

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 12

6. AASTAKÄIK. — DETSEMBER 1924

Kasvatusteaduslik ajakiri

„KASVATUS“

ilmub Eesti Õpetajate Liidu väljaandel 1925. a.
igal kuul kahe suure trükipoogna suuruses.

Sisult tahab „Kasvatus“ kinni pidada võetud sihtjoonest: panna pearõhk pedagoogiliste, metoodiliste ja tegelikkude koolielu küsimuste lahendamisele.

Uute osadena on „Kasvatuses“ 1925. aastal:

1) Kooli- ja haridustöö alal antavate määruste, korralduste ja juhtnõõride sisulised kokkuvõtted, kui viimased on enam vähem üldise tähtsusega; kitsamaid ringkondi puudutavaist korraldusist tehakse ainult loetelu mõnesõnalise sisu äramääramisega.

2) Perioodilised ülevaated ajakirjandusest kooliellu ja haridustõhe puutuvas osas iga 3—4 kuu järele.

3) Koolitoast. Siin tuuakse vaatluseid ja tähelepanekuid tegelikust koolitööst.

4) Juhatused õppevahendite valmistamiseks kodusel viisil.

5) Küsimiste ja kostmiste osa, kui see leiab tarvitamist kaastööliste ja lugejate poolt.

„Kasvatuses“ kaastöölisteks on meie silmapaistvamad koolimehed ja teised haridustegelased.

„Kasvatuses“ tellimishind on:

aastas 500 marka, poolaastas 250 marka, üksiknumber 50 marka.

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

Endiste aastakäikude hind (kerges köites):

1919. a. — 120 mk., 1920 a. — 350 mk., 1921. a. — 450 mk., 1922. a. — 450 m.

1923. a. 450 mk., 1924. a. 450 mk.

Suuremal arvul tellijaile 25—30% hinnaalandust.

Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel on ilmunud ja saada igast raamatukaupl.

Vaateõpetus ehk kodulugu I. J. Kühneli järele tõlkinud K. Mihelson-Silde.

Vaateõpetus ehk kodulugu II. Ketty Mihelson-Silde.

Tarvilik koolivalitsustele! Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 a. vastuvõetud.

Avalikkude algkoolide seadus

Ühes vabariigi valitsuse poolt 17. sept. 1920 a. vastuvõetud määrusega seaduse elluviimise kohta.

Riigikogu poolt 13. mail 1921 a. vastuvõetud

Õpetajate palgaseadus.

Uuemad voolud kasvatusteaduses, I. Sotsiaalpedagoogika ja individuaalpedagoogika. Prof. Hergeti järele J. Volt ja J—n.

Uus kool Belgias. R. Faria de-Vasconcellos'i järele Prantsuse keelest M. Mihelson.

L a d u : Eesti Õpetajate Liidu büroos Tallinnas, Rataskaevu tän. 22. Kõnetraat 14-63.

Et „Kasvatusel“ lugejaid üle maa, on kulutustel ostarbekohasem paik „Kasvatuses“, eriti kirjastus-, kooli-, ning sporditarvete valmistusäridel ja raamatu- ning kirjastusmaterjaalikauplustel, sest „Kasvatus“ viib nende äriteated otsekohe kõige püsivamaile tarvitajatele — kodumaa koolidele kõigis nurkades. Samuti leiavad — õpetajate valimiskuuulutused „Kasvatuses“ kui õpetajaskonna häälekandjas kõige sündsama koha

Kuuulutuste hinnad: terve lehekülg—2000 m. 1/2 lehek.—1000 m., 1/3 lehek.—500 m., 1/4 lehek.—250 m. Õpetajate valimiste ja kohaotsimise kuuulutused 1/8 lehek. suuruses — 200 mkr. Mitmekordselt kuulutajatele hinnaalandus.

„Kasvatuses“ toimetuse ja talituse.

Aadress: Tallinn, Rataskaevu t. 22, kõnetraat 14-63.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 12.

Detsember 1924.

6. aastakäik.

Sisu: Mõtteid uue keele õpetusviisi ja sihi kohta — E. Pezold. Inimese arenemine ja emakeele mõju sellele — Prof. P. Põld. Füüsika üldhariduslikus keskkoolis — V. Erlemann. Võimlemine ja võimlemispeod — Alide Laarman. Mõningaid jooni maateaduse õpetamisest algkoolis — A. Kisla. Looduslooliste ekskursioonide küsimusest — prof. M. Janson. Arvuõpetuslikust koolikirjandusest — P. Kolts. Riigi ja omavalitsuste teenijate pensioniseadus. Organisatsioonide teated. Kroonika. Toimetusele saadetud kirjandus-Õienduseks.

Mõtteid uue keele õpetusviisi ja sihi kohta.

E. Pezold,

Tallinna ühisgümnaasiumi saksa keele õpetaja.

Selle tee ni kohta on mõtteid avaldatud põhjalikult ja mitmekülgselt, ja kirjutatud ning vaieldud nii palju, et uus mõttevahetus näib ülellisena. Võtan ma siiski ülalpuudutatud küsimuste kohta seisukoha, siis mitte selleks, et ülesse seada mõnesugused uued teooriad, vaid seks, et kaalumisele võtta niinimetatud otsekohese õpetusviisi (Max Valther ja teised) nõuded ja vaated, millega ma nõus ei saa olla, samuti ka otsekohese õpetusviisi kasu meie koolides, kui ka ametlikus koolikavas ülesseatud nõudmised ja eesmärk uute keelte õpetamises.

Siin nõuavad vastust järgmised küsimused:

1) Kas tuleb tarvitada meie koolides *otsekohest* (die direkte Methode) või *vaheldavat õpetusviisi* (die vermittelnde Methode)?

2) Kumb on tähtsam, kas õpetusviis või töö saavutused?

3) On's algastme uute keelte õpetajad nõutud kõrgusel ja saavutavad nad rahuldavaid töötajajärgi?

4) Kas tuleb *tõlkida* või mitte?

5) On's utopia, kui ametlikud koolikavad seavad esimese võõra keele õppesihiks „*keele valdamise sõnas ja kirjas*“.

Nii palju kui mul on juhust olnud kõneleda mõõduandvate isikutega Tallinnas uute keelte õpetusmetoodide asjus, on need otsekohese õpetusviisi pooldajad, mis on ka arusaadav — esiteks, otsekohene õpetusviis pole mitte iganev, ja siis on Max Valther väljaspool Saksamaad kindlasti enam koolitööd teinud, kui Saksamaal, kus tal rohkem vastaseid. Nii õpetatakse meil enamasti otsekohese õpetusviisi järele.

Kui aga otsustada tagajärgedel, mis see õpetusviis, eriti alamal astmel, andnud, peame kahjuks konstateerima ühte kahest — kas ei saada otsekohest õpetusviisist õieti aru, või toimivad siin isikud, kes enda arvates selle õpetusviisi põhimõtted ja käsituse küll omandanud, kuid asjasse süvenemata käsivad endi ainet pealiskaudselt.

Otsekohene õpetusviis pole kunagi tahtnud olla niinimetatud „*bonnede õpetusviis*“, see tähendab, lobisemine lastega, nagu seda harimata lastehoidjad temast on püüdnud teha. Vastuoksa — teda peab käsitama kindla kava järele, ta nõuab püsivust, jõudu, taktitunnet ja leidlikkust. Suuremalt osalt saadakse temast kui *bonnede õpetusviisist* aru ja käsitatakse ka sarnasena; mõistagi siis ka nõuetavate tagajärgedeta.

Et lastehoidjad sarnase õpetusviisiga ka mõningaid tagajärgi saavutavad, õpetaja aga, kes klassis „*bonnede õpetusviisi*“ tarvitab, pea midagi kätte ei saa, on sellega seletatav, et lapsehoidja lastega pea kogu päeva lobiseb ja nii 1—2—3 aastat vahetpidamata, õpetajal klassis aga on kasutada väga piiratud arv tunde, millest veel maha tulevad arvata 52 pühapäeva ja suvepuhkus, seega peamisti pool aastat, mille kestel laps võõras keeles ei tee mingeid harjutusi.

Millega on siis seletatavad direktor Valtheri suured saavutused?

Esiteks sellega, et ta ei tarvita niinimetatud „*bonnede õpetusviisi*“, vaid tegutseb *sügavalt läbitöötatud kava järele* ja saavutab tagajärgi mitte õpetusviisiga vaid *õpetusviisi käsitamise*ga.

Mitte õpetusviis pole tähtis, vaid selle tegelik elluviimine. Õpetusviisi tunda ja tarvitada võib lõpuks igaüks, kuid tähtis on „*kuidas*“ seda teha. Ei tegutse igamees nii, kui Max Valther. Kellel oli juhus ta eeskujulikke tunde kuulata, see ühineb kindlasti minuga (ma mõtlen siin Max Valtheri 15 aastat tagasi). Milline tuli, milline elavus, läbimõeldud tegevus ja osavus peitus tema tööviisis! Nagu Bethoven või Rubinstein klaverit valitses ja käsitas, nii käsitas Max Valther otsekohest õpetusviisi. Selles ongi ta edu saladus.

Ta töötas terve tunni pingutades, ja kogu klass temaga. Olles ihu ja hingega töö juures ta pakkus meisterliku osavusega, mis tal oli paremat.

Sarnasena esines ta mulle eeskujutikkudes tundides. Siin oli temal sihiks tõendada seda, mis ta oli õpetanud enda raamatuis. Töö läks temal korda temale omaste kalduvuste, lõpmata töö-

jõu ja pimedada usu tõttu enda õpetusviisi õigusesse.

Ometi olid need ainult *eeskujulikud* tunnid, mida me ju mõnigi kord ennem näinud, milleks ta oli hästi ettevalmistatud. Sellega ei taha ma tõendada, nagu ei saavutaks ta hariliku töö juures tagajärgi. Tema töö head tulemused olid tingitud mitte õpetusviisist, vaid suuremalt osalt tema iseloomust ja silmapaistvast *pedagoogilisest andest*. Nendega ühinesid kindlasti ka muud temale soodsad olukorrad. Ta pole tundidega koormatud ja annab koolijuhatajana nädalas kõige rohkem 12 tundi, kuna õpetaja peab 36 ja rohkem tunde nädalas töötama, et võimalik oleks elada. Direktorina peetakse temast enam lugu, kui muudest võõra keele õpetajatest. Tal on Frankfurtis, Maini ääres, valitud ja ühetasaselt arenenud õpilaskond jne.

Peale selle on Saksamaal õpilaste kohta hoopis teised nõuded kui meil. Nagu järeldada võib Valtheri sõnadest, peab õpilane Saksamaal kodus lahendamata ka kaunike hulk ülesandeid. Kuidas on aga meie juures lugu koduste töödega, teame väga hästi. Ühe sõnaga, *õpetusviis* ei teinud ka Max Valtheri käsitamisel imet, vaid ikkagi *mees ise*, kasutades temale soodsat olukorda.

Aastate eest, loomuliku õpetusviisi tarvitusele tulles, käis kooli revideerija minu saksakeele tundidel Jaroslavi kadettidekoolis. Ma õpetasin otsekohese õpetusviisi abil, võtsin kogu oskuse kokku ja tund möödus kaunis hästi. Revideerija jäi rahule ja küsis hiljem: „Mitu tundi tuleb Teil päevas õpetada?“ Vastasin: „4—5 tundi“, mille peale ta arvas, et kõige rohkem võiks õpetaja selle õpetusviisi juures 3 tundi päevas õpetada. Ja ma pean ütlema, et tal õigus oli. 3—4 tundi on võimalik päevas õpetada; mis üle selle, — on kurjast. Ometi peavad õpetajad üle 30 tunni nädalas õpetama, s. o. üle 5 tunni päevas; nad on sunnitud aineliste raskuste pärast nii palju töötama. Ei saa ju keelata õpetajale perekonna soetamist. Selles tundidega ülekoormamises näen ühte peapõhjust, miks otsekohene õpetusviis meil äpardub.

Sinna juure tulevad muud põhjused: alamates klassides *liig väikene tundide arv, liig arvarikkad klassid*, õppeabinõude puudus [puuduvad suured ehk rohkem tahvleid klassides, et suurem hulk õpilasi korraga töötada võiks (vaata M. Valther, „Zur Methode des neusprachlichen Unterricht“, Marburg 1917. lhk. 39), kogu pilte ja asju jne.]

Tahaksin siin eriti rõhutada *väikest tundide arvu algastmel*, mil kontsentriiline õpetamine oleks rohkem kohane — siis on lapse mälu värske ja vastuvõtmisvõime suurem. Siin rajatakse *alus* hilisematele tagajärgedele. Maja, mis liivale ehitatud, langeb kokku, olgu tal milline tahes tore välimus! Meil sarnaneb uue keele õpetamine sarnasele liivaleehitatud majale: *tal puudub alusmüür — põhjalikud algteadmised*.

Et täita Max Valtheri nõudeid eduga, vajame — kordan veel kord — *rohkem aega ning hoopis teisiti ettevalmistatud õppejõude*.

Hääldamine ja õige väljarääkimise omandamine nõuab kestvaid ühtelaadi häälikühenduste kordamisi (vaata, Max Valtheri, zur Methode des neusprach. Unterricht, lhk. 9). Tegevus ja selle arenemine, lugemispala lugemine, sõna-harjutused, induktiivsel teel grammatiliste reeglite kindlaksmääramine, sõnatagavara korraldamine mitmesuguses sihis (sünonüümid, homonüümid), tule-tamine, sõnade sünd, oluline sõnade liitumine, kirjalikud harjutused, mitmekesiste sõnade gruppeerimine, nagu perekonnaelu, loodusnähtused, sõjategevus, (Valther, lhk. 50), — nõuab hulga rohkem aega ja harjutamist ja paremini ettevalmistatud õppejõude, kui seda här-rad roheline laua taga oskavad endale ette kujutada.

Lisaks veel sõnakene meie võõra-keele õpetajaist *algastmel*. Niipalju kui 5-e aasta jooksul kuueklassilise algkooli lõpetamisel keskkooli astunud õpilased endi teadmiste poolest otsustada lubavad, ei seisa suurem hulk algastme õpetajaist nõutaval kõrgusel, sest õpilaste *teadmised on äärmiselt puudulikud* ja kulub mitu aastat, et puuduseid kõrvaldada.

Seminaris saadud haridus on puudulik selleks, et õpetaja suudaks õpetada võõrast keelt eduga otsekoheste õpetusviisi järele, eriti mis *praktilistesse harjutustesse ja kõnelemisoskusesse* puutub. Ainult mõnel üksikul, kes kauemat aega väljamaal viibinud ja selle tõttu korrektse väljarääkimise, suurema sõnadetagavara, ja kõnekäänude tarvitamisoskuse omanud või seeria eeskujulikke tunde läbi kuulanud ja ise asjatundlikul juhatusel proovitunde andnud, on võimalik otsekohest õpetusviisi tarvitades rahuldavalt töötada.

Meie kodumaal täienduskursuste abil neid puuduseid kõrvaldada oleks siiski vilets aseaine.

Ei võimaldata keeleõpetajaile endatäiendamist väljamaal, siis on õpetamine, eriti *otsekohest õpetusviisi* tarvitades — rõhutan seda uuesti — ainult töö vassimine ja saavutatud või loodetavad tagajärjed ainult pettepidid. Pole ju miski kergem, kui revidenti, liiategi kui ta pole asjatundja, pealiskaudsel revideerimisel petta mitmesuguste moodsate kunsttükkidega.

Laps, keda on õpetatud algastmel 3 aastat pettuse kombel otsekoheste õpetusviisi järele, oskab lõpuks märksa vähem, kui teine, kes on õppinud sama õpetusviisi järele ja *grammatikas* vilunud. Viimastega töötades on võimalik taotleda kesk- ja ülemal astmel paremaid töötulemusi, kui esimestega. Olen lugemata kordi seda tähele pannud. Olgu see hoiatuseks neile, kes õpetamise peavad kergeks, neile, kes arvavad, et nad otsekohest õpetusviisi tarvitavad ja seega nõuetaval kõrgusel seisavad; lõpuks pole neil ometi mingi kindlat õpetusviisi, nad toimivad kava- ja süsteemita, nagu eelnimetatud lastehoidjad. Mis *näitlikkusesse* puutub, siis on see otsekoheste õpetusviisi juures nõuetav; ometi ei tohi ta mänuasjaks muutuda või hoolimatust ja pealiskaudsust katta, kui õpetaja ei võta ülesannet tõsiselt ja näitlikkuse abinõusid tarvitab, et vähikule liiva silma puistata ja klassi tõelist seisukorda varjata. Miski pole kergem, kui see.

Otsekoheste õpetusviisi vajab kõige pealt *hästi ettevalmistatud, anderikkaid*

elava iseloomuga ja leidliku vaimuga õpetajaid, kes oskavad nõutavaid näiteid ja võtteid kiiresti ja kohe tarvitada ja kõiksugu õnnelikkude ootamatustega teha õppetunni mitmekesiseks, elavaks ja kujukaks.

Mossis, aeglase ja väiklase iseloomuga isikud ei või kunagi pakkuda midagi üllatavat; eriti siis, kui võõrast keelt õpetatakse otsekohese õpetusviisi järele.

Kust saada sarnaseid õpetajaid? Saja hulgas leidub vast üks — Max Valther, kuid koole on tuhandeid.

Sellest järgneb, et *otsekohene õpetusviis ei tohi tulla üldiselt tarvitusele*, kuna ta edu töötab ainult kohaste isikute ja soodsate tingimuste juures ja õpetajalt nõuab hiigla ettevalmistust, tööjõudu, tööhimu ja annet.

Mis suurel viisil paljutöötava „otsekohese õpetusviisi“ sildi all pakutakse, on vilets käperdamine, vilets mäletsemine, mille taga peituvad teadmatus ja oskamatus.

Urige läbi Valtheri ja teiste otsekohese õpetusviisi pooldajate kirjutatud metoodilised raamatud, ja vastake siis mulle, kas ollakse vähemalt sama kogenud kui Valther, kas on õpilased teinud kõik Valtherilt nõutud harjutused. Usun, et vastus on *eitav*, kuid ometigi hellitatakse endas tunnet, et on töötatud otsekohese õpetusviisi järele.

Mis oleks siis kogu selle pika harutuse mõte, küsite, austatud lugejad, lõpuks. Mõte on see, te *otsekohene õpetusviis ei või olla kunagi normaalne õpetusviis*, mida ka Ph. Aronstein väljendab (raamatus „Methodik des neusprachlichen Unterricht, Band I. Berlin, Leipzig, lhk. 54 ja järgmised) ja millega mina ühinen ühes hulga tähtsamate selle õpetusviisi tarvitajatega.

Normaal-õpetusviisina näib meile vastu võetavana niinimetatud „*vaheldav õpetusviis* (die vermittelnde Methode), mida pooldavad Aronstein, Baumann, Budde, Tiegen, Fr. Nagel ja teised, ja mille võiks nimetada *üldiselt tarvitatavaks õpetusviisiks*. See õpetusviis annab *grammatikale* hulga tähtsama koha ning määrab sellega ka kogu õpetuse käigu; ta nõuab veel *võõrakeele võrdlust emakeelega, tõlki-*

des võõrast keelest emakeele ja sellest võõrasse keele (Aronstein ja teised).

Kauaaegsete kogemuste põhjal*) olen praegugi veel *vahepealse õpetusviisi* pooldaja ja olen veendunud selles, et see *meie oludes on ainukene õige ja vastav õpetusviis*. Otsekohese õpetusviisi tarvitamise vastu pole mul siis midagi, kui keegi Valtheri omadustega õpetaja tema mõttes seda käsitab.

Vahepealne õpetusviis nõuab ka *tõlkimist*. Tahaksin mõne sõnaga ütelda, milleks on *tõlkimine* *tarvilik* ja *kui suurel määral*.

Valther laseb valmistada vahete-vahel ka *eeskujulikke tõlkeid*, et teadlikult võrrelda võõrast keelt emakeelega ehk kui aine või vorm võõras keeles seletusi andes raskuseid sünnitab. (Valther, Gebrauch der Fremdsprache, lhk. 22). Selles mõttes tahaksin ühineda ülemkoolinõunik *Waag*'iga, osava võõraist keelist emakeele tõlkidalaskjate kaitsjaga, kui ka Ph. Aronsteiniga ja teistega, kes nõuavad vahepealse õpetusviisi käsitamise juures ka *laiaulatuslikku tõlkimist*.

Ph. Aronstein kõneleb sellest ülalnimetatud raamatus (lhk. 102 ja järgmised) nii:

„*Võõrast keelest emakeele tõlkimise vastu võiks ju paljugi rääkida*. Kas ei oleks võimalik üldiselt loobuda tõlkimisest, tarvitades selle asemel küsimusi loetud pala kohta, loetu sisu edasiandmist teiste sõnadega, otsekohest kõnet kaudseks kõneks muutes jne., et seega otsusele jõuda, kas loetud palast on tõelikult aru saadud.

Üuendajad oleksid sarnase lugemisviisi suure osavusega korraldanud, ja nimelt ollagi Max Walther näidanud, Kölnis 1904 a. peetud loengul, kuidas seda käsitada (vaata, Verhandlungen des 11. deutschen Neophilologentages 1904. lhk. 148). Tõlkimine tohiks ainult seal abiks tulla, kus nõuavad seda lugemispalas leiduvad rasked kohad,

*) Õpetan saksa keelt juba 35 aastat ja olen välja andnud aastate eest ka saksa keele õpperaamatu: „Lehrbuch der deutschen Sprache von Gläser und Pezold, Teile I und II“ ja „Kurze Grammatik der deutschen Sprache“, mis praegugi veel leiavad poolehoidjaid.

peale selle oleksid tarvilikud vahete-vahel eeskujulikud tõlked.

Sarnane ühekeeleline lugemispalade käsitamine toenes, vähemalt suuremas osas, valed otsusel, enesepettel. Kui puudulik tõlkimine ka ei oleks, olgu ja jäägu ta ainsaks abinõuks täielikult aru saada võõrakeelisel tekstist.

„On õieti aru saadud“ ütleb Dettweiler (Baumeisters Handbuch, Lateinisch II lhk. 62), „kui antakse elavas keeles see edasi — see oleks õpilaste emakeel — ja seega kantakse võõras keeles öeldu oma mõtlemisviisi. Teist abinõu endale juhtumisi ja mõtetekäiku selgesti ette kujutada pole olemas“ (vaata Aronstein ja teised).

„Tõsi on, et võib tõlkimata lugeda võõrakeelelist teksti“, kõneleb Aronstein edasi, „nagu kergeid romaane ja uudisjutte, kuid see oleks osalt ainult niinimetatud kiir-tõlkimine, teda saab tarvitada ainult see, kes valdab võõrast keelt teatud määral, kes oskab võimalikult passiivselt või vastuvõtlikult temas mõtelda. Mõistagi lepitakse siin ainult pealiskaudse arusaamisega, mis võimaldab lugemiskäigu jälgimise üldiselt. Sarnasest lugemisest pole aga koolil mingit kasu.

Tõlkimine oleks ju ainuke kindel abinõu täieliku arusaamise saavutamiseks. Küsimiste ja muu varal kontrollleerimisel jääb selgusetaks mõnigi koht, mõnestki saadakse poolikult aru, on võimalik õpetaja enesepettus ja õpetades suurem või vähem õpilaste petmine.

Tõenduseks toob Aronstein kena näite Koschwitsi ajakirjast inglise ja prantsuse keele õppimiseks (II. lhk. 59), millest selgub, et küsimine ei saa asendada tõlget.

See oleks järgmine: A class had in this term's work learned the following sentence: Leur chef les rassura d'un coup d'oeil. On being asked: Qui est ce qui les rassura? Que fit leur chef? Comment les rassura-t-il? a boy answered lach time correctly. When collad upon to say what the sentence meant in English, he answered: „Their chief reassured them with a blow on the eye!“ (Klass oli õppinud sarnase lause: Leur chef les rassura d'un coup d'oeil [Juht

andis neile silmavaatega, sõnasõnaliselt: silma löögiga, uut julgust]. Kui ühelt poisilt küsiti: Qui est-ce qui les rassura? [Kes andis uut julgust?] Que fit leur chef? [Mis legi juht?] Comment les rassura-t-il? [Kuidas julgustas ta neid?] vastas poisikene õieti; kui aga talt küsiti, kuidas see lause ingliskeeles oleks, saadi vastuseks: „Nende juht andis neile löögiga silma uut julgust.“

Veel mõned näited:

Väikene tüdruk tuleb esimesest prantsuskeele tunnist koju. Ema pärib, kas õpetus meeldis ja kas õppimine raske oli. „Oh ei“, vastab laps. Järgnevalt küsides, kas lapsele midagi meele jäi, sai ema vastuseks: „Muidugi jäi meele. Õpetaja küsis „kela? kela?“ ja meie vastasime „tsebra! tsebra!“ [Qu'est-ce que c'est la? — C'est le bras]. (Võetud ajakirjast „Вѣстникъ воспитанія“, ilmus enne revolutsiooni Venemaal).

Härra Schwanebach, saksa keele õpetaja Peterburis, nõudnud lastelt, et need tema klassi ilmunisel ülesse tõuseksid ja teretaksid: „Guten Tag, Herr Schwanebach!“ Korra jäi ta haigeks ja ta aset täitis keegi härra Johansson. Kui see klassi ilmus, tõusid lapsed ülesse ja teretasid: „Guten Tag, Herr Schwanebach!“

Keegi õpilane kirjutab õpetajale kirja ja adresseerib nii: „Господину Herr Schultze!“ (Ametivennalt saadud teade).

„Nii siis“, kõneleb Aronstein edasi, „on tõlkimine arusaamiseks kui ka kontrolliks tarvilik abinõu.

Emakeele tõlkimine oleks hea tehnika saavutamiseks suurepäraline abinõu. Igatahes ei tarvitse koolis teha eeskujulikke tõlkeid (nagu Max Walther seda nõuab), vaid peaks leppima ainult selge, asjaliku ja keeliliselt õige tõlkega“.

Märgin siinkohal, et sarnane täpne arusaamine tarvilik on iseäranis raskete teaduslike palade lugemisel, mille juures võimata on leppida ainult pealiskaudse sisu arusaamisega. Siin peab tingimata taotlema täpse kaju edasiantavast asjast.

Tugedes enda kauaaegse pedagogilise tegevuse kestel saadud kogemustele, ühinen täielikult nende põhjendus-

tega, mis Aronstein ühes hulga tähtsamate keeleõpetajatega (F. Baumann, Budde, Tiergen, Waag ja teised) jagab, andes grammatikale hulga tähtsama koha, kui otsekohese õpetusviisi pool-dajad, ja nõudes võrdlevat tõlkimist võõrast keelest emakeele.

Peab tähendama, et *vahepealist õpe-tusviisi võiks nimetada üldiselt valitsevaks õpetusviisiks.*

Oleks vaja ütelda veel mõni sõna niinimetatud „*tagasiõlkimisest*“ õpilaste emakeelest õpitavasse võõrasse keele (Vaata, Aronstein I. lhk. 93 ja järgmi-sed). See on uuemal ajal täiesti maha jäetud; tahaksin temale jätta siiski pisi-tillukese koha keele õppekavades, kui väga heale abinõule *grammatika-vor-mide harjutamiseks.*

Muidugi ei nõua mina, et tuleksid süstemaatiliselt korraldatud suuremad lugemispalad võõrasse keele tõlkida. Arvan, et mingi grammatika-seaduse äraõppimiseks tuleks lühikesi lauseid emakeelest võõrasse keele tõlkida. Need laused näitavad võrdluse teel vahet ema- ja võõrakeele tarvitamises, toovad esile võõra keele erisused ja teevad need harjutamise teel arusaadavaks (Aron-stein II. lhk. 73).

Olles näituseks õppinud, et saksa-keelne aegsõna „*sich bemächtigen*“ nõuab genetiivi, antakse õpilastele lau-seid võõrasse keele tõlkida, milles see aegsõna esineb, näit.: Soldatid võtsid linna oma võimusesse = Die Soldaten bemächtigten sich der Stadt jne. Sarnased harjutused on soovitavad raskemate grammatikareeglite harjutamise juures, ehk kui võõras keel erineb emakeelest käände, ees- ja taga-sõna jne. tarvitamisel.

Meie ametlikkudes õppekavades on *esimese võõra keele* (meil on see saksa keel) *eesmärgiks* seatud nõue, et õpilane, kes humanitaar-osakonna reaalgümnaa-siumis on lõpetanud, seega 7—8 a. igal aastal 4--5 tundi nädalas võõrast keelt õppinud, *valdaks keelt sõnas ja kirjas ja oskaks selles keeles kirjutada fõid vaba-dele teemidele, arvustusi, karakteristikaid jne.* (v. 1923 a. õppekavad).

Sarnaseni keele valdamiseni ei jõua meie praegusel olukorral ka kõige pa-

remates töötingimustes kunagi ja *esi-mesele võõrale keelele seatud eesmärk on seega kättesaamatu.* See nõue õppeka-vades on ülekohtune. Ta annab õpi-lastele ja õpetajale ülesande, mida need, kõigile jõupingutustele vaatamata, kunagi täita ei jõua. See loomulikult halvab tööhimu.

Kui õpilane keskkooli lõpetades *oskab kõneleda võõras keeles suuremate vigadeta hariliku kõnekeele piirkonnas, enam-vähem rahuldava diktsiooniga edasi anda kergema jutustuse sisu paarikordse lugemise järele väheste vigadega, kirjutada rahuldavalt ette-valmistusega kergema diktaadi, kokku seada palvekirja, elulookirjelduse ehk lihtsama kirjelduse enda elust ja lugeda iseseisvalt sõnaraamatu abil romaani või teaduslikku raamatut ja tarbekorral tõlkida — siis on ta teinud kõik, mis meie praeguse olukorra juures temalt võime nõuda.*

Kõnelen muidugi õpilasest, kellel puudub võimalus kodus eratunde võtta, väljaspool kooli võõrast keelt kuulda või harjutada end võõras keeles.

Paremate õpilaste parimad saavutu-sed ei tohi lõppnõudeks olla, siin peab arvestatama keskpärase õpilase töötule-mustega. Kuid millised võiksid siis veel suuremad nõuded olla, kui *keelt kõnes ja kirjas vallata!*

Sellega avaldasin, mis mul ammugi südamel rõhus; lisaks vähe sellest, kuidas kujutan endale võõrakeele õpetamist.

Kolme oletatava õpetusastme juures *peaks alamal astmel* (2—3 aastat) *tundide arv olema kõige suurem* (5—6 tundi nä-dalas), sest sel astmel, mil õpilase mälu on värske, vastuvõtlik, *pannakse alus hilisemale õppimisele.* See alus oleks: *õige väljarääkimine, võimalikult suur sõna-tagavara ja kindlus grammatika peareeglite tarvitamisel, nagu käänamine, pööramine, tähtsamate ees- ja tagasõnade tarvitamine, asesõnad, sõnade järjekord pea- ja kõrval-lauses jne.*

Eriti sel astmel on tarvitamiskohane otsekohene õpetusviis. Siin võiks kasu-tada suuremal määral näitlikkust ja või-maluse puhul emakeele tarvitamist, muidugi hoidudes väiklusest; umbes nii, nagu käsitab seda Max Walther.

Suuremat rõhku tuleb sealjuures *gram-matika õppimisele* panna, ja nimelt, ei

tule õppida grammatikat kindlas süsteemis ning jaotatud peatükkides, vaid keelele omasel liikuväl õpetusviisil ja konsentrilistes ringides, kusjuures iga grammatikareegel korratakse ja süvendatakse keskmisel astmel (Vaata, Aronstein I, lhk. 90).

Grammatikat ei tule ka mitte nii õpetada, nagu seda nõuab parandatud õpetusviis, kus omal viisil kindla korrata grammatikaomandamine tahetakse võimaldada sedamööda, kuidas lugemispalades grammatilised reeglid esinevad. Õpilased kirjutavad tähelepanud nähtused vihku ja, kui nõuetav arv näiteid olemas, seatakse otsitav seletus kokku ja õpitakse ära. Nii tuleb grammatika ise kokku seada, ülesse leida ja õpetaja abiga süsteemi viia.

Juba Sweet (Vaata, The Practical Study of Languages, lhk. 116) on heitnud selle õpetusviisi õigusega kolikambri. Ülesleidmine on kas niivõrd kerge, näit. aegsõna vormide leidmine, et ta pakub õpilastele õige vähe huvi, või käib üle õpilaste jõu ja viib seetõttu eksiteele ja valeotsustamistele. Üldiselt valitseb sellel alal palju selgusetust ja enesepetet. Keelelised nähtused ei esine tegelikult kunagi sarnase selgusega, et grammatika õppimisel aluseks olla (Aronstein, lhk. 96). Pealegi, mõelge, millist määratud tööd nõutakse siin niihästi õpilastelt kui õpetajailt!

Grammatika õppimiseks peab nende harjutuste kõrval ära kasutama ka tõlkeid emakeelest võõrasse keele, et illustada õpitud reegelt ja mälu kindlustada.

Teisel, keskmisel astmel, mil käsitavad ained rohkem eraldatud ning lugemispalad raskemad, tuleb rohkem ruumi anda muude otsekoheste õpetusviisi harjutuste kõrval ka emakeele tõlkimisele. Ka emakeelset tõlkimist tuleb jätkata grammatika kindlustamiseks. Sellel astmel võetakse grammatika läbi süsteemiliselt.

Ülemisel astmel maksab eespool öeldu emakeele tõlkimise kohta veel suuremal määral.

Toon näite, kuidas kujutan endale lugemispala käsitamist ülemal astmel.

Käsitusel on Wilhelm Telli monoloog samanimelisest F. Schilleri näitemängust.

On õpetaja pala õpilastele ette luugenud, võetakse sõnaline materjal kokku võttes läbi, kusjuures tundmata sõnad, kui sõnastik puudub, klassitahvilile kirjutatakse. Õpilased kirjutavad need vihku. Selle järele loevad õpilased pala uuesti läbi (Dialogid näitemängudes loetakse nii, et iga õpilane üksiku isiku osa loeb). Sellele järgneb tõlkimine emakeelele. Õpilased tõlgivad õpetaja kaasabil. Tõlkimise juures ei pea mitte ainult täpselt mõttest kinni hoidma, vaid tulevad ka leida võõrale keelele vastavad sõnad, kõnekäänud ja piltlikud ütelsused.

Nüüd järgneb grammatiline arendamine. Et selgusele jõuda, kas õpilane sisust on õieti aru saanud, lastakse õpilasi pala sisu küsimuste abil (muidugi võõras keeles) jutustada, millele paremate õpilaste iseseisev jutustamine järgneb. Sellega ühenduses on harjutused ja ülesanded klassitahvilil, sarnaselt, nagu nõuab seda Max Walther. Nii käsitatud pala antakse järgmiseks tunniks õppida koduse ülesandena. Kontrollerimine seisab kordavas lugemises, küsimistes ja jutustamises jne. Erilist tähelepanu tuleb panna sõnatagavara rikastamisele.

On suurem osa niimoodi läbi töötatud, järgneb kordamine, mis sünnib suusõnal või kirjalikult. On kogu teos sarnasel viisil läbi võetud, järgneb uus kordamine seks, et veendumusele jõuda, kui võrd on klass omandanud teose sisu.

Lõppkokkuvõte.

1. Otsekohene õpetusviis pole normaalne õpetusviis.
2. Normaal-õpetusviisiks tuleb pida „vaheldavat õpetusviisi“.
3. Otsekohese õpetusviisi lipu all purjetab nii mõnigi õpetaja enda kogemustega, mis ühegi õpetusviisi hulka ei kuulu ja mis on otsekohesele õpetusviisile laimuks.
4. Puudub õpetajal põhjalik teoreetiline ja praktiline tutvus otsekohese õpetusviisiga, siis ei pea ta õpetamisel seda õpetusviisi tarvitama, sest otsekohene õpetusviis ei nõua mitte ainult

põhjalikke teadmiseid ja suurt harjumust, vaid ka andekat pedagoogi.

5. *Mitte õpetusviis* ei tööta tagajärgi, vaid õpetaja.

6. *Tõlkimisele emakeele tuleb enam tähelepanu pühendada*, kui teevad seda otsekohese õpetusviisi pooldajad.

7. Tõlkimistele võõrasse keele, kui abi-

nõule grammatika kindlamaks omandamiseks, tuleb keele õpetamisel vääriline koht anda.

8. Grammatika peareeglite omandamisele tuleb enam rõhku panna, kui see senni on sündinud.

9. Ametlikkudes õppekavades esitatud esimese võõra keele õpetamise eesmärk on liig laiaulatuslik.

Inimese arenemine ja emakeele mõju sellele.

Prof. P. Pöld.

(Järg).

Sel kombel rikastub lapse keel õige kiirelt sõnade poolest, kõigepealt *asja* nimetustest. *Villiam Stern* nimetab sellepärast seda astet lapse appertsiperimises ja keelelises nimetamises *substantsi staadiumiks* ja laseb sellele siis kaugemal järgneda *aktsiooni* ehk tegevuse, *relatsiooni* ehk suhete ja *kvaliteedi* ehk omaduse astmed. Sellega ei ole muidugi mitte öeldud, et lapse sõnade hulgas nimetamisperioodis ka mitte tegu- ja omadussõnu ei leiduks, kuid neid on üldiselt väga vähe, ja mil määral neil täiesti omadus- ja tegusõna puhas karakter on, ei ole alguses sugugi mitte kindel. Nähtavasti tajub laps esialgul, nagu eelpool juba tähendatud, asju mingi ebamäärases üldmuljes, kus tema omadused, tegevused ja suhted sellesse kogumuljesse lahutamata ära kaovad ja kus neid eraldi veel näha ei osata. Alles hiljemalt hakkab laps, tegevusi ja suhteid eraldi nägema ja siis võib ta neid ka nimetama hakata. Selgituseks esitan oma noorema tütre (1 aasta 5 kuud) sõnastikust mõned aegsõna vormid, mida ta juba paar kuud tarvitab. Ta ütleb, kui asi käest põrandale langeb, „*kukkus*“ (mitte kukub), millega teatav olukord on konstateeritud, teatav konkreetne situatsioon nimetatud, mitte aga tegevus tähendatud. Teise tuppa mineku kohta tarvitab ta sõna „*minna*“, kuid see tähendab soovi sinna saada, käsku või palvet teistele, et nad tema sinna peavad viima ja, nähtavasti ka, teist tuba ennast. Tegevuse moment on siin

kõige muuga ühte sulatatud ja täitsa tagaplaanil.

Sõnade nimetusfunktsiooni leidmisega tõuseb inimene alles inimeseks, s. o. olevuseks, kes oma vaimujõuga looduse- ja elunähtuseid valitseb. Kuna loomade juures hääled affektide ja ihalduste külge on köidetud ja instinktide sisse niivõrra ehitatud, et nende väljendused saavad liikuda ainult kitsastes paendumata raamidest, omandab inimese hääle sõna nimetus- ehk kujutusfunktsiooniga hoopis kaugemaleulatava tähenduse. Siin astub ettekujutuse asemele sõna, saab asja ehk tegevuse märgiks, mis näitab ainult tema olemasolu. Ei ole tarvis, kui teisele omi elamusi tahetakse edasi anda ja teisesse mõjuda, tervet keerulist hingelist kompleksi kõigis üksikmomentes esile kutsuda, vaid tehakse seda ühe sõnaga, mis seisab koos mõnest häälikust, millega tervet seda kompleksi märgitakse.

Niisamati ei ole vaja selleks, et midagi vaimus (mälus) alal hoida, seda tema terves konkreetuses, kõigis omadustes, tunnustes, tegevustes ja suhetes tallele panna, vaid paigutatakse või tihendatakse see kõik ühte sõnasse, mis tarbekorral kutsub tema taga peituvat sisu teadvusesse. See *vabastab* vaimu lugemata üksikasjust ja tähendab sellega äraarvamata *jõuökonomiat*, mis võimaldab viimati muljete kaosest tõusta mõttelisele selgusele.

Sõna kui nime läbi saavad alles võimalikuks otsustused, mõisted ja laia-

ulatuslikud, määratud elamusringe harravad järeldused. Nende esimene ilmumine lapse juures ongi sellepärast kõige lähedamalt seotud nimeandmise algusega.

Juba asjale nimeandmise enesega loob, Bühleri arvates, laps nimetusotsustuse (Benennungsurteil ehk Deutungsurteil), s. t., ta konstitueerib oma teadvuses *kindla veendumusega* ehk *kindlustundega* ühendatud asjaolu, et asi kannab niisugust või teist nime. Sellega on ta tema kohta saanud esimese selguse. Sammu edasi siit läheb laps siis, kui ta ka teisi asjaolusid, mis temale silmapaistvad ja kindlad, hakkab leidma ja keeleliselt väljendama. Lapse hinge-teaduses põhipanijaks saanud V. Preyer teatab enda pojast, et see oma 23. kuul kuuma piima tassi, mille ta tõstnud suu juure, kiirelt maha pannud ja valjult ning kindlalt, isale otse silma vaadates, ütelnud „heiss“ (palav). Sama sõna tarvitanud ta äkki ja kindlalt samal nädalal, kui ta enese oli seadnud kuuma, vastkõetud ahju ette ja seda vaadelnud. Siin ei ole meil tegeimist enam affekti avaldusega, vaid lapse otsustustega, mis väljendatud ühe sõnaga, ehk nagu seda öeldakse, *ühesõnalusega*.

Sama näitus võib olla meile ühtlasi tõenduseks selle kohta, et laps sel ajal oli juba omale mõiste „palav“ omandanud. Mis teedel see saavutatud, ei selgu siit mitte, nagu ka lapsehinge-teadlastele kaugeltki veel mitte ei ole selgunud, kuidas sünnivad mõisted lapse juures. Meie ülesande jaoks aga ehk ulatab sellest teadmisest, et mõistete arenemine käib kahte teed: *iseäralise, konkreetse juurest* üldise juure ja *üldise juurest iseäralise juure*. Ühed mõisted luuakse välja minnes vaatest, tervest reast sarnaste, ühesuguste konstantsete tunnuste kaudu assotsieeritud ettekujutustest, teised omandatakse sel teel, et mingi õige ebamäärane üldsõna täidetakse aegamööda sisuga, kuna temast algusel on saadud aru mingi üldmulje teel. Sellega on endine teooria, mille edustajaks iseäranis Pestalozzi olnud, et mõistete konkreetsetest vaadetest (anschauung) tuleb minna, osutunud ühekülgselt ja puudulikuks, ja tarvitseb

selles mõttes korrektoori, et sagedasti jõutakse ka *mõistelt vaatele*.

Viimane asjaolu tohiks meid huvitada käesolevas käsitluses iseäranis. Sest rohkesti omandatud ja üldiselt taibatud sõnu ning mõisteid saab lapsele tema tähelepaneku juhtijaiks, vaatekohadeks, mille järele tema asju ja nähtuseid vaatleb. Üks või paar tuttavat tunnust, mis temal sõna tähenduse täidavad, toetavad ja juhivad sügavamalt analüüsi ja vaatlemist. Et need tunnused sõnaga assotiseeritud, annab neile suurema tähtsuse ja rõhu ning aitab kergemini asjade juures neid uuesti leida ja ära tunda. Kõik asjad, mis kannavad sama nime, analüseeritakse selle tunnuse poolest läbi, kas teda on seal leida või mitte. See aga sunnib senniste tunnuste korrektoiridele, viib nende senni taipamata tunnuste ja omaduste leidmisele ja seega vaate süvenemisele. Niisamati on õige üldised mõisted, nagu vorm, värv, pind, suurus, sarnadus jne. tähelepanekule teenäitajaiks ja ei või enesele mõtelda enne näit. mingi vaateõpetust, kui lapsel veel ei ole neid mõisteid. Nii saab keeleline arenemine vaatlemise ja tähelepaneku edendajaks ja kasvatajaks.

Et märkida veel järgnevaid samme lapse keelelises arenemises, tähendame, et umbes 2. eluaasta keskel või selle lõpupoole laps kahte sõnahakkab hüendada ja nõnda jõuab *kahesõnalusele*. Siit viib järgmine aste kergesti *kolme- ja rohkemasõnalause* teele, mille juures aga võime fakti konstateerida, et noorem laps tarvitab oma tähelepaneku suurema kitsuse pärast ikka lühemaid lauseid, kui vanem. Näit. leidis *Joh. Schlag* laste sagedussõnaraamatut (Häufigkeitslexikon) uurides, et 8-aastased loovad *keskmiselt* 7-sõnalisi, 6-aastased aga 4-sõnalisi lauseid.

Umbes 3. aasta algul hakkab laps sõnu muutma, käänama ja pöörama. Esimesed vormid omandab ta suurematele järele rääkides enamasti puudulikult. Esialgul eksisteerivad mitmesugused sõnavormid iseseisvate sõnadena üksteise kõrval, kunni laps varsti märkab, et nad ühte kuuluvad ja et suur hulk nendest on sama laadi. Sellele teadvusele tulles hakkab laps *analooogia järele* ise vorme

looma, mis mõnikord on õige omapärased ja julged tuletused. (näit. *mined ära, tulesivad* jne.).

See sõnavormide omandamine kestab harilikult mitu aastat ja ulatab mõnikord koolieasse.

Mis puutub lauseühendusse, siis seab laps alguses lihtsalt lause lause kõrvale. Kolmandama aasta lõpul hakkab ta ka *kõrvallauseid* tarvitama, mis järjest mitmekesisemaks muutuvad. Esimesed nendest on lisanduslaused ja ajamääruslaused, hiljemalt esinevad põhjuse-, tingimuse-, sihi- j. t. määruslaused. Et mitmete sidesõnadegi tarvitamine lastele raskuseid teeb, siis on arusaadav, et nendega ühendatavad määruslaused esinevad lapse juures hiljem. Üldiselt võib ütelda, et lapsekeel, kui temaga vanemad ja ümberolijad rohkem rääkinud, *neljandal eluaastal jõuab enam-vähem valmiks kujule*. Täielikule keele valdamisele aga tõuseb inimene sellekohase juhatuseta küll harva. Sellepärast jääb koolil keele arendamise kallal palju täiendada, eriti sõnadetagavara suurendamise, lauseehituse õendamise ja keele täpse vormi suhtes, nagu kinnitavad seda küllaldaselt õpilaste keelelised harjutused koolis.

Nagu juba eelpool öeldud, tähendab keele omandamine inimesele põhjatu suurt jõukokkuvõitu. Täienduseks selle juure olgu lisatud, et inimene keele kaudu pääseb suure vaimu-töö ja rikkuste osasaamisenesse, kus tema on väiksel andja, kõige suuremal määral aga *saaja*. Keele kaudu omandab ta teistelt lugemata otsustusi, teadmiseid asjaolude kohta, mille ees temal enesel ei tarvitse seista jahmatades ja lahendust otsides, vaid mis teised juba konstitueerinud ja mille evidentsust temal ainult tarvis järele tunda. Niisamati peitub keele mõistetes arvamata rohkesti otsustusdispositsioone, teadmiseid, mida kergesti võib sealt tuletada. Teame meie näit. et mingi loom *lind* on, siis on meil sellega antud rohkesti fakte tema kehaehituse, sisemiste organide, signinemise jne. kohta. Keele abil avaneb teadus, mis võimaldab seada ääretute ja raskesti ülevaadatavate muljemasside asemele seaduse, põhimõtte, reegli, mis lubab kokku võtta inimsoo läbi-

katsutud kogemused ja kindlakssaanud tõekspidamised kaugest minevikust ja olevikust ühiseks suureks tagavaraks, mis kõikide kasutada ja tarvitada.

Aga mitte ainult teiste kogemused ja teadmised ei tee keel meile kättesaadavaks, vaid ta avab meile ka teiste tunnete ja püüete ilma kõigis omas värvirikas mitmekesisuses. Sest sõna ei kõnele mitte ainult mõtlemisele, vaid ka fantaasiale ja fantaasia kaudu tundmusele ja tahte.

On üldiselt olemas sõnu, mille suurem tundmusindeks ehk tugevam tundmustoon, kui teistel. Võrdle näit. *vasar* ja *tibukene*. Kuid iga sõna võib saada sellele vaatamata, teatavas ühenduses teistega, tundmuste kandjaks, võib olla üheks elemendiks teatavates sõnakombinatsioonides, mis panevad liikuma meie tundeid. Vastavalt seatud ja järjestatud — selles seisabki keele vormimiskunst — äratavad sõnad meie fantaasias terved pildid ja situatsioonid täies elulikkuses esile, mille kaudu meie võime järele elada nende looja ihasid ja igatsusi, kartuseid ja rõõmu, hõiskeid ja kurbust. Sellel põhjeneb kirjanduse mõju — tundmuste ülekiirgamine sõna kaudu hingest hinge — üks suurematest abinõudest hinge täienemisele.

Kuid mitte ühesuguse jõuga ja ühesugusel viisil ei avaldu keele arendav võim fantaasias ja mõtlemises. Sest, nagu varemalt tähendatud, igal funktsioonil on tema kasvamisest ja kujunemisest oma erilised kõrguspunktid ehk ajad. Fantaasia kohta nimetasime juba sarnastena 6--7. aastat ja sugulise küpsemise iga. Esimesel neist ajajärgudest elab laps iseäranis muinasjutu nõidusilmas, kus saavutatakse lihtsate fantaasia abinõudega, omaduste suurendamise ja vähendamise (hiiglased, päkapikumehed), tunnuste üleandmisega (kõik kuldne) lapsele temale adekvaatset vaimutoitu või laenatakse seda *rahvaste* lapsele sünnitustest. Siis pöördub lapse huvi reaallilmale, mida ta püüab mõista ja aru saada tema tõsiolus ja nähtuste mitmekesisuses. Muinasjutul ei ole endist maitset, aga ka tundmusrohke lüürika ei taha avaldada mõju. Alles 14. eluaasta ümber, kui sugulise küpsemisega ärkavad suurema jõuga

sümpateetilised ja sotsiaalsed, kõlblised ja usulised tundmused, algab uus tõus, kus just lüürika muutub ihaldatavaks, kus võimalikuks saavad keerulisemad fantaasia kombinatsioonid, fantaasia ahelate loomine kindla plaani ehk juhtiva aate järele. Tahab kool siin kaasa aidata keele õpetuse kaudu fantaasia ja tundmusilma arenemiseks, siis peab ta väga kaaluma, mis abinõudega ta tuleb üksikutes aastates ja mis mõõdul ta pakub fantaasia toitu. Eriti tuleb seda silmas pidada lugemikkude kokkuseadmisel.

Sama maksab ka mõtlemise kohta, niihästi mõistete kui ka otsustuste ja järelduste suhtes. Mitte kõik mõisted ei ole lapsele ühtlasi arusaadavad ja omandatavad. Nii tekivad tema juures soomõisted hiljemini, kui üksikmõisted, suhtemõisted jälle aeglasemalt kui soomõisted. Raskuseid teevad eriti seisukoha suhted, kus asjaolud jäävad samadeks, kuid suhted muutuvad rääkija seisukoha järele (näit. üks päev on kord täna, kord eila, kord homme; sama isik kord ema, kord tütar, vanaema, tädi, täditütar jne.). Kõige raskemaks ülesandeks mõistete loomisel osutub hingeliste nähtuste objektiveerimine. Enne kuuendat eluaastat ei suudeta seda nähtavasti ülepea mitte ja siis arenevad mõisted tundmuste kohta õige aeglaselt kunni sugulise küpsemiseni, kus kõik kiirelt selgub tundmuselu suurema lahtipuhkemisega.

Sugulise küpsemise aeg on ka see, kus hakatakse rahuldavalt tegema raskemaid otsustusi ja järeldusi. Meie nägime, et üksikotsustused (ahi on palav) esinevad juba õige vara, kuid üldotsustused (kõik lehed on rohelised) ilmuvad hoopis hiljemalt. Kui omased on lastele koolis mitmesuguses vanaduses erilised otsustusliigid, näitavad *P. Vogeli* katsed, kes 7—14 a. õpilasi laskis äritussõnade kohta: kirjakandja, raudtee, konn, klaas, ema, kell, lind kõik ülesse kirjutada, mis neil nende asjade kohta ütelda on. Siit selgus, et 7—9-aastastel kolm korda vähem otsustusi oli üleskirjutatud, kui 12—14-aastastel. Huvitaval kombel oli neid kategooria kohta *omama* (haben; näit.

kirjakandjal on task) mõlemil liigil pea ühepalju (vahekord 1,15), kategoorias *terve-osa* (kellal on rattad) noorematel tublisti kaks korda (2,29), kategoorias *ruum* (klaas on kapis) ligi kolm korda vähem otsustusi, kuna *põhjuse* ja *tagajärje* suhtes nooremad olid vanematest otse silmapaistvalt (vahekorras 1:11,28) taga. *Zieben* tõendab isegi, et enne 11 aastat ei saa kausaaliteedi vahekorra õiget otsust, niisamati näitavad mitmesugused muud katsed ettekujutuste reproduktsiooniga, kui kaugel seisab lastest kunni 14 aastani üldiselt just kausaalne mõtlemine.

Lõpuks juhin tähelepanu ühele huvitavale, siinkohal kaugemalt mitte ära kasutatavale, kuid igatahes keele mõju vaimlises arenemises illustreerivale asjaolule. Omas raamatus „Die geistige Entwicklung des Kindes“ tõendab *Karl Bühler*, kelle andmetele ma tugenud juba eelpool, et keeleline arenemine vägistab teatavalt joonistamist. Suurema osa haritud inimeste juures suubub graafiline kujutusvõime keele mõjul kirjutamisesse. Lapse juures aga märkame veel teist. Nimelt algab tema joonistust, pärast koogamisele (keele arenemises) vastavat kritseldamist siis (3. ehk 4. eluaastas), kui keeleline võime juba on teinud suuri edusamme. Kuna joonistamine omalt loomult seisab algusest peale kujutuse teenistuses ja peaks olema võimalikult nähtustruu, paneb nüüd keel oma otsustustega, millele paratamata omane teatav *abstraktsus* ka joonistuse kohta, oma seadused maksma. Mälu järele joonistades kraamib laps välja kõik, mis temal kujutatavast asjast *teada* ja joonistab keele iseäralduse järele „jutustavalt“ („siin on pea, silm, käsi“), mille läbi joonistus muutub abstraktseks, *skeemiliseks*. Kuna varem a kiviaja koopaelanikud, kelle loomajoonistusi ulatanud meie päevini, ja kõige madalamal arenemisjärgul seisvad metsrahvad, nagu *bushmeenid*, *eskimood*, mõned *austraalia* suguharud oma joonistustes — ehk küll ka mälust joonistades — ilmutavad haruldast tõetruudust, oleksime õigustatud ka lapse juures, kes seisab umbes samal arenemisastmel, sama ootama. Ometi kujuneb see keele mõjul teisiti.

Meie oleme alal liikudes, mis puudulikult uuritud ja kus alles esimesed rajad sisse tallatud, esitada võinud võrdlemisi vähe kindlaid tõsiolusid keele mõjust inimese arenemisele. Kuid kõigest sellest, mis ette toodud, peaks ometi selguma: et laps saab vaimliselt loomulikult areneda, kui see arenemine sünnib tema emakeelega, tema põhi-keelega, kõige lähedamas ühenduses. Intuitiivselt on see tõde leitud juba mitme aastasaja eest ja saanud üldtõeks.

Ei ole sellepärast soovitatav, kui just keelelise arenemise mõõduandvates järkudes segab tema kujunemisesse mingi *võõra keele* ehituslaad ja kava. Kui lapsele tema emakeel ei ole veel saanud tema tunnete ja mõtete enam-vähem käepäraseks väljendusriistaks, siis ei

ole kasulik temale kätte anda mingi võõras keeles juba teine, paralleelselt tarvitatav vahend. Pealegi on eksitus arvata, nagu võiks laps seda veel samal loomulikul ja looduslikul teel õppida, kui emakeelt. Kui ta võõra keele õppimisele asub, on temal juba teatavad keelelised arenemisastmed seljataga, mis enam ei kordu ja mille juure teda tagasi viia on asjata jõukulutamine. Sellepärast ollakse uuemal ajal võõra keele õpetamises kahtlemata õigel teel, kui ühekiilgsest „otsekohesest“ meetodist lahkutakse ja nõutakse, et võõra keele mehaanilise järeleaimamise kõrval tema õpetus peab tugema emakeele mõistmisele, mida tuleb mõistusepärast selleks kasutada.

(Lõpp).

Füüsika üldhariduslikus keskkoolis.

V. Erlemann.

(Järg.)

Õpperaamatule enesele mina isiklikult ei pane suurt rõhku. Ta olgu kirjutatud klassis töötavate õpilaste jaoks, mitte puuduvate jaoks; tähendab, ta ei pruugi täita õpetaja aset, ta võib olla konspektiivne, kuid siiski nii, et tunduks eelmise lause või paragrahvi side järgimisega. Õpperaamatu tähtsuse kohta lähevad muidugi arvamised lahku, kuid mina olen tähele pannud, et õpetajad, kellel on juba enam-vähem iseseisev vaade, raamatu kõrvale jätavad ja enam rõhku panevad oma ettekannetele vastavate õpilaste vihikutele; samuti jätavad ka õpilased, kes alamates klassides on harjunud raamatust õppima, ajajooksul raamatu ikka rohkem kõrvale ja kordavad pärast endi vihikute järele.

Tahame nüüd füüsikat kui üldhariduslikku ainet käsitada, siis peab õpilase vastamise juures eriti seda silmas pidama, et vastuse sisu antakse edasi lühidalt, valjult-loogiliselt ja kohases kujus, vanemates klassides lühikese referaadi kujul, kusjuures õpilane peaks püüdma igal ajal oma sõnu joonistega selgitada ja elustada. — Seesugune õppetüki vastamine nõuab ettevalmistamist, tähelepanu

ja kontsentratsiooni, enam harjutamist ja aega kui harilik teadmiste kontrollereimine.

Matemaatiline tõestus, millel on suur tähtsus teoreetilises füüsikas, peaks jääma üldhariduslikus keskkoolis enam tahaplaanile ja võib koguni välja langeda seal, kus on katsete abil saavutatud täielik selgus. Ka võib välja jääda mõni puhtmatemaatiline osa täiesti, mis tarvitamist ei leia pärastistes õpetamises. Puhtmatemaatiliste osade väljaheitmisega hakati juba Vene ajal peale. Juba siis märgati, et matemaatikud, õpetades ka füüsikat, liig palju käsitasid matemaatikat, kuna demonstratsioonid kannatasid selle tõttu. Matemaatika rakenduse kohta lähevad muidugi arvamised lahku, ja on arusaadav, et õpetajad, kellel puuduvad demonstratsioonide võimalused, vilumus ja aeg katsete ettevalmistamiseks, püüavad matemaatikat igalpool kasutada. Olen enda praktikas märganud, et füüsikast huvitatud õpetajad loobuvad üleliigsetest matemaatilistest tõestustest, kui seda lubavad demonstratsioonide võimalused. — Valemitel peab vaatama kui hõlp-

sale ja lühikesele seaduse väljendusabinõule ja enam rõhutama nende sisu lugemist.

Suur tähtsus on füüsika õpetamise juures ülesannetel; nad olgu lihtsad ja aidaku õpilastele uusi mõisteid selgitada. Loomulik, et seal tehakse rohkem ülesandeid, kus demonstatsioonide sisse-seade puudulik. Praktiliste tööde tähtsust ei taha siin puudutada, kuna selle kohta võtavad veel kaks referenti sõna.

Rääkimata koolidest, milles füüsika õpetamisel on oma erieesmärgid, on eelpool toodud märkused maksavad ka üldhariduslike keskkoolide, niihästi humanitaar- kui ka reaalarude kohta, ainult selle vahega, et humanitaarharus jätkub mõne nähtuse kvalitatiivsest selgitamisest, mida reaalarus tuleb selgitada ka kvantitatiivselt, et reaalarus üldse on matemaatiline käsitlus, enam võimalik ja soovitatav, et reaalarus tuleb tehnilistele rakendustele enam rõhku panna ja mõnda osa kokkukõlas praktiliste töödega läbi võtta. Muidugi ei või minna mööda ka humanitaarharus tehnilisest rakendusest, sest meie praegune kultuur põhjeneb ju peaasjalikult tehnilistel saavutustel.

Kui nüüd õigeks tunnistatakse eeltoodud märkused füüsika õpetamise kohta, siis peab küsima, kas on võimalik praegustel tingimustel teda sarnasena läbi viia.

Kui arvesse võtta praegune tundide arv ja jaotus, siis peab humanitaarharus, füüsikat ainult endises ulatuses läbi võttes ja kõrvale jättes uuemad alad, täiesti loobuma meetoodilisest käsitamisest katsete põhjal. Sarnasel korral muutuvad katsed illustratsioonideks, tunni vastamisel on siis võimalik ainult teadmiste miinimumi kontrollierida ja tuleb kõrvale jätta edasiandmise vorm. Tähendab, õpetamine muutub seletuseks, tõdede edasiandmiseks kontsentreeritud kujul ja õpilaste küsimiseks; õpilaste töö aga—kuulamiseks ja tuupimiseks; terve rida seaduseid õpetatakse küll pähe, aga nende üldhariduslik väärtus saab nii küsitavaks, et võib olla on kahju selleks aega raisata. Öeldut silmas pidades tuleks esimese nõudena ülesse seada: *Tundide arv olgu vanemates klassides*

humanitaarharus vähemalt 9, reaalarus 12 (peale selle veel praktilised tööd).

Mil teel seda nõuet täita, näitab omas referaadis hra dir. Lang, kes esitab uue füüsika õppeplaani, mis selle nõude enam-vähem täidab ja läbiviidav on.²⁴)

Peale suurendatud tundide arvu nõuab meetoodiline füüsika õpetamine tarvilikumate aparaatidega varustatud füüsikakabinetti. Minu teades ei ole vanemateski koolides, kus veneaegne pärandus olemas, kabinetid hästi sisse seatud, — uuematest koolidest rääkimata. Kabinetiiga on muidugi seotud aparaatide kataloogi kokkuseadmine, kataloogi, milles ära tähendatud oleks, kust teatavat aparaati saada võib ehk kuidas teda teha. Sellega on seotud võib olla ühe üleriikliku näitus-kabineti ehitamine või tema sisseseadmine mõne paremini varustatud kooli juures, kus selle kooli õpetaja võiks aparaate demonstreerida ja nõu anda. Seda küsimust tuleb füüsika sektsioonis harutada; siin võime kabineti kohta ainult põhimõttelikult seisukoha võtta, ja ma sean teise nõude ülesse üldisel kujul järgmiselt:

Koolide füüsikakabinetid olgu ajakohaselt sisse seatud ja tarvilikumate aparaatidega varustatud; tegelikkude õpetajate kaasabiga töötatagu välja soovitatavate aparaatide nimestikud, kus oleks ära tähendatud, missuguseid aparaate esimeses ja missuguseid teises järjekorras tuleks muretseda, kust neid saada võiks, ehk kuidas neid ise valmistada. — Soovitatav oleks, et õigustega keskkoolide võrku võetakse ainult need koolid, kus on olemas rahuldavad kabinetid ehk vähemalt nende soetamine kindlasti garanteeritud.

Füüsika õpetamine nõuab, et õpetaja oleks selleks meetoodiliselt ettevalmistatud ja tuttav mitmesuguste demonstroomi võimalustega. Vene ülikooli lõpetajatel puudub see ettevalmistus, kui nad ise sellel alal ei ole tõsist tööd teinud või suuremas tsentrumis teiste õpetajatega kokku puutudes omi teadmiseid täiendanud, ja, mina vist ei eksi kui arvan, et ka meil Eestis, nagu see Venemaalgi oli, mõnegi õpetaja meetood lihtsalt ühte langeb õpperaamatu omaga. Sellepärast tuleks esiteks läbi töötada ja välja anda

täielikumad kavad meetodiliste märkustega, sest praeguste kavade järele võiks läbi võtta mõne füüsika osa niihästi ülikoolis kui kesk- või algkoolis; ja teiseks, tuleb korraldada koolis vaheajal füüsikaõpetajate kursuseid, kus üksikud füüsika osad ette kantakse keskkooli tingimistes tegelikkude keskkooli õpetajate poolt ja seletusi antakse aparatuuride ehitamise ja tellimise kohta. Need kursused peaksid olema sunduslikud õpetajaile, kes ei ole oma hariduse poolest õigustatud keskkoolis füüsikat õpetama, kusjuures neil ka vastavad eksamid tuleksid sooritada.

Kolmanda nõude formuleerin järgmiselt: *Vastavalt tundide arvule töötatagu välja tegelikkude õpetajate kaasabiga täielikud õppekavad ühes seletuskirjadega.*

Et nüüd omavahelised läbirääkimised kahtlemata on ka meetodiliselt ettevalmistatud ja vilunud õpetajaile kasulikud ja tarvilikud, eriti praegusel ajal, mil kabinetide sisseseadmine on seotud

nii suurte raskustega ja tuleb ühineda õppeabinõude odavamalt kättesaamiseks, laenata üksteisele aparate, korraldada õpilastega teise kooli kabinetti ekskursionsioone, siis lisan põhinõuetele juure veel ühe sooviavalduse: *Soovivat on, et füüsikaõpetajad mitme keskkooliga linnades, perioodiliselt oma kabinetides kokku tuleksid vastastikuse informatsiooni otstarbel, ja et nad korraldaksid ka laiemale ümbruskonnale füüsikute päevi.*

Järelsõna: Eeltoodud nõuded võttis kongress vastu ja valis füüsika õpetamiskomisjoni (vaata „Kasvatus“ Nr. 5, mai 1924).

Komisjon on senni välja töötanud õppekava keskkooli hum. ja reaalarule ja selle ministriumile heakskiitmiseks saatnud. Nov. kuu jooksul loodab komisjon ka seletuskirja ministriumile esitada. Lähemas tulevikus kavatseb komisjon trüki avaldada selle materjali ühes üldiste märkustega füüs. kabineti sisseseadmise kohta. (Lõpp).

Võimlemine ja võimlemispeod.

Alide Laarman.

(Järg).

Kuna meeskoolides näitevõimlemine sunnib pöörama eriti võimlemisriistadele, siis naiskoolide näitevõimlemise üheks eriliseks haruks on niinimetatud „estee-tiline gümnastika,“ „plastilised“ harjutused. Mõne kuu jooksul õpetatakse lastele kätte rida „ilusaid“ liigutusi mõne sentimentaalse viisi saatel. „Plastilisust“ ennast ei ole olemaski. Need on Dalcrozi ja Bode kauged kajad, meil säärasel kujul alusetud, elujõuetud ja mõtetud. Et neid esineb siiski kaugelt vähem, kui eelpoolnimetatuid, siis ei tarvitse nende juures pikemini peatuda.

Olen siiski näinud selle esteeditsemise õige groteske eriarenguid. Ühel maa-peol astus üles salk külaneide niisuguses iluvõimlemises. Neil olid seljas küll trikood, jalas aga villased sukad ja kõrgekannalised lakkkingad. See oli õieti linna iluvõimlemise ekstrakt.

Viimasel ajal on hakatud korraldama kevadeti Tallinnas ja ka teistes linnades

võimlemispidusid. Needki on rajatud täiesti näitevõimlemise põhimõttele.

Neil pidudel esinevad harjutustes korraga sajad ja tuhanded õpilased suure vaatlejatehulga lõbustuseks. Vaatlejaile on muidugi võimlemise tõeline mõiste täiesti võõras, nende huvid on siin samad, millest juba rääkisid eespool: tahetakse näha oma viiekümne või saja marga eest midagi ebaharilikku ja harukordist. Niisuguseks pea tõmbe-numbriks on, hulkade esinemine ja korraga liikumine. Effekt on muidugi seda suurem, mida järsumad ja ootamatamad on poosi ja asendi vahetused ühe korraga. Klassi vabaharjutuste rahulikkuse ja süsteemikuse asemel on siin mõnikord otse kahjulikud kombinatsioonid.

Sellest ei hooli aga keegi, peaasi, et vaadang oleks „üllatav“ ja „suurepärase,“ nagu pärast kirjutatakse ajalehis.

Kuipalju toob iga niisugune esinemine kahju kasvatustööle. Rääkimata koolivõimlemise mõiste profaneerimisest üldse, raisatakse ettevalmistuseks palju kallist kehalise kasvatuses juhtimiseks määratud aega. Et kombinatsioonide äraõppimine nõuab pikka tööd, siis võimlemisõpetajat keegi ei saa muidugi kohustada ettevalmistusi tegema oma vabal ajal, aeg laenatakse koolitööst. Harjutustes ei saa esineda kogu klass, vaid ainult valitud. Nende valitute võimlemise ajal teised, harilikult nõrgemad ja vähem-osavad, seisavad nõndasama, ja et ka harjutajate tõhe tuleb mürgitav mõju, mõte et seda tehakse esinemiseks, siis on nende töö ka rahuldavagi kombinatsiooni juures küsitava väärtusega. Seda enam, et viimistelu sageli nõuab mitu kuud aega. Õeldust ehk selgub väike osagi sellest kahjust, mis toovad kevadised võimlemispeed meie koolis kehalisele kasvatusel.

Niisugusel suurel peol ei ole võimalik näidata hariliku koolitöö tulemusi ja töö protsessi. Lihtsamaid asju ei vaata keegi, „nõnda võib igaüks teha,“ öeldakse. Publik nõuab tsirkust ja meie kool tuleb nõudele lahkesti vastu. — Panin tänavusel peol tähele, kuis vaatajate huvi oli koondatud peajasjalikult riistul võimlemisele. Samal ajal platsil asetleivad väikeste laste mäng ei huvitanud kedagi. Suuremate tütarlaste mängule pöördi tähelepanu siis, kui mõni tegi suure palliviske. Huvide tulipunktiks oli aga keerlemine kangil. — Tsirkus on kena asi, iialgi aga ei tohi see olla kooli ülesandeks. Räägitakse, et niisugused hulkade ülesastumised sünnitavad ühis- ja solidaarsustunde. Panin tähele ühisharjutustes üksikuid võimlejaid. Paljud neist olid oma liigutustes ebakindlad, otsisid tasakaalu ja valvasid hirmuga, et ei jääks teistest maha. Niisugune ärevus suures hulgas on loomulik. Missugused on siin siis alused ühis- ja solidaarsustunde tekkimiseks?

Kas palju enam ei loo neid tundeid mõni pallimäng, mis oma reeglitega koondab kõikide mängijate tähelepanu, muudab nad kõik üheks tahteks, üheks isikuks. See on alus õigele ühistundele. Kahjuks aga ei saa neid võtteid tarvitada, pallimängust saab võtta osa ainult paar-

kümmend inimest, vajatakse aga tuhandeid.

Niisugused võimlemised tuletavad elavasti meeles endise aja joonistamisõpetust. Tõmmati jooni etteprükitud jooni ja punkte mööda, ei olnud vaja mingisugust iseseisvat loomingut, inimene magas töötades, kõige eest hoolitses schabloon ja eeskiri. Niisugune on pidu-võimlemine — loov inimene magab siingi, kõige eest hoolitseb schabloon. Ettevalmistused röövivad kallist aega, mida võiks tarvitada mujale, näituseks, kas või seisaku ja rühi parandamiseks käimisel. Poiste marssivat rongikäiku oli otse valus vaadata: pead ees, kehad kühmus. Ainult vähesed koolid käisid rahuldavalt. Käigul ka kõik ei mahu ühe mütsi alla. Suurtele loomulik marsisamm oli liiga pikk väikestele, meele jäi üks algkool, kus poisid astusid loomuvastases ja jäigas asendis ebahariliselt pikki samme.

Kuid mu ülesandeks ei olnud üldse arvustada, kas näitevõimlemine oli hea või halb. *Tehti näitevõimlemist* ja see on pedagoogiline väärsamm, edaspidi selles suunas jätkamine on lubamatu. Iga-sugune näitevõimlemine on koolis tõelise kehakasvatuse hävitamine. Ta peab kaduma.

On aga juha ette selge, et võitlus näitevõimlemisega saab raske. Esiteks vähe on neid, kes mõtlevad näitevõimlemise kahju peale, nende kogu kaob ükskõiksena ja näitevõimlemise poolehoidjate hulka. Teiseks, näitevõimlemist toetavad koolivalitsused, need peod praegusel kujul on saamas juba traditsioonilisteks. Väevalt küll on tõsised pedagoogid kaalunud järele neid kahjusid, mis toob näitevõimlemise ametlik toetamine enesega kaasa. Ühenduspüüdliku pedagoogi käsi koolis käib halvasti, ta on „halb õpetaja,“ sest ta on üldiste ettevõtete vastu, mida soojalt toetavad koolide juhatajadki. Tema jõudumööda asjalikku tööd ei hinda keegi. Võimlemisplatsi puudusel ei ole kooli lähedatelgi inimestel võimlemistöö suunast aimu, võimlemine läheb tolmuse nelja seina vahel.

Muidugi muutub asi kord siingi. Igal pool ilmas juba võitlevad kehakasvatuse reformaatorid näitevõimlemise vastu,

mis tahab hävitada kehalise kasvatuses õige mõtte, samuti kui spordi alal rekorditsemine on hävitamas õige ja kasuliku spordi mõtet.

Võimlemisõpetajad peaksid selle küsimuse kaaluma läbi kaine asjalikkusega, olles juhitud vaid pedagoogilisest põhimõttest, jättes kõrvale eksitavad ebapedagoogilised kõrvalmõjud. Samuti peaks järgmine võimlemisõpetajate kongress võtma kindlasti eitava seisukoha näitevõimlemise suhtes. Ainult siis paraneb lugu, kui astume ise teadlikult ja organiseeritult vastu ähvardavale pahele. Oodata algatust ülaltpoolt on mõttetu, kogemused näitavad, et ametlikkus meeldi näeb näitevõimlemist ja edendab seda.

Ühes pedagoogikas maksvusele pääsnud vaim peab siingi saama võitjaks. Näitevõimlemine peab kaduma. Võimlemistki tuleb hakata ehitama loomulikest alustest, lapse kalduvustest, tahtmistest ja võimistest, nagu seda tehakse juba muis õppeaines.

Koolivõimlemise näitlemiseks ja tsirkuseks muutmine peab kaduma. Suurim teene eesti võimlemisele oleks võimlemispidude täieline keeld. Rahamaksva vaateahne publiku koht on rekordspordi platsil, ärgu hakaku kool võistleva rekorditsejatega. Tark ja mõistlik kehaline kasvatus olgu uue inimese looja.

(Lõpp).

Mõningaid jooni maateaduse õpetamisest algkoolis.

Aug. Kisla.

Maateadus kui õppeaine on saanud meie algkoolide õppekavaks väärilise koha, ent on siis ka tarvilik, et selle aine õpetamine teostatakse ettenähtud piirides ja nõuetel.

Maateaduse tunnid peavad meie kuueklassilises algkoolis: a) varustama õpilasi teadmistega maateaduse alal, mis meie riigikodanikule alalises kokkupuutumises teiste rahvastega ja nende kultuursaavutustega hädatarvilikud ja b) kasvatama ja arendama õpilase iseisiksuseks mõtlejaks ja tegutsejaks.

Mul pole teateid kogu Eesti algkoolide kohta, kuid need suudavad täita selle ülesande, kuid oli võimalus jälgida mõne viimase aasta kestel õpetegevust osalt Kolga-Jaani, Pilistvere ja Põltsamaa kihelkonna algkoolides. Mulje, mille sain maateaduse õpetamisest, ei räägi üldiselt õppeaine kasuks.

Paari aasta kestel olen jälginud nimetatud kihelk. koolide ja ülekihelkonnalisi õpilastööde näituseid, mille väljapanekute hulgas harva juhtus nägema mõnda tööd maateaduse alalt. Tööd kandsid juhuslikku laadi, kuna meetoodiliselt hästi läbitöötatud töid leidis ainult üksikutel koolidel. Kõige-

sagedamini oli kaardi kopeerimistööd, siis mõned diagrammid (enamasti J. Kentsi või mõne teise õpperaamatust kopeeritud); vähem leidis juba kooli ja m. plaane ning peaaegu puudusid mitmesugused vaatlusülesanded, temperatuuri mõõtmised, profiilid, kartogrammide jne. jne., mille valmistamine on möödapääsematu maateaduse õpetamisel. Järjekult ei seisa koolides esimesel kohal töökooli põhimõttelt nõuetav õpilaste isetegevus, ja selle puudumine ei jäta halba mõju avaldamata õpetöö tagajärgedele.

Mis puutub väljapanud tööde valmistamisse, siis lubatagu siin tähelepanu juhtida mõnedele eksimistele.

Ei ole soovitatav õpilastele kaartide kopeerimine, sest peale ajaraiskamise tekiavad ses töös vead, mis kauaks õpilaste mällu jäävad; üksikute maastikkude märkimisel tarvitatu selle asemel müügil olevaid kontuurkaarte, ehk halvemal juhusel lepitagu lihtsa kaardijoonisega, mis on vähem hädaohtlik; diagrammide valmistamisel pandagu rõhku õigetele vahetõlgetele, samaste esemete ühesugusele värvile jne. muidu võivad need anda selgitamise asemel

vale kujutelmi, (mäletan siit näituselt diagrammi, mis pidi kujutama Eesti rahvuste koosseisu; sellel aga ulatas venelane eestlasele proportsioonilt üle poole, ehk jõgede pikkus — Narva jõgi oli pea sama pikk kui Pärnu jõgi jne).

Kõverate joonistamisel oldagu ettevaatlik ja tarvitatu teda seal, kus tõelikult iga kõvera osa vastaks kindlale arvule, nagu näit. termogramm; kujutada aga näit., kuude kesktemperatuuri kõverjoone abil, pole otstarbekohane: kui jaanuari (I) kuu kesktemperatuur on -9°C , veebruaril (II) -7° , märtsil (III) -3° ja aprillil (IV) $+3^{\circ}$, siis nende kuude kõver peaks poolitama III. ja IV. kuu vahelise kõvera osa ja kraadides vastab sellele 0°C , mis on vaevalt tõenäollik.

Geograafiliste oskussõnadega ja mõistetega, mis juba enamvähem kindlalt ülikooli ringkondades tarvitusel, tutvustatagu aegsasti õpilasi ja võetagu neist üldtarvilikud õpetusse, muidu on koolilõpetajail raske maateaduslike töödega ja kirjeldustega edaspidi tutvuneda (tuntavat tuge pakub siin Sütt'i ja Koppel'i maateaduse õpperaamatu tarvitamine). Näitusele väljapandud töödes ja kaustikuis olid sageli paralleelselt tarvitavad: kõrgendik — kõrgustik, mägi — kungas — kink, jõe haru — lisajõgi, kosk — juga jne., ometi on neil igal ühel oma eri tähendus*).

Plaanide valmistamine olgu aluseks kaardi lugemisele; siin tutvustatagu õpilasi mõõtkavaga ning pandagu pearõhk valmistamisideele, kuna tehniline väljatöötamine jäägu aja kokkuhoidmise mõttes tahaplaanile (näitusel esines paar viimase peensusteni väljatöötatud koolikoha plaani, mille kallal õpilane arvatavasti kuude viisi töötanud).

Peale kooli ja ülekihilkonnaliste näituste on mul võimalus olnud keskkoolis õpetades kolmeaasta jooksul kokku puutuda nimetatud kihelkondade algkoolide lõpetajatega ja siin jälgida vii-

maste teadmiseid ja arenemist. Selgub sama tõsiasi, mis näitustelgi töödega tutvumisel, — õpilastel puudub ettevalmistus isetegevuseks; nad on (erandina paari algkooli lõpetajad) nõrgad üldarenemises. Neis on sageli küll ohtralt kõiksugust mälukoormavat materjali oma- ja välismaade mägede, jõgede, järvede, linnade jne. nimedena ja nad võivad ka mõnikord väga head *õppijad* olla, nii ja nii palju lehekülgi „pähe tuupida“, kuivõrd nad aga „tuubitust“ aru saavad, see on teine küsimus.

Neil puudub kaardi võrgu, kaardi märkide tundmine, nad ei oska orienteeruda kaardil ilmakaarestiku järele, veel vähem looduses, ei oska tarvitada mõõtkava, ning seega puudub võimalus kaarti tarvitada mõõtmistel, pinnasuuruste arvamisel ja reisidel. Ometi langeb algkooli kavast maateaduse õpetamises suur osa just kaardi lugemaõpetamisele.

Vähem õpilaste mälu koormavat faktilist materjali — rohkem õpilase isetegevust, mille kaudu saavutetakse kuivadele faktidele sisu! Vähem „tuupimist“ — rohkem objektidega tutvumist looduses ja isevaatlustel! Nii ei muutu aine igavaks õpilastele, vastikuks, millega tege mist tehakse ainult sunni tõttu; endi leiduste ja tööde varal kasvab aegajalt huvi aine vastu, mis ongi *tähtsaim õpetamise eesmärk!**

Praegused nimetatud kihelkondade algkoolid (suures osas) annavad õpilasi, keda tarvis kuude kaupa harjutada *ainet kohe klassis omandama* (koduseks tööks olgu vaid kordamine) ja vaatama õppereisidele kui *õppetundidele*, neile tuleb õpetada kaardilugemise algmärke, ära harjutada juurest valed maateaduslikud nimed, nagu: kanaal pro kaanal, okeaan pro ookean, Kaukaasia pro Kaukasus, Uraali pro Urali, Europa pro Euroopa, Asia pro Aasia, Amerika pro Ameerika, Australia pro Austraalia, Arabia pro Araabia, Nuustaku pro Otepää, Pillistvere pro Pilistvere, Italia pro Itaalia jne. jne.

Tundub sageli, et õpilased pole tutvunenud kõige lihtsamate looduslike nähtustega ja objektidega, mis kuuluvad

*) *Juga* — joarünkalt kukkuv veesammas, *kosk* — joa alumine osa, kust vesi kohisesed edasiliikumist algab, *kõrgendik* — ümbrusest kõrgem koht, *kõrgustik* — kõrgendikkude rühmvorm, *lisajõgi* — peajõe juure (lisaks) tulev jõgi, *harujõgi* — peajõest eralduv haru, mis sagedasti teisel peajõkke suubub jne.

*) mag. J. Rumma — maateaduse õppeviis.

vaatlusele juba koduloos. Mäletan juhust, kus algkooli õpetaja kaebas, et koduloo kava on väga lühike: kõike saavat paari kuuga läbi võtta (?) ja teist, kus õpetaja seletas, et ta koduloos „lihtsalt“ lastele ette jutustab ja teine tund küsib. Siit selgub, et mõnel õpetajal veel aimugi pole koduloo õpetamisest. Sama näitab ka Viljandimaa koolinõuniku õppetgevuse aruanne „Päevalehes“, milles see „kurioosumitena“ esitab arvu järeleksamite kohta koduloos.

Ja ometi on kodulugu aluseks kogu õpetusele, eriti maateadusele, kus, välja

minnes õpilaste endi teadmistest ja tähelepanekuist selgitavate küsimuste varal, antakse ained meid ümbritsevast tõelisusest, tõmmatakse kordkorralt niidid kaugemasse ümbrusse, selgitatakse meie kodumaaga, ja kui on nii alus rajatud, viiakse õpilane kirjelduste, piltide ja kaardi abil välisilma, tutvustatakse sealsete rahvastega ja nende saavutustega, loodusega, näidatakse inimese suhet loodusega ja selgitatakse neid keerulisi nähtuseid, millega oleme seotud omal eluasemel — maakeral.

Looduslooliste ekskursioonide küsimusest.

Prof. M. Janson. Tõlkinud L. Teder.

(Järg.)

IV.

Kuid pöördume neile tulemusile, mis ilmnevad puudutatud küsimuste arutelul järeldustena.

Algasime ekskursioonide koha määramisega loodusloolise õpetuse üldises kavas ja rõhutasime asjaolu, et ekskursioonide väärtus võib olla vaid alistuv, ei milliselki iseseisev. See viis meid vastollu laius ringkonnis seadustunud vaatega ekskursiooni tähendusest.

Sellise vastolu järeldusena püstines probleem — määrata täpselt ekskursioonide otstarve. Väljendid, nagu „looduse mõistmine tema tervikus“, millistega määrati see otstarve, nõudsid täielikku mõiste avamist, kuna tuli arvestada nende laiuse ja määramatusega.

Selgitades esilduva raskuse piire lähenesime ühest küljest, „tunnetus-instinkti tumedate aimeste“ ilmentamisele, mis kutsus ehitama üldpilte, teisest — õpetaja raskele olukorrale, kes osutub määratute ülesannete ees isiklikkude teadmiste ja oskuste vähese tagavaraga ja juhtiva käsiraamatuta.

Orienteerimisotstarvel ettevõetud kiire asjapuutuva literatuuri ülevaade võib mahtuda käesoleva juhise raamesse ainult selle kavandlikul jaotusel kahte ossa:

Ühte kuuluvad kirjatööd, millel on loogilises tähenduses teadusliku meetodi erijooni, teise — kirjatööd, mida iseloomustab hingeteadusliku tähenduse ülekaal.

Selline jaotus vast selgineb rohkem, kui sümboliseerime seda kahe suure nimega. Nii võib olla esimeseks esitajaks Linne, teiseks — Buffon. Mõlemad on sündinud ühel ja samal aastal (1707), 18. aastasaja koidikul, ja on avaldanud tugevat mõju bioloogia arenemisele sel aastasajal. Kuid kuivõrd erinev on hällist alates nende saatus, seevõrd lahkuminev on ka nende lähenemistee teadusele.

Radl karakteriseerib neid kõrgeid kujusid nii:

„Kuna näeme Linnes geniaalse professori kuju, kes viib läbi oma lugupeetud meetodi pedantsuseni täpselt, hõljab esile Buffonis vaid asjaarmastaja tüüp, kes kohtleb teadust peene vaimlise lõbuallikana. Lugupidamisega käsitles ta populaarseid teeme, näiteks küsimusi maailma algupärast, maakera vanadusest, suurte loomade tekkimisest, sigimisolu jne.“*)

*) „Allgemeine Biologie“. Ped: C. CHUN und W. JOHANNSEN Leipzig u. Berlin 1915. „Zur Geschichte der Biologie von Linné bis Darwin“ von Em. RADL.

See iseloomustus sünnib ühte väga hästi tooga, mille tõime literatuuri jagamisel kahte ossa.

Tõepoolest karakteriseerub esimene liik igasugu mõtlikku iseloomu üldistuste ja seletuste eitamises, või läheneb neile äärmisel ettevaatlikkusel, püüdes vaid materjali, rühmitusele, millel on objektiivne tähendus.

Teise liigi kirjandid võivad olla mitte vähem teaduslikud esimesist, kuid neis on aset suurel vabadusel igasugu küsimuste arutamisel, millel on subjektiivne tähendus.

Literatuuri kahte ülalnimetatud ossa jaotamise protsessis süüvines „tunnetusinstinkti tumeda aime“ analüüs, kusjuures selgus, et literatuuri erisustel, mis esitab teaduse üldtoimingliku liikumise psühholoogilist osa, selle kujutamisel, kuidas nimelt sünnib materjali ümbertöötamine üldistavaiks pilteks, on suur väärtus õppetöö kohta. Väärtus ei määrustu resultaadis, vaid katses, mille teeb isiklik jõupingutus teatud suunas. Iga katse avab meile individuaalsete lähenemiste ja oletuste suurimail erisusil meetodi ainulikkuse. Kui meil on tegemist selliste suurte isikute üldistustega, nagu Sprengel, Lamark või teised teaduse loojad, või kohtame elava näite kelleski tõsisel kunstnikus, kes elab läbi loomismomendil „üleva silmapilgu“, siis on just see suureks väärtuseks hariduslikus ja kasvatuslikus suhtes. Resultaat, kui suur ta ka ei oleks, astub tagaplaanile. Esiplaanile tõuseb väärtuslik võimalus jälgida inimese teed, kes on möödunud teistest. Elanud läbi tema katse, liitnud oma mõtte tema vaimustava mõtteleonnuga, omasime seega midagi enam, kui mälu abil saadud lihtsa päälise teadmise. Valdame meetodi, mille abil ammutame teadmiseid. Meetodis treeneritud mõistus võib muuta enda sisemiseks varaks kõik teadmised, mis ta kogub.

Kõigi nende oletuste ilmendamise juhtis meid järeldusele, et ekskursioonitegevuse meetodi väljatöötamise kõrval termin „bioloogiline meetod“ ise, millega opereerib loodusloo õppeviisi muutmata ja vahetpidamata, ilmneb väärväljendina, udusena, peitvana võimaluse äärmiseks segaduseks mõistetes ja seega ka õppe-

töös. Jõuda looduse mõistmisele pole võimalik teadmiste kogumise teel, olgu need kas morfoloogilist, bioloogilist või morfoloogilis-füsioloogilist iseloomu, vaid ainult meetodi valdamisel. Valdama meetodi pole võimalik erandlikult ekskursioonidel või ainult klassis õpetusel. Teaduslik meetod on täielikum ja täpsem mõtlemistee, mis varustab õige vastusega ette pandud küsimusele. Ja niipalju kui on tegemist mõtlemisega ja selle rajamisega õigele alusele, on selge, et selleni ei või küünida hästi ekskursioonel. See on kestev toiming vaimliste annete harjutustel, mis on omandatav töös hoolsasti valitud materjali alal ja õppeviisi kindlusel, mitte aga ekskursioonitaolise nõidusliku abinõuga.

Ülalkäsiteldule vastavalt peab juhitama „bioloogilist suunda“, mis on teaduslike saavutuste väärne anne loodusloo õppetevusele, suurimal ettevaatlikkusel ja hoolsal arvestamisel õpilaste arenemisastme nõuetega.

Hulga osutatud momentide mõjul on selle voolu üldisel kallakul püüde mõtlikkude elupiltide ehitusele. See kallak võib olla nii märkamatu, et oma võrdvuse tõttu täiskasvanu hingeelu erisustega võib libiseda kergesti ta tähelepanu alt. Seda enam võib teda eraldada, arvustavalt hinnata ja kokkukõlastada nooruse nõuetega, mis püüavad laiule üldistusile, skeemidega, mille manab esile tarve leida alu oma jõudude tarvitamiseks, mis tungivad esinema tegevuses.

Pärast selle kallaku eraldamist bioloogia ülejäanud *morfoloogilis-füsioloogilise* osa (sõna kitsamas mõttes) peab jaotama omakorda vastavalt laste nõuetele ja ülesannetele.

Kuipalju tõuseb esiplaanile mitte teadmiste kogumine, vaid meetodi valdamine, niipalju väljendub morfoloogilise osa ülekaal vaatlus-, kindlus- ja võrdlusoskuse omamises, mida ei õpita pähe raamatust, vaid mille leiavad lapsed ise.

Küivõrd ja kuidas nimelt on see teostatav lapseas, selgineb pärastpoole, nüüd aga tähendame, et ilmingute „kirjeldus“ ei vasta ainult täielikult nüüdsele teaduste seisukorrale, vaid ilmneb ka ainsana meetodina õigeks mater-

jali kogumiseks ja aluseks teadlikule evolutsiooniõpetuse omamisele, kui tuleb selleks aeg.

A. Fischel määrab kirjeldava meetodi otstarve nii:

„Iga bioloogilise uuringu lähim ülesanne peab seisma loomulikult selles, et õppida tundma elusolevuste kujunemisvahekordi võimalikult hästi. Tegelikult on see ka vanima bioloogilise meetodi elusolevuste „anatomilise“ kirjelduse otstarve. See ülesanne järgnes varemalt ja järgneb ka tänapäev veel kõigepealt ilma eriliste abinõudeta. Püütakse teha kindlaks võimalikult täpselt, mida võib panna tähele kättejuhtunud olevuse juures inimliku meeleelundi kaudu, esimeses joonis muidugi silma kaudu. Selle meetodi tarvitusalala on äranägematult suur, kuna see ei sisalda ainult kõik organismide (taimede ja loomade) liigid, mis elavad tänapäev või mis juba on surnud, ja hoiduvad alal vaid kivistunud, vaid sisaldab ka need vormid, millest läbistuvad organismid omal arenemisel ja oma elu kestel. Siia kuuluvad ka teisendid ja erandid. Tarve võita ülevaade sel viisil saadud määratu suurest ja ikka kasvavast tõsimaterjalist on juhtinud enneaegsele püüdele, mille tagajärg on *kavastiku* püstitamine. Nende otstarve on korraldada üksikud sood nende tunnismärkide sarnasuse või ühtesündivuse põhjal ja rühmitada neid ühe süsteemi liikesse, järjestusisse, osakonnisse. Püüa arendada välja see kavastik mitte ainult ta välise esinemise poolest ühtekuuluvliste, vaid ka põlvnemisõpetuse mõttes — vastastikuse suguluse ja põlvnemise väljendina, on viinud sellele, et arendada välja see kirjeldav meetod rikkalikumalt ja anda talle sügavam tähendus. Kirjeldava uurimise õigustusküsimust selles suunas võime alles siis arutada, kui oleme õppinud tundma selle meetodi üksikud viisid. Selliseina võime eraldada: makroskoobilise ja mikroskoobilise uurimismetoodi, niisama ka võrdleva (komparatiivse) meetodi.*)

*) ALFRED FISCHEL „Die Richtungen der Biologischen Forschung mit besonderer Berücksichtigung der zoologischen Forschungsmethoden“. „Allgemeine Biologie“ Leipzig -Berlin 1915.

Siirdumisel viimaks eksperimentaalosale annavad eelnevad tööd rikkalikuimaid resultaate kogutud materjali rohkuse ja seks läinud vähese aja mõttes tänu õpilaste distsiplineeritusele ringreisel ja lõpuks ettevalmistuse mõttes enam järjekindlaile õppevõtetele.

Eksperimentaalmeetodi järjekindlus, mis kasvab vahetpidamata õpilaste arenedes ja õpitavate ilmingute ringi laienedes, mõjub kontrollleerivalt ja tagasihoidvalt tema siirdumisel piltide ehitusele, millest kõneldi eespool.

Bioloogilise meetodi tungides läbi terve õppekava peab olema ta nii painuv, et jälgida õpilaste arenemiserisusi lapseast noorusaastaini kergelt ja vabalt ja juhtima jõupingutusi täpse meetodi väljatöötamise sihis muutmatult. Viimasel on möödumatu väärtus, rippumatu noist suunist, millise on võtnud, võtab praegu ja veel tulevikus õppetegevus. Parimad tarkused on olnud meetodi kasvandikud, kuigi on langenud süüdistuses kavad, mille järgi õpetati neid.

Lähteprobleemile „mõista loodust“ või „tõeline arusaamine loodusest tema tervikus“ tagasipöörmisel, võime öelda nüüd täielikul määramisel, et selline „mõistmine“ on kättesaadav inimesele, oskavale mõelda teaduslikult ja elada üle ilminguid, mis on valgustatud järjekindlal kritiseerival mõttel, nagu enda sisemist reaalsust. Soojendatud kõrgete tunnete tulest teadusliku kritiseeriva mõtlemise meetodi vaba omamine — see on „saladusliku looduse laboratooriumi“ ukse võti. Olla teaduslik, vaba tööline selles — on inimese tähenduse kõrgeim väljend. Anda kätte sellise võtme võib alles kestev koolitöö protsess, korraldatud kava järgi, mis arvestab lapse arenemisastmeiga ja praegusaja teaduste olukorraga, mitte ainult tema läbi saadud materjali mõttes, vaid ka selle materjali kogumise meetodide mõttes.

Selles kavas on ekskursioone alluv, kuid ühes seega tarvilik koht. Nende otstarve ei ole mingi eriline, vaid on liidetud üldsihiga, nende tähendus — õigejoonelise terviku osa tähendus.

Sellest jõeneb järeldusena nende käsitusmeetodi üldolukorrast. Teda ei või eraldada loodusloo käsitusmeetodist. See meetod on teadusliku mõtlemise me-

tood, millesse kuulub *probleemi, hüpoteesi, vaatluse ja katse, revideerimise ja tuletuse* momente.

Eelneva arutelu protsessis juba leidis vähest selgitamist materjali ja selle läbi-

töötamissügavuse küsimus, edaspidi tuleks peatuda veel vähe sellel ühenduses laste arenemisastete nõuetega ja tuua näiteid tuletatud teoreetiliste aluste praktilistest käsitlusviisest. (I. osa lõpp).

Riigi ja omavalitsuste teenijate pensioniseadus.

Riigikogu poolt 7. oktoobril 1924 a. vastu võetud.

(Järg).

8. Pensionide ja ühekordiste toetusrahade väljaandmine.

§ 85. Töö- ja hoolekandeministeeriumi poolt kokku seatud arvelehele märgitakse:

a) pensioni või ühekordse toetusraha või mõlemi määramise alus ja

b) pensioniosaliste perekonnaliigete nimed ühes märkusega, kui suur osa pensionist igaühele kuulub.

§ 86. Töö- ja hoolekandeministeeriumi hoolekandeosakonna poolt kahes eksemplaris kokkuseatud tunnistusest pensioni või ühekordse toetusraha või mõlemi määramise üle saadetakse üks palujale, teine kohalikule linna või maakonna hoolekandeosakonnale.

§ 87. Kohalik hoolekandeosakond, kui ta tunnistuse pensionimääramise üle kätte saab, annab välja pensioniraamatu.

§ 88. Pensioniraamatud antakse välja:

a) lastega lesknaisele või leskmehele ühine pensioniraamat, kui aga täisealised lapsed soovivad, siis antakse neile eraldi pensioniraamatud; niisama kui lese eluajal hooldajad tarvilikuks peavad, et isa või ema teenistuse eest perekonnale antavast pensionist osasaajad lapsed oma osad eraldi saaksid, antakse neile laste jaoks eraldi pensioniraamatud;

b) lastele pärast ema surma, kellel pensioniõigusega leskmees maha jäi, antakse pensioniraamat leskmehe nimele; kui aga hooldajad tarvilikuks peavad, antakse pensioniraamatud hooldaja nimele; täisealised lapsed võivad soovikorral eraldi pensioniraamatud saada;

c) lastele pärast vanemate surma antakse ühine pensioniraamat

alaealiste hooldaja nimele, kuid täisealised lapsed võivad soovikorral eraldi pensioniraamatud saada; kui igal lapsel ise hooldaja on, siis antakse lastele ka pensioniraamatud lahus;

d) nõdrameelsetele antakse pensioniraamatud hooldaja nimele.

Märkus. Kui hooldajaid ei ole määratud, teeb kohalik linna või maakonna hoolekandeosakond tarvilikud korraldused nende rutuliseks määramiseks.

§ 89. Perekonnaliigetele, kes pensioni lahus saavad, antakse pensioniraamatud ühest hoolekandeosakonnast, kuid pensioni võib igaüks saada sellest riigikassa osakonnast, kust keegi soovib.

§ 90. Pension maksetakse riigikassa osakondadest kuu esimesest päevast alates kolme kuu peale ette pensioniraamatu ja isikutunnistuse ettenäitamisel.

§ 91. Isikud, kes pensionääri volitusel pensioni vastu võtma ilmuvad, näitavad ette peale pensioniraamatu ja enda isikutunnistuse ka volikirja, mis välja on antud pensioniraamatu omaniku poolt ja tõeks tunnistatud seaduslikus korras.

§ 92. Pension, mida ärasurnud pensionäär ei ole kätte saanud, antakse välja kohaliku linna või maakonna hoolekandeosakonna loal surnud isiku järeljäänud perekondadele.

93. Pensionääri surma korral ei nõuta ettemakstud pensioni tagasi.

94. Pensioniraamatu omanik on kohustatud teatama kohalikule linna või maakonna hoolekandeosakonnale:

a) sellest, kui pensionisaaja abiellub (§ 36.), või astub riigi või omavalitsuse teenistusse (§ 23.);

b) sellest kui lapsed, kes koolis käivad või ametit õpivad, õppimise lõpetavad enne 20 aastaseks saamist (§ 33);

c) sellest kui mõni pensionääri perekonnaliigetest ära on surnud.

§ 95. Kui kohalik hoolekandeosakond muutusest pensionisaaja perekonnas teada saab, teeb tema vastavad märkused pensioni määramise tunnistusele ja pensioniraamatusse ja teatab sellest töö- ja hoolekandeministeeriumi hoolekandeosakonnale.

§ 96. Kui pensionäär või tema volinik ei ilmu pensioni järele kahe aasta jooksul, siis kustutatakse pension maha selle peale vaatamata, kas pensionäär riigi piirides või väljaspool riigi piire elab.

Kui pensionäär pärast kaheaastast tähtaega ilmub pensionisaamise palvega, siis uuendatakse töö- ja hoolekandeministeeriumi hoolekandeosakonna otsusel pensionimaksmine, kuid läinud aja eest pensioni ei makseta.

§ 97. Ühekordsed toetusrahad kustutatakse maha, kui nad ühe aasta jooksul nende määramisest arvates välja ei ole võetud.

9. Pensionimaksmise katkestamine ja lõpetamine.

§ 98. Pensionimaksmine teenistusest lahkunutele katkestatakse, kui pensionäär uuesti teenistusse astub (§ 23.), väljaarvatud käesoleva seaduse § 23. punkt a ettenähtud juhtumised.

Pensionimaksmine lõpetatakse, kui pensionäär:

a) kohtu poolt mõistetakse karistusele, mis pensioniõiguse ära võtab;

b) kui pensionäär Eesti vabariigi kodakondsusest lahkub.

99. Pensionimaksmine leskedele (§ 32. p. a ja c) katkestatakse või lõpetatakse:

a) kui lesk riigi või omavalitsuse teenistusse astub (§ 23.), välja arvatud käesoleva seaduse § 23. punkt a ettenähtud juhtumised;

b) kui lesk uuesti abiellub (§ 36.);

c) kui leskmees saab uuesti töövõimuliseks või omandab sissetuleku või varanduse (§ 32. p. c);

d) kui lesk kohtu poolt mõistetakse karistusele, mis pensioniõiguse ära võtab;

e) kui lesk Eesti vabariigi kodakondsusest lahkub.

§ 100. Pensionimaksmine lastele (§ 32. p. b) lõpetatakse:

a) kui laps, kes koolis ei käi ega ametit ei õpi, saab 18 aastaseks, kes aga koolis käib või ametit õpib — 20-aastaseks (§ 33. p. a);

b) kui töövõimetud lapsed omandavad töövõime, sissetuleku või varanduse (§ 33. p. b);

c) kui laps kohtu poolt karistusele mõistetakse, mis pensioniõiguse ära võtab;

d) kui laps Eesti vabariigi kodakondsusest lahkunud.

§ 101. Kohtuotsuse täidesaatmisel, mille tagajärjeks pensioniõiguse kaotamine, saadavad kohtu täidesaatajad asutused kohtuotsuse ärakirjad töö- ja hoolekandeministeeriumi hoolekandeosakonnale.

§ 102. Kui pensionisaaja uuesti teenistusse astub, peab teenistusse määrav ülemus sellest töö- ja hoolekandeministeeriumi hoolekandeosakonnale teatama.

§ 103. Käesoleva seaduse teostamiseks tarvilikud juhatuskirjad annab välja töö- ja hoolekandeminister.

§ 104. Pensionimaksmist käesoleva seaduse järele alatakse 1. jaanuarist 1925 a.

TABEL Nr. 1.

Väljateenitud aja eest määratava pensioni ja saadud palga vahetõrke protsentides.

1	2
Teenistuse kestvus	Pensioni suurus protsentides
25 aastat	55
26 "	58
27 "	61
28 "	64
29 "	67
30 "	70

TABEL Nr. 2.

Haiguste tagajärjel teenistusest vabastatud isikutele määratava pensioni ja saadud palga vahetõrks protsentides.

1	2		3	
	Pensioni suurus protsentides haiguste tagajärjel, mis on näidatud			
	§ 9 p. a		§ 9 p. b	
5 aastat	35	—	—	—
6 "	37	—	—	—
7 "	39	—	—	—
8 "	41	—	—	—
9 "	43	—	—	—
10 "	45	35	—	—
11 "	47	37	—	—
12 "	49	39	—	—
13 "	51	41	—	—
14 "	53	43	—	—
15 "	55	45	—	—
16 "	57	47	—	—
17 "	59	49	—	—
18 "	61	51	—	—
19 "	63	53	—	—
20 "	65	55	—	—
21 "	67	57	—	—
22 "	69	59	—	—
23 "	71	61	—	—
24 "	73	63	—	—
25 "	75	65	—	—
26 "	77	67	—	—
27 "	79	69	—	—
28 "	81	71	—	—
29 "	83	73	—	—
30 "	85	75	—	—

TABEL Nr. 3.

Teenistuskohuste täitmisel või selle tagajärjel saadud raskete haavade või vigastuste pärast vabastatud isikutele määratava pensioni ja saadud palga vahetõrks protsentides.

1	2		3	
	Pensioni suurus protsentides haavade või vigastuste tagajärjel, mis teenistuskohuste täitmisel saadud			
	Kui pensionäär kõrvalabi tarvitab		Kui pensionäär kõrvalabi ei tarvita	
Teenistuse kestvus				
Teenistuse kestvuse peale vaadatama	100			

Seletuskiri.

Riigi ja omavalitsuste teenijate pensioniseadus tuli 1. Riigikogusse 15. juulil 1921 a. Siin anti eelnõu kõige pealt töökaitse komisjoni, kes ta läbi vaatas ja muudatustega vastu võttis. Töökaitse komisjoni poolt vastuvõetud eelnõu ei tulnud mitte 1. Riigikogus harutusele, vaid anti rahaasjanduse komisjoni, kelle vastav alamkomisjon teda 29 koosolekul harutas, läbi vaatas ja oma töö lõpetas. Alamkomisjoni kuulusid V. Linnamägi, J. Kana, O. Strandman, P. Keerdo, A. Kerem, E. Birkenberg A. Ehrlich, L. Johanson. I Riigikogu lõpetas oma töö enne kui eelnõu rahaasjanduse komisjonis läbi vaadati.

II Riigikogusse tuli riigi ja omavalitsuste teenijate pensioniseadus 25. juunil 1923 a. Anti rahaasjanduse komisjoni, kelle vastav alamkomisjon teda harutas 20 koosolekul. 22. juunist 1923 a. kuni 2. maini 1924 a. Alamkomisjoni kuulusid: J. Holberg, L. Johanson, A. Jürgenstein, J. Kukk ja J. Piiskar. Rahaasjanduse komisjonis kulus eelnõu läbi vaatamiseks 10 koosolekut.

Asudes eelnõu läbivaatamisele, selgitas rahaasjanduse komisjoni alamkomisjon kõige pealt need küsimused, mis suuremaid mõtete lahkimineks võisid tekitada. Selleks saadeti vastavate küsimuste nimekirja Riigikogu rühmadele, et siin nende esitajad võiksid juba kindlate seisukohtadega esineda, mis harutamise käiku kiirendaks. Need seisukohad, mis rühmade esitajad alamkomisjonis teatasid, jäid püsima ka rahaasjanduse komisjonis.

Tähtsamad küsimustest puudutavad §1. ja §2.

§ 1. Seaduse ulatus.

Kuidas ära määrata pensioniseaduse alla kuuluvaid isikuid: Kas aluseks võtta teenistusseadus või seaduses eneses see lähemalt ära määrata.

2. Riigikogu rahaasjanduse komisjon asus seisukohale,

et ei tule pensioniõigust siduda teenistusseadusega. Samal seisukohal on asunud ka 1. Riigikogu rahaasjanduse komisjoni alamkomisjon. Põhjenduseks ei ole mitte ainult see, et teenis-

tusseadus puudub, vaid ka järgmised asjaolud. Riigiteenistuse seaduses käsitatakse riigiametnikkude õiguseid ja kohustusi, mis võimaldab riigiametniku ja riigiteenija mõiste kitsamalt ära määrata. Ei ole aga otstarbekohane pensioniõiguse suhtes üht osa riigiteenijatest eraldada. Pensioni peavad saama kõik need isikud, kes riigiasutustes ja ettevõtetes teenivad, kui nad pensioniseaduses ettenähtud tingimustele vastavad, see on: nõuetava aja on teeninud või vigastada saanud või haigeks jäänud. Riigil on samasugune põhjus näituseks raudtee vähemapalgalise teenija 25—30-aastast teenistust pensioniga hinnata, nagu tema ülemuse teenistustki. Palk, mis pensionimääramisel aluseks võetakse, teeb juba iseenesest vahet, kellele suurem, kellele väiksem pension tuleb. Ei ole põhjust üht osa riigiteenistuses olevaist isikuist pensionist täiesti ilma jätta, kui nad riiki on ausasti ja usalvalt teeninud, oma elutöö siin korda saatnud. Ka on näituseks raudteel terve rida ametnikke varem sarnastel kohtadel teeninud, kus neid teenistusseaduse järele pensioniõiguslikuks ei saaks arvatud.

Ka *riigiettevõtetele* on ainult tuluks, kui neis head ametnikud püsivad. Selleks vaja neidki vanaduse ja töövõime tuse päeviks kindlustada pensioniga.

Ei pidanud ka rahaasjanduse komisjon õigeks seda seisukohta, et omavalitsuse teenistuses olevaist isikuist jääks pensioniõigusega „töölised ja omavalitsuse asutuste äriliste ja tööstusliste ettevõtete teenijad“, nagu gaasivabriku, elektriijaama, tapamaja, panga, pandimaja, apteegi, linnakaupluste jne. tegevus ei ole vähem tähtis, kui teistel omavalitsuse tegevuse aladel. Omavalitsuste äriliste ja tööstuslike ettevõtete tegelik juhtimine ja neis teenimine pole vähem vastutusrikas, kui keskasutuses. Pealegi võimaldavad tihti omavalitsuste ärilised ja tööstuslikud ettevõtted oma puhtakasuga isegi kulusid katta teistel aladel. Ei oleks õiglane, kui näituseks kõik linnateenijad ehitus- ja hoolekandeosakonnas oleksid pensioniõiguslikud, linna apteegi ja gaasivabriku omad aga mitte. Sellepärast on rahaasjanduse komisjon asunud seisukohale, et pen-

sioniõiguslikud on need, „kes omavalitsuse asutustes ja ettevõtetes teenivad, ükskõik kas nad sinna on valitud või nimetatud.“

Väljavõte on tehtud nii riigi kui omavalitsuse teenistuses neile isikutele, „kellel teenistus riigi — ja omavalitsuse asutustes ainult kõrvaltööks on ja juhuslised (hooaja) töölised. Ametid, mis kõrvaltööks loetakse, määrab kindlaks Vabariigi Valitsus.“ Kõrvaltööks näituseks võiks nimetada juriskonsultide teenistust. Juhusliste või hooaja tööliste all tuleks mõista kõiki neid, kes ainult lühemaks ajaks, teatud töö lõpuleviimiseks on teenistusse palgatud, aga ka kõik hooaja töölised sarnastes riigiettevõtetes, nagu seda on praegu turbatööstus, põlevkivitööstus, põllumajanduse hooaja töölised riigimõisates j n e. Pensioniõigus oleks aga neil töölistel, kelle töö riigi või omavalitsuse teenistuses püsiv on.

Rahaasjanduse komisjon leidis tarviliku olevat § 1. märkuses ütelda, et pensioniõiguslikud on ka Riigivanem, ministrid ja riigikontrolöör.

§ 2. Raha-allikad.

Kas tuleb pensionikapital moodustada ainult riigi ja omavalitsuste summast, või peavad ka seaduse alla kuuluvad isikud ise oma teenistuse kestvusel teatud % omast palgast pensionikapitaliks maksma?

Siin asus rahaasjanduse komisjon Vabariigi Valitsuse eelnõus avaldatud seisukohale: riigi ja omavalitsuse teenistuses olevate isikute palgast pensionikapitali heaks mingisuguseid mahaarvamisi ei tehta. Põhjenduseks oleks: riik ja kogukond määravad ise kindlaks oma teenistuses olevate isikute palgad. Pensioniõigus võetakse ühelt poolt palga määramise ja teiselt poolt oma tööjõudu riigi või kogukonna teenistusse andes arvesse. Kui palgast mahaarvamisi teha, siis tuleks palkasid vastavalt tõsta. Mahaarvamine tooks juure ainult tööd igale ametiasutusele.

Küll aga peeti tarvilikuks, et oma põhikirjade alusel töötavad ettevõtted omavalitsustega ühesugustel alustel teatud protsendi pensionikapitaliks maksak-

sid, ilma et neil õigus oleks teenijate palkadest selleks mahaarvamisi teha.

See protsent võib ulatada kunni kaheksani. Ta määratakse kindlaks Vabariigi Valitsuse poolt iga järgmise aasta kohta, misjuures muidugi arvesse võetakse eelmise aasta kogemused.

§ 3. on redaktsiooni lihtsustatud ja juure võetud märkus, et naturaas antava palga rahalise väärtuse kindlaksmääramine sünnib vastava ametkonna poolt töö- hoolekandeministeeriumi poolt näidatud alustel. Sarnased kindlad alused on tarvis välja töötada, et naturaas antava palga hindamine sünniks igas ametkonnas ühesugustes määrades.

§ 5. on märkus välja jäetud, kuna selles käsitatud küsimust võib korraldada juhtnööridega.

§ 6. Valitsuse eelnõus oli pensioni ülemmääraks 1. astme palk. Rahaasjanduse komisjon võttis pensioni arvamise aluseks teenistusest lahkuva isiku aastase palgamäära, misjuures neil, kes pensioniõiguse omandavad, ainult Eesti riigi teenistuses olles ülemmäärat ette nähtud ei ole; kui aga pensioni väljaarvamisel tuleb arvesse võtta ka veneaegne teenistus, siis ei või pension tõusta üle riigiteenija 3. astme palga. Ei pea seda rahaasjanduse komisjon võimalikuks, et need pensionärid, kes ainult mõne aasta on Eesti riigis teeninud, suurema osa omast teenistusaajast aga Vene riigi teenistuses on olnud, hakaksid saada suuri pensione, mis oma kogusummaga Eesti riigi asumise aastatel liig raske riigikassal kanda oleks. Iga riik hindab pensioniseadusega omi teenijaid. Paratamata tuleb aga Eesti riigi pensioniseaduses tegemist teha ka endise Vene riigi teenistusega, seda aega arvesse võttes. Selle juures on aga täielik õigus tõmmata kindel joon nende vahele, kes on pensioni väljateeninud Eesti riigis ja kes Eestit küll vähem on teeninud, kuid Vene ajal möödasaadetud teenistusega kokku pensioniõiguse omavad, Eesti riigis aga enam teenida ei suuda, sest et vanaduspäevad kätte on jõudnud.

§ 7. Valitsuse eelnõu järele saavad pensioni 40% aastasest palgamäärast peale teenistust lahkumise isikud, kes vähemalt 20 aastat on teeninud.

Rahaasjanduse komisjon peab 20 aastast teenistust meie oludes liig lühikeseks. Astutakse riigi ja kogukonna teenistusse tihti 18 aastaselt. Nii võiks siis Eestis 38-aastane inimene pensionile minna. 38-aastane inimene, kui ta terve on, võib ja peab veel tööd tegema. Sellepärast on võetud teenistuseajaks, mis vanaduse pensioni saamist võimaldab, 25 aastat, millele vastaks 55% aastasest palgamäärast. Pensioni tõus — 3% teenistus-aasta eest peale 25 aastat on endiseks jäänud. Kõige suurem vanaduse pension on 30 aastase teenistuse järele 70%.

Rahaasjanduse komisjon ei pea ka võimalikuks, et terved inimesed enne 55 aastaseks saamist võiksid pensionile minna. Vähemalt niikaua peab ka riigiteenistuses olev kodanik omale ülespidamist ise teenima. Kui ta aga varem haiguse või vigastuse tagajärjel töövõimetuks jääb, siis saab ta pensioni ka varem. Kui aga keegi ära sureb saab pensioni perekond.

§ 8. on juure võetud teine lõige, et tervekssaamisega lõpetatakse haigusepuhul määratud pensioni maksmine. Valitsuse redaktsiooni järele võis see isik, kes haiguse tagajärjel pensioni saab, seda edasi saada ka siis, kui ta sellest haigusest hiljem täiesti vabaneb. Tervele inimesele, kes veel vana ei ole, pensionimaksmist ei pea rahaasjanduse komisjon otstarbekohaseks.

§ 12. on juure lisatud, et pensioni maksetakse „*kunni töövõime tagasisaamiseni*“ neile, kes teenistusest vabastatakse teenistuskohuste täitmisel või selle tagajärjel saadud raskete haavade, vigastuste või haiguste pärast, mis teenistuse jätkamise võimatuks teevad. Põhjendus seesama, mis § 8. juures ette toodud.

§ 14. Vabariigi Valitsuse ettepanek oli: viieaastase ja vähema teenistusaaja eest 50%, üle viie aga suurenemine 2% võrra aastas kunni 20 aastani, 20 — 30 aastani tõus 1%.

Rahaasjanduse komisjoni ettepaneku järele oleks siin pension täielise tööjõu kaotuse juures 85%, osalise juures — vastavalt vähem, misjuures alamääraks — § 6. ettenähtud pension (3. astme palk).

§ 16. on valitsuse ettepanekut selles mõttes täiendatud, et ka nendel riigi ja omavalitsuse teenistuses olevatel isikutel, kes veadussõjast lihtsõdurina osa võtsid, sõjaväes oldud aeg pensionimääramisel arvesse võetakse.

§ 17. on võetud nõudmine, et need Eesti riigi kodanikud, kellel veneaegne teenistus arvesse võetakse, ei või Eesti riigis teenitud aeg lühem olla kui 1 aasta.

Järjekult need, kes küll vene ajal on pensioniõiguse välja teeninud, kuid Eesti riigi teenistuses alla ühe aasta olnud — käesoleva seaduse põhjal pensioni ei saa.

§ 18-ga tahetakse neile Eesti kodanikele, kes Eesti riigis pensioniõiguse kohal teeninud, vene aega arvesse võtta, kui nad varem teeninud riigi ja omavalitsuse asutustes pensioniõiguse taotsetel (näituseks vallakirjutajad jne.).

§ 19. võetakse eraraudteede teenijatel pensionimääramisel arvesse teenistusaeg enne raudteede riigi kätte võtmist.

§ 20. näeb ette, et veneaegist teenistust võetakse arvesse ainult siis, kui pensionitahtjad isikud Eesti Vabariigi teenistusest vabastatakse: 1) haiguse, 2) töövõimetuse, 3) koosseisu vähendamise tagajärjel või 4) mitte uuesti ei valita (valitsuse liikmed, riigikontrolöör, omavalitsuse valitavad ametnikud) või 5) kui nad üle 55 a. vanad on, või 6) surma korral teenistuses olid.

§ 22. Et aja 15. nov. 1917 a. kuni 11. nov. 1918 a., mil Eestis võõrad võimud valitsesid, arvessevõtmine juba sellepärast raske on, et üks osa ametnikudest tagandati või kõrvale jäid, siis leidis komisjon otstarbekohase olevat seda aega pensionimääramisel mitte arvesse võtta.

§ 28. on ühekordse toetusraha saamise õigus antud 2-aastase teenistuse järele, kuna valitsuse eelnõus oli neli aastat (§ 25 v. e.).

§ 32. annab õiguse ka neile riigi ja omavalitsuse teenijatele, kes küll pensioniõiguse välja teeninud, kuid juba teenistusest lahkunud, niisama ka teenistuses surnud isikute perekondadele pensioni saada.

Eelpool tarvitatud sõnade „riigi ja omavalitsuse teenijate“ all on mõistetud kõiki § 1. tähendatud pensioniõiguse isikuid: ametnikke, teenijaid ja töölisteid.

§ 30. on vähendatud p. a vanadusmäära, milleni lastel, kes koolis käivad või ametit õpivad, õigus pensioni saada, 25 a. pealt 20 a. peale. Maha on kustutatud ka valitsuse eelnõust lause: „Tütred kaotavad meheleminemisega pensionisaamise õiguse.“ Viimane kitsendus takistaks abiellumist ja on juba sellepärast ülearune, et paragrahvis eneses juba vanadus, mil pensionisaamine lõpeb, kindlaks on määratud (18—20 a.).

§ 38. näeb ette, et lesknaine, kes ka ise riigiteenija, võib ainult ühe pensioni saada, kas oma või mehe teenistuse eest, sellejärele, kumb suurem. Valitsuse eelnõu järele võis lesknaine mitu pensioni saada.

§ 42. on määratud igale perekonna liikmele kindel osa pensionist.

Valitsuse eelnõus oli ette nähtud perekonna pensioni ülemmäär ja iga lapse pension oli seda väiksem, mida enam lapsi, kui ema ära suri, suurenes iga lapse pension.

Rahaasjanduse komisjonis, seda paragrahvi muutes, toodi ette põhjenduseks järgmist: Eesti perekonnad, riigi ja omavalitsuse teenijatel, ei ole lasterikkad. Rahva juurdekasv väheneb. Ei tule siduda lasterohkusega pensioni vähenemist. Kui näituseks mõni riigiteenija ära sureb, temal neli last järele jääb, siis ei tarvita nemad igaüks mitte vähem eluülespidamiseks, kui siis kui neid ainult kaks on. Ei ole ka otstarbekohane niisugust korraldust maksuma panna, et iga õe-venna või isegi ema surmaga teiste õdede-vendade osad suureneksid.

Rahaasjanduse komisjon jättis seadusest välja need §§-id (valitsuse eelnõus § 42 ja § 43), mis käsitavad pensioniõiguse kaotamist kohtukaristuse tagajärjel. Seda küsimust käsitab kriminaalseadustik.

Pensioni ja ühekordse toetusraha nõudmise ja määramise korras on tehtud peamiselt redaktsioonilised parandused.

§ 71 on pensioni peakomisjoni koosseisu täiendatud riigi— ja omavalitsuse teenijate liidu esitajaga, ja ühe keskasutuse arstiga, selle asemel aga ära jättes ühe arsti tervishoiu peavalitsuse nimetusel.

Vabariigi Valitsuse eelnõus oli ette nähtud, et pensioniandmine lõpeb, kui teina saaja üle lubatud tähtaja väljamaal viibib. Rahaasjanduse komisjon ei pea seda pensioniandmise lõpetamise põhjuseks, küll aga seda, kui pensioni saaja Eesti Vabariigi kodakondsusest lahkub.

1. Millega on põhjendatud § 2. ettenähtud ühekordne 15 miljoni ja omavalitsuselt võetav 8%?

a) 8% on saadud järgmise kalkulatsiooni teel. Omavalitsuse teenijate pensioniks läheb aastas 22.102.807 marka, palgade summa aga, mille pealt pensionikas-sasse protsent tuleb maksta, on aastas 272.631.512 mk. Et pensionikapitaliks võetavat protsenti kätte saada, tuleb vaaadata, mitu protsenti teeb pensioni peale minev summa maksualusest pal-gasummast.

$$22.102.807 : 272.631.512 = 8,1\%$$

b) Riigikassast pensionikapitaliks võetava esialgse summa kohta 15.000.000 mk. suuruses täpset kalkulatsiooni teha ei saa, sest see on võetud umbes $\frac{1}{3}$ aasta jaoks minevast pensionisummast (53.468.683). Et pensioniseaduse maksmapanemisel korralt pensionise maksmata hakata võiks, on tarvis teatud algfondi kunni korralise krediidi nõudmiseni eel-

arve järele ka vastavate summade saami-seni ja kogumiseni omavalitsuste maksudest.

2. Kui palju läheks pensionide maksmiseks tarvis: a) riigiteenijatele, b) omavalitsuse teenijatele.

a) riigiteenijatele 34.945.875 mk. aastas
b) omaval. teenij. 22.102.807 „ „

Kokku 57.048.682 mk. aastas

3. Kui palju on neid, kes Vene ajal teeninud: a) riigi teenistuses, b) omavalitsuse teenistuses.

a) riigiteen., kes 25 a. ja rohkem teeninud ja seega seaduseel-nõu järele pensioniõiguslikud 820
b) omavalitsuse teen. — do — 398

Kokku 1218

4. Kui palju läheks alguses tarvis pensionideks:

Riigiteenijatele.

a) vanaduse puhul 31.365.875 mk.
b) vigastuste „ 3.580.000 „
c) haiguste „ ei ole võimalik ette ära määrata

34.945.875 mk.

Omavalitsuse teenijatele.

a) vanaduse puhul 22.102.807 mk.
b) vigastuste „ andmed puuduvad.
c) haiguste puhul ei ole võimalik ette ära määrata.

22.102.807 mk.

Kokku aastas 57.048.682 „

(Lõpp)

Kroonika.

III. üleriiklik võimlemisõpetajate kongress

peetakse 3. ja 4. jaanuaril 1925 aastal Tallinnas, Raua tän. linna 21. algkooli ruumes.

Kongressi töökavas on kesk- ja algkoolide võimlemise õppekavade harutamise ja vastuvõtmine, meetodilised referaadid ja näitetunnud.

Väljaspoolt sõitjatele korraldatakse ühiskorter Poeglaste humanitaargümnaasiumi ruumes, S. Kloostri tän. 16.

Kongressist võivad osa võtta kõik õpetajad, hääleõigusega aga — koolijuhatuselt varustatud lõendusega tegelikud võimlemisõpetajad.

Kutse „Kasvatustöötajate Ühingute Üleilmliku Liidu“ koosolekule

sai neil päevil E. Õp. L. esimees E. Martinson. Koosolek peetakse 1925. a. suvel 20.—28. juulini Edinburis, Shotimaal. Nimetatud Liit (The World Federation of Education Associations)

tahab ühendada kõigi maade kasvatus-tegelasi, vaatamata usule, rahvusele ja poliitilistele vaadetele, süvendada rahvusvahelist arusaamist pedagoogide hulgas ja seista kasvustöö alal rahvusvahelise vendluse ja heasoovluse teenistuses. Liidu juhatajaks (president) on A. O. Thomas Ameerikast, abideks P. V. Kuo Hiinast ja E. J. Sainsbury Inglismaalt, sekretääriks C. H. Williams Kolumbiast, esimehed M. Saway-nagi Jaapanist, Rajaram V. Gogate Indiast, George C. Pringle Shotimaalt, A. Kavadas Kreekast, H. Charlesworth Kaanadast ja N. D. Showalter Washingtonist.

Liidu eelmine koosolek peeti 1923 a. juulis San Francisco's. Sel koosolekul vastuvõetud resolutsioonide kokkuvõtte toome ruumi puudusel järgmises numbris.

Läänemaa õpetajapäev

peetakse jõuluvaheajal Haapsalus. Algab 28. dets. Töökavas metoodilised referaadid, ülevaated koolitööst, töökooli teostamise võimalused, õpetajate organiseerimisküsimused ja karskus. E. Õp. Liidu poolt sõidavad referentidena H. Roos ja J. Rummo.

Õpetajaid pensionile

on Tallinna algkoolidest end senni ülesse andnud 3.

Jõuluvaheaeg

koolides kestab tänavu 20. dets. kuni 7. jaan. 1925 a.

Tartu Ülikooli 5. aastapäev

peeti 1. dets. s. a. Seltskondliste organ., ametiasutuste esitajate ja haridustegelaste osavõttel.

Riigi hoolekandekool Koloveres

avati selle kuu algul. Sinna võetakse vastu ulakuliste kalduvustega õpilasi. Praegu töötavad koolis 40 õpilast 3 õpetajaga.

Tallinna Õp. Seminari 5. aastapäeva pühitseti piduliku aktusega 15. skp. Raua t. kooli ruumes. Önnesoove süsõnal ja telegrafiteel tuli ametiasutustelt, organisatsioonidelt ja üksikutelt koolidelt.

Aktused Tallinna kooliõpilastele korraldas linna koolivalitsus 14. skp. Estoonia ja Draamateatris 1. detsembril kommunistide mässukatse puhul langedute mälestamiseks.

„Kasvatus“ ilmub

uuest aastast endises suuruses vana hinnaga. Kavatsus teda suurendada jääb aineliste raskuste tõttu praegu teostamata. —m.

Väljavõtted välismaa pedagoogilisest ajakirjandusest.

Tähelepanekuid Eesti koolidest.*

Selle päälkirja all kirjutab „Õpettajain Lehti“ 46 nr-s (14. nov.) Alfred Salmela järgmist:

„Eesti koolest kõneldes on põhjust mäletada, et see naabermaa Soomega võrrelduna on tõeliselt demokraatlik, et see rahvas on olnud venelaste valitsev ja et see on lähedas kultuuriühenduses Saksaga. Esimesest juhtub, et tööline ja professor elavad hämmastavalt samaseis majanduslikes oludes ja et algkooliõpetaja ja talusulase sissetulekud ligikaudu on ühesugused. Teine mainitud asjaolu on põhjustand palju puudeid ja nõrkusi, halbu koolimaju, hügieenilisi ja ebapuhtaid olukordi. Olgu tähendatud, et Eestis on tihti algkoole, (üks isegi 125 õpilasega), millel ei ole väljakäigukohta. Kolmandaks, Saksa lähedus on toond vilka pedagoogilise harrastuse. Eestlasile pea vaevata on kultuurikeele kaudu tee vaba uusimate uurimuste ja saavutuste varaita. Teaduslikus pedagoogikas Eesti õpetajad on meist palju eespool. See puutub kõigepäält algkooli ja selle õpetajaisse. Vene ja Saksa mõju on põhjustand selle, et Eesti oma koolidega samuti kui kogu oma kultuurigagi on osalt meist ees, osalt jälle järel.

Eesti kooliolusid ei või täiesti mõista arvesse võtmata mõningaid rahva riiklike ja poliitilisi jooni. Nii näiteks usuõpetuse imetavaselt nõrk olukord saab sest oma seletuse. Eesti iseseisvuse alguses usuõpetus tõrjuti koolist. Nüüd seda võiakse õpetada, kui õpetaja ja õpilased mõlemad soovivad, kui ei, usuõpetuse tunnid jäävad pidamatta. Üldse õpetajaile usuõpetus on vastumeelt, ega lastevanemadki seda soovi. Usuõpetuse vaenulisust autor põhjendab järgmiselt:

Selle asjaolu pääpõhjus on ses, et pastorkond on ikka olnud võõraskeelne,

*) Tõlkija kirjaviis. Toim.

saksa ja lisaks täiesti võrduv mõisate aadlist peremehile. Iseseisvuse koidu puhkedes võõrad rõhujad aeti maalt ja nende mõisad jaotati endisile maaorja olukorras eland eestlasile. Pastoritegi suured mõisad vähendati ja palku reguleeriti. Kuid kuna pastorid panid vastu kõigest jõust, tekkis võitlus, mis peaaegu oli valmis pühkima Eestist kõik pastorid ja usuõpetajad. Usk, mille abil vihatud sakslane end õigustas, tuli samuti vihatuks. See oli võimalik, kuna sügavat usku ei olnud võind tekkida võõrakeeliste ja huvitute pastorite halvasti suhtudes rahvasse. Teiseks saksa usukriitiline kirjandus oli Eestis hästi levind, haritud ringes.“

Praegu olevat märgata mingit tagasi-pöördumist usule oma pastorkonna tekkimisel. Autor arvab, oleks olnud Soomes pastorid tsaarivenelased, siis säälised olud oleksid võrreldavad Eesti omadega.

Õpetaja majanduslikust olukorrast jutustatakse asju, mis meil näivad võrdlemisi igapäevased, soomlase silmis aga suured kurioosumid:

„Eesti demokraatlikkusest (? N.) johtub õpetaja vähenõudlik olukord. Endiste maaorjade pojad ja tütreid rahuldavad pea väikeste palkadega. Nägin seminaaride ja keskkoolide õpetajaid, kelle korteris mööbel oli küllalt vilets, mis siis veel algkooliõpetajaist. Ei ole võimatu, et viimased pakuvad oma külalisile kohvi kõrvasust tassist. Tutvusin tühe meie seminaarilektorile vastava isikuga, kelle proua (teenijat ei olnud) ei võind pesta kohvitasse niikaua, kui istusime peremehega maja ainsa petroollambi juures. Need on küll juba äärmisi näiteid, kuid liialdamatta on tõsi, et soomlane alguses ühtesoodu imetleb Eesti õpetaja vähenõudlikkust. Kuid on siingi asi, milles meil soomlasil ei ole hää kiidelda. Eesti õpetajail võib leida tunduvalt paremaid raamatukogusid kui meil. Raamatuisse nad panevad palju raha väikesest palgast, ja peame olema varul, et kõneldes nendega meie ei paljasta oma suurt teadmattust oma ametialal. Ja hoolimatta halvast majanduslikust olukorrast õpetajad teevad tööd suurel innustusel. Vähese ajaga

nad on loonud kooli, millel tõesti veel on palju nõrkusi, kuid mis tähendab hiigla tõusu endisest veneaegsest koolist, nii mõnest kohast see näiteks on suuresti ees meist.“

Edasi järgneb asjalik ülevaade Eesti koolisäädusest, seminaarest ja algkoolest, peatatakse töökooli põhimõtte teostamisel, mispuhul eriti mainitakse Võru õpetajate seminaari, kus loodusõpetus on säetud ülipraktiliselt ja huvitavalt. Ning kirjutus lõpeb järgmiselt:

„Eesti kool on noor. Selle ees on veel suuri raskuseid, see komistab—kuid see on julge kool, julge üritus teostab uusi pedagoogika ideid. Senni üldiselt võttes see on õnnestund hästi. See on kehitund ja kasvand muinasjutu kiirusel. Selle taga on noore Eesti noored jõud. Sellane kool väärib tähelepanu. Võime olla uhked, et sellase kooli looja on meie nii lähedane hõimrahvas.“

Alfred Salmela kirjutus ei ole pidukõnelik tervitus — see on asjalik ülevaade Eesti kooli oludest. Mõndki asja ehk on liialdatud, kuid põhitoon on õige — ja hämmastavalt õige on meie õpetajate majandusliku olukorra kirjeldamine. Mis Soome ametivennale nii väga imeplik, see on meil mõnikord pinnakski silmas! Autor aga eksib vist kui paneb õpetajate majandusliku kitsikuse siin valitseva demokratismi arvele — vahest on vastupidiseid põhjusi. Koolide majanduslikku viletsust demonstreerib ka juurelisatud pilt Pindi algkoolist Võrumaal Veriora vallas, mis hoone on kaunis vilets.

Arvan autori esimesena Soome pedagoogina olevat avalikult õieti hinnand pastorite mõju eesti rahvasse ja õpetajaskonna seisukohta usuõpetuse küsimuses.

Peame tänama erapooletu tutvustajat säälpool lahte!

N.

Belgia õpetajad omi palgatingimusi parandamas.

Kümnetuhande õpetaja demonstratsioon-rongikäik Brüsselis.

16. nov. s. a. korraldasid Belgia õpetajad Brüsselis demonstratsioon-rongikäigu, millest võttis osa ühtekokku kümnetuhat mees- ja naisõpetajat nii-

hästi erapooletute, kui ka kristlaste ning sotsialistide ringkonnast. Demonstratsioon oli korraldatud protestiks valitsuse vastutulematusele õpetajate palgalolude parandamisel. Kunni viimase ajani said Belgia õpetajad aastas 4800 — 9000 franki, s. o. umbes 7.200 — 13.000 Emrk. kuus. Elukalliduse tõusu pärast (elatismiinumum peaegu meie rahas umbes 9000 marka kuus) oli valitsus peale pikaajalisi pealekäämisi annud lubaduse palku tõsta 7.400—12.300 frangini aastas. Et aga õpetajate esialgne nõudmine oli 9.500—20 000 franki, pääsis õpetajaskonnas valitsuse lubaduste ilmsikstulekul lahti äge rahulolematuse ja pahameele torm. 16. nov. sulgesid kooliüksed kõigi Belgia alg- ja keskkoolide ning õpetajate ettevalmistusasutuste õpetajad ja professorid ja pealinna „elegantilm“ võis tällatusega jälgida Boulevard'il marssivat imponsantset ja hästikorraldatud rongikäiku, koosnevat kogu riigi kasvatajaist.

Demonstrandid kandsid plakaate pealkirjadega: „Meie nõuame õiglusi!“ — „Viletsa töötasu pakkumine õpetajaile on kooli moraalne haavamine!“ — „Õpetajate halvad elutingimused muudavad halvaks ka kooli!“ — „Meie isamaa loob häid kasarmuid ja häid vangimaju, kuid halbu koole.“ Demonstratsioonile järgneval suurel õpetajate koosolekul võeti ühelhäälel vastu otsus: nõuda palkade kõrgendamist 11.000—16.000 frangini (s. o. umbes 16.000 — 25.000 Emrk.). Nõudmise läbiviimise eest otsustasid ühiselt võidelda era pooletute, kristlike ja sotsialistlike õpetajate liidud.

—O.

(„Leipz. Lehrerzeit.“ andmetel).

Inglise haridusminister ja õpetajaskond.

Inglise haridusminister Trevelyan pidas hiljuti Newcastle's avaliku kõne oma koolipoliitilise programmi tutvustamiseks. Ta toonitas, et selle teostamine olenevat suurel määral parlamendist ja edu ning ohvrimeelsetest koolieestseisustest kogudustes, kuid kõige olulisem faktor on ikkagi õpetaja. Ta ütleb muuseas: „Meie räägime palju õppekavadest ja raamatuid, oleme

isearvamisel kiriku- ja ühtluskooli kohta, — aga üks on kindel: kõik oleneb ometigi meestest ja naistest, kes koolides töötavad. Kuid meie savutame rahvakasvatuses väikseid resultate senni, kui õpetajad ikka veel tööga ülekoormatud ja halvaltasutud riigiteenijate kihiks jäävad, kes meile aastakümneid tunnustamata tööd on kinkinud ja seejuures tunnevad, et keegi ei hooli nendest, ega ole nende töö eest tänulik. Minu arusaamise järele on õpetaja elukutse kõige kõrgem isamaa teenimine, ja meie toimime targu, kui neile vastavalt tasume.“

Saksa maaõpetajate olukorrast

ja rasketest majanduslikkudest tingimustest, kirjutab keegi õpetaja, Leipziger Lehrerzeitungis. Ta kirjeldab, kuidas nende häda juba 1914 a. algas. — Niipea kui linnlased ja ülesostjad hakkasid maale valguma ja hindu üheteise võidu kõrgele ajama ei saanud õpetaja omast külast enam midagi osta: üleskrutitud hindu ei sõandatud tema käest võtta ja odavamalt oli kahju müüa. Nii ei jäänud vaesel õpetajal muud üle, kui naabruse küladest poolsalaja ja muidugi linnahindadega omale toitu muretseda. Linnlaste seisukord polnud nii halb, nemad said kaartide järele nii mõndagi, millest maaõpetaja ilma pidi jääma arvamise valitsedes, et maal on rohkem toiduaineid saada. See arvamine kestab tänapäevani ja kerkis jälle kord esile elukalliduse raioonide kindlaksmääramise juures. Kui suured linnad kuuluvad 1. raiooni, on külad 5. raionis. Kui aga võrrelda pesu, jalanõude, riiete ja igasuguste toiduainete hindu, selgub, et näit. Leipzigis kõik 6—35% odavam on, kui mõnes külas. Laste koolitamisest rääkimata.

Kannatab sarnase jaotuse all maa-kooli õpetaja, kuna küldes teisi ametnikke pole. Pealegi on ametnikkudel nii palju ametiastmeid, et neid soovikorral alati nii paigutada võib, et elukalliduse raioonide jagamine ei tule neile kahjuks.

Võõraslaps on ikkagi ainult õpetaja. „Peaks juba kord arusaamisele jõutama, et tsirkli ja maakaardi abil ei saa ette võtta õiglast jaotust“ — hüüab lõpuks artikli autor.

Organisatsioonide teated.

Viljandimaa Õpetajate Liidu tegevusest.

Elkoolihariduse korraldamine päevakorral.

V. Õ. Liidu poolt korraldatud Viljandimaa koolitegelaste päeval võeti vastu järgmised resolutsioonid:

1) Viljandimaa koolitegelaste päev tunnistab mittesoovitatavaks 8-aastaste laste sundusliku koolisaatmise (maal) niikaua, kunni meie koolimajad ja teised kooliolud vastavalt korda ei ole seatud.

2. Kunni meil puudub võimalus kooli saata 7-aastaseid lapsi, tuleb kodulastele korraldada koduõpetus, mis tuleb teha sunduslikuks. Kõik kodulapsed (7. aast.) tulevad registreerida. Koduõpetuse korraldajateks olgu kohalikud õpetajad. Et lastevanemad võiksid õpetajaile abiks olla õpetamisel, tuleb neile korraldada kursused, kus juhatus antakse, kuidas õpetada.

Need resolutsioonid leidsid Vilj. maak. har. nõukogus poolehoidu ja nad võeti otsustena vastu.

Viljandi maakonnakoostöökoogu kinnitas järgmise allakooliealiste laste õpetamise määruse:

1. 1924/25 õppeaastast alates seatakse sisse igas algkoolis kodulaste ettevalmistustunnid koolitavatele ettevalmistamiseks.

Need tunnid korraldatakse iga kuu esimesel ja kolmandal laupäeval á kaks tundi. Kooli pedagoogika nõukogu määrab kindlaks nimetatud tundide töökavad ja tundide aja, kuna õppekavad antakse maakonnakoolivalitsuse poolt. Tundide aeg (kuupäevad ja tunniajad) õppeaasta jooksul antakse teada lastevanematele õppeaasta algul ja pannakse ülesse kooliruumidesse tunniplaan. Ärakiri tunniplaani saadetakse õppeaasta algul maakonnakoolivalitsusele. Võimaluse korral tuleksid tunnid määrata kogu õppeaasta kohta alati ühel ja samal kellaaajal.

2. Koduõpilaste üle igas koolis seab sisse valla- või alevikoolivalitsus nimekirjad, millesse märgitakse õpilase nimi, vanadus, elukoht, tundidest osavõtmise kuupäevad, õpilaste teadmised õppeaasta algul ja aasta jooksul saavutatud tagajärjed.

3. Käesolevas korralduses tähendatud tundide õpetajaks valib kooli pedagoogika nõukogu maakonnakoolivalitsuse nõusolekul sama kooli ühe õpetaja terveks õppeaastaks. Sellele õpetajale maksab koolivalitsus tasu nende tundide eest harilikkuude õppetundidega ühesugusel alusel, seega ühe nädala tunni eest õppeaasta jooksul.

4. Hiljemalt 15. juuniks igal aastal saadab kodulaste õpetaja maakonnakoolivalitsusele aruande kodulaste õpetamise üle möödaläinud õppeaasta kohta koolivalitsuse poolt nõutud vormi järele.

See määrus on ka Haridusmin. poolt kinnitatud ja üle maak. maksa pandud, ja seega on läbi viidud koolisunduse osaline laiendamine.

Viljandi maakonna haridusnõukogu oma koosolekul 10. nov. s. a. otsustas anda õpetajaile 1924/25 õppeaastaks järgmised juhtnõuad:

Elkooliealiste laste õpetamise eesmärgiks ei ole mingisuguse üksiku aine õpetamine, vaid lapse kõigekülgne arendamine. Kõiki õppeaineid

ühendavaks peateemiks on lapse ligem ümbrus, millest peab välja inema terve pärasine õpetamine. Kodusomandatud teadmised tulevad selgitada, laiendada ja süsteemi viia. Last peab õpetama aru saama, mõistma ja tundma. Et kodulapsed igalpool ja kõik ühesugusel arenemistasemel ei ole, siis on täpse kava määramine võimata, kuid algus kodulaste õpetamisel tuleb teha ligema ümbruse vaatlemisega ja kõneharjutuste ning mängudega. Tuleb alguses hooliga emakeelse kõnelemise harjutusi pidada. Luge-mise ja kirjutamise harjutusi tuleb hakata alles siis, kui lapsed mõtete väljendamises on enam-vähem vilunud. Mõtete väljendamine sündigu mitte ainult suusõnaliselt, vaid ka joonistamine, voolimine, mängud ja laul võetagu siin abiks. Ükski õppeaine, olgu see arvamine, emakeel ehk m., ei või esineda täiesti iseseisvana, teistest eraldatuna, vaid kõik olgu koondatud üheks tervikuks, et kõik õpeained võiksid harida õpilaste päid, südameid ja meeli.

See küsimus on harutamisel olnud ka maakonna koolide juhatajate koosolekul.

Viljandimaa Õp. Liidu juhatus harutades seda küsimust omal koosolekul 16. nov. s. a. maak. har. osak. juhataja ja maak. koolinõu-niku juures olles leidis, et see tuleks haru tusele võtta õpetajate- ja koolitegelaste päeval, mille liit kavatses korraldada kevadel peale koolitöö lõppu. Selleks ajaks on ka juba andmed olemas ühe aasta tegevuse kohta, ja koolitegelased kui ka lastevanemad saavad oma arvamisi ja soove selle küsimuse kohta kuuldavale tuua.

V. Õp. Liidu juhatusel on praegu käsil ekskursioonide kavade kokkuseadmine. On otsustatud kokku seada ekskurs. kavad Viljandi maak. ja Eestimaa tähtsamasse kohtadesse. Vilj. linna ja kih. Õp. Ühingul on kavatsus korraldada ekskurs. Soome.

Õpetajate organisatsioonide tegevusest Saaremaal.

Saarte Õpetajate Ühingu te Liidu juhatusel töö pärast Saaremaa õpetajate päeva (peeti septembri lõpus s. a.) on seisnud õpetajate-päeval vastuvõetud otsuste ja soovivaalduste täideviimises ja jooksvate küsimuste lahendamises. Õpetajatepäeval avaldatud soovi, et Saaremaal korraldataks süstemaatilised õpetajate edasiharimiskursused, kandis Liidu juhatus (juba kolmandat korda) maakonna koolivalit-susele ette, kust lõpuks vastus saadi, et kooli-valitsus on ettepanekuga nõus ja palub S.Õ.Ü. Liidu juhatusel üksikasjaliku kava väljatöötada ja koolivalitsusele esitada.

Kava kokkuseadmiseks moodustas Liidu juhatus pedagoogilise toimkonna, mille liige-teks Liidu esitaja M. Mikk, kohaliku ühisgüm-naasiumi direktor Ed. Pukk ja mag. Joh. Haavik. Toimikond on juba tööle asunud.

Õpetajate päeval vastuvõetud otsuse põhjal asutati Liidu juure karskustoimikond, kuhu kuuluvad juhatusel liige G. Kuk, õpetajad K. Vesman ja J. Luks. Toimikond tahab vahe-

talitajaks olla koolide ja Karskusliidu vahel ning korraldada diapositiivide kui ka teiste karskusõppeabinõude nõutamist.

Jooksvaist küsimusist on lahendada olnud õpetajate maade üle andmete kogumine ja Kuresaare õpetajate ühingu nõudmine, et Kuresaare linn arvatakse elukalliduse poolest I. liiki.

Liitu kuujuvaist ühinguist on aktiivsemalt tegutsenud.

1. *Kihelkonna õpetajate ühing*, korraldades kooli ja kodu lähendamise otstarbel kõnekoosolekuid, millistel tutvustatakse vanemaid inimesi praeguse kooli põhimõtetega ja põllumajanduslike küsimustega, võttes raamatukogu täiendamiseks 1000 marka eelarvesse, harutades õpetajate edasiharimisküsimusi jne.

2. *Karja õpetajate ühing*, korraldades koolidevahelisi õppetöö pealtkuulamisi õpetajate poolt ühingu piirkonnas.

3. *Kuresaare õpetajate ühing*, korraldades õpetajate omavahelisi koosviibimisiõhtuid üldhariduslikke kursuseid ja loenguid jne.

Koguni soiku on jäänud aga tegevus *Kaarma-Suurevalla õpetajate ühingu*, kus isegi ühingu põhikirja registreerimisega senni hakkama pole saadud. Sellepärast otsustasid Kaarma-Suurevalla õpetajad 23. novemb. koosolekul Kuresaare õpetajate ühingu liikmeks astuda. Huvitav oleks sel puhul meelega tuletada E. Ö. Liidu 1922 a. tegevusaruandes leiduvat märkust selle ühingu kohta: „Oma sisemise töökorralduse poole t väärrib tähelepanu Kaarma-Suurevalla ühing, kus ei ole ei juhatust, revisjonikomisjoni ega muid juhtivaid orgaane, vaid nende funktsioone täidab aruandele allakirjutaja sõnade järele kogu ühing. Samuti ei olla ühikul kunagi olnud taryidust kassaruande, varandusseisu ja eelarve järele. Tegevus ühingu on aga elav ja „meeste ja naiste üldine meeleolu rõõmus, lootusrikas, lõbus (aruandja A. Jakson).“

Nähtavasti ei ole sarnane töökorraldus kaugeltki soovitatav, kus „kogu ühing,“ õigem üks isik, kogu töö ühingu enda kätte võtab.

Nekroloog.

Varises Maanalasse noor elu! 2. novemb. s. a. sulges silmad igavesti *Madis Reinthal*.

Sündinud Vigalas „Kumedi“ talus 12. det. 1895 a., seega kõigest 29 aastat vana. 8 aastase poisikesena astus Vigala Raba vallakooli, kus 4 aastat õppis. 1912 a. sügisel astus ta Haapsalu linnakooli juures olevatele pedagogilistele kursustele, mis heade tagajärgedega 1914 a. kevadel lõpetas. Sama aasta sügisel sai õpetaja asetäitja koha Lihulasse. Et aga endine õpetaja paari kuu pärast sõjaväeteenistusest vabastati, pidi Reinthal sealt lahkuma. Ta asus sama alevi lähedale Penijõe jõe järele asetäitjaks-õpetajaks. Sealt lahkus aga mõne nädala pärast, sest määrati Varbla ministeer-

iumikooli juhatajaks. Eluröömsa nooremehena võttis ta peale klassitöö veel hoogsalt seltsitegevusest osa. Kuid ka seal kaugemas Läänemaa kolmas ei olnud tal pikka püsi: lahtipuhkenud maailmasõja puhul võeti ta 1915 a. kevadel sõjaväkke. Siin lõpetas ta lipnikuna Peterhofi sõjakooli. Misperale ta Ormski saadeti ja sealt kolme päeva pärast sõjaväljale, Dvinski linile, kus ta pea kogu sõja aja mööda saatis.

Eesti Vabadussõjast võttis Reinthal, kui tuline isamaa armastaja ning vapper sõjamees, kogu aeg aktiivselt osa, mille eest temale autasuks kodu lähedusest normaal-talu anti

Organiseeris esimesi Eesti väeosasid, oli igal pool sõjamehi vaimustamas, juhatamas: julgustamas, ja sealjuures alati heasüdamlik, vastutulelik, sõbralik-lahke. Määrati juhtivatele, vastutusrikastele kohtadele. Ühendati kapteniks.

Peale vabadussõja lõppu asus jälle töösse hariduspõllule Varbla kõrgema algkooli juhatajaks ning pärastpoole oma koduvalda Vigalasse Peru kõrgema algkooli juhatajaks. Ei piirdunud ka nüüd tema tegevus klassi 4 seinaga, vaid ümbruskond, niihästi Varblas kui ka Vigalas, tundis R. kui agarat seltskonnategelast mitmesugustel aladel. Kuid nüüd hakkas R. tundma, et temaga enam kõik korras pole: intensiivne vaimline töö rikutud õhus oli oma mõju avaldanud. Arstid konstateerisid kopu tiisikuse algust. 1922 a. kevadel sõidab ta Soome Halila sanatooriumi tervist otsima, kus ligi kuus kuud püsis. Ainelise kitsikuse tõttu on ta sunnitud siit lahkuma, ilma et haigusele piire oleks suutnud panna. Haigus muutub kord-korralt ikka raskemaks. Silmale nägemata tiisikuse pisilane murrab mehe, kes sõja raskustest ning hädahust õnnelikult pääsis, — mehe, kelle tegevus õieti veel arenmisel oli, kellest palju oodati ning loodeti. . .

8. novembril sängitati ta põrm maa mulda Vigala surnuaiale. Kadunule hüüdsid viimseid tervitusi ning kaunistasid ta kalmuküngast pärgadega: kohaliku Õpet. Ühingu, Muusika seltsi, Demob. sõdur liidu ning Tiisikuse Vastu Võitl. Seltsi esitajad, sugulased ning tuttavad.

Puhka rahu vabas kodumullas!

G. A.

Õiendus.

Käesoleva numbrisi artiklite loetelusse lehek. 353 on trükitehnilistel põhjustel jäänud vead: ei tule lugeda „Arvuõpetuslikust koolikirjandusest — V. Kolts“ ja „Toimetusele saadetud kirjandus. Puuduvad loetelus: „Nekroloog“ ja „Kasvatuse“ 1924 a. sisu.“

Toimetuse.

„Kasvatuse“ 1924 a. sisu.

A. Üldsisulised kirjatööd.		C. Väljamaalt.		Nr. Lhk.
G. N. Rahvusvaheline keskkooli õpetajate kongress Praagas	Nr. Lhk.	N. Soome õpetajate palgaküsim.	1	14
E. Martinson. Eesti suurima algkoolimaja avamise puhul	2	H. Leibert. Võistl. kodanikut. pär. Saksam.	3	65
„ Teise Riigikogu hariduskommissioni tegevusest	4	„ „ „ „ „ „	4	101
Prof. O. Klemm. Mis kasu on õpetajal psühholoogia stuudiumist	5	„ „ „ „ „ „	5	142
—a. Soome-Ugri II hariduskongr.	5	„ „ „ „ „ „	6	171
„ „ „ „ „ „	9	K. Hintzer. Võiml. Saks ja Rootsi kool.	3	78
„ „ „ „ „ „	10	„ „ „ „ „ „	4	118
„ „ „ „ „ „	11	F. V. Mikkelsaar. Helveetsia kooliolud.	4	97
K. Koolisundus ja õpetaja	6	„ „ „ „ „ „	5	137
Re. Mõnda meie hariduspõllult	6	„ „ „ „ „ „	6	167
Prof. K. Ramul. Immanuel Kant	7	A. Kalamees. Saks. üler. „kehak. kongr.	7	218
A. Parts. Koonduspr. meie keskk. õppek.	8	E. T. Läti haridusm. kasit. õppetöö.	8	251
E. Martinson. „1919 — 1924”	8	N. Soomest	5	159
„ Lugejaskonna arvamised „Kasvatuse“ sisu ja välimuse kohta	8	D. Väliskooliharidus.		
J. Tamm. „Kasvatuse“ sisu viie ilmumisaasta kestel	8	—m. Eesti esimene hariduskongress	1	21
Joh. Käis. Üldõpetus algkoolis	8	H. Anso. Rahva vabaharidustöö	2	33
J. Annusson. Kolmkümmend aastat haridustööd	9	J. Kents. Tall. Rahvaülik. S. harid. t. 1923 a.	5	151
R. Alas. Ühtluskool 1922/23 õp. arvustiku valgustusel	10	„ „ „ „ „ „ „ „	6	186
Jakob Liiv'i juubel ja sünnipäev	3	„ „ „ „ „ „ „ „	7	220
Re, J. R-o. Omas asjas	1	E. Kehaline kasvatus.		
B. Eriaineid käsitavad kirjatööd.		A. Raudkats. Algk. kehal. kasv. kava eeln.	4	115
Prof. P. Pöld. Ajaloo õpetamise tähtsus üldise pedagoogika seisuk.	1	„ „ „ „ „ „ „ „	5	148
Ajalooõpetajate I. üleriiklik kongress	1	„ „ „ „ „ „ „ „	6	177
„ „ „ „ „ „ „ „	2	„ „ „ „ „ „ „ „	7	215
R. Reimann. Kirjanduse õppimisest algkoolis	2	A. Kalamees. Kehal. kasv. aast. seisuk.	4	124
Dr. Manninen. Rahvateaduslik element ajaloo õpetamisel	2	„ Kehal. kasv. uuend. tarv. semin.	6	180
H. Moorja. Kodumaa ajalooõpetus ja eelajaloolised mälestusmärgid	3	Alide Laarman. Võimlem. ja võimlemisp.	11	330
Joh. Kuulberg. Lugemise õpetam. m. kool.	5	„ „ „ „ „ „ „ „	12	366
„ „ „ „ „ „ „ „	5	F. Kirjanduse arvustused.		
IV. üleriiklik füüsika-, matemaatika- ja kosmograafiaõpetajate kongress (füüsika osa)	5	V. Tammann. Kooli laulm. raamat. ülev.	1	16
K. y. Klassi kirjatöödest	6	„ „ „ „ „ „ „ „	4	122
J. Lang. Keskkooli füüsika õppeplaan ja õppekava	6	J. Adamson. Meie alg- j. keskk. ajal. õpper.	3	71
Joh. Kuulberg. Meie algk. matem. õppek.	7	„ „ „ „ „ „ „ „	4	105
„ „ „ „ „ „ „ „	8	„ „ „ „ „ „ „ „	5	146
„ „ „ „ „ „ „ „	9	„ „ „ „ „ „ „ „	6	173
Prof. M. Janson. Loodusl. eksk. küsim.	7	„ „ „ „ „ „ „ „	7	213
„ „ „ „ „ „ „ „	8	„ „ „ „ „ „ „ „	8	248
„ „ „ „ „ „ „ „	9	„ „ „ „ „ „ „ „	9	268
„ „ „ „ „ „ „ „	10	„ „ „ „ „ „ „ „	10	297
„ „ „ „ „ „ „ „	11	M. L. O. Jungberg-Noormägi: Itaali. R.	6	188
„ „ „ „ „ „ „ „	12	J. Rumma. Kirjandus	10	305
J. Kents. Geograafiaõpetajate päev	7	P. Kollts. Arvuõpetusl. koolikirjandus.	11	339
Joh. Aavik. Rahvaluule käsitus keskk.	9	G. Karskus.		
N. N. N. Võõrad keeled Eesti koolis	10	Eesti karskusl. märguk. Vabar. Valits.		
Prof. P. Pöld. Inim. arenem. j. emak. m. s.	11	Akts. Peav. alkoholim. uuestik. asj.	1	26
V. Erlemann. Füüsika üldharid. keskk.	12	Jul. Elango. Kas alkoh. vabamüük?	2	57
„ „ „ „ „ „ „ „	12	„ Oige tee	4	103
„ „ „ „ „ „ „ „	12	Võistluskirjutused noorele	11	151
E. Pezold. Mõtt. u. keele õpetus. j. s. k.	12	H. Seadused ja seaduseelnõud.		
A. Kisla. Mõning. jooni maat, õpet. algk.	12	E. Martinson. Aval. algk. ehitusm. eeln.	1	14
		Riigi ja omaval. teenij. pensionisead.	10	307
		„ „ „ „ „ „ „ „	11	334
		„ „ „ „ „ „ „ „	12	373
		I. Organisatsioonide teated.		
		—m. E. Õpet. Liidu asemikkudekogu koosolek	2	60
		—m. E. Õpet. Liidu asemikkudekogu koosolek	3	36
		R. Kokk. Tall. Õp. Seltsi aasta-peakoosolek	2	62
		Unu. Keila Õp. Ühingu tegevusest	2	53
		Tapa Õpetajate Ühing	2	63
		—re. Valgamaa õpetajatepäev	3	91

	Nr.	Lhk.		Nr.	Lhk.
—Kr. Võru Õp. Üh. tegevusest 1923 a.	3	93	—m. Õppereiside juht	5	160
—K. Võru Õp. Ühingu peakoosolek	4	125	„ Ü. E. N. Ü. 5-es aastapäev	5	160
Äksi Õp. Ühingu tegevusest	6	190	„ Pensioniseadus	5	160
J. Lang. Füüsika õpetamiskomisjon	6	191	„ Õpetaja Vahtra	5	160
Kroonik. Saarte Õp. Üh. Liidu asemikkudekogu aastakoosolek	8	255	„ Berliini õppenädal	6	192
—o. E. Õpet. Liidu asemikkudekogu koosolek	9	281	„ Ekskursiooni võimal. Ameerika	6	192
„ E. Õpet. Liidu asemikkudekogu koosolek	10	313	K. R. Psühholoogiline praktikum	6	192
„ E. Õpet. Liidu asemikkudekogu koosolek	11	341	—m. „Ulakad“ õpilased	6	192
—m. E. Õp. Liidu juhatuses koosolek	9	284	—s. „Kevadik“	6	192
Tallinna Õp. Selts	9	285	II. Eesti keele õpet. kongress	7	223
V. Uustalu. Harjumaa Õp. ja haridustegelaste päev	10	314	Tänuavaldus	7	224
Järvamaa Õp. Liidu asemikkudekogu koosolek	10	316	—m. Soome-Ugri II. hariduskongress	7	224
—o. Saaremaa õpetajatepäev	10	319	„ Üleilmlik matem. õp. kongress	7	224
—m. E. Õp. Liidu juhatuses koosolek	11	343	„ Üleriiklik usuõpet. kongress	7	224
Pärnu Õp. Ühingu aasta-peakoosolek	11	346	„ Vabad õpetajate kohad	7	224
Kroonik. Kuresaare Õp. Üh. aasta-peakoosolek	11	387	„ Haridusministeer. ja usuõpetus	7	224
—m. Eesti Haridusliidu asemikkudekogu koosolek	11	347	„ Soome õpetajad Eestis	7	224
Kroonik. Mõnda Saaremaa õp. ühingu tegevusest	12	383	E. Trk. Uued õppejõud meie koolides	8	256
Viljandimaa Õp. Liidu tegevusest	12	383	—m. II. üleriik. Eesti k. õpet. kongress	8	256
J. Kroonika.			„ E. Õp. L. asemikkudek. koosolek	8	256
—m. Võimlemisõpetajate kongress	1	31	„ Rahvusvahel. keskk. õp. kongress	8	256
—m. Matem. füüs. ja kosmograafia õp. kongress	1	31	N. Soomlane Eesti õpetajaskonnast	9	286
—m. Petserimaa Vene Õp. Liidu häälekandja	1	31	Suitsetamise keeld Saksamaa koolides	9	286
Geograafiaõpetajate päev	2	64	James Sully ja Stanley Hall surnud	9	286
Tallinna Õp. S. võimlemissektsioon	2	64	Paul Natorp surnud	9	287
Üleskutse	2	64	J. Lang. Mõned näpunäited Inglise raamatute muretsemise kohta	9	287
Soome-Ugri II. hariduskongressi asjas	3	94	—m. E. Martinsoni 30-a. pedagoogilise tegevuse aastapäeva puhul	10	318
—m. Usuõpetajate kongr. kavatsusel	3	95	Kooliuenduslik võitlus Saksamaal	10	319
„ Võimlemise ja matem. õp. kongressi toetus	3	95	Sotsialistlik õpetajatepäev Leipzgis	10	319
„ Suvised edasiharimise kursused õpetajaile	3	95	Pedagoogiline nädal	10	320
„ Toetus eriainetes õpetajate kongressidele	3	95	—m. Õpet. V. Johanson 30-a. ameti-juubel	11	348
„ Üleriiklik rahvaülikoolide päev	3	95	„ Ankeet Eesti keele õppek. kohta	11	349
„ Riigi ja omavalitsuste teenijate pensioniseadus	3	95	„ Võimlemisõpetajate kongress	11	349
„ Koolimajade ehituslaenu määrused	3	95	J. Lang. Mõned soovitatavad ingliskeelsed raamatud ja ajakirjad	11	349
„ Kevadised noortepeod ja koolinäitused	3	95	—m. III. üleriiklik võimlemisõpetajate kongress	12	379
„ Tallinna pedag. kursuste päev	3	96	„ Kutse „Kasvat. Üh. Üleilmliku Liidu“ koosolekule	12	379
„ Ankeet korteriolude kohta	3	96	„ Läänemaa õpetajatepäev	12	380
„ Tall. konservatooriumi riigistamine	3	96	„ Õpetajad pensionile	12	380
„ Tallinna õpilaste toitlusolud	3	96	„ Jõuluvaheaeg	12	380
„ Uus haridusminister	3	96	„ Tartu ülikooli 5. aastapäev	12	380
„ Läänemaa seminari direktor	3	96	„ Riigi hoolekandekool Koloveres	12	380
„ Üleriiklik matem. füüs. ja kosmograafia-õpetajate kongress	4	127	„ Tall. Õp. Seminar 5. aastapäev	12	380
Geograafiaõpetajate päev	4	127	„ Aktused Tallinna kooliõpilastele	12	380
—m. Algkooli õppekavade asjus	4	128	„ „Kasvatus“ ilmub	12	380
„ Bülleteen E. Õpet. Liidu tegev. tutvustamiseks	4	128	N. Tähelepanek. Eesti koolioludest	12	380
„ Võimlemisõpet. kongress	4	128	—O. Belgia õpetajaskond omi palgatingimusi parandamas	12	381
—m. Riigi haridusnõunik	4	128	Inglise haridusminister ja õpetajaskond	12	382
„ II. kasvat. nädal ja Eesti k. õp. kongress	5	160	Saksa maaõpetajate olukorrast	12	382
„ Ekskursioon Inglismaale	5	160	K. Nekroloogid.		
			A. K. Johannes Õunapuu	3	84
			A. L. Sinaida Jürgenson	3	86
			G. A. Madis Reinthal	12	384
			L. Ajakirjandusest		
			M. Toimetusele saadetud kirjandus	1	32
			„ „ „	5	160
			„ „ „	11	352
			„ „ „	10	320
			Õienduseks		
			„	3	96
			„	10	320
			„	11	382
			„	12	
			Kiri toimetusele		
				4	128

Õiendus.

Ses numbris on eksitavaid trükivigu:

- Lhk 354 I v. 4 rida alt eeskujutikkudes pro eeskujulikkudes.
„ 379 I „ 3 „ alt väljaspoolt pro väljastpoolt.
„ 379 II „ 2 „ alt Warld pro World.
„ 380 II „ 17 „ ülev. juhtub pro johtub.
„ 382 I „ 21 „ alt õpetatajate pro õpetajate.
„ 332 I „ 16 „ alt era pooletute pro erapooletute.
„ 382 II „ 4 „ ülev. savutame pro saavutame.
„ 382 II „ 3 „ alt võõraslaps pro võõraslaps.
„ 382 II „ 2 „ alt tsirkli pro sirkli.
„ 384 II „ 21 „ alt pisilan pro pisilane.
„ 384 II „ 6—7 rida ülev. Siin lõpetas ta lipn. Pet. sõjakooli.
Mispeale jne. — laused peavad olema ühendatud koma abil.

Toimetus.

O.-ü. „TÖÖKOOI“

Tallinn, Rataskaevu tän. 22

soovitab käesolevaks õppeaastaks alg- ja keskkoolidele mõõdukate hindadega järgmisi õppevahendeid: _____

Keemia klaasnõud

(klaas- ja kummitorud, piirituselambid, katseklaasid, keeduklaasid jne.)

Klaasakvaariumid

Kogud: põlevkivi, kivisüsi, nafta

Füüsikariistad

Projektsioon-aparaadid

Udupildid loengutele: „Põlevkivi“, „Turbatööstus“, „Kehakasvatus“

Pildid koduloo jaoks (aastaajad)

Stereopildid

Seeria diapositiive maadetead.

(Aasia, Aafria, Ameerika ja Austraalia — 100 pilti). Valmistamisel Eesti ja Euroopa

Algkoolid võivad saada kõiki I ja II liiki õppevahendeid.

Käesolevaga on au lugupeetud koolijuhatajatele, kui ka õpetajaskonnale teatada, et meie trükikojas (Lühikejalg nr. 4, telefon 9-24, Tallinn) **saadaval on kõik kooliide tarbed** trükitööde alal, nagu:

Tunnistused

Teatelehed

Tervislehed

Kooliealiste laste registreerimise raamat.

Koolilaste päevaraamatud

Klassi päevaraamatud j. n. e.

Igas paksuses liht- ja contoraamatud.

Kirjastusel on ilmunud

muude seas järgmised õpperaamatud:

- 1) **Mooses ja prohvetid**, dots. Ed. Tennmann.
- 2) **Tsiviil-õigus**, vannut. adv. Mikfelt.
- 3) **Eesti tsiviil-protsess ühes administrat. protsessiga**, vannut. adv. Mikfelt.
- 4) **Колокольчики**, I jagu, Дормидонтова.

Ühtlasi valmistame kõiksugu trüki- kui ka köitetöid — vastavalt aja nõuetele.

Nimetame lõpuks, et kõiki **tarbeid otse trükikojalt ostes** vastuvaidlemata **odavamalt saate** — kui jällemüüjatelt.

Soovi järele täidame tellimised ka postiteel.

J. Zimmermann'i trükikoda, Tallinnas,

Lühikejalg nr. 4. Telefon 9-24.