

KASVATUS.

Nr. 9

3 aastakäik.

MHI

1921.



A. Albo.

1921 a.

KASVATUSTEADUSLINE AJAKIRI.

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄALEKANDJA.

SISU:

1. Üue palgaseaduse puhul.
2. A. Kuks: Keelte küsimus.
3. V. Orav: Ajaloo õpetamisest ja selle puudustest.
4. Juhan Klein: Seletustega ümberkäimine looduse õpetamisel.
5. KIRJANDUSEST: August Kalju: P. Madissoni ja Th. Ussisoo planimeetria trükiist ilmumise puhul. — A. Kivi: Eesti graafika kodule ja koolile.

Toim. aadress: Pikk tänav nr. 54, telefoni nr. 14-63.

Lähemal ajal ilmub trükist ja
saadetakse „Kasvatuse“ tellijaile:

Vaateõpetus ehk **kodulugu II.**

Tartu Lasteaednikkude Seminaari
vastuvõtmise eksamid algavad 1. juunil

Teateid saab: **Tartu, Lai tänav 28**

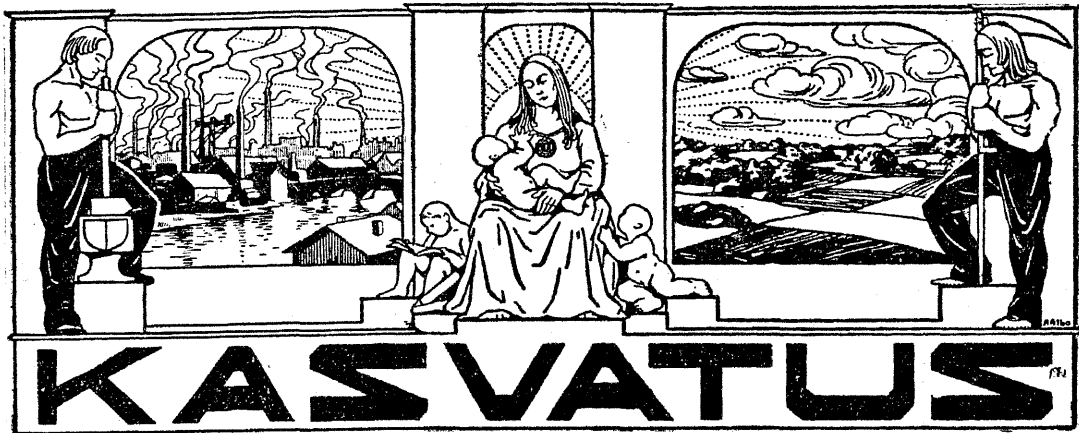
Ilmub trükist:

Õpetajate palgaseadus

LADU: Eesti Õpetajate Liidu büroos

Tallinnas, Pikk tän. 54

Kõnetraat 14-63



Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

Nr. 9.

Mai 1921.

3. aastakäik

Uue palgaseaduse puhul.

Kahte aastatki ei püsinud 1919. a. palgaseadus. Ta oli rajatud alustele, mis tema juba alguses vastuvõtmatuks tegid. Üleliig peene liigitamine diplomide järele, mis väliselgi vaatlemisel kunstlisena tundus ja sagedasti õpetajate töövoimega ning arenemisega sugugi kokkukõlas ei olnud, palga jagunemine mitmesse osasse, mis tema väljaarvamise ja maksmise keeruliseks tegi, iseäranis mitmesuguste protsendiliste lisapalkade tagajärjel; kõikuv nädalatundide arv (24—30), mis rohkesti sekeldusi sünnitas; mitte-proportsionaalne maksujaotus riigi ja omavalitsuse vahel jne. Oma üleliiga kunstlise kontkere poolest oli ta paendumatu; kõik muudatused, mis palgakõrgendamiseks ka ette võeti, ei suutnud õpetajaid majandusliselt isegi sellesse seisukorda tõsta, kuhu olid pääsenud teised riigiteenijad ja ametnikud.

III. õp. kongress juhtis tähelepanu seaduse puuduste peale otsekohe tema vastuvõtmise ajal. Sellest ajast peale on palgaküsimus alati õpetajate koosolekuil, kõige põnevamaks ning kibedamaks küsimuseks olnud. Juba 1919. algul kogus haridusministeerium koolivalitsuste ja õp. liitude kaudu uue palgaseaduse jaoks andmeid; novembris esitati valmis eelnõu valitsusele, kes ta riigikogule edast andis. Nüüd on ta lõpuks riigikogu poolt vastu võetud.

Et seaduse tekst «Kasvatuse» järgmises numbris ilmub, siis ei hakka meie teda siin üksikasjaliselt arutama; siin tahame palgaseaduse vastuvõtmist kui teatud fakti Eesti õpetajaskonna ja kooli elus hinnata. Ei või ütelda, et uus seadus õpetaja palgaküsimuse lõpulikult otsustab. Haridusjätkude arv on endiselt suur — nimeliselt kolm, sisuliselt aga neli; arusaadavalt ei lahenda ka palgakõrgendamine veel täiel määral õpetaja rasket seisukorda; on veel ühed ja teised puudused, mis uuel seadusel omased. Siiski tuleb uut palgaseadust edusammuks pidada. Kindel nädalatundide arv (24) ja riigiteenijatega ühised kindlad palga astmed teevad väljaarvamise märksa lihtsamaks. Samuti on seadus palju paenduvam, nõnda et palganorme kergesti võib muuta. Riigi ja omavalitsuse vahel on uus vahekord, mille järele omavalitsuse peale on suurem koorem veeretatud. Kahtlemata sunnib see omavalitsusi kooli saatusest elavamalt osa võtma; küsitav on ainult, kas praeguse maksusüsteemi juures omavalitsused asjaga toime saavad. Kuid see, et riik kunni 1. augustini s. a. neile toetust annab, lubab oletada, et omavalitsused selleks ajaks eelarveid korraldada ja täiendada suudavad.

Palgaseaduse arutamise ajal avaldas õpetajaskond oma soove enamvähem ühel meelel, mida tema organiseerimise

heaks tundemärgiks võib pidada. Selle juures selgub aga, enam kui kunagi enne, et iseäranis õpetaja kohta see maksev on, et **vaimlised ja ainelised** huvid üksteisega kõige ligemalt seotud on. Opetajaskonna nõudmisi, mis olid üles seatud kooli huvides, peeti mõneltki poolt kitsaks õpetaja kutsehuviks. Laiad rahvakihid ei tunne uut kooli ja ei saa sellepärast tema nõudmistest aru. Opetaja ees on tõsine ülesanne kooli popu-

lariseerida ja oma haridustöö toetamiseks tusedat seljatuge muretseda. On see olemas, siis on õpetaja seisukorra kindlustamine asi, mida tuleb kooli huvides läbi viia, ja kaoks vaade, et õpetaja muud teha ei suuda, kui palka «nuruda». Kuidas oma tegevust selleks otstarbeks korraldada, see on nii keskliidu kui ka kohaliste ühigute ja üksikute õpetajate ligem ülesanne.

Keelte küsimus.

Tallinna koolinõuniku A. Kuks'i referaat Haridusnõukogus.

Keelte küsimus on üks tähtsamatest küsimustest meie kooli elu korraldamisel. Teda tuleb lahendada, sest status quo on võimata. Uhtiasi peab püüdma leida sarnane moodus, mis vastaks rahva elu huvidele, Seks, et õiget teed tabada, vaja ära kuulata kõigi rahvakihtide arvamine, eeskätt muudugi nende arvamine, kes sel või teisel kujul on sunnitud selle küsimuse kallal mõtlema, s. o. teadusmeeste, lastevanemate ja seltskondliste organisatsioonide arvamine.

Kõiki Haridusministeeriumi samme, mis on sihitud selle peale, et laiemad rahvakihid tööst osa võtaks, tuleb tervitada, sest see on paremaks tagatiseks, et küsimust ei otsustataks rahva eluhuvide vastu.

Tallinna õpetajate ja lastevanemate vaateid peegeldavad kaks ankeeti: esimene annab pildi sellest, missuguseid keeli ja mil määral praegu tegelikult Tallinna koolides õpetatakse, teine peegeldab õpetajate ja lastevanemate arvamist, missuguseid võõraid keeli, mil määral ja millistel põhjustel tuleks koolides õpetada.

Esimese ankeedi andmete järele on pilt järgmine:

Sel aastal õpetatakse tegelikult:

	Saksa keel	Inglis keel	Vene keel	Prants. keel	Ladina keel
Algkoolides (koolide arv)	30	3	39	3	—
Keskoolides (klasside arv)	135	85	133	83	49
Summa	165	88	172	86	59

Seega esimesel kohal seisab Vene keel, teisel kohal Saksa k., kolmandal kohal — Inglis k., neljandal kohal — Prants. k., ja viiendal kohal — Ladina k. Soome keelt, millest edespidi jutt tuleb, üheski koolis ei õpetata.

Teise ankeedi andmed:

Kõige pealt tuleb tähendada, et pea-aegu kõik koolid, kes võtavad kõne alla Ladina keele, toonitavad, et Ladina keelt ei tule mitte kohakuti seada teiste keeltega, vaid seda tuleb võtta kui õpiainet, nagu, ütleme, ajalugu, aga mitte kui mõnda elavat keelt, sest tema siht on hoopis teine, samuti hoopis teine on õpetamise viis.

Elavate keelte hulka, mille vajadusest juttu tehakse, kuuluvad järgmised viis keelt: Saksa k., Inglis k., Vene k., Prantsus k. ja Soome k.

Järgnevate kokkuvõtete aluseks on 43 Eesti kooli arvamine, muulaste arvamisi praegu arvesse ei võeta.

Neist 43 koolist rõhutavad

Saksa keele vajadust	41 kooli	(95,3%)
Inglis k.	31 «	(72,1%)
Vene k.	37 «	(85%)
Prantsus k.	8 «	(18,6%)
Soome k.	5 «	(11,6%)

Selle juures esimesele kohale soovivad asetada.

Saksa keelt — 25 kooli (58,1%),
Inglis keelt — 7 kooli (16,3%),
Vene keelt — 9 kooli (20,9%),
Soome keelt — 2 kooli (4,6%),
Prantsus keelt — 0.

Teisele kohale soovivad

Saksa keelt — 11 kooli (25,5%),
Inglis keelt — 15 kooli (34,9%), Vene
keelt — 17 kooli (39,5%), Prantsus
keelt — 0, Soome keelt — 0.

Peale selle 27 kooli (62,8%) tooni-
tavad ka ko'manda keele õppimise va-
jadust, kui mitte sunnusliku õpiainena,
siis vähemalt vabatahtlikuna. Selle juu-
res nimetatakse

Saksa keelt 3 korda (7%), Inglis
keelt 8 korda (18,6%), Vene keelt 6
korda (13,7%), Prantsus keelt 8 kor-
da (18,6%), Soome keelt 2 korda
(4,6%).

Et pilt veel selgem ja täielikum
oleks, vaatame, missuguseid argumen-
te tuuakse ette iga mainitud keele poolt
ja vastu.

Saksa keel.

Argumentid poolt:

1. Laialdane Saksa keele tarvita-
mine:

- a) Kogu ilmas,
- b) meie naabrimaades — Soomes,
Lätis, Rootsis ja teistes Lääne-Euroo-
pa riikides,
- c) meie kodumaal.

2. Elav kaubandusline ja majandus-
line läbikäimine Saksamaaga olevikus
ja tulevikus.

3. Saksa raamatuturg on kõige rik-
kalikum ja kättesaadavam. Ulihea ja
laialdane nii originaalne kui tõlkekir-
jandus, mis

a) avab kogu Lääne-Euroopa kul-
tuuri varad,

v) võimaldab meie naabrirahvaid
tundma õppida,

c) annab võimaluse meie kodumaa
ajalugu algulikes uurida.

4. Rohke arv saksakeelseid raama-
tuid meie avalikus, kooli- ja era raa-
matukogudes; palju õpivahendid jääk-
sid kasutamata Saksa keele mitte-oska-
misel.

5. Rohke arv kõrgemaid õpiasutusi
Saksa õpikeelega nii üldhariduslisi kui
tehnilisi, millesse pääsemine on meie
noorsoole kõige hõlpsam läheduse ja
rahakursi mõjul.

6. Võrdlemisi kerge omandada, sest

a) Eesti keel on Saksa keelega lä-
hedas ühenduses seisnud,

b) Saksa keele häädamine on eest-
lastele kaunis kerge, kirjaviis lihtne,

c) Saksa teadus, kirjandus ja kunst
on tuttavad meie vanemale põlvele, er-
go kättesaadavad nooremale põlvele,

d) Saksa keelt on võimalik kuulda
mitte üksnes koolis, vaid ka kodus ja
seltskonnas.

7. Saksa keele õpetajaid on võrdle-
mata kerge leida.

Argumentid vastu:

1. Saksamaa ei ole tooniandja ilmas,
Saksa keele rahvusvaheline tähtsus on
ülehinnatud.

2. Saksamaa ei kuulu meie naabri-
te hulka, ei ole meil temaga mingit ela-
vat läbikäimist ega saa seda olema.

3. Saksa kirjandus on ainult teiste
rahvaste ideede tõlgitsemine, originaal-
set leidub hoopis vähe. Seda, mis Sak-
samaa loonud väärtuslikku, võime oman-
dada ka Inglis keele kaudu.

4. Saksa keele õpetajaid pole kau-
getki nii kerge leida, kui arvatakse.

5. Saksa keele asetamine esimesele
kohale oleks poliitiliselt mitte-
soovitav, sest

a) see oleks Inglis-vaenuline de-
monstratsioon,

b) lähendaks meid Saksamaaga, kel
on imperialistilised püüded meie suhtes,

c) jatkaks saksastamist, mille ele-
mendid on meil praegugi liig tugevad,

d) võiks halvata rahvuslist enesearu-
nemist, sest orjastajate keele ülistami-
ne on samavõrd vastik, kui võrd vastik
on Saksa hing ise kõigis tema saavu-
tustes Eesti iseloomule.

Inglis keel.

Argumentid poolt:

1. Üleilmne keel, avab võimaluse
liikuda igal maal.

2. Vajalik tegelikus elus läbikäimi-
seks inglaste ja ameeriklastega.

3. Rikkalik kultuur, ääretu suur kir-
jandus.

4. Võrdlemisi kerge ära õppida
lihtsa konstruktsiooni tõttu.

5. Soovitav poliitiliselt, sest
a) lähenemine Inglismaaga on meie
iseseisvuse aluseks,

b) Inglise ja Ameerika kultuuriga
tutvunemine paraliseeriks Saksa-Vene
mõjude ülekaalu, hoiaks meid ühekül-
se mõju alla sattumast.

c) kasvataks iseseisvaid ja suure-
joonelise ettevõtlikusega kodanikke.

6. Inglis kultuur on Eesti iseloomu-
le vastav.

Argumendid vastu:

1. Moodi asi, tegelikult vähe tarvilik.
2. Meil pole Inglis keele kirjandust olemaski ega pole teda kerge saada.
3. Ainult ilus poliitiline shest, tegelikult läbiviimatu, sest õpetajaid ei jatku keskkoolidelegi.

Vene keel.

Argumendid poolt:

1. Lähem suurearvuline naaber.
2. Eesti on transiit-maa Vene- ja väis-maa vahel.
3. Venemaaga seovad meid majanduslikud huvid kui maaga, kus leidub rohkesti tooresaineid ja looduse varandusi.
4. Venemaal võivad ka meie haritlased teenistust leida.
5. Vene keel on juba tuntud, mille tõttu on kerge tema õpetamist korraldada.
6. Poliitiline ühendus Venemaaga tulevikus on möödapääsematu.

Argumendid vastu:

1. Vene keel on küll suure rahva keel, aga rahvusvaheliselt ta pole mänginud millalgi mingit osa.
2. Venemaaga ei ole meil praegu ega saa olema lähemas tulevikus elavat läbikäimist.
3. Venemaa on ise ararippuv teistest maadest nii majanduslikult, kui kultuuriliselt.
4. Vene kirjandus on villets nii arvu kui väärtuse poolest; originaalseid töid polegi, on üksi tõlkeid.
5. Vene kirjandus on otse kahjulik: toob soovimatuid ideesid ja rikub Eesti iseloomu.
6. Vene keele õpetamine soodsustab meie haritlaste valgumist Venemaale.
7. Hõlbus ab uut Venemaale allahetmist.
8. Vene keele oskajaid on isegi liig palju.

Prantsus keel.

Argumendid poolt:

1. Riik vajab ka Prantsus keele oskajaid.
 2. Prantsus keelel on suur hariduline väärtus.
 3. Prantsus keel on aluseks Inglis k. ja Ladina k.
- Vastu ei vaielda.

Soome keel.

Argumendid poolt:

1. Tähtsama naabri keel.
2. Teeks meile Soome kultuuri kättesaadavaks.
3. Kergem omandada, kui mõni muu keel mõlemate keelte suguluse tõttu.
4. Ühendaks kaht hõimrahvast iseisvuse kaitsel.
5. Vastu ei vaielda.

Pilt sellest, kuidas lugu on praegu keelte õpetusega Tallinna koolides, mida soovivad õpetajad ja lastevanemad ja missugustel põhjustel nad seda teevad, paistab küllalt selge olevat. Kõige enam rõhutatakse Saksa, Vene ja Inglis keele vajadust, just nende keelte vajadust, milliseid ka praegu kõige enam õpetatakse. Põhimõtteliselt nende vastu räägitakse hoopis vähe. Vaidlused puhkevad lahti koha pärast, missugust keelt milisele kohale asetada. Selle juures hinnatakse keeli peaaesjalikult kolmelt seisukohalt: 1) läbikäimise abinõuna, 2) kultuuri tegurina, 3) poliitilise faktorina. Peale selle figureerib argumentina veel õpilaste ja riigi jõu ökonoomia keelte õppimisel. Vaidluste väited käivad mõnikord üksteisele risti vastu, suuremalt osalt aga lahkuminek oleneb sellest, et üks astub välja ühest vaatekohast, teine teisest.

Missugusele seisukohale meie asuksime?

Enne kui esineda kindla ettepanekuga, luban ma omale, kaks märkust teha. Esmalt tahaks ma tähendada, et objektiivseks küsimuse lahendamiseks läheks mitmesuguseid statistilisi andmeid vaja, nimeit meie peaks teadma justselt:

1. Kui palju inimesi ilmas räägivad Saksa, Vene, Inglis, Prantsus ja Soome keelt?
2. Kui palju kõrgemaid õpiasutusi on igas keeles?
3. Kui suur kirjandus on igas keeles (originaalseid t., tõlkeid)?
4. Kui palju on Eestis igast rahvusest elanikke?
5. Kui palju raamatuid teaduslikke, ilukirjandust ja ajakirju leidub praegu Eestis igas keeles?
6. Kui palju viibib praegu Eestis võõramaalasi igast rahvusest?

7. Kui suur on meie kirjavahetus igas keeles välismaaga?

8. Kui suur on kaubandusline läbikäimine igas keeles?

9. Kui palju eestlasi elab igal maal, asunikudena ja õpilastena? Kahjuks justsed andmed puuduvad ega pole neid kusagilt saada. Paratamata tuleb tugevda ainult umkaudsetele arvamistele.

Teiseks tahaks öelda, et väited Saksa ja Vene keele vastu on rajatud kartusele, et rahvas saab sel teel ümber rahvustatud, ära saksastatud või ära venestatud. See kartus paistab õige nõrgal alusel põhjenevat, sest ta on täiesti ilmaaegne: rahvas, keda ei suutnud ümber rahvustada ei seitsmesaja aastane sakslaste ega kaheksaja aastane venelaste vaiitsemine ka sel korral, kui tal ei olnud oma riiki, oma kooli ega oma kirjandust, on liiga tugev selleks, et sarnast kartust eemale peletada. Samuti oletame, et Vene keele oskamisel meil haritlased hakkavad valguma Venemaale, on asjatu, sest meie haritlased ei ole iialgi vabatahtlikult valgunud välja kodumaalt, vaid ikka vastu tahtmist raskete olude sunnil; ka need, kes seal olid sunnitud elama, jäid suuremalt osalt tulisteks patriootideks. Nõnda tuleks küsimust otsustada, võttes arvesse päämiselt seda positiivset, mis iga keel suudab meile pakkuda.

Tugedes ankeedi andmetele ja ligikaudsetele teatele ühel mainitud küsimustes julgen ma nüüd esineda järgmise ettepanekuga:

Saksa ja Inglis keeled kui vägevad kultuuri-keeled, millest esimest võiks nimetada Lääne-Euroopa maisemaa vaimuvara aidaks, teist Britannia, Amee-

rika ja kauge Ida vaimuvara avajaks, tuleksid mõlemad võtta sunduslikkude-na õpiainetena meie tildharidusliste koolide kavasse. Ammutagu meie rahvas oma arenemise- ja loomiskäigul jõudu mõlemist suurtest jõuallikaist, selle juures Saksa keelt, kui lihtsamat väljarääkimise ja kirjaviisi poolest ja Inglis keele alust, tuleks alata varemini õppima, ütleme neljandast õpiaastast, kuna Inglis keelt võiks alata seitsmendast õpiaastast. Et aga tasakaalu mitte kaotada ega sattuda ühekülse mõju alla, seks olgu Inglis keele tunde sedavõrd rohkem. Võiks vahest korraldada nõnda, et Saksa keelt õpetataks 4—11 õp. a. 3 tundi nädalas, Inglis keelt 7—11 õp. a. à 4 tundi nädalas. Peale selle tuleks 2 korda nädalas korraldada Inglis keele kõnelemis-tunnid, sest Saksa keele kõnelemis-harjutusi suudavad korraldada vanemad ka ise kodus, kuna Inglis keeles see on võimatu.

Vene keele oskus meile jõudu juurde ei anna, vaid ta võimaldab meie geograafilise seisukorra ärakasutamist, ja selles suhtes on tal suur riikline tähtsus. Seda arvesse võttes peab riik ainult võimaldama igale soovijale Vene k. õppimist, aga ei pea kedagi kohustama seda tegema.

Mis nüüd puutub Prantsus ja Soome keelesse, siis nende vastu midagi öelda ei saa; õmalt seisukohalt on kumbki soovitav. Et aga kool liiga õpilasi keeltega ei tohi koormata, siis jäägu ka need keeled vabatahtlikkudena õpiainetena meie kooli kavadesse, mida õpetatakse sel puhul, kui leidub kohane arv õpilasi ja kooli ülevalpidajal õnnestab õpetajat leida.

Ajaloo õpetamisest ja selle puudustest.

V. Orav. (Järg.)

Sagedasti õpetajad katkestavad õpilase jutustust küsimustega, etteütlemitsega ja märkustega, mis sugugi tarvilikud ei ole. Mõned õpetajad koguni ise jutustavad õpilase eest, lubades viimast ainult oma lause lõpusõnu korrata. Seal juures õpetaja ei kuulagi tähele pannes õpilase vastust ja ei paranda ettetulevaid vigu. Näiteks vastates Zigmunt III-mast õpilane nimetab teda kord Poolamaa kuningaks, kord keisriks; teine

õpilane nimetab «Vene õiguse» esimehiks juriidilise sisuga raamatuks Venemaal; kolmas ütleb jutustuses Kütirose sõjakäigust Kröösuse vastu, et viimane läks üle Salise jõe, ja õpetaja ometi ei paranda ei üht, ega teist, ei kolmandat.

Küsimustes minnakse tihti uskumata peensusteni ja detailideni: Nii nõudis kord õpetaja õpilastelt kõikide Vene vürstide nimesid ja valitsusaastaid, alates Vladimir Monomachiga.

Ulesantud õppetükki hoopis küsimata jätta, tihti mitme tunni jooksul järjestikku, on ka soovimatu nähtus. Küsimata õppetükid kuhjavad kokku materiaali, mis varem või hiljem tuleb süiski tervel klassil läbi arutada, sest ilma kindla teadmista, et terve klass on kõik eelmised ülesanded täitnud ja õppetükkidest aru saanud, ei või õpetaja edasi minna, tahes olla produktiivne omas töös.

Niisamuti soovimatu on vastupidine nähtus, kus terve tund ainult õpilaste küsimiseks pühendatakse.

Õpilase teadmiste kontrollleerimist ja klassitööd üleüldse toimetavad mõned õpetajad üksikute küsimuste varal, mis väljakutsutud õpilasele vastuse algusest kunni lõpuni ette pannakse. Sel teel ei lasta õpilast sugugi jutustada, kuna aga seotud, järjekindel ehk süstemaatiline jutustus väga tähtis vaimline protsess ja pedagoogiline abinõu on. Terve klass peab tähele pannes pealt kuulama, nii et iga uuesti küsitud õpilane teaks kohe edasi jutustada sealt, kus eelmine peatama jäi. Küsimuste ettepanek algab siis, kui õpetaja katkestab jutustuse, et antud vastust täiendada, selgitada ja arvustada, või siis, kui õpilane suure vea teeb, mis viibimata terve klassi poole pööratud küsimuste läbi parandust nõuab. Vähemad vead parandagu õpilane ise või ta seltsimehed vastuse lõpul, aga mitte keskel.

Küsimise juures tuleb tihti avalikuks mõne õpilase kalduvus tuupimiseks. Selle pahe vastu on tarvis võidelda igasuguste abinõudega, siiski ettevaatlikult, taktiliselt: 1) anda raamatu järele vastajale sedasama oma sõnadega korrata, 2) täiendada õpperaamatu sisu oma jutustusega õppekava piires ja 3) nõuda selle jutustuse kordamist mitme õpilase, iseäranis tuupija enese poolt.

Abiküsimustega ei tarvitse õpetaja rutata seal, kus küllalt oleks meeldetuletusest: «mõtelge järele!» või «kas tõesti nii?»

Paraleel küsimused ühe või teise rahva ajaloo võrdluseks või ühe ja selle sama rahva analoogilistest ajajärkudest ja isikutest mõjuvad väga elustavalt ja harivalt. Küsimusi sündmuste põhjuste ja tagajärgede, enam ja vähem tähtsate üle, mis väga soovitatav selgitada, olla prof. Lappo oma ringreisul vähe kuul-

nud. Harilikult antakse valmis seletused selle kohta õpetaja enese poolt, kuna parem oleks, kui õpilased iseseisvalt neile teadaolevate andmete ja õpetaja abiküsimuste varal põhjused ja tagajärjed kindlaks määraks või üles otsiks. Enam ja vähem tähtsat õpivad lapsed siis ükssteisest lahutama, kui neilt nõutakse kirjalikka või suusõnalisi vastuseid ühe või teise ajajärgu tähtsamatest sündmustest, näiteks: «Saksamaa reformatsiooni tähtsamad momendid», «Napoleoni tähtsamad sõjad», «Eesti iseseisvuse tähtsamad etapid» j. n. e. Sarnaseid küsimusi vastates õpivad lapsed olulisemat eraldama ja omadavadi esimese läbivõetud kursust tema tähtsamates momentides ja iseloomulikumatel varjundites tunda ja meeles pidada.

Õpilaste vastused ajaloo tunnis võivad olla suusõnalised ja kirjalikud. Viimased kahtlemata on ka väga soovitatavad kas konspektide või täielikkude jutustuste näol. On aga juhtumusi olnud, kus mitte terve klass korruga, vaid üksikud õpilased või nende grupid annavad kirjalikka vastuseid klassi tahvli või ajaloo vihkudes (kirjutavad tähtsamad aastaarvud üles, seavad tähtsamate sündmuste või leiduste nimestiku kokku, joonistavad ajaloo kaarta j. n. e.), Lubatavad on vahest veel need, mis tehtakse sel ajal, kui õpetaja küsib mõnda õpilast, iseäranis kui õppetüki küsimine ja arutamine midagi uut ja olulist eelmise tunni seletustele juurde ei lisa. Täiesti soovimatu nähtus on aga see, kui terve tunni jooksul mõned õpilased kirjutavad, aga õpetaja küsib teisi ja seletab uut õppetükki. Sarnasel korral kirjutajad ei saa osa võtta ühisest klasiitööst, mis tähtis, ei kuule seltsimeeste vastuseid, ei ka õpetaja seletusi järgmiseks tunniks. Ka harjuvad sel teel õpilased ükskõikselt vaatama õpetaja seletuste peale, kui viimane ise osalt klasiilt võtab võimaluse kuulata tema küsimusi ja seletusi.

Iga kirjalikku vastust ja tööd peab parandama, mitte ainult sisuliselt, vaid ka keeleliselt ja ortograafiliselt, olgu see lihtne valitsejate nimestik, koduvalmistatud konspekt, genealoogiline või kronoloogiline tabel j. m. m.

Siin kohal olgu paar sõna õpilastelt nõuetavast kronoloogiast. Harilikult on õppekavades ära tähendatud, missugused aastaarvud tuleks meeles pidada. Kuna

meil kavad veel välja töötamata, siis abi ja toetust sealt poolt loota ei ole. Seliepärast patustatakse tihti kronoloogia suhtes ajaloo meetodika vastu veel enam, kui Vene aegus. Ühed õpetajad nõuavad liig vähe, teised liig palju, näiteks isegi legendaarsed daatumid: Trooja langemine 1104. a. j. n. e. Sarnane täpsus on seda imelikum, kui nende muinaslooliste sündmuste kõrval ajaloolised faktid valesti on dateeritud, näiteks: Lääne Rooma riigi langemine 474. a. p. Kr. j. m. t. Kronoloogiliste tabelite pidamist tarvilikuks ja soovitavaks tunnistades peab õpetajalt nõudma, et ta õpilaste valmistatud tabelid, nagu eespool kuulsime, alati läbi vaataks ja ära parandaks.

Õpilaste küsimuste juures harilikult tarvitatakse ajaloo kaarta ja pilti, mis väga soovitav on. Paha on üks, kui õpetaja või õpilane näitab midagi kaardilt ja seal juures oma korpusega näidatavaga ära varjab või jõgesid näitab alamjooksust alates, aga mitte ümberpöörduvalt.

Mis puutub uue õppetüki ülesandmissesse, siis harilikult õpetaja ise jutustab sellest, mis tarvis ära õppida või mis hõlbustab ja kergendab õpperaamatu sisu omandamist. Alamates klassides prof. Lappo äranägemise järele tihti loetavat õpperaamatust ette, mida õpetaja veel omalt poolt siis seletab ja täiendab. Mõned õpetajad, enamasti küll ülemates klassides, sugugi ei jutusta ega ei loe uut õppetükki, vaid lihtsalt käsevad lapsi raamatu järele ära õppida. On ka sarnaseid juhtumusi, kus õpetaja terve tunni, koguni mitu tundi järjestikku pühendab jutustuseks, tarvita-des lektsoonide süsteemi.

Õpetaja jutustus võib olla seotud ja sarnane õpperaamatule, võib ka sellest kaugelt lahku minna. Esimene juhtumus on õigem kui teine, välja arvatud need kohad raamatus, mida raske või võimatu on jutustuse aluseks võtta. Iga õpetaja peab tingimata hästi tundma oma õpperaamatut, mäletama selle sisu või läbi vaatama enne tundi. Leidub raamatus viga või mõni muu puudus, siis tarvis see juba õppetüki ülesandmisel ära parandada, aga mitte küsimise puhul. Igakord ei panda aga seda tähele. Näiteks õpilane jutustab Ivanovi õpperaamatu järele viimasest angelsaksi soost kuningast Eduardist. Õpetaja kü-

sib: kuidas kutsuti seda Eduardi? Kui küsitav ja niisama ka ükski teine ei teadnud, õpetaja nähtava pahameelega vastab ise: seda kuningat hüüti Eduard Usutunnistajaks. Opilased aga kinnitavad kooris: seda ei ole! see tähendab, et nende raamatus on mainitud kuningas lihtsalt Eduardiks nimetatud.

Kui õpetaja seletused raamatu sisust lahku lähevad, siis tema sõnade paremaks meelespidamiseks ja pedagoogiliselt õigeks talituseks oleks tarvis järgmist silmas pidada: 1) ettetulevad nimed ja aastaarvud tahvlile kirjutada, 2) lasta ühte või kahte õpilast veel sesamas tunnis õpetaja juttu korrata ja 3) lubada nõrgematele, kui ka mõnesugustel põhjustel koolist puudunud õpilastele raamatu järele õppida ja vastata. Arusaadav, et õpetaja jutustus oma sisemise ja välise väärtuse poolest teataval kõrgusel peab seisma, muidu ei oleks mõtet seda raamatu asemele seada.

Täiendused, mis õpetaja omas kõnes pakub, võivad kaheksugused olla. Ühed neist kujutavad suurepäralisi ajaloo pilte, mis kuivas õpperaamatus puuduvad, sisaldavad biograafilisi peensusi ja tähtsate tegelaste laiajoonelisi karakteristika-d, seletavad ajaloo sündmuste ja üksikuté faktide vahekorda ja sidet, laiendavad raamatu teateid sotsiaalsete ja majanduslike küsimuste, asutuste j. m. t. kohta. Teistsugu täiendused pakuvad ainult geograafilisi või ajaloolisi nimesid, õpetlaste lahkuminevaid arvamisi ühe või teise küsimuse kohta j. n. e. Nimesid on nii kui nii küllalt ajaloo õpperaamatutes, raske on paljaid nimesid meeles pidada, ja nad ununevad peagi, nii et nende tuupimiseks raisatud aeg ja väev nagu maha on visatud. Ise asi on täiendustega, mis kuiva õpperaamatu sisu valgustavad, elustavad, illustreerivad: nad juhivad õpilaste mõtte- ja tundeilma, katavad kinni õpperaamatu vead ja puudused.

Täiendused on tarvilikud iseäranis teaduse, kirjanduse ja kunsti alalt. Kunsti ajalugu illustreerigu pildid, ehituste, kujude ja maalide mudelid, plaanid ja reproduktsioonid. Soovitav oleks isegi muusika ajalugu sisse tuua, kui õpetaja suudab ja huvitatud on. Teaduse ja kirjanduse puudutamine ajaloo tunnis näitaks, et üksikud õppeained puutuvad kokku teistega, on seotud ise-

keskis, aga ei ole mitte lahus nagu sahtlid kirjutuslauas: tahad üht lahti teha, lükka teine kinni.

Opetaja jutustus ei tarvitse alati olla õpperaamatu täiendamiseks ja selgitamiseks, vaid lihtsalt õpilase koduse töö kergenduseks. Sarnasel korral peaks ta (jutustus) raamatuga enam-vähem ühte minema, kuid olgu tähendatud, et ilma täiendusteta õpperaamatu kordamine harilikult langetab õpetaja autoriteeti õpilase silmas.

Kuigi vahel tund võib nii lõppeda, et õpetaja ei jõudnud midagi uut seletada, ei tahtnud või lihtsalt ei suutnud edasi jutustada, siis niisugune nähtus, mis üsna loomulik üksikutel juhtumustel, ei ole mitte soovitav, kui ta tihti kordub või alaline on. Ka sel korral, kui lihtsalt õpperaamatu järele üles antakse, peaks õpetaja lühidalt tutvustama, milles seisab uus õppetükk, et õpilased teaduslikult võiks tööle asuda, ülesandest öieti aru saaksid ja vähem kallist aega raiskaksid raamatu järele õppides.

Alamates klassides, nagu öeldud, uut õppetükki tihti loetakse valju häälega raamatu järele; sagedamini loevad lapsed, aga mõnikord loeb ka õpetaja ise. Esimene nähtus on soovitam, kui teine. Juhatus oleks siiski parem kui lugemine ka alamates klassides. Siiski mitte nii, et õpetaja jutustaks sedasama, mis alles praegu raamatu järele loeti. Jutustuses võiks seletada «raskemaid» kohti raamatus või peatada mõne huvitava ja õpetliku detaili juures.

Lehtsiooni süsteemi vastu keskkoolides aga ägedalt tõstab häält prof. Jassinsky. Tema leiab, et isegi ülikoolid on puhtlehtsiooni süsteemi paheks tunnistanud ja katsuvad n. n. praktiliste tööde (seminariumide) abil asja parandada. Ometi ei või üliõpilasi ja keskkooli kasvandikke võrrelda aastate ja arenemise poolest. Kui juba esimestel on raske tundide viisi istuda ja passiivselt pealt kuulata, mis siis veel rääkida keskkooli õpilastest! Mitte passiivses kuulamises ei peitu edukuse pant, vaid oskuses õpilaste isetegevust äratada ja ja juhtida. Ainult need teadmised võime omaks nimetada, mis ise olene osavate juhatajate abil omandanud.

Püüd ettelugemisi pidada ja õpilasi ühistööst eemaldada toob kaasa mitmed

väiksemad väärnähtused. Nii algab õpetaja jutustust sõnadega: «meie nägime, et...», «meie teame, et...» ja kordab faktisid, mis õpilastele juba tuttavad, kuna loomulikum oleks olnud kui õpilased ise küsimuste abil need faktid meelde tuletaks. Mõned õpetajad seletavad oskussõnu, mis ette tulevad, ilma et õpilaste kaasabi ja osavõtmist seal juures tarvitaks. Näiteks VI. klassis ajaloo õpetaja pikalt ja laialt seletab, mis on tragöödia, komöödia ja draama, kuna need mõisted olid juba õpilastele antud kirjanduse teooria tundidel. Teine-kolmas õpetaja oma ettelugemise järele hakkab valmis teesiseid ja järeldusi dikteerima, kuna õigem oleks olnud õpilasi endid lasta (õpetaja kaasabil) järeldused teha ja siis üles kirjutada.

Uut õppetükki jutustades õpetaja peab alati valvama, et terve klass teda tähele pannes kuulaks. Tähelepanu eksitab muu seas õpetaja ise, kui ta jutustades ühest klassi nurgast teise kõnnib. Tähelepanu äratuseks ja tõstmiseks tuleks alguses mõned sissejuhatavad küsimused terve klassi poole pöörata. See valmistaks nagu õpilasi ette ja tutvustaks uute nähtustega ja isikutega, millest jutt eespool. Kui uus õppetükk on eelmise otesekohene järg, siis võiks lihtsalt õpitud ja klassis läbiarutatud õppetüki sisu resümeerida. Ka jutustuse keskel võiks õpetaja seletavate küsimuste-kostmistega abil tähelepanu ärkvel hoida või lasta üksikuid juustuse osasid (kärpe) korrata. Nimed, nagu öeldud, tuleks tahvlile kirjutada; geograafilised nimetused ja kohad tarvis kaardil kätte juhatada, näidata ja, kui võimalik on, lasta õpilasi nad oma ajaloo atlases üles otsida. Kahjuks tihti ajaloo kaarti ei toodagi klassi, ka siis mitte, kui ajaloo õpetaja ühtlasi on ka maateaduse õpetaja. Siiski olles ilma kaardita õpetajad juhtuvad küsima: Kus on Plataea? Kus on Kalka jõgi? Kus oli Tveeri vürstiriik? j. n. e. Tekib imelik ja naljakas seisukord. Mõni õpetaja, osav joonistaja, katsub hädast välja rabeleda kaardi joonistamisega klassi tahvlile, kuid palju lihtsam oleks olnud kaart kaasa tuua, kui aega raisata joonistuse peale. Tuleb ette, et vahest klassis ongi kaart, kuid mitte see, mis tarvis oleks. Rooma ajaloo tarvis tuuakse Euroopa kaart, kuna koolil on ole-

mas Kieperti Itaalia kaart; greeklaste vabadusvõitlustest XIX. a. s. algul jutustades tarvitab õpetaja Venemaa kaarti IX-mast aastasajast. Vahel on küll õige kaart klassi toodud, aga teda ei tarvitata. Selle asemel, et klassis rippuval Euroopa kaardil kohad ära näidata, õpetaja küsib je ise vastab: «kus on Jüütimaa?» — «Jüütimaa on seal, kus nüüdne Daanimaa.» — «Kus asub Skandinaavia?» — «Balti ja Norra mere-de vahel.»

Kaart tuleks klassis parajale kõrgusele üles seada: mitte nii kõrgele, et õpilased ulatavad ainult kaardi alumist äärt näitama, ei ka liig madalale, et nad peaaegu maani küüritades peaksid otsima ja näitama tarvilikka maakohte, linnu ja j. n. e., ei ka külgeintele, kus vähe valgust.

Kui koolis ajaloo kaardid puuduvad, võib ja peab tarvitama maateaduslikka kaarta, iseäranis jutustuses Aasia, Afrika ja Ameerika sündmustest.

On õpetaja oma seletava jutustuse lõpetanud, siis harilikult laseb ta mõnda õpilast sedasama korrata, kuid ülemates klassides sarnane kordamine ei ole soovitatav: õpilased peaks juba sedavõrd arenenud olema, et jutustust meeles pidada. Kus õpilased selleks harjutatud, seal nad kordavad kerge vaevaga ja heal meelel õpetaja jutustust, tihti sõna-sõnalt. Juhtub õpetaja liig lähedalt raamatule jutustama, seal võib ette tulla, et väljakutsutud õpilane veel täielikumalt uut õppetükki kordab, kui õpetaja seletanud. See tuleb sellest, nagu J. J. Lappo tähele oli pannud, et mõned agaramad õpilased sel ajal, kui õpetaja jutustab, raamatust sedasama loevad ja kordamise puhul jutustavad enam seda, mis nad lugenud, kui seda, mida õpetaja rääkinud ja mida nad ei kuulanud. Prof. Jassinsky tõendab, et on juhtumusi olnud, kus õpetaja ettevalmistamata tundi läheb ja kateedril istudes ning pilku õpperaamatusse heites halvasti raamatu sisu oma sõnadega ümber jutustab, nii et tema järele mõned õpilased palju suurema elavusega ja piltlikumalt sedasama ette kannavad.

Kui õpetaja jutustab seda, mis raamatus ei ole leida, siis õpilased püüavad üles kirjutada. Harilikult tehakse seda tunni ajal kas täielikult, sõnasõnalt või konspektiivselt (nimed, arvud, põhilauseid). Viimane on soovitamav

kui esimene, sest sõna-sõnalt üleskirjutamine segab rahulikku kuulamist: tahes täpselt kõik üles kirjutada, õpilane tihti ei jõua seda siiski teha, kaotab jutulõnga käest või vassib nii ära, et pärast enam isegi aru ei saa. Ka on sarnased üleskirjutused sagedasti vigu täis, mille parandamine õpetajalt hulk aega nõuab, aga parandamata jätmine võib varju õpetaja peale heita.

Aasta või semestri lõpul pühendatakse mõned tunnid kordamisele. Sel puhul vahest unustavad õpetajad ütle-mata, milles õpilaste lähem ülesanne seisab: kas peavad nad teatud ajajärgust või peatükist kõik kordama, viimase peensuseni, või ainult tähtsamad, olulisemad nähtused, mis omal ajal õppetundidel said eraldatud ja nii ütelda alla kriipsutatud? Uhel kui teisel kordamisi-viisil on omad head küljed. Kordamisel ettepanud küsimused peaks teiselaadilisemad olema, kui esialgsel õppetükide läbitöötamisel, palju sügavamad ja laiemad ulatusega.

Kordamine iseenesest on ju väga soovitatav (repetitio est mater omnium studiorum), kuid mõned õpetajad püüavad võimalikult rutemini aasta kursust läbi võtta, et kordamiseks rohkem aega jääks. Sarnane kiirustamine on lubamata: pea tehtud — pilla-palla, kaua tehtud — kannike! Parempikkamisi, alati terve klassiga koos töötades, tund tunni järele kursust läbi võtta, põhjalikult iga õppetundi arutada, selgitada ja küsimuste kaudu korrata lähemal tundidel. Kui nõnda hoolega töötatakse, olulist vähem tähtsast eraldatakse, küsimuste kaudu korratakse, siis õieti ei saagi tehtud töö ununeda. Halvem on korrata seda, mis rutates pealiskaudselt läbi võeti ja juba semestri või aasta lõpu poole on unustatud.

Arusaades, et iga õppetund, olgu ta «uus» või «vana» (kordamine), peab õpilasele jõudu mõõda olema, rehkendamata ajaga, mis viimasel tarvitada (sellest pikemalt allpool).

Ülesantud õppetükk tarvis tingimata klassi ja õpilaste päevaraamatusse (kus need on) sisse kirjutada. Sellepärast peab õpetaja ajaga nii rehkendama, et 2—3 minutit tunni lõpus üle jääks õppetüki ülesmärkimiseks.

Juhtub, et vahel ülesantud õppetüki küsimisest ja uue õppetunni seletusest veel aega järele jääb, mida igakord ei

osata kasutada. Seda aega võiks tarvitada produktiivset kordamiseks terve klassiga koos või ajaloo allikatega tutvustamiseks, lugemiseks ajaloo krestomaatiast või ajalooliste paralleelide tõmbamiseks õpitud materjaali põhjal. Ebakohaselt toimetavad need, kes selle asemel hakkavad uuesti ülesantud õppetüki küsima, lasevad õpilasi teist, kolmandat ja neljandat korda jutustada seda sama, mis tunni alguses tehti; teised panevad klassile küsimusi ette ilma mingisuguse süsteemita ja sidemeta.

Vabatahtliku tööna mitmed õpilased valmistavad hariliku koolitöö kõrval veel kollektisioone ajaloolistest piltidest, postkaartidest, rahadest, joonistavad ajaloo kaarta j. n. e. Rõõmustav nähtus, kui õpetaja neid lasse kalduvusi osavalt juhib, kuid sundslikuks kõikidele teha seda tööd ei ole küllalt ratsionaalne.

Ajaloo belletristikat ja teaduslikku kirjandust ajaloo alalt loetakse väljaspool kooli vähe, mis Eesti koolide kohta veel enam tähelepanev, sest siin puudub valik sellekohases emakeelses kirjanduses, ja takistavalt mõjub puudulik võõraste keelte oskus. Opetaja kohus on siiski sellekohast kirjandust õpilastele soovitada ja kätte juhatada.

Kolmanda tegurina, mis edukat õpetööd võimaldab või takistab, mõtleb prof. J. J. Lappo õpilasi. Temal, kui veneaegsel professoril, oli tegemist venestamispoliitikaga piirimail. Sellega on seletatav, miks ta pikemalt peatab oma aruandes nende raskuste juures, mis vilets keeleoskus sünnitab. Eesti koolis ajaloo õpetamisel laugeb see raskuse punkt ära. Kuid ka meil tuleb õpilaste koosseisu mitmest küljest tähele panna ja seda alati meeles pida, et mitte mõnda «neist väiksematest kiatususse saata». On ju teada, et mitmed meie koolides praegu puudulikult Eesti keelt räägivad (saksastatud, venestatud, muulased j. t.)! Pilget nende vigase keele üle kaasõpilaste või õpetaja enese poolt ära hoida, on lihtne sündsusetunne. Tõsiselt, viisakalt ja heatahtlikult tuleb parandada keele vigu ajaloo tunnis.

Suurt taktitunnet nõuab ajaloo õpetajat ka usuküsimuste arutamise (näit. reformatsiooni puhul) seal, kus õpilased on mitme usutunnistuse poolehoidajad. Kerge on riivata laste pühamaid tundeid, haavu lüüa süüta hingedele, põhjust anda üheteise trotsimiseks ja tagakiusa-

miseks. Prof. Lappo jutustab järgmise loo: Poola naisgümnaasiumis Riias, kus õpilased katoiliku usku, on ajaloo tund parajasti usupuhastuse ajajärgust. Opetajanna raskus seisis selles, et ta pidi reformatsiooni tekkimise seisukohalt valgustama neidsamu faktisid ja nähtusi, mis õpilased usuõpetuse tundidel varem õppinud katoliku kiriku seisukohalt. Ajaloo tunnis tahes või tahtmata pidi laitma ja süüdistama seda, mis võib olla veel selsamal päeval usuõpetuse tunnis kõikumata kindlaks ja pühaks tõeks tunnistati.

Arusaadav, et ajaloo õpetaja ei või mööda minna faktidest, ega terveid ajajärkusi vahele jätta või neid võõriti valgustada rahvuslikkudel, religioonilistel j. t. põhjustel. Küll peab ta aga ettevaatlik olema sõnades ja taktiline ülespidamises, hoiduma äärmuste eest, liig tumedate värvide ja sahvтика piltlikuse eest teatavatel kordadel.

Peale usutunnistuse lahutab õpilasi isikeskis veel nende kodune kasvatus ja individualiteet, ka vanadus. Prof. Lappo jutustab: Kui ma ühes keskkooli alamas klassis viibides tagumisel pingil istusin, juhtusid minu ees kaks vallatumat ja jõhkra välimusega poissi istuma. Viimaste ees aga istus kahvatu, kidur, kuid korralik ja puhas poisikene, selge ja väga lapseliku vaatega, hea kommetega ja nähtavasti heast perekonnast. Tema kuue selja peale olid kriidiga jämedad jooned tõmmatud; ka oli ta riideid jalgadega määritud. Juuksed tunnistasid, et naabrid seljatagant olid teda näpistanud ja karvustanud. Ma vaatlesin oma eel istuvaid poissa. Opetaja andis õppetüki järgmiseks korraks üles. Opilane, kes mu sümpaatiat võitnud, võttis päevaraamatu, kirjutas sisse, mis üles anti, ja pani korralikult laua alla tagasi. Tema seljatagused naabrid ei mõelnudki seda teha; nad koguni nähtava pilkega ja põlastusega vaatasid pealt oma korraliku seltisimehe toimetusi. Neid nähes kujutasin ma enesele ette, kuidas soojast perekonna atmosfäärist sattus poisikene naabrite keskele, kes hirvitavad seda, mis teisele kodu õpetatud, kes hoopidega ja näpistustega püüavad teisest välja peksta puhtust ja korralikkust, mis ta vanematele nii armas ja kallis. Raske on koolielu sellele pailapsele ja võib olla veel raskem ta emale, kes

hirmuga iga hommiku last kooli saadab ja koolist tulejat kahekordse hellusega vastu võtab, et tasuda nende kannatus- eest, mis laps koolis üle elanud! Ma tahtsin tunni lõpul kallistada seda poisikest ja toetada teda raskes klassi õhkonnas: ma astusin temale lähemale, silusin ta pead ja kiitsin korrektsuse eest. Tema naabritele tegin aga häbi nende ülekohtuse ümberkäimise eest oma seltsimehega.

Teisal oli J. J. Lappo tähele pannud, kuid üks õelasilmaline poiss ka alamas klassis) õpetaja seletuste puhul viimase aadressil igasugu grimassid tegi või oma naabreid segas kuulamast, kat- sudes end muidugi õpetaja silma eest varjata. Kolmandas kohas üks teise klassi õpilane olla tund aega kätt inne- nud, imeosavalt seda pea terveni suhu toppides. Nende kasvatamata laste kõr- val on aga suur hulk viisakaid, hästi kasvatatud lapsi.

Mitte ainult koduse kasvatuses poo- lest ei lähe õpilased lahku, vaid ka oma vaimuannete, kõlbliste omaduste ja intelligentsuse poolest. Õpilaste juures tihti tundub koduste olude mõju; on näha, kelle perekonna elu on õnnelik või õnnetu, kellel armu, soojust ja hel- lust on või ei ole kodus. Arusaadav, kui palju takti ja tähelepanu nõuab õpe- tajalt ja koolijuhatajalt ümberkäimine lastega nende individuaalse arenemise ja elamistingimuste kohaselt.

Niisama hoolsat tähelepanu nõuab õpetajalt laste jagunemine aastate poo- lest noorteks ja vanadeks, suurteks ja väikesteks ühes ja sessamas klassis. Ühe kui teise grupi huvid lähevad lah- ku nii koolitöös klassis, kui ka väljaspool kooli. Juba keskkooli pingil istudes hakkavad mõned õpilased end täismees- tena ette kujutama ja viimaste kaldu- vusi eneses tihti kunstlikult kasvatama. Teine osa klassist jääb aga «lasteks» nende «noorte härrade» kõrval. Siin on iseäranis hoolega tarvis silmas pidada seksuaalseid suhteid ja patustusi, et pa- raliseerida «suurte» sihilikult töötavat fantaasiat ja kaitseda «väikseid» külge- hakkavate pahede eest. Kuigi perekond siin ei suuda kooliga käsikäes minna, õpetajad, kasvatajad ja koolijuhatajad peavad kõigi nende käesolevate abi- nõudega võitlema, et mitte hoolimatu- sega ja ükskõiksusega õpilastele kahju teha. Prof. Lappo soovib koolitöo

seinu ja mööbleid sagedamini revidee- rida. Pinkidele on tihti pliiatsi, tindid või noaga kirjutatud ja joonistatud mit- melaadilised kirjad ja kujutused. Ena- masti on need küll matemaatilised formulid, aastaarvud j. n. e., mis suu- sõnalise või kirjaliku vastuse puhul abiks oleks. Kuid nende kõrval leiame õpilaste eneste, nende sõprade ja arm- samate nimesid, noolega läbilastud sü- dameid, armastuse salmisid j. n. e. Kohati aga — vanemates klassides — võib leida pornograafilisi märkusi, alas- ti naiste pilti j. m. s. Niisugused nähtused, mis tunnistavad õpilaste riku- tud fantaasiast ja selleks veel omalt poolt hoogu annavad, on täiesti luba- matud. Õpilaste äraolekul peab kõik sarnased pealkirjad, kujutused j. n. e. maha kustutama või muul teel kõrval- dama, ilma et klassi tähelepanu selle peale juhitakse. Ainult õpilasega, kel- le pingilt midagi selletaolist leitud, tu- leb klassivanemal või koolijuhatajal tö- siselt rääkida või muul teel ta peale mõjuda.

Üleüldine pedagoogiline õhkkond koolis aitab (või takistab) oma korda ajaloo, kui ka teiste ainete õpetamist. Hästi korraldatud koolis iga õppeaine on ainult üks lüli terves teaduste ahe- likus. Kui kõik, mis õpilast koolis ümb- ritseb, on sihitud ühisele kasvatustööle, ainult siis on produktiivse koolitöö pant leitud. Vastasel korral üks õpetaja pa- raliseerib või hävitab teise tööd, üks õppeaine seisab vastolus teiseaga (või teistega). Seal ei või edukusest, ise- äranis kasvatavast haridusest ja hari- vast kasvatusest juttugi olla.

Juba eespool on nimetatud, et õpi- lastele tööd antaks nende aja ja jõu kohaselt. Seda aga tihti unustatakse ära, vähemalt üksikute päevade kohta. Üle 2—3—4 tunni ei või õpilastelt ko- dust ettevalmistuse tööd klassitundide jaoks nõuda. Tarvis on aega jätta ka puhkuseks, jalutamiseks, spordiks, lugemi- seks, muusika ja teiste kunstide õppi- miseks. Võimlemistunnid, õieti kombi- neeritud kirjalikud klassitööd, järjekor- dne autorite lugemine j. n. e. võimalda- vad ühtlase tundide ja töö jaotuse iga päeva kohta. Klassivanemate ja kooli- juhatajate hool olgu selle järele valva- ta, et igapäev arvuliselt ja sisuliselt ühepalju tunda oleks ja et iga aine õpetaja rehkendaks ka sellega, kui pal-

ju teistest ainetest järgmiseks päevaks üles on antud. Seda peab ütlema ka kirjalikkude tööde kohta, mis kodus või koolis tehakse. On juhtumusi, kus matemaatikast antakse 10—12 ülesannet koduseks tööks. Oletame, et need on väikesed ülesanded ja klassis ära seletatud, kuid õpilane peab neid siiski tegema esmalt mustalt, siis puhtalt (kodustelt töödelt võib ja peab igatahes puhust nõudma. Aga kui palju aega kulub õpilasel nende 10—15—20 ülesande lahendamiseks, kui veel mõnes kohas arvamine segi läheb ja viga sisse satub? On ka maateaduse õpetajaid, kes lihtsalt koormavad õpilasi kaartide joonistamisega ja nõudes peast joonistamist sunnivad lapsi terved õhtud ettevalmistuse peale kulutama.

Lappo soovitab, et ühel päeval mitte rohkem, kui kaks kirjalikku tööd lastele ei antaks, needki mitte üksteise järele või viimastel tundidel. Kirjalikud klassitööd on harilikult väsitavad, mis oma mõju avaldamata ei jäta pärastiste suusõnaliste vastuste juures sel päevas koolis ja ka koduse ettevalmis-

tuse juures järgmiseks päevaks. Viimaste tundide peale ei ole aga sellepärast kohane kirjalikka töid paigutada et siin on õpilased juba teataval määral roidunud, väsinud ja ei suuda oma teadmisi ja võimet täielikult ilmutada.

Õpilaste edasijõudmist on tarvilik hinnata, sest aegajalt antakse laste vanematele sellest teada, ja klassivanemad on huvitatud, et nõrgematele õpilastele õigel ajal abi otsida ühel või teisel viisil.

Distsipliin koolis põhjeneb vähesel, õpilastele arusaadavatel alustel ja viidagu kindlasti läbi.

Kõik see tegevus — õpetaja eneseharimine, laste õpetamine ja kasvatamine koolis, soodsa pedagoogilise õhkkonna loomine j. n. e. — nõuab õpetaja isiku vastu suurt ja tõsist lugupidamist, kuid ühtlasi kohustab teda selle lugupidamise vääriliseks saada ja olla. Õpetaja on vastutav oma südametunnistuse, laste ja noorsoo ees, keda riik ja seltskond tema hoolde on usaldanud. Onn temale, kui ta oma pühat kohust truult täidab! —

Seletustega ümberkäimine looduse õpetamisel.

Juhan Klein.

Loodusõpetus juhib õpilast ümbritseva looduse nähtuste tundmisele ja nähtuste vahel leitud koosrippuvuse kui põhjuste ja tagajärgede vahekorra hindamisele. Loodusõpetuse siht ja tuum on seega oskamine looduse nähtusi selgeks teha. Elava looduse tundmaõppimine seisib kauemat aega lihtsas kirjeldamises ja süstematiseerimises. Kuid bioloogilise meetodi väljakasvamiseks on ka siin tugevasti allakriipsutatud nähtuste tingitavuse, koosrippuvuse fakti tähtsus.

Nähtuse komplitseerituse mitmekesisus ja teadusliku töö edenemisaste võimaldavad seletustele mitmesuguse jume, selle järele, kuidas me hindame ja saame hinnata nähtuste põhjalikke vahekordi. Vaatleme seda mõnel näitusel.

Püssikuuli lendamine, kui füüsikaliste nähtuste kogu, on kergesti sele-

tatav, üleviidav neile otsekohesile põhjusile, mis kuuli silmapilksel lennumomenti üngivad. Võtame aga kana haudumise. Meie teame, millise järelandmatusega kana haudumise kestes püüab pesale. Meie taluperenaised seletavad seda väga kergesti «ema armastusega». Vahetage aga paar-kolm päeva pärast haudumise algust munad uute vastu ümber, ni et poegade munast väljatulek sama aja võrra hiljemaks jääb, siis ei jää kana mitte ema armastuses poege väljatulekut ootama, vaid haudumise aja pesal olnud, läheb ta sealt rahulikult minema. Arusaadav, et siin on tegemist «pimedaga loomusunniga» Loomusunniliste tegevuste esilekutsumises mängivad orgaanilised, päritud erutused muidugi peatsa. Missugune orgaaniline impuls aga igasuguste loomusunniliste liigutuste otsekoheseks põhjuseks on? missugused ja millisel mää-

ral välised erutused siin kaasa mängivad? missugused tegurid olid päritavaiaks saanud erutuste tekkimise otsekohesiks põhjusiks? — see ei ole veel kuigi selge. Me ei suuda veel loomusunde seletada nende otsekohesete põhjuste kaudu. Kuid me oleme siiski harjunud loomusundi «seletama» ja nimelt, kui organismi reaktsiooni. Siin oleme aga nähtuse põhjuse ühtlasi nähtuse sihiks võtnud. Me oleme nagu kogemata organismi olemasolule sihi annud, iseenese ja oma järeltulijate eest hoolitseda ja ütleme nüüd: ta teeb sellepärast neid loomusunnilisi liigutusi, et need tema ja ta sugu olemasolu (siht!) kindlustavad. — Teatavasti lendavad nahktiivalised (hymenoptera) alati valguse ja soojuse sihis. Siin ei saa ka põhjustest kui alalhoidmise otstarbest kaugeltki juttu olla. Side putuka lendamiskiiruse ja sihi ning valguse tugevuse vahel on aga tingimata olemas. «Seletused» võivad sarnasil juhtumusil jälle isuguse jume omandada. Kui me aga peame nähtuste seletamist loodusõpetuse olulisemaks sihiks, siis peame nüüd jõudma teadmisele, missuguses mõttes me võime seletusi tarvitada, s. o. peame alati silmas pidama seletuste tarvitamise kriitikat.

Eeltoodud näifusist selgub ühtlasi, et põhjust võime võtta 1) kui nähtust, mis seletatava nähtuse otsekoheselt tingib ja 2) kui sihti, mis tingib seletatava fakti kui sihi saavutamise teguri. Nii tegi Aristoteleski juba vahet otsekohesete põhjuste ja sihiliste, ehk lõpppõhjuste — otstarbe vahel. Nähtuste seletamist esimese liigi põhjuste abil kutsume kausaalseks, teise liigi põhjuste kaudu aga teleoloogiliseks.

Meie saame looduses vaadelda ainult nähtusi, konstateerida nende järjekorda, vahelduvust, milgi komvel aga sihti, otstarvet. Kõik, mis me selleks peame, on meie subjektiivse hindamise vili. Meie ise, oma tegevuse analoogia põhjal, arvame nähtusil sihid ja otstarbed olevat, keegi ei saa tõendada, et siht kui niisugune asjas, nähtuses eneses peituks. Sellest järgneb, et nähtuste seletamine teleoloogiliselt on subjektiivne ja ei ole teaduslik. Teadus, mille eesmärgiks on

objektiivne tööolu uurimine, ei tohi sihtidega opereerida, vaid ainult põhjustega, kui nähtuste tingimiste konstateerimisega. Sihtide kui tööolu toomine teadusse tähendab taganemist objektiivsuse alalt ja kaldumist metafüüsikasse. Ainult kausaalset seletusviisi saame seega pidada teaduslikuks. Nähtusi, mida kausaalselt veel seletada ei suudeta, ei saa pidada seletatuks.

Järgneb siis sellest, et teadusliste vaatlemiste ja uurimiste juures teleoloogilist seletusviisi koguni peab eitama? Ei, seda mitte. Järgnevaist nähtusist selgub, et teleoloogiline seletusviis tingimisi võetud, teadusele kasulikuks abinõuks võib olla. Võtame jällegi instinktid. Nagu ütlesime, ei suuda me siin veel kuigi palju otsekohesete põhjuste abil seletada, ometi on aga need nähtused teataval määral arusaadavad sellest otstarbekohasusest, mis neil näib individuumi ja soo edasikestevuses olevat. Sellega on ometi teatav vahekord, koosrippuvus nähtuste vahele loodud, on saadud kätte teatav toetuspunkt, mis tõuget annab ja teed näitab kausaalsete vahekordade leidmisele, seega edaspidise töö kergendamiseks on. Kepler tundis silma akkomodatsiooni selle otstarbest, võimaldada selget nägemist igasugusel kaugusel, sellega löi ta teatava lähtekoha, millest välja minnes Helmholtzil j. t. korda läks akkomodatsiooni kausaalselt seletada. Teleoloogilist seletusviisi võiks nimetada, nagu seda mõnelt poolt väga tabavalt tähendatakse, töömetoodiks. Loodusteaduste arenemisloost näeme, et teleoogiine seletusviis on kausaalsele ikka teerajajaks, eelkäijaks olnud. Aristoteles ju kõneles raskest asjust, et nad oma «kohta otsivad», alles Newton seletas kukkumishähtused kausaalselt. Samuti on kõigile tuttav Torricelli «horror vacui» (tühjuse kartus).

Teleoloogilise seletusviisi juures tuleb aga piinlikult meeles pidada, et need sihid, otstarbed, mis me võtsime nähtuste põhjustena, on omavoliliselt, tingimisi, hüpoteetiliselt võetud, mitte aga looduse tõsiasjana. Sellega loome omale ainult teatava «pitlikkuse» nähtuste vahekorrast, mitte midagi muud. Kui aga tehakse siht ehk otstarb looduse enese andmeks, siis on

meil siin tegemist metafüüsilise, dogmaatilise sammuga. Niisugune võte on teaduse vägistamine ja absoluutselt lubamatu. Seda märkust tuleb võtta väga tõsiselt, iseäranis meil, sest meil on teaduslik mõtlemine alles lastekinges, meie oleme veel väga suured antropomorfsid, kes me oma tegutsemisele analoogiiselt igal pool «tahtmist», «sihti» jne. arvame nägeva, ja kui seda asjas ehk organismis ei leia, siis kohe valmis oleme seda kas looduse ehk jumalate arvele kirjutama. Illustratsioonina toon niisuguse näituse. Kusagil kodumaa linnas õpetajate suvekursustel kirjutas keegi «auväärilisem pedagoog» omas looduste aduslikus kirjatöös muu seas: Jumal on kõik hästi teinud. Ta on loomadele karvad annud, et neil külm ei oleks, ta on taimedele lehed annud, et need võitu saaksid jne. Enne seda juhit aga kursuslaste tähelepanu just põhjuslikkuse mõiste, teadusliku seletuse sisu ja mõtte peale. Kas on siin tegemist lihtsa võhiklusega, või tahetakse sihilikult nii prohveti keel, kõneleda?!

Nii palju seletustega ümberkäimisest loodus teaduses. Loodus õpetuse ja koolipraktika kohta teeme siit omad järeldused.

1) Enne mingisuguse seletuse andmist peab õpetaja alati teadmisele jõudma, kas on seletatavat nähtust võimalik kausaalselt või ainult teleoloogiliselt seletada. Ainult siis suudab ta oma seletuste vormi teaduspäraselt tabada ja õpilaste tegevust ja mõtet õieti juhtida. Arusaadav, millist looduse tundmist ja asjasse süvenemist see õpeajalt nõuab. Loodusõpetajate erinevate etteva mistamine on seega ainult aja ja võimaluste küsimus.

2) Et teleoloogilist seletusviisi teaduses tingimisi ja ainult abinõuna tarvitatakse, tuleks kooli piirkonnas temast loobuda. Absoluutselt lubamatud on muidugi juhtumused, kus sihti tahetakse võtta looduse tõsiasjana. Kuid ka regulatiivse abinõuna tarvitatavat sihti ei saa siin pidada kohaseks. Teleoloogilise seletusviisi juures tekkinud laused, mis ju algavad harilikult «sellepärast, et...», «selleks, et...», «selleks otstarbeks...» jne. loovad arenevais õpilasis paratamata mulje, nagu kõneldaks siin looduse otstarbekohasusest,

nagu kinnitaks teadus igal sammul mingisuguse kõrgema mõistuse, tarkuse olemasolu. On ju laps väga suur antropomorfist! Ja kuigi me alati püüaksime selgeks teha õpilastele, et otstarbekohasuslik side meie eneste loodud, kuigi me tarvitaksime teleoloogilist seletusviisi «pehmendatud kujul», umbes nii: see orgaan on sellepärast nii ehitatud, just nagu oleks siin see ja see siht olemas, siis on sarnase võtte otstarbekohasus küsitav, ja ebateaduslik seletusvorm (sellepärast, et...!) jääks ikka püsima. Kes võib aga julge olla, et see «seletuse» shabloon edaspidi õpilaste eneste tarvitamisel neid ei eksi? Vajaja harjuda loobuma kõnekäändudest, mis teaduslikult vildakad. Oieti ei ole koolis teleoloogilist seletusviisi tarvis. Tema väljaheitmisega ei kaota me midagi. Aitab küllalt, kui me olenemisevahetõrke vaadeldavate nähtuste vahel lihtsalt konstateerime. Näituseks: putukad lendavad õietele, seega võimaldavad nad taimel ristikõõmlemise; veise turimusklid on tugevad, selle läbi on tal võimalik pead kaua aega alaspidi longus hoida jne. Head eeskujud pakuvad siin Fr. Junge bioloogilised kogemuslaused. Ega needki pole muud, kui bioloogiliste nähtuste vahekordade, olenevusfakti konstateerimine. Minnes välja sellest seisukohast, tuleks lugeda ebaõigeks niisugused küsimused, nagu: miks koevad kalad palju munakesi? miks pärast on soolindude jalad pikad? miks lasevad porgandi õied õõseti longu? ehk koguni: miks pärast on kõrvitsal kahesugused õied? jne. Küsimused, mis õpilaste tähelepanu nähtuste olenevusvahetõrke peaksid juhtima, võiksid alata umbes nii: mis tähtsus on...? mis see nähtus võimaldab? millele järgneks siis lihtne faktide edasiandmine.

3. Kui teleoloogilist seletusviisi loodusõpetuses tarvitada ei tule — vähemalt peab seda siin tugevasti kitsendamada! — siis on hoopis mõtetu teleoloogilisi «seletusi» lihtsalt välja mõelda. See võib väga sagedasti juhtuda, kui on harjutud vaatama kõiki nähtusi otstarbekohasuse ja plaanipärasuse prilli läbi. Teatavasti sigineb võilill (*Taraxacum officinale*) partenogeneetilisel teel, ometi on tal suurepäraselt väljaare-

nenud õisik putukate ligimeelitamiseks. Katsuge l u u a siin teleoloogilist siset — mis tuleb siis välja?! Ainult teaduse väsimatu ja objektiivne töö võib siin kunagi selguse tuua. Sarnasil juhtumusil tuleb igasugusist seletusist, kui teaduse otsusist, loobuda. Argu antagu ka seal seletust, kus seda teaduse nimel anda ei teata! Tunnistatagu seal õpilasile oma teadmatust, — seega ei kaotata midagi, teadus aga jääb rüvetamata.

4. Ka kausaalset seletatavate nähtuste juures tuleb küsimust miks? mikspärast? teatava ettevaatusega tarvitada. Esiteks juba seliepäras, et küsimusel «mikspärast?» on teleoloogiline maitse juures. Teiseks, õpilane võib juhtumuste kordadel, kus nähtuse otsekohe-seid põhjuseid õpilasel raske ära näha, sattuda muljesse, et temalt nõutakse küsitava nähtuse otstarvet. Seda tuleb just elava looduse käsitamisel silmas pida. Võrrelge, näit., niisuguseid küsimusi: mikspärast ei saa rasvase sulfega kirjutada? ja miks lähevad toiduained mullast juuresse? Oleks soovitav siin tarvitada küsimusi, nagu: mis on selle põhjuseks? millest see tuleb? ehk lihtsat käsklauset: seletage see ära!

5. Igasugune teleoloogia piiramine ja väljaheitmine koolist ei käi muidugi juhtumuste kohta, kus on tegemist inimese ja loomade tahteliste, teadvusliste

tali ustega. Nii võime, näituseks, koe-ra tõusmise söögi ajal põlve najale ilma suurema vea tegemata seletada koe-ra tegevuse otstarbega. Peab aga meeles p d a m a, et sarnaste juhtumuste arv väga piiratud on, sest ei ole teaduslist kriteeriumi, millega mõtta teadvuse ulatust loomariigis. Igatahes, kaugeleulatav see sihi teadlikkus mitte ei ole. Söödiussi liigutustest kui teatava sihiga ettevõetud tahtelisist avaldusist kõnelda oleks muidugi mõttetud.

Eelseisvaid ridu on välja kutsunud see teatav abitus loodusteaduslikus mõtlemises, mis meil läinud koolioludelalt päritud. Nad olgu aga ka ühtlasi näpunäiteks neile, kes arvavad teleoloogiliselt midagi võivat lõpulikult ära seletada. Saab selle läbi siis midagi arusaadavaks, kui me viime seletatavad nähtused üle mingisugusele müstilisele maailma sihile, mõtele, ehk organismi problemaatilisele otstarbele? Ja veel korran: sihid, otstarbed jne on meie subjektiivsed ehitused. Kui nähtakse selles teesis loodusteaduse, loodusfilosoofia nõrkust, siis ei saa ju niisuguse tahtmise vastu midagi olla... Tuletaksin meele ja lõpetan E. M a c h i sõnadega: «Loodusteadlase kõrgem filosoofia seisab nimelt selles, et leppida poolelioleva ilmavaatega ja seda paremaks pidada, kui pealtnäha lõpuleviidud, kuid puudulikuga».

Kirjandusest.

P. Madissoni ja Th. Ussisoo planimeetria trükist ilmumise puhul.

Kõige kirjumat pilti algkoolides käsitatavaist õpiainetest pakub sennine geomeetria õpetamine. Olguigi, et teistes õpiainetes, näit loodusteaduses, aine valikuga mitmekesiselt on talitatud, see on ainekohaselt võimalik, — ei ole geomeetrias liialdatud mitmekesisus soovitav. Iseäranis segavaks muutub sarnane seisukord näitlikult (praktiliselt) õpiviisilt süsteemaatilisele kursusele ülemineku puhul kõrgemais algkoolides. Tuntavaks põhjuseks sarnasel kirjutamisel on eeskätt paljude õpetajate ettevalmistamatus geomeetria õpetamiseks, kuid ka sarnane õpiraamatute puudumine

ja oskussõnade kindlusetus ei olnud vähemaks takistuseks puuduste kõrvaldamisel.

P. Madissoni ja Th. Ussisoo Planimeetria ilmumisega on geomeetria õpetamine kõrgemais algkoolides märksa ühtlustatud, ja seega suur samm edasi tehtud. Soovida jääks, et nimetatud raamat igal pool tarvitusele võetaks. Raamat on väga lühidalt, selgelt ja otterbekohaselt algkooli kõrgema astme tarvis kokku seatud (ehk ta küll selleks ei ole määratud): aine kindlas järjekorras korraldatud, keel ladus, ja mis peasi, — oskussõnad võimalikult üle-

üldisel arusaadavad valitud. Tarvis läheks veel samasuguselt kokkuvõetud stereomeetria õpiraamatut, ja õpilased kui ka õpetajad võiks tänuga ühtlusaatud õpiainesse süveneda.

Ennem ilmunud F. V. Mikkelsaar'e geometria kolm õpiaastat on mudugi tänuväärt aluse pannud geometria õpetamisele algkoolis, kuid nimetamata ei või jätta puudust, mis kitsamurranglises oskussõnades esile tuleb. Peab üt-

lema, et nimetuste — õgev, siir, sõor j. t. tõlkimine mitte kergelt ei sünni, pealegi kus Põhja-Eestis ka õpetajad sarnaseid nimetusi ei ole kuulnud, kuna sirge, ring ja t. enam laiaulatuslikumalt tarvitusel on.

Loodame, et emakeel oma arenemiskäiguga ka seeläest küljest rutemalt lõpusõna ütleb.

August Kaifu.

II. Riivi: Eesti graafika kodule ja koolile.

Kirjastusühisus „Kooli“ kirjastusel Tallinnas. 64 lhf.

Rõõmuga termitame raamatut, mis meie Eesti koolile ja kodule on pühendatud ja meie joonistamise õpetajatele tahab abiks tulla. Just joonistuse õpetajatel on meie rahvakoolides peaaegu igajugune ettemalmistus puudunud. Nüüd on hr. Riivi kõige kätendavama puuduse oma raamatu abil kõrvaldanud ja oma põhjalikkude teadmiste tagavara, kui ka praktiliste kogemuste kätte wilja õpetajale kätte saadavaks teinud.

„Eesti graafika“ ei ole küll mitte üleilmine joonistamise õpetus (mis autoril käsikirjas ka juba valmis ja mille eelkäija „Eesti graafika“ on), kuid ta käsitab Eesti koolile tähtsat külge: Eesti rahvakirjade kunsti. Mis siin ette tuakse Eesti rahvakunstist, see on täitsa oma, alupärane, ega ole midagi larnast leida mõõras kirjanduses.

„Eesti graafika“ on autori oma sõnade järgi pühendatud kõige pealt uutele, mabale Eesti koolile.

Eesti rahvakunst peab punase joonena läbi terve kooli kurjuse käima, olgu see alg- ehk kesk- või kõrghariduse loodusest stiiliseeritavate vormidega, on ju stiililine ornament teatud kindlaisse raamidesse mahutatud stiilifatsioon. See ongi senni cinufe Eesti „klassikalit“ kunst, millega loolis tegemist tuleb teha ja tegemist tegema

peab, et rahma seas alust rajada tekkivale ja tulevasele kunstile.

Kooliehitajades joonistuses, millest hull raamatu juure kauska lehekülje juuruseid, tuakse terve rida näiteid, kuidas rahvakirjade najal, mis ära joonistatud ollekannudelt, finnastelt, käistelt, möödel, sõlgedelt, õpetada ja õppida tuleb looma uusi kirju, mis oma laadi poolest füüsi täiesti Eesti-stiililised kirjad on. See tohiks selles ajamees sellegaadilises rahvakirjade väljaandes Eesti koolide õpetajatele ja õppijatele iheäravis tähtis olla. Õpetajad, kes on ülemalloodud näidetega tutvunud, on toote selle külje enesele kõige tähtsamaks tunnistanud. Mitmed pealinna naisterahva näputöö õpetajad kui ka näputöö tegijad ise on tunnistanud, et raamatu winjettides ehiste tegemiseks lõpmata tagavara Eesti rahvuslike motiivide leidub, motiivide, mida nad waremini Saksa ja Prantsuse moodilehtedest ja nende näputöö kaasaunetelt olid junnitunud otsima.

Ei taha raamatut kätte võttes alguses tõesti ustuda, et Eesti rahvakirjad võimaldavad niipalju pakkuda ja niijuguseid kompositsioone võimaldada. Ma ei eksi, kui tõendan, et raamatus nii mõndagi huvitavat meie tuleviku arhitektuurile määrjalis leidub. Igatahes peab käesolev raamat tunnistuseks olema, et mitte iffa ei ole sünnis ja tänuil mõõrjilt vorme laenata, vaid et aeg on ja maksab meil küll meie oma algupärase stiili mõtet õhutada.

—a.

Ilmus trükist:

Vaateõpetus ehk kodulugu I.

Johannes Kühneli

järele tõlkinud

Ketty Michelson-Silde.

Hind 70 marka.

LADU: Eesti Õpetajate Liidu büroos.

Tallinnas, Pikk tänav 54.

Kõnetraat 14-63.

Tähtis koolivalitsustele, õpetajatele ja haridustegelastele.

Asutava Kogu poolt 7. mail 1920. a. vastuvõetud

,Avalikkude algkoolide seadus'

ühes

Vabariigi Valitsuse poolt 17. sept. 1920. a. vastuvõetud määrusega seaduse elluviimise kohta.

Hind 30 marka.

LADU Eesti Opetajate Ladu büroos

TALLINNAS, Pikk tänav 54.

Kõnetraat 1463.

KASVATUSTEADUSLINE AJAKIRI
„KASVATUS“

ilmub Eesti Õpetajate Liidu väljaandel 1921. aastal

kahes osas:

1. Pool-kuukiri, mis ilmub iga kuu 15. ja 30. p. ja sisaldab lühemaid kirjutusi pedagoogilistest ja metoodilistest küsimustest, koolitöö ülevaateid Eestis ja välismaal, arwustusi koolikirjanduse alalt ja organisatsioonide teateid.

2. Teise osa moodustavad pikemad pedagoogilised ja metoodilised tööd, mis ilmuvad kaasannetena perioodilisele väljaandele üksikute raamatutena, kogusummas 24 trükipoognat. Neist ilmuvad käesoleval aastal:

1. Vaateõpetus (Kodulugu). II-tegelik osa.
2. Uuemad voolud kasvatusteaduses.
3. Töökool.
4. O' Shea, Aktiivsuse tähtsus kasvatuses.

„KASVATUSE“ tellimishind kuus on:

ühes kaasannetega — 60 marka; ilma kaasanneteta — 40 marka.

===== Üksik nummer 25 marka. =====

Endised aastakäigud: 1919. a. — 90 marka, 1920. a. — 360 marka.

Suurema hulga eksempl. tellijalle 30% hinnaalandust.

Aadress: Tallinn, Pikk tän. 54. „KASVATUS“

Telefon 14—63.

Eesti õpetajate Liidu juhatus.