

1917

MÄRTS, APRILL

NR 3 ja 4



KASVATUS JA HARIDUS

KASVATUSTEADLINE KUUKIRI

EESTI NOORESOO KASVATUSE SELTSI VÄLJAANNE

TOIMETAJA PEETER PÕLD

I AASTAKÄIK

EESTI KIRJASTUSE-ÜHISUSE „POSTIMEHE“ TRÜKK, TARTUS

Kodu raamatukogu

Herbert Juhani p.

Juske

№

Kasvatus ja Haridus

kasvatusteadline kuukiri

I. aastakäik

Märts, Aprill 1917

Nr. 3 ja 4

Meie hariduslised paleused ja nende teostamine.¹⁾

P. Põld.

Suur riigipööre on meid korraga oma elementarsel jõul meie paleuste ja aadete teostamise ette seadnud. See, mis seni mõttena, kauge kavatsusena meie ees seisis, mis salaigatsusena meie südant leekima pani, on ühe hoobiga võimalikuks saanud ja nõuab käskivalt elusseviimist, vastavat kuju. Meil algab nüüd tõsine, täit tahtejõudu nõudev töö, suur loomine, ehitamine, kus plaan selge, pind kindel, materjal käepärast peab olema. Ei saa mitte uut haridusehoonet ühe käeliigutusega või mõnel nõia sõnal üles kerkima panna. Järk järgult peab ta sündima, kord korralt, kusjuures rusuks langenud varemud tulevad eest ära koristada, tervemad vana koja osad aga nii kaua päävarjuks tarvitada, kuni uus koda valmis saab.

Kuid uued vormid ei sünnita veel mitte uut elu. Neil kujudel peab sisemist tugevust, kandejõudu, sisu olema, mis ka uus on. See aga oleneb sellest, mil määral uued kujud meie hingeliseks tarviduseks, mil mõödul meie ise oma hingelaadi, oma soovide ja tahtmiste pooldest oleme uuenenud nõnda, et meie enam endistviisi elada ei taha ega suuda. Teiste sõnadega: uute vormide sisu sünnib meie hingest, nende kindlus ja kestvus — meie hinge tugevusest, nende sügavus ja avarus — meie hinge ulatusest.

Esialgne prognos meie tuleviku kohta ei taha meile mitte kasulik olla. Tunnistame seda avalikult ja ärgem pigistagem silmi tõeolude kohta kinni. Meie rahvuslik hing on seni katkestatud, nõrga koondustendentsiga, tugeva lahutustungiga olnud. Ei ole meil ühist tugevat rahvuslikku püüet olnudgi, sellepärast et meie ülepea kõikevaldavalt, tervet elu määravat igatsust tõsise kulturi järele vähe oleme tunnud. Meie, haritlased eesotsas, oleme väliste hilpudega, kulturisurrogatidega ja raasukestega leppinud; kultuur on meile

1) Rahvahariduse kongressil 7. aprillil peetud kõne.

olnud teatavate väliste mõnude, elamise hõlpsuste kättesaamine, mitte sisemine vabadus, iseteadev enesemääramine ja elust üleolemine, elamine oma aadetele ja paleustele loovas töös.

Sellepärast oleme ka nii vähe vastu pannud, nii kergesti seda eneste üle minna lasknud, et meile, meie nooresoole on võidud päale sundida võõrast kulturihinge, et meie rahvus, see kulturiloomise jõuhallikas, meie elumahl, nooresoo kasvatuses koolis täitsa oli eemale tõrjutud. Meie rahvuslase hinge noorusenõrkust tarvitades — olime meie ju venestuse algul alles vast ärganud orjaaja ööst — on meid osatud lahku ajada, üksteise kallale kihutada, panna üksteist tallama, maha tõukama, nagu seda ennemalt mõisaherra enese ja oma külaliste lõbuks tegi, kui ta pihutäie kompvekka suure armuannina rahvamurru keskele paiskas.

Need venestus-kompvekid, mille kättesaamisel meie üksteist oleme hävitanud, mis meie silmad pimestanud selle vastu, mis meil ühine kannatustest alates kuni tuleviku lootusteni — need kompvekid on olnud need eesõigused, mis Vene keele ja kooli kaudu võidi kätte saada, on olnud need kroonuabirahad ja toetusummad, mis ainult lahtiütlemisel rahva oma määratavast koolist saadavad olid. Et kaugel Wenemaa lagendikkudel meie lapsed saaksid oma teadmisi rahaks ümber vahetada, pimedama, madalamal haridusejärjel seisva rahva kulul, et neil ülestungimine ühiskondlike klasside redelil võimalikult vaevata oleks ja lõpuks suured sissetulekud kas või täiesti ilma tööta. — sest kui palju on meil püüdmist olnud töö armastusest! — osaks langeksid, oleme meie, meie kõik, mitte üksi meie taluperemehed, vallavolikogud — see on rahva kogusüü — oma koolid valdades „sandikoolideks“ teinud, oleme väetimid lapsed linnadesse kokku ajanud halbades korterites koltuma, puudulikul toidul närbuma, kõlblise toeta ja vanemate ülevaatusega hukkuma. Kroonuabirahade jahil oleme terve valla lastele maa poolest kättesaadavaid vallakoola ühte ajanud, ministeriumi kooli hääks, kus kooliõpetaja ümberrahvustaja inspektori määrata, emakeel veel üksikutes tundides aset leiab, oleme koolivõrkudesse endid meelitada lasknud, mis meile umbkeelseid, inspektorile pimedalt sõnakuulajaid „rahvaalgustajaid“ kaela on toonud. Meid on meie vaesusest, meie leivanäljast, meie aineliste tarviduste rahuldamatusest kinni võetud ja — mitte armastusest, tahtmisest meie vaimupimedust valgustada, vaid sisemisest põlgtusest meie vastu — meile saagiks ette visatud maksuta, ja ainult sääal maksuta kroonu algkoolid, kus eraalgatusel tõusnud emakeelsed hariduseseltsikoolid töötasid.¹⁾ Oleksid meie

1) Näit. Amblas, Tapal, Simunas, Koerus jne.

ümberahvustajad ise tõsist huvitust oma töö vastu tunnud ja oma kõikvenelise iseteadvuse kõrguselt „alla astunud“ meie rahva juurde, et oma töö objekta tundma õppida, nende keelt omandada, nende ajakirjandust tähele panna, nad oleksid oma ülesannete jaoks kahtlemata uut hoogu saanud. Kuidas oleme üksteist veristanud ministeriumikooli poolt ja vastu! Kuidas oleme oma emakeelsetele erakoolidele surmakella helistanud, neid meie rahvaharidusele otse „kahjulikuks“ tunnistades! Kui vähe oleme neid toetanud, aineliselt ja vaimliselt nii, et nad vaevalt hingitsenud, kui rohkesti nende üle õlgu kehitanud, neid arvustanud, nende puudusi üles pühunud mitte ajakirjanduses, vaid seltskondlikus „klatshis“, kohvimajas! Kümne aasta jooksul ei ole meil neid enam tõusta võinud kui üks tütarlaste keskkool, kolm progümnaasiumi, millest üks (Viljandis) ka täieks keskkooliks saamas, ja kümmekond alg- ja kihelkonnakoolile vastavaid õpeasutusi. Tõsi, nende asutamine ei olnud kerge, kuid oleks tõsiselt tahetud, oleks luba kätte saadud, nagu Jõgeva kooli lugu näitab, mis alles paari aasta eest rajati. Ja meie Eesti keele eratunnid keskkoolides — palju on neist osa võetud! Ärgu öeldagu, et ükskõiksus nende vastu esimeses rinnas kooliõpetaja isikust olenes, kes huvitust ei osanud äratada, vaid pääsüü seisis meis endis, meie seltskonna loiduses, mis asja sarnasel kujul korras leidis olevat. Meie olime alati valmis igale võõrale prohvetile järel jooksmas, kes maad töötas, mis piima ja mett jookseb, kuigi sääli maal ainult võõrast keelt kõneldakse ja Eesti keelt ning kooli ei tunta.

Nüüd ärkame nagu raskest palavikust. Ja märkame alles tõsiselt, missuguses hädaohus meie rahvusline iseolemine, meie kultuuriline tulevik olnud. Meie tunneme jälle vabamat, puhtamat õhku enese ümber, näeme selgemat ilma. Kas paneb see meie südamed elavamalt tuksatama, meie kopsu elavamalt hingama? Või oleks see võimalik, et meie neid vaimukütkeid, milles meie kinni olnud käsist jalust, veel tagasi igatseme?

Tahaks uskuda, et meie elutung oma jõudu nüüd ometi ilmutab, et meie nüüd endile oma paleused selgesti silma ette seame ja vankumata kindlusega nende poole hakkame püüdma.

Missugused oleksid aga meie hariduslised paleused?

1. Meie hariduse täielik nationaliseerimine. Meie tahame, et meie oma rahvus saaks meie haridusepüüete aluseks. Mitte vihavaenu pärast teiste rahvaste vastu, mitte võõraste kultuuride halvaks pidamisest ei soovi meie seda, vaid selles kindlas teadmises, et meie oma rahvuslist omapärasust harides kõige täielisemale võimete väljaarene-misele jõuame ja oma ülesannet inimkonna kirjus peres kõige paremini täita suudame. Eesti keel peab lõpuks meie koo-

lides, alg-, kesk- kui ka ülikoolis õpekeelena maksma saama, meie oma teadus, oma kirjandus ja kunst, oma usuelu, oma tööstus ja kaubandus, oma tehnika, oma õigusline kord aluspinna moodustama, milles meie noorsugu kasvab ja mille kaudu ta võõrad kulturiollused, mida meil väga palju tuleb omandada, täieliselt enese olemisega assimileerib. Omad kooliõpetajad, omad lastevanemate kogud, omad lapsed — kõik koos omas koolikogukonnas, elustatud ühistes aadetest ja püüetest, köidetud ühiste rahvussidemetega — see on, mida meie elusse viiduna näha igatseme. Ja oleme meie nõnda oma enese olemises kindlad, oma juured sügavaie ajanud kodumulda, siis sirutame endid nii kõrgelt kui suudame, nii laialt kui tüvi tugevus lubab koguainimsuse, universalsuse, aadete valguse poole. Ei ole meil siis tarvis karta, et meie rahvaste ühenduse, ühistöö, vennastuse idealid, värvida ja vereta unistused oleksid. Oma rahva kulturi-püüete täielises osaduses elades oskame meie ikka seda tabada, mis eluline, mis edasi viib, mis teoks võib muutuda.

2. Meie teine eesmärk on hariduse demokraatiseerimine. Ei tohi haridus mitte enam üksikute ühiskondlises eesõigustatud klasside monopoliks olla, vaid ta peab kättesaadavaks tehtama, kõige täielikumal kujul kõikidele rahva lastele. Selleks peab haridus kõigil astmetel maksutaks muutuma, laste koolisaatmine prii õpeabinõudega, ainelise toetusega kehvematele vanematele hõlpsamaks tehtama, koolid tiheda võrguna üle terve maa laotatama, üleminek koolist kooli kergendatama. Kõik haridusetsensusega, diplomitega ühendatud õigused peavad ajajooksul kaduma, nõnda, et viimati ainuüksi isiku tublidus ja kõlblikkus teatava ülesande jaoks tema ühiskondliku seisukoha ning tegevuse määrab.

3. Meie kolmas püüe on hariduse intensiifitseerimine, põhjalikuks tegemine. Ei tohi, nagu seni, ühtegi tõsist andi, ühtegi loomevõimulist jõudu raisku minna lasta. Iga talendist, iga idiodistgi peab see välja toodama, mis temas tema enese eluõnne ja ühiskondlise hää käekäigu kindlustamiseks olemas on. Selles mõttes peab lapse, kooliõpilase, individuaalitedi, iseäranis tema ande tundma õppimine ja kindlaks tegemine sootu teise tähenduse omandama, kui tal seni olnud. Kooli aluseks tuleb õpilaste jaotus ande järel võtta, nii et iga õpilane oma võimistele vastava kooli-ümbruse saab: andeline õpib andelisematega, keskpärane keskpärasematega, nõrgaandeline (debilne) nõrgaandelistega, imbetsillne, nõrgaaruline — imbetsillidega, toter (idiot) totatega. Nende laste jaoks, kes kõlbliselt rikutud, tulevad eriõpeasutused avada. Kool loob iga ühe arenemiseks kohased tingimised. Ei püüa ta mitte sellele, kelle vaim seda ei

kanna, vastu tahtmist midagi sisse tuupida, vaid ta ehitab oma töö lapse huvituse ja loomuliku arenemisekäigu päale, mida ta peensusteni tundma õpib. Muidugi peavad lapsevanemad siis sootu teisiti oma laste tuleviku üle otsustama hakkama, kui seni, kus kõiksugused välised asjaolud: isa seltskondline seisukord, varaline järg, naabrite arvamised, mõistmata tuttavate naer ja pilge j. m. õige sagedasti lapse haridusekäigu määravad, mis aga tagajärjeta lõpeb.

Kuidas aga nende sihtide teostamist mõtelda?

Meie loome kõigepäält koolivalitsuse, kus kogu rahvas, iseäranis kõik kultuuriliselt huvitatud ringkonnad saavad kooli asjadest osa võtta. Ei suuda kooliõpetajad üksi ülesseatud eesmärgile kooli viia, kui mitte terve seltskond, iseäranis lastevanemad ühes ei tule, kaasa ei aita. Kooliõpetajatele peab suurem võimalus antama, kui neil seni oli, kooli korralduses otsustada, mõjuda; nad peavad oma terve jõu nooresoo kasvatusesse panna võima, kuid nemad on ja jäävad ikkagi asjatundjateks oma ala eriküsimustes, tehnikuteks, kes küll kunstniku kõrgusele peaksid tõusma, kuid kes ilma vastava kõlapinnata seltskonnas vähe kätte saavad. Loomulik on, et kooliõpetajad tööviisid ja meetodid välja töötavad, kogu seltskond aga selle eest peab hoolitsema, kuhu ta noortsugu tahab juhtida, missuguseid kultuuriväärtusi temale omaks anda. See on seltskonna eluhuvi, tema enese alalhoidmise tungi nõue.

Kuidas see koolivalitsus peab korraldatama, see tuleb üksikasjaliselt teises kohas harutusele.

Teiseks, kutsume meie oma sihi kättesaamiseks kooli elule, mis omale ülesandeks seab „õpetuse ja töö kaudu last viia tema vaimlistele ja kehalistele tarvidustele ning jõududele kättesaadavate ja kogu rahvale tähtsamate kulturi varanduste tarvitamisele ja sellega nooresoos kasvatada ja tõsta kulturi omandamise ja töö võimet“. (J. Tews „Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung 1913, p. 41). Selle kooli keskkohal peab seisma meie kodumaa loodus ja elu, meie rahva elu ja töö olevikus, minevikus, kui ka tulevikus, peab seisma inimene kõigi oma püüetega, paleustega ja võitlustega. Ei tohi siin ainuüksi teadmisele, teadusele maad anda. See on kahtlemata inimlikus kulturis üks tähtsamatest teguritest, niihästi mõttetões, kui ka tehnika, tööstuse ja majandusliku elu alal, kuid mitte ainus. Tema kõrval peab aset olema koolis kunstile, kui inimese ilutunde avaldusele, kui puhkusele ja jõuvarskendusele ilu maitsmises, peab eluõigust olema religionile, kui inimese kosmilist vahekorda määravale, elule sihti ja motet andvale jõule. Niisamati peab juba kool õpilase riigikodaniku teadvusele ja õigusetundele aluse panema. Töö, käsitöö, ülepääkäetegevus, seni põlatud

ja halvakspeetud, seisku aukohal, kui lapse loomule kõige vastavam eneseavaldus, kui rahva elu ja olemise aluspõhi. Sellele kõigile peab kogusüntes leiduma, kas geograafias, filosoofias või millesgi muus.

Selles koolis peab õpetus lapse arenemise järgu ja sise-
miste tarviduste järele kujunema. Õpetust määrab siis täht-
sal määdul lapse hingelaad. Ärgu unustatagu seda
ära: meie suurte, täiskasvanute tõde ei ole mitte igakord
tõde lastele. Laps rekapituleerib, kordab, omas arenemises
seda käiku, teed, lühendatud kujul, mida terve inimesesugu
käinud. See on biogenetilise seaduse parallel vaimuelus.
Sellepärast peab kooli kasvatustöö oma lähtekoha võtma
pädagogilises psühholoogias ja pädoloogias (lapse-
tundmises) ülepea. Mis see ütleb? See näitab meile kõi-
gile lastele teatavatel arenemisejärkudel ühised iseloomulikud
jooned, see tutvustab meid tüüpiliste kõrvalekaldumistega, see
avab meie silma individualiste omapärasuste leidmiseks ja
hindamiseks. Eesti koolile on kõik see alles uus, tundmata
maa. Ja kui ka juba mõned üleüldiselt nende küsimustega
on tutvust teinud, siis on Eesti laps eriti veel täiesti tund-
mata, teadmata, uurimata oma psühofüsilise strukturi poolest
ja on tarvis siin palju tööd ära teha, enne kui midagi kind-
lamat võidakse ütelda.

Seatakse õpetus meie koolis lapse järele, siis on ka
võimalik seda kätte saada, et õpetööd lapse huvitus kan-
nab, et tema tahtmine, tema sisemine tung sellele vastu
tuleb, mis kool pakub. Siis on võimalik töö kooli mõtte
läbi viia, mis mitte ei tähenda kooli, kus igas tunnis käsi-
tööd tehakse, või kätega tegev ollakse, vaid kooli, kus laps
ise enese harimise kallal tegev on; kus kasvatus ikka
rohkem ja rohkem enesekasvatuseks kujuneb; kus
lapse arenemine mitte nii palju kooliõpetaja käsul, tõukel,
kui tema enese sisemise tarviduse sunnil edasi läheb. Kooli-
õpetajal on siin kui juhatajal, äratajal, nõuandjal, aitajal
tähtis osa, kuid laps ei ole mitte nii palju vastuvõtja, kui
otsija, küsija, produtseerija ja looja.

See tuleviku kool ei ole seega mitte täiesti n. n. „vaba
kool“, mis vanema põlve kasvatuses õigust eitab ja noored
täitsa oma pääd tahab jätta. Ei, see on kulturikool, mis
tunneb aegade voolus ja muutumises jäädavaid, igavesi
väärtusi, mida „isad“ kohustatud on „poegadesse“ istutama;
tunneb pidevat, katkemata ajalooliste sidemete kaudu inim-
põlvdest läbiminevat ühist püüdmist; mis tunnistab vaja-
liseks tarbekorral üksiku isiku omatahtmisele, egoismile,
piirid panna üleüldsuse pärast. See on kool, kus üksiku
individuumi loomevõimele ja originalitedile vaba liikumine
antakse, kus aga see individualism vastukaalu on leidnud

ühiselu, sotsialist korda võimaldavates normides. „Noored“ ja „vanad“, kelle olemisõigus looduses ühtlaselt põhjendatud, mõistavad siin üksteist, tungivad käsikäes ühisele sihile. Ei tohi ikka mitte üht silmist lasta: kui ka laps autonomselt, vabalt enesemääravaks inimeseks peab saama, siis on see tema arenemise lõpueesmärk; alguses ei ole tema seda mitte, vaid ümberpöörduvalt õige heteronormne, s. o. kõiksugustest oludest ja isikutest määratava tahtmisega. Oma jõu nõrkuse pärast toeb ta instinktiivselt vanemate eeskujuga, maksvate kommete, harjumuste päale, laseb oma tegusid determineerida armastusest, lugupidamisest, sümpatiast ja antipatiast kooliõpetaja ja oma ümberolevate isikute vastu, talitab halbade tagajärgede kartusest, tasu ootusest. Peab mõõndma, et isegi kõige kõrgemale arenenud täiskasvanud isikudgi loomulikult jõuökonomia tarbel oma harilikus tegevuses kindlate eluvormide, kitsamas või laiemas ühiskonna piiris maksvate normide järel käivad ning ainult täisjõu avalduse silmapilkudel autonomselt olemise kõrgusele tõusevad. Kõik need asjaolud sünnitavad korrektivi, mis töökoolis ei lase tõusta „vaba kooli“ ebasotsialist subjektiivismi, „vanemaid“ ja ajalugu põlgavat nooruse jumaldamist.

Neil alustel loome uue kooli korralduse, kus iga laps võimalikult oma õiguse saab. Peab ütlema, et senised kaebtused kooli ja kooliõpetaja üle väga palju just kooli puudulikus organisatsioonis põhjenesid. Ühes klassis tuli kokku ajada lapsi mitmest vanadusest ja arenemiseastmest, teravalt lahkuminevate annete ja võimisega. Kõike tuli õpetada lapsele vähe kohase ühise kava järele, ilma et võimalust oleks olnud sellest kõrvale kalduda. Rahvakool ja keskkool läksid üksteisest väga lahku, ehk küll viimase ettevalmistus ja algklassid sama tööd peaksid tegema. Meie tulevane kool olgu ühise kava järele korraldatud tervel maal nõnda, et iga kõrgem aste ennast otsekohe alama päale ehitab. Ühtlasi peab ta aga ka mitmekesiste tarviduste järele rohkesti differentseerimise, erinemise, võimalust pakkuma. Iga aste peab sellejuures midagi tervet, lõpulist esitama ja võimalikult elule lähedal seisma.

Kuid meie rahvaharidus ei ole mitte kooliga piiratud. Meie asutame nooresoo majad ja seltsid, kus noorus oma vaimlist ja kehalist jõudu harjutab ühistes ettevõtetes kunsti, kirjanduse, teaduse, spordi ja kehalise kasvatusel, kus ta iseennast vanemate häatahtlisel toetusel ja vähesegaval osavõtmisel korraldab. Meie asutame hariduseseltsi, kus vanemate inimeste huvitust kooli ja haridusküsimuste vastu elustatakse; meie avame kursusi neile täiskasvanuile, kes soovivad endid teadmiste poolest täiendada; meie põhjendame raamatukogusid, kust kõige tarvilisemat eneseharimise mater-

jali saab. Üleüldse omandab raamatukogu enesele sootu teise tähenduse ka uues koolis, kus ta keskkohal peab seisma, kuhu kooliõpetaja õpilast alati juhatab.

See raamatukogu küsimus toob meid aga ühe Eesti kooli nõrga külje juurde. Meie vaene koolikirjandus, meie kehv teaduslik kirjavara, nooresoo kirjandus, üleüldine kirjandus ei suuda suuri mõtteid, aateid, paleusi noorusele pakkuda. Siin tuleb südisti tööle asuda meie kirjanikkudel, kooliõpetajate ühisustel, kirjanduseseltsidel, kirjastusühisustel jne. Ja kui oma materjal ei ulata, siis laename võõrsilt. Selleks kõigepäält õpime võõraid keeli ja tahame koolides, kus oma kulturi tundmisele juba põhi pandud, ka lastele neid õpetada.

Meie jätame nüüd taha selle kooli, mis taga on, millest me välja tulnud, ja vaatame ette oma kõrge sihi poole. Meie tunnistame, et ka selles, mis oli, kõige paha juures ikkagi midagi hääd on olnud, kuid meie tahame paremat, kaugelt paremat, ja selle kättevõitlemiseks argu olgu meile üksigi vaev kallis!

Kool Eestis.¹⁾

Ar. Wallner.

Meie ajakirjandus toob igapäev teateid ja õige sagedaste ka üksikuid artiklid koolielust. Peaaegu igas numbris tutvustavad meie päevalehed lugejaid ühe ja teise uuenduse või muudatusega, mis kesk- või kohalikud koolivõimud kooliasjus ette võtavad. Need teated kaovad aga laialise lugemisematerjali vahele ja ei lange ajalehe kasina ruumi ja mitmekesise materjali pärast avaliku arvamise alla. Üksikuid artiklid, mis ühe või teise kooliküsimuse kohta käivad, ei või muidugi harilikus ajalehes nii põhjalikult käsitada, kui see asjale tarvilik, pääle selle hinnatakse ajalehes kooliküsimusi peaaegu ainult ühest küljest, nimelt poliitilisest või seltskondlisest, kuna sisuline, pädagogikaline väärtus arvestuses puutumata jäetakse. Selles mõttes tuleb suurt abi noorelt ajakirjalt loota, kes oma veerud avab just kooliolude kasvatusteadlise külje valgustamiseks. Muidugi peab sääljuures ka maad leidma koolielu hindamine ja arvustamine seltskondlisest seisukohast.

Et meil seni keskkohat puudus, kus koolielu Eestis korrapäraselt oleks silmas peetud, teda süstematiliselt hinnatud

1) See kirjatöö on meile enne suurt riigipööret kätte tulnud, sellepärast ei ole siin muutunud olusid arvesse võetud. Peame siiski meie kooli seisukorra õigeks hindamiseks tarvilikuks teda avaldada. Toimetus.

ja laiematele ringkondadele tutvustatud, siis pole meil veel oma kindel vaade kooliküsimustes arenenud. Isegi meie haritlaste ringkondi kuuled harva kooliküsimusi harutavat, ja kui mõnikord ka kuuled, siis imestad selle asjatundmatuse üle, millega inimesed esinevad. Toon näituseks emakeelse kooli, mille väärtusest pole veel kõigilpool õieti aru saadud, nagu viimase 10—12 aasta vaeelused ajakirjanduses tõendavad: Eesti keskkooli asutamise puhul päälinnas tuli jälle avalikuks pentsik arvamine, et meil ainult venekeelset kooli vaja. Isegi üks ülikooli haridusega vanem kooliõpetaja leidis tarvilise olevat kooliasutajate ringkonnale kirjalikult oma arvamise venekeelse kooli asutamise poolt saata.

Käesolevas kirjatöös tahan ma kooliküsimuse korraldamise mõttes tähelepanekut juhtida kooli sisemiste tööviiside ja nende nähtuste pääle, mis viimasel ajal koolielus ilmsiks tulnud ja mille valgustamiseks loodame asjatundjate poolt, iseäranis aga maakooliõpetajatelt, kaastööd.

I. Rahvakool.

Rahvakool on meil vaeseks lapseks saamas. Vanad haritlased said veel tema mõju rahvakoolis käies tunda, kuid nooremad, keda algusest saadik linnakooli saadetud või kes linnas üles kasvanud, ei tea temast midagi. Päälegi kirjutatakse temast ajalehtedes ainult siis, kui kooliõpetajal valla-valitsusega palga asjus sekeldused on ehk kui ta koolist lahkub. Kooliõpetaja tööst ja üleüldse vallakooli sisemisest korraldusest mindakse vaikides mööda. Ainult üksikutes ilukirjanduslistes töödes võib selleks veidi ainet leida, milledest kõigepäält O. Lutsu „Kevadet“ nimetada tuleb. Neis leidub koolilaste elukirjeldusi, kuid koolitöö ise ei ulata kirjaniku käsitusvalda, kui mõnda üleüldist lauset mitte arvesse võtta. Rahvakool on enese hooleks jäetud, jõukamad püüavad temast koguni mööda pääseda ja lapsi linnakooli saata.

Toon siin rahvakooli seisukorraga tutvustamiseks paar statistilist teadet ette, mis 1911. aasta kohta käivad ja osalt terve Baltimaa kooliolu kujutavad.

18. jaanuaril 1911. a. kogutud teadete järel oli Baltimaa 3023 algkooli 167,887 õpilasega, elanikka oli aga sel aastal umbes 2,7 miljoni, nii siis tuleb iga 1000 elaniku kohta 63 õpilast, ehk protsendis 6,3, missugust arvu rahvahariduse protsendiks võiks nimetada. See arv on terve Baltimaa kohta kokku seatud, kuna ta üksikutes kubermangudes natukene ühele ja teisele poole kõigub. Nii on ta Liivi kubermangus 6,5, Eesti kubermangus 6,2 ja Kura kubermangus 5,7. Need arvud näitavad, et Liivimaal kooliskäijaid lapsi elanikkude arvuga võrreldes enam on, kui Eesti- ja Kuramaal.

Rahvahariduse astme hindamises on esimese tähtsusega hariduse protsendi suurus, millega meie kahjuks sugugi uhkustada ei saa ja mis meie madala kulturi tundemärgiks on. Meie hariduse protsent näitab, et meie oleme teistest kultuurirahvastest kaugele taha jäänud. Nii on ta Amerika Ühisriikides ja Australias 20, Inglismaal 1910. a. 16,7, Rootsi- maal 1910. a. 14,4, Saksamaal 1906. a. 18,8, Prantsusmaal 1907. a. 14,2. Isegi noores kultuuririigis, Jaapanis, on ta üle 10, kuna ta Venemaal 3,7 on (1911. a.). Üksikutes kubermangudes Venemaal on ta küll suurem, nagu Moskva õperingkonnas (5,4). Soomes lähevad arvud lahku. Amelikkude teadete järele võib arvata 3—6 protsenti, kuid mitmed õpetlased tõstavad seda aga 11 pääle. Amerika, Australia, Inglismaa ja Saksamaa on kooli-asjus peaaegu võrdleva täiuseni jõudnud, see on kõik lapsed käivad teatud vanaduses koolis. Et meil niikaugele jõuda, siis on vaja protsendi määra kuni 10-ni tõsta.

Tekib küsimus, miks jõuame me nii väikse arvuga sihile. Üleval tähendatud riikide rahvakooli õpeaeg on 5—6 aastat, mõnes isegi 8 aastat pikk, kuna ta meil kõigest 3 aastat vältab. Muidugi käib 3 aastase õpekursusega koolis korraka vähem lapsi, kui 5,6 või 8 aastase õpekavaga. Et meil õpeaeg peaaegu poole lühem, siis on ka protsendi arv poole vähem. Ettetoodud väljaarvamise viis ei pretendeeri mitte selle pääle, et ta tähipäalselt õige oleks, selleks pole kõiki kooliolusid silmas peetud, mis hariduseprotsendi väljaarvamisel tarvilikud.

Oletame, et meie hariduse protsent on siiski 10, siis tõuseb küsimus, kas tõesti ei käi meil koolis $10 - 6,3 = 3,7$ protsenti lapsi kõigi elanikkude kohta arvates. Kindel on, et meil tõesti mõnes pimedas maanurgas ja linna vaesuses lapsi leidub, kes kauguse, ainelise puuduse või vanemate arenematuset tõttu pole koolis olnud, kuid see arv ei ole võrdlemisi kuigi suur selle kõrval, kui palju meil enne kursuse lõppu lapsi koolist lahku. Meil on harilik nähtus, et laps ühe talve, paremal juhtumisel kaks talvet koolis käib, siis arvavad vanemad lapse küllalt targa olevat ja panevad ta tööle. 1911. a. aruande järele lõpetasid kooli umbes 14,5 protsenti kõigist õpilastest. Normalselt peaks aga kolmeaastase kursusega kooli $\frac{1}{3}$ lastest lõpetama, see on $33\frac{1}{3}\%$. Et aga Baltimaal $\frac{1}{4}$ koolidest nelja-aastase ja pikema õpeajaga kooli on, siis võime seda protsenti umbes 30% pääle arvata, kust näeme, et ainult pooled sisseastujatest kooli lõpetavad. ($30 - 14,5 = 15,5$). Tegelikult teame, et lõpetajale arv mõnel pool üpris väikene on. Oma hariduse protsendi tõstmiseks peaks just viimase nähtuse eemalhoidmiseks kaasa aitama, see vähendaks märksa ülevaltähendatud 3,8% puudujääki.

Kui me oma hariduse % oleme 10-ni tõstnud, ei või me veel käsa rüppe panna. Meie kool ja sellega ühes ka üldine haridus on väärtusliselt alamaal, kui neil kultuurirahvastel, kus hariduse protsent 20 on, või sellele läheneb: meie õpeaeg on poole vähem sellest, mis kultuuriline elu inimeselt nõuab. Vähem kui 5 aastat pole kusagil õpeaeg pikk, suuremalt jaolt on ta aga 6—8 aastat, pääle selle on mitmelpool rahvakoolilõpetajate jaoks veel kordamise ja edasiarendamise koolid (Saksamaal, Austrias ja mujal). Meie võime oma hariduse põhjalikkuse pääle alles siis enam-vähem rahulolemisega vaadata, kui meie hariduse % 20 läheneb.

Meie koolide väärtust alandab veel see asjaolu, et kooliaasta liig lühikene on. Nii õpiti 1911 aastal meil kõigest 143 päeva maal ja 192 päeva linnas. Isegi Moskva ringkonnas oli selsamal aastal 152 tööpäeva maal. 134 tööpäeva aastas (pühad välja arvatud) teevad 23—24 nädalit välja. Kui meie aga haritud maade kooliaega sellega võrdleme, siis näeme, et ta 32—40 nädala ümber kõigub (Saksamaal, Rootsis. Soomes 36, Jaapanis 32).

1911. a. aruanne valgustab ka naishariduse seisukorda:

	100 meeshinge pääle	100 naishinge pääle.
Liivi kubermangus	7,3 poissi	5,8 tüdrukut
Eesti kubermangus	6,7 „	5,7 „

Need arvud näitavad, et Liivimaal meeste haridus naiste omast 1,5 ja Eestimaal 1 hariduse protsent kõrgemal on. Naisharidus jääb meil meeste omast enam kui harilikus vahekorras maha. Igalpool lepitakse küll sellega teatud seltse-kondlistel ja loomulikkudel tingimistel, et naisharidus vähe taha jäänud, kuid meeste- ja naishariduse protsent kõigub kõigest $\frac{1}{2}$ hariduse protsendi piirides. Soomes oli 1913—1914. a. rahvakoolis 76,516 poissi ja 72,610 tüdrukut, mille hariduse protsendi vahe kõigest 0,3 on. Meil kõigub see vahe aga 1—4,5 %.

Baltimaa koolide jaotust maal ja linnas, usu ja õpekava järel kujutavad järgmised arvud.

Baltimaa 3203 koolist asuvad 2487 kooli 122 185 õpilasega maal ja 536 kooli 45,702 õpilasega linnas. Need koolid jagunevad järgmistesse liikidesse: 1667 Luteri usulist vallakooli, 455 õigeusu rahvakooli 1870 aasta seadluse järele, 308 erakooli, 124 Luteri usu kihelkonna kooli, 123 linna algkooli, 122 valitsuse kooli, 122 ministeriumi kooli 1875 aasta seadluse järele, 55 vabriku ja mõisa kooli, 37 muuusulistel kirikukooli, 19 juudi kooli, 9 mere- ja teedeministeriumi kooli. Õpetuse aja järele on neist 73,2% kolmeaastase kursusega, 26,8% pikema kui kolmeaastase kursusega. 26,8%

hulka käib suurem osa kroonu, ministeriumi, linna, muuusu-
liste ja teede ministeriumi koola.

Kooli ruumid vastavad võrdlemisi ametlistele tervishoid-
listele nõudmistele: Pinna suurus keskmiselt ühe õpilase
pääle on 2,8 ruutarssinat (normal 2 ruutarssinat), õhku kes-
kmiselt ühe õpilase pääle on 12,6 kantarssinat (normal 8,2
kantarssinat). Siit ei või aga veel järeldada, et ruumi küsimus
meil igal pool ühetaoliselt hääs mõttes oleks ära otsustatud:
on veel palju ja isegi väga palju viletsaid koolinaju, mille
sisemine ehitus ja vanaduse kõduvus kooli oludele ei vasta.

4755 kooliõpetajast on Riia ringkonnas 3677 ehk 77,3%
meesterahvaid ja 1078 ehk 22,7% naisterahvaid.

Selles asjus läheb Baltimaa kõikidest Venemaa õpering-
kondadest lahku: igalpool Venemaal on rohkem naisterah-
vaid koolitöös, kui meesterahvaid. Selle tagajärjel on ka
haridusline tsensus kooliõpetajate juures Baltimaal madalam,
kui Moskva ja muudes Venemaa õperingkondades, kus nais-
õpetajad suuremalt jaolt keskkooli lõpetajad, kuna Baltimaal
meeskooliõpetajad kas seminari või ainult ministeriumi kooli
pädagogika klassi haridusega ehk ilma mingisuguse tsensu-
seta töötavad.

Statistika annab nende kooliõpetajate kohta, kel kesk-
kooli haridus, järgmised protsendi arvud. Võrdluseks olgu
Moskva õperingkonna omad juurde lisatud.

	Meeskooli- õpetajatest.	Naiskooli- õpetajatest.
Riia ringkond	39,0%	55,2%
Moskva ringkond . . .	47,4%	68,8%.

Wäljamaa rahvakooliõpetajatelt nõutakse palju sügava-
mat üleüldist, ja mis pääasi, kasvatusteaduslist haridust.
Et kooliõpetaja ametile pääseda, on vähe, näit. Saksamaal,
sellekohase seminari lõpetada. Seminari lõpetamise järele
tuleb noorel kooliõpetajal veel riigiüksam teha, üks kohe
pääle lõpetamist, teine pääle teatud prooviaastat koolitöös.
Pääle selle sunnitakse kooliõpetajaid väljamaal teatud aja
järel toime pandavatest kordamise kursustest osa võtma.
Väga tähtis on nõudmine, et iga kooli juures õpetaja jaoks
sellekohane teaduslik ja pädagogiline raamatukogu oleks,
mille kohta aga 1911. aasta aruanne väga kurbi teateid an-
nab. Nimelt on ainult 53,2% kõikidest koolidest kooliõpe-
tajate jaoks kirjandust, kuna Moskva ringkonnas juba 75,3%
koolidest neid leidub.

Väljamaa ainelistest oludest ei hakka võrdlusi tooma,
sest sääl on elutingimised hoopis teistsugused, kui meil.
Võrdleme siis Moskva ringkonnaga.

Kooliõpetajate aineeline seisukord on Baltimaal viletsam,
kui Moskva õperingkonnas. Iseäranis suur on vahe küla-

kooliõpetajate palgas, mis 60—80 rubla ümber aastas kõigub, kuna korteriolud Baltimaal lähedamad on, mis järgnevatest arvudest selgub:

Keskmine aastane palk rublades:

	Riia ringk.	Moskva ringk.
linna { meeskooliõpet.	632	486
{ naiskooliõpet.	386	421
maal { meeskooliõpet.	260	342
{ naiskooliõpet.	280	340

Korteri olud:

	Riia ringk.	Moskva ringk.
Kooliõpetajate %, kelle kooli juures korter .	76,3	68,9
Keskmine arv tubasid 1 kooliõpetaja pääle .	2,0	1,2
Põranda pinna suurus 1 õp. kohta	79 ruutars.	44 ruutars.
Õhku 1 kooliõp. pääle .	330 kantars.	187 kantars.

Koolide ülevalpidamise kulud on Baltimaal Vene oludega võrreldes suured. Nii tuleb ühe õpilase kohta kulu Liivimaal 15,4 rubla, Eestimaal 15,2 ja Kuramaal 14,2 rubla. Kulud elanikkude hingede arvu pääle jaotades tuleb hinge kohta 94 kop.

1910 aastal saadi kulude katmiseks 2,544,800 rubla, mis järgmistest hallikatest tuli:

Riigi kassast	14,7 %
Linnadelt	11,7 „
Vallavolikogudelt	37,1 „
Kirikutelt ja kloostritelt	1,1 „
Eraisikutelt ja seltsidelt	12,7 „
Õpemaksust	17,2 „
Kapitali protsentidest	4,8 „
Mujalt	0,7 „

Sellest tabelist on näha, et valitsus kõigest 14,7% kuludest oma kanda võtab, kuna suurem osa — 37,1% — valla kanda jääb.

Suurem osa kuludest läheb koolijõudude ülevalpidamiseks 58,6%, koolimajade pääle 30,4%, ehituse ja paranduste pääle 6,1%, raamatute ja õpeabinõude pääle 3,6% ja muude kulude katmiseks 1,3. Meie koolide hää käekäik oleneb otsekohe rahast, mis tema pääle kulutatakse, kuid meie koolide ülevalpidamise kulud on praegu veel üpris pisikesed teiste rahvaste omadega võrreldes. Kooli kulud, nagu öeldud, kõigi elanikkude pääle ära jaotades teevad hinge pääle 94 kop. Mul ei ole uuemaid teateid käepärast, kuid juba mi-

neva aastasaja lõpul olid koolikulud elanikkude päale jaotades Amerika Ühisriikides 4 rubla 79 kop., Preisimaal 2 rubla 42 kop. ja Inglismaal 2 rubla 33 kop.

Meie valdade sissetulekud on nii visad, et säältpoolt pole loota raha asjus suurt abi. Nii kui nii kannab ta juba lõviosa kõikidest kuludest oma turjal. Kelle poolt tuleks loota toetust, on meie maaomavalitsuse asutused, mis praegu alles adeli soost mõisnikkude käes. Ainult Eestimaa rüütelkond on 0,1% kooli kuludest oma kanda võtnud, kuna teised pole sedagi teinud. Kui need asutused kõikseisuslisteks muutuvad, on arvata, et meie kooli elus uus ajajärk sünnib, nagu see Venemaal semstvo asutamiseega ilmsiks tuli.

Ettetoodud arvustikus puudub loomulikult teade selle üle, missugust mõju avaldab meil koolide päale võõrakeelne õpetus. Et lastele õpetust antakse keeles, mida nad sugugi ei mõista, siis kaob suurem osa õpeajast selleks, et lapsi sunnitakse raskelt välja õeldavaid ja võõra iseloomuga venekeelseid sõnu vananenud metodi abil pähe tuupima. Haridusline, ühes sellega kasvatusteadusline töö jääb koolis tegemata, ja ükski hariduse protsent, olgugi 20, ei saa meil iialgi selle väärtusega olema, mis ta Saksamaal, Inglismaal ja mujal on. Emakeele asjus oleme küll paremal järjel, kui teised Venemaa muulased. Kuna teistele muulastele emakeele tunnid ära keelati, jäid nad meil õpekasasse. Ka õpekeeles oleme õnnelikumad, kui ossetinlased ja teised, kellele õpetust isegi mitte Vene, vaid vana Slaavi keeles antakse. . .

Emakeele tähtsusest pikemalt mitte kõneledes, toon siin ainult otsuse ette, mis emakeele asjus Esimese ülevenemaalise rahvahariduse kongressi muulaste osakond 1913 aastal tegi: Õpetuseandmine emakeeles on kasvatuse ja õpetuse võimsam algabiriist.

Meie kooli käesolevat seisukorda hindavad ja ühes sellega määravad tuleviku sihta aga järgmised otsused, mis nimetatud osakond oma koosolekul vastu võttis päale selle, kui Eesti ja Läti kooliolud olid valgustatud: Seda tähele pannes, 1) et emakeel igas koolis üleüldse ja Läti ja Eesti koolides eriliselt, kõikumata kindlustus on lapse õigeks edinemiseks; 2) et Venemaa riigi, üleüldiskulturi ja majanduslised huvid paremine kindlustatud, kui Venemaa rahvused saavad õieti korraldatud kooli; 3) et praeguse kooli korraldus lätlaste ja eestlaste juures ei ole ükski nende huvidele kahjulik, vaid ka Venemaa omadele; 4) et koolijuhatajate tegevus Baltimaal äratub päale emakeele õpetuse väljaajamise koolist pahameelt seltskonnas ja ei too midagi, päale kahju, Venemaa elulistele huvidele, mis kõigi temas elavate rahvaste ühinemist nõuavad — peab muulaste hariduse osakond tingimata tarvilikuks Läti ja Eesti referatide põhjal vastu võetud

väite kiiret elusseviimist ja viibimata põhjalikku muudatust praeguses koolipoliitikas Baltimaal.

Rahvakooli paremale järjele seadmiseks peame kõige päält põhjalikult neid olusi uurima, milles ta töötab, et valla-tegelastele, kelle õladel rahvakool lasub, kooli sihta ja püü-deid selgitada ja kooli juhatamiseks aineid anda. Ma toon siin paar elulist küsimust ette, mille valgustamiseks laialisem mõttevahetus soovivat.

Kõigepäält peaks selgusele jõudma, mis suudab rahva-kool lapsele vaimliselt anda. Kas suudab ta pääle lugemise ja kirjutamise ka veel midagi pakkuda, mis last mõtlema paneb, tema vaimu äratab ja rikastab, või tarvitatakse laste energiat ainult venekeelse mehanilise lugemise ja kirjutamise äraõppimiseks?

Väga tähtis oleks teada, mis tehtakse laste vaimu aren-damiseks väljaspool kooli. Tähtis on lastes huvi ja armastust raamatute vastu äratada, selleks on muidugi raamatukogusid vaja. Raamatukogusid võib aga praegu võrdlemisi väikese kuluga sisse seada. Rahasummasid tohiks loota vallavolikogudelt. 1911. a. arvustiku järele oli Baltimaal 63,2% kõikidest koolidest oma raamatukogud (Moskva ringkonnas 72,2%), millest järeldada tuleb, et peaaegu pooled koolid ilma raamatukogudeta on, ja needki, mis juba olemas nagu teada, on viletsal järjel. Oleks huvitav, kui raamatud, mis kogusse tuleks muretseda, läbi harutataks ja teateid avalda-taks olemasolevate kogude tegevusest.

Peaks ka küsimust harutamata, kudas koolilõpetanute vaimlistele huvidele vastu tulla. Meil on raske praegusel korral kordamise ja edasiharimise koola ja kursusi toime panna, kuid rahvale lugemisematerjali muretseda pole juba nii võimata. Selles asjas pole meil peaaegu mitte midagi ära tehtud. Nii on kõigest 3,3%-il koolidest raamatukogud rahvale, kuna Moskva ringkonnas neid juba 13,7 protsendil on.

Õpeviisisid lugemises, kirjutamises ja rehkenduses on nii tähtsad, et nende valgustamise pääle tuleks iseäranis tähelepanekut heita, sest ainult säält on loota põhjalikku rahvakooli parandust ja edu. Õpeviis on põhi, mille alusel töö edeneb. Ühes sellega on aga ka tarvilik raamatute arvustamine, mis koolides tarvitusel. Noored õpejõud peavad iseäranis tihti raamatu järjekorrast ja metodist kinni.

Arvustiku järele on 94,8% koolidest õpeabinõudega varustatud, mis keskmiselt kooli kohta 90,8 rubla väärtuses on.

Tekib küsimus, kas on kõige tarvilikumad õpeabinõud igal pool ja kui ei ole, mis oleks kõige tähtsamad uuema

metodika nõuete järele. Nagu teada, mängivad abinõud õpetuses tähtsat osa, ilma milleta ta eluta; näit. on maadetaudus ilma kaartideta, või looduslugu ilma piltideta ehk preparatideta asjata töö. Muidugi on võimata nii järsku häid kabinetti sisse seada, kuid vallavolikogud võiksid siiski selleks raha ohverdada, et minimaalsed nõudmised täidetaks. 5,2 protsendil koolidest pole ühtegi õpeabinõu, missugust kuju võib sääl küll õpetuseandmine kanda!

Viimasel ajal laieneb kroonukoolide võrk Liivimaal õige märksalt, nii on Karksi, Polli, Kavastu ja Laiuse vallavolikogud ülemuse ettepanekul palunud oma koola kroonukoolide võrku üles võtta. Need ei ole mitte üksikud nähtused, vaid kavakindla töö tagajärg. Tõuseb küsimus, kas on soovitav, et vallad oma peremehe õigustest kooli kohta lahti ütlevad, kuna nad kulusid aga vanal kujul edasi kannavad? Kui hiljuti Baltimaal Greeka õigeusu koolid kroonukoolide võrku astusid, siis oli neil selleks oma põhjused. Päälegi oli nendel koolidel kroonukoolidega ühised lõpusihid, mis aga meie vallakoolidele diametraalselt vastu käivad. Vallad ei tohiks end eksitada lasta nende eeskujust.

Käesoleval ajal põeb rahvakool õpejõudude puuduse all. Iga päev leidub ajalehes teateid küll Viljandimaalt, küll Pärnumaalt, Tartumaalt j. m. koolide seismajäämisest. Kudas saada sellest üle? Äärmisel juhtumisel peaks katseid tegema koolide ühendamises ehk korrajärjelises õpetuseandmises, nii nagu see Soomes omal ajal väga tarvitusel oli. Selle järele tuleks õpetaja tööpäevad mitme kooli vahel ära jaotada.

Käesolev aeg toob koolielus ühtelugu muundatusi ja uusi nähtusi ilmsiks, kuid neid on nii rikkalikult, et lühikeses aja- kirja artiklis ei saa neid korruga käsitada.

Rahvaharidus ja rahvakeel.

P. Põld.

III.

Olukord on üleöö muutunud. Vana valitsus, kelle ümberrahvustamise tööriistaks meie kool olnud, on pihuks ja põrmuks langenud. Seda, mis enne ridade vahel, kaudsel teel tuli ütelda, võib vabalt südameilt puistata, ilma et politsei pristavi vahelesegamist, salapolitsei nuuskimist, tsensuri punasepliatsi üle kriipsutamist või aresti oleks vaja karta. Küsimus, kuidas meie eelpool avaldatud nõudmisi kooli kohta riikliste kasudega kokkukõlasse viia, ei tarvitse enam

uue valitsuse poolt välja kuulutatud rahvaste vaba enesemääramise valguses keerulist seletust, vaid on otsekohe üle-
aruseks saanud.

Meie ees avanevad meie rahvuslise autonoomia kättesaamise lootusel uued, ootama kaugele ulatavad väljavaated. Meie ette astub nüüd täies suuruses ülesanne ise oma rahvaharidust korraldada ja kooli sihti ning vaimu määrata. Sellepärast lõpetame nende tähendustega käesoleva kirjatüki ja püüame iseseisvas artiklis meie ees seisva ülesande ulatuse ning raskuste kohta selgele teadvusele jõuda ja ühtlasi meie kooli uue organisatsiooni piirjooned ära tähendada.

(Lõpp.)

Tööõpetuse alus ja olu, tähtsus ja tulu.

C. H. Niggol.

Esimene tingimine laste edusas arenemises on, et nende meeled haritud saavad. Sellest järgneb siis, et neid tarvilisel viisil tegevusesse peab pandama. Meelte tegevuse alusel ja abil sünnib inimeses vaade.

Vaate, selle kõige hariduse aluse, harimiseks on meeled ja tunded mitmesuguse tähtsusega. Nägemise, puudutamise, kuulmise meeled ja lihastetunne annavad seks kallihinnalisemat materjali, kui haistmine ja maitsmine.

Vaade sünnib märkamiste ja mitmesugustest meele-
tunnetest algust saanud meeletuste (ettekujutuste) ühenduse läbi. Ta ei ole mitte sündmus, kus kogemata ja juhtumisi nagu iseenesest üks kuju ennast teise kõrva seab; vaid ta on teadvusega ja tahtmisega vastuvõtmine võimalikult paljude meeltega ja meeletustega. Mida täielisemad üksikud meelemärkused on, seda täielisemaks saavad ka vaated. Mida enam selgeid ja seletusvõimlisi ettekujutusi juba olemas on, seda tugevamalt ja teravamalt astuvad silma ja vaimu ette uued märkused, seda kindlamini võtame nad vastu ja hoiame alal; seda kergemini paneme märka tähele; seda karvapääsemad ja põhjalikumad on siis arusaamised.

Üksnes asja päale vaatamine ei anna ammugi veel mitte asja tõsist vaadet. Mitu tuhat korda, näituseks, oleme meie kõiges omas elus trükitähta vaadanud lugemise juures, aga kes võib seda enesest ütelda, et ta ühtegi neist võiks üles joonistada. Niisuguseid näitusi võiksime suure hulga ette tuua.

Silm üksinda ei suuda veel mitte vaadeldavast asjast õiget vaadet sünnitada, seks on tal veel puudutamise ja lihastetunnet vaja; ja see sünnib kõigepäält käte abil. Oi-

get, täielist vaadet ühest asjast võib inimene alles siis saada, kui ta hakkab teda järele joonistama, kehaliselt järele kujudama, käte varal temaga tegemist tegema.

Kui asi silma ette astub, siis peab inimene tema kuju enesesse vastu võtma, tema on välispidiste mõjude valitsuse all. Niisuguse „tarvilise“ nägemise juurde tulevad uued kujud, uued mõjud katsuvad ühtelugu eelminevat kuju maha suruda. Sellepärast on tarvilik, et kõik, mis sisemiseks omanduseks peab saama ja jääma, pikema tähelepanemise varal sellest kujude segust eraldataks. Sellepärast peab asja niikaua ja nii mitu korda vaatlema, kuni vaade tarvilikule küpsusele ja iseseisvusele on saanud.

Dr Huther ütleb omas raamatus „Õpetamise hingeteadline alus“: „Laps näeb asja esimest korda vaadates enamasti üksnes iseäranis silmapaistvaid külgi, nagu läiki, üleüldiseid ümbrusjooni ehk üksikuid osajagusid, mille pääle tema tähelepanemine käib. Nüüd on see kasvatuslise juhatusese asi, juba varemast lapsepõlvest saadik, selle eest hoolt kanda, et ka asja teised küljed tema teadvusele tulevad. Siin on puudutamise organi ja liikumise tunded pääasjad. Laste kalduvus ja himu kõike, mis nad näevad, ka kätega katsuda, näib tarvidusest sündivat: nägemisemele vastu võtmist täiendada, — ja seda kalduvust ei tohi sellepärast mitte maha suruda . . . Ikkagi jääb see kuju, mis otsekohene meeltemärkus annab, mitmetpidi tumedaks ja segaseks; nõnda iseäranis asjade vormilised vahekorrad, kuju, osade suurus ja arv, mis alles pikkamööda selgesse teadvusesse tulevad“.

Sellepärast peab kooli päämure olema laste puudulisi vaateid, mis nad kooli ühes toovad, parandada ja õiendada; ta peab iseäranis ka selle eest hoolt kandma, et uued meeltemärkused juba olemasolevatest ettekujutustest ühendusesse võetaks, nendega kokku sulaksid, nõnda et võimalikult täielikud ja kestvad vaated sünnivad.

Kui meie nüüd edasi vaadete kaudu antud vormisid üksksteisest eraldame seeläbi, et meie otsusi teeme ja neid jälle üksksteisega ühendame, mõisteid harime ja meelalisi vormisid kinni peame, siis oleme meie vaadete mõtlevale läbitöötamisele jõudnud. Ei ole mitte võimalik karvapäält ära määrata, kus vaade lõpeb ja mõtlemine algab. Võrdleva ja vahekorda tähendava mõtlemise asi on nüüd edaspidi loogilist vahekorda ettekujutuste vahel üles leida. Mis selle poolest vaadete sünnitamises enamvähem teadmata ja tahtmata sündis, sünnib siin nüüd selge teadvusega, määratud otstarbe kohaselt, vabatahtlikult.

Vaadete sünnitamine on küll igas õpeasjas, igas tunnis, tingimata tarvilik asi, aga algõpetuses olgu iseäraline

vaateõpetuse tund sisse seatud. Seda nime kannab ta juba kaua aega, aga ta ei täida seda ammugi mitte, mis ta lubab.

Wet ekamp ütleb oma raamatus „Isetegevus ja loomiserõõm“: „Meil on õpeplaanis küll vaatlemisetunnid olemas; see õpetus ei ole aga tõesti mitte vaatlemise-õpetus, vaid ammugi kõige suuremalt jaolt üksnes sõnaõpetus, aga mitte asjaõpetus. Kuidas antakse teda? Suur pilt riputatakse seinale ja selle sisu räägitakse nüüd küsimiste ja kostmiste varal kõigipidi läbi; üksnes silm ja suu tulevad tegevusele. Niisuguses toimetamises ei saa aga mitte vähematki kindlust selle kohta, kas vaatlus laste juures väljaõeldud sõnaga ka ühte läheb; selle päale vaatamata, et pildid üksnes hädakorral võivad tarvitusele tulla, kui päris vaatlusmaterjali mitte ei ole olemas. Ka on kõige suurem pilt tagumistel pindidel istuvatele lastele ikkagi veel liiga väikene, et säält midagi võiks selgesti näha; nõnda et need lapsed säält üksnes järele räägivad, mis esimesed lapsed on välja ütelnud. Siis oleks juba parem, kui igaühele lapsele seletatav pilt, kuidugi väiksemas kaustas, kätte antakse. Paremad kui pildid on mudelid, aga kõige paremad ja loomulikumad on looduse asjad ise.“

Sellepärast katsutakse uuemal ajal vaateõpetust igal pool uuendada, muuta ja temale uut tuksuvat elu sisse puhuda. Vaateõpetuse pääülesandeks antakse: vaatlemisevõimu väljaarendamine, selgete märkamiste, vaadete ja mõistete harimine karvapääle, täielise vaatlemise läbi kõikide meelte ja liigutamiste abil, — ja mõtlemisetegevuse arendamine omandatud märkuste, vaadete ja mõistete sidumise läbi. Kus aga vaimlist jõudu haritakse ja harjutatakse ja vaimlisi väärtusi sünnitatakse, säält haritakse ka vaimlise läbikäimise abinõu, see on keelt. Laps võib siis selle üle, millest ta aru on saanud, kõneleda, võib aga ka omaenese meeletusi ja arusaamisi sõnade abil avaldada.

Seega võib siis vaateõpetuse aine olla kõik, mida võib vaadelda, meeltega vastu võtta ja mis laste mõtteringist mitte kaugel üle ei seisa, nagu: asjad, loomad, tööstuse ja kunsti saadused, juhtumised, sündmused, ained elust, ümbruskonnast, kodukohast, kodumaalt, ühiskondlised, kõlblised, õiguslised, majanduslised ja tehnilised küsimused, üksikute koolilaste elunähtused ja äranägemised.

Juba Deuzel (1822), kes vaateõpetusele nime andis, rõõuab esimesest õpetusest, et ta last korraldatud õpetusele ülepea võimaliseks teeks. Enne peab sisemine jõud haritud, harjutatud ja kõvendatud ja märkamine kestvaks tähelepanemiseks saama, enne kui korraldatud raskem vaimutöö võib alata.

Aga sest ei ole veel küll, sellega peab veel teine üli-tähtis tegemine ühendatama ja see on — väljandamine, väljakujutamine.

Laps peab välimise ilma mõjusid oma meeltega vastu võtma. Kui ta nüüd üksinda selle vastuvõtmise juurde jääks siis oleks see vägivald inimese loomu vastu. Tema sisemine elu ei areneks seeläbi mitte oma kõrgemale määrusele, vaid lämbuks alatas sissetungivate väljaspidiste mõjude all.

Selle ärahoidmiseks on jälle loodus hoolt kannud. Inimese hing ja vaim ei ole, kui ta mitte enneaegu pole loomuvastasel viisil maha surutud, sellega kogunisti mitte rahul, et tal üksnes väljastpoolt kuhjaga materjali pakutakse. Tema võtab küll vastu ja teeb seda nimelt häämeelega; aga mis ta on vastu võtnud, seda tahab ta ka omalt poolt, omal viisil, oma jõuga läbi töötada ja siis ka väljapoole avaldada, väljandada, kujudeks luua.

Seks on temal aga aega ja tarvilist rahu välispidiste mõjude poolt tingimata tarvis; seda peab temale siis ka antama ja ei pea teda mitte välistesse muljetesse ära uputama. See hävitab tema isetegevuse ja iseseisva vaimuelu. Inimese vaim ei ole mitte peegel, mis välist ilma kujutab, ta ei ole ka mitte vahatükk, mis väliseid mõjusid vastupanemata vastu võtab; vaid ta on iseseisev, isetegev elav loomus, mis oma arenemiseks küll väljastpoolt peab muljeid vastu võtma, mis aga iga mõju pääle vastust anda võib ja tahab ning seda tegema peab, kui ta oma määratud ülemale eesmärgile tahab jõuda. See on loomu sund ja loomu käik ja selle vastu ei tohi mitte üles astuda.

Väline ilm ei tohi mitte meie üle valitsema hakata; juba hakatuses peame meie temale oma sisemise võimu vastu panema. On välise ilma võim suurem kui sisemise ilma, siis oleme meie valitsuse enese üle kaotanud, oleme rahutumad, õnnetumad, nõrgad ja haiged. Seda näeme juba väikese lapse juures, kes rahutuks, närviliseks, kärsituks läheb ja nutma hakkab, kui välispidine mõju tema pääle nii mitmekesine, nii rohke on, et ta temast oma sisemise jõuga ei suuda enam jagu saada.

Seesama lugu on ka täiskasvanud inimesega, kui ta oma elu üksnes välistest mõjudest laseb juhtida, kui ainult välist mõjud tema elus mõõduandvad on. Siis on hinge- rahu, eneseusaldus, usaldus teiste vastu, usk ja õnn kadunud ja inimene on väliste mõjude mängukann.

Seda aga ei tohi mitte olla, see on inimese au vastu. Inimene peab välispidiseid mõjusid oma voli all hoidma, oma seespidise tegevuse kindluse ja iseseisvuse pärast nendega võitlema. Ja see sünnib seeläbi, et ta oma sisemist

võimu isetegevvalt avaldab, välist ilma muudab ja ümber loob, nõnda kui tema seda arvab hää ja tarvilise olevat.

See tarvidus ja sund on inimese loomuses ja avaldub hakatuses enam-vähem sihita ja otstarbeta — mängus. Pikkamööda aga võtab hingeline püüdmine enesele otstarbelise tegevusevormi ja viisi ja muutub vabatahtlikeks ja sihiteadlikuks tegevuseks.

Dr. Huther ütleb: „Niisugusele tegevusele tuleb inimene aga alles siis, kui paljude toimepandud tegevuste järele inimese hinges sarnaste tegemiste toimepanemiseks teatav tarviduste ja võimete rohkus on tekkinud, mille põhjusel nende nimetatud toimetuste käik juba enne kui nad ette võetakse, tundmustena meie teadvusesse tuleb.

Teatavate toimetuste teostamiseks aga, mille otstarbeks välise ilma muudatus, on keha liikmed, iseäranis käed, tingimata tarvilikud. Nemad peavad aga tahtmise teenistusesse tulema, kui nad toimetust mitte ei pea takistama, ehk kogunisti võimatuks tegema.

Last peab seega harjutama omandatud vaateid ja neist saadud mõtteid käe kaudu väljapoole kujutama, neid teistele teatavaks ja nähtavaks tegema. Sest üksnes sel viisil on tal võimalik kui arenenud ja haritud inimesel oma aja kulturi tööst hää tagajärjega osa võtta“.

Sellepärast peab laps väljakujutatavast asjast mitte üksnes nägemise, vaid ka puudutamise ja lihaste tunnete läbi mulje vastu võtma ja seeläbi selge meelekujutamine sünnitama. Kujutamises peab püüdma samm-sammult täpipsüütsusele ikka ligemale tulla, see peab tingimata kättesaadav siht olema.

Kujutamine joonistuse varal nõuab joonistava asja juures karvapäässet ja võrdlevat üksikute osade vastuvõtmist ja tähelepanemist. Laps on sunnitud neid üksikult üksteise järele ja vahekorras üksteise vastu ja kogu asja vastu tähelepanema.

Et see mitte ühekorraga ei sünni, vaid pikemat aega nõuab, siis jäävad ka märkused ja vaated sügavamini ja kindlamini meele. Puudused selle juures tulevad väljakujutamises paratamata kõik nähtavaks.

Nagu asja enese vaatlemine võimukama meelekujutamine sünnitab, kui pildi ehk korralise joonistuse vaatlemine, nõnda mõjub ka kehaline (plastiline) väljakujutamine, mis ju palju asjalisem on, võimukamalt vaatesünnitamise päale, kui joonistamine; päälegi veel sellepärast, et tema juures nägemise, puudutamise ja lihastetundede üheskoos tegevad on.

Plastilises kujutamises on silm sunnitud kõikide käeliigutuste järele tähelepanemisega vaatama; tähelepanemata olek tasub ennast silmapilk kätte. Vorm, avarus ja värv tuntakse silmadega, päälispinna olu puudutamisetundega,

raskus ja vajutus lihastega. Plastilises väljakujutamises harjutab ennast laps otstarbelisel viisil otstarbelises tegevuses. Pikkamööda läheb tegevus instinktiivsest mängutegevusest sihi- ja otstarbeteadlisesse töösse üle. Laps on plastilises väljakujutamises sunnitud teadliku järelemõtlemisega oma toimetuse korraldust ette võtma, et määratud otstarvet tõeks teha, see on: oma meeletusi ja mõtteid väljapoole nähtavaks teha. Kui ta seda mitte pole tarviliku hoole ja murega teinud, siis saab ta oma otstarvet väga puudulisel viisil kätte ja see tuleb temal enesel selgesti teadvusesse, mis teda ikka enam tähelepanevale vaatlemisele ja karvapäälsusele kihutab.

Vaade ja väljakujutamine on seega kaks alussammast kõigele algusõpetusele, aga ühtlasi ka iga kõrgema hariduse alused. Nad peavad siis ka õpetamises esimesel kohal seisma ja kõige võimalikumale täiusele arenema.

Scherer ütleb omas raamatus „Tööõpetus“ järgmiselt: „Nõnda kuidas vaatlemises, kui ta peab kõigipidine olema, mitte üksnes nägemise, vaid ka puudutamise ja lihastetunne peavad tegevad olema, nõnda peavad väljakujutamises keel (kõne ja kiri) joonistamisega ja vormimisega käsikäes käima. Keele- ja joonistamise-õpetuse kõrya peab ka nendesamade õigustega tööõpetus astuma. See õpetus ei taha mitte mehanilist-tehnilist ehk kogunisti käsitöölist haridust enesele sihiks panna, vaid tahab igapidi vaimlist ja kõlblist kasvatust toetada. Ta laseb last isetegevvalt loomulikul viisil oma tundmuse ja teadmisi omandada, arendab meeli, harjutab asja teravasti vaatlema, muretseb selgete vaadete ja meelekujutuste eest, annab temale mahti ja tungi neid põhjuse ja mõju järele üksteise külge köita ja avaldab neid märkides, vormides ja sõnades.

On ta vastuvõtmises ja arusaamises midagi tähelepanemata jätnud, siis tuleb see viga väljakujutamises kohe silmanähtavale. Ta peab jälle uuele vastuvõtmisele tagasi pöörama ja nõnda oma viga ise parandama, peab kahju läbi targaks saama, õpib kannatust ja püsivust. Tööriist on ka kõige osavamas käes üksnes abinõu otstarbele ja selle valla all; selle otstarbe aga seab vaim. Tema teeb enne väljakujutamist plaani toimetamisele valmis, peab abinõude, teede ja viiside üle järele mõtlema. Mitte käsi ei tee toimetamise juures tööd, vaid pää käe abil.

Siin tööõpetuse juures on vastuvõtmine, mõtlemine ja tegemine lähedalt üksteisega ühendatud, üks ei või teiseta olla.

Kui last niisuguseks kõlbliseks isikuks peab kasvatama, kes oma kulturitöö kallal häade tagajärgedega peab tegev olema, siis peab ta seda välist ilma, mille kallal ta oma kulturitööd paleusliste sihtide järele peab tegema, tundma

õppima. Tema peab aga ka võima seda, mis ta tahab, oma kehaliste organidega realolekusse üle kanda, oma kulturitööd toime panna.“

Henck ütleb oma „Psühologia ja patologia ajakirjas“ järgmiselt: „Et õpetuses inimese kõige ülemat liiget — kätt — mitte nõnda hariduseabinõuna ei tarvitata, kui seda inimese loomu kui looja olevuse järele peaks ootama, seda ei või mitte ei lapse hingelise ega ka mitte kehalise arenemise pääle põhjendada, ehk sellest seletada. Just lapse sund omi käsi sagedasti ja hää meelega tarvitada tahta ja see mõte, et inimene ilma käteta midagi tähelepanemiseväärilist ja suurt asja ei oleks võinud toime panna, peaksid meid teisiti õpetama. Meie praegune õpetusviis katsub käsi enam ehk vähem valjude abinõudega täielisele rahule viia. Sää! öeldakse: kokkupandud käed on nende ees laual; iga vastuse juures, mis nad tahavad anda, ülepää, kui nad soovivad rääkida, peavad nad parema käe küünarnukiga lauale toetama ja siis üks ehk kaks sõrme üles tõstma, ilma mingisuguse muu liigutusega, et aga õppimise ajal välispidist korda silmist ei kaotataks, ta on pool õpetust. Selle eeskirja järele käiakse enam-vähem igas koolis“.

Prof. Wetekamp ütleb: „Võimalust produktivsele tegevusele on kõige päält kätele antud. Ärgem piirakem vaateõpetust mitte üksnes piltide vaatamisega, vaid laskem lapsi neile tuttavaid asju modelleerida ja joonistada, ja nad on siis igal ajal huvituse ja rõõmuga oma töö juures. Modelleerimine käigu kui enam konkreetiline ja lihtne joonistamisele kui enam abstraktsele ees. Kui suurt rõõmu teeb see lapsele, kui ta oma käte all oma enese tegevuse tõsist saadust näeb alguse saavat ja edenevat. Suule on siin ka oma jagu tegevist olemas, sest küsimine ei lõpe siin ialgi“.

Direktor Frederiksen ütleb selle kohta: „Kui meie küsimistest ja kostmistest räägime, missugune on sää! siis loomulik vahekord, kui teadja ja mitteteadja kokku tulevad?— Et viimane selle kohta, mis ta mitte ei tea, küsib ja esimene vastab!“

Mis peaks seega loomulik vahekord kooliõpetaja ja koolilapse vahel olema? — Et koolilaps küsib ja kooliõpetaja vastab.

Iga hää õpetus peab koolilast küsimisele viima. Kooliõpetaja suur kunst on koolilast küsimusele äratada, lapse vaimu suurde maailma viia, et ta sää! imestaks ja küsimisele kihutataks“.

Praktiline tegevus, tööõpetus, on siis see, mis pääle nüüd loomulisel põhjusel kasvatus ja kooliõpetuse põllul on hakatud suurt rõhku panema. Selle püüde tähtsus ja kasu

on igale maale, iga haritud rahva sekka tunginud ja katseid hääde tagajärgedega on palju tehtud.

Dortmundi töökooli aruandes seisab: „Tööõpetuse all mõistame meie seda õpetust, kus kooliõpilane, nii kaugelt, kui see võimalik, oma ilma enesele isetegevvalt omandab, olgu see nüüd vaatlemiste ja katsete varal plastiliste, joonistusliste ja keeleliste väljanduste abil, ehk lugemise ja küsimise varal vaimujõudude harimine kultuuriliselt tähtsate ainete kallal, ühendatud põhjapanevate teadmiste ja osavuste meeldevõtmisega. See on ülesanne, mis meie enesele omas töös oleme seadnud“.

W e t e k a m p ütleb: „Olgu mulle lubatud lõpuks seda kasu nimetada, mida ma tööõpetusest loodan:

1) Üleminek kodust kooli on kergendatud, sest et õpetus mängusunni ja loomuliku tegemisesunni külge liitub ja seeläbi

2) on lastel lust ja armastus kooli ja õpetuse vastu kõvendatud ja ikka ärkvel hoitud, ja selle järelkus on, et

3) palju närvide jõudu alal hoitakse, sest koolilapsed ei pruugi ennast mitte tähelepanemisele sundida: tähelepanemine tekib tööst enesest.

4) Ka suuremates klassides on kooliõpetajal siin alaline ülevaatus selle üle, kas ka kõik koolilapsed ühes töötavad.

5) Kestvate harjutuste varal modelleerimises ja joonistamises ei lähe mitte üksnes meeled teravamaks, vaid saab ka vaimline kasvatus oluliselt edendatud, luulevõim rõhket arast.

6) Alatasase isetegevuse läbi kasvatatakse lapsed esimesest koolipäevast päale iseseisvusele ja usaldusele oma enese jõu päale. Niisugused lapsed on ka pärast teoreetilise õpetuse juures palju suurema tahtmisega ja arusaamisega valmis õpeaineid isetegevvalt omandama ja neid mitte mehaniliselt pähe õppima.

7) Kodune töö on vähendatud; mis sellest veel jääb, sääl on see kartus palju vähendatud, et vanemad ühes töötavad, s. o. aitavad.

8) Kui nüüd palju põnevuse üle vanemate ja kooli vahel kaebatakse, siis põhjeneb see minu arvamise järele enamasti liiga teoreetilisel õpetamiseviisil, millest vanemad mitte aru ei saa. Tööõpetuse tarvitamisest koolis loodan ma paremat vahekorda kodu ja kooli vahel.

9) Et koolilapsed mitte pole sunnitud ikka vaikselt istuma, vaid et neil mahti on ennast liigutada — seda liigutamist võib neile lubada, sest et õpetus ise neile rõõmu teeb, — siis on ka hädaoht, et kauakestva istumise tagajärjel selgroo kõverdused tekivad ehk edenevad, palju vähem.

10) Käetegevuse eest hoolitsemine annab kasvavale nooresoole mahti sellekohastele kodustele tegemistele. Häda- oht, et igavus neid uulitsale ehk joomakohtadesse ajab, lä- heb väiksemaks.

11) Kes ise on praktiliselt õppinud, kui palju osavust ja järelemõtlemist juba lihtsam kätetöö nõuab, hindab oma kehalikult töötavate ligimeste tegevust koguni teisiti, kui see kahjuks on seniajani sündinud“.

Dr. P a b s t ütleb: „Tööõpetuseks nimetame meie käsi- töö algusastet, kus üksnes niisuguseid töösid tehakse, mis igas koolitoas ja iga laua juures kõige lihtsamate abinõudega võib toime panna.

See tõendus, et niisugused tööd esimesel kooliaastal iseäranis vaateõpetusega tulevad ühendada, põhjeneb Pesta- lozzi nõudmisel, et lapsed iga asja vormi kindlamalt ja põh- jalikumalt peavad tundma, kui see üksi vaatlemise läbi või- malik on. Tööõpetus peab kujutusõpetus olema, s. o. tema peab ettekujutusi ja mõtteid, mida laps asjaõpetuses on saanud, käega väljandama.

Harilik algõpetus tarvitab iseäranis keelt kujutusabi- nõuks, kõige paremal korral ka joonistamist. See viimane väljandus-abinõu kujutab üksnes pinna pääle, kuna tööõpe- tusel pääasjalikult kehaliste vormide kujutamine otstarbeks on. Selles seisab tööõpetuse edusamm ja võimukam seisu- kord joonistamiseõpetuse vastu; tema üksnes võib nõudmisi vormide väljakujutamiseks täiesti täita.

Tööõpetus aitab asjaõpetuses omandatud ettekujutusi täiendada ja kindlustada. Kui laps peab midagi asja kaju- tama, siis peab ta teda kõikides oma jagudes teravalt ja õieti vastu võtma. Silm ja käsi töötavad siin koos, nägemise- tunne on siin puudutamise- ja lihastetundest toetatud ja sel viisil võetakse mitmekesisemalt ja karvapäälselt vastu, kui see vaatlemise läbi üksinda võimalik on. Ühtlasi on käe abil toimetatud kujutamine kontrolli vaadeldava asja õige vastuvõtmise üle, sest et siin kõik tumedus, mis vastuvõt- misel veel on jäänud, palju teravamalt tuntavale tuleb, kui asja kirjelduses. Asja järeلكuju võrdlemine asja enesega teeb võimalikuks, et koolilaps vigasid võib üles leida ja neid parandada, kus jälle puudutamise- ja lihastetunne nägemist toetab.

Uuema aja hingeteadus on seda ikka enam kindlaks teinud, et lapse käetegevuse ja vaimlise elu vahel otsekohene ühendus on olemas. Käetegevus mõjub vahendita pääaju pääle ja ei ole midagi peenemat kätetööd, mis mitte ühtlasi ka pääaju töö ei ole. Seepärast peab sündsaid käetegemisi ja harjutusi kui tarvilikka alguslise kasvatuse osasid nõudma. Iga terve laps toimetab niisugust tegemist juba enne kooli-

aega iseenesest ja iga mõistlik perekonna kasvatus muretseb selle eest, et lapsed sündsäl viisil võivad tegevad olla. Kooli-minemisega tõrjutakse aga niisugused tegevused enam-vähem õppimise tagajärjel tagasi ja selle asemel tulevad lugemine, kirjutamine ja rehkendamine — tegevused, mis sellel astmel lapse tegevusesunni kohased ei ole. Sellepärast on tingimata tarvilik õppimist töötava tegevusega täiendada.

Niisuguste harjutuste varal, mis otsekohelelt korraldatud, arenevad lapse vastuvõtmise- ja väljakujutamise-võimed, nende silm ja käsi saavad harjutatud ja nende vormitunne haritud.

Laps, kes niisuguse tööõpetuse on läbi teinud, on iga õpetuse vastuvõtmises teistest üle, kellel see mitte pole osaks saanud. Pärast algav käsitööõpetus võtab selle ülesande siis enese pääle: kätetegevust mitmele poole iseäralistes töötubades edasi toimetada. Käsitöö harjutab iseäranis kätt ja silma, toob töö vaheldust kehalise ja vaimlise töö vahele, sünnitab rõõmu tööle, annab tahtmisele selget sihti ja arendab tegelisele elule kõrgehinnalisi võimeid ja jõudusid.

Schenkendorf ütleb: „Viimases aastasaja pooles on kõikides kooliõpetuse harudes, iseäranis rahvakoolis, kange võitlemine ja püüdmine sihtide ja teede uueksmuutmiseks märgata olnud. Ayalik ja teaduslik elu on igal pool valjusti edasi nihkunud; ja see on täiesti loomuliku arenemise kohane, kui kool püüab sellega täielisesse kokkukõllasse saada. Et tal enesel aga juba ülearu õpetusmaterjali on, siis sunnivad teda need asjaolud põhjapanevaid uusi metodilisi teid otsima ja ühtlasi lapses uinuvaid jõudusid enam kokkukõlas välja harima.

Sellepärast on juba mõnest ajast saadik kaks tööviisi välja arenenud, mis mitte üksteise vastu ei ole ja üksteisest lahku ei lähe, vaid üksteist täiendavad ja edendavad. Nad on alles üksteisega ühendatud täieline tegevus. Mõlemad tahavad silma ja kätt harida ja nimelt tööõpetus seeläbi, et ta kooliõpetusele ise omandatud vaateid loob, ja käsitööõpetus seeläbi, et ta lapse tegevusetungi tarvitab ja nüüdseajalisele ühekülgsele-vaimlisele koolitööle hästi-korraldatud kavas kehalise töö juurde lisab.

Tööõpetuse poolehoidjad lähevad sest vaatest välja, et praeguses kooliõpetuses ühekülgse sõnaõpetusega peab murta. Koolil olevat kolm põhjapanevat õpetusabinõu: sõna, joonistamine ja töö. Sõna, s. o. keeleline väljandamine, olevat lapsele kõige abstraktsem õpetusabinõu; konkretsem olla juba joonistamine, pinnaline kujutamine; kõige konkretsem abinõu olla aga töö, plastiline väljakujutamine. Aga sellegipärast alustavat kõike kooliõpetust enamasti üksnes sõnaga, joonistamise eest kantakse üksnes joonistamiseturuis

hoolt. Alles viimasel ajal hakatavat teda kui õpetusabinõu tarvitama. Aga töö puududa tänini veel täiesti. Seeläbi võetavat laps kangesti vaimlise töö võimu alla terve kooliaeg, ja see olla päriselt, ehk ometigi kõige olulisem lapse ülejõu koormamise hallik.

Käsitööõpetus läheb sest põhjusemõttest välja, et nooresoo kasvatus täna veel lapse täieliseks arenemiseks ülitähtsaid võimeid ja jõudusid tehniliselt ja kunstiliselt arendamata jätab. Iseäranis jääb poisslapses võimukalt olev tegevusesund, mis kehaliselt materjali vormida, kujutada ja muuta tahab, täiesti tarvitamata. Vaimlise ja kehalise töö vahelduse läbi hoitakse vaimline elu värske ja seeläbi, et tegevusesundi metodiliselt korraldatud viisil toidetakse, kasvatatakse lapsel ju noorest saadik harjumus alalisele kasulikule tööle, millega temas hoidja jõud laiskuse hädaohtude vastu tekib.

Nagu näha, täiendavad töö- ja käsitööõpetus ennast kasvatusliste mõjude poolest. Kuna viimane iseäralist töötuba nõuab, mis ikkagi kulusid teeb, võib tööõpetust kergesti koolitoas kõige vähemate abinõudega toime panna. Ta on kahtlemata alamates klassides kõige tarvilikum ja võiks teda, sest et ta nüüdse vaateõpetuse asemele astub ja teiste õpetusharude piirides kasulikult tarvitusele tuleb, peagi sunduslikuks õpetuseharuks seada. Ta on paljude tublide koolimeeste arvamise järele, kes teda tegeliselt ise suure tuluga on kat sunud, seks juba täiesti küps.

Käsitööõpetus, mis teistes suurtes kulturimaades, nagu Prantsusemaal, Inglisemaal ja Amerikas juba laialt on edasi arenenud, nõuab teatavat kehalikku jõudu, on seepärast enam pärastistele kooliaastatele sünnis.

Nõnda tulevad siis töö- ja käsitööõpetus kooliaja keskel kokku; ja see ei ole mitte raske mõlemaid pooli organlisesse ühendusesse panna ja üksteisesse üle minna lasta.

Denzert ütleb omas raamatus „Loomine ja õppimine“ järgmiselt: „Tööõpetus peab vaimline-kehaline loomine olema, peab igapidi aitama lapse vaimlist, aga ka kõlblist haridust edendada.“

Tung tegevusele on juba väikses lapses väga tugev. Niipea, kui ta oma jalge pääl võib julgesti seista ja käia, ei väsi ta mitte ära toolide ja laudade ümber käimast, igasse kohta ronimast, kus aga võimalik on, oma liikmeid sirutada ja oma noort jõudu katsuda ja harjutada. Laps kogub kõiksuguseid asju, mis meile näitavad väärtuseta olevat, teeb ka häa meelega isa-ema töösid järele. Iialgi ei pea teda tema lapselikus tegemises eksitama. Ema juhatagu palju enamat ärkavat tegevusesundi teryele teele.

Laps annab oma mänguasjadele ise otstarbe ja ei lase seda enesele mitte häämeelega ette kirjutada. Seepärast rõõmustab ta jõulukingituste rusude üle rohkem, kui uute asjade üle mis väga kunstlikult on tehtud. Ta tahab ise liigutada, ise nende asjade sihti, teed ja otstarvet määrata. Puusepa-töötoas ülejäänud puutükikesed on temal selsamal põhjusel palju armsamad, kui värvitud ehitusepulgakesed, millega ta määratud kava järele peab ehitama.

Niisuguses lapselikus ehitamises pulgakestega, kivikestega, tikkudega, ruudukestega jne. lapselikus mängus kõikide temast elustatud asjade vormimises ja kujutamises niiske liivaga, — lühidalt: kõiges mängu tegevuses peame meie eelastet harimiseks töö läbi nägema, kui ta ka veel täiesti mängu laadi kannab. See kõige alguslise tegevuse viis peab kõigepäält tegemisesundi rahustama, peab last tegemises hoidma. Ometigi peab ta ka teataval määral korrale, puhtusele, õiglusele ja püsidusele kasvatama.

Sellel astmel ei saa laps materjali kallal tööd tehes tööriistu mitte kätte, vaid saab valmis algaineid ehitamiseks, vormimiseks ja kujutamiseks.

Sellest ennekooliaegsest tegevusest peab koolis teine tegevuse viis välja kasvama, mis pääasjalikult vaimuharidust arendab ja esteetiliselt tundmusele viib. Mis kõige alguslisma tegemise otstarbe kohta on öeldud, see maksab, ise- enesest mõista, selle teise viisi tegemise kohta; vaimuhariv külg astub aga siin enam ette otsa. See enam vaimuhariv, tuntust sobitav tegevus, see äratundmine omaenese tegemise varal, on see, mis täna üleüldiselt tööõpetuseks nimetatakse; tema paneb sõna ja joonistuse kõrva enese töö kui õpetuse-abinõu.

Tööõpetuse külge peab ülemal astmel kolmas tegevuse- viis liituma, kus kasvatuslikud momendid veel enam ette astuvad, mis enam kasvandiku tahtmise pihta juhivad ja mõjuvad, see on käsitöö.

Seega on siis kolm viisi tööõpetamises: 1) ennekooli- aegsed tegemised, 2) tööõpetus koolis, 3) käsitöö“.

Kuidas nüüd üleminekut kodusest tegemisest koolitööle tuleb ette võtta ja tööõpetust edasi arendada, seks ei või siin mitte kindlat plaani üles tähendada. Koolisid on nii mitmesuguseid ja igal ühel on plaanide ja tööviisi poolest enam-vähem oma eraviis oma tarviduste järele. Tööõpetuses, mis alles arenemas on, võib seepärast ka üksnes üleüldiseid jooni üles tähendada, mis pääl kõik need mitmesugused katsed mitmel maal põhjenevad. Katsed on igal pool tarvi- duse ja käesolevate võimaluste ja olude järele tehtud ja on siin ühe ja sääal teise asja pääle rohkem rõhku pandud. See- pärast on kõige tulusam niisuguste koolide plaanisid läbi

töötada, kus see õpetus on tuluga sisse seatud. Need on mitmekesised kohaliste olude ja tingimiste järele. Omas raamat „Tegeline kasvatus“ olen ma selle õpetuse viisid tähtsamatest väljamaa koolidest ette toonud ja ära seletanud; säält võiks igaüks enesele eeskujuks võtta seda, mis ta arvab omas koolis olu- ja asjakohase olevat. Raamat on käsikirjas valmis, peab aga trükkimiseks sõja lõppu ootama.

Igatahes on soovitatav ja tarvilik, et iga mõtleja kooliõpetaja, kes oma koolilapsi tahab vaimliselt täiesti õigel viisil harida ja kasvatada ja kes enesele mitte üksnes pole eesmärgiks seadnud lapsele teadmisi päha õpetada nii palju kui aga sinna sisse mahub, ja, kui võimalik oleks, veel rohkemgi, — et iga kooliõpetaja, iseäranis algõpetuses eelnimetatud seletusi ja juhatusi tähele paneks, neid läbi mõtleks ja oma õpetusviisi nende järele võrdleks, täiendaks ja ka parandaks. Küll leiab ta siis mõndagi, mis ta omalt poolt oma jõududega ja abinõudega ka praegustes koolioludes võib teisiti, paremini ja tulusamini oma õpetustöös toime panna, nii kuidas see just tema olude ja tarviduste kohane on. Kui aga hääd tahtmist on, küll asi siis ka edeneb, peab edenema.

Üleüldine koolisundus kulturimaades. ¹⁾

M. Kampmann.

„Vabariigi valitsusele läheb kasvatusse täit mõju tarvis“ ütleb Montesquieu, kelle ideed Prantsuse natsionalkogu riigikorralduse asjus juhtnõõriks võttis. Kuulsa riigiteaduse rajaja seletuste järele võib vabariiklik valitsusevorm ennast ainult kodanikkude tubliduse, hää hariduse ja hää kasvatusse päale toetada, kuna despotlik isevalitsus oma võimu hirmu päale nõjatab ja aristokratlikku monarhiat aukraadide ja lugupidamise tagaajamine koos hoiab. Mida vabama valitsusvormi riik omandab, seda rohkem läheb rahvale hääd kasvatusse ja haridust tarvis. Esiteks juba riigi enese pärast, sest et ta kodanikud välist vabadust ei mõista õieti tarvitada, kui nad hariduse teel sisemiselt pole vabaks saanud. Päälegi ahvardab harimata hulka ülesti orjastuse hädaoht. Teiseks läheb vabadele kodanikkudele juba nende eneste pärast hääd haridust tarvis. Vabas riigis ei saa üksik kodanik mitte ennast protektsioni, soovitude ja sõpruse mõjul üles upitada ja pääl vee seista, ei saa mitte laiselda ja teiste vaevast ennast elatada, vaid peab teistega võistlema, isiklikku tublidust üles näitama, iseendale omal jõul teed tegema. Pääeelingimine selleks on korralik kasvatus ja hää haridus. See seletab osalt juba, miks

1) Kõne peetud rahvahariduse kongressil 8. aprillil 1917.

kulturimaades ja iseäranis vabariikides ka rahvast vaimliselt püütakse vabastada, nimelt üleüldise rahvahariduse eest hoolt kanda.

Kooli kasvatuse ja harimise töö kordamineku eelduseks on muu seas korralik kooliskäimine. Ei aita tublid kooliõpetajad, ei vaimukad metodid, ei eeskujulikud kooli õperaamatud, ei toredad ja lahedad kooliruumid, kui lapsed korratult koolis käivad ehk säält üleüldse eemale jäävad. Mitmesugustel õpeastmetel ja mitmesugustes rahvakihtides jõutakse väga mitmelviisil laste korralikku kooliskäimist saavutada. Kuna haritud ja jõukad vanemad igal hinnal püüavad oma lastele põhjalikku kooliharidust anda ja häämeelega seks suuri kulusid kannavad, ei tunnista vähem haritud ja vaesemad rahvakihid sagedasti korralikku kooliskäimist üleüldse mitte, või nad teevad seda puudulikult. Jsegi siis, kui neile suuremate teadmiste väärtus selgeks saanud, seisavad neil igapäise leiva ja üleüldse majanduslised mured ja kasud rohkem südame pääl kui haridus, ja nad arvavad, et kooliskäimine mitte korralik ei pruugi olla ja et äraviidetud kooliaega kergesti võib tasuda. Sellest selgub, miks ka arukad ja oma laste eest muidu hästi hoolitsevad vanemad ilma riiklise sunduseta mitte ikka korralikult oma lapsi kooli ei saada. Nad korjavad ennem oma lastele raha, kui nad neile põhjalikku haridust laseksid jagada. Riiklik kooliskäimise kohustus ehk üleüldine koolisundus võib alles tagada, et kogu rahva noorsugu kooliharidusest ilma ei jääks, ja korralikku rahvakooliharidust leitakse ainult neis maades, kus riik üleüldise koolisunduse järjekindlalt on läbi viinud. Võiks ehk ütelda, et koolisundus kodanlist vabadust, iseäranis vanemate õigusi kitsendab, kuid see ei kõiguta koolisunduse vajadust ega otsustarbekohasust mitte karva väärt. Sest need vanemad, kes ise juba vabatahtlikult laste koolitamise eest suurt hoolt kannavad, ei pea seda määrust üleüldse mitte sunduseks; õiguste piiramiseks võivad ainult need vanemad üleüldist koolisundust pidada, kes oma laste tõsisest kasust aru ei saa ehk oma majanduslikka huvisid, näit. rahakorjamist, sellest kõrgemaks peavad. Esiotsa nõuab koolide korrashoidmise ja laste koolitamise sundus küll kulusid, kuid üleüldise rahvahariduse tõstmise ja koolihariduse vastu ei hakka mitte rahvahulk ise vaidlema, vaid enamasti teevad need kooliolude parandamise ja koolisunduse vastu tööd, kellele see kasulik on, et rahvahulgad harimata jääksid. Ajajooksul lepib rahvas koolisundusega ära; sunduse seadus muutub neile siis kaitseeaduseks. Meeldivaks tehakse koolisundus vaesematele rahvakihtidele seega, et õpetust ilma maksuta ja mõnel maal ka veel kehvadele lastele kooliraamatuid ja muid tarvidusi välja jagatakse.

Koolisunduse all ei tule mitte seda mõtelda, et kõik lapsed peaksid teatavas koolis käima, vaid koolisundus nõuab ainult seda, et kõik lapsed, üks kõik kus kohal, korralikku ja küllalt kestvat õpetust saaksid. Siin juures jääb eraõpetusele, erakoolidele siis avaliku rahvakooli kõrval täielik arenemise vabadus. Seega on koolisundus ainult rahvakooli kursuse ja teda täiendava õpetuse kohta maksev. Vabaks jääb täiesti, kas keegi kõrgematesse koolidesse tahab astuda või mitte.

Üleüldise koolisunduse seadus on kõigis rohkem edenenud kulturimaades maksuma pandud, protestantlikes maades siiski valjumalt kui katoliku-usulistest riikides. Saksi kuningriigis sai kooliõpetus juba 1580 kohustavaks, olgugi esialgselt ainult poisilastele, Preisimaal 1717, Baieris 1802, Rootsimaal 1842, Schveitsis ja Ühendatud riikides, osalt ka Inglismaal on kohustatud kooliõpetusel ka juba väga kõrge vanadus. Praegusel ajal on tähtsamates kulturimaades üleüldine koolisundus järgmisel mõõdul läbi viidud. Saksamaal kestab rahvakooli sunduslik õpeaeg 8 aastat, Schveitsis 6—9 aastat (siin on igas kantonis isesugused määrused), Austrias 8 aastat, Daanimaal 7 aastat, Prantsusemaal 6 aastat, (siin võib seda aega iseäranis eksami tegemise teel lühendada), Itaalias 4 aastat, Inglismaal ei ole koolisundus küll mitte kogu riigis maksev, kuid neis maakondades, kus ta olemas, on rahvakooli õpeaeg 8 aasta pääle kindlaks määratud. Põhja-Ameerika Ühendatud riikides maksab koolisundus 35 riigis ja kestab sääl õpeaeg 6—10 aastat. 11. lõunapoolses riigis, kus neegriproblemi veel tuleb harutada, ei ole seni üleüldist koolisundust maksuma pandud. Venemaal võeti üleüldise koolisunduse seaduse eelnõu alles hiljuti duumas kõne alla, kuid vastu pole ta veel võetud ega maksuma pandud. Hollandis on 1901. a. koolisundus maksuma hakanud. Belgias üleüldist koolisundust ei ole, seda peetakse siin rahvavabaduse kitsenduseks. Sääl katsutakse rahvast mitmesuguste abinõudega ergutada, et nad lapsi 6—12 aasta vanaduses kooli saadaksid.

Koolisundusest hoolimata leidub ka edenenud kulturimaades siiski veel noori inimesi, kes lugeda ja kirjutada ei oska. Nad kasvavad enamasti kas üksikutes metsa- ja sootagustes maanurkades ehk jälle suurtes linnades üles. Kirjaoskamataid oli kümne aasta eest Schveitsis ei ainustki, Saksamaal 2%, Prantsusmaal 4%, Austrias 35%, Ungrias 47%, Hollandis 25%, Belgias 20%, Inglismaal 30%, Põhja-Ameerika idapoolsemal serval, Maine riigis, kus koolisundus ammu maksmas ainult 5,1%, Louisianas selle vastu, mis juba „mustade võösse“ kuulub, kus sunduslikku õpetust ei nõuta, — 38,5%. Páris tundmata asjaks võib kirjaoskamatust, vast

ainult Schveitsis pidada, kus kohustatud kooliskäimist kultuuri riigi iseenesest mõistetavaks nõudmiseks peetakse. Ja vaevalt sünnitab laste korralik koolisaatmine mujal niisuguseid suuri raskusi, kui just Schveitsi mägistes kantonites, kus perekonnad sagedasti kaugel koolist eemal mäekurudes, talvel sügawate ja laiade lumeväljade taga üksikut elu elavad. Kuid kooliaja äraviitmisi karistatakse siingi valjult. Aastal 1905 tuli siin iga koolilapse pääle läbistikku 11,8 äraviidetud tundi, neist 10,4 vabandatud ja ainult 1,4 vabandamata. Sääli juures olid just mägistes kantonites koolilapsed kõige vähem puudunud. Schveitslane ütleb ise: „Mägi ei hirmuta seda, kes tema pinnal sündinud.“

Valvus korraliku kooliskäimise üle on Lääne Europas enamasti kohalikkude kooliinspektorite kätte antud, kes puudumiste arvu kogukonna valitsusele teada annavad ja selle kaudu trahvirahad sisse nõuavad. Preisimaal antakse vanemad, kelle lapsed ilma põhjusega koolitunda ära viitnud, kohtu kätte, kus juures kooliinspektor kaebajana esineb. Trahwirahad lähewad siin koolikassasse. Kogukonna politsei on õigus põhjendamata kaebtusi tagasi lükata ja trahviraha maha jätta, aga tal on ka võimus tarbekorral lapsi sunniteel vanemate käest võtta ja kooli viia, vanemaid isegi arestiga karistada. Austrias nuheldakse vanemaid, kelle lapsed sagedasti ilma põhjendamata kooliaega ära viidavad, rahatrahviga ja arestiga, kuid trahvirahad lähewad siin vaestekassasse.

Mitmel maal on leitud tarvilik olevat koolilapsi mõnel juhtumisel ajutiselt kooliskäimisest vabastada. Nii on Jda-Preisimaal karjalaste kooliaeg lühendatud; kuid selle vastu võideldakse suure valjusega, et lapsi mitte vabrikutesse jne. raha teenima ei saadetaks ja nad sel põhjusel kooliaega ära ei viidaks. Mõnelpool Saksamaal saadetakse näituseks nairikitkumise ajaks lapsed mõneks päevaks koolist koju ja nimetatakse seda vaheaega „nairipühadeks,“ mille vastu pädagogid asjata võitlevad. Rootsi maal on põhjapoolses osas rahvaarv nii õre, et alaliste koolide ülevalpidamine võimatuks läheb. Siin on rändajaid kooliõpetajad ametisse pandud, kes aasta jooksul neljas kohas kooli peavad. Siin jäävad lapsed siis pooleks kooliajaks ja veel kauemaks ilma õpetuseta. Mõnel maal ei anta usuõpetust mitte koolides; seal tuleb jälle usuõpetuse andmiseks ja leeris-käimiseks lapsi teatavil päivil koolist vabastada. Vabastust ehk ajutist kooliskäimise edasilükkamist antakse Rootsis neile lastele, kes kehaliselt ja vaimliselt 7 eluaastaks veel pole mitte küllalt arenenud, nimelt kuni 9 aastani, aga mitte rohkem. Kui mõni laps seaduslikus koolieas (7—14a.) mitte pole jõudnud rahvakooli kursust läbi õppida, siis on ta kohustatud kauem koolis käima ja ei lasta teda enne kooliõpetuse absolweerimist mitte

vabaks, ümberpöörduvalt võib koolivalitsus neid lapsi enne harilikku tähtaega kooliskäimisest vabastada, kes kodus ehk muul kohal varemalt need teadmised omandanud, mida rahva-kooli õpilaselt nõutakse.

Vabandatud puudumiste seaduslikuks põhjuseks loetakse näituseks Austrias ja Preisimaal: a) lapse haigust, b) wanemate ja omaste haigust, kui selgeks tehakse, et koolilaps haigete ravitseja pidi olema, c) halba ilma, millest laste tervisele hädaohtu oleks karta, d) põhjatuid teid. Riiete puudus ei tohi kooliaja äraviitmisele põhjust anda. Austrias näituseks peavad kohalikud koolivalitsused selle eest hoolt kandma, et kehvematele koolilastele aegsasti tarvilikud riided muretsetakse. Mitmel maal jagatakse omavalitsuse kulul vaesematele koolilastele ka jalaseid, toitu ja raamatuid ning muid tarbeasju.

Meie rahvakoolile pandi talurahvaseaduse läbi, mis vabastuse-aastatel 1816 ja 1819 välja anti, vormiliselt teatav alus, sest endiste aastasadade köstrikoolid ja mõisakoolid ei olnud mitte üle maa laiali laotatud, vaid ainult üksikud nähtused. Eestimaa talurahvaseaduses kõneldakse koolidest koguni vähe. Üteldakse ainult, et iga kogukond, kus tuhat ehk enam hinge elab, ühe kooli peab asutama. 1819 a. väljaantud Liivimaa talurahvaseaduse § 516 nõuab, et igas vallas iga 500 luteruse usu meeshinge kohta vähemalt üks vallakool peab asutatud olema. Vähemad vallad võivad oma kooli naabrivallaga ühendada. Sama seaduse § 517 nõuab, et igas kihelkonnas, kus 2000 meeshinge on, peab kihelkonna-kool olema. Ühtlasi pannakse 1819. aastal ka meie maal koolisundus seaduslikult maksma. Selle kohta käib määrus nõnda: Kui laps ilma hädalise põhjuseta koolist ära jääb, siis peavad süüalused vanemad ehk leivavanemad trahviraha maksma, kuid lapsed äraviidetud päevad veel koolis käima. Kui laps poole kooliaasta ära on viitnud, siis peab ta veel ühe aasta koolis käima. Kõik valla lapsed peavad 10. eluaastast pääle selle valla koolis käima, kus nad elavad. Kes oma lapsi mujal tahavad koolitada, peavad sellekohase tunnistuse ette näitama, et lapsed seesuguses koolis käivad, mida koolivalitsus vallakooli vääriliseks on tunnistanud. Kooliskäimine kestab niikaua, kui koolivalitsus arvab lapsed küllalt hästi õpetatud olevat. Igas vallas on kiriku võõrmündrid ja vallaametnikkude seast valitud koolivanemad ametis. Nende kohus on nädalas vähemalt ükskord järele kuulutada, kas lapsed korralikult koolis käivad. Nad peavad lastevanemate, ehk leivavanemate käest ära viidetud päevade trahviraha sisse nõudma ja iga kuu lõpetuses seadusliku koha pääle ära andma. Kui süüalused maksta ei taha ja vastu panevad, peavad nad raha väljanõudmiseks kohe vallavanema

appi kutsuma. Need määrused käivad vallakoolide kohta; neile on 1819. aastal alus pandud ja 1860 a. välja antud talurahvaseaduses on nad eelseisva lõpuliku kuju saanud. Siit leiame, et ka koduõpetus sunduslik on, ja need, kes koduõpetuses hooletud on, trahviraha peavad maksma. Samati seisab juba 1819. aasta talurahvaseaduses määrus, et kõik lapsed, kes vallakoolist läbi käinud, kuni leeri-õpetuseni veel mõni päev ehk nädal peavad kordamise-koolis käima. Linnade kohta ei ole koolisundust meie maal mitte olnud, sest et linnades seesuguseid koolisid polnud olemas, kus ilma koolirahata oleks õpetust antud.

Kihelkonnakool oli Liivimaal ainult rohkem edenenud õpilaste jaoks, kuid kooli enese asutamine oli kohustav. 1819 a. talurahvaseaduse järele tuli, nagu eelpool öeldud igasse kihelkonda, kus 2000 meeste hinge elamas, kihelkonnakool asutada. Kui mitte kõige vähemalt 12 koolilast priitahtlikult kihelkonnakooli ei ole tulnud, siis valib koolivalitsus kihelkonnas olevatest vallakoolide õpilastest 12 osavamat poissi välja ja paneb nad kõikide valdade kulul kihelkonnakooli.

Nõnda kõneleb kodumaa koolisundusest seaduse täht. Kahjuks on see kauaks ajaks suurelt osalt ainult paberile jäänud. Aastal pääle priikslaskmist (1820) ei olnud kogu eestlaste maal ainustki kihelkonnakooli ja Liivimaa 485 vallakoolis õppisid ainult 9700 last, kuna 67,000 last tõepoolest ilma kooliõpetuseta jäid. Aastal 1843 oli Tartumaal ja Võrumaal 24 kihelkonna kohta ainult 4 kihelkonnakooli tööl. 1856. aastaks kasvab kihelkonnakoolide arv Liivimaal 103 pääle, kuid enam kui pool osa neist töötab lätlaste keskel, kel juba 1820. a. 15 kihelkonnakooli oli. 1870 oli Liivimaal 111 kihelkonna- ja 811 vallakooli ja ainult 34% kõigist lastest said korralikku kooliõpetust. 1871. aastast pääle hakatakse koolisunduse läbiviimise pääle rohkem rõhku panema, lapsi tingimata kooli nõudma. Sellest ajast pääle astus üleüldine koolisundus faktiliselt tegevusesse ja tema tagajärjed olid varsti näha. Aastal 1881 olid 86% poisslapse ja 79% tütarlapse leeri minnes vallakoolist läbi käinud. Hariduse asi seisis seesugusel järjel, et Tallinnamaal ainult 5% ja Liivimaal 7% seesuguseid noori inimesi leidis, kes lugeda ei oskanud. 1880. aasta ümber olid rahvakoolid kõige kõrgemale arenemise-astmele jõudnud. Rahvakoolide venestus, mis 1886—1890 läbi viidi, pani ratta teistpidi veerema. Kohalikud koolivalitsused jätsid oma tegevuse seisma; ei olnud enam ülevaatajaid, kes koolisunduse seadust oleksid meelde tuletanud. Ametisse nimetatud uued rahvakooli-inspektorid ja kõrgemad koolivalitsuse ametnikud võtsid emakeele asjus otse eitava, vaenuliku seisukoha. Kool muutus nende käes poli-

tika tööriistaks, mis pädagogilistest põhjumõtetest palju ei hoolinud. Venestuse ajajärgus hakkab kirjaoskamataate arv, nagu nekrutitevõtmise aruannetest näha, suurenema ja läheneb meie ajal 20%. Sellest järgneb, et koolisunduse tähelepanemata jätmine ja ärakaotamine meie kodumaal halbu tagajärgesid võib tuua.

Ratsionalsem kirjutusviis.

A. Rull.

Keeleõpetuse metodikad peatavad küll pikalt ja laialt kirjutamise algõpetuse kallal (sõeluvad küsimusi: missugused kirjutamise abinõud on algajatele soovitamamad, kas on tarbekohasem tähed viltu või püsti kirjutada, missuguses järjekorras kirjatähedega tutvustada, kas ärakirjutamiseks trükitud või kirjutatud teksti tarvitada jne. jne.), kuid kirjutamise tehnilise külje jätavad nad enam-vähem kahe silma vahele, ehk, paremal korral, riivavad teda ainult paari sõnaga, nagu mööda minnes. Pikemalt ja põhjalikumalt valgustavad kõiksuguseid küsimusi, mis kirjutamise algõpetusesse puutub, spetsiaalsed ilukirja metodikad¹⁾, kuid nendesgi on küsimus, millest ma siin tahan kirjutada, liig kergesti ja libedasti selja taha saadetud. Et esialgne kirjutamise õpetus samasugust hoolt ja tähelepanekut nõuab nagu lugemisegi esimesed sammud ja et alguses tehtud vead kaua ja visalt oma ebavilja kannavad, siis arvan tarvilise olevat siin oma äranägemisi ka teiste tegevate õpejõududega jagada — olgu järeltegemiseks ehk, vähemalt, järelmõtlemiseks.

Lugemise ja kirjutamise algõpetuse minimalne ülesanne on õpilasi kirjaoskusele upitada. Mis tuleb aga kirjaoskamise (грамотность) all mõista? Sellele mõistele tulevad kindlad piirjooned tõmmata, sest muidu võib seda minimumi kas kõrgemale või madalamale mõista, nii kuidas temast see ehk teine kooliõpetaja aru saab. Tähtede tundmine ja tegemine ei ole veel kaugeltgi kirjaoskamine; ei ole seda ka vaevaline veerimine ja kirjavigadega pusklemine, vaid ainult niisugust oskamist võib alles kirjaoskamiseks tunnistada, kus terved sõnad ühe joonega õigesti ära loetakse ja ilma raskeimate vigadeta üles kirjutakse — ilma üksikute tähtede kallal peatamata. See oleksgi see esialgne minimum, milleni algkooli kursuse lõpetajad peaksid jõudma.

Lugemise poolest on see minimum enamasti kätte saadud, kirjutamise poolest aga jätavad meie algkooli lõpetajad

1) Üks parematest Vene keeles on И. Е. Евсѣевъ, Методика обученія чистописанію. Цѣна 70 коп.

palju soovida: nad peatavad ja komistavad pea iga üksiku tähe juures ja teevad vigu, mis otse Siberi ja suunitöö väärt. See kõik tuleb minu arvates sellest, et koolides tehakse elementarseid kirjutamise harjutusi kobades, ilma metodiliste printsiipideta, ilma kaugemale ulatavate väljavaadeteta.

Kirjutamiseoskus on üks samasugustest osavuse nähtustest, nagu näit. viiuli ehk klaveri mängimine, tantsimine, trüki ladumine, ujumine j. t., milleni nimelt kavakindla ja hoolsa harjutamise varal jõutakse. Kõik need oskused arenevad pikkamisi ja nõuavad kohaselt järjestatud harjutusi. Algajal tuleb esiotsa iga üksiku võtte ehk liigutusega puselda. Sagedate kordamiste varal hakatakse aga nendega ikka kergemini ja rutemini toime saama. Viimaks jõutakse nii kaugemale, et need liigutused enam kuigi suurt vaeva ega tähelepaneku pingutust ei nõua, vaid nad muutuvad nii masinlikudeks, automatilisteks, sisseharjunuteks, et neid tehes mõtlemisvõimu ja tähelepanekut võime hoopis teisale pöörda. Lihtliigutused ehk elemendid ühinevad edaspidistes harjutustes liitliigutusteks, ja needgi viib vilumine viimaks automatilisele astmele. Vilunud klaverikunstnik võib näit. terved lood pääst ette mängida ja seejuures ise kuulajatega juttu vesta. Samati võib vilunud sulerüütel sel ajal, kui ta käsi mõnda lauset kirjutab, mõttes juba järgmist lauset sõnatseda ehk hoopis kõrvalistest asjadest mõelda. Niisugune kirjutamise osavus tuleks juba algusest päale lõpusihiks võtta ja õpilasi juba esimestel sulesammudel sinnapoole juhtima hakata.

Algajale teeb iga üksik suletõmme raskusi ja nõuab kõige tahtevõimu mobiliseerimist. Veel suuremat tähelepaneku pingutust nõuab neilt terve tähe valmiskirjutamine, kus mitmesugused suletõmbed tulevad teatavas järjekorras kokku liita. Iga elemendi kirjutamine, millest täht koos seisab, nõuab algajalt erilist tähelepaneku akti ja tahtelist impulsi. Korduvate harjutuste varal jõutakse viimaks nii kaugemale, et juba terve täht suudetakse ühe ropsuga valmis kirjutada, ilma et vaja oleks elementide juures peatada: liigutuste kombinatsioon, millega teatavat tähte kirjutatakse, harjub viimaks nii luusse ja lihasse, et käsi ta nagu iseenesest ära teeb — masinlikult, automatiliselt, ja mis pääasi — õigesti.

Niisuguse osavuse rutemaks kättesaamiseks on ütle mata tähtis ja tarvilik, et üksikud suletõmbed, millest kirjatäht koos seisab, üksteisele ilma peatusteta järgneksid, üksteisega otsekoheses ühenduses seisaksid — on tarvis, et terve täht katkemata joonega valmis kirjutataks, ilma sule tõstmata. Tehakse aga üksikute tõmmete juures peatusi, tõstetakse sulge ja viidetakse niiviisi aega, siis saavad üksikud täheelemendid üksteisest pausetega eraldatud ja jäävad

kaua isepärasteks liigutusteks, mis ülivisad on tähekujulise üksusena ehk liitliigutuslise tervikuna käe lihastesse juurduma. Sellest ehk tulebgi, et kirjutades tihti mõned täheelementid ära unustatakse, näit. a ilma tulbata, m kahe tulbaga, T ilma katusetä jne. Käsi aga peab nii kaugele ära harjuma, et ta teatavad tähte ei saakski enam teisiti kirjutada kui aina õigesti, s. o. liigutuste kombinatsioon, mis tähe sünnitab, peab käe lihastesse lahutamata üksusena ehk isepärase tervikuna sisse harjuma, peab n. ü. teise järgu elementideks saama, millest edasi võimalik oleks veel pikemaid liigutusi üksusi — sõnu — tervikutena kätte harjutada.

Esimese kooliaasta lõpul peab eespool kirjeldatud tähtede kirjutamise osavus ehk oskus juba kindlasti käes olema. Siis (ja juba varemaltki) tuleb kavakindlalt sõnade kui tervikute kirjutamise kallale asuda. Viimase oskuse omandamist võib algkooli kursuse kohta lõpuastmeks arvata.

Nagu esmalt üksikute täheelementide kallal, samati jäävad algajad sõnu kirjutades ka üksikute tähtede juures peatama, järele mõeldes, mis edasi tuleb kirjutada. Osaval sulemeistril voolab aga terve sõna ainsa algtoke sunnil paberile, ilma et tarvis oleks üksikute tähtede juures peatada. Tema käsi tunneb nagu iseenesest tervet sõna, sulg läheb nagu iseenesest õiget rada. Seegi osavus on harjumise vili. Ja nagu tähtede kirjutamises, nii on siingi ülitähtis ja tarvilik, et üksikud sõnad katkemata joonega valmis kirjutataks ja et sõna ise saaks sel viisil mitu korda õigesti kirjutatud. Esimese õpeaasta algusel tulebgi ühtsama sõna mitu korda järgemööda kirjutada. Pärastpoole ei ole seda enam nii tarvis, sest pea iga sõna tuleb kõige kooliaja jooksul kirjalikkudes harjutustes palju kordasid ette, nii et nimetatud osavus viimaks nagu iseenesest kätte harjub.

Et aga seegi oskus korduva harjutamise vili, seda on kerge väikese katsega tõestada. Katsugu näit. osavamgi sulemeister arusaamata teksti ehk hoopis mõtteta silpide rida etteütlemise järele teatava keele fonetika kohaselt üles kirjutada, küll ta siis näeb, et sõnad mitte enam harjunud viisil paberile ei voola, vaid et tal pea igal sammul samasuguseid peatusi ja komistusi ette tuleb, nagu esimese aasta koolilapsel. Ja aega kulub tundmata teksti üleskirjutamiseks etteütlemise järele märksa rohkem ära kui samapika tuntud teksti jaoks.

Väga tähtis on kirjutamise osavuse omandamiseks, et sõnad juba esimesel korral sule alt õigel kujul välja tuleksid. On sõna kord valesti kirjutatud, siis peab käsi seda viga meeles ja teeb teinekord sama sõna kirjutades harilikult sama vea. Seda tunnistab sagedane vigade kordumine koolilaste kirja-vihkudes ja ka see asjaolu, et õpilased vigu paran-

dades sõnad tihti sama veaga välja kirjutavad, mis alguses tehtud. On aga käsi teatava sõna korra ehk paar õigesti kirjutatud, siis juurdub temasse kalduvus seda sõna ikka aina õigesti kirjutada. Ja mida enam korda on teatavat sõna õigesti kirjutatud, seda kindlamaks ja püsivamaks läheb käelihaste mälestusvõim. Viimaks jõutaksegi niiviisi sarnasele oskuse astmele, kus sõnad käe mälestuses isepäraste tervikutena esinevad, kus üksikud tähed on lahutamata kogupildiks ehk sõna ortogrammiks ühinenud, mille üleskirjutamiseks ühtainust tahtelist impulsi ehk algtouget tarvis läheb, mis läbi kirjutamise ajal tähepanek muude ülesannete jaoks võib vabaks saada. See juures ei tule silmapilguksgi unustada, missugune tähtsus on kirjaosavuse välja-arendamises katkemata joone printsiplil, kirjutamisel ilma peatusteta, ilma sule tõstmata, sest ainult viimasel tingimisel nihkuvad täheühingutused üksteisele lähidale, haaravad üksteisest kinni ja liituvad ühiseks sõnaliigutuseks ehk sisseharjunud sõna ortogrammiks.

Tuleb aina imestada, et selle väikese iseäraluse suurt didaktilist tähtsust ei ole siiani veel ta väärtuse kohaselt hinnatud. Minu teades ei ole selle pääle veel ühesgi pädagogilises ajakirjas ega metodika õperaamatus tähepanekut juhitud. Asi aga on küllalt tähtis ja väärt, et teda tähele pannaks. Ühtlasi on katkemata joonega kirjutamisel ka mitmest teisest vaatekohast paremusi ja soovitavusi. Kõigepääält juba käsikirjutamise kiirendamise mõttes. Meieaegne elu läheb kiirendatud tempos; uema aja kultuur teeb elu temperamendi ikka enam ja enam närviliseks, tulisemaks, kiiremaks. Kiiremaks lähevad kõik toimetused: kiiremaks läheb mõtlemine, kiiremaks rääkimine — kiiremaks peab minema ka kirjutamine. Meie aja inimestel ei ole enam aega nii hoolikalt ja pikkamisi tähti vedada, nagu seda alles meie isad ja vanaisad võisid, vaid meie peame sule paberil kiiresti jooksma panema. Ei ole aga hullemat kammitsat kirjutavale käele kui peatused ja suletõsted üksikute tähtede ja täheosade juures. Kahjuks ei märgata seda halbust juba kirjaõpetamise algusel ja lastakse lapsi esimesi sulesamme peatustega teha, lastakse näit. tähte m kolmest eraldatud elemendist kokku seada, lastakse ilma vajaduseta sulge tõsta. Esimesed sammud ja esimesed muljed jätavad aga mälestusesse kõige sügavamad ja visamad jäljed, nii et raske on neist pärast loobuda. Seda olen tegelikult küllalt näha saanud, kui raske on õpilaste kirjutusviisi ümber harjutada, kui ka sellega juba teise õpeaasta algusel ehk esimese lõpul algust teha: suur protsent pöörab tasahiljukesi oma endiste armsaks saanud peatuste, suletõstete ja liigtõmmete juure tagasi. Kõige püsivamaid ja edukamaid tagajärgi võib kätte saada

nimelt siis, kui juba esimestel astetel katkemata joone print-sip vankumata maksma pannakse.

Selleks tuleb aga mõndagi tähte vähe teistviisi kirjutada kui seda kalligraafilised eeskujud nõuavad, sest mitmed kalligraafilised tähekujud (t, a, g, d j. m. t.) nõuavad tingimata sule tõstmist. Ühtlasi tuleb tähtedele, kui juba kord kalligraafilisest eeskujust taganeda, võimalikult lihtne kuju anda, et neid saaks võimalikult väheste suletõmmetega üles märkida.

Siinkohal peame ühe pahe pääle tähelnpanekut juhtima, millega isegi mõned koolitatud ja paljuõppinud isikud armastavad hiilgada — nimelt mitmesuguste konksukeste pääle, mida nii paljud armastavad tähtedele ette ja taha, pääle ja alla kriipseldada. Kõik sarnased uhkussarved ja edevus-sabad, mis kirja tõepoolest põrmugi ilusamaks ei tee, nõuavad aga kirjutamise kiiruselt suuri ohvrid, sest iga üleliigne kriips viivitab. Tõsine ilu peitub aga ilusas lihtsuses. Seepärast — maha kõik sarved ja sabad tähtede küljest! Ära ka kõik kalligraafilised liigtõmbed, milleta täht oma füsionoomiat ei kaota!

Enne kui üksikute tähekujude kohta näpunäiteid anda, pean lugeja tähelnpanekut veel ühe halbuse pääle pöörama, mida meie kirjast välja tõrjuda ei saa, ilma et tähtede kuju märksa muuta ei tuleks. Need on tähtede i, j, ä, õ, ö, ü päälismärgid, mis küll kirjutamise kiirust takistavad, kuid siiski peavad alles jääma. Kõige enam, mis nende vastu teha võib, oleks — nende pärast mitte enne sulge tõsta, kui juba terve sõna on katkemata joonega valmis kirjutatud.

Nüüd siis — tõmbame üksikud tähed ääsi ette.

Tähtede e, o, u, l, b, h, m, n, r kirjutamise kohta ei ole siin midagi ütelda, sest et neid lihtsamini, kiiremini kirjutada ei saa kui harilikult kirjutatakse. Ainult o kohta tuleks tähendada, et ülesviiv sidejoon mitte ei tohi katkeda, vaid peab allatuleva tõmbe alguseni ulatama.

Tähtede a, d, g kirjutamises, et mitte sulge tõsta, teeme esimese suletõmbega kaunis laia tähe o ja selle külge liidame teise tõmbega tähe tagumise elemendi. Nende tähtede kirjutamisel tõstavad pea kõik koolilapsed sulge ehk teevad üleliigse kolmanda suletõmbe. Antud kujul aga valmivad need tähed ainult kahe sulévajutusega.

Täht p on iseenesest õige lihtne, kuid temagi kirjutamises tõstab enamus sulge ehk aga tehakse ta teisele poole üleliigne sõlm sisse, mis kolmandat sulévajutust nõuab. Teda võib aga väga hästi ainult kahe tõmbega ja katkemata joonega valmis kirjutada, nagu lisatabel näitab.

Pärast p tähte tuleb raskuse järele k, mille kirjutamises hoopis kirju viis valitseb. Näidata, kuidas seda tähte kirjutatakse ja mitte ei peaks kirjutatama, oleks siin asjata ruumi

raiskamine. Täht **k** on ainuke meie tähestikus, mida soovivat on sule tõstmisega kirjutada — soovitatav nimelt kirjutamise kerguse ja kiiruse kasuks. Teda võiks ju küll ka katkemata joonega valmis kirjutada, kuid sel kujul nõuab ta kolme sulevajutust ja pikemat käeliigutust, mis kirjutamise kiirust takistab. Parem on aga pärast esimest (lühikest) allatõmmet sulg kergesti loogas üles visata, ilma et vaja oleks sinna veel sõlme ehk konksu otsa teha, ja teine tõmme ülesviske keskpaigast otsekohe, ilma ettepoole kõvera otsata, alla viia. Nii valmib täht **k** kahe suletõmbega, misjuures sule tõstmine sugugi aega ei viida. Õpilased on aga visad seda tähte kolme sulevajutusega kirjutama. Sellepärast — iseäralist tähepanekut sellele tähele!

Edasi tuleb **t**. Sellest tähest tõmmatakse harilikult kriipsu risti läbi, mis aga täiesti ülearune. See nõuab asjata suletõstmist, mille asemel tähe allaotsa tehtud sõlmekestest küllalt saaks, et tähte teistest äratuntavaks teha. Sõlme tegemine aga ei nõua mitte sule tõstmist ja on seega igati soovitamavam kui rist, mis päälegi kirja sugugi ei kaunista, sest harilikult visatakse ta tähele viltu ehk ripakili otsa. Nagu lisatabel näitab, võib tähte **t** samakiiresti kahel viisil kirjutada.

Jäävad veel **s** ja **v**, mis väikest murdmist nõuavad. Kuna meie kirjas ainult Ladina tähestikku tarvitame, siis on see ammune nõudmine täiesti õigustatud, et meie kirjast tuleks pikk **f** välja heita, sest puhas antiqua ei tunne seda tähte. Aeg oleks meil trükikodadestgi Gooti tähestikku välja tõrjuda. Kirjas aga tuleks Ladina tähestik puhtal kujul maksma panna. Pikk Gooti **f** on minu arvates inetu täht, mille kirjutamine päälegi pikka käeliigutust nõuab. Ühes pika **f** väljaheitmisega kaoks meie koolipraktikast ka teatav õigekirja raskus — vahetegemine pika **f** ja lühikese **s** tarvitamises.

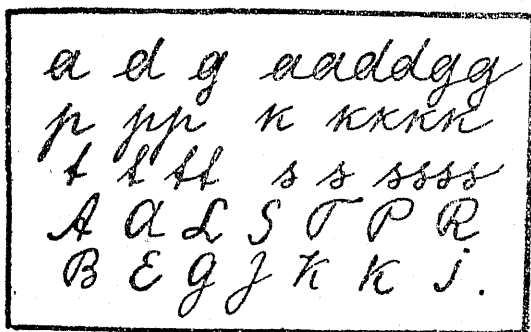
Küllap vist kõik kooliõpetajad on tegelikult ära näinud, et pikk **f** on tarbetu segaja meie kirjas. Imestada tuleb aga ülekaaluva enamuse argust — tarvilikku uuendust oma algatusel elusse viima hakata. Hallitagu trükikojad oma Gooti tähestikuga, koolist aga pühime tema viimased riismed välja! Tähte **s** kirjutatagu ilma sabata ja keskelt murdmata (nagu nr. 5!); ta tuleb keskelt painutada ja allotsas lihtsa sõlmekestega varustada, mille ülesminev joon lubab ilma sule tõstmata järgmist tähte alata (Vd. lisatabel).

Viimasena **v**. Meil kirjutatakse harilikult **w** ja trükitakse ka antiqua trükis **w**; puhas antiqua aga ei tunne seda tähte. Kahekordne **w** on sakslaste ja inglaste eravarandus, mida meile sugugi vaja ei ole. Soomlased saavad temata läbi, — miks meiegi temast nii küünte ja hammastega kinni

hoiame! Täht *v* on päälegi palju ilusam ja pool kergem kirjutada kui kahekordne *w*. Nii siis — hundipass kahekordsele *w*'le!

Viimaks tuleb veel hoiatada, et tähte *r* mitte ei lastaks *r* näol kirjutada, sest niisugusena võib ta kergesti *v* sarnaseks saada ja segadust sünnitada. Parem alati Vene *r* mood kirjutada, mis hoopis kergem on kirjutada ja hõlpsam teiste tähtedega liita kui *r*. Samati ei ole mitte soovitatav tähte *d* lasta Gooti rõngassabaga (*b*) kirjutada, mis sõnakeskel sule tõstmist nõuab. Olgu kord igal häälikul üksainus täht.

Suurtele tähtedele võib esialgul ilma suurema kahjuta kalligrafiline kujud alles jätta, sest nad esinevad kirjas võrdlemisi harva ja viivitavad seega vähe. Pärastpoole võib aga neilgi mõnel üleliigsed konksud ära jätta ja püüda tähte ennast katkemata joonega valmis kirjutada, nagu lisatabelis mõned eeskujud näitavad.



Ilunõuete kohaselt ei või pakutavat kirjutusviisi mitte halvaks lugeda. Ennem just vastupidiselt. Olen tähele pannud, et mõned õpilased, kes enne lohakalt ja räpaselt kirjutavad, on hakkanud sedaviisi hoopis paremini ja puhtamini kirjutama. Sedasama võiks iga teinegi kooliõpetaja näha saada, kui ta katkemata kirjutusviisiga mõtleks tegelikult koolis katset teha. Käekirja ümberharjutamist, kui seda soovitakse proovida, on kõige parem uue õpeaasta alguse pääle määrata, sest siin on õpilased üleüldse tähepanelikumad ja vastuvõtlikumad ja siis on ka rohkem aega kordamise otstarbel enam materjali liitkirja harjutustena läbi töötada. Õpeaasta sees ei soovita ma seda katset mitte teha, sest siis segab ta õpetamise rahulist käiku.

Iseäranis kaaluva tähtsuse saab katkemata joone printsiip ärakirjutamise ehk mahakirjutamise (списывание) teenistuses, kus ta suurel viisil aitab ärakirjutamist ratsionalseks ehk tulutoovaks teha. On lapsed kord harjunud sõnu ühe joo-

nega valmis kirjutama, siis ei saa nad ära kirjutades mitte üksikute tähtede kaupa toimetada, vaid peavad vähemalt terve sõna korruga valmis vaatama ja siis juba pääst kirjutama. Väiksed lapsed (algajad) asuvad suure tõsidusega niisuguse kirjutamise kallale, ja neile teeb see lõbu, kui nad on suutnud pika sõna katkemata joonega valmis heegeldada. Tihti kuuled seejuures nende õiglase pahameele puhanguid, kui tint sules juhtub sõna keskel otsa lõppema! Patt on niisugust tööõõmu tuluta ära närbuda lasta, vaid teda tuleb algusest päle kavapäraste harjutustega toita, mis vankumata tahetava sihi poole peavad viima. Arakirjutamine on juba kindlasti kõige tulusamaks õigekirja algharjutuseks tunnistanud, kuid ainult siis on ta seda, kui mitte igat tähte raamatust üksikult välja ei tipita, vaid terve sõna (veel parem — terve lause) korruga valmis vaadatakse ja siis juba pääst õigesti üles kirjutatakse. Nõnda on katkemata joon üks parematest abinõudest selleks, et arakirjutamine sünniks ratsionalsel viisil, sest tähthaaval kopeerimine ei vii õpilasi ialgi sellele oskuse astmele, kus sõnad nagu iseenesest sule alt välja voolavad. Seejuures on kooliõpetajal ütlemata kerge kontroleerida, kas õpilased tõesti tervete sõnade kaupa või aga tähthaaval ära kirjutavad: on kirjalõng katkemata, siis — all right!

Ainuke vastuväide, mida soovitatud kirjutusviisi vastu võiks üleüldse ette tuua, peitub õpilaste iseloomuliste kalduvuste kultiveerimise küsimuses. Unem kasvatusteadus toonitab, et kasvatus ei pea laste individuaalseid omadusi mitte maha suruma ega üleüldise liistu päale painutama, vaid peab laskma nad vabalt välja areneda. Individuaalseid kalduvusi peab kasvatus nimelt teritama, arendama, kultiveerima, sest aina siis võib kasvandikkudes isetegevustung, algatusjulgus ja tööõõm idaneda ning vägevaks tõukejõuks paisuda, mis inimest aitab elus haljale oksale jõuda. Muu seas avalduvad iseloomulised iseäralused ka käekirjas ja avalduvad nii selgesti, et on katseid tehtud käekirja järele iseloomu jooni paljastada²⁾. Nii näib esimesel pilgul, et peaks lastama õpilaste käekirja nii areneda, kuidas õpilased ise soovivad. Eespool aga soovitatakse ses asjas kavapärast juhtimist ja plaanilist vahelesegamist kooliõpetaja poolt, nagu ei tahetaks nimetatud pädagogiliseset põhivaatest põrmugi hoolida. Tõepoolest aga sobivad need päältnäha vastolulised vaated isekeskis väga hästi. Nagu igas muus asjas, nii maksavad ka kirjutamise kohta teatavad põhinõuded, milleta käekirja mitte ei või hääks tunnistada. Iga käekiri peab kõigepäält loe-

2) Neist katsetest on ajajooksul isepärane teadus — grafologia — välja võrsunud.

tav olema — arusaadav ka nendele, kes teda esimest korda loevad. On aga isikuid, kes sellega otse hiilgada püüavad, et nende kirjutust mitte kõik ei mõista lugeda! Niisugused kalduvused, olgugi individuaalsed, tulevad õpilaste juures armuta maha suruda, sest halbu iseäralusi ei või mitte kultiveerida. Et käekiri oleks kõigile arusaadav, selleks on tarvis, et kõigil pool teatava ühise eeskuju järele õpetataks, on tarvis, et kõikide õpilaste käekirja teataval määral üleüldise liistu järele painutataks.

Teiseks peab käsikirjutamine kiire olema. Selleks on, nagu eespool küllalt seletatud, väga tarvilik, et tähed võimalikult lihtsad oleks ja terved sõnad sule tõstmata valmis kirjutataks. Sellepärast ei tohi individuaalsed kalduvused tähti üleaaruste konksukestega ehtida ja sulge iga tõmbe järele tõsta mitte kultiveerimist leida, vaid nende vastu tuleb kõigi käepärast olevate abinõudega võidelda.

Kõigi nende kitsenduste pääle vaatamata jääb siingi iseloomuliste iseäraluste avaldumiseks väga rohkesti võimalusi: nad võivad avalduda ja avalduvadgi harilikult mitte tähtede kujus, vaid pääasjalikult kirjutamise sõreduses (s. o. tähtede pikkuse ja laiuse vahekorras), tähtede seisus (püsti, viltu ehk ka segamini), vajutuste raskuses ja seisukohas jne., s. o. avalduvad niisugustes käekirja omadustes, millel kirjutuse katkematusel mingit tegemist ei ole.

Las kirjutavad õpilased kas püsti või viltu, kas tihedalt või sõredalt, õrnalt või rasvaselt... kirjutagu nii, kuidas keegi tunneb käepärast olevat, kirjutagu aga selgesti, voolavalt ja kiiresti.

Eesti koolide õpeabinõud.¹⁾

M. Kampmann.

Mis tähendus kooliraamatutel on, selle üle lähevad teoreetilised seletused tihti lahku. On kooliõpetajaid, kes mõnes õpeasjas põhjusemõttelikult lastele mingit käsiraamatut kätte ei juhata ja ise ühtegi raamatut kindlaks juhtnõõriks ei võta. Nagu näitleja ja näitekirjaniku vahel teatav antagonism ehk vastolu valitseb ja näitleja oma loomisetoos ennast tunneb etendatava näidendi läbi seotud ja piiratud olevat, nõnda leidub kooliõpetajate keskel isikuid, kelle nõudmisi ükski kooliraamat ei suuda täita, sest et ükski neist kooliõpetaja

1) Kõne peetud rahvahariduse kongressil 8. aprillil 1917.

enese mõttekäikusid ei sisalda. Seesugused kooliõpetajad omandavad kooliraamatute vastu eitava seisukoha. Kooliraamat hävitavat kooliõpetaja individualitedi ja ei suutvat ometi just seda pakkuda, mis käesoleval silmapilgul teatavale klassile parajasti tarvis läheb. Hoolsamad lapsed õppivat kooliraamatu järele tüki, mis alles eel seisvat, juba ette ära ja segavat siis kooliõpetaja ettekannet, korratud lapsed selle vastu ei hoolivat kooliõpetaja seletusest, olevat tähelepanemata ja lootvat selle pääle, et ettekantav aine kooliraamatus seisab. Seesugused kooliõpetajad tahavad õpeaine esitamises isandad ja meistrid olla, kuna kooliraamatud neid oma sulasteks tegevat.

Teiseks olevat käsiraamatud kooliõpetajale vahest suureks kiusatuseks. Õpetus peab huvitav olema, sest huvitus on see päiksepaiste, mis külvatud haridusesemmed alles idanema ajab. Õpetus peab laste haridusejärke silmas pidama, peab üksikuid õpeasju püüdma ühendada, kontsentreerida, ja kontsentratsioon ehk ainete koondus on meie aja didaktika lipukiri. Kes nüüd karva päält teatava kooliraamatu järele hakkab käima, sellele läheneb hädaoht, et ta tõsiselt hariva õpetuse asemel lastele surnuid märkiskid pääajusse surub. Teorias ei pea küll keegi seda õigeks, et õpeainet kooliraamatu järele lihtsalt ilma seletuseta pähe lastakse õppida. Kuid praktikas on asi mitmepool nii, et Mefistofeelse sõna tuleb ümber pöörda: teoria on roheline puu, aga elu, koolipraktika, on hall, nõnda hall, et kooliraamatud õpetustrehtritaks tehakse ja koolitööst muud järele ei jää, kui kooliraamatu paragrahvide kättemõõtmine, päheõppimine, äraküsimine ja numbrite panemine. Seesugune õpetamine hävitab huvituse ja nürkitab vaimu. Sellepärast on palju koolimehi, iseäranis Schweitsis, kooliraamatud, kus vähegi võimalik, hoopis kõrvale heitnud, kannavad õpeaine ise tunnis ette ja lasevad õppijad õpetunni sisu lühidalt m a r g u r a a m a t u s s e üles tähendada. Seesugune töötamine koolitunnis nõuab kooliõpetajalt hääd ettevalmistust, hoolt ja usinust, viidab aga palju aega ja takistab edasijõudmist teatava õpeaine käsitusel.

Kooliraamatu kurjasti tarvitamisel võib mitu põhjust olla: kooliõpetaja puudulik ettevalmistus elukutsele üleüldse ja õpetunnile iseäranis, suur töökoorem ja sellest tulnud väsimus, laialine õpekava ja ajapuudus, mis mahti ei anna kõike korralikult seletada ja võõras õpekeel. Viimane põhjus tuleb nüüd Eesti koolist kõrvale toimetada, emakeelele see loomulik eesõigus, mis talle kooliteadus omaks tunnistab, tagasi anda. Sellepärast ei tarvitse meie kooliraamatute kurjasti pruukimist mitte nii väga karta. Kuid kooliraamatuid võib ka õieti tarvitada. Kuidas? Kõige eeskujuliku-

mast õpetusest pole mitte õiget tulu, kui õpetatud aine meelespidamise eest tarvilisel määral hoolt ei kanta, kui läbivõetud õpeasja ei korrata. Kordamine on tarkuse ema, niihästi õppijale, kui ka õpetajale. Kordamine on jaoline, s. o. eelseisva üksiku õpetunni jaoks ja üleüldine — pikema iseseisva järgu lõpul. Meelespidamise värskenduseks ja kinnituseks läheb õpetatud ja õpitud aine ülevaatamist hädasti tarvis. Siin juures on kooliraamat õpilasele suureks toeks. Mitmed koolilapsed on haiguse põhjusel sunnitud ajutiselt koolist ära jääma ja sellepärast ainet, mis vaheajal koolis käsitletud, iseseisvalt läbi töötama. See on ilma hää kooliraamatuta võimata. Lõpuks on kooliraamatutel ka Eesti keele arendamise kohta tähtsust. Kooliõpetajatel tuleb vahest teaduse oskussõnadest ja sündsatest kõnekäänudest puudus kätte. Ilma õperaamatuteta puuduks Eesti teadusliku keele arenemisel ühtlus ja kindlus. Nii peame kooliraamatute kirjutamist ja väljaandmist kindlasti tarvilikuks tunnistama.

Kooliraamatud ilmuvad kahes tüüpus, vähemal ja suuremal kujul. Vähemaid nimetatakse harilikult juhatus-teks ehk käsiraamatuteks (руководство), suuremaid õperaamatuteks (учебникъ). Suurema vahe käsiraamatute ja õperaamatute vahel sünnitab nendes tarvitatud seletusviis. Käsiraamat on sisuliselt õperaamatu sisu kokkuvõtte ehk konspekt. Õperaamat toob enamasti elavaid kujutusi, seletab näitlikult, arendab mõisted üksikutest ettetoodud näitustest. Näitliku, eeskujuliku õpetuse tõttu tarvitatakse õperaamatus võimalikult kaunist, kujukat keelt. Ka teaduslikust küljest vaadates on õperaamat käsiraamatust täielikum, põhjalikum. Õperaamat ei paku mitte üksikuid faktisid ja kokkuvõtteid, vaid ta õpetab ka nähtuste põhjusi ja tagajärgi tundma. Keskkooli õpeabinõud omandavad enam õperaamatute, alguskooli õpeabinõud jälle käsiraamatute kuju. Uuemal ajal hakatakse alguskoolidele väljaantavates väikestes käsiraamatutes kuivi nimeregistrid ehk nomenklaturat ning paljaste faktide üleslugemisi kõrvale jätma ja püütakse siingi õpeainet, mis laiuse poolest piiratud, näitlikult seletades ette tuua. Üleüldiselt võiks praegusel ajal mõlemale kooliraamatu tüüpusele järgmised nõudmised ette panna.

Kooliraamat sisaldagu õpeteksti, mida kooliõpetaja elav sõna peab näitlikuks tegema, edasi andma ja süvendama. Elava ettekande aset kooliraamat ei täida, kuid aegaviitvad ja tüütavad kokkuvõtete üleskirjutamised ja etteütlemised võib ta küll ülearuseks teha. Kooliraamat korraldagu sündsalt õpekäiki, andku üksikasjalisemalt õpematerjali kohta ülevaadet, kui seda üleüldised õpekavad teevad. Hää kooliraamat olgu arusaadavas, kerges keeles kirjutatud, tema sisu loogikaliselt üles ehitatud ja täpikäelselt sõnastatud. Igaüks

järk ja päätükk sünnitagu oma ette ümarguse terviku, mille sisu kerge üle vaadata ja hõlbus meeles pidada. Kooliraamatuse ei tule mitte ainult sellekohase teaduse edenemist silmas pidada, vaid nende õpilaste arenemise astet, ja vastuvõtmise võimu, kelle jaoks ta on määratud. Kuid ka kõige paremat kooliraamatut ei või mitte õpetuse juures väljamineku kohaks tarvitada, vaid suusõnaliste seletuste lõpujaamaks. Igal juhtumisel on raamat meie päivil veelgi koolile eluküsimuseks; on kooliraamat hää, siis kergitab ta õpetamist ja õppimist, on ta kõlbmata, siis peavad õpetajad ja õppijad temaga võitlusesse astuma ja asjata energiat kulutama.

Hääd kooliraamatut kirjutada ei ole mitte kerge töö. Selle ülesande täitmine nõuab omast kohast annet, harjumist ja püsivust. Oma kümne aastase tegevuse ja kogemuse põhjal Eesti Kirjanduse Seltsi koolikirjanduse toimekonnas võin ütelda, et koolikirjanduse muretsemine küllalt raskusi sünnitab. Oleme pidanud suurelt osalt tõlgetega leppima, sest et algupäraste tööde kirjutajaid ei leidnud. Ja kui ka hääd käsikirjad valmistatakse, siis näitab illustreerimine, et meie suurematest rahvastest koolikirjanduse alal kaugele maha jääme: väikesele rahvale väikesel arvul väljaantavad raamatud ei tasu kallid kulused. Ometi ei võiks kooliraamatute väljandmise raskused siis mitte enam nõnda mõjuvad olla, kui Eesti koolid kõik emakeelseteks saanud ja raamatuid suuremal arvul nõudma hakatakse.

Viimase kümne aasta jooksul, iseäranis Eesti Kirjanduse Seltsi koolikirjanduse toimekonna äratusel on koolikirjandus kaunis jõudsasti edenenu. Alama rahvakooli, ehk vallakoolide ja linna alguskoolide jaoks on tarvilised kooliraamatud mitmekordselt olemas, rehkenduse ülesannete kogude poolest on meil koguni suur väljavalik. Kõrgemates rahvakoolides võiks neid raamatuid tarvitada, mis keskkooli alamate klasside jaoks on kirjutatud. Siin on peaaegu juba kõikide õpeainete jaoks raamatud olemas, ja mis veel puuduvad, nagu zoologia ja anatomia, on käsikirjas valmis ja ootavad lahendamaid trükiolusid. Zoologia on J. Piper Schmeili järele tõlkinud ja anatomia algusõpetuse kirjutab A. Bach. Lühikene Eesti kirjanduselugu kõrgematele alguskoolidele ja kaubanduskoolidele ilmub referendi enese poolt. Mitmed endised rahvakooli käsiraamatud nõuavad parandamist. Venemaa ajalugu tuleb uult vaatekohalt kirjutada. Lugejad lepivad ehk sellega, et ma valmis olevad kooliraamatud siin nimepidi esitamata jätan, sest esiteks on nad kooliõpetajatele juba tuttavad ja teiseks ei tahaks neist ainustki nagu eeskujuks ja kindlaks Kaananiks seada, millest mõõda ei saa minna ja mille asemele mõnda uut enam ei tarvitseks kirju-

tada. On ju meil alles keskpäraseid töid olemas, mis eeskujudest veel kaugel seisavad.

Keskkooli ülemate klasside jaoks puuduvad veel Eesti keele geometria ja algebra, kuna füüsika õperaamatust alles esimene osa on ilmunud. Kirikulugu on õpetaja J. Warikul teoksil. Käsitlemata seisab veel kodumaa ajalugu koolidele ja üleüldise ajaloo kõige uuem aeg. Pääle selle ootavad veel kirjutajaid krestomatiad, looduseloo, geografia ja üleüldise ajaloo juurde. Kodumaa tundmise täienduseks ilmub referendi toimetusel albumi taoline kogutöö „Eesti kodumaa“.

Rohkem tähelepanemist nõuab ka Eesti kooliraamatute hügieeniline külg, iseäranis trükikirja suurus ja selle loetavus. Waidlus antikva ja fraktura ehk Ladina ja Gooti trükikirja tarvitamise pärast ei ole veel lõpetatud, ei saa meie ka Eestis teda ühe või teise kasuks lõpulikult ära otsustada. Vähemalt aabitsates ja kooli lugemiseraamatutes tuleb osa tekstist ikka veel Gooti kirjust laduda, seni kui ajalehed ja vaimulikud raamatud seda kirja ikka edasi tarvitavad. Kuid seda peame suure rõhuga nõudma, et mõlemast kirjalüigist kooliraamatud suuremate tähtedega ja kiilutud kirjaga trükitaks. Silma hügiene paneb prof. H. Cohni poolt põhjendatud nõudmised ette, et esimeste kooliaastate jaoks ühtegi raamatut trükki ei antaks, milles lühikesed reakõrgused tähed ruutmõõtu $1,75 \times 1 \text{ mm}$ ehk tsitsero kirja suurust välja ei anna. Ülemates klassides on lubatud sellest ruutmõõdust kuni $1,50 \times 0,25 \text{ mm}$ alla minna, see tähendab korpusekirja tarvitada, kuid siin juures tuleb siis üksikute tähtede ja sõnade vaheruumi, niisama ka ridade kaugust üksteisest suurendada. Kaks kõrvustikku seisvat tähte sõnas ei tohi üksteisele lähemal seista kui see valge vaheruum on, mis n tähe kahe posti vahel seisab, see on tsitserokirjas $0,5 \text{ mm}$. On see tähtede vaheruum suurem, siis nimetatakse kirja sõredaks ja nii trükitakse sõnad, mis hästi silma peavad paistma. Iga sõna peab teisest 3 mm eemal seisma. Read ei tohi pikemad olla kui $90\text{--}100$ millimeetrit, sest pikemate ridade lugemisel peab liiga palju pääd ja silmi pöörama ja see sünnitab väsimust. Kahe rea vahel olgu vähemalt $2,5 \text{ mm}$ vahet, see tähendab kõrguti ühe tsentimeetri pääle ei tohi mitte rohkem ridasid mahutada kui kaks. Nende nõudmiste põhjal on prof. H. Cohn oma praktilise ridade lugeja konstrueerinud. Selle järele tohib ruuttsentimeetri suuruselt augukesest mitte rohkem ridasid korruga läbi paista kui ainult kaks. Kui selle augu läbi juba kolm ehk neli rida korruga näha on, siis tuleb trükk õppiva lapse silmadele kahjulikuks tunnistada. Arstid nimetavad seesugust trükki pilgates „silmapulbriks“.

Senini ilmunud Eesti kooliraamatud jätavad need nõudmised suuremalt osalt täitmata, iseäranis piiblitlugude raamatud, pääle H. Põllu ja Halleri, endiste J. Masingi omade. Neid nõudmisi tuleb aga tingimata tähele panna, sest et just Eesti laste kohutav suur protsent nägemise nõrkust ja silmahaigusi põeb ja peenekirjalised kooliraamatud nende silmadele suureks vaevaks on. Sel põhjusel olen lasknud oma Kooli Lugemise-raamatu I, II. ja III. jao viimse trüki suurte kirjadega ja kiilutud ridadega välja anda, nõnda et nad nüüd silmahügiene nõudmisi täidavad.

Käesolevast teemast ei raatsiks ma enne lahkuda, kui veel pole mahti leidnud ühe raskuse pääle tähendada, mis meie kooli- ja nooresoo-kirjanduse edenemist takistab ja vaevab: see on raamatute ametlik läbikatsumine ja tarvituse-lubade andmine. Vististi on kooliraamatutele ka ametlikku arvustust ja nende tarvitamisele kontrolli tarvis. Selle vastu ei ole vaielda, sest see on kõigis kultuurimaades nii. Kuid ametlikku arvustust kooliraamatu kallal tuleb kõigepäält pädagogilisest ja didaktilisest seisukohast ette võtta. Nagu nendest raamatutest näeme, mis meie koolidele olid lubatud ja ära keelatud, ei tähendanud ametlikkude läbikatsujate ees pädagogilised ja didaktilised nõudmised palju midagi. Lubatud raamatute nimekirjadesse võeti tööd üles, mis pädagogiliselt ja kirjandusliselt otse väärtusetu on, hulk häid raamatuid heideti kõrvale. Vaadati nähtavasti selle pääle, et raamatud konfessionalselt, rahvusliselt ja poliitiliselt värvita oleksid, ehk jälle soovitud kroonuvärvi avaldaksid. Kas nad pädagogiliselt ja kirjandusliselt ka midagi väärt on, see jäi kõrvaliseks asjaks . . . Kui meie koolikirjandus peab edema, siis tuleb kooli- ja nooresoo-kirjanduse ametlik läbikatsumine tegelikkude koolimeeste kätte anda, kes oma pädagogiliste teadmiste poolest ajakõrgusel seisavad.

Rahvahariduse kongress

7., 8. ja 9. aprillil Tartus Kommertsikooli ruumides.

Kongressi mõtte ülesvõtja oli Eesti Nooresoo Kasvatuse Selts, kes asja lähema korralduse Tartu linna ja ümbruse kooliõpetajate poolt valitud toimekonna hooleks jättis. Sellest hoolimata, et kongress alles paar nädalat enne kokkuastumist välja kuulutati, oli osavõtjaid enam kui 300 mitmeltpoolt Eestist ja kaugemalt ilmunud ja kandis töö õige asjalikku laadi.

Kongressi avas korraldustoimekonna nimel P. Põld. Ta juhtis selle pääle tähelepanemist, et vaenlase lähedusest, majanduslistest raskustest ja riigielu vapustustest hoolimata tarvis on vaimuelu nõudeid, mis niisama olu-

lised kui igapäevase leiva küsimus, lahendada ning viibimata Eesti kooli loomisele asuda. Tööd tuleb teha teadmises, et aeg tõsine, ilma isiklike põnevuseta, ühtlasi selle pääle rõhku pannes, mis tegelikult ja kõige kindlamiini meid meie paleustele lähemale viib. Ei ole mitte nii tähtis silmapilk-lised suured tagajärjed, kui oma seisukohtade tugevus ja tööväe vastupanemata püsikus. Sest võitlust on palju Eesti koolil ees kooliõpetajate ja haridusetegelaste eneste loidusega, lastevanemate orjameelsusega, Vene rahvusluse valitsusehimuga, mis mitte ainult tõsivenelastele omane, vaid ka kadetidetele ja sotsialdemokratidetele. Meie hüüdsõnaks olgu: ise on mees. Ja sellepärast olgu oma tugevus ja sisemine jõud, oma mõtted ja teod meie kooli põhi. Kongressi märkigu selle kooli piirjooned, kuid püüdku kõigepäält seda tähendada, mis juba sügisel võimalikuks teeb emakeeles tööd alustada. Selles mõttes olgu tervitatud kõik kongressi liikmed, olgu tervitatud ka meie ülev siht: tulevane Eesti kool.

Kongressi juhatajaks valiti ühel häälrel P. Põld, tema abideks A. Vallner Petrogradist ja V. Mikkel Saar Valgast, protokollil kirjutajateks H. Laksberg, A. Sildnik, V. Tamman Tartust ning M. Varrik, Th. Koik ja V. Tubin Viljandist.

Esimesena kõneleb päevakorra järele J. Tõnisson „Meie rahvuskulturalistest paleustest ja meie rahvahariduse sihtidest“. Ta toonitab seda, et meie omapärast kulturi luues, kindlaid iseteadvaid isikuid peame kasvatama, kes oskavad leida süntesi lääne individualse kulturi ja ida sotsialse kulturi vahel. Sama ainet jätkab P. Põld, kes meie hariduse sihtideks seab hariduse 1) täieliku natsionaliseerimise, rahvuslusele alusele seadmise, 2) demokratiseerimise, kõikidele kättesaadavaks tegemise, ja 3) intensifitseerimise, põhjaliku lapse võimete väljaarendamise. Kõneleja näitab, et need sihid rahva oma käes olevates koolides kättesaadavad on, kus lapse hinge, tema individualitedi tundmine töö aluseks, kus kasvatus järkjärgult enesekasvatuseks muutub (töökooli mõte); koolides, mis üksteisega ühenduses olevate astmetena korraldatud ja laie differentseerimise võimalusi pakuvad. Lõpuks puudutab ettekandja ka hariduse korraldust väljaspool kooli. Kõne pääle võtavad sõna A. Vallner ja Kana Petrogradist, kes kongressile tervitusil üteldes ka P. Põldi kõnes ettetoodud mõtteid arvustavad. Esimene leiab, et kõnes ülesseatud sihid mitte sihid ei ole, vaid abinõu, metod ja kujutab astmelist kooli, mille igal järgul oma iseseisev ülesanne olgu. Teine kõneleja rõhutab seda, et tähtis on silmapilgu ülesandeid selgitada, et kool juba sügisel eestikeelseks võiks muutuda.

Et J. Tõnisson Petrogradi peab sõitma, siis lubab kongress teda oma kõnet „Rahvaülikoolist“ väljaspool järjekorda ette kanda. Kõneleja läheb sellest välja, et praegune aeg ka vanemalt põlvelt hoogsat kaasa-töötamist rahvuskultuurilistes küsimustes nõuab, ja arvab, et selles mõttes koolist läbikäinud põlve kõige kohasemalt Põhjamaade eeskujul elule kutsutavad rahvaülikoolid suudavad kasvatada. Need rahvaülikoolid peaksid kahtalvelised ja kahejärgulised olema. Esimene järk täiendaks üleüldist haridust isetegevuse, ettelugemiste, läbirääkimiste jne. teel, teine järk kujuneks ümbruskonna tarviduste järele ettevalmistajaks põllutöö, karjakasvatuse j. m. kutsele. Sarnaseid asutusi tuleks viibimata elule kutsuda, kuna 5000 rublaga

aastas juba algust võiks teha. Soovitab omalt poolt asukohaks mõnda ilusat maakohta, näit Eesti Aleksandri koolimaja Põltsamaal. Järgnevatel läbirääkimistel kujutab kooliõp. Ruus oma rahvaülikooli korralduse katseid Ambla hariduseseltsi kooli juures ja täiendatakse mitmeltpoolt kõneleja mõtteid. Vaieldakse ka Aleksandri kooli kapitali tarvitamise üle, mis mõne arvates Kõo põllutöökoolile peaks jääma. Kongress võtab avaldatud mõtted järgmistes resolutsionides kokku:

1. Kongress tunnistab, et praegune silmapilk nõuab rahvahariduse võimalikult intensiivse tõusu nimel rahvaülikoolide asutamist ja tervitab Tallinna algatust selles sihis kui ka mõtet Aleksandri kooli hoonet rahvaülikooli alla tarvitada.

2. Eesti Aleksandri kooli kapital, kui rahva kultura-kapital ei tule mitte üksiku kohaliku tähtsusega kooli juurde kinni panna, vaid tuleb tarvitada peaaesjalikult rahvaülikooli mõtte teostamiseks.

3. Igas maakonnas tulevad ühiskondlised korraldused elule kutsuda, kelle ülesandeks on igas maakonnas juba lähemal ajal rahvaülikoolisid käima panna.

4. Algatuse võtavad selles asjas oma pääle kooliõpetajate maakonnaliidud.

5. Kohalikud maa- ja linnaomavalitsuse organid on kohustatud rahvaülikoolide teostamiseks omalt poolt rahalist toetust määrama.

Kahetunnise vaheaja järel algab koosolek 1/45 p. l. unesti. Juhatab A. Vallner. Mitmeltpoolt avaldatakse arvamist, et tarvilik oleks praegust politilist seisukorda valgustada, enne kui päevakorral edasi minna (Th. Koik, A. Vallner, Peterson). Teised peavad seda üleauruseks, kuna see üksikute päevakorra punktide juures muidugi kõne alla tulevat ja mitmesugustel koosolekutel küllalt olevat selgitatud (J. Varik, P. Põld, H. Põld). Kongress otsustab suure häälteenamusega ometi politilist seisukorda kõne alla võtta, mille pääle juhataja A. Vallner pikemas kõnes riigipööret kujutab ja ajutist valitsust arvustab, kelle praegune tegevus põhjust andvat kahelda, kas tema Eesti koolielu uuenduse poolt on.

Seletusele järgnevad pikemad, kaunis ägedad vaielused. Üheltpoolt tehakse etteheiteid, et kodumaa korralduse asjus ministrite palvel Petrogradis on käidud ja mitte tööliste ja soldatite nõukogu jõu pääle ei ole toetatud, et kohe vanameelseid ametnikka ei ole tagandatud, ja soovitatakse julgemat ning mõjuvemat ülesastumist (A. Vallner, Jensen, Kana, Ernits, Koik, Sutt). Selle vastu toodakse ette, et meil tarvis on jõudusid organiseerida, kui meie midagi tahame ette võtta (H. Põld, P. Põld), et meie ise seda õiglaselt uskuma peaksime, mis meie hüüdsõnana välja saadame (J. Varik). Ärevus tõuseb õige suureks, kui P. Põld tähendab, et meie ka praegu väga käredalt kõnelejate kooliõpetajate pääle ei saa toetada, sest mõnedki nendest on aasta paari, kolme eest inspektori jalga suudelnud. . . Nõutakse nimede nimetamist, kuid koosolejad ei arva seda tarvilikuks. Viimati võetakse pea ühel häälel järgnevad otsused:

1. Kongress tunnistab tarvilikuks, et Eesti kooliõpetajad omas ligemas tegevuses ja juba praegusel koosolekul oma otsustes kõik teevad, et Venemaal demokraatiline föderatiivne vabariik ja Eestis laialine autonomia võimalikult pea maksuma saaks.

2. Kongress nõuab, et Eesti kooliõpetajad seks tööd teeks, et meil mitte ühelegi ametikohale, millel meie rahva-elu kohta mõju, isikud ei seataks, kes rahvakeelt, hingeelu ega elu-olu ei tunne.

3 Kongress nõuab, et ajaviitmata need rahvakoolide direktorid ja inspektorid kõrvaldatud saaks, kes oma tegevuses ennast tsarismuse teenritena on näidanud.

4. Rahvahariduse kongress tunnistab, et ta Eesti rahvuslist enesemääramise õigust kõigi abinõudega kaitsta tahab ja üles kutsub kõiki kooliõpetajaid sel alal kaasa töötama, mitte taganedes tegelikkudest sammudest, selle juures Ajutise Valitsuse ja Soldatite ja Tööliste saadikute nõukogu pääle toetades.

5. Kongress teatab viimasest kahest nõudmisest Ajutisele Valitsusele ja Soldatite ja Tööliste Saadikute Nõukogule, neid kohalikule kuratorile teada andes.

Lühikese vaheaja järel otsustab kongress A. Vallneri ettepanekul õpe-konna kuratori koosolekule paluda ja valitakse tema kutsumiseks saatkond: A. Laksberg — Tartust, Peterson — päälinnast, M. Varik — Viljandist, E. Rosenberg — Rakverest, J. Piiskar — Pärnust, V. Raam — Tallinnast. Siis minnakse päevakorrale üle.

Kõneleb kooliõp. A. Reinvald Palamuselt „Koolist ja omavalitsusest maal“. Ta kujutab seda arusaamatusel põhjenevat vahe-korda kooliõpetaja ja vallavalitsuste vahel, mis meie rahvakooli alla viinud, ja soovitab mehi, kes kooli eest ei hoolitse, tagandada.

P. Põld peab pikema kõne „Kooli valitsuse organidest ja rahahallikatest“ ja näitab, missugused meie juures koolivalitsuse asutused peaksid olema, kui palju meil kooli ülespidamiseks raha kulub (5.000.000 rbl.) ja kust seda võtta. Kõneleja toonitab koolivalitsuse detsentralisatsiooni nõuet, koolide revisjoni toimetamist omavalitsuse organide kaudu, kus kooliõpetajad tarviliselt esitatud; kulud jaguneksid maa ja riigi vahel seda mööda, kui palju maksudest kohale jääb.

Läbirääkimistel vaieldakse selle üle, kas kooliõpetaja palkasid valla-valitsus või maakassa peab maksma; kas kõneleja poolt soovitatud majandusliste ja pädagogiliste funktsionide jaotus koolivalitsuse asutustes otstarbekohane; missuguses vahekorras omavalitsuse asemikkudega kooliõpetajad nimetatud asutustes peavad esitatud olema. Kõneleja ettepanekud võetakse kongressi poolt järgmisel kujul vastu:

1. Kõik õpeasutused peavad edaspidi ühise Eesti koolide valitsuse alla käima. See koolivalitsus tuleb nõnda luua, et tema täiesti iseseisev on oma korraldustes riigi keskvoimust ja ainult maa saadikute-kogu ees oma tegevuse eest vastutav. Ülemal astmel on riigi keskvoim asemiku läbi esitatud, kes selle järele valvab, et riigi põhjuseadusi ei rikuta.

2. Koolivalitsuse organide loomisel tuleb vahet teha kooli majanduslise (ökonomilise) ja pädagogilise elu juhtimise vahel. Majandusline külg jäägu kohaliku omavalitsuse hooleks, kes selleks vastavad asutused loob. Need asutused tulevad nõnda kokku seada, et neis omavalitsus ja kooliõpetajad oma asemikkude kaudu on esitatud.

3. Pädagogilisi küsimusi otsustab kooli esitus (hoolekande komisjonid), mis kõikidel astmetel omavalitsusliste kooliorganide kõrvale luuakse. Need esitused seisavad koos kogukonna-, maakonna- ja maa-esitajatest, ning kooliõpetajate ja lastevanemate asemikkudest. Nad toimetavad ka koolide revideerimist kas oma liikmete, või selleks volitatavate asjatundjate isikute kaudu.

Riigi keskvoimul on õigus oma asemikkude kaudu koolisid reviderida kui riik neile abi annab.

4. Esialgu tuleb iga maakonna-nõukogu, suuremate linnade valitsuste ja maa-nõukogu juure kooli-komisjonid luua, kuhu omavalitsuse esitajaid, kooliõpetajate asemikka, 1 kooli asjatundja (revident) ja hariduseseltside esitaja valitakse.

Koosolek lõpeb esimesel päeval kell 9 õhtu.

Teisel kongressi päeval 8. aprillil algas töö kell 9,20 hommikul. Esi-mesena kõneles neiu A. Ertel „rahvakooli korraldusest“, kes terve rea ettepanekuid tegi õpetuse seadmise, kooliõpetajate ettevalmistuse ja palgaolude kohta. Muu seas nõudis kõneleja maksuta õpetust ja õpeabi-nõusid, kooliaja pikendust kõigi pühade ärajätmise ja suvise vaheaja lühen-damise teel 6 nädalani, usuõpetuse ärajätmist koolist, põllutöö ehk mõne käsitöö oskamist kooliõpetajalt, ühesugust 1000 rbl. palka 100 rublaliste iga-aastaste lisadega kõikidele kooliõpetajatele, abielus olevate naiskooliõpetajate kaitset jne.

Neiu Erteli järele rääkis kohe M. K a m p m a n n „K o o l i s u n d u s -s e s t“, selle põhjasmõttelikust alusest ja kuidas see kohustus üksikute-haritud maades kujunenud, muu seas meie kodumaal arenenud. Läbiraäkimi-sistel selle kõne üle soovitati koolisundusele teist nime: koolikohustus arvati tarvilikuks, et tema läbiviimisel väheandelistele (Kana, Mikkelsaar) ja kõlbliselt rikututele (P. Põld) eriõpeasutused peab avama. Vaieldi ka selle üle, kas esialgu lubada kooliraha jõukamatelt vanematelt võtta, mida P. Põld ja n. A. Ertel kuni maksusüsteemi korralduseni tarvilikuks pidasid, kas õpe-tuse andmist erateel ja erakoolides sallida, mida mõned (Müller j. t.) täitsa ära keelata soovitasid. Läbiraäkimised võeti allpool ettetoodud resolutsio-nides kokku:

1. Üleüldine koolikohustus ei ole mitte rahvavabaduse kitsendamine, vaid tarvilik abinõu rahva iseene se alahoidmise ja lapse loomulikkude õiguste kaitseks.

2. Algekool peab maksuta olema.

3. Koolikohutuse läbiviimise kergituseks peab iga kohalik koolivalit-sus selle eest muretsema, et kehvematele õpilastele võib hinnata kooliraama-tuid, tarbekorral ka jalatseid ja riideid välja jagada.

4. Ainult need vanemad ei ole kohustatud oma lapsi rahvakooli saatma, kel selle üle tõendused on ette näidata, et nende lapsed kas kodus ehk teistes õpeasutustes õpivad, kus vähemalt seesugune haridus antakse, mis rahvakooli hariduse vääriline. Kes õppimise sääli pooleli jätnud, need peavad rahvakooli ilmuma.

5. Koolikohustus tuleb algekooli kohta meie juures uuendatud kujul jälle maksuma panna. Esialgu aga peaksid linna- ja maakonna-omavalitsused kõik tegema, et üksigi laps koolide puudusel algharidusest ilma ei jää.

6. Koolikohustuse maksmapanemise korral tuleb nende laste jaoks, kes vaimliselt maha jäänud, vigased ja kõlbliselt rikutud, eriopeasutused elule kutsuda.

7. Tuleb seadus luua, mis keelab lapsi teatava vanaduseni ülejõu käivaks ja haridusesaamist takistavaks tööks tarvitada.

Pikema kõnega „Koolitüüpused ja koolivõrk“ esines kooliõp. K. Viljak Tartust. Tulevane kool peab meil ühtlane olema, astmetes järjestatud, mis üksteisega ühenduses olles ometi ümmargust haridust annavad; ta peab ilmalik olema, ilma usuõpetuseta — need olid kõneleja põhi-vaated. Edasi näitas K. Viljak, kuidas meie praeguste kirjude tüüpuste juurest üle minna ühisele avalikule rahvakoolile ja selgitas näitliku tabeli varal, kuidas tervet kooli süsteemi mõelda. (Järgneb).

Ülevenemaaline kooliõpetajate kongress.

Samal ajal kui Tartus Eesti rahvahariduse kongress koos oli, töötas Petrogradis Ülevenemaaline kooliõpetajate organisatsioonide asemikkude kongress, mille ülesandeks oli Ülevenemaalisele kooliõpetajate liidule põhi panna. Kongressist võttis üle 800 delegadi osa, muu seas ka mitmed Eesti kooliõpetajate esitajad, Tallinnast — Annusson, Martinson ja Unt; Tartust — Kurvits; Rakverest — Seljamaa. Kongressi juhatajaks oli tuttav haridusetegelane V. J. Tscharnolusski, tema abideks Ülevenemaalise pädagogika seltsi esimees S. A. Solotarev ja N. N. Jordanski. Kongressi esimene istumine oli peaaegu täiesti tervitustele pühendatud, kus rõõmu avaldati uue vabaduse üle ja vaimustatult üles kutsuti ühes meeles rahvahariduse lippu täies suuruses lehvima panna. Kongress saatis omalt poolt tervitusi Ajutisele Valitsusele, Tööliste ja Soldatite Nõukogule, Ukraina pädagogide koosolekule Kiievis, vabale Soome- maale ja selle kooliõpetajatele, vabale Poolale ja tema kooliõpetajatele, sõjaväele ja laevastikule, Talupoegade liidule, A. F. Kerenskile, E. K. Breschko-Breschkovskile, V. N. Fignerile, G. V. Plehanovile j. t.

Ettekanded oli kongressil kõigest kaks: A. P. Pinkevitschi kõne organiseeritud kooliõpetajate ülesannetest rahva ettevalmistuses Asutavale Kogule ja J. J. Gurevitschi kõne kooliõpetajate osavõtmisest kooli reorganisatsioonist. Kõik kongressi aeg kulus ära läbirääkimiste ja kõnede kuulamise pääle, mis kongressile ilmunud tähtsamad poliitilised tegelased pidasid. Nii käis kongressi tema esimesel istumisel tervitamas tuttav Vene revolutsiooni naistegelane V. N. Figner, kes kongressi auuliikmeks valiti. Esimese päeva õhtusel istumisel kõneles A. F. Kerenski Ajutise Valitsuse ja Tööliste ning Soldatite nõukogu vahekorra, rahaminister M. J. Tereshshenko riigi rahalisest seisukorrast ja vabaduse laenust. Kerenski valiti kongressi poolt Ülevenemaalise kooliõpetajate liidu auuliikmeks. Teisel päeval viibis koosolekul pikemat aega hariduseminister A. A. Manuilov. Kongressi tervitades kõneles A. A. Manuilov nendest teedest, mis mööda Ajutine Valitsus kooli demokratsiooni poole mõtleb viia:

üksikute kooliastmete seadmisest ühisele alusele, tema kättesaadavaks tegemisest, lähendamisest elule, koolivalitsuse korraldusest valimise alustel jne. Minister lubas nende uuenduste rutuliseks läbiviimiseks iseäralise nõupidamise kokku kutsuda, millest semstvode, kooliõpetajate, lastevanemate ja teaduse esitajad osa võtavad. Ministrile vastas kongressi juhataja, kes kooliõpetajate ja õpilaste ühinemise vabaduse tarvet rõhutas, kooliõpetajate palgaolude parandust, programmide ülesseadmise vabadust, usuõpetuse kokkukõllasse viimist südametunnistuse vabadusega jne. nõudis. Minister astus uuesti kõnetooli ja seletas, et ministeriumis põhjusmõte kindlaks on tehtud, mille järele rahvakeel algkoolis vähemuse õiguste tähelepanemisel kui õpekeel õigustatud on, ning selles mõttes on kavatsatud kooliõpetajate institutide ning seminaride eeskavasse vastavaid õpeaineid üles võtta; et ülikoolide juures rahvakeelte ja teaduste õpetoolid asutatakse; et keskkoolides õigus antakse emakeeles õpetada, kui sellekohasid palveid avaldatakse. Minister avaldas lootust, et ministerium ja kooliõpetajad üksteisest aru saavad ja kooli uuenduse teoks teevad.

Ministri viibimise ajal kongressil võtsid ka Eesti kooliõpetajate asemikud sõna. „Peal. Teat.“ järel ütlesid nad järgmist:

J. Annusson Tallinnast seletab:

Venemaa rahvad võitsid enestele ühiselt vabaduse, ja arusaadav on sellepärast, et niipea kui vabadus käes oli, kõik rahvad üheõiguslisteks tunnistati. Seda tunnistas ka Ajutine Valitsus omalt poolt. Üheõigusluse mõte ei suuda aga veel elusse tungida. Iseäranis võime seda ütelda ühe kõige tähtsama küsimuse — rahvahariduse — kohta.

Koha pääl jätkavad vana administratsiooni esitajad endist poliitikat edasi. Nõnda nõuab üks rahvakoolide inspektor kooliõpetajatelt seletust, mis õigusega nad emakeeles on hakanud õpetama. Selles asjas leiavad nad vististi ülemuse poolt toetust. Riia õperingkonna eesotsas seisab mees, kes kohalist elu ja kohaliste rahvuste nõudmisi ja tarvidusi ei tunne.

Hariduseministri poolt tähendatud kava rahvakoolide ja erakeskkoolide asjus ei rahusta Venemaa väikerahvaid. Meie hütüdsõna on: emakeelne kõigiastmeline kool, mida järgmiste põhjusmõtete järele tuleb korraldada:

1. Terve rahvaharidus peab põhjenema iga üksiku rahva enesemääramise põhjusmõttel.

2. Maakohtades, kus elanikud mitmest rahvusest, tuleb tulevast õpeaastast pääle õpetus emakeeles sisse seada, misjuures vähemuse õigused kannatada ei tohi. Selle asja elusse viimine antakse organiseeritud kooliõpetajate ja rahvusliste organisatsioonide hooleks.

3. Kooli-kommisjonist, mis rahvahariduse ministri juurde elule kutsutakse, peavad täieõigusliste rahvuste organisatsioonide esitajad osa võtma. (Käteplaksutamine.)

Sellesamas küsimuses võttis sõna J. U. Seljamaa, kes seletas, et ta seltsimehe Annussoni mõtet täiendades järgmist tähendama peab:

Suur rahutus valitseb Baltimaa, eraldi Eesti kooliõpetajate ja seltskonna keskel. Kohalikud kooliõpetajad on kõik juba endid organiseerinud ja see organiseeritud kooliõpetajate kiht on kategoriliselt oma kongressidel otsustanud: koolide direktorid ja inspektorid, kes endid ise selle ajani valit-

suse agentideks nimetasid, kes küll keele ja meele poolest võõrale maale ametisse saadetud, tulevad viibimata oma ametist tagandada; needsamad kongressid on ise neid nimetanud, kelle kätte nad rahvakoolide saatuse usaldavad. Kuid kõik need õiglased nõudmised on õhku rippuma jäänud. Kätte tuleb uus õpeaasta: meie kooliõpetajal, kes seni ajani sunnitud oli võõras keeles lapsi õpetama, puudub võimalus vana korra juures selle vastu valmistada, et sügisel õpetuse andmist emakeeles algada, puudub võimalus praeguste kooliõpetajate ajal sellekohaseid kursusi elule kutsuda.

Juhin siinoleva hariduseministri-kodaniku lähelepanemist selle pääle, et igal rahvusel Venemaal enesemääramise õigus peab olema; igal rahvusel olgu õigus oma kooli saada — alamast kuni kõrgema koolini.

Seltsimehed-kooliõpetajad: Ei ole Venemaa vaba, kui üksikud rahvused Venemaal endid vabad ei tunne olevat. (Käteplaksutamine.)

Varsti pärast hariduseministri äraminekut tuli kongressile Vene „revolutsiooni vanaema“ E. K. Breschko-Breschkovskaja, kes tormiliste kiiduavalduste all kätel saali kanti ja niisama välja viidi. Kongress valis tema Ülevenemaalise kooliõpetajate-liidu auu-seltsimeheks. Õhtusel koosolekul võeti Ülevenemaalise kooliõpetajate liidu põhjuskiri vastu ja Asutava Kogu valimiste asjus terve rida resolutsione. Nendes kõneldakse, et kooliõpetajad selles sihis tegevust peavad avaldama, et Asutavasse Kogusse isikud satuks, kes demokratist vabariiki nõuavad, et rahvale Asutava Kogu tähtsus ja valimise viis selgeks saaks.

Avaldati soovi, et juba lähemal ajal kooliõpetajate-ühisuse juhatus igasuguse kirjanduse laialilaotamise, mis Asutava Kogu valimistega ühenduses, oma hooleks võtaks. Kirjandus peab kõikide rahvaste keeles ilmuma.

Külades ja linnades tulevad teemajad ja klubid elule kutsuda, kus poliitilisi küsimusi harutada võiks.

Et tööd sihikindlalt teha, tuleb kooliõpetajate-ühisuse liikmetel endid organiseerida; kooliõpetajad ei tohi suve jooksul oma kohtadelt lahkuda; kus maal tööjõududest puudus, tuleb neid linnadest juurde kutsuda.

Et kooliõpetajaid Asutava Kogu valimiste kihutusetööks ette valmistada, tulevad sellekohased kursused elule kutsuda. Maakohtades, kus mittevenelased elavad, on venelastestkooliõpetajate tegevus raskendatud, sest venestamise politika sihil on siit oma rahvusest kooliõpetajad ära saadetud; on tarvis, et need viibimata kodumaale tagasi kutsutaks.

Pühapäeval 9. aprillil läks kõik aeg resolutsionide vastuvõtmise pääle ära. Võeti ka Tööliste ja Soldatite nõukogu poolt N. D. Sokolovi kaudu terviseid vastu, niisama Inglise sotsialistlike tööliste poolt. Otsuseks tehti veel muu seas, et koolid kohaliku omavalitsuse kätte antaks, et ühise astmelise kooli põhjuse läbi viidaks; et hariduseministri juures nõuandev kogu asutataks, kust kooliõpetajate, linnade ja maaliidu, talupoegade kooperatiiv-ühisuste, Tööliste ja Soldatite nõukogu asemikud jne. osa võtaks. Kongress tunnistas võimalikuks õpilasi sunduslikust usundusest vabastada — alamates klassides vanemate soovil, ülemates õpilaste eneste otsusel. Muulaste maade kohta tuleb viibi-

mata seadus läbi viia, mis võimaluse annab õpetust sügisest 1917 kõigil kooliastmetel õpilaste emakeeles sisse seada. Tervituskõnedega, marseillaisega lõpetati kongress kell 2 ning osavõtjad korraldasid meeleavalduse rongikäigu Marsi väljale ja Tauria paleesse.

Rahvahariduse kroonik.

— 16. märtsil sai üks meie silmapaistvamatest töötajatest koolipõllul M. Kampmann 50-aastaseks. 1889. aastast pääle koolitöös olles on Kampmann kui mitmekesiste, positiivsete huvidega isik ja kui osav metodiker, kes oskab seda, mis tal ütelda on, õpilastele nende arusaamise kohaselt edasi anda, mitmes koolis (Väike-Maarja kihelkonnakoolis, Viljandi kirikukoolis, Volmari kooliõpetajate seminaris, Eesti tütarlaste keskkoolis Tartus) tuhandetele noortele inimestele teenäitajaks olnud hariduse poole. Veel laialisem on Kampmanni mõju olnud meie nooresoo kasvatuses tema kirjanduslise tegevuse kaudu. Tema „Kooli lugemiseraamat“ on praegu kõige enam tarvitatav lugemiseraamat, tema „Koduõpetus“ rohkem vastuvõtmist leidnud esimene raamat algajatele, tema „Eesti vanem ilukirjandus“, iseäranis kapitalne „Eesti kirjanduse peajooned“ I. ja II. — raamatud, ilma milleta Eesti kirjanduse tundmaõppimine niihästi klassis, kui ka meie intelligentlikkudes ringkondades võimatu on. Pääle nimetatud teoste on Kampmanni sulest ilmunud „Loogika õpetus“, „Püübliloo õpetusviis“, „Lahtised kirjad emadele“, „Kirjalikud harjutused Eesti keele õppimiseks“, „Kirjaseadmise õpetus“ j. m. tööd, mis meie kehva kasvatuslist ja koolikirjandust edasi on viinud aegadel, kus omapärase kasvatus mõte raske venestuse surve all täiesti kängu oli jäänud. „Kasvatus ja Haridus“ avaldab siinkohal töömehele, kes praegu veel täies elujõus on ja usinalt uusi tooteid valmistab, oma tänu selle osa eest, mis ta Eesti kooli ehitamiseks annud, ja soovib temale edaspidiseks tööks raugemata tervist ja kahanemata teovõimu.

— 14. märtsil suri täies tegevusehoos 43 aasta vanaduses üleilmselt tuttav Vene psühiater ja psüholoog Aleksander Fedorovič Lasurski. Tema on elavalt osa võtnud Pädagogilise akademia, psüho-neurologia institudi organisatsioonist, pani esimesed Venemaa pädagogilised kursused toime, oli ülevenemaaliste pädagogilise psühologia kongresside algatajatest. Esialgu töötas ta V. M. Behterevi vaimuhaigete kliinikus, oli hiljemalt professor psüho-neurologia institudis, pädagogilise akademia ja mujal. Tööala, kus tema uusi teesid näidanud, on isiku tundmaõppimise probleem. Tema „Очеркъ науки о характерах“ ja „Школьные характеристики“ on selles küsimuses tööd, millest üksigi kooliõpetaja mitte mööda ei peaks minema.



Kasvatusteadlise kuukirja

Kasvatuse ja Hariduse

tellimiste vastuvõtmine 1917. a. kohta kestab edasi.

Kuukiri ilmub üks kord kuus 1^{1/2}—2 poogna suuruses.

Väljaandja: Eesti Noores. Kasvatuse Selts (volinik J. Tõnisson).

Toimetaja: Eesti Tütarlaste Keskkooli juhataja **P. Põld**.

Kuukirja eeskava on järgmine: Üleüldised juhtkirjad kasvatuse ja hariduse küsimustes; pädagogiline psühologia, katseline pädagogik, koolitervishoid, üleüldine didaktik ja üksikute õpeainete metodik; kasvatuse ja kooli ajalugu; seaduseandliste asutuste, kooliadministratsiooni asutuste, semst-vode ja linnade tegevus rahvahariduse alal; kasvatuse kõrraldus: eelkooliea haridus-lasteaiad, rahvakool, keskkool, kutsekoolid, rahvaülikoolid jne. emakeelsed koolid; kooliõpetajad, nende seisukord ja ettevalmistus; haridusetöö väljaspool kooli, raamatukogu liikumine, hariduseseltside tegevus; kasvatuse ja hariduse küsimused väljamaal; kriitika ja bibliografia; kooli ja lastekirjanduse, kuukirjade ja õpeabinõude ülevaade; pädagogiline kroonik; kirjad toimetusele; küsimused lugejate ringkonnast ja toimetuse vastused; pildid; kuulutused. —

Kuukirja tellimisehind on: ilma postita **3** rbl. aastas, postiga **4** rbl.; rahvakooliõpetajatele **3** rbl. aastas. Üksiknummer 40 kop., niisamati ka proovinummer.

Tellimisi võetakse vastu Tartus „Postimehe“ raamatukaupluses (Rüütli uul. 9) ja kuukirja toimetuses Fortuna uul. 6.

