

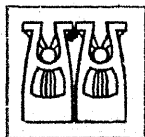
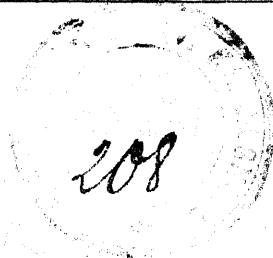
KASVATUS

KASVATUSTEADUSLINE AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 1
5. AASTAKÄIK

JAANUAR
1923

188.
J. N. 285



Perekonnaleht

KODU

IV aastakäik

VEEL TÄNA

astuge lähemasse postkontorisse ja tellige omale Perekonnaleht «KODU» 1923 a. pääle. Posi kaudu tellimine on kõige hõlpsam ja kättesaadavam, ning ei lähe lugejale kallim maksma kui otsekohe tellides.

«KODU»

ilmub ka käesoleval 1923 a. 2 korda kuus hulga piltidega päevasündmustest, tegelastest, rahvaelust jne., ning mürmekesise lugemismaterjaaliga. Paljude lugejate pooli avaldatud soovile vastu tulles on toimetus ajakirja sisu märksa suurendand ja selle tõltu ilmuvad igas nr'is kaks suuremat juttu, millest üks pikem valitud romaan. Esimesest 1924 a. nr'ist peale hakkas ilmu- ma kuulsa Ameerika naljakirjaniku Mark Twain'i jutustus «Tom Savyeri imelikud juhtumised» — kunstnik A. Albo tabavate joonistustega, mida ükski kirjanduse ja humoori sõber ei jäta lugemata.

Ühenduses olles paremate väljamaa kunstirükiastutustega tahab «Kodu» tuua käesoleval aastal kodumaa kunstnik- kude tööde värvilisi reproduktsioone.

Püüdes oma lugejatele kirjandust kättesaadavaks teha, müretseb «Kodu» kõi- gile aastatellijatele raamatuid kuni 20% hinnaalandusega. Kõik tellijad saavad hinnata kaasandena suure laua- ja seinakalendri.

Tellimise hind:

aastas (24 nr'it)	Mrk. 500.—
pooles „ (12 nr'it)	„ 250.—
veerand „ (6 nr'it)	„ 125.—

Üksik Nr. Mrk. 30.—

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasu- ted linnades ja maal. Üksikud nr'id müügil raamatukauplustes, ajalehemü- jatel ja raudtee raamatukapides.

Toimetus ja talitus:

Tallinnas, Lai tä. 38. Tel. 18-66.

Õppevahendite ainuesitus:

S. Schropp
Berliinist

E. Littauer
Charlottenburist

Füüsika kabinettide sisse-
sääded

Mikroskoobid koolidele

Algkoolidele õppevahendid,
vastavalt Haridusm. ettekirjutusele
29. dets. 1921 a. Nr. 26832.

VÄLISKAUBANDUSE KONTOR

«**BALTORUSS**»

TALLINNAS, Narva m. nr. 12
Kõnetraat 2-30.

UUS! KAUPLUS UUS!

„ELU“

soovitab koolidele kooliraamatuid,
vihke, sulgi, sulepäid, mitmesugu-
seid pliiatseid, kirjutus- ja joonis-
tuse materjaali, lastekirjandust,
pilte jne. jne.

Palume kõiki UUT KAUPLUST
vaatama tulla!

Nõva vald, Harjumaal

vajab oma algkoolile kutseõiguslist

juhatajat.

Valmine on vallandükogu ees 3. veebr.
s. a. kell 12 päeval. Kutseõiguslisi kandi-
daate palutakse selleks ajaks valmi-
misele ilmuda, ehk tarvitsesid dokumen-
did saata. Kool asub NÕVA mõisa ruu-
mes. Aadress: Vasalema jaama kaudu.

Vallavalitsus.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 1.

Jaanuar 1923.

5. aastakäik.

SISU: J. Annussoni lahkumise puhul. — E. Martinson. Esimene eesti kasvatusteaduslik nädal. — E. Martinson. Mõned märkused uutest koolidest. Eesti keele õpetamise siht meie koolides. — Prof. P. Põld. Kirjandusloo käsitlus keskkoolis. — M. Kampmann. Mineviku väimud eesti koolides. — J. P. I eesti keele õpetajate kongress. — E. Martinson. Loodusloo ja maateaduse õpetajate kongress. Koolitoast. Välismaalt. Kroonika. Organisationsiooni teated. Nekroloog.

J. Annussoni lahkumise puhul.

E. Martinson.

Üle viie ja poole aasta järgimööda on J. Annusson Eesti Õpetajate Liidu juhatuses töötand, sellest ajast 1919. aasta 27. aprillist kunni läind aasta lõpuni Liidu esimehena. Liidu asemikkudekogu viimasel koosolekul ei lasknud ta kõigist tungivaist päälekäimisist hoolimata ennast juhatusliikmeks edasi valida.

Võib olla, oli J. Annussoni lahkumise põhjuseks tema tung end rohkem oma erialale pühendada, võib olla, on ta lõpude lõpuks tüdind kõigist väiklasist kallaletungimisist, võib olla pole töö tagajärjed täitnud kõiki lootusi. Kes teab? Kuid kahju on ainult, et J. Annusson Õpetajate Liidu juhtivalt kohalt on lahkund ajal, kus tema üle veel tuuled ja tormid puhuvad, ja kus iga kogend juhtiva jõu kaotus raske on kanda.

Olen arvamisel, et meie kooliuuendus ei ole üksiku isiku, vaid kollegiaalse töö saavutus. Kuid kollegiaalne töö nõuab organiseerimist, korraldamist, juhtimist. Sel alal on Eesti Õpetajate Liidu juhatus, eriti aga tema agar esimees tänuväärt tööd teind. J. Annussonil on hää omadus uusi mõtteid algatada ja inimesi nende teostamiseks tööle rakendada. Kõrgelt hindan ka J. Annussoni omadust inimestele nende vigu otsekohe ära ütelda.

Ei tarvitse J. Annussoni teeneid meil kooliuuenduse alal üksikasjalikult loetlema hakata: nad on üldiselt teada. Lubatagu siiski mõnd asja tema lahkumise puhul meele tuletada.

Meie kooliuuenduse algul on temast nii mõnigi kord halla ööd üle käind. Tuletame meele okkupatsiooniega, kus emakeelist kooli tõsine hädaoht ähvardas, kus ajaloo tundidel kavatseti Saksa keisri perekonna lugusid õpetama hakata, kus meie õpetajailt nõuti, et nad alla kirjutaksid häbistavale „kontrahile“, mis neid kohustas Saksa riigi huvisid kaitsema ja meie iseseisvust eitama... Kuna nende ridade kirjutaja salaja allkirju kogus, kes valmis oleksid keelduma häbistavale dokumendile alla kirjutamast, astus J. Annusson okkupatsioonigaes koolivalitsuses südilt Eesti kooli kaitseks välja. Samuti tegi enne okkupatsiooniga J. Annusson agarasti selleks tööd, et Vene õppekeelt meie koolidest välja tõrjuda ja emakeelt tema asemele säada. Meie õppiva noorsoo kaitseks, kui see vabadussõja ajal mobiliseeriti, on J. Annusson välja astund. Meie kooliseaduste loomisest ja harutamisest on ta püsivalt osa võtnud. Riigikogu liikmena on tal võimalus olnud õpetajakonna huvisid tagajärjerikkalt kaitsta.

Hall igapäevane askeldus Õpetajate Liidu esimehe ametis on paljudele nägemata, ent ta on nõudnud J. Annussonilt palju aega ja energiat.

Meie, kes oleme töötanud J. Annussoniga, peame tõsiselt lugu sellest tööst, mis ta teind. Arvani, et ka õpetajaskon-

na enamik tema tööd madalalt ei hinda. Meil on tõsiselt kahju, et J. Annusson on lahkunud Õpetajate Liidu juhatusest ajal, kus tema kaastöö väga tarvilik on. Loodame, et aastase puhkuse järele J. Annusson võimaluse leiab uuesti Liidu juhatuse tööle astuda.

Esimene eesti kasvatusteaduslik nädal*).

E. Martinson.

(Lõpp.)

Leipzigis õppenõuniku G. Stiehleri loengute aineks oli:

„Joonistamine ja segaväljendamine töökoolis“.

Joonistuseline, pinnaline ja plastiline kujundamine ei ole õpetuses isootstarve; kõigi kujundamiste ülesanne on laste võimete arendamine, üldõpetuse süvendamine. Olemuselt on kujundamiskäigul kolm külge: käsitus (Auffassung), läbitöötamine ja väljendus. Väljendus võib üldiselt olla: miimiline, keeleline, dramaatiline, zhestikuleeriv, joonistuseline, plastiline ja kokkusäadev (segaväljendus). Õpetamisel tuleb see väljendusviis valida, mis kõige mõjuvamalt kõige selgemini sisemist elamust väljendab (läbi-, üleelamist). Õpetaja ja õpilane peavad teadlikud olema kogu väljendusala ja mitmesuguste väljendusabinõude piiridest; ühekülgus või valesti mõistetud täielisus viib didaktilisele verbalismile, või didaktilisele tehniisimile (vadistamine, lobisemine, või „ülenäitlikustamine“, käsitööga liialdamine). Enamasti käivad keeleline ja tehniliskujundav väljendus käsikäes, eestkätt aga algastme üldõpetuses ja asiõpetuses. „Tehniline zhest“ liitub kõige paremini õpetuse vaimlise küljega, ta toetab, rõhutab räägitud sõna. Kui aga käeline tegevus segavalt mõjus, või annab vale väljenduse (näit. tikkudepanemine ümmarguste vormide kujundamisel), siis tuleb igasugune käeline tegevus kõrvaldada (lüüriiline luule, religioosilise pühadustunde äratamine). Valesti mõistetud ja ladvikult käsitatud käeline tegevus annab tema vastastele kätte soovitatavad sõjariistad.

Ka ei ole võimalik vaba vaimlise tegevuse põhimõtteid mehhaniliselt üle kanda n. n. tööalisse käsitöhe. „Prob-

leemi ülesäädamine“ ei tohi mitte ühekülgne olla; kunstitehnilisel tegevusel, mis mitte ainult intellekti, vaid ka elementaarist kunsttunnet arvesse peab võtma, on omaenese seadusepärased, mida iseloomustab tehniline töökäik — materjaal, tööriistad, tehniline läbitöötamine.

Tehnilise tegevuse omapärased on takistuseks isetegevusele, sest teatud juhtumisel võib isetegevus alata alles tehnilise juhatuse ja lihtsa järelaimamise järele; tööalises käsitöös on sellepärast paratamata tarviline kindlakavaline tehnikakohaselt korraldatud töökäik; selle juures tuleb aine valikul tehniliste nõuete kõrval arvesse võtta lapse võimed ja õpetuskavalised nõuded.

Kõigist tehniliskujundavaist väljendusabinõudest on kõige tähtsam koht joonistaval väljendusviisil; sõnad: „joonistamine kui keel“ tähendavad joonistamise üheväärtilisust keelelise väljendusega, kiiret valmisolekut ja omapärasust selgesti ja tundejäuliselt väljendada nähtud või mõeldud asja. Joonistuselise väljendusviisi tarvilisusele ei tarvitse tuge otsida sotsioloogilisest või majanduslikest põhjustest; täsisiksuse poole arenemise mõttes on iga inimese kohus oma graafilist võimet tõsta; kooli kasvatustöös tunnustatakse joonistamise tähtsust esimesest koolipäevast alates. Ilma välise mõjuavalduseta tekkind, spontaan lapsejoonistus avab meile vaate lapse hingelisse kui ka kehalisse olukorda. Saaks joonistuselisele väljendusele nagu keeleliselegi tarviline tähelepanu osaks, siis etendaks „pliiatsikeel“ üksiteistest arusaamisest ning väljendamisabinõuna tähtsat osa inimeste vaimlises läbikäimises. Kauget, vaimliselt, ajalisel ning ruumiliselt kauget võib hingeliselt lähemale tuua joonistamise abil; peidetud kistakse valge ette; keeruline, segane saab väheste iseloomusta-

*) Algus 1922. a. „Kasvatuse“ nr. nr. 17, 18, 19, 20, 21 ja 22. Toimetus.

vate joonte läbi lihtsaks, selgeks. Üksiku, individuaalse juurest viib tee ühise, tüübilise juure ja võib tõusta kuni abstraktsuseni.

Metoodilisel käsitamisel tuleb — nagu igalpool — lapsest välja minna, kuid mitte selles mõttes, et „ainult“ lapsest välja minna, sest last ei tohi mitte võtta kui ainult indiviidi, vaid ka kui kultuurühiskonna liiget. Tuleb kaitsta lapse omapärasusest; üksikut isikut — kui ta seda väärt on — tuleb tõsta kõrgemale keskpärasusest (erianded). Mis on selgusetu tuleb taktiliselt kaalutud abinõudega selgeks, mis nõrk — tugevaks, mis katkendiline — ühtlaseks ning sihikindlaks teha; ikka aga tuleb ettevaatliku juhtimise teel alal hoida värskest, julget edasitormamist ühe asja juurest teise juure, — ainult selle läbi võib massilisel õpetamisel päästa üksiku õpilase omapärasuse.

Kõigi õpetusvõtete aluseks olgu õpilase *elamus* (läbi-, üleelamine), kas intellektuaalne või tundeline. Õpetaja juhtimine on suurem käsituse kui väljenduse juures; selle läbi jääb ikka õpilasele viimane võimalus asja iseseisvalt kujundada.

Goethe moodi „suur tähelepanemine“ ja Rousseau viisi järele „looduse salaja kuulamine“ viivad õpilase asjade omapärasuse, nende kuju ning ehitusviisi juure, annavad temale aga ka võimaluse asja omapäraselt võtta. Kõige raskem samm on üleminek naiivilt, spontaanselt väljendusviisilt õpetuselisele käsitusele: Näidete kaudu on võimalik seda käiku kõige silmapaistvamalt selgitada.

Järgnevas olgu lühidalt näidatud, mida tuleks tähele panna näites „õitsmine“ *psühholoogiliselt, asjaliselt* ja *joonistustehniliselt*.

Naiiv-lapselik joonistus on lähtepunktiks; looduse vaatlemine, *orgaanilise-elusa* silmas pidamine ja teatud *tehniline* juhatus näidaku asja käiku, mis aga ei tohiks kahjustada iseseisva lapselise joonistamise omapärasust skemaatilisust ja mootorilis-rütmilisust. Alati rahuldatagu *väikse edusammuga*.

Rütm on lapse vabas joonistamises naiivi ornamentaalse loomingu lähteks: suitsujuga, leht ja mitmekesised õied võivad ruumi kohasel jaotusel ja lihtsa antikva-kirja tarvitamisel ka lapsekohaseid tagajärgi anda. Puu, õied, lillepõõsas, õitsevad lilled osutavad

naiivi loomingu omapärasust ja annavad otsimatult juhuse ornamentaalseks tegevuseks. Edasi tüübilise, olulise juure minnes teeme teise sammu looduse allahitmisel. Isiklikult nähtud kuju saab looduse üldarusaadavaks pildistuseks. Kui sellel tööl, mis *asja* tõsiselt võtab, alati isiklik väljendus (örn, kare, hüppav, nurgeline — Dürer, Rafael) mõjule pääseb, siis jääb riivamata naiivi kunstilise väljenduse aluspõhi. Paplipuul võib iseäranis mõjuvalt esile tuua taju misjärje: lapselik skeem — tüüp — indiviid — tundmusrikas ja fantaasiarikas väljendus. Spontaanse loomingu asemel astub fantaasiarikas personifitseeriv kujutlemine (näit. lumikellukeste helisemine, lilled inimesina, nagu mõnes laste pildiraamatus). Ülemal astmel astub esiplaanile *asjalikkus* ja *tegelikkus*; näidetel on selgitatud kindel vaatlus- ja väljendusviis, arenemine pungast *õieks*, *õiest viljaks*. *Samm* õiest viljani toodi esile ka plastilise väljendusena, nii et joonistus tuletub plastilisest segaväljendusest. *Diagrammi* raske selgitamine leidis ettevalmistuse plastilises eeltöös ja õie üksikosade tasapinnalise kava korraldamises tahvlile.

Näited *bioloogiast: maakeru pöördumine, oatera idanemise käik* annavad juhuse plastilisele väljendusele. Näide „*lind*“ ühes teiste loomade kujundamisega osutas sama psühholoogilist ja asjalist seisukohta. *Välised abivahendid*, geomeetriselised figuurid, võrkjooned juhtivad ainult kõrvale elavast üldkujutlusest, ka blokk-tüüpide*) joonistus ei saa asendada elavat väljendust üldkujutluse järele. Elu vaatlemine, mälu järele edasi andmine viivad kõigeparemini elusa looduse väljendusele. Aidata võib liikuv-elusa tüübi arendamine, mille juures aga alati üldkujutlust silmas peetagu. — Sissejuhatuseks koduloolisele väljendusele (üldine kodulugu, maateaduslik kodulugu) on ruumiline, ajaline ja vaimline lapse kodu.

Silmapaistvad kodumaa kohad nende olulises ilmes on esikohal. Asjade suhe geograafilisele maastikpildile ja majandustegevusele järgneb keskmisel ja ülemal astmel. Lähema ümbruse lihtsate asjade mõõtev tundmaõpp, suuremate maapinna osade edasiandmine viib kaardi juure. *Plaanitegemine* sünnib algusel *vaatlemise* järele, siis *sam-*

*) Block — Typenzeichnen.

mudega mõõtmise ja viimaks *orienteerumine* kohal (keskpäeva — lõunakaar), seletatakse ja tarvitatakse ekkerit ja kompassi. Suhe kompassi ja kõige lihtsama plaanitegemise vahel valmistab ette arusaamise kaardist. *Tee käimine*, teerööbas, enese kogemuse (koolitee) ja juhatus järel ajamöödu ja sammudega annavad ruumilisi kogemusi lähemast ümbrusest. Need harjutused looduses peetakse meele lihtsate joonistuste (Strichzeichnung) abil, ja sarnaste teede tundmaõpp moodustab siis aluse koha plaani ja kodumaa kaardi lugemiseks.

Kõige lihtsamate plaanide valmistamine viib täieliku kaardi juure; alguseks valitagu selgekujulise *aia* kõige lihtsam jäljendus, tiik ehk plats ümbrusega kõrgelt vaatekohalt. Paberi lõiketehnika annab edasi kaardikuju tungivalt ja vaatlikult. Papi tükil, näit., võib mõnda platsi ilusa paberi lõikega kujutada, tänavad või ristlevad tänavraudteed kujutatakse paberribadega vastavas laiuses. Siniste ruutudega paber võib ribade laiust näidata. Need ülesanded võivad edasi viia *talude plaanide* (Eesti talumajad) juure, Franki, alam-Saksa, talud võetakse võrdluseks. Kaardi *üldistamine* ja lihtsustamine teega, asundusega, suurema pinnatõusuga ja vesikogudega võib selle asjade rea lõpetada.

Ülemale astmele jääb siis tähtsate kohtade *esteetiline, geoloogiline, majanduslik ja ajalooline* vaatlemine; näitega moräänkiingas — sorbide kants — ühe künka läbilõige tehti selgks sarnase maastiku vaatlemise mitmekülgsus.

Liivakastil ja savimudelitega tutvutatakse kodumaa maateaduslike pühimõistetega; joonistamine vastavate kaardisümboolide abil moodustab abstraktsiooni plastilisest kujundamisest liivaga ehk saviga. Ainult plaanikindla tööga joonistamises, mõõtmises, plastilises kujundamises ülesvõtete põhjal loodusest võib rikasatda geograafilise kodumaa kujutusvara selgesti ja jäädavalt töökooli mõttes. Iseäranis huvitaks õpetajaid ja õpilasi kohalise kodukaardi loomine ühises töös — enesele ja teistele rõõmuks ja vaimliseks varaks!

„Töökooli praktika“

üle kõneles koolinõunik P. Vogel. Kahjuks ei saa tema ettekannet täielikult esitada ja toome sellepärast tema loengute põhimõtted.

1. Töökool, kui ta tahab olla tagajärjerikas, peab välja minema lapsest. Lapse arenemisaste ja sellest järgnevad sisemised tarvidused peavad olema õpetegevuse juhtnööriks.

2. Lapse kujutamisprotsess areneb kolmes järgus: mulje, sisemine läbitõtamine ja väljendus.

3. Muljel (täjumusel) on lapseas kõige suurem tähtsus. Muljete saamine sünnib mitmesugusel teel. Väärtuslikumad neist on tähelepanemine, vaatlemine ja toimimine, sest sel teel koondatakse lapse vaimu põhjendavamad tooresained. Nende arendamine viib üldõpetusele, mis kõigis klassides toetub õppekäikudele ning reisidele, tõelikkuse klassi toomisele, udupildile ja ainult äärmisel korral pildile.

Trüikisõna kaudu võib omandamine sündida ainult juba olemas olevate ettekujutuste põhjal. Sellepärast on trüikisõnal — eriti väiksemate laste juures — palju vähem tähtsust kui muljetel, mis saadud otsekohesest kokkupuutumisest tõsioludega. Ka hiljem on tal puhtasjalilise otstarbe kõrval pääasjalikult kunstiline ülesanne: kasvatada last hää raamatutundmisele. Kirjanduslik kasvatus ja töökool on ise päätikk oleviku kooliarenduses.

4. Vastuvõetud materjali läbitõtamine näitab vilund koolitegelaste arenemist kahes silis, mida ära tähendavad nimetused: läbielamine ja läbitõtamine. Esimeses ilmub rohkem nähtavate asotsiatiivne, emotsionaalne, retseptiivne külg, teises — enam appertseptiivne, intellektuaalne, aktiivne külg.

Neile sihtidele vastavalt leidub praegusaja õppekavades ühest küljest ajalooline, kombeline ning usuline ja kirjanduslik õpetus, teisest küljest — loodusteaduslik, geograafiline, matemaatiline ja loogiline kõnelemise õpetus.

Need õpetused aga täidavad oma otstarvet algkoolis ainult siis, kui neid käsitatakse lapse hingeelule vastaval ajal. Praegusaja koolis ilmuvad nad tarvitusele suuremalt jaolt liig vara ja tõelisuseõpetuse kulul.

5. Sõna „väljendus“ all tuleb siin mõista kõnes, miimikas ja kehalikus tegevuses avalduvaid kujutusvorme, mis omandavad erilise tähenduse selle tõttu, et nad on avaldatud tegevus ja lõppude lõpuks tähendavad kultuurilist edusammu. Tagasimõjumises pakuvad nad rik-

kalikku ainet sisemiseks läbitöötamiseks ja tajumuseks.

6. Kõnelised kujutusvormid avalduvad suusõnalise keele ravitsuses ja kirjalikkudes harjutustes. Eriti tuleb rõhutada lapse kõnelemisvabadust. Vaba kirjatöö ei ole töökooli probleem, ta on lahendatud.

Parallelism, „läbielamine ja läbitöötamine“ avaldub jutustamises ja kirjutamises, eriti elamuste (üleelamuste) kirjelduses.

Vaba mõtteavaldus kui kõnelise kujutusvormi alus võib aga ainult sääl areneda, kus valitseb loomulik vahekord õpetaja ja laste vahel kui laste omavahe- lises läbikäimises.

7. Miimilised kujutusvormid tulevad tarvitusele suusõnalisel kujutamises, eriti seotud kõnes (luuletused, näidendid).

8. Kehalise tegevusega ühendatud kujutusvormide juures avaldub ka parallelism, läbielamine ja läbitöötamine ja on siin vabad ja seotud vormid. Kehalis-tegevuslises kujutamises kui üldhariduslises põhimõttel on see paremus, et ta kujunemis-protsessi lõuleviimist edendab, probleemirikkamana esineb ja üldse lapses peituvat vaba isetegevust ja produktiivsust esile pääseda aitab. Kehalise tegevuse kanda kujutamine edendab lapses täpsust, muutub aga ka kergesti käsitõuks.

Nende kujutusviiside pääle mõjub takistavalt nüüdisaja kooli õppekavade ülekoormamine teadmise materjaaliga,

teaduslikust seisukohast teravalt liigitatud õppeainete liig varane paigutamine õppekavadesse, sellega siis puudulik side eluga; takistab aga ka tarviliste materjaalide ja tööriistade puudus.

Töökooli läbiviimise üheks eeltingimiseks on olevate õppekavade revideerimine lapsekohase õppetegevuse seisukohalt.

Olen ülevaate andnud eesti esimesest kasvatusteaduslisest nädalast. See nädal andis kaunis selge pildi sellest, kuidas Saksamaa algkoolides töökooli teostatakse. Saksa töökooli meie otsekohe kopeerida ei saa. Koolitöö tingimused on meil sootu teised kui Saksamaal. Sääl astuvad kooli 6-aastased lapsed, meil aga 8., 9 ja isegi 10-aastased. Põhija algkooli kursus kokku vältab sääl 8, meil tegelikult ainult 4 õppeaastat.

Meie peame suure osa õppeajast võõraste keelte õppimisele kulutama.

Kooliaasta on sääl pikem; on ka suvesemester, kuna meil selajal lapsed karjas käivad. Lapsed ei oska sääl kooli astumisel lugeda, kuna meil suuremal osal mehhaaniline lugemine juba läheb. Seda kõike arvesse võttes tuleb meil muidugi koolitööd teisiti korraldada, ka töökooli põhimõte algastmel teisiti teostada kui Saksamaal. See ülesanne on muidugi väga raske. Ei jõua meie seda üleöö rahuldavalt lahendada. On meil aga põhimõtted selged, saame viimaks ka tegelikest raskusist üle. Ja töökooli põhimõtete selgitamiseks on eesti esimene kasvatustveaduslik nädal tänuväärt töö teind.

Mõned märkused „uutest koolidest“.

Abbtsholmi ja Lietz'i koolidele, mida eesti haridustegelased juba varemini tundsid, on nüüd lisaks tulnud Faria kool Bierge'is. Mõnede põhimõtteliste ja korralduslike lahku- minekute pääle vaatamata on neil asutusil ometi niipalju ühist, et võimalik on neid üldisema liigi—„uue kooli“ mõiste alla koondada A. Ferrier esitabki eeskõnes Faria raamatule „Uus Kool Belgias“ (tõlge M Michelsoni poolt ilmund Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel 1922. a.) 30 nõuet, milledest vähemalt pool peab olema täidetud, kui kool tahab ennast „uueks“ nimetada. Jättes kõrvale nende nõuete üksikasjalisema

vaatlemise, tahaks näidata vaid mõningaid soovimatuid tagajärgi, mis võivad olla mõnede iseenesest tarviliste printsiipide liialdamisel. Oleks ehk otstarbekohane eritluse aluseks võtta Bierge'i kool kui kõige uuem ja kõige teravamalt väljaarenend, seda enam, et just selle kooli kirjeldus on eesti lugejale kõige kättesaadavam.

Kahtlemata on „uus kool“ võrsund rahulolematusest valitseva süsteemi vastu, mis taotseb õpilast vaadelda kui „anumat, mida on tarvis täita väärtusliku sisuga“, kui „puunotti, millest tuleb nikerdada ilusaid kujusid“. See rahulolematust ei sisalda midagi uut: juba

Komensky nägi õpilases elavat kaju, mis iseennast kujundab, moondab ja jällegi joone kujundab (imago viva se ipsam formans, deformans, reformans): Rousseau väitis, et kõige rohkem kahju lastele kuni 12-aastase vanuseni toob mõttetu agarus neid õpetada; kõige suurem, tähtsam ja kasulikum juhis kogu kasvatuses olla: aega mitte võita, vaid kaotada; — nende põhimõtete järgi korraldas ta Emili kasvatus. Pestalozzi nägi kasvatuses jäävaid printsiipe „inimlooma igavesis seadusis;“ nendest aga on tähtsaim iseseisva kasvamise ja arenemise seadus, mis ei salli mingit „külgepookimist;“ õpetaja ülesanne on kasvatusvahendite abil õpilast äratada hoogsamale tegevusele, nii sisemisele kui välisele. Äärmised järeldused neist põhimõttest tegi Ellen Key, kes kuulutas ristisõja valitsevale koolile, mille ta tahtis nii põhjalikult hävitada, et ei jääks kivi kivile. „Kasvatuse suurim saladus seisab just selles, et mitte kasvatada.“ „Lastagu loodus iseennast aidata ja vaadatagu ainult, et ümbritsevad tingimused looduse tööd toetaks.“ „Jätke laps rahule!“

Ühelt poolt heidetakse noorsugu karmilt ja halastamatult vanade kasvatus-ideaali Prokrustesest voodisse, teiselt poolt räägitakse lapse isiku pühadusest ning puutumattusest ja nõutakse noorsoole õigust, elades oma enese elu, täiesti vabalt areneda. Nende äärmuste vahel liigub pedagoogiline tegevus. Kõige „pahempoolsema“ seisukoha tegelikkuda koolimeeste hulgas võtab Faria. Ta ei poolda küll täielikult Ellen Key „enamlust:“ ei kutsu õpilasi kaasa hääletama õpetaja valikul, sunnib neid magama 9—11 tundi, paneb oma veto mõnede nende ettevõtetele jne. Kuid on otsekohe näha, et kõik need määrused, milledele õpilased tahes või tahtmata peavad alistuma, sisaldavad kas tervishoidlikke nõudeid või on sarnased, ilma milleta kooselamine ja koostöötegemine võimata. Õpetegevuses eneses aga katsutakse piinlikku „erapooletust“ pidada, säetakse printsiibiks nõue, „et laste teadmised oleks nende katsete tulemus, mis nende eneste poolt organiseeritud, koordineeritud ja süstematiseeritud“ (lhk. 60). See printsiip ei luba muidugi õpperaamatu tarvitamist, sest pole võimalik kujutella raamatut, mis oleks täiesti vaba koordineerimisest

ja süstematiseerimisest. Faria toob veel teisegi argumendi, palju sügavamale tungiva tähendusega: „õpilane on tingimata tarvis vabastada õpperaamatu vaimlikust ja kõlblisest survest“ (lhk. 60). Oleks täiesti mitte-loogiline õpperaamatute „surve“ asemele paigutada õpetajate oma, täh. ka see peaks ära jääma, kuigi Faria seda nõuet ilmsi (explicite) ei esita. Arenemise vabadus on kindlustatud, õpperaamatu asemele astub ajaleht, ja et õpetaja säälgigi maksma ei saaks panna oma huvi ega maitset, selleks valivad õpilased oma hulgast „ajakirjaniku“ ühe kuu päale; see lõikab ajalehtedest huvitavad ja arusaadavad kohad välja, kleebib papile ja annab teistele õpilastele lugeda. Igaüks, kes teab, et huvi „punanahkade“ ja Cherloc Holmesi vastu tihti epideemilise haiguse laadi kannab, võib kergesti kujutella, milliseid võimalusi pakub Prantsuse ajakirjandus, mis huvitavaist“ sündmusist aina kubiseb. Kui õpetaja tõesti survet ei avalda lugemistükkide valikusse, siis peame kõige halvemat kartma. Sellepärast oletame juba, et ta survet avaldab, oletame. et „ajakirjanik“ jätab kõrvale kõige kõmulise, toob vaid selle, millel tõeline väärtus. Laps säetakse vahetumalt „tuhandepalgelise elu“ ette; kas ta suudab koordineerida nähtuste rägastikku? Kas ta leiab tee keerdküsimuste labürindis? Ehk osutub tema eritlus- ja sünteetivõime ometi liig väetiks selle ülesande jaoks? Kui nii, siis teeme oma ajalehekultusega lapse vaimliku tervisele võib olla parandamatu rikke: Võimetu koordineerima, harjub ta üksikuina ja eraldatuina vaatlema nähtusi, mis tõepoolest lahutamatu seotud. Sellepärast oletame juba, et ta koordineerida suudab; siis oleks tõesti võimalik teatud „arusaamine;“ laps õpiks nähtusi väärtama (hindama). Küsime aga: millised oleks ajalehtede lugemisest võrsund väärtamised? Üldjuhusel muidugi mitte kõrgemad ega aatilisemad kui ajalehtede eneste omad. Need aga asuvad vägagi „reaalsel“ pinnal, hindavad nähtusi erakondliku kasu seisukohalt. Kas asjade nii olles pole karta, et õpilases areneb egoistlik, puht- „pragmaatiline“ elutarkus, kas ei võrsu vara- ja võimuahne otstarbe-inimene (Zweckmensch), nagu teda W. Rathenau omis seltskonda arvustavais teoksis kirjeldab; „Tema

mõtlemine on vaimurikas, terav, külm ja eitav; tema vaimlikud rõõmud on faktid, paljastused, uudised, arvustused ning menestused? Nende kartuste põhjenduseks võiksime tuua rea sententse Faria õpilaste sulest, nagu „elu on tugevate päralt“ ehk jälle „kõigepäält peab hoolitsema oma füüsilise arenemise eest, et saada tugevaks, sest ainult tugevad jõuavad edasi“ Faria on enese suggestiooni paelus, kui ta nende mõtte-avalduste sümptoomilisust ei näe. Kuid kõrvalseisjate silmi ei tumesta need suggestioonid, näeme vaimlist barbaari sammuvat, rahulolevat ja eneseküllast, kes taotseb kõnelda „mina ise“ ehk paremal juhusel „meie ise.“

Kui endine kool katsus õpilastesse sisendada olemasoleva kultuuri eetilisi veendeid ning esteetilisi kriteeriume ja hoolimata oma hääst tahtest jäi hüüdjaks hääleks kõrbes, siis ei tuleks sellest veel järeldada, et tarvis lahti ütelda sihist enesest, s.t. õpilase tõstmisest vaimliku kultuuri kõrgustele, ei tohiks nii kergemeelselt asuda „pedagoogilise okkasionalismi“ mugavale seisukohale, kus loodetakse, et õpilases arenevad ilma õpetaja sihiteadliku mõjutagi aated ja väärtamised, mida meie „vanad“ kultuurinimesele tarvilikuks peame. On küll öeldud: väärtamiste üle vaielda on asjatu; kuid ometi ei tahaks vaikides mööda minna kultuurivaenulistest tendentsist, mis on ühine kõigile uutele koolidele, välja arvatud dr. G. Wynekeni asutatud „Vaba koolikogukond“ Wickersdorffis, see on nende koolide puhtpraktiline orientatsioon. Ka Faria seletab õpilastele kuni tüütuseni, et teadusel on väärtust ainult tema kõlblise tähtsuse pärast, et teadused on ühiskondliku arenemise abinõud, et nad rikastavad indiviidi kõlblikku ning materiaalist elu; ta püüab õpilasi arusaamisele viia teaduse praktilisest kasust, tema ühiskondlikust tähtsusest ja samal ajal ka tulust mida üksik isik temast saab. (harvendused minu poolt). Kunstist räägitakse vähem, kuid temagi väärtus leitakse efu kaunistamises.

Meie ei suuda kultuurikandjaks tunnistada kooli, kes teadust ja kunsti, kes vaimu igavesi teokseid tahab vaid abinõuna tarvitada võõra otstarbe jaoks; meie kardame, et see kool on vilets isegi tsivilisatsioonikandjana, sest

kui teaduses ja kunstis tahetakse ainult abinõu näha, siis ei suuda nad isegi abinõuks enam olla. Me mõistame täiesti hukka püüde painutada teadust ja kunsti otstarbekohasusse rakkesse; sest nad on absoluutsed väärtused, isegi enam: nad on ainukesed absoluutsed väärtused.

Tõsi! Senine kool on püüdnud vaimu teenistuses seista ja ometi pole ta saavutand ühtki tagajärge, millele võiks uhke olla: kuid sellest ei tuleks veel järeldada, et ekslik oli kooli rajamine vaimlisele alusele, et tarvis oleks teda rajada kas „kaupmehelik-majanduslik-praktilisele,“ või jälle „tööstuslik-majanduslik-praktilisele,“ alusele nagu seda nõuavad Sakšamaa pedagoogilised dümnores. Alus oli ja on õige, ainult meetodid ei kõlvand ega kõlba kuhugi. Senine kool seadis oma eesmärgiks kõrge kultuurideaali, selle juure kätsus ta õpilasi juhtida, tarvitates suggestiooni ja sihiteadlikku survet, kuid ta ei ergutand õpilaste isetegevust, ei arendand nende tahte-ega tegujõudu, tähendab, ta ise ei vaimistand pinda oma aadetele mis ime siis kui õpilaste enamus jäi nende vastu kurdiks, üksikuid erksamaid aga valdas viljatu vaimustus, millega nad midagi päale hakata ei oskand ja sellepärast ristiks muutusid endile ja teistele. „Uus kool“ toob põhjaliku muutuse: õpilase isetegevus säetakse õpetuse keskkohaks, meelte ja oskuste arendamine tehakse tähtsamaks intelligentsi ja teadmiste arendamisest, jäetakse kõrvale kindla kultuurideaali sisendamine ei arendada „nälgä kõrgeima järele,“ selle asemel aga küll praktilist aru, oskust tööriistadega ümber käia, orientatsiooni võimet, tervet võistlustungi jne. Me näeme siin teist äärmust, mitte vähem hädaohtlikku kui vana kooli kategooriline „sina pead!“ Meie ei tunnista õigeks kasvatusteaduslikku „laissez faire“, sest ta ei paku tagatist, et areneb inime, kes vaimu teenimises näeb elu ülimat ülesannet. „Tarvis on vabastada noorsoo paremad, varjatamad jõud, nimelt tema vastuvõtlikkus kõige hää, ilusa ja ehtse vastu, tema tarvidus austada ja truu olla, tema tung viimse ja absoluutse poole“ (G. Wyneken). Meie ei usu, et „uus kool“ seda suudab, sest ta ei näi hindavatki „juhtivate aadete“ tähtsust. Vana kooli teesist ja uue kooli antiteesist peab alles võrsuna süntees:

autoritatiiv printsiibi kokkukõlastamine õpilase isetegevusega; selles näeme kasvatusteaduse raskemat ülesannet.

Isegi sääl, kus Faria, vastolus oma kooli põhimõttele: kasvatada mittetahtmisele, õpilaste arenemisse tahab mõjuda, täh. isegi ühiskondliku ehk „riigikodanliku“ kasvatusega Bierge kooolis ei saa meie nõus olla. Tõsi! Ka siin on meie ees probleem, mis pole veel leidnud üldiselt tunnustatud lahendust, kuigi küsimust käsitlev kirjandus on paisund ääretu suureks, peamiselt küll selle tõttu, et terve kari erakondlikult orienteeritud pedagoogilisi dillettante on hääks arvanud oma „lahendusi“ trükis avaldada. Tõsisemaid töid on ilmund vähe: nende hulgas on laiemalt tuntud Kerschensteineri omad. Kuid on otsekohe selge, milliseid mõttelisi raskusi sisaldab temagi pool ülesäetud „riigikodanliku“ kasvatuses: olemasolevat riiki tuleb püüda lähendada õiguskultuurriigi lõpmatu kaugale ideaalile. Tekivad kohe külmused: mis on ühiskondliku korralduse ideaaliks? Kuidas peab talitama õpetaja kes arvab, et praegu olemasolevas pole võimalik toetustäppigi leida ideaalile, mis tuleb teostada? Vastusi võib olla mitu, ning puudub objektiivne kriteerium, mis sunniks kõiki asuma ühele ainsale kindlale seisukohale. Kuid siiski üks on kindel: ka neis küsimusis ei tohi õpetaja ennast juhtida lasta valitsuse käskudest ja keeldudest, ta peab kateooriliselt tagasi lükkama igä kõlvatuma katse võimabinõudega südametunnistust ja tõekspidamisi vägistada. Kuigi ühiskondlikkude lõppsihtide juures arvamised veel lahku lähevad, on ometi juba kujunend rida nõudeid, mis on ühised kõigile neile, kes näevad kooli kultuuri kandjana ja edasiandjana; siin võiks kõige päält nimetada nõuet: õpilane peab koolist kaasa tooma „maksime“ ja „kateoorilisi imperatiive“, mis oleksid tema tegevusele otsekuu aprioorseks aluseks. Näitena võiks tuua Kant'i eetika sisulise printsiibi: inimvääruse austamise, mis nõuab, et inime ei tohi olla tööriistaks teise kätes. Ainult niisugused maksimid aitavad väärtada praeguse ühiskonna, ehk õigemini praeguste ühiskondade, üksikuid püüdeid. Ainult sel teel areneb „kindel ja sihitadlik vaim“ (Fichte), „vaim kes ei lase ära osta ega eksiteedele viia“ (Rathenau)

— ja ainult niisugune vaim suudab raiuda tee praeguse „apokalüptilise“ aja ummingust inimsuse õhu- ja päikese kullasesse riiki. Nende nõuete tuliproovi ei kannata välja uute koolide ühiskondlik kasvatus. Näitena tooksimiseme jällegi Faria kooli Biergeis. Siin toonitatakse füüsilise ja sotsiaalse keskkonna tähtsust, milles lapsel tuleb elada ja areneda; näidatakse, et selle keskkonna organisatsioon ja kõlblik väärtus on lapse hingeliskõlblikul arenemisel kõige tähtsamaks teguriks, ülistatakse ühiste mängude, reiside ning füüsiliste tööde mõju iseloomu kujunemisse jne. Seda kõike pooldavad ka pedagoogilise „naturalismi“ ägedamad vastased Föerster, Wyneken j. t. Küsimus seisab selles, kas lugeda sotsiaalse keskkonna organiseerimist küllaldavaks abinõuks ühiskondliku kasvatuses alal või mitte, kas võtta absoluutse tõena Marksi väide: „Mitte inimeste teadvus ei määra nende olu, vaid ümberpöörduult nende olu määrab nende teadvuse“ või jälle näha selles väites „ühikülgsusse tardumist“ ja lugeda tähtsaks ka „mõteteringi“ otsekohest mõjutamist. Ei tohiks teha illusioone selle hingelise kompleksi kohta, mis on „vaba kasvamise“ tulemuseks, kuigi kasvamine sünniks sotsiaalses keskkonnas. Oma ebasotsiaalses teguviisi tagajärge saaks õpilane tihtigi õige valusasti tunda; ta saab ettevaatlikuks, õpib ümbrust arvesse võtma, kujunevad „hüpoteetilised imperatiivid“, „Ratschläge der Klugheit“ (Kant): „Kui sa tahad seda või seda, siis tuleb talitada nii ja nii“ ehk jälle: „kui sa teed seda või seda, siis ootavad sind need ja need tagajärjed,“ (võrdle Faria „muidu võiakse teid vastutusele võtta,“ lhk 138). Kui siia veel juure lisada, et Biergei õpilased juba maast-madalast töölisti otsivad, neid kauplevad ja neile palga maksavad. Siis tõuseb meie ette jällegi otstarbe-inimese õudne ja vastik kuju, mida juba nägime taunitava ajalehe kultuse juures. Lõpetaks ühiskondliku kasvatuses eritlemise prof. M. Ettlingeri lühida ja selge sõnastusega: „Erst der Aufblick zu einer geistigen Überwelt schafft zwischen persönlicher Innenwelt und sozialer Außenwelt den Ausgleich und die höhere Einheit.“

Muidugi ei mõtle ka meie juba algklassides kõnelema hakata „kõrgeist asjust:“ töökooli printsiip, meiegi kate-

gooriline nõue, teeb selle võimatuks. Kuid mida rohkem arenevad õpilase hingelised võimed, seda „abstraktsemate“ mõistete valda tuleb ta juhtida; tarvitanes Pestalozzi filosoofilise nõuandja Niedereri terminoloogiat, võiksime ka öelda: algõpetuse „päävehikliks“ peab olema „Selbsterzeugung“ kuid pärastpoole tungib ikka rohkem ja rohkem esile teine õppeprintsip: „Mitteilung.“ Us kool, tahtes esimest „vehiklit“ läbi

viia kooli kogu-ulatuses, teeb põhimõtteliselt sama vea, millesse sattus teise meetodi pooldajana vana kool: kumbki ei võta arvesse lapse-*ea* psüühika põhjalikku erinevust noorus-*ea* omast. On loota, et viimaseil aastail kiiresti edenend noorsooteadus ühelt poolt ja koolipraktilised kogemused teiselt poolt aitavad pea võidule Niedereri sügavusse tungiva vaate.

Eesti keele õpetamise siht meie koolides.

Prof. P. Pöld'i I eesti keele õpetajate kongressil peetud kõne kokkuvõte.

Eesti keele õpetuse sihi küsimus seisab, nagu teisedki kasvatus ja õpetuse küsimused meie koolides, alles värskena meie ees ja ootab meie oma olude ja elunõuete kohast lahendust. Meie peame kui iseseisev rahvas täies ulatuses ja sügavuses selgusele jõudma selles, mis meie oma noorsoo kasvatuses püüame ja kas vastab iga üksik mõte, iga üksik õppeaine koolis neid sihte. Nagu kõigil teistel kultuurialadel, olgu see söömine, joomine, riietumine, kombat, õiguslik kord, moraal jne., järjest kasvav teadlikkus maad peab võtma, nii peab ta ka järjest suuremal määral omaks saama meie pedagoogikale.

Emakeele õpetus seisab lõpulikult üldkultuuri teenistuses ja vajab valgust sellelt seisukohalt. Kuid selle tähtsuse kindlaksmääramisest ei ulata üksi eesti keele õpetussihhi selgitamiseks. Meie peame siin silmas pidama ka seda, et meie lapsi õpetame, s. o. olevusi, kes täiskasvanutega võrreldes vähema töövõimega, suurema väsitavusega, nõrgema ja kergemalt eksititava tähelepanekuga kehvema ettekujutuste inventaari-ga, kõikides kategooriates veel mitte väljakujunend mõtlemisvõimega, kergemalt suggereeritava, kuid ka kergemalt takistatava tahtega, rohkem tasakaalu- ja vähem arenend tundmuseluga jne. Meil on õpetuse juures tegemist protsessiga, mis peab teatava aine pakkumise teel sünnitama lapses kasvamise, loomulikkude annete ja kalduvuste täiene-mise, ei ülitõitlust ega alatoitlust. Peame pidama silmas, et kool nendele lastele sunnitud õpetama on ka palju teisi asju, pääle emakeele, kusjuures aga juba vana aja tarka põhimõtet „non multa, sed multum“, s. o. mitte niipalju mater-

jaali ja asju, kuipalju sügavuse põhjalik-kuse poolest ei tohi unustada. Meie peame arvesse võtma ka seda, kui piiratud noorel inimesel õppimise aeg koolis on: 11—12 aastat algkoolist ülikoolini. Meie ei tohi kõrvu lukustada selle hädakisa vastu, mis kostab üle kodumaa: ärge tapke lapsi liig rohkete koolitundidega ja ülemääraste koduste ülesannetega. Kõik need ja paljud teised lapsest tingitud asjaolud panevad piirid meie nõud-mistele, mis eesti keele kultuurilisest tähtsusest järgnevad.

Hinnates seda tähtsust lähemalt, võtame kõigepealt arvesse, et eesti keel emakeel, rahvakeel, on üks meie rahvusriikliku elu alustest. Oleme rahvus, oleme rahvuslik individualiteet, rahvaste peres, eestkätt oma keele läbi, mis ühendab rahvaliikmed, mis ühendab minevi-ku põlvned oleviku põlvnedega, mille kau-du teadlikuks saame oma ajaloo kohta, milles avaldub kõik, mis meie rahva hin-ge liikuma paneb kas murede või lootustega, kas alandliku tagasihoidlikku-sega või uhke iseteadvusega. Seda keelt õpitakse küll vanematelt ja ümb-ruselt täitsa teadvuseta, järelaimates, kuid peab tema aitama kõrgemat kul-tuuri luua ja alal hoida, siis peab teda eriliselt õpitama. Ta peab saama selleks, mida ta peab olema: kõige täielikumaks inimese väljendusvahendiks, mis ka kõi-gerohkem differentseerund hingeelu suudab teistele arusaadavaks teha. Teda peame harima ju sellepärast, et tema pääle tugeb meie mõtlemine; tema abil, teda moodusvatvates sümboolides, sõna-des ja mõistetes jõuame alles selgusele selle kohta, mis siseelu liigutab. Keele abil tunneme ja tahame, nii palju kui sel-le juures teatavad ettekujutused, mõt-

ted, aated, otsustused, osa etendavad ja algelisi tundmus- ning tahtesuuni differentseerivad.

Vaadates nendelt seisukohtadelt asjale, on arusaadav, miks säadis Pestalozzi üheks vaate elemendiks keele, miks Herbart nõuab õpetuses kolme asja: keelt, märke, vorme. Ei ole meile siis ka mitte ime, miks keskaja õpetus eestkätt keeleõpetus oli. Meie ei unusta ainult seda sellejuures ära, et sõna iseenesest midagi ei ole, kui temaga ettekujutust asjalt ei ole ühendatud, et sõnaõpetamise eel peavad käima asjad, faktid, nähtused, mida sõnaga tähendatakse, nagu seda iseäranis selgelt J. J. Rousseau on nõudnud. Igal asjal, igal õppeainel on teataval määral oma keel. Seda peab koolis see õpetama, kes ainet õpetab. Selles mõttes maksab nõudmine: iga õpetund olgu keeletund.

Kuid keele täielikule omandamisele ometi üksi sel teel ei jõuta, s. o. nii kaugele, et kõik selgelt, täpselt, adekvaatselt osatakse väljendada. Sest teiste ainete tundides langeb päärõhk ometi asja enese ja tundmaõpitavate nähtuste pääle. Tarvis on aga õpetust, mis oma tähelepaneku pühendab oma keelele kui väljendusabinõule. Ja siis järgneb eesti keele õpetuse üks esimestest sihtidest, s. o. *formaalse keelevõime arendamine*. Siia kuulub eestkätt sõnatagavara rikastamine, selgitamine, täiendamine, eriti nendel aladel, mis muu õpetuse juures arvesse ei tule, nagu seda näit. on inimese siseelu oma mitmekesisuses rikkuses. Siin tuleb instinktiivne keeletunne grammatika ja õigekirjutuse õpetuse kaudu arendada teadlikuks keeleseaduste ja ehituste tundmiseks. Morfoloogia vormid ja süntaktilised konstruktsioonid astuvad siin ette, kui abinõud, mille kaudu väljendatakse ettekujutuste suhteid, mille kaudu veel keel oma peenemad loogilised varjundid omandab. Siin peab harjutatama stiilivormide tarvitamiseks: jutustamises, kirjelduses, kujutamises jne., kusjuures selle kohta maksavad esteetilised normid tulevad teadvusesse kutsuda. Siin on tähtis teatavad võimised arendada kunni oskusteni, automatismideni, nagu õige lugemise tehnika, õigekirjutus, õieti rääkimine jne., mille kaudu vaimujõudu suulisel või kirjalisel väljendusel vabastatakse mõtlemise enese jaoks.

Kuid keele õpetus ei tohi sellega üksi piirduda. Nagu iga teine õppeaine peab

tema last ka *üldiselt, formaalselt* harima tema võimete poolest. Ta peab rikastama ja elustama fantaasiat, ergutama teda loovale tegevusele, ta peab viima selgele, järjekindlale mõtlemisele; ta peab tundmuselu arendama ja süvendama, eriti ilutunnet harima. Keele õpetus peab ka kõlblist tahet, rahvustunnet jne. äratama. Mõned nendest külgedest nagu mõtlemise ja fantaasia täiendamine, tundmuselu rikastamine, ootavad just emakeele, eesti keele õpetuselt suuremat hoolekannet, kui teistelt kooli õppeainetelt.

Kolmandaks ei tohi unustada seda, et emakeele õpetusel ei puudu ka oma *materjalne siht*. Ta peab väärtusi pakkuma, väärtusi omaseks tegema, mitte ainult väärtusi tundma ja leidma õpetama. Ei saa eitada selle tähtsust, et mõned luuletused tulevad pähe õppida, et rahvuslike kirjanuse pääteoste sisu, kui aine, mis meie rahvusliku vaimuelu põhjaks tuleb omaks teha. Et aga meie rahvuslik kirjanus veel noor ja nõrk, siis ei pääse mööda sellest, et ka mõningate ilmakirjanuse kõigesuuremate teostega, kui sarnastega õpilasi tuttavaks tehakse, et neile võimaldada tundma õppida elusügavusi, omandada kõrgeid aateid.

Selle kirjanusvarade omandamise juures ei tule mitte piirduda üksi ilukirjanuslike teostega. Niikaua kui meil erilist eetilist ja usulist õpetust koolides ei ole, ei pääse meie ka mitte teostest mööda, mis neid aluseid käsitavad. Sest meie tahame kasvatada täisisikuid, personaalsusi, kellele tähtsad ilmavaateküsimumused, ei tohi võõraks jääda.

Kuidas üksikutel kooliastmetel neid sihte teostada, seda käsitletakse lähemalt kõnedes õppekavade üle.

Lõpulikult võiks eesti keele õppesihid koolis järgmiselt formuleerida:

Eesti keele õpetuse siht on rahvakeele kui väljendusvahendi tarvitamisel õpilastele nii omaseks teha, et nad kõik mis nad ette kujutavad, mõtleavad, tunnevad ja tahavad selgelt, täpselt ja vormikaunilt oskavad avaldada. Selle juures peab eesti keele õpetus lapse intellektuaalseid võimeid üldiselt harjutama, tema tundmuselu, eriti tema ilutunnet harima, tema kõlblist tahet selgitama ja temale arusaadavaks ning omaseks tegema oma rahva kaunimad kirjanus- tooted kui ka mõningad ilmakirjanuse suurteosed.

Kirjandusloo käsitus keskkoolis.

M. Kampmann.

Pedagoogika ilmas pole ühegi teise õppeaine käsitusel nii palju mõtete lahkumineku kui kirjanduse, eriti kirjandusloo õpetusel. Mitte ainult selle kohta ei saada täit selgust, mis aineid kirjandusloo tunnis harutada, mis harutamata jätta, vaid ka selles ei jõuta ühendusele, mis siht tuleb kirjanduse-õpetusele anda ja missuguseid metoode tarvitada. Selle nähtuse põhjuseks pole mitte üksnes õpetajate eneste lahkuminevad maitsed ja vaated. Meil on siin tegemist väga mitmekülgse ja keeruliselt kokkupandud õppeainega, mis mitmesuguseid käsitusi võimaldab. Enne kui selle õppeaine metoodilisest käsitlusest juttu võib olla, tuleb ta olemusse tungida, ta kokkusäade kohta selgusele jõuda.

Kirjandusloole asetatud sihid on mitmesugustel ajajärgudel väga mitmesugused olnud. Ühed on tahtnud näha temas raamatute ajalugu, teised ideaalide ja ideede histsooriat, kolmandad kihiliste vastolude arenemiskäiku. Uuemal ajal on Lanson ja Wesselovski otsusele jõudnud, et kirjandusteaduse pääsisuks luulevormide ajalugu peab olema. Kirjandusliku teose pääatunnus on kunstiline efekt, s. o. vormi elegant ilu. Kirjanduslukku kuuluksid sedamööda teosed, mis oma vormi tõttu suudavad lugejais fantaasiat, tundelisust ja esteetil. tundmust äratada. Mitte teostes leitavate ideaalide kõrgus, vaid nende käsitusviis on uurimusobjekt kirjandusloos. Seesugune siht teeb kirjandusloo esituse keeruliseks, sest esteetiline analüüs on raske, pääleli väga subjektiivne ja vankuv. Ometi on kirjanduslik kriitika kirjanduse uurimisel esimeseks sammuks. Kriitika ülesandeks on teoste seletus selle momendi vaatekohast, mida kriitik ise läbi elab. Esteetiline kriitik on pääasjalikult kommentaator; ta seletab teost teoses eneses leitud andmete ja nende emotsioonide tagavara põhjal, mis teose lugemine välja kutsund. Teine samm kirjanduse uurimuse teel on kirjandusloo kirjutamine. Ajaloolase töö läheb kriitiku omast märksalt lahku. Ajaloolasel on tarvis harutatav teos asetada ühendusse eelmiste teostega, teose sünilugu seletada, allikaid näidata, teosele ase leida kirjandusliku arenemise saa-

duste reas. Ajaloolasele pole teos mitte niipalju iseenesest tähtis, kui see, missuguse koha ta omandab kirjandusliku evolutsiooni ületüldises käigus. Kirjanduskriitiku töö kannab rohkem subjektiivist laadi, histsoorikule läheb tingimata objektiviteeti ja sallivust vaja. Ajaloolase objektivsest analüüsist selgub alles. kas kriitiku hüüpoteesid õiged olid või mitte.

Kirjanduslugu on kultuuriloo osa, sellepärast on kirjandusloo iseseisvus ainult relatiivne. Kirjandus seisab lähedas ühenduses rahva teiste vaimuelu vooludega, eriti majandusliku olukorraga, poliitikaga, usueluga, kunstipüüetega ja mitte kõige viimases reas ka teaduste arenemisega. Järjelikult ei saa kirjanduslugu kultuuriloost mitte täiesti eraldada. Üksikuid kirjanduslikke teoseid ja terveid ajajärke ei saa seletada, ilma et meie neile mitte kultuuriloost põhjendusi ei otsi.

Kirjandusloo kirjutamine on visalt õige tee leidnud, ta ülesehituseks on ajajooksul tarvitatud enam kui tosina võrra teaduslikke uurimusmetoode ja ometi pole ta veel suurtnud eksaktseks teaduseks välja kujuneda. Keskkooli õppeainena ei teeni kirjanduse-õpetus teaduse nime, sest selleks ei või nimetada neid väheseid teoreetilisi piiritlemisi ja ajaloolisi fakte, millega kirjandusetundides õpilast tuleb tutvustada. Isegi siis, kui õpetaja katsub sellele ainele teadusliku kuuju anda, ei talita ta pedagoogiliselt seisukohalt mitte õieti. Nagu mitmeaastased katsed näitavad — ütleb V. Stojunin — ei sisalda abstraktne teooria ja kirjanikkude ning nende teoste põhjendamatud karakteristikad mingit harivat jõudu: seesugune kuiv ja konseptiivne kirjanduse-õpetus on kasuta töö. Õpilased püüavad neile valmilt suhu pandud karakteristikad pähe õppida ja muud polegi nendega pääle hakata. Niisugused karakteristikad ei suurenda põrmugi nende elavate ja arendavate teadmiste hulka, mis meid tõsiselt harivad. Dogmaatilist käsitletud kuiv kirjanduse-õpetus, mis juba keskkooli alumisest klassist algab, väsitab ja nüritab õpilase vastuvõtu võime, teeb selle õppeaine talle igavaks ja vastikuks.

Nagu usuõpetus, vajab ka senine kirjandusõpetus põhjalikku reformi.

Kõige päält vaja sihid üles säada, kuhu kirjanduse-õpetusel keskkoolis tahame välja jõuda. Siin võiks üleüldisest ja erelistest sihtidest kõnelda. Nagu mitmes muus õppeaines, tulevad ka kirjanduse-õpetusel materjaalselt, formaalselt ja pedagoogiliselt mõjuvad jõud õpilase harimiseks tööle panna, teise sõnaga, õpilasele tuleb tõsiseid, väärtuslikke *teadmisi* anda, tema *mõlemisvõimet* arendada ja talle *tööarmastust* õpetada. Kes ühe neist pääsihtidest kõrvale jätab ja teist ülearu rõhub, sel pole oma ülesandest õiget käsitust. On õpetajaid olemas, kes ainult faktide ja valmisolevate otsuste edasiandmise eest hoolitsevad ja õpilase mälu harjutavad. Nende õpilastest võib ütelda, et nad õppeainet teavad, kuid sääljjuures näeme, et nad formaalselt arenemata jäänd, arukalt pole töötand ja oma teadmisi ei oska iseseisvalt kasutada. On teist liiki õpetajaid, kes kirjanduse-õpetuse ülemaks sihiks säevad õpilase mõistuse arenduse ja tarvitavad selle abinõuks edasiantavate teadmiste huvitavat, vangistavat esitusviisi. Nad ütlevad, et vaja ainult hoogsa kõnega õpilast kaasa kiskuda, et ta su mõttekäiku suure huvi ja andumusega jälgiks, siis on kõik võidetud; siis omandab ta ilma vaevata õppetunni sisu ja areneb ühtlasi mõistuse poolest. Seesugused õpetajad jutustavad tõesti ülihuvitavalt. Õpilased kuulavad väga tähelepanelikult, esinevad ka küsimustega ja annavad hääl meelel kostuseid. See on kõik väga ilus, sest seesuguses jutustamises on palju elu, tema kaudu tekib elav side õpetaja ja õpilaste vahel. Kuid veel puudub üks tähtis moment: huviäratusega õppimist kergendades toetub õpetaja vaid õpilaste retseptiviteedile. Ta rahuldab kõigiti nende teadushimu, nad anduvad kogu hingega kõne kuulmisele, on päälegi värsked ja rõõmsad, kuid veel puudub spontaniteedi virgutamine. Kõik, mis õpilaste poolt siin näeme, on ainult passiivne vastuvõtt. See teeb õpilastele küll suurt lõbu, avab neile uued ilmad, arendab neis uued mõisted, kuid ei harjuta iseotsimist, iseleidmist, vaba, iseseisvat tegevust. Tahame ette valmistada õpilast teda ootavale olule, siis peame teda ka selles harjutama, milles elu pääsisu seisab — aktiiviteedis, iseseisvas töös. Ei kõlba õpetus ega

kasvatus, mis õpilast nõnda tööle ei pane, et töös moraalist rahuldust ja tulu näeb, et töö tarviduseks saab. Muidugi oleks väga armas teisi kuulda, oma õpihimu rahuldada sisemiselt areneda ja targemaks saada, ja oleks tore, kui nii saaks kogu elu veeta. Ent mis sellest välja tuleb? Inimesi, kes palju kõnelevad ja midagi ei mõista valmis teha, kes targutavad, kõike hukka mõistavad, isegi väga arenend ja targad on, kuid midagi üldsuse kasuks korda ei saada ja töötamiseks tarvidust ei tunne, oleme sageli näind. Piisavalt oleme veendund, et neist ühiskonnale pole mingit kasu, sest et nad oma igapäises askelduses ainult lõbu taotlevad. Õpetusest aktiivteedi, iseseisva töötamise harjutus välja jätta, oleks andeks andmata viga. Arusaadav on, et õpilastele õppimist piinaks ei sünni teha, neilt üle jõu käivate ülesannete lahendust nõuda. Ka ei õpeta igasugune töö veel tööarmastust. Kui õpilase iseseisva töö eest hoolitseme, siis tuleb tingimata töö väärtust hinnata ja läbi kaaluda, missugune töö võiks viljakas olla, missugused töörasekused kergesti võidetavad ja missugused piinavad.

Neid üldisi sihte võime üksikasjaliste näidete varal veel lähemalt piiritella. Kirjanduse-õpetus peab õpilase silmaringi *ilma ja inimeste tundmises* laiendama, ja just see külg ongi, mis selle õppeaine noorsoole nii meeldivaks teeb. Eriti kajastab kirjandus elu, õpetab mitmesuguste kihtide ja sugupõlvede huvisid aimama, teiste inimeste elusaatusest osa võtma, teritab pilku inimeste ja olude hindamisel, tutvustab meid ajavaimuga.

Ilukirjanduses ei esine mitte üksnes inimeste vaated, vaid ka nende tunded, mitte üksnes elu, vaid ka hing, mitte üksnes tükike maailma, vaid ka see, kuidas kirjanik seda oma temperamendi läbi näind. Siin õpime teiste inimeste hingelistest liigutustest aru saama, neid sõnade varal väljendama, luulelisi sõnavorme hingelise sisuga täitma. Loetud teos paneb õpilasel hinge lainetama, toob vaimustuse, annab kaunid ja suuri mõtteid. Kirjandus aitab eluvaadet luua, vähendab üleearuseid nõudmisi elu kohta, õiendab otsusi inimeste ja elu hindamisel, aitab sagedasti olemisetraagika kuristikust üle, peenendab maitset, istutab hinge eetilisi, esteetilisi, usulisi ja rahvuslisi ideaale. Kui luuletöö elupildiks ja südamepeegliks peab olema, siis

on vaja ka luuletaja isiku ellu ja südamesse sügav pilk heita. Nii läheb luuletöödest arusaamiseks tarvis tutvustust kirjaniku isikuga ja tema käekäiguga. Ja mida väärtuslikumate isikutega meil kirjanduse-õpetusel tegemist, seda rohkem varandusi kogume nende teostest oma maitse peenenduseks, fantaasia, mõistuse ja meele rikastuseks!

Eelmiste tegelikkude sihtide kõrvale asetame veel kirjanduse-õpetuse teaduslikud ülesanded. Siin oleks kõige päält nimetada kirjandusliste nähtuste hindamine kirjanduslooliselt seisukohalt. Teatava kirjaniku ideed võivad isenesest ühekülgsed ja ta luulevormid algelised alla, mispärast nad õpilast ei huvita, kuid huvitavateks muutuvad nad siis, kui side üles otsitakse kirjaniku teose ja selle ajajärgu vahel, mil teos valmind, kui teose vormi ja sisu ajalooliselt põhjendatakse. Seesuguse harutuse teel selgub õpilasele, milles seisab ajalooline arenemine ehk progress ja õpilane hakkab kirjanduslisi nähtusi õigemini hindama ning olevikust õieti aru saama. Kirjanduse ajaloolise käsitlusega võib alles siis alata, kui hulk teoseid juba üksikult läbi harutatud ja õpilased aru saand, kuidas elu tõeline ja ideeline külg kirjanduses peegeldub, kuidas kirjaniku isiku ning ühiskonna püüded käsitletavas teoses kajastuvad. On see arusaamine juba tekkinud, alles siis võib kirjanduslugu õpilases huvi äratada. Ajaloolist käsitlusviisi ei tule seega mitte liig vara ette võtta, sest tema vastu peavad õpilased enne sel teel põhjalikult ette valmistatud olema, et nendega uue-aja kirjanduse paremaid tooteid üksikult enne läbi harutatakse. Kui seda ettevalmistavat tööd ei tehta, kirjandust ennast ei loeta ja seletata, siis muutub kirjandusloo õppimine võõraste fraaside kordamiseks, millel selle kohta mingit tähendust pole, kes kirjandust ennast ei tunne. Kõrgemaks sihiks, mida kirjanduse-õpetusele keskkoolis asetatud, on esteetiline kriitika, mis filosoofiliselt põhjendatud kunstiteaduste põhjal üksikute teoste kunstiväärtust püüab ära määrata. Selle sihi säädis üles omal ajal E. Laas (1872) ja seesugine kirjanduse-õpetus pidi kriitilise esteetikaga ja filosoofia propädeutikaga lõppema. Ka meil Eestis on sellest sihist kõneldud, mõtet teostadagi katsutud, mille viljana „Esteetika“ raamatki ilmus. Positiivseid tagajärgi pole saavutatud. Uuemat ajal

näeme kirjanduse-õpetuse sihte revideeritavat, leitakse, et teoreetiline esteetika tühjaks sõnakõlksutuseks muutub.

Kirjanduse-õpetust ei tule mitte alata süsteemilise kirjanduslooga, mis kokkuvõtteid esitab, vaid kirjanduse-õpetuse otsekoheks käsitusaineks on kirjandusteosed. Saksamaa keskkoolide ehk kõrgemate õppeasutuste õppekavadest ja tunniplaanidest on kirjandusloo nimigi maha kustutatud. Tema kohale on asetatud alandlik nimetus — kirjanduse-tundmine (Literaturkunde), ja abinõu, mis kirjandusetundmisele viib, pole mitte mõni konspektiivne käsiraamat, vaid teoste eneste lugemine ja põhjalik analüüs. Lugemine ilma harutuseta muutub lõbutsemiseks, alles korralik süvenemine täidab need pedagoogilised ülesanded, mis eespool kirjanduseõpetusele aetasime. Analüüserivale käsitlusele võivad tulla ainult kujult ja sisult väärtuslikud teosed, mille juures maksab pikemalt viibida. Aja võitmiseks tuleb terve rida kõrvalisema tähendusega kirjanikke ja nende teoseid eeskavast maha kustutada. Kirjanduslik minevik, mis meis enam elu ei ärata, on meile tegelikult väärtusetu. Harutada jäägu need teosed, milles teatava kirjandustõu vorm silmapaistvalt täieneb, mis õiglast esteetiliselt harivad ja mille kaudu meie kirjanduse arenemisjoon edasi läheb. Üksikute suuremate teoste valikul peab õpetajal kirjandusloo ülesehituse plaan silma ees seisma. Üksikasjalisele harutusele võetagu need teosed, mis ajaloolise väärtuse kõrval kunstimõõdulist naudingut suudavad anda. Nende teoste arusaamisele juhitagu õpilasi nii, et neis tolle kaugema aja kunstilist ilmet ära tuntakse.

Algkooli ülemates ja keskkooli alamates klassides harutusele võetavaid ilukirjanduse teoseid, olgu nad lühikesed või pikad, ei ole esiotsa tarvis ajalooliselt järjekorras esitada. Alguses on hoopis kergem ja hõlpsam neid teoseid harutada, mis käesolevale ajale lähemal seisavad, sest need ei vaja laialisi ajaloolisi ekskursioone ja kommentaare, mis käsitluse keeruliseks teevad. Just neist teostest, mis käesolevale ajale lähemal seisavad, on õpilasele kergem selgeks teha, kuidas igapäine elu kirjanduses kajastub; küsimused, mis talle tuttavat ühiskonda puudutavad, äratavad elavamat huvi ja nende lahendamise kaudu saavutatakse põhjalikumat aren-

damist. Samuti ei tuleks satiiriliste teostega algust teha, vaid esmalt positiivseid ideale esitada, ning näidata, milles seesuguste teoste ilu seisab. Satiiriliste teoste sisust on õpilasel raskem aru saada, need soetavad arvamise, nagu oleks kirjandus ainul naerukõditamiseks olemas.

Nagu iga õppetunnil, peab ka kirjanduseõpetusel kindel eesmärk olema, et lugemine klassis ja kodus mitte ajaviiteks ei muutuks. Tulevad üles säada kindlad ülesanded ja küsimused, mida teatava teose harutusel tahetakse lahendada. Need ülesanded olenevad teose laadist; kuid missuguses ulatuses neid ülesandeid lahendatakse, seda otsustab õpilaste vanadus ning arenemisaste. Väärtuslike kirjandustoodete lugemine peab nendest arusaamisele ja sisu omandamisele viima. Et arusaamine õpilaste vanadusest ja arenemisastmest oleneb, võine kergemalt raskemale minnes kolmesugusest analüütilisest käsitlusest kõhelda. Kõige lähem siht on vahenditu naiiv arusaamine sellest, mis kirjanik loond. Lugejale tehakse harutatava teose sündmustik sel teel näitlikuks, et talle ülevaade muretsetakse. Nimelt loetakse teost esmalt osade kaupa, katsutakse neid üksikult pealkirjade alla kokku võtta ja läbirääkimisel sisusse süveneda. Suurema järgu lõpul peetakse kauem kinni, heidetakse pilk loetud osadele tagasi, katsutakse tegelaste motiive selgitada ja püütakse neid võimalikult nende eneste sõnadega iseloomustada. Nii saab õpilane teosest naiivi käsituse, vaatliku arusaamise. Siit kaugemale suudetakse kirjanduse õpetuse algastmel vaevalt minna. Seesugune käsitlus oleks kohane algkooli ülemates ja keskkooli kahes alumises klassis.

Keskmisel astmel võime edasi ehitada, õpilasi kõrgemale teadlikumale kirjanduse käsitlusele viia. Sinna jõuame sel teel, et õpilase võimet arendame kirjaniku mõtte- ning tundesihthe ja kunstilmeid üksikasjaliselt vaatlama. Kerget kirjanduslikku analüüsi võiks järgmise kava järele toimetada. Olgu meil näituseks harutusel E. Aspe Ennosaare Ain. Kirjandustunni ettevalmistuseks peaksid õpilased teose kodus veel kord läbi lugema, et sisu neile hästi meeles oleks. Läbirääkimise esimeseks ülesandeks säetakse romaani põhimotiivide väljajurutus. Tehakse vahet juhtiva päämotiivi ja kõrvaliste motiivide vahel. Motiivide

ülesotsimise külge on hõlbus päätegelaste karakteristikat liita. Töökava teises osas juhime tähelepanu romaani kompositsioonile. Sündmustiku ülesehituseks vajab kirjanik põnevust ja seks on isesugused põnevustehnika vahendid olemas. Sisemist põnevust loovad motiivid ja karakterid, sest meie oleme tegelaste saatusest suurel määral huvitatud. Väline põnevus luuakse siin sel teel, et sündmuste loomulikust järjekorrast kõrvale minnakse, näituseks lõpp etteotsa asetatakse. Töökava kolmandasse ossa paigutame kujutusviisi vaatluse. Siin katsume järele, mis abinõudega kirjanik elu kujutab, kas ta näituseks palju kaudist kõnet tarvitab, mis ained ta monoloogi ja mis dialoogi abil edasi annab ja kuidas need kujutusviisid tal õnnestund. Et seesugusele arusaamisele välja jõuda, peab õpilane teataval määral olusid ja aega tundma, mille mõjul loetav teos valmind. Iga luuleline intensioon kasvab välja luuletaja iseloomust. Aine on küll mõnikord vabalt leitud, kuid vormi poolest nõjab luuletaja peaaegu alati kirjanduslikele traditsioonidele, jälgib vanu vorme, teisendab neid, loob nad oma tarvituse järele ümber. Et seesuguse luuleteose arusaamisele jõuda, läheb õplasele tarvis tutvust luuletaja biograafiaga ja luuletaja isikuga, samuti tutvust selle ainega, millest teos loodud ja arusaamist eelseisvast kunstivormist. See arusaamine võimaldab sideme leidmist eelmiste ja praegu harutatava luuleteose vahel. Kui kirjanduseõpetus need vaatepunktid õpilasele on edasi annud, avaneb tal uus käsitus: mis enamalt ainult naiivselt tunnete varal vastu võetud, see tõuseb nüüd mõistusepärasele selgusele. Üksik teos esineb nüüd pikema arenemisjärgu lülina, lülid ühinevad kirjanduslike vaatepunktide järele korraldatud rühmadeks, ja ajajärkudeks. Sel teel saadavat käsitust võime historiliseks arusaamiseks nimetada.

Kolmandal ja kõrgemal astmel võetakse teoste hindamiseks tarvitusele filosoofiliselt põhjendatud esteetika mõõdupuud. Siin tuleb käsiteldav teos kunstilise tervikuna vaatlusele; analüüsitakse ta kompositsiooni, tegelaste karaktereid, stiili kokkukõla, puhtuse ja ühtluse suhtes. Katsutakse järele, kas tegelaste teod ja sõnad nende karakterile vastavad ja kas karakterid küllalt järjekindlalt on läbi viidud, missugune vahet on luulekujudel elutõelisusega

jne. Edasi püüame määratella, missugused ideed teoses juhtivale kohale asetatud, missuguseid ühiskondlikke küsimusi ja probleeme üles säetakse, kas need küsimused tähtsad on ja kas rahuldavalt lahendatud. On seesugused tegelased elus võimalikud, nagu autor neid kujutab, missugune kunstiväärtus on igal üksikul karakterikujul väljatöötamise mõttes.

Kokku võttes toome esile, missugused sihid autor endale üles säädnud, kuidas ta neid sihte faotleb, missugustes vormides ta oma mõtteid avaldand ja milles nende vormide ilu seisab.

Tehtavad otsused tulevad igal pool teosest võetud näitustele rajada, neid tuleb faktidega põhjendada, muidu võib analüüs kergesti esteetiliseks sõnakõlksutuseks, aluseta targutuseks muutuda, mis elu tõsiselt vaatlema ei harjuta ega esteetilist maitset ei hari.

Jääb veel üle peatuda meetodi ja õpgevormide juures, mida sünnib kasutada eelpool näidatud ainete esitusel. Niikaua kui üksikuid teoseid harutatakse ja kirjandusloo ülesehituseks kive korjatakse, tuleb tingimata mõtetekäiku induktiivselt juhtida. Alati vaja kirjanduse tootest enesest, seega vaatest välja minna ja õpilasi lasta harutatavaid mõisteid ning seadusi ise leida. Kirjandusõpetusel on ainult niikaugelt väärtust, kui võrd ta õpilast suudab kirjanduslikkude nähtuste hindamisel iseseisvaks teha. Õpitavad faktid polegi iseenesest nii tähtsad, kui see tee, mille kaudu nendeni jõutud. Faktid võime kergesti unustada, on meil aga nende leidmise tee teada, siis pole unustuse hädaoht kuigi suur. Sagedasti juhtub, et valmisolevad otsused õpilastele peame lõpulikul kujul esitama, seesugusel puhul tuleb neid põhjendada.

Kirjandusloo esitusel oli kõige tarvilikumaks õpgevormiks ettejutustus ehk loengute pidamine. See on nii iseenesest mõistetav, et ta arvustus ülearune paistab olevat. Loeng võimaldab suurte mõtetekäikude ja mõtterühmade sidemete ühtlast läbviimist, ta võimaldab kirjanduslikkude isikute ja teoste ühtlaselt disponeeritud karakteristikate loomist, ta võimaldab ainekohast ja kuuljaid kaasakiskuvat kõnehoogu saavutada, ta võimaldab kõnelejal kõige hingega andumist ainele ja publikumile. See kõik on õige. Ettejutustusel ei pääse me siiski kahest hädaohust mööda: õpilased jäävad retseptiivseteks reproduktseerijateks

ja kirjanduse õpetus muutub kõnelemiseks kirjanduse üle, mille jooksul midagi sisemiselt läbi ei elata ega tõsiselt ei omandata. Põlis vaimutuks kujuneb õpetus veel siis kui õpperaamatud sisu ehk ka õpetaja ettejutustuse mõttekäike lastakse täpselt ümber jutustada.

Nii muutub kirjanduse õpetus käsiraamatu vaimutaks päheõppimiseks: siit pääle -- siia maani. Seesugusele viljatule tegevusele kallutavad just need kirjanduse lood, mis suuruse poolest parajad, mida ilma ümbertöötamiseta sünnib tarvitada, millest pole vaja midagi välja jätta ega mida tarvis iseseisvalt täiendada.

Igasuguse elamuse ja tõsise sisemise omandamise eelduseks on vaba vaimline tegevus, mis asjadest enestest, siin järelikult luuleteostest tõuke saab. Lähtekohaks seesugusel kirjandusloo käsitusel ei ole seega mitte mõni kokkuvõtlik käsiraamat, milles kirjandusloo arenemiskäiku jälgitakse. Palju enam eeskujuks on see vaatlusviis, mille kaudu teadus edenend: astutakse ilma dekreeteeritud eelarvamisteta antud ainete, praegusel juhtumisel kirjanduse toodete juure, vaadeldakse neid iseseisvalt ja alles võrdlemise teel otsitakse ajaloolised sidemed nende vahelt üles ning jõutakse lõpuks välja mõisteteni ning süsteemini. Seni on kirjandusloo õpperaamat väljamineku jaamaks ja ainsaks vaatluse eesmäeks olnud, nüüd peab ta saabumisaamaks saama. Kokkuvõttega, mis õpperaamatust leida, ei pea õppetundi mitte alustatama, vaid lõpetatama. Seda nõuab induktiivne meetod.

Induktiivi käsitlust alustatagu juba algkooli lugemistundides, kus iga lugemispala, iga luuletus sisu ja kuju poolest võimalikult mitmekülgsest läbi vaadatakse. Sisemiselt omandatakse ja läbi elatakse. Algkooli lugemik ei tohi koos seista sisulagedatest ajaviitejuttudest, millest ei idee ega kuju poolest pole midagi välja harutada. Lugemispalad, mis millekski muuks juhust ei anna kui naerurõõrditamiseks, võõrutavad õpilased mõtlemisest, iseseisvast töötamisest, harjutavad nad naudingut otsima, vaimliselt pagelema. Seesugused õpilased ei suuda hiljem suuremate kirjandusprobleemide lahendusele asuda, sest et neid pole eritlema, hindama harjutatud. On vaja lugemistunnid juba algkoolist pääle nii korraldada, et silmapaistvamad väheamad kirjandustõud ja kirjandusvor-

mid õpilase silma alt läbi käivad ja aeg-ajalt korduvad. Eriti ei peaks lugemiskust puuduma mitmetliiki muinasjutud, elajate-eepos ja valm, paraabel, elegia, ballaad, legend, ood, hümn, näited diktatilisest lüürikast epigrammide ehk mõttesahmade näol ja looduslaulud kõikide aastaegade ja mitmesuguste loodusobjektide ja -nähtuste kohta. Jutustavast proosast võime algkoolis esitada anekdoote, reisikirju, loodusekirjeldusi, elulugusid, memuaare ja novelle, kuna eepos, novell, romaan ja draama väljaspool lugemikku omaette iseseisvad kirjandustooted moodustavad.

Kui teatava kirjandustoote harutusel kindla vaatepunkti oleme omandand, siis muutub see vaatepunkt kategooriaks, mõõdupuuks, mida teiste järgmiste teoste vaatlemisel esmalt teadvu- seta, hiljem teadlikult katsutakse kasu- tada. Iseäranis kergesti arenevad kir- janduslikud vaatepunktid siis, kui vaat- lusained nõnda ära jagatakse, et iga õpi- lane klassis erilise osaülesande saab ja need osaülesanded kokku terviku moo- dustavad. Tahame näituseks M. Veske lüürika karakteristikale välja jõuda, siis antakse ühele õpilaste rühmale ko- duseks ettevalmistuseks Veske isamaa- laulud, teisele looduslaulud, kolmandale armastuslaulud, neljandale karjase- laulud järgnevas õppetunnis iseloomustab iga rühm seda osa, mis talle süvenemi- seks kätte jagatud. Mis üksikud õieti tähele pannud ja teind, sellest saavad mõtete vahetuse teel kõik osa, kuna eksit- used ja väärarvamised vastastikku õiendatakse. Harutuste viljakaks tege- miseks säeb õpetaja sündsad vaateko- had üles ja juhatab klassi ühistööd. Ka pikemate teoste analüüsi võib õpilaste keskel ära jaotada. Nii refereerivad ühed romaani või draama sündmustik- ku, teised valmistavad endid üksikute tegelaste karakteristika vastu ette, kol- mandad harutavad teose ideelist, nel- jandad ta stiililist külge ja keelelisi ise- äraldusi. Passiivselt vastuvõtava õpe- taja referaadi asemele astub nii õpilaste aktiivne isetegevus, harutatava teose va- henditu vaatlus, isiklik elamus ja põhja- lik sisemine omandamine. Tähtsamate autorite käsitusel jaotame silmapaistva- mad loomisjärgud õpilaste vahel ära, nende järkude kokkuvõtetest saavutame autori toodangu üleüldise karakteristika. Keskkooli ülemistes klassides sünnib kir- jandusteoste harutus muidugi juba aja-

loolises järjekorras. Üksikute teoste ühised jooned ühendatakse kogu ajajär- gu ehk perioodi karakteristikaks. Pe- rioidide iseloomustusel selguvad neis esile tungivad juhtivad ideed ja nende arenemiskäik. Kui lõpuks kirjandus- list teost ajavaimu ja ühiskondlise elu seinal vaadeldakse, siis esineb teos transporendina, millest inimsoo kultuuri- loo suured jooned heledasti läbi paista- vad.

Õeldust selgub piisavalt, et kirjan- duseõpetus tuleb võimalikult teoste lu- gemisele rajada ja seks otstarbeks kir- jandustooted õpilastele kättesaadavaks teha. Kirjaniku teose ja õpilase vahel peab isiklik vahetõde tekkima, siis pää- seme dogmatismist, mis praegu kirjan- dusloo käsitusel keskkoolides vaevab. Mis tähendus jääb siis veel kirjandusloo õpperaamatule? See muutub igatahes teisejärguliseks õppevahendiks. Teda läheb tarvis õpetajale ja õpilastele. On arusaadav, et ainult neid kirjanduslikke tooteid klassis algallika põhjal saab harutusele võtta, mis sisult ja kujult seda väärt on ja vaeva tasuvad. Kirjaniku ja perioodid, mis kirjanduslikult vähem tähtsad ja mille jaoks palju aega ei või määrata, antakse õpilastele samuti refe- reerida, kuid siin ei tarvitata enam alg- allikaid, vaid õppevahendiks võib siin ülevaatliselt ning näitlikult kokkusäetud kirjanduslugu olla. Samuti kõlbab õp- peraamatut iseseisvate harutuste kont- rolliks ja töösaavutuste meelepidamise kinnituseks kasutada. Tihti leitakse, et mida põhjalikumalt vahenditult algalli- katest ammutatud, seda vähem olulikk on õpperaamatul juure lisada.

Ka kirjanduse teooria tuleb vaimu- suretavast dogmatismist vabastada. Kirjanduse teooria ei pea mitte iseseisva haruna esinema, vaid kirjandusloo käsit- lusega liituma. Kirjanduse tõugude vor- mid muutuvad ajaloo kestel. Seega pole meil võimalik sellest kõnelda, mis- sugune peab näituseks eepos, novell, ro- maan, draama jne. olema — niisugused dekreedid ei leia ühegi loova geeniuse poolt tunnustust — vaid kirjanduse- õpetusel võme ainult sellest kõnelda, missugune laad teatavatel kirjanduse tõugudel ajaloo kestel on olnud. Kirjan- duse teooria tuleb seega ajalooliselt vaa- tepunktilt harutusele võtta.

Lõpuks tuletan meele, et „kirjandus- lugu“ pole mitte aine paljalt mälu jaoks, vaid palju rohkem aine meelevaimu ja

eriti ilumeele süvenduseks. Teoste ise-
seisev harutus õpilaste poolt harib pää-
asjalikult intellekti. Kuid tuleb ka selle
eest hoolitseda, et kirjandustund mi-
dagi annaks sisemiselt läbi elada, et ta
üleva meeleolu looks, hingeliselt soojen-
daks ja ideaalide poole püüdmisele vai-
mustaks. Kõige õigemini peetakse kir-
janduseõpetuse emotsionaalse külje eest
nii hoolt, et vähemaid ja suuremaid luu-
leteoseid osadena ehk tervikutena esita-
takse mõne teise kunsti varal interpreteeritult. Saksamaa reformikoolides, milledega oma õppereisil tutvusin, on viisiks saand, õpilasi lasta kirjandustundi ilulugemisega alata, et seega kogu klassi soovitavasse elevusse viia. Teadagi valitakse ilulugemiseks ja dramatiseerimiseks just need palad, mis käesoleva õppetunni ainestikku kuuluvad.

Kõige ilusam interpretatsioon saab luulele ikkagi muusika ja laulukunsti abil osaks. Sedagi pole sakslased tähele panemata jätnud. Kus iganes võimalik, harjutavad õpilased kvartetid ja soololaulud, mille tekst helikunstnikke inspireerinud, aegsasti kätte, ja kui kirjanduseõpetusel paras silmapilk saabund, sooritatakse kvartetid suure hingelise andumusega. Mõnes klassis on kaasmänguks juba tunni eel klaver avatud ehk jälle keelpillide orkester hääle säetud. Ettekanded tõendavad, kui sügavalt õpilased luuletuse sõnu laulu- ja muusikahelide varal võivad väljendada. Nii muutuvad esteetilised tunded esteetiliseks teoks. Ja see pole mitte kõige väiksem kirjanduseõpetusel saavutatud siht.

Mineviku vaimud eestl koolipõllul*).

Eesti kooli korraldajad selgitavad praegu tähtsaid, vundamentaalseid küsimusi: mida õpetada ja kuidas õpetada. Vana veneaegne kool varises kokku, tema varemeil algas uue kooli ehitamine, mis kohane uutele tööviisidele, uutele jõududele. Kuid ehitusmaterjaali puudusel tuli varemete rägastikust otsida ka vähegi kõlbulikud alalhoidund osad ja kasutada terveksjäänud „inventari“ Nii on sunnitud talitama iga ehitaja, kelle jõud ei küüni korraga uue, moodsa ja stiilipuhta maja loomiseks. Mõned alalejäänud materjaalid sobisid hästi ja ajakohaselt uues ehituses, ei rikkund ajakohase ehituse nõudeid. Sarnast materjaali leidis aga napilt. Osa ehitusest tuli kohendada, nii ütelda veneaegsete „akende“ kohaselt, ehk küll „aknaaugud“ uude eesti koolihoonesse olid suuremad raiatud. Neid valgusteid tuli aga ajutiselt mitmes kohas vähendada, sest uusi „aknaid“ ei jõuta niipea soetada. Nii sümboolselt vaadatuna on eesti koolil veel liig palju pisikesi väikeruudulisi „aknaid“, mille kaudu silmaringi laiendamine raske.

Meie juhtivad rahvahariduse tegelased kunni ministrini on suuremalt osalt hariduse ja sagedasti, kahjuks, ka ees-

kuju omandand vene koolist, kurbkuul-
sast vene keskkoolist, kus õpetaja elu-
töö mõte pildistus teatava normi ladina keele, matemaatika, lugemise ja kirjutamise õpetamises. Elus tarvisminevatest teadmist õpetati ainult killukesi, ja neidki abstraktselt — lahus tegelisest elust. Küllalt tundus vene keskkoolis sellest, kui dikteeriti õpilastele harjutusi, extemporale, parandati neid hoolega, nuhelti halbade numbritega jne. Terve õpetus, mis tuges eksamite süsteemil, kujunes lõpuks kuulmata ühekülgeks, rususvaks ja surmavaks igasugusele isetegevusele, algatuskatsetele. Looduslikult terava arusaamise puudus praktilisil eluküsimusis, umbusaldus iga uue mõtte ja uuenduskatse vastu iseloomustab veneaja raamatuharidusega haritlasi. Õpilaste mälu koormati hulga elus üleliigsete teadmistega — eksami materjaalidega. Aastate pikkune tuupimine vene keskkoolis surus õpilase hinge sagedasti kõrvaldamatud jooned. Mitmed meie praegused koolitegelased omandasid vene keskkooli direktorite mõtteviisi ja võtmed. Selle mõtteviisi kajana ilmusid meil tänava kevadel haridusministeeriumi poolt eksamite pidamise korraldused, mis pea täieline ärakiri veneaegsetest. Vene kadund keskkooli hiilgeaja vaim lehvib ka haridusministeeriumi poolt väljatöötatud keskkooliseaduse eel-
nõu lehekülgedel. Suured eluvapustu-

*). Meie ei ole kõigi autori väidetega nõus, kuid pääoontes on kirjatüki mõtted meile vastu võetavad. *Toimetus.*

sed pehmendasid ja silusid paljude juures vene kooli kivinend konarlusi, tuues värskemad eluvaated, avasid uued sihid, tõukasid uutele püüetele, kuid mitmed jälle sattusid uuele tööväljale kui koduta põgenejad teel teadmatuse poole. Vene kool seisab neil seljataga, temast polnud küll hääd mäletada, kuid oli nii ütelda luusse ja lihase kasvand. Uut eeskujunäis raske leida. Saksamaa kool, mille tundmaõppimiseks meil kõige soodsamad tingimised, püsib ise veel loomise ja kujunemise ajajärgus. Mitmed tähtsamad koolikiisimused kuuluvad Saksamaal alles vaeluste alale. Inglise, Prantsuse ja Ameerika koolikorraldus jääb kauguse ja keele tundmatuse tõttu üldiselt kättesaamatuks, vähemalt esialgul. Ainult mõned energilisemad jõud tungivad nende teadusallikate asupaika. Suurem osa koolitegelasi ajab vanade teadmistega läbi.

Vene kooli vaim imbub kihvtina veresse, ta tundub seda rohkem, mida vähem elu vastukihvti võimladab. Mõnele tundub vene kool nagu noorusajana: mida kaugemale temast eluteel jõuab, seda hiilgavam ja kaunim paistab.

Missugused põhimõtted kindlustasid vene kooli olemasolu ja petliku hiilguse? Arvesse võtmata jättes igand kasvatuslikku külge, mille kaitseks pea keegi ei sõanda sõna ütelda, imponeeris vene koolis ometi see väline, vormiline kord, karistushirmu najal tugenev distsipliin, mis õpilased ühele liistule tõmbas ja ka nõrkadele õppejõududele võimaldas aastate jooksul kuiva, elutut koolitarkust tuupida. Hulk tegevusaastaid andsid sarnasele õpetajale koguni osava töötegi ja kuulsuse; üteldi: kogend jõud. Õpilaste avalik meeleavaldus halbade jõudude vastu loeti esimese järgu kuritööks. Õpilased algasid salajast võitlust igasuguste viguritega, kiusamistega, pettustega. Kes neid võitlusabinõusid vastumeelsete õpetajate vastu ei mäletaks enda veneaegsest koolipõlvest. Mitmed kuulsamad vene kirjanikud pildistavad neid oma koolimälestustes võrdlemata kujukalt, uskumapanevalt. Üks vene kirjanikest tähendab: „Kolm asja pärandas vene keskkool enda õpilastele: *haiged silmad, vastikustunde kõige koolitarkuse vastu ja jõuetuse edasiminemiseks*“ . . .

Vene kool ilmub meil kodukäijana. Ei nõua üksi kirikuõpetajad kooli sunduslikke piiblitöö ja katekismuse tunde,

vaid ka mitmed neist õpetajaist, kes teda omal ajal vene koolis tüütuseni tuupisid. Neil jäi see veresse harjumusena, kivinenud pahena. Aegajalt näeme neid sellele pahele isegi põhjendusi otsivat. Sarnaste „mineviku-vaimude“ eneseavaldused ilmuvad, kui näit. usuõpetust rahvahäälletamisele tahetakse panna. See on viirastuste ja vaimude õnnetu väljakutumise katse, mille sihi ja kiidetud „eluparandava vajaduse“ kohta n. n. „usklikkudel kooliõpetajatel“ („Kaja“ termin, nr. 175) enestelgi mõnikord tume aimus. Kuid siin esineb konservatiivsuse — alalhodimise — tunne ja püüed. Veneaegses kirikluse ja isevalitsuse sihilises koolis rajati õpilaste hinges vildakud teed ja nendele radadele kaldub inimene pärast juba psühhilise tõuke mõjul, kui elu uusi sügavamaid teid pole raiaud. Ja seda mõttetut alalhoidluse tungi (sunduslik usuõpetus) ruttavad kasutama peen-poliitilise, jesuiitliku hingega kirikuvürstid enda võimu kindlustamiseks. Koputavad inimeste algatmelise teadmatuse ja saatuse müstilise hirmutunde pihta sõnades „kaastundlikult“: „usu tahavad noorsoolt võtta. Mis on inimene ilma usuta. Läheb juba raisku siin maailmas. Rääkimata tulevases elust.“ See tulevase elu kartuse õhutamine ongi meile sigitand „kristliku“ erakonna, sundusliku usuõpetuse apostlid ja „usklikud kooliõpetajad“ (kelle arvu aga „Kaja“ eksikombel „mitte väikeseks“ reklameerib). Tõepoolest näib aga selle sundusliku usuõpetuse viili üsna kidurat võitu. Tähtsam Rootsi kirjanik, Hjalmar Söderberg, ütleb ühes novellis: „On raamat, mida inimkond poolteise tuhande aasta jooksul järelejätmata on lugend, ilma et omist pähedest oleks loobund, — nimelt piibel.“ See annab halva tunnistuse usuõpetuse mõjust. Kaks korda on rahva enamus (asutav kogu, riigikogu) sundusliku usuõpetuse koolidest välja hääletand, seesama rahva enamus, kes koolis sunduslikult kõik piiblitöö ja katekismuse pääüikid pähe õppis. Kust tuleksid siis nüüd uued, ajakohased usuõpetajad. Valib ju kirik oma õpetajad eluksajaks. Loodetakse hää õnne pääle rahva enamust võita samaste kurioosumite teel, nagu mõnele eesti kogudusele veel uuemal ajal puht saksa soost ja saksameelsed õpetajad koguduse „enamuse“ poolt valiti ja pärast tõelisel enamusel neist raske oli lahti saada.

Kui jääda aatelise ja võimupüüedeta

usunõude ja tõeõpetuse juure, siis peaks lahendumata usuõpetuse probleem järgmiselt:

Usutunde süvendamise ja loomise eest hoolitsegu kirik. *Kool olgu temast täiesti vaba.* Usuõpetust andku kirikuõpetajad, kus seda laste vanemad soovivad. Ja ilma tasuta. Tüsedad palga maksab neile ju kogudus. Lastele hõlbustuseks võiks usuõpetuse tundide jaoks lubada kooliruumid, kas pühapäevil (pääle juhtlust). või pääle harilisi koolitunde. Kus lastel lähem, võiksid kirikuõpetajad ka oma suurtest hārberitest ruume tarvitada anda. See vastutulek võidakse neile aina poolehoidu. Siis kaoksikd kõige päält kurtmised, et lastevanemad jumalasõna õpetuse eest tasu peaksid maksma. Kirikuõpetajad, kellel omal hobused, suudaksid küll omas kihelkonnas igas koolis tund või paar nädalas puhast usuõpetust anda. Pühapäeviti jagagu seda lastevanematele ja soetagu poolehoidu, et lapsi tundidesse saadaksid. Nii ei peaks midagi soovida jääma. Kirikuõpetajatele avaneks esiteks võimalus avalikult ja meeldival näidata, et nad täieti ennastohverdaval, hāātahtliselt ja ainelisest kasust loobudes suure ja kõrge eesmärgi kasuks töötavad. Nii tegutsesid alati suurte mõtete kandjad ja ristiusu tõelised loojad. Kui nüüd *sunduslik* usuõpetus kooli ase-

tatakse, siis tuleks riigil kirikuõpetajate tüsedatele palkadele veel omalt poolt lisa anda, sest kuiõpetajate enamus seda ainet ei õpeta, siis jääb ta loomulikult kirikuõpetajate hoole. Ja senni pole nad tootand seda ilma tasuta teha.

On ju arusaajale inimesele lausa selge, mispärast kirikõpetajad ja n. n. „usklikud kooliõpetajad“ ikka jälle usuõpetusele riiklist üheõiguslust ja sanktsiooni nõuavad. Mispärast ei tarvita kirikuõpetajad seda teed, mis neile ristiusu põhimõtted näitavad. Kirikuõpetajatel on võimalus meie väikesel kodumaal mitmesajast toredas hoones tuhandete tähelepanu ja poolehoidu võita elava tõesõnaga. Miks ei rāāgi nad usku-mapanevalt, kaasatõmbavalt. Miks jäävad kirikud tühjaks. Miks käivad isegi suuremate alalhoidlaste — Balti saksa — kirikutes pea ainult vanad kõdunend daamid ja nõrgad tudikesed. Näputāis neidki. Lenin-Trotski võitsid suure Venemaa mõne aastaga ainult sõna vāel ja pääleegi püssitikkude vastuseismisel. Ilma rahvahāāletamiseta. See oli varjukūljeline, negatiivne õpetus. Miks ei suuda ellu tungida ilma riiklise toetuseta kirikuõpetus, usuõpetus, mida selle kandjad kõige positiivsemaks tunnustavad. Tähendab, praeguste kirikuapostlite teod ja piūided ei ole kokkūkõlas nende õpetusega. J. P.

I eesti keele õpetajate kongress.

E. Martinson.

Kongress peeti āra 3.—5. jaanuarini s. a. Tartus, H. Treffneri as. gūmnaasiumi ruumides. Osavõtjate arv üle 400.

Kongressi avab Eesti Õpetajate Liidu esitajana E. Martinson. Avamiskõne sisaldas järgmisi mõtteid:

Rahva vankumata tahtel on meil küll vōidetud iseseisvus. Rahva kandvamad jõud on agaralt töös, et iseseisvust kindlaks ja pūisivaks muuta. Põhjapanevam osa sellest tööst tehakse haridusalal ja vastutus- ning tagajārjerikkam osa haridustööst on meie kooli kanda.

Ülesande tähtsusest teadlik eesti õpetajaskond asus pärast sõjakāra vaikimist kohe hariduskūsimute lahendamisele, niihāsti ūld- ning erikongressidel, pāevadel, koosolekutel ja komisjonides kui ka trūkisõna abil, Esialgu kulus

suurem osa tööst āra ūldkūsimuste harutamisele. Viimasel ajal oleme hakand sūivenema erikūsimusisse.

Teiste õppeainete seas tuleb emakeelele auase anda. Keel on ka meie koolis tähtis koht olnud, kuid see oli vōoras keel. Vōõra keele tähtsust on meil ūlehinнатud. Praegugi kannatavad meie õppekavad vōõra keele hūpnoosi all, kuna algkoolis kahte vōõrast keelt õpetatakse, millest esimest juba kolmanda õppeaasta algusest õpetama hakatakse.

Vōõra keele hūpnoosi alt vabaneme, kui emakeele tähtsust ūldiselt hindama hakatakse. Emakeele tähtsuse ūldtunnustamiseks aitab kaasa emakeele hāsti õpetamine.

Kui emakeele õpetamisel kaob verbalism, valmis reeglite ning definitsioonide

tuupimine, mälu koormamine lapse huvide ringi mittekuuluvate ainetega ja selle asemele astub elav töö, kusjuures lapse vaimujõudu ja võimeid arendatakse, tema mõistust selgitatakse, fantaasiat äratatakse, tundeid süvendatakse, tahtejõudu ergutatakse, last esteetiliselt ja eetilisel arenend isikuseks kasvatakse, kui keeleõpetus annab kätte tee iseseisvaks arenemiseks ja juhivad õpilast inimsoo kaunimate varasalvede juurde, kui keelest luuakse inimesele abinõu, millega ta võib oma siseelu täpselt väljendada, n. ö. tundehell muusikariist, mis suudaks kõlastada hinge peenemad liigutused, kui seda kõik emakeele õpetus anda suudaks, küll siis ka tema tähtsus üldtunnustamist võidab.

Käesoleval kongressil on ülesandeks selgitada emakeele õpetuse ülesanded ja säada üles tähised selle ülesande teostamiseks. Selle üleande läbiviimiseks soovib kongressi avaja kongressile jõudu Eesti Õpetajate Liidu poolt.

Kongressi juhatajaks valitakse E. Martinson, abideks — mag. A. Saareste, H. Ruubel, ja E. Schönberg. Sekretariaati valitakse: A. Laan, N. Tann, J. Ainelo, J. Palvadre, J. Sõster, K. Hermann, Johannes Jaanson, Janno, H. Leo ja Otas.

Kongressi tervitavad:

1) Prof. M. J. Eisen — Eesti rahva muuseumi, 2) prof. Cederberg — Akadeem. ajalooeltsi, 3) haridusnõunik Ney — haridusministeerium, 4) J. Johanson — E. karskusseltside keskoimkonna, 5) A. Reeben — Tartu linnakoolivalitsuse, 6) Johanson — Harjumaa koolivalitsuse, 7) V. Tubin — Tartu Õpet. Seltsi, 8) H. Summer — Tallinna Õpet. Seltsi, 9) A. Raud — Eesti kirjandusseltsi, 10) Raudsepp — Tartumaa koolivalitsus ja 11) V. Vaher — Eesti Esperanto liidu poolt.

Järgneb prof. P. Põld'i referaat:

„Eesti keele õpetamise siht meie koolides.“

Referaat ilmub „Kasvatuses“, mispä-rast tema sisu siinkohal ette kandma ei hakka.

M. Kampmann kannab ette referaadi „Kirjandusloo käsitus keskkoolis“.

Ka see referaat ilmub „Kasvatuses“. Lektor J. V. Veski referaat:

„Eesti kirjandusloo õpperaamatud“

sisaldab meie kirjandusloo õpperaamatute lühikese arvustava ülevaate.

A. Raud'i „Kirjanduslooline lugemik“ I. ja II. on välja kasvand uutest õppekavade-st ja annab ülevaate ainult neist kirjanikest, mis õppekavades ette nähtud. Ülevaate andmiseks tervest eesti kirjandusest on seda materjaali vähe. Raamat ei ole kirjandusajalooks määratud.

Sander'i „Eesti kirjanduse ajalugu“ I, ja II. ei saa koolis õpperaamatuna tarvitada tema liig lühikese ulatuse tõttu.

G. Suits'i „Lugemik“ I. ja II. on määratud soomlastele eesti keele õpiraamatuks. Valik tööde kohta väike, kõlbab õpetajaile käsiraamatuks.

Kampmanni „Eesti kirjanduse pea-jooned“ I. ja II. on kirjutatud enne Eesti vabariigi rajamist, ei vasta sellepärast täielikult meie kooli nõuetele. Sisaldab õige palju kirjandusloo materjaali. Elulood õige üksikasjalised. Kirjanikkude tööd üles loetud sisu pääjoonte tähendamise-ga. Teoste sisu üldiselt tabavalt kirjutatud. Kirjanduslugu igakülgselt käsitatud.

Raamatu uue trüki kohta avaldas referent järgmisi soove:

1. Raamat vastaku rohkem praegustele õppekavadele; tuleks valik teha materjaali rohkusest.

2. „Kalevipoja“ koht olgu Kreutzwaldi tööde seas, mitte rahvaluule hul-gas.

3. Ei ole soovitav kirjanikku käsitada kahes kohas (Hurt, Järv).

4. Vaimuliku kirjanduse valitsus-aeg tuleks lühemalt, konspektiivsemalt käsitada.

Ridala „Eesti kirjanduse ajalugu kooli-ledele“ on konspektiivse loomuga. Eluloolised andmed liig lühikesed, tunduvad Kampmanni teadetega suguluses olevat. Autor ei ole, nagu teoseid ise hindama ulatand ja valib ebamäärase tee: Mändmetsa kohta ei ole midagi otsekohe öeldud, ei hääd ega halba. O. Lutsu „Karavaan“ on ainult registreeritud. Raamatus on järjekindlaid eksimi-si aastaarvudes. Rahvaluulele on ainult 2 ja pool lehekülge määratud. Näib, nagu ei käikski ta kirjandusloo hulka. Keel on lahkuminev normeeritud kirjakee-lest: poegana jne.; „karge“ ja „sore“ võõrastava tähendusega. Ridala vaa-tab teoseid esteetikuna ja leiab vähe väärtuslikke. Esitab palju negatiivseid külgi, mis õpperaamatus mitte soovitav

pole. Raamatu väärtuseks loeb referent seda, et 20. aastasaja algus ja „Kalevipoja“ sugemed hästi on käsitatud.

Lõpuks soovib referent maailma kirjanduse väärtuslikke teoseid kõlvasse eesti keele tõlkida.

Mag. A. Saareste esineb referaadiga: „*Foneetika õpetuse sihtjooned ja terminoloogia.*“

Uuemal ajal on välismaal, eriti Sakamaal, tekkinud vool, mis grammatika õpetust õppetööst üldse tahab kõrvaldada. Alamal astmel võiks sellest kõnelda, kuid kunni rahuldavate keeleõpetuse vormide leidmiseni tuleb ikkagi vähemalt lühildase, õige lihtsa süstemaatilise grammatika esitamisega rehkendada, vähemalt algkooli vanemais klassides. Kõrgemas kontsentris on aga süstemaatilise grammatika õppimine ka edaspidi tungivalt tarviline, kuna meie emakeele kultuur veel liig nõrk ja keel veel küllaldaselt arenend pole.

Foneetika tundmine on keele õppimisel tähtis, sest häälikud on see substants, millest keel koos seisab. Foneetika tundmine on tarviline vormi- ja lauseõpetuse omandamisel, kui ka kõnekeele normeerimisel ja hääldamisvigade parandamisel. Samuti on foneetika abiks kirja-keelele, eriti õigekirjutuse küsimustes õige seisukoha võtmises. Foneetika kursuse kava oleks:

- I. Akustika.
- II. Kõneelundite ehitus ja tegevus.
- III. Häälikühendused ja häälikud:
 - A. Paus ja häälikjärk.
 - B. Silp.
 - C. Häälik.
 - a. Rõhk.
 - b. Häälikute jaotus.
 - c. Vältus.
 - d. Kõrgus.
- IV. Häälikmuutused ja vaheldused:
 - A. Sarnanemised:
 - a. Vokaalharmoonia.
 - b. Kaashäälikute peenemine.
 - B. Vaheldumised:
 - a. Astmevahetus (4 liiki).
 - b. Muud vaheldused.
 - C. Erisilpide koondumised.

I. Akustika.

Alamal kontsentril vahetegemine hääle ja hääliku vahel, toonitades tähe mõistet. Helisevate ja helita häälikute eraldamine. Tähelepanu juhtimine häälikute kahele omadusele, tugevusele ja

pikkusele. Definiitsioonide eest hoiduda, ainult tähtsamad tunnused anda.

Kõrgemas kontsentris (keskkooli viimastes klassides lühemalt, seminaarides aga põhjalikumalt) selgitada kõla kujumist. Kahesugused kõlad (kahin ja heli). Hääle, häälik. Täht. Foneetika definiitsioon. Häälikule 4 omadust: 1) tugevus, rõhk, 2) häälelaad, 3) vältus (pikkuskestus), 4) kõrgus.

II. Kõneelundite ehitus ja tegevus.

Lühike elundite kirjeldus, nende tegevusega tutvustamine — vanemais klassides, seminaarides eriti. Ainult sellel eeldumisel võimaldub häälikõpetuse mõistmine, konsonandi ja vokaali mõistete selgitamine, vahetegemine heliseva ja helita hääliku vahel jne. Häälikfüsioloogia teadmiseega omandavad mitmed keelelised nähtused õpilaste silmis põhjusliku sideme, saab võimalikuks hääldamisvigade kõrvaldamine ja hääldamise parandamine. Vanemaile õpilastele pakub häälikfüsioloogia õppimine huvi, kuid tuleb hoiduda liig üksikasjaliseks minemise eest.

III. Häälikühendused ja häälikud.

A. Paus ja häälikjärk. Kõne jagunemine pauside abil häälikjärkudeks (kõrgemas kontsentris). B. Häälikjärgu jagunemine silpideks. Silbi definiitsioon — nagu harilikult grammatikates. Ainult seminaarides võiks seda täiendada teise definiitsiooniga: silp on kahe rõhumiinimumi vaheline häälik ehk häälikühend. Silpide jaotamine pikkadeks ja lühikesteks. Tarviline niihästi edaspidises keeleõpetuses kui ka meetrika, eriti eesti rahvaluule meetrika õpetusel. Kinniste ja lahtiste silpide eraldamine, mis tähtis astmevaheldusest arusaamiseks.

C. Häälik. Häälikute tähendamise viis kirjas. Ortograafia reeglite süstemaatilise esitus foneetika kursuse lõpul: Häälikute vaatlemine ja jaotus: a. Rõhk: seadused eesti keeles. Rõhk võõrsõja lauserõhk. Sõnarõhu kohta maksavad seadused eesti keeles. Rõhk võõrsõnus. b. Häälikute jaotus. Kinnised ja lahtised häälikud (vahetegemine tarviline ainult vanemas kontsentris) — suus sündiva takistuse määra järgi. Heliised ja helita häälikud. Vokaali ja konsonandi täielikumalt definiitsiooni ei maksaks alamas kontsentris mitte anda, vaid leppida märkusega, et vokaal võib ka üksi-

kult silbi kujundada, konsonant aga ainult ühes vokaaliga. Vanemas kontsentris võib seda täiendada tähendusega, et eesti keeles võib vokaal üksi silbi kujundada. Sellele järgneb vokaali ja konsonandi lähem defineerimine. Diftongi definitsioon.

Vanemas kontsentris ka häälikute jaotamine hääldamise viisi ja paiga järgi.

Hääldamise viisi järgi: 1) Sulghäälikud. 2) Piluhäälikud. 3) Küsitav, kas värisevad häälikud (tremulandid) lugeda erirühma, või liita eelmisse. 4) Avahäälikud (nasaalid ja vokaalid). Huulte kaastegevuse või selle puudumise järele labialiseeritud ja labialiseerimata vokaalid.

Hääldamise paiga järgi: 1) rõhtjoonel — ees- ja taoavokaalid; 2) püstjoonel — madalad, keskkõrged, kõrged vokaalid. Konsonandid: 1) Huulhäälikud ehk labiaalid. 2) Kas eraldi ka hammashuulhäälikud, või liita need eelmisse liiki? Referent pooldab viimast. 3) Hammashäälikud ehk dentaalid. 4) Suulaehäälikud ehk palataalid. 5) Kõrisõlme häälikud ehk laruugaalid. Diftongid: 1) algupärased, 2) hilised, (koondatud). Seminaarides tuleks pikemalt üksikute häälikute karakteriseerimisel peatuda. Terves kõrgemas kontsentris tuleb eriti rõhku panna nende iseäralduste pääle, mille poolest eesti häälikud hääldamises vastavaist võõraist häälikuist lahku lähevad.

c. Häälikute vältus (pikkus, kestus, kvantiteet). Välteid. Välteid tuleb vaadelda vokaalide ja konsonantide juures lahus. Alamas kontsentris nimetada vokaalidel 3 vältet: lühike, pikk, ülipikk; ülemas kontsentris — 4 vältet: lühike, poolpikk, pikk, ülipikk. Referent esitab vältete tabeli ühes seletatavate näidetega.

Diftongidel eraldada kaks vältet: lühike ja pikk. Konsonantidel tuleb eraldada kolm vältet, nii alamas kui ka ülemas kontsentris, selle vahega, et alamas kontsentris tuleks üksik- ja kaksikkonsonantide pikkust koos vaadelda, kuna ülemas kontsentris neid lahus tuleb vaadelda. Referent esitab alama kui ka kõrgema kontsentri jaoks vältete tabelid ühes näidetega.

d) Kõrgus. Häälikute kõrguse (tonaaltöödi) juures tuleks peatuda ainult seminaarides, säälgil lühidalt.

Terve 3. päätüki õppimisel tuleb teha

tegelikke harjutusi. Murdelise hääldagemena kontsentri jaoks vältete tabelid normeerima.

Hääldamise tendentsid: 1) Vahetegevmine pikkuse järkude vahel nõrgas ja tugevas astmes. 2) Pikkade vokaalide hääldamine seesugustena (mitte diftongilistena, ei ka mitte lõuna-eestiliselt kõrgendatud artikulatsiooniga tugevas astmes). 3) õ õige hääldamine (saarte, linnades). 4) Kaashäälikute peenendamise teatavil kordadel.

Praktiliste hääldamisharjutuste juures võidelda võõrapärase hääldamise vastu (b, g, d, s, l juures). Tähelepanu juhtida ka üldisele diktsioonile.

IV. Häälikumuutused ja vaheldused.

Vanemas kontsentris tuleb lühidalt selgitada, et kõik keelelised nähtused aegade jooksul muutuvad. Selle muutumise tagajärjena esinevad keeles mitmesugused nähtused, neist eriti olgu nimetatud häälikute vaheldused. Neid nähtusi tuleks vaadelda kolmes salgas.

A) Sarnanemised ehk assimilatsioonid:

a) Vokalharmoonia seadus (algkoolides pole vaja seda seadust käsitada).

b) Kaashäälikute suulaestumine ehk peenenemine (palatisatsioon).

B. Vaheldumised:

a) Astmevaheldus ehk paindumine avaldub neljal viisil:

1. Eripikkuste häälikute vaheldus.

2. Kahe erihääliku ühend tugevas astmes vaheldub kahe samasuguse häälikuga nõrgas astmes.

3. Kahe erihääliku vahedumine (b: v, g: j, d: j). Eriliik sellest on n. n. vokaalide teisenemine (i: e, u: o, ü: ö).

4. Kaashäälikute vaheldumine kaduga (b:o, g:o, s:o). Keskkoolis, eriti seminaaris tuleks astmevahelduse õpetustel tähelepanu juhtida selle pääle, et astmevahelduse selgitamiseks vaja tunda keele ajalugu (rahvalaulu keelt, murdeid, soome keelt).

b) Muud vaheldused (erihäälikute vaheldused, hääliku ja kadu vaheldused) i: j, v: u, t: o, a: e, i: e, i: u . . .

C. Erisilpide vokaalide koondumised diftongideks või pikkadeks vokaalideks (tugi-toed, lugu-lood jne.).

Referaadi lõpul soovib referent, et foneetika õpetamises üle maa teatav ühtlus valitseks. Missugune see peaks olema, selgugu läbirääkimistel.

Läbirääkimise 1.

Harutatakse küsimust, kas on soovitatav karskusõpetust ühendada eesti keele õpetusega. Ühelt poolt toonitatakse karskuse küsimuse eesti keele tundides käsitamise tarvilikkust, et sellega õpilaste pääle kasvatavalt mõjuda (J. Johanson, Tedre). Soovitatakse karskussisulisi töid lugemikkudesse võtta. Teiselt poolt näidatakse, et kirjanduse käsitamisel peab esteetilisest seisukohast välja minema ja kirjandust sellelt seisukohalt hindama (E. Schönberg). Ei pea karskuse küsimust mitte igale poole paigutama, kuigi tema tähtsus suur (Ruus). Soovitav kaudne karskustöö. Karskuse küsimust käsitada ainult vastaval juhtumisel (H. Ruubel). J. Johanson esitab resolutsiooni:

„Et emakeele õpetuse üheks ülesandeks on õpilase kõlblise ilmavaate arendamine ja et karskus küi vooorus on osa kõlblusest, siis on tarvilik karskusmõtete selgitamist emakeele õpetusega ühendada ja selleks vastavalt juhtnõõrid välja töötada, sisse viies karskusainet koolides eesti keele õppekavadesse ja õppe- raamatutesse.

Töökooli põhimõtte läbiviimine kirjandusloo käsitamisel leitakse üldiselt soovitatav ja vastuvõetav olevat. Tekivad ainult mõned küsimused, kuidas seda meil alg- ja keskkoolides läbi viia. M. Kampmann selgitab seda mõne näitega. Samuti soovitatakse mõnelt poolt koolides referaatide ja vaielusõhtute korraldamist, teoste dramatiseerimist (N. Tann, H. Ruubel). Kirjandusloo käsitamise üle algkoolis mõtteid vahetades ühineatakse arvamiseega, et algkoolis pole vaja käsitada kirjandusloogu süstemaatiliselt, vaid tuleb lugemist kaudu teostega tutvustada ja neid harutada. Mõned leiavad siiski tarviliku olevat ka algkoolis kirjandusloo käsitamisel ajaloolist meetodi tarvitada, kuna suurem osa meie algkooli õpilasist mitte keskkooli ei pääse, et nad siis tarvilikud üldised teadmised omandaksid. Ka pannakse sagedasti algkooli õpilasile keskkooli astumisel kirjandusloogu alal liig suured nõudmised ette, mis ka sunnib ajaloolist meetodi algkoolis tarvitama (Sõster).

Näidatakse ka raskusile, mis meid takistavad töökooli põhimõtet teostada. Koolidel puuduvad raamatukogu, õppeabinõud jne. Eriti toonitatakse raama-

tute ja raamatukogude puudumist, mis suguste asjaolude tagajärjel ei saa kirjandusloogu käsitada vastavalt töökooli nõudeile. (E. Schönberg). Teiselt poolt rõhutatakse: kongress avaldagu tungivamat soovi, et muretsetaks raamatuid, mida tarvitada võiks. Tuleks rikastada eesti kirjandust ilmakirjanduse suurteoste tõlkimisega (P. Põld). E. Martinson esitab resolutsioon:

„Kongress leiab, et emakeele õpetamist õpilase isetegevuse seisukohast takistab väga kirjanduslikkude teoste ja kirjandust käsitavate raamatute puudus. Nende raamatute soetamiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks on hädatarviline, et haridusministeerium nende raamatute rutulist soetamist suuremate toetussummade määramisega toetaks.“

Tehakse arvustav märkus eesti uue ma ilukirjanduse kohta, et see on kõlblustastase sisuga ja kõlbmata noorsoole harutamiseks. Õpetajal peab kirjanduse vastu kindel, arvustav seisukoht olema (Pau). Teiselt poolt arvustatakse õpetajaskonda, näidates, et ta teadmised kirjandusalal väiksed (Antson). Ühtlasi näidatakse ka (Antson), et meie *õpilaskond väga vähe huvi tunneb kirjanduse vastu*, tõendades oma arvamist sellega, et kunstiihingu „Pallase“, noorte kirjannikkude j. t. poolt korraldatud kirjandusõhtuist väga väike arv õpilasi osa on võtnud. Teiselt poolt aga tuuakse ette näiteid, mis tõendavad, et noorsugu tõsist huvi tunneb kirjanduse vastu ja püüab lugeda niipalju kui võimalik (H. Ruubel).

Leitakse, et algkoolis *liig palju materiaali* tuleb läbi võtta, ja et emakeele tundide arv nii algkooli vanemais klassides kui ka keskkoolis liig väike on (A. Liiv). Selle vastu näidatakse teiselt poolt, et meil üldine tundide arv liig suur ja õpilasile liig koormav on. Päälegi pole niivõrd tähtis materiaali koogu kui käsitusviis. Tuleb huvi äratada kirjanduse vastu ja näidata, mis lugeda ja kuidas lugeda (P. Põld).

Lugemikkude kokkusäädmise küsimuse juures algkoolide tarvis juhib E. Martinson tähelepanu sellele, et *pole vaja pedantselt kinni pidada ainult omapärasusest*, rahvapärasest kirjandusest, vaid võtta ka vöõraste rahvaste kirjandusest palasid, mis lapse hingeelu vastav.

Kongressi teine päev.

Mag. Saareste kannab ette referaadi: „*Keele ajalugu Eesti keele õpetuses.*“

Vanemal aegadel segati kooligrammatikais nende deskriptiiv-normatiivne iseloom ajaloolisega. Praegusel ajal jõutakse otsusele, et kõige õigem on puhtdeskriptiivne grammatika ja ajaloolisi märkusi teha on ainult harukordadel lubatav. Sarnase grammatikana võiks nimetada prof. E. N. Setäla oma, mis meilegi ühiste olude ja tingimuste tõttu võiks eeskujuks olla. Selle põhimõtte vastu on aga eesti keele uuemaiski grammatikais patustatud

Enne kõike tuleb üles säada põhimõtte, et teatavate kirjakeele nähtuste minevikku võib ainult niivõrd esitada, kui võrd seda õpilane ise katsete varal võib kontrollleerida. Tõendamiseks fakte võib saada rahvalaulu keelest kui ka rahvamurretest. Teatud määral on siin tähtsust ka soome keelel, mida enam arenend koolinoorsugu vähe juba tumbne ja tulevikus vahest enamgi tundma õpib.

Keskkooli vanemate klasside ja seminari õpilasi tuleks tingimata tutvustada järgmistega kohtadega keele ajaloos:

1. *Vokaalide lõppkadu.* Tõendus selle kohta pakub eesti rahvalaulude ja soome keel. Vokaalide lõppkao tundmine selgitab astmevahelduse õpetus, kaashäälikute peenenemise nähtust jne.

2. *Vokaalide sisekadu.* Näited samusest hallikaist. Tarviline astmevahelduse õpetusel.

3. *Lõpp — n — kadu.* Tõendused eesti keeles: maantee, Soontaga, ja soome keel. Tarvilik astme vahelduse õpetusel.

4. *Lõpp — k — kadu.* Tõenduseks kurgusõlme sulghäälik Võru murdes.

5. *Koondatud tüved.* Tõenduseks osalt eesti rahvalaulude keel. Tarviline astmevahelduse mõistmisel.

6. *Üksikkaashäälikute kahenemine.* See punkt võiks ka ära jääda.

7. *-ma infinitiiv.*

8. *-lle, -le alaleütlev.* Tõendused rahvalaulu keeles. Tarvilik astmevahelduse õpetusel.

9. *Osastav kääne.*

10. *-da infinitiiv.*

Keskkoolis võib piirduda keeleajaloo õpetamist häälikutega. Seminaaris on tarvilik tutvustada õpilasi kirjakeele arenemisega, õigekeelsuse põhimõtetega, kirjakeele, ühiskeele ja rahvakeele mõistetega. Esitatud nõudmised on minimaalsed.

Järgnevad *läbirääkimised* mag. Saareste referaatide üle.

Ühelt poolt arvatakse, et referendi nõuded foneetika kohta liig suured, kuna aga keele ajalugu rohkem õpetada tuleks (Schönberg, Raud, Ruubel, Ounapuu). Teiselt poolt leitakse, et mag. Saareste nõuded keele ajaloo kohta rahuldavad (Mägiste). Läbirääkimistel puudutati ka üksikuid termineid (näit. suulaestumine) ja avaldati arvamist poolt (Mägiste) ning vastu (Schönberg). Arutati veel vokaalide ja diftongide vältete küsimust. Arvatakse, et keskkoolis vokaalide jaotus 3 vältesse otstarbekohasem (Schönberg, Ounapuu, Mägiste). Diftongide 2 vältet leitakse otstarbekohaseks.

Mag. Saareste paneb ette vastu võtta järgmised põhimõtted terminoloogia ühtlustamisel:

1. Nimetused, mis juba üldisteks saanud, või peaaegu üldised on, sanktsioneerida seesugustena.

2. Ühte viisi sagedasti ehk harilikult esinend paralleelnimetuste puhul valida see, mis enam õnnestand, s. o. mõistet ehk nähtust täpsemalt, õigemini määritleb, mis lühem, hõlpsamini hääldatav, mitte kohmakalt kujundatud ja mis kõlaliselt mitte ei sarnane teisele terminile, seega äravahetust ei võimalda. On aga sennised paralleelselt esinevad terminid äpardund, mittevastuvõetavad, siis luua uus kohane termin.

3. Enam üldise loomuga terminid, mis esinevad kooligrammatika alamas järgus ja mis laiema ringkonna tarvitusse kuuluvad, olgu eestikeelsed. Enam spetsiaalsed terminid jäägu võõrakeelseks, eriti süntaksis.

Need põhimõtted võttis kongress vastu.

Kuulati ära mag. Saareste poolt soovitatavad terminid häälikõpetuse kohta.

(Järgneb.)

Loodusloo ja maateaduse õpetajate kongress.

Eesti Õpetajate Liidu juhatus tegi Tallinna Õpetajate Seltsile ettepaneku kokku kutsuda loodusloo ja maateaduse õpetajate kongress. T. Õp. Selts võttis ettepaneku vastu ja Seltsi vastavad sektsioonid moodustasid kongressi eel tööde tegemiseks korraldava toimkonna järgmises koosseisus: haridusminister Veidermann, J. Annusson, J. Kents, O. J. Kiesel, V. Peet ja D. Treimann.

Toimkond otsustas kongressi kokku kutsuda Tallinnase kevadpühade vaheajaks, 3., 4. ja 5. aprilliks. Kongress töötaks üldkoosolekuil ja sektsioonides. Üldkoosolekud pühendatakse üldsisulistele referaatidele ja resolutsioonide vastuvõtmisele, kuna sektsioonides küsimused üksikasjaliselt läbi arutatakse. Sektsioone on kavetatud kolm: 1) Bioloogiliste ainete sektsioon, 2) keemia sektsioon ja 3) maateaduse ektsioon. Kongressi esimesel päeval kantakse ette üldised referaadid, teisel päeval töötavad sektsioonid ja kolmandal oleksid sektsioonide töö lõpetamine ja kongressi üld-lõpetamiskoosolek.

Kongressi töökava kohta on senni ainult Tartu õpetajad sooviavaldusega esinend. Seda sooviavaldust arvesse võttes säeb korraldav toimkond esialgse töökava järgmiselt: 1. Loodusteadus kui teadus ja õppeaine. 2. Maadeteadus kui

teadus ja õppeaine. 3. Õppevahendid loodusteaduse ja maateaduse alal. 4. Õppekäigud. 5. Eestikeelne kirjandus loodus- ja maateaduse alalt. 6. Wõõra-keelse koolikirjanduse tõlkimise küsimus. 7. Loodus- ja maateaduse õpetajate edasiharimine. 8. Loodus- ja maateaduse õppekavad. 9. Loodus- ja maateaduse õppeviisid. 10. Loodus- ja maateaduse oskusõnad. 11. Koolitervishoid. 12. Karskusõpetus loodusloo tundidel.

Kongressi töökava ja päevakorra lõpulisteks kokkuseadmiseks on soovitatav et asjast huvitatud isikud ja organisatsioonid omad soovid korraldavale toimkonnale teada annaksid.

Samuti palub korraldav toimkond kõiki, kellel on soov ja võimalik kongressil kas üldkoosolekul ehk sektsioonis referaadiga esineda, sellest toimkonnale teatada.

Kongressi ajal kavatseb toimkond korraldada õppevahendite näituse ja järgmised eeskujulikud klassid: Loodusloo klass alg- ja keskkoolis; maateaduse klass alg- ja keskkoolis ja keemia-klass keskkoolis. Klassides demonstreeritakse uuemaid õppeabinõusid.

Kõik kirjad ja sooviavaldused palub toimkond saata Tallinna, Õpetajate Seltsi büroosse, Gogoli puisteel nr. 4.

Korraldav toimkond.

Koolitoast.

„Õpilaste kirjanduslik ajakiri“.

Oma kogemuste najal olen otsusele jõudnud, et maa algkoolides õpilaste ajakirjad, nagu neid keskkoolides tuntakse, mitte elujõulised ei ole ja et neid pikemat aega käima panna mitte korda ei lähe.

Ometi oleks häa, kui õpilased igavesti ei tarvitseks oma kirjatöid, oma vaimusünitusi, kuivade ja külmade vihu-kaante vahele maha matta.

Katsusin asja järgmiselt korraldada.

Juhtus, et mõni õpilane kirjutas kirjatöö, mis oli oma väärtuse poolest teistega võrreldes üle keskmise. Pääle selle, kui kirjatöö kallal korrektuuri olin teind,

laskisin õpilase kirjatöö valgele paberile kirjutada ja piltidega ja vinjettidega illustada. Niiviisi kogusin ma mitugi kirjatööd, mis olid kirjutatud üksikutele lehtedele. Siis liigitasin kirjatööd sisu poolest mitmesse liiki. Õmblesin ühesisulised lehed kokku ja paigutasin nad kaante vahele. Kaantele leidsin kohased päälkirjad mis neile ilutrukis pääle „trükiti“.

Niiviisi sain neli „kirjanduslikku albumi“: Nr. 1 „Aastaajad“, Nr. 2 „Kuldne kotus“ Nr. 3 „Pühapäev“ ja „Seda ja teist“.

Õpilased näisid olevat kaasakistud sellest asjast, nii et kirjatööd piinliku puh-

tusega valmistati ja ilustati. Mõni sai ilustamisega suurepäraselt hakkama.

Et niisugune kord laste seas tõsist huvi äratas, leidis uue kinnituse tänava sügisel.

Sisse seades neljandas klassis loodusevaatluste vihku, olin üllatatud, kui vihkude ära korjamisel mulle kätte ulatati väikesed broshüürid värviliste pildikesega ja päälkirjadega. Lapsed olid eeskju leidnud läinud aasta koolitööde näitustel, kus meie „kirjanduslikud albumid“ välja olid pandud.

See oli muidugi pääliskaudse tähelepaneku tagajärg. Kuid „albumeid“ lugesid ja lehitsesid mitmed õpilased sügavamalt. Arvan, et mitmedki nende seast teatud kunstinaudingu sellest lehitsemisest said ja et see neist kasutä mööda ei läind.

—u.

Piltpostkaart kodumaa tundmaõppimise vahendiks.

Algkoolis tuleb põhjalikuma kodumaa tundmaõppimise ja kodumaaarmastuse edendamist tähtselt rõhutada. See on vist kõigile õpetajaile selge.

Kuid selle juures on meil väga suur puudus õppevahenditest. Pole meil kustki leida korralikku Eestimaa kaartigi, rääkimata korralikult trükitud ja korralikult ilustatud kooli väljaannetest kodumaa tundmaõppimise alal. Tean, millise huvitusega minu õpilased on vaadelnud Unterwoodi & Unterwoodi stereoskoobilisi pilte üldisest maadeteadusest. Meie kodumaa tundmaõppimiseks ei saa säält aga midagi lisaks.

Luban omale siin ühele võimalusele tähelepanu juhtida, mis asjale väikseks paranduseks võiks olla.

Meil on päevapiltlikke ülesvõtteid ole-

mas vist kõigist kodumaa tüübilisemaist ja kui seda mitte, siis ometi nägusamaist kohtadest. Ja iga kooli ringkonnas leidub ka isikuid, kel on järele jäänud tarvitatud piltpostkaarte kodumaa linnadest, maastikkudest j. n. e. Neist võib kerge kulu ja vaevaga kokku seada kodumaa pildialbumi. Ei ole sugugi tarvis osta kallist albumi mõnest päällinna paberimagaasiinist. Küllalt sellest, kui õpetajad võtavad pakkimise papi, milles neile raamatukauplused saadavad raamatuid, lõigata neist välja parajad albumi lehed ja kleepida sinna postkaardid. Nii saajakse odavalt piltidekogu, mis oma ülesannet rahuldavalt täidab vähemalt sennikaua, kunni ilmuvad kirjanikud ja kirjastajad, kes hakkavad välja saatma ajakohasemaid pildikogusid.

Asjaarmastaja, kes minu nõuande järgi talitama hakkab, põrkab varsti ühe takistuse vastu. Ja see on, meil on küllalt leida ülesvõtteid linnadest, üsna vähe aga maalt, peaaegu üsna ühti kaugematest maanurkadest. Sellest takistusest peaks aga nii üle saama, et õpetajad agaralt hakkavad üksteisega vaatekaarte vahetama. See tegevus võiks ju isegi õpilaste sekka laieneda. Loodan, et „Kasvatus“ mitte ära ei ütleks avaldamast oma veergudel sellekohaseid soovivaaldusi*).

Koolid, noorsoo ühingud koolide juures võtku oma eelarvesse teatud summa piltpostkaartide ostmiseks ja laialisaatmiseks. Loodan, et niisugune kaartide vahetus lõbusaks ja kasulikuks ajaviiteks saab.

—u.

*) Oleme nõus sellekohaseid soovivaaldusi „Kasvatuses“ avaldama.

foimetus.

Välismaalt.

Koolidest ja koolitööst Inglismaal.

Keskkoolid (Secondary Education).

Vastandina teiste maade koolidele ei ole Inglismaa keskkoolid mitte riigi või linna poolt ülalpeetavad või toetatavad, vaid eraõppeasutused. Neil puudub ühine juhatus, ühtlane korraldus ning kava. Igal koolil on tegevusvabadus. Ta võib töötada nõnda kuidas see talle meeldib: oma tahtmise järele aineid

ning õppekursust määrata ja klassijao- tust läbi viia, ilma et keegi teda selles takistaks. Kuid siiski on võistlus sun- dind ühelaadilisi koole ligikaudselt üht- lase kava järele töötama.

Eraiskute poolt asutatud ja ülalpee- tavaid kooli nimetatakse *Private School-* ideks, ühingute poolt asutatavaid koole — *Proprietary School-*ideks. Osa kesk-

koolidest nimetatakse *Grammar School* ehk *High School*-ideks, seelga ainult seda tähendades, et need õppeasutused kõrgemat haridust annavad kui algkoolid.

Suur osa koole on nii ellu kutsutud, et nende asutamiseks on aja jooksul suuremad või vähemad annetused määratud, millest ka nimi *Endowed Schools*.

Koolid, mis seisavad kõige suuremas kuulsuses ja kuhu ainult aadeli soost ja kõige jõukamad isikud oma lapsi saata võivad, kuna sääal õppemaks väga kõrge (kunni 100 naelsterl. õpõeaastas), nimetatakse *Public School*-ideks. Nimeetus on meile eksitav: need koolid ei ole mitte rahvakoolid, milleks ehk neid nende nime sõnasõnalise tõlke järele võiks pidada. Siiski on mõnele kehvemale rahvalapsele neisse pääsemine abiraha tõttu võimaldatud.

Kuna need koolid õpetuse poolest kõige moodsamad ja paremini korraldatud on, siis kirjeldame neid lähemalt.

Neil on ühine juhatuse (*Trustees*), kelle võimupiiri kuulub nende varanduse hoidmine ja valitsemine ja koolijuhataja (*Headmaster*) ametisse määramine. Tarbekorral võib juhatuse ka kooli sisetöösse asjadesse segada. Koolijuhatajale alluvad juhatuse poolt valitud õpetajad (*Assistant-masters*), kes oma eriaineid õpetavad.

Kõige kuulsamad neist vanadest koolidest — neid on umbes kaksteistkümmend — on enamasti ehitatud suurtest linnadest eemale, kohtadele, mida ümbritseb ilus loodus, kuhu ümber metsa või vee ääre. Kooli tarvitamiseks on sääal suured „cricketi“ ja „footballi“ mänguplatsid. Leidub siiski koole, mis on asutatud suuremate linnade lähedusse. Neid nimetatakse *Public Day-Schools*-ideks. Õppemaks on sääal vähem ja õpilane võib sääal koolis käia, ilma et ta koolis alaliselt elada tarvitseks. Üks sarnane *Public Day-School* Londoni läheduses on *Dutwich College*, kus mõni aasta tagasi umbes 700 õpilast oli. Ainult 70 poissi elasid kooli juures, teised sõitsid pärast tundide lõppu koju. Õpilased, kes päeviti koolis käisid, maksid 20 n. sterl. õppemaksu õppeaastas.

Sarnased koolid saavad väikest toetust riigilt. On kavatsus neid koole riigikoolideks ümber muuta. Kuid küsimus on, kas tahab keegi, olgu ta rikas või vaene, omi lapsi siis sinna saata, sest Inglise rahvasse on kõvasti juurdunud

arvamine, et riigikoolid või riigi poolt toetatud koolid kaugeitki seda ei suuda pakkuda, mis erakoolid pakuvad.

Need vanad hooned, vanas stiilis ehitatud, pakuvad toreid pildi. Neist on päähoone, koolimaja (*Schoolhouse*), harilikult keskpaigas. Tema ümber grupeeruvad teised hooned, mis on määratud elukorteriteks õpetajatele. Nende juures elavad õpilased kostilastena, mõne juures kunni kuuskümmend ja veel rohkem õpilast. Igal kostilapsel on oma õppetöökene. Mõnes kohas tarvitatakse seda toakest ka magamiseks. Teistes kohtades magavad kostilapsed üldistes kasarmutaolistes magamissaalides. Tubade sissesääded ja muud asjad, mis tarvilised nii suure arvu õpilaste ülalpidamiseks, peavad õpetajad ise omal kulul muretsema. Õpetaja palk on võrdlemisi väike. Ta on sunnitud oma pääsissetuleku otsima sellest kasust, mis ta kostilaste pidamisest saab. Ta on igaks oma kasvandikele ja ühtlasi juhataja ehk informator (*Tutor*) nende ülesannete ettevalmistamisel. Ta vaatab nende kirjatööd läbi, nii et vähemalt kõigejämedamad vead sinna ei jääks. Oma toakestes joovad õpilased teed, aga lõunal söövad nad kõik üheskoos suures söögisaalis.

Keskool jaguneb sagedasti õppeharudesse (*Sides*), nagu gümnaasiaal (*Classical*), reaali (*Modern*), teaduslik (*Science*) ja ehitus- (*Engineering*) haru. Gümnaasiaalharu on pääaineteks ladina ja kreeka keel. Pääle selle õpitakse sääal ka matemaatikat, prantsuse keelt, geograafiat ja ajalugu, kahte viimast ainet vähemal ulatusel. Reaalharu pääained on uued keeled, nagu prantsuse ja saksa keel, kuid vähesel määral õpetatakse ka ladina keelt. Matemaatikat, geograafiat ja ajalugu õpitakse rohkem kui gümnaasiaalharus. Lisainena õpitakse ka kommertsiaallaineid. On olemas ka n. n. *Army Class*, mis oma õppekavalt vastab sõdurite nõuetele. See harunemine ei ole läbi viidud alamais klassides, kus õpetus on ühtlane.

Klasse (*Forms*) on harilikult kuus. Klassid jagunevad ülemaiks (*Upper*) ja alamaiks (*Lower*). Poisid astuvad kooli 10—14 aasta vahel ja lõpetavad kooli harilikult 19-aastaselt. Eksami võib teha kord trimesis (õppeaastal on kolm trimestrit), mille järele õpilane võib järgmisesse kõrgemasse osakonda pääseda.

Koolitunnid ei ole igas koolis ühtmoodi korraldatud. Esitan näitena ühe *Public Schools'i* (1440. aastal asutatud *Eton College'i*) tunnikava. Kool algab hommikul suvel kell 7 ja kestab kella 8-ni, talvel pool tundi hiljem. Sellele järgneb eine. Kella 9.25—9.45 on palve, mille järele koolitööd tehakse kuni lõunani. Veerandtunniline vaheaeg on kella 10.45—11. Pääle lõunat algab õpetus kell 2.45 ja kestab kuni kella 6-ni, kusjuures suurem vaheaeg on kella 3.45—5. Teisipäeval, neljapäeval ja laupäeval peale lõunat õpetust ei ole; need päevad on poolpühad.

Spordile pühendatakse palju aega, kuid see ei tohi õppimisele takistavalt mõjuda. Sporti aetakse määratud ajal ja õpetajate järelevalvel.

Õpetajad, ke keskkoolide omavahelise võistluse tõttu peavad enamasti kõik keskkooli lõpetand olema, valvavad ühes koolijuhatajaga, et kooli distsipliini ei rikutaks ja kooli au alal hoitaks. Omalt poolt hoolitsevad ka õpilased ise selle eest ja alistuvad ses mõttes oma vanemate seltsimeeste korraldustele.

(Järgneb).

Kroonika.

Õpetajate palgaseaduse muutmise seadus.

Valitsus on jaanuari kuu algul Riigikogule esitanud õpetajate palgaseaduse muutmise seaduse. Palgaseaduse olulisemad muudatused on järgmised:

1. Palga jaotamine põhipalgaks ja elukalliduslisaks kaob ära.

2. Palgaastmete määr on tõstetud ühesuuruseks riigiteenijate palgaastmete määraga: 1. aste 18.000 m., 2. — 15.3000 m., 3. — 13.5000 m., 4. — 11.700 m., 5. — 9.900 m., 6. — 8.700 m., 7. — 7.700 m., 8. — 6.800 w., 9. — 6.200 m., 10. — 5.800 m., 11. — 5.500 m.

3. Kõrgema kooli lõpetajad, kellel on keskkooli õpetaja kutse, tõusevad palgasaamise suhtes kahe astme võrra kõrgemale, kui nad õpetavad kesk- või kutsekoolides, mis on 6-alkgoolist kõrgemal.

4. Õpetajate nädalatundide normaal- arv on maal asuvais algkoolides 30, mis kuni 24 nädalatunnini võib vähendada, kui haridusministeeriumi poolt maksmapandud tunnikava 30 tunni andmist selles koolis ei võimalda; teistes avalikkudes koolides on õpetajate nädalatundide normaal- arv 24, misjuures mitmes koolis antavad tunnid ühte arvatakse.

5. Koolijuhataja nädalatundide arv ei pea olema vähem kui 8 tundi.

6. Alevikoolid arvatakse linnakoolide õppeaja hulka, kui nad linnakoolide õppeaja vältuse kohta käivate määruste järgi töötavad, vastasel korral kuuluvad nad maakoolide hulka.

7. Asetäite tundide eest maksetakse iga antud tunnil eest 1,1000 osa kuu- palgast.

8. Õpetaja palgast maksab riik 50%, maakondades — maakonna omavalitsus 40%, kooli ülalpidaja 10%.

9. Koolijuhatajad, nende abid ja maa ning alevikoolide õpetajad saavad kooli ülalpidajalt korteri ühes kütte ning valgustusega, mis eest nende palgast maal 10% ja linnades 20% maha arvatakse.

10. Lisatundide tasust maksab maal asuvais algkoolides maakonnavalitsus 50%, riik — 50%.

11. Kui ühe perekonna liikmed õpetajaina samas koolis töötavad ja ühele neist käesoleva seaduse põhjal korter natura- antakse, siis ei saa teised sama perekonna liikmed õpetajad korteriraha.

12. Tasu asetäite tundide eest maa algkoolides maksab maaakonnavalitsus.

E. M.

Võimlemisõpetajate kongress.

Ühel ajal eestikeele õpetajate kongressiga peeti 3. ja 4. jaanuaril s. a. Tartus ära Treffneri gümnaasiumi ruumides võimlemisõpetajate kongress. Kongressi lähem kirjeldus ilmub „Kasvatuses“ edaspidi.

E. M.

Tallinna Õpetajate Seltsi ajalooline sektion

on otsustanud ajaloo õpetajate kongressi kokku kutsuda. Ka Tartu Õpetajate Selts on samasuguse otsuse teind. Kongress korraldatakse arvatavasti augusti kuus.

Eesti Kujutavate Kunstnikkude Keskuühingu juhatus otsustas hiljuti joonistusõpetajate kongressi kokku kutsuda. Eel- tööd selleks on käimas, aeg ei ole veel kindel.

Organisatsiooni teated.

Eesti Õpetajate Liidu asemikkude kogu koosolek.

Eesti Õpetajate Liidu asemikkude kogu koosolek peeti ära m. a. 30. detsembril Tallinnas linna pedagoogilise muuseumi ruumides.

Päale Saaremaa olid ilmund saadikud kõigist maakondadest ja linnadest, kokku 34.

Juhatusse valitakse Käis ja

1)	Harjumaa	Õpet. Liit	11	ühinguga,	165	liikmega.
2)	Järvamaa	" "	9	"	301	"
3)	Läänemaa	" "	8	"	208	"
4)	Pärnumaa	" "	12	"	221	"
5)	Tartumaa	" "	16	"	232	"
6)	Viljandimaa	" "	8	"	353	"
7)	Virumaa	" "	5	"	390	"
8)	Võrumaa	" "	9	"	205	"
9)	Petserimaa	" "	1	"	233	"
10)	Saarte	" "	12	"	131	"
11)	Valga	" "	5	"	51	"
12)	Vene	" "	6	"	194	"
13)	Tallinna	Õpet. Selts	1	"	407	"
14)	Tartu	" "	1	"	129	"
15)	Narwa	" "	1	"	71	"
16)	Pärnu	" "	1	"	79	"

Kokku 109 ühingut 3340 liikmega.

Juhatusesse koosseis oli järgmine: esimees J. Annusson, abiesimehed J. Kiiwet ja E. Martinson; sekretäär J. Rummo, abid A. Öunapuu ja G. Stahlmann; laekahoidja N. Neuhans, abid J. Kents ja J. Kana; ametita liikmed V. Peet, V. Sokolov ja K. Treffner.

Liidu juhatuse juures töötasid toimkonnad, kes küsimusi üksikasjaliselt harutasid ja vastavate ettepanekutega Liidu juhatuses esinesid.

1. Pedagoogiline toimikond harutab kasvatusteaduslikke küsimusi, mis ühenduses Liidu juhatuse tegevusega ja ajakirja „Kasvatuse“ sisulise küljega. Toimikonna juhatajaks oli E. Martinson.

2. Õpetajate kutsehuvide toimikond, mida juhatas V. Peet, harutas õpetajate palga, puhkepalga, kohtade, toetuskossa ja muid õpetajate ainelise seisukorra küsimusi.

3. Kirjastustoimikond korraldus „Kasvatuse“ väljaandmist ja kirjastamist. Toimikonda juhatas E. Martinson.

4. Kooliseaduste toim-

Maramaa, sekretariaati Tamm Uustalu, Tamm ja Labo.

Liidu esimees J. Annusson kannab ette Õpetajate Liidu möödunud aasta tegevuse aruande:

Eesti Õpetajate Liitu kuulusid 1922. a. järgmised liidud ja iseseisvad ühingud:

konna ülesannete hulka kuulus uute kooli ja õpetajaid puutuvate seaduste harutamine. Toimikonna juhatajaks oli J. Kiiwet.

5. Informatsiooni toimikonna ülesandeks oli muretseda ja avalikkuse ette kanda õiget informatsiooni kooli ja õpetajaskonda puutuvais küsimusis. Toimikonda juhatas J. Kents.

6. Karskustoimikond harutas karskuskasvatustsüsimusi. Juhatas H. Roos.

7. Ekursioonide toimikond harutas õpetajate ekskursionide korraldamise küsimusi. Juhatas N. Kann.

Liidu juhatuse tegevus:

1. Kasvatusteaduslikes ja üldistes kooli küsimustes oli tähtsamaks ettevõtteks I. Eesti kasvatusteadusliku nädala korraldamine ja suvine õpetajate päev.

Kasvatusteaduslik nädal peeti 27. juulist — 5. augustini Tallinnas. Lektoriteks olid Berliini Kasvatus — ja Õppekeskintituudi poolt prof. Dr. Schoenichen, Leipzigi seminaari ülemõpetaja

Scheibner, Gera koolinõunik Vogel, Berliini õpetaja Verth ja Leipzigi õppenõunik Stiehler. Loenguid peeti 25 a 2 tundi. Nädala teemaks oli „Töökooli teooria ja praktika“. Täielik ülevaade loenguist ilmund „Kasvatuse“ m. a. viimastes ja k. a. esimeses numbris. Osavõtjaid oli 246, neist Liidu liikmeid 158.

Õpetajate päeval 26. juunil esineti referaatidega ja harutati kooli-ning kasvatustlisi küsimusi. Ühenduses õpetajate päevaga pühitseti ka Õpetajate Liidu 5. aastapäeva.

Kooli noorsoo ja kooli kasvatustlise külje kohta käivais küsimusis esines Liidu juhatus harituministeriumis vastavate märgukirjadega.

Esineti haritusministeriumis ettepanekutega õpetajate suvekursuste asjus. Tunnistati tarvilikuks erikongresside pidamine üksikute õppeainede järele ja on abiks olud nende korraldamisel. On katsutud ühendusi luua välismaade õpetajate organisatsioonidega informatsiooni saamise otstarbel. Jatkati ajakirja „Kasvatuse“ väljaandmist.

2. Õpetajate kutsehuvide kaitseks on tulnud tihti samme astuda. Aasta algul peeti läbirääkimisi ja saadeti märgukirja õpetajate lisatundide tasu väljaarvamise ja tagasinõudmise asjus. Tuli nõnda õpetajate palkade korralikku maksmist — Viru-, Lääne- ning Põhjala ja Naroovataguste valdades. On selgitatud ja lahendatud õpetajate tagandamise ja registreerimata jätmise küsimusi. On märgukirju saadetud Riigikogu rühmadele ja eelarve ning teiste komisjioonidele õpetajate palkade ning pensiooni asjas. On materjaali kogutud kutsetika määrustiku väljatöötamiseks. Õpetajate kutsehuvide kaitsmise otstarbel on ametise saetud palgaline juriidiline nõuandja. Nõuandjaks oli alguses vanutatud advokaat A. Birk, hiljem ja ka praegu vann. advokaat R. Eliaaser.

3. Sidemete loomise e välismaa õpetajaskonnaga teostus l. rajariikide õpetajate konverentsi kaudu, mis peeti Riias 16.—18. juunini st a. Liidu esitajaina võtsid konverentsist osa J. Kiivet ja M. Välbe. Saksa õpetajatega oli võimalus lähemasse ühendusse astuda kasvatusteadusliku nädala lektorite kaudu.

4. Karskus-kasvatustliste küsimuste edukamaks lahendamiseks säeti kokkuleppel E. Karskusliidu Kesk-

toimkonnaga ametisse karskuskasvatust-instruktorina end. Koern 6-kl., algkooli juhataja J. Johanson.

5. Kõlblusõpetuse küsimuste küsitamiseks kutsuti Genfi III. kõlblusõpetuse kongressi korraldava toimkonna ettepanekul Liidu juhatus korraldusel ellu kõlbluskasvatuse ühing.

6. Organiseerimisküsimuste harutamiseks peeti 27.—28. juunil ära liitude ja ühingute tegelaste nõupidamine.

7. Üleriiklise õpetajate kongressi eeltööde tegemisel on Liidu juhatus asund juba käesoleva õpeaasta algul.

8. Mitmesuguste küsimuste all on Liigu juhatusel tulnud korraldada ja otsustada:

- a) viidi lõpule osauhinna „Töökooli“ asutamine.
- b) lahendati ajakirja „Kasvatuse“ majandusliku seisukorra küsimusi;
- c) Tallinna töölisuuringute kesknõukogu ettepaneku päale osa võtta 1. mai rongikäigust vastati eitavalt (vormilistel põhjustel);
- d) töölisuuringute kongressil osavõtmise kohta teatati kohalikkudele organisatsioonide eneste otsusel ja vastutusel, ilma poliitiliste volitusteta;
- e) on harutatud Liidu korteri küsimust, mille lahendamine on sünnitand suuri raskusi.

Liidu juhatus on pidand aasta vältel 42 koosolekut. Toimkondadest on elavamat tegevust avaldand pedagoogiline ja õpetajate kutsehuvide toimkond.

Liidu tegevust ontakistand majanduslikud raskused, eriti korteri puudus.

Aruandega osauhinna „Töökooli“ tegevusest esineb A. Janson. „Töökool“ on ühendusse astund välismaa firmadega. „Töökoolilt“ võib alati teateid saada õppeabinõude müügi ja valmistustingimuste kohta. Sisseostu juures saab „Töökool“ 40% hinnaalandust, mispärast koolidel kasulik on oma tarvidust „Töökooli“ kaudu täita. Siamaani on „Töökool“ õige väikse operatsioonidega pidand tegutsema, sest osavõtt õpetajaskonna poolt on leige.

Liidu kassa aruande esitab laekahoidja N. Neuhaus. Liidu suuremad sissetulekud on liikmemaksud ja toe-

tussummad. Kõige suuremaid kulusid on nõudnud ajakirja „Kasvatuse“ väljaandmine, mille ilmumise jätkamiseks juhatuse liikmed isiklisel vastutusel on sunnitud olnud laenu tegema. Aruanne on tasakaalu viidud 1.104.530 m. 62 p.

„Kasvatuse“ aruande kannab ette J. Rummo. „Kasvatuse“ tellijate arv on kasvand, kuid visalt. Aasta lõpul ulatas tellijate arv ligi tuhandeni. See arv ei suuda veel väljaandmist kindlustada, seda enam, et endiste aastate puudujäägid katta tulevad.

Aruande kohta tähendab Liidu asjaajaja J. Rummo, et need lõpulikud olla ei saa, sest aasta pole veel möödas ja arveraanatud lõpulikult kokkuvõtmata. Aruanne annab siiski pildi Liidu majanduslikust seisukorrast, mille põhjal on võimalik eelarveid kokku sääda. Lõpulik aruanne esitatakse järgmiste asemikkude kogu koosolekule.

Revisjonikomisjoni liige M. Väli teatab, et komisjon pole lõpulikult Liidu rahalist seisukorda revideerind, kuna komisjoni liikmed tarvilike arvu kokku pole tulnud. Otsustatakse, et 1922. a. revisjonikomisjon revideerib Liidu kassa enne järgmist asemikkude kogu koosolekut.

Järgnevad aruanded kohtadelt. Neist selgub, et mitmed organisatsioonid läinud aastal õige viljakalt on töötand. Kuna kõigilt organisatsioonidelt veel pole saadud kirjalikke aruandeid, siis ilmub nende kokkuvõtlik ülevaade edaspidi.

E. Martinson refereerib õpetajate palgaküsimust. Endine valitus otsustas 1923. a. 1. jaanuarist riigiteenijate palku tõsta ja seda 1923. a. eelarvega maksuma panna. Selle juures otsustati õpetajate palgad (pääle kõrgema kooli lõpetand isikute palgade) muutmata jätta. Kuna perekonnaabiraha 1. jaanuarist s. a. kavatseti ära kaotada (pärast otsustati perekonnaabiraha andmist vähendada), siis oleksid õpetajad palgakõrgendamise asemel palga vähendamise osalesaks saand. Praegune valitus on otsustand ka õpetajate palku 1. jaanuarist s. a. tõsta ja on Riigikogule esitand sellekohase seaduseelnõu. Referent tutvustab koosolejaid selle eelnõuga. Kuna eelnõu tähtsamad osad „Kasvatuses“ teisel kohal ilmuvad, siis ei hakka seda siinkohal kordama. Ühtlasi tutvustab E. Martinson koosolejaid nende sammudega, mis Liidu

juhatust astund õpetajate huvide kaitseks. Järgnevad läbirääkimised esitatud küsimuse kohta. Valitakse komisjon, kes küsimuse üksikasjaliselt läbi vaarab ja vastavad seisukohad asemikkude kogule vastuvõtmiseks esitab.

E. Martinson kannab ette Liidu 1923. a. tegevuskava. Kuna see kava on ilmud „Kasvatuse“ 1922. a. 22. numbris, siis ei hakka seda siin kordama.

Asemikkude kogu võtab tegevuskava kohta järgmised resolutsioonid:

1. Hääks kiita E. Martinsoni poolt esitatud ja Liidu juhatuse poolt sanktsioneeritud 1923. a. tegevuskava ühes õp. Markuse täiendusega, et tuleks välja töötada määrustik õpetajate ametisse registreerimise ja ametist vabastamise kohta.

2. Ära pidada 1923. a. suvevaheajal 6. üleriikline õpetajate kongress, volitades Liidu juhatust lähemalt ära määrama kongressi aeg, koht ja kava.

Järgnevad juhatuse ja revisjonikomisjoni liikete valimised. Endisele juhatusele pannakse ette, täies koosseisus edasi jääda. Kuna aga mitmed juhatuse liikmed, nende hulgas ka Liidu esimees J. Annusson kategooriliselt keelduvad edasi ametisse jäämisest, siis valitakse kinnisel häälletamisel Liidu juhatusse järgmised liikmed: endistest E. Martinson, J. Rummo, J. Kana, J. Kents, K. Treffner, G. Stahlmann, V. Sokolov, uutest — M. Välbe, A. Janson (end. haridusnõunik), J. Tamm ja H. Utso.

Revisjonikomisjoni valitakse lahtiselt: N. Neuhaus, V. Kutschinskaja-Poska, A. Puusepp, M. Väli ja L. Raudkepp.

Liidu asjaajaja J. Rummo kannab ette Liidu ja „Kasvatuse“ 1923. a. eelarved. Pääle eelarve arutuste võtab asemikkude kogu vastu järgmised resolutsioonid:

1. Kõik Eesti Õpetaja Liidul olevad võlad tulevad tasuda 1923. a. jooksul.

2. Kapitaallaenude tasumiseks tuleb muretseda kirjandustoodete all seisva kapitaali realiseerimise teel.

3. Liidud ja ühingud ostavad E. Õpetajate Liidult tervekirjastustoodete ladu ja jagavad selle endi vahel vastavalt oma liigete arvule — edasimüümiseks

kohtadel, mille juures raha ära makstakse aasta jooksul.

4. Osatühingut „Töökooli“ tuleb teetada tellimistega ja võimalikult suurendada tema operatsioonkapitaali.

5. Õpetajaskond peab rohkem järjekindlust näitama keskorganisationsioonide otsuste läbiviimises ja nendega sidet hoidma.

E. Õ. Liidu liikmemaksuks määratakse: 1. haridusjärgu õpet. — 120, 2. h.-j. õpet. — 100 ja 3. h.-j. õpet. — 80 marka.

Õpetajate palgaseaduse kohta leiab asemikkude kogu, et ei ole õige maakoolide õpetajate nädalatundide arvu 30 päele määrata. Tundide normaalarvuks peetakse praegust tundide arvu. Ettepanekud palgaseaduse muutmise kava kohta jäetakse lõplikult redigeerimiseks ja teostamiseks Liidu juhatusele. Õpetajate Liidu toetuskava ja kutseetika küsimuse harutamine jääb hilise aja tõttu päevakorrast ära ja otsustatakse järgmise koosoleku päevakorda võtta.

E. M.

Nekroloog.

Linda Adamson †

Detsembrikuu 20. päeval sängitati Vändras maamulda õpetaja Linda Adamson. Laialistele hulkadele ütleb see nimi vast vähe, kuid on palju inimesi, kes Adamsoniga elus, kui tema kaasõpilased ehk tema õpilased kokku puutusid, — need ei saa tema haual sügavat leinatunnet maha suruda, selleks on L. Adamson endast liig hää mälestuse järele jättnud, kui õpetaja ja kui inimene. Linda Adamson sündis 20. sept. 1889. Uue-Vändras, Lüüste Avisoonel, kus ta isa veel praegugi talupidaja on. Õppis Uue-Vändra „Juurikaru“ vallakoolis, Vändra kihelkonna koolis ja Pärnu tütarlaste gümnaasiumis, mille järele kodu kooli-õpetajaks oli Kolga-Jaanis kirikuõpetaja Willem Reimanni perekonnas, siis paar aastat Käru haridusseltsi kooli juhatajaks ja selle järele kogu aeg Tallinnas algkooli õpetajaks, kuni ta 1922. a. suvel haiguse tõttu oli sunnitud õpetaja ametist lahkuma. Paljudelt arstidelt otsis ta abi, kuid esialgu ei leitud õiget haiguse põhjust. Kui aga Vändra kohalik arst haiguse — maokelme tiisikus — öieti oli määrand, ja haige Tartusse sõitis, oli abi hiljaks jäänd.

Oli sume sügis kui Adamsoni esimest korda Vändra kihelkonnakoolis trehvasin. See punapöseline, hallis igapäevasuses nagu kevadine päikesekiir, kes

kõik suutis elule kutsuda, kõigile rõõmutuju edasi anda, mitte üksinda meile mudilastele, vaid ka õpetajatele, missugune nähtus tolleaegse survealise koolikorra ajal märkimata ei võind jääda.

Pikema vaheaja järele kohtasin L. Adamsoni 1918. a. lõpul, kui ta vabandusõja agitaatorina Tallinna õpetajateseltsi poolt oma kodukihelkonda tuli rahvast võitlusele kutsuma. Oli raske aeg. Enamlaste punavägi lähenes Tallinnale. Mõtet iseseisva Eesti riigi rajamiseks ei olnud laialistel hulkadel veel olemaski. Ei mõeldud mitte võitluse pääle, vaid harutati plaane, kuidas vaenlaste tuleku korral nende juures armu leida või nende eest põgeneda. Enam kui kümneaastane raske õpetaja amet oli Adamsoni nõole tuntavad jäljed jätnud. Kuid päikesekiirena mõjus ta ka veel nüüd. Andis lootust, et vabadusvõitluse võiduga lõpeb ja äratas usku ajutise valitsuse tegevuse vastu, kui see rahvalt oma laenukohustuste vastu laenu nõudis. Selle teene suurust ei saa kuidagi kindlaks määrata, kuid väike ei ole see mitte.

Nüüd magad Sa, kallid kaasvõitleja, küll juba mullas, kuid valgusekiired, mida ilma saatsid, hõljuvad veel kaua!

Olgu meie vaba kodumaa muld Sulle kerge!

E. Rungi.

Kasvatusteaduslik ajakiri

„Kasvatus“

ilmub Eesti Õpetajate Liidu väljaandel kord kuus (pääle kahe suvekuu) iga number kahe suure trükipoogna (32 lhk.) suuruses.

„Kasvatuses“ ilmuvad kirjutused kasvatus- ning hingeteaduselisist kui ka koolikorralduselisist küsimusist, teated koolielu tähtsamaist sündmusist, kooliuuenduslikust liikumisest kodu- ning välismaal, ülewaated koolitööst, koolikirjanduse toodete arvustused ja teated õpetajate organisatsioonide tegevusest.

Küsimusist, mida „Kasvatus“ eestuleval aastal käsitada kavatseb, selle juures päärõhku pannes praktilisele küljele, olgu näidentena nimetatud järgmised:

Kooliuuendus Saksamaal ja teistes kultuurriikides.
Meie kooliuuendus.
Töökool ja selle teostamine meil.
Üksikute õppeainete käsitlemine meie koolis.
Meie kooli õppekavad.
Kooliraamatukogud. Õppevahendid.
Õppekäigud.
Füüsiline kasvatus. Kooli tervishoid.
Tahtejõu kasvatus.
Kõlblusõpetus ja kõbliline kasvatus koolis. Õpi-
laste omavalitsus
Karskuskasvatuseelised küsimused.
Üheskool (koedukatsioon).

Noorsooteaduse (Jugengkunde) pedagoogiline tähtsus.
Noorsooliikumine välismaal ja meil.
Katselise hinge- ja kasvatusteaduse alalt.
Nõrgaandelisid lapsed koolis.
Defektsete koolid.
Nõuded lastekirjanduse kohta.
Üleminek algkoolist kesk- ja kutsekoolidesse.
Kooli lähendamine kodule. Vanemate koosolekud.
Koolipidud ja -näitused. Vanemate eitus koolis.
Koolielne haridus. Kasvatustemajad, lastekodud, lasteaiad. Kodune lugema õpetamine.

Organiseeritud õpetajaskonna häälekandjana loeb „Kasvatus“ oma ülesandeks meie kooli ja tema õpetajaskonna huvide kaitsmist, selgitades küsimusi kooli korraldamise ning juhtimise ja kutseühenduste alalt.

Meie ainukest kasvatusteadlist ajakirja peaks lugema iga haritud kodanik, kellele on tähtis meie rahva hariduseline edu, eriti aga iga õpetaja, kes tahab seista oma kutse kõrgusel

„Kasvatuse“ kaastöölisteks on meie silmapaistvamad haridustegelased, õpetajad, kooli- ning haridusnõunikud, kooliarstid j. m. Pääle kodumaa kaastööliste on meil korda läind „Kasvatuse“ kaastöölisteks võita ka tähtsaid välismaa kasvatusteadlasi, nagu: Berliini kesköpeinstituudi osak. juhataja prof. dr. W. Schoenichen, Leipzigi seminaari õpetaja O. Scheibner, Berliini õpetaja P. Werth, Leipzigi õppenõunik G. Stiehler, Friedebergi seminaari õpetaja dr. W. Stuhlfath j. t. Pääle Saksamaa pedagoogide on kaastöö saamise sihis ühendusse astunud Inglise, Ameerika, Prantsuse, Rootsi ja rajariikide kooli- ja haridustegelastega.

„Kasvatuse“ tellimishind on: aastas 500 marka
poolaastas 250 „
üksiknumber 50 „

Tellimisi võtavad vastu kõik postkontorid. Üksikud numbrid saadaval paremais raamatukauplusis.

Soovitame kõigile kooli- ning haridustegelastele, eriti aga igale õpetajale „Kasvatuse“ endiseid aastakäike. Nende sisuga tutvumiseks avaldame siinkohal mõnede endistes aastakäikudes ilmunud tööde päälkirjad:

1919 a. (ilmund 6 numbrit):

J. Rumma: Ekskursioonide korraldamisest.
E. Martinson: Ühtluskool (osa 1920. a.).

1920. a. (24 nr.):

J. Prümmel: Matemaatika õpetamise uuen-
dusvoolud.
H. Männik: Bioloogiline meetod.
J. Lang: Füüsika õpetamisest rahvakoolis.
J. Port: Ekskursioonid
Dr. H. Veimer: Noorsugu ja tänav.
Dr. Hergel J. Annusson: Töökool.
E. Lüttge ja K. Öunapuu: Kuidas õpilasi ise-
seisvale tööle juhatada.
H. Georgiin: Füüsika keskkoolis.
O. J. Kiesel: Kooli loodusteaduseline muu-
seum.

1921. a. (24 nr.):

Dr. A. Uffenhelmer ja Dr. O. Stählin: Miks
ei jõua lapsed koolis edasi?
J. Klein: Seletustega ümberkäimine looduse
õpetamisel.
Käthe Lingner: Üksikute õpilaste ja klassi
karakteristikad.
J. Käis: Kooli lähendamine töökooli põhi-
mõttele.
J. Rumma: Uuemad voolud ja püüded maa-
teaduse õpetamises.
J. Käis: Loodusteaduse edusammud kultuura-
elu alusena.
L. Öunapuu: „Kalevipoja“ õpetamine koolis.
V. Orav: Ajaloo õpetamisest ja selle puu-
dustest.
J. Kents: Maateaduse õpiabinõudest.
J—n: Moraaliõpetus Prantsusmaa koolides.
H. Onegu-Johanson: Vaba valjendumine
kõnes ja kirjas.

1922. a. (24 nr.)

P. Turbach: Kaks õpitundi töökooli nõuete
järele.
Prof. Kulmann: Psühholoogilised protsessid
lugemisel.
A. Öunapuu: Emakeele õpetamisest ja gram-
matikatest meil.
A. Onegu-Johanson: Seksuaal küsimuste selgi-
tamisest koolis.
J. Käis: Õpetajate ettevalmistamise ülesanded
ja seminaarid.
J. Rumma: Poliitilised ja füüsilised üksused
maadeteaduses.
J. Aumann: Mõistuseline lugemine.
J. Annusson: Õpetajate Liit, kool ja kooli-
poliitika.
E. Martinson: Õpetajate Liit ja avalik arva-
mine.
J. Rummo: Eesti Õpetajate Liit 1917—1922.
J. Piiskar: Õpetajate Liit kutsehuvide valvel.
E. Martinson: Kool, õpetaja ja seltskond.
A. Janson: Klassi- või ainesüsteem?
E. Martinson: Esimene Eesti kasvatustea-
duseline nädal. (Kasvatusteaduselise nä-
dala põhjalik ja üksikasjaline ülevaade
tema lektorite poolt toimetusele saadetud
käsikjade põhjal).
A. Kuks: Vaimu väsimuse mõõtmise meetodid.
V. Zelinski: Emakeele õpetamisest Prantsus-
maal.
V. Orav. Võitlus ilmliku kooli pärast Prantsus-
maal.
J. Tork: Veel algkooli õpetajate ettevalmista-
misest.
J. Aumann: Emakeele õpetamisest töökoolis.
G. R—l: Koolidele näitused.
J. Kiivet: Rajariikide õpetajate konverents.

Endiste aastakäikude hind (kerges köites):

1919. a. 120 marka
1920. a. 350 „

1921. a. 450 marka
1922. a. 450 „

Suuremal arvul tellijaile 25—30% hinnaalandust.

Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel on ilmund ja saada igast raamatukauplusest:

Vaateõpetus ehk kodulugu I. J. Kühneli
järele tõlkinud K. Mihelson Silde.
Vaateõpetus ehk kodulugu II. Kitty Michel-
son-Silde.
Tarvilik koolivalitsustele! Asutava Kogu poolt
7. mail 1920. a. vastuvõetud.
Avalikkude algkoolide seadus.
Uues Vabariigi valitsuse poolt 17. sept. 1920. a.
vastuvõetud määrusega seaduse elluviit-
mise kohta.

Riigikogu poolt 13. mail 1921. a. vastuvõetud
Õpetajate palgaseadus.
**Uuemad voolud kasvatusteaduses, I. Sot-
siaalpedagoogika ja individuaalpeda-
googika.** Prof. Hergeti järele J. Volt
ja J—n.
Uus kool Belgias. A. Faria de-Vasconcellos'i
järele Prantsuse keelest M. Michelson.
L a d u: Eesti Õpetajate Liidu büroos. Tallinnas,
Gogoli puistee 4. Kõnetraat 14.63.

Et „Kasvatusele“ lugejaid üle maa, on kuulutustel otstarbekohasem paik „Kasvatuses“, esiti kirjastus-, kooli-, ning sporditarvete valmistusäridel ja raamatu- ning kirjutusmaterjalikauplustel, sest „Kasvatuse“ viib nende äriteated otsekohe kõige püsivamaile tarvitajatele — kodumaa koolidele kõigis nurkades. Samuti leiavad — õpetajate valimis kuulutused „Kasvatuse“ kui õpetajaskonna häälekandjas kõige sündsama kohta.

Kuulutuste hinnad: terve lehekülj — 2000 marka, 1/2 lehek. — 1000 marka, 1/4 lehek. — 500 m., 1/8 lehek. — 250 m. Õpetajate valimise ja kohaotsimise kuulutused 1/8 lehek. suuruses — 200 marka. Mitmekordselt kuulutajatele hinnaalandus.

„Kasvatuse“ toimetuse ja talituse.

Address: Tallinn, Gogoli puistee 4, Lastekaitse ühingu ruumes.