

# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

Nr. 5

7. AASTAKÄIK. — MAI 1925

# Kasvatusteaduslik ajakiri „KASVATUS“

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

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

Uute osadena on „Kasvatuses“ 1925. aastal:

1) Kooli- ja haridustöö alal antavate määruste, korralduste ja juhtnõuete 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 puutuvast osast 3–4 kuul 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 raamatukaupluses.

Endiste aastakäikude hind (kergetes 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.

**Rvalikkude algkoolide seadus**

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

Riigikogu poolt 13. mail 1921 a. vastuvõetud

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

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

„Kasvatuses“ toimetust ja talitust.

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

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 5.

Mai 1925.

7. aastakäik.

S i s u : Lugema õpetamine ja aabits — *E. Martinson*. Uuemad voolud õpetajate ettevalmistuse küsimuses Saksamaal. — *Dr. Stuhlfath, Friedenberg Nm.* Mõtteid keskkooli sihist ja ülesannetest — *K. Aben*. Tahtejõu kasvatamise probleem — *P. Truusmann*. Keskkooli kirjatööd eesti keele alal — *Ed. Schönberg*. Kirjanduse arvustused. Omatehtud katseriistad — *prof. M. Janson*. Organisatsioonide teated. Kroonika. Seadusi, määrusi ja korraldusi. Õienduseks.

## Lugema õpetamine ja aabits.

E. Martinson.

(Järg.)

Teoreetiliste arutuste illustreerimiseks teen mõned arvustavad märkused mõne tarvituseloleva aabitsa kohta.

*Ä. Maramaa* „*Aabitsa*“ pruunile kaanele on joonistatud kaks last: pois tahvliga ja tüdruk pildiraamatuga. Nende laste pildid leiduvad ka lugemistüki juures „*Paul ja Pauliine*“. Kui raamatu kaanele paigutatakse mõni pilt raamatust, siis on see kas mõni eriti õnnestunud töö, või annab ta tähtsa ilmetava joone raamatust. Ei üht ega teist või öelda „*Aabitsa*“ kaanelehe ilustuse kohta. *Paul ja Pauliine* on halvasti joonistatud — nagu teisedki selle raamatu pildid — ja halb on ka lugemistükk, mille selgitamiseks või kaunistamiseks seal istuvad *Paul ja Pauliine*.

Emal oli ostnud *Paulile* tahvli ja *Pauliinele* aabitsa. Aga ei saanud selgeks *Paul* kirjutamist, ega *Pauliine* lugemist.

Naljakas emal: paneb ühe lapse kirjutama, teise lugema. (Nagu illustratsiooniks minu väitele, et lugema õpetamine käib üle jõu paljudele emadele).

Kuid autor ei jäta emal hätta: lapsed saavad mettleiba ja võileiba, ja siis läheb töö „nagu lepsi reega“.

„*Aabitsas*“ on üksikute asjade pildid, mille nimetustest tulevad analüseerida soovivad häälikud. „*Aabits*“ on seega kokku seatud normaalsõna meetodi järele, nagu *M. Kampmanni* aabitski, mille arvustav ülevaade oli mul kokku seatud, kuid jääb avaldamata *M. K.* soovil, kuna see aabits ei olevat enam tarvitusel. *Maramaa* „*Aabitsal*“ puudub *Kampmanni* aabitsale omane järjekindlus. Viimase järele tulevad enne suuliselt läbi võtta teatavad lahutamise ja liitmise harjutused ja siis alles võetakse kirjas läbi häälikud, sellejuures esialgul ainult täishäälikud ja üksahaaval. Selle järele jõutakse umbhäälikute liitmisele täishäälikutega. *Maramaa* võtab esimesel tunnil läbi kaks täishäälikut ja ühe umbhääliku ja ühtlasi korraga neli kirja: antiikva suur ja väike ja gooti suur ja väike kiri.

Lugemismaterjal on püütud algusest peale nii kokku seada, et oleks ühendav mõte üksikute sõnade vahel. Sõ-

nad ise on lihtsad ja arusaadavad. Kuid sisu on lastele võõras, sagedasti mäge, labane ja huvitusetu. Näiteks „Tool“:

Siin on saal.

Saalis on tool.

Tiiu, astu saali!

Tiiu astus saali.

Tiiu, istu toolil!

Tiiu istus toolil.

Tool saalis. Tiiu toolis.

Mulle tundub, et kui õpetaja ise ei lisa juure harjutusi, siis Maramaa aabitsa järele laps ei õpi võitma paljuid häälikute liitmise raskusi. Selle poolest on Kampmanni aabits palju põhjalikum. Kuid puht laste lugemikuna, millele peakis kaasas käima puhttehnilised harjutused, ei ole Maramaa aabits ka mitte mõeldud — ei oma sisu ega konstruktsiooni poolest.

Normaalsõna metoodile on rajatud ka V. Tammanni ja A. Rulli „Huvitaja“. Pildid on juba pisut huvitavamad, on juba tarvitatud kahte luitunud värvi. Kuid pildid kujutavad ka — nagu eelmises aabitsaski — ainult üksikuid asju ja suuremal osal piltidel jätab joonistus- tehnika üsna palju soovida. Kaanepilt võrdlemisi kena — meelitab raamatut ostma. Ka „Huvitajas“ on pandud rohkem rõhku sellele, et sõnad oleksid lastele arusaadavad ja et üksikud sõnad ja laused moodustaksid teatava loogilise terviku. Oma sisu poolest on tekst tuumakam, kui Maramaa „Aabitsal“, kuid enamalt jaolt ei ole ta lastekohane. Kirjeldused tuvist, äikesest, pääsukesest jne. sel kujul ei huvita last.

E. Peterson on oma endise aabitsa kaunis põhjalikult ümber töötanud, „et «Eesti laste uus aabits» laste jõule vastaks ja tarvitajatele meeldiks“, nagu E. Peterson lausub aabitsa saatesõnas. Aabitsas minnakse läbi korraga neli kirja: suur ning väike antiikva ja suured ning väikesed kirjutatud tähed. Muidugi võib igaühe läbivõtmise tarvidust põhjendada: väike antiikva on kõige loomulikum trükikiri, suured antiikva tähed on tarvis pärisnimede kirjutamiseks ja kirjutatud kirja vajame kirjalikkudeks harjutusteks. Kuid siiski mõjub nelja kirja korraga läbivõtmine segavalt. Võiks algul läbi võtta kas ainult suur antiikva, mille juures tähtede suurus teeb vahet suure

ja väikese tähe vahel, või ainult väikesed kirjutatud tähed, või, kui ei taheta nimesid väikeste tähtedega kirjutada, nagu seda teevad, näiteks, Eckhard, Lüllwitz, Gansberg ja mitmed teised, siis ühtlasi läbi võtta ka mõned tarvilikud suured tähed, või jälle läbi võtta suured ja väikesed kirjutatud tähed paralleelselt. Mitmed suured tähed on kas väikestega täiesti ühtmoodi, või lähevad neist vähe lahku, või võib neid ka väikeste tähtede moodi kirjutada, nagu: a, g, k, m, n, o, p, u, w ja t.

Lugema õpetamise algul tarvitab Peterson fonomiimilist metoodi. Kuid ta ei võta läbi täishäälikuid üksikult, milleks muidugi raskusi teeb meie keele iseloom, vaid esimesena figureerib tal silp „ui“ kui üllatatud meeoleolu avaldus. Nii tuleb siis kohe algusest peale analüüs appi võtta, mis küll soovitatav ei ole, olgugi et kaksiktäishääliku analüüs ei ole väga raske. Sama teed käib ka Kuulberg omas aabitsas. Võiks siiski alguses läbi võtta kas või mõnedki täishäälikud.

Peterson ei katsugi kaashäälikuid fonomiimiliselt käsitleda. Ta läheb liig ruttu üle analüütilis-sünteesilisele käsitlemisele. Kaashäälikute fonomiimilist käsitlemist on aga kerge ja loomulik ühendada Lange vokalisatsiooni metoodiga, mis tähtsal määral kergendab kõige raskemat osa lugemisõpetuses, s. o. kaashääliku liitmist täishäälikuga. Välimuselt paistab, nagu ei oleks Peterson kaashäälikute esitamisel tarvitanud normaalsõna metoodi. Tal ei esine piltidena mitte teatavad üksikud asjad, mille nimetustest välja kooritakse tarvilik häälik, vaid piltidel näeme hulga asju ja peegeldub seal ka elu ja tegevus. Näiteks pilt: puuriit mille kõrval mehed saevad puid, riida najal look, riida kõrval siga ja kukk kanaga. Kuid see pilt ei ole mitte juuresoleva lugemistükiga seotud, vaid pildi osadest saadakse sõnad: saag, look ja kukk, millest omakorda analüseeritakse kaashäälikud g ja k.

Pildid, on paremad kui eespool nimetatud aabitsail, kuid soovida jätvavad nad siiski nii mõndagi, eriti oma värvitooni poolest. Peterson on püüdnud raamatust kõrvaldada laused ja sõnad, millel puudub lähem side üksteisega, ka on sõ-

nad lastele kaunis arusaadavad. Kuid lugemismaterjali sisu ei ole suuremalt jaolt lastele mitte väga huvitav. Mis huvi võib lastele pakkuda, näit. järgmine tükk:

„Miinal on muna. Leol ei ole muna. Miinal ja Leol oli ani. Anil oli muna. Meie emal oli ani. Meie ema ani ei mune enam mune. Leo ja Miina ema nimi on Miili.“

Või sarnane:

„Leol on onu. Leo onul on naine Liina. Leo onu on unine. Onul on uni. Naine Liina ei ole unine. Naine ei uinu. Uinu, onu. Onu laual on lai lina.“

Sarnast laadi on suur hulk kirjeldusi.

Eespool nimetatud aabitsaist on kõige modernsem. J. Kuulbergi „Laste Sõber“. Ta on kokku seatud n. n. töökooli meetodi järele. Pean teda mitmes asjas paremaks eespool arvustatud aabitsaist: illustatsioonid on kenad ja käivad kokku tekstiga, teksti sisu on võetud laste elust, mitte ainult üksikud laused ei ole üksteisega ühendatud ühtlaseks tervikuks, vaid kõik lugemistükid kokku moodustavad ühtlase loo laste elust. Sellega siis mitte lugema õpetamise harjutuste kogu, vaid laste esimene lugemisraamat, mis silmas peab laste häälikute tagavara järkjärgulist suurenemist.

Minu arvates on sellel aabitsal aga ka omad puudused ja peavadki olema, nagu uuel. ettevõttel kunagi.

Nagu ju eespool tähendasin, oleks soovitatav lugema õpetamise algul üksikute täishäälikute fonemiiline käsitlemine. Muidugi võib ju õpetaja seda teha, kuid vastavad pildid aabitsas, nagu seda on näit., Göbelbeckeril, Eckhard ja Lüllwitzil, Langel ja teistel, aitaksid kergendada seda käsitlemist ja juhiks õpetaja selle meetodi tarvitamisele.

Teise puudusena võiks nimetada raskesti loetavat kirja, eriti tagapool. Põhjused järgmised: 1) Kõik tähed on ühekõrgused. Prof. Meurmanni ja teiste katsed on aga näidanud, et meie silm liigub lugemisel peaaesjalikult rea ülemist äärt mööda, kusjuures see tekst kergem lugeda kus enam väljalatavaid tähti. 2) puuduvad suurelantiikval üldse iseloomulikud tähed, mis lugemist kergendaksid, kõik tähed on teatavas mõt-

tes väga ühtlaadi. 3) teeb teksti kirjuks sõnade silpideks jaotamine kriipsukeste abil. Suuremal osal aabitsail on pikemad sõnad küll silpideks lahutatud, kuid enamalt jaolt mitte kriipsukestega, vaid silpide vahele on jäetud suuremad vahed kui üksikute tähtede vahele. Üldse ei ole aga terve tähestiku läbivõtmine suure antiikva kirjaga otstarbekohane. Õige on, et sarnaseid tähti võib laps kergesti tikkudest kokku seada ja ei erine ka suured tähed väikestest oma kuju poolest, kuid käetgevust võime küllaldasel määral ära kasutada ka teistegi tähtede tarvitamisel, ja ei ole ju ometi õige sellele kirjale lugema õpetamist rajada, mida pärast palju ei tarvitata ja mis suuri raskusi sünnitab lugemisel.

Kolmandaks puuduseks loen seda, et terve tähestik on läbi mindud seotud kõnes. Lapsed ei kõnele loomulikult mitte seotud kõnes; aabitsa tekst peab aga enam vähem lähenema lapse loomulikule kõnele. Seotud kõne annab ka paatosliku ilme reaalseile asjadele, ja sunnib sisu moondama riimi ja rütmi kasuks, nii et tekst kergesti võib muuttuda vemmälvärsiks.

Riim võib saada hädaohtlikuks ka lugemise tehnilisele küljele: riimis sõnad jäävad kergemine pähe ja siis leierdatakse teksti peast, ilma et laps ametis oleks lugemise tehnilise küljega; ka aitab riim lugemisel sõna juba ette aimata, ilma et harjutataks kokku lugema.

Sellega ei taha ma muidugi aabitsast seotud kõnet sootu välja tõrjuda, kuid temaga ei maksa ka liialdada. Saksa eeskujulikud aabitsad tarvitavad seotud kõnet väga ettevaatlikult ja mõdukalt.

Neljandaks puuduseks loen arvustatavas aabitsas selle, et teksti sisu ei ole lastele alati küllalt huvitav: on vähe sündmustikku ja elavust, kõik on nagu kaetud mingisuguse õrna lüürilise looriga, mis võib ju meeldida meile enestele, jätab külmaks lapsed, eriti poisid, kes otsivad elust ja ka lugemisest sündmusi, põnevust. Mis on siis selles aabitsas käsitletud: et lapsed laulavad, (lehek. 7), et ema neid kutsus (lhk. 8), et lapsed emale ütlevad, et nad laulsid ja ema neid käseb laulda (lhk. 9), et lapsed ütlevad isale ja onule, et nad

laulsid ja need käsevad neid laulda (lehek. 10), et lapsed rõõmustavad ja naeravad sellepärast, et onutütar Salme neil on (lhek. 11). (Ääremärkusena tähendan, et nad oleksid pidanud kohe rõõmu avaldama, kui Salmet nägid, aga mitte alles pärast laulmist), edasi — et tuleb mure minema ajada merele, kus tal ilus elu, ja et Muri peab nuri-sema ja saia nuruma (lhek. 12), et lapsed ja Murigi peavad lugema minema armsale onule (lhek. 13), et selle üle lapsed naeravad, kui Muri loeb (lhek. 14)

jne. — ikka peaaegu samas stiilis. Kardan, et sarnane sisu pakub liig vähe meie 8-aastastele poistele.

Olen viimast aabitsat arvustanud rohkem kui teisi, mitte sellepärast, et ta oleks teistest halvem, vaid just sellepärast, et ta on parem teistest nii mitmegi asja poolest.

Ka see aabitsate pealiskaudne ülevaade peaks näitama, kui keeruline on aabitsa probleem ja kui raske on kokku seada head aabitsat.

(Lõp p.)

## Uuemad voolud õpetajate ettevalmistuse küsimuses Saksamaal.

Dr. Stuhlfath, Friedeberg Nm.

Rahvakooliõpetaja hariduskäiku võib võtta terve rahva hariduselise tasapinna mõõdupuuna. Mitte ainult, et põhjalikum haridus õpetusele rahvakoolis kasuks tuleks, vaid selle mõju ilmuks ka rahvakooliõpetaja mitmekesistes suhetes rahvaga (edupüüded, ühistegevus, rahva-ülikoolid jne.). See äratundmine on saksa rahvakooli õpetajaskonda peaaegu ühe aastasaja kestel vahetpidamata kihutanud teoreetiliselt õpetajate ettevalmistuse probleemi läbi mõtlema ja muretsema sellega õpetajate ettevalmistuse uuendusele vaba tee. Praegu tähendab kõigis saksa õpetajaskonna ringides, nii rahvakoolis, kui ka kõrgemates koolides, ajakohane õpetajate ettevalmistuse uuestikujundamine tervet pedagoogika probleemi. Oodatakse sellest uuendusest niisuguse õpetaja seisuse kujunemist, mis sõja ja revolutsiooni läbi raskendatud õpetaja ja kasvataja ülesandeid võiks niisuguse vaimlise elastilisusega täita, mis üksi kindlustaks sügava mõju noorsoole ja rahvale.

Siin olgu probleem, millega parimad saksa pedagoogid on võidelnud, kahes suunas lühidalt esitatud. 1. Missugune seisukoht on võetud teoreetiliselt nende probleemide vastu. 2. Missuguseid praktilisi lahendusi on saksa valitsused teostama hakanud revolutsioonist saadik?

Pöördume esiteks probleemi teoreetilise läbimõelduse küsimusele. Ikka on tarvis olnud suuri poliitilisi vapustusi, et seda vaimlist muhendumist sünnitada, mille põhjal on võetud kriitika alla maksva õpetajate ettevalmistuse vormi ajalooliselt juurdunud kitsad piirid ja ettepanekud tehtud parandusteks. Nagu omal ajal Venemaal, nii kutsusid ka Saksamaal 19. aastasaja algul ettevalmistused vabadusvõitluseks Napoleon I vastu pedagoogilised uuendused välja. Sellega oli kõige tihedamalt seotud õpetajate ettevalmistuse reform. Tol ajal pandi Zelleri poolt ette miski „normaal-instituut,“ mis eeldas teatud määra üldharidust, et siis võrdlemisi lühikese aja-ga puht metoodilis-praktilist ettevalmistust anda. Oleks see plaan läbi viidud, kindlasti ei oleks lõhe rahvakooliõpetaja ja kõrgemkooliõpetaja vahel nii suur olnud, seega oleks ka kergem olnud seda kaotada. Et ka alamatest rahvakihtidest isikutele õpetaja kutse saamist võimaldada, võeti vastu kava, mis on kestnud teatud muutustega kunni 1918 aasta revolutsioonini. Eeltingimuseks võeti rahvakooli küpsus. See, kes õpetajaks tahtis saada, tegi kolmeaastase ettevalmistuskursuse kellegi õpetaja juures läbi. Hiljem astusid selle asemele erilised *ettevalmistusasu-*

tused; siia liitus kolmeaastane seminariskäimine, mis üldist haridust kõigis õppeainetes süvendas ja seal kõrval pedagoogilise hariduse andis, mis seminaristi teoreetiliselt ja praktiliselt küpsaks tegi tema tulevaseks kasvataja-kutseks. Kuna seminarid tekkisid ainult rahvakooliõpetajate jaoks, loodi lõpuliikult lõhe seminaris ettevalmistatud rahvakooliõpetaja ja akadeemiliselt haritud ülemõpetaja (Oberlehrer) vahel. Sellega oligi aga antud alguspunkt uuenduspüüetele. Nagu laste kasvatuseks nõuti „ühtluskooli“, nõnda nõudis õpetajate ettevalmistuse reform „ühtlast õpetajateseisust“.

1848 aasta oma vaimlise revolutsioonierumise viis esiteks need mõtted kindlasse vormi. Organiseeritud õpetajaskond nõudis ühtlast õpetajateseisust järgnevas palves: „Õpetajaid ettevalmistav asutus olgu üks ülikooli haru ja andku teoreetiline ja praktiline haridus“. Frankfurdi parlament asus samale seisukohale. Aga Frankfurdi parlament kannatas üleliiga mõtte kahvatuse all, kui et see seisukoht oleks kihutanud praktilisteks katseteks. Järgnevad reaktsiooni aastad kõigis saksa üksikriikides tapsid ka selle revolutsiooni lapse. Bismarcki sõnad: „Preisi koolmeister võitis 1866 a. lahingu Königrätzi juures Austria vastu!“ mõjus rahvakooliõpetaja peale tugevasti tõstvalt ja hoidis teda aastakümnete jooksul enesega rahul, pealegi kui lugupidamine rahvakooliõpetajast rahva seas kestvalt tõusis. Ka oli õpetajaskond neil aastakümnel küllaldaselt sellega tegevuses, et esimeses järjekorras sisemist organisatorlist ühendust läbi viia, mis korda läks alles aegadeate võistluste järele ja siiski mitte täielikult. Alles 20. aastaja pöörangul hakati uuesti selle probleemiga tegemist tegema, kusjuures tuleb vahet teha kahe voolu vahel. Saksa Õpetajate Ühingu radikaalsed esivõitlejad nõudsid hariduse saamist ülikooli juures täiesti ühetaoliselt kõrgemkooliõpetajatega. Teine grupp jäi teadlikuks selles, et rahvakooliõpetaja kutsele on teised ülesanded kui ülemõpetaja omal, ja nõudis sellepärast seminari hariduse uuendust. See vool võis lugeda 1. juuli 1901 a. korraldust,

millega uued õppekavad õpetajate ettevalmistusasutustes tarvitusele võeti, oma püüete ilusaks saavutuseks. Iga tahes jäädi üldhariduse ja kutsehariduse ühendamise juure. Sellega jäi õpetajate haridus „erihariduseks“ kõigi paremuste ja pahemustega. Eestkätt valgustati seda probleemi viimasel aastakümnel õige mitmekesisest seisukohtadest ja tehti mõnigi reformi kavand.

Vaadelgem neid uuendusplaanid kord lähemalt. Äärmisel tiival asub Saksa Õpetajate Ühingu kava, nagu ta mitmesugustel õpetajatepäevadel läbi arutati ja vastu võeti. Peajoonetes nõuab ta, et esijoones „eriharidus“ kõrvaldataks ettevalmistusasutuste ja seminaride sulgumisega. Igaüks, kes rahvakooliõpetajaks tahab saada, peab tulevikus kõrgemkooli küpsuseksamini läbi tegema. Et andekale rahvakooli õppurile võimaldada veel 13–14 aasta vanaduseski ühendust kõrgema kooliharidusega saavutada, peab sisse seatama n. n. „ülesehitavad koolid“ („Aufbauschulen“), mis üheksa aasta asemel viivad kuue aastaga küpsuseksamini. Rahvakooliõpetajaks valmistamine, mis ulataks nüüd veel ainult teadusliku sissejuhatuseni teoreetilistesse ja praktilistesse külgedesse, peab jääma selle plaani järele ülikooli ülesandeks. Sealjuures on nii ülikooli kui ka tehnika ülikooli peale mõeldud. Iga õpetaja peab pedagoogilise ettevalmistuse kõrval kaheksa semestri jooksul ka üht teaduslikku eriainet studeerima, näit. ajalugu, looduse-teadusi, matemaatikat, keeli jne. Selles peab ta ka eksami tegema. Studeerivate õpetajate-kandidaatide vastuvõtmine on mõeldud nõnda, et üliõpilane kirjutatakse filosoofia fakulteedi sisse, kus ta kasutab kõik harimisvõimalused. Nii kaugel kui fakulteedides sündsatest professoritest puudus on pedagoogika jaoks, peab nende ettevalmistuse eest hoolitsetama. Praktiline ettevalmistus peab järgnema koolides, mis peavad seisma lähimas ühenduses ülikooliga. See plaan on ka hiljuti paljudel õpetajate koosolekutel esitatud. Kirjanduses on see kõige pealt ette pandud Leipzigi kooli uuendaja professor, Joh. Kühneli ja rektor Prentzeli (nüüd Regierungs-direktor Berliinis) poolt.



Selle kava vastu on saksa ülikoolide filosoofia fakulteedid oma kaaluvas enamusel. Tuhandete õpetajate-studentide vastuvõtt lõhuks fakulteedi raamid ja tooks kaasa ülesanded, mis hävitaksid filosoofia fakulteedi teaduslik-teoreetilise iseloomu. Kõige teravamini sõnastas vastukoha tuntud filosoofia professor Berliini ülikooli juures riigisekretäär Troeltsch, kuna ta nõudis: „Filosoofia fakulteedi seisukohast või üldideest välja minnes peab pedagoogiliste õpetoolide suhtes nõudma, et nad esitaksid *puhtteoreetilist* teadust.“ Kuid see vaevalt aitaks õpetajate ettevalmistust edasi viia, kuna õpetaja vajab praktilist pedagoogikat.

Et murda teravots filosoofide väidetele, kuid siiski päästa tee ülikooli õpetajatele haridusesaamiseks, esitas professor dr. *Kutzner-Bonn* kava avada ülikooli juure täiesti uus fakultet, „pedagoogiline fakultet“, milles pedagoogika kõigi tema abiteadustega ja koolitehniliste instituutidega oma elu võiks elada. See ettepanek võis tugeva matemaatilis-loodusteaduslike fakulteedide asutamisele üksikute saksa ülikoolide juures, mis mõne aja eest oli sündinud, ja kõige pealt elastilisusele, millise tehnika ülikoolid olid üles näidanud oma õppeharude lõpuliikul väljatöötamisel. Nii on näit. lennuparaatide ehitus saanud üsna uueks õppeharuks.

Ka selle kava vastu on ülikooli õpetajakond, ehk küll mõnigi asi tema poolt räägib. Juhitakse tähelepanu sellele, et niisuguse pedagoogilise fakulteedi jaoks peaaegu veel kõik teaduslikud eeldused ja professorikond puuduvad. Peale selle lõhutavat seega ülikooli raamid, sest juba nüüd suutvat ülikoolid vaevalt üliõpilasi mahutada. Kuna rahvakooliõpetaja ju peale kasvatusteaduse ja tema abiteaduste veel üht teaduslikku eriainet filosoofia osakonna raamides peab studeerima, siis ei olevat filosoofia fakulteedi ülekoormatus ka selle kava järele kõrvaldatud. See olevat aga tingimata tarvilik, kuna juba nüüd professorid kaebavad selle üle, et „harjutuste“ kuhjamise juures üliõpilastega dotsendil enam võimalik ei olevat üksiku üliõpilase

arendamise eest nii hoolt kanda, kui see tungivalt tarvilik oleks meie ülikoolihariduse kõrge seisu alalhoiu huvides.

Iseäranis tähelepanuväärt on see kava, mille Berliini filosoof ja pedagoog *Spranger* on välja töötanud õpetajate ettevalmistuse jaoks. Seda võib öieti mõista ainult tema avarast eluvormide teooriast. Selle teooria sisu on lühidalt see, et terve inimlik kultuurelu määratakse ära kõigil aegadel teatud üldistest hingelistest seadustest, mis annavad mõtte inimese tegutsemisele. Selle „mõtte- ja väärtuse-seaduse mõju sünnitab iga inimese hinges teatud hingelise struktuuri, millele *Spranger* eluvormi nime on andnud. Tema teeb vahet kuue niisuguse tüübi vahel: 1) teoreetiline ehk teaduse-inimene, 2) ekonoomiline ehk majandus-inimene, 3) esteediline ehk kunsti-inimene, 4) poliitiline ehk võimu-inimene, 5) sotsiaalne ehk armastuse-inimene, 6) usuline inimene. Nende kuue põhivormi juure näitab ta veel mõned kokkupanud eluvormid, nagu tehniku, õigus-teadlase oma ja teised. *Spranger* määrab ära nüüd kõige pealt õpetaja ja kasvataja eluvormi täielikult omapärase struktuurina, mis mitte lihtsate, vaid liitüüpide hulka kuulub; s. t. õige kasvataja hinges peavad olema välja kujunenud mitmesugused küljed. Aluspõhjaks selle iseloomus, kes alaliselt teiste ja iseäranis noorte inimeste edasiahitamisega tahab tegutseda, peab olema igatsus aitava armastuse järele. Teiselt poolt peab see sotsiaalne struktuur täiendust leidma võimuteadvuses, mis põhjeneb väärtuse üleolekul. Õpetaja hariduses kui ka tegevuses mängib aga ka teadus suurt osa. Sellepärast nõuab õpetajakutse tugevat teaduslikku huvi ja ka küllaldast teaduslikku andekust. Neile nõudmistele astub juure neljandana veel see, et õpetaja, eriti aga rahvakooliõpetaja, tehniliste ja kunstiliste alade vastu huvi tunneks ja omaks vähemalt mõnesuguseid algsuuteid nendega tegutsemises. Ka usuline külg ei tohi puududa, on ju rahvakooliõpetajale mõõdapääsemata tarvilik, et ta looks endale kindla ümmarguse ilmavaate.



Opetaja hingelise struktuuri mitmekülgsus ja keerulisus takistab siis Sprangeri vaate järele, et ülikool rahvakooli õpetaja ettevalmistuskohana võiks kaalumisele tulla. Täielik ülikooliharidus tema puhta teaduse toonitamiseks viiks terve rahva hädaohtliku ühekülgse-eteoreetilise kultuuri piiridesse, selle asemel, et teda hingestada teatud terve plastilise elukujundava jõuga. „Kui tahetakse kõigi õpetajate, ka senniste rahvakooliõpetajate ettevalmistus üle viia ülikooli, siis kas juhitakse nende haridus, kes õieti rahvaõpetajad on, üsna ühekülgsetele radadele, või ülikool peaks nõnda ümber kujundatama, et sellega oluliselt teised kultuureesmärgid, mida ta peab edendama, hädaohtu satuvad“. See on ekslik teaduse ja hariduse samastamine, mis ülikooli kõige sündsama õpetajate ettevalmistuskohana laseb paista, peab aga vahet tegema õpetlase ja „inimese-kujundaja“ (Menschenbildner) vahel. Teadus läheb välja asjalikkusele, haridus isiklikkusele objektiiviste väärtuste omandamise mõttes, nagu nad teostatud on mitte üksi teaduses. Küll peab „kujundaja“ teadust ja teaduslikku vaimu omama, aga ta ei pruugi õpetlane olla, nagu ka õpetlane kaugeltki kujundaja ei ole. Sest „haridus (kui tegevus) on ühe areneva üksikhinge kõigi arvustussuunade vallandamine elamuses, meelsuses ja praktilises ülespidamises vastavalt tema objektiivilt väärtusliku kujunemise normile“. Tähendab, kasvataja juures tuleb teadmiste juure veel üks omapärane vormielement juure, mille läbi teadus saab hariduse vahendiks. Seda omapärast vormielementi ei suuda ülikool tervelt tema olemuse järele ei sünnitada ega välja arendada. Spranger nõuab sellepärast, et loodaks üks koht, kus haridusemõte niisugusena tuleks oma kõrgeimale esitusele, tema nõuab ülikooli ja tehnika ülikooli kõrval „vaimuvoolijate ülikooli“ ehk „pedagoogilist akadeemiat“. „Looge ise endile omapärane kultuuri-koht, milles hariduselu täies ulatuses ravitsetakse, nagu kord tehnika omale ülikooli ise pidi looma, siis ei tunne teie ülikoolist puudust, sest et teil rohkem on, ja et

teie tunnete eneste omapärast rikkust!“ hüüab ta õpetajatele. Oma ehituselt määratakse see „vaimuvoolijate ülikool“ tingimustest ära, mis välja lähevad hariduse ja kujunevuse mõisteist. Üks teaduslik, üks tehniline, üks kunstiline ja üks praktilis-pedagoogiline osakond moodustavad üksikud harud. Teaduslik osakond peab hoiduma liigsest entsüklopeedilise spetsiaalhariduse pakkumisest, sest mitte aineulatus, vaid vaimuteaduslikud ja loodusteaduslikud haridusväärtused on tähtsad. Töötamisemethod peab olema iseotsimine ja iseleidmine. Iseäraline väärtus on õpetajate ettevalmistuses tehnilisel ja kunstilisel osakonnal; sest need peavad mõjutama „ülekaalvalt teoreetilise inimese ideaalist vabanemist ja pöördumist elujaatava ja ka loovas jõus arenenud inimese poole“. Just sel põhjusel ei ole ülikool õpetajate ettevalmistuseks sünnis. „Kas õpetajad näitavad tahet terviklusele ja plastilisele kultuurile, on viimane ja kõige tähtsam proov, mille peavad läbi tegema meie aja uued pedagoogilised mõtted“.

Spranger jagab õppimise kestvuse nõnda, et teaduslik ja tehnilis-kunstiline eriharidus kestab kaks aastat, tegelik kutsehariduse omandamine — kolmanda aasta. Et Spranger ka kasvatus mõttega õpetamise kõrval oma kavas väga palju arvestab, võib sellest näha, et õpilane „kohe kasvatajate-ülikooli sisseastumisel ühe lapsega isiklikku kasvatuslikku vahetkorda astuks, mis võimalikult kestaks tema kolmeaastase ülikoolis viibimise aja“. Nende õpetajate-ülikoolide liitmine on ebasoovitav. Sest õpetajate-ülikooli ei või mitte üksi vähestes ülikooli-linnades sisse seada, kuna ühesse neist võib tegeliku kasvatus aasta pärast võrdlemisi väike arv õpilasi koonnuda. „Massiline kasvatus on alati ebadepedagoogiline, kõige tuntavamaks saab see seal, kus katsutakse sisemise väärtusega inimesi kasvatada. (Qualitätsmenschen). Tulevane õpetaja peab individuaalse arusaamisvaimu, armastusega süvinemise iga üksikusse hinge, üksikusse ainesse, üksikusse seisukohta juba oma hariduse saamisel endasse vastu võtma.“

Selle kava on Spranger juba riiklikoolikonverentsil esitanud. Tema leidis saksa rahvakooli õpetajaskonna esitajate juures kahjuks ainult vähest poolehoidu. Teiselt poolt on rahalised raskused selle kava läbiviimisel ka üksikute riikide valitsusi tagasi hoidnud seda plaani omaks võtmast. Selle kava teenuseks jääb tulevikuski õpetajatehariduse sügavaleulatav põhjendamine, välja minnes õpetaja loomuloemusest.

Õige põhjalikult on õpetajate kasvatajad Saksamaal õpetajate ettevalmistuse uuendamise küsimusega tege mist teinud. Nii tegi koolinõunik *Muthesius-Weimar* — viimase ajani sealse õpetajate ettevalmistuse - asutuse juhataja — tähelepanuväärt ettepanekud ajakirjas „Pädagogische Blätter“. Ka Saksi ja Baieri Seminari-õpetajate Ühing arendas põhjaliku kava, mis üle anti vastavale riigivalitsusele materjaliks. Iseäralise tähtsusega on Preisi akadeemiliste õpetajate - kasvatajate organisatsiooni kava, mis tahab näha õpetajate ettevalmistust „ülesehitavate koolidega“ (Aufbauschulen) ühenduses. Broschüüris „Pedagoogiline instituut“ on selle organisatsiooni eesistujad *Dr. Bode* - *Hohenstein* ja *Dr. Stuhlfath-Friedeberg* selle kava lähemalt läbi mõelnud ja laiendanud. Üks kriitik, koolinõunik *D. Eberhard-Greiz*, ütleb selle kava kohta: „Nendel „Odalpi“ ringidest välja läinud mõtetel on see paremus, et nad ei loobu põhiseadusele vastavalt kindlaksmääratud teest õpetajate ettevalmistusel\*), nii et neist kohe kinni võiks hakata riigi majanduslikust hädast hoolimata, ja et nad ka vähem jõukatele ligipääsu õpetajakutsele lahti hoiavad. Kes nõuded kõrgemalegi seab, peab tunnistama, et need ettepanekud õpetajate-hariduse hea tüki edasi viivad ja et siin aetud reaalpoliitika arenemise seisaku hädaohust päästab“.

*Bode-Stuhlfath* panevad aluseks teoreetilisele ja praktilisele sissejuhatusele kasvatus- ja õpetamis-probleemidesse ainult neljasemestrilise õppeaja eelda-

\*) Saksa riigi põhiseadus § 143, p. 2. „Õpetajate-haridus tuleb korraldada põhimõtete järele, mis kõrgema hariduse kohta üldiselt maksavad üle riigi ühtlaselt“.

des, et õpilased kõik ühe kooli küpsustunnistuse neljast kõrgemast koolitüübist omavad. Seal juures peetakse üle-m reaalkooli (Ober-Realschule) ja saksa ülemkooli (Deutsche Oberschule) tunnistus kohasemaks kui gümnaasiumide ja reaal-gümnaasiumide oma. Õppekava määrab sissejuhatuse pedagoogikasse ja metoodikasse astmete viisi kindlaks. Et aga ühekülgisusest hoida, peab instituut pakkuma ka spetsiaalteaduslikke, kunstilisi ja tehnilisi haridusvõimalusi. Töötamisviis sünnib akadeemiliste põhimõtete ja metoodide järele, kutseharidus on selles suhtes täiesti „ülikooliline“, mida aga ei tohi samastada puht „ette-lugemiste“ halva, äraiganenud praktikaga. Psühholoogilised, kasvatusteaduslikud, ajaloolised ja üldpedagoogilised harjutused ei tohi milleski ülikooli-seminaride ja -proseminaride tööst eralduda. Pedagoogilised õppereisid, mis viivad korrapäralises vahelduses lähemal ja kaugemal asuvasse, endi tööga tuttavaks saanud koolidesse linnas ja maal, süvendavad kutseharidust ja teevad ta ümarikuks. Eriti iseloomuline sellele plaanile on, et ei tohi lahutada ühe ja sama aine teoreetilisi ja praktilisi metoodikat. Pedagoogiline instituut tarvitab teaduslikult põhjendatud, praktilist metoodikat ja selleks muidugi vastavat õpetus- või harjutuskooli. Erilist heakskiitmist kavas on leidnud metoodika õpetaja tundides hospiteerimise nõue; sest on enesestmõistetav, et see pedagoogilise instituudi juure liidetud rahvakoolis peab õpetust andma. Ilusad sõnad sellest, kuidas mõnda asja teha võiks, maksavad ainult siis, kui see, kes soovib, selle ka ise läbi viib. Suur tähtsus on sel õpetaja edaspidises kutsekäsituseski, kui ta teab, et on teaduslikult haritud ja töötavaid mehi, kes endid liig heaks ei pea anda teatud arv algõpetuse tunde rahvakoolis. Lõpukatse tarvilises ettevalmistamata proovitunni vormis võib asendada klassi seisukorra revisjoniga metoodika-õpetaja poolt; neljanädalane kirjalik pedagoogiline kodune töö käib suusõnalise sunduslikkude ja valitud ainete katsumise eel. Vahetsensuure või poolaastast poolaastasse üleviimist ei ole. Dotsentidena pedagoogilise instituudi

juures võivad arutusele tulla mehed väljakujunenud õpetamisoskusega, oma ala põhjaliku meetodilise valitsemisega ja läbifilosoofilise üldharidusega. Nad ei pea ei puht-teoreetilist teadust esitama ega paljast rutiini praktikas kumardama, ühe ala teooria ja praktika peavad olema ühendatud ühes isikus. Asukohtadena pedagoogilistele instituutidele tulevad vaatlusele ülikoolide kõrval ka suuremad rahvakooli-süsteemid suurtes ja keskmistes linnades suuremate kõrgemkoolidega liitumise kõrval. Rahalisest küljest näib, et see lahendus ei nõua miski suuri rahalisi ohvreid riigivalitsuselt. See võiks varsi teostuda ja selle võiks majanduslikult soodsamatel aegadel kaugemale ulatavate uuenduste mõttes lõpule viia. Peale nende juba algul esiletõdud paremuste kindlustab see õpetajate hariduse sissetõmbamise maailma suurde haridusevoolu ja „õpetajate hariduse eraldiolu“ kadumisega kaovad ka vähe armastatud, pedagoogiliselt väheviljakad „seminari külakesed“, mis eriti Preisimaal väga arvurikkad olid. Kutseharidus on üldharidusest lahus, ja algajal õpetajal on kasutada kõige mitmekülgsemad haridusevõimalused.

Teoreetiliste kavade lõpuks toome selleaegse Preisi haridusministri *prof. Dr. Beckeri* arutused, kes oma ettekanetes Preisi maapäeva peanõukogu ees sügisel 1921. a. oma isikliku programmi sellessamas suunas arendas, mille oli valinud Preisi akadeemiliste õpetajateharijate märgukiri. Haridusminister arendas järgnevat laused:

1. „Õpetajate üldharidus tuleb kutseharidusest põhimõtteliselt lahutada.
2. Üldharidus omandatakse kõrgemates koolides ja lõpeb abiturienti-eksamiga.
3. Eelharidus saksa ülemkoolides ja ülemreaalkoolides on iseäranis omane tulevastele õpetajatele.
4. Et õpetajate juurekasvu maal kindlustada ja nende tõusmist rahvakoolist võimaldada, olgu kõrgemad koolid „ülesehitavate koolide“ (Aufbauschulen) vormis ja nimelt iseäranis saksa ülemkooli tüüpi, aga ka teisi tüüpe.

5. Õpetajate pedagoogiline kutseharidus kestab kaks aastat. See võiks olla vastavalt kandidaatide lõpuleviidud kooliharidusele ainult ülikooli laadi.

6. Täielik ülikooli haridus nõuab nelja kunni viit aastat. Rahaliselt on võimata seda kõigile õpetajatele osaks saada lasta. See ei seisakski meie rahva kasvatuses huvis, sest rahvakoolil on teised, küll mitte vähem kõrged, kuid teiselaadilised ülesanded kui kõrgemal koolil.“

Need punktid näitavad selgesti, et minister akadeemiliste õpetaja-harijate poolt arendatud mõtteid jagab, ja tuleb loota, et need praktilised uuendused, mis Preisimaa läbi mõtleb viia, selles suunas liiguvad.

Sellega tuleme ettekande teise peaosaga juure: Missuguseid praktilisi lahendusi õpetajate ettevalmistuse küsimuses on saksa valitsused läbi viima hakanud revolutsioonist saadik.

Laialdase ettekande asemel ettepanud lahenduskatsete üle võin vastata lühidalt. Üldine riigi ja üksikute osariikide rahaline kitsikus, mis ka Dawes'-laenu lubamisega ei kõrvaldu, on loomulikult takistanud ülepeakaela kulukaid katseid toime panemast. Vähemalt maksab see riigi ja suurte osariikide kohta.

Riigi põhiseadus määrab ära, et õpetajate ettevalmistus tuleb korraldada terves riigis ühtlaselt. Kahjuks ei ole riigi siseminister, kelle ametkonda kuulub õpetajate ettevalmistuse küsimus, kunagi konverentside toimepanekust kaugemale saanud. Kui juhtiv riigisekretäär, endine sotsialistlik riigipäeva-saadik Heinrich *Schulz* mõne aasta tagajärjetute nõupidamiste järele aru sai, et riik ei ole ühtlase lahenduse võimeline, andis ta mineval aastal õpetajate ettevalmistuse üksikutele osariikidele vabaks. Vaheajal olid igatahes üksikud lepinguriigid omalt poolt kat sunud lahenduse läbi ülikooli-hariduse mõttes riigikorraldusele eeltingimusi luua, kõige pealt Thüringen ja Saksamaa, kes maaseaduste järele õpetajate ettevalmistuse üle viisid oma maa üli-

koolide või tehniliste ülikoolide juure. *Jenas* anti õpetajate ettevalmistus filosoofia fakulteedi hoole, mis pidi andma teoreetilise hariduse. Praktiliste tööde jaoks asutati pedagoogiline instituut, mis pidi alal hoidma prof. *Reini* endise seminari harjutuskooli väärtuslikud traditsioonid. See katse seisab Hamburgi kooliuuendaja prof. Peter *Peterseni*, ja mõne teise vähema tähtsusega ülikooli õppejõu juhatusel all ja on leidnud senni pedagoogilistes ringides väga vaieldava tunnustuse. Temal on nii Thüringenis, kui terves riigis, ainult väike arv pooldajaid. Pedagoogika õppijate arv on senni õige väike.

Sama maksab katse kohta Saksi vabariigis. Siin juhivad katseid õpetajate ettevalmistusasutuse õpetajaskonnast võrsunud pedagoog, endine haridusminister Dr. *Scyfert*. Esimesel aastal leidis Dresdenis, kus õpetajate ettevalmistus tehnikka ülikooli külge oli liidetud, kõik kokku ainult 16 pedagoogika õppijat. Et pilku selle ülikooli pedagoogilise osakonna töötamisviisi heita, olgu nimetatud loengud, mis loengute nimestik ette näeb 1924/25 talvesemestriks. Arv klambrites näitab tundide arvu nädalas.

Dr. *Bäumler*, Tunnetuse (Erkennen) teooria ja metafüüsika. (2). Dr. *Fetcher*, Inimese keha ehitus ja tegevus. (1). Prof. Dr. *Fehrig*, Üldine rahvamajanduse õpetus (4). Prof. Dr. *Hollmack*, Üldine kodanikuõpetus ja poliitika (2). Prof. Dr. *Kafka*, Võrdleva psühholoogia põhiõnnetused (2). Prof. Dr. *Kafka*, Psüh. harjutused. (2). Prof. Dr. *Kroner*, Kasvatuse filosoofia põhiõnnetused. (1). Seesama, Kasvatuse idee saksa idealismi filosoofias (2). Prof. Dr. *Kuhn*, Sissejuhatus tervishoidu. (2). Prof. Dr. *Schob*, Lapseea psühhopatoloogia. Prof. Dr. *Scyfert*, Üldine metoodika: tunde- ja tahteolu kujundamine (2). Kolloquium selle juure (1). Üksikute õppeainete metoodika: 27. okt.-22. nov. Stud. — Rat *Brunst*, Ajalugu. 24. nov. — 22. dets. Stud.-R. *Mülls*r, Töö teooria. 9. jaan. — 7. veebr. Stud.-R. *Müller*, Arv. Stud.-R. *Veise*, Keel. 9. veebr. — 14. märts. Stud.-R. *Brunst*, Geoloogia. Kõik loengud 3 tundi nädalas ja 1 tund harjutusi. 27. 10.—22. 12. Stud.-R. *Lohse*, Silma ja käe koolitamine.

9. 1.—14. 3. Stud.-R. *Schmidt*, Muusikaline kasvatus. Mõlemad nädalas 1. tund. 27. 10 — 14. 3. Stud.-R. Dr. *Tensch*e, Bioloogilised tunnetused (Erkenntnisse). (2). Stud.-R. *Mehnert*, Kutsekooli metoodika. (2). Väiketööstuse majapidamine. (1). Seminar kutsekooli-teaduse jaoks. (1). Kutsekooli juhataja *Dix*, õpilaste tundmaõppimine harjutustega.

Katselised harjutused ühenduses üldise metoodikaga: Prof. Dr. *Seyfert*. Stud.-R. *Schumann* ja *Weise* (2). Hospiteerimis-harjutused (8). Koolide vaatamas käimised, läbirääkimised õpetajate katsete üle tulevaste kutsekoolide õpetajate jaoks kokkuleppe järele. Ettevalmistusharjutused üksikutes ainetes: Stud.-R. *Brunst*, harjutused ajaloo (2), Stud.-R. *Müller*, harjutused keemias (2), Stud.-R. *Schumann*, harjutused saksa keeles (2), Ülemõpetaja *Geissler*, Maitsetarendavad harjutused. Ülemõpetaja *Blumtrott*, Toiduainete tööstus (tulevastele kutsekooli õpetajatele) (3).

Harjutused tehnikas ja kunstis: Stud. R. *Schvarze*, Kehaharjutused (4), Stud. R. *Lohse*, Joonistus (4), St. R. *Schmidt*, Laulmine (2), St. R. *Schmidt* ja *Schirmer*, Muusika (kokkuleppel). Õpetaja *Müller* ja koolidirektor *Engelhardt*, Tööõpetus (kokkuleppel), Prl. *Remshagen*, Naisterahva käsitöö. Ülemõpetaja ins. *Sachs*, Töökoja harjutused metallitöötajatele (4), Prl. *Spangenberg*, Juhatus mänguks ja toiminguteks (4).

See loengute nimestik näitab selgesti püüdu õpetajate ettevalmistuse tööd teaduse voolu sisse tõmmata. Kas aga on kõrvaldatud jõu killustamise hädasoht, näib mulle küsitav. Ka küsimuse lahendus, kuidas peab järgnema metoodiline kujunemine, näib mulle olevat ebaõnnestunud. 12 kunni 16 tunniga ajaloo-õpetuse metoodikaga valmis saada oleks õige pealiskaudne. Seminari õppekavas Preisimaal oli selleks määratud 40 tundi. Siis minnakse kõige pealt õpilase oma õpetamistegevusest liig kergesti üle. Kasvatustliku tegevust lastega väljaspool väheseid õppetunde ei ole õppekavas üldse ette nähtud. Aga just sellel alal seisaks tulevase kasvataja peategevus. Meie ei tarvita nii väga osavaid tunniandjaid, vaid palju enam isikuid, kel meelt ja arusaamist

lapse hinge jaoks oleks ja kes võiksid lapsele sõbraks ja juhiks olla. Kardan, et Dresdenis moodustatakse õpetajaid, kes küll intellektuaalselt on väljapaistvalt haritud, kellel aga tingimata tarvilik süvenemine pedagoogika põhiküsimusesse puudub.

Preisimaal on lähenetud küsimusele järjekindluse ja ettevaatusega. Minister *Hänisch* korraldas 1921. a. ülestõusmise pühade ajal preparandum-asutuste sulgemise. Seminarid sulgeksid omad ukSED hiljemalt 1926. a. ülestõusmise pühadel. Mitmeaastased nõupidamised teaduse, kunsti ja rahvahariduse ministereis on tulemusena andnud kava õpetajate hariduse uuesti loomiseks, mis on väga sarnane endise ministri *Beckeri* ülaltoodud isiklikule programmile. Sellele plaanile oli vastuseis riigiministereis nii suur, et selle ametkonna minister lõpuliku otsustamise ikka jälle edasi lükkas. Daves-seaduste vastuvõtt on nüüd nähtavasti viimased takistused kõrvaldanud, sest 7. okt. 24 on riigiministereis oma terves koosseisus õpetajate ettevalmistuse uuestikorraldamise küsimuse üle nõu pidanud ja otsustanud, et tulevikus kõrgemkooli küpsustunnistus tarvilik on rahvakooliõpetaja kutsehariduse omandamiseks. Kutse-

hariduse omandamise asukohtade üle ei ole veel lõpuotsus tehtud, siiski paistab riigisekretäri Beckeni ettekan- netest maapäeva peanõukogus, et ette- valmistuse üleviimist ülikoolide juure ei ole mõeldud.

Teised lepingriigid ootavad õigusega, kuidas need lahendused kolmes nime- tatud riigis praktikas teostuvad. Uuen- duse vajadus ei ole ju esiotsa nii tungiv, kuna praegu on küllus kohata noortest õpetajatest. Preisimaal saavad noored kohtadele kõige varemni 1932 a., ja teistes riikides seisavad asjaolud oluli- selt vaevalt teisiti. Esile tõstma peab veel, et sümpaatiad vana seminari vastu jälle kasvanud, eriti Preisi ja Baieri ka- tooliklikkudes ringkondades, aga ka Mek- lenburgis ja isegi muidu nii edumeelses Badenis on vast hiljuti tekkinud opo- sitsioon põhjaliku õpetajate ettevalmistuse uuenduse vastu, mille eesotsas seisab rahaminister ise. Sellest opo- sitsioonist võtavad osa kõigepealt teised keskmised ametnikud, kes õpetajaskonna tõusmise peale kõrgemasse palga- astmesse kõõrdi vaatavad. Õiget rahva- sõpra peab see kurvastama, kui ta näeb, et kooliuuenduse peaküsimus alanda- takse seisuse ja kõhuküsimuseni.

## Mõtteid keskkooli sihist ja ülesannetest.

K. Aben.

Viimasel ajal märkame pedagoogilisel tööpõllul selguse ja järjekindluse puudust. Üldine on kurtmine, et kool on elust võõrdunud, et ta ei täida oma ülesannet; ent milles tõelikult see üles- anne seisab, selle tabamises puudub üksmeel.

Kool on ainult üks kasvatuselise fakto- rite, kuigi väga tähtis. Sellepärast küsimuse arutusel, mis peaks olema meie keskkooli siht ja ülesanne, on tähtis tutvuneda laiema küsimusega: mis on üldse kasvatuselise ülesanne ning milles seisab tema olu?

Ning siin tuleb meil tunnustada, et kasvatus seisab ühenduses loodus- ja

kultuurprotsessidega. Meie näeme, et loodus tahab uuenduda. Ka inimõli sünnib, saavutab õitse- ja jõuaastad, et hääbudes anda ruumi uutele põlvetele. Et inimkonna eluprotsess ei raueks, peab iga uus inimõli kohandama oma ümbruse looduselisele ja kultuurilisele tingimustele; ta peab omandama kõik eelkäijate sugupõlvete kultuurisa- vutused. Niisugune kohandumine sün- nib kasvatuselise läbi. Ses suhtes erinevad inimesed loomadest. Oma elu alalhoid- miseks tarvisminevad võimed ja oskused omandavad loomad oma eelkäijailt ühes füüsilise organisatsiooniga. Linnud ei vaja erilist õpingut ega harjutamist,

et endale pesa ehitada. Inimene, selle vastu, omab sündides ainult kõige vajalised tungid ja instinktid. Kõik spetsiifilised inimlikud oskused ja kunstid peab ta omandama oma elu ajal. Ta peab õppima kündma, külma, valmistama endale eluhoone, ihukatte jne. Ühe sõnaga, ta vajab kasvatamist-õpetamist, mis, kui niisugune, on puhtinimlik nähtus. See on, kõneldes Villmani sõnadega, „sündimise protsessi järg“—selle läbi omandab inimene need võimed ja oskused, mis tal ema ihus omandamata jäid.

Ent ümbruse tingimustele kohandamine on ainult üks kasvatusprotsessi külg. Kasvataja vaatekohast vaadatuna väljendub kasvatuses inimese instinktiivne tung hoolitseda järeltulijate eest. Inimene tahab elada järeltulijates mitte ainult kehalises, vaid ka vaimlises suhtes; temas on nii kehaline kui vaimline loomistung. Viimane, s. o. vaimline loomistung, arvan, väljendub muuseas ka kasvatuslikus tegevuses. Iga tõsine kasvataja püüab, et see tõelik, hea, kaunis, mis temas eneses on, säiluks ja areneks ka õpilaste hingedes. Kasvatuse läbi püüame me kätte saada, et need aated, mis me endis kanname ning mis nüüdne põli ei suuda omas elus realiseerida, elustuksid meie järeltulijates, ning meie kasvandikud ei oleks mitte meie sarnasad, vaid tingimata täielikumad, paremad ja kaunimad, ja et ühes sellega ka elu ja ühiskondlik kord oleks tulevikus täielikum ja parem.

Nii siis võime me kasvatuse protsessis kaht momenti tähele panna: ühelt poolt, kasvatuse läbi püüab teatav põli kohandada omi võimeid ja jõudu ümbruse tingimustele, omandades ümbruskonna kultuurisaavutused; teiselt poolt, igas kasvatuse süsteemis peegelduvad ka teatava ühiskonna ideaalid, aated, mis ta elus läbi viia püüab. Kui see on, siis võime juba alguses jõuda tulemusele, et kasvatuse korraldus, tema sihid ja abinõud ei ole ja ei võigi olla püsivad, kõikidel aegadel ja tingimistel ühesugused.

Ühenduses sellega, milline on teatava ühiskonna kultuuriline tasapind ning tema juhtivad ideaalid, muutuvad paratamatult ka need abinõud ja viisid,

mis edendavad uue põlve kohandumist oma ümbrusele.

Esimesel kultuuri arenemise astmel on inimese elu nii lihtne, nii diferentseerimata, kultuurväärtuste kogud veel nii väikesed, et ei ole vajadust iseäraliste asutuste ja isikute, kooli ja õpetajate järele. Terve ühiskond on uue põlve kasvataja. Laps omandab igasuguse sunnita, ainult järeloomimise instinktist avatletud, praktilises elus vajalikud võtted ja oskused.

Ent kultuuri arenedes muutusid elutingimused ikka keerulisemaks: tekkisid inimestel uued nõuded, ent tekkisid nende rahuldamiseks ka uued kultuurväärtused. Kui eriti tähtsist momenti inimkonna kultuuri arenemises tuleb tähistada seda, mil nii nimetatud, *vaimlised väärtused*—teadus, kunst ja religioon hakkasid inimese elus ikka suuremat ja suuremat osa mängima. Ühes sellega muutus ka eelmiste põlvete vaimliste väärtuste omandamine ikka raskemaks. Et see teadvuseta järeloomimise teel enam võimalik polnud, siis asutati eriasutused—koolid, mille esimene ja otsekohene üldsanne oli valmistada kasvandikke oma aja vaimlise kultuuri vastuvõtmise ja edasiarendamise jaoks. Nii näeme seda muistses Kreekas, Ateenas, kus vaimline kultuur (teadus ja filosoofia, kunst, religioon) oli saavutanud veel ennenägemata kõrguse.

Nüüdne kultuur, võrreldes muistse kreeka kultuuriga, on muutunud veel komplitseeritumaks ja rikkamaks. Kohandumine elutingimustele muutub ikka raskemaks, mispärast ka nõudmised kasvatuselt alatasa kasvavad. Et elus sarnast kohta saada, mis inimese materiaalist eksistentss kindlustab, on enamasti paratamatult tarviline kauaaegne ja raske ettevalmistus, omandades seks otstarbeks tarvilikud teadmised ja oskused.

Ent peale otsekoheste ettevalmistuse mõnesugusele ametile nõutakse meie aja kultuurinimeselt, et ta peale selle oleks omandanud ka teatava *üldhariduse*, mille ülesanne oleks mitte ainult see, et teda oma ametis täielikumaks teha, vaid peamiselt, et anda temale võima-

lus osa võtta oma aja vaimlisest kultuurelust.

Ent siin tekivad mõnesugused raskused. Milline ettevalmistus on seks otstarbeks vajaline? Mis on inimesele paratamata tarvis, et ta võiks end pidada oma aja kultuurühiskonna täisõiguslikuks ja väärtuslikuks liikmeks?

Meie keskkooli seaduse § 2. on öeldud: „tema (keskkooli) ülesanne on haritud kodanikkude kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgematesse asutustesse astumiseks“.

Ent milline on see „haritud“ kodanik; milles siis seisab tõsine haridus? Sõna „haritud“ on relatiivne, tast võib mitmeti aru saada ja ongi mitmeti aru saadud. Ma ei peatu üksikasjalisemalt selle küsimuse juures, mis on haridus, vaid tõmban ainult mõned, mulle siin kohal vajalised konsekventsid.

Üks on selge, — „ei või segada haridust teadmiste ja oskustega, kui ainult niisugustega,“ nagu seda Kerschenschteiner ütleb. Edasi lausub Kerschenschteiner haridusest rääkides: „Ma lugesin kusagilt paradoksaalse hariduse mõiste selgituse, mis aga seisab lähedal asja sisule: haridus on too hinge vorm, milline säiluks, kui inimene unustaks need teadmised, mille abil see vorm saabunud... Selle vormeerimise eesmärk on *tervikinimene*, millisena see kõiges omas täiuses *vastava ajajärgu ja rahva ettekujutuses esineb*.“ Ma pooldan ses mõttes täiesti Kerschenschteineri vaateid, sest tuleb paratamata teha vahet *koolitatud ja haritud* inimese vahel. Haritud inimeselt ei nõua me mitte ainult teatavat hulka teadmisi ja oskusi, mitte ainult arenenud intellekti, mitte ainult mõistuse haridust, vaid tingimata ka *südame ja hinge haridust, inimlikkust*. Ning ses suhtes ei saa ma nõus olla Blonskiga, kes seab keskkooli ainukeseks ülesanneks *mõistusehariduse*.

Edasi, kaua juba on vaieldud selle üle, kas hariduse omandamise juures on see tähtis, milliste õppeainetega, millistes teaduse ja kultuurharudes keegi töötab. Ühed arvavad, et ainult humanitaarteadused viivad haridusele, teised tunnustavad ainsaks ja tõsiseks uurimisobjektiks loodusteadused, mate-

maatika, veel teised filosoofia, religiooni jne. Minu arvates on täiesti ükskõik, millisest kultuurialast välja minnakse, et hariduseni jõuda. Iga kultuurharu võib olla hariduse aluseks. Üks ei ole ses mõttes väärtuslikum teisest.

Väga tabavalt lausub selle kohta Blonski. „Kudas võib otsustada“, ütleb ta, „kes on haritud, arst, ajaloo õpetaja ehk kindralstaabi ohvitser! Minu arvates võivad nad kõik haritud olla, kuigi arst ei saa aru ühestki geomeetria teoreemist, ajaloo õpetaja ei tea ühtki peatükki Kraevitsh'i füüsikast ja ohvitseril ei ole aimu esimesestki ladina keele pööramisest. Ehk, võib olla, on nad kõik harimatud inimesed, ning kõige haritud inimene Veaemaal on gümnaasiumi õppur, kes teab geomeetriat, ajalugu, füüsikat ja ladina keelt? Loodame, et sarnase absurdini me ei jõua. Ent kas pole absurdne ka küsimus, millised teadused kõige enam harivad jne.“

Ja tõesti, selle järele, millist teed keegi oma hariduse saavutamiseks käinud ja millises kultuurilmas enam elanud, me eraldame mitmeid, täiesti üheväärtuslikke haridustüüpe: on klassilises vaimus haritud inimesi, on niisuguseid, kelle haridusel on enam vähem loodusteaduslik ehk sotsiaalne värving, on veel teised, kelle hariduse iseloom ja suun on enam kunstiline. Inimesed elavad oma loomu, sünnipärase omaduste ja vaimuannete järele üks enam ühes, teine teises kultuurisuunas. Ainult siis, kui keegi kaua elab ja töötab oma loomule omases sfääris, arendab ta kõige täielikumalt oma mina. Ent ainult siis ka võibki olla kõne tõsisest haridusest, tõsisest kultuurist, kui inimene kultuurvarade omandamise, ümbertõtamise ja läbielamise kaudu on vallandanud, äratanud ja esile tõstnud oma iseloomu ja loomu kõige sügavamad, iseloomulikumat omadused.

Inimest võime nimetada harituks siis, kui temas üldise vaimukultuuri jõudude mõju all on võimalikult ideaalse täiusesni avanenud ja fikseerunud see, mis tema loomuses oli juba algusest peale kui võimalus, kui idee, justkui ettenähtud siht.



Kas niisugust haridust suudab keskkool täielikult anda, on küsimus, kuid sinna poole tuleb püüda.

Meie koolid olid senni asutused, kus eestkätt õpiti ja kus kauaaegses iseseisvas mehaanilises töös saavutati teatavad osavused. Väga harva saavutasid koolid senni teadmisi iseseisvalt otsides ning uurides, ja väga vähe tehti loovat tööd. Noorsoolt, kes kooli lõpetas, nõuti peamiselt ja ainult, et tal oleks peas teatav rohkus teadmisi ja et ta oskaks teatavaid töid mehaaniliselt sooritada, ära teha. Õpetajate ülesanne oli — anda noorsoole neid teadmisi ja harjutada teda sarnases töös.

See asjaolu on ka arusaadav, kui me arvestame sellega, milline oli endise (resp. veneaegse) keskkooli (ja üldse kooli) siht, mille vast järgmiselt vormuleerida võiks: truide riigi alamate ja ametnikkude kasvatamine, nagu seda Venemaa omaaegne haridusminister Uvarov sõnastanud.

Praegu nõutakse koolilt midagi muud ja uut. See uus töö pole mitte mehaaniliste teadmiste edasiandmine, vaid eestkätt *kasvatamine* ja *loov töö*. Muidugi ka puhtmehaaniliselt omandatud teadmised on vajalised mitte ainult seks, et orienteeruda praktilises elus, vaid ka iseseisva ideelise otsimise ja uurimise töö jaoks. Ning teatavad mehaanilised vilumused on paratamatud ka iseseisva loova töö juures. Paele selle, ka puhtmehaanilisel töö on omane teatav kasvatav väärtus, kui ta aga õieti on korraldatud.

Ent keskkoolis tuleb kõige pealt kaugelt suuremat rõhku panna kui senni iseseisva veendumuste otsimise ja leidmise peale, ning teadmiste omandamise peale enese läbielamuste, tähelepanu ja kogemuste kaudu, sest ainult niisugustel on püsiv väärtus, ainult

niisugused on orgaaniliselt seotud elava inimesega, on, nii öelda, tükki elust ja osa temast enesest.

Et töö ses suunas võiks areneda, vajame uusi õpetajaid — niisuguseid, kes ise oleks otsijad, uurijad, loovad väimud, inimesed, kelle teadmised, vaated, veendumused ei oleks mitte väliselt, mehaaniliselt omandatud, vaid peamiselt välja kasvanud orgaaniliselt sügavatest isiklikest läbielamustest, tõsisest iseseisvast otsimisest ja heitlusest. Mitte niisugune, kes on omanud teatavad mehaanilised võtted, kes seda-teist oskab hästi teha, mida ka teised oskavad ja on juba mitmeid kordi teinud, vaid kes oskab tuua ellu midagi uut, veel olematut, kes oskab luua sõnu, mida pole veel kuulnud, teha töid, mida veel ükski pole teinud, ning mille läbi ärkab vastne elu, moodustub vastne kord.

Ei pruugi olla muidugi liiga suurtel optimistidel. Ei tarvitse sugugi uskuda, et lühikese aja jooksul oleks võimalik õppimise-kooli muuta isiku kasvatamise ja loova töö kooliks, teadmisi edasiandvaid, õpetavaid õpetajaid nute väärtuste, uue elu loojateks. Ma lausun seda vaid ideena, püstitan teatavad tähised.

Vana meid ei rahulda; uus pole äkki kätte saadav. Ent edasi peab minema. Elu püstitab uued nõuded. Kui tahame elada, siis ei jatku meil nüüdsel ajal ainult teadmistest ja mehaanilistest arvudest. Seda on vähe seks, et võita elu, mis iga päevaga muutub ikka raskemaks ja keerulisemaks. Meie peame olema tugevad, iseseisvad isikud, indiviiduumid, täis julgust ja loovat initsiatiivi, inimesed, kes igal hetkel suudavad elu uuesti alata, uuesti moodustada ja luua.

Kus niisuguseid inimesi vähe, seal ka elu, terve ühiskondlik organism muutub kiduraks ja haiglaseks.

(Järgneb.)



## Tahtejõu kasvatamise probleem.

(Praktilisest seisukohast).

P. Truusmann.

(Järg).

Jälgides inimese hingelist tegevust, võivad tekkida mitmesugused küsimused; nendest oleksid meile praegusel korral tähtsad järgmised: Kas on inimese tahe, tema otsustamine täitsa vaba, iseseisev, ärarippumatu kõrvalistest mõjudest, või alistub tema mõnesugustele kindlatele seadustele, ja teine — missugusel elemendil — kas mõistusel või tundmustel — on suurem tähtsus ja mõju meie tegudele.

Tahte vabaduse küsimus on teatavasti üks keerulisematest ja tähtsamatest küsimustest inimese elus, ja vaielused tema ümber kestavad arvatavasti veel kaua. Kõrvale jättes selle küsimuse filosoofilise ja usulise lahendamise, võib ütelda, et tegelik elu ei anna tema peale lõplikku vastust — on silmapilke, kus inimene tunneb end iseseisvana, temale paistab, nagu oleneks see või teine otsus või tegu ainult tema tahtmisest, ja kohe siin kõrval, järgmisel silmapilgul, võib tema veenduda, et see või teine otsus ei ole vastu võetud vabalt, iseseisvalt, vaid tema pidi möödapääsemata nüisugune, aga mitte teine olema. Iseäranis selgesti tuleb see ilmsiks siis, kui meie mitte endi, vaid teiste inimeste tegevust kõrvalt vaatleme. Võib, näit., tundes teise inimese iseloomu, tema huvisid ja kalduvusi, enam vähem täpselt ette näha tema teguviisi selles või teises juhtumises, kuna see teine inimene enese otsust täitsa vabaks peab, uskudes, et tema oleks võinud ka otse vastupidi teha. Näit., kui auahnele inimesele pakutakse midagi, mis seda tema tundmust rahuldada võib, võtab tema tingimata selle pakkumise vastu, olles ise kindlas arvamises, et see vastuvõtmine on vaba kaalumise tagajärg, kuna ~~meile~~ **meile**, kes tema auahnust tunneme, on tema teguviis möödapääsemata ja meie näeme selle sammu juba ette ära. Tuleb välja, et see inimene otsustas mitte vabalt, iseseisvalt, vaid otsus oli

juba apriori tingitud tema auahnusest, teisiti tema otsustada ei võinud. Siin kõrval võib kohe ka mõne teise näituse tuua, mis tõendab, et vastuvõetud otsus sagedasti otse diametraalselt lahku läheb inimese kalduvuste ja huvidega, ja sellel juhtumisel üteldakse, et „inimene on enese üle võidu saanud.“ Siin jääb aga selgitamatuks, millega sarnane võit tingitud on — kas mõne teise võimsama motiiviga, või on tema iseseisva, ärarippumata tahtmise väljendus puhtal kujul.

Üteldakse, et „inimene on ise oma õnne sepp“ ja sealsamas tihti kuuleme meie arvamist, et inimene on „oma aja laps“ ja et kõik tema teod ja ilmavaade olenevad mitte inimese „mina“st, vaid see „mina“ ise on loodud ümbritseva õhkkonna mõjul. Olgu nüüd sellega kuidas on, aga võttes meie arutuste lähtepunktiks inimese „mina“, võime meie ette näha, et see „mina“ ilmiski ei tunnusta ennast välimiste asjaolude ja mõjude produktiks, nende passiivseks peegelduseks. Iga ühe „mina“ protesteerib kateooriliselt selle vastu ja oma ärarippumatuse iseseisvuse eest on valmis võitlema viimase veretilgani, sest „mina“ga on ühendatud kõik, mis on inimeses paremat, aktiivsemat. Ükski inimene lihtsalt ei või enese „mina“ teistest asjadest ärarippuvaks tunnustada — sellega tõmbaks tema enese üle kriipsu, muutuks psüholoogiliseks nulliks.

Ütelge inimesele, et tema tegutseb teiste mõju all, et tema ei ole iseseisev — ja teie loote enesele vihasema vaenlase. Kui meilt küsitakse, missugust lahendamist sooviksime meie tahte vabaduse küsimusele — eitavat või jaatavat, siis vastame meie kahtlemata, et viimast. Tõesti, kujutage enestele ette, et ühel ilusal päeval läheb korda mõnel mõtteteadlasel tõendada, samuti selgelt ja kindlasti nagu tõendatakse geomeetrisi teoreeme, nagu täheteadlased kuu- ja päiksevarjutusi ette ära

määravad, et tahte vabadus on ainult veetlev illusioon, ilus unistus, mille petliku hiilgusega oli inimsugu aastasade jooksul pimestatud, ja et tegelikult mingi niisugust vabadust olemas ei ole, vaid kõik, ka meie kõige intiimsemad ja sügavamad üleelamused, pole muud kui raudsete looduseaduste sünnitus ehk tagajärg — kujutage mis sünnib siis meie hingedes, missuguseid järeldusi oleme meie sünnitud sellest tegema. Arvan, et see päev on kõige kultuuri, elu ja tegutsemise lõpuks: kord ei ole minu „mina“ vaba, kord on tema ainult teadmata seaduste halatsemisvääriiline, sõnakuulelik täitja, siis ei ole ka minul mõtet tegutseda, mõtelda, võidelda enese ja üldiste inimkonna aadete eest, uhke olla kultuuri, teadustega — sest kõik see on loomulik välimiste mõjude produkt. Mina „mina“ pole selle kohta midagi ütelda ega teha. . . . Ei, psüholoogiliselt, elava, mõtleva olevuse seisukohast ei ole vastuvõetav tahte vabaduse eitamine — niisugust pettumust ei kannataks inimsugu välja ja hävitaks end . . . kui aga seegi samm temale vabaks jäetakse. Nii, asudes praktilisel seisukohal, jõuame meie otsusele, et tahe vaba on, või vähemalt paistab meile niisugusena olevat võimsa sise-mise tundmuse tungil ja mõjul, ja leppida tema eitamisega meie kuidagi ei suuda, sest see tähendaks meie elupulsi paraliseerimist.

Teine meid huvitav küsimus, mis on ühenduses käsitatava teemiga, on tundmuse või mõistuse ülekaal meie elus ja tegevuses. -

Jälgides inimese ülalpidamist, analüüeerides tuua tegusid ja ilmavaate kujundamist, võime meie kergesti tähele panna, et inimese hinges on käimas alaline võistlus tundmuse ja mõistuse vahel. See võitlus leiab tänuliku pinna seltskondlikus eluviisis, siin põrkavad kokku isiku ja seltskonna huvid, — sellest kokkupõrkamisest on tekkinud see, mida meie kõlbluseks, moraaliks nimetame, ja praeguse aja inimese elu kujutab vahetpidamata võistlust moraali ja „mina“ nõudmiste ja huvide vahel. Kujutage enestele ette inimest, kes elab täielikus üksinduses kusagil saarel nagu Robinson — niisugusel inimesel ei ole

mingisugust tarvidust moraali järele — tema ilmavaates valitseb egoism puhtal kujul.

Igatüks meist võib, ma arvan, tuua palju juhtumisi oma elust, kus see või teine otsus või tegu on egoistlike ja sotsiaalsete (altruistlike) elementide kaalumise tagajärg. Kõlblus ja elu alalhoidmise instinkt — see ürgaja egoism — on kaks tähtsat tegurit meie hingeelus.

On laialt maad võtnud arvamine, et inimese tegude juhtijaks ja määrajaks on mõistus. „Sa pead mõistlik olema“ — ütleme meie lapsele; „see on tema poolt mõistlik tegu“ — ütleme meie tutvate kohta; „see oli minu poolt mõistlik samm“ — nii hindame meie harilikult eneste ülalpidamist. Paistab, nagu oleks kõik meie tegevus mõistusele rajatud. Kuid, kui meie vaevaks võtame omi või teiste tegusid sügavamalt analüüeerida, et nende tegelikke motiive selgeks teha, siis vististi oleme sünnitud muutna oma arvamise mõistuse domineeriva osa kohta. Võtame näit., seltskondliku elu. Millele on rajatud seltskondlikud suhted, missugune on see mõõdupuu, kriteerium, mis ära määrab seltskonna liikme väärtuse, tema koha meie seas; mis põhjendab teatava lugupidamise ja heatahtlikkuse tema suhtes, mis on nõndanimetatud „hea läbisaamise“ aluseks? Ei tarvitse sugugi olla üliloomuliku arusaamisvõimega, et näha, et just see kiidetud „mõistus“ selles kõige vähemat osa mängib. Väga harva hindab seltskond inimest tema tarkuse, mõistlikkuse seisukohast.

Palju sagedamini on selleks mõõduandev ja otsustav oskus inimestega läbikäimises, see takt, mis kõditab seltskonna enesarmastust, mis peenikest löbu pakub üksikutele seltskonna liigetele — ühe sõnaga, mis eitavalt või jaatavalt sümpaatia — antipaatia tundmustele mõjub. Tihti, seda isegi mitte aimates, mõõdame meie inimest mitte sellega, mida meie temalt näeme või kuuleme, vaid selle muljega, mida tema meile üldse avaldab. Ja tihti on see mulje puhtintuitiivne, meile enestele seletamatu, seega mitte mõistlik, vaid tundeline. Millega on se-

letatav mõne inimese mõju seltskonnale? — igatahes mitte tema mõistusega, teadvuslikupüüdmisega tema poolt, vaid mõnesuguse teise asjaoluga, millegi suggestioonitaolisega. Kui meie räägime osavatest kõnemeestest, siis tihti põhjeneb nende kõnede mõju mitte kõnes avaldatud mõtetel, mitte loogikal, vaid oskusel kuulajate tundmustele ja instinktidele mõjuda, neid teatavas sihis juhtida. Seltskonna silmis on tundmused, võrreldes teadmistega, mõistuse produktidega, palju väärtuslikumad. Mispärast pole ühtki haritud inimest, kes kunstiga sellel või teisel kujul tuttav ei oleks, oma arvamist tema kohta nii ehk teisiti ei avaldaks, ja palju on neid, kellele suuremate teadlaste teosed ainult nimepidi tuntud on? Põhjus on selge — kunst on tundmuste ilmast, kuna teadus — mõistuse omast. Ja see on nii seltskonna hingesse kasvanud, et teadmatust kunsti suhtes, maitse puudust peaaegu andeksandmata paheks peetakse, kuna teadmiste puudus iseenesest arusaadav — on ju see eriteadlaste asi. Mõistus ütleb, et inimesed, üldistes huvides, üks teise vastu sõbralikud, heatahtlikud peavad olema — aga mida näeme meie tegelikult? Ajaloos — sõdu, rahulikus seltskonnas — intriige. Püüdke enestele täpselt ja avalikult meele tuletada, mida teie tunnete, esimest korda võõrasse seltskonda sattudes — kas ei valda teid mõnesugune kartus, argus, kas ei tunne teie, vähemalt esimestel silmapilkudel, mõnesugust vaenulikkust teiste poolt, mõnesugust voolu, mis nagu teie vastu oleks sihitud — kas ei ütle need altkulmu, salajased teie poole heidetud pilgud, et teid hinnatakse, teie erikaalu püütakse kindlaks teha enne, kui teie veel sõnagi pole ütelnud. Tõsi, võib olla kaob see põnev vahekord samuti silmapilkselt, kui tema tekkinud, aga tema olemasolu ei saa salata ja teie mõistusele jääb tema seletamatuks. Vist juba ürgajast päritud instinkti tõttu näeb ka kõige kultuurilisem inimene esimesel silmapilgul teises inimeses oma vaen-

last eluvõitluses; ja seda vaenlusetunneta ei suuda, ma arvan, ka paremadki inimesed enestes lõpulikult hävitada, olgugi et nad seda pärast ise häbenevad ja hukka mõistavad.

Teisest küljest, ka meie eneste vahekord seltskonnaga on rajatud tundmustele. Keegi ei saa eitada seda osa, millist mängib meie elus teiste inimeste arvamine, ja kui sagedasti peab mõistus selle vägeva jõu ees vaikima. Näit. kas ei ole hirm sattuda seltskonnas naeruväärilisse seisukorda üks piinavamatest tundmustest. Sellel puhul tuleb minule meele üks juhtumine, kus valesti arusaadud häbitundmus inimese elu maksis. Aastat 15 tagasi läksid Tallinnas noormees ja neiu (pruut ja peigmees) kahekesi merele sõitma. Et sõit kaua kestis, siis ei olnud neil võimalust loomulikke tarvidusi rahuldada, kuna häbitundmus takistas teda oma kaassõitjale sellest märku andmast ja paari päeva pärast suri neiu sisemise põletiku tagajärjel. Samuti võib siin nimetada hiljutist sõjainistri adjutandi kohtuasja. Noormees süüdistati varguses ja asja arutusel selgus, et vargus oli tema poolt toime pandud rahapuudusel, mida nõudis tema elu kõrgeimas seltskonnas. Siin kartus teistest maha jääda võitis autundmuse, kõlbluse nõudmise.

Kiitus ja pilkamine on vägevad tegurid meie elus just sellepärast, et need valusasti puudutavad meie enese armastust ja temaga seotud tundmusi. Loogiliselt, kainelt arutades ei ole põhjanaba, selle puhttingitud maakera punkti, käega katsumine ja silmaga nägemine sugugi tähtis teaduslikult seisukohalt, aga sellele vaatamata on kümned inimesed selle eesmärgi kättesaamise eest eluga maksnud. See lõbu, mida nad eelistasid seltskonna kiiduavalduste näol, kaalus rohkem kui elamise instinkt. Ehk küll põhjamaade rahvad harilikult vähem tundmuste mõju all tegutsevad, aga meie „eesti jonn“ on teataval määral teadvuslik ja sihiline mõistuse hääle sumbutamine.

(Järg).

## Keskkooli kirjatööd eesti keele alal.

Ed. Schönberg.

(Järg.)

Arvan aga, et tunnitöid täiesti ära jätta ka ei tarvitseks. Ma ei kõnele siin harjutustöödest (grammatilised jne. harjutused), nendele on arusaadavalt tunnitööst sagedasti küllalt. Aga ka harilikku laadi tunnilisel kooli-kirjatööl on oma tähtsus, — sunnib õpilast kiiremalt mõtlema, kiiremalt, julgemalt otsustama ja lakoonilisemalt end avaldama. Kiiret, julget otsustamist nõuab sagedasti meilt elu, sellepärast pole ülearune, kui kool seesugusesse olukorda ka õpilase mõnikord asetab, sest kool peab õpilast ju elule ette valmistama ja teda mõnegi raskusega tutvustama, mida elu pärast igal sammul ette seab. Tunnilise kirjutamisega ei saa muidugi mingit laiema ulatusega küsimust lahendada, kitsama tähendusega, vähemulatusliku küsimuse selgitamiseks jatkub mõnikord ka tunnist.

Siiski ei sooviks ma, et klassitöö alati tunnitöö olgu. On vaja selgusele jõuda õpilase laialisemate teadmiste, tema intelligenti kohta, siis on tarvis pikem aeg anda mõtete kogumiseks ja süsteemi seadmiseks. Tuleb seada päevane tunnikord õpetajate vastastikusel kokkuleppel mõnikord nii, et kirjaliku klassitöö valmistamiseks jääks kolm, vähemalt kaks tundi järjeldi. Mitmel pool, kus koolid perekad ja kahe vahetusega töötavad, on suure hulga erisoovide juures äärmiselt raske kombineerida tunnikava nii, et kirjatöö jaoks mõnel päeval, tundi kolm järgemööda vabad oleksid. Seal on katsutud nõnda toimetada, et pärast lõuna-puhkeaga õpilased kooli tagasi tulevad kirjatööd tegema, kuna seesugune lugu paar korda semestri jooksul sünnib, siis võiks olude sunnil sellega kuidagi leppida, kuid erilisel seda soovitada ei saa, sest säärane töötamine sünnib õpilase vaba aja kulul.

Meie praegune kool, mis modern tahab olla, usaldab nähtavasti õpilase isetegevust üleliiga, sest kuidas on see muidu seletatav, et üksikud kirjatööde tüübid isegi paljudel keskkooli õpilas-

tel peaaegu tundmatud on. Olen tähele pannud, et mõnelgi õpilasel ei ole õiget ettekujutust, mis tähendab näit. karakteristikat kirjutada. Nii siis on kindlasti vajaline keskkooli klassides koguni veel üksikuist kirjatööde tüüpidest ja nende erijoontest kõnelda. Säärases selgitustöös peavad õpilased aga ise — töökooli printsiipidel — kaasa tegema, ükski siis on kiiremalt ja kindlamalt soovitud tagajärgi loota.

Kodutöö on senni samuti kui klassitöö kirjalikkude tööde liigis üldiselt tunnustatud olnud. Kodutöös võivad kõige paremini õpilase teadmised, tema intellektuaalne arenemine ilmsiks tulla, sest kodutööd võib õpilane rahulikumas õhkkonnas teha. Sellepärast on kodutöö eluliselt õieti tähtsam kui klassitöö. Kodutööd tuleb nõuda, vähemalt pole vastupidist seisukohta senni õpetajate ringkonnas kuulda olnud. Kuid kodutöö kaudu ükski õpilast tema kõige-külgses arenemises hindama hakata oleks siiski kaunis kardetav samm. Igakord on võimatu kindlaks teha, kui võrd kodutöö õpilase enese töö on. Mõni ütleb: õpilasi peab usaldatama! Ütlen sedasama: õpilase usaldamisel põhjebki kodutöö hindamine. Ei ole kahtlust, et suurem osa õpilastest kodutöö omal jõul teevad, kuid ei puudu ka neid, kes kodutöö tegemisel õige-tunnustavalt teiste abi tarvitavad, koguni teistel oma töö valmistada lasevad, või selle mitmesugustest allikatest ära kirjutavad. Nii näevad mõnedki õpilased kodutöö pärast õieti vähe vaeva, saades aga hea hindamise, kui väline abi tubli olnud. Mõnigi saab teenimata parema otsuse, mis kaasõpilases, kes töö ausasti teinud, meelepaha ja kibedust tekitab, sest õpilastel on sagedasti väga hästi teada, kuidas ning missugusel teel keegi oma tööga valmis saanud. Et seesugusest võõra saanil sõitmisest mõnd kerge vaeva nägijat ära võõrutada, siis on paremaks rohuks, et kodutöö hindamised õpilase teadmiste hindamisel teatud aines mitte seesuguse

kaaluga ei võeta, kui klassitöö hindamised ja suusõnalised vastused. Ei taha uskuda, et moraalijutlustamine üksi ebasoovitavad nähtused kõrvaldaks. „Kuritarvitusi“ kodutöö tegemises on alati olnud ning neid on ka edaspidi, nende mõju tuleb aga paraliseerida.

**Harjutustöö.** Õieti ei oleks paljude praeguste harjutustööde (iseäranis grammatiliste) koht keskkoolis. Algkool peaks andma keskkoolile emakeelse sedavõrd ettevalmistatud õpilased, et lihtpärased grammatilised harjutustööd keskkoolis kõrvale jääksid. Aga see on tuleviku unistus, oleviku Eesti keskkoolis tuleb aga emakeele õpetajal, isegi kõrgemateski klassides, veel tublisti kõige algelisemate eksimustega, koguni pööraste ortograafiliste vigadega maadelda. Sellepärast on keelelistel harjutustöödel oma koht keskkoolis, nii palju kui aeg lubab ja keele olukord kusagil nõuab.

Veel enam: püüdku keskkool õpilasele vähemalt sedagi ellu kaasa anda, et lõpetaja *emakeelt tarvilise korrektsusega kõneleks ja ortograafiliste vigadeta kirjutaks* . . . Tulevad ilmsiks koolis „suuremad“ keelelised puudused, siis katsutagu kõige pealt raskemad eksimused kõrvaldada ning selle järele asutagu järjest kergemate juure. Puudusi kõrvaldatagu energiliselt keskkooli alamais klassis, et vähemalt paaris ülemaski klassis õpetaja natuke rahu leiaks sest tüütavast puhastustööst.

**Aastatööd.** Vähetatund kirjatööde liik. Töö, mida õpilasele õppeaasta algul antakse ning mille valmistamiseks õpilane pea kogu õppeaasta võib kulutada. Teem on laiema ulatusega ning nõuab õpilaselts usinat andmete korjamist ja põhjalikumalt läbitöötamist. Kui aastatööd nõuda, siis vast ainult viimse klassi õpilastelt, kusjuures igal ise teem selle järele, kuidas kellegi intellektuaalsed kalduvused. Aastatöö oleks ühtlasi kitsamas ulatuses harjutustöö neile, kes edaspidi teaduslikku tööd ülikoolis kavatsevad teha. Olen katsunud koolipraktikas paaril korral aastatööga õnne, kuid pean tähendama — katsed on peaaegu fiascoga lõppenud. Aastatöö suutsid ainult vähesed õpilased teha. Süüdi oli kõige pealt mui-

dugi see asjaolu, et ma aastatööd sunduslikult ei nõudnud, kuna õpilased niikuinii juba töödega liialt koormatud olid. Paarikordne nurjaminek ei tohiks aga kedagi heidutada, soodsamal olukorral võiks see olla vast kõigile õpilastele läbiviidav. Isiklikult tundub mulle sümpaatiline olevat aastatöö mõte.

**Uurimustööd.** Ka aastatööd võivad olla uurimustööd, kuid uurimustöödega mõtlen ma ka vähema ulatusega tööd, mis mõnesuguse küsimuse selgitamiseks õpilaste eneste jõul tehakse. Uurimustööd võivad olla ka kollektiivsed („Missugune kirjanik on kõige sõnarikkam?“).

**Kirjandusloolised referaadid.** See liik on viimasel ajal kaunisti moodsini läinud. Mõnel pool on koguni sunduslikuks nõudmiseks, et iga õpilane vähemalt ühe referaadi aasta jooksul kirjutaks.

Referaat õpetab õpilasi iseseisvale tööle. Kuid referaat-kirjatöödel on siis ainult mõte, kui nende läbiarutamine ja arvustamine põhjalikumalt ja kõigekülgsemalt sünnib, kui iga referaadi puhul kindlamale selgusele jõutakse, kas referaatori poolt tõesti tähtsam ja olulisem leitud või tähele pandud, kui referaati ainult selleks nõutakse, et ta kirjutatud oleks, ilma et õpetaja igakord seda sisuliselt suudaks ja jõuaks põhjalikumalt revideerida, jääb referaadi kirjutamise kasu tõesti küsitavaks. Referaadi kirjutamine muutub nii sagedasti kehvaks lobisemiseks, ning kui referaadile ka kõigekülgsem sõelumine ja läbirääkimised ei järgne, siis võib õpilastel mulje tekkida, et referaadi kirjutamine kuigi tähtsat jõupingutust ei nõuagi ning et seda üks-puha kuidas teha võib.

Pean tähendama, et õige harva head õpilasreferaati (kirjandusloolist) olen kuulnud, suuremalt osalt on need allpool keskpärast.

Igat referaati aga tarviliselt läbi sõeluda ja arvustada on peaaegu võimatu, s. o. kui igalt õpilaselt referaadi kirjutamist sunduslikult nõutakse. Nii ei saaks emakeele tundides muud teha, kui referaate sõeluda, iseäranis kui kool perekam. Kuna aga referaatide läbimasindamisel pole suurt mõtet,

siis juba: vähem referaate, aga põhjalikum läbiarutamine.

*Rahvuskultuuriliste andmete kogumine.* Jõude peaks katsutama ikka kulutada selles sihis, et üldsus ja kultuurilised ühisvarad sellest tulu saaksid. Koolitöö on muidugi kasvava inimese arendamise töö, kuid selle kõrval võiks kool jõudumööda katsuda ka seda teha, millest ühiskonnale ja rahvuskultuurile olulisem ja otsekohesem kasu tuleks. Rahvuskultuuriliste väärtuste päästmiseks on kool kohati tööd teinudki, ainelist ja sõnalist vanavara korjates jne.

Iseseisvuse kättevõitmisel on kool koguni kõige aktiivsemat abi annud mitmesugusel kujul. Rahvuskultuuriliste väärtuste koondamiseks võiks kool praegugi tänuväärilist tööd teha. Meie omapärase rahvuskultuurilise elu põhjendajad rändavad ikka kaugemale minevikku, ärkamisaja tähtsamad tegelased puhkavad juba kõik mulla all. Mida kaugemale nad lähevad, seda kallimaks nad saavad meile. Kord leitakse, et nende elu ajal neid küllalt pole tähele pandud. Nende elutööst arusaamine kannatab selle all, et meie nende isiklikku elu tarviliselt ei tunne, ega seda miljööd, milles neil tuli töötada. Nii võivad vildakad ja ebaõiged oletused tekkida mõnelgi puhul.

Praegu on viimane aeg elulooliste ja muude andmete kogumiseks ärkamisaja tegelaste ja aja enese kohta: isikutest, kes tegelastega kokku puutusid, elab osa veel. Kool võiks ses andmete kogumise töös oma abi pakkuda. Kirjandusloo tund võidab huvituse ja värskuse poolest, kui mõne kirjaniku kohta senni teadmata üksikjoone võime esitada.

Kultuurlooliste andmete kogumistööst võiksid kõik õpilased osa võtta, aga hea sellestki, kui mõni sellega tegemist teeb. Mõnel korral olen püüdnud ergutada õpilasi seesugusele tööle. Tagajärgede üle just kiidelda ei või, kuid ometi on mõndagi nii kogutud, mil oma tähendus ei puudu. Missugused peaksid olema kogutavad andmed, sellest siin ei kõnele. Nad on väga

mitmekesised, ning iga õpetaja leiab juba ise, mida just tema kooli piirkonnast tuleb koguda. Kogutud andmed saadetakse edasi tarvilistele kultuuriseltsidele, jättes aga originaalid või ära kirjad kogutud materjalist kooli raamatukogusse või arhiivi.

*Lõputöö.* Sellega mõtlen tööd, mille teemi juba kolmat aastat ministerium koolidele saatnud. Kas seesugune töö olemasolu väärrib, selle kohta ei taha praegu ei jaatavat ega eitavat seisukohta võtta. Kindlasti toovad niisugused tööd rohkesti ärritust ja närvilikkust õppeaasta viimaste nädalate koolitöösse, mis selletagi siis küllalt pinguli on tõmmatud. Kui võrd erutatud niisuguste tööde täitmisel õpilased on, tunnistavad juhtumused minestustest ja hüsteerilistest stseenidest mõnedes koolides. Teiselt poolt on aga töö kaasa toonud võistluse üksikute koolide vahel ning seega õpetuslikku seisukorda kõvendanud ja parandanud. Kas meie koolide edu aga kärsitu võistlemise-tähe all peab sündima, on muidugi iseküsimus.

Lõputöö tahab olla nähtavasti ajutiselt tarvitav revideerimis- ja ergutusabinõu, võib olla olude nõuetest tingitud, sellepärast ei tahaks tema vastu käredat seisukohta võtta. Kui aga lõputöö kindlasti mõne kooli paremust teise kõrval peab fikseerima, siis peab moodus leitama, et kontrollist töö kirjutamisel igalpool ühel viisil aru saadaks! Edasi sünnib töö hindamine mitmesuguse mõõdupuuga, iga parandaja isikliku vaatluse kohaselt. Kõik see ja vast veel mõned teised puudused lubaksid vaevalt nende tööde järele koole mehaaniliselt numbrijärjekorda seada.

Olgugi arvamised lõputöö kohta niisugused, nad on vähemalt näidanud, et me koolid kindlalt ja jõudsalt puhtõpetuselisest küljest kui ka emakeele põhjalikumas tundmaõppimises märgatavaid edusamme on teinud. Mõned aastad pingutust samas tempos ja tööhoos — ning kaduma peaksid nurisemised meie keskkooli kehvast, madalast tasapinnast.

(Järgneb.)



## Kirjanduse arvustused.

Kogermann-Männik-Mahlstein.

### Looduseõpetus.

Ühtluskooli IV. õppeaasta Teine trükk R.-Ü. „Loodus“ Tartus, 1922.

Käesoleva raamatu hindamise aluseks on võetud järgmised *põhimõttelikud nõuded*, mis loodusloo sihtide saavutamiseks meie algkoolis tarvilikud.

1. Kuna looduslugu IV õppeaastal koduloo järjena esineb, on loodusloolise aine valikul ja käsitlusel sellel õppeaastal maksivad samad alused, mis kodulooski: a) lapse arenemisaste, tema arusaamisevõime ja huvidepiirkond, mitte aine süstemaatilise käsitluse sihid, b) kindlasti läbiviidud aastaaegade printsiip. Peale selle ei või tähelepanemata jätta aine korraldusel ka looduseühiskondade põhimõtet, vähemalt tema lihtsamal kujul.

2. Kodumaa taime- ja loomariigi esindajate vaatlusel ja kirjeldusel jääb peasa bioloogilisele küljele, kuna morfoloogilised, organograafilised või anatoomilised andmed sellele ainult abiks tulevad.

3. Vaatlused on looduseõpetuse alus, kuid õpperaamat ei saa ühtlasi olla ka vaatlusvihuks, ega katsete kirjelduste koaks.

4. Õpperaamat peab silmas pidama töökooli põhimõtet.

5. Õpperaamat peab olema huvitav lapsele nii sisuliselt kui ka keeleliselt ja väliselt. See nõu on tähtis, tähtsam kui harilikult arvatakse.

6. Õpperaamat peab enam-vähem vastama õppekavale.

7. Õpperaamatus ei või ette tulla teaduslikke vigu.

Raamatu eessõnas leiame autorite eneste vaateid ainevalikule ja korraldamisele. Nii öeldakse seal: „Raamatu korraldamisel on õppekava arvustavalt võetud; seletuskirja näpunäiteid on silmas peetud“. Need sõnad ei leia raamatus kuidagi kinnitust. Kui oleks õppekava arvustavalt võetud, siis oleks autorid andnud iseseisva, läbimõeldud töö ja süsteemi, püüdnud parem olla, kui õppekavade oma. Midagi sellesarnast raamatus ei leia. Autorid ei anna süs-

teemi, mille põhjendus oleks „puht-loodusteaduslik“ või „töökooliline“, „pedagoogiline“ või „õppekavaline“. Paremal juhusel on meil kogu materjali, mis algkoolis loodusloo käsitlusel tarvis võib tulla. Mingit siduvat ideed ei leia aine järjestytes naaberparagrahvides, isegi ühes ja samas paragrahvis.

Õppekavade seletuskirja samuti kui raamatu enese eessõna ei ole sugugi tähele pandud. Tähelepanemata jäetud, näiteks, juhatused õppekäikude, muuseumide, kooliaia, vaatluste, praktiliste tööde jne. kohta. Õppekava arvustavalt võtmist on nähtavasti mainitud enese rahustamiseks, kuna töö on tehtud rühkides, ilma aega võtmata ainesse või kavasse süveneda.

Sõna-sõnalt on ümbertrükitud autorite vanemast raamatust „Elus loodus“ taime osas umbes 80 lhk., loomadest — 50 lhk. Ainete kokku kuhjatud niisugusel määral, et seda võimata on IV õppeaastal *läbi töötada*. Nii, näiteks, ei ole IV õppeaastal kohased järgmised küsimused: sordiparandus (lhk. 62—64), lämmastikuühenduste tähtsus mullapinnas (lhk. 72), mitmesugused risttolmlemise abinõud (lhk. 70, 107), õite diagrammid, putukate jalgade ehitus, Fahrenheiti soojamõõtja, meetrietalon, erikaalu valem jne.

Edasi leiame eessõnas: „Eluta looduse neljanda õppeaasta esimesed tunnid on üleminekuks koduloost puhtlooduseõpetusele“. Neid ülemineku tunde raamatus ei leidu ühtki ja kohe alatakse „puht-looduseõpetusega“ mullast, veest ja õhust.

Aastaaegade printsiibist on eessõnas niipalju öeldud: „Sügise- ja kevadekursuses on valitud taimed, mida kodumaal vastaviljal aastajul igal pool võib kergesti saada“, kuid aine korraldust aastaaegade järele raamatus ei leia: lhk. 1—49 võtab omale „eluta loodus“, lhk. 49—127 kirjeldakse taimi, lhk. 130—148 inimese kehaehitust ja talitust, lõpuks loomad, mis „alanevas korras“ käsitletud.

Autorid tähendavad eessõnas ka, et „Looduseõpetusele“ eeskujuks on olnud mitmed vene-saksa-inglisekeelsed õppe-

raamatud: Kastsenko ja Vassiljev, Susmann, Zinger, Gerd, Okunjkov, Bots, Wagner, Trojanovsky, Schmeil, Niessen, Twichausen, Hill, Webb jne. kokku üle 24 allika! Mille poolest kõik nimetatud raamatud eeskujuks võetud, jääb arusaamatuks, kuna nende hulgas on niisuguseid, mis hoopis lahkuminevatel põhimõtetel kokku seatud. Esimesel kohal loetletud venekeelsete raamatute kohta peab ka ütleva, et neile looduseõpetamise põhimõtted meie algkoolis täiesti võõrad on. Susmann, Trojanovski, Saint-Hilaire ja t. ei rahuldanud omal ajal enam vene kooli. Saksa keelsete allikate hulgas on küll mõnes, näit. Twichauseni õpperaamatus ühiskondade põhimõtte järjekindlalt läbi viidud, kuid „Looduseõpetuses“ selle raamatu mõju ei ole milleski tunda.

Aine korraldus „Looduseõpetuses“ Trojanovski ja t. „süsteemi“ järele — elutaloodus, taimed, inimene ja loomad — ei leia meie algkoolis ühtki psüholoogilist ega pedagoogilist põhjendust.

Teine põhimõttelik nõue — looduse vaatlusel ja kirjeldusel taimede ja loomade eluavaldusi esimesele kohale tuua, põhjeneb lapse psüühikal, sest liikumine, tegevus, elu ise on see, mis last huvitab tema tähelepanu kütkestab. Kuivad faktid ja määrangud seda teha ei suuda. „Looduseõpetusel“ sellest küljest on väga palju puudusi:

1. Oskussõnu antakse liiga palju, igatahes rohkem kui lapsed neid omandada suudavad. Näit. ühesainsas õppetükis kibetulika kirjeldusel — 18 oskussõna, hernel isegi üle 20 oskussõna jne.!

2. Samuti palju tuuakse määranguid, mis esinevad isegi seal, kus neid sugugi oodata ei või: juba teine lause tekstis on määrang: „maa pealmist kihti, kuhu taimed juurtega kinnituvad, kutsutakse mullaks!“ (lhk. 5).

3. Antud määranguid, oskussõnu sellejuures ei kasutata (lhk. 6, 15 jne.).

4. Suurem osa kirjeldusi on elutud, lapsele rasked ja huvita, näit. tubakas (lhk. 52), magun (lhk. 59), õunapuud (lhk. 115) jne. ka teiste taimede ja loomade kirjeldused.

5. Üldised kokkuvõtted bioloogiliste või füsioloogiliste nähtuste kohta IV õppeaastal ei ole sugugi otstarbekohased,

kuna lastel veel puudub konkreetne materjal ja arenemine üldmõistete loomiseks. Raamatus aga on niiviisi läbi töötatud terve rida üldiseid küsimusi: öie ülesanne taime elus, puud ja põõsad talvel, taimede varred kui *paljunemisvahendid*, juurte *tegevus*, lehe tegevus, varre *ülesanne*.

Loodusloo õpetuse aluseks on vaatlused ja katsed. Raamat tahabki nähtavasti sellest põhimõttest kinni pidada, kuid vaatluste kava on ebaõnnestunud. Õpilase loodusevaatlused oma sisu ja eesmärgi poolest võivad olla mitmet liiki:

- a) vaatlused õppekäigul,
- b) vaatlused aine käsitlusel klassis (elusad objektid, katsed, preparaadid j.m.),
- c) iseseisvad vaatlused väljaspool klassi, ligemas ühenduses klassis käsitletava ainega,
- d) süstemaatilised iseseisvad vaatlused.

Vaatlused õppekäikudel on põhipaneva tähtsusega kodumaa looduse tundmaõppimisel ja annavad kindla aluse looduseõpetusele klassis. Kahjuks ei rõhuta autorid sugugi õppekäikude tähtsust ja see liik vaatlusi, nähtavasti, looduse käsitlusel arvesse võetud ei olegi.

Vaatluse aineks klassis on elusad teimed ja loomad, preparaadid, mudelid ja mitmesugused katsed. Vaatluste tagajärjed tuleb fikseerida eestkätt joonistusega töö vihikusse, kus ka tarvilised lühikesed seletused üles märgitakse. Nii nähtavasti mõtlevad ka autorid, aga ainult eessõnas. Tõepoolest oleks sarnase käsitlusviisi juures täiesti üleliigne katseriistade ja katsekäigu üksikasjalik kirjeldus õpperaamatus, nagu seda autorid teevad. Veel rohkemgi, katsete üksikasjalik kirjeldus õpperaamatu tekstis võib tõuget anda hoopis lubamatu nähtusele: õpetajad jätavad katsed teemata ja annavad neid pähe õppida raamatu järele, mis „Loodusõpetuse“ abil õige mõnelgi pool tehtaksegi.

Olgu selgituseks järgmine näide:  
„Vee ajamine ehk destilleerimine“ (lhk. 20).

„Võtame keedupudeli, valame tasse umbes pooleni vett, paneme korgi, millest painutatud klaastoru läbi käib, talle peale, asetame keedupudeli võrgule ja

juhime klaastoru katseklaasi, mis külma veega täidetud klaasis asub. Süütame võrgu all piirituse lambi põlema. Mõne aja pärast hakkab vesi keedupudelis keema ja aur tungib klaastoru kaudu katseklaasi. Külmas katseklaasis jahtub veeaur *tiheneb* ehk *kondenseerub* veeks“ j. n. e.

Jääb täiesti arusaamatuks, milleks sarnane kirjeldus (ja neid on igal leheküljel „eluta looduse“ osas), kui katse tõesti korraldatakse klassis, õpilased sellest osa võtavad, iseseisvalt kirjeldavad, joonistavad ja vihku üles märgivad. Sarnase katsekäigu kirjeldus oleks ehk tavilik *õpetajale* tundide ettevalmistusel, või ka õpilasele iseseisvaks praktiliseks tööks, aga siis ei või olla tema koht *õpilasele* määratud *õpperaamatu* tekstis. Sellest küljest ei või „Looduseõpetuse“ esimest osa rahuldavaks tunnistada.

Õpilase iseseisvad vaatlused looduses klassis käsiteldava aine puhul on suure tähtsusega õpilase isetegevuse arenemiseks töökooli põhimõtte seisukohalt. Sarnaseid vaatlusi tuleb aga alati klassitöös kasutada, iseäranis siis kui vaatlusobjekte ei saa klassi tuua. Niisuguste vaatluste kava on küll soovitav õpperaamatus, kuid kava õige koht oleks siiski raamatu lõpus. Kui vaatluste kava teksti juure jätta, võib kergesti ette tulla küsimuste lihtne lugemine raamatust ja nende seletamine ilma *vaatlusteta*, mida kuidagi viisi õigeks tunnistada ei või.

Suure väärtusega on ka õpilaste iseseisvad *süsteemaatilised* loodusevaatlused. Nende eesmärgiks aga ei või ega saa olla ühe või teise õppetunni ettevalmistus; nende väärtus *õpilase iseseisvas töös eneses* looduse tundmaõppimisel, kuna klassitunniga neid vaatlusi ainult kaudselt siduda võib. Oleme autoritega nõus, et kõik vaatlused alati vihikusse üles märgitakse. Süsteemaatilised vaatlused nõuavad pikemat aega, neid ei saa ühe ja sama kava järele korraldada ega ühel määral õpilastele sunduslikuks teha. Sellepärast ei saa nende vaatluste kava õpperaamatusse mahutada, selleks on tarvis eri vaatlusvihikud ja kavad.

„Looduseõpetuses“ ei ole vaatluste kava küllalt läbi mõeldud. Vaatlused on juhuslikud, korraldamata. Eriti petlik on teksti jagamine „vaatlusteks, ülesandeiks

ja küsimusteks“. „Ülesanded ja küsimused“ on tihti enam vaatlused ise. Peatume ligemalt vaatluskava puudustel.

1. Ei tehta vahet üksikute vaatluste liikide vahel. Tihti antakse ühe õppetüki juures vaatlused, mille lõpetamiseks mitu aastat tarvis. Et niisugused vaatlused üheks õppeaastaks määratud raamatus otstarbetud, on iseenesest mõistetav. Näit.: lkk. 10 õppetund „Vesi looduses“. Pane tähele veeojakeste voolu peale suurt vihma. Pane tähele laine löökisid mererannal. Millal tõuseb veepind kaevus? Vaatle lähemalt kuuetele sadanud lumehelbet. Vaatle kevadel „jääminekut“. Otse üllatavad nõudmised aja ja ruumi suhtes. Edasi leiame sarnaseid vaatlusi lhk. 62, 67, 72, 84, 94, 94, 97, 100, 104, 115, 177, 192.

2. Vaatluste ülesanne liiga üldine, selgusetu. Näide: „Vaatle maapinda õues, aias, kraavis.“ — lhk. 5, siis veel lhk. 6 j. t.

3. Ülesanne ei nõuagi vaatlust, vaid varem nähtud asjade meejetuletamist ehk seletust. Näited: Missuguseid vedelikke oled keemas näinud? (lhk. 18.) Tuleta meele, missugused on õhu omadused (lhk. 38). Millal sööb inimene rohkem? (lhk. 135). Teised näitused — lhk. 18, 62, 63, 76, 155, 160.

4. Vaatlus ei ole otstarbekohaselt valitud, ja selle tõttu ei või anda soovitavaid tagajärgi.

Näited: katse vaskraha paisumisega (lhk. 31) pajuseemnete külvamine, lhk. 94, teised lhk. 135, 138, 155, 170.

5. „Vaatlus“ ei ole üldse võimalik.

Näited: Pakasel talvel, kui paks jääkoor tiikisid ja järvi katab, surevad kalad neis sagedasti ära. Mikspärast? (lhk. 38). Missuguseid haigusi võib inimene keetmata sealihast saada? (lhk. 153), teised näited lhk. 100, 152, 160, 163, 166, 170.

6. Vaatluseks tarvis erilisi riistu, mida õpilaselt nõuda ei või. Lhk. 40, 121, 123, ja järgmised 130.

7. Vaatlus lapsele raske sisuliselt.

Näited: Märgi tulika kasvutingimused (Meie hõrendused) kaustikusse, lhk. 49. Joonista tubaka lehtede varrel *asetamise plaan* lhk. 52. Missugused *välised tunnused* on õitsevail paju urvil, lhk. 94. Vaatle metsatihnikus ja lagedal kasva-

vat arukaske. Kirjelda nende lahkuminevaid jooni, lhk. 96. Teised näited: lhk. 58, 79, 84, 106, 183.

8. Küsimus halvasti vormuleeritud.

Näited: Kuidas saad klaasi veega täita? (lhk. 22, taheti näidata, et õhk seda ei takista). Kuidas kuivab märg, hunnikusse visatud pesu (!) üksikult ülesriputatud pesuga võrreldes? (lhk. 84 kukeharja küsitlused!). Kuidas kutsutakse siga toitmise järele? (lhk. 152). Teised näited: lhk. 35, 91, 120, 157, 160, 174.

Peale selle palju valivaid küsimusi (kas?), mis didaktiliselt ebaõiged.

9. Vaatlus kahtlase väärtusega.

Kuidas paljuneb siga? (lhk. 152). Kuidas paljuneb koer? (lhk. 160). Kuidas mõjub tubaka suitsetamine esimest korda? (lhk. 54).

Samad puudused on ka ülesannetel ja küsimustel õppetundide lõpul.

Kõige rohkem on õnnestanud vaatlused, mis nähtavasti võetud saksakeelsest raamatust: *P. Brohmer Naturgeschichte*, nimelt küsimused ja vaatlused järgmiste loomade kohta, veis, lhk. 148, kass, lhk. 157, kanad, lhk. 174, ämblik, lhk. 200 ja vihmuss, lhk. 205.

Eessõnas kirjutavad autorid: „Kõik vaatlused, ülesanded ja küsimused tuleb korralikult lahendada, nende arvu võib õpetaja ennem suurendada kui vähendada“. Tegelikult on võimata korralikult täita needki vaatlused ja ülesanded, mis autorid raamatusse võtnud:

eluta loodusest on	36	vaatlust	ja	84	ülesannet
„ taimedest „	184	„	„	190	„
„ loomadest „	165	„	„	150	„
inimese kohta „	13	„	„	28	„

398 vaatlust ja 452 ülesannet  
Kokku 850 tõe d.

Autorid ei ole omale selgitanud, mis sugust tööd nad IV õppeaasta lastelt nõuavad. Kokku võttes, peab vaatluste osa raamatus väiesti nõrgaks tunnistama.

Raamatu välimus — paber, trükk ja joonised võrdlemisi rahuldavad, paber siiski on läbipaistev. Sugugi ei rahulda aga raamatu keel. Algusest lõpuni on ta kuiv, abstraktne, küllastatud oskussõnadega ja üldmõistetega. See on tüübiline endise aja õpperaamatu vilets keel. Et mitte paljaste sõnade juure jääda, toome mõned näited (meie hõrendusega).

„Vaatame lähemalt iga üksiku vaadeldud tubaka ja tulikaõie osise ehitust ja katsume selgusele jõuda mis ülesanne on ühel või teisel neist. Tähelepanelikul vaatlemisel leiame, et kibeda tulika kui ka tubaka emakal on järgmised osised: alumine paisunud osasigimik“ jne. — (lhk. 54, 55).

„Nagu teame aurutavad taimede lehed palju vett ära. Olgugi, et õhu soojus ja niiskus katse puhul taimedele endiselt sobivaks jäid, närtsivad nende lehed siiski, aednikud ütlevad: lehed „külmasid“ ära, olgugi, et harilik üle nulli olev soojus meie katsetaimede lehti ümbritses. Põhjuseks oli siin niiskuse hariliku juuretuleku katkemine jne (lhk. 88).

„Õunapuu on keskmise suurusega puu. Tema suuharulised juured laiutavad end igas sihis mullapinnas. Tüvi, mille kõrgus on 5—8 meetrit, haruneb juba maa lähedal suureks ümarikuks võraks. Noorte puude hallikaspruun koor on sile. Vanemate puude koostes on palju korkainet, mis puutüve jämedaks kasvamisel pakatab ja praguneb; selle tagajärjel on vanemate õunapuude koor krobeline“ jne. (lhk. 116).

Toodud näited on tüübilised. Peaks selge olema, et sarnane keel on lapsele arusaamata, sisuta ja võõras, ja et ta lapse huvi looduse vastu äratada ei suuda. „Looduseõpetust“ võib IV õppeaasta laps ainult pähe tuupida ja töökooli põhimõttest ei jää midagi järele.

(Järgneb)

## Keskkooli humanitaar- ja reaalarhu füüsika õppeplaan ja õppekava ühes seletuskirjadega.

Füüsika õpetamiskomisjoni kirjastus, Tartu 1924. Hind 100 mrk.

Läinud aastal IV üleriiklikul matemaatika, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongressil valiti kaks komisjoni, kellest ühele ülesandeks jäi matemaatika, teisele füüsika õpetamisse puutuvaid küsimusi arutada ja järgnevatel kongressidel ettepanekutega esineda. Eriti leiti tarvilik olevat õppekavad välja töötada. Käesolev teos ongi selles sihis ilmunud.

Kõige pealt võib märgata, et komisjon oma ülesande laiemalt on võtnud, kui seda on ainult kava kokkuseadmine. Kava võtab oma alla ainult 7 lhk. 52-st. Kava juure on lisatud seletuskiri, mis näitab võrdlemisi üksikasjalikult, kuidas kava teostada. On esitatud rida metoodilisi märkusi, mille levitamine meil tarvilik, kuna puudub metoodiline kirjandus. Ses suhtes on komisjon hulga tänuväärt tööd teinud. Lõpus on lühidalt puudutatud õpilaste praktiliste tööde korraldamist ja füüsika klassi ja kabineti sisseseadet, mis samuti tarvilikud lisad.

Füüsika kavade kokkuseadmisel tuleb meil arvestada sellega, et meie keskkoolides füüsikale määratud tundide arv suur ei ole. Ses ja veel mitmes muus asjas ei suuda meie keskkoolid võistelda vanade kultuurrahvaste koolidega. Meil tuleb leppida puudulikkude õppeabinõudega, töötada kitsastes ja ebakohastes ruumides; õpetajal puudub sagedasti tarvilik oskus, eelharidus ja edasiharimise võimalusedki; võrdlemisi suure õpilaste arvu juures leidub palju neid, kellel puudub huvi ja kalduvus vaimliseks tööks. Komisjon on arvestanud humanitaarharus 10 ja reaalarus 13½ nädala tunniga, mis võrdlemisi väike, kuna näit. Baieris reaalarus on füüsikale 18 näd. tundi määratud. Kuid on karta, et seegi arv kinnitamist ei leia.

Sisuliselt kava on süstemaatiline. On ülesse loetud üksikud küsimused, mida käsitada tuleb. Arvan, et seda oleks võinud veelgi lühemalt teha, jättes välja üksikasjade nimetused, nagu: areomeetrid, sifoon, manomeetrid j. n. e. Seaduste kasutamise kohta tuleb kahtlemata esitada praktilisi näiteid, kuid missuguseid nimelt, see jäägu kohalistest oludest ja tingimustest olenevaks.

Ei saa kõigiti siiski kavaga päri olla. Kõige pealt ei saa aru, mil põhjusel on kavast hoopis välja jäetud õhkkonnas esinevad nähtused. Ometi puudutavad need igaühte lähedalt ja on seega ka huvitavad. Neid nähtusi võib käsitada ühenduses soojusõpetusega valgusõpetusega ja gaaside mehaanikaga. Võimaluse korral võiks neid vaadelda seotult kordamisel. Kuigi need nähtused käsi-

tust leiavad maadeteaduses, sünnib see seal ise lähtekohalt.

Lühendada arvan võiks kavast hääleõpetust. See on igatahes ala, mille käsituse ulatus peaks olenema õpetaja ja õpilaste individuaalsetest kalduvustest suuremal määral, kui muud. Peab aga ka toonitama, et õpetaja oma individuaalseid kalduvusi õpilaste omadega samastada ei tohi. Saksa metoodikute (Paske, Grimsehe) sõnade järele käsitavad mõned õpetajad seda ainet ainult 3 kuni 4 tundi, kuna teised iseäranis hoolega sel osal peatuvad. Huvitavalt võib seda osa käsitada musikaalselt arenud õpetaja õpilastele, kel ka musikaalsed kalduvused. Võib ju pikemalt hääleõpetust käsitada ka lainetusõpetuse seisukohalt lähtudes, seks on aga enne vaja tutvuneda vähe põhjalikumalt mehaanikaga. III kl. seda teha oleks liig vara. Kavas nimetamata jäetud, küll aga seletuskirjas nimetatud inimese hääle- ja kuulmisorganidega siin tutvustamist loen soovitavaks, kuigi neid orgaane loodusloos põhjalikumalt käsitatakse.

Veel suurema muudatusena sooviksin näha elektriõpetuse teistsugust jaotust. Nimelt esineb kavast elektrostaatika III kl. mõlemas harus ja elektrodünaamika humanitaarharus IV kl., reaalarus V kl., seega kõige lõpus.

Ennem ei ole elektrivoolu kohta sõnagi öeldud. Nii vististi kannatab selle tähtsama osa käsitus ja õpilased lahudes koolist unustavad õige pea kõik teadmised selt alalt. Teiseks võib aga ka arvata, et reaalaru õpilased selle aine vastu juba varemalt huvi tunnevad ja selgitust vajavad. Teiselt poolt nõuavad aga mitmed elektrodünaamika nähtused vähegi süvenemisel õige alstraktset mõtlemist. Arvan, et kõige otstarbekohasem oleks seda ainet kaks korda käsitada, esimest korda peajasjalikult kirjeldavalt, teist korda aga käsitada ka kvantiitativseid seadusi. Tegelikult võiks selle läbi viia lühendades III kl. kursuses hääleõpetust ja jättes välja raskemad küsimused magnetimist ja elektrostaatikast näit. Coulombi seadused, elektrimahutus j. n. e. Viimased küsimused on III kl. kohta liiga rasked. Neid võib teistkordsel käsitamisel lõpuklassis läbi võtta.

Vähematest küsimustest arvan, et ei ole otstarbekohane kursuse alguses massi ja raskuse vahe toonitamine: õpilased ei saa selle tarvidusest siin veel aru. IV kl. humanitaariharu kohta arvan, et kui tahetakse vähegi üldist ülevaadet teha, siis elektrodünaamikat veelgi vähendada tuleb ja nimetatud täiendusi soojus- ja valgusõpetusest vaevalt võimalik on läbi võtta.

*E. Gerban.*

#### V. Kurrik. Meteoroloogia ehk ilmateaduse õpetus,\*)

77 joonise, kaardi ja päevapildiga. 192 lhk. K./Ü. Loodus, Tartus 1924 a. Hind 450 mk.

Pikkamisi hakkavad meil õppe- ja käsiraamatud igas teadusharus ilmuma, seejuures rõõmustavalt ka vanemate õpetlaste poolt, kes palju kirjutada ei armasta.

Ilmateaduse õpperaamatu autor kuulub ka eriteadlaste hulka, kes omal alal juba kümme-kond aastaid tegutsemas. Et ta, kui teadusliku asutuse kaastööline, omas asjas ka uuema literatuuri kursis, laseb oletada, et käesolev töö igatahes kordalainuna osutub. Ja peab kohe ütleva, et autor meid selles lootuses ka ei peta. Need, kellele raamat määratud: erioõppeasutuste kasvandikud, põllumehed, üliõpilased (kellel meteoroloogia kõrvalaineks) j. n. e. tarvitavad seda hoolikalt kirjutatud raamatut küll kasuga. Aga ka kõigile meie maa- ja loodusteaduse õpetajatele on ta heaks abiraamatuks. See-suguse eestikeelse abiraamatu järele oli tõsine vajadus.

Sisu poolest jaguneb raamat kolme jakku:

\*) Raamatu üksikasjalisem arvustus ilmub ruumi puudusel järgmises numbris.

Toimetus.

I j. meteoroloogilised elemendid, II j. õhu dünaamika, ja III j. — peatükid kliimast ja ilmade ennustamisest. Lõpul esineb oskussõnade seletus saksakeelse tõlke abil.

Esimene ja kehakam jagu ei jäta oma selguse ja ülevaatlikkuse poolest tõesti midagi soovida. Teise osa materjal, mida tarvitaja eelduskohaselt lühendatud, tundub aga paiguti siiski raskena (n. tsüklooni ja antiitsüklooni käsitus). Kolmas osa puudutab küsimusi, mida ka ettevalmistamata inimene suure huvi ja kasuga läbi loeb, näituseks ilmade mõju tervisele, kuidas ilmamuudatust loodusest ja lihtsate abinõudega ette ära aimata.

Üldiselt jääb iga tõsine raamatutarvitaja V. Kurriku tööga vist väga rahule. Ta ei tarvita seletamisel pea kuskil mingisuguseid mateemaatilisi vormeleid, terve raamatu kohta leidsin neid ainult kaks ehk kolm. Seda peab kiites märkima.

Mõnda väikest vääratust tahaksin siin ainult mõnda minnes riivata.

Päikese keskmine konstant, taandatud merepinnale, on vist veel natuke vähem kui 1,94  $\frac{\text{cal}}{\text{cm}^2 \text{min}}$  1 cm.<sup>2</sup>, nagu Angstromi ja Kennardi uurimused 1913 a. näitasid. Õhust läbistuvate päikesekiirte teekonna pikkuse määramine secansi abil võib ainult väikeste nurkade jaoks õige olla (lk. II). Optilised ja elektrinähtused õhus oleks väärinud praegusest pikemat seletust. Kolmandas jaos oleks võinud ka Eesti kliimaatiline liigestus aset leida, milliseks tööks autoril enesel muidagi kõige enam eeldusi.

Oskussõnade ja pärisnimede kirjutamisel peaks märkima: mäekallakud pro mäenõlvad, oruservad pro oruveerud, Tiibeti kiltmaa pro Tiibeti lavakõrgendik, Spitzbergen pro Teravmäed, maakera keerlemine (rotatsioon) pro tiirlemine, Peterburi pro Peeterburi, tsüklon—pro tsükloon j. t. Westfront ja nordfront asemel oleks siiski kohasem tarvitada lääne- ja põhjafrent.

Ka raamatu hind peaks olema odavam, õpperaamat ei või nii kallis olla.

*A. Parts.*

## Omatehtud katseriistad.

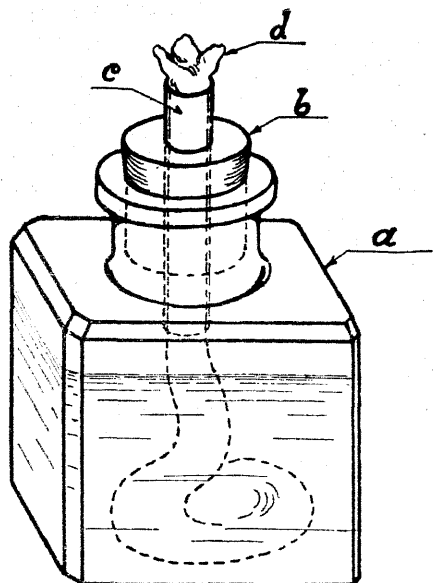
Prof. M. Janson.

### Piirituslambid.

Vastavais käsiraamatus on antud igasuguste piirituslampide kohta väga üksikasjalised kirjeldused. Käesolevas kirjutuses tuleks peatuda ainult kahte liiki piirituslampide juures ja anda mõningad näpunäited nende konstrueerimiseks: 1) kõige lihtsam ja odavam, mis hõlbus terve klassiga töötamisel; 2) keerulisem, mille järele on tarvidus ainult üksikuil juhtumisel.

Lihtsamat liiki piirituslampi ehitus on näidatud joonisel Nr. 1. Tindipott „a“ on korgiga pealt kõvasti kinni pandud. Enne korgi pealepanemist kinnitatakse korgi sisse klaastoru „c“, pikkusega 4—4½ sm. ja 5—6 mm. läbimõõduga. Taht „d“ tehakse vatist, mis kahe peo vahel kergelt rulli on keeratud.

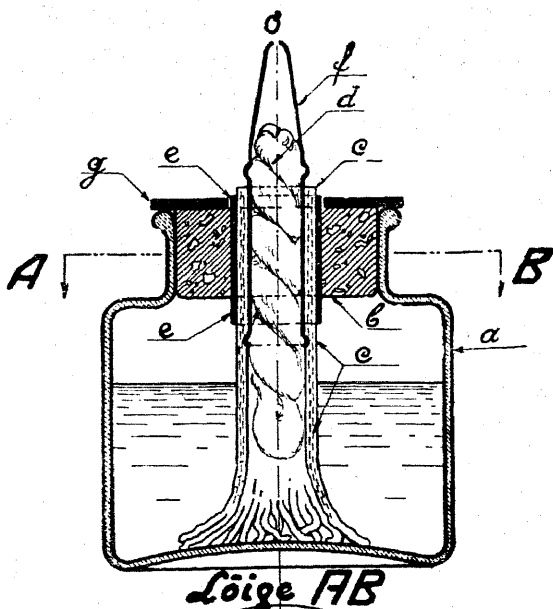
Niisugused piirituslambid on otstarbekohased tarvitada töötamisel terve klassiga, (näit. katsetel vedelikkude koguse muutumiste äramääramiseks kuu-



Joon. nr. 1

mutamise juures). Need piirituslambid on hõlpsad lauale asetamiseks tindipoti kohale ja nende juhtumisi põrandale kukkumine ei ole nii hädasohtlik. Kui kork „b” on kõvasti peale pandud, siis ei saa piiritus välja jooksta, ja lamp leegitseb ka küljeli olles edasi.

Suuremaks puuduseks on selle lambi juures pealmise katte puudumine, mille abil leek kustutatakse, ühtlasi takistab see kate ka piirituse äraauramist. Lihtsat endatehtud katet võib küll tarvitada leegi kustutamiseks, kuid piirituse ärauramist see ei takista. Selle puudusega arvestades tuleb iga tunni algul, kui piirituslampi tahetakse tarvitada, lampi piiritust valada, vähehaaval, nii sõrme paksuselt. Sellest piiritusest jätkub lihtsama katse toimimiseks, ühtlasi on aga ka lambiga ümberkäimine siis hädasohtum. Mis puutub kustutamisse, siis tuleb vastava katte puudumisel õpetada lapsi leeki ära puhuma alt ülesse, mitte ülalt alla poole. Seda piirituslampi võiks tarkem korral täiendada plekist kattega, mis üle korgi tõmmatakse. Selle katte tõttu ei ligune kork nii ruttu piiritusega läbi ja ei sütti siis ka nii kergesti põlema. Kattesse tehakse väike avaus klaastoru „c” jaoks, kate ise on igaltpoolt tugevasti ümber korgi (vt. joon. 2 - „g”).



Joon. nr. 2

Teise liigi piirituslamp on näha joonisel Nr. 2 püst- ja põiklambilõlkes \*).

Klaaspotike „a” 7—8 sm. kõrge ja 3—3,5 sm. kaela läbimõõduga pannakse kinni vastava suuruse korgiga „b”. Korki tehakse ümmarguse viiliga 1,5 sm. läbimõõduga avaus. Sellesse avausesse lükatakse „sütik” (горелка), mis koosneb joonis Nr. 2 näidatud osadest „c”, „d”, „e” ja „f”.

Sütiku keskosaks „f” on pliitsi metalltupp ehk, mis veel lihtsam, arstisoosjamõõtja futlääri ots. Tupe ülemisse ossa

\*) Ei tea, kas käsiraamatuis leidub sarnase lambi kirjeldust. Käesoleva sain A. Kolpinsky'lt, kes Tartus õpetajate edasiharimise suvekursustel töötas minu assistendina. Seal ja pärastpoole ka Tallinnas on õpetajad meelsasti tarvitanud neid lampe.



lүүakse väike auk „o“. Kõige parem on see auk teha jämedama õmblusnõelaga. Augu läbimõõt ei tohi olla üle 0,5 mm. Tupe sisemus täidetakse tahiga „d“, mis vatist kokku keeratud. Taht pannakse nii sisse, et tupe ülemine osa augu „o“ ja tahi „d“ otsa vahel tühjaks jääb. Kui auk tupesse on tehtud ja taht sisse pandud, siis keeratakse tupp õlilambitahi „c“ sisse. Tahiga kaetakse umbes pool ehk vähe suurem osa tupest ja selle üle tõmmatakse paar korda peenikest niiti, mis tupe tahiga kinnitab. Nüüd võetakse tükk õhukest plekki 8 sm. pikk, 4 sm. lai ja tupp kaetakse väljastpoolt sellega, nagu joonis nr. 2 näidatud, kus torru keeratud pleki-tükk on märgitud tähega „e“.

Nii püst- kui põiklambilõikes on lambi osad näidatud ühede ja samade tähtedega, alates keskkohast „d“ — vatist

taht, „f“ — tupp, „c“ — õlilambi taht, ja „e“ väline plekkitoru. Viimast võib tahi ümber edasi-tagasi liigutada, paljastades vähema ehk suurema osa tahi ja seega leeki reguleerides. Ta ei tarvitse suur olla; tema ülesandeks on auruks muuta piiritust, mis sisemist tahti „d“ mööda ülesse tõuseb. Aur kogub tupe ülemisse ossa ja tungib sealt surutuna teatud jõuga augu „o“ kaudu välja. Siin sütib ta ja tema pika ning õhukese keelekujuline leek annab külaldiselt kõrge temperatuuri klaastoru otsade kokkusulatamiseks, toru otsa pehmendamiseks kraadiklaasi tegemisel ja muudeks töödeks, mis kõrgemat temperatuuri nõuavad, kui harilik piirituslamp jõuab anda.

Et korki piiritusega ligunemisest ja põlema süttimisest hoida, tuleb ta kinni teha plekist kattega „g“.

## Organisatsioonide teated.

### E. Õp. Liidu asemikkudekogu koosolek.

(Järg.)

Riigiteenijate palgamääradega ja majandusliku olukorraga Lätis, Leedus, Soomes ja meil tutvustab koosolejaid Riigi- ja Omavalitsusteenijate Keskliidu esimees hra Lepp. Aruande järele ei vasta palgad ühelgi neist maadest elatismiinumile, viletsaimad on nad aga Eestis. Asemikkudekogu otsustab palgatingimuste parandamise nõudmises riigiteenijatega üheskoos esineda. Riigi- ja Omavalitsusteenijate Keskliidu poolt valitsusasutustele esitamiseks väljatöötatud ettepanekud palgakõrgenduse asjus on järgmised:

1. Esineda valitsusasutuste ees ettepanekuga:

a) Kutsuda ellu eriline tariifkomisjon, kokku seatud pariteetlisel alusel valitsusasutuste ja Riigiteenijate Keskliidu esitajatest, Töö- ja hoolekandeministri eesistumisel. Selle tariifkomisjoni ülesanne on elatismiinumide

kindlaksmääramine ja selle õiglase kokkuseadmise eest vastutuse kandmine Riigi Statistika Keskbüroo poolt selleks kogutud andmete põhjal.

b) Seadusandlikul teel maksma panna autonoomne palgade reguleerimise printsiip ja nimelt järgmiselt:

1) kui elumaksumus kõigub kunni 10% — palgad ei muutu;

2) kui elumaksumus kõigub 10-15% — palgad suurenevad või vähenevad 10%;

3) kui elumaksumus kõigub 20-29% — palgad suurenevad või vähenevad 20% jne.

2. Sennikauaks, kunni tariifkomisjon moodustatakse ja kunni automaatne palgade reguleerimine elukalliduse järele seaduslikult maksma panna, nõuda ühiselt teiste riigiteenijatega Riigi- ja Omavalitsusteenijatele Keskliidu juhatuse märgukirjades 19. veebr. 1924 a. ja 23. märtsist 1925 a. toodud palganormide maksmapanemst 1. jaan. 1925 a. alates, nimelt järgmise palgaredeli järele:

1. aste	Mrk.	20.000.—	Kr. 200.—	(praegusest rohkem	2.000 marka)
1.	"	18.500.—	185.—	"	3.200
2.	"	17.000.—	170.—	"	3.500
3.	"	15.500.—	158.—	"	3.800
4.	"	14.500.—	145.—	"	4.600
5.	"	13.500.—	135.—	"	4.800
6.	"	12.200.—	125.—	"	4.700
7.	"	11.500.—	115.—	"	4.700
8.	"	11.000.—	110.—	"	4.800
9.	"	10.500.—	105.—	"	4.700
10.	"	10.000.—	100.—	"	4.500
11.	"	9.500.—	95.—	"	4.300
12.	"	9.000.—	90.—	"	4.000
13.	"	8.500.—	85.—	"	3.700
14.	"	8.000.—	80.—	"	3.400
15.	"	7.500.—	75.—	"	3.000
16.	"			"	

Pikemaid mõttevahetusi kutsub esile kõigi avalikkude koolide õpe'ajate pal-kade riigi kanda võtmise küsimuse aru-tamine. Tuuakse ette raskused, mis tekivad sellega ühenduses; üheltpoolt kardetakse, et õpetajad sel korral rah-vast liiaks eralduksid; teisalt näidatakse, et see kartus on põhjendamata; juhi-takse tähelepanu sellele, et sarnasel korral terve rida seadusi ja määrusi muutmisele tuleks jne. Lõpuks võtab asemikkudekogu J. Kana esitisel järg-mise resolutsiooni vastu: E. Õp. Liidu juhatus astugu Maakondade ja Linnade Liidu juhatustega läbirääkimistesse, et õpetajate palgamaksimine sünniks ter-velt riigi poolt kunni omavalitsuse sis-setulekud seadusandlikul teel regulee-ritakse.

Elukalliduse raionide kaotamise as-jas leiab asemikkudekogu, et elukalli-dus ameti asukohtades, mis vabariigi

valitsuse määrusega 30. märtsist 1920 a. praegu tegelikult ühesugusel kõrgusel elukallidusega nendes asukohtades, mis olnud senni I elukalliduse järgas, tu-leb ühiselt teiste riigiteenijatega samme astuda, et kõigi alevite ja linnade riigi-teenijaile ja õpetajaile hakataks maks-ma palka vastavalt I elukalliduse jär-gule.

Koolimaade asjus informeerib J. Rummo, et selle küsimuse õpetajaskon-nale ebasoovitav arenemine on seisu pandud ja ei ole praegu erilist vajadust tema arutamiseks.

E. Õp. Liidu aukohtunikkudeks kunni käesoleva tegevusaasta lõpuni valitakse N. Neuhaus, J. Annusson. M. Wälbe, K. Treffner, O. J. Kiesel, W. Peet ja neile kandidaatideks W. Orav ja J. Piiskar.

Aukohtunikkude valimisest ei võta osa Tallinna Õpetajate Seltsi asemikud. „Kasvatuse“ 1924 a. äriseisu ja ma-janduslikkude aruannete kinnitamine langeb päevakorrast ära, kuna aruan-ded on revisjonikommi joni poolt läbi vaatamata.

„Kasvatuse“ 1925 a. eelarve kinni-tatakse tasakaalu 1.068.815 margale. Eelarve on kokku seatud 142.974 mar-galise puudujäägiga. Puudujääk on tingitud asjaolust, et paberi ja trüükikulud 1925 a. tuntavalt suurenesid, „Kasva-tuse“ tellimishiind, ja riiklik toetussum-ma on jäänud endiseks. Puudujääk loo-detakse katta E. Õp. Liidu kirjastustoo-dete realiseerimisest; ka peaks „Kasva-tuse“ tellijate arv suurenema.

Koosolekul avaldatakse veel mõtteid „Kasvatuse“ levitamise abinõude otsi-mise ümber.

Tartu asemikkudelt tuleb sooviaval-dus, et riigi eelarves riigiteenijate ja ametnikkude palkade parandamiseks ettenähtud 70 miljonist ka õpetajad pro-portsionaalse osa saaksid. Ses asjus püüab E. Õp. Liidu juhatus samme as-tuda.

Riigi- ja omavalitsusteenijate kongressist osa võtma volitab asemikkude-kogu E. Õp. Liidu juhatust; ka Tallinna Õpetajate Selts saadab mõned esitajad.

Järvamaa Õp. Liidu asemik M. Väli teatab, et Järvamaa õpetajaoskonnas on soove kuuldavale tulnud väljamaaliste ekskursioonide toimimiseks, mille korraldamine peaks jääma E. Õp. Liidu juhatause hooleks. Asja arutamisel jõutakse otsusele, et praegusel ajal, mil

välisvaluuta väljaviimine sugugi soovitatav pole, ei ole sünnis suurema arvulisi välismaalisi ekskursioone ette võtta.

Koosolek algas kell 11 hom. ja kestis vahetpidamata kella 9 õhtul.

—m.

## Kroonika.

### Algkooli õpetajate emakeele ning koduloo kursused ja II kasvatusteaduslik nädal 1925 a. suvel Tallinnas.

Käesoleva aasta juuli ja augusti kuul korraldab haridusministeerium Tallinnas (linna 21. algkooli ruumides, Raua tän. 31) algkooli õpetajate emakeele ja koduloo kursused.

Kursustele järgneb samades ruumides Eesti Õpetajate Liidu poolt korraldatav II kasvatusteaduslik nädal. Osa aineid on ühine kursustel kui ka kasvatusteaduslikul nädalal.

Kursuste ja nädala kava on järgmine:

#### A. Kursused:

1. *Eesti keele morfoloogia*, 27 tundi, loeb Tartu Ülikooli lektor Joh. Veski, 30. juulist — 8. augustini.
2. *Eesti kirjandus* (kirjanduse olulisemad küsimused ja need tähtsamad momendid uuemast kirjandusest, mis on tihedalt seotud kirjanduse käsitlemisega algkoolis), 16 tundi — Võru õpet. seminari õpetaja Rud. Reiman, 31. juulist — 8. augustini.
3. *Meie vaimline kultuur*, 10 tundi — Tartu õpet. seminari juhataja J. Tork, 10. augustist — 15. augustini.
4. *Kodulugu* (teooria, praktilised tööd ja eeskujulikud tunnid), 26 tundi — Võru õpetajate seminari juhataja Joh. Käis, 10. aug. — 15. augustini.

#### B. Kursused ja kasvatusteaduslik nädal.

1. *Emakeel algkooli II, III ja IV klassis* (teoria- ja praktikatunnid), 18 tundi — Tallinna 21. algkooli

juhataja E. Martinson, 17. aug. — 22. augustini.

2. *Emakeel algkooli V ja VI klassis* (kirjandusõpetuse ja keeleõpetuse käsitlemine teoreetiliselt ja praktiliselt), 16 — 18 tundi — Võru õpet. seminari õpetaja Rud. Reiman, 17. augustist — 22. augustini.

#### D. Kasvatusteaduslik nädal.

3. *Loodusloo õpetamine algkoolis*, 10 tundi — Võru õpet. seminari juhataja Joh. Käis, 24. aug. — 26. augustini.
4. *Üldõpetus ja tema teostamine I õppeaastal*, 8 tundi — Tallinna õpet. seminari õpetaja K. Silde, 24. augustist — 26. augustini.
5. *Üldõpetuse teostamine välismaal*, 3 tundi — Võrumaa koolinõunik J. Sultson, 27. augustil.
6. *Ajalugu algkoolis*, 4 tundi — Tall. õpet. seminari õpetaja M. Välbe, 27. augustist — 28. augustini.
7. *Maateadus algkoolis*, 4 tundi — Tall. õpet. seminari õpetaja J. Kents, 27. augustist — 28. augustini.

Väikesed muudatused kavas on võimalikud.

Kursustest ja kasvatusteaduslikust nädalast osavõtmine on maksuta. Väljast sõitnud osavõtjatele püütakse võimalust mööda vastu tulla ühiskorterite korraldamisega. Osa võtta võivad ka õpetajad, kes veel ei ole jõudnud alata pedagoogilist tegevust koolis. Kursustest ja kasvatusteaduslikust nädalast osavõtmise sooviavaldused tulevad adresseerida:

Tallinn, Raua tän. 31, E. Martinson. Sooviavaldustes olgu tähendatud, kas soovitakse osa võtta kursustest, nädalast või mõlemast, ja kas vajatakse

ühiskorterit. Kui rohke osavõtu tõttu on võimata rahuldada kõik sooviavaldu, siis rahuldatakse nad järjekorras, millises nad kätte jõuavad kursuste juhatajale.

**E. Martinson,**

Kursuste ja kasvatusteadusliku nädala juhataja.

### Õpetajate edasiharimiskursused 1925 a. suvel.

Haridusministeerium korraldab 1925 a. suvel õpetajaile järgmised kursused:

I. Õpetajate edasiharimise kursused Tartu ülikooli juures kolmes osakonnas:

a) Humanitaarosakond keskkoolide õpetajaile.

Kava: kasvatusteadus, kirjandus, usuõpetus, võõraste keelte (Inglis ja Saksa) meetodika, Eesti ajalugu (teoorjuse aeg) ja kodanikuteaduse meetodika.

b) Matemaatika osakond algkoolide õpetajaile.

Kava: uuemad voolud matemaatika õpetamise alal, algkooli matemaatika kõrgemalt vaatekohalt, valitud küsimused matemaatika ajaloost, matemaatika mõtlemise meetodid, meteoroloogia koolis, füüsika, kooli tervishoid.

c) Keelte kursused.

1) Inglise keele keskkoolide õpetajaile,

2) algkooli aineõpetajate ettevalmistuskursused—Inglise keeles — II ja III grupp ja Saksa keeles III grupp (1924 a. kursuste jätk).

Kursuste pidamise aeg: üldkursustel (p. p. a ja b) 27. juulist kuni 22. augustini ja keelte kursustel (p.e.) 16. juulist kuni 22. augustini.

Kursuste juhataja Tartu ülikooli füüsika instituudi vanem assistent h-ra Kilksen.

II. Algkooli inglise keele aineõpetajate ettevalmistamise 6-nädalised kursused:

1) Tallinnas — III grupp;

2) Pärnus — II grupp.

III. Saksa keele 5-nädalised täienduskursused algkoolide õpetajaile Haapsalus ja Võrus.

IV. Eesti keele ja koduloo 4-nädalised kursused algkoolide õpetajaile Tallinnas ja Viljandis.

V. Eesti keele 5-nädalised kursused Vene soost õpetajaile Petseris.

VI. Laulu ja muusika 4-nädalised kursused Tartus.

VII. Kesk- ja algkoolide käsitöö õpetajate 6-nädalised kursused ühes õpevahendite valmistamise kursustega Tartus.

VIII. Õpevahendite valmistamise 5-nädalised kursused Kuresaares.

IX. Võimlemise kursused Tallinnas.

X. Usuõpetuse kursused (kuni 2 nädalat) Kuresaares, Võrus, Pärnus, Paides, Rakveres ja Tallinnas.

Punktides II—X nimetatud kursuste algus on umbes juuli kuu keskel. Täpsemad andmed kursuste alguse kohta teatatakse edaspidi, samuti kõigi kursuste juhatajate nimed.

Peale ülaltoodud kursuste kavatseb haridusministeerium korraldada veel üldhariduslikud kursused vähemusrühvuste koolide õpetajaile.

### Baltiriikide õpetajate I kongress.

21, 22. ja 23. juunil s. a. peetakse Riias Eesti, Läti ja Leedu õpetajate liitude ühisel ettevõttel I Baltiriikide õpetajate kongress; samal ajal korraldab E. Õ. L. juhatus Riiga ja selle ümbrusesse õpetajate ekskursiooni. Niihästi kongressist, kui ka ekskursioonist võivad osa võtta kõik õpetajad — E. Õ. L. liikmed. Kongressi ja ekskursiooni üldvõttus oleks kuus päeva (sõit sinna ja tagasi ühes arvatud); sõidu-passi-viisumite ja ülalpidamiskulud tulevad maksma ümmarguselt 2500—3000 mrk. iga osavõtja pealt. Õpetajaile, kes soovivad kongressist ja ekskursioonist osa võtta, tuleb end (kirjalikult või suusõnal registreerida hiljemalt 1. juuniks E. Õ. L. büroos (Tallinn, Rataskaevu t. 22, avatud kella 9—3), teatades enda ees- ja perekonna nimi ja vanus ning makstes (ehk saates) sõidukulude arvel ette 1000 marka (puuduv osa sõidukuludest tuleb õiendada väljasõidul). Eesti Õpetajate Liidu juhatus palub liitude ja ühingute juhatusi ülaltoodust oma liikmeid informeerida ja tarbekorral ülesandmisi sõiduks Baltiriikide õpetajate kongressile ja ekskursiooniks vastu võtta.

Ülesandmised ühes eeltähendatud sissemak-suga tulevad aga tingimata enne 1. juunit s. a. E. Õ. L. juhatusse ära saata, sest pärast seda tähtaega ei ole enam võimalik soovijaid sõitjate nimekirja võtta.

Mõlemate kongresside ja ekskursiooni üksik-asjalisemad kavad saadame hiljem.

Kaasasõitjail tuleks vaip ja padi kaasa võtta.

E. Õ. L. Juhatus.

**Algkooli matemaatika õppekava** projekti on kokku seadnud ja trükkinnud Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjon (EMOK). Komisjon prof. G. Rägo'ga eesotsas on teinud tähtsa ja tänuväärt töö, kulutades tema loomiseks palju aega ja vaeva, ja see kõik on tehtud igasuguse tasuta ja toetuseta. Ka raamatukese trükkimine on sündinud prof. G. Rägo isiklikul ainelisel vastutusel ilma kuskilt poolt toetust saamata. Töötajaid on vallanud soov omalt poolt kaasa mõjuda meie algkooli õppeainete sisu, õpetamissihi ja eesmärgi selgitamiseks.

Soovitan seda tööd lugeda igale algkooli õpetajale kui ka kõigile teistele asjast huvitatuile. Kuid mitte ainult lugeda. Teda tuleb arutada, sõeluda, järele kaaluda ja tema üle mõtteid vahetada õpetajaskonna kitsamais ringkondades kui ka suuremail koosolekuil ja selgitada, kui võrd kava on vastuvõetav meie tegeliku koolielu seisukohast, et siis, kui küsimus tuleb arutamisele lähemal matemaatika õpetajate kongressil, ta oleks küps otsustamiseks.

Peale üksikute õpetajate soovitan raamatut tellida koolidele, koolinõunikudele ja õpetajate organisatsioonidele. Tema laiem levimine koolitegelaste peres aitaks saavutada raamatuga taoteldud sihte, kataks osaltki töö väljaandmise kulud ja — mis peaasi — annaks töötajatele moraalse toetuse õpetajaskonna poolt.

## Seadusi, määrusi ja korraldusi.

27. IV. 25, nr. 21108 — *ha-mi kooliosakond teatab* Tallinna linna koolivalitsusele, et õigustega ja õigusteta era-keskkoolidega ühenduses olevad algkooli klassid (1—6. õppeaasta), kui nad ei ole maksuta ja av. algk. võrku võetud, moodustavad eraalgkooli, kelle õppejõud on koolivalitsuse registreerida ja klasside kursus lõpetatakse nagu eraalgkoolides.

12. V. 25, nr. 21187 — *ha-mi kooliosakond teatab* maakonna- ja linnakoolivalitsustele, et *algkooli lõputunnistuse* uutes vormides on ette nähtud õpilaste *elukommete hindamine*. Hindamisel tuleb tarvitada sõnu „hää“, „rahuldavad“ ja „halvad“. Halvad on kõige madalam

Raamatu hind on 50 marka. Postitsekiga 60 marga ettetasumisel Matemaatika Õpetamise Komisjonile (*Tartu Ülikool, Matemaatika Instituut*) saadetakse õppekava tellijale kätte.

E. Martinson.

**Tallinna pedagoogiliste kursuste päev** peeti mai esimestel päevadel Tallinnas. Haridusministeeriumi loaga olid endised kursuste lõpetajad seks ajaks koolitööst vabastatud. Kokku oli tulnud üle saja endise ja praeguse kursuse Viibiti koos kolm päeva. Päeva korraldajad olid püüdnud pakkuda tööd vaheldamisi lõbutsemisega — referaadid, proovitunnid, peod ja koosviibimised. Ettekan- deid koolitöö alalt kuulati huviga ja võeti elavalt osa läbirääkimistest. Mõttevahetusel tuli ilmsiks mõnelgi puhul lahkumine arvamistes praeguste kursuste kuulajate ja juba õpetajaina töötanud endiste õpilaste vahel, mis ka loomulik, kuna juba õpetajaina praktiseerinud võtavad kooliküsimusi teatava kogemusega, vabaneruna raamatulikusest.

Mulje neist koosolekuist jäi, et endised kursuste kuulajad tõsise huviga koolitööle on asunud ja mehiseit maadlevad endi koolides õppe- ja kasvatus- töö päevaküsimustega. Kursustepäevi sel kujul peab tunnistama otstarbekohasteks ja soovida tuleb, et see traditsiooniks saaks teistegi õpetajate ettevalmistusasutuste juures. —m.

hindamine ja vastab „nõrgale“ õpilase edasijõudmise hindamisel.

14. V. 25, nr. 21634 — *ha-mi kooliosakond soovib* muretseda koolile raamatukogusse ja lugemiseks soovitada õpilastele Ülikooli metsakorralduse kabineti vanema assistendi *A. Pavlovi* raamatut „*Puud ja põõsad*“. Raamatu võib tellida Akadeemiliselt Metsa Selt-silt Tartu Ülikooli juures hinnaga 250 m.

### Õienduseks.

Eelmises „Kasvatuse“ numbris on järgmisi eksitavaid trükivigu:

lhk. v. rida alt.

105	ll	17	„Guoti s'auton“ pro „Gnoti s'auton“
105	ll	24	meil, miks pro meie, mina
106	ll	4	Sobatsenski pro Lobatshevski
121	ll	23	loevad pro loovad. Toimetus.

## Õpetajate üleriiklik VII üldkongress

peetakse 18., 19. ja 20. juunil s. a.

### Kava.

18. juunil.

#### I. Avamiskoosolek kella 11—1.

1. Avamiskõne: Meie hariduspoliitilised sihtjooned ja päevaitlased.

E. O. L. esimees E. Martinson.

2. Juhatuse, sekretariaadi ja komisjonide vallimine.

3. Kava ja töökorraldus.

4. Tervitused.

Lõunavaheaeg kella 1—3.

#### II. Algkool.

Kell 3 pl. 1. Koolimajad, koolivõrk, tervis- hoidlikud tingimused, õppevahendid.

E. Rosenberg.

Dr. Püüman.

J. Karell.

2. Kooli juhtivad ja korraldavad asutused, nende kokkusead, tegerus, seadused, määrused, korraldused.

D. Uiga.

Vaheaeg.

3. Koolisküümise võimaldamine kehvemaaile õpilasile.

J. Piiskar.

J. Uustalu.

P. Pedisson.

19. juunil.

Kell 8 h. Algkooli õppekavad. K. Treffner.

#### III. Kesk- ja kutsekoolide päevaküsimused.

1. Kutsehariduse korralduse sihtjooned ja väljavaated.

J. Kiivet.

Vaheaeg.

2. Keskkooli praegune seisukord ja teed selle tõstmiseks (koolivõrk, õppekavad, eksamite küsimus, vahekord alg- ja üli- kooliga).

N. Neuhaus.

J. Lang.

J. Tork.

K. Treffner.

Lõunavaheaeg kella 2—4.

#### Kell 4 pl. IV. Sektsioonide koosolekud.

Üldkoosolekul ülestõstetud küsimuste ja esitatud ettepanekute üksikasjaline arutamine alg- ja keskkooliõpetajate sektsioonides.

Kell 10 õht. V. Koosviibimine teelausa.

20. juunil.

#### Kell 8 h. VI. Õpetajate edasiharimise ja ettevalmistamise küsimused.

1. Õpetajate edasiharimise võimalustest.

A. Janson.

2. Algkooli õpetajad ja nende ettevalmistamine. — Kas seminarid või pedagoogiumid?

A. Kuks.

J. Käis.

Vaheaeg kella 1—1<sup>30</sup>.

#### VII. Tööõpetamine.

1. Resolutsioonide hääletamine.

2. Lõpukõne.

Kongressi lõpp kell 3 pl.

Kongressi kulude katteks maksab iga osavõtja 50 marka. Kongressi materjalid (protokollid, referaadid jne.) avaldatakse hiljem trükiis *eriraamatuna*; selle soovijail tuleb kongressi puhul 100 marka ette ära maksta. — Osavõtmise maks *koosviibimisest* 150 marka. —

E. O. L. juhatus.

## Berliner Pädagogische Studienwochen für Ausländer

vom 17. bis 29. August 1925

### Vorläufige Ankündigung.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet im August 1925 Pädagogische Studienwochen, in denen den Gästen aus dem Auslande ein lebendiger Einblick in das geistige Leben Deutschlands, wie es seinen besonderen Ausdruck in den Bildungsbestrebungen gefunden hat, geboten werden soll.

Das Tagungsprogramm sieht als Hauptthemen vor:

1. Aus Theorie und Praxis der Deutschen Schule,
2. Jugendpsychologie,
3. Jugendbewegung.

Im ersten Teil des Lehrganges wird die Beziehung von Schule und Volkstum behandelt, und es wird eine Übersicht über die Neugestaltung der höheren und der Volksschule gegeben. Über die deutschen Versuchsschulen wird zusammenhängend berichtet. Ausserdem sollen die Probleme des Arbeitsunterrichts und des Gesamtunterrichts behandelt werden.

Im zweiten Teil werden die neuen Fragestellungen und Untersuchungsmethoden der Jugendpsychologie zur Darstellung gebracht und ihre Auswirkung in der Praxis (Begabten-Klassen, Minderbegabten-Klassen, Berufsberatung usw.).

Zum Schluss sollen die Jugendbewegungen in ihren Hauptströmungen und die dynamischen Kräfte, die in den deutschen Jugend lebendig sind, aufgezeigt werden.

Neben den Vorträgen, die von führenden Männern des betreffenden Spezialgebietes

behandelt werden, wird den Teilnehmern in weitestem Masse auch praktische Anschauung durch Besichtigungen und Demonstrationen geboten werden.

Den Abschluss bildet ein gemeinsamer Ausflug mit Wandergruppen aus der Jugendbewegung.

Besondere Interessen der Teilnehmer finden Berücksichtigung durch Bildung von Arbeitsgemeinschaften, wie überhaupt auf einen lebendigen Austausch der Erfahrungen und Förderung von aufhellenden Diskussionen der grösste Wert gelegt wird.

Dem praktischen Bedürfnis einer Sprachschulen wird auf Wunsch in Sonderkursen Rechnung getragen werden.

Im Anschluss an die Tagung finden pädagogische Fahrten zum Besuch der Hamburger bzw. Leipziger und Dresdner Schuleinrichtungen statt. Eine dritte Gruppe wird dem Unterricht in einem Landerziehungsheim beiwohnen.

Entsprechend dem Charakter der Tagung kann nur eine beschränkte Teilnehmerzahl zugelassen werden. Das ausführliche Tagesprogramm versendet auf Wunsch kostenfrei die Geschäftsstelle des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Strasse 120.

Die Teilnehmergebühr beträgt für die ganze Tagung M 30,—.

Für billige Unterkunft wird gesorgt, jedoch ist rechtzeitige Anmeldung hierfür erforderlich.

# Osaühisus „Töökool“ Tallinnas,

Rataskaevu tänav 22. Kõnetraat 14-63.

Soovitab alg- ja keskkoolidele mõõdukate hindadega kõiksuguseid keemia klaasnõusid, klaasakvaariume, ainelisi kogusid, füüsikariistu, projektsioonaparaate, diapositiive, stereopilte, pilte koduloo õpetamise tarvis. Valmistatakse topiseid vastavalt algkooli õppekavadele.

Peale nende ladus: igasugu I ja II liiki õrrevahendid З. Н. Дормидонтова, „Колокольчики“ — Русская хрестоматия I; hind mk. 140.