

KASVATUS JA HARIDUS

KASVATUSTEADLINE KUUKIRI

EESTI NOORESOO KASVATUSE SELTSI VÄLJAANNE

TOIMETAJA PEETER PÕLD

I AASTAKÄIK

Kasvatus ja Haridus

kasvatusteadline kuukiri

I. aastakäik

Veebruar 1917

Nr. 2

Mälu ja ta tegevus modernse psühologia valgusel.

M. Kampmann.

2

Häält mäluult nõutakse üleüldsuses, et ta truit ja täpi-pääselt neid aineid, mis ta kord omandanud, reprodutseeriks, kaua aega neid alles hoiaks ja pikema meeldetuletuseta, kergelt nad uuesti ette tooks. Sellepärast on tarvis esimestele ettekujutustele, mis meelde peavad jääma, intensiteeti ehk sisemist tugevust muretseda. Muljete tugevus ilmub alles siis, kui neid selgelt ja arusaadavalt ning ühtlasi ülewaatlikult ning hästi korraldatult pakutakse. Muljete vastuvõtmi-seks läheb kõigepäält elavaid meelisi märkusi tarvis. Kuid märkamiseks tuleb lapsele rahu ja aega jätta. Mälu põhjened täiesti rahu ja vaimu-kogumise alusel. Kõik, mis erkusid rahutuks teeb, on mälu kahjulik. Tähelepanemist takistav kära ja liikumine tuleb kõrvaldada. Kõik osavõtjad peavad pakutavaid muljeid selgesti kuulma ja nägema ja niikaua just, kui neile individuaalselt selleks tarvis läheb. Ruttamine tekitab segaseid muljeid, liig aeglane ettekanne sünnitab igavust.

Suur osa õpeainetest tuleb kuulmise teel omandada. Sää on siis viisil, kuidas kooliõpetaja kõneleb, just mälu kohta suur tähtsus. Tasaselt ja segaselt öeldud sõnad ja korraldamata laused teevad segaseid muljeid ja viivad sagedasti eksiteele. Loig kõvahääleline kõnelemine halvab kuulja tähelepanemist, sest et vali kõla oma meelise erutusega takistab ettekujutusi tõusmast ja kuulja sellepärast tõntsiks ning tuimaks läheb. Ümberpööratud tagajärg on liig tasasel kõnelemisel. Siin ei ole häälikutel ja sõnadel niipalju mõju, et nad õigeid ettekujutusi suudaks luua. Sage sisukohane vaheldus kõva- ja tasahäälelise kõnelemise vahel, sündsad modulatsioonid ja puhast ning selge intonatsioon on pädagogilik-psüholoogilik nõudmine, millele just kooliklassis esimese-järguline tähendus tuleb anda, nimelt arusaamise ja mälu-tegevuse seisukohalt vaatades. Edasi, kui sa liiga pikka kone-

led, siis kustub kuulja tähelepanemine, ei saa nimelt eelpool saadud ettekujutusi teiste järgnevatega õieti ühendada. Seesugune veniv kõne on väljakannatamata, sest juba esimestest silpidest võid ise teisi järgnevaid; aimata kuulja vaim töötab siis kiiremini kui kõneleja järele jõuab ja kõneleja sõnad takistavad siis mõtlemist. Liiga kiiret kõnet kuulates ei suudeta kõiki pakutavaid ettekujutusi reprodutseerida, ei saada mõttega kõnelejale järele ja tagajärg on tähelepanematus ja igavus; mälusse aga ei jää tugevaid, selgeid ja korraldatud muljeid.

Ettekujutuste intensitet oleneb lõpuks ka veel sellest, kui palju ettekandja oma ainega põnevust sünnitab, kui palju ta meeolelu loob ning — mis pääasi — huvi äratav. Mida suurema ja elavama huviga ettekujutused juba esimesel ilmumisel vastu võetakse, seda kindlamini jäävad nad meelde. Inimesed võivad teatavate asjadega meile nii lähedale astuda, meie huvisid olgu heleda rõõmu ehk rusuva kurvastusega, ülekohtu ja haavamisega nii sügavalt puudutada, et meie neid üleüldse mitte enam ei saa ära unustada. Jah, meie võiksime niisuguste muljete kohta väite üles seada, et unustamine teatavatel juhtumistel ja teatavate huvide tõttu raskem on kui meelepidamine, et ohatakse: „Oh võiksin ma seda unustada!“

Mälu võib kahel viisil, otsekohesel ja kaudsel teel tegev olla, ja mõlemal neist on pädagogika alal isesugune tähtsus. Kui keegi seda kordab ehk reprodutseerib, mis ta vähe aja eest kuulnud ehk näinud, siis töötab tema mälu otsekoheselt. Korratakse selle vastu mulje saamist ja lastakse tema vastuvõtmisest pikem aeg mööda minna ja katsutakse teda nõnda hulga aja pärast reprodutseerida, siis ei ole meil enam otsekohese, vaid kaudse ehk kestva mälu tegevust. Viimast võiks sõna kitsamas ja tõsisemal mõttes mäluks nimetada.

Otsekohene on meelepidamine siis, kui ta järgmiste tingimiste all sünnib: 1. Muljeid reprodutseeritakse sedamööda päale vastuvõtmist, ilma et lastakse uusi muljeid nende jälgi tumestada. 2. Nende ainete vastuvõtmine, mida vaja meele pidada, on ainult ühekordne, ilma kordamiseta, päheõppimiseta. 3. Otsekohese meelepidamise päätingimine on see, et seda peab intensiivselt ja ühetasa tähele panema, mida tuleb meeles hoida, kuna kestva meelepidamise juures aine omandamiseks kordamist appi võetakse. 4. Otsekohese mälu tunnuseks on veel see, et ta nagu vastukaja karakterit ilmutab; näituseks kuuleme veel vaimus öeldud sõnu, kuuleme kõne tempot, sisemist rütmust, intonatsiooni ja kõneleja isiku häält, kes neid sõnu rääkis. Selle vastu koondub püsiv mälu pääasjalikult selle sisu ümber, mis meeles peab seisma,

kuna kõrvalised kaaskäivad nähtused aegamööda ära kaovad, ununevad.

Vahetegemine nende kahesuguse mälu vahel seisab veel sel alusel, et nad üksikute inimeste juures väga mitmekesiselt esinevad: on häa kestva mälu inimesi, kuid nende otsekohene silmapilkne meelepidamise võime on õige väike, niisama jälle ümberpöörduvalt. Vähematel lastel ei ole otsekohene mälu mitte veel hästi arenenud, sellepärast võib kergesti juhtuda, et kooliõpetaja neilt liig suurt meelepidamist nõuab. Tuleb ette, et lapsed tervet rehkenduse ülesannet mitte ei suuda pääst korrata ega pikema lugemisetüki sisu ära jutustada. Võtame needsamad ained tükikaupa ette, siis saavad nad neist kergesti võitu.

Kestva mälu piirkonnas teeb uuema aja psühholoogia vahet üksikute mälu liikide vahel, millest igaahtes isesuguseks erimäluks tuleb pidada. Nõnda saaksime neli pääliiki: 1. Mälu meeleleliste muljendite vastuvõtmiseks. Selle hulka loetakse a) mälu häälte, värvide, maitsete, lõhnade, külgepuutumiste, temperatuuriliste ja liikumise muljete tarvis, b) ruumi ja aja mälu, c) näitlikkude asjade ja välise maailma sündmuste meelepidamine. 2. Mälu mõtteliste ehk mittenäitlikkude asjade meelepidamiseks, nagu sümbolide, nimede, arvude ja sõna abstraktiliste tähenduste tarvis.

3. Ettekujutuste ja fantasia kujude meelepidamine.

4. Tundmuste meelepidamine ehk emotsionaalne mälu.

Seda nimekirja lugedes ei saa mitte iseenesest suhu tulevat märkust alla suruda, et need mitte mälu isesugused liigid ega mälu isesugused tööd ei ole, vaid mitmesugused meelepidamise objektid. Ja ometigi on tähendatud jaotus põhjendatud. Sest kui iseäralisi meelepidamise aineid on, siis peab ka nende kohaseid iseäralisi funktsionisid olema, mille abil mälu neid reprodutseerib. Ülesloetud funktsionisid on tõesti olemas, päälegi üksikute inimeste juures täiesti üksiteisest lahus: nimelt leidub inimesi, kelle mälu kas iseäranis helide, või jälle värvide, või jälle arvude vastuvõtmiseks on välja arenenud. Sääljuures ilmuvad need funktsionid üksiteisest lahus, ühed varem, teised hiljem. Viimaks võime veel sedagi tõenduseks tuua, et need mitmesugused maluliigid üleüldse isekeskes iseseisvad on; mõne objekti jaoks võib mälu täiesti ära kaduda, kuna ta teiste jaoks puutumata jääb ehk ainult niipalju kannatab, palju kaduv maluliik alalejäävaga funktsionalselt ühenduses seisab.

Katsume nüüd lähemalt vaadelda, mil viisil koolilaste mälu areneb. Alustame selle küsimusega, kas lapse mälu üksikud liigid ehk nende funktsionid ühetasa ruttu arenevad. Sellekohaseid katseid tehes on Netschajev ja Lobsien otsusele jõudnud, et lastel kõik maluliigid arenemises perio-

dilist vankumist avaldavad, see tähendab: on ajajärkusi laste elus, mil mälu arenemine seisma jääb ehk koguni tagurpidi läheb. Iseäranis halb aeg igat liiki mälu kasvami-sele on 14. ja 15. eluaasta. Võrdlemisi ruttu areneb mälu lastel 10. ja 12. eluaasta vahel. Teiseks, selgus katsetest, et lastel mäluliigid mitmesugusel kiirusel arenevad, päälegi lähevad selles poiss- ja tütarlaste mäluliigid tüüpiliselt lahku. 9.—11. aastatel poisslastel on tundeliste olekute jaoks võõrastavalt vähe mälu. Tundemälu puudus vältab poisslastel kuni sugulise küpsuse tunnuste ilmumiseni, siis algab seda liiki mälu järsku suurenema, kuid tütarlastel siiski kõwemini kui poisslastel. Umbes selsamal ajal hakkavad ka puudutamise ja lihaste liikumise muljed kiiremini meelde jääma. Huvitav on see, et mälu mõtteliste mõistete ja arvude jaoks ühel ja selsamal ajal areneb, kuna asjade ja häälte meelespidamine neist lahku läheb ja palju rutem kasvab.

Üksikute mäluliikide kasvamine kooliaja vältusel on väga mitmesugune. Kõige rohkem tugeneb mälu asjade meelespidamiseks ja nende sõnade jaoks, mis tundeid ja meeleliigutusi tähendavad, ja kõige vähem kasvab mälu arvude tarvis. Viimane on lapsel üldse kaunis nõrk. On võimalik kindlaks teha, mis järjekorras mäluliigid arenevad. Poisslastel seisavad alguses asjad kõige paremini meeles, siis järgnevad sõnad, mis nähtavaid asju tähendavad; selle järele tulevad helid, puudutamise ja liigutamise ettekujutused, arvud ja abstraktilised mõisted ja kõige viimaks areneb mälu tunnete ja meeolude tarvis. Tütarlaste mälu läheb eelmistest tähelepanekutest ainult vähe lahku. Tütarlastele jäävad kõige kergemini sõnad meele, millel nähtav sisu on; neile järgnevad asjad, edasi helid, arvud ja abstraktilised mõisted — selles tükis käib nende mälu poisslaste omaga kokku — nende järele ilmub mälu sõnade jaoks, millele kuulmise teel sisu omandatakse. See mäluliik areneb tütarlastel võrdlemisi hilja. Nüüd järgneb mälu puudutamise ja liigutamise ettekujutuste jaoks ja viimsena areneb mälu meeleliigutuste jaoks. Tütarlastel on meeolu väga kõikuv, nutt ja naer ununevad pea ja üks meeleliigutus vaheldub kergesti teisega.

Sellest, mis meie mäluliikide arenemisel tähele pannud, tulevad iseenesest mõned järeldused keele pääle. Kõigepäält on vaja koolipraktikas seda silmas pidada, et üksikud mäluliigid mitmesugusel ajal arenevad. Abstraktiliste mõistete ja arvude jaoks areneb mälu ühel ja selsamal ajal ja hoopis hilja. Nõnda ei tohi meie siis rehkenduses ja grammatikas lastelt mitte palju meelespidamist oodata, niisama ka mitte arvata, et lapsed niisama hästi meeleliigutusi meeles peavad

ja neist niisugusel kraadil osa võtavad nagu täisealine neid läbi elab. Lapsed tahavad kõike, mida ette tuuakse, vaadata, ja enne 13. eluaastat on nende mälu keerulisemate, kõrgemate tunnete vastuvõtmiseks nõrk. Sellest siis tulebki, et nad näituseks lüüriksi laule ei suuda küllalt mõnusalt deklameerida, ehk neile küll häid eeskujusid on antud. Niisama huvitav on kuulda ja kasulik silmas pidada, et nägemise ettekujutusi laps, iseäranis tütarlaps, kauemini meeles peab kui kuulmise ettekujutusi.

Lobsieni katsed tõendavad, et poisslapsed oma mälu poolest enam abstraktitisele mõtlemisele on moendatud, kuna tütarlapsed nähtud asju paremini meeles peavad. Nets-hajev tegi kindlaks, et õpilasi mälu järele kaheks tüüpuseks tuleb jagada: suurem hulk lapsi kaldub nende hulka, kes nähtavate ja liigutavate ettekujutuste abil õpib, vähem hulk õpib kuuldavate kujude varal. 11.—14. eluaasta vahel on tüdrukutel parem mälu kui poistel, pärast tähendatud eluiga lähivad poisid tüdrukutest mäluvõime poolest harilikult ette ja see on juba üheks põhjuseks, et mõlemat sugu eraldi tuleb õpetada.

Otsekohese ehk silmapilklise mälu jõudu ning kasvamist on mitmed psüholoogid, iseäranis Binet ja Henri ning Bolton läbi uurinud ja otsusele jõudnud, et alguskooli õpilaste mälu vastuvõtmise võim palju nõrgem on kui täiskasvanud inimestel. Rahvakoolist meie maal peab õpilane enne lahkuma, kui tema mälu täiesti oleks välja jõudnud areneda. Keskkooli õpilased on selles asjas paremas seisukorras; suur osa nende õppimise ajast langeb sellesse elujärku, mil mäluvõim ligikaudu kõrgemale tipule on tõusnud. Meumann on laste ja täisealiste mälu läbi uurinud, neid üheteisega võrrelnud ja otsusele jõudnud, et laste otsekohene mälu enne 13. eluaastat õige aeglaselt areneb, kuni 19. aastani ruttu kasvab ja 22—25 aasta vahel kõige värskemalt ning elavamalt tegev on. Suur hulk täisealistest hoiab ka hiljematel nooruses omandatud otsekohest mälu alal.

Didaktiliselt suurem tähtsus on uurimistel kestva mälu alal, mida mäluks sõna kitsamas mõttes nimetatakse. Siin on iseäranis Ebbinghausi ja Meumanni katsed tähelepanemise väärt. Nad seadsid mõtteta silpidest ning riimitud sõna-ridadest kunstliku, mehaniliselt päheõpitava meelepidamise materjali kokku ja andsid selle täisealistele haritlastele ning koolilastele pähe õppida. Nende katsete tagajärjed ei ole veel mitte täiesti kindlad ja usaldatavad, kuid mis siin ilmus, on mõndagi senistest vaadetest ümber lükanud. Nii oldi tänini arvamises, et lapse pää kergemini mehaniliselt õpitava mäluline vastu võtab kui täisealise inimese oma. Arvud näitavad, et üheski vanaduses olev laps mälutugevuse poolest

vanema inimesega ei suuda võistelda. Isegi 46. aastases vanaduses on täiskasvanul rohkem meelespidamise võimet kui koolilastel enne 14. eluaastat ja lapsed tarvitavad päheõppimiseks palju rohkem aega ning peavad nad aineid palju rohkem kordama kui täisealised, sellest hoolimata, et viimastel sagedasti selles asjas vilumist ei ole olnud. Siiski saame mälu tegevusest hoopis ümberpööratud pildi, kui mälu vastuvõtmise võime kõrvale jätame ja ainult meelespidamise kestvust vaatleme. Kooliarulised, s. o. 7.—14. aastased lapsed peavad ühesuguste tingimiste all päheõpitud aineid palju kindlamalt meeles kui täisealised, teise sõnaga öeldud, neil ununevad ained vähem meelest. Nii selgub siis, et laps õppimisel täisealise kõrval palju rohkem vaeva ja kordamist tarvitab, sest et tema mälu vastuvõtmise jõud palju nõrgem on, kuid selle eest on lapse meelespidamise jõud täisealise omast palju tugevam ja truim. Mälu kestvus näib vanaduse kasvamisega kahanevat. See ilmub isegi koolilaste keskel. Nooremad lapsed peavad vanematest päheõppimisel rohkem vaeva nägema, selle eest seisavad neil õpitud ained paremini pääs ja võivad neid teatava aja pärast truimalt, täpikäsemalt reprodutseerida kui vanemad koolilapsed.

Kuidas võib koolilaps kindla mälu omandada? Siin juures tuleb kindlalt vahet teha päheõppimise võimu ja kestva meelespidamise võimu arendamise vahel ja need käivad üksteisele risti vastu. Kuna aastate arvu kasvamisega päheõppimine alatasa kergemaks läheb, kahaneb selsamal määral meelespidamise võim. Nii on lugu laste juures. Kui aga täiskasvanud inimesi isekeskes võrdleme, siis leidub neil kõige parem mälu niihästi vastuvõtmise kui meelespidamise kestvuse poolest 20—25 eluaasta vahel; selle järele hakkavad mõlemad võimed aegamööda ja ühetasaselt kahanema, kuid märgatavaks saab see kahanemine vast alles pärast 50. eluaastat. Siin juures tuleb alati seda meelespidada, et eelmised otsused kõik katsetest on omandatud, mis haritlastega tehtud, kuna nende kallal, kes vaimutööga vilumata, üleüldse pole katseid ette võetud. Igatahes on konstateeritud, et harjutamise teel suurt töövõimu kuni väga kõrge vanaduseni võib alal hoida. Huvitava üleüldise nähtusena esineb, et tervel eluea jooksul inimese hinge võimetal kaks arenemise sihti on: tõus ehk progressivne arenemine ja langemine ehk regressivne. Päheõppimise võim jõuab kõrguse tipule umbes 25. eluaasta ümber ja alaneb siis väga aeglaselt, seda aeglasemalt, mida enam meie mälu harjutame. See on üleüldine psühholoogiline ja bioloogiline seadus. Seda teed käib iga psühiline ja organiline arenemine. Kes alati võimleb, võib kaua oma keharammu alal hoida, sedasama kasu saadab ka vaimu gümnaстика. Võrdlemisi lühikesele

tõusule järgneb niisama ihu kui ka vaimujõududele aeglane langemine. Ja langemise kinnipidamiseks ning temale vastutõotamiseks ei ole muud paremat abinõu kui jõudude harjutus.

Põhjusmõte, mille alusel mälu seisab, on päheõppimine kordamise teel. Kordamisel ehk — praeguse füsiologia ja psühologia keeles — harjutamisel on see tagajärg, et mälu tegevus s. o. reprodutseerimine ilma suurema vaevata, ruttu ja kergelt sünnib. Kui nüüd didaktika harjutuste abil kättesaadavat kergendust ja kiirendust selleks tarvitab, et sõnu teatavas järjekorras reprodutseerida, siis sünnib memoreerimine ehk päheõppimine. Päheõppimise mõiste on seega kitsam kui mäluharjutus üleüldse. Mäluharjutus sisaldab põhjusemõtteliselt kõikide meelte ettekujutusi, päheõppimine maksab peaaegu ainult sõnaliste ettekujutuste kohta. Selles mõttes kitsendame siis memoreerimise mõistet ja vaatleme Kanti asjakohast jaotamist mööda: masinlikku, mõistlikku ja kunstlikku päheõppimise viisi.

Et õpeained hästi meeles seisaks, on vaja selle eest hoolitseda, et äratatavad ettekujutused hinges mitte üksteisest eraldatud ei oleks, vaid igaüks korraldatult omal sündsäl paigal seisaks. Nagu kaubaaidast, millesse pakid korraldult segi visatud, ülevaataja ehk aidamees ainult pika otsimise järele nõutava kaubaaine üles leiab ja palju neist päris kaduma läheb, nõnda ei ole sidumata ja segi-visatud ettekujutustel vaimuhariduse kohta suuremat väärtust. Ka vaimuvara peab hästi korraldatud ja ülewaatlikult paigutatud olema, nimelt teatavatesse ettekujutuse-ridadesse, mida mitmest alguse punktist harutama hakates kergesti saab reprodutseerida. Mõttevara teaduslikku korraldust võime ämbliku võrguga võrrelda. Ettekujutused on nagu hästi korraldatud võrgusilmad, võrgukuduja ämblik on inimese vaim, kes kõiki korraldab ja niitisid juhib.

Sünnib teatavate ettekujutuste assotsiatsioon ainult väliselt, teatava harjutuse teel, siis on meil masinliku päheõppimisega tegemist. Niisugused välised assotsiatsioonid on näituseks asi ja ta nimi, võõra keele sõna ja vastav sõna emakeeles, ajaloolik sündmus ja ta aasta-arv, arvude ained detsimalsüsteemis jne. Need jäävad meile sellepärast meelde, et meie neid oleme tihti kõrvu seadnud, lugemata arvul neid kõrvuti ehk üksteise järele korranud. Kui neist ühte meelde tuletame, siis ilmub teine iseenesest teadvuse väljale. Ilmub terve rida, näituseks arvud 1—10 üksteise järele, siis suudame igaühele üksikult järgimööda tervet teadvuse-jõudu pühendada, kuna eelmised ja järgnevad sedamaid jälle teadvusetusesse vajuvad.

Nagu eespool püsiva mälu harutusel pikemalt seletatud, on just masinlikku päheõppimist üksikute psühlogide poolt põhjalikult uuritud. Siin toon veel ainult mõned täiendused. Ebbinghaus tõendab, et ridade pikkus päheõppimist raskendab ja mida pikemad sõnade read on, seda rohkem nad kordamist nõuavad. Steffens järele on leidnud, et kasulikum on tervet salmi korruga õppida kui tükk-haavalt, sest et viimne õppimise viis rohkem ajakulu nõuab. Põhjus on see, et tükk-haaval kordamisel üksikute jaokeste lõppude ja alguste vahel kahjulikud assotsiatsioonid tekivad, mis tervet kordamist takistavad. Terve tüki päheõppimine on ainult siis soovitatav, kui ta sisu kerguse poolest ühesugune on. Leidub temas aga kergemaid ja raskemaid osasid, siis tuleb ta tükideks jaotada, et raskemaid osasid rohkem harjutada.

Didaktiline kogemus on juba ammu õpetanud, et päheõpitav aine siis paremini meelde jääb, kui tema kordamisi pikema aja pääle ära jaotatakse ja mitte üheainsa hooga intensiivselt pähe ei õpita. Vana seadus: *Repetitio est mater studiorum* jääb ka meie ajal veel maksma.

Kõik katselised uurimised tõendavad, et päheõppimine siis kergemaks läheb, kui õpitavatesse ridadesse rütmust soetatatakse. Rütmus toob ainesse sisemist tugevust, kõvendab meie jõudu ja tahtmist, kõrgendab teatava põnevuse loomise läbi tähelepanemist ning on nõnda kauema meelespidamise põhjuseks. Rütmus ühendab mitu liiget üheks ainsaks üksuseks, nõnda et terve rida vähearvulisteks psühholoogilisteks üksusteks kokku sulab. Rütmus ei ole mitte ainult hää abinõu töö kiirenduseks, vaid tema abil võib palju jõudu kokku hoida, nagu meie seda näituseks rehepeksjate, vaia-tagujate ja uulitsaprügijate ning marsiva sõjaväe juures näeme. Päevad otsa võivad tähendatud inimesed neid liigutusi teha, ilma et väsimus halvav oleks. Rütmus teeb liigutused automaatilisteks, vabastab vaimu ja avab mõttekujutusele mänguruumi, kuid mis pääsasi — automaatiline töötamine hoiab vaimujõudusid kokku, hoiab väsimuse eest ja see on harjutuse juures väga tähtis. Kui kerged rütmusesse seatud read pähe õppida, näitavad järgmised Ladina keele präpositsioonid:

*Ante, apud, ad, adversus,
Circa, circum, citra, cis.*

Tarvitsed neid ainult ühe korra üle lugeda — juba ongi pääs.

Kerge on õpeaineid siis omandada, kui nende sisemisi assotsiatsioonid üles otsitakse, asjad mõttelisesse ühendusesse seatakse ja unustuse korral selle ühenduse kaudu jälle meelde tuletatakse. Seesugust memoreerimist nimetatakse mõist-

likuks. Otsitakse ettekujutuse ühised elemendid üles ja seatakse nad appertseptsiooni ridadeks kokku. Ettekujutuste sisu ühineb siin iseenesest sisemiselt, sest et ettekujutatava tegevuse üksikud aktid meie vaimus ühte sulavad, täielist omandamist ehk appertsepeerimist leiavad. Kuna masinlik päheõppimine välise assotsiatsiooni alusele rajatakse, sünnib mõistlik memoreerimine loogikaliku mõtlemise, sisemise assotsiatsiooni ehk appertsetivsete ettekujutuste ühenduse põhjal. Mõistliku päheõppimise juures peab aine üksikute osade juures loogikalist kava võidama üles seada. Nende osade vahel peab kas sarnasuse ehk kausaalitedi side olema. Päheõpitavad laulud tulevad osadesse jaotada ja näidata, mis suguses ühenduses need osad seisavad, miks teatava osa järgnemine eelmisele osale põhjendatud on.

Kunstlik memoreerimine seisab teadvuslikult võrdleva fantasia alusel. Ingenium ehk teravmeel otsib fantasia abil asjade vahel sarnasusi, mis muidu sugugi sarnased ei ole. Seda kunstlikku abinõu on Dörpfeldt õigusega meespidamise karguks nimetanud. Nii üteldakse, et k tähel kirve kuju on, o hobuse rangisid meele tuletab. Kuu esimesest veerandist saab j (juure), viimsest ä (ära) kirjutada. Et meeles seisaks, kumb Eufratist ja Tiigrise jõest lääne pool, kumb ida pool seisab, tuleb sõna Europa vahendiks võtta, sest et Eufrat Europa pool küljes jookseb ja Europa E teda meelde tuletab. Malabari rand Ida-Indias seisab meie pool, Koromandeli rand kaugemal. Ei ole selle üle kahtlust, et niisugustest abinõudest didaktiliselt tõesti kasu võib tulla. Kuid siin tuleb ka ettevaatlik olla ja ennast lolluste eest hoida.

Mälu ei ole inimese vaimuannete hindamise kohta mitte otsustandev, ehk küll iseäranis neid lapsi, kel hää mälu on, anderikasteks peetakse. Teiselt poolt näitab kogemus, et varane üleliigne mälu koormamine mõistuse arenemist takistab, nagu meie seda just nõndanimetatud imelastest näeme, kellest hiljem õige keskmised sigimata vaimud kasvavad. Siiski ei pea see teadmine ratsionaalselt toimetatavat mäluharjutust mitte seisma panema ja seda tööd kardetavaks tegema. Sõna laiemas mõttes on igasugune mäluharjutus, võetagu teda mis tahes aine kallal ette, ka teiste ainete omandamiseks kasulik. Hää mälu on osa formalsest haridusest, mida mitte madalalt ei tohi hinnata.

Rahvaharidus ja rahvakeel.

P. Põld.

II.

Kui meie nüüd oma nõudmisi kooli kohta tahame selgitada, siis ei ei hakka meie sellejuures mitte laialist koolikorralduse programmi tema täies ulatuses ja sügavuses arendama, mis terve pädagogika ettetoomist tähendaks, vaid püüame lühidalt seda kokku võtta, mis vastuvaidlemata tarvidusena meie juures välja kujunenud ja mille kohta kasvatusteadus juba ammugi oma viimase sõna ütelnud. Need nõudmised oleks järgmised :

1. Meie tahame, et kool asutuseks oleks, mis esimeses rinnas kohaliku rahva tarvidust hariduse järele rahuldaks ja sellepärast tema elu ja tööga, tema kultuuripüüetega lahutamata ühenduseks oleks.

2. Meie nõuame, et kool kõikidele lastele kättesaadav oleks, et üleüldine sunduslik ja maksuta kooliõpetus läbi viidaks.

3. Meie lepime ainult kooliga, mis lapse iselaadiga ja oma parasusega tõsiselt rehkendab, selle järele oma töö seab ja kõik positivsed võimed lapses välja arendab.

4. Meie tahame kooli, mis kasvatuses koduga käsi käes saab käia, mis nõnda seatud, et ta ühist rada perekonnaga suudab leida ja lapse arenemist mitte võõrastele teedele ei juhi.

Astume neile nõudmistele lähemale ja vaatleme neid iseäranis ka nende vahekorras rahvakeelega.

1. Meie esimene nõue ei tarvitse pikka põhjendust. Meie oleme täisõiguslised riigikodanikud. Meil on oma kodumaa, oma territoriaalne alus, oma iseäralise geografilise seisuga, pinna ja kliimaoludega, oma isepäraste töötingimistega. Ei ole meie siin mitte sisserändajad, juurdetulijad võõra rahva keskel, vaid maa pärisrahvas, kes praegustes asukohades juba kaugelt üle aastatuhande püsinud ja kes siin kogu rahvaarvust rõhuva enamuse (90%) sünnitab. Meil on omad ajalooliselt kujunenud õiguslised ja ühiskondlikud iseolud agrarkorras, eraomanduses, kogukondlikus omavalitsuses, koolis ja kirikus. Meil, kui rahval, on oma isesugune mõtte- ja tundelaad, oma keel, mida meie läbikäimises tarvitame, mis osa meist, meie hingest, meie püüetest ja tahtmistest. Meie laste tulevik saab eestkätt siin olema olude sünnil ja veresidemete ning muude nähtavate ja nägemata pidemete võimul, mis inimest kodumaa külge köidavad. Et siin elada, peavad nad neid olusid, maad ja rahvast tundma, kelle kes-

kelt saatus nad välja toonud ja kelle osadusesse ta neid mõtleb jätta. Ja mitte ainult tundma nõnda, nagu võõras asunik või ettevõtja neid tunneb kui suurte kasude väljavõtmise ehk eksploatatsiooni objekti, vaid kui elav raku-kene organismis, millest iga koguolevuse tahteliigutus, põrutus, kurbtus, rõõmus ootus läbi käib. Teiste sõnadega: meie lapsed peavad kohalikkudes oludes koduneda võima, nende üle isandateks tõusma, et nad neile mitte alla ei jää, vaid neid elu tarviduste järel kujundada ja ümber luua suudavad. Aga nad peavad ka oma kodumaad ja rahvast armastada võima — nõudmine, mida meie kooli kohta praegustes oludes ammugi enam ei kuule, mida meie üles seada nagu ei sõanda, sest et praegune koolielu temast nii määratu kaugel, sest et ta meie koolide — välisel survele antud — sihile ristivastu käib. Kuid meie ei saa sellest nõudmisest mitte taganeda, kui ühiselu meile mitte ei ole toores võitlus olemise eest, kus omakasu ja isiklik huvi ainukeseks kihutajaks, kus tugevad küünarnukid ja piirita hoolimatus teiste vastu isiku kõrgema väärtuse, n. n. loomuliku väljavaliku, tunnuseks. Tunnistame meie kord omaks ühiskondlist ideali, kus isik valmis on ennast üleüldsuse kasuks piirama, teiste hääks tööd tegema, kus egoistlikud tungid altruistlike tundmuste väel ühiskonda edendavaks jõuks muudetakse; näeme meie kõige kõrgemat inimlikku täiust ja õnnelikat selles, et teistele elatakse — siis peame ka oma lapsi sellele kasvatama, neis olevaid ühiskondlisi tungisid välja areneda laskma teadlikkudeks tahtemotivideks. Ja see on üksnes siis võimalik, kui meie neid lähema ümbruskonna, oma rahva elusse ja saatusesse istutame. Sest ainult siin võib teos jõudu harjutada; ainult siin saab olemasolevaid ühistunde idusid elunähtuste ja konkretsete, lapse enese kogemuste piirkonda ulatavate, juhtumiste rammusa mullaga kosutada. Üksi osavõtmise kaudu oma rahva elust viib tee ka tõsisele riiklisele ühistundele, iseteadvale ja kohusekindlale riigikondanlusele; üksi siitkaudu pääseb ülevatele inimsuspaleustele, mis mitte sigimata targutustest avaldust ei otsi, vaid elujõulist tegu jaksavad sünnitada.

Peab meie kool tõsise inimsuse kasvatajaks tõusma, siis ei tohi ta mitte sellest, mis lapsele inimliselt kõige lähedam, õpilast ära võõrutada. Just ümberpööratud, ta peab kodumaa ja rahva elu juurduma, tema olevikus, minevikus, aga ka tulevikus. Kodumaa loodus, rahva elu ja töö tema terves ulatuses, kodumaa ajalugu peavad koolitöö piirkonda tõmmatama, materjali andma vaatlemiseks, tähelepanekuteks, järelemõtlemiseks, idealide loomiseks, ilma milleta ükski noorus noor ei saa olla.

Kas võime sarnast kooli omale mõelda ilma rahva-keelela?

Meie vastame kindlasti: ei! Sest keel on see abinõu, mis meid rahva osadusesse viib. Kõik kultuur, iseäranis aate-line ja mõtteline, mis juhib ja sihid seab, on keelega lahutamata ühenduses. Võõras keel viib ikka kodunt eemale, nihutab asjad, mis peab lähedale toodama, kaugele, nii et sisemine osavõtmine, elav tundmus nende vastu kaob; sest võõra sõnaga tähendame meie küll asja, kuid ikka nõnda, nagu ta meie juures juba mõistena, abstraktsionina on kujunenud, kuna emakeele hääli ka konkreetsed kujud, kodused pildid vaimusilma ette kutsuvad, millega meid lugemata mälestused ühendavad. Emakeele sõnas tuksatab elu, mis armastab, vihkab, austab ja põlgab. Võõras keel on sellevastu küll objektivne, kuid temale on elunähtused ühesuguselt ükskõiksed, arenegu nad Emajõe kaldal või Malai saartel. Ta kasvatab meist küll hästi erapooletuid inimesi, kuid sedavõrd erapooletuid, et meie niisama külmavereeliselt ja rahuliselt teoretiseerida võime oma rahvakooli viletsustest kui ministriumi-vahetusest Prantsusemaal, et meid niisama vähe põlema paneb alkoholismi rüüstamine Eesti rahva keskel, kui joomise hävitav mõju Amerika punanahksete või Afrika mustade juures.

Tõsi küll, praegune ametlik kool meie kodumaal, iseäranis keskkool, hoiab ennast põhjusemõtteliselt kõigest eemale, mis õpilasi kohalikule elule ja oma rahvale võiks lähendada. Ta tahab midagi sootu teist olla, kui meie kool, kohalik rahvuslik kool. Ta püüdeks on olla Vene rahvuslikuks õpeasutuseks, mille kasvandikud endid kõigepäält venelastena peavad tundma ja alles teisel või kolmandal järgul midagi muud oleksid, kas näit. nimepidi veel oma rahvaliikmedgi, kes oma emakeele vahest mitte ei ole unustanud, kuid ilma selleta elus läbi saavad. Ta on nõnda õiguseliselt rajatud, et siin esimeses rinnas puhast-verd venelased ametisse seatakse, kes kohalikkude keelt ei oska ega tarvitse osata, kes siinseid olusid sugugi ei tunne, kellele ükspuhas, kas nad lätlasi või laplasi, bashkire või burjate õpetavad. Kodumaa ulatab siin Läänemerest Vaikse okeani rannani, ajalugu algab kivi- ja brongsaja riistadega, mis Lõuna-Venemaa steppide kurganidest välja kaevatud, või Slaavi suguharude kirjeldusega, kes Kesk-Vene põldudel ja metsades asusid. Õperaamat kõlbab üks terves riigis, olgu Petrogradi ilmalinna lapsele, kes võib olla, lehma, atra veel silmaga pole näinud, või Amuri äärsele Siberi poisile, kel raudteest, tramvaist, elektrist aimu ei ole, olgu Arhangelski virmaliste helgil või Tashkendi kõrvetava päikese paistel.

Aga, öeldakse, kodumaa võib ka võõrakeelses koolis õpetuse aluseks võtta, kodumaa tundmisele ja ajaloole õpeplaanis ruumi anda. Võib küll! Kuid kas ei jää siis ikka

mitte võrastavaks, miks kooliõpetaja ja laps asjast, mis neile mõlemale nii lähedal seisab, millesse nad täie huvitusega tahavad tungida, keeles kõnelevad, millega nad oma ettekujutusi neist asjust ei ole harjunud ühendama? Ning kas ei ole tegelik elu seda näidanud, et kui mõnes võõrakeelses koolis, iseäranis erakoolis, kodumaalist huvi ka on tõusta suutnud, siis mitte õpetuse mõjul, vaid kõiksuguste väliste tõugete, isiklike kokkupuutumiste, kõrval- ja lisaettevõtete tõttu rahvuslise alusel? Nii ei ole ka sel teel mitte võimalust näha, kuidas kool ja elu, kool ja rahvas üksteist leiaksid.

2. Niisama paradoksne, kui kooli istutamine rahva elusse võõra keele varal, on ka üleüldise rahvahariduse mõtte teostamine võõrakeelse kooli abil. Mõtleme meie üleüldist koolisundust ja õpetust esimesel joonel mitte kui välisel survele maksmapandavat korraldust, mille kinda käega ametivõim suudab läbi rõhuda, vaid kui hariduse võimaluse loomist kõigile rahvaliigetele, mis vaimujõudude arenemist ja kasvamist peab edendama, ja kus sundus ainult nende jaoks olemas, kes oma laste õigusest hariduse kohta lugu ei pea, neid kooli ei taha saata — siis ei näe meie mitte teed, kuidas teda võõra õpekeele juures üleüldiseks tarviduseks teha ning kõikidele rahvalastele viljakaks muuta.

Praegune keskkool seisab püsti ja leiab osavõtmist iseäranis kui teevalmistaja kõrgematele, päätööd nõudvatele elukutsetele, kui teatavate eesõiguste kättemuretseja, mis kergema teenistuse leidmist võimaldavad. Ta on enam vähem jõukate kihtide kool, kes jaksavad lastele erietevalmistuse kaudu kooliastumiseks nõutavat Vene keelt suhu panna. Mis kannaks aga rahvakooli? Üksnes töö tublidus, antava hariduse mõtet selgitav ja loomevõimet äratav jõud. Kui aga rahvakool peaaegu terve jõu selleks peab kulutama, et lastele keelt omaseks teha, milles alles teadmisi pakkuda mõeldakse; kui ta selle juures liiati veel ei võõrast keelt ega teadmisi kätte ei anna, nagu seda praegusel ajal tuhanded näitused kinnitavad, siis äratab ta suurema hulga juures nii vähe poolehoidmist, et tema langemist ja lagunemist rahulikult võidakse päält vaadata.

Kuid võib ju õpetust paremini seada: õpeaastaid lisada, õpekuusid rohkendada, õpejõudude arvu tõsta, kooliskäimise korralikkuse valju valvuse alla panna j. m. Aga mis tahetakse nende väheandelistega lastega teha, kellele ülepää iga õppimine raske, liiati veel võõras keeles? Kas peab „üleüldine“ kool nende eest kinni, teatav hariduse-alamäär neile kättesaamataks jääma, nad lihtsalt senist viisi nagu hariduse-võimetumad n. ü. laua alla langema, kui kõlbmata materjal? Ja missugust hariduseteed mõeldakse neid õige

rohkestigi leiduvaid õpilasi juhtida, kes sagedasti mitmekülgsid andid teistes õpeainetes ilmutavad, kuid võõras keeles keeleaanni puudusel edasi ei jõua? Kas ka, nagu seni, poolele teele maha jätta — ainult keele pärast? Meie oleme sarnase laste jõu pillamise vastu tänini pimedamad olnud, kui metsade laastamise või loomatoidu raiskamise vastu. Meie kõneleme põllutöö põhjalikuks-tegemisest, oleme enamalt viljataks peetud soode ja liivanõmmede harimist hääde tagajärgedega alustanud, ja lubame ometi oma kallimat varandust, oma lapsi, nagu kõlbmata maad harimataks jätta!

Aga ehk on siiski veel üks võimalus võõra keelist üleüldist kooli teostada, ja nimelt see, et lapsi riiklistes varjupaikades üles kasvatatakse või vähemalt lasteaedadesse pannakse, kus nad emakeele häältgi umbkeelse juhataja suust ei kuule ja ilma suurema murranguta uude keelde juurduvad, mida kool nõuab? Nõnda valmistatakse näit. Amerika-Ühisriikides uute asunikkuude lapsi avalikule koolile, nii püüavad ka meie juures haritud vanemad oma võsukestele teed keskkooli tasandada. Meie praegustest kooliadministratoritest ei näi see mõtte ka mitte kaugel olevat, kui nad uuemal ajal kavatsevad riiklisi lasteaedu rahvarikkamates kohtades elule kutsuda, mis vististi riigikeele õppimise teenistusesse pannakse.

Selle süsteemi teoretilne lõpujäreldus oleks lasteaia sundus. Esialgu ei ole meie juures seda järeldust küll veel mitte tõmmatud riigi hariduseelarve kehvusel, võib olla, ka mõtte enese uuduse pärast; võib olla, peetakse sundust ka ülearuks, kui lasteaeda suurtele hulkadele nõndagi meeldivaks saab teha maksuta õpetuse, tasuta lastetoitmise, hinnata õpeabinõude, vanemate kasvatamisevaeva vähendamise, hõlpsama koolidesse pääsmise varal. Kuid igatahes sunnib ennast üleüldise kooliõpetuse seisukohalt see mõte vastupanemata päale ja sellepärast peab temaga tõsiselt rehkendama.

Ometi ei hakka meie siinkohal tervet lasteaia küsimust, tema olemiseõigust, eesmärka, tööviisisid laiutama ja lahendamata. Meie tähendame ainult lühidalt, et ettetoodud süstem juba iseneses oma hukkamõistmist kannaks. Sest ta peaks, esiteks, omale pinda vanemate halbade instinktides otsima, kes kasvatusemuredest püüavad lahti saada, või nende mõtlematusest, kui nad oma õrnu lapsukesi annavad võõra liistu pääl ümber taguda, selle asemel, et nende üleüldise arenemise eest hoolt kanda asutuses, mis lapsele ka keele poolest kodu aset täidaks. Teiseks, ei leiaks see lasteaed omale mitte pädagogikas tuge, kus esimeseks nõudmiseks on, et lastele kõigepeält asju õpetatagu, mitte sõnu, ja kus võõra keele õpetust kästakse teise aastakümne päale edasi lükata,

mispärast kusagil maal rahvakoolis võõrad keeled õpeainena ei esine ja meie Vene riigi keskkooli uuendajad uute keeltega alles III, IV klassis tahavad algust teha (võrdle krahv Ignatjevi keskkooli uuendusmaterjalid ja riigivolikogu uuenduskavatsused). Ja kolmandaks, kas tahaksime siis endid Amerika asunikkuude astmele alla rõhuda lasta, kes võõra rahva keskele tulevad omale uut kodu otsima ja väliselt sunnitud on põhielanikkudega ühte liituma, meie, maa põlisel elanikud, kelle järele endid võõrad juurdetulijad ka natukenegi peaksid seadma!

Meil ei jää seega teist teed üleüldisele kooliõpetusele kui emakeelne kool, mis ka väheandelisele ja ka ühekülgeandelisele vastava korraldusega juurde pääseb, nagu haridusemaade eeskujuga seda tõendab.

3. Aga rahvakeelsele koolile viib meid ka meie kolmas, võiks ütelda, puhaspädagogiline nõue. Kuna meie senised põhjendused üleüldistel kultuuritarvidustel tugesid, mis ka ilma lapse iselaadi arvesse võtmata maksma jäävad, tahame edasi asja vaadelda just lapse seisukohalt, s. o. pädagogika seisukohalt kitsamas mõttes. Ja siin tunneme endid pinnale astuvat, kus veel vähem teistele võimalustele maad jääb.

Sest kui meie hariduse omandamist mõistame kui lapse sisemist tegevust, aktiviteti, kui lapse kujunemist seestpoolt väljapoole sisemisel sunnil ja tarvidusel, mitte välisel survele; kui meile kool kohaks peab olema, kus noor vaim liikuma, küsima, otsima hakkab, kus anne säteandab, mis muidu kaduma oleks läinud, kus tunnete ja mõtete tung avaldusvormi leiab, kus lõbu tuntakse ja rõõmu tööst; kui kool eestkätt mitte vastuvõtmise, kõrva ja mälu kool ei pea olema, vaid isetegevuse, enesekasvatamise, loova võimise äratamise kool, mitte raamatu- ja tähe-, vaid töökool — siis teadke, et niisugune kool, mille päälle praeguse aja igatsus käib, ainult emakeelsena, rahvakeelsena, teostatav on.

Kõigepäält algastmel. Siin sünnib üleminek kodust kooli, tuleb nendel alustel edasi ehitada, mis senine arenemine perekonnas pannud, ühtlasi põhi rajada kõigele edaspidisele tööle. Kandma peab seda tööd lapse enese elav huvitus ja tahtmine. Õpetuse keskkoht on siin asjad ja nähtused lapse kõige lähemast huvikonnast ja ümbrusest (koolist, isamajast, aiast, õuelt), mille piirid järk-järgult, aasta aastalt, kodukoha, kodulinna või küla, kihelkonna ning maakonna kaudu kodumaa ja riigi tundmiseni laienevad. Õpesihiks on last äratada tähelepanekule, vaatlemisele, küsimisele ja selle avaldamisele, mis tema ära tunnud, mis temas liikuma pääsnud. Ta õpib siin kõigepäält kõnelema, seda jutustama, mis ta näinud ja kuulnud koolis või kodus, mis

tundmusi temas asjad ja nähtused äratanud. Ta avaldab kõike seda küll ka voolimises joonistamises, laulus, mängus, dramatilises kujutamises, kuid esimeses rinnas ikka inimese kõige täielikumas väljendusabinõus — keeles, kõnes. Selle on ta kodunt kaasa toonud lahutamata ühenduses oma terve vaimuilmaga, oma ettekujutustega ja fantasiaga. Kas võib seda kõrvale heita, ilma et värske julguse ja sooja osavõtmise asemele igavus ning tülpinus ei asu, ilma et vaim kängu ei jää?

Paneme veel selle pääle rõhku, et lugemise ja kirjutamise omandamine algastmel kui tarvidus kogu mõttetööst välja kasvaks, et laps loetava ainega ühes elaks, et aabits ja esimene lugemiseraamat väikeste eneste loodud oleks; või seame omale sihiks, et rehkendusealgõpetuses arvud ja ülesanded vaadeldavast elust loomulikul teel sünniks — mis hakkame pääle ilma emakeelela?

Aga mitte üksnes algastmel, vaid ka kesk- ja kõrgemal astmel tuleme sama küsimise juurde. Sest siin ei ole ka mitte pääasi, kui palju kooliõpetaja suudab lastele seletada, rääkida, neilt ära küsida, vaid kas käesolev ülesanne kui teatav küsimus õpilase teadvuses sündinud ja kuidas ta kooliõpetaja juhatusel selle pääle ise vastuse leiab. Ei suuda ju kool praegusel ajal last terve inimliste teadmiste tagavara, terve kulturi rikkuse omanikuks teha. Ta võib temale kõigepäält ainult tee kätte näidata, kuidas ta tõe leida võib, töömetodi kätte anda. Sellepärast pannakse meie päivil nii suurt rõhku isetegevust äratavate õpeviiside pääle, kusjuures kooliõpetaja vahest mitte vähem küsimusi laste poolt ei kuule, kui ta ise neile ette paneb ning leitud tõe ühisel tööel formuleeritakse, fikseeritakse. Ei tohi siin küsimine õpilasele mitte keelелиs raskusi teha, ei pea ka mõtte väljaütlemine sõnade puudusel kinni jääma, sellest kõnelemata, kui palju uue äratundmise tekkimise kõrgest rõõmust (n. n. intellektualsetest tundmustest) kaduma läheb, kui võõra keele puudulikust tagavarast tärkavale mõttele vastavat kuju pead otsima, kui iga tund võõra keele tunniks muutub.

Ja on meil ainega tegemist, kus tähtis on helevust luua, tundmusi elule kutsuda, elavaid pilti vaimusilma ette maalida nagu seda osalt ajaloos, geografias teha tuleb, või neil silmapilkudel, kus meie huvitust tahame teatava küsimuse vastu äratada, siis paneme õpilaste hinged kaasa helisema ja ühes tundma ikkagi emakeele häältel. Mispärast siis isegi kõige ägedamad ümberrahvastajad sellega lepidavad, et lastele usu kõrged tões nende emakeeles ette kantakse?

4. Viimaks veel nõudmine, et kool ja kodu üksteisele lähineksid ja oma kasvatustegevust lapse huvis kokkukõlasse viiksid. Kui raske on võõra keelsel koolil lastevane-

matega läbi käia, nende hingeelu mõista, kui ametlikuks muutub vahekord, kui vastastikune arusaamine puudub, kui teegi selle tekkimiseks kinni sulatud! Koolil ei jää muud üle, kui ette kirjutada, käskida, nõuda, nagu see meie juures praegu nii üleüldiselt viisiks, vanematel kas pimedast pääst käsku täita, või see lihtsalt tähelepanemata jätta.

Iseäranis kasvatusküsimustes tunneb seda silla puudust kooli ja perekonna vahel. Et lapsi rikkuvate mõjude eest väljaspool kooli hoida, püüab kool õpilasi sündmata lõbusustest, halvast seltskonnast j. m. eemale juhtida. Mis mõttes ja sihis kool seda ette võtab, mispärast just teatavad abinõud tarvitusele tulevad, see jääb lastevanematele enamasti teadmataks. Sellepärast leiab kool nendelt nii vähe tuge, et ta viimati oma nõudmisi pääsjalikult kõiksugu keeldude ja valjude karistuste varal suudab väliselt jõus hoida. Katsuks aga kool lastevanemaid oma huvikonda tõmmata, oma põhjusemõtetele võita, siis kaoks vanematelt see nii sagedasti tähelepanev tunne, et kui ta lapse kooli pannud, siis temal muud midagi teha ei ole, kui kooliraha maksta, tsensurid ja vabandustähti alla kirjutada, järgnevasse klassi üleviimise rõõmu ja sama klassi istumajäämise muret lapsega ühes tunda. Kaotataks kooli ja kodu vahel keelelise arusaamatuse ülepääsemata vahemüür, siis võiksid vanemad ka si s u l i s e l t laste edenemist koolitöodes jälgida, kooliõpetajate silmi laste iseäralduste kohta avada, kool jälle omaltpoolt perekonda selgemaid kasvatuslisi vaateid kanda, vanematega oma arvamisi ja tähelepanekuid laste kohta vahetada, nende hariduskäigu, tulevase elukutse üle aru pidada. Ja võidaks sellest niihästi laps, kui ka kool ja kooliõpetajad. Oleks vististi vähem piinlikka halbade numbrite üllatusi, vähem lapse edasisundimist mitte sugugi vastavatel õperadadel, vähem eesmärgist möödaminemise ja mahajäämise valu, vähem vaenu ja kibedust kooli ning kooliõpetajate vastu. Vististi kaotaks ka praegu nii kardetud numbritetont palju oma kohutavusest.

Aga öeldakse, nii nõuaks seda ideal, nii sünniks see teorias. Kuidas lepitame aga oma nõudmised riiklise huviga, mille nimel praegune kool teist arenemiserada käib, ja kuidas viime oma soovid elusse.

Sellest allpool.

(Järgneb).

Üleminek kodust kooli.

C. H. Niggol.

Esimesed 6—7 aastat on lapsepõlve paradiis. Lapsepõlv on tõesti lõbus aeg, täis lusti ja rõõmu; sest lapse loomus areneb siis vabalt tema kõigipidiste tarviduste järele. Aga kõige hiljemalt 7.-mal eluaastal lõpeb see kõige muretam ja armsam aeg lapse elust õige äkitselt. See on siis, kui laps kooli saadetakse.

Tuleb laps vabast mängupõlvest koolipõlve, siis muutub tema elukuju; aga mitte sellepärast, et tema loomus seda tarvilikuks teeb, vaid et kool oma tegevuse sisseseadega seda muutust korruga nõuab. On, nagu kataks äkitselt hall udupilv maastiku, mis praegu veel lahkes päikesepaistes oli.

Üleminek kodust kooli on küll üks kõige tähtsamatest sündmustest lapse elus. Esimesest koolipäevast saadik on laps — kooli-laps, on teise ilma kodanik, mis tema elu ja mõtteviisi enam-vähem ümber muudab. Ta tuleb võõrasse kohta, võõraste inimeste sekka, kus tema, kodust lahutatud, hakatuses, ehk küll teiste keskel, ometigi tunneb ennast üksinda olevat.

Nagu tungiks midagi võõrast lapse ja vanemate vahele, mis käskivalt aset nõuab nende kõrva, ehk kogunisti nende ette. Seni võisid vanemad lapse kasvamist ja arenemist oma tahtmist ja teadmist mööda juhtida. Lapse rõõmud ja mured kasvasid kodustes lihtsais piirides; ema silm valvas tema üle, ema käsi kaitses teda. Nüüd tulevad uued mõjud, mis mitte enam ema määramise ja ülevaatuse alla ei käi, ja need ei ole sagedasti mitte kõik edendavad ja harivad. Küsimused: kust on ta seda ja seda enesele omandanud? — jäävad sagedasti ilma kindla vastuseta.

Aga pääsi on siin, et meie järele vaatame, missuguses meelekorras laps on, kui ta kodust kooli astub. Vanemate mure lapse kooliminemisega jääb igatahes ikka sekssamaks, kui ka laps kõige suurema häämeelega kooli läheb. Aga lapse meelekord kooli minnes ei ole enamasti mitte rahuloldav. Sagedasti hirmutavad mõnedki mõistmata vanemad juba enne kooliaega oma lapsi kooliga ja kooliõpetajaga, nagu oleks elu sääl niisama paha kui karistus. See täidab noore lapse meele kooliaja liginemisel mure ja kartusega kooli vastu. Pääle selle toob kooliastumine iseenest juba niipalju muutust, mis sellest, mis laps seni ajani on kodus teinud, täesti lahku läheb, tema seniaegsete tegemistega mitte sugugi ühenduses ei seisa.

Tema saab koolis oma kindla koha, kus ta tundide kaupa väikeste vaheaegadega peab istuma, käed laua pääl, silmad kooliõpetaja poole pöördud. Tema kehaliikmed pea-

vad seega pikemat aega täiesti rahul seisma, mis teda piinlikku seisukorda paneb, sest et see tema seniajani täiesti lubatud loomuavalduste vastu käib ja tema sisemise elu väljaelamist kitsendab. Tema suu on sunnitud vait olema; ta silm peab alatasa ühele poole vaatama; ta kõrv kuuleb küll sõnu rohkel arvul kooliõpetaja poolt, aga need ei peata veel mitte tema väikses vaimlises elus, vaid lendavad säält enam vähem jäljeta üle, sest et temale vaimlist toitu enamasti sel viisil ja mõõdul pakutakse, kuidas ta teda veel mitte ei suuda ära seedida ja omaks teha.

Ta ei ole nüüd mitte enam oma tööde tegelik looja, vaid ta peab seda sõnade varal vastu võtma ja pähä õppima, mis teised temale ette mõtlevad o m a l t seisukohalt ja o m a l viisil, mis aga mitte tema viis ei ole, mis teda mitte ei või rahustada, sest et tema teguviisi seni isetegevust on olnud, alati tema loomutungi ja arenemiseastme kohane.

Seni on tema tähelepanemine vabalt ja huvitust mööda ühe asja päält teise pääle käinud; nüüd peab ta oma tähelepanemist pikemat aega ü h e asja pääle koguma, ja nimelt asja pääle, mis teda praegu sugugi ei huvita, temalt alles kogunisti eemal seisab ja mitte ei suuda tema isetegevust, mis temale üksnes rõõmu tegi, äratada ja välja kutsuda.

Üks koolitöödest, mis temal pakutud viisil sugugi mitte ei taha rõõmu teha, on aabitsast õppimine; veel vastumeelsem on temale, kui ta peab kirjutustähti üles maalima, mis temal kogunisti mitte ei taha korda minna, sest et ta silm ja käsi seks veel täiesti harjumata on ja ta oma varesjalgade tarvidusest mitte aru ei saa, iseäranis veel, kui sulg lugemata ja paratamata tindi-kleksisid valmistab.

Meie väikesed lapsed hakkavad liiga vara, liiga palju kooliviisil õppima, ja seda õige äkitselt; mitte sellepärast et see nende loomu tarvidus oleks, vaid et neid seks täisealiste tehtud plaanide järele sunnitakse ja neid raskusi sugugi tähele ei panda ja arvesse ei võeta, mis lapsele selle juures paratamata sünnivad. Neil on liiga palju vaeva ja muret, aga kõige selle juures ometigi liiga vähe huvitust, isetegevust ja edenemist. Nad õpivad liiga palju sõnu, mis neile enamasti tühjaks ja sisutaks jäävad — ja liiga vähe asju. Kellel hää meelespidamise võim on, see õpib sõnad mõneks ajaks pähe ja võib neid, niikaua kui nad tal veel meeles on, kooliõpetaja sellekohaste küsimuste pääle enesest jälle välja anda, ja võib niisuguse kordamise eest kooliõpetaja rahulolemist ära teenida ja täiesti hää numbri saada. Kooliõpetajal on sellest küllalt, kui ta neid sõnu lapse suust jälle kuuleb, mis ta ise on temale ette ütelnud ja pähe õpetanud, muud ei soovi ja ei nõua ka revident mitte. Kas ja kuidas lapse hing ja vaim selle juures on

arenenud, — kui palju elu energiat laps niisuguse töö juures on kaotanud, ilma et ta oleks tõesti kasu oma sisemise elu arenemiseks ja harimiseks saanud, selle pääle ei vaadata mitte.

Sellest tuleb siis ka see enesepeetus kooliõpetajal, et ta arvab asja tõesti kõige paremas korras olevat, nagu ta praegu on.

Sellepärast püüab ta siis ka oma ameti truuduse tuhnal ikka veel rohkem lastele pähe õpetada iseenese ja kooli au tõstmiseks, sest et kooliülemus ja seltskond seda kooli kõige paremaks peavad, kus õpilastele kõige rohkem sisse tuubitakse ja mitte seda kooli, kus lapse kõigipidise arenemise ja hariduse eest loomulikul, mõistlikul ja mõõdukal viisil hoolt kantakse, nõnda et ta sääal tõsist haridust saab, mitte pääliskaudset varjuharidust, mis välispidisele uhkustamisele ajab.

Inimese elu on tegevolemine, isetegevolemine, välispidise ilma mõjude vastuvõtmine meelte läbi, nende sisemine, vaimline läbitöötamine ja omakstegemine, siis selle saaduse väljakujutamine, vaba omatahtline ja -võimeline loomine vaimupõllul ja tegelises elus. Seda aga ei suuda vastuvõtmine üksnes sõnade varal mitte sünnitada ja korda saata, iseäranis veel sel ajal, kus kõigele õigele arenemisele ja haridusele kindlat ja jäädavast alust pannakse, kus sisemise elu isetegevus peab tekkima ja loomulikult edenema — see on noores eas, enne kooli kodus, aga ka iseäranis koolis.

Päärõhk on koolis esimesest päevast saadik vastuvõtva tegevuse pääl. Laps aga ei suuda seda, mis temale pakutakse sel viisil, nagu seda senini tehtud, veel mitte tõesti oma vaimliseks omanduseks teha. Tema loomus ja tarvidused ei ole kooliminemisega mitte teiseks läinud ja see, mis temaga nüüd ette võetakse, läheb tema senisest tegevuseviisist täiesti lahku. Tema peab üksnes vastu võtma, ilma et tema tegelisi võimeid tegevusele ja arenemisele lubatakse ja juhataatakse, mis tal seni nii vabalt võimalik ja lubatud oli ja mis temale suurt rõõmu tegi, sest et see tema loomulise sunni pääl põhjenes.

Vastuvõtmisele peab seega ikka vastamine järgnema, mis võimises avaldub; see üksnes võib kindlaks teha, kas sest on ka aru saadud, kas see ka on täieks vaimuomanduseks saanud, mis vastu võetud, iseäranis sõnadega oli vastu võetud. Sest haridus sõnade varal võib just sellel vanaduseastmel petlik, silmakirja olu olla, sündigu see kas emakeeles või võeras keeles.

Ei ole siis selle üle sugugi mitte imestada, kui lapsel niisuguse toimetuse juures himu koolitööle ära kaob, kui koolitöö temale vastikuks läheb, kui tema tervis närtsima,

tema väikene vaimujõud väsima, ta muidu rõõmus meel nukraks hakkab minema ja tema alguses suurt lootust äratav arenemine kängu jääb. Sest siin jääb see, mis inimest võimisele, osavusele, tegevale tahtmisele, tegevale mõtlemisele, lahtiste slmadega ise vaatamisele ja lahtiste kõrvadega isekuulmisele kasvatab, enamasti kõrvaliseks asjaks ja jääb seega inimese tegevuse võime edenemine, mille sees inimese õnn oluliselt peitub, juhtumise asjaks.

Niisugune asjaolu ajab meid mõtlema ja küsima, kas mitte saa ei lapse üleminekut kodusest elust kooli harilikule tegevusele kergendada, loomulikumaks ja kasulikumaks teha seeläbi, et temale sündsat isetegevust tegevust muretseda, mis tema seniajase tegevusega enam-vähem ühenduses on, mis temas huvitust äratav, temale töö himu sünnitab, koolitööd osalt ette valmistab, osalt seletab, tõendab, toetab ja edendab.

Aga mitte üksnes sissejuhatuseks koolitööle esimesel kooliaastal ei soovita meie niisugust isetegevust õppimises, vaid see käigu kõikidest klassidest õpetusprintsipina läbi. See on tõesti tarvilik. Selle päale on haritud rahvaste seas kõiges ilmas juba aastakümnete jooksul mõeldud ja on sel viisil ka paljudes kohtades hääde tagajärgedega koolitööd tehtud.

Ka Eesti tütarlaste keskkoolis Tartus on alamates klassides hakatud selle põhjusemõtte alusel koolitööd järjestama ja on tagajärgedega rahul oldud. Ka püütakse sääl terves õpetöö koralduses olusid mööda nii palju kui võimalik uuenduse teele saada. Niisugust õpetusviisi koolis võime meie töö õpetuseks nimetada — sõnaõpetuse seletuseks, tõenduseks, toetuseks ja edendamiseks.

Aga niisugune muudatus edu ja uuenduse poole võtab aega, paljugi raskusi on siin ära võita. Ja raskused, mis kooliõpetajad ise uuenduste läbiviimisele teevad, ei ole just mitte kõige väiksemad. Sest nad ei taha mitte oma vana harjunud viisi maha jätta ja vanast hariduseaatest lahkuda, — tarvitavad ju uued viisid põhjalikku järelmõtlemist, kui nad mitte ei pea jälle mehanilisteks saama, nõuavad nad ühtlasi enam hoolt, tähelepanemist ja tööd.

Aga, et meie üleminekust kodusest elust koolitööle räägime, siis teeme veel mõne tähenduse selle kohta, kuidas kool peab esimesest päevast saadik oma tegemist ja tööd laste kallal algama, et last enesele võita, et see üleminek mitte ühenduseta ja äkiline ei oleks, et algav kooli tegevus lapse loomunõudmisi täidaks, et ta hää meelega kooli tuleks, et ta rõõmu ja huvitust oma olemisest ja tegemisest koolis tunneks ja seega kohe õigele arenemise- ja hariduserajale sattuks.

Lapsel on, nagu juba eespool ütlesime, kooli tultes enam-vähem kartus ja hirm selle uue eluastme alustamise ees. Kuidas võiks seda kõige rutemalt ja tulusamalt ära kaotada ja kooli elu ja olu temale armsaks teha?

Laste iseloomud on mitmesugused, on nende seas julgeid ja argu, hää meelega rääkijaid ja kogunisti vaikseid. Ei ole sellepärast algõpetajal mitte kerge lastega esimest õpetust alustada.

Kõige esiti on tarvis, et laps kartuse kooliõpetaja vastu kaotaks ja usaldust tema vastu võidaks. Sellepärast peab kooliõpetaja püüdmise olema lapse meelt ja südant avada, ja see sünnib seeläbi, et lapsele mahti antakse kõneleda, mis temal meeles ja südame pääl on: oma kodusest elust, oma rõõmust ja murest, — ja seda nimelt omaenese sõnadega, nõnda, kuidas ta seda kodus on harjunud, omas murrakus. Ärgu parandatagu ja õiendatagu mitte tema sõnu ja lauseid: See võtaks temalt kõik lusti rääkimiseks ära ja teeks ta kartlikuks. Niisuguseks parandamiseks jääb ikka veel aega küllalt üle. Teised lapsed kuulevad hää meelega päält ja võtavad jutust ja kõnelemisest osa.

Et sääljuures lapsed mitte nagu küünlad sirgelt ei seisa — käed üksteise kõrval laua pääl — vaid et mõni kord ka püsti tõustakse, paremale ja pahemale poole pööratakse, küsitakse, kostetakse ja naerdakse, see on iseenesest mõista ja ei tee mitte sugugi kahju, vaid on esimesel ajal täiesti loomulik. Küll omal ajal tuleb ka koolikohane kord valitsusele.

Oma iseloomu avaldavad lapsed kõige paremini, kui nad võivad vabalt tegevad olla. Nagu teada, ilmutavad nad endid kõige loomulikumalt mängus. Seepärast on väga soovitatav esimesel ajal õige sagedasti mänguplatsil olla. Siin kaob kartlik nägu ja viis peagi; siin on rõõmus elu, nagu kodu õues. Ka kartlikud hakkavad ühes mängima, kaasa kargama ja jooksuma. Mänguplatsil tunnevad nad endid varsti nagu kodus olevat.

Nüüd on tarvis tööd koolitoas nõnda seada ja korraldada, et lapsed ka siin vähemalt nõndasama hää meelega viibiksid, kui kodus. Kõigepäält peab selle eest hoolt kandma, et õpetus lastele mitte koormaks ja vaevaks ei lähe, vaid neile huvitust ja rõõmu sünnitab. Ja see sünnib seeläbi, et:

- 1) õpeaineteks üksnes niisuguseid aineid valitakse, mis tõesti laste huvitus- ja vaatlus ringkonnas ja nende arenemiseastme kohased on;
- 2) õpetusviisi läbi laste vaatlemis- ja tegevussunni avaldamiseks ja rahustamiseks kõige laiemale piiril mahti ja võimalust antakse.

On nüüd huvitava ja lastekohase õpeaine läbi laste tähelepanemine äratatud, siis peab õpetusviisi nõnda kujundama, et huvitus asja kohta alale jääks, võimalikult veel tõuseks.

Kõige suuremat rõõmu teeb lastele isetegev loomine kätega; sellepärast peab seda võimalikult palju tarvitama õpeaine selgitamiseks ja kaunistamiseks. Niisugused tegevused harjutavad käe osavust, harivad kujutamise meelt ja võimu, edendavad ümbruskonna asjade ja sündmuste tähelepanevat vaatlemist, ja mis ka iseäranis kalliks tuleb hinnata: nad peastavad keelepaelad lahti, nende juures, kes loomu poolest arad on.

Niisuguses töös, kus kõik sellesama sihi poole püüavad, tuleb siis iseenesest ka tarviline vaikus koolituppa. Muidugi, ei ole see absoluutne vaikus, ei või ja ei tohigi seda olla. Tuleb siin ju mõndagi küsimist ja seletust ette. Huvitus eesoleva tegevuse kohta elustab last, nõnda et ta ennast ka siia ja sinna pöörab, ja seda ei tohi temale siis mitte nuhtlusvääriliseks süüks panna. Liigutamine on väikeste laste juures loomusund ja tarvidus, mida meie pakutava tegevusega tahame rahustada. Kauem paigal istumine on aga väikestele loomuvastane ja viib, kui alata selleks sunnitakse, osavõtmatusesse, hoolimatusele ja unistusele ning on pikema aja pääle keha arenemisele takistav ja kahjulik.

Agas sellega ei ole mitte korratus klassitoas lubatud. Ilma korrata ei ole klassiõpetus mitte võimalik. Tegemise juures peab, nii palju, kui võimalik, lärmi eemal hoidma. Ja ehk küll lapsed igatahes küsimisele ja vastamisele äratada on, siis ei tule seda ometigi mitte lubada, et lapsed tunnis üksteisega juttu ajavad ja lobisevad, nõnda et korraga mitu räägivad.

Nüüd võiks ehk mõnigi ütelda: kirjutamine on ju ka tegevolemine, päälegi käega tegevolemine; eks see paku nüüd lastele tarvilist tegemist ja huvitust?!

Seda on ka seniajani arvatud ja on seda siis ka tublisti tarvitatud ja sagedasti juba esimesel tunnil pääle hakatud. On ka kasvatajaid olemas, kes juba enne kooliaega on hakanud last sellega piinama, ja kogunisti asjatundmatal viisil. Aga kui väga vähe huvitav niisugune töö lastele on ja kui väga vähe hääd meelt neil temast on, seda teab iga tähelepaneja vaatleja. Kui väga palju piina ja vaeva, nuttu ja kaebtust, sünnitab kirjutuseõpetus väikestele lastele; ja see ei kasvata mitte nende tööhimu ja ei täida mitte nende tegevusesunni nõudmisi. Nende sõrmed on seks veel nõrgad ja harjumata, nende silmad ei oska mitte veel vaadelda ja tähele panna ja tähtede pikkust, laiust ja kaugust üksteisest

määrata. Kõik see tegemine näitab nendele täiesti arusaamata ja asjata piin olevat.

Alles kui käed ja silmad teiste, lapsele huvitavate tegemiste tagajärjel juba natukene harjutatud on ja kirjutamise ja lugemise tarvidus temale on ligemale astunud, siis võib nende töödega alustada, siis on päale osavamaks saanud meelte ka rohkem abinõusid tuttavaks saanud nimetatud osavuste kergemaks omandamiseks.

Sellepärast on kooliõpetuse uuendajad soovi avaldanud et lugemisega ja kirjutamisega koolis palju hiljem päale hakatagu, alles poole aasta järele või veel hiljem. Mitmepool on seda katset tehtud ja on tema väga tulusa leitud, sest et see lapse piina palju vähendab, laps pärastpoole huvitusega seda tööd teeb ja seeläbi palju aega üle jääb tarvilisemaks kasvatuse ja hariduse edendamiseks. On nähtud, et õpeplaani nõudmised sellejuures teatava ajajärguni täiesti on täidetud ja laps omalt poolt palju on võitnud vana viisiga võrreldes.

Tuleval korral räägime laiemalt tööõpetuse olust, tähtsusest ja tulust laste vaimlise arenemise ja hariduse omandamise kohta kooliõpetuses.

Kõikide nende seletuste järele lapse eluolu kergendamiseks koolis võiks ehk mõnigi küsida: noh, kas siis lapsel iialgi ei tohi tõsisemad ajad tulla? Kas tal niisugune enne-kooliaegne paradiisiaeg ikka peab olema? Kas ta elutõsidust, tingimata sõnakuulmist ja ka teise tahtmise alla andmist, eluraskusi ja kannatusi iialgi ei pea tundma õppima? Kuis võib ta siis elus edasi jõuda, teiste inimestega koos elada ja elusaatustega valmis saada, kui tema omavoli ja vabadust iialgi ei tohi kitsendada?

Oh, küll, küll on seda tarvis! Ja isegi tingimata tarvis. Laps peab vististi juba varakult õppima ühiskonnas elama, tublisti töötama, vaeva nägema, ennast olude tingimiste alla andma. Sääli ei või ja ei tohi ju mitte kõik ikka tema isiklise soovi ja tahtmise järele minna. Tema peab harjuma ennast tarbekorral ka alla andma, sõna kuulma, ettekirjutatud tarvilikku korda pidama. Sääli tuleb sagedasti teha ehk tegemata jätta, mis silmapilk mitte just tema meelt mööda pole, mis temale ehk raskusi ja vaeva teeb.

Lapse sees peab muidugi igatahes tema arenevat isiklust tähele panema ja temale seks tarvilist vabadust ja mahti andma. Aga et lapsel mõistmist, arusaamist, äranägemist ja õiget sihikindlat tahtmist puudub, sellepärast peab siis kasvatus tema juhatuse enese peale võtma ja tema taltsutamata tuse ja enesevalitsuse puuduse tagajärgi temast eemale hoidma.

See oleks ka tõesti arusaamata ja peaks usku inimese sees oleva aru ja mõistuse sisse kangesti kõikuma panema, kui meie nüüd hakkaksime arvama, et inimesesugu — niikaugele tagasi, kui meil temast teadust on — oma sõnakuulmise nõudmise läbi laste käest nii raskesti oleks pattu teinud. Ei, oma tungisid, sundisid ja himusid „välja elada“ võib üksnes see, kes enne on suutnud „sisse elada“ inimsuse korra sisse, mis tõesti mitte pole omavoliliselt juhtumise kaudu ilma tekkinud. Ja isetegevus on, nii tõesti kui inimene seltskondline olevus on, alles sääl võimalik, kus inimene, kokkupõrkamisi teistega võimalikult ära hoides, ühiskondlisest ülesandest, mis kaduvast isiklusest kõrgemal seisab, on aru saanud ja ennast vabatahtliselt selle sisse korraldanud. Seks on enesetaltsutamist ja enesevalitsust tingimata tarvis, ja seda peab varakult harjutama hakama, muidu ei saa teda iialgi kätte.

Laps peab õppima tõsiselt tööd tegema; töö ei pea temale mitte ikka mänguks jääma, vaid peab ka raskemaks tööks saama, kus mõtlemise ja tahtmise jõudu tublisti tarvis läheb. Ja ka seegi võib kasvatusliselt seisukohalt mõnikord tarviline olla, kui töö ähvardab üle jõu minna.

Aga see kõik peab õigel ajal, mõõdul ja viisil sündima. Kõige koolitöö juures laste kallal, mis nagu nägime, enamasti pakkumine sõnadega on, unustatakse isetegevus ja omaljalgel seismine ära. Tarkuseteri visatakse esimesest koolipäevast saadik täie peoga rikkalikult klassi põllule, selle pääle vaatamata, kas need terad sääl ka tärkama hakkavad, kas põld seks ka küps ja ettevalmistatud on. Lapsega käiakse sääl ümber, nagu oleks ta pää venivate seintega, mille sisse iialgi küllalt materjali ei või toppida. Iga terakene, mis kõrvale kukub, äratav viha, viha tuleb ka selle üle, et vaevatud pääaju nagu sõel läbi laseb. Seda unustatakse ära, et see, mis meelde ja vaimu omanduseks peab jääma, ka peab juuri ajama, kasvama ja omaenese võsuga tärkama. Seda on vaja terve kooliaeg tähele panna, aga iseäranis siis, kui hakatakse alust panema, kui laps nimelt kooli astub, kodusest elust koolielusse üle läheb.

Kirjandusest.

С. П. Сахаровъ. Народное образование въ Юрьевскомъ уѣздѣ. Юрьевъ 1917, lhk. 27, hind 35 kop.

See broshür on äratrükk kõnest, mis autor, ameti poolest rahvakoolide inspektor, Tartu ülikooli juures asuvas Teaduslikus Kirjanduslikus Seltsis

21. nov. 1916 ette kannud. Raamatukene äratub selle poolest tähelepanemist, et ta statistilist materjali Tartu linna ja maakonna algkoolide kohta toob 1915 aasta andmete põhjal, mis pääasjalikult rahvakoolide inspektorite aruannetest ammutatud. Need aruanded on senimaani avalikkuse eest seitsme pitsari all varjul hoitud ja ei ole sellepärast seltskonnal võimalust olnud arvustikulist pilti meie rahvakoolist saada. Nüüd on siis käesoleva broshüri-ga väikenegi algus tehtud selle kibedasti tuntud puuduse täitmiseks, vähe-malt Tartu maakonna kohta.

Autor pakub kõigepeält ülevaate rahvahariduse arenemisest Baltimaal, mis juba tarvitatud hallikate ühekülsuse pärast teatava prisma läbi mineviku vaatleb ja selletõttu iseäranis eelreformiaegse rahvakooli objektivsele hindamisele ei suuda tõusta. Lugeja saab mulje, nagu oleks evangeliumi-luteriusu vallakool kuni uuenduseni 1886—1887 aastal leeriõpetuse ette-valmistuse asutuseks, kihelkonnakool aga üleüldiselt saksakeelne olnud. Tähele-panemata on jäänud 1874 aasta õpeplaanid ja nendest tõusnud tööhoog, mida ka nende ridade kirjutaja veel vallakoolis tunda saanud. Sellevastu aga on autori sümpatiad täiesti õigeusu vallakooli ja hiljemalt elulekutsutud ministe-riumi ning kroonualgkoolide pool, ja peab autor kroonu ning ministeriumi koole vaatekohalt, millest ta rahvahariduse praegust seisukorda kujutab, täie õigusega eeskujulisteks. Sest nii pea kui kooli tubliduse mõõdupuuks esimeses joones kooli majandusline seisukord, tema tervisolu, hooned, õpe-abinõud ja raamatukogud, kooliõpetaja aineiline seisukord on, siis ei ole kahtlust, et 76.639 rbl. 52 kop. kroonu abiraha juures nimetatud koolid pea-vad teistest ette jõudma.

Peab tähendama, et autor, kui administrator, nähtavasti teist mõõ-dupuud ei ole tahtnudgi tarvitada, muidu oleks tema ehk püüdnud midagi kooli pädagogilisest küljest ette tuua, s. t. sellest, mis teedel ja viisidel kool lapse hingele püüab lähedale pääseda ja mis tagajärgeid on selles tükis kättesaadud päle, ka autori enese üteluse järele, vähe tunta-vate resultatide riigikeele omandamises. Niisamati oleks ta siis pääpuuduste hulgas, mis koolitõed takistavad, ka teisi asju pidanud nimetama, kui ainult kooliõpetajate halbu palgatingmisi, tervisolu korraldamatust, kooliarsti puudust, õpeabinõude kehvast, kooliõpetaja edasiharimise võimaluste puudu-mist, rahva ükskõiksust. Autor oleks siis just viimase nähtuse juuri hakanud nägema selles ebaloomulikus olukorras, mis rahvakoolist rahva kaugel hoiab, ja oleks ise ka oma ülevaates ning tuleviku kavatsustes suurusele „rahvas“ rohkem ruumi annud. Nüüd tuleb ta aga koolivalitsuse kõrval nagu mõõdamines seda suurust meelde, ja ei usu ka mitte, et kohaliku semstvo omavalitsusel, mille sisseseadmisest Baltimaal viimasel ajal häält kuuldav, korda läheks algkooli kõrgemale järjele tõsta, ilma riigi laialise abita. Autori arvates suudaks rahvakool „täiel mõõdul üleüldisriiklistele huvi-dele vastata ja kohalikule rahvale kasuks olla“, kui kõik koolid koolivõrku üles võetaks, uusi jõudusid uute kooliõpetajate ettevalmistusasutuste kaudu kooli-põllule tõmmataks, valla- ja õigeusu abikoolide kursused 4 aastaseks muude-taks ning koolisundus 8 aastast kohta maksma pannaks, õigeusu koolid täiesti kas Püha Sinodi või hariduse ministeriumi alla seataks, ministeriumi ja valitsusekoolide arvu suurendataks.

Raamatu rohkem rahuldav külg on tema statistilised teated, kust kuuleme, et Tartumaa Baltimaal Riia linna ja maakonna kõrval rahvakoolide poolest esimesel kohal seisab oma 310 kooli, 13.005 õpilase ja 431 kooliõpetajaga. Arvustik puudutab koolide tüüpe, laste arvu koolide, usutunnistuse, sugupoolte järel, koolide ülespidamise kulusid, kusjuures tüüpide järele ka üksiku kooli ülespidamine on välja arvatud, kooli ruumid, nende sanitaarilist kõlblikkust, koolipinke, raamatukogusid kooliõpetajatele ja lastele, õpeabinõusid, kooliõpetajaid nende hariduslise tsensuse, palgaolude, sugupoolte järel. Selle poolest soovitame raamatukest kõigile tähelepanemiseks, keda meie kooliolud huvitavad.

P. Põld.

Pädagogiliste ajakirjade ülevaatest.

Käesoleva aastakäigu ajakirjad on kõik ilmumiseга hiljaks jäänud, mõned lonkavad — ja need ei kuulu sugugi nõrgemate ja varaliselt ning vaimliselt väetite hulka — veel tagantjärel. Nii on Русская Школа' alles mõõdaläinud aasta novembri nummer väljas, Свободное Воспитание, mis aastat septembrikuuga algab, on kolm nummert kätte saatnud.

„Вѣстникъ Воспитанія“ toob oma 1916 a. viimases (9) numbris Moskva ülikooli eradotsendi P. B l o n s k i sulest huvitava artikli: k u i d a s k e s k k o o l i m õ t e l d a ? (Какъ мыслить среднюю школу?). Välja minnes eelreformide aegse (mõeldud Aleksander II. reforme) gümnaasiumi sihist, mis selleaegse haridusministri krahv Uvarovi järel ametnikkude ja mõisnikkude kasvatusasutus pidi olema, näitab kirjatüki autor, et praegune reformeeritav keskkool ikka rohkem seisuslist laadi kaotades võrdlemisi jõuka keskklassi kooliks on muutunud, mis püüab reaalile lähineda ja kõrgemale koolile ette valmistada. Nagu endinegi seisusline gümnaasium, armastab praegune keskkool oma kasvatuslisi ülesandeid alla kriipsutada selle vahega ainult, et endise hää ametniku omaduste ja tarkuse asemel kasvatusel sihiks hää seltskondliku tegelase omadused ja tarkus on, kes tulevikus eesõigustatud elukutselisele seisukorrale peab pääsma. Oma seisukohta määrates seab Bl. esimeseks nõudeks, et keskkool keskhariduse kool oleks, 4 ülema klassi kogus, nagu krahv Ignatjevi ministerium teda kavatsenud ja nagu see Põhja-Amerika Ühisriikides juba ammu teostatud. Sest praegused keskkooli alamad ja keskklassid ei ole muud midagi kui privilegeeritud keskseisuse algkool, kuhu kooliraha, koolide vähese arvu ja muude kõrvalkulude (iseäranis järelaitamise pääle) pärast iga laps ei pääse. Keskkool olgu maksuta kõigile 14—17 aastastele noortele inimestele, kel keskmised anded on, kuna vahest ainult üks veerand õpilastest temast eemale peaks jääma ja ande puudusel mitmesugustes kutseklassides haridust jätkama. Oma teise nõudega, keskkool olgu hariduse organ, ja nimelt kõigepäält intellekti (mõistuse) harimise asutus teaduslikes, mõtlemises, lahkub Bl. täie teadvusega kuid natukene ühekülgsest, praeguse keskkooli kasvatusel püüdest. Ta arvab, et kasvatus eelkoolialise koduse kasvatusel ja algkooli töö olgu. Keskkoolis on kasvatus

ainult kui enekasvatus mõeldav ja kuulub enam rahva kasvatuse piirkonda väljaspool kooli nooresoo ühisustes, liitudes, klubides, nooresoo-majades, mille loomine koolide juures ainult esimestel aegadel tarvilik oleks.

Niisamati pöörab Bl. ära ühest teisest eelarvamisest praeguse keskkooli ülesande kohta, et ta õpilases harmonilise isiku peab kasvatama. Ta leiab selle täiesti võimatu olevat praeguse õpeainete rohkuse ja programmide suuruse juures, mis ainult pääliskaudsel, rutulisel viisil läbivõetavad. Ei ole võimalik ülepää keskkooli reformeerida programmide uuenduse teel, kuna ühtlast teed haridusele olemas ei ole, niikui ühist kooli programmi. Küpsuse ülikooli pääsemisel määraku ülikool ise, kes omaltpoolt eksamineerimist kooli hoolde võib usaldada. Ometi ei tohi keskkool mitte kõrgema kooli ettevalmistuskohaks saada. Ta peab omapärase, üleüldise hariduse andma. Tema õpeained ei tohi mitte ülikooli lühendatud ettelugemisteks muutuda, vaid peavad õpilast teatava teaduse algmõistete ja töömetodi omandamisele aitama.

Et mitte need mõtted liiga abstraktsed ei paistaks, püüab Bl. oma töö teises osas normaalse keskkooli konkretset kujud tuua. Ta tahab oma keskkooli neid lapsi vastu võtta, kes umbes 6 aastase algkooli lõpetanud, sellejuures aga isiklise vaatlemise vilumuse ja oskamise omandanud, tarviliselt kirjakeelt, õigekirjutuse ja matemaatika algtehnikat jne. valitsevad. Kooliaasta kestaks temal 42 nädalat (2 nädalat jõulu, 2 nädalat Lihavõtte ja 6 nädalat suvevaheajaga), koolitöö nõuaks päevas 5 t. ühes tehnikaga, kodus ülesanded 1 tunni päevas. Et metodilist teaduslist mõtlemist kasvatada, peab kool nelja põhimetodi kättesaamiseks matemaatilise, loodusloolise, filoloogilise ja ajaloolise mõtlemise alused õpilastele omaseks tegema. Neile vastavale neljale õpeainele (ajalugu, matemaatika, Greeka keel, looduseõpetus) tuleb veel juurde kõiki koondav, tingimisi geografiaks nimetatav, aine ja suurte mõtlejate ilmavaatesse juhtiv filosoofia. Siin kõrval õpiks õpilane kooliaja keskes mingisuguse käsitöö või kaubandusteaduse, majapidamise, põllutöö 5-mal tööpäeva tunnil.

Iga kooliõpetaja loob oma programmi, kuid annab omast tööst aru pädagogika nõukogu ja vanemate komitee esitajatele. Ta ei tarvitseks alati sugugi klassis istuda, kuna õpilased ise peavad tööd tegema. Eksamid ei puuduks ka selles koolis mitte, kuid nad ei oleks mitte teatavate programmi teadmiste äraküsimine, vaid võimise ja arenemise hindamine.

Usuõpetus puuduks kooli eeskavast küll praegusel kujul, kuid usu ajaloolisele arenemisele oleks ühe klassi 4 ajaloo tundi pühendatud, usuõpetusele kasvatusel aga pühapäevane ennelõuna, mis koolipreestri seltsis koolikirikus palves ja jutuaJamises mööda saadetakse. Estetiline kasvatus jääks väljaspoole kooli ja kuuluks ainult esialgu koolimajasse, kus pühapäeva õhtuti õpilaste ringide eestvõttel kõiksugu lõbustusi, ettelugemisi kunstist jne. toime pannakse.

Täiesti eitab Bl., liiga ühehääliselt, tarvidust keskkoolis uusi keeli õpetada „mis elus kõlbada v o i v a d,“ mis aga suurt eritööd nõudev eritöö on. Kooli distsipliini kannab õpilase lugupidamine kooli vastu ja õpilase ning klassi eneselugupidamine. Riigikodanline, ühiskondline kasvatus jääb kooli juures asuvate õpilaste ühisuste ülesandeks.

Kooli kursus oleks semestriteks jaotatud, kusjuures revideeriv konferents üleminekuks õiguse annab. Niikaua kui õpilane oma tööga korda ei ole saanud, ei pääse ta edasi. Kes üle 4 semestri kaotanud, lähevad üle kooli kutsejaoskondadele.

Lõpuks vaidleb autor Moskva pädagogiliste organisatsioonide arvamise vastu kooliuuenduse kohta, mis väitab, et keskkool kõikidel astmetel üks oleks ja mitte harguv, et ta teaduslik-humanitarseks kujuneks Ladina keelega jne., ja arvab, et kui asi ainult kooliõpetajast oleneks, tema ideali tegunemine võimalik oleks. „Kui teaduslik töö ülikoolis heleda leegina loitma lööb, kui seltskond, kas või oma laste pärast, pädagogiliste institutide pääle hakkab kulutama ja viimased i d e e l i s e pädagogilise hariduse (mitte tehnilise väljaõppuse) keskkohtadeks saavad, siis läheb kõik hästi“. Kahjuks ei armasta seltskond tõsiselt oma lapsi, muidu kannaks ta kooliõpetaja ja kooli eest hoolt. Seltskond unustab, et halb kool — on halva seltskonna peegel ja kooliõpetaja sellepärast, halb, et ta halva seltskondlise terviku osa. Kui autor siiski oma idealist kõneleb, siis sellepärast, et ideal realse töö printsiip on ja ideali soov realselt hääd võib sünnitada.

Rahvahariduse kroonik.

— Petrogradi Eesti ringkondades on keskkooli asutamise mõte elaval barutusel. Tunnistatakse üleüldiselt tarvilikuks oma kooli käima panna, mis lapsi mitte omale rahvale ja selle püüetele võõraks ei teeks, vaid neid sellele lähendaks. Kuid otsustavale teole astumist takistab mõtete lahkumine selle üle, kas peab kool emakeelne saama, umbes niisugune, ku Tartus Eesti tütarlaste keskkool seda on, või riigikeelne, muidugi Eesti keelega kui õpeainega programmis. Lahkuminek aluseks on, nagu see ka teisel olnud, õiguste küsimus, mille kättesaamise otsekohe oma kooli kaudu Eesti õpekeel võimatumaks teeb. Otsustamine ei ole tõesti mitte kerge, kui arvesse võtta, et emakeelne kool õiguste omandamise eksamiteks eriettevalmistust ja kordamist Vene keeles tarvilikuks teeb. Ometi kui küsimuse nõnda seada, kas tahame oma lastele neid vaimlisi varasid edasi anda, mis meile kui eestlastele kallid, kas igatseme oma lapsi nende tööliste hulgas näha, kes meie rahvuskulturi hoonet ehitavad, kas tahame nende kasvatuses p ä d a g o g i k a nõuetele eesõiguse anda, või mõne muule tarvidusele, mis sunnib oma kasvatusteadlisele tötundmisele otse vastu talitama, siis ei ole meie arust mitte kahtlust, kuhu poole vaekauss peab langema. Siis võimalikult vähe kompromissi, enam põhjusemõttest kinnihoidmist!

— Pärnu Eesti Kooliseltsi ühiskool progümnaasiumi eeskavaga ei näi oma töö ja korraldusega enam Pärnu seltskonda rahuldavat. Siin on küsimus tekkinud, kas mitte kooli täieliseks keskkooliks ümber muuta ja kas ei peaks mitte ühiskooli vormist lahkuma. Peab ju tunnistama, et ühiskool, mille hääks Vene edumeelistes pädagogilistes ringkondades laia-

list kihutusetööd tehtakse, uemal ajal katselise pädagogika otsuste tõttu teoreetiliselt küsitavamaks on saanud, kui ta üksvahe oli. Kuid meie juures on tema igatahes ökonomilistel põhjustel sääl õigustatud, kus võimatu on kahte keskkooli avada, ühte poiss-, teist tütarlastele, seda enam, et meie koolid ammugi veel mitte niisuguste peensustega rehkendama ei saa hakata, kui seda vahed poiss- ja tütarlaste iselaadis on. Ehk kui ometi ühiskoolist tahetakse lahkuda, siis pandagu viibimata kaks kooli käima, et üksgi sugupool emakeelsest haridusest ilma ei jääks, mis raskem kahju oleks, kui arvatavad ühiskooli puudused. Mis üleminekusse täielisele keskkooli kursusele puutub, siis tuleb seda igapidi hääks kiita, sest progümnaasiumi tüüp on oma poolikuse pärast üks ebapädagogilismatest (kõrgem algkool on temast igapidi ette). Soovime Pärnu Eesti kooli tegelastele jõudu teed leida, kuidas keskkooli korraldamises meie laste ja rahva elulisemaid huviseid tabada ja õiguste küsimuse Skülla ning Harybdise vahelt õnnelikult läbi pääseda.

— 27. detsembrist kuni 4. jaanuarini töötas Moskvas Tehniliste Teadmiste Laialilaotamise Seltsi õpeosakonna algatusel kokkukutsutud Esimene ülevenemaaline keskkooli Vene keele õpetajate kongress. Kongressist võttis osa 1100 mees- ja 970 naiskooliõpetajat, kes 4 seksionis töötasid ja 34 koosolekul 70 kõnet kuulasid ja läbi harutasid. Isäärans rohkesti aega nõudsid kongressilt kaks küsimust: õigekirjutuse lihtsamaks tegemine ja krahv Ignatjevi ministeriumi poolt väljatöötatud uued programmid. Vaielusi orografia üle peeti, „Родной языкъ въ школь“ teatel, niisugune ägedusega ja kirglusega, et juhatajal J. G. Smirnovil ainult suure vaevaga korda läks rahu jalule seada. Kongressi otsustest toome tähtsamad ette, mis meie arust ka Eesti keele õpetamise seisukohalt tohiksid huvitavad olla.

1) Grammatika asjus, mille õpetuse üle juba kaua vaieldakse, otsustati muu seas järgmist: grammatika õpetus algklassides peab selles mõttes teaduslik olema, et keele nähtuste seletamine keeleteaduse põhilauseste vastu ei tohi eksida. Õpeaineks olgu kirjakeel, mitte grammatika õperamat. Ei ole soovitav, et tähelepanekud keele kohta ülemates klassides ära jääksid, vaid et nad kirjandustoodete ja kirjatööde harutusel edasi kestaksid; viimases klassis peaks „vanem“ keelekursus aset leidma, mille sihiks oleks praeguse aja keele teaduslik arusaamine ja tundmine.

2) Õigekirjutust arvati omandada kõigisuguste keeleliste õpetööde sihikindlal korraldusel, iseäralised ortografilised harjutused aga tuleksid grafilise ja ideografilise näitlikkuse (kirjutamise teadlikkuse) põhjusemõttele rajada. Esimene põhjusemõte seab harjutuste aluseks pääasjalikult õigete kirjutuskujude (ortogrammide) nägemis- ja liigutus- ettekujutuste arendamise, s. t. juhtmõtte: tarvis kõigi abinõudega õpilaste vigu ära hoida. Teine põhjusemõte nõuab, et kõigi õigekirjutusharjutustega teksti jaisu läbielamine kaasas käiks ja nad õpilaste elava mõtte avalduseks oleksid. Kõik harjutused, mil katsumise ja proovimise iseloom (näit. kahtlaste tähtede väljajätmine jne.) ja millega teadvuse elav töö kaasas ei käi, ei ole soovitavad.

3) Kirjanduse õpetuse sihiks tunnistati ka just õpilaste kunstilise arusaamise kasvatamist. Sellepärast olgu kunstikirjandusel valitsev koht Vene keele ja kirjanduse tundides. Kirjandustooteid õpitagu tundma aine, kujude, stiili, kompositsiooni ja kõigi kunsti loomise viiside poolest, mis poetika valda kuuluvad, kuid ühtlasi pandagu rõhku ka kirjandustoodete psüholoogilise, filosoofilise, ühiskondlis-ideelise külje mõistmise päale. Kirjanduseloole kurssuse läbivõtmine olgu nõnda seatud, et raskuse keskkohal uue aja kirjandusesse langeks, vanemast kirjandusest ainult neid töid käsitataks, mis luule valda kuuluvad, kuna rahvaluule nähtavale kohale tuleb nihutada. Kirjandusteoreetilised järeldused ja kokkuvõtted (nagu stiili, proosalise ja luulelise loomise üle) tehtagu terve kursuse jooksul. Kirjandusteoria kui iseseisev aine on ülearune.

4) Ainekirjutustega (сочинения) peab juba alumistes klassides päale hakatama. Õpilaste loometöö individualiseerimise mõttes pakutagu klassile valikuks mitu teemat, aga lubatagu neid ka endid aineid tähendada. Plaani tarvilikkuse üle otsustab iga kooliõpetaja ise.

5) Alamates klassides peab klassi- ja kodu-lugemisele kõige laiem ruum antama. Kool jätku õpilastele lugemiseks väljaspool tunda tarvilist aega. Kontrolli selle üle soovitatakse õpilaste märkuste põhjal loetud raamatute üle pidada, kusjuures niihästi lugemine, kui ka ülestähendused mitte sunduslikku iseloomu ei pea kandma.

6) Õigekirjutuse lihtsamaks tegemise asjus (ѣ, і, ѳ, в ärajätmine, ѣ tarvitamine ainult lahutusmärgina eessõnadest näit. подвѣздъ, они и одни kõikide sugude jaoks, ee omast ja sihitavas käänest j. m.) tunnistati kõige kiiremat reformi tarvilikuks selles sihis, mis ta saanud Keiserliku Teaduse Akademia õigekirjutuse alakomisjoni töodes.

7) Kuna kongress töö põhjusemõtte Vene keele õpetuse aluseks seab, tarvis tema arust silmas pidada, et seda emakeele suhtes mitte ainult käsi- ja üleüldse välise töö mõttes ei võeta, nagu näit. illustreeriv joonistamine ja teised sarnased abinõud seda on, vaid kõigepäält töö mõttes, mil emakeele omandamine sihiks, omandamine mitte kooliõpetaja seletuste ja päheõppimise kaudu, vaid õpilase tegeva töö najal niihästi kirjandustoodete tundmaõppimise ja omandamise kallal, kui ka oma äbielamiste avaldamise kallal elavas sõnas — kirjalikus ja suusõnalikus.

8) Vene keele õpetuse kohta muulaste koolides, otsustati: 1) et nendes Vene keele ja kirjanduse õpetuse metodid teistsugused peavad olema, kui koolides, kus õpilased Vene käännust võrsunud. 2) Vene keele ja kirjanduse õpetuse järjestuse iseäraldusi riigi rajamaadel silmas pidades on tungivalt tarvilik Vene keele ja kirjanduse õpetajate maakonna-kongressi toime panna. 3) Kohalikkudele kulturikeeltele antagu rajamaade koolides, niihästi eeskava, kui ka nädalatundide ning nende jaotuse poolest sünnis koht. 4) Koolidel, kus maksvate seaduste põhjal kõikide ainete õpetamine, päale Vene keele, Vene riigi geografia ja ajaloo, kohalikkudes keeltes sünnib, peavad täielised õigused õpilastele ja õpetajatele olema, kui nende koolide eeskavad valitsuse koolide eeskavale vastavad. 5) Et kõik

Venemaa rahvuseid Vene kultuurisise tõmmata (приобщение), sündigu laste vastuvõtmine koolidesse ilma mingisuguste kitsendusteta. Viimane otsus on iseäranis vististi juutide seisukorrast tingitud.

— Sõja aastatel on surma läbi lahkunud: suvel 1915 üks kõige tuttavamatest katselise pädagogika esitajatest, Hamburgi avalikkude ettelugemiste professor Ernst Meumann. Tema töödest seisavad kasvatusteaduses tähtsal kohal „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ (3 andes, umbes 2400 lhk.), mis ka Vene keelde tõlgitud ja nime all „Лекции по экспериментальной педагогикѣ“ prof. N. D. Vinogradovi toimetusel ilmunud, ning tema „Grundzüge der experimentellen Pädagogik“, Vene keeles ilmunud päälkirja all „Очеркъ экспериментальной педагогики. Переводъ съ нѣмецкаго А. П. Болтунова (suure töö kokkuvõte, 462 lhk.) — Surnud on ka D. M. Baldwin, Amerika psüholoog, kes lapse hingeelu iseäranis biogenetiliselt seisukohalt uurimisele on võtnud. Tema töödest on Vene keeles olemas „Введение въ психологию“ ja „Духовное развитие съ социологической и „этической точки зрѣнія.“ — 1. nov. 1915 läks hingusele oma kodumaal, Helvetsias, tervishoidlane Friedrich Erisman, kes oma töödega koolitervishoiu alal, mis esimesed sellesarnased Venemaal, kuulsaks saanud. Sündinud 1842, asus ta oma esimese naese, naisarsti Suslova-Erismanniga 1869 Venemaale, kus ta oma tööde eest 1882 Moskva ülikooli tervishoiu õpetoolile kutsuti. Sellelt kohalt pidi tema oma poliitiliste arvamiste pärast 1896 aastal lahkuma ja kodumaale tagasi minema, kus ta Zürichi linnaameti liikmena linna tervishoidu juhatas. Ta toimetas siin ühtlasi mõnda aega tuttavat koolitervishoidlist kuukirja „Zeitschrift für Schulhygiene“, kirjutas lühikese tervishoiu õperaamatu Vene üliõpilastele. Laialt tarvitusel on Venemaal tema konstrueeritud „Erismanni koolipink“, õige pihne ja kindel ehituses, kuid otstarbekohane. Tema õpilastest on Venemaal õige silmapaistval kohal endine Tartu professor G. Hlopin. — Psüholoogide ridadest on kadunud: prantslane T. Ribot; sakslane Th. Lipps, enesevaatluse metodi poolustaja; O. Külpe, laialiselt tuntud filosoofia sissejuhatuse autor ja kõrgemate mõtlemise protsesside („mõtlemine ilma kujudeta“) uurija; Fr. Jodl, Wiener filosoof ja psüholoog; Karl Lamprecht, ajaloo professor Leipzig is, kes isesuguse programmi järel terveist ilmast laste joonistusi kogus ja neid oma kulturaajaloo seminaris uuris; Wilhelm Windelband, põhjusemõttelik katselise hingeteaduse vastane, tuntud filosoofia ajaloo kirjutaja; F. Taylor, „taylorismi“ põhjendaja, s. t. uute töökorralduse põhjusemõtete looja vabrikutes inimese hinge ja kehajõu kõige otstarbekohasema äratarvitamise sihis.

Väljaandja Eesti Nooresoo Kasvatuse Seltsi volitusel J. Tõnisson. Vastutav toimetaja; P. Põld.



— Kasvatusteadlise kuukirja —

Kasvatuse ja Hariduse

tellimiste vastuvõtmine 1917. a. kohta kestab edasi.

Kuukiri ilmub üks kord kuus 1½—2 poogna suuruses.

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

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

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

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

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

