist osavõtmine oleks waba kõigile soomijatele. Nii saaks humi asja vastu kõige hoogsamini äratada.

Kongress peaks looma tekktoimikonna, kes oleks kongressi täidejaatavaks võimiks. Tekktoimikond ajuks Helsingis ja oleks üksi otsusvõimeline. Tähtsamate küsimuste harutusel võtaksid osa teiste rahvaste toimikondade esitajad.

Soomlaste ettepanekul oleks kongressi poolametlik. Valitsus annab rahalist toetust ja jaadab oma esitajad kongressile. Kongressi korraldamine jääb aga õpetajate organisatsioonide hooldeks.

Kongressi keele küsimuses arvati, et tülitast tõlkimise viisist peab loobuma ehk võimalikult vähe tarvitama. Soome ja Eesti keeled on nii lähedal teine teisele, et vähemagi jõupingutuse juures võimalik on niipalju keelt õppida, et teine teisest aru saaks. Pealegi oleks see üheks praktiliseks lähenemise sammuks.

Järgmisel päeval, 29. juunil võtsid osa koosolekust: M. Pesonen, A. Totuni, A. Koponen, G. Ollik, G. Roos, Emma Usjon, V. Ernits.

Harutati kongressi asjaajamise praktilist külge. Arvati, et tööd tuleks korraldada tekktoimikondides. Küsimused, mis meie poolt ette pandi, leiti tarvilikuks kongressi päevakorda võtta. Peale selle otustati korraldada koolinõuatus kongressi ajaks. Kongressi aruanded otustati trükkida ja osavõtjatele kongressi maksu eest saata.

Koosoleku lõpul kohvilauas avaldati paremaid soovide kongressi korraldamiseks ja waimustatud asja algataja mag. M. Pesonen tänas soojail sõnul osavõtjaid suure töö algatuseks. G. N.

Rutse Ühteisjomalaiseen Koulutokouksen.

Rutse Ühissoome koolikongressile.

Kun Helsingisjä viime toukokuun 21. päivänä oli koolia suomolaista ja eestiläistä kouluväkeä, tehtiin heimoushengen innoittamina päätös, että kesällä 1921 pidettäisiin koulutokous, johon ottaisivat osaa Suomen ja Estin sekä mahdollisuuksien mukaan Ingerin ja Itä-Karjalan nämä kaukaisempientin heimokansio-

Kun Helsingis läinud lehekuu 21. päeval olid koos Soome ja Eesti koolitegelased, tehti jugulustunde waimustusel otsus, et 1921 aasta juulil tuleks pidada koolikongress, millest osa võtaksid Soome ja Eesti ning võimaluse järele Ingeri, Ida-Karjala ja kaugemategi sugurahvaste koolitegelased. Kongressi eesmärk oleks nüüd-

jemme kouluihmised. Kokouksen tarkoitukseksi on tänä heimokansojemme heräämiseksi oikana koota henkisiä voimiamme, siten kirjittaa heimoustunnetta ja edistää yhteisnuomalaista sivistystä.

Yhteisnuomalaisista koulukokousta valmistelemaan asetettiin mainituksa tilaisuudessa pieni toimikunta, joka eestiläister kanssa asiaa alustavasti käsiteltävään kutui sanomalehti-ilmoituksella kaikkia koulualalla työskenteleviä kokoukseen kutsustelemaan ja päättämään sunniellun koulukokouksen järjestämisestä. Tämä Helsingissä viime syyskuun 20 päivänä pidetty yleinen koulualan kokous hmväksii valmistaman toimikunnan suunnitelmat ja asetti yhteisnuomalaisista koulukokousta tähdenä maltundella järjestämään päätoimikunnan sekä valitsi siihen allekirjoittaneet.

Edelläkerrotun johdosta on meillä kunnia yhteisnuomalaiseen koulukokoukseen osanottajiksi kutsua Suomen ja Estin hnnä muiden sukulaiskansain opetajat ja oppetajat taret, toimikootpa julgisisja tahi yksity sissä opetus- ja kasvatustaitoissija, sekä muut henkilöt, joiden elämäntehtävä läheisesti koskettaa koulutointa.

Yhteisnuomalaisen koulukokouksen järjestelystä mainittakoon seuraavaa:

1. Kokous pidetään keuhällä 1921. keuhkuun 20, 21 ja 22 päivänä. — Se on ajateltu toimivaiksi osittain yhtenäisenä, osittain jaostoina. Jaostoissa tulisiwat koulutoimen eri haarat mahdollisuutta myöten edustetuiksi.

2. Ohjelmaan toivotaan, paitsi warfinaisia opetus- ja kasvatustshhmyksii, esityksii kauaisemmista sukulaiskansoistamme, katjauksia heimokansojemme sivistys- ja koululoihin, voimistelu- ja urheilunähtäntöjä sekä koulunähtelöjä.

3. Runkin heimokansan koulunähtäntö pphdetään — mikäli asia ei ole jo ennemmin järjestetty — muodostamaan toimikunta, jonka tehtävänä olisi ottaa vastaan ja välittää ilmoituksia osanottajista sekä esitelmistä ja alustuksista, järjestää maansa koulunähtelö sekä yleensä valmistaa ja edistää maansa osanottoa kokoukseen.

4. Kokouksen ohjelmaan aiottu esitelmät ja alustukset ovat ilmoitettavat nuomalaissten osanottajain päätoimikunnalle

sel sugurahwaste ärkamisajal koguda oma waimlisi jõudusid, sellega kinnitada sugulustunnet ja edendada ühisfoome kultuuri.

Ühisfoome koolikongressi ette valmistama waliti mainitud juhtumisel wäike toimefond, kes pärast esialgset asja läbiarutamist eestlastega ajalehede kuulutuste läbi kutsus kõiki koolialal töötawaid isikuid koosolekule küsimust läbi rääkima ja kongressi korraldamise sihtjooni otjustama.

See Helsingis 20. septembril ära beetud üleüldine koolitegelaste koosolek kiitis heaks ettevalmistama toimikonna kawatjused ja andis ühisfoome koolikongressi korraldamise täiswimulise peatoimikonnafatte, kelle liikmeteks waliti allakirjutatud isikud.

Ülemaaltjutustatud asjaolu põhjal on meil au ühisfoome koolikongressi osawõtjais kutsuda Soome ja Eesti ning muude sugurahwaste mees- ja naisõpetajaid, olgu nad tegevuses kas awalikkudes wõi erakõpi- ja kaswatusajutustes, kui ka muud isikuid, kelle elutegevus lähedalt puundutab kooli-olu.

Ühisfoome koolikongressi korraldusest on lähendada järgmist:

1. Kongressi peetakse 1921. a. suwel, 20., 21. ja 22. jaanikuu päemil. Ta on kawatjitud pidada osalt üheskoos, osalt jaostondadena. Jaostondades saaksid koolitegevuse eriharud wõimalust mööda edustatud.

2. Gestawasse loodetakse peale päris õpetus- ja kaswatusküsimuste wõtta esitugi meie kaugemast sugurahwast, ülewaateid sugurahwaste haridus- ja koolioludest, wõimlemise ja spordi etteastumist ja koolinäitust.

3. Iga suguraha koolitegelasi palutakse — kui seda asja juba ennemini ei ole korraldatud — moodustada toimikondi, kelle teha jääks wastu wõtta ja edasi anda teateid osawõtjatest kui ka ettekannetest ja algatustest, korraldada omamaa koolinäitust ja üleüldise valmistada ning edendada omamaa osawõtjast kongressist.

4. Kongressi päewakorda kawatjitud ettekanded ja algatused tulewad teada anda: loomlastest-osawõtjate poolt peatoim-

enne 1 päiwää maaliskuuta 1921 ja muiden maiden osanottajain omille toimikunnilleen niin hyyisjää ajoin, että asjano-maiset toimikunnat ennättävät lähettää ne mainituffi päiwäffii päätoimikunnalle. Ilmoitusta tulee seurata lühht selostus esituffien sijällyntesjää sekä tiedouanto, halu-taanfo sen johdossta kestustelua. Kokouf-fesjää pidettävää esitlemä jaa kestää kor-keitaan 30—40 ja alustus korkeintaan 20 minuuttia.

Lähempää tietoja ilmoittautumisajasa-ta h. m. annetaan myöhemmin sanoma-lehdissjää.

Kirjeet lähetetään osoitteella:

Yhteis-suomalainen koulukouos, Helsin-ki, Annankatu 9, Kansakoulufkanslia.

Helsingissjää, 13. p. marrassj. 1920.

fomale enne 1:st paastufuu päewa 1921. ja muude maade osawõtjate poolt oma toimfondadele nii aegsasti, et asjaomasjed toimfondad jöuawad neid läititada tähenda-tud päewaks pea-toimikonnale. Teadaand-mise kaasa lüfatagu lühise seletus ettekande sijust ja tähendatagu, kas joomitakse selle üle läbirääkimisjää pidada. Kongressil pee-tawad kõned ei wöi kesta üle 30—40 ja alustus üle 20 minuti.

Lähemaid teateid ilmutamise ajast j. m. antakse hiljem ajakirjanduses.

Kirjad palutakse saata aadressil:

Yhteis-suomalainen koulukouos, Helsin-ki, Annankatu 9, Kansakoulufkanslia.

Helsingis, 13. novembrisil 1920.

Matti Pesonen.

Kansakouluntarkastaja.

Päätoimikunnan puheenjohtaja.

Kaarlo Mhtiala.
Opetaja. Toimittaja.
Ginar Ficandt.
Fil. toht. Wanh. lehtori.
A. A. Horma.
Kansakoulunopettaja.
Oskar Kallas.
Gestin lähettiläs Suomesjää.
J. G. Lilla.
Pastori. Koulun johtaja.
Aapo Koponen.
Kansakoulunopettaja.
Heikki Djanjun.
Filosofian tohtori.
Lauri Pohjala
Oliopettaja.
A. J. Mostedt.
Rehtori.
Gunnar Sarma.
Filosofian tohtori.
Artur Sieqberg.
Lehtori.
G. J. Tammio.
Koulunemmos.
P. Toikka.
Oliopettaja.
Ho Waara.
Opettaja.
Knut Cannelin.
Oyfeon lehtori.

A. A. Franssila.
Koulunemmos.
Alfred Jotuni.
Kansakouluntarkastaja.
Päätoimikunnan sihteeri.
Kope Kojonen.
Kansanopiston johtaja.
W. G. Luksiala.
Lehtori.
Seth Djanne.
Opettaja.
Sanna Paqwalen.
Kansakoulunopettaja.
Leeni Bloomppun-Westerinen.
Gestin lähethstön wirkailija.
G. A. Saarimaa.
Fil. maisteri.
Mar Sergelins.
Teollisuuskoulun rehtori.
Sofia Strena.
Kansakoulunopettaja.
A. J. Tarjanne.
Koulunemmos.
J. S. Tunkelo.
Koulunemmos.
Alli Wikama.
Fil. maisteri.
Toimi Wuorinen.
Lehtori.

Rõigile Eesti õpetajaile ja haridustegelastele.

E. D. Viibu juhatusel koosolekul 8. det. s. a. andis koolinõunik G. Ollit seletust feministise läbitäimise kohta Soome koolitegelastega (Waata „Ühissoome õpetajate kongress“ ja Kutsu Ühissoome koolikongressile“). Koosolek otsustas ühissoome koolikongressi küsimuse Tartus tootulewale E. D. Viibu asemikkude kogule ette panna ja seal samas ärapeetawal õpetajate päewal ette kanda. Ettepanekute väljatöötamiseks ja esialgseks asjaajamiseks wõlitati koolinõunik G. Ollit, seminaari direktor S. Roos ja realkooli inspektor R. Dunapuu. Sellele toimikonnale anti õigus end tarwiduse järele täiendada. Alaline kongressi korraldam toimikond seatakse kokku E. D. L. asemikkude kogu poolt.

14. det. pidas esialgne toimikond oma esimise koosoleku, millest osa wõtsid G. Ollit, S. Roos, R. Dunapuu, Chr. Brüller ja A. Weidermann.

Toimikond arutas küsimust, mil teel Eesti peaks osa wõtma ühissoome koolikongressist. Kuna ühtlasjalisemad ettepanekud lähemal koosolekul arutusele tulewad, oli esialgse tarwis üldisemalt seisukohte wõtma, et neist õpetajaskonda koge informeerida, et kohtadel eeltööd wõiksid alata ja asemikkude kogule läbi mõeldud ettepanekuid wõidak teha.

Toimikond asus järgmistele seisukohtadele:

1. Soowitaw on nii hästi laiem osawõtt Eesti õpetajate poolt külalistena kui ka kõnelejatena, asjade wäljapanijatena jne.

2. Kongressil tuleks ette kanda: a) meie kooli ajaloolik ülewaade ja arenemislüü, b) ülewaade nüüdsest kooli seisukorrast iga külgetel andmetel ja c) kokkuvõtte Eesti kooli wäljawaadetest teda juhtivate ideede põhjal. Selleks otstarbeks tuleks üle maa asuda andmete kogumisele. Kohalikkudel tegelastel tuleks kirjutada iga kooli — tegewa ja tege wuse lõpetanu — lühitene aga asjalik ajalugu, walmistada koolimajade plaanid ja fotograafiad. Neil materjalidel oleks ühtlasi täädaw wäärtus põhjalikuma kooliajaloo kokkuseadmiseks. Nende kogutawate ja Haridusminis triumi ning E. D. L. poolt kogutud andmete

põhjal wõiks esialgse ülewaate teha ühissoome koolikongressi jaoks.

3. Tuleks osa wõtta kooli näitusest joo nistuse, käsitöö ja muil aladel ja, wõib olla, lewadel enne kongressi Eesti kohalikud wõid ülemaaline näitus ära pidada.

4) Kuna koge pärast kongressi Soome laulupidu ära peetakse, siis tuleks läbi kaaluda küsimus, kas Eesti õpetajad oma koo riga jellest tegelikult ei peaks osa wõtma.

Toimikond otsustas Haridusminis triumis jamme astuda rahalise toetuse saamiseks.

Toimikond pöörab kõigi Eesti õpetajate ja haridustegelaste poole kutsega ühis soome koolikongressi st kõige elawamalt osa wõtma nii hästi külalistena kui tegelastena. Kui mitte tegelane kongressil — **Kodu peab meist igaiüks tegelane olema**, materjaalid kokku kandes, näitusele koolis asju walmistades, ja kui wõimalik, siis Soome laulupeol kaasa lauldes.

Toimikond palub neid, kes tegelikult wõiksid kongressist osa wõtma kõnelejatena üldkoosolekul ja sekkuonides, diagrammidega enese wõid minis triumi poolt kogutud andmete põhjal, eksponaatidega jne., — end wõimalikuli pea üles anda, jamuti soowiawaldused toimikonnale kätte saata.

Toimikond loobab, et kõik Eesti õpetajad kultuuriliselt nii tähtsa ja meelisa küsimuse tõsiselt läbi kaaluwad, õpetajate päewal lõpuliselt selgusega koju lähewad ja hoolsalt tööle asuwad asja ebutamaks kordamiseks.

Soome-Eesti koolikongressi ettevalmistaw toimikond:

G. Ollit,
S. Roos,
R. Dunapuu,
Chr. Brüller,
A. Weidermann,
Anna Raublatz,
A. Mõru.

Tallinn, 14. det. 1920.
Nabr. Pilt t. 54. E. Õpet. Liit.

Organisatsioonide teated.

V. Läänemaa õpetajate kongress.

H a a p j a l u s 20.—22. a u g. 1920.

Kongressi avab ajutine Viidu esimees G. Röömus. Juhatusse valitakse G. Röömus, J. Uustalu ja A. Piitberg; sekretariati — F. Bielbusch, A. Pääbo, E. Piit ja H. Quarnistöm.

1. Viidu juhatus tegevusest annab aru G. Röömus. Et aruanne puudulit, kohustatakse juhatusel teisel kongressi päeval täieliku aruandega esinema.

Djafondade aruannetest selgub, et ainult üksteisud osatonnad hoogsalt töötavad, kuna teised vähe elumärke avaldavad.

2. Et praegune Viidu põhikiri puudulit, kus juures osatondadel isegi juriidilise isiku õigused puuduvad, otsustatakse teha põhjalikult ümber töötada. See töö jäetakse sellekohase komisjoni hoolde, kuhu valitakse ühel häälel J. Aljas, A. Piitberg, J. Uustalu, E. Enno, A. Kalju, E. Piit ja J. Kreek.

3. J. Uustalu kannab ette referaadi „Õpetaja ja seltskond“. Et õpetajad oma nähtavas enamuses noored, siis on vahetord nende ja vanemate seltskonnaliigete vahel enamasti teras, isearanis veel siis, kui õpetajaks on aktiivne isik. Õpetaja ei tohi siiski ennast alandada ümbritseva seltskonna madalama hariduslike ja kõlilise tajapinnani ja kompromisli teha ümbruskonnaga oma südametunnistuse kulul. Drjalit roomamine nende ees, kelle kes on majandusline ja peaaegu alati ka poliitiline mõim, tuleb alatult tunnistada. Õpetaja õiguslikku seisutorda tuleb parandada. Teada tuleb kaitsta igasuguse väklike mõju eest, mis omandatakse isiklike maitse suunil eht poliitiliste waadete päraft. Selleks peavad õpetajad tihemini oma read loondaama, tuge ja abi ainult ametiwendadelt otstides organisatsioonide laudu. On õpetajaskond kindlaks korporatsiooniks ühinenud, siis on kõige rõhlem lootust selleks, et õpetajate majandusline ja õigusline seisutord parremaks mõiks muutuda ja niisugusena püsida.

4. „Õpetaja ja karstus“. Referent W. Ernits loomitab asutada karstus-ühinguid. Käesolewal aastal on asutatud 36 karstus-ühingut ja 11 wiksiklaslogu. Kannab ette Lootus-liidu põhikirja ja tutmustab koosolijaid karstuse Refttoimtonna kawastustega. Et Refttoimtonnal lastutaba wähe summe on olnud (möödaläinud aastal on Refttoimtonnale

ainult 30.000 mrl. riiklist toetust määratud), siis ei ole saadud kõiti kawastusi täide wiia.

Õdetatse wasta järgmised resolutsioonid:

5. Läänemaa õpetajate kongress tunnistab tarwilikust:

1) karstus-ühingute ja Lootus-liitube asutamise ja karstus-tundide andmise koolides, wähemalt üks tund kuus;

2) üleriiklike karstuspüha korraldamise igal poolaastal ja kohustab omi liikmeid sellekohaseid ankeetlehti tagasi saatma karstus-püha Reftkorraldusele;

3) kogu õpetajaskonna kaastegewuse wänema koolinoorsoo häälelenda ja „Ludismaa“ ja noorema koolinoorsoo häälelenda ja „Karste noorus“e“ wäljaandmisel;

4) et kogutonnad oma koolile toetusraha määraks karstus-õppeabindude ja kirjanduse muretsemiseks.

5. Õpetaja Kalju esineb erakorralise teadaandega, et Lääne maakonnawalitsuse haridusosakonna juhataja E. Weidemann ja koolinõuik E. Enno kooliwalitsusest lahtuwad maakonnandutogust olenewail põhjasil. Et kooliwalitsuse liigete lahtumine praegusel korral halmawalt koolitöö peale mõjub, tehakse kongressi juhatusle kohuseks maatonna nõukogu ees samme astuda neile edaspidise tegewuse mõimaldamiseks.

6. „Maatüsimus“. Ref. G. Alberg toonitab et õpetajad palgasaamise suhtes halmemal seisutohal on, kui teised riigi- ja omawalitsuse teenijad. Isearanis raske on kutseta õpetajate seisutord.

Õdetatse wasta järgmised resolutsioonid:

1) Silmas pidades, et riigiwalitsus wäheawal õpetajate palkasid on suurendanud (mis siiski elutallidusele ei wasta), kuna maakonnawalitsus palkasid kõrgendanud ei ole, otsustab kongress maatonna nõukogu ees palwega e'ineda, et wiimane õpetajate palkasid 100 marga mõrra kuus suurendaks, arwates 1. augustist s. a.

2) Reed kutseta õpetajad, kes 2. aastat suwitustustest osa mõtnud ja eklamid ära annud ja kutseta õpetajad, kes 5. aastat koolitööde tegewad olnud, asetatagu palga suhtes järgmise kõrgemasse (IV) järku.

3) Et maakonnawalitsus palgarahad õpetajate kulul wälja saadab, otsustab kongress Viidu juhatusle kohuseks teha Haridusministeeriumi paluda maakonnawalitsusele seletada, et õpetajate palgast postirahade mahaarwamine on jeadusewastane ja et maakonnawa-

litjus postirahabeks mahaarvatud summad õpetajatele wälja maksaks.

4) Kongress otsustab pöörata maatonnanõutogu poole ettepanekuga õpetajate palgawahefid 1. nov. 1918. kuuni 1. juulini 1919, sellekohast Riigikohtu seletust filmas pidades, wälja maksata. Kui maatonnanõutogu palgawahebe wäljamatsumises eitawale seisutohale ajub, tulewad need summad kohtu teel wälja nõuda.

7. J. Uustalu kannab ette referaadi warustus- küsimuse üle. Peale läbirääkimisi wõetakse wastu järgmised otsused:

1) Arwesse wõttes üleüldist rasket majanduslist seisutorda, tuleb üffitute lübanikkude lihtide eesõigustatud seisutord ära kaotada. Warustada tuleb lübanikke ühesugusel määral ja alusel. Sellepärast warustagu maatonnawalitsus õpetajaid sel määral, kui see tööliste kohta maksaw on, kes riigi ettewõttes töötawad.

2) Maatonnawalitsus jagagu õpetajatele nende organisatsioonide kaudu kõiki ained, mis tal õpetajatele wajalikkest tarbeainetest ladus on, ehk tehku wallawalitsustele kohuselt, waldades jagatawate tarbeainetega esimeses järjekorras õpetajaid warustada. Õpetajate jaoks muretsegu wallawalitsused kindlate hindadega tarwilit oja toibuaineid.

3) Kooliwalitsus pidagu ladus kõige tarwilitumaid koolitarbeid, eestlätt kirjutusmaterjali.

4) Y Läänemaa õp. kongress otsustab Lääne maatonnawalitsusele ette panna, anda gale maata õpetajale toibuainete muretsemiseks 3000 mrt. protsentibeia laenu. Saadud summad maksetakse poole aasta jooksul tagasi — igas kuus 500 mrt., palgast mahaarwamise teel.

8. „Maaküsimus ja korteriolud“. Referent A. Piiberg walgustab lühidalt õpetajate maa- ja korteriolust ja juhib tähelepanu selle peale, et maa- ja korteriküsimuste lahendamisel sellekohastest walitsuse määrustest kinni ei peeta.

Wõetakse wastu otsused:

1) Et maaküsimust määriliselt lahendada, peawad Riidul teated olema maaolude üle kohtabel. Sellepärast tuleb rutuliselt osakondade kaudu teateid korjata õpetajatel tarwitata olewa maa ja maasaamise wõimaluste üle kohtabel. Osakondade kaudu tuleb teateid korjata ka korteriolude kohta.

2) Riidule kohuselt teha, et ta wastawais ametiajatuses samme astuks, et mõistate jagamisel õpetajate maasaamist filmas peetaks. Sealjuures tuleb filmas pibada, et maa tu-

lewaste koolimajadele — mõisa herrasmajadele — wõimalikult ligemal asuks. S al, kus endised kooliruumid ta edaspidiselt tarwitamiseks kõlbulikumid, peab maa antama nende ligidalt. Planeerimisel peab arwesse wõtma mitte praegust õpetajate koosseisu, waid niisugust, misjaguseks ta kujuneb peale kooliseaduse lõpulist teostamist.

3) Maasaamisel peab õpetajaid warustama nii elawa kui ka eluta inventaariga jagatawast mõistatest.

4) Maasaamist peab wõimaldama juba täesolewal sügisel, kõige hiljem tulewal teiwadel.

5) Riidule kohuselt teha, et see maatonnawalitsuselt nõuaks järewaltwet Usutama Rogu poolt 28 aug. 1919. a. wastuõpetud õpetajate palgamääruse § 6 märkus 2. täitmiseks, mille järele koolijuhatajatele ja maakoolide õpetajatele kooli ülewõlpidajad asutused kohustatud on muretsema korteriraha asemele prii korteri ühes kütte ja walgustusega.

6) Et wallawalitsused korraldult muretsemad koolidele walgustus- ja kütteaineid, maatonnawalitsusele ettepanek teha järele walwata, et koolid ja õpetajad nimetatud ainetega korraldult ja tarwilitel määral warustatud oleks. Selleks tuleb maatonnawalitsuselt ühes õpetajate esitusega walgustamiseks tarwisminemate aineite normid wälja töötada.

7) Mõisa herrasmajade ja munde kõlbuliste majade koolidele tarwitamiseks andmise asjus rõhutab kongress IV ülemaaliõe õp. kongressi sellekohase otsuse rutulise elluwõimise wajabust isearanis Läänemaa kohta.

8) Y Läänemaa õp. kongress otsustab maatonnawalitsuselt nõuda Wene-dige-ufu kirikukoolide majade ühes kooli inventaariga, due j i aiamaaga ning kõrwaliste hoonetega kiwes korras ülewõtmist ja koolidele andmist neis kohtades, kus see alles tegemata.

9) Maatonnawalitsus landku hoolit, et aedade asutamine koolide juure oleks wõimaldatud.

10) Et Lääne maatonnawalitsusele ülem mõistate herrasmajade ülewõtmist koolide jaoks talistada püüab, otsustab Y Läänemaa õpetajate kongress, haridusosakonnalt jaadud kindlate andmete põhjal, kõige waljumat protesti awalbada Lääne maatonnawalitsusele ülema teguwitist wastu, kes katsub koole, mis ennemalt ülewõetud mõistates asusid, wälja tõrjuda, sinna oma ametnulle paigutades, ja uute mõisa herrasmajade ülewõtmist hariduslilise otstarbeks talistada.

Protessi tuleb ajalehis avaldada ning Haridus- ja Põllutöömινιστεeriumile teatavaks teha.

9. Mitme suguste tülitüsimuste lahendamiseks otsustatakse iga osakonna juurde asutada kahe liikmeline aukohus.

10. Järgneb Liidu juhatuse tegemise aruanne. Aruandest selgub, et mitmed juhatuse liikmed ametist ära astunud, kuna eelmisel kongressil valitud kandidaadid keelduvad ametist vastu võtmast. Et Haapsalu linna õpetajad juhatuse astumisest endid ära ütlevad, valitakse väljaspool Haapsalu elamaist õpetajast 8-liikmeline juhatuse ametid enestemahel järgmiselt ära jaotab: esimeheks — A. Piiberg, abideks — J. Kreef ja J. Krusmann, kirjatöömõtjaks — A. Kalju, abiks — P. Walge, kassahoidjaks — J. Kinnabot, abiks — Joh. Ruut. Kandidaatideks valitakse H. Tamm, U. Tilling, J. Uustalu, M. Vaas ja J. Peterjon.

Et kolm revisjoni komisjoni liiget uude juhatuse valitud, otsustatakse revisjoni komisjoni kolme liikmega täiendada. Valitakse J. Aljas, A. Pääbo ja Alberg.

11. Võputs kohustatakse juhatust kottuseadma Liidu kodulorda ja võetaks vastu järgmised otsused:

1) Sisse seada Haapsalus õpetajate jaoks korter viie ruudiga.

2) Op. kongressi kohustab kõiki Liidu liikmeid tellima Eesti õpetajate Liidu hääletandjat „Kasvatust“ ja selle tellimist oma ümbruskonnas õhutama.

3) Op. kongress otsustab asutada abi-kassa õnnetute juhtumiste, surma, haiguse jne. puhul abiandmiseks ja kohustab juhatust abi-kassa kodulorda välja töötama.

—Pigi—

Kihelkondi kirjeldama!

Nagu teada, on Eesti Kirjanduse Seltsi kodu-uurimise toimikond omale lähemaks ülesandeks teinud kodumaad kirjeldama teose kottu seada. Seda ulatusrikast kawatust on võimalik aga üksnes sel teel rahuloldavalt teostada, et üle kogu maa tihe võrk kaastöölisi sellekohaste materjaalide kogumisele asub. On ju sellesse alasse puutuvad andmeid meie riigi kohta kirjalikkusesse allikatesse siamaale alles üsna vähe kottu kantud ja needgi, mis seal leiduvad, on osalt vananenud; seepärast paneb Eesti Kirjanduse Seltsi kodu-uurimise toimikond kõik oma lootuse kaastöölised saadava materjaali peale.

Kimetatud toimikonna ettevõttel pandi kihelkondade kirjeldamine möödaläinud kevadel käima. Mitmel pool asuti juve jooksul kihelkondi selleks valmistatud kama järgi kirjeldama. Kuid suuremas osas kohtades on töö tänini alles alustamata, sest et tegelasi pole leidunud, kes seal asja etteotsa oleksid astunud. Meie kodumaa kirjeldamise mitmekülgse tärvilikkuse kohta ei ole aga ometi kellegi kahtlust; seepärast tuletame asja meesti meele, nimelt neile maa kihelkondadele, kus tänini jaks ettevõtteks elumärkisid pole ilmiski tulnud.

Tärviliste juhatuste saamiseks pöördagu kirja teel Tartu Eesti Kirjanduse Seltsi kodu-uurimise toimikonna poole (Postkast nr. 25), või suusõnal toimikonna juhataja prof. hra J. G. Grano poole (rääkida igal äripäeval, tella 2—3, Tartus, Mia tän. 32-a, geograafia kabinetis) eht Seltsi asjaajamise büroosse (Eesti Rahva Muuseumis 2. korral, äripäeviti tella 10—3).

Eesti Kirjanduse Seltsi kodu-uurimise toimikond.

Õpetajad õpperaamatuid soetamas.

Rühm Liganuse õpetajaid lõpetab lähemal ajal oma väljaannetest *Wene keele etimologia*, mis on määratud kõrgematele algkoolidele ja keskkooli alamatele klassidele.

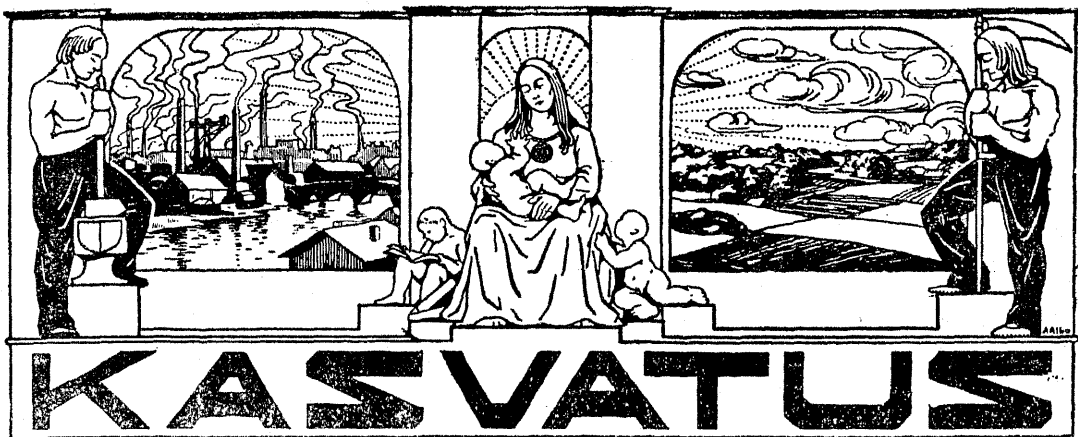
Rühmal on kavatsetud oma tegemust võimaluse avanemisel viibimata laiendada; kirjastiku edaspidine töötama on üksikasjalikult kottu seatud ja tema teostamine on täies ulatuses käsil.

Tallinna õpetajate selts.

Suvisel koolitöö vaheajal ei ole selts suuremat tegemust avaldanud. Kooliaasta jooksul on kawatsetud septsioonide tööd uuel jõul alustada.

Et seltsi vabastada majandusliste küsimuste lahendamise ja tarbeainete muretsemisest, asutati juhatuse liigete algatusel Tallinna õpetajate majandusühitus, mis juba 6. sept. s. a. on registreeritud. Majandusühituse liigeteks võivad olla ainult seltsi liikmed.

Peale tarbeainete muretsemise allusid ühitussele kõik teised küsimused, mis äriks laadi on (õppetarvete muretsemise koolidele, kirjastus, töökodad, juvikoloniid, janatooriumid jne.) Sellega võiks selts anduda ainult kütteühitusele tegemisele ja hariduslistele huvidele.



Eesti Opetajate Liidu häälkandja

Nr. 22

November 1920.

2 aastakäik

Kuidas õpilasi iseseisvale tööle juhatada.

(Särg.)

IV.

Waimline loomistöö, — see olgu iseharimis alla kriipsutatud, — on ka edasiharimine raamatust õppimise abil. Üleüldiselt haridustungi juures, mis meie rahwa kõige alamatesse kihidesse ulatab, ei saa keegi oma teadmisi maailmast ainult sellega piirata, mis temale meelemuljete kaudu ja juhusliku õpetusega pakutakse. Nägitaakse küll praegu heal meelel halvaks panemalt raamatutarkusest ja nõutakse tõelikkuse õpetust, mis lapse rahwa värskelt hufuvasse elusse afendab ja oma ümbrust lohtiste meeltega õpetab vaatlema. Aga ka raamatust õppimine, mis pärast kooliaega tähtsaks iseharimise vahendiks jääb, on tõelikkuse õpetus, kui lugeja temas oma enese sifemise tõelikkuse tagasi leiab, s. t. kui loetavad sõnad temas warent omandatud waatlusi aratavad ja mõtteid algatavad. Sellepärast peab õpetus õpilast ka selle harimiswahendit kätitamiseks õpinetoodilise iseseiswusega warustama. Täiskaswanud inimene võib oma huwit ja oma teadmistungi, kui nad tema ümbruse kistast raamist wäljapooles ulatavad, ainult siis rahuldada, kui ta õiget lugemiskunsti tunnab, et seda, mis teked enne seda

mõtelnud, murinud, kogunud, oma esiwanemate waimlist pärandust ja olemiku teadurist terwe maakera ulatuses kõise hoolega kätte tõõtada.

Meie leiame kõigis arwurikasest lugemisõpetuse juhtnõudes elawat piitdu, õpilastele lugemistüki sifu täielikult selgeks teha; aga lugemise kätitus on enamasti liialt wahel selleks kohandatud, et õpilast iseseiswusele lugemises ja aruriamises wiia. Siialt ühekirgsest pannakse õpiaineline külg metoodiliste piitete keskkohta ja ei wõeta arwesse, et lugemisõpetusel mitte ainult wäärusliku sifu edastandmine, waid kõige pealt omandamise wiis kätis on. Detutatakse kõiksugu metoodilisi wõtmeid, et õpilast wõimalikult kergel teel lugemistüki sifuga tuttawaks teha. Aruritamise õppimise didaktilisi normaalmõõtmisi ja katutakse weid ka lugemistüki kätitusel torwitada, just nagu oleks tähtsas ainult see, kuidas sifu õpilase kindlaks waimlikeks omanduseks teha, kuna omeli peasjalikult tähtis on wormilise wõime saamutamine, seda sifu antud keelilise wormi sees ja abil wastu wõtta. Nähatse waewa lugemistüki wistakekohase ette walmistuse pärast, et wõimalikult kõik tõkkes

aruusaamiseks enne ettekandmist kõrvaldaturd oleks; loetakse ise ette ehk jutustatakse ehk arutatakse „kirjelbawas wormis“ terwet siju, et arusaamist fergendada; küsitakse, seletatakse, arutatakse liigitamist, oisitakse peamõtet, lihibalt: ei tähta kahtamata ühtegi wahendit „terwet siju wälja pumbata“, teda „lapse hinge juhida“. Aga kui see siht sel heel tõesti saamataks, kui mitte, nagu mõned böega kardawad, selle liialt põhjaliku käsitusega laste hinge lugemiseks koolis otsanti ära ei rikutaks; kas laps omandab sellel heel seda, mis tal eluks tarwis läheb, kui ta lugemist iseharimise wahendina tahab kasutada. Kas ta õpib siin lugemisõskuse iseiseiswale terwitamist, nii et ta hiljem, kui õpetaja juhatus puudub, ka wäskemate ülesannetega walwis saab? Ei, ta tehakse selle igawese löa otas medamifega, alalise küsimusega ja seletamisega ainult iseiseiswusetuks, sest et temale arusaamine liiga hõlpsaks tehakse, sest et temalt kunagi ei oodata arusaamise pärast waema nägemist, oma jõu katsumist.

Ettepanekutes lugemise õpetuse korraldamiseks töökooli walmis kohtame mitte harwa seda wiga, et looma õpetuse peatumisena kujutatakse läetegewust, iseharans joomistust. See märkus ei taha õpetaja joomistamist, mis waatluswahendina kõige soojema soowituse ära teenib seletuste juures. Kui õpetaja õskab kriiti ja wärmipiilantist käsitada, siis ta wõib paari joonega seiratahwiil enam seletada, kui laiwade seletustega jonas ehk kangelt hooguõitwate arendawate küsimustega. Aga meie peame siin filmas l a p s e t ä ö s a a w u t u s t lugemisel, ja selleks otstarbeks, ei saa õpilase kaasaitawat joomistamist kuidagi oluliseks pidada. Kas ehk wõib luuletuse mõjus ainult siis kindel olla, kui õpilane waatlifku siju ka pildis saab edasi anda? Seda wõimet, mis ka teatud tehnikat eeldab, wõib ju tõendusena wõtta sellest, et lugemisel bekkimud waatlus õige on, mitte aga tema tekitamise wahendina. Sest kellel seda asja waatlust weel ei ole, see ei saa teda ka joomistades kirjelbada, ja kes seda saab nii kirjelbada, see peab ta juha lugemisel olema saawutanud. Minu koolilaste hulgas on alati farnaseid olnud, kes mulle ilma nõudmata joomistust on esitanud, milleks mõni huwitam jutustus

wõi luuletus oli aratust annud. Kes ei rõõmustaks mitte lugemistunni farnase mõju pärast. Muidugi peab õpetaja püüdma lapsi lugemaõpetamisel nii juhida, et neile tüki siju wõimalikult asjalikult, nagu „maailmifeks“, fifemilse pilgu ette asuks; aga kas see fifemine pilt ka wäljendusele käe abil tungib, see ripub täiesti üksiku lapse iselaadist: üks mõtab ennemini lõna appt, teine parem jule, kolmas parem joontstus-pulga. Kõige parem õpetus on see, mis iga wäljenduswormi, kus see wadjaduseks saab, lapse mõjule pääseda. Aga et neile nende didaktifist ülesannet lugemisel kätte juhutada, peab filmas pidama, et nad alati ainult lugemise mõjul wõiwad esineda, nii et oluline, töösaawutus juha peab käes olema.

Mitte läbi lugemine ise loowaks tööks saab, see on õpilase isetege wae wanagemine sifust arusaamisel, fifemiste meelte õige tarwitamine nende siinduruste ja olekute waatlusel ja järselekujundamisel, mis loetud tekstis esinewad. Oma enese mälestustest peab õpilane iga lõna ja iga lause sifuga kaitma, peab fifemifelt jälle nägema ja kuulma, tundma ja läbi elama seda, mis ta warem juha tõelikkuses üks kord wõi fagedamini on näinud ja kuulnud, tundud ja läbi elanud. Õpetaja metoodiline wõimine peab end selles ilmutama, et ta õige juhatus selleks annab. Mitte see ei ole peaaft, et õpilane sifust üleüldse aru saab, waid mil heel ta asjasse tungib, — see on tõwõtte peaküsimus.

Õpetaja peaks iga juhatus ja selleluse ilutamata kaajärke selles nägema, et juhatus ja seletus aegamööda päris illeliioseks saaks, et ta õpilase niikawale miiks, et see lugemistififist ilma wõõra abita aru saaks ja järse mõteldes ka alarises tumedatesse kohtadesse tungiks. Sellepärast ei peaks õpetaja mitte nii palju seletama, wähemalt mitte enne seletama, kui õpilane oma õnne ise seletuses ei ole katsumud. Ischaramis maffab see lugemistõpetusest illemal astmel. Selle asemel peaks ta teda enam juhutama, mitmesuauiseid wahendid siin sekoituseks iseiseiswale tarwitama: üksikfütutluste siidumine waatlifkudeks piltideks, ainult oisatud waatluse wäljakujundamine, piltifkude ütelnste õige seletus, keelemormi põhitähenduse järse otjustamine tema wuletatud tähendus-

teist, lihtsalt: kõik, mis õpetaja senni päritud viisil küsides, arendates, seletates teeb, seda peaks lihtsam õpilane teadwalt õppima tarvittama oma enese õpetamiseks. Selleks on mõeldavapääsemata tarvilik üks asi: õpilast peab iseküsimisele lugeses harjutama. Kes midagi tahab seletada, see peab ometi kõige pealt teadma, mis seletust vajab. See on küll harilik äraküsimine teeb seda, et õpilane õpetaja hooliks jätab võrsetada, mida peab seletama, mida mitte; ja nii horjub ta aegamööda kõike mitte-seletanud arusaamatata vastu võtma, ta siis, kui ta sellest midagi ei oska mõtestada. Ei ole siis ime, kui ta selle juures oma enese võtminest ja küsimisest aegamööda päris ära võõrdub ja lugemisel enese hooliks jäetuna, kummedatest ja arusaamatutest kohtadest kõige suurema ükskõikusega üle läheb, ja selle juures isegi teadew ei ole, et ta midagi ei ole aru saanud. See puudus enesetunnetuses. Kriitilises waates oma arusaamises defektidest on ju nooremale õpilaste juures seletatav; nad usuvad, et juha aru saavad, kui turtawad sõnu kuulawad, ja ei tea, mis tähendab aru saama. Aga kui lugemisõpetus tõeliks juhatuses kujuneb, siis hakkab õpilane aegamööda aru saama, mis tähtis on, ja siis on ka aeg tulnud, kus ta enam õpetaja küsimist ei tohi oodata, vaid iseküsimiseks on kohustatud. Keskajast peale peaks õpetaja põhimõtteks olema, lihtsasti loetud lauset või järku seletada, enne kui ta õpilastele et ole aega annud selle küsimiseks, millest aru ei saanud. Tal jääb ju siis ka mõnestki mittekihtitud asjast veel kõnelema; aga järjekindla harjutamisega lõnawad õpilased minnastel õpilaastatel nii laugele, et õpetaja nende iseküsimustes õige kindla mõõdupuru letab veel antawate seletuste watusete. Ja kui õpilane on õppinud küsima, s. t. siin arusaamist võtma, siis ta on kõige tähtsama sammurunnetuses teinud. Sest arusaamise võtmine ei ole ka harilik aru saada; kes aga lugemisele asub kindla mõuga, arusaamist mitte juhuse hooliks jätta, vaid oma energilise tahtetegewusega kätte võtta, kätte töötada, seda tasub õppus ja wauding.

Maan wõeldub, on see kohjulik ükskõiksus, kui loolilugemise kättast aina walewata nautimise kaheksa korraldada, nagu mõnelt poolt mõutakse, nagu kah-

jult ükskõiksus oli, et õige sagedast ainult pealiskaudset lugemistechnikast, kõige rohkem mõistlikku siju kättesaamist piiditi. Mitte lugemistechnika, vaid lugemisoskus peab meile juhatuses eesmärk olema: wõimne, surmud täht elawaks teha, lugeses midagi läbi elada. Nii jurtustatud lugemisõpetus wõidab õpilase huumi ka sarnase raamatu vastu, mis enam tööd, kui nautimist annab — mis õpilasele aegajalt ka puhta esteetilise nautingut kumidid wõib walmistada; ta õpetab teda hindama nautingut, mis waimlise jõu kaswamise tundmuses peitub ja teadwuses, oma enese piidmise, oma leese wõimise ja järelemõlemise oma mõtlemata rikkastada. Tõelise lugemisoskusega arwane õpilasele kõige kindlama kaitsewähendi ellu kaasa sopakirjanduse õhude vastu. Sest lugemisõpetus, mis iseseiswale hariduswõimendamisele juhatab, aitab ka selleks kaasa, et noorusse ja berwe rahwa hariduse peale rahwuskirjanduse suurteoses enam mõju saawutawad, millest kõik need ära pööravad, kes wõimend on mõtlemata, õppimata, siime newaks lugemiseks. Sellepärast olgu iga lugemisõpetus „juhatuses iseharimisele“.

V.

1. Üks teine õpitegewayse asja, millest õpilase isetegewus peab alnema, on kirjajuttu tööd. Kui me siin pikka rida harjutusi kõige lihtsamast ärakirjutusest alama astmel kuni waba kirjutwõimile isemil astmel üle waatme, siis wõib kogu silma suur hulk kehulikust wõtta, mis õpilane peab ära wõitma. Ja need wõikusi hinnatakse algajate juures alla. Paar lausetest lugemisraamatust ära kirjutada, et näi teise aasta lapse suurena toimetusena. Ja siiski nõuab ka see elementaarne töõ õppimist, kui ta oodatud tule peab tooma. Meie ei tohi lapse hooliks jätta, katsumise ja waleste tegemise kaudsel teel õiget leida. Waidlats ärakirjutamise wõimetussest wõib wõimetussest lõpetes kahtlemata, kui enne igal pool tunnetataks wõimust, teda ka plaanikindlast õpetada. Ei ole küllalt kogu, lapsi ikka jälle hoiatada täht-tähtlase järele maalimast. Siin peab näitama ja harjutama üheses töös: esmalt sõna karmwapealt waadota ja kirjakuju meelde mulljuda, ja siis ühe jorwega kirjutada! ja hiljem: esmalt

terwe lause lugeda, rasked sõnu karmapealt waadata, siis ühe joorega kirjutada ja viimaks kirjutatut eeskirjaga võrrelda! Mii harjutatud ja karmõitse energeega malwatud, mõis juba lihtne ära kirjutus aidata õpilast walgju õpediisipliiniga kogema, mis igaks kirjaltitaks tööks tähtis on, kõige enam aga teematööks.

See kirjaltitu harjutuse lõpu siht seisab selles, õpilast mit kaugele wita, et ta kirjutamist mõiks tarwitada oma mõtete fidestatud ebasiaandmisseks. Wormilised ja tehnilised wilumused, millest leematöö kirjutus koos seisab, peawad temale nii omaseks saama, et ta nende abil lihtsa elututse ulesannetele wastaks. Tema peab ka siin õpetusmetoodilijest kõitwusest töömetoodilijele iseiseiswusele wiidama. Kas see siht ei ole liialt kõrge? Paljud arwawad jeda, wad ütlemad: rahwakooli õpilast ei saa weel walmist küpust ja tehnilist kogemust olla, mida täiesti waba kirjatöö eeldab. Sellepärast pidawat kirjatöö siin õewat arutatud ja ka walmistatund astmest ette walmistatund. Aga see arutamine ja ette walmistamine, see läbirääkimine ja pärastine tööde parandamine peidab eneses ohu, et õpilane kooli aja lõpukski ei õpi iseiseiswalt töötama, ja see tähendab rahwakooli 90 prots.-le: nad ei õpi jeda kunagi!

Sellepärast on juhatus wabale kirjatööle ka rahwakoolile tungiwaks nõudeks. Selle wastu waidleb niisidisajal waevalt keegi. Mõis küll mäidata: wadat kirjatööde peetakse illelidselt määratlikumaks töökooli mõtte tullemuste hulgaast. Muidugi on tema hindamisteks mõnikord wäga wälised põhjused mõõtu andnud, näit. see, et kirjutamine iseenesest juba iseteemawana määratlik olewat. Rõõmustatakse mõistusest, millega 40 kuni 50 õpilast pool tundi, terwe tunni. julega töötamad, et mõnda wäikest elomust paberile panna. Just naqu see kirjutamine ilma jututa juba haritwami oleks. Kui sellesama asja suuõnaline kirjalduus! Selle kirjutamise illehindamise taqajärjeks keeleõpetuses on palju kirjutamine, mille pärast teised olulised ulesanded eemale tõrjutakse. Mitte selles ei ole iseiseiswalt töötamise tarkus, et kirjutatakse, wad selles, et õpilased oma

enese mõtteisju iseiseiswalt keeleliselt kujundamad. Ja keeleline kujundamine teostub kõige loomulikumalt juu sõnalises kõnes. Kui mõni asi, mõni elamus õpilast siemiseft mit purudatab, et ta tarwidust tunneb teistele ebasiaandmisseks, siis ta tarwitab kõige pealt räägitud sõna; julg on temale ainult häädaabiks sel juhõumusel, kui tal juhust ei ole suuõnaliselt wägenduseks, milleks teda ta jüda sunnib. Pärine waimutöö on alati samane: mis siemiseft elumaks saab ettekujutuskes ja piltides, tunnetes ja otjustes, see tiheneb keeleliselt kujus kõige pealt hääleõnaliselt sõnaks, s. t. jeda räägitakse siemiseft, iks kõik, kas ta samal ajal wäljub otjekohse kuulda wõ sõnana wõi kirjutata wäe wabetalitufel nähtawa sõnana.

See on ka jagedasti-awaldatud nõude mõte, et kirjaltit kõnelemine pidawat suuõnalisega ette walmistatama. Niimult ei pea jeda mit mõistma, naqu peaks iga ükfit kirjatöö suuõnaliselt läbirääkimisega nii ette walmistatama, et õpilastele ainult jääb lauseid waha kirjutada, mis õpetaja juhatusel enne keeleliselt kindlaks said tehtud. See wiib teatawasti lausa ühewormilistele kirjatöödele, mis palju juuremal määral õpetaja kui õpilase töö on. Sellest nõudest tuleb küll nii aru saada, et keeleõpetuse ligemat ulesannet peab selles nägema, et õpilasi iseiseiswale kõnelemisele, s. t. oma enese mõtete wadale wägendusele wõimastada, enne kui see õpetus asub jeda kirjaltitule wägendusele juhutama.

Kui me nii waba kirjatöö töömõtte waatepunkti alla seame, siis on meil kõige pealt tegemist suuõnaliselt keelewajitusega. Ja siin esineb tööwält, mis millegagi wõrblemata kõit õpilase jõud piltidesse paueb. Õpilane peab õppima kõnelema, ja nimelt iseiseiswalt, ilma õpetaja haritliku loastawa küsimiseta. Iseiseiswalt kõnelemine aga eeldab iseiseiswalt waimlist töötamist: õpilane peab oma weeli tarwitama, et üürwust tunDMA õppida ja ehitusmaterjali oma sielilma kujundamisse koguda; ta peab õppima, jeda materjali waimliselt läbi töötama, jeda korraldama ja siemiseft kõitma mõteteks ja otjusteks. Ja mis sarmase kogumis- ja mõlletööga kujut on wõtmud, jeda ta peab wälja rääkima, ja jeda ta mõis ka wälja rääkida, kui taie wõimalust antakse, jeda nende sõnadega

teha, mis talle omased on ja mis tema edasiandmise tungile wastawad. Kui õpetusel korra läheb, kõik õpilase jõud liikuma panna, nii et iga üksik teistega mõistleb oskumises, uurimises, järelemõtlemises ja tunnetatu väljaraakimises, siis on õige piirid keele kasutamiseks kätte saadud; siis areneb mõtlemise kindlus ja kiirus ja keelelise väljenduse kindlus ja kiirus, waimlise töötamise iheiseiswusega ja keelelise kujundamise iheiseiswus.

Selle saavutusega juurdumalise keelewastuse alal on ühtlasi ka waba kirjatöö peatülesanne lahendatud. Nagu õpilane igas tunnis juurdumalisel kõnelemisel iheenele hingest hoomab ja oma enese keeles seda väljendab, mis selgesti tunnetatud ja elawalt tuntud, nii et peab ka kirjatöös ainult kirjutama seda, mis edasiandmisele tungib, ja nii kirjutama, kuidas see tema keelelise väljendamiswimele wastab. Iheärastis ülesandena kirjaseadmise õpetuses ilmub weel tutwustamine stiililiste wormidega, mis oleneb kirjaltiku edasiandmise iheärastistest. On wäga hõlpus wiis, kirjaseadmisõpetust reformeerida, kui nõuet, et õpilane pidawat nii kirjutama, kui ta kõneleb, liiga tähtselt wõtata. Siis tarwitseb ainult kohase teema walida ehk õpilastel lasta walida, et teda siis lasta kirjutada, mis talle sellest meelde tuleb ja kuidas meelde tuleb. Õpilase väljendustarwidus on seega rahuldatud, aga kahtlane on, kas ka lugeja wajakus rahuldatus on. Mis meile lapse kõnet kuuldes päris arusaadaw on, sest et selle juures enamasti kogu teha kaasa kõneleb — kujutestagu elawalt kõnelewat ja ihestikuleerimat last, — see on meile lugedes sagedasti katkeline ja arusaamatu, sest et siin kirjutatud sõna üksi enese eest räägib. Aga arusaadawus on onweti esimene nõue, mis stiilile tuleb ehitada. Sellepärast ei ole waba kirjatöö juures mõtete kiire paberile wistamisega weel kõik korras. Selleks ei olekski iheärastist juhatusi tarwis. Waid õpilane peab õppima keelelist väljendust walima lugejat silmas pidades, ülekõrge kirjutades kõike harjutama, mis nõuab arusaadawus ja harjuse kirjaltiku läbikäimisel. Kuidas seda õpetegemusel kätte saada, seda näidata oleks metoodikule suureks teemuseks, aga see on ka palju rassem, kui mitmekõrge-

liste „wabade tööde“ kogumine, millest sagedasti väljenduse pärawt hädasolewa lapse abitus wastu paistab. Wäga sagedasti ei waadata seda, et kirjaseadmisõpetusel rahwakoosis ka weel teised sihid on, kui temale kunstilise kaswatusse teowia ehitab, sihid, mida küll nii ihuabete nõudega ei saa formuleerida, mis aga siiski tingimata tähelepanu wõnawad. Kui me saaksime oma õpilasi, nagu keelkoolis, 20-da eluaastani omal juhatusel pidada, siis mõltsime julgesti ära wõtata, kuni ijemine kujunduswõime aegamadada wormi wadumises läbi lööb.

Nüüd aga peab meile töö õpilase kallal 14. eluaastaga olema lõppemad; ta peab olema nii kaugele wiidud, et ta mitte ainult üleüldse midagi mõiks kirjutada, waid oma mõltsid asjast hästi korraldatult, selgesti ja õigest keeles oskas iiles kirjutada. Kirjatöö ei pea mitte ainult mõtteawaldus olema, näit. päewaraamatu iilesmärkimiste mõttes, millel ainult kirjutajale wäärtus ja tähendus on, ta peab ka mõtte edasiandmine olema, j. t. ta peab ka teistele arusaadaw olema, sagedasti piiridma lugejat meelega teatud sihis mõjutada. Muudugi seisab kõige esimene ja kõige tähtsam iheiseiswa kirjutamise eeldus selles, et õpilasel midagi on ütelda ja et ta seda oma ijemuses oskab keelelist kujundada; selles ongi õige teemawaliku suur tähtsus.

Witmasel ajal usuwad mõned otsustawa mõtte selles olewat leidnud, et kirjaseadmisõpetus pidawat õpilasi karwapealsele nägemisele ja huwitatud waatlemisele wõtmastama. Sellega nad wotawad kirjaseadmisõpetusest tulemust, mis õieti tema eelduseks peaks olema. Õpilase igasugune töö peab tema ijemiste ja wälimate meelte iheiseiswa tarwitamise alusel tugema; igas tunnis peab teda tõelikkude asjade ja junduste terawale tähelepanemisele juhutama. Ja kui kogu õpetus sellega oma kohust täidab, kui ta kõnelemistungi toidab ja väljendustarwidust äratab, siis ta on kirjaseadmisõpetusele mõjuwast kaasa aidanud, ja see witmane mõib siis end seda ta iistatamurmat oma eriülesandele pühendada, kirjakeelelise mõttekujunduse rawitjusele. Sest iikski ei jätku ijemisest edasiandmise tungist, ja ta mitte iikski elawast

tuksitaks maitseharimise wahendiks saada. Aga ei tohi selle juures unustada, et kirjatööde juures tähtis on keelelise wäljenduse harimine, ja on olemas hädasoht, et õpilane enam joonistustijele, kui keelelajele toema wäljatöötamisele andub. See aga mõjuks otse wastupidiselt kirjatöö päris sihtidesse.

Õgatahes ei tohi õpilase õpetusmeetodiline sidumus kirjatöödes koolitaja lõpuni kesta; ka siin peab üleminek leiduma õpinetoodilisele wabadusele ja iseseiswusele. Meie anname sellepärast õpilasele juhuft oma kirjatööde tehnilist oskust wabas kirjatöös tarwitada. Ka wabadele kirjatöödele on soowitam, enne mõne laste õpetaja juhatusel wälja töötada, et kirjutawast õpilastest paljud takistused, mis osalt tema rüpakast loomust, osalt tema ümbrusest tekivad, jooks eemaldatud. Peale selle leiab õpetaja selle juures wõimalust, nõrgale näpunäidetega ja nõuannetega appi tulla, kergemeelselt aga oma walwawa silmaga wälise ja sise-mise distipliini raamides pidada. Ta õpib ka klassi wakkjel waatlemisel ühesku õpilase isekäralist tööwiisi tundma, wõib liiga etteawatlikku kannustada, pealiskaudselt ruttawat pidada ja nii illeüldiseid tööreeglid ühisku wadusteke kohandada.

Aga wiimane samm iseseiswaks töötamiseks jääb siis weel ikka teha: õpilasele peab kirjatöö üksi wäljatöötamine koduülesandena jätma. On küll tõsi, et kodused saawutusjed enamasti kooli omadest teha jääwad. Aga kui me ka kõigi teiste õpinaite juures koduülesannetest tahaksime loobuda, kirjalekkude harjutuste juures me seda ei saa: õpilasel peab juhuft olema õpetuse töönormisid wabal tegewusel tarwitada. Kui ka kodu valmistatud tööd wähem õnnestuwad kui koolis tehtud tööd: nad omawad wäärtuse tehnilise ja kõlblise suutema iseseiswuse poolt, mida õpilane seal ilmutab. Ja kui ka töötamine koduste olude pärast raskendatud on: just töötamine kodu segawatel mõjudel on wähenõudlik, et õpilast harjutada, waimlise töö wäliseid takistusi pingutatud tahtejõuga ära wõitma.

Minult ei tohi tahtejõult liiga palju nõuda. Ja töö peab raskuse ja ulatuse poolt sarnane olema, et õpilane tema töesti hoollega walmis wõib teha. Ei ole juuremat energilise isetegewuse wastast, kui julgusetuks. Julgusetuks aga saab õpilane siis, kui ta ka oma töhjemagi waewa alati tagajärjetuks peab tunnistama. Wajab ommeti täiskaswanudki lordinekut, et oma püüetes mitte lödwaiks saada, palju enam aga kõbliselt weel mitte kindel õpilane. Ja weel üks asi on iseseiswaks kirjatööde tegemiseks tähtis: juhatus isekontrollile! Ei sallita ju alama klassi lapse juures, kes wäikeste ärakirjutuse on walmistunud, et ta nii pea kui lõpupunkt on pandud, raamatu kinni paneb. Enne weel lorb läbi lugeda ja eeskirjaga wõrreldal nõutakse siin. Õjekontrolliks kirjatöös et jätku, aga mitte lihtsast wõmitusest, terwikult hoollega läbi lugeda; meie peame õpilasele ka paranduseks teatud meetodi omaks tegema, et ta alati kindla plaani järele talitaks. Seal on mitmed käsitusewiisid mõeldawad; üks tarwitataw wast oleks järgmine: kirjatöö loetakse esmalt terwikuna waljusti ette, et stiili kõrwaga mõida hinnata; mis halwasti kõlab, tuleb parandada. Teine lorb loetakse wast wakkjelt, aga hästi aega mõhda ja selgete pausifodega, et kirja wahemärkised kontrollseerida. Ja wiimaks tuleb weel kolmas läbiwaatus, mille juures ühiskuid sõnu õigekirjutuse seisukohast proowitakse. Selle juures tuleb õpilasi sagedasti sõnaraamatu juurde juhutada ja tema tarwitamist harjutada, et nad pärast kooliaega selle, wõib olla ainukesse, nõuandjaga mõistaks midagi peale hakata.

Kas õpetusel just seda wõi teist paranduswiisi tarwitatakse, see ei ole asjale mitte olulik; peasti on, et õpilastele teatud parandustehnika wilmuks tehakse, mida nad illemates klassides, kõige pealt aga wiimasel õpiaastal, täiesti iseseiswalt oskaks käsitada. Muidugi on igas klassis õpilastest niisugustest töötehnikatest reeglistest midagi et kirj. Sarnaseid et saa aga ka sellega aidata, et neid kunni wiimase koolipäewani nende töös pingul ohjadega juhitaiks. Meie ei tohi oma

Kahtlemata sisaldab massew õigekirjutus mõndagi, mida õpilane aina mälu-ga peab omandama, sest et jeda ei reeglitega ega juhtivate põhimõtete-ga ei saa taibata. Ja kui ka jeda ei olekski, mõiks tõelise wilumuse õigekirjutuses ainult alalise harjutamisega kätte saa-da. Kui sellepärast mõned meetooditüd mäluga omandamise ärakirjutamise ja mehaanilise harjutamise teel õigekirju-tuse meetoodiliseks peapõhimõtteks tee-wad, siis ei tohi imestada, et selle õpe-tuse tulemust tema hariduslise wäär-tuse järele väga madalalt hinnatakse. Tõukitud ja kirjutatud sõnu karwapealt waadata, tähtedeks laotada ja kohuse-täitwast järele kirjutada — see ei ole tegewus, mida mõiks loowaks tegewu-seks arwata, ehk küll lundusel kohuse-täitwale tõlle kaswatuslist wäärtust ei saa eitada.

Uga nii waene haridusliste wäär-tuste poolest ja nii wähe waimlisele tõlle ergutam, kui selle järele näib, ei tarwita õigekirjutuse õpetus omegi olla. Kirjamärgid, millega hemal tege-mist, on ainult wähejel mõõdul juhus-liselt walitud; juuresmas osas on nad keeleeluga lähemas suhtumuses, kõige pealt õigekirjutuse foneetilise põ-himõttega, mille järele kirjaliku sõ-na tähtede järg räägitud sõnabälte jär-ge jälgib. Suuremalt osalt mõib sõna kirjutamist selge rääkimisega kindlaks määrata, ja kus see täiesti mõimalik ei ole, seal tuleb kirjasõna osade juu-res waewalt enam kui üks arwesse, mis häälijälghwast kirjutamisest kõr-wale kaldub. Kui meie siis õigekirju-tuse, nagu juba sagedasti on nõutud, õesti hea ja õige wäljarääkimisele põhjendame, plaanikindlale häälehar-jutusele, siis juhatame sellega õpilast, enesele kirjapilte iseiseiswast kätte tõb-tama, selle asemel, et neid armustufeta ja mõtteta walmilt wastu mõtta.

Mõõdapääsematu-le tuupimisele, mis

õigekirjutuse mehaanilisele wilumusele mõib, jääb ka selle meetodi juures kül-lalt mõimalust, iseäranis nende kirjasõ-na osade juures, mis häälitutele ei wasta ja rääkimise järele ei ole ära tunda. Uga kogu õigekirjutuse meetodi oluliseks aluseks jääb alati selge kõla waadlit järjekirjutandus. Kui õpilane Saksa keeles sõna „Apotheke“ peab õp-pima kirjutama, siis ei näidata temale jeda trükitust mõi kirjutatust ette, waid teda harjutatakse enne õiges wäl-jarääkimises (kuulmise ja kõnelemise harjutused), ja selge häälit-häälikulise kõnelemise abil omandab tema uue sõ-na tähejärje. Tähele panna tuleb ainult tähte h, mida õpilane ülekõigsena tun-neb ja jeda fergemini meeles peab. Nii on harjutamises walmis kirjapilt pea-asjalikult õpilase oma töö tulemus. Ettewalmistaw kõneharjutus kujundab selle töö wäärtuslise osa, sest et ta kõr-wa teritab ja suud tähte alla paenutab. Kui tema ka õigekirjutuse teenistusse ajub, siis on tal ka juur isewäärtus; ta peenondab ühtlasi keelelist wäljen-dust, esteetilist kujundamist emakeele abil.

Foneetilise aluse kõrwal, mis õige-kirjutust teadliku häälekujundamisena õpetab, on veel sõnatuletus väga heaks wahendiks, et iseiseiswa töö põhi-mõtet õigekirjutuses teostada. Sõnatu-letuse juures õpitakse sõnade sugulust tähele panema, nende kuuluwust ühele kinnisele, ühele perekonnale, ja selle jä-rele selgub temale paljudes sõnades nende iseloomulit kirjakuju. Nii aitab etimoloogiline arusaamine kaasa õige-kirjutusele, mis wastupidi õigekirjutuse õpetusele juhuist annab, kinnendades keelest arusaamist mõjutada. Niihugusel käsitusel ei saa õigekirjutuse õpetus pealiskaudselt, ta on enam kui paljas tehniline harjutus, ta on tõelise keele-harimise wahend ja aitab omalt poolt õpilast emakeele tarwitamises iseiseis-waks teha.

Maakoolide ühiselu majad.

Paul Mitt.

I. Ruumid.

Maakoolid on niisugustes oludes, et nende juures peawad olema õpilaste

ühiselu ruumid. Kooli ei saa ju igasse külla asutada, ja ei ole ostarbepohane-gi 15—20 lapse jaoks iseiseiswat, ajandõrete

kohast fooli ülewalt pidada. Praegused koolid asuvad mõnest külast tihhti 10—15 wersta kaugel, kuid ebaspidigi jääksid kuuendasillised rahwakoolid ikka mõnest nurgast kaugemale.

Koolid, mis asuvad alewikkudes ehk nende lähedal, on jenni ühiseluruumideta läbi ajanud: lapsed asuvad alewikus kostikorterites. See on küll väga moodne liinale järeletegemine, aga mitte julgugi otstarbekohane, kui arwesse wõtame wiletsjad korteriolud, mis walitewad meie kirikukülades ja alewikkudes.

Kodumaa alewikkudesse on koondunud üleüldise keshwem rahwafikt: käsitöölised, päewatöölised, wäikesed hangeldajad j. m. Nad wõtawad kostilapsi ainult saagi pärast oma juure; ei tule neile meelegi, et nad omi õpilasi ka peawad kaswatama.

Meie alewite korteriolude uurimine, mida jenni keegi pole toimetanud, annaks kahtlemata tarwitawamat materjali. Pealtistandnegi tähelepanemine näitab, et seal on walitewas wälkuis, waejus, mustus, joomine, lodewus, kaardimäng, keelepeks (see on išeäranis kangesti edenenu) ja tehjed jarnased pahed. Ja kui kooli noorjugu niijugustes oludes järelwalwujeta, täiesti oma pead üles kaswab, siis ei ole koolitöölilja, siis kistakse pärast lõunat see maha, mis enne lõunat klassis üles ehitati. Kõigest sellest järgneb, et ka alewikus asuwale maakoolidele, wähemalt nende õpilaste jaoks, kelle wanemad alewikus ei ela, peaks wõimaldatama ühiselu.

Õpilasel tuleb koolimajas 6—7 kooliaastat elada ja kaswada, sellepärast on lõpmata tähtis, millised on elamise wõimalused tulesiwikukoolides.

Ühiselu ruumid, nagu magamistoad, wäljakäigu kohad, haigetuba, ühisöögi ruumid jne. peawad asuma, kas klasside ja söötubadega ühtse katuse all wõi n-ile hoopis lähedal, et õhtut töökustatud ei oleks.

Mis aga mitte ei wõiks ühtses majas asuda, need oleks õpetajate korterid.

Selleks on mitmed põhjusjed: kõiki korterid pole wõimalik paigutada alumisele korrale, ja keigel korral elada maa-kooliõpetajal, kellel oma tillutene

majapidamine, pole täepärane. Pealegi jaoks maja liig juur ja ümberringi oleks ilmast ilma laste kolamine. Sellelega harjub küll inimene aegamööda, aga ta jõbb siiski närwid ära aegade jooksul. Ka õpetajate kasarmu poolt ei saa olla — palju otstarbekohasemad oleks wäikesed aiamahtesjed.

Nad tuleks küll kallimad, kuid nad jaoks õpetajale kodused, armsad ja mõnusad omapäralt wäikesed aiakohed.

Umun kindlasti, et niijugune korter õpetajaid koha külge kindlamini seob, kui ükski muu asi, ja see ei ole julgugi wäikesed tähtsusega, kui suudetakse õpetajate palawikuharnasele liikumisele piire panna.

Munult juhataja korter wõiks jääda üleüldisele majale — see oleks õppise rahhu pärast tingimata tarwilik.

Müüid asukaine ühiselu ruumide ükfitasjalisele waatlemisele. Meid huwitawad nad pedagoogilisest ja terwis-hoiulisest seisukohast.

Wõtame magamisruumid. Mõnel pool neid ei olegi. Magatakse klassis pinkeidel ja põrandal. Aga sealgi, kus nad olemas, ei ole neist midagi head.

Belgia kooliwalituse eeskirja järele peaks magamistubades kõige wähem 30 kantm. õhuruumi iga lapse kohta olema. Wene semstwo nõudis 20 kantm., Preisi ja Pariisi instruktswomid — 17 kantm. juu. Meie magamistubades on läbisegi wiis kantmeetri õhuruumi ja paljudes isegi wähem, näit. Starksi-Muia kõrg. rahwakooli kolmandas majas 3,6 kantm. Milline wähe!

Õhu puhtusega ei saa meie ka hoohelda. Seda wõime isegi ilma mikroskoobita selgeks teha, kui hommikul magamistuppa astuda ja paar kordagi seda rasket õhku sisse hingata.

Soojus peaks olema 17°C. Meie koolides on sagedasti luuri nurgas, nii et õpilased magades kasufatesse peawad pugema.

Kõigi nende wiletsuste tõttu ei ole ime, et lapsed nii sagedasti haiged on. Jurestada wõib seda, et lapsi niigi palju weel terveid on.

Pedagoogiliselt seisukohalt waadates muutub asi weel kriitilisemaks. Oigusega heidetakse ette igale ühiselule, et nad noorjugu ei kaswata. Ühiseluruumid olla kasarmud, kus wali distipliin

peab walitsemata. Niisuguses olukorras kasvavad lapsed omapärased. Ta liigub alati, nagu meres, kus ümberringi lihtin, müriin, jooksimine, ei iialgi kodustunnet! Siisugusega veldakse ka seda, et ühiskelumajad ei edenda noortes i l u t u n n e t, sest seal ei ole midagi esteetiliselt, kus seinad on määrinud ja nimeid täis, kus õpilased ilu ja puhtuse eest ei tunne endid waskmitavad olewat. Aga kutumet peaks kool kaswatama ja puhtuse eest hoolitsemist harjutama, muudu ei omandata neid asju mitte kuskli, ja ebaspidises elus ei ajata mõnusat, ilurikast ning avarat kodu lüna, ega jellest lugu pidada.

Kõik pahed oleks kõrvaldatud, kui ehitamiseks magamiskõlad wäikse arwu lastele, nii 4—12 lapse kohta i h e t o a ja tarwilisel arwul. See oleks wäga tarwilik. Siis saaks sõbrad kokku heita, ning ühhesse lüpa elama ajuda, kus walitsete laste eneste wahel hea wahelord. Nad wastutaks i h e i l u ja puhtuse eest omas toas, hoolitsete, et woodid alati korras oleks (üleüldises toas ei mõju see hoolitsemine mitte midagi, kui mõni ette wõtab ja üle kogu woodite rea tolmuste jalgadega jooksib). Samuti on lugu wooditajastega, kuhu üleüldises toas üleüldise arwel wõib paaberid ja sügijätised wisata. Peale selle wõiks olla maalid seinatel, lilled akendel jne. Ja nii saakski nad koduseks nurgakeseks igale õpilasele. Niisugune ja ainult niisugune wõiks kaswamise kohakene lastele olla, aga mitte kasarm.

Kodumaal ma mujal neid näinud ei ole, kui Wana-Karistes, Diplapi majapidamise koolis.

Ühiskelumajades — nii räägiwad nende eitajad — on paratamatud mitte-juwitawad nähtused wõis- ja biitarlaste wahekorras.

Korteriolude parandamine aitab ainult o s a l t i k w i d e r i d a neid nähtusi. Niisugused korradused tulewad ette peaaegu alati seal, kus waimu- ja kehawõõ korralikult ei wahelda ja kus (olgu raske südamega mainitud!) õpetajad i h e k ü l l a l t e e s k u j u l i k u s ei ole, iial laste hulgas ei liigu sõbramehena, waid olewafena, keda ainult kardatakse. Need ja mitmed teised nähtused tulewad e s i m e s e s j o o n e s kõrvaldada, siis ajuda korteriolude parandamisele ka j e s j u h t e s.

Ruumid olgu üleüldse avarad, nii et wormilist põhjust tõuklemiseks ei ole. Koridorid peaks olema laiad, walged, ilma hämarate trepiasteteta. Ohf kõige parem, kui neid wõimalikult wähe on, sest jaalist ja sügitoast wõib alati läbi käia.

Siis on wäga tähtis see asjaolu, et tüdrukud teisel, poisid alumisel korral magaks, siis jääks lõpmata palju juhtumusi i h e m e s e s t ä r a: ei oleks siis akna all kolamisi, ei aknast kisse wõimisi, ega trepist üles-alla käimisi, kuna poisid trepist alla käia alati põhjust leiawad. Selle eest wõiks alumisel korral ajuda juhataja eluruumid, töötoid, ühissöögi ruumid, kabinetid, haigete toad jne. — kuna klassid juuremalt osalt üleüldisel korral oleks.

Siin kohal on juhuse i h e s t h u w i t a w a s t a s j a s t w e e l k o r d k ö n e l e d a. 1920. a. „Kaswatuses“ nr. 4. oli n. n. Wickersdorfi kooliühistemist jutt, see on nimelt niisugune töö- ja kaswatuskool, kus õpilased õpetaja i u m b e r g r u p p e e r u w a d ja nõnda just kui perekonna jünnitawad.

Ma meie aiamaajakesed õpetajatele olid osalt selle mõttega kawastatud, et sinna wanema klassi õpilast paigutada, igaspe 6—7 inimest ja sellega nagu katjena Wickersdorfi jüstee mi e s t a l g u k i t s a i s p i r i d e s k i l ä b i w i a. Puhtast läbiwiidaw ta kuskli pool, weel wähem meie pludes, nii kui nii ei ole, sest iga õpetaja k o h t a t u l e t s j ü s 40—50 õpilast, ja seega oleks õpetaja jällegi kaelant järelwalwe töösse wajunud. Siis on weel arwesse wõtta kogemuste puudus. Kuid aga midagi ilma eelteadmijeta wäga laias ulatuses käsile wõtta, siis on harilikult pankrott paranduseks. Pealegi räägib prof. Gildebrandt, et i f e g i n e i s k o o l i d e s mõnikord usaldus õpetaja ja õpilase wahel on kaikenud ja nimelt toiduainete jagamise puhul. Simesed on i k k a i n i m e s e d.

Edasi. Magamiskruumidest ei wõi wäljatäigu koht kangel olla. See „a s u t u s“ on üks nõudlikumast. Onam wähem on üleüldine arwamine, et ta ühise katuse all peab olema klasside ja magamiskruumidega. Kuid maakoolide kohta on see nõudmine täiesti mõimatu. Magamiskruumides on ohf muidugi raske ja täis igasuguseid mikroorganisme. Kui wäljatäigu kohad seda õnnistust weel

juurendavad (ja jeda nad teevad tingimata, üks kdit kui korras neid püüra-rajje hoida), siis peame tee leidma, kuidas sellest õhurikkajast lahti saada.

Uene semitvo instrukttsioon nõudis, et väljakäigu toht peab olema ije majakene, aga ühendatud peahoonega kiimise koridoori kaudu. Ja see oleks ka meile kõige kohajem.

Smait poolt lijaktime veel juure, et tema peaks ajuma põhja- ehk idapoolses küljes, aga ei miigil tingimisel lõunas; peaks olema tahetordne, kui koolimaja tahetordne on ja ühendatud kiimise koridoori kaudu peahoone aburuse ja teise korraga. Ümber selle „majakese“ peavõid kaswama ofaspuud, mis oleksid talweigi haljam ja aitaksid lõhua kaotada. Peahoonele ei wõi siinpool otjas ühtegi akent olla, ega mõnda luuki, kust lõhn wõiks jisse tungada. Et puhtust hoida, jeks peawad nad ka õõsel walguetatud olema. Nad peaks ka joojad olema, kui jee kuldagi wõimalik on.

Ühisjõogi jaots peaks olema kõõl, jõõgituba ja käfikambriid. Nende kohta ei ole tarwis pitta juttu ajada, jekt nendeks oistarteteks jõõbawad kõõlju-gujed ruumid, kui nad aga: 1) küllalt amarak on; ijeärants on jõõgitoa litjus wäga halb: õpilased hakkawad üle ja alt laudasid käima ning üle kaasõpilaste ronima; 2) puhtad ja walged peawad nad olema, jee on ijeenejejt mõis-kejaw, ja 3) kuivad ning kiindlate lage-odega — jee nõue käib ijeärants kõõgi kohta, mille lagi jagedasti toidu lõhua lajeb teistesje ruumidesje.

Kõõgis peaks ruumi leiduma ka silmapeju jissejeadele, mis peaks nii suur olema, et $\frac{1}{4}$ tuumi joojus kõõgil lastel wõimalus oleks endid peeta. Mõnel pool oli jutt ijeji suurepärasest wannitubadest, mis ka igas koolis peaksid leiduma. Minu arwates wõiwad need ainult linnale nii kujukse ja kultuuri kõrguse tunnisjärgiks olla. Maal, kus weesaamine nii waemaline ja kus luge-mata palju muud, mitu korda tarwiljemaid asju murejsemist ootawad, on wannitubade ehitamine erneaegne. Saab küllalt jellejki, kui iga kooli juures saun korda jeataks, jekt kaugmad õpilased, õpetajad ja kooliteemijad peawad ju ka saunas käima. Praegu on needki tamalijelt wäga lagunenud: põranda asemel jekt mundaõibe wõõl laud, keris

jisse kuffumas, ehk kuffunud; alati karmune... Kui aga me jamma ehitus käsil on, siis ei matsa ialgi korjiraga jamma teha: ta saab alati „mõru“ ja külm. Kõõige oistartetohajem on itka wama kerijega asi. Minult jee eesruum riidest wõimise ja riidestje panemise jaoks peaks küll olema.

*

Sarnajad siis oleksid ettepanekud meie ühiselu ruumide kohta, maakoolide juures. Silmas on peatud tulewast kune-aastast rahwakooli.

Alga nüüd tärtab küsimus: Kas juudetaffe jeda kõõle teostada?

Mõnigi uus koolimaja itka ehitataffe igasje maakonda. See oleks kogu Eesti kohta iga aasta mõnikümmeid uut koolimaja. Ja need tuleks juba ajatohajed teha.

Siis mõisamajad. Nendegi kordasead-mise puhul tuleks, niipalju, kui wõõrd jee wõõmalik, neid wõõnõiteid silmas pida. Kui jek puhul on wõõmalik ühe aimestki wõõret teostada — on hea, on wõõmalus kahte, kolme, nelja — weel parem.

II. Ühisjõõl.

Ühiselumaja ilma toitsuse korradu-jeta ei ole jurgugi mõeldaw. Mõnais rahwakoolides, kuhu lapsed wõõrdemisi lähedalt käiwad, tihti koju lähewad ja kellele nädalas kord ehk paar jõõki järele tunakse, näib, nagu ei olekski toitsustõõkimus ijeärants teraw. Alga on jiiiski, ja weel terawamaks lähew ta, kui 7-8-aastased lapsed kooli tulewad.

Et noor organismus edemõda ja jek-lega ühes ka waimuelu aremõda jaoks, jeks peab õpilasel toilwat, wõõlsemat ja jooja jõõki külluses olema. Kõõõd ühetõõnikine leiwakott pole ital jeda. Laps jõõõ ainult suure näjaga, ja tema wõõrdemisi hiilgaw seedimisaparaat juudab kuldagi walmiks saada. Jjegi joojenda-da oma toitu pole igal pool wõõmalik. Kui kõõõl ongi olemas, siis harilikult kolmele ühine: õpetajale, õpilastele ja koolimajade rentnikule. Wiimane saab tamalijelt seal jeksukorra peremehes, aga teised näjigu külm ja kuima toitu.

Mõmate rahwakoolide juures on enam hakistusi ühisjõõgi jissejeadmijeks, kui 6-a. koolides: jiiigijel käiwad lähema-jed kaura aega koju, kewadel niisamuti, ja wõõnemad, kes harilikult kahtlewad iga

me ettevõtte juures, ei ole asjaga nõus. Mis neis koolides kõige enam mõiks teha, oleks mast see, et keem mefi alati mõta oleks ja kuu peale wälja arwataks teatav hulk toidunaineid ainult lõunaks, mille kooliteener valmistab. See on väga lihtne, ja kui õiglaselt ning puhtalt seda toimetatakse, siis mõib sellest õige palju kasu olla, ja lõunat mõiks ka need süüa koolis, kes õhkei kodus sööwad. Raakstele peaks omavalitsus abi andma, kui mitte kõiki produkte ei jundeta müretseada.

Edaspidistes ja praegustes 6-klasfistetes rahmakoolides on võimalik õige hea toitluskorraldus ellu lutsjuda ja lastele 3-4 korda päewas toitu anda sel alusel, et lastewanemad toomad ükskeise järele juba poole aasta alguses üleüldise n. n. „ühisöögi“ koosoleku poolt määratud hulga tooresaineid kofku, millest kõigile osawõtjatele toit valmistatakse. Ühisöögi juhatamad wanemad õpilased ja lastewanemad ise. Spetajaist peaks keegi olema ainult „heaks nõuandjaks“. Kõige praktilisem on, et igal pühapäewal poole nädala osa ja kolmap. teise poole osa produkte kofku toodaks, siis ei oleks iga päew potomist ja oleks mitmekessemad ained käepärast. Piima aga peaks iga päew toodama, kui teda raha eest ostetakse, ehk kui osawõtjad piima ise toomad, siis tuleks nõnda ära jagada, et iga päew keegi tooks. See on ka sellepolest hea, et poole aasta piima (mille hulk 40 ehk enam toopt) ühe korraga raske on ära tuua.

Produktide hulk oleneb sellest, kui palju on osawõtjaid. On nätt. 30 osawõtjat, siis tuleks märksa enam kui 120 osawõtjaga, sest jäänuised on pea ühehunnarised hulga ja wähesel osawõtjate arwu juures. Alla 25 osawõtja olles ei maksa ühisöögi korraldama hakatagi.

Piima kõrgemas rahmakoolis 1918.—1919. õp.-a. oli 118 osawõtjat ja ainete hulk oli järomine lemadisfel pool-aastal (laan. kummi 15. maist):

1. Sealihha	40 naela
ehk wafikalihha	60 "
2. Maska	2 "
3. Mõis	2 "
4. Mune	10 kütti
5. Piima	40 toopt
6. Odratangru	8 naela
7. Latratangru	5 "
8. Erneth	3 "

9. Nijupiitli	5 naela
10. Rapsaid soowi järele	
11. Soola	2 "
12. Kartulid	4 punda
13. Raha	15 marka
14. Käterätti ühkeks nädalaks kõiiti tarwitada.	
15. Teis igal oma.	

Ühisöögi teenijaid oli 3, kooliteener aitas mee tuua ja kartulid koorida. Rapsaid mingisuguseid töid ei teinud.

Süüa anti 3 korda päewas, kowadel 4. Et juhtur puudus, siis anti ka hommikukõhtuks suppi ehk midagi muud jarmast.

Peam ütlema, jarmane korraldus oli hea. Raakstele tegi ta müret. Uga nemad said ka kuidagi wiisi toime: olid juwel teininud produkte, õffid sügisel korraga kõiit walmis jre. Minust piimahiisimus oli teraw. Ühisöögi juhatus lubas neil enamasti piima eest rahaga tasuda.

Kui jarmane korraldus on olemas, siis jaoks omavalitsus bergesti waesemate eest produktid kas osaltki tasuda. Ja jenni mõime igal kongressil kas wõi kui kõige näoga nõuda ja nõuda: walitus andku ja andku. Uga ta ei anna mitte midagi. On aga korraldus olemas, on õpetajad näidanud, let nad juudawad midagi organiseerida, siis panakse ka nende õiglasi nõudmisi rohkem tähele.

Tuleb aga kindlasti filmas pidada, et ühisöögi hiisimus üleüldise hell on. Tä mõib lõpmata palju teawasti esile kutsuda ja kirjeldamata intriigidete põhjuselks olla.

Kirba eelpool kirjeldamine, et ühegi Wikersdorft süsteemi järele korraldatud, n. n. kõi- ja kasmatuskoolides toidunete jaotamise puhul usaldamatus tekkis õpilaste ja õpetajate wahel, mis siis meel meil helda, kus sagedadasti õpetajast mitmesugustel põhjustel (osalt temast olenematt, osalt kooli uuenduse) hirmus wähe luqa peetakse ja ta kiltale ehk alewile maarijamaaks keelepeelnu asjaks on. Annaks siinkõhal mõned näpunäited, mis küll wäga wäikesed näiwad olemat, aga siiski lõpmata tähtsad ja tingimata tarwilikud.

1. Ühisöögi korraldus olgu n. n. „ühisöögi toimkonna“ käes, mis koos jettab õpilaste wanematest, wanemaist õpilastest ja ühest õpetajast. Kui mõi-

malik, siis jäägu õpetaja nõuandmaks, aga kui asjanduslajad lastewaremast ei ole, siis mõiks ka juhataja kohused võtta faktiliselt, kuid mitte vormiliselt, et siis pärastpoole teegi „külge ajada“ ei saaks, kes õpetajale isikliku viha pärast vastaku tahaks kaevada.

2. Tuleb silmas pidada produktide vastuvõtmise juures nende sõlbulikkust. Mõnikord tunakse aineid määratud anumaiks ja vähemäärtuslikka. Niisugustel juhustel tulevad ained tagasi saata. Kordub see veel, siis tuleb ühissöögi komisjonil mõjuvama abinõud tarvitusele võtta. Kaalumine olgu punktiपालne ja kui puudus on, siis nõutagu tagant järele; on rohkem — antagu tagasi, ehk kantagu kingituse armeele, wõt kasutagu hind rahaga.

3. Toit tuleb valmistada hästi, paras hulk, puhtalt ja parajaks ajaks. Mis järele jääb ja veel puhast on — tuleb kingimata ära tarvitada, kirigi jeda enam kõigile ei jätku.

4. Lapsed mõivad ainult raamatupidajale abiliselt ja kõrgis korrapidajateks olla, aga isagaugustest kõbdest, ka kartulifoorimisest tulewad nad mahastada.

5. Iga osawõtja toob ühissöögi koosseisuga poolt määratud hulga aineid just tol kuu päeval, kuidas loofiga juhtub. Koole aasta produktid tunakse korraga, wäljaarwatus piim, mida ühissöögi juhataja ärantagentise järele peab toodama.

6. Iga puudunud päew tähendatakse üles, niisamuti iga pühapäew. Puudunud päemade eest makstakse õpilasele tagasi juba aasta algul määratud korral-

duse järele, aga iga pühapäewa eest makstakse juure sama palju kui puudunud päew maksab. (Mõib küll sarnane asi wäga wäikene olemat, kuid seda tuleb toimetada kõige punktiपालsemalt).

7. Kui komisjon jeda wõimalikult armab, siis mõib õpilane produktide eest ka raha maksta. Summa tuleb ka aasta algul kindlaks määrata.

8. Jätised müüakse emampakkumise teel wälja. Mõnel pool on õpetaja nad omale saanud ühissöögi juhatusel eest. See toob palju murinat, ja seepärast jäägu nad wäljamüümiseks.

9. Õpetajad mõivad ainult siis ühissöögist osa võtta, kui nad sama palju aineid toowad ja õpilastega ühes toas sööwad — muud mitte: tulewad igasugused nurrkemised.

10. Masta lõpul müüakse illejäänud ained ära ja jagatakse raha selle järele, kuidas lõpukooselet otustab. Koosselet kutsutakse kokku emre aasta lõppu, esitatakse aruanded ja lõpetatakse arwed.

11. Söögituas peab kord ja miitakus walitfema: Sige sagedasti kisuwad ühed paremaid palu omale, liifkewad, pilluwad üksteist jne. Ka hirmits kiire söömine ei ole hea. Kui ruum kitsas on, siis peawad õpilased laua kampa lastuma ja ei mitte kõik murruna.

*

See oleks lühidalt kõik ühisele majade kohta. Palju küsimust on natfi, wäga wäheksamaid, ja mitmed nõuakfid põhjalikumalt käsitust eriartiklites, mida tulewikus loodame teha.

Ilulugemine de facto ja de jure.

Elise Aewend.

Gesti õpetajate 4. üleriiklifel Kongressil wõeti vastu resolutsioon — ilulugemine peaks üles wõetama algkooli õppekawas ja käsitatama emakeele tundidel.

Alwalikkude algkoolide Gesti teele 1. aasta õppekawas leiame: Ilulugemise algaste. 2. õppeaastal nõutakse „korralikku“ ja „arusaamisega“ lugemist. 3. õpp-aastal — „korralikku arusaamisega“ ja „mõnuga“ lugemist. 4. õppeaastal — „arusaamisega“ ja „mõnuga“ lugemist.

Jutt on „ilulugemisest“ ühelt ig „mõ-

nuga“ jne. lugemisest teiselt poolt.

Mis on aga ilulugemine? Kas ei ole ta korralik arusaamisega ja mõnuga lugemine. Kas ei ole korralik arusaamisega ja mõnuga lugemine ilulugemisest kunstist üksteist osad?

Sõna „ilu“ tähenduses „lugemisega“ tuletab meelde wõist ehk teatrit; jätame sellepärast „ilu“ esialgu kõrwale ja räägime wäljust ilulugemisest, lugemist kunstist.

Selbaks: heal lapsel on palju nimesid — mit ka lugemisel.

Emil Pallese nimetat lugemiskunsti üleüldiselt — Die Kunst des Vortrags — ja koolis eriti — Sprachliche Kunstübung; Legouve — Part de la lecture; Arsené Petit — la lecture à haute voix; Brodowski — искусство изложения; Джаровски — художественное чтение; Далинов, Коромьяков, Строгоровски ja paljud teised — выразительное чтение. Tihhi mõeldakse sõna „diktšiooni“ all lugemiskunsti. Diktšioon (Prantsuse keeles „diction“) on lugemiskunsti tehnikuline osa (hääldamine, hingamine ja hää). Täites diktšiooni nõudeid, saame ainult korraliku lugemise.

Serra Kurmiisi märkus koolkõrval lugemise kohta algkoolis, et lapsed loevad mõnuta, ilma vahemärkideta, tundub etteheide olemat õpetajatele, mis aga ilmekohune oleks: õpetajad ei või õpetada seda, mida nad ise ei mõista. Serra Kurmiis tõendab ka, et õpetajad mõnes koolis kodu loo asemel mõnda teist ainet hakkasid õpetama, sellepärast, et õpetajad kodulugu ise ei mõistnud, waatamata selle peale, et seda ainet 1919. a. suvikurjusel õpetati. Kuudas peavad nad siis lugemist õpetama, kui nad ise lugeda ei oska? Aga kes usub seda? Miski ainult vähesed.

Prof. Karhlmann ütles: „Minult vähesed õpetajad mõistavad lugeda“ ja Emil Pallese nõuab: „Minu arvates peab iga õpetaja lugeda mõistma, ta ei harvitske just täielik kõnekunstimõlla.“ Legouve ütles: „Ei või mõista seda, mida pole õppinud; et aga ilulugemises ka midagi on, mida peab õppima, ei taheta uskuda.“

Kui ma loenguil täheandam, et tuleb õppida lugema, siis muutub nii mõnigi kuulaja. Meil armatakse ikka veel, et lugemine ei allu teooriale. Sulkirjutuse tunnis õpetatakse lapsi sullepead hoidma, nihku laua peale seadma, kriipsu tõmbama, küll jämedamais, küll peenemais jne. jne. Lugemiskunnamis loevad lapsed — nagu tahavad! Sulkirjutus on mehaaniline töö — selle eest hoolitsetakse, lugemine on vaimu ja hinge töö — see jäetakse hooletusse!

Tihhi loevad õpetajad „mõnuga“ laisetele ehtle, ja lapsed piilitavad õpetajat jälendada — ja, arhi lapsed kui õpetaja on

kindlas usus, et nad hästi loevad. See „mõnu“ on tihhi õpetaja isiklik maitse, ja et wasta lugemise nõuetele, temas rõhutatakse tundmisi wäliseid. Miisuguse lugemise kohta ütles Rev Tolstoi: „Lugemiskunst oli jelles, et loeti waljusti ja nagu lauldes, sõnu tihhe julatades, kord waljust huludes, kord õrnalt sõlistades. Suhuslikult langes mõnele sõnale sõin ja teisele hulgemine, sõnade mõistet ja lause mõtet ignoreerides.“

Kes meist ei oleks miisugust lugemist kuulnud küll koolis, küll teatris, küll kodus?!

Miisugune lugemismaneer on pärit kehtajast. Meie teame, kui suurt rõhku pandi lugemiskunsti peale, mis omalutamata kõnekunstiiga, Greekamaal ja Rooma riigis. Kehtaja jagaduste ajal leidis lugemiskunst warju kloostris. Kunsti ja teaduse uuesti jündimise ajal edustas kloostrilugemiskunsti jeltkõnnas. Lugemine muutus aga kloostrimõjul ju tlastamiseks täis walepaatost.

XIX. aastajaja algul hakkas Prantsuse näitleja Talma nõudma loomulikku, lihtjat lugemist, ja Roderic Benedix — Saffamaal ja Legouve — Prantsusmaal näitasid, et ka kõrwaga wacwalt kinnipiilitawaid helisid muutuist meie kõnes võib teoreetiliselt põhjendada ja et lugemiskunstil, waljusti lugemisel, on kindlad nõuded. Wenemaal juhib Strauder 1868. a. ametlikus ringkirjas tähelepanu selle peale, kuidas harjutada otstarbetohtasemali deklamatsioonil (lugemist) gümnaasiumides ja teistes kõrgemates õppeasutustes. Wenemaal edemes lugemiskunst waga wifalt, sest et puudusid õpetajad-eriteadlased.

Meil ei fundeta veel lugemist-isturgenist teatrist eraldada. Hiljuti ütles mulle kaegi koolinõunik küsimuse peale, kas algkooli õpetajatele korraldatakse lugemiskursus, millest kewadel jutt oli: „Meie oleme materjalistid — korraldame loenguid puksnoa töödest.“ Ma ei eita puksnoa töid, aga wafst ehk wõiks wendega kanmatada? Kui õpetajad lapst rikuwad, laste lugemist, mis on waimu ja hinge arendamine, hoopelusse jättes, siin ei või olla kahte armamist, waid õpetaja õppigu wõimalikult ruttu ise lugema ja õppigu, kuidas lapsi

peab lugema õpetama. Iga päew wiituitust koob määratu suurte laste lastele, keda manemad õpetaja hoolde usaldanud.

Prof. Kuhlmann ütles: „Wäewalt hakkab keegi wastu waidlema kõele, et õpetaja peab mõistma lugeda. Kuni ta selles alal spetsiaalharidust ei ole saanud, siis on tema kohus oma teadmisi selles aines omal jõul täiendada. Et see võimalik oleks, peab õpetaja lugemiskunsti põhinõudeid tundma.“

Lugemiskunsti on omad kindlad nõuded: tehnilised, loogilised, ja kunstilised. Tehnilised nõuded on: hääldamine, hingamine ja hää. Meid nõudeid täites saame korraliku lugemise. Loogilisi nõudeid täites saame — arusaamisega lugemise. Kunstilisi nõudeid täites — mõnuga lugemise. Nimetatud nõuete summa on ilulugemine.

Lugedes algkooli Gesti keele 1. õppeaasta õppekavas: ilulugemise algaste — on mille selge, et õpetaja tutvustab õpilasi juba 1. õppeaastal lugemiskunsti nõuetega, teadagi, laste mõistuse kohaselt. Teist ei wõi ju ollagi, sest 1. õppeaastal nõutakse ka kergete luterlaste põhieõppimist. Meid imetati õpitavad õpilased õpetaja abiga, s. o. õpetaja walmas 1) et lugemine wataks hääldamise nõuetele, et lapsed hääldaks sõnu puhtalt ja selgelt, et lapsed ei „laulaks“ ega „wristaks“; 2) õpetaja seletab ära luule mõtte; 3) õpetaja seletab, mislugust pilki on luuletaja tahtnud luua. Järjekulult, õpetaja walmas, et lugemine oleks korralik, arusaamisega ja mõnuga, ehk — õpetaja walmas, et lugemine wataks lugemiskunsti nõuetele. Samalugime on lugemine ka järgmistel õppeaastatel. Teiste sõnadega: iga lugemistund algkoolis on ilulugemise tund.

Miks just ilu-lugemise tund? — Sihtsatt sellepärast: kui meil on ilu- kirjutus, siis wõib olla ka ilu- lugemine. Wõiks ju ka nimetada — kunstilise lugemine. Kuid ei talgi mitte ainult mõnuga lugemine, sest „mõnu“ on lugemiskunsti üks osa.

Järjekulult — de facto on ilulugemine algkooli õppekavas ja wotab de

jure tunnustamist. Seda käsitatakse emakeelse tundidel ja õpetajad õpetavad tänapäewani õppeainet, mida nad ei tunne! Kurib tõde! Prantfusmaal nõutakse noist, kes õpetajaks tahawad saada, eksamil teadmisi ka ilulugemises. Meil ei ole siinamaini seda õpetajailt nõutud.

Ilulugemine kuulub küll aga meie õpetajate seminaraaride õppekawas. Kuni ma ei leffi, siis on wist 2. klassis 1 tund nõudlas ilulugemisele määratud. Sellest wõib näha, kuidas meie haridusministeerium õpetaja lugemist hindab. Seminaris peab õpetaja lugema ja kõnelema õppima. Õpetaja klassis on ühtlasi kõneleja. Ta peab tundma oma auditooriumi, peab tunni piisama silmapilgu, mil õpilaste tähelepanu wäsimata hakkab, ta peab mõistma harata õpilaste tähelepanu, hegi tähelepanu pingutama. Õpetaja hääldamise woad — olgu orgaanilised, wõi lohasusest omamandatud — wõib wõivad õpilaste tähelepanu. Tunni algul piisawad õpilased õpetaja kõnet jälgida, nad pingutawad oma tähelepanu, tunni wältusel lõdweneb tähelepanu pingutus ja temale järgneb täieline reaktsioon. Ka sügub õpilasi õpetaja monotoonne kõnelamine ja sünnitab klassis igawust ja kiidumist.

Sel puhul ütles prof. Kuhlmann: „Õpetaja wainne, monotoonne hääle koob klassitõbbse igawust ja loidumist. Kirjanduslike teoste lugemisel mõjub aga õpetaja puudulik lugemiskunsti tundmine kahjulikult, nii hariduslikult kui ka kaswatuslikult. Ootama pala siinmine kui ka wäljumine (kunstiline) külg nõuawad lugemisenõuete tunnust.“

Ilulugemist peetakse minu erilõbuleks, kuid sellest, mis illemal keeldub, selaub, et ilulugemise ehk lugemiskunsti küsimus on, koost õpetajaskonna walusam koht. Sellepärast — käed külge!

Ma õpetan Emil Palleste sõnadega: „Teadmisi, mis gümnasiumi õpilane õpib, omandab ta eestkätt ainult enesele. Teadmisi, mis seminariist õpib, omandab ta tuhondidele teada seltskonnalistele. Kes tema andeid juba ootawad, ja tuhondidele armetule, kes waimu wäesusest, milles nad bihti mitte ise siidi ei ole, talgi et ole tuumud harwidust waimutoidu kärele ehk selle harwiduse on kaotanud.“

Ma keele juhjes wõitleb rahwakoost

õpetaja toorusega ja kõlbluse langemisega. Suurim alamates klassides olgu õpetaja kõige tähtsam ülesanne lapsele ära seletada õige ja välistelt ilusa hääldamise

se tähtsust. Selles peitub puhta kõnlemise alus ja keele warataeka võti, mille kogumitus igale iihese kultuuritempel peab olema."

Kooliuuendus välismaal.

Saksa keelest Th. Thalmann.

Ameerikas.

"Kõlbline on ainult see, mis sõtsiaalset nõuetam on", ütleb üks juhtiv Ameerika pedagoog. Võti käitumise peitub sõnades "mis sõtsiaalselt nõuetam on", s. o. ühistonna heakäekäigus. Sõit kasvatusabiõud, nagu distsipliin, haridus, sõtsiaalne ja individuaalne mõjuvõime, karakterikasvatus jne., on selle võime arenemiseks, mis aitab waimlise edasikandmise ja wastuwõtte ühtlustamisest wääriliselt oja võtta. Nõite, milleni see võime areneb, on ihisepea meie kasvatusse astme wäitajaks; eeldades, et kasvatus elu ise on, tähendab mainitud võime arenemise kõrgus — jõudu kõrgemaks, ilusamaks eluks, mis ainult siis võimalik on, kui meie end ihise elawa terwiku liikmetena tunneme. Wäike laps on just oma abitusel loomulikult sõtsiaalne olemus: ta tarwitab teiste abi, ja sellepärast peaks kerge olema, temas huwi oma ümbruse heakäekäigu wastu äratada. Et seda sõtsiaalselt tundmuist kõwendada ja siwendada, peaksid ühistonnad, niisama kui ühiskolemuisedki, end võimalikult üksteisele lähendama, mitte aga ükskõiksest eralduma. See weendumus on Ameerikas ihise huwitawama eksperimenti kooliuuenduse alal ellu kutsunud, n. n. "Community-Centre" liikumise.

Siitamaale walitjes arwamine, et koolimaja ainult kooliõitstarbeid pidi täitma, et kogufond kohustatud on teda illes ehitama ja ülewäl pidama, nagu üht igapäewasest elust lahuse seiswat arwust. Temas nähti ehitust, mis igapäew teatud tundidel ja ajuti nädalate wiisi tühi seisab. "Community-Centre" liikumine tahab koolist igasugu waimliste, praktiliste, eetiliste ja hügieeniliste ettemõtete keskkohta teha. Selle plaani läbiviimine andis ihäärarist

maal huuri tagajärgi. Seal pole koolimaja mitte üksnes walmispäewil kogumispunktiiks, waid siin on ka raamatukogu, awalik mänguplats ja klubi ruumid, kus kodanikud päewaküsimusi käitwad arutamaks. Peale õpitundide wõib kooliruumi igasugu õitstarbeks tarwitada, olgu kogukonna ehk ühisku ihiku huwides. Muu seas selle kohta üks praktiline näitus. Ühel kodanikul oli ühiskun, oma tarwidusest palju suurem tomatisaak olnud. Ta pööras kooli poole ettepanekuga, tomatisid koolis õpilaste wabatahtlikel kaasabil jisse teha. Ettepanek wõeti wastu, õpilased kogusid tomatisid kokku, töid wanrites koolimaja juurde ja teetsid nad seal purkidesse. Pärast jagati need haigemajadele ja abitarwitajatele wälja.

Uuemad maakoolid Ameerikas on suured ehitused, nagu linnadeski. Arwatakse kergemaks üht suurt koolimaja ehitada ja ülewäl pidada, kui mitut wäikest. Bstel on seal kõik linnakooli mõnuusused olemas. Hommikul toob omnibus nad ümberkaudsetest küladest kooli ja wiib pärast koju tagasi; see igapäewane lõbusõit teeb lastele suurt headmest. Teerajajaks sel alal, nagu paljudel teistelgi, on mrs. Harvey, kes Bowteris, Misjouri osariigi põhjapoolses osas, maakooli ehitas. See kool oli alguses wäike ihetoaline maja, millel kooli ega seltskonna eesmärkides suuremat wäartust ega külgetõmbejõudu polnud. Mrs. Harvey aga muutis selle ihetekambrihise koolimaja lastewanemate kaasabil ajajookul ruumitaks ja terwisshoiu nõuetele wastawaks ehituseks, mis mitte üksnes kooli õitstarbekohajust ei tõstnud, waid ka kohaliku tuntawalt suurendas. Tühjas maakohas asuma õnnikese asemel on tekkinud ihke maja, keset ilusat, wiljarikast aeda. Ühiskasjalihema kirjelduse nende abinõude ja teede üle, mille abil

Järgneva imestamisväärne muutus lorida saadeti, võib leida Evelyn Dewey raamatust: „New Schools for Old“ (Uus kool vana asemel). Selle kooli mõjul on Bowter vinnandunud mõjuriks ja edenenud keffkoha kuulijuse. Koolist välja läinud ärarühme mõjul õpiti tundma ja viidi heade tagajärgedega läbi igajugu põllumajanduslike uuendused ja parandused, nii et terve ringkond waejuselt ja selle kaasnähtustest, moraalselt ja füüsiliselt langemiselt, wabanes ja õnnelikule ühiskondelisele wastu sammub.

Teine laialt tuntud koolireform on n. n. „Gary-System“. Gary linn on rauatööstuse keffkoha, kus mr. Wirt oma ühiskonna ideed mõjule wiis. Iga ükset, ütleb ta, võib üleüldise heaks kaasa aidata. Iga inviduum on kaasmõjuw tegur; ilma temata pole üleüldisus täielik. See põhimõte jaab ka kooli peale üle kantud. Tema süsteem piirab kolme praktilist waatepunkti:

1. Avalikus kooliorganisatsioonis jaab liig palju pillatud. Et raha reformi otstarbeks kofku hoida, selleks töötas ta ruumi kofkuhoide plaani välja. Igas koolimajas töötawad wähebamist kaks kooli, üks kella 8—3, teine 4—9. See võimaldab kummagil koolil tarwilisel määral rahalist jõudu, et koolimaja töödoadega, laboratoriumidega, ateljeedega, turnisaaliga, mänguplatsidega ja ujumisbasseinidega warustada, mis alaliselt wastawa eriharidusega õpetajate ülewaatuse all seisawad. Üks Gary-õpilane õpib kooli-aasta jooksul kehaliselt niisama palju, kui waimiliseltki. Pärast koolitunde muudetakse kooliruumid lastekoduks, et neid wulitsal hullumisest tagasi hoida. Ohul võib ruume ka edasiharimiskursuste ja täiskaswanute koolkaimise kohaks tarwitada.

2. Õpetus sünnib kindlaks määratud gruppides, nii et igal grupil võimalus on eriteadlase poolt õpetust saada. Iga õpetaja wastutab ainult oma töö eest, niisama nagu iga õpilane ise enese eest wastutaw on. Seda nõuab õpetaja ja õpilase tõsine kooftöötamine. Wanemad õpilased peawad nooremad

aitama. Üleüldise pannaatse kooftöötamise peale juurt rõhku.

3. Käsitööd ja käesawust harjutatakse hoolega, et ühiskondade iseseiswust edendada. Nii on seal muu seas kokaofakond, kus lapsed ise omale toitu walmistawad. Iga õpilane võib wähealt omale niisuguse tegewusala wälkida, mis tema enese arwendamisele kõige laiemad võimalused jätab. Gary süsteemi järele ei tohi kodu, kool ja kütte mitte kolm üksteisest lahutatud ala olla, waid peawad end koolis kui keffpunktis ühiskonna kasuks ühendama.

Terwishooldliski eeskirju ei wiida mitte sunniwilsil läbi, waid lastele näidatakse haiguste ja mustuse hirmjaid tagajärgi, ühtlasi ka neid ettewaatus-abinõusid, mis selle wastu tarwitada võib, nii et lapsed ise piitawad end kõigest wäest haiguste eest hoida. Pannaatse toime piima puhtuse wõimimine, wõetakse ette sõjakäike kärbeate wastu. Iga kase kuu järele jaab tunnikawa muudetud, kus juures ka õpilasel õigus on oma õpiprogrammi muuta. Kindlaks määratud klassid wõidwad. Õpilane võib igas üksetus aines aste-astmelt ülespoole tõusta ja wõib omad erilised kalduwused esile tuua. Gary-süsteemilised koolid, kus peaaegjalikult metall-tööliste lapsed käiwad, annawad üllatawalt häid tagajärgi; see on tõestuseks, et see süsteem mitte lorida parem on, kui endine kiwinenud süsteem. Gary-süsteemi põhimõte on jubaalme. Kui koolid õpilaste nõuetele kohased on, siis on nad jeda ka ühiskonna nõuetele.

Koolide ühtlust ega koolisundust Ameerikas ei tunta. Igal osartigil on omad määrused. On siiski üks üldine lastekaitse seadus, mis lastel alla 14 aasta töölkäimise ära keelab ja 14—16-aastastel ainult jellekohase eksami järele lubab. Rahjaks wõitlewad paljud tööstustsentrumid selle põhimõtte wastu, sest et nad wõiwilisi lapsi tööle soowiwad. Üldise riimaluise awalikustulek sõjawäes soldatite seas oli põhjusteks, et rahwahariduse üle kõwem keffwalituse kontroll süste seati. Arwurikad, hästi kordalainud kooliuuenduse katjed lasewad lootu, et kui ühendatud Riikides kord üldine kooliseadus luuak-

je, see otsekõige türele uuenduste teele astub.

Missouri ülikooli algkool Kolumbias prof. J. E. Meriani juhatusel ja mrs. Johnsoni kool Fairhope's, Alabama, on kaks paremat näibust uuest koolijätkemist. Seal näeme lapsi, kes mitte iga tund ja iga minut ettevalmistust täiskasvanute elule ei pea tegema, vaid täielikus liikumisvabaduses ja loomisvõimete arendamises oma aega mõõda jaadavad. Ilm ei ole lapsel mitte wana ja ammunahtud, vaid sündimuste ja juhtumuste paik, mis tulewad üles otsida ja läbi murrida. Mrs. Johnson lasub oma lastel ise ülesleiduril teha ja ei jumi neid milalgi õppima, vaid ootab, kuni nende murimised ise waid wajakawuse juure loowad, tarwilisi teadurisi omandada, mis siis ka juure himuga ja kerge waewaga wastu wõetakse.

Huwitaw on asjaolu, et see katse awalikkude koolide tingimustel ette wõeti ja täielise eduga kroonitud sai. Mrs. Johnson nimetab oma klassse „esklassideks“. Esimene klass lõpeb 8 ehk 9 aasta wanusega, teine 11—12 aasta wanusega, hiljem, huwide muutumisega, muutuvad ka klassid. Mrs. Johnson tunneb, et lapsed ilalgi ei moraalsed ega ebamoraalsed et wõi olla, sest neil puudub moraalil mõiste; sellepärast saamad keelud ja käjud tühisteks fraasideks, mis lapsed salalikkus muudawad. Käsitöö tähtsust hinnatakse kõrgelt. Ta annab kehaliht tajakaalu ja erutab loomat energiat tegewusele. Raamatute tarwitamise eel käib muinasjutude jutustamine ja nende näitlik ettekanne; arwumõiste omandatakse juusõnaliste harjutuste teel. Meeswõngaste arendamine isekaralist harjutuste teel pakub lastele palju lõbu; näit., peab üks lastest kinniseotud silmega kõla ehk liigutuse järele ära arwama, kes ja kus teine istik on; harjutatakse kiwiga mänti wiskama jne. Need koolid on tõestuseks, et lapsed wäga hästi wõiwad terwet ja õnnelikku elu elada ja kooli armastada, nagu nad terwet ja õnnelikku kodu armastaksid.

Prof. Merian juhib oma õpilast lähema timbruse waatluse juurest muritjewa elu uurimise juurde. On ihe

korraliku lõunastõõgi üle jutt olnud, murimaste kaupmehe juurde õpikõiguse, sealst toiduainete saamise waatlusele jne.

Üks teine huwitaw uus kool on Interlakenis (Indianas), kus õpilased ise koolimaja ehitusest oja mõtsid ja kus õpilaskonna tarwis ajalehte wälja antakse. Chicago ja Indianopolise awalikkude koolis on wabas õhus töötamise ja looduse tundmaõpi tähtsus üldise tunnustamist leidnud. Seal on atotöö isekaralisse õpilainema, ja tuntud „Corn-Club“ on talupoegile maapinnas peituwate wõimaluste kohta silmad awanud.

New-Yorki „mängukoolis“ on kõige töö aluseks laste mängud wõetud. Montessori meetod on laiast tarwitusest ja 10.000-des Montessori-koolis läbi wiidud.

Teistest huwitawatest katsetest mõiks weel nimetada „Junior Republics“, laste isetegewuse abinõuna, ja mr. Walsentini kooli wärwilistele lastele, mis üks õnnelikumast katsetest edenema kaswamise alal on.

Kõõigi nende ettewõtte juures wõime tähele panna ühist piüiet waimu ja teha, hingelise ja füüsilise tegewust, mõtlemit ja waatlemist, kokkukõlasje wita, et koolis lõhe waimulise ja hõhalise töö wahel.

Koolikaswamise kõik üskitüidid peawad iheks potiaalsetks mõjuks iihinema, et inimesi üksteisele lähemale tuua. Mõik see wiib meid kahtlemata ajajärgu poole, kus inimesed wabanewad klassi ja lõu, usu ja rahwuse wahede eelarwamiste kammitsast.

Juglismaal.

Kaswatusolu Juglismaal kannab Briti wabadussarmaswuse ja indiwiduaalismi pitkerti. See awalduw jelles wälises korraluses, milles seal haridus- ja koolitulu areneb, põhjeredes eraalgatuse ja kogukondlisse toetuse peal. Mõie ei hakka siin arutama, kas see kasu, mida ametlisse eestkostmise puudumise haridustõõle annab, kaalub selle kahju ühes, mis selle läbi tuleb, kui rihk selle rahwuslisse elu õulisse külje täiesti hoopetusse jätab. Igatahes saamad inglased mõlemate äärmuste hädaohutikkusest aru. Kui rahwa

kaswatus täiesti eraisikute heatahtlikkuse, eksperimenteerimise hinna ehk laisuse hooletaks jätta, siis kannatab see kokkuvõla ja plaanikindluse puuduse all; mõtab aga riik haridustöö täiesti oma kätte, siis saab see mehaniseeritud ja riigi eesmärkide alla paenutatud. Suurem mõju, mida riiklik kontroll sõja tõttu riigis avaliku elu waldes on omandanud, ja üldine kaswaw arusaamine õpetaja töö tähtsusest ja wastutusest kujusid ellu 1918. a. kooliseaduse (Education Act). Selle seaduse geniaalsus (olgu jeal iisiklasjega lugu kuidas tahes) seisab tema laialises ulatuses, ajatõrguses, walmisolekus tungiwatele päewandüetele wastu tulla, elustawas mõjus, mida ta awaldab wanade tallatud teede ajemele nute radade otsimises. Uue seaduse praktiline määratus oleneb täiesti sellest siust, mis pedagoogid ja õpetajad temale annavad. Seaduses awanewad võimalused jääwad ära kasutamata, jeal antud töötused täitmata, kui tema seljataga mitte asjast huwitatud awaliku arwamiste surme ei seisja.

Oli 1870. a. kooliseadus kooli riiklikena asutusena sisse seadunud ja 1907. a. Bill finantssilise tasakaalu eest awalikkude ja wanade erakoolide wahel mureksemis, siis iseloomustanud uut seadust järgmised jooned: tunnistatakse tarwilikuks awalik hooletanne lapse jaoks 3. eluaastast peale jeal, kus kodune hooletanne puudub; koolisõudus lastendatakse 18. aastani edasiharimiskoolides; katjutakse kõrwaldada põhimõttelisi wahet alg- ja keskikoolide wahel, luues otsejooneliselt kooliteed rahwakoolist kuni ülikoolini kõrgist rahwakoolidest laste jaoks. Iga kogukond on kohustatud lähema 10 aasta jooksul kawa sisse andma, mille järele praegused awalikud ja eradõppeasutused tuleks liimber moodustada. Kawad peawad olema „awarad ja edumeelsed“ ja marustatud sissejuhatuslega, milles kohalik koolitsemis oma waateid ja ideate awaldaks kujul, mis puuhtlikum, eraid lastewanemate hinna juudaks aratoda. Enne kawandi kokkuseadumist tulewad lastewanemate ehk teiste pedagoogikalistest huwitatud isikute ja asutuste poolt tehtud ettepanekuid järelekaalumise alla wõtta. Niipea, kui kawandid illema kooliwaltisuse (Board of Education)

poolt heakskiitumist on leitud, on kohaline kooliwaltisus kohustatud neid ellu wiima. Selle juures jäetakse kohalistele nõuetele waba arenemiswõimalus, päraast aga, 1—2 aastakümne sees, loodakse wõrdluste teel paremaks tunnustatud wõteteist ühtlaine süsteem.

Tähtsamad osad sest kawamist, mis neid kawandid peab pitrama, oleksid järgmised:

1. Kvalifikud lastentead 2—5-aastastele lastele.
2. Ürskline ja hambaürskline abi kõrgile lastele.
3. Kehalise arenemise võimalus spordiplatside, ujumisbaasjetude ja sumilaagrite näol.
4. Eraldi hooletanne mitte ainult waimlikelt, waid ka füüsiliselt nõrkade ja anormaalsete laste tarwis.
5. Ühinõude tarwitusele wõtmine selleks, et ka kehawade lastele kõrgemat haridust kättejaadawaks teha.
6. Algakoolides neile õpilastele, kes kõrgematesse õppeasutustesse edasi minna tahawad, üleminekut (ettevalmistust) klassid sisse seada; algkoolides õppemaks ära laotada.
7. Tarbekorral olewatele stipendiumidele wael isearalised toetusrahad juure lijada.
8. Tarbekorral rahwakoolist wäljalaskumise wanadust, mis 14 aasta peale kindlaks on määratud, kõrgendada.
9. Lastele alla 12 aasta ühikõikamine täiesti ära keelata, sellest wanadusest peale lubada ainult keatud kitzendus-tega.
10. Ühikõik kauplemine alla 12-aastastel lastel ära keelata.
11. Kõrgema hariduse tarbeks tehtawate wäljaminekute ilimäära aratamine.
12. Sõuduslik edasiharimise kool 14—18-aastastele lastele.

Uuenduste läbiviimiseks mets pitrides on tähtsajad kindlaks määratud.

Meesnoorjoo sõjalise eelhariduse kitzimises tuleb isearanis selgesti nähtawale seadusandja tark tagasihoidlikkus ja inglastele omane oskus, neid paenduwaid wõrme, mille järele noorte waimu laad ja tahe kujunewad, niti ehk tehisit modelleerida. Seaduseelnõu (Bill), rääkides kehalisest arendamisest, juhib tä-

helpanu ainult termishoidlike ja spordilise külje peale ja soovitas muu seas ka jumelaagreid, asutust, mis midagi sõlbakilikku sijaaldada ei pruugi, kui arvesse võtta inglase armastust vabaõhu elu vastu. Järeleparimise peale finnitab ka haridusminister parlamendis, et valitjusel sugugi soovi ei ole sellisega sõjalist ettevalmistust ette kirjutada. Üksvaha päevakorraks tõusnud kavatjus ühes sõjaväekohustuse ära lootamisega (1920. a. aprillis) koolides sõjalist harjutust fundusliku atnena sisse seadida, on tagasi liikunud. 1920. a. algul võttis Inglise ülekoollõpetajate selts (Association of Assistant Masters at Secondary Schools) 1915. aastal õpilaste sõjaväeliste harjutuste kasuks vastu võetud resolutsiooni tagasi ja asus uuele seisukohale. Suur töökliste haridusfelts (Workers Educational Association), kelle ideed suurt mõju on seaduse peale avaldanud, nõuab oma läien- duse-ettepanekutes selgesti avaldatud lihanõust seadusele, et kehalistel harjutustel mingisugust sõjaväelist eesmärki ega tendentsi ei tohi olla. Kas asub selle nõudmise kaha terve Inglise rahva tahtmine. Kas tulevad pedagoogid kõigis maades äratundmisele, et meist oleme, noorfugu sõjalisest meeleolust wabastada ja uut ajajärku aidata luua, kus valitjeks rahulik võitlus ja võideldaks ainult waimliste sõjariistadega?

Kõige suurem urendus, mida selle seaduse maksmapanek laasa toob, on funduslik edasiharimise kool. Doome sira liühidalt „Revue de Paris“ (1919. okt.) nende sidemete ja wahetordade kohta, mis Saksamaa ja Ingliseaama wahel selle aja haridustöö ülesehitamises ja wäljaarendamises walitsewad. Käesolema aastaja esimesel aastakümnel wõib Kerschesteiner Miincheni edasiharimiskoolides tööpriintsiibi läbi, mis termel Saksamaal suurt poolehoidu leiab. Inglise ja ameeriklased tõlgitwad Kerschesteineri töid; wälismaalased sõidawad Saksamaale, et siit eeskujus leida. 1908. a. panakse Shotimaal Kerschesteineri metood maksma, mida see ise Ueberdeenis läbi selgitamas; üks Inglise waamatute tema süsteemi üle, 1914. a. Board of Education'i nõusolekul ilmunud ja Kerschesteineri eeskõnaga warustatud, jaab Inglise 1918. a. koollõpetuse koku-

seadumise juures juhtumõriks. Ühes olulises punktis on siiski lahkumine olemas. Miincheni edasiharimiskoolid wõiwad Kerschesteineri põhipriintsiibi, kõi õppetööd nooruslike tegewustungi peale rajada, miinisti läbi, et waimu- ja karakteritaswajuse keskpunktiks töökoja ja oma käsitöö põhjaliku tundmise seawad. Mii näit, läheb ühistund-teaduse õpetamine wastawa gildi ajaloo tundur, sest wälja. Inglise filantroobid kardawad, et wiisugane waba waimuarendamine ja kutsetöö ühendamine sunnib last kõige peale tulewase kasulikkuse seisukohalt waatama. Umetlikus teadaandes rahwahariduse kohta heidawad nad 14—18-aastaste laste edasiharimise programmi igisuguse tehnilise töö wälja. Põhjenduseks ütlewad nad, et see aeg selleks on, et igale noorele tema sijemise wõimaluse järele teed ülikooli lasti hoida; et hariduse eesmärk mitte kaubanduse wõi tööstuse produktiooni töitmises ei seisa, waid õpilase teha, waimu ja karakteri wabas arenemises. Edasiharimiskoolid peawad inimesi kaswatama, neid „wabadusele ja eelseiswale elu kohaustele ette walmistama“. Seadus ei teela ettewõtjatele küll mitte ära, ise oma edasiharimiskooli asutada, kui nad üldistele nõuetele wastawad, panes aga siiski kogukondile siidame peale, seda parem oma ülesandeks teha. Mingil tingimisel ei tohi noori wastu nende emeste tahtmist töandja poolt ülewalpeetawasse kooli jaata, et mitte kasulikkuse põhimõte waimlise arenemise waba profesii ei pääse jalgama. Siin ei küsita, kas selle juures praktilise töö kaswatuksline wäärtus kõige puhthamas mõttes liig madalalt ei saa hinnatud, kas wiisugune pea ja käe lahutamine noorele hingele üht uut konfliktit juurde ei too ja klassiwahesid terawamaks ei aja, selle asemel, et waimlise ja kehalise töö tegijate wahelt wõrvastustunnet ära kaotada, nende töökliste emeste hingelise õpituse läbi. Tähtsam, kui priintsiibi alati õige tarwitamine on see kaswatuise algseadus, et kaswatuise olu ainult puhbas, eesmärgita inimese arendamises seisab. Ehk, Inglise koollõpetuse (billi) looja M. C. Fisher'i sõnadega heldud: Teadmatusest ülespoole tungijat aidata ei läse mitte üksnes poliitiline tarkus; üha inimeks on kohustatud oma sihti

nägemata jelles, et kõik saaks makseda seda paramat, mis elu teaduse, sisetise ülesehituse ja lootuse wallas pakub. Arnold Rowntree, üks tähtsaimast rahvaõpetuse eest võitlejatest, ütles selle kohta: „Inimeses ei pea ilalgi ainult tööst, võimalikku sõduri võt riigikodaniku nägemata, vaid isikut, indiviidina loomata väärtusega, kel õigus on oma võimete arendamise peale, kummi nende

loomuliku taseme lõpupunkti.“ Inimestades ühiskondlike väärtuste, ei tohi me teist mitte alla suruda, vaid peame end ja sellega ühes ka ühiskondset tähtsust ja väärtust. See võib meid lõpuks isemäärava juurde, kus valitseb ühine loomus ja ühiskondlikus, mis tänapäev kõigi rahvaste igatsus ja soov on. Kui see hommik nende ajaks saab, siis saab see järgmisel päeval nende teoks.

Käsitöö meie koolide õppekawas.

Uuendatud Eesti kooli õppekavasse on sotsiaalse õppeainena võetud ka käsitöö õpetus.

Kõige asjasse süvenemisest ja mõttevahetusest meie haridusjuhitudega on selgunud, peab koolides õpetatama mitte harilikku, vaid pedagoogilist (kasvatustulist) käsitööd. Et see õppeaine meil peaaegu täiesti uus, ja mitmele tundmatu, sellepärast lubatagu mulle siin kohal mõni sõna mätete arutamiseks ja asja selgitamiseks selle õppeaine ja tema käsitamise kohta. Kõige pealt tutvustaksin lugejaid waadete, mida mitmed käsitöö austajad selle asja kohta on avaldanud. Selle järele jõuame selgusele 1) misugune kasvatustiline tähtsus on ühele käsitööd, 2) kas kõik käsitööd haridus on selle poolest üheväärtilised, ja misugust käsitööd võiksime pedagoogiliselt (kasvatustiliselt) nimetada? Palju selgitust nendes küsimustes võiksime teiste kultuurrahvaste (Soome, Rootsi, Daani, Sakamaa jne.) koolide tegemusest saada, kus käsitöö õpetamiseks kindlad süsteemid on loodud ja asjale tõsine alus pandud. Ei tohi aga sellest järeldada, et meie peafine üht ehk teist väljastpoolt labaselt üle võtma, nii ütelda teistele järele ahvima, ilma et küsitav: kas see ka meile kohane on?

Peab ütleva, et käsitööd koolis võib kahes sähis ehk kahes eesmärgiga õpetada: kas 1) materiaalse kasu — utilitaarse, ehk 2) pedagoogilise sähiga. Utilitaarne sähit püüab selle poole, et õppija rutemalt suuremat materiaalselt kasu võiks saada sellest õppimisest. Selle eesmärgiga töötavad eri-õppeasutused — käsitöö koolid. Pedagoogiline eesmärk on hoopis teine: tema püüab selle poole, et inimese täit olevust arendada, nii kehaliselt, kui ka vaimiliselt. Selles sähis hakati käsitööd, kui üldhariduslik õppeaine väljamaa koolides alles 19. aastaja viimases poolel õpetama. Käsitöö erikoolides õpetatakse üle 30 käsitööd haru, nende seas ka mitmed niisugused, mis anti-hügieenilistena

kahjulikult õpilase tervele peale mõjuvad, nagu: kingsepa, rätssepa j. m. teised tööd.

Õpetust annavad nendes koolides harilikult meistrid, kes sel samal teel vdi ise õppides selle töoga on tuttavaks saanud, n. n. kodukasvanud meistrid. Niisugusel korral on õpetus täiesti meistri-juhataja tujude ja turu seisukorra kütetes: edu oleneb sellest, misugune on õpetaja enese ettemalmistus, ise loom ja meeololu, ja kui palju seda ehk teist tööd turul tarvitatakse, nõutakse. Niisugustes koolides müüakse õpilaste töid ja võetakse nende peale tellimisi vastu. Tähelepanemine on selgest teinud, et niisugune käsitöö õpetus üldhariduslikes koolis ei kõlba: 1) ei jõua ta oma eesmärgile ja 2) kutsub välja koolis väga halvad nähtused: õpilase peale waadatakse kui hariliku tööise peale, ja tema tööd hinnatakse lihtsa kaubana, kool aga ise muutub sagedasti kaupluskohaks ehk ofsjoni saaliks.

Käsitöö õpetus pedagoogilises sähis on alles noor, ja teda tuntakse vrdlemisi vähe. Siin õpetatakse palju vähem käsitööd ühiskondlike harudid, igatahes mitte üle 10. Käsitöö õpetajateks on siin tingimata asjatundjad pedagoogid — kasvatusteadlased, ja töd areneb kindla, ettemärgitud kava järele. Niisuguse sähis see ülemaanimetatud välismaa koolides (Soomes, Rootsis, Daanis j. m.). Õpilaste töid ei müüda, viimases jäävad nende valmistajatele, s. t. õpilastele. Käsitöö õpetus ei aja taga siin materiaalselt kasu, vaid püüab õpilaste vaimu, mõistust ja teha tasakaalus arendada. Meil tuleks tegemist teha mitte professionaalsete käsitöö erikoolidega, kus käsitöö õpetus materiaalselt kasudega on seotud, vaid üldhariduslike koolidega, kus käsitööd peab tingimata õpetama, kui üht tarvilist abinõu, mis inimese täit olevust aitab arendada, kasutada ja kasvatada nii hästi hingeliselt kui ka kehaliselt.

Pedagoogilise käsitöö õpetamise poolehoidjate seas võib kahte poolu tähele

panna. Ühed loodavad käsitöö tundidest koolis õpilaste arenemisele rohkem kasulikke oskuseid, mida praktilises elus väga kohaselt mõiks kasutada, leiavad, et käsitöö tunnid last meelitavad üht ehk teist käsitöö haru pärastpoole põhjalikult ära õppima, ja et nad siis aitaksid kaasa rohkem ehk vähem ka tööstuse seisukorra tõstmiseks, aitaksid kaasa ka käsitöölise klassi meelsust ja kõlblust parandada jne. Teised vaatavad käsitööd kui üldhariduslike õppeaine peale, mida koolis teiste õppeainetega ühewõrra peab ära kasutama, et inimest pedagoogiliselt arendada ja kasvatada.

Wäga mitmesugused on waated selle peale, misjulgusele astmele seada käsitööd, kui üldhariduslist õppeainet koolis.

Ühed leiavad, et käsitööd peab koolis kõige õppuse aluseks olema, nagu lasteaias. Teiste arvamise järele on käsitöö ainult näitliku õpetuse täiendatud kujud, peab peaaegjalikult teoreetilistes mõtetes sündima, peab teoreetilistele ainetele eesõigused andma.

Kolmandad, viimaks, toonitavad ja nõuavad, et käsitööd peale koolis mitte ei võid waadata, kui mõne metoodilise mõtte, vaid lihtsalt kui üldhariduslike õppeaine peale, mis niisama kaswatuslikult inimese arenemisele peab kaasa aitama, nagu ajalugu, maateadus, loodusteadus ja muud. Käsitööd teeb jeda ainult praktilisemalt, näitlikumalt, kujutalt.

Viimases sähis töötawad Rootsi koolid Dr. Ditto Salomoni ja Daani koolid Agel Mitelseni poolt wälja töötatud süsteemi järele. Nende süsteemide järele ei nõua käsitöö õpetus koolis, et õpilased põhjalikult ühe ehk teise tööharu ära õpiksid ja neid oskusi siis järgnevas elus suurema tuluga ära kasutaksid, sest sel korral 1) ei jõuaks õpilased ja õppus soowitawale eesmärgile: näituseks, kui lapsed puumaterjalist midagi noa abil wälja töötawad, siis ei saa nad selle läbi veel meistriteks (tisteriteks), 2) ei taju see töö ka aja ega materjaali kulu ära; sagebastei saab töö ka õige wilets, mis isegi lihtsamale ilutundele ega praktilisele püsivusele ei wasta. Kooli käsitööl nimetatud süsteemide järele on aga teine suur tähtsus: tööpõhise mõjub tingimata karastawalt õpilase waimu organismi peale.

Waatame lühidalt läbi põhijooned, mille järele töötawad Rootsi ja Daani koolid käsitöö õpetamises ja mispärast sellele õppeainele seal nii suur tähtsus antakse.

Töö on iga inimese loomulik, orgaaniline nõue, ja terve normaalne inimene otsib tööd, et oma kehast kui ka waimlist teguwõimet

lasta wälja hoowata. Kui töö meid hurditab, siis toob ta meile isearalist lõbu, mille tõttu töö meile armjaks saab, meie tundeid ja meeli teritab ja meie mõtteid karastab.

Du aga töö meile wastik, ei tunne meie tema wastu huwi, siis on töötegemine inimesele raste ja piinlik. See prin peletab meid tööst eemale ja sunnib meid teisi wõimalusi otsima, et aga oma aega lõbusamalt ära wiita.

Sellepärast on siis väga tähtis, et meil töö wastu huwi oleks, et meie tööd armastaksime.

Töö on füüsiline (kehaline) ja hingeline (waimline). Laste tööhimu rahuldab wähe ainult waimline töö. Igauks meist teab palju nähtusi, kus õpilased õppimise juures halwasti edasi jõuawad just sellepärast, et see töö neid ei hurwita. Nende edasijõudmine paraneb ainult siis, kui neid selleks sunnitakse, kas karistuste ehk meelituste abil jne. Du iseenest arusaadaw, et niisugused abinõud ei kaswatuslikkudele ega ka termishoidlikkudele nõuetele ei wasta.

Roguni teist laadi on laste juures töö, mis lihaste tegerouust tarwitab, s. o. füüsiline ehk kehaline töö. Tema wastab rohkem laste loomulikule tööhimule, teeb nendele rohkem lõbu, ja sellepärast waldab tema ka rohkem laste waimu. Seda sama wõime ka käsitöö tundidel tähele panna. Õpilased ohwerdawad hea meelega oma wabad tunnid käsitööle, ehk see küll mõnigi kord suurte raskustege ühenduses on, näit. langelt käimiseega, külma ilmaga jne. Korrapärase ja õige juhatus juures võib käsitöö õpetus lastes suurt huwi, armastust ja austust füüsilise töö wastu üldse äratada ja kaswatada, mis isearanis tähtis praegusel demokraatlisel suurel põõrdeajal. Siin peame laste loowale ja kõige külgele töödõimele täie wabaduse andma.

Waatame lühidalt, kuidas mõjub käsitöö inimese keha ja waimu peale, et õiglasemalt tema kasu õpilaste arenemise juures hinnata.

Et käsitöö inimese kehaehituse peale tuntuwalt mõjub, selle juures ei kahtle wiist keegi; tarwis aga jeda tähele panna, et see mõju mitte igakord ja alati hügieeniline ei ole. See on siis, kui käsitööd mitte õieti ei õpetata. Misjulgused puudused käsitöö õpetamise juures wõiwad ette tulla, selle üle oleks palju kõneleda, siin tahtsin aga aja puudusel peajoontes tähelepanu pöörata ainult selle peale, misjulgused head küljed käsitöö õpetusel koolis on, kuidas mõjub tema kaswatawalt ja karastawalt meie loomuse peale, mispärast siis meie ka kõige lähemas tulewitus peame

koolides tingimata õpilastele käsitööd õpetama, kui tahame nendest niiküasti waimlikelt kui kehaliselt tugevaid, wastupidavaid, osavaid ja energilisi kodanikke kasvatada ja tööriiklale tulewitule ette valmistada.

Suuremaks looduse anniks inimesele on tema keel ja käte käit. Keele abil võib inimene oma mõtteid ja tundmusi häälikute kottuliitumise läbi avaldada, kätega võib ta oma mõtetele reaalse fujtu anda. Nii on keele ja käe wahel 1 heidane ühendus. Kõneleja täiendab oma mõtteawaldust sagedasti mitmesuguste käeliigutustega. Kuitunnimadel ei olegi muud abinõu oma sisemise waimutöö ja üleelamiste awaldamiseks, kui kätega märguandmine. Maalikunstnik ja skulptor awaldavad oma käte töödes sügawisulisi mõtteid palju reaalselt, kui üksi suusõnaline kirjeldus. Kui kõneanni kaotus on inimesele juureks õnnetuseks, siis on niisama juureks õnnetuseks ka käte liikumiswabaduse puudus.

Inimene, kelle käed wabalt ei saa liikuda, peab sagedasti teiste abi tarwitama. Niisugune seotud olek ja teistest ararippumus mõjub rõhualt tema meeleolu peale ja takistab tema waba arenemist. Kool, mis inimese keelt arendab, peab ka tema käte tegemise arenemise peale tõsist tähelepanu pöörama. Niisugused koolitööd, nagu kirjutamine, joonistamine ja joonestamine ei aita kaugelki weel üleüldisi käte liigutusi täielikult wälja arendada, waid ainult mõnda üsikut osa, ja peaauglikult ainult paremat kätt. Pahem käsi jääb tegewusetu. Et käte tegewust täielikult wälja arendada, selleks on tarwis võimalikult kõik nende lihased tegewusse wakenada, et nende tegewus oleks mitmekesine ja plaanikindel, mõlemal käel.

Abinõuna niisuguse kaswatuslise käte-tegewuse wäljaarendamiseks on käsitöö.

Sellele wastuwaidlejate wäited ei ole kaugelki põhjendatud. Nii ütlevad ühed, et ka wõimlemise abil saab käte liigutusi ja tegewust arendada.

See wäide ei ole aga õige, sest wõimlemise juures saavad ainult kehaosade tähtsamad lihaste grupid harjutatud — treeneritud, kuna üsikutud lihased wahke töötawad, nii siis ka ahe arenewad. Teised ütlevad, et lapsed ise oma käsi harjutawad ja füüsiliselt arenewad. Tõsi küll, et niisugused tööd paljugi laste käte tegewusele harjutusi annawad. Siin peab aga seda silmas pidama, et laps koolieas ka täieliselt kooli mõju all peab o'ema, kool peab teda kaswatama ja täiendama mitte üksi mõistuse poolest, waid ka kehaliselt. Teisets peab tähendama seda,

et koduste tööde juures mingisugust süsteemi ega plaani ei ole, sellepärast ei ole ka õiget arenemist; ei wõi seda anda ka eraldi üksi meistri käsitöö, sest need on spetsialiseeritud tööd, puhtoskuslijed.

Waatleme nüüd käsitöö mõju meie hingelise arenemise peale

Kool püüab selle poole, et lapsele anda teadmisi, oskusi, mida laps edaspidises elus mõiks kasulikult tarwitada. Kõndel teadmiste omandamine oleneb aga neist metoodilistest mõtetest, mida õpetajad õpetamisel tarwitawad. Tähtsamaks tingimuseks selle juures on see, et õpilased võimalikult aktiivsemalt töötaksid. Rahjuse peab aga tähendama, et seda aktiivsus, nagu kooli praktilise tähele võib panna, kaugelki nii kerge ei ole kätte saada. Töö juures, kus terme klass ühe korraga tegewusel peaks olema, võib märgata, et õpilaste osawõtmine tööst kaugelki ühesugune ei ole. Muudugi on raske seda igakord põhjalikult kontrollleerida, süsti on selge, et sagedasti ainult mõned tugewamad töö ära teewad, kuna suurem hulk samal ajal täiesti passiwsest asja peale waatab, ehk wäga wahke osa wõtab. Kodused tööd valmistatakse sagedasti koguni kõrwaliste isikute poolt. See ütskõiksus ja tööst, nõnda ütelda, mööda libisemine, mõjub õpilase waimu ja iseloomu peale halvawalt. Mõiks mõiks siin olla käsitöö õpetamine koolis. Käsitöö annab võimalust ja sunnib, harjutab inimest iseseiswale tegewusele. Töö edukuse pärast on ka siin tarwis õpetaja poolt eialgselt juhatus, ühe ehk teise wõtte selgiust, aga peale nende ühtlaste seletuste ajub õpilane iseseiswalt töö juure, et seda täide saata. Kõrwalttöötaja võib olla, osawama kaasõpilase eeskujuga võib siin temale kasulik olla, aga töötama peab ta itka ise, ja et töö teda oma näitlikusega hurwita, siis sunnib see ka õpilast ettetulewate waskuste ärawõitmisele. Käsitöö tundidel harjutawad õpilased endid kõige ratsionaalselt iseseiswale tegewusele, olgu see siis mis tahes töö.

Nõnda mõiks siis käsitöö tundide, kui pedagoogilise abinõu peale waadata, mis õpilastes kõige pealt iseseiswat töowõimet kaswatab

Teine hea omadus käsitöös on see, et ta last tähelepanelikkusele, korralikkusele ja täpipsusele õpetab ja wirgutab.

Tähelepanelikkus, korralikkus ja täpipsus on iga hea töö põhitingimuseks, millest oleneb ka töö saaduse ilu ja maitseiline külge. Sellepärast on ka nimetatud omaduste laste tegewuse ja töösse juurdumine tähtsaks kaswatuslikes ülesandeks. Kodused tööd ei

nõua enamasti kaugeltki lapse töölt neid omandusi; koduste tööde kui ka hariliku koolitöö juures ei too nendest põhitingimistest hoolimatult möödamine nii selgelt halbu tagajärgi nähtavale, kui kooli käsitöö juures. Kes korraldab töötaja ja võimalikult põhjalikku täpisealust töö juures tähele ei pane, see satub tingimata täbarasse seisukorda: töö oma suuruse, vormi ja üldise väljatöötamisega näitab töötaja nii hästi kehalist kui ka vaimuist puudusi. Kui laps tehtud wigu sellestama töö juures täielikult ei saa parandada, siis püüab ta järgmise töö juures tingimata tähelepanelikum, korralikum ja täpisealsem olla. Nii harjutab ja kaswatab käsitöö õpilast nimetatud heades omadustes, ja kui laps on juba tähelepanelikult, korrapäraselt ja täpisealset harjunud töötama, siis töötab tema niiviisi ka kõigi teiste kooli ülesannete kallal, olgu see mis tahes, kas arwamine, loodusteadus ehk ajalugu . . .

Iga õppeaine kindlaks omandamiseks on õpilase poolt tarwis hoolsust, kannatust ja püsivust. Suusõnaliste õppeainete käsitamise juures koolis on selleks sõrdlemise wähe abinõusid olemas, mida täiesti pedagoogilisteks wõiks tunnista. (Kooliõpetaja paus ja elaw õpetamise wiis, aine huvitus ja uus jne.) Seda puudust aitab suurel määral kõrvaldada käsitöö koolis.

Kuidas see sünnib? Käsitöö iseloom juba nõuab, et tema juures peab inimene kannatlik ja püsiv (vastupidaw) olema, muudu ei tule tööst midagi välja. Alatud tööd ei saa mitte lõpetada, kui meil küllalt hoolsust ja püsivust ei ole; teeme aga töö kärsitult, siis hakkab töö selle wasta oma puudulikkusega ja ilumaitsetu wäljumusega protesteerima. Sellest kõigest saab õpilane wäga kergeste aru ja püüab oma töö juures, mis pealegi teda huvitab, (sest töö wiljakus on talle silmaga näha ja käega katsuda), — laps püüab hoolega kõiki nõudeid nii suuruse, vormi, kui ka asja wäljatöötuse poolest täita. Ta katsub tööd lõpule wiia, wõtku see temalt ka rohkem aega, kui selleks ette määratud. Ei ole siis sugugi imeks panna, kui harilikule 2 tunnile, mille õpilased järgimööda paar korda nädalas peawad käsitööle ohwerdama, weel kolmas tund heameelega ja nagu kogemata juure lisatakse. Sageasti ei taha töö lõppeda, selle peale waatamata, et korrapärase ehk juhataja juba 2—3 korda töölõpetamiseks helistanud.

Nii õpetab käsitöö inimest hoolsusele, kannatlikkusele ja püsivusele, mis pärast poole lapsel iga töö juures ilmiks tuleb. Ka selle-

pärast peab käsitööd kui täiesti pedagoogilist abinõu koolis tarwitama ja õpetama.

Iga töö juures, olgu see kehaline ehk waimline, on wäga tähtis, mis sugune on töötaja meeleolu. See meeleolu edendab tööd, annab tööle hoogu, kuna selle wastu rõhuind meeleolu inimese tööd raskitab ja rikub, sest töötajal ei ole selleks küllalt energiat. Õpilaste töö edeneb palju jõudsamalt, kui nende jõud täiel ulatusel tegewusele pääseb. See sünnib aga siis, kui töö on huvitaw ja mitmekesine, kus nii hästi lihased, kui ka waimuanded wõivad tegewusele asuda.

Niisuguseks tööks on käsitöö. Tema mõjub wirgutawalt õpilase meeleolu peale, sest töö juures kättesaadud resultaadid on tal silma ees. Edulus ettenõetud töös on paremaks wirgutajaks kõiksuguste raskuste ära wõitmises. Nii kaswatab töö õpilases tõst tahtejõudu ja lõbusat meeleolu, mille poolest meie käsitööd peame kõrgelt hindama. See tõsine ettenõutlikkus ja tahtejõud saab õpilastele omaseks ka teiste teoreetiliste õppeainete käsitamise juures. Niisugune on üldiselt ja lühidalt käsitöö mõju õpilase waimuomaduste peale, mis pärast teda tõesti tähtsaks kaswatuslikeks õppeaineteks üldhariduslikes koolis peame tunnistama.

Et aga käsitööl kõik need head tagajärjed oleksid, peab tema dieiti ja korrapäraselt olema organiseeritud. Selleks on waja palju tähtsaid eeltingimusi, mida siin ainult lühidalt wõiks ära tähendada.

Esimeseks neist oleks osaw õpetaja. Tema peab olema mitte meister-käsitööliline, waid kaswatusleadi pedagoog sõna täies mõttes, kes peale selle nii hästi teoreetiliselt, kui ka praktiliselt oma eriala tunneb ja oskab. Meister-käsitööliline ei wõi siin kohane olla, sest et ta kooli ega kaswatuslike nõudeid ei tunne.

Teiseks, tähtsaks eeltingimuseks kaswatuslike käsitöö õpetamisel on tööharu. On tarwis käsitöödest välja walida see tööharu, mis õpilasi kõige rohkem huvitaks ja täiesti ka hügieeniline oleks.

Peame sellepärast kõrwale heitma niisuguse töö, mis ainult mehaaniliselt tegewust nõuab. Wäga tähtis on see, et töödel oleks praktiline kajutamise võimalus. Ei ole ka kohane lasta õpilasi teha niisuguseid asju, mida ei saa tarwitada.

Töö peab olema mitmekesine, et ta eelpool ülesloetud waimuomadusi ja kehaliigusi arendaks.

Töö peab niisugune olema. et teda me-
toodiliselt kindla süsteemi järele võiks käsi-
tada.

Käsitöö tunnid peavad vastanditeks ole-
ma teoreetilistele õppetundidele, käsitöö tun-
didel ei tohi õpilased milgi tingimusel laudade
taga liürutada, nad peavad töötama püsti
ja õigetes tööseisandites.

On fergesti arusaadav, et neile nõuetele
sugugi ehk kangeltski ei wasta tütarlaste
näputööd; need on rohkem tarwiliste oskuste
omandamiseks, kui kaswatuslikeks käsitööks.

Rõige rohkem wastawad mainitud nõue-
tele Rootsi-Daani süsteemi järele õpetatawad
puutööd, mitte aga hariliku meistri, waid
wilunud õpetaja-pedagoogi juhatusel.

Wähema wääratusega on juba metall-,
papp- ja punumistööd (wiimased on kaunis
ühetoonilised).

Rõigest jellest, mis wõeldub, järgneb, et
käsitöö meie koolides peab olema kaswatus-
line, mis nii hästi õpilase waimu, kui ka
teha arendaks.

Selle eesmärgi saamutamiseks peab käsi-
töö õpetus täiesti pedagoogilistele nõuetele
wastama.

Käsitöö õpetaja peab olema pedagoog,
kes hästi tuttav on oma ainega nii praktiliselt,
kui ka teoreetiliselt.

Et tütarlaste näputööd küllalt pedagoog-
ilistele, ehk parem ütelda hügieenilistele
nõuetele ei wasta, sest nende juures istuvad
õpilased laudade taga, nagu teoreetilistel
tundidelgi, siis on soowitam, et ka tütarlap-
sed nendest tödest osa wõtaksid, mis harili-
kult poisid teewad. Nii töötatakse osalt ka
Soomes, Rootsis, Daanis. U. T.—ca.

Rändawate lektorite tegewus Eestis suwel 1920 a.

Rahwahariduse tõstmiseks wäljaspool kooli
tegi haridusmin. jellekohane osakond käes-
olewal aastal katset rahwaülikooli maal
rändawate lektorite abil teostada. Kawatseti
palgata kuus lektori, kes paari kupa selle-
kohaste nõudmistele peale maale sõidaksid ette-
lugemisi pidama. Need lektorid saaksid mi-
nisteeriumi poolt kindla kuupalga ja raud-
tee sõiduraha; soowijad seltsid aga saadaksid
hobuse raudteejaama wastu ja muretseksid
kohal lektoritele wõimalikult prii korteri ja
ülespidamise. Kursuste wältus ja loengute
kawa pidi järgnema nende praktikast. Nii
oli esialgne kawatus.

Rahwahariduse osakond otsis lektorid
ajalehe kuulutuste kaudu, — neid ei leidunud.
Tulid küll mõned pakkumised wähesse haridu-
sega isikute poolt, kellel nähtawasti arusaam-
ine puudus, milleks farnaseid lektorid õieti
waja on. Wiimaks, pärast demobilisatsiooni,
läks korda 20. juunil kahte lektori ametisse
panna. Üks nendest oli wanem üliõpilane,
teine — keskkooli lõpetanud isedõppija. Esime-
mene nendest pidi humanitaar, teine loodus-
teadusliku aineid käsitama. Kuid need olid
nõus lektori kohuseid ainult kolme jume joot-
sul täitma, soowides sügisel ülikooli astuda.

Kuid just suwetuudeks oli nõudmisi wähe.
Ja ülekõrge on asjata suwisel töötajal maal
üldharidusliku kursusi korraldada, kuulajaid
tuleks wähest ainult pühapäewadel. Wripäe-
wadel tuleksid ainult ütsikud ja needki mitte
rahwas, kellele kursused määratud, waid

mitmesugune „intelligents“, suwitajad, koolide
õpilased. Isegi sept. õhtud ei ole selleks
weel kohased, kuigi juba aega leiduks, sest et
raske päewase töö järgi ei suuda kuulajad
küllalt intensiivsest tähele panna: näha on,
kui raske on soojas toas tundide kupa istudes
ja kuulates unega wõidelda. Asjata on
nõuda, mis üle jõu käib. Oktoobri kuust
wõib hariduslike tööga maal alata.

Nõudmisi tuli järgmistele seltside poolt,
kus lektoritel ka tuli pikemat aega töötada:
Mooste Tööliste Ühjus ja Wõõbju Tulet.
Selts, Wõru maak., Kuustaku Kooli Selts,
Kadja Rmtk. S. Harju m., Purtsje Noorsoo
K. S. Wirum. ja Suure-Jaani Har. Selts
Wij. m. Wiimase seltsi nõudmist ei olnud
wõimalik enam täita. Peale selle peeti weel
mitmel pool läbisõidul kõnefid ja instrueeriti
hariduslike sihiga seltsi.

Suwise aja ja wähesete eeltööde tõttu
kutujate seltside poolt tuli lektoritel paiguti
wäga wähearmulise ja muutiliku auditooriumi-
muga tööd teha. Kutjuti niisama „igaks juh-
tumuseks“, katsetes, et näha saada, mis sellest
„wälja tuleb“. Muidugi „tuli wälja“ hoo-
pis wähe, hoopis teifiti kui oodati. Mooste-
tes, mäituseks, kus mitteliikmetele isegi 15 m.
maksu oli määratud, ei olnud ühtki soowijat
üles annud. Kuid kuulajaid tuli alguses palju
(80 ümber) ja kõik töörahwad. Kui aga
heimatöö kibedaks läks, sulas kuulajate hulk
kokku. Kuustakul kogus kuulajaid kolme algu-
ses hoopis wähe (10—15) ja needki paari-

tunnise ootamise järgi, nii et loengud tatti tuli jätta. Wõõbus kogus umbes 30 kuulajat, kus palju õppimat noorsugu. Minult Purtsel, kus sept. õhtul rohkem waba aega üle jäi, kogus igal õhtul 60-pealine alaline kuulajate hulk.

Kursuste läbiviimiseks on nähtawasti palju eeltööd waja. Mitte ainult, et faks-kolm eestseisuse liiget hääks arwawad „tatset teha“, mõne kuulutuse wälja panewad ja tagajärgi jääwad ootama. Rahwas ei saa ilma selgufeta aru, mis on need „üldhariduslikud kursused“, ja jõuab harilikult otsusele, et need t e m a s s e ei puutu. Naskendas kursuste korraldamist ka see, et igal pool õpetajad puudusid, kellest lektoritel kõige rohkem kaasabi oleks olnud loota.

Raske on jurel ka kohaliku kellaega loenguteks määrata. Õhtut ei olegi, ja päewa ajal ei saa tobrahwas tulla. Seda näitas loengute aeg Kuustakul (3—6 p. l.) ja Wõõbus (5—8 p. l.). Efinisel juhtumusel ei tulnud rahwast üleüldse, teisel — loengute lõpuks.

— Loengute kawa ministeeriumist kaasa ei antud: soowitati rahwa soowisid tähele panna ja nende järgi kawa wälja töötada. Kuid põhjalikka, kindlasti formeeritud soowisid ei olnud kuskil kuulda. Nimetati kodumaa ajalugu, kirjanduslugu, darwinismi, kuid seda enamasti juhuslikult ja lepititi lektorite poolt pakutawa kawaga.

Lektorite kawa oli järgmine. Humanitaar-teaduste kawas olid: kodaniku teadus, ühendatud peaausjalikult meie põhiseaduse selgitamisega, ühiskonna teadus, kodumaa ajalugu ja kirjanduslugu. Loodusteadlikes kawas seisid ühiskond humitarwad küsimused keemiast (põlemine), füüsikast (hääli, walgus), bioloogiast (daruinism), kosmograafiast (päikse süsteem), taimede ja loomade elust. Loodusteadusliste ainete käsitamine oli väga raske, sest et lektoritel igasugused näitlikud abinõud puudusid. Mitml telestkoop oli ühel lektoril kaasas, mida kuu waatlemiseks tarwitati ja millest kuulajad väga humitarwad olid. Peale eelnimetatud loengute korraldati weel näitlik kirjandusõhtu.

Et kuulajatel aega ainult 2—3 tunniks oli, siis peeti iga päew ainult kaks loengut, harwa kolm, millele järgnesid läbiraakimised. Wiimased olid väga mitmekesise sisuga, mis rippus ühikute arksamatest kuulajatest. Jutt talbus kas poliitikasse ehk puheteaduslistesse küsimustesse. Päril lühtrahwa huwi keerles aga ikka puhikohaliste päewamurede ümber (tulumaas, sekeldused loqliga, kuritarwitused

mõisate majapidamises, walitsuse asutustes jne.), ehk ka puhitüfistide humide piirkonnas (poeg haige, mees rikub abielu). Üleüldse peats lektor maal iseäranis wilmunud olema tegeliste juriidiliste küsimuste suhtes, ja tal peatsid otse kaasas olema meie maarahwa elusse puutuwate tähtsamate seaduste ja määruste tekstid.

Lektoritele sai igalpool kutsujate seltside poolt lahke wastuwõtmine osaks ja suuremalt osalt ka prii korter ja ülespidamine.

Ei puudunud aga ka teatud waheluhtumused. Kuuldus warijemiist, et loengutel kirjuwastaseid mõtteid laiali lootawat. Wauanaiste omawahelistest hädaldamistest ei maksa rääkidagi, — see on iseenesest mõistetaw, — protestid tulid ka mujalt. Nii rääkis Dtepää küster hra P., temale olla kaewatud, et kurjustel tehtawat „iga päew kihu-tustööd kiriku ja usu wastu“. Purtsel sai kursuste korraldaja nimeta kirja, kus sama asja kurbetaks, lektorid „punasteks walgete nahas“ nimetatakse; tahelbatse, kas nad üleüldse „haritud“ isikud on, kas jarnased kõned üleüldse walitsuse poolt lubatud jne. Asja selgitamiseks ahwardatakse samme astuda.

Wõõbus tuli kollupõrkamine piitriwalwe ülemaga, kes leidis põhjust protesteerida, et inimesed ilma tema teadmata koos käiwad, et temale kursuste programmi pole ette pandud. „Teie wõite siin kursuste nime all nõu pidada, kuidas Eesti wabariiki kututada ja kaupa üle piiri wiia!“ arwas ta hääks kurjustada.

Üleüldse aga wõis igal pool häätahtlikku wastutulekut märgata, olgugi et mõnel arusaamatu näis olewat, kelle poolt jarnased isikud wälja saadetud (Maaliidu poolt, arwas keegi!).

Misugused näpunäited järgnesid rändawate lektorite seimiseft tegevuseft, mida peatsid edaspidi lektorid ise ja neid kutsuwad ja kursuseid korraldawad asutused filmas pidama?

1) Kursuste eesmärk, kui nad lühikesajalised — nädal ehk kaks — olgu huwifuse aratamine oma riigi, rahwa, kodumaa, selle minewiku ja olewiku, ühikute tähtsamate teadusliste, tehnika ja kunsti küsimuste wastu. Minult pikemaajaliste kursuste korral — kuu, kaks ja rohkem — wõiks juttu olla juba sümenemiseft ühte wõi teise teadusharusse wõi praktilisse oskusesse. Siin kujuneks juba midagi rahwaulikooli wõi edasiharimiskooli sarnast.

2) Maal ei peats kurjust mitte sumisel tööajal korraldama. Suwel wõiks

lektorite ülesandeks olla ainult haridusliste fihitidEGA sellside elu tundma õppida, nende juhatusEle näpindäitEid anda, pühapäewadEl fihutus-kõnesid pidada talwise töö õhutamiseks, mitte sellside ahtamist juhtida jne.

3) Kui kuulajate hulgas kindlat rõhma ei leidu, kes soowiks süstemaatiliseelt teatud ainesse süweneda, siis peab lektor püüdma ettekandeid walmistada ainult huwiäratusliseelt seisufohalt. Ta peab püüdma üksikuid küsimusi mitmesugustest teadusharudest käsitada; peab koondama kõik huwi ühe teatud probleemi selgitamiseks, et kuulajaid juhtida huwitawate küsimuste peale. Rõige parem, kui iga tund midagi ümargust, terwet pakuts, sest maal tuleb alati muutlitu ja juhulise auditooriumiga rehtendada, kus inimesi laiast kokku tuleb, ja suur osa kuuleb lõppude lõpuks ilkagi ainult üksituid loenguid.

4) Üinete walikul olgu lähtetohaks kaks põhimõtet: a) meie kodumaa ja rahwas, b) iga päewane elu — iga päewase elu teemä, füüsika, kosmograafia, geologia jne. — sellega on kuulajate enamusE huwi kindlustatud. Kui soowitakse, et loenguteft oleks huwitatud igäüks, siis peab teadusline aine olema läbitõõtatud kui muinasjutt ehk Jules Verne romaan.

5) Lektoritel peatsid kaasas olema teatud näitlikkuseabinõud. Suurt tulu

tooks üdupildi latern. Kus loengud kooliruumides ei ole, peaks seinatahwel wärwiliste kriitidEga ühes olema. Ülma sõna kirjutamata, ilma joonistamata on raske kuulajate tähelepanekut tundide kaupa paclustada.

6) Et läbirääkimiste ajal rohkem küsimusi ette pandaks, oleks häa nende jaoks kaks üles seada, midu ei julge paljud suunol küsida.

7) Ühikeseajalistele kursustEle on asjata toredus kahte lektorit korraga saata. Harilikult ei saa päewas üle kahe loengu pidada, mis ühelle lektorile paras. Ka ainetE küsimus ei peaks raskesti tegema: iga keskfooli haridusega isit, kellel populariseermiseks andi, wõib igasugustest ülihariduslistest asjadest kõneleada, niipalju kui seda huwiäratamiseks waja läheb. Ise asi, kui soowitakse asjasse süweneda, katseid teha jne. — siis peab juba eriteadlane tulema.

— Meie noored teadusjüngrid, kellel huwi rahwahariduse wastu, kellel kõneandi, kes kodumaad ja rahwast soowivad tundma õppida — pühendage ükski talw rändawa lektori elukutsEle! Teie õpite ja õpetate ühtlasi, wõidate kahetordselt. Teie leiate oma teadmiste tagawaras palju tühje kohte, teie näete oma maad, kus palju rohkem waatamismäärilist, kui seda hariliselt arwatakse, õpite tundma oma rahwast.

J. W.

Muusika koolis.

K. Leinus.

„Wanemuine, laena kannelt!
Kannis lugu mõljub meeles:
Muisse põlwe pärändusest
Ihtan laulu ilmutada.“
(Kalewipojast.)

Wäline kultuur, mitmekülgne teadus, ei ole suutnud ega suuda inimkonda rahuldada. Meie aja waim nihkub küll materialismi poole, ihaldus kõrgemate püüete ja kauniduse järele wäheneb, kuid siiski tuleks ka iluduse, kauniduse eest hoolitseada. Tahad ja olla terve, siis peab iga rakuse eest hoolitsema, sest üksik rakute mõjub teiste peale, ja terwit langeb ohwriks. Tähendab, on meil ihaldus kõrgemate püüete ja kauniduse järele, siis peame ka kaaselanikka, isearanis lapsi, sinna poole juhtima.

Roomlased ja kreeklased hindasid kõrgemaid püübeid ning andsid neile ka wäärilise kohta: kunstid, mis esile toowad iluduse-kauniduse, olid hinnatud ja seisd koolides esimesel kohal.

Mitmesuguste kunstide waral püüti ja püütakse praegu inimeste meeli wõida, nendes kõrgemaid tundmusi saarutada, neid esteetiliselt arendada.

Ei eita seda ka meie Cesti muusika, mis kunstide-kunst, ta on koolides nähtawal kohal.

I.

„Muusika on kunst, mida wõimalik pole sõnadega seletada ega wärwidEga maalida“, ütleb mõttetart Heller. Ta on wõim, mille läbi tundmusi wõib häälEle awaldata, hingest õrnemaid tundmusi ja puhtamaid igatsusi äratada. See wõim walmistab kogudusi kirikus palwele, annab wäsimule jõudu, warustab nõrkejaid ja kannatlikku sõjameest lahingus, peletab igawuse oemäle ja wõtab

inimese elus kurbtusest kaastundliku sõbrana osa.

Palju on kirjutatud muusika, — laulu — mängu tähtsusest; Piiblis tuletatakse muusikat mitmes kohas meelde: Seemeki poeg Jubal on suur mängumees olnud, kuningas Daavid mängis kannelt ja ülendas oma salmides muusikat; uue seaduse ajal hinnati ja hinnatakse praegu muusikat, mille tõttu kirjutatakse muusika tähtsal kohal asub.

Martin Luther ütles: „Üks kõige taunimusest andideist on muusika. Muusika on inimese hinge parem kosutus, mis südant rahustab.“

Ka kirjandus ei waihi muusika wõimust: teda ülendatakse iga rahwa kirjanduses.

Anna Saawa ütleb:

Mis on luule paljalt sõnas:
Kaske, kore hingele —
Mga muusikas ja laulus
Sulatab ta südamet.

Õnnelik, kel õnnets autub
Tundmuist häältel awalda
Oh, üht ilust laulu kuuldes
Tahaksin kord sureda!

Goethe nimetab muusikat kõrgemaks kunstiks teiste kunstidega võrreldes, seda teeb ka Schopenhauer.

Muusikat nimetatakse kõrgemaks, hingeliseks keeleks. See on üldkeel, tema abil on võimalik kõnelda ühist, igale rahwale arusaadawat keelt, millega rõõm ja kurbus kõigil rahwail ühte meodi kuuldawale tuuakse.

II.

Aristoteles ja Plato leidsid, et muusika haridust peaks katsuma igaüks omandada, ja koolis olgu ta esimesel kohal.

Mjalugu on meile, eeslastele, jät alal tähtsaks teejuhiks olnud.

Wene kool küll ei eitanud muusikat, kuid siiski ei olnud tal ka wäärilist kohta: tundide arv oli wäike, kestkooli V klassist alates tunde ei olnud, muusika õpetajad olid palga suhtes wiletsal järjel, mille tõttu paremad muusikamehed koolides ei töötanud.

Meie Eesti kool lubab sel alal enam, kui Wene kool: algkoolis ja kõrgemas algkoolis on wähemalt igas klassis nädalas kaks muusika tundi, V kestkooli klassist kuni lõpuni 1 tund nädalas, ja õpetajad on palga suhtes ühewäärilised teistega.

Ei wõiks küll uhtustada, et eestlased on koolis muusikale kõigil lubanud, mida lubada oleks wõimnd: Helveetias on suurt rõhku pandud ka instrumentaalse muusika peale, mis

meil aga kitaras seisukorras, tundide arv ulatab seal kestkoolides neljani nädalas. Soome õpetajate seminariides on muusika tundide arv ka suurem, kui meil.

Siin ehk on ka osalt ministreeriumil õigus, sest ei ole wõimalik neidki tunde ära anda, mis praegu on. Meil puuduvad muusika õpetajad.

III.

Muusika õpetajate jaoks, kui tahame muusika tunde kooli tunnitawasse jätta, tuleks awada muusika õpetajate kursused, tulewikus isegi kool.

Ei ole ju muusika nii kerge, et teda wõib omandada 18 tunniga suwistel õpetajate kursustel, nagu on karwastatud.

Tõonistuse alal on töötatud juba kaks juwe. 80—90 t. suwel, ja wiist tuleb ka seda tööd jätkata, kuid muusikale on jätud ainult 18 tundi.

Uued õppetawad räägivad selget keelt: muusika õpetaja peaks teadma muusika algteooriat, kookuõla õpetust, solfedshiot, muusika diktaati, koorijuhatusi, muusika ajalugu jne. On meil niisuguseid õpetajaid? Wähe!

Rahjuks pean ütleva, et ka konservatooriumi lõpetajad ei ole veel mitte muusika — laulu õpetajad, ja seda wähem on nad pedagoogid.

V.

Sõna laulmine ütleb selgesti, et jün on tegemist wokaal-muusikaga.

Meie kohus on wõilast algkoolis, kõrgemas algkoolis, kestkoolis üldiselt arendada, aga mitte kitsarinnaliselt leppida lauluga ja instrumentaalne muusika ning teoreetilised ained kõrwale jätta. Wvakkitude algkoolide õppetawade järele tuleb küll laulu tundidel mitte üksnes laulu wõidsta, waid ka üldmuusikat, mille tõttu tuleks wiist ka tunni nimetus muuta, wast ehk muusika tund.

VI.

Muusika on kunst, kuid ka kunstide saawutamiseks on tarwis teadmisi, mis ära määravad sihid ja ligemalt näitawad, kuidas kõrgemalt, tagajärjerikkalt, kaswatusliselt seisuks kohalt üht ehk teist kunsti käsitada.

Teaduste edasiandmine on üle elanud mitmed meetodid, nii on ka muusika õpetamiseks neid mitu tarwitatud. Palju aega õpetati laulma, isegi mängima ainult kuulmise järele, selle järele minde kuiwa teooria käsitamisele. Ei annud esimene, ei ka teine meetod häid tagajärgi.

Loomulik meetod on häid tagajärgi esile toonud uute keelte õppimises, kus enne elawat keelt, ja siis üksikasjaliselt õpitakse keelt ligemalt tundma. Seda meetodi tuleks küll tarvitada ka muusika-laulu tundidel, sest lapsed ei osta kooli tülles ka elawat muusika keelt, mikspärast autagu elaw laul süstemaatilises korras, ja siis võib tähelepanu juhtida üksikute osade peale.

Materjaali kogumise järele võib kõik teadused esile tuua, nagu teooria, solfedshio, muusika diktaadi jne.

Teadusliste õppeainete jaoks on meetodilikes kinnitades waites õppeaine käsitamiseks, kuid muusika alal võiks see wast teijiti olla, sest meil on tegemist kunstiga, aga kunsti edasiandmiseks võiks olla ainult peajooned,

kus juures õpetajale jääb õigus meetodi luua, et aga tõi tagajärjerikas oleks,

Iga muusika õpetaja peaks teadma: 1) mis tuleb mõista muusika oskuse all, 2) milleks tuleb õpetada muusikat, 3) missugused sihid on muusika tundidel, ja siis juba — kuidas tuleks ainet käsitada.

Et muusika tundidel tagajärjerikkalt töötada, selleks tuleks arendada lapses muusikalist kuulmist, rütmi tundmist, diktaatooni, hingamist.

Wäga juurt rõhku tuleks panna rütmi peale. Oleks rohkem rütmi meie elus, inimese hinges ja kehas, siis oleks meil ka ilu, mis nüüd üleüldse tahab kadunud olla. Tõuseb aga uuesti rütm, tõuseb ka ilu.

Logarütmide tabelite üle.

Wittor Päsä.

Raamat, millest meil koolides iseäranis puudus tundub, on logarütmide tabel. Sina harilikku õpperaamatuta võib hädapärast läbi ajada, olgugi et tõi selle juures raskem ja järeldused nõrgemad. Sina logarütmide tabelita on aga täiesti mõimata logarütmidega ümber käima õpetada. Siin peab igan õpilasel oma tabel olema.

Muidugi mõista, võib wäga hästi wõdra-keelseid tabelid tarvitada, aga ka wõdra-keelseid tabelid pole meil nii lihtne leida. Tuntud „Пржевальский“ on ammuigi juba raamatukauplustest kadunud, saksa-keelseid saab õnne korral mõni üksik esemplar ainult Tallinna Saksa raamatukauplustest.

Jääb üle ainult üks pääsetee: peame oma koolidele tabelid ise lastma trükkida. Kuuldawasti olla niisugusedawat fuses juba olemas ja olla koguni trükkimisega juba alatud.

Siiski tahaks weel puudutada nende tabelite asjus paari põhimõttelise küsimust, mille minu arvates küllalt suur tähtsus on õpetamise juures.

Esiteks, kas meie oma koolides ei tarwitaks wäikekohaliste tabelite asemel neljakohalisi ja teiseks, kas meie ei hakkaks koolides nurga üksuste, „minuite“ ja „sekundite“, asemel lihtsamaid üksusi, nurgakraadi kümnendast, tarvitama, mille tõttu siis ka logarütmide tabelites trigonomeetriliste funktsioonide logarütmid wastawalt tuleksid kokku seada.

Magu teada, seisab wäike- ja neljakohaliste logarütmide tabelite, kui niisuguste wahes selles, et esimeste juures nõuawad tarwisminerwad logarütmid mõnikümme

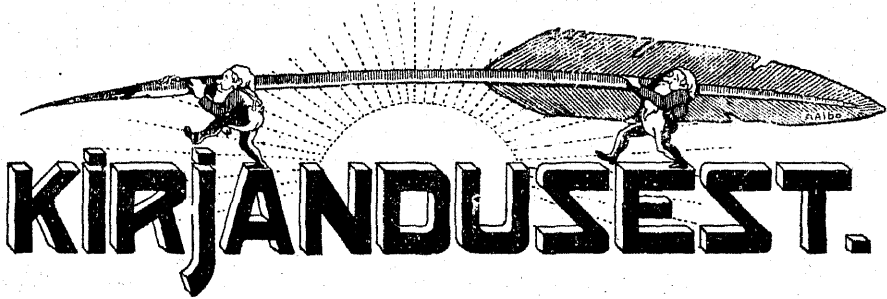
lehefulge, teiste juures aga ainult paar lehefulge. Tarvitamise juures annawad esimesed küll täpiseamad resultaadid kui teised, selle asemel aga on esimestega ümberkäimine palju tülikam kui teistega. Esimesi tarwitades peab ikka lehtijema, kuna teiste juures, kui tabelid juba korras lahti tehtud, siis ka kõik tarwisminerwad logarütmid juba nähtawal on. On sellepärast arusaadaw, et tabelitega ümberkäimine, sel juhtumisel: kui nad wäike- ehk rohkem kohalised on, õpilasi sedamõrd ära wõid tüüdata, et nad esimesel mõimalikul silmapilgul tabelid nurra wiskawad. Kuid selle wastu peaksid logarütmide tabelid, kui hõlpus abinõu, igats juhtumiseks käepärast jääma. Meid peaks ka elus ettetulewate wäijaarwamiste juures tarwitama. Si oleks küllalt sellest, kui logarütmidega ümberkäimist ainult sellepärast õpetatakse, et õpilane selle juures teatud peaju gymnastika läbi teeks, waid siin peaks peaaegalt filmas peetama logarütmide praktilist tähtsust. Seda saab aga ainult siis, kui tabelid ise ja nendega ümberkäimine mõimalikult lihtsad on.

Waremalt, umbes 100 aasta eest, olla koolides tarwitatud seitsemekohalisi tabelid, mis suuruse mõttes wäikese piibli sünnitanud. Kuid hiljem on, otstarbekohasusest wälja minnes, hakatud wäikekohalisi tabelid tarvitama. Wiimasel ajal on Wääne-Euroopas aga selles sihis weel edasi mindud ja neljakohalisi tabelid tarwitama hakatud. Seal on näidatud, et neljakohaliste tabelite tarvitamise juures täpisealus täiesti rahuldawaks jääb, et resultaati koolis ja elus ettetulewate ülesannete

juures julgesti mõits tarvitada. Teiselt poolt aga on tabelite koostajad jeadavõrd lihtne, et igalüks, kes ostab ümber käia neljakohaliste tabelitega, tarbekorral ka rohkemkohaliste tabelitega ostaks ümber käia. Samal põhjusel on Lääne-Euroopa koolides ka hakatud nurga ehk kaareküsiuste minutite ja sekundide asemel lihtsamaid üksusi, nimelt graadi kümnendajärgi tarvitama. Selle tõttu saavad ka trigonomeetriliste funktsioonide tabelid ja trigonomeetriliste ülesannete juures nende

funktsioonidega ümberkäimine palju lihtsamaks. Kui aga tingimata tarvilik oleks resultaati avaldada minutites ja sekundites, siis on jeda lõppude lõpuks ära lihtne teha, kui logaritmi tabelitele juure lisada väikene tabel, mis võimaldab graadi kümnendajärgi ümberpäära minutiteks ja sekundideks.

Mõnu arvamine on, et meie peaks sijn Lääne-Euroopale järele sammuma ja oma koolides need uuendused logaritmi tabelite asjus sisse tooma.



Siljuti ilmus S. Prants' u julest uus raamat „Zuhande aastane Tallinn“ — lihtfene Tallinna ajalugu (arene mine kaljusaarest riigi pealinnaks) Z. Muttju raamatukarpluse kirjastusel, aastaarw kaanelehel 1920., esimejel leheküljel aga 1919., hind turgu nimetamata (ilmumise puhul maksis 5mk. 32).

Siljulistelt ei wasta raamat oma pealkirjale: rohkem on juttu Eesti maa ajalooft üleilidse, kui Tallinna linnast eriti, peaks aga olema ümberpöördukt. Wäärtuse poolest kaugele kaugele maha jäädes Dr. Eugen von Nottbeck'i ja Dr. Wilh. Neumann'i faktsioelhest raamatust „Geschichte und Kunstdenkmäler der Stadt Reval“ (Reval, 1904). S. Prants' u „Zuhande aastane Tallinn“ tuletub meelde anonüüm autori teost „Kurze Uebersicht der Geschichte von Estland, von 1219 bis 1710“, mis jada aastat tagasi (Reval, 1810) ilmunud ja mille kaanelehele käega juurde on kirjutatud: „herausgegeben von Richard, Professor an der Domschule“ (waata linna pograste gümn. põhikogu katal. Nr. III, 533).

Mõlema mainitud raamatu ükfitud peatükid on üsna samanimelised, näit.: 1) Minnasaja hämaruses (S. P.) — Die älteste Geschichte von Estland ist in Dunkel gehüllt (NR), 4) Daani linn

(S. P.) — Estland unter dänischer Herrschaft (NR), 7) Saksa linn (S. P.) — Estland unter der Herrschaft des deutschen Ordens in Liefland (NR), 8) Rootsi linn (S. P.) — Estland unter schwedischer Herrschaft (NR). Ka sijn ei lähe wäga palju lahku. Wähe seijab peaausjalikult jelles, et NR äieti nimetab oma raamatu „Eesti maa ajalooft“, aga S. Prants eba äigel t nimetab oma teose ja selle ükfitud peatükid „Tallinna linn a ajalooft“. Mro nüüm autor omas 37-leheküljeltjes in 16^o raamatukehes jääb teaduslikuse alusele, kirjutab lihidalt ja selgelt, kua S. Prants targutustega, oletustega ja uninasjuttega on kaswatanud oma raamatu küll „täiemaks ja suuremaks“ (92 lht. in 8^o), kahjult aga mitte „paremaks“, nagu autor jeda ifeteadlikult loodab (w.lht. 92).

Keeleküest on „Zuhande aastane Tallinn“ parem ja loetawam, kui mõni teine S. Prants' u warem ilmunud tödest. Küna meil Eesti keeles meel wähe ishaliku ajalugu puutuwaid raamatuid on, siis wöiwad ijeärants Tallinna, wialt aga ka kaugeimal wäibiwid õpetajad ja koolid mõndagi kasulikku luge mismaterjali S. Prants' u „Zuhande aastajest Tallinnast“ leida. Sellepärast mõits joowitada mainitud raamatut õpilaste ja jeltside raamatukogudele.

Organisatsioonide teated.

Gesti Kirjanduse Seltsi Kodu-uurimise Toimkonna teadaanne.

Kodu-uurimise Toimkonna töö edeneb, olgugi alguses pitta. Seni on kaastööd lubanud teha järgmised tegelased:

Harjumaal: Hageri Opetajate Liit — Hageri kth. õp. J. Silla ja üliõp. Joh. Maide — Isolehtmes; üliõp. E. Piiper — Juurus; üliõp. P. Männik — Harju-Saanis; õp. G. Leht — Kuusjalus; õp. T. Talbat ja Jürgenson — Kosel. Peale selle on oma toetust ja kaasabi lubanud Opetajate Keskliit ja Harju Maakonna Val. Arvustitulu-laud.

Järwamaal: Laenu-Hoiu Ühijuse juhataja A. Kleitsmann; õp. J. Kuus, Pallon, K. Summer ja A. Greenberg — Amblas.

Väänemaal: õp-d A. Hermann, K. Weismann ja W. Reimann — Hauilas; al. kapten P. Lauri — Reigis, Hiiumaal.

Virumaal: hr. E. Erlich — Haljas; õster G. Sandberg — Piskus; üliõp. A. Jürgenson — Jõhvis; õp. A. Sein — Väike-Maarjas.

Pärnumaal: kirikuõp. C. Lüdig — Pärnus; õp. A. Martinson — Häädemeestel; üliõp. J. Waabel, A. Pärn ja J. Kadak ning õp-d M. Täts ja J. Anerson — Kartkis; õp. E. Rungi — Wändras.

Saaremaal: üliõp. J. Maide ja õp. S. Walge — Kihelkonnal.

Tartumaal: Hariduse Selts — Kambjas; Kursi Õp. Ühing — Kurvis; prof. J. Köpp ja üliõp. E. Leppik — Laiusel; üliõp. J. Mälson — Maarja-Magdaleenas; ajaloo-teadlane E. Eizenschmidt ja õp. K. Neumann — Otepäas; õp. A. Mälson ja A. Arold — Palanufel; üliõp. D. Koppel ja E. Lang — Puhjas; üliõp. J. Amjäärw — Kfjis; K. Reimann — Matskiwil.

Wiljandimaal: J. Jaanhold — S. Jaanis; H. Martin — Helmes; H. Supp ja A. Piltak — Pihistweres; üliõp. H. Wiinapuu ja A. Parts — Tarvastus.

Wõrumaal: kirikuõp. A. Kõõgarbal ja t. — Kannepis; koolijuh. Ar. Kõiw — Karulas; Fr. Haidak — Põlwas.

Petserimaal: õp-d L. Roi, D. Laut ja J. Jänes — Slobodkas.

Magu näeme, ootab fuur oja kihelkondi veel tegelasi. Du loota, et kodu-uurimise töö, mis meile kõigile ülitähtis, ka nimetamata jäänud kihelkondades omale tegijaid leiab.

Tartus, 20. nov. 1920 a.

E. K. S. Kodu-uurimise Toimfond.

Teadus Gesti Kirjanduse Seltsi asjus.

Arva nähes, et Gesti Kirjanduse Seltsi majandusline külg mitmeti selle all on kannatanud, et Seltsil alaline asjaajaja ja kindel büroo ruum on puudunud, on Seltsi juhatus nüüd tähendatud asjaajaja ametisse pannud ja büroo awanud Tartus, Gildi tän, 8, teisel korral Gesti Rahwa Muuseumi ruumide juures.

Asjaajamise tunnid, mil büroo awatud, on iga päew kellal 9—3 (välja arvatud pühapäewad).

Seltsi eestfeisus palub Seltsi liikmeid aastamaksude diendamise suhtes kui ka igal muul Seltsi asjusse puutuwal juhumiisel büroo poole pöördra.

Rahakirjad palutakse adresseerida: Tartu, Gesti Kirjanduse Seltsi laekahoidja K. Sõõti kätte. Pihkkirjade ja saadestuste aadress: Gesti Kirjanduse Selts, Tartu.

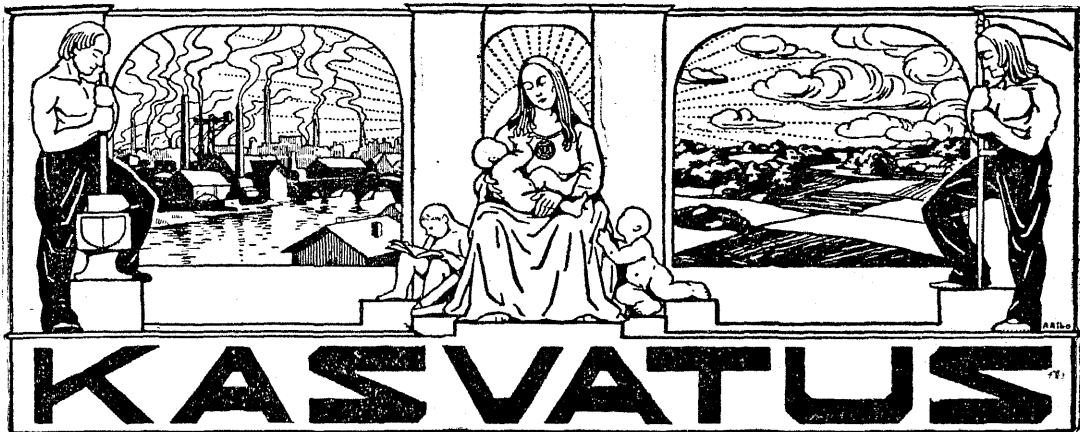
Käesolewa, 1920. aasta liiknemaks on 25 mk., 1918 ja 1919 a. maksud à 5 mk., eluaegne maks ühefordne — 500 mk.

Seltsi kuukirja „Gesti Kirjanduse“ 1920. aasta tellimise hind on 140 mk.

Seltsi kirjastusel ilmunud raamatutest on wähefel arwul veel järgmisi raamatuid olemas ja Seltsi büroost saada: Gesti wanemad laulikud, Joh. Runder. Gesti keele häälkute ajalugu, J. Jõgerwer. Arstirohtude labina-eesitifeelne sõnastik K. Wallner.

Kuukiri „Gesti Kirjandus“ 1919 a. „Gesti Kirjanduse“ wanemate aastakäikude ühifikud numbrid.

/ E. K. S. eestfeisus.



Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

Nr. 23/24

Detsember 1920.

2. aastakäik

Õpetajale = kaswatajale.

Sans Roos.

Suur aeg nõuab suuri tegusid, suuri mehi. Ja neid on alati olnud. Suur aeg toob enesega kaasa wäärnähtusi, wäikseid mehi. Ka neid on alati olnud. Suurt aega hinnates peab arwesse wõtma seda ja teist.

Naikestest räägitakse üleülbse wäga wähe, suurtest naikestest peaaegu mitte sugugi.

Meeste suurust hinnatakse nende julguse ja wahuuse eest sõjawäljal ning revolutsiooni wõitlusel, wõi osawa ja sorawa kõne järel parlamendis.

Naiatele, peale mõne ükshiku, pole olud wõimaldanud seesugust tegewusala. Sellepärast pole wõinud nad näidata oma julgust ja wahuust, osawust ja sorawust. Aga nad on suutnud palju rohkem näidata kui seda mehed ja isegi suured mehed suudawad. Nad on suured mehed kaswatanud. Seesugust armastust, kannatust, pikka meelt, enese salgamist, tüdi-

matust, ohwimeelsust ärge nõudke meestelt. Nad ei suuda seda. Naiused, emad, kaswatajad on kõik suured.

Õpetaja-kaswataja töö on suur töö. Tema töö ei imestata kui sõjamehe wahuust, temale ei aplodeerita kui kõnemehele parlamendis. Tema töö on sarnane naise, ema, kaswataja tööle.

Ma hindan õpetaja külma rahu rohkem kui sõjamehe hulljulgust; ma hindan õpetaja enesewalitsust rohkem kui sõjamehe wahuust; ma hindan kaswataja sooja pilku rohkem kui oraatori kehlemist parlamendis.

Kaswataja loob sõjamehe, loob poliitika tegelase, loob inimese. Kõik ei kõlba kaswatajaks. Kaswatajad on arawalitud . . . Kaswatus töö on jumalameelepärane töö.

Õpetajad on rohkem annud kui wõtnud, nad näewad ilma ja inimesi rooja

prilli läbi, nad joomastuvad rohkem ideaalidest kui magufast wiinast. Õpetajad on altruistid, optimistid, idealistid. Nad ohwerdavad iseennast, leiavad, et ohwer kuigi suur pole ja rõõmustavad iga inimese üle, kes meelt parandab.

Mis puutub see õpetajasse, kas ta palka ja warustust saab? Kas see ükskõik pole, kes haridusminister on ja mis sugune ta koolipoliitika?

Siiski. Õpetaja nõuab palka ja warustust, ta nõuab enese diguslise seisukoha kindlustamist, ta nõuab enese haridustasapinna tõstmist ja hariduspoliitikast osawõtmise võimalust. Ja seda teeb ta — kooli pärast, lapse pärast, inimese pärast.

Kui keegi kahtleb meie õpetaja jõu juures, siis ei tunne ta seda. Ja kui keegi kahtleb meie õpetaja hea tahtmise juures, siis tunneb ta seda veel vähem.

Lühikese aja jooksul on organiseerimistöö lõpule viidud.

Algkooli seadus pole mitte roheline laua taga valmistatud. Seal on iga õpetaja kaasa kõnelenud.

Kongressid on näidanud, et õpetajaskond progresseerub töötahtmise ja töowiljakuse sibil.

Suwised kursused on enam kui jõupingutuseks olnud õpetajale. Raks suwet on käidud, tullakse kolmas weel ning nõutakse lisa täienduskursuste näol. . .

On see jõuetus, saamatus?

See on jõuküllus, idealism.

„Kaswatus“ on käima pandud ja kannab Õpetajate Liidu häälekandja nime. Olugi, et esialgul ükifikute õlgadel suurem töö lamab, suurem kui wast soowitam oleks. Olugi, et tellijaid esialgu wähe ja kaastööliseks mõned ükifikud õpetajad.

Olugi, et puudujääki sajatuhandetega rehkendatakse.

Suured asjad ei sünni üle õõ. Liidu juhatus — waim on walmis, aga õpetajaskond — liha on nõder. „Kaswatus“ trükitakse küll igale õpetajale, kuid senni pole jõudnud weel kõik õpetajad tellida. Aga nad telliwad. Nad ütlewad ainult: 1. jaanuarist 1921. a. algan ma „Kaswatus“ tellimist, ja wana tellin tagant järele. Ei ole weel kõik eneselt küsinud: „Kas mina see ja see olen juba „Kaswatus“ tellinud? Küsitb — ja tellib.

Kõneldatakse, et uue kooli loomisel sõnadest pole kaugemale jõutud. Peab tähendada, et see kool, kus meie õppisime ja kus meie õpetasime, on meil luusse ja lihasse lõiganud. Meie tundsimine loogu oma olemisega, et kõik mitte korras pole, kuid millest parandust alata, ei teadnud meie mitte. Küüd, kus parandus üleüldise wõimata, waid uuesti peame ehitama hakkama, seisame nõuta. Ei jätku teadmisi ega wõimisi. Kuid ma arwan, et nii mõnestki kohas asi on muutunud, vähemalt katsutakse uuendusi ellu wiia. Lähewad mõned aastad, ja meie wõime Eesti töökooli tema täies ulatuses näha. Sõnad on iga asja teatav arenemise järk — nii ka siin.

Parempoolestes ringfondades ja ajakirjanduses süüdistati meie õpetajaskonda jumalawallatuses. Pastorid ja palwenemad mobiliseerisid kõik jõud ja püüdsid näidata, et ilm huffa lähed, kui usuõpetus kooli õpitawast wälja jääb. Tarwitati päris lubamatuid ja demagoogilisi wõtteid — ja selle tagajärg?

Kiigikogu walimistel andis rahwas omas enamuses hääled ikkagi pahempool-

fetele erakondadele ja toetas sellega õpetajaskonna nõudmist kooli küsimuses.

Küll kujuneb mist erakondade wahetord Riigikogus seesuguseks, et raske on ette ütelda misugune walitsus moodustatakse. Ühte võib aga kindlasti pajutada: õpetajaskond on omale seisukoha kooliküsimuses wõtnud. Tulgu misugune minister tahes, õpetajaskonnaga peab tema rehkendama. Tahab tema edukalt töötada, siis käib ta meiega käsitäes. Töötab ta õpetajaskonnale wastu, siis on tema rahwa waenlane.

Õpetajaskond peab aga walwel olema,

et ta iga filmapilt oma hääle wõiks kuuldawale tuua, kui kooli ja õpetaja huwifid karwawäärtki peaks kärbitama.

Tehtud on palju, aga teha on veel enam. Walikest jõupingutustest peab nimetama kohustusi Liidu ja iseenese wastu liikmemassu diendamise ja „Raswatuse“ tellimise suhtes. Sisemisi jõupingutusi nõuab kooliuuenduse elluwimine.

Õpetaja, Sa oled ennast alati unustanud kooli pärast.

Ole termitud, õpetaja, kes Sa ennast meeles pead kooli pärast.

Kuidas õpilasi iseseiswale tööle juhutada.

E. Büttge — eestistanud R. S.

(Eõpp.)

VI.

Et õpilase iseseiswaks tegemine ka arwuteaduse õpetuses raske ülesanne on, see ilmub kõige selgemini ülemaates klassides, iseäranis kooliaja lõpu poole, kui seda tuleb selgeks teha, kas õpilased omandatud oskust ka iseseiswaks ülesannete lahendamiseks mitmesugustelt aladelt oskawad tarwitada. Nii kaua kui õpetus korralikus astmejärjes kergemalt rasemale edeneb, iga uut tehteliiki ükshilute näidete abil metoodiliselt arendab ja suure hulga ülesannetega wilumusele wiib, läheb kõik hästi, ja heade tulemustega alamal ja keskmisel astmel tekib kergesti waade, nagu peaks sellel teel arwuteaduse õpetuse siht tingimata kätte saadama. Ja ometi peab õpilane kodu emalt, kes temal lasub mõnda asjakest osta, ehk isalt, keda ta äris peab aitama, etteheidet kuulma: Sa ei osta kõige kergematki ülesannet walmis teha! Siis jäegneb harilikult wabandus: Sarnaseid ülesandeid ei ole meie koolis teinud. Kas siin õpilane tött räägib? Peaegu alati ja oma arusaamise järele asjaft.

Kooli ülesanded, nagu neid harilikult tundides lahendatakse, lähewad suuremalt osalt päris lahku neist, mida kodu ja isa tegewus üles annawad. Ma ei taha rääkida mitte neist ülesannete kogudest, mis oma

materjalid pea ainuüksi kaubanduse alalt wõtawad, nagu oleks rahwakool ainult tulewaste kaupmeeste ettewalmistusasutus. Aga kui ka püütakse, arwuõpetust kogu asjaõpetusega siduda ja ülesannete lahendamise oskust kõigi olewiku majandusliste nähtuste kallal harjutada: koolirehkendus on ikka lahutatud sügawa kuristiku läbi sellest rehkendusest, mis elus tõeliselt ette tuleb. Sest ta liigub enamasti neil aladel, mis lapse huwifit, s. t. tema rehkenduslise huwifit, kaugel on. Sugemine, mõõtmine, kaalumine ja wäljaarwamine tööstuse ja läbikäimise alalt pakub küll palju, mis õpilasele tuleb arusaadawaks teha; aga need olud on tema waatlusalale ja tema mõtlemisele harwasti nii tuttawad, et temas tarwidust äratada neid wälja arwama. Kes elus arwab: kaupmees, käsitöölaine, tööline, perenaine — sellele annab alati algatust majandusline huwi, ja temal on selle juures alati tegemist asjadega, mis tema pärisemale ja enamasti kõige lähemale kogemuste alale kuulwad ja mida tema ka ulatuse ja wäärtuse järele oskab hinnata. Need eeldused aga puuduwad õpilastel; neil on arwuõpetusel tegemist suurustega ja wäärtustega, milleks neil õige otsustus puudub, ka siis kui õpetus waatlik on. Kas weerandaasta üür 115 või 150 marka on, see on poisile

üisna üks-ta-puha; ta ei ole weel kunagi nii palju raha näinud, igatahes ei ole temal wahke tõeliseft tähenduselt õiget arusaamist, ja sellest selgub ka, miks ülesannete lahendusel sagedasti õige hullud arwud wälja tulewad: 150 marga asemel 1,50 m., 800 m. asemel 8000 m. j. s. Sarnased wead saawad alles siis wõimatuks, kui arwude fantaseeriva käsituse asemele, nagu koolis on, tõelik käsitus astub, kus tegemist on kahjudega ja kahjudega, minu ja sinu omaga, kus arwamisel majandusline huwi aluseks on. Ja kuna õpilasel seda huwi tarwilises ulatuses ei ole, siis puudub arwuõpetusel üks kõige tähtsamatest iseseiswuse edendamise wahenditest.

Sellega on ühenduses weel üks teine wahke koolis-arwamise ja koduse tegelise arwamise wahel. Arwamise tunnis saab õpilane ülesande kõigi üksikute arwude otstarbega walmistätte, elus ta peab enesele weel ülesande looma. Arwuõpetuse tunnis on nii 1 meeter maksab 2,25 marka, kui palju maksawad 6½ meetrit? Kodu aga on nii: Ma tarwitsen 6½ meetrit riidet, ta tohib ainult 15 marka maksta; kas ma tohin meetri 2,25 marga eest wõtta, wõi ma saan natukeise kallima riide osta? — Wiimasel juhtumusel käib päri se rehendamise eel terwerida praktilisi arutusi, sagedasti ka weel mõõtmine, hindamine ja sõrdlemine, millest ta koolis walmisülesannete juures mööda pääseb, ja nii tuleb, et ta wäljaspool kooli tõelise elu lihtsamategi ülesannete ees nõutult seisma jääb. Tarwilitud tehked wõiks ta küll täide wiia, kui ta ainult teaks, milliseid igal juhtumusel ette wõtta.

Kui me siis küsime, kuidas õpilast iseseiswale arwamisele juhataja, siis ei ole peawastus mitte rehendamise ostuses, waid selle ostuse tarwitamises tõelistel arwamise juhtudel. Ja sellest järgneb praktiline waja-dus, kogu rehendamist kohandatawaks (angewandt) teha, et ühtlasi arwude kujutlustega õpilasel õiged kujutlused tekiksid suurustest ja wäärtustest. See ei kõrwalda mitte seda, et algelised arwamise tehked (üksfordüts!), kui nad juba waatlikult on arendatud, rohete harjutuste abil mehaanilise wilumuseni wiidaks. Ainult peab liiga kiire arwamiswilumuse mehantseerimise eest hoidma. Et läbi wõtta ettekirjutatud materjalid, rahuldustakse enamasti sellega, uut nii waatlikult käsitada, et kõik õpilased aru saawad, selleks et siis kohe harjutamisele asuda wilumuseni. Selle juures aga asub asjaolude asemele peagi abstrakt arw, ja rehendamise kaugub

ikka enam oma waatlikult aluselt. Õpilane saab liiga wahke juhust ülesannete iseseiswaks läbimõtlemisses. Kui ta siis hiljem, jätukoolis ehk kufetegewuses peab oma ostust praktilistel elujuhtumustel ilmu'ama, siis ta ei osta uue ülesandega midagi peale hakata, kuna tal wõimist ei ole, asjast wälja minnes iseseiswalt tarwilikku tehet leida. Sellepärast peaks õpetus õpilast wõimalikult kaua waatliku arwamise õstmel katsuma pidada, j. t. iga lahendatawa ülesande juures selle eest hoolitseda, et rehendam õpilane alati wälja lähaks selgetest asjakujutlustest ja arwude juhteid asjaoludest iseseiswalt tuletaks. See on küll tiilikam, kui et õpetaja kiire korras pika rea samawäärtuslisi ülesandeid esitab ja õpilast sunnib wõimalikult ruttu antud arwudega walmis saama. Mis selle juures mehantseerimine kaotab, seda wõibetakse arusaamise sügawuse ja wilumuse poolest, ja õpilast wõimastatakse hiljem ka mitteharilikudesse asjaoludesse süwenema ja neid arwates otustama. Arwudega ja numbritega kiiret ümberkäimist wõib ka selle waatliku arwamise juures küllalt harjutada; aga seda ei pea ühekülgset metoodilise ostuse ainu ja peasihina wõtma.

Arwamisaineid peawad need kogemusalad andma, millel õpilane päris kodune on. On ju see arusaadaw pedagoogiline mõte, kui öeldakse, et arwamisõpetus peab asjaõpetuse kaafas käima, et ta peab kõik olewiku kultuurilised olud, nii palju kui neid koolis käsitatakse, oma tarwitamise piirkonda tõmbama; ja kindlasti on suuruste ja wäärtuste juhte aritmeetiline käsitus maateaduses ja loodusloos wäärtuslikuks, wahel kogunt hädatarwilikuks wahendiks, et õpilasele selgeid asjakujutlusti soetada, sest et arwu, nagu Dörpfeld ütleb, iseäralik selgituswõim on. Aga ülesanded, mida rehenduskoolid selleks otstarbeks patuwad, on harwa oma sed tõelisi asjakujutlusti soetama. Sinnade ja maade elanikkude arwud, kauguste ja maade pinnasuuruste arwud, sissewao ja wäljawaote statistilised arwud, mis sadatuhandate ja miljonite piirides liiguwad, käiwad üle õpilaste kujutluswõime, ja kui nad neid arwusiid tokku ehk maha arwawad, siis on sellest mehaanilisele arwamisostusele tulu, aga maateadusliste waatluste selgituseks ei anna see midagi. Kui neil arwudel hariw wäärtus peab olema, siis peab neid waatlikuks tegema, sügawa täitma, muidu on õpilasele miljon samane suurus kui tuhat. Roduste kujutluste abil saab ka hiiiglaarwusiid waatlikuks teha, näit. suurlinna elanikkude arwu koduküla

wõrdlusega ehk klassi õpilaste ja terve kooli õpilaste arwuga, mida nii palju korrasid paljundatult wõetakse, et esmalt tuhat saab. Ilma sarnase waatlustamiseta on arwulised andmed reaalinetes täiesti wäärtusetud, kui ka õpilased wäga osawad on mitmekohaliste arwudega ümberkäimisel.

Siin on peaaegselt tegemist asjaõpetusega. Aritmeetika õpetuse pärine ja praktiline ülesanne, mis majanduslikule elule tublikstegemises seisab, ei leia sellel ainete appiwõtmise teel igalt wõimalikult alalt ometi loodetawat edendust. Kuna waewana hõlme, et poisid 14 eluaastani kõigi wõimalikkude alade aritmeetilisele waldamisele wiia, ei saawutata seda sihti ühelgi, sest et lapse wõimisel rohkem oodatakse, kui õige wähefjed täiskaswanud wõiwad teha. Kujuteldagu ometi, kui piiratud on enamal juhtumustel see ala, millel üsksikul aritmeetilisel oskusel tuleb tegutseda. Just et igal kutsel alati ainult wõrdlemist wäheste samalaadiliste arwudega tegemist on, millele enamasti meel elaw aritmeetiline huwi juurde seltsib, on wõimalus olemas suure wilumuse wäljaarendamiseks.

Nüüd on ju enesestki mõistetaw, et me arwamisaineid koolis mitte ühelt teatud kutselalalt ei saa wõtta; aga meie wõime neid ometi nii walida, et neil psühholoogilised tingimused on wõimalikult suure iseseiswuse saawutamiseks, et nad järjekulult lapse ligemasse kogemusalasse ja huwiringkonda kuuluvad. Mis isal ja emal kodu ja äris waja wälja arwata ja milleks ka laps sagedasti kaastööle wõetakse: need on alad, millel ka õpilasi iseseiswale rehkendamisele wõidakse tuua. Kui ma enesele tütarlaste õpetajana oma õpilaste tulewast arwamistegewust kujutlen, siis ma ei wõi tagasi tõrjuda mõtet, et meie koolid oma teeruliste ülesannetega osalt wäga wõõrastelt aladelt palju aega ja jõudu neelawad, mida parem ligematele sihtidele wõiks ära tarwitada. Ja sama tunne on kindlasti mõnel poeglaste õpetajal. Küll on harmoonilise hariduse huwidest tarwilik, et me arwamisostust igas õpiaines, kui selleks juhus esineb, tarwitame, et käsitatawat ala ka arwuga walgustada, ja wastupidi tuleb, et arwamistegewusele wõimalikult suurt liikumist anda, arwamistunnis wähele mitmekesistele aladele minna. Aga rahwakooli pärise arwamisala peab ikka see ainewald moodustama, mille keskel laps seisab, milles üksi toodja edu psühholoogilised tingimused on antud. Siin on õpilasel peaaegu alati wäiksemate raha-

summadega tegemist ehk wähemalt kergesti ülewaadetawate summadega, ja tarwilised mõõdud on temale tuttawad ehk neid wõib temale kergesti waadeldawaks teha. Siin ta leiab ka wõimalust, ise mõõta ja kaaluda, joonistada ja põimida, et enesele mõõtusid woolida ehk suuruste suhteid waatlikuks teha. Kui meie oma metoodilise püüde koondame sihile, õpilast sellel alal täiesti iseseiswaks teha, siis ta on pärast ka wõimas, igal arwamisalal, millele teda ta kutsu juhitud, end ise iseseiswaks tegema.

Ja see on õpimetoodilise iseseiswuse, wilunud töötehnikaga mõju, millega meie püüame õpilast ka arwamisõpetuses warustada. Mis selleks tarwis on, saab meie selgetks kõige paremini siis, kui me enesele täiskaswanu töömetsodi kujutleme, sellel korraldus tuleb ülesanne lahendada harjumata alalt. Kujutleme algawat majoomanikku, kellel ülesandeks on ostetud maja üsksikute korterite üür kindlaks määrata. Koolis oleks ülesanne nii formuleeritud: Reegi ostab maja 36.500 marga eest ja tahab temast $4\frac{1}{2}\%$ puhast kasu saada. Kui kallist ta peab iga ühe neljast korterist wälja üürima, kui ta majapidamise kulud 1% peale aastas arwab? Meie majaomanik ei leia ülesannet mitte nii selgelt formuleerituna walmis, aga tema ülesande tegelikud wahekorrad on temale selged: puhaskasu, majapidamise kulud, ostusumma suurus jne. on temale mõistetad kindla reaalse sifuga. Wähe aritmeetilise ülesandena on tema ees nüüd üüri kogusumma, mida temale maja paigalepandud kapitali kasuna peab andma. Kui taale protsendi-arwamise elemendid weel tuttawad on, näit. hoiusummade arwamisest, siis ta teab, et sel juhtumusel 100 marka 5,50 m. ehk 1000 m. 55 m. peawad andma, ja sellest selgub temale pikema jututa aritmeetiline tehe (kaswatus 365-ga ehk 36,5-ga), mille abil ta lähemale sihile saab. Et ta kompanemise weaga 1897,50 m. asemel näit. 189,75 m. ehk 18795 m. ei saaks, selle eest hoiab teda juba pealiskaudne arwude hindamine, weel enam tehtud ülesande ettewaatlik proow. Järgmine arwamisüht, saadud summa jaotamine nelja üsksiku korteri wahel, andub samuti ilma pikema jututa majanduslisest wajaadusest, ja lihtne kaalumine ütleb temale, et ta üürisummat ei tohi mitte ühetasaselt kõigi nelja peale jaotada, et lihtne jagamine siin kohal ei ole. Oma kogemuse põhjal teeb ta siis esmalt hinnawahe kindlaks, ja sellest järgneb seltsi-arwamine, mida koolis wast järgmiselt lahendatakse:

III. majaford	1	osa		
II. "	1	"	+	30 marka.
I. "	1	"	+	60 "
alumine ford	1	"	+	30 "
	4	osa	+	120 marka.

1897,50 m.

— 120,0 m.

1777,50 m. : 4 jne.

Arwatawasti ei ole temale kooli lahen-
dusworm enam wilunud, ja temal tuleb
sellepärast proowi teha, mis eelolewal juh-
tumusel kergesti sihile wiib, kuna ta sum-
made ümargusestegemist tulemusele ilma
kahjuta wõib tarwitada.

Sellest on näha, et rehkendaja iseseiswaks
tegemise pearastus mitte arwamisoperatsioo-
nides ei seis, waid arwamisihhi selges tunne-
tuses ja asjasuhete õiges hindamises, mida
lahendusel tuleb tähele panna. Rehkenda-
miseks koolis tekiwad sellest järgmised waate-
punktid :

1. Õpilasi peab juhutama keerulisi pei-
detud ülesandeid iseseiswalt lahtiharutama
ja tarwisminewaid operatsioonid kindlaks
määrama. Seda ei saa aga mitte kätte
paljutarwitatud küsimiswiisiga: Kui palju
maja maksab? Mitu protsenti ta peab sisse
tooma? Mis sa siis järjekult pead kõige
pealt wälja rehkendama? j. s. s. Sest see,
mis õpilasel siin weel järele jääb teha,
lihtne kaswatamine wõi jagamine, see on,
nagu juba näidatud, ainult alamat järku
osa õpilase rehkenduslise iseseiswusest. Õpi-
lasele peab aga selgeks tegema igal juhul
maksew arwamiskäik, kuidas, ülesande lõpu-
sihhi wälja minnes, järk järgult tagasi tülles
otustada ja ülesande käiku määravate üf-
fikute punktideni jõuda, nende tähendust
lahendusels ära tundes. Mis ma tahan
teada saada? Mis ma aga enne pean teadma,
et selle sihi kätte saada? Kas andmed selleks
ülesandeks on olemas ehk mil teel ma ise
wõin neid leida? jne. Kende ja sarnaste
küsimuste abil peab õpilane õppima ter-
wet ülesannet üfkiülesannetes lahutama,
nii et ta lõpuks alati põhjarwamisele jõuab,
mis enam raskusi ei esita lahendamiseks.
See wiis wiib ehk aeglasemalt, aga kindla-
mini sihile, kui et õpilast teatud skeemi külge
kõidetakse, millesse ta iga ettetulewa üles-
ande mehaaniliselt katsuks paigutada. Tõe-
likus elus ei ole ülesanded kunagi nii ühe-
laadilised, kui ülesannete kogudes, ja kooli
formlid jätawad õpilase enamasti hätta.
(Seärantis sellepärast, et nad sagedasti tege-

likult kohatud on. Näit. leidub ühes õpi-
raamatus terve rida sarnaseid harjutusüle-
sandeid lihtmurdude kaswatamisest: 1 meeter-
riiet maksab $2\frac{4}{5}$ marka, kui palju maksawad
 $5\frac{1}{4}$ meetrit? Just nagu elus mõnel inime-
sel meelde tuleks, siin lihtmurdude kaswa-
tamisega opereerida! See on sama kohatu,
kui et arwamistehteid kümnendimurdudega
peast harjutatakse.) Kes aga on õppinud,
ülesandes peituwatesse suhetesse tungima ja
ühest osasihist teist wälja tooma, see saab
walmis ilma reegliteta ja formliteta, mis
hõlplasti unustatakse; kus ta neid tõeliselt
wajab, seal wõib ta neid oma mõistusega
iseseiswalt saawutada.

2. Õpilasi peab tihti algatama rehkend-
dusülesannete iseseiswale kujundamisele.
Ülesanne, mille määruspunktid õpilane ise
on annud, on tema huwile ja tema kujut-
lusele lähemal, kui walmilt antud ülesanne,
mis teatud asiala tema kujutlusele peale-
sunni. Sellepärast lastagu kaupade hinna
wäljaarwamisel õpilast ise määrata, kui
palju ja mis hinnaga ta tahab osta, nii
et ta algatuft saab, täielisi arwamisjuhuseid
oma enese kogemusalt ära kasutada. Kui
ülesanne mõõtmisandmeid wajab, siis las-
tagu teda ennast enne mõõta, nagu arnate
kõrgust, mille tarwis tuleb eesriideid osta,
ehk lambi kupli läbimõõtu, mida tarwis osta,
ehk kanga laiust, mille järele meetri hind
käib jne. Kui neid mõõtmisi ja lugemisi
koolis ei saa ette wõtta, siis saawad õpila-
sed näpunäiteid, kuidas seda kodu teha ehk
wastawatest asjaoludest järele uurida. Kõige
wiljakamalt saab neid arwamis-juhtumusi
käsitada, mida algatawad tähtsad sündmused
kodus ja perekonnas. Rootide ja klippiste wal-
mistamine pühadeks, jalutuskäigud ja reisub-
wanematega, talwe tagawarade ostmine,
põllusaaduste müügid on lastele enamasti
wäga huwitawad juhused, ja nad annawad
sellepärast kõige tugewamaid tõukeid iseseis-
waks otustamiseks ja arwamiseks. Ühtlast
sellega saawad asjade wäärtuse ja suuruse
kujutlused ja nende mõõdud selgitatud, nii
et mõisted kilogramm ja nael, liiter ja hekto-
liiter, meeter ja kilomeeter, millest rehkendus-
raamatud kubišewad, neile enam sisetud-
kõlad ei ole. Sedawiisi läheneb koolirehken-
damine rehkendamisele tõelikus elus, ja ta
teostab põhimõtet: isetegewuse abil
iseseiswusele!

VII.

Üks ala, mis palju aega ja jõudu nõuab,
on pähedõppimise harjutused. Mälu.

tubli koolitamise wormiliseft ja praktiliseft tähtsuseft ma ei tarwitse rääkida; ma ei taha ka palju waielusi tekitawa küsimuse juures peatada, kas walitud wõi ettekirjutatud meelespidamise aine alali siisult ja wormilt kohane on. Ma lähen wälja faktist, et koolis pähe õpitakse ja peab õpitama, samuti mitte wähem kindlasti faktist, et päheõppimise harjutused paljudele õpilastele midagi rasket ja meeldimatut on, sellepärast õpetajale pahameele allikaks on. Mul tarwitseb ainult meelde tuletada, kui palju aega usuõpetuse tuntides salmide päheõppimise ja meelespidamise peale kulutatakse, ja kuidas siiski ikka kaewatatakse, et asi meeles ei seisa. Need asjad annawad põhjust mõtteks, kuidas wahendid leida, millega lastele päheõppimist kergendada ja tema tulemusti kindlustada.

Kõige lähem wahend, mis enesestki mõistetaw on ja sellepärast siin ainult möödaminnes olgu mainitud, seisab selles, et päheõppimise aine, üks kõi kas ta usulist wõi ilmalikku laadi on, oma siisu poolest arusaadawaks tehtaks. Wõi peaks tõesti weel tegelasi olema, kes arusaamatut katekismuse tüki wõi luuletuse üles annawad? Muidugi ei ole alati wõimalik, õpilastele iga õpitawat lauset tema täielikus ulatuses ja mõttesügawuses awada; aga wõimalik ja tingimata tarwilik on ka neil juhustel, et nad wähemalt sõnades aru saaks, et sõnadel nende jaoks mõte oleks, wähemalt mõte, mis lapselikult arusaamise kohane on. Ja kui midagi peab pähe õppima, siis peab see niipea pärast seletusi sündima. Siin maksab: peab rauda taguma senni, kui ta kuum on. Mida paremini õpetusel korda läheb, salmi wõi luuletuse mõttesisu elawaks teha, seda kergemini saab õpilase mälu jagu wormist, mis siisuga kottu on kaswanud. Ja kui õpetamisel weel kätte saadakse, et siisu kallal töötades mitte üksi mõistus, waid ka süda osa mõtsid, siis on lapse õpikumule abiline wõidetud, mis meelespidamise töö waba tegewusena, mitte sundusena, laheb ilmuda. Minult ei tohi, nagu wõeldud, õpikumu enne jälle lasta ära lahtuda. See sünniks siis, kui asja käsitamise ja päheõppimise wahel pikem aeg, nädalad ehk kuud, tuleks. Siis ja worm peab ühel ajal omandatama, kui nende ühendus kestew peab olema. Kui laulu wõi luuletuse rida siisu poolest täiesti käes on, siis küünib enamail juhtumustel juba mõnefordseft mõnusaft ettelugemiseft, et ka sõnajärg klassi enamusel käes oleks, ja koduseks tööks jääb siis weel,

ridadele hoolsa kordamisega tarwilist kindlust anda. Muidugi ei ulata, mida ei saa salata, mõnele nõrga annetega lapselle klassis ka sellest, et kestmist tulemusti saawutada. Aga siin on meie ostuse piir.

Kui meie ka päheõppimise harjutusi õpilase iseseiswakstegemise seisukohast waatleme, siis tekib wajadus juhatusst anda otstarbekohaseks päheõppimiseks. Mõnigi ema wõiks meile finnitada seda, et alama klassi laps mõne wärsti wõi luuletusega, mis ta on saanud päheõppimiseks, midagi ei oska peale hakata, et ta järjekult ei tea, kuidas päheõppimist toimetatakse. Seda peab enne koolis näitama, ja sellepärast on see pedagoogiliselt põhjendatud nõue, et esimestel kooliaastatel päheõppimist koolis tehtaks.

Siin wõib õpilastele näidata, kuidas pikem mõtterida wäiksemateks järkudeks jaotatakse ja iga wäike osa eraldi ette wõetakse; kuidas esmalt üks ehk mõned laused üsna aegapidi ja waljusti läbi loetakse ja koge peast katjutakse üles ütelda. Et sarnane juhatus tarwilik on, seda näeme ka, kui me oma suuremate õpilaste õppimiswiisi tähele paneme. Harilikult nad loewad ja räägiwad sõnu wõi lauseid taha enese ette, ja enamasti õige juure rutuga. Ma tarwißen ainult klassi kujutleda, kes usuõpetuse tunni eel ülesantud salmile weel wiimast silu püüab anda. See ridade mahawuristamine sofinal rawitseb aga ühekiilgelt ridade mehaaniliselt siset, ta jätab hooletusse loogilise külje, mis meelespidamiseks wäga tähtis on. Kui siis õpilane peab nii õpitud asju tunnis waljult, aega mööda ja mõttekohase rõhutamisega üles üttema, siis ütleb mälu warsti üles, sest et ta seda sorti reproduktsiooni ei ole harjutanud. Müüd, kus ta oma enese häält kuuleb ja ütsitud sõnad terwest reast wälja paistawad, kolab temale kõi koguni teistiti, kui sofinaga õppimisel; ja wõib wäga kergesti juhtuda, et ta kahtluse alla langeb laistuses, ehk ta küll teadlik on oma õiglast hoolest ja püüdmistest. Kõi wiga seisab siin tema õppimiswiisis; ta jätab siin kaks tähtsat abiliti kõrwale: siisu arwesewõtmise ja kuulmise mulje.

Kui tähtis siisu arwesewõtmine wormi omandamiseks on, seda on juba mainitud. Ei küüni aga üksi, kui seda asjaolu ainult päheõppimisainete juures koolis tähele pannakse; õpilast peab ka juhutama, päheõppimisel abi tarwitama, mida selle juures siisu, mõtete seotus ja järg wõiwad pakkuda. Sellepärast on tarwis, teda ikka alati õpi-

tawate ridade aeglasele, lähimõeldud kordamisele juhutada. See võib juhinduda kas juba asjalise ja keelilise ettevalmistuse juures, millal päheõppimise võimalikke raskusi ja wahendid nende wõitmiseks ära näidatakse; seda võib aga ka weel teha küsimisel, mille juures päheõppimise wiisi puudused üsikutute õpilaste juures kõige selgemini on ära tunda. Siin peab õpetaja kõige pealt hoiduma, õpilasel kottistuskiwa enneaegse appetulekuga ja etteütleemisega teelt kõrwaldamast. Kui laps ülesütlemisel ehk deklameerimisel kinni jääb, siis tuleb enne ära oodata, kas asi iseenesest jälle joonde ei lähe. See on iseäranis siis tarwilik, kui tegemist on selle kordamisega, mis warem õpitud. Uja jooksul kahwatuwad ilka üsikutud ridade osad mälus, ja nende reprodutseerimine on ainult selle läbi võimalik, et need osad tähelepanu energilise kontsentratsiooni abil järk järgult jälle unustuse hämarusest välja tuuakse. Kes on harjunud iseennast sarnase reprodutseerimise töö juures tähele panema, see teab, et meie mitmesuguseid abiwahendid tarwitame, et kadunud sõna ehk puuduwat lauset kätte leida: kord on see sisuline seotus, kord rütm ehk riim, kord ka lehekülje kujutus raamatus, kus see luuletuse koht asub — aga alati on selleks tarwilik teatud aeg „järelemõtlemiseks“. Ja kui me õpilasele aega anname, ilma et teda kærjitu wahelerääkimisega segamini ajada, siis saab ta paljudel juhtudel ilma abita edasi. „Järelemõtlemine“, millele meie õpilast fagedasti manitseme, temale aga mitte alati tarwilist rahu ei anna, seisab siin tähelepanu juhtimises meelega teatud mõttealale. Ja kui ka õpilane neist hingelistest nähtustest, mis tema tegewust juhiwad, enesele ei tea aru anda: mainitud abiwahendid (seotus, riim ja rütmus, mälu kujutlused ruumi ja aja liigist j. s. j.), teewad oma töö, kui ka teadwusetult. Nii ilmub see katkestatud mäluheidade iseseisew uuendamine, mida reproduttsiooni harjutusteks võib nimetada, mälu rawitsemise wäärtusliku wahendina. See wahend ei saa aga sugugi mõjule pääseda, kui päheõpituste kordamisel õpilase iga kinnijäämist ülesütlemisel puudusena laidetakse. Ei saa nõuda, et õpilane luuletust, ka siis kui ta tema hästi on ära õppinud, weel kuude järele ootamata kohe wõiks deklameerida, ilma et wigu teeks; kui see peab korda minema, siis on iga juhtumusel tarwilik mingi ettevalmistus, olgu et luuletus enne lastakse läbi lugeda, ehk olgu et õpilasele enne deklameerimist

mõni minut aega antakse, teda enne mõttes enese ette kord läbi wõtta. See wiimane wahend, reproduttsiooni harjutus, näib mulle kõige omasem olewat õpilast raamatust ripumatuks, järjekult iseseiswaks tegemisel, ja mina tarwitan seda kordamistel wäga fagedasti järgmiselt: Kui ma olen kordamiseks määratud luuletuse teada annud, siis kutsun õpilasi üles, esmalt esimest rida meelde tuletama; kes arwab sellega walmsis olewat, teatab sellest sõrme ülestõstmisega, kui ühte lastakse antud rida üles ütelda. Samuti tehakse järgmiste ridadega, ja ainult pärast kantakse terwe luuletus seotult ette. See kordamiswiis on ehk tülikam, kui et luuletus järgmiseks päewaks lihtsalt kordamiseks üles anda; aga see wiis on kindlasti tulemusriikam, sest et kahwatama löönud mõtteridade wärskendus seest poolt tuleb, nagu hingeliste jõudude distsiplineerimise teel.

Kõige selle järele näib kohane olewat, ka weel keskmistel ja üleematel astmetel päheõppimisharjutusi ette wõtta, milles õpilastele näidatakse, kuidas otstarbekohase meetodiga aega ja jõudu kokku hoitakse ja tulemusti kindlustatakse. Selle juures oleks võimalik weel mõnda näpunäidet iseenalistseks juhusteks anda, nagu näit. riimi ja rütmilise tähelepanemisest, kergendusest, mida otstarbekohase jaotamise ehk gruppeerimise abil wõidakse saawutada. Gruppeerimise abil saab terwit ülewaatlikumaks, ja ka teatud rütm tuleb juurde, mis meelepidamist kergendab. Neid ja sarnaseid kasulikke wahendid tuleb õpilastele tähelepanawaks teha, ja neid tuleb ka nende tarwitamises harjutada, mitte ainult uueõpetuses ja emakeeles, waid iga pool, kus midagi on meelde muljuda, nagu näit. nimele juures ma a t e a d u s e s ehk arwude juures a j a l o o s. Nende ühiste harjutuste juures õpetusel on õpetajal siis ka võimalus, üsikutute õpilaste individuaalseid andeid meelepidamises tundma saada ja seda mööda üsikututele ka nõu anda. Rogemused õpetawad seda, ja ka eksperimentidega on tõestatud, et on mitmesuguseid mäluüütpisid: ühel mängiwad nägemistajumused peaosas, teine õpib kergemini kōrwaga, kolmas enam kaafakäiwate kõnelemisliigtustega. Suuremale osale õpilastest tuleb nende iseäraldus selles juhtes waewalt teadwufesse, ja sellepärast on hea, kui meie neid sellest küljest waatleme ja nende tähelepanu selle peale juhime. Nad omandawad sellega ka päheõppimiseks mõislikku töötehnikat, mis neid järk järgult rippumatuks teeb kooli juhtimisest ja nende iseseiswust tugewamaks

teeb. Ja kui meil nende wahendite abil torida lähets, oma lastele, iseäranis nõrkadele, rasket aga hädapärast tööd wähe kergendada, siis oleks see muidugi püüdmiswääriline saawutus.

* * *

Sähelepanelik lugeja on minu lühifestes awaldustes mõnegi tuttawa mõtte leidnud ja wist ka mõne õpitemilise käsituswiisi, mida ta oma praktilise ammu tarwitab. Aga ei ole ometi wist wäärtusetä, kui meie oma pedagoogilise töö sarnaseid iksikasju kord jälle kõrgemalt waatepunktilt, üleüldise kaswatusülesande seisukohalt waatleme; nad saawad selle läbi suurema tähtsuse, ja see ehk annab ka aratust, mõnda asja, mis

kõrwalisena näis, wähe enam tähele panna ja plaanifindlamalt läbi wiia. Ja mis eraldi wilunud töötehnikat omandamisest puutub õpilaste juures, siis loodan olewat näidanud — kui ka tihti ainult osatades, — kui palju meie sellega ühelt poolt mõistliku õpiökonomia põhimõttele wastame, teiselt poolt elunõuete kohaselt talitame. Meil õpetajatel on selles wahend, õpetusülesannet kergemini kätte saada ja sellega lühifeste kooliaja tulemuswõimet tõsta. Ja oma õpilastele soetame sellega wahendi, koolis omandatud hariduswara alal hoida ja isetegewalt suurendada. „Sest — lõpetades Rückerti sõnadega — ehk küll elul on nii palju õpetust, enne peab õppima, kui d a s temalt tuleb õppida.“

W. Wundt kui psüholoog. *)

Konstantin Ramul.

Paari nädala eest töid meie ajalehed sõnume: on surnud Wilhelm Wundt, maailmatuulus Leipzigis psüholoog ja filosoof. Tänašes loengus tahaksin paar sõna ütelda tema elust ja tegewusest, kauemalt peatades tema kui psüholoogi tähtsuse juures.

Wundti elukäik on wäga lihtne. „Sema elu on — ta teaduslikkude tööde käik,“ ütleb Höffding. Wundt sündis 26. augustil 1832. a. Neckararus, suurhertzogiriigis Badenis, kus ta isa kirikuõpetajaks oli. Pärast gümnaasiumi lõpetamist õppis ta meditsiini Tübingenis, Berlinis ja Heidelbergis. Heidelbergis sai ta a. 1857. eradotsendiks füsioloogia alal, a. 1864. waliti ta füsioloogia professoriks sealsamas. A. 1874. sai ta Albert Lange järeltulijaks induktiivse filosoofia professorina Zürichis ülikoolis, aga juba järgmisel aastal läts ta filosoofia professorina Leipzigis üle, kuhu tema surmani jäi. Wundti iseseisew teaduslik tegewus algab wiiekümnendate aastate lõpul ja on wahetpidamata kestnud 60 aastat! Weel wiimastel eluaastatel, waatamata kõrge wanaduse, raste sõjaaja, raskete poliitiliste sündmuste peale, ei ole ta sulge käest pannud: ilmuwad üks teise järele tähtsad uued tööd, wanad — ümbertõttatud, täiendatud kujul, ja kusil ei ole märgata waimu wäsimust, wanaduse nõrkust, mõttewärskuse wähenemist. Kui suur

õnn uurijale, kes terwe oma elu pühendanud tõe otsimisele!

Wundt ei ole mitte kitsas eriteadlane: tema ikskus on meie ees uniwersaalne teaduslik geenius, nagu neid kõigil aegadel wähe on olnud. Seda näitab meie juba lühikene ülewaade tema töödest. Sema sulest on ilmunud, juba a. 1867. „Handbuch der medizinischen Physik“ — füüsika õpiraamat arstiteaduse üliõpilastele. Juba kaks aastat warem — a. 1865. — „Lehrbuch der Physiologie des Menschen“, mis terwelt neljas trükkis on ilmunud. Hiljem ilmuwad üks teise järele Wundti elutöö — tema „Grundzüge der physiologischen Psychologie“, esimene wäljaanne — kahes köites — a. 1874, wiimane, kuues, — kolm suurt pakku köidet — a. 1908—1911, edasi — kolmeköiteline „Ethik“, kahetöteline „System der Philosophie“, ja wiimaks — wiimase 20 aasta jooksul — üks teise järele 10 köidet „Völkerpsychologie“ — rahwaste psüholoogia, kus ta harutab keele, kunsti, müütose ja usu, õiguse j. t. küsimust. Peale selle — weel hulk suuremaid ja wäiksemaid töid kõiksugu küsimuste üle. Aga Wundti mitmekülgsus, tema imewäärt eruditioon mitmesugustes nii loodussetaduse kui ka waimuteaduse harudes paistab kõige enam wälja tema „Zoogikas“, ja nimelt wiimases osas, kus ta üksikute teaduste metoodidest kõneleb.

*) Boeng, peetud Tartu ülikoolis 20. sept. 1920.

Ei ole mõimalik paari sõnaga iseloomus-

tada Wundti mitmekülgsel teaduslikku tegewust, tema tähtsust füsioloogias, filosoofias, loogikas, eetikas, teeteaduses, seltstonna-teaduses jne. Kõige suurem tähtsus on Wundtil kahtlemata psüholoogina. Sään selle juure peatama.

Nagu me nägime, algas Wundti teaduslik tegewus enam kui 60 aastat tagasi. Kui me tahame rääkida teadusest, mis wiimase poole aastajaja jooksul oma näo on täitsa muutnud, siis on meil kõige enam põhjust psüholoogiast rääkida, ja kõige suurem teenus selles on kahtlemata Wundtil. Waatame, misugust pilti patub meile psüholoogia seiskord Euroopas 60 aastat tagasi: esiteks Saksa psüholoogia, ja temas esimesel kohal Herbarti kool. On juba maha jäetud wana ratsionaalne psüholoogia — pärast Kanti kriitikat ei olnudki ta enam võimalik tõsisest teaduses — toonitatakse, et hingeteadus peab olema empiiriline, waatlemise peal põhjendatud, aga waatlemine — peaaegu ainult isewaatlemine — on puudulik, pealiskaudne, juhuslik — selle asemel, et hingeelu tunnetulle kogutud faktide põhjal metoodiliselt, samel sammul, ligineda, konstrueeritakse seda funktsioonide, täitsa iseseiswalt wõetud ettekujutuste, tungide, tundmuste jne. wastastikuse mõju ja mängu läbi. Selle juures on psüholoogia enamasti weel tuntawalt metafüüsikaga segatud. Edasi — Inglise kool — nõnda nimetatud asotsiatsiooniline psüholoogia: kõik hingelised nähtused seletatakse ära asotsiatsioonide seaduse läbi. Hingeelu elemendid wõetakse jälle iseseiswalt — meie ees on jälle „atomiline“ psüholoogia. Piiritakse hingeliste nähtuste seletamiseks ka teadusliku füsioloogia andmeid ära kasutada. Metafüüsikat on vähem kui Saksa psüholoogias. Waatlemine on peenem, täpipersem, aga ka juhuslik. Wiimaks: positivism ja materialism piiritawad tõestada, et iseseiswat psüholoogiat ei olegi olemas: psüholoogia on ainult füsioloogia peatükk. Aga selle juures on juba uut waimu tunda, on olemas mõned uued elemendid, millest pärast meieaegne uus psüholoogia pidi wälja arenema: 1) loodusteadusline waim, mis itka enam ja enam maad wõttis, hakkas ka juba siin läbi tungima, 2) füsioloogide tööd, ja nimelt närwide ja meelteorganide füsioloogias, olid tähtsate uute psüholoogiliste küsimuste ette seadnud, mida tarwis oli lahendada, 3) teatawad alatised subjektiivsed wigade allikad teaduslikkude waatlemiste juures (isearanis astronoomias) olid juba warem eneste peale tähelepanemist pööranud ja

ootasid põhjalikku selgitamist, 4) a. 1860. oli ilmunud G. Th. Fechneri „Elemente der Psychophysik“. Oli sündimas eksperimentaalne psüholoogia. Ja siin tuli parajal ajal Wundt. Temal oli olemas kõik, mis tarwis: põhjalik loodusteaduslik kool, põhjalik füsioloogia tundmine, tõsine filosoofiline waim ja wäsimata töowõime.

Tema wõtab kokku ükfitud uue psüholoogia elemendid, mis siamaani olid laiali pillatud, ja algab oma organiseerimise tööd. Nagu juba tähendasin, ilmut a. 1874. tema „Grundzüge der physiologischen Psychologie“ — esimene suur kokkumõte kõigest sellest, mis seni oli tehtud. Aastal 1879. asutab Wundt Leipzigi ülikooli juures psüholoogilise laboratooriumi — esimese sarnase asutuse. Paar aastat hiljem hakkab ilmuma ajakiri „Philosophische Studien“, kus avaldatakse Wundti enese ja tema õpilaste tööd, mis laboratooriumis tehtud. Töö kestab edasi, laieneb, uued nähtused wõetakse uurimisele, töötatakse wälja uued täpipersem meetodid jne. Teistest Sakamaa linnadest, Inglismaalt, Prantsusmaalt, Itaaliast, Wenemaalt, Ameerikast woolawad Leipzigi noored psüholoogid, et Wundti laboratooriumis uue eksperimentaalse psüholoogia meetodidega endid tutwustada. Omandatud teadmised kantakse laiali: igal pool, Wanas ja Uues maailmas, tekivad psüholoogilised laboratooriumid, samasugused kui Leipzigi, hakkawad ilmuma psüholoogilised ajakirjad, eksperimentaalse psüholoogia käsiraamatud ja kursused . . . Juba 80-tel aastatel on Wundt kuulus psüholoog.

Aga jooksul hakkawad endise intellektuaalilise ja asotsiatsioonilise psüholoogia puudused Wundtile itka enam silma paistma, ja itka enam kujunewad wälja tema oma psüholoogilised waated. Kõige tähtsamad nendest oleksid wiist järgmised. Ei ole olemas kaht, teine teisest lahutatud maailma — füüsiline ja psüühiline — on olemas ainult üks ühine kogemus. Loodusteadus ja hingeteadus räägivad ühest ja samast, aga igaküls omast erilisest seisukohast. Kiwi, taim, toon, walguke kiir, kui looduse nähtused, wõetud äraripumata subjektiivset — on loodusteaduse objektid, needsamad, kui meie ettekujutused — alluwad psüholoogiale. Wundt formuleerib seda weel nii: psüholoogia on teadus tselekohest kogemusest (unmittelbare Erfahrung), loodusteadus — wahendatud kogemusest, tema abstraheerib nendest subjektiivsetest faktoritest, mis igas kogemuses on antud. Ning ei ole mitte „asi“, „substants“, ta on tegewus, aktiivsus. Psüühiliste protsesside

alustüübiks on tahteline akt, mis algab mõne motiiviga ja lõpeb liigutusega: Wundt on wolutarist. Uga selle juures ei tunnista Wundt iseäralist hingeelu elementi — tahtmust, ka tahteline akt sisaldab ainult tunnetuse ja tundmuse elementa. Wiimaste — tundmuse — kohta on Wundt ka oma teooria üles seadnud: kaks traditsionaalse psüholoogia elementaarset tundmust — lõbu ja norg (Lust, Unlust) — täiendab tema veel kaks sibi läbi, milles tundmused ennast muuta võivad: pinevus — lahnendus (Spannung — Lösung) ja äräwus — rahustus (Erregung — Beruhigung). Edasi ei ole ettekujutused midagi täitsa walmis ja muutumatut, mis tulewad ja lähewad, millest hingeelu koos seisaks, nagu mosaiik pilt wäikestest kiwitestest. Herbart ja Inglise psüholoogia esiwad selles: ettekujutused on ise protsessid. Assotjatsioon on olemas mitte ainult kokkupandud ettekujutuste wahel, waid ka ettekujutuste elementide wahel, ja siin on see sibe veel palju kitsam. Uga see assotjatsiooni seadus ei wõi kaugeltki kätte meie hingeelus ära seletada. Meil on siin iseäralise psüühilise aktiivisusega tegemist. Wundt nimetab seda appertseptiooniks. Tema arwab ka, et tema iseäralise appertseptiooni orgaani ehk tsentrumi on üles leidnud — see oleks peaaju otsaosa. See, mis tekib meie teadwuses, kui meile mitu elementi korraga on antud, ei ole nende lihtne summa: meil on siin iseäralise „loowa sünteesiga“ tegemist. Meie leiame peale selle Wundti juures veel palju teisi tähtsaid uusi waateid ja waatepunktisid. Kõiki ei ole wõimalik siin ära tähendada. Ühes uute waadetega töötatakse wälja ka uued eksperimentaalsed meetodid, wõetakse uurimisele uued nähtused.

Nagu juba tähendasin, kui Wundt iseiswale teaduslikule tegewusele asus, ei leidnud tema enese eest täitsa söödis maad — mõndagi oli juba tehtud enne. Kõige pealt peame nimetama siin füsioloogisid E. S. Weberi ja Helmholti, ja psüholoogi Fehneri. Uga see, mis me nende töödes leiame, on ainult wäikene osa sellest, mida meie nüüd eksperimentaalse psüholoogia all mõistame. Uuritakse peaaegu ainult, nõnda ütelda, hingeelu perifeeriat, kõige lihtsamaid, elementaarsemaid protsessisid — märkamist ja tajumist, ja kõige pealt nende wahelorda füüsiliste ja füsioloogiliste protsessidega. Subjektiiwsed faktorid — tähelepanemine, huwitus, ootamine, arwamine ja teadmine — jäetakse täitsa arwesse wõtmata. Peasih on — arwuliste, kwantitatiivsete resultaatide saad

mine. Isewaatlus ei mängi eksperimentide juures mingisugust osa, katseisikud on nagu automaadid, keda äritatakse, ja kes selle peale reageeriwad. Wõrrelbes sellega teeb nüüd Wundt lihe suure jammu edasi. Nagu ma juba tähendasin, kogub ta kogu materjaali, mis seniajani laiali oli pillatud, süstematiseerib teda, töötab teda ümber, pöörab oma tähelepanu uute probleemide peale, mis juba enne mitteeksperimentaalses psüholoogias olid harutatud, organiseerib mitmekülgset teaduslikku tööd. Seemad, mille kallal tema laboratooriumis peaaegajalikult töötatakse, on: nõnda nimetatud Weberi seadus, ajameel (Zeitfynn), tähelepanu, tema mahutus, wõntumised jne., lihtsad reaktsioonid ja ettekujutuste assotjatsioon. Isewaatlemine wõetakse katsete juures juba palju enam arwesse, kui see enne oli sündinud. Uga siiski, nähtused, mida eksperimentaalsel teel uuritakse, on wõrdlemisi lihtsad ja elementaarised. Peanõudmine katsete juures on — et ärituse ja läbielamuse wahel oleks täitsa kindel, muutumatu sibe, et wäljakutsutud hingelised protsessid tõesti oleksid eksperimentaatori wõimuses. Urusaadawalt on see ainult wõrdlemisi lihtsate läbielamiste juures wõimalik. Uga siin on punkt, kus Wundt eksperimentaalse psüholoogia uuema arenemise käiguga lahku läks. Juba aastal 1885. ilmus S. Ebbinghausi kuulus töw mäluft — wäga õnnestunud katse eksperimentaalsel teel sügawamalt hingeellu tungida — ja kutsus wälja terwe rea teisi sarnaseid töid. 20. aastasaja alguses tekib koguni, Kälpega eesotsas, terwe nõnda nimetatud Würzburgi kool, kelle hüüdsõnaks on — eksperimentaalsele uurimisele wõtta ka kõige keerulisemad hingelised nähtused, nagu: mõtlemine, tahtmus, kokkupandud tundmused jne. Ja me wõime sellest koolist juba terwe rea tähtsaid töid ja nimesid nimetada: Messer, Bühler, Ach j. t. Wälimine apparat nende katsete juures muudatakse wõimalikult lihtsaks, ja kronoskoop asemel, mis aega täpipealsusega kuni $\frac{1}{1000}$ sek. mõõdab, tarwitatakse kagedasti $\frac{1}{5}$ sek. kella. Peaasi ei ole hingeliste nähtuste mõõtmine, waid täpipealne isewaatlemine ja läbielamuste protokolleerimine.

Peab üttelema, et Wundt ei jäänud siin rahulikuks pealtwaatajaks, waid arwas oma kohuseks mitu korda, ja õige terawalt, wälja astuda. Ta leiab, et sarnased katsed ei ole tõepoolest eksperimentid teaduslikus mõttes, waid — isewaatlemised rasendatud tingimustes. Eksperimentidile pannakse katsete juures kokkupandud läbielamuste niisugune

loorem peale, mida ta ei suuda tunda, jne. Kõikupandud läbielamuste analüüsimiseks on meil, peale wähe ustawa juhusliku isewaatemise, weel teine tee olemas: kui me ei wõi hästi otsekohe waadelda oma mõlemise ja fantaasia tegewust, tahtmuse professa, kõikupandud tundmuse, siis on meil ometi nende produktid antud — keel, müütos, usk, kunst, komme, õigus jne. Neid produkte analüüeerides tutwuneme ka nende psüühiliste professaadega, mille produktideks nad on. Keel, komme, müütos jne. on aga inimeste kollektiivse waimlise tegewuse produktid. Sellepärast on eksperimentaalse meetodi loomulikuks täienduseks rahwaste psüühologia — Völkerspsychologie . . .

„See psüüholoogia peab filosoofiaft wälja minema“ — nende sõnadega algab Münsterberg oma raamatut „Grundzüge der Psychologie“. Wundt on enam kui keegi teine ühikute psüüholoogiliste spetsiaalüsimuste kallal tööd teinud, selleks kaasa mõjunud, et psüüholoogia ifta enam muudab ennast täitsa iseseiswaks ühikiteaduseks, niifamafugufeks kui keemia, botanika, füsioloogia j. t. Aga siiski, kui umbes 8 aasta eest Sakfamaal küsimus tekkis, et psüüholoogiat täitsa filosoofiaft ära lahutada ka wäliselt, selle läbi, et asutataks ülikoolide juures iseseiswad psüüholoogia õpitoolid — siis oli Wundt üks esimestest, kes selle wastu wälja astus, nähes jelles tõsist hädakohtu kõige pealt psüüholoogiale enefele. Ja me wõime ütelda, et Wundti oma psüüholoogia mitte ainult füsioloogiline ehk eksperimentaalne ei ole, waid ka filosoofiline psüüholoogia, kui mul on lubatud seda üteldust tarwitada.

Kuid pean juba lõpetama. Mis oleks siis see jädaw pärandus, mille Wundt meile psüüholoogias on jätnud? On weel raste selle peale kindlat wastust anda, meie seisame weel liiga ligidal, et selgelt näha, mis siin tähtsam on, millel ainult möödaminew

wäärtus oli. Mitmed tähtsad küsimused on weel liiga päewaküsimusteks, et wõiks juba kindlalt ütelda, kummal poolel õigus on. Siiski julgefin arwamist awaldata, et Wundti peatähtsus mitte nendes psüüholoogilistes teooriates ei seis, mis ta üles on seadnud. Mitmed neist on wäga elawat wasturääkimist teiste psüüholoogide poolt leidnud, näit. tema tundmuse teooria j. t., kuid isearanis palju pakku werd on sünnitanud tema appetreptioon, ja on wähe olemas wäljapaistwaid psüüholoogid, kes oma waadete poolest enam ehk wähem temale ligidal seisakid; wõikfin siin nimetada Jerusalemi. Ka Wundti oma endised õpilased on enamasti terrast selle poolest fagedasti kaugele lahku läinud. Niifama tahakfin arwata, et tema teraw Würzburgi kooli meetodide arwustamine mitte kõiges küllalt põhjendatud ei ole, et meie seisame siin tähtsa pöörde ees eksperimentaalse psüüholoogia arenemises, mis wiimaks sellele wiib, et eksperimendil psüüholoogias tõesti saab see tähtsus olema, mis temal peab olema ja mis temal teistes teadustes on, nii et töö kulutatud katsete peale ja saadud resultaadid palju enam teineteisele proportsionaalsed saawad olema. Kõige suurem Wundti teenus psüüholoogina seisaks wist teadusliku töö organiseerimises, süstematiseerimises, uute wiljakate meetodide wäljatõrtamises, suures ja tagajärjerikkas tõukes, mis ta uue psüüholoogia arenemisele andnud. Kuid ma juba ütlesin: adhuc sub iudice lis est. Meie seisame weel liig ligidal selleks, et lõpulikku otsust teha. Igatahes on Wundti iftus meie ees suur teaduslik geenius. Tema tööd jääwad weel kauaks ajaks rikkaks teadmiste ja mõtete leiukohaks kõigile, kes ennast filosoofia ja psüüholoogia tõsisele ftuudiumile pühendanud — Olgu tema tõsine tõearmastus ja wäsimata töowõime kõigile meile eestujaks!

Koolide raamatukogudest ja lugemisest.

§. Summer.

Kultuur on oma arenemiskäigus nõnda kaugele jõudnud, et raamat meile ühels kõige tarwilikumaks asjaks on saanud. Loomulik, et meil siis ka esimeses järjekorras raamatu kättesaadawuse eest tarwis on hoolitseda. Peame juba maast madalast lapsi õpetama

raamatu järele tarwidust tundma. Peame lapsest mõtleja lugeja kaswatama.

Wähe kasu on sellest, kui meie inimest ainult nõnda kaugele suudame wiia, et ta lauluraamatut suudab lugeda. Niifuguseid lugejaid on meil wana kooli mõjul palju üles

kaswanud. Sauluraamatu ja piibli lugeja on veel kaugel sellest, et ilufirjanduslikke eht teaduslikke raamatuid lugeda. Isegi ajalehega pole niisugusel lugejal midagi peale hakata.

Peapõhjuseks on siin ühekülgne arenemine ja harjumatus raamatutega ümberkäimises.

Wähe on sellest, et laps koolis teatud aineid õpib, kus talle õpetaja kõike suupäraselt püüab valmistada. Kool peab ka kultuurilisi harjumusi kasvatama, inimest otstarbekohase iseseiswa töö tegemiseks ette valmistama. — Kuidas on aga see ilma hea raamatukoguta võimalik?

Tuleb ette, et õpetaja koolitöö katkestab, kui kooli mööbel korratu, ruumid puhastamata jne. Raamatukogu puudumine aga pole kunagi niisugust nähtust ellu kutsunud. Näib, nagu walitjeks arwamine, et raamatukogu küll tarwilik on, kuid milleta ikkagi läbi võib saada.

Suure tahtejõuga inimesed murravad ise ka koguni ilma koolita tee raamatu juurde läbi, kuid ka niisugusel juhtumisel pole veel kõik korras. Niisuguse raamatulugeja juures wõime õige tihti iseõppimise kõiki halbu külgi näha.

Hoopis teine asi on, kui koolis inimesele tee raamatu juurde on awatud. Õpetaja võib lugemise juures tarwilikke juhtnõude anda, millest iseõppija peab ilma jääma.

Peale selle ei ole ka sugugi tähtsusetu huwi äratamine raamatu wastu. See on aga võimalik siis, kui õpetaja saab noori lugejaid juhtida, neile kohast kirjandust kätte juhatada, loetud materjali üle mõtteid wahetada, raamatuid küsimustega warustada j. n. e.

Kõik need võimalused puuduwad aga koolides, kus tarwilikke raamatukogusid ei ole. Millestki midagi teha ei saa. — Kuidas oleks võimalik lugejaid kasvatada, kui lugemise wõimalus puudub?

Koolide ülewõlpidajad on kohustatud koole õpilaste ja õpetajate raamatukogudega warustama, kuid siitamaani on see warustus väga aeglaselt ja wiltsfalt sündinud. Krediidid, mis selleks otstarbeks määratud, kõiguwad 300—500 marga wahel.

Kõitmata raamat peab raamatukogus 3—5 a. wastu, sellejärele kuidas temaga ümber käiakse. Nii ei suudeta 300—500 marga eest raamatukogu tarwilikult täiendada. Et aga raamatukogud koguni ära ei häwineks, selleks on tarwis äärmist ettewaatust raamatuga.

Suwitaw on siin meelde tuletada, kuidas mujal raamatukogude eest hoolitsetakse.

Ameerikas on kombeks raamatusse lehekest ülestutsega mahutada. Toome ühe tüübilisema ülestutse sisu:

— Palun mind mitte mustade kätega puudutada, mul on siis häbi teiste lugejate juurde minna. Urge kriirjutage minu lehti — see on nii inetu. Urge toetage lugedes küünarnukkidega minu peale ja ärge pange mind lahtiselt kummuli. Teile enestele ei meeldi ka sarnane ümberkäimine. Kunagi ei tohi raamatusse pliiatsit ega sulepead panna, sest see kärjab kõite katti. Ka küünega ärge kunagi järge märkige. Kui aga kardate järge ära kaotada, siis pange õhukene paberilehekene soowitud kohale. Siis wõin ma rahulikult puhata. Urge unustage, et peale teie tuleb mul teiste juurde minna. Üldse selleks kaasa, et ma wärskets ja puhtaks wõiks jääda. Siis aitan mina teid õnnelikuks teha. —

Niisugused ülestutseid on häid tagajärgi andnud. Hoolikas ümberkäimine ja igaaastane raamatukogu täiendamine uute raamatutega ei pea kunagi unustusesse jääma.

Siin peaks aga õpetajad, ennem kui krediidi nõudmisega esineda, kindlale otsusele jõudma, misuguseid raamatuid kawatsetakse muretseda. Lastekirjanduse turg ei ole meil küll suur, kuid walida tuleb siin ometi. Ei ole ju kõik raamatud selleks trükitud, et neid peaks lugema. Kes jõuaks seda hirmsat koormat kanda, eht misuguseid tagajärgi saaks sellest.

Ilma süsteemita lugemine pole kunagi soowitaw. Hea lugeja määrab enesele lugemise materjali juba mitme aasta jaoks ette.

Seda on muidugi võimalik nõuda täiskaswanult ja peale selle veel haritud inimeselt. Laps aga ei tunne kirjandust, ja temale peab õpetaja lugemise materjali waliku juures abiks olema. Õpetaja peab oma õpilasi wähemalt peajoontes tundma. Sunneb ta aga oma õpilaste hingeomadusi, siis pole tal raske nende tööde liiki ära määrata, mis teatud last wõiks huwitada. Suwitu lugemise eest peab kui kõige suurema waenlase eest hoidma.

Kui aga õpetaja tahab lastele kirjanduse kättejhatamise juures abiks olla, peab ta ise laste-kirjandust tundma. Kui aga raamatukogu suur on, tuleb õpetajatel seda tööd isefestis jaotada. Wäga soowitaw on, et raamatute küsimustega warustamisest õpetajate nõufogu osa wõtaks.

Niisugused küsimused mõjuwad selleks kaasa, et õpilane fägawamine loetud raa-

matu sifu sisse tungiks. Mis kasu ongi muidu lugemisest?

Loetud raamatute wastuwõtmise juures on tarwis loetud materjali sifu üle mõtteid mahetada. Õpetaja arwamised wõivad esialgselt warju jääda, mis õpilasele wõimaluse annab ennast awaldada. Lõpuks, kui näha on, et õpilane efsiteele on kaldumas, tuleb õpetajal ka ama arwamist awaldada, kuid mitte kunagi dogmaatiliselt.

Rõik see töö on raske ja wastutusrikas. Raamatute wäljaandmine ja wastuwõtmine pole sellepärast kerge töö. Ka ei ole kohane, et ta kord ehk paar nädalas sünniks. Rõige parem on, kui seda iga päew tehakse, seda tööd teise koolitöö orgaaniliselt osaks tehes. Selle töö peale ajaga kiti olla pole mingit tarwidust.

Wäga kasulik on korraldada õpilaste ühislugemisi. Loeb esmalt õpetaja ise. See hea lugemise eeskuju on tarwilik. Pärastpoole loewad paremad õpilased. Lõpuks peawad kõik õpilased nõnda kaugele arenema, et teistele selgelt ja arusaadawalt ette lugeda. Sunneb laps oma lugemisewõimet, siis loeb ta ka kodu teistele ette. Paremat harjutust ei wõigi olla. Tehes niisugust wastutusrikast tööd, areneb laps üldiselt hästi. Ei tohi aga kunagi lubada, et ta üle jõe käiwa materjaliga kokku wõiks puutada.

Niisuguse üle jõe käiwa materjali lugemise tagajärjed on raskest. Arusaadaw, et siin huwist juttugi ei wõi olla, mille puudusel lapse arenemine kängu jääb ja ta pealiskaudselt muutub. Asi wõib koguni nõnda kaugele minna, et läbiloetawast materjalist küsimust ette pannes, meie koguni puudulikud wastused saame. Siin peab õpetaja noorele lugejale appi tulema ja teada saama, milles see põhjus peitub. Tihhti tuleb selleks otstarbeks uut lugemise materjali sifu ja wormi poolest leida. Selle paise kõrwaldamiseks on kasulik ühislugemist korraldada. Õigel kohal lugemist katkestades, on õpetajal wõimalik selgusele jõuda, kas lugejad küllalt sifusse jõuawad tungida.

Nooremate õpiaastate laste tarwis huwitawa ja jõukohase materjali leidmine pole kerge asi. Selles peitub ka peapõhjus, et lapsed kooli lugemisraamatuid tihhti põlgawad. Nendes on kõik nii tuttau, kuid siiski wõõras. Kujutage enesele ette, misugune waen peab lapse hinges peituma sarnase materjali wastu harilikust kooli lugemise raamatust, nagu kiwide rändamine, klaasi tegemine j. n. e. Seda aga loewad kolmanda ja tihhti ka teise õpiaasta lapsed meie koolides.

Ei wõi ju ütelda, et nimetatud materjalil iseenesest huwi puudub, kui temaga õigel ajal ja kohal tutwustatakse, kui selleks ei puudu terwe rida eelteadmisi. Nüüd aga langeb see lapse kaela, nagu wälk selgest taewast. Arutatakse üles terwe rida mitmesuguseid aineid, mis kõik klaasitegemise juures tarwis lähewad. Rõiki neid aineid pole laps enne näinud ega kuulnud. Tihhti ei saa ta neid kõigel kooliajal näha.

Waatomata selle peale peab aga laps sõnakuulelikult kordama, mida jutustamiseks nimetatakse, kuidas klaasi walmistatakse.

Loodusteaduse ehk keemia tundidel oleks see materjal oma kohal, kuhu ka kõik sellekohased abinõud tulewad muretseda. Lugemise tunnid ei wõi aga kunagi enese peale sarnast ülesannet wõtta.

Ka wähem wastikud pole lastele sarnased lood lugeda, nagu need, mis harilikult sarnaselt algawad: Koolimaja on kena hoone... Minul on isa ja ema...

Laps on liikuw ja elaw. Kunagi ei näe teie, et terwe laps wagusti oleks, kui teda selleks ei sunnita. Lapsele meeldib ka liikumine ja elu. Soopis teistsugused tundmused paistawad laste silmalt, kui nad sarnast raamatut loewad, nagu — Raks ja hür, Tahma Tõnu j. n. e. Siin elawad nad loetawa materjaliga ühes, tunnawad rõõmu ja kurwastust ja leiawad ka ise moraal. Rattendid aga, kus moraal ees, keskel ja taga, ei suuda niipalju moraliseeriwalt mõjuda.

Meie lugemistud aga, nii wanad kui uued, kufisewad aina moraalist ja on selle tõttu lastele wastumeelt.

Sellepärast ei pea meie kunagi lugemistuga rahule jääma, waid last kunstwäärtusliste töödega maast madalast tutwustama, neid terwetena lugedes.

Kunsttööd ei tohi killustada. Jätab kunstnik oma pildile ühe joone tõmbamata, kaotab tema töö otsata palju omaast wäärtusest. Jätame muusikapalas kas wõi wiimase lõpuakordi wälja, siis rikume sellega terwe töö ära.

Samuti etteaatlikult ja hellalt peame meie ka luulega ümber käima. On koguni lubamata kunsttööd üfsikuteks liigeteks lahutada. Seda tehakse aga igas lugemistus. Tihhti jätakse weel nendestki kattenditest osad wahela, mis originaali tihhti kuni tundmatu seni ära moonutab.

Ulati niisugust materjali lugedes — aastate wiisi — tnnewad lapsed suurt isu enam wäärtusliku materjali lugemisest.

Puudub aga kohane väärtuslik materjal, siis lepitaaks ka halvaga. Tihti juurduvad kalfsugu wezeromaanid ja lõpmata pikad Pinfertonid nõnda noore lugeja luusse ja lihasse, et pärast vähem üleelamisi soetaw materjal foguni unustusesse jääb.

Kõike seda juudab aga kergesti kõrvaldada otstarbekohane laste raamatutogu, kus leidub töid paremast laste-kirjandusest.

Peaasjalikult leiame meie siin tõlkeid, sest meie oma laste-kirjandus on puudulik. Üleüldse leidub ju lastekirjandust vähe ka suurte rahwaste literatuuris. Laste-kirjanduse waljud arwustajad kärbivad seda arwu wiimase võimaluseni. Rousseau, näituseks, lubas Emilil ainult ühte raamatut lugeda — Robinsoni — ja sedagi ainult seal alates, kus Robinson ütsinda saarele sattus.

Meil ei pruugi laste-kirjanduse waliku juures nõnda tagasihoidlikult talitada, kuid suurt ettevaatust on ikkagi tarwis.

Siinisa laste-kirjanduse soetamiseks peaks õpetajate organisatsioonid tegewusesse astuma.

Tuleks wälja walida tööd ja nende tõlkimisega algust teha. Samuti peaks ka meie kohaste muinasjuttude hulgast lugejate wanaduse järele wäljawaliku tegema, et neid siis raamatutogudele soowitada.

See kergendaks ütsitute raamatutogude ajutajate tööd. Ka meie kunstnikud ei peaks laste-kirjanduse kaunistamisest eemale jääma. Siis kaots tarwidus niisuguste labaste illustratsioonide järele, mida meie tihti oma uuemates lasteraamatutes näeme, ehk neid seal küll näha ei tahaks.

Nii ei tohi asi enam edasi kesta. Meil on praegu suurem osa koolisid täiesti ilma raamatutogudeta. Need koolid aga, kus raamatutogud ainult nimepidi olemas, ei suuda lugejaid tarwiliselt kaswatada ja harida. Juba lähemas tulewikus peawad koolid enesele tublid raamatutogud soetama, kuna haridustegelased aga selle eest hoolt peawad kandma, et väärtuslikku kirjandust saada oleks.

Kooli tööpetuse aeglooline ülevaade.

A. Warma.

Et õiget wastust leida, misuguseid tööharusi ja mil määral nõuete kohaselt kooli õpilawasfe wiia, on tarwilik enne kõike lühike aeglooline ülevaade saada tööpetuse arenemisest wälismaadel.

Juba uue aja algupoolel leiame kaswatus-teaduslistest teostest mõtteid, mis puudutawad tööpetusest rahwakoolides.

Nii ütleb J. A. Comenius (1592—1673) „Rätt tuleb harjutada töö abil 1) et laps käe üle õpiks walitsema, 2) et laps oma ülesannet kaunisti ja osawasti wõiks täita“.

Comeniusega ühel ajal elas ka kaswatus-teadlane Erhard Wiegel. Wiimane leidis, et hinge lähtsam wõime on tegewus, sellepärast peab last nõnda õpetatama, et ta kogemuste kaudu teadmisi omandaks.

John Locke (1632—1778) kui ka Jean Jacques Rousseau (1712—1778) on mõlemad tööpetuse poolehoidjad. Locke waatab asja peale terwishoidlisesest, Rousseau ühiskondlisesest küljest. Locke ütleb oma teoses „Mõned mõtted kaswatusel“: Sugemine ja kirjutamine on küll paratamatud, aga kaswatuslisesest küljest waadates ei ole need ained esimesel kohal... Rousseau arwab: Selle asemel,

et last siduda raamatute külge, tuleb anda tal võimalus töötada töökojas ja temast tuleb mõttetark, ehk ta küll end töömeheks peab“. Juba sel ajal tehti mõnesuguseid katseid tööpetust kooli wiia. Nii arwas Semlerin, esimese Berliini realkooli looja, et tuleb tööpetus koolikawasfe wiia, et õpilases harjutada silmamõõtu ja käeosawust. 17. aastaja lõpu poolel tekkis Saksamaal ja Austrias elaw huwi tööpetuse wastu algkoolides. Algatajaks wõiks hõõmlast Kindermann'i lugeda. Tema arwamise järele ei wõinud mingisugune uuendus rahwakoolidele wastata, kui õpetawas puuduks tööpetus. Tema arwamise järele tuleks sisse seada tööklassid, kus õpilasi maast madalast tööle wõiks juhtida, sest töökad inimesed on moraalselt tugewad.

Kindermanni idu kandis wilja: Böömi-maale ajutati terve rida koole. Need tööstuskoolid (Industrieschulen) olid lähedas ühenduses rahwakoolidega. Lütarlaste tööharud olid: ketramine, kudumine, õmblemine, paifamine, nõelumine; poeglastel osalt samad tööharud, osalt puutöö, punumine jne. Peale mainitud tööharude oli mõle-

maft sooft õpilastel suwel aiatöö ja mefilaste pidamine. Nagu näha, kandsid mainitud tööhärad puhtpraktilist laadi ja tõrjusid pedagoogilised nõuded teisele kohale.

Siljem, (18. aastajal) elustawad tööpetuse mõtet nii mõnedki tähtsad kaswatus-teadlased. Salzmann (1744—1811) näeb tööpetuse suurt kaswatuslist tähtsust. Ta ütleb: „kui annad lapsele raamatu ja sule, siis annad ka tale palju pahesid. Raamat ja sulg ei wõi õpilast rahuldada, sest nende tarwitamine nõuab mõtlemist, mõtlemine on aga arusaamise toode, mis lapses alles arenemisel.“ Isääralik on see, et Salzmann oli alguses tööpetuse, kui kooli õpiaine wastane, pärast aga see poolehoidja. Ta ütleb muu seas: „Palju wastaseid on tööpetusel sellepärast, et paljud õpetajad-kaswatajad praktilist tööd ei tunne, sellepärast ka juba pillawad.“

Weel sügawamalt käsitab Heussinger kaswatusliste töö küsimust. Tema ütleb, et iga tegewus võib astuda teaduse teenistusesse; asja õpitakse tehes palju paremini tundma, kui kuuldes ja nähes. Muus õpetuses jääb saawutamata enese kogemuste kaudu saadud teadmine sellest, kuidas asi walmistatud. Heussinger toonitab weel ilutunde arenemist, mida woolimise kaudu võib saawutada. Pestalozzi (1746—1827) on sellel arwamisel, et tööpetus erainena ei wasta küllalt kaswatuslistele nõuetele. Tööpetus tuleb liita teiste õpiainetega; misjugustega ja misjuguses järjekorras, seda Pestalozzi ära ei määra. Tööpetus ei tohi olla mehhaaniline, waid niisugune, mis igapidi mõtlemiswõimet arendaks.

Herbarti (1776—1841) arwamise järele on tööpetus tähtis niipalju, kui palju see iseloomu arendab ja kaswatab. Tööpetust tuleb ühendada teiste õpiainetega. Herbarti poolehoidjate keskel tekivad mitmed woolud, mis katsuwad määrata, misjuguste õpiainetega tööpet. ft tuleks ühendada. Herberti järeltulija Zaller pidas tööpetust ametikooli õpetuse aluseks, ühtlasi ka tähtsaks üldhariduslise kooli õpetuse täienduseks. Teine Herbarti järeltulija Barth soowib tööpetust ühendada joonistusega (paber-papptöö), loodusteadusega (woolimine), maateadusega (kaarti walmistamine), kultuuraeglooga (õpetahendite walmistamine). Sarnase tööpetuse rinnal tuleks järjestada isefugune tööpetus, mis ametikaswatusist annaks, kuid kool ei tohiks töökojaks muutuda.

Fröbel (1782—1852), lasteaegade isa ja pedagoog, ütleb: „Inimene ei ole sündinud

teaduslistele mõttemõlgutustele, waid tegewusele. Arenemise aegloost näib, et tegewus ja toimetus on olnud enne teadust, tegewus on lapse kõige esimene eluawaldus, sellepärast peab tegewus teaduse eel käima.“ Fröbel asetab tööpetuse keskkohtale, millest iga teine aine-õpetus wälja läheb. Fröbeli järeltulijad nõuawad samuti, kui Herberti järeltulijad, tööpetuse koolikawasse wiimist.

Peale 1850. aastat wõttis rahwakoolide uuenduse küsimus erilise hooga maad Lääne Euroopas. Lekkis põlew küsimus, kuidas võiks rahwakoolist wälja saada kiwra tunnimise ja asetada tähtsale kohale õpilase igatiilgse arenemise.

Rahwakooli uuendusele tundsid kaasa õpetajad-pedagoogid. Prof. Biedermann kirjutas muuseas: Tööpetus tuleb wiia rahwakooli kawasse. Tööpetus oli prof. Biedermanni arwates tähtsam iseloomu arendamise abinõu. Eft küll eelmine aastajada tööstuskoolide kaudu tööpetust pakkus, kandis see siiski praktilist ametiomandamise õpetuse laadi.

Alguses prof. Biedermanni wastane, tuntud koolimees Diesterweg, arutas, kas ongi kooli ülesanne last tööle juhtida? Kas ei ole see kodu asi? Siljemini tunnistas Diesterweg prof. Biedermanni wäited õigeks.

Doome sellest ajastki mõned arwamised kooli tööpetuse kohta.

Näi arwawad Georgeus ja Bösche (Uno Cognaeuse reisikirjeldusest): 1) kooliõpetus põhjenegu praktilistel kogemustel; 2) rahwakaswatusete teenistuses olew tööpetus ei tohi olla mehhaaniline, waid kaswatusline; 3) rahwakool olgu etewalmistuseks igasugusele ametile ja ametikoolile; 4) rahwakooli tööpetus peab olema korrapärane ja lähedas ühenduses looduslooga; tööpetusel peab olema maitsetandew iseloom.

Järgmised paarikümmed aastat tehti tööd taha ja targu, pöranda all. (Barth, Ziller, Stoy, Willmann). Samal ajal arutas sotsialistiline erakond kaswatusküsimust ja puudutas muu seas ka kooli tööpetust Genfi kongressil 1866.

„Haridusel on kolm külge: 1) hingeline, 2) teheline, 3) tehniline.“

Alates 1880. aastaga wõtab tööpetuse küsimus laialt maad Saksamaal. Suur teenus sellel alal on rahwahariduse edasikandjal E. v. Schenkendorffil, kes kõige terawamalt tööpetuse ühistondlis-kaswatuslist poolt puudutab.

1880. a. saadeti komisjon Daanti ja Rootsimaaale sealse puutöö tehnikaga tutvunema.

Järelduseks aastal 1886. asutati Saksamaal poeglaste puutöö edendamise ühing. Järgmisel aastal awati Leipzigis puutöö kool õpetajate ettevalmistamiseks. See „Leipzigigi meetod“ laienes üle terve Saksamaa, ulatas isegi välismaale. Kuid suurem osa Saksamaa pedagooge jäi asjale wõõrats. Isegi õpetajate kongress Kaselis (1882) asus selles suhtes eitawale seisukohale, samuti ka õpetajate kongress Kölnis 1900.

Ometi kandis Schendendorfi mõtteid wilja.

See praktiline tähtsus, mis ennemalt tööõpetusele anti, jäi täiesti kõrwale, ja puhtkaswatuslised nõuded asetati esimesele kohale. Enam tähelepanu on äratanud ühiskondline, terwishoidline ja keha-arendaw külg. Nagu waremail, peetakse tähtsaks käe paenduwust, filmamöödu arendamist, ilutunde ja püsiwuse kaswatomist, huwi ja armastuse äratamist töö wastu.

Tööharude walik on mitmekesine. Puutöö kõrwal õpetatakse poeglastele paber-, papp-, metall- ja sawitööid. Asjad, mida õpilased walmistawad, on walitud laste ilmast, laste kohaselt. Sellepärast leiame Saksamaa koolide töökawast sarnaseid seeriaid nagu mänguasjad, õppewahendid jne. Õpetades tarwitatakse eestujuna poolwalmis ja hiljem päris walmis õppewahendeid. Asja joonistuse teewad õpilased ise. Õpetuswiis on klassiõpetus. Õpetajaks on wastawa eelharidusega õpetaja-pedagoog.

Saksamaal on tööõpetuses märgata taks woolu. Ühelt poolt tahetakse tööõpetuse läbi arendada kunstilist külge; teiselt poolt tööõpetuse abil õpetada muid õppeaineid. Esimese woolu esitajaks wõiks prof. Konrad Lange't lugeda.

Tema arwates peab tööõpetuse ühendama joonistusega. Mis teise woolu puutub, siis on siin mõnesuguseid lahkumineid. Ühed leiawad, et tööõpetuses peab õpilasi juhtima neid teadmisi käsutama, mida nad teistes ainetes õppinud, nagu joonestamist ja geometriat. Teised leiawad, et tööõpetustunnis tuleb walmistada asju, mida teoreetiliselt teistes tundides õpitud. Kolmandad nõuawad weel enam tööõpetuse ühteliitmisest teiste ainetega. Nõnda leiab prof. Rumpa, Darmstadt'i politehnikumi joonistusõpetaja, et geometria tunnis peawad õpilased walmistama töit need kujud, millest neile jutustatud. Ühineks wõib olla paber, papp ja õhuke puu lauake. Töö tehakse klassis. Walmis asjad wärwitakse ja kaunistatakse geometriliste kujudega ja joontega. Mõned tahawad tööõpetust ühendada joonistusega nõnda, et

õpilased joonistuse abil papist lõikawad mitmesuguseid osasid, ja neid hiljem ühte liiniwad, selle juures on kõige tähtsam papi lõikamine.

Mis puutub tütarlaste tööõpetusesse, siis on selle põhjuured palju sügawamal. Tööd õpetati alguses kodu piirides. Beeti tarwikuks, et iga naine juba noorelt wõis walmistada kodus tarwisminewad riided, pesu jne.

Alles siis, kui riideid hakati eritöökojades walmistama, jäi sarnane koduõpetus wähehaawal kõrwale. Selle asemel awati 16-da aastajaja algupoolel Saksamaal kudumiskoolid (Strickschulen), kus õpilastel wõimalus anti õppida mitmesuguseid eritööharusid.

Peale sarnaste kudumiskoolide õpetati käsitööd weel ohtrasti floostrikoolides.

17. aastajaja lõpupoolel selgus, et ei wõi tütarlaste tööõpetust nii juhusliliseks jätta, nagu see siamaani oli.

Awati terwe rida tööstuskooli (Industrieschulen), kus tütarlastelgi wõimalus oli oma õppimist tööalal jätkata. Nende koolide ülesanne oli rahwast tööle kaswutada. Nende rajajateks olid papid-õpetajad ja heategewad selksid. Esimene sarnane kool awati Böhminaal 1773. Õpetust käsitöös anti pärast lõunat, kui õpilased teistest õppeainetest wabad olid. Õpetusaineks oli kudumine, õmblemine ja tetramine, hiljemalt punumine, wõrktoõ, märkimine jne. Kool kandis siis puhtpraktilist laadi.

Kui hakati arusaama, käsitöö õpetuse kaswatuslilise tähtsusest, siis alles hakati püüdma selle poole, et käsitöö tuleb rahwa- ja tütarlastekoolides kaswasse mahutada. Katsed, tööõpetust rahwakoolidesse wiia, leidis palju wastaseid õpetajate, lastewanemate ja kooli ülewalpidajate poolt. Süüdi oli uuest asjast mitte küllalt hea arusaamine, teiseks taktisuseks oli aineline külg; sest selle uue aine koolikawasse asetamine nõudis suuri kulusid.

Esimene awalik ringkiri, milles tütarlaste töö tähtsust koolides esile tuuakse, trükiti Kölnis 1830. See oli heaks eestujaks, mis väga palju kaasa mõjus käsitöö õpetuse laialilagunemisele. Weel õpetati käsitööd koolides üksikult, kuid kogemuste kaudu jõuti selgusele tööõpetuse meetodi puuduste kohta.

Asutajate seas hakati awalikult ja eduga töötama uue õpetusmeetodi kasuts.

Naine, kes sellel alal on kolossaalse töö teinud, on tütarlaste kooli juhataja prl. Rosalie Schallensfeld. Tema tundis, mis sugune iseloomu arendaw mõju on tööõpetusel; kuid ühtlasi teadis tema mis sugusel puudulikul alusel oli tööõpetus koolides.

Temas tärkas soow uuendada käsitööpetust koolides. 1857 ilmus trüüfist raamat, kus Schallenfeli oma arwamisi sellel alal awaldas: 1) Mehaaniline töö tuleks mõtlemist kaswatawaks tööpetuseks muuta. 2) Üksikasjaline õpetus tuleks klassiõpetuseks muuta. 3) Käsitööd tuleb metoodiliselt õpetada. 4) Käsitööõpetus tuleb sunduslikuks lugeda kõikides tütarlaste koolides. 5) Tööõpetajad peawad olema sellekohase ettewalmistusega.

Aastal 1861 ilmus tema sülest „Der Handarbeitsunterricht in Schulen“. See teos pakkus käiesti uusi mõtteid ja puudutas igakülgiselt tööõpetust. Käsitades tööõpetust kui üldhõruduslikku ainet, juhib ta tähelepanu järgmistele asjade peale:

- 1) Õpetajal peab selge olema tööõpetuse siht.
- 2) Üleüldised õpetusmäärused käiwad ka tööõpetuse kohta.
- 4) Tööõpetusest tuleb käsitada, nagu igat teist ainet, ühtlasi klassiõpetuse wiisi tarwitades.

Tööõpetussiht on Schallenfeli järele järgmine: a) kõikidele naistöödele tuleks koolis alus panna; b) õpetust tuleb anda niipalju, et õpilased wahalt, iseseiswalt wõiksid õppinud tööharusid käsitada; c) õpilased peawad iseseiswalt oskama tööd jatkata. Õpilasi tuleb harjutada töid arwustama, wigu leidma ja parandama. Õpilased peawad ise töö tehtawad ja walmistusiwiisi leidma, ilma et õpetaja igalord seda õpilastele masiniliselt ette kirjutaks. Rosalie Schallenfeli lähew veel kaugemale. Tema ütleb, et igal õpilasel ühes ja samas klassis peawad samasugused harjutustööd olema. Õpetaja peab kogu klassi jaoks, samuti kui iga üksiku õpilase jaoks olema. Omas teoses puudutab Schallenfeli ka praktilist õpetust. Tema ütleb, et alguses tuleb kõik wõtteid harjutada isesugusel harjutuslapil ja sellejärele wast, kui see küllalt selge, mõni töö wõtta.

Raamat äratas suurt tähelepanu laiemates ringkondades.

Schallenfeli tähtsus on selles, et tema tööõpetuse seadis kõrwuti teiste üldhõruduslike ainetega, et saawutada neid sihte, mida kaswatus üles seab.

Nii on siis tütarlaste koolides tööõpetuse klassi õpetuse meetod ammu enne tarwitusel kui poeglastel.

Schallenfeli meetod oli aluseks kõikidele teistele, kes hiljemalt sellel alal esinesid.

Mõned Schallenfeli järeleulijad awaldasid arwamist, et koolis tuleb õpetada töid, millel praktiline tähtsus, kuid tööõpetuse

tunnid ei tohi mitte selleks olla, et kodu tarbeid walmistada.

1883 ilmus Rätteni seminaari juhataja sülest ühes tööõpetaja Johanna Meckelin'iga raamat „Methodik des Unterrichts in weiblichen Nadelarbeiten“. See teos põhjenes Rätteni' harjutuskooli tööõpetuse peal. Hiljemalt ilmus selle teose järg „Der Schulunterricht in den Nadelarbeiten“, milles peajasjalikult õpetusmeetodi käsitati.

Nende teoste põhjal kutsuti elule „Käsitööõpetajate ühing“, mis weelgi Saksamaal tegutses. Ühingu juhatajaks oli prl. Elisabeth Ullmann.

Mainitud ühingu liigetest wõiks mõndagi isikut nimetada, kelle sülest teosed üks teise järele ilmusid, kus muudugi peajasjalikult käsitööõpetuse meetodikat käsitati. Muu seas tekkis küsimus, kas ei oleks tarbekohane, käsitööinstruktorid tööle panna, kes käsitööõpetust juhataksid.

Aastal 1860 wiidi käsitöö sunduslike õppeainena Saksamaal rahwakoolidesse. Esialgul oli tööõpetus sunduslik ainult tütarlastele. Suureks puuduseks tööõpetuses tuleks seda nimetada, et peardõhke pandi praktiliste saawutuste peale, kuna kaswatusline külg teisele kohale jäi. See selgub tööharude walikust, mida rahwakoolides õpetati. Saksalased olid weel selle arwamise küttes, et laps peab kõiki neid asju oskama walmistada, mis tal igapäewases elus tarwilikud. Tõegi walitus tuli appi, korraldati käsitööõpetajatele maksuta kursusi jne.

Sarnased sammud walituse poolt töid parandusi, hakati koolides juba kindla süsteemi järele tööd õpetama. Kursuste kaudu awanes võimalus õpetajaid-pedagooge sellele põllule koondada. Töö kandis wilja, õpetati ja õpiti suure waimustusega.

Raua kestis sarnane praktiline tööõpetus Saksamaa koolides. Alles kahetümmenda aastaja algul katsuti asetada puhtpraktiliste tööharude asemel teisi töid, millel wähem praktilist tähtsust. Wähendati kudemist ja õmblemist. Käsitöö õpetuse uuendajast 20-dal aastajal wõits nimetada Johanna Hipp'i. Tema sülest ilmus teos „Handarbeit der Mädchen“. Selles teoses arwustatakse tolleagset tööõpetuse wiisi rahwakoolides. Käsitöö õpetus peab olema Johanna Hipp'i arwates hingeliste wõimete arendamisabinõuks. Igasugune riiete- ja pesuõmblemine ning lõikamine tuleks kooli töökawast wälja jätta. Asemel tuleb seada need tööharud, mis mõtlemist arendawad. Põlwest põlwe on tütarlapsed ema näpu-

näite järele riideid walmistanud, kuid Hipp'i arwamise järele ei osta naine, kes küll enesele riided selga teeb, weel nõela tarwitada: Tema arwamise järele tulewad igasugused harjutuslapid koolikawast wälja jätta. Igal ajal, mida koolis walmistatakse, peab olema nimi ja mõte. Tema soovitab muu seas tütarlapsi koolis lasta nukke walmistada ja ka köiki riideid, mis nukul waja. Selles näeb Hipp käsitööd, mis laste tööpiiri kuulub. Suurema kaswatuslise tähtsuse annab Hipp tikkimisele, mis loomiswõimet kaswatab, kuna kudumise ja nip-lamine teisele jäägu. Wiimased kannawad enam vähem juhuslist laadi.

Hipp'i mõtted leidsid palju wastaseid: peeti wõimatuks õpilaste nuku kui ka nuku riiete walmistamist. Siiski wiidi see katsena läbi Preisi kõrgemas tütarlaste koolis 1908. Tagajärjena leiti palju põhjusid, mis Hipp'i kawa koolijätmise poolt kõnelesid. Selle uue kawa järele algatakse tikkimisega ja nip-lamisega, wiimast mõeldakse jämedast willast lõngast jämeda puu, eht luu nipliga. Alles hiljemalt tuleks kudumine, mis fenni esimesel kohal oli piisnuud. Kolmel wiimasel õpiaastal wõiks õpilast ka õmblusmasinatega ja õmblustöödega tutvustada.

Et õpetajaid tutvustada selle uue metoodiga, on korraldatud õpetajatele kursusi. Nende kursuste juhatajaks oli kunstnik prl. Margot Grupé. Tema on teiste õpetajate kaasabil kirjutanud teose „Die neue Nadelarbeit“, mis suurt tähelepanu on äratanud. See raamat oli kirjutatud kõrgemate tütarlaste ja keskkoolide jaoks. Tema kaitseb muu seas Hipp'i metoodi, kuid praktiliselt läheb ta weel kaugemale. Tema seletab laialt ja üksikasjaliselt, kuidas üht wõi teist asja õpetades tuleks lapses äratada wärwi ja ilutunnet. Lastele peab juba alguses selgeks tegema, et iga asi kuju, wärwi ja kaunistuse poolest peab olema ümbrusega kokkupaistes. Lapsele tuleb kätte anda puh-tad terawad wärwid; teda tuleb tutvustada lihtjate stiililiste kujudega. Tema soovitab, et igal õpilasel oleks wärwikogu, olgu see lõngades wõi riidelappides, helmedes wõi paberis. Asja walmistades peab iga õpilane mainitud asja enne paberile joonistama ja wärwiliste pliiatsitega kaunistama.

Samas raamatus antakse ka lähemaid seletusi teiste kaastöötajate poolt, nip-lamise, kudumise, pesuõmblemise, nukuõmblemise ja teiste tööde kohta. Rogu teosest käib niidina läbi, et õpetaja annab õpilasele ainult

juhtnõu, kuna õpilased wabalt iseisewalt wõimalikult palju teewad. Teised Margot Grupé järeltulijad toonitawad samuti, et õpilases tuleb arendada maitset, ilutunnet, iseisewust jne. Abinõuks oleks muidugi iga tehtawa asja kaunistamine teatawate juht-nõu järele.

Nüüd weel paar sõna Saksamaal korraldatawatest edasiharimise kursustest käsitöö alal.

Ragu eelpool nimetasin, awati käsitöö õpetajate ettewalmistuse kursused juba 19-da aastajaja teisel poolel. Sellest ajast peale korraldati iga aasta sellekohaseid kursusi. Õpetus oli maksuta, isegi töörüistad ja materjaal oli riigi poolt. Õpetus oli mitmeleline. Tutwustati mitmesuguste tööharudega ja nende metoodidega. 1915. aastal korraldati Saksamaal isegi kõrgem kursus, kuhu kutsuti ainult tegewaid õpetajaid, peasjaliks need, kes olid sellekohase eelkursuse kuulnud. Kursused olid oma wälistuse poolest mitmesugused: lühidaajalised ja pikaajalised. Lühidaajalised olid suwel, pikaajalised taliwel. Üined alid järgmised: tikkimine, pesu-lõigete joonistamine ja pesuõmblemine-materjaali õpetus, joonistamine, pedagogik, käsitöö metoodika, terwishoid, kodulug- ja matemaatika kordumine. Ei ole teiu riiki, kus käsitöö küsimust nõnda palju olekt arutatud kui Saksamaal, kus on juba selles kohane rikkalik kirjandus, mis meile ni, mõneski asjas eeskujuts wõib olla.

Prantsusmaa koolikäsitöö on palju noorem kui Saksamaa oma. Ta on alles waht mõnikümmend aastat wana. Kuid selle peale waatamata on prantslased sellel alal palju teinud. Juba aastal 1882 ühes rahwakooli awamisega tehti käsitöö õpetus funduslikult kõikides rahwakoolides. Prantsusmaa käsitöö õpetuse põhjaparijaks wõiks merewäe ohwitseri M. Salicis'i nimetada. Tema oli muu seas Prantsusmaa kooli käsitöö süsteemi looja. Salicis asetab tööpetuse kaswatuslisele pinnale, pidades tähtsaks käesawuse, filmamõõdu ja ilutunde arenemist. Tema kirjutab muu seas Saksamaa käsitööõpetajate kongressile: „Käsitöö õpetus peab kaswatuslisele põhjale rajatama, mitte aga praktilisele.“

Tööharud, mida Salicis soovitab, oleksid järgmised: ühelt poolt terwel õpeajal sawitöö, mis oleks lihtlasi joonistusõpetuse täiendamiseks. Teiselt poolt soovitab ta sega tööharusid, alates Fröbeli töödega, mis oleksid lasteaedadele kohased. Alamates klassides — õlg- ja papptööd; wanemates klassides peale selle — puu ja rauatöö.

Esimeste aastate õpilastele õpetatakse käsitööd klassis, wanemad õpilased aga töötavad sellekohastes töökodades. Õpetajateks on õpetajad-pedagoogid, kes sellekohase ettevalmistuse üldhariduslikes koolis on saanud. Prantsusmaa tööpetuse iseäraldus on 1) mitmetehsises tööharude walikus, 2) isefuguses metoodikas ja 3) tööpetuse ühendamisesteste õpiainetega. Alguses tarwitati klassiõpetuses takti, hiljem on takti järele õpetamine ära jäänud, lepatakse üleüldiste seletustega klassi ees. Õpilased teewad peale seletuse saamist asjast oma kaustikusse joonistuse ja märgiwad wihtudesse kirjaltikult tööwalmistamise järjekorra ja tehnilise seletuse ning asuwad praktiliselt töö kallale. Käsitööpetus liidetakse Prantsusmaa koolides joonistuse ja geometria õpetusega. Sellel alal on mindud nõnda kaugele, et tööpetus isegi teistel tundidel esimese koha omab.

Lütarlaste käsitööpetuse kohta Prantsusmaal ei ole midagi uut juure lisada. Joonistus on kõikide tööharude põhjus. Iseisewalt joonistuse abil õpiwad lapsed mitmesuguseid pesu ja riidetükki lõikama ja walmistama. Prantsusmaal tarwitatakse weel nüüdki kõiksuguseid proowlappe... Jattuklassides, mis neil rahwakoolide hulka kuuluwad, kaswatatakse õpilastest õmblejaid, kudujaid jne. Sellepärast õpetatakse neis klasses puhtpraktilise tähtsusega töid.

Ka Inglismaa kooli tööpetus on küllalt noor. Inglismaal kaswas kooli tööpetus ametikoolides nagu Saksamaalgi. Alastal 1884 hakkas parlamendi poolt nimetatud komisjon käsitöö õpetuse kiisimuse kallal töötama. Tehi otjuseks tööpetust rahwakoolidesse wiia, niipalju kui see ametiõskuslist kaswatust pakub. Nii taheti Inglismaal võimalikult palju käsitöölisi kaswatada, abinõuks tarwitates kooli tööpetust. Kuulus Inglismaa füsioloog Henry Huxley on üks, kes ametikaswatust kaitses, kuid tema eraldab ametikaswatust üldhariduslistest rahwakoolidest.

Huwitaw on see, et Huxley küll toonitab ametikaswatust, kuid ei pea seda fiiski rahwakoolidele tarbeliseks. Hiljem tõusis Inglismaal käsitööpetuse teerajaja G. Cooper, kes tahtis põhjusemõtelitult küsimust seletada, kas on tarbekohane rahwakooli tööpetust panna ameti tööpetuse teenistusse, wõi ei? Tema teeb füsioloogilisi katseid ja tuleb otjusele, et lapses ei tule harjutada käe osawust ainult selle jaoks, et seda talle kui käsitöölisele tarwis läheb, waid käe harjutusest ja osawusest oleneb peaoju arenemine. Iga

inimese liiget juhib ajufestus kui liikme töö lõpeb, lõpeb ka wastawa ajufestuse tegeus. Sarnaste füsioloogiliste katsete peale toetades, arwab Cooper, et ajufestus ühes teiste liigetega areneb nii 4—14 aastatel. Nõnda tuleks last tegewusele panna koolieas, siin oleks abinõuna tööpetus. Sarnasele teoreetilisele alusele on tööpetus Inglismaal rajatud. Käe osawuse harjutamine ühel wõi teisel kujul algab esimesel õpiaastal ja kestab kooli lõpuni. Algusel on Fröbeli tööd lasteaedades, nendele järgnewad mitmesugused tööharud, mis kätt ja silma harjutawad, nagu sawitöö, paber- ja papptöö ja puutöö. Inglisele nõuawad, et koolitöös ei tohi tarwitada kallist materjaali. Wiimane olgu võimalikult lihtne ja odaw. Tööpetust antagu kooliklassis; töö olgu sarnane, mis võimalikult wähe eelharjutust nõuab. Mlutunde arendamiseks on wõolimine, mis loodusloo, maateaduse ehk aeglooo tunni järele tuleb, ja kus walmistatakse sawist neid asju, millest eelmisel tunnil kõneldi. Paber papptöö on ühenduses geometriaga. Lõigatakse alguses paksemast paberist mitmesuguseid tasapinnalisi geometrilisi kujusid, tutwustatakse õpilast selle juures mõõtudega. Hiljemalt ühendatakse need tasapinnalised geometrilised lõiked geometrilisteks kuudeks. Ühendamiseks ei tarwita inglased kunagi liimi ega klistrit, waid metall liiste, see on Inglismaa papptöö iseäraldus. Pabertöö on wärowide tundmaõppimise teenistuses. Pabertöö kaunistamiseks tarwitatakse wärwilist paberit. Puutöö õpetatakse kolmes wanemas klassis, nõnda palju, kui see käe osawust ja silma arendab. Puutöö õpetus kannab kaswatuslist laobi. Tööriistadets antakse kõige enne saag, hõwel ja peitel. Nuga jääb kõrwale. Igal õpilasel peawad olema oma tööriistad. Enam kui 15—20 õpilast ei tohi korraga tunnis olla. Töö lähtekohaks on loonistus. Lütarlaste tööharud on samad, peale puutöö. Lisaks muudugi tikkimine, õmblemine, kudumine ja niplamine. Inglisele tahtsid töö abil õpilases piisawust kaswatada. Midagi ei lasta õpilast juhuslikult teha, waid kindla kawa järele. Samasugused nõuded olid ka üles seatud tööstuskoolide kohta. Wiimastes pandi rõhtu samati kaswatuslise külje peale.

Hoopis isefugune on tööpetus Ameerikas (Ühisrii ides). Selle asemel, et tööpetust teiste ainetega ühte liita, nagu Euroopas, tekkis Ameerikas isefugune koolide wõrk. See on tööpetusele põhjapanew kõr-

gem töökool „Manual training high school“. Et sellest aru saada, peame teadma, et Ameerika „high school“ on taheslaasfilise kooli 3—4-klassiline jätkukool. Enne seda oli Ameerikas kaks kooli tüüpi, millest ülikooli mõis pääseda 1) klasifikaline kõrgem kool ja 2) uute keelte kõrgemkool. Nende kõrval on nüüd tekkinud kõrgem töökooli tüüp, kust ka ülikooli pääseb. Viimases õpetatakse emakeelt, uusi keeli, aeglugu, matemaatikat, looduslugu ja joonistust; kuid $\frac{1}{3}$ õpiajast kulutatakse tööpetuse peale. Kool ei ole mingisugune ametikool, vaid üldharidusline. Et tööpetust nõnda laiata selles koolis käsitatakse, oleneb sellest, et see kool praktilist haridust ja iseloomu kaswatawat koolitüüpi tahab esitada. Sarnane koolitüüp on leidnud palju poolohoidjaid Ameerikas, mispärast kolme- neljakümne aasta jooksul neid koole igas suuremas ja väheemas linnas on asutatud. Tööpetuse kaswatuslist tähtsust peetakse Ameerikas nõnda suureks, et tööpetus mõnes koolis on tehtud teiste õpeainete tekkkohaks. John Dewey asutatud kool New-Yorgis on rajatud järgmisele põhimõttele: 1) inimsugu on haridusliselt edenenud kätetöö kaudu, 2) ühiku isiku normaal arenemistee on sama, kui inimsoo arenemistee. Sellest järgneb, et last tuleb tegewusele juhtida maast madalast. Sarnase tegewusega peab ühinema igasugune teine õpetus. Arusaadaw, et tööpetus on siin ka mitmekesijem, ega ole mahutatud neisse raamidesse, kuhu harilikult käsitöö õpetus kuulub. Et tööpetusele niisuur kaswatusline tähtsus antakse, wiitakse tööpetus sunduslise õpeainena ka rahwakoolidesse. Õpetuswiis ja tööharud Ameerikas tuletawad meele Inglismaa tööharusid ja õpetuswiisi. Tütarlaste töödes on lahkiminekuid. Juba mõnikümme aastat enne Saksamaad on Ameerika rahwakoolides nuku walmistamine ja riidesse panemine töökawasse wõetud.

Algastmel tarwitatakse osawuse saawutamiseks palju punumistööharusid: punumist nõõrist, niine koortest, õlgedest ja paelast. Esimesena ja põhitööharuna on tikandus. Walmistatakse tarbe kui ka kaunistawaid asju. Masinatega ümberkäimist õpetatakse algastmetel. Lõikeid joonistada ei lasta. Antakse kätte waljris lõiked. Alles jatkumäi ametikoolides algab lõigete joonistamine.

Helweetsia tööõpetus on samane kui Saksamaal. Ainult harjutuslapid, millele Saksamaal suur tähtsus onti, jääwad siin täiesti kõrvalle. Riiete nõelumist, sukade parandamist ja paikamist peetakse tähtsaks

ja kulutatakse selle peale palju aega. Mis õpetuswiisise puutub, siis on mõnedki Helweetsia koolid eestujulikud, nagu Berni seminaar ja selle juures olem harjutuskool. Siin on tarwitusel näitlik õpetus. Õpilastele ei seletata, kuidas mingi asi on tehtud, waid õpilased peawad ise walmis töö järele märkama, kuidas see asi on tehtud. Jääranis kiiresti arendatakse selle kaudu lapses mõlemiswõimet, kui ka teadmiste wäljendamist sõnade abil. Mainitud seminaari õpetaja prl. Küffer on kirjutanud teose „Praktische Anleitung zum methodischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten“, mis suurt tähelepanu on äratanud.

Daanimaa sai tööõpetus alguse 19-da aastajaja teisel poolel. Tekkisid mõned tööstuslised seltsid, kes tööõpetuse küsimust lahendasid. Tööõpetus, mis alguses ametikoolides oli, kandis puht praktilist laadi, ehk selles küll kaswatuslist tähtsust otsiti. Esimesel kohal oli puutöö. Puutöö isaks Daanimaal tuleb pidada Axel Mikkelsoni, kes aastal 1883 puutöö kooli ja hiljemini puutöö õpetajate seminaari asutas. Õpetuswiis on klassiõpetus. Üleüldised seletused, nagu materjaliga tutvunemine, tööriistade tundma õppimine ja algwõtted, antakse klassis õpilaste ees. Asjad, mida õpilased walmistawad, kuuluwad ühte seeriasse. Nobedamaile antakse täiendustööid, mis jälle teatawasse seeriasse kuuluwad. Waremalt tarwitati klassiõpetuse wiisi juures takti õpetust. Näiteid tarwitawad daanlased wäga wähe, selle asemel tarwitawad nad joonistusi, mida lapsed ise oma wihkudesse peawad tegema. Iga asja walmistamise eel käib harjutustöö. Tütarlaste tööd on samad kui Saksamaal.

Rootsi on üks wanematest maadest, kus tööstust on hoolsasti edendatud. Tööstusharude hulka kuulub ka puutöö. Kaswatuslise puutöö põhjapanijaks on R. E. Palmgren. Tema asutas Stockholmis aastal 1876. esimese puutöökooli, mille juure hiljem (a. 1880) puutöö seminaar liideti. Veel tähtsam oli Otto Salomon'i awatud puu töökool, mis aastal 1872 puutöö õpetajate seminaariks muudeti. Puutöö õpetus ei olnud sel ajal ega ka nüüd Rootsi koolides sunduslik, aga õpetamine oli üleüldine, nõnda et igas koolis puutöö õpetunnid olid fisis seatud. O. Salomon'i arwamise järele on puutöö õpetusel suur kaswatusline tähtsus. Puutöö õpetuse kaudu wõib õpilases äratada armastust töö vastu, temas kaswata püstiust ja iseseiswust, samati ka oskust ja mõtlemiswõimet.

Ühtlasi rõhutab Salomon, et puutöö wastab terwishoidliste ja ühiskondliste nõuetele. Wõrreldeb Kesk-Euroopa ja Inglismaa puutöö õpetusega, nõutakse Rootsi puutöö õpetuses vähem ilutunde arendamist. On sellest küllalt, kui õpilane asja puhtalt ja korrapäraselt teeb, ilma kaunistamata. Praktiline tähtsus võib küll asjal olla, aga see ei tohi mitte tööd ära määrata.

Skandinaavia koolitöö on siis ühekiilgne, seisab ainult puutöös. Et ülesseatud sihti saavutada, selleks on mitu teed, arwab D. Salomon, ja mitu võimalust neid teid valida. Kas on kõik teed ühepikkused ja mõnusad, või on üks tee teistest parem. Salomon leiab, et see lühikene tee, mida valida tuleks tööõpetuse eesmärgi saavutamiseks, on puutöö. Skandinaavia wool ei tunnista puutöö ühekiilgust ega mõtlegi tööõpetust teiste tööharrudega mitmekesistada. Tööõpetusel Rootsis on kaks nõuet: nõutakse 1) järjekindlat õpetamist, alatel kõige lihtsamate asjadega ja wähehaawal raskemaid wõtteid tarwitades, 2) täpisealt tööd walmistamist. Alatakse puutööd noaga.

Tööd tehakse mudeli järele, mitte nõnda kui Kesk-Euroopas ja Daanis, joonistuse järele. Joonistuse järele võiks ainult wanamates klassides lasta töötada, ja siingi erakorralisel juhtumisel, arwab Salomon. Iseloomulik on Rootsi puutöö õpetuse juures klassi õpetuswiisi eitamine ja üksikult õpetamine, mis koolides läbiwiidud. Kui inimese anded ja wõimed on mitmesugused, siis peab ka õpetust andma iga õpilase kohaselt, wastasel korral peaks juhtnõude ka neile andma, kes seda juba teawad, mille tagajärjeks huvi puudus ja igawus.

Tütarlastele õpetati käsitööd kõikides koolides, alates 1860 aastast. Õpetati kudumist, ketramist, õmblemist, isegi kangakudumist. Kindlamale alusele sai tööõpetus koolides wast 1880 aastate järele. Hulda Lundi, kes Sakamaale saadeti kooli tööharrudega tutvustamise otstarbel, kohustati tööõpetuse kursusi korraldama neile, kes käsitöid mõtleksid hakata õpetama. Selle tagajärjel ühtlustati tööõpetust. Tarwitati alguses Schallensfeldi meetodi ja tema tööseeriad. Lund muutis pärast tööd kui ka tööõpetuse olude kohaselt. Suurem lahkumine oli selles, et Lund katsus algastmel töid ühtlustaga poeg- ja tütarlastele. Naistöödelt nõutakse samuti täpisealt ja puhtust, nagu puutööl. Tööd on seeriatese korraldatud, samuti kui puutööd — tugevalt raskemale. Garnafena kestis tööõpetus tütarlaste koolides 20-da aastasaaja alguseni.

1906 aastal wõeti mõned muudatused ette. Kolmel esimesel õppeaastal olid poeg- ja tütarlastel samad tööd. Algul õpetatakse tikkimist, alles 4-dast õppeaastast alates kudumist, jatkatakse tikkimist, oma kompositsiooni abil lõikamist, paikamist ja masinal õmblemist. Wamates klassides saawad õpilased töömaterjaali maksuta. Tütarlaste koolides on linnades tööõpetus sunduslik 1906 aastast, maal on tööõpetus wabahtlik ja korraldatakse pärast lõunat. Hulda Lundi meetodil oli oma mõju, mida isegi Soomes tuntakse, ja mille järel nii mõnigi asi Soomes on korraldatud.

Soome rahwakoolides on tööõpetus sama wana kui rahwakool ise. Ühes rahwakooli awamisega (1866) tehti ka tööõpetus sunduslikuks õppeaineks poeg- ja tütarlaste koolidele. Tööõpetuse põhjapanijaks tuleb lugeda Uno Cygnaeust, kellel ajalooline tähtsus sellel alal. Uno Cygnaeusel oli selge tööõpetuse tähtsus ja see kuidas tööõpetuse kaudu käesawust, silmamõtet, ilutunnet õpilases kaswatada. Uno Cygnaeus arwab, et tööõpetuse kaudu võib õpetuses tahtmiswõimet ja piisawust kaswatada. Ühtlasi puudutab Cygnaeus weel käsitöö tähtsust terwishoidlikest kui ka ühiskondlikest külljst, mis hiljemini Sakamaalgi (1880) kõne alla wõeti. Tööõpetus seminaarides ja rahwakoolides peab niisugune olema, mis kehaliselt ja hingeliselt kaswatawalt mõjub, ütleb Uno Cygnaeus. Tööõpetust ei tohi nõnda anda, et see kannaks ametiõpetuse laadi, waid et see hariduslikeks abinõuks oleks kaswatusel sihi saavutamiseks. Nagu wiimasest näha, on masinlikus õpetamises suur hädawõit, mida tuleb kõrwaldada. Tööharrud, mida Uno Cygnaeus üles seab, on mitmekesised; poeglastel puutöö, punumine, papptöö; tütarlastel kudumine, triikimine, õmblemine, niplamine jne.

Igal asjal, mida walmistatakse, peab oma otstarwe olema. Õpetuswiisi kohta ei anna Uno Cygnaeus mingisuguseid määrusi, toonitab ainult, et tööõpetust peab andma haritud jõud ja seda ainet ei tohi milgil tingimisel teistest ainetest hallowemaks pidada.

Hiljem (70-aastatel) tekiwad mitmed komiteed, selle ülesandeks on kooli tööõpetuse küsimuse lahendamise. Komiteed töötasid muudugi Uno Cygnaeuse põhimõtete järele. Linna poeglaste rahwakoolides ei olnud tööõpetus mitte sunduslik — kuna tütarlastel see sunduslik oli. Tööharrud olid mitmekesised. Näib, nagu oleksid soomlased sellel alal kõige enam eestuju sakslastelt wõtnud tööharrude waliku ja tööõpetuse nõuete ülesseadmisel.

Alastal 1884 tekkis komitee, kes poeglaste tööpetuse kawa kindlaks pidi määrama. Mainitud komitee, kelle liikmeks olid Uno Cygnaeus, A. Zetting, Gust. Hedsström, Axel Berner, R. Runelius, E. Mäkinen, Oskar Synem ja J. Kowisto — käsitab poeglaste tööharusid. Ta määrab kindlaks tööharud, mida koolides tuleks õpetada.

Puutöö kõrwal lubab komitee õpetada harjatööd, papist ja juurtest punumist ja papptööd.

Muu seas annab mainitud komitee kogu seeria töid, mida koolides tuleks läbi võtta. Seeria sisaldab 70 numbrit, selle juures 55 numbrit puutööd. Komitee arvamise järele võib tööpetajaks isik olla, kes seminaari juures sellekohase eksami teinud. Selles põlew küsimus, kas ei oleks otstarbekohane tütarlastele ka poeglaste tööharusid õpetada? Selleks olid muidugi mitmesugused raskused teel: oleks pidanud tütarlaste koolides sarnasel juhtumusel kaks tööpetajat olema, üks tütarlaste tööde, teine poeglaste tööde õpetajad. Õpetajate puudumisel jäi sarnane kawa teostamata. Alastal 1889. tekkis komitee tütarlaste tööpetuse küsimuse lahendamiseks. Selle komitee liiketeks olid Axel Berner, A. Saapanen, Charlotte Nydecken, Hedwig Sohlberg, Olivia von Esen ja Uda Beisell. See komitee töötas samuti Uno Cygnaeuse põhismõtete järele: Muu seas kogus viimane komitee ülemaalsi andmeid tööpetuse ja õpetajate kohta. Andmed näitavad, et tööpetus kandis juhuslikult laadi, puudusid isegi sellekohase ettevalmistusega õpetajad ja õpetuswiis ei olnud ajakohane.

Tööharud, mida mainitud komitee soovitas, olid kudumine, pesu- ja riieteõmblemine, paisamine, nõelumine ja niplamine. Eratöödena soovitas komitee laastutööd ja kangakudumist. Komitee määras ka tööde kogu, mis funduslikult koolides läbi võeti. Maakoolide jaoks oli 17 numbrit, linnakoolides

jaoks 20 numbrit. Õpetunde maakoolides oleks 6; linnakoolides 5 nädalas. Komitee arutas veel tööde läbiwiimise küsimust. Selgus, et poeglaste tööharude õpetamiseks peavad olema sellekohased ruumid, töökojad; tütarlaste tööharud töökode ei nõua. Selle vastu peab tütarlaste töid õpetades olema hulk näiteabinõusid. Ka töömaterjaal, on kallim, sest tütarlaste tööharud on mitmeteksisemad. Mõlemad ülevalnimetatud komiteed jõuavad ühisele otsusele, et alam-rahwakoolides (Soomes on see kaheaastane), oleks tööpetus poeg- ja tütarlastele ühine. Selleks ei oleks tarwis eri töökode, waid õpetust antakse klassis, samuti kui igas teises aines. Esimesele kohale tööharudest seab komitee tikkimise jämedale riidele jämedate willaste lõngadega. Kudumine jääb kolmandale kohale, selle asemel seab komitee teisele kohale niplamise willasest lõngast jämeda puust või luust nipliga. Lõpuks on kawassee võetud paber- ja sawitöö, millel komitee küll praktilist tähtsust ei näe olevat, kuid mis siiski kasutuslikust küljest välja minnes soovitatav on. Sunnikawa oleks järgmine:

Tikkimist	I ja II kl.	à 2 tundi.
Niplamist	I " II "	à 1 "
Sawi- ja pabert.	I " II "	à 1 "
Wõrgutud. j. punum.	I " II "	à 1 "

Siljemalt on mitmesuguseid uuendusi selles alal ette võetud. Puutöö, mis Skandinaavias ja Kesk-Euroopa koolides põhitoeks oli, on ka Soome rahwakoolides samal kohal, iseäranis maakoolides, kus selle aine kättesaadaw. Soome kooli tööharud aga on palju mitmeteksisemad kui Rootsis. On katsete waral selgusele jõutud, et puutöö üksi ei suuda neid nõudeid täita, mida tööpetus üles seab.

Mitmesuguses seisukorras tööpetus koolides praegu'el ajal on, sellest edaspidi. Käesolew ülewaade puudutab tööpetust kuni 1915. aastani.

Kirjanduseft.

Epistolae virorum obscurorum ehk Baabel ajudes.

A. S.

Baabeliks nimetatakse piibli jutu järele kohta, kus inimeste keeled ja meeled segi aeti. Kole koht! Karm karistus! Südne saatus!

Weel hirmsam on aga lugu, kui meie päivil mõnel isikul Baabel ajudes on. Näib nagu tahaks wihane hebrealaste jumal Jahwe karistada mitte ainult Baabeli linna ehita-

jaid ja kaunistajaid, waid ka „noid“, kes Baabeli linna enneft ega selle prügihunikuid uneski pole näinud, weel wähem ilmsi, küll aga neift uhkelt püüawad pajatada. Uhkust ja uhkustamist jumal ei falli, waid nuhtleb kõrkisid rängasti. Igatahes sunnib seda arwama hiljuti trükitift ilmunud J. Paala raamat „Baabelirahwa järektulejad“ (Tallinn, 1920. „Kaldi“ kirjastus).

Kui segi jumal J. Paala keele on ajanud, näitawad järgmised kohad „üldmainit raamatus“. J. P. kirjutab: harutama (Ihk. 7), ja arutama (I. 20), igaweks aegadeks (7), Babilon, Babiloonia (11), Baabiloonia (13) ja Babüloona (24), oktupeerisid ja oktupeerimise (11), Sineariks (11) ja Sineaariks (12), Iagendiko (11) ja Iagendikust (18), Semid (12) ja semiitlased (13), noil mail (13) ja neil nähtusil (50), Hebra (11,25) ja Ebrea (26, 27, 41 j. t.), ära oktupeerisid (12), nonde (13, 47) ja nende (14,49), Kyrus (14), sõjawägi, kes... taganema pidid (15), jaiwad, wõisid ja pidid (16), edasi taganema (15). Baabeli keeli ehk räägitakse ka „tagasi edenema“? U. S.), warjopalk ja warjupalk (15), ebahädaohklik koht (I. 16. En pendant peaks siis kirjutama ka: ebawaenlane, ebaõnnetu, ebanarr, ebamärg jne. ? U. S.), paremine (18), elotingimused ja elotingimised (19), hõimod ja hõimud (19), maaläbikäijaid (19) ja maaläbikäijaid (20), piame (17, 19) ja peawad (18), sellest, mis ülalpool loetud (20. Autor tahab wist öelda, „kirjutet“? U. S., kodumaa (23) ja kodumaa (14), mõningaid tüwe (23), ühishõnu ja ühishõno (23), algasutohta ja algasotohta (25), Mesopodaamias (26) ja Mesopotamia (31), muidugi (26) ja muidogi (30), nood ei olnud mitte need näljased kondiwared (28), kaldamurul (28) ja murelt (29), pikkal (30) ja pikal (31), elusalt kodomaad nägi (31. Kas furnult ka mõni nägi? U. S.), mõiga (31) ja mõega (15), baarelje fide (36), kuu asemel kujo ja kojo (37), elopuu (37) ja elujook (40), kuulutab (37) ja ettekuulotella (38), personifikatsioon ja persoonifikatsioon (38), tühjuse ja tühjuse (38), õhotaewa jumal ja õhutaewajumal (39), jumalanna asemel jumalana (41), ainufene (42) ja ainofene (49), usõõpetus (45) ja usul (46), Croopa (46), Abrami ja Abrami (49), unustama ja unostet (53) jne. jne.

Niisama segane, kui J. Paala keel, on ka tema meel, mõte, idee, ehk teiste sõnadega — J. P. raamatu sifju. Autor ei tea ifegi, mis tema sõnad õieti on: kas mingifugune kategooriline otsus, absoluutne

tõde wõi lihtne oletus, ajutine arwamine? Oma raamatu lõpus (I. 54–55) kirjutab J. Paala: „Need arwurikkad mälestustundemärgid, jumalanimede alal eriti, kui ka muud, f. o. maatoha, loomastiko, taimestiko ja riituse alal, mis ülalpool etteoodud, tunnistawad kindlasti, et tänapäewa äärmised põhjarahwad, f. o. Eesti-Soomed, ehk nago siin raamatus lihsuse pärast ka mainit, „meie“ rahwa hääl, tingimata Baabelis olnud olema peab. Kuudas muidu seletada neid arwurikkaid rahwa hälli õnutawaid tundemärke, mis seda täendawad? Kuigi mõned neift tundemärkest, mis selles raamatus ettetoodud, esialgselt liiga julgeina wõetud olema näiwad, iseäranis seepärast, et nad liiga lühidalt ja ühekülgelt (sic!) siin käsitletud, ei eita see weel minu oletust“ (minu harwendused — U. S.). Siin on jutt mõlemist: nii leitud tõest, kui ka kahtlasest oletusest, kuid filosoofilis-psüholoogilise ühingu auwäärt liikmele peaks tuttawad olema loogika algseadused, mille järele otsus oma wiisi ehk tõsiduse kraadi (modaliteedi) poolest ei wõi ühel ja selfamal ajal olla kolmesugune, nagu J. Paalal: apodiktiline, asfertooriline ja problemaatiline.

Nii siis segane ja kõitaw on autori seisukoht raamatu peamõtte suhtes, et Eesti rahwa hääl on Baabelis, et eestlased ongi need „Baabelirahwa järektulejad“, kellest samanimeline raamat pajatab.

Kuid iga põhjwäide nõuab weel enese tunnistamiseks ja maksmapanemiseks terwe rea teisi wäiteid, põhjendawaid otsusi, loogilist järeldust. Ideesid siduda ja wäiteid ühendada ei wõi meie mitte uisapäisa, ilma põhjuseta, waid selleks peab alati olema tarwiline alus, mõjuw põhjus ehk — nagu filosoof Leibniz ütleb — bonum fundamentum. See on loogikas tuntud seadus lex rationis sufficientis (la loi de la raison suffisante). Selle kohta kirjutab M. Kampmann omas „Loogika õpetuses“ (Ihk 75) järgmist: „Otsus on tõsi, kui ta selle asjaga täiesti kokku käib, millest ta kõneleb, ja wõlts ehk ekslik siis, kui ta ei sugugi ehk ainult osalt räägitawa asjaga ühte läheb. Ainult tõesisuline otsus wõib meid asjaga digesti tutwustada. Sellepärast on waja tõe ja wõltsi otsuse wahel wahet teha. Otsust wõib aga alles siis tõeks pidada ja seda wõltsidest lahutada, kui ta juba tõestatud on. Tõestuseks (demonstratio, доказательство) nimetame otsuse kindlat põhjen-

damist teiste tõeks tunnista-
tud otsuste abil. Tõestuseks seisab
hulk otustu nõnda ligidalt koos, et ühe otsuse
tõdelemine teiste omadest wälja tuleb ja
teise otsuse wõltsolemine kõigi teiste otsuste
kohata mõjub. Seesugune otsuste sifemine
sida põhjeneb järelduse seaduste peal."

Sellest seisukohast wälja minnes waa-
tame nüüd, kui kaaluwad on need „tõestus-
sed“, mis J. Baala oma „otsuse“ kohta
eestlastest, kui Baabeli rahwa järeltulijatest,
toob.

„Mälestusmärgid jumalanimele alal eriti,
— nagu eespool kuulsime, kui ka muud,
s. o. maakoha, loomastiko, taimestiko ja
riituse alal“ tunnistawat kindlasti, et Eesti
rahwas on kaldealaste (kaldulaste) osa, mis
Baabelist lahtudes üle Kaukaasia mägestitu
Wolga jõge kaudu nüüdistele elukohtadele
ajunud (w. lht. 16—20); kaldulased ise
aga ei olla keegi muu, kui sumer-akkadlased
(lht. 13—14); sumer-akkadlased — need
„Sami tõust mongoolid“ (lht. 11) — olla
Baabeli algelanitud (11), — nii siis eest-
lased — kaldulased — babüloomlased —
sumer-akkadlased on Baabeli algelanitud ja
„Baabelirahwa järeltulejad“. Nii waitab
J. Baala.

Kuigi mõnele eestlasele — hurratrio-
dile — meelitaw oleks kuulda, et tema esi-
wanemate hääl „tingimata Baabelis olnud
olema peab“ (55), kus „inimilma kultuuri,
kuusti ja teaduse algajakoh“ ei saa mina
isiklikult seda rahwuslikku uhkustunnet kõdi-
tawat meeolule kaasa elada, sest teadus
ei luba sumer-akkadlaste algkodu Sinearist
ehk Baabelist otsida. Sumer-akkadlased ise
on Mesopotaamiasse sisse rännanud
rahwas ja nende „hääl“ tuleb otsida
teisalt, nimelt Baabelist põhja pool, õigem —
kirdes. Selle tõendusüks wõiks tarwitada
J. Baala enese waiteid. Näituseks räägib
J. P. kaldulaste „isesugusest pühadustundest
põhja poole: nad ehitasid kõik oma majad
ja templid ühe nurgaga põhja poole. See
nurt oli neile wist pühaks nurgaks, wist
kõdise jumalatujo wõi palwetamise ase-
mets... See pühadustunne põhjapooli oligi
neile põgenemisajal iihets suundeandjaks
ning teenäitajaks põhja poole“ (lht. 16).
Minu arwates ei olnud see pühadustunne,
mis aastasadu rahwa iseloomus püsnud,
mitte „põgenemistee suundeandjaks“, milline
põgenemine ju etteteadmatu oli. Küll aga
wõis sarnane pühadustunne olla lihtne
reminisjens (mälestus) muistest sumer-
akkadlaste algkoduft, mis Mesopota-

miaft põhja pool. Seda arwamist kin-
nitab weel teine waitde, millest ka J. P.
juttu teeb: „elades nii rikkal wee-maal kui
Kaldumaa seda oli, oleks sel rahwal siis wee
jäoks ka oma nimetus olnud“ (40). Kui ei
olnud, siis üsna loomulik järeldada, et nad
ei olnud pärit weerikkalt maalt, waid tulid
kusagilt põhja poolt weewaese lta maalt.
Põhjapooli juhib meid sumer-akkadlaste kodu-
maad otsima ka see kõrwaline waitde, mille
abil J. P. püüab „ülalmainit“ rahwa hälli
sifseerida Mesopotaamiasse. J. Baala imi-
teerib omas raamatus „Baabelirahwa järe-
tulejad“ (lht. 29) hobuse teelt (ho-bo-bo-
booo!!!) ia lisab juurde: „Rahwas, kel
ratso jäoks see nimi, peab esimese hobuse
laanest kogu wiinud olema“ (l. 29). Kui
sumer-akkadlased J. P. järele olid esimese
rahwa taltsutajad, siis weel kord oleme sun-
nitud nende algkodu wäljaspool Mesopo-
taamia otsima, kusagil põhja pool, seal,
kus hobuse algkodu. Wiimaseks pee-
tats harilikult Resk-Asiat (v. U. Kni-
powsk, Brockhausi ja Efroni entsüklo-
peedias sõna „hobune“, prof. R. Bipper
„Muistne Idamaa ja Aegea kultuur“ —
lht. 81, j. t.).

On ka weel muid põhjusti sumer-akkadlaste
algkodu wäljaspool Mesopotaamiat otsida.
Juba rahwa nimi „akkadlased“ ehk „Ukkadi“
rahwas, mis tähendab „mäe“ ehk „kõrgus-
tiku“ elanikud, näitab, et akkadlased on ku-
sagilt mägiselt maalt ilmunud. Mesopotaamia
lagendikku (wõrdle ka J. P.,
lht. 11), tasandikku ja madalikku milgi
wiisil ei wõinud nad sarnase nimega hiiüda;
kui nad aga siiski seda tegid, siis nähta-
wasti endise kodumaa auts ja mälestuseks
(Uraali-Ultai mäed?). Elades aastasadu
palawas wõös Sigrise ja Eufrati alamjool
sul, kus kaswasid palmipuu metsad ja
löwi harilik metsloom oli, ei tunnud
sumer-akkadlased ometi mitte wastawaid
sõnu ja kirjamärte „palm'i“ ja „löwi“ jaoks
(wiimast nimetasid nad „lit-mag“, mis tä-
hendab „suur koer“). Metallist asju oli
sumer-akkadlastel rohkesti ja neil kõigil oma
nimed, kuna ometi metalle Kalbeemaal ei
leidu. See näitab selgesti, et sumer-akkad-
laste arwatawal kodumaal oli küll metal-
lised, puudusid aga löwid. Ultai-mäed olid
juba muiste kuulsad igasugu mineraalide
pooldest. Ultai ümbrusesse juhiwad Castreni
arwamise järele ka need sumer-akkadlaste
müüdid, kus jutustatakse mingisugusest maa-
pealsest paradüüsi, piiratud kõrgete mäge-
dega (pühtrausi) ja niisutatud hulgaliste

allikate ja jõgede läbi. Ka majade ja templete ehitus „ühe nurgaga põhja poole“, kus juures üks viis kirdest edelasel, s. o. samas sibil, nagu rändamisel terve rahvas liikus kirdest edela poole (w. S. U. R a g o s i n a, Chaldea ajalugu, lht. 167—168 j. t.)

Nii siis teaduslikul walgustusel ei ole sumer-akkadlaste „häll“ sugugi seal, kus J. Paala arwab ta oletawat leidnud. Kui see aga nii on, siis järjekult ei ole ka Baabel eestlaste, kui sumer-akkadlaste järeltulijate (J. P. teooria), algodu; kui Baabel ei ole Eesti rahwa algodu, siis langeb kokku terve see J. Paala kunstlik ehitus — ilus teooria „Baabelirahwa järeltulijateft“, — sest loogika seaduste järele, nagu waremalt kuulsime, on wõlts iga otjus, mis põhjendab wale alustel, põhjendamatu wõi koguni ekslikkude wäidete najal.

Põhjendamatu ja kohati lapsik-naiiw on J. Paala abitu otjimine ja „uurimine“ wõrdlewa keeleteaduse alal. Nende hulgaliste „tarkade“ arutuste juures pikemalt peatada ei luba ajakirja kitsas ruum. Üldine märkus olgu see, et kuigi keeleandmed kõnelewad sumer-akkadlaste ja eestlaste sugulusest, siis see weel ei tähenda seda, mis J. P. soovib: 1) et eestlased on „Baabelirahwa järeltulijad“ ja 2) et eestlaste häll asub Baabelis. Eestlased wõisid kas ühel ajal sumer-akkadlastega ehk warem wõi hiljem ühiseft k o d u k o l d e s t — Kesk-Aasiast — lahkuda ja edaspidises arenemises täiesti ise rada käia, ilma et ühel rahwal oleks pruutunud teise järeltulija olla, weel wähem „põgeneda“ uutele asukohtadele sealt, kus nad eladeski pole olnud.

Sellega oleks J. Paala raamatufese alawärtus küllalt selgesti ära tähendatud. Kuid oma wäite tõenduseks, et J. P. ajudes Baabel, s. o. täieline meelte segadus walitseb, toon ääremärgustena mõned mõttemõlgutused J. Paala anekdoodiliste, absurdsete wõi paradoksaalsete „otjuse-oletuste“ puhul selles järjekorras, kuis nad tema raamatus „Baabelirahwa järeltulijad“ ette tulewad.

J. P. kirjutab (lht. 7): „Küsimus, kes on Baabeli rahwa järeltulijad, pole siamaale kedagi sel määral huwitanud, et sellele mingisugust wastust oleks leidma hakatud.“ Autor, kelle meeled segatud, nagu muiste Baabelis, „unostab“, et „ilalmainit“ küsimus on huwitanud kadunud Dr. R. U. Hermann i: wiimase „traktati“, nime all „Sumeri-akkadlaste“ (uurimised wanast muinasajast) mäletab J. P. lapsepõlwes luge-

nud oletawat (w. „Baabelirahwa järelt.“, lht. 23). Mainitud „traktadist“, kui mitte mujalt, wõiks J. P. näha, et see küsimus on huwitanud peale Dr. R. U. S. weel waremalt „Prantsuse suuri õpetlasi Oppert'i ja Lenormant'i ja Inglise tublisid keeleteadlasi Smith'i ja Sayce'i . . . , Soome kuulsat ajaloo kirjutajat senaatori Vrijö-Kostist j. t. (w. Dr. R. U. Hermann — „Sumeri-akkadlaste“, lht. 8, 11 j. t.). Kas nimetatud autorid „sellele küsimusele mingisugust wastust oleks leidma hakanud“ wõi mitte, seda näeks J. P. siis, kui ta nende töid oma suure eruditsiooni aupaatujets mitte ainult teiste järele ei tsiteeriks, waid waewaks wõtaks ka läbi lugeda . . .

Sumer-akkadlaste olid J. P. arwates „Sami tõust, kuhu mongoolid kuuluwad“ (lht. 11). Miks siis auwäärt autor ei otfi mongoolide ja ühes ka sumer-akkadlaste ning eestlaste algodu Aasiast, hamuude algasukohtast (w. Lepsius, Müller, Neldeke j. t.), waid Mesopotaamiast?

Miks Seemi soost babüloomlaste ei wõi puht Seemi rahwatõuna mõista (lht. 11), jääb tumedaks kõigi naiiwide targutuste peale („otkooperimise isulistest uuriatetest“ jne.) waatamata (lht. 11—12).

Kes on oletanud, et „kaldulased Seemi rahwa tõug peab olema? Autori enese poolt wäljamõeldud oletuse kohta on ju terve kirjutada, et see „mitte küllalt kindlal alusel ei põhjene“ (lht. 12). J. P. tunneb ju ennast ja oma oletuste wäärtust paremini, kui teised!

Kord waidleb J. P. mingisuguse oletuse wastu, et kaldulased olla Seemi rahwatõug, teineford aga ruttab tõendamata, et „kaldulased olid Semi sugu mongoollaste“ (lht. 20). Saa nüüd aru Paabelist ajudes: kord on kaldulased „Semi sugu mongoollaste“, kord Sami tõust „mongoolid“ (v lht. 11)! J. P-le omase julgusega ja sama tõelikkusega oleks wõinud ka ütelda, et kaldulased olid Saaweti soost mongoolid . . . Eks olnud Seem, Sam ja Saawet kõik ühe isa lapsed?!

Kui autorile igasugu tõmusõnumid ja ialusi-rabawad paradoksid silmnähtawat lõbu sünnitawad, siis teatan temale, et eestlased — wõsu sumer-akkadlastest ja kaldulastest — ei ole mitte ainult isateotaja Saami pojad, waid koguni wennatapja Raini lastelapsed, nagu seda tõendab autoriteetlik õpetlane Francois Lenormant (v. tema „Les Origines de l' Histoire d' après la Bible et les Traditions des Peuples Orientaux“), keda ka J. P. omas raamatus tsiteerib, wõib olla isegi on lugenud.

Riikide tekkimine ja langemine ei ole uskliku J. P. filmis muud midagi, kui jumala tahtewalbus. Näit. Israeli jumal olla karistanud Paabeli riigi wiimast kuningat kõrkufe eest riigi häwitamisega (Iht. 14—15). Mõni lehekülj warem nimetas küll J. P. Paabeli riigi langemist „saatufe nägemata ja walju kae wäljasirutamiseks“ (Iht. 7).

Kui „geograafilised, saati kui ka kõik muud tingimused, näitafid ja näitawad a in o k e s t (J. P. harwendus — U. S.) kindlat ja wõimalikto põgenemisteed — põhja poole mägedesse“ (Iht. 15), miks siis autor weel kõhleb ja järgnewas lauses k a h t l e w a t k ö n e w i i s t tarwitab?

Ei tea, kas nüüd „meie ajale“ antakse J. P. poolt hundipäts wõi ümberpöördukt — meie aeg annab J. P.-le isikutunnistufe, kus iseäralikkude tundemärkide all tähendatud on: Paabel ajudes? „Meie ajalgi — lausub J. P. (Iht. 16) — kus rahwustunne nii langend jne.“ (minu harwendus U. S.). Ma ei ole küll kaugel käinud, kaugel käinud, palju näinud, kuid seda tean kindlasti, et kümneaastane Meemeli linna koolijüts ja hariduses mahajäänud Leedu talupoeg paremini on orienteeritud rahwusküsimuses ja „rahwustunnetes.“ kui meie auwäärt „Paabeli rahwa järeltulijate“ uurija. Rahwusküsimused wäikeriigid tekiwad ja kaswawad, kui seened sügisel sooja wihma järele, ka katastroofe üleelanud suurriigid püsiwad weel äärmiselt raskeis tingimuses peaasjalikult rahwustunde toetusel, usus oma rahwa parema tulewiku peale, kuid Cestis leidub „õpetlasi,“ kes wastupidist wäitawad, nähes ilmaelu ainult läbi oma kabineti tuhmade akna klaaside ja uskudes oma põrunud fantaasia illusioone.

Sühi enesepettus on J. P. orwamine, nagu oleks „kabele, senni alles wastamata ja tumedaile küsimusille selge, õige ja rahuloldawa wastufe leidnud: me o l e m e ü l e s l e i n d k a l d u l a s t e j ä r e l t u l e j a d j a k a C e s t i - S o o m e - U g r i r a h w a t ö u h ä l l i “ (Iht. 20). Gespool juba kuulsime, kui „selge, õige ja rahuloldawa“ J. P. wastus on. Rainematel filmapiltudel märkab J. P. isegi, mis ta räägib wõi rääkinud on, tahab asja parandada, satub aga weel suuremasse segadusse. Leheküljel 23. kinnitab J. P. weel kord, et ta on Soome-Ugri rahwatöu hälli üles leidnud, kuid lause lõpus üllatab teadaandmisega, et tema leidus ei ole leidus, waid lihtne o l e t u s, mis weel tõendust nõuab...

Milleks kõik see mõõkade murdmine, kui „enam kellegi saladus ei ole, waid üleüldi-

selt tunnistud tõeasi, et Soome-Ugri hõimud keeleliselt nende rahwaste waldkonda kuuluwad, kes weel tänini ülalpool hälliks mainit maal ja selle ümbruses elawad“ (Iht 24)? Piiblitundjale J. P.-le, kes hoolega tsiteerib Mooset, Jesaiat, Sabatukki, Danieli j. t., ei ole muidugi enam kellegi saladus, et Adamast saadik kõik rahwad ja nende hõimud keeleliselt ühte waldkonda kuuluwad; kui aga J. P. piibli uurimises jõuab Paabeli torni ehitamislooni ja kuuleb keelte ning meelte segamisest, siis satub ka ta ise segadusse ja unustab ära, et Noa poegadest saadik wõi wähemalt nende nimele järele lahutatakse rahwaid (ka autori enese poolt) Seemi, Haami ja Jaaweti järeltulijateks, kolmeks lahtuminewaks tõuks. Kui mongolid (ka eestlased ühes oma esivanematega!) Haami tõugu kuuluwad (w. Iht. 11), miks siis nüüd (Iht. 24) Seemi sukta arwatakse, ehk autori sõnadega „nende rahwaste (s. o. araablaste, perslaste j. t.) U. S.) waldkonda kuuluwad, kes weel tänini ülalpool hälliks mainit maal elawad?“

J. P. filoloogilised arutused tuletawad meelde naljahammast, kes Wene-Jaapani sõja puhul ühes Tallinna ajalehes sügawmõtteliselt jälgis: kust Cestimaa metsatagusest urtsikust küll pärit wõis olla Jaapani wägede ülemjuhataja kindral Djamaa?

„Samaru,“ mis kaldulaste keeles tähendawat dattelpalmi, olla Cesti keeles „tamm“ ja mari,“ kui aga eestlased on kaldulastelt laenanud need sõnad, tähendab — eestlaste häll on Kaldeas . . . Kas ei ole terwe maafera Cesti rahwa esivanemate „jalgi“ ja „hällisid“ täis, kui J. P. järele otsustada? On ju Ida-Aasia rannas saar Sahalin, Ameerikas järw Sitikata, jne. jne . . .

„Karu“ (karukäpa) tuletamine sõnadest „dob, debb, dep, debba“ ja „nurri“ (kassi) õjutamine sõnast „nimra“ niisama „is“ loomine sõnast „sar,“ „wana“ sünnitamine sõnadest „An, Anu, Unna“ jne. tuletawad elawalt meelde anonüüm satiirat „Episto lae virorum obscurorum“ (pimedusmeeste kirjad). Pimedusmehed jutustawad üksteisele oma wäiklastest tempudest, intriigidest ja kahtlastest elamustest, pöörduwad oma autoriteedile küsimustega, mis tahtes olla terawmõttelised tõepoolest wäga lollid on, näituseks: kas õigem on ütelda „magister nostrandus“ wõi „noster magistrandus“ missuguseid sõnaworme wõi kõnekäändeid ülepea ladina keeles olemas ei ole ja wõimata on, luua niisama kui sõna „nostro, nostrare“ j. t., ehk küsiwad (pimedus-

mehed): kas kanapoeg munas on liha või ei, on sarnane muna paastutoit või mitte (wõrdle J. P. idüül kaldulaste hobustest ja ratsanikkudest, lhf. 27—29)? Sarnaste küsimuste ja arutustega Johann Neuchlin ja Ulrich von Hutten ning teised (1515—1517 a. a.) pilkavad imepeenelt keddaja skolaastikat ja selle edustajaid. J. Paala oma kirjadega „Baabelirahwa järeltulejatest“ pillab iseennast ja enese isikust karveerib Eesti rahvast, Eesti õpetlasi terve „Eroopa“ ees . . .

Kui kaugele võib ulatada J. Paala obscurantism (tuletatud sõnadest „obscuri viri“, „epistolae virorum obscurum“) ehk Baabeli ajudes, näitab iseäranis kujukalt järgmine koht tema raamatus „Baabelirahwa järeltulejad“, mis ma „Kaswatus“ lugejale J. P. keele ja meele iseloomustamiseks luban ilma munitmata ette tuua. „Kui ma, — kirjutab J. Paala (lhf. 45—46) — viibides mõne aasta eest ühes maanurgas lõuna-hommikopool, nägin, kuidas üks polguülem, kes edenewat halwatus pödes ja sellepärast ainult oma tugewa kepi najal edasi komberdada võis, iga lord, kui üks tema rahwusest mees ehk sant, kes aastate poolest temast wanem oli ehk olla võis, temast möödus, siis alalt oma istmelt kepi najal püstitõusis, et inim-kombele, „wanemat inimest austada,“ truuks jääda, — mõtlin ma ohates: „Kes päästab meid, neid wanu kaldulaid, sellest meile pääle-

surut wõllapuuga usodpetusest, ta kaswatus-wiisist ja selle tagajärgeist ning tagajärge tagajärgeist ! ! ? . . .

Eesõigustet rõõwklasil ja ta wõitlusabinõul, teatmürgiga usul, õhtomaal, näis kasulik omalewat (?) wasto lõuna-hommiko tarkade õpetust (üldmainit inimumdistuslist õiget kommet, s. o. wanemat inimest austada) rahwa seast juureni ära häwitada, et siis eesõigustet rõõwklasikuuluwaid lapsi ja idiootjõmsikaid austamis- ja kumardamijeredena asemelle suruda.

Seda käsitööd jätkasid nad ka meie maal 700. a. sellest tagasi. Ja on selle aja sees oma õpetuswilja ühes tagajärgega õitsele wiinud. Ja wõime õigusega õigata: „Oleme eroopaseerit!“ õigem „Eroopa wõllapuuga seerit.“

Kui selles „Eroopawõllapuuseerimises“ peatselt pööret ei tule, oleme warsti niikaugele, kus mitte praegusündinud ja alles pesemata last, kui kõige noorem, ei austeta, waid sündimata . . . Ja igaüks, kes wanem sellest, kõige otsemat teed maha lüüakse, kui seika, mida „inimesel“ austada tarwis ei lähe . . .“ —

Seletused (commentarii) on siin üleliigsed. Lõpetan oma arwustuse J. Paala sõnadega: „seik, mida inimesel (jutumärkides ja ilma) austada tarwis ei lähe,“ on „Kaldi“ kirjastusel immunud raamat „Baabelirahwa järeltulejad“ . . .

Kus on meie ilmalik kool?

II. 5.

Raua wõitles Prantsusmaa wabariigi walitsus munkadega ja jesuiitidega, enne kui neist wõitu sai. Juba Waldock-Rousseau (1899—1902) püüdis sotsialistide wõitlust kiriku wastu toetada ja awaldas kalduwust kiriku lahutamiseks riigist ning kiriku maade riigistamiseks. Tema järeltulija Combes (1902—1905) omas deflatsioonis kõneles muu seas, et ta seadusele wastuseiswat waimulikku seisust ei jalli.“ Wõitlust waimulikude wastu algas Combes waimulikude ordude (kongregatsioonide) ja nende poolt ülewälpeetawate koolide finnipanekuga (1902). Etialgul weel ei mõelnud Combes kirikut riigist lahutada

ja lepingut murda, mis enam kui 100 aastat Prantsusmaa waimulikude wahelorda Rooma paawstiga reguleeris. Kuid hiljem rahwuswahelised sündmused ise kiirustasid asjade käiku, wõitlust klerikalismi wastu.

Kui 1903. a. sügisel Itaalia kuningas Humbert I Pariisis kõis, otjustas president Emile Loubet (1899—1906) wastukülaskäiku Rooma järgmisel aastal ette wõtta. Watikanis aga ei tahetud misti hinna eest lubada, et katoliiklise maa walitseja (Itaalia kuningas) paawsti õiguste kitsendajaga (Prantsusmaa president) läbi käib. Paawst Pius X protesteeris Emile Loubet Rooma tuleku wastu, ja paawsti

firi ilmus ka Pariisi ajalehes „L'Humanité“. Sel puhul seletas Combes seltskonna ja walitsuse meeleolu wäljendades, et „seda keegi kannatada ei suuda, kui paawstlik waimulik kõrgus end rahwuswahelistesse asjadesse segab.“ Peagi teatas ta awalikult, et Prantsusmaa igasugu läbikäimise Rooma paawstiga lõpetab. Paawsti saadikul ei jäänud siis enam muud üle, kui Prantsusmaalt lahkuda.

Nüüd hakati kiriku lahutamist riigist juba üksikute parteide kui ka ajakirjanduse poolt tungiwalt nõudma. Kuid Combes'i ministrium pidi lahuma enne, kui see küsimus lõpule wiidi.

Uus peaminister Rouvier kutsus oma kabinetti terme rea radikaalsete ja radikaalsotsialiste. Wiimaste poolt seati kiriku riigist lahutamise eelnõu esimesele kohale. Ja 9. detsembril 1905. a. wõeti wastu seadus, mis peapunktides järgmiselt kõlab: „Wabariik garan eerb südametunnistuse wabaduse ja annab kirikule waba töödõimaluse; mingisuguseid kirikuid wabariik ülewal ei pea, abi neile ei anna ja ise ka mistit sisetulekut kirikutelt ei wõta; kõik majad, templid, sünagoogid jne. loetakse ühiskondliste asutuste omanduseks; igasugune usumärkide ülesseadmine awalikkudes kohtades — wälja arwatud majad, mis kiriku päralt — on keelatud; keelatud on ka usuõpetuse andmine (§ 31) awalikkudes riigi ja era-kooli klassides, kus lapsed 6—13 a. wanad on...“

Waewalt hakati seadust ellu wiima, kui tema wastane liikumine algas. Kirikutes pandi toime suurilma kawaleeride ja daamide ning nende kleeveetide poolt walitsuswastasteid meeleawaldusi. Paawsti sülest ilmusid 1906. a. märgukirjad, kus kõneldi „sellest teotawast seisutorrast, millesse seadus kiriku oli pannud“ jne.

Suttaw pilt, eks ole?! Waewalt oli Cesti wabariigi walitsus dellaleerinud, et Cesti pinnal ühtki walitsawat ehk riigustu ei ole, waewalt sai Usutaw Rogu ilmaliku algkooli seaduse wastu wõtta, kui meie klerikaalid ja nende truu kienidid pasunad hüüdma panid, walitsuswastastele kihutustööle asufid.

„Ülemaalised“ lastewanemate koosolekud organiseeriti selleks, et Usutawa kogu wastu „rahwahäälust“ usuõpetuse kasuts toime panna. Iseteadliku uhtusega teatati kohtadelt: lastewanemad soowiwad ühel häälel usuõpetust koolidesse (w. „Waba Maa“ j. t.).

Meie aja kirjatundjad ja wariserid unus-

tawad nähtawasti ühe koha oma pühamaist raamatust, ewangeeliumist, kus ka jutt on rahwahäälustest. Kas ei olnud ka see rahwas, kes hääletas ristipoomist isikule, kellele mõni päew warem joowastuses hõiskas „hosianna“, kellest Pilatus tõendas, et süüdi temas ei leia“ ja kes ise enesest tunnistas: „Mina olen tõde“?

Walitsuswastast kihutustööd ei tehtud läinud ajal ja sügisel mitte ainult rahwa, õigem massi juures, waid ka rahwajuh tide — õpetajate keskel.

Tuntud „elutõbluse“ jutlustaja ratsutas prohwet Habakuki sõnadega õeldes — „maalaiused läbi,“ et õpetajate suwikursustel efineda programmiga mistisugusest reformeeritud usust ja usuõpetusest kui tingimata tarwilikust õpeainest koolides.

Seine „palgaline“ (ewangelisti Johannese mõttes) agiteeris punastamata walitsuse wastu, usuõpetuse heaks ja neetud mammona auks pidulikult aktusel 300—400 küpsemata õpilase, nende emade ja õpetajate korporatsiooni ees. „Wõtku usuõpetust“ — umbes nii hüüdis ta pateetlikult — siis paberraha kahiseb mu taskus ja teie hing lendab üles taewa poole... Kui teie usuõpetust ei wõta ja jumalat ei usu, siis ehitate liiwa peale oma koda ja teie olete loomad...“

Kolmas õpetab ajaloo tunnis kirikulugu. Neljas tungib oma usuõpetusega tunnitawas kosmograafiast ette poole: kosmografia est ancilla theologiae! jne.

Rätku sülitatakse Cesti Usutawale Rogule, kes põhimõttelikult usuõpetuse koolist wälja ajas, kuid jõuetu on wõitlema musta mantliga meeste wastu, kes usuõpetuse koolidesse tagasi tõid. Rus on meie riigi wane-mad, kes Combesi wiisi ütles: „seadusewastast waimulikku seisust ma ei salli?“ Rus on meie Rouvier'id, kes tarwilikta seadust andes ka nende täitmise järele wal-waks? Rus on meie Briand'id, kes haridus ministrina ühtlasi olets ka peategelasteks kiriku riigist lahutamises ja kooli wabastamises kiriku eestkoetmise alt? Rus on meie Millerand'id kes esimeste sotsialistidena kodanlikes walitsuses ka sotsialistide aabitjatõed koolitõukuruses maksma paneks? Rus on Cesti politseinikud, kes kohusetruult ka siis uueaja jesuiitide koolisid finni panema ja usuõpetajaid koolidest wälja ajama läheks, kui neid mustusega peaks üle kallatama, nagu seda Prantsusmaal 20 aasta eest tehti? Rus on meie tõotatud ilmalik kool? ...

„Kalewipoeg“ ja müüdid foolis.*

R. U.

Kui kõnelda mainitud ainete läbiwõtmisest, siis mõeldagu ennem keht- kui algkooli, sest algkoolis wiidetakse nende ainetega harilikult wähe aega, ja nende õppimisel on pisut teine, päälislaudsem, iseloom kui kehtkoolis.

Kuna kehtkoolides praegu puuduwad detailsemad õppeawad, siis ka Eesti keele-õpetajad asetawad aineid harilikult oma pää järele. Meeldib eriliselt mõnele õpetajale rahwalaul, siis ta õpetab seda põhjalikult, teine wiibib uue kirjanduse juures — kauge enamik aga käib Kampmanni kirjandusloo rada. Rahwaluulet õpitakse suuremalt jaolt seitsmendal ja kaheksandal õppeaastal. Harilikult on jaotus Kampmanni oma, loetakse wahest kättesaadawamaid laule ja jutte, ja rahwalaul jagatakse ikka kahte osja: cepiliseks ja liüriliseks, kuna esimese sekka paigutatakse ka „Kalewipoeg.“ Olgugi, et meie päiwil enam ei kõnelda „Kalewipojast“ kui ainukesest Eesti rahwuse kandjast, siiski on säilind suur austus sellele härkamisaja suurteokselle. Õpetaja peab omaks kohuseks terwe „Kalewipoja“ klassis läbi lugeda ja säält härkamisaegseid otjusi teha, millest rivas ka üldtarwitataw Kampmanni kirjanduslugu. Ent kindel on üks: ei ole igawamat tundi kestmises klassis kui „Kalewipoeg.“ Sompused, ähmased ja — wigafed wäršid, mille tagant pea ükski õppur ei haara siju nii terwena, et õpetajal enam ei tarwitaks ümber jutustada. Wähegi keeletundlik õpetaja peab alatafa — iga wärši, pea iga sõna juures — juhtima tähelepanu wigadelle, mida ju naiiwilt ei saa seletada wanuts keelewormikes. Ja esteetiliselt naudingut (mis ommeti ei tohi puududa kirjandusloo tundides!) ei ole aimatagi lugemisel.

Sääljuures tihti jäetakse tähelepanematta „Kalewipoja“ saamislugu, selle suhe tõelisele rahwaluulele jne.

Omalt poolt soowitan kehtkoolis niisugust „Kalewipoja“ läbiwõtmist: Kui tahetakse, wõib „Kalewipoega“ asetada rahwaluule kursusse, kuigi ta õige koht peats olema Kreuzwaldi teoste arutamisel. Aga ka rahwaluulesse ta sünnib oma aine ja saamisloo poolest. Siis loetagu ja arutatagu teda

pärast tõelise rahwaluule läbiwõtmist. Kuna siju lugemine wiidakse kasutult liig palju aega, tehtagu klassis lühikene kokkuvõte (kahju, et selleks weel puudub raamat!), lugebdes üksikuid tüübilisi ja ilusamaid kohti. Käsitäes sellega waadatagu läbi „Kalewipoja“ keelewead, wärši ja fitiiliwead rahwaluule seisukohalt.

Kreuzwaldi tundes, selgitatagu pikemalt ka „Kalewipoja“ tekkimislugu, mille juures tingimatta tarwilik tutvuda ka. „Kalewialaga.“ Kuna Eiseni luuletolge taunis kõhn ja wähe pakkuw, tarwitatagu „Kalewala“ proosawäljaandeid. Sääljuures ka Vönnroti elulugu ja „Kalewala“ kokkufäädmine ning „Kalewala“ stiili ja kompositsiooni wead. „Kalewala“ tundmaõppimisele järgneks ta igakülgne wõrdlemine „Kalewipojaga.“

See on minu arwates ainuke põhjalikum „Kalewipoja“ läbiwõtmine. Igatohes tuleks loobuda „Kalewipojast“ kui rahwuslikust kuldwasikast ja rehkendada temaga ainult kui teatawa ajaloolise teguriga, muidugi mitte maha salates ka tema kirjanduslikke wäärtusi, mis paistawad puuduste tagant. Olen arwamisel, et see põhjalikum läbiwõtmine on palju edukam XIX aastasaja kirjandusloos, kus keegiks esile ka „Kalewipoja“ mõju ühiskondlikku ellu jne.

Sarnased asjad on weel Fählmanni „Müüdilised jutud,“ mida Kampmanni kirjandusloo ja härkamisaja traditsioonide põhjal seletatakse rahwaluuleks, f. o., „Loomine,“ „Wanemuise laul“ jne.

Kuna nende rahwapärasust keegi enam ei püüagi tõendada, oleks palju loomulikum, kui need ebajumalate lood leiaks paiga jällegi XIX aastasaja kirjandusloos Fählmanni warju juures. Sääl neil koht kui Fählmanni ilukirjanduslikel, sünnitustel tõsi tüll, huwitawail, ja pääle selle on sääl wõimalus waadelda nende müütide ilnumise põhjust ja nende awaldatud mõju rahwuslikku ja ühiskondlikku liitumise, milline waatlemine ei tohi kõrwale jääda kirjandusloo kunstilisest hindamisest.

Seewastu õpitagu rahwaluule kursuses ainult tõsist rahwaluulet, eriti tugewasti rahwalaulu, mis tugewaim osa meie rahwaluulest.

* Autori kirjawiis muutmata.

Eesti õpetajate Liidu juhatusse tegewusest.

—o.

Arutused Eesti Õp. Liidu juhatusse koosolekul viimase paari kuu jooksul on koonduvad peaaesjalikult eelolewa õpetajate päewa, asemiklute kogu aastakoosoleku, aastaste kokkuvõtete ja tulewaastaste eelarwete ümber. Suwisel õpetajate kongressil awaldati koosolejate poolt soow, et järgmine suurem õpetajate koosolek, — kongress ehk õpetajate päew, — saaks ära peetud Tartus; soowi arwesse wõttes otsustas Liidu juhatus õpetajate päewa uue aasta ja kolmekuniga päewa wahel ära pidada Tartus. Sellekohase teadaande peale liitudele ja ühingutele tuli ettepanekuid õpetajate päewa koha asjus umbes 15 ühingult, millest suurem enamus nõusolekut awaldas juhatusse ettepanekule, teised aga soowitasid kohaks Tallinnat (peaaesjalikult Wiljandi- ja Pärnumaa õpetajad, kel Tartu sõit rastendatud). Päewakorra muutmiseks (esialgne kawa sisaldas küsimusi õpetajate ainelisest seisukorrast, wahekorrast kooliwalitsustega edasiharimise, organiseerimisküsimustest) ettepanekuid ei tehtud, ainult Wõrumaa õpetajate liidu juhatus awaldas kahtlust, kas õpetajaskonnale nii tähtsaid küsimusi wõimalik arutada juhulise koosseisuga õpetajate päewa, mille otsused ei saa olla siduwad. Lõpulikult määrati õpetajate päewa ja asemiklute kogu aastakoosoleku pidamise kohaks Tartu, aeg — 3 ja 4 jaanuaril õpetajate päew, 2 jaan. asemiklute kogu koosolek.

Õpetajate päewa kawassee wõeti:

I. Õpetajate aineiline seisukord.

1) palgaküsimus; 2) warustus; 3) puhkepalk; 4) koolimaad.

Referendid: Haridusministeeriumi edustaja, U. Risman ja Oks.

II. Õpetajate wahetord kooliwalitsustega.

Ref. J. Nummo ja P. Pedison.

III. Edasiharimine ja ettevalmistus.

Ref. hr. Peet, Schönberg, Gustawson ja S. Roos.

IV. Organiseerimisküsimused.

Ref. J. Piiskar.

V. a) „Misjugune käsitöö algkoolis kõige soowitawam“ b) „Koolifundus.“

Ref. Dsw. Kann.

VI. „Õpetaja ja karuskustöö koolis.“

Ref. B. Põld.

Koosoleku algus 3 jaanuaril kell 11 hommikul. Õpetajate päew ja asemiklute kogu koosolek peetakse ära meesgümnaasiumi ruumides Riiutli tänawal.

Asemiklutekogu peakoosolek algab 2 jaan. 1921 a., kell 10 hommikul ja kestab tarbetorral õpetajate päewa waheaegadel ja pärast õpetajate päewa edasi. Päewakorras:

Eesti õpetajate Liidu aruanded. 2. 1921 a. tegewuskawa ja eelarwed. 3. Organiseerimisküsimused. 4. Õpetajatepäew. 5. 1921 a. kongress. 6. Walimised. 7. Koosolekul algatatud küsimused.

Peale 1921 a. eelarwete ja 1920 a. aruannete tuleksid tähtsamalt küsimusit päewakorras arutusele organiseerimisküsimuste all — Eesti Õp. Liidu kodukorra kawa läbiwaatamine (kodukord määrab ära Liidu liigete, ühingute ja liitude wastastiluse wahekorra ja asjaajamise); õpetajate päewa otsused wõetakse läbiwaatamise alla (kõrwaldades sellega loodetawasti Wõrumaa õp. liidu juhatusse kartused) ja lõpuks — 1921 aasta kongressi küsimus, milleks Liidu juhatusel ettepanek, kongressi kandwamaks osaks wõtta keskkooli küsimuse arutamine.

Liidu tegewust on kõige rohkem takistanud majandusline kitsitus, mille tagajärjed ennast iseäranis nüüd, tegewusaasta lõpul, kõige terawamalt tunda annawad. Kitsaste trükiolude ja kõrgete trükitöö hindade tõttu nõudis „Kaswatusse“ wäljaandmine äärmist jõupingutust.

Õpetajaskond aga toetab oma häälelendajat andeksandmata loiwult. Kõige selgemini näitawad seda arwud, kui palju käesolewa aasta nowembri kuus on olnud „Kaswatusse“ tellijaid. Maakondade järele jaotatult oleks pilt umbes järgmine (wõrdluseks liian juurde koolide ja õpetajate arwu maakondades):

Tallinna linnas 99 tellijat (61 kooli, 647 õp.)

Harjumaal	58	(138	230
Järwamaal	23	(102	209
Läänemaal	26	(112	171
Pärnumaal	38	(135	313
Saaremaal	16	(139	198
Tartumaal	44	(269	628

Walga linn

ümbrusega 9 (13 34)

Wiljandimaal 75 (198 314)

Wirumaal 75 (210 368)

Wõru- ja

Petserimaa 42 (201 314)

Wäljamaale 5

Kokku 510 tell. (1516 kooli, 3400 õp.)

Neid arwusid waadeldes tuleb tahtmata arwamine, et õpetajastonna sõnade ja tegude wahel ometi on suur wahje. „Kaswatus“ algas oma ilmunist õpetajastonna ühemeelsete otjuste ja nõudmistega järele — mitmelt poolt tehti Eesti Sp. Liidu juhatusel etteheiteid, miks see wäljaandmise algusega tarwiliselt ei rutanud. Nüüd poolteise aastase ilmunise järele, kus tellijate arw 1919. a. detsembri kuuga wõrreldes ka h a n e n u d (siis oli 512 tellijat), murrah Liidu juhatus asjalt pead, mis wõiks olla põhjusiks jarnafeks leigeks osawõtmiseks õpetajastonna esimese ühissetwõtte juures. Hind, mis teiste trükitöödega wõrreldes naeruwäärt wäike ja waewalt faktiliste kulude katmiseks rehtendatud, ei wõi olla selle põhjusiks. Siis? „Kaswatusel“ toimetuse on asjalt oodanud arwustawaid märkusi siis kohta ja tellegi kaastööd, mis on leitud wähegi awaldamise wäärilise (ta need, mille kohta toimetusel wastupidine seisukoht), pole liikunud tagasi. Asta lõpul,

kus puudujääk wäheste tellijate tõttu ähwardab kaswada paarisaja tuhandeni, seisab Liidu juhatus küsimuse ees, kas on mõtet tulewal aastal häälekandja wäljaandmist jatkata, kuna oluforra paranemiseks puuduwad wäljawaated.

Ka nüis küsimusis on waldanud õpetajastonna organisatsiooni mingisugune loodus ja leigus. Liidu juhatusel on tulnud oodata asjalt wastuseid kohtabelt mitme küsimuse peale; olgugi, et käes tegewusaasta lõpp, on Liidul kohalistelt liitidelt ja ühingutelt liikmemaksu eelarwe järele saada umbes 25.000 marka (kogusumma eelarwes 39.000). Minewaastast liikmemaksu saamata 9000 ümber. Sarnast Liidu tegewust halwawat seisuforda parandada piiüdes pööras Liidu juhatus organisatsioonide poole kategoorilise nõudmisega organisatsioonide asjaajamist kohtabel paremini korraldada. — E. Sp. Liidu edustaja wõttis osa Haridusministriumis uue õpetajate palgaseaduse wäljatöötamisest.

„Kaswatusel“ lugejaile.

Räesolema kassinumbriiga lõpetab „Kaswatus“ oma 2 aastakäigu. Peaasjalikult trükitööde tõttu ei ole tal wõimalik olnud tähtaegadel ilmuda. Puuduwate poognate asemel jaamad tellijad Rühneli waatedõpetuse (Loduloo) I. osa, mis juba trükis on ja tulewa aasta algul kätte saadetakse.

„Kaswatusel“ edaspidine ilmumine oleneb ainuüksi tema lugejaist, keda toimetuse kutsub seda ütlemata — tellimistega.

Soowime lugejaile häid pühi, head uut aastat ja loodame, et „Kaswatus“ uuel aastal uut jõudu ja uusi lugejaid juurde saab.

Toimetuse.

Kasvatusteadusline ajakiri

KASVATUS

Ametlik osa.

2. aastakäik,

November 1920.

21. vihk.

Haridusministeeriumi määrused ja korraldused.

Kõigile maakonna- ning linnakooliwalit- sustele ja riigikoolide juhatajaile.

Ärakiri.

Osakond saadab siin juures „Vabariigi Valitsuse poolt 17. sept. 1920. a. vastuvõetud määruse avalikkude algkoolide seaduse elluviimise kohta“ juhtnõu-riks ja tarvilikkude korralduste tege-
miseks.

18. 9. 1920. Nr. 21984.

Osakonna juhataja: *E. Martinson.*

Sekretääri k. t.: *A. Kuut.*

Algkirjaga õige:

Sekretääri k. t.: *A. Kuut.*

Vabariigi valitsuse poolt 17. sept. 1920. a. vastuvõetud määrus avalikkude algkoolide seaduse elluviimise kohta.

(Välja antud Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 a. vastuvõetud „Avalikkude algkoolide seaduse“ § 99. põhjal).

§ 1. Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 a. vastuvõetud avalikkude algkoolide seadus viiakse ellu 1920/21 kooliaasta algusest kõigis tema osades, seaduses ettenähtud kujul, peale nende, mille elluviimise kohta alamalolevates paragrahvides erimäärused järgnevad, mis nende osade elluviimist korraldavad, kui ka peale nende osade, mille elluviimiseks selles seaduses ettenähtud erimäärused või seadused välja andmata.

Märkus: Avalikkude koolide all mõistetakse selles määruses riigi ehk kohaliku omavalitsuse poolt ülevaetavaid kooli.

§ 2. Nimetatud seaduse § 1. teostamiseks muudetakse avalikkudeks alg-

koolideks või algkooli klassideks avalikkude kesk- ning kutsekoolide ettevalmistus- ning alamad klassid, mis vastavad algkooli neile klassidele, mille kohta üldine koolikohustus on maksma pandud (v. määruse § 8), või kaotatakse nad ära, nende asemele tarvilikku arvu algkooli klasse avades. Tähen-
datud klasside ümbermuutmine või ära-
kaotamine sünnib järk järgult: iga kooliaasta algusest, alates 1920/21. kooliaastaga, kaotatakse ära või muudetakse algkooli klassideks igas avalikus kesk- või kutsekoolis üks temas olev kõige alam klass ühes paralleelklassidega, kus nad olemas on. Keskkoolide alumised klassid, mis algkooliklassideks ümbermuudetud, kestavad riigi algkoolidena ajutiselt edasi, kunni nad haridusministeeriumi otsuse põhjal ära kaotatakse, mis hiljemalt 5 aasta jooksul peab sündima.

Märkus: Era-alkkoolide asutamine avalikkude algkoolide tüübi järgi on võimalik.

§ 3. Kõik sennised avalikud algkoolid (endised valla-, kihelkonna- ja ministeeriumikoolid, linna- ja kroonu-alkkoolid, rahvakoolid, kõrgemad alg- ja rahvakoolid j. n. e.) nimetatakse 1920/21 kooliaasta algusest algkoolideks.

Märkus: Endistes avalikkudes kõrgemates alg- ning rahvakoolides võib veel erandina üheks (1920/21-seks) kooliaastaks töötama jääda 7-dale õppeaastale vastav lõpuklass õppe- ning tunnikavade järgi, mis 1920/20 kooliaastal maksma pandud. Ühes sellega tuleb neis alg-

koolides ka juba 1920/21 kooliaastal 6-dat (6-dale õppeaastale vastavat) klassi lõpuklassiks lugeda.

§ 4. Koduõpetuse korralduse ja koduõpetajate registreerimise, kui ka selle õpetuse üle aruandmise kohta ilmub edaspidi erimäärus.

§ 5. Avalikkude algkoolide seaduse § 8-das ettenähtud koolikohustuslike laste vanaduse piir pannakse maksmajärk järgult. Esialgu on kohustatud algkooli astuma need lapsed, kes õppeaasta alguseks 9 aastat vanaks saanud. Nooremaid (8-aastaseid) lapsi võib kooli vastu võtta tingimisel, et koolikohustuslike laste kooli vastuvõtmiseks kooliruumide puudus takistuseks ei oleks. Koolikohustuse laiendamine 8- ja 7-aastaste laste peale sünnib vabariigi valitsuse sellekohaste otsustega.

Märkus: Maakonna, linna, vala või alevi nõukogu sellekohase otsusega on võimalik koolikohustuse laiendamist nende omavalitsuse raioonis ka varem läbi viia, kui see üle riigi sünnib. Sellekohane otsus tarvitab kinnitamist haridusministeeriumi poolt.

§ 6. Esialgu — kunni sellekohase muutva määruse väljaandmiseni vabariigi valitsuse poolt — kestab koolikohustus kas kunni algkooli sundusliku kursuse (v. määruse § 8) lõpetamiseni, või — mittelõpetamise korral — kunni 15 aasta vanuseni. Õpilased, kes kooliaasta kestusel 15 aastat vanaks saanud, peavad koolis käima kunni selle kooliaasta õppetöö lõpuni.

§ 7. Kunni avalikkude algkoolide seaduse 11-das paragrahvis tähendatud erimääruse maksmapanemiseni kinnitab vabariigi valitsus haridusministeeriumi poolt töö- hoolekandeministeeriumiga kokku leppides valmistatud esialgsed põhijooned, mille järgi riigil ja maakonna- ning linnaomavalitsustel tuleb vaimlike ja kehaliste puudustega (defektsetele) lastele koole korraldada.

§ 8. 6-aastalise algkooli ja temale järgneva täienduskooli elluviimine sünnib järk järgult. Asutava Kogu 1919. aasta 19. septembri määrusega maksmapandud sunduslik 4-aastaline algkool on maksev ka 1920/21 ja järgnevatel kooliaastatel. Algkooli 5. ning 6. õppeaasta ja täienduskooli sunduslikult maksmata

panemise aja määrab vabariigi valitsus eraldi otsusega.

§ 9. Kunni avalikkude algkoolide seaduse 21. paragrahvis tähendatud eriseaduse maksmapanemiseni võivad algkoolide ülevalpidajad avada algkoolide juures esialgselt mittesunduslikka täienduskoole, mille põhijooned haridusministeeriumi poolt kokku seatakse ja vabariigi valitsuse poolt kinnitatakse.

§ 10. Avalikkude algkoolide seaduse 23. paragr. ettenähtud tegeliku õppetöö kestust tuleb ellu viia järk järgult, alates 1920/21 kooliaasta 30. nõudalaga. Tegelik õppetöö kestuse pikendamise kohta järgnevatel kooliaastail teeb haridusministeerium korraldused.

§ 11. Avalikkude algkoolide seaduse 28. paragrahvis ettenähtud erimäärused seab kokku siseministeeriumi tervishoiu- ja ehituspeavalitsuse osavõtte ja paneb maksmata haridusministeerium.

§ 12. Avalikkude algkoolide ülevalpidajad on kohustatud selle eest hoolitsema, et hiljemalt 6. maiks 1921. aast. need koolid oleksid avalikkude algkoolide seaduse 29-das ja 30-das paragrahvis ettenähtud maaga varustatud. Kus algkoolide juures veel seaduslikul määral maad ei ole, tuleb seks otstarbeks kas ära kasutada koolitalud, kus nad olemas, kuid ei ole kooli ja õpetajate tarvitada kas sugugi, või vähemal kui seaduses ettenähtud määral, — või põlütööministeeriumis esineda sooviavaldustega, et riigi maadest antaks koolile tarvilik osa maad, — või, kui see sünnis, koolile tarvisminevat maad muretseda eralepingu põhjal, — või, kui eespool nimetatud viisil võimata on koolile tarvilikul määral maad muretseda ja kooli huvide seisukohalt soovitatav ei ole teda teisele kohale üle viia, kust maad võiks saada, siis haridusministeeriumi kaudu vabariigi valitsuses esineda sooviavaldusega, et ta koolile tarviliku osa maad sunduslikult võõrandaks.

§ 13. Algkooli ülevalpidajad on kohustatud selle eest hoolitsema, et koolide juure, kus ei ole olemas majapidamiseks tarvisminevaid kõrvalhooneid (ruumid loomadele), need kolme aasta jooksul, arvates käesoleva määruse välja kuulutamisest, ehitataks.

§ 14. Õpetajatele tarvitamiseks antava maa jagab ära kooli õpetajate vahel

kooli hoolekogu, kuna kooli ülevalpidaja asutus kindlaks määrab maa rendihinna selles suuruses, mis ümberkaudsed riigimaade rentnikud läbistikku maksvavad.

§ 15. Kui mõni õpetaja ei soovi temale tarvitamiseks määratud maad, osalt või tervelt, eeloleval suvel ise kasutada, siis teatab ta sellest hiljemalt 6. aprilliks kooli hoolekogule, kes vabaks jääva maa üheks suveks välja rendib teistele õpetajatele, ehk kõrvalistele isikule, kui õpetajate hulgast maa soovijaid ei leidu.

§ 16. Kunni avalikkude algkoolide seaduse 40-da paragrahvi märkuses tähendatud eriseaduse maksmapanemiseni võivad algkoolide ülevalpidajad avada nõrgaandeliste õpilaste jaoks iseäralisi abikooled, mille korralduse esialgselt ära määravad haridusministeeriumi poolt kokkuseatavad ja vabariigi valitsuse poolt kinnitatavad juhtnõõrid.

§ 17. Avalikkude algkoolide seaduse 47. paragrahvis ettenähtud kooliarstide ametisse panemine sünnib esialgu võimalust mööda. Nende kohustavalt ametisse panemise kohta annab vabariigi valitsus erimääruse.

§ 18. Haridusministeerium, kokku leppides tervishoiu peavalitsusega, seab kokku kõige tarvilikumate arstirohtude ja abinõude nimekirja, mis algkoolis peavad olema, ja teeb korralduse nende muretsemise kohta.

§ 19. Kunni kõigi algkoolide 6-aastalisteks arendamiseni on algkooli klasside lõpetajatel õigus sisse astuda vastavatesse avalikkude kesking kutsekoolide klassidesse, viimastesse siis, kui neis ei ole maksvad iseäralised vastuvõtmise tingimised. Kui keskõppeasutustes ei leidu tarvilist ruumi kõigile sisseastujaile, siis võetakse nisse õpilasi vastu võitluse põhjal.

Kus esialgu, mil avalikkude kesking kutsekoolide algkoolile vastavate klasside õppekavad veel tegelikult ei ole ühtlustatud algkooli õppekavadega, algkoolidest kesk- või kutsekoolidesse astuvad mõnda õppeainet vähemal määral on läbi võtnud, kui vastavates kesk- või kutsekooli klassides (näit. võõraid keeli), siis peab kool neile võimalust andma neid õppeaineid tagant järele õppida.

§ 20. Avalikkude algkoolide seaduse 64. paragrahvis ettenähtud taga-õpetaja ametisse seadmine ei ole esialgu — õpetajate puudusel — maakondadele ja linnadele sunduslik, küll aga väga soovitav. Nende õpetajate ametisse seadmise sunduslikkuse kohta teeb haridusministeerium eraldi korralduse.

§ 21. Peale õppetöö algust 1920. a. sügisel tuleb igas avalikus algkoolis hoolekogu valida avalikkude algkoolide seaduse 83. paragrahvi aluseks võttes, kusjuures selle paragrahvi 1., 2. ja 3. punktis tähendatud asutused igaüks ühe esitaja hoolekogusse saadab, kui koolis töötavad 1—2 õpetajat, — kaks esitajat, kui 3—6 õpetajat ja kolm esitajat, kui koolis üle kuue õpetaja töötavad. Uute hoolekogude valimisega lõpetavad oma töö endised kooli hoolekogud, kes oma asjaajamise uutele hoolekogudele üle annavad.

§ 22. Avalikkude algkoolide seaduse elluviimisega kaotavad oma maksu- ja teostamisega seadused ja määrused.

§ 23. Lähemad korraldused avalikkude algkoolide seaduse elluviimisel teeb haridusministeerium.

§ 24. Avalikkude algkoolide seaduse täiel ulatusel elluviimise viimaseks tähtajaks on 1930. a. 1. jaanuar, mida tuleb silmas pidada kõigil asutustel, kelle kohuseks on tema teostamine kui ka selleks eeltingimiste loomine.

Peaminister: Tõnisson.

Haridusminister: Fr. Sauer.

V. v. asjade valitseja: K. Terras.

Kõigile maakonna- ja linnakooliwallitsustele

Eesti Piiskopkonna Nõukogu 22. juuni s. a. nr. 1275 teate järele on tema poolt kõigile Vene kogudustele kindel käsk antud pühade pühitsemises uue kalendri peale, kõige hiljem 1-st septembrist s. a., üle minna, kuna Eesti õigeusu kogudused juba kõik uue kalendri peale üle on läinud.

Kooliosakond teatab sellest kooliwallitsustele korralduste tegemiseks, et koolides pühade pühitsemine uue kalendri järele sünniks.

30. juunil 1920. a. Nr. 21183.

Osakonna juhataja abi: Anso.

Sekretäär: A. Starrkopf.

Haridusministeeriumi seletused.

Kõigile maakonna- ja linnakoolivalitsustele.

Kooliosakonna poole on pöördud järelpärimisega, kas koolide hoolekogude otsused koolisunduse täitmata jätmise pärast trahvimise suhtes on lõpulikud või võivad koolivalitsused neid muuta.

Seaduses ei ole ära tähendatud, et hoolekogude otsused lõpulikud oleksid. Loomulikult on nende otsuste revideerimine üleüldises korras alluvuse järele kõrgema koolivalitsuse organi käes.

Maakonna koolivalitsus võib ülekohutused otsused hoolekogudele ümberotustamiseks ette panna ja lõppude lõpuks neid muuta, kui leiab, et trahvitutele siiski ülekohut on tehtud ehk otsus mõnes muus suhtes õiglane ei ole.

Silmas pidades praegust erakordselt rasket aega ja seda asjaolu, et kogukondline abiandmine kehvadele õpilastele tarviliselt korraldatud ei ole, peaks vanemaid, kellele lapsed tõsise kehvuse pärast koolist puudusid, trahvist võimalikult vabastatama.

8. juulil 1920. a. Nr. 21266.

Osakonna juhataja abi: *Anso.*

Sekretäär: *A. Starrkopf.*

Kõigile koolivalitsustele.

Lääne maakonnaavalitsus pööras ministeeriumi poole küsimusega, kas keskkooli astumisel täiskasvanutel vanaduse suhtes takistusi on või mitte. Osakond teatab ministeeriumi seisukoha, et küsimust võib otsustada kooli pedagoogikanõukogu, otstarbekohasuse seisukohast välja minnes.

29. juunil 1920. Nr. 21175.

Osakonna juhataja abi: *Anso.*

Sekretäär: *A. Starrkopf.*

Kõigile maakonnakoolivalitsustele (peale Petseri ja Walga).

Üks koolivalitsustest pööras Osakonda palvega teatada, kas tuleb suvekursustest osavõtjatele õpetajaile ka siis

kursustel käimise üle tunnistused välja anda, kui nad enam kui ühe aine teadmises on nõrkadeks tunnistatud, või jääb siis tunnistus välja andmata, kui kahes ehk kolmes aines teadmised mitterahuldavad on.

Sellel puhul seletab Osakond hr. Haridusministri resolutsiooni põhjal, et nimetud tunnistused võib õpetajatele välja anda, sest et üksiku suvekursuse tunnistused ainult õpetaja faktilist kursustel käimist tõendavad, õpetaja kutset aga veel mitte ei anna.

23. aug. 1920. Nr. 21632.

Osakonna juhataja: *E. Martinson.*

Sekretääri eest: *A. Kuut.*

Kõigile maakonna- ja linnakoolivalitsustele.

Haridusministeeriumi ettepanekule 7. aug. s. a. Nr. 54598. seletab Vabariigi Valitsus 10. aug. s. a., et maakonna- ja linnakoolinõunikud palga ja elukalliduslisa asjus käivad nendesamade määruste alla, kui omavalitsuse koolide õpetajad, kes riigilt elukalliduslisa saavad.

Seega makstakse maakonna- ja linnakoolinõunikkudele 1. aug. s. a. arvates 130% elukalliduslisa, koolinõunikkude kohta käivas seaduses ettenähtud põhipalgast ja elukalliduslisast.

13. sept. 1920. Nr. 55364.

Osakonna juhataja: *A. Uuli.*

Sekretäär: *K. Rumma.*

Kõigile koolivalitsustele.

Tartu 1919. a. ja 1920. a. suvel Haridusministeeriumi poolt korraldatud võimlemise õpetajate ettevalmistuskursuste lõpetajad, kui nad keskkooli täieliku kursuse lõpetanud, kuuluvad palga saamise suhtes teise järku, keskkooli kursuse mittelõpetajad — kolmandasse järku.

14. sept. 1920. Nr. 55403.

Osakonna juhataja: *A. Uuli.*

Sekretäär: *K. Rumma.*

Nagu päikesekiir

umbse ilmaga silmapilguks pilve tagant ilmudes meie meelt rõõmustab, niisama mõjub hea lugemismaterjal talvisel pikal õhtul. Hulga raamatute seast on igapähele aga raske leida niisugust, mis mõnus lugeda ja mõjuks päikesekiirena. Seda raskust tahab kõrvaldada perekonnaleht „KODU“, tuues oma veergudel igapähele sündsast lugemismaterjali, mis rikkalikult piltidega kaunistatud. Sellepärast, kes tahab et tal kodus paistaks päikesekiir, muretsegu endale perekonnaleht „KODU“, mis trükiolude paranemisel hakkab 1921. a. ilmuma võimalust mööda 2 korda kuus. Üksikud n-rid on saadaval ajalehemüüjatel ja raamatukauplustest. Tellida võib igast kodumaa postkontorist ehk posttransferdiga otsekohe talitusest — Tallinnas, Alimanni tän. nr. 50, või saadetagu summa postmarkides kinnise kirjaga.

Tellimise hind veerandaastas (6 n-rit) Mk. 100.—

Üksiku n-ri hind Mk. 20.—

Pealadu ja üksikute n-rite müük **K-Ü. „RAHVAÜLIKOOI“**, Tallinnas.

K.-ü. „LOODUSE“ kirjastusel

ILMUNUD:

J. Rumma „Maateaduse õpeviis.“
Prof. J. Piiiper „Üldise zoologia põhijooned“
L. Mahlstein ja H. Männnik „Elus loodus“, algaste (teine trükk)
Audova-Univer „Bioloogia õpiramat (keskk. vanem klass)

Schmeil'i „Jnimene“
H. Männik „Praktilised tööd botaanikas“ (kaustik)
Wagner „Loodusloomadest“
K. Evald „Loodus jutustab“ (lasteraamat).

ILMUVAD LÄHEMÄL ÄJÄL:

Prof. Polovtsev „Taimede ehitus ja elu (teine kontsentri.)“
Prof. Vagner „Zooloogia“ (teine kontsentri.)
Rumma-Raikov „Praktilised tööd loodusloos“
H. Reichenbach „Zooloogia praktikum keskkoolidele“

Prof. Brounov „Üldine maateadus“ Tõlkinud ja täiendanud J. Rumma ja H. Männik.
Prof. J. Sarv „Analüütiline geometria“
G. Vilberg „Harjumaa“ (maastikuteadusline kirjeldus).

LÄDU: Tartu, Rütli t, HANS RAAGI raamatukauplus.

NÕVA VALD, Harjumaal, vajab oma algkoolidele kahte

õpetajajad.

Valimine on valla nõukogu ees 30. detsembril 1920 a. kell 12 p.

Address: Vasalemma kaudu.

Vallavalitsus.

„Kasvatuse“ tellijaile ja lugejaile.

„Kasvatuse“ toimetus ühes õpetajate Liidu juhatusel otsustasid „Kasvatuse“ väljaandmise kohta järgmist:

Et võimaliku trükiolude korratuse tõttu „Kasvatust“ siiski väljaanda reguläärselt iga kuu 15. ja 30. päeval, mis võimaldaks organisatsiooni teadete ja jooksvate küsimuste õigel ajal kättetoimetamist, otsustati „Kasvatust“ toimetada kahes osas:

- 1) Iga kuu 15. ja 30. ilmuks üks poogen enam vähem jooksvat materjali: lühemad pedagoogilised ja metoodilised küsimused, koolitöö ülevaated Eestis ja välismaal, kirjandusest, ajakirjanduse ülevaateid, organisatsioonide teated jne. ning ametlik osa.
- 2) Teise osa moodustaksid põhipanevamad küsimused 24 poogna ulatuses aasta kohta ja ilmuksid aeg-ajalt üksikutena raamtütena „Kasvatuse“ lisana.

KAVATSETAVAD LISAD ON:

- 1) Pedagoogilised voolud.
- 2) Töökool.
- 3) Kodulugu (praktiline osa).
- 4) Aktiivsuse tähtsus kasvatuses.
- 5) Mõni peatükk teoreetilisest pedagoogikast.

Kui Asemikkude Kogu need kavatsused kinnitab siis loodab toimetus, et tuleval aastal „Kasvatust“ korralikult ilmub.

„Kasvatuse“ tellimise hind on

60 marka kuus

ühes lisadega. Lisade hind eramüügil on umbes 600 marka. „Kasvatuse“ aastatellijad saavad aga 720 marga eest kõik lisad ja terve aastakäigu „Kasvatust“ ühes „Ametliku osaga“.

„Kasvatuse“ tellimishind ilma kaasanneteta 40 marka kuus.

„KASVATUSE“ TOIMETUS.