

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 6.

Juuni 1924.

6. aastakäik.

S i s u: Lugemise õpetamisest meie koolides — Joh. Kuulberg. Helveetsia koolioludest — F. V. Mikkelsaar. Võitlus kodanikuteaduse pärast Saksamaal — H. Leibert. Meie alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatud — J. Adamson. Algkooli kehalise kasvatuses kava eelnõu — A. Raudkats. Kehalise kasvatuses uuendamise tarvidus seminaarides — A. Kalamees. Keskkooli füüsika õppeplaani ja õppekava — J. Lang. Klassi kirjatöödest. — K-y. Koolisundus ja õpetaja — K-y. Mõnda meie hariduspöllult — Rungi. Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi haridusline tegevus 1923 aastal — J. Kents. Osvald Jungberg-Noormägi: Konspekt Itaalia Renaissance — M. L. Organisatsiooni teated. Kroonika. Esperanto alalt.

Lugemise õpetamisest meie koolides.

Joh. Kuulberg.
(Järg).

5. Normaaõõna meetood.

Asume nüüd lugemise õpetamise enese juure ja püüame selgusele jõuda, millega tuleks siin algust teha ja misugust teed tuleks käia, et vähema vaevaga eesmärgile jõuda. Nagu teada sai sõna väljendamine kirja- ehk trükitähe kaudu alles siis võimalikuks, kui taibati, et kõik need tuhanded kõige mitmekesisema kõlaga sõnad, mis meie endi kõnes igapäev tarvitame, kombineeruvad õige väikesest arvust elementidest — häälikuist. Samale äratundmisele peame viima ka lapse, kui tahame talle lugemist õpetada. Kuidas peame seda tegema? Kunni viimase ajani on meie koolides selle eesmärgi saavutamiseks kõige laialisemalt tarvitatud niinimetatud „normaaõõna meetoodi“. Ka suurem osa meil senni olemasolevaist aabitsaist on kokku seatud vastavalt sellele meetoodile.

Normaaõõna meetoodi pooldajad valivad lugemise õpetamise lähtekohaks sõna ja nimelt nimisõna. Koduloo tunnis kõneldakse asjast, mida see sõna

tähendab, järgnevas lugemistunnis analüseeritakse sama sõna häälikuiks, saadud häälikuist valitakse tarvilik ja tutvustatakse lapsi sellele vastava tähega. On laps sarnasel viisil mõne hääliku ja tähega juba tuttavaks saanud, siis tehakse algust ka kokkuütlemis- ja lugemisharjutustega, kuna uute häälikute ja tähtede tundmaõppimine eelpool kirjeldatud viisil järk-järgult edasi kestab. Pärastpoole nõutakse normaalaõõnalt, et selles korraga ainult üks lapsele tundmata häälik esinegu ja nimelt see, millega last selle sõna kaudu tahetakse tutvustada. Kõik teised sõnas esinevad häälikud olgu lapsele enne tuttavad. Alguses, mil laps veel ühtki häälikut ei tunne, on selle nõudmise täitmise arusaadavalt võimata.

Normaaõõna meetoodil on aga järgmised õige suured ja olulised puudused. Kõige pealt satume selle meetoodi tarvitamisel vastollu üldõpetuse printsiibiga. Nagu ju käesoleva artikli algul toonitatud, ei ole kooli eesmärk mitte ainult lugemise, kirjutamise, rehkendamise jne.

õpetamine, vaid palju enam lapse üldine arendamine. Lugemisoskuse, samuti kui kõik muudki oskused, peab laps omandama nii õelda üldise arenemise kõrvalsaadusena. Sellelt seisukohalt välja minnes olgu kodulugu, kui kõige tänuolikum aine lapse vaimliste võimete arendamise mõttes, baasiks kogu muule õpetusele. Kõik teised ained kasvagu sellest välja, toetugu sellele. Ärgu olgu ühelgi neist õigust esineda iseseisva, koduloost rippumata distsipliinina.

Kuidas käib sellega aga kokku normaalsõna meetodi nõudmine, et koduloo tunni aineks olgu asi, mille nimi järgneval lugemistunnil normaalsõnana analüseerimisele tuleb? On lugemise õpetamise huvides lapsi vaja tutvustada näiteks häälik „e-ga“, mis vastava aabitsa ettekirjutusel normaalsõnast „eesel“ tuletatagu — seisab ju aabitsas eesli pilt ja selle kõrval täht „e“ — siis, olge lahke ja rääkige koduloo tunnis eeslist. Mõnel teisel koduloo tunnil tuleb jällegi aabitsa ettekirjutusel käsitada taskukella, nimetades seda „uuriks“, sest aabitsas seisab taskukella pilt ja selle kõrval täht „u“. Sealjuures ei saa küsida sellest, kas need asjad ka last huvitavad, või kas nad talle vaimuarendamise mõttes midagi pakkuda suudavad. Normaalsõna meetod ja sellele vastavalt kokkuseatud aabits nõuavad nende käsitamist ja sellega on asi otsustatud. Teist teed ei ole, kui me ei taha lahkuda vanast tuttavast meetodist. Ja kes seda siis õige häämeelega tahab?!

Nii peame siis normaalsõna meetodi tähtsama puudusena konstateerima tema võimuahnitsemist: ta nõuab lugemise õpetamisele liig suuri eesõiguseid koduloo kulul, surudes viimase lugemise õpetamise abiaine seisukohale. Sarnasel käsitamisel ei muutu mitte ainult lugemise õpetamine, vaid ka kodulugu, seega suurem osa õpetustööst koolis vaimuaretavaks nokitsemiseks lapsele võõraste asjade ja nende nimede kallal. Arusaadavalt ei suuda see siis ka last tarvilisel määral huvitada, vaid tundub talle igava ja vastiku sunnitööna. Et selle all mitte ainult lapse vaimliste võimete arenemine, vaid ka lugemise õpetamine ise õige tugevasti kannatab,

on enam kui kindel. Ei tooda siin suuremat parandust ka sellega, kui koduloole tema iseseisvus jäätakse ja asja, mille nimena üks ehk teine normaalsõna esineb, lugemistunni algul käsitatakse. Sarnaselt talitades teeme lugemise õpetamise täiesti iseseisvaks, muust õpetusest rippumatuks aineks. Üldõpetuse printsiibi seisukohalt pole seegi muud, kui lubamata õppetöö killustamine.

Teiseks normaalsõna meetodi nõrgemaks küljeks tuleb pidada liialdamist analüseerimisega. Mingisugust muud võimalust selle meetodi pooldajad hääliku tundmaõppimiseks ei näe. Juba lugemise õpetamise algul, kus last vaja alles esimeste häälikutega tutvustada, võetakse kolmest, neljast ehk veel suuremastki arvust häälikuist koosnev sõna ja asutakse selle analüseerimisele. On siis see analüseerimine nii lihtne talitus, et seda väikestelt lastelt kohe algusest peale nõuda võib? Nagu praktika näitab, pole see kaugeltki nii. Sarnasel käsitamisel võib analüseerimine muutuda mõttetuks aja raiskamiseks, kus õpetaja venitab ees häälikuid, millest sõna koos seisab, ja lapsed venitavad neid järele. Kulub enne hää hulk asjatut vaeva, kui sel viisil lastele suudetakse selgeks teha, milles asi seisab.

Peale selle on ju terve rida häälikuid, mille tuletamine analüseerimise kaudu normaalsõnast üldse mõeldav ei ole. Need on b, p, d, t, g, k ja j. On ju täiesti võimata hääldada ühtki neist üksikult, mõne teise hääliku abita. Nad tekivad teiste häälikute algul ehk lõpul kõneorganidest läbitungiva õhuvoolu äkilise avamise ehk sulgumise tõttu huulte või keele abil. Algul avamise, lõpul sulgumise tõttu. Surute näituseks, huuled kokku, alustate õhuvoolu litsumist läbi kõneorganide tekitades sel viisil surutud huulte taha nii õelda õhuvoolu paisu ja ütlete siis äkitselt „a“, ilma et õhuvoolu huulte avamise momendil hinge kinnipidamise abil takistaksite, siis tuleb tahtmata kuuldavale „pa“. Tekitate samasuguse õhuvoolu paisu aga keele abil, surudes viimase vastu ülemisi hambaid ja ütlete siis „a“, tuleb kuuldavale „ta“. Teete

seda keele pära abil, suludes sellega kurgu avause, saate „a“ hääldamisel „ka“.

Teiste häälikute lõpul, nagu ju öeldud tekivad b, p, d, t, g ja k läbi kõne-organide tungiva õhuvoolu äkilise sulgumise tõttu. Hääldate „o“ ja surute siis huuled ruttu kokku, õhuvoolu enne hinge kinnipidamise abil takistamata, toote kuuldavale „op“. Mis puutub „j-sse“ siis on see häälik võimalik ainult täishääliku ees. Kui me teda üksikult püüaksime hääldada, saaksime midagi väga kerge ning lühikese „e“ või „i“ taolist. Lapse harjumata kõrvale on sarnane peenike vahetegemine raske ja võib teda ainult segadusse viia.

Kuidas tutvustavad aga normaal-sõna meetodi pooldajad last nende häälikutega! Hääliku „t-ga“ tutvustamiseks võetakse näituseks sõna „tuvi“. Õpetaja käseb lapsi seda sõna venitades hääldada, nii et iga häälik üksikult selgesti kuuldavale tuleks. Lapsed venitavadki: „tu-v-i“. „Venitage rohkem“, käseb õpetaja, „pole veel kõik häälikud kuulda!“ Lapsed venitavad ka rohkem: „tu-u-u-v-v-v-i-i-i“. Ja nii kestab see edasi, kuni õpetaja ise appi tuleb ja ütleb: „th-u-v-i“. Lapsed muidugi kordavad järele ja saavad nii lõppude lõpuks tuttavaks häälik „th-ga“. Kuid see on ju ometi vale! Mingisugust „th-i“ ei sõnas „tuvi“ ega ka üheski teises eestikeele sõnas ju ei ole! Mis analüüs see siis on, kus analüüeerimise resultaadinna meie ette ilmuvad osad, milliseid analüüeeritavas tervikus olemaski pole! Nähtavasti oleme siin jõudnud meetodi kultuseni, kuhu mõistuse hääli enam ei ulata!

Palju parem pole lugu ka normaal-sõna meetodi kolmanda olulisema puudusega. „Meie läheme tuttavalt tundmatule“, ütlevad selle meetodi kaitsejad: „Sõna on tuttav, häälik ja täht — tundmatud“. Väga õige. Kuid ka sõnad pole ju kõik ühevõrra tuttavad, ei ole nad ka hääldamise ega analüüeerimise seisukohalt kaugeltki ühevõrra kerged. Valides sõnu, millega lapsi kavatsime tutvustada ja mille kaudu tahame neid viia häälikute tundmisele, peaksime samasuguse järjekindlusega minema „tuttavalt tundmatule,

kergemalt raskemale“. Normaalsõna meetodi pooldajad teevad seda aga ainult poolikult. On ju õige, et nad ei tarvita normaalsõnadena liig raskeid ega keerulisi sõnu, vaid valivad selleks lihtsamad ja kergemad, nii kui „ema“, „tuvi“, „saag“, „eesel“, „uur“ jne. Kuid olles nähtavasti pimestatud näitlikkuse põhimõtte hiilgusest, nõuavad nad, et normaalsõnadena tarvitatu ainult nimisõnu, sest need tähendavad asju ja asju saab lapsele näidata. Just see viimane nõudmine on ekslik ja põhjendatult väga nõrgal alusel. Näitamine üksinda ei tee veel midagi lapsele arusaadavaks, selgeks ega huvitavaks, kui muud eeldused selleks puuduvad. Teisest küljest võime aga nimetada terve rea asju ja nähtusi, mis lastele väga arusaadavad, lähedased ja huvitavad, olgugi et nad nägemismeele abil polegi tajutavad. Näituseks võiksime nimetada vast lastekohaseid jutukesi. Kumb jätab lapse hinge sügavamad jäljed ja paneb ta tundmused tugevamini lainetama, kas mõni huvitav jutuke laste elust, või kuiv arutus tuvist, saest ehk eelist, kuigi need viimased kas või omas täies suuruses lapse silma ees seisaksid? Ei saa kahelda, et jutukesel lapsele palju suurem mõju on. Oleme aga selles kord veendunud, siis jääb arusamataks, miks peaksime piirduma ainult nimisõnadega. Heidame kõrvale selle takistuse! Sellega heidame küll kõrvale ka normaalsõna meetodi, kuid see ei peaks meid kohutama õige tee otsimisel.

6. Kuidas tutvustame lapsi häälikutega?

Ümber vaadates selles lõpmata kirjus sõnarägistikus, mis meie keel meile tarvitada annab, leiame suurema vaevala terve rea sõnu, mis palju kohasemad on lapse tutvustamiseks häälikutega, kui nimisõnad. Iseäranis rikas sarnastest sõnadest on just lapsekeel. Me võtame siin lühikesi ühest kunni kahest häälikust koosnevaid hüüdsõnu ehk jälle igasuguseid looduse hääli järeldamavaid häälikuid. Kui me last millegagi tugevasti rõõmustame, hüüab ta: „A!“; äkiline imestus kutsub välja: „O!“; „peitu“ mängides annab laps

enesest otsijale märku hüüdega: „U!“ Nii võime pea igale täishäälikule leida vastava hüüdsõna lapse keeletagavarast. Ka on laste juures harilikuks nähtuseks, et nad igasuguseid loodusehääli ühe ehk teise hääliku abil püüavad järeldamata. Mao sosinat ehk vihase ane sisistamist tehakse järel „S“ abil, koera urisemist jäljendatakse „R“ abil, tuule hulumist „V“ abil jne. Sarnased hüüdsõnad ja loodushäälikud esinevad lapse kõnes nii mõtteliselt kui sõnaliselt täiesti iseseisvate üksustena, kindlate tervikutena. Sellepolest võime neid julgesti üheväärilisteks pidada kõikide teiste sõnadega, ka nimisõnadega. Teisest küljest aga seisavad nad lapse hingele palju lähemal, sest nad asuvad otsekohesese ühenduses lapse lihtsate elamustega. Ka on neid väga kerge üldõpetuse piirides lastekohastesse jutukestesse põimida ja jutukestena lastele esitada. On õpetaja näituseks koduloo tunnis käsitanud ainet „Kui tädi meile külla tuli“ ja tahab samal päeval õpilasi tutvustada häälik „a-ga“, siis jutustab ta neile järgmise väikese lookese:

Väike Laineke istub põrandal ja mängib nukuga. Äkitselt läheb üks lahti ja sisse astub tädi. Neid kimpsusi ja kompsusi mis tal kaenlas! „A!“ hüüab Laine rõõmuga jne.

On aga õpetaja koduloo tunnis kõnenenud „Uno sünnipäevast“ ja tahab tühtlasi lapsi tutvustada ka häälik „u-ga“, siis võib ta esineda näituseks järgmise jutukesega:

Unole oli sünnipäevaks palju väikseid külalisi tulnud. Kui kõik muud mängud mängitud olid, hakkasid nad „peitu“ mängima. Uno ise jäi otsijaks. Üks peitis enese siia, teine sinna, väike Juku aga pugus kummuli pööratud toobri alla. Kõik teised leidis Uno kergesti üles, toobri alla aga ei teadnud ta vaadatagi. Viimaks hakkas Jukul toobri all igav ja ta hüüdis: „U!“

Ammuli suudega kuulavad lapsed sarnaseid jutukesti ja mäletavad neid veel mitme aasta pärast. Huvist, mis nad lastes äratavad, jätkub jäägiga neile järgnevatel kergeteks lugemisharjutusteks ehk muudeks vastavateks töödeks. Iseenesest mõista oleneb jutukeste sisu täiesti koduloo ainst, kui

üldõpetuse selgroost ja kondikavast.

Nii näeme siis, et tutvustades lapsi häälikutega hüüdsõnade ja loodushäälikute abil, ei ole meil tarvidust lugemise õpetamisel üldõpetuse printsiibiga vastollu sattuda, vastupidi — me aitame sellega muud õpetust täiendada, illustreerida ja elustada. Sääljuures on hüüdsõnad ja loodushäälikutel, normaalsõnadega võrreldes, veel see oluline paremus, et me nende tarvituselevõtmisega algul ilmaraske ja sagedasti mõttetut analüüsita läbi saame, sest hüüdsõnad ja loodushäälikud seisavad ju suuremalt jaolt igaüks ainult ühest häälikust koos ja annavad meile seega soovitava hääliku otsekohe ilma mingisuguste eeltöödet. Nende kaudu pääseb laps otsekohe tuuma juure, ilma et tal vaja oleks ennast enne kõva koore lõhkumisega vaevata.

Siin juures peame tarvilikuks tähendada, et meile mõttesegi ei tule analüüsi tähtsust lugemise õpetamisel eitada. Me oleme eelpool hukka mõistnud ainult sellega liialdamise ja sarnase ekstarvamise, nagu oleks analüüdeerimisoskus lastele otseki külge sündinud, nii et lugemise õpetamist kohe otsast peale võrdlemisi pikkade sõnade analüüeerimisega alustada võib. Nagu igale selge on analüüeerimisoskuse, nii kui iga muugi oskuse omandamine lapsel võimalik ainult vähehaaval järjekindlate harjutuste kaudu. Ja ainuke mõeldav tee on siingi, nii kui ka kõige muu õpetuse juures, minna järkjärgult kergemalt raskemale. Seda ülitähtsat didaktilist põhinõuet peame aga lugemise õpetamisel ainult siis tõsiselt silmas, kui alustame hüüdsõnadega ja loodushäälikutega, sest need viimased on tõesti nii endi mõttelise sisu, häälikulise koosseisu, kui ka graafilise kujutuse poolest kõige lastekohasemad, lihtsamad ja kergemad keeletüksused (vaata L. F. Göbelbecker: „Wie ich meine Kleinen in die Heimatkunde, ins Lesen, Schreiben und Rechnen einführe“).

Kõige liialdatum tundub analüüs, nagu ju eespool nägime, laste tutvustamisel häälikutega. Seks otstarbeks võiksime analüütilise tee tarvitamist ainult mõnel üksikul juhtumisel mitmekesisuse mõttes õigustada, kuid mitte

mingil tingimisel lugemise õpetamise algul ega ka kunagi häälikute b, p, d, t, g, k ja j tutvustamisel.

Nii kui paljudel muudelgi aladel, nii võime ka lugemise õpetamisel igal sammul tähelepanna kalduvust, lahendada kõige mitmekesisemaid, sisult sagedasti hoopis lahkuminevaid probleeme ainult ühe meetodi seisukohalt. Sarnane üldistamine, „ühe liistu peale kiskumine“ ei too asjale kunagi kasu. Ka hüüdsõnade ja loodushäälikute tarvitamisel ei tohi me seda kunagi unustada, sest siingi võime kergesti sattuda äärmustesse, mis seda muidu kõigiti hääd ja otstarbekohast meetodi aitaks ainult kompromiteerida. On ju meie keeles nii mõnigi häälik, millele meil väga raske, sagedasti aga koguni võimata on leida vastavat hüüdsõna ehk loodushäälikut. Kõige tõsisemalt peaksime sarnasel puhul hoiduma midagi ehitamast kunstlikult otsitud sarnasusele. Iseäranis maksab see aga meile juba tuttavate b, p, d, t, g, k ja j kohta. Nagu ju eelpool nägime, ei saa neid teiste häälikute abita üldse hääldada. Arusaadav peaks siis ka olema, et puudub igasugune võimalus ühtegi neist üksikult lapse kõrvale kuuldavaks teha. Siin heidame julgesti käega kõigi eelarvamiste peale ja anname lapsele hääliku asemel tähe. Kirjutame tahvlile näituseks „G“ ja ütleme otsekoheselt, et see on uus täht mida üksikult hääldada ei saa (vaata Rich. Hennings. „Im sonnigen Schulland“, lhk. 16—17). Võime talle ajutiseks ka mingisuguse lastekohase nime anda, ehk nimetame teda lihtsalt „ge“, kuid kohe algul juhime laste tähelepanu sellele, et nimel hääldamisega midagi ühist pole. Sellejärele võtame tarvitusele liikuva tähestiku, lugemiskasti, teid ehk muud vastavad abinõud ja teeme algust hääldamisharjutustega. Siinjuures võime tarvitada kõige mitmekesisemaid teid. Me võime näituseks lasta õpilasi hääldada „a“ ja kohe selle järel õpetame neid hääldama „ga“. Samal viisil õpetame neile „G“ hääldamist koos teiste neile juba tuttavate täishäälikutega. Nii harjuvad lapsed vähese vaevaga seadma endi kõneorgaane „G“ hääldamiseks

tarvilikku seisukorda. Sellega ongi meie eesmärk saavutatud.

Kogemus on tõestanud, et sarnaselt talitades palju kiiremini ja palju vähema energia kuluga last kõneall oleva häälikuga suudame tutvustada, kui normaalsõna meetodi pooldajad analüütilisel teel, sest käesoleval juhtumisel on analüüsi tarvitamine täiesti kasuta ajaraiskamine. Pealegi on analüüsi tarvitamisel möödapääsematud need õnnatud „h“, „dh“, „gh“ jne., mis kokkuhääldamisel valmistavad lastele tuntu- vaid raskusi. Siin pole meil tegemist millegi muuga, kui vana iganenud veeriva meetodiga. Vahe seisab ainult selles, et „be“ asemel öeldakse nüüd „bh“ ja „de“ asemel „dh“.

7. Kuidas jätkame lugemise õpetamist?

Senni oleme peatunud pääasjalikult laste tutvustamisel üksikute häälikutega. Nüüd asume vaatlema samme, mis tarvilikud lugemiseõpetamise jätkamisel. Kui oleme lapsi hüüdsõnade ehk loodushäälikute abil juba tutvustanud kahe kunni kolme täishäälikuga, siis katkestame uute häälikute esitamise ja valime järgnevatiks harjutusteks mõned mitte rohkem kui kahest lastele juba tuttavast täishäälikust koosnevad hüüdsõnad. Sarnaseid leidub meie keeles terve rida, nii kui au, ai, oi, ei, ae jne. Nende najal avaneb meile võimalus kõige kergemal ja lihtsamal viisil lastele näidata, kuidas sõnad seisavad koos üksikuist häälikuist ja ümberpöör- dult, kuidas üksikute häälikute koos- hääldamisel tekivad sõnad. Seks otstarbeks väljavalitud hüüdsõnadega tutvustame lapsi jällegi lühikeste lasteko- haste jutukeste najal, millesse vastav hüüdsõna põimitud. On lapsed tarvi- liku hüüdsõnaga juba tuttavad, on nad seda mõned korrad üksikult ja kooris korranud, siis analüseerime ta hääli- kuiks. Et meil siin tegemist on ainult kahest täishäälikust koosneva sõnaga ja et need täishäälikud üksikult lastele ju enne tuttavad, siis ei tohiks analü- seerimine siin sünnitada raskusi. Esi- neb ju sarnaste sõnade näol meile kõige lihtsam võimalus, mis sõnade analüseerimisel üldse mõeldav.

Meile näib, et analüütiline tee sõnade häälikulise koosseisu selgitamises väga kohane on, sellepärast soovitame analüüsi lugemise õpetamisel just seks otstarbeks tarvitada. Analüüseeritavas sõnas esinevad häälikud olgu aga juba enne mujal ja muul viisil lastele tuttavaks tehtud. Oleme kord analüüsi abil sõna häälikulise koosseisu kohta selgusele jõudnud, siis ei ole enam raske neid häälikuid sünteesi abil uuesti samaks sõnaks liita — kokkuõelda. Iseenesest mõista ei tohi vastavad harjutused siin puududa. Lugemise õpetamise algul, kus häälikute tagavara veel väike, esinevad analüüs ja süntees peaaegu võrdsete teguritena, kuid mida kaugemale me lugemise õpetamisega jõuame ja mida suuremaks kasvab häälikute tagavara, seda rohkem astub esile süntees, tõrjudes vähehaaval kõrvale analüüsi.

Oskavad lapsed juba kahest täishäälikust koosnevat hääldust üheks ilma takistusega kokku õelda, siis on paras aeg neid tutvustada esimese kaashäälikuga. On see tehtud, siis võtame käsitusele sõnad, mis koosnevad äsja tutvustatud kaashäälikust ja sellele järgnevalt mitte enam kui ühest, lastele ju enne tuttavast, täishäälikust. Vastavad harjutused korraldame ülal esitatud põhimõtete kohaselt. Edaspidine lugemise õpetamise käik tohiks nüüd olla ju igale selge. Järk-järgult, sedamööda kuidas suudame lapsi harjutada juba tuttavate häälikute kokkuütlemises, võtame tarvitusele ikka uusi ja uusi häälikuid. Ühtlasi lähevad vähehaaval raskemaks ja keerulisemaks ka vastavad kokkuütlemis- ja lugemisharjutused. Uute häälikute tarvitusele võtmisel peame silmas peale foneetiliste raskusastmete veel seda, kui sagedasti üks ehk teine neist meie keeles esineb. Eesõiguse anname muidugi sarnastele, mis on foneetiliselt kergemad ja esinevad sagedamini, sest kui me ju lugemise õpetamise algul võtaksime tarvitusele hääliku, mis esineb võrdlemisi harva, siis jääks see häälik, nii õelda, õhku rippuma: me ei leiaks küllaldaselt materjaali vastavaiks kokkuütlemis- ja lugemisharjutusiks.

8. Millal tutvustame lapsi tähtedega?

Nüüd vaatame millal on kõige kohasem lapsi tähtedega tutvustada. Mitmed koolimehed Saksamaal, kus lapsed juba kuueaastaselt kooli astuvad, soovivad teha seda alles siis, kui lapsed häälikute kokkuütlemist juba enam-vähem oskavad. Senni kui tähti veel ei tunta, mistõttu ka häälikute reprodutseerimine nende abil võimata on, antakse igale häälikule mingisugune lastepärane nimetus. Toome näituseks mõnede häälikute saksakeelsed nimetused: a — Schmecker (maiustaja), e — Laller (lallitaja), m — Weiner (nuttur), ä — Ekler (põlgur) jne. Tähtede mittetarvitamist põhjendatakse sellega, et nende tundmine häälikute kokkuütlemist raskendavat. Meie arvates ei ole sarnane väide millegagi põhjendatud. Psüholoogiliselt ei peaks see ju hääldamisprotsessile mingit mõju avaldama, kas antakse lapsele selle esilekutsumiseks tarviline tõuge kuulismeele kaudu, hääliku nime abil, või nägemismeele kaudu, vastava tähe abil. Mingit muud kokkupuutumispunkti ei näi aga ei tähel, ega ka selle aset täitval hääliku nimetusel hääldamisprotsessiga olevat. Hääldamine oleneb nii üksikute häälikute esiletoomisel kui ka kokkuütlemisel meie arvates peaaegu ainult just õpetaja eeskujust. Tulevad hääldamisel esile mingisugused defektid, siis on õpetajal kerge neid ettetegemise abil kõrvaldada, senni kui nad pole võõriti õpetamise tõttu veel muutunud sissejuurdunud harjumusteks.

Peale selle aga kutsuks tähtedega tutvustamise edasilükkamine, vähemalt meie oludes, esile veel järgmised halbtused. Võime kindlasti oletada, et meie kooliealiste laste hulgas ei leidu ühtegi, kes ei teaks, et koolis muuseumis ka lugemist õpetatakse ja et lugemiseks tarvilik on mingisuguste „tähtede“ tundmine. Sellest järgneb loomulikult suur huvi tähtede vastu ja palav soov neid tundma õppida. Teeksime suure vea, kui keelduksime rahuldama seda kõigiti õigustatud laste huvi ja soovi, andes neile selle asemele mingisugused kunstlikud häälikute nimetused, mille olemasolemist neil polnud senni aimugi ja mille

otstarvet peaksime neile alles seletama. Võtame aga kohe algul tarvitusele tähed, siis pole meil vaja lastele õpetada häälikute nimetusi, mis, olgu nad ka kui lastepärased igatahes mitte vähem aja ega jõukulu ei nõua, kui tähtedegi õpetamine. Ka võimaldab tähtede tarvitusele võtmine lugemiseõpetamist mitmekesisemaks ja huvitavamaks teha, pakkudes ühtlasi laialisemat tegevusvälja lapse isetegevusele. Hääldamis- harjutused häälikute lastepäraste nime-

tuste abil muutuksid möödapääsematalt vesisteks ja ühetoonilisteks, mis võiksid huvitada vast ainult õige noori lapsi. Vanematele lastele aga tunduksid nad kindlasti liig igaväna. Kõike ülal ette- toodut arvesse võttes oleme kindlad, et, vähemalt meie oludes, mingit põh- just pole tähtede tarvituselevõtmisega viivitada. Oleme last juba tutvustanud mingisuguse häälikuga, esitame talle julgesti ka vastava tähe.

Järgneb.

Helveetsia koolioludest.

F. V. Mikkelsaar.

(Järg).

Peale selle olid eraldi kolmandama õppejõu*) tööruumid, katseruumid (õppe- jõudude teaduslikuks tööks), mehaanika- töötuba, kus õppinud meistrid profes- sorite kavade järgi isegi uusi aparate valmistavad, rääkimata vanade paran- damisest, ruum õpilaste praktikatööde jaoks, akkumulaatorite ruumid (oma jaam) jne.

klassi tuba ainutarvitamiseks on. Tema klassi näitab juba uksele ta nimesilt. Õpilaste vanusele ja soliidsusele vaata- mata ei tunta ega aimata kuskilgi piin- likkuse jälgegi käetõstmisel küsimuse puhul.

Väga hästi on korraldatud kutse- praktika klasside töö. Nii on kauban- duskoolides kutsepraktika jaoks klass

Klass.	Ette- valmis- tus tuba.	Abinõude kogu.	Ette- valmis- tus tuba.	Klass.
	*	*	*	*

Muljetest võiks järgmist ette tuua: Keskoolide klassides viibiv noor- sugu on õige küpse ilmega. Töö on tõsilaadiline, olgugi, et ka siin õpetajal võimalikult alati näitlikkuse abinõud käes; muidugi on viimane asjaolu hõl- bustatud sellega, et igal õpetajal oma

*) Ainult füüsikat õpetasid 2 õppejõudu, 3 õp. matem. ja füüsikat; matem. ja füüsika jaoks oli kokkn 6 professori.

jagatud „firmadeks“, igas „firmas“ 3 õpilast. Nende „firmade“ vahel sünnib siis kirjavahetus, ärioperatsioonid jne. Ka siin on seinal iga päeva kursisedelid, kuid Ameerika vastavate klasside sisseseadeni ei jõua asi siin siiski; nii puudub siin klassis telefon kõneharju- tuseks, mitmetüübilised kontorilauad, aktipidamise mustrid jne. jne. Kui sel- lest jutt tuli, tähendas õpetaja, et seda

vahest ka katsutud, kuid tundub mängimisena, ja sellepärast on ära jäätud. „Meil on *tõsised* firmad klassis“ tähendati; kuid just see tähendus näitas, kui tõsiselt needki tõsised inimesed *mängusse* süvenduda oskavad ja suudavad. Ja see on häa, on koolis ülitarvilik.

Seminaariharude jaoks on korraldatud harjutuskoolid.

Nendes on eriti silmapaistev see, et siia paremaid õpetajaid on püütud koondata, mitte üksi teadusliku kraadi (näituseks Dr.), vaid ka tegelikkude oskuste poolest.

Helveetsias valitseb klassisüsteem algkoolis ja kabinetisüsteem keskkoolis nii laialt, kui vähegi võimalik. Harjutuskoolis segab seda süsteemi asjaolu, et see kool loomutruid töötingimisi tahab anda ja maa koolide eeskujul siin 3 õppeaastat ühes toas töötavad, nii siis I, II ja III ühes, IV, V ja VI teises. III klassi üleminekul järgmisse sünnib üleminek teise tuppa teise õpetaja juure. Sellega kujuneb siin peaaegu sama kabinetisüsteem ja õpetaja kinninemine teatud astmele. Sarnaselt kujunevad ka eelpool tähendatud Uri ja mõne teise kantonni primaarkooli alaosad: „Unterschule“, „Mittelschule“ ja „Oberschule“.

Harjutuskoolis tarvitati esimestes klassides murde keelt nii suurel määral, et isegi õpetajal keelest raske aru saada oli (näiteks: „Viir karnich seene?“ — 4 puudub kümnele). Klass-klassilt muutub aga keel enam ja enam kirja-keeleks. Näitlikkus ja tööprintsip on eriti kaugele jõudnud harjutuskoolis. Matemaatika tundidel loovad ja annavad ülesandeid ka esimese õppeaasta lapsed ise (määrates ka vastaja), arvu aabitsas tarvitab õpetaja ka vile puhumist jne.

Pilt muutub klassides, mis keskkoolile lähemal, ja keskkooli klassides võis kuulda puhtaid loengud, mida aga sama kooli pedagoogid ise hukka mõistavad. Nii kauples ühe keskkooli lõpuklassi saksa keele õpetaja tungivalt, et ma kuhugi teise klassi läheks, sest tema lugeda täna ainult ise, nii et klassist mingit pilti ei saa. Kuna seminaari kasvatusteaduse professor kuulajatele just minu juuresolekul kinnitab, et loengumetood keskkoolideski täitsa lu-

bamatu ja isegi ülikoolis kaotada tuleks, tarvitasiid tema kolleegad ometi loengumetoodi, kuid vähem seminaarklassides kui teiste harude klassides.

Siit võib mõista ka (silmas pidades äärmiselt suurt õppekava) õpilaste töö raskust ja seda, et sisseastujaist vaevalt pooled kooli lõpetada jõuavad. Tõuseb kahtlus, kas siingi on õigustatud etteheide algkoolile, et tema lapsi nõrgalt ettevalmistavat. Päästab keskkooli tööd praktiliste harjutuste rohkus (peale loengute), ja aine praktiline valik.

Olgu tähendatud, et unustatud küsimusi õpilane klassis (tunni läbitöötamisel) raamatust järele vaadata võib. Mõnegi professori tunnil oli raamat temal enesel (oma kirjutatud) kui ka õpilastel ees lahti, kusjuures juba algusest paragrahv kätte juhatati.

Joonistustööd on ilusad, antakse vähe „tehnikat“ (pliiats, akvarell ja natuke sulge), kuid hästi. Joonistatakse ikka 2 tundi järgimööda.

Patriootilise ja ühiskondlise kasvatuse eest kantakse Helveetsias hästi hoolt, mitte üksi väliselt, vaid ka sisuliselt, mitte üksi sõnaliselt, vaid ka teos. — (Isegi kooli lauad on varustatud kantonni vapiga; peab tähendama, et ka vanad koolilauad igal pool täiesti terved ja puhtad olid; sarnast ühiskondlise vara korrashoidmist saab läbi viia ikkagi ainult vastavat arusaamist kasvatades).

Iga üksiku kooli valitsemises mängib õige suurt osa koolivalitsus. Helveetsias mõistetakse küll asja nii, et õpetaja peab olema täiesti iseseisev ja vaba, mispärast algkoolidel isegi *juhataja* puudub, kuna olemas on ainult majaesimees (Hausvorstand), kuid selle eest on suur osa kooli sisemisi küsimusi, nagu nägime, koolivalitsuse ja koolidevaheliste konventide otsustada antud. Majaesimehe amet aga ei ole õpetajate ametitest ainukene, vaid sääl on veel teisigi ametnikka: „kogudekorraldajad, materjaalidevalitseja, tunniplaani korraldaja, raamatukoguhoidjad, õpilastejao-taja, klassidekorraldaja ja aiakorraldaja. Mitte midagi ei teata aga pedagoogika nõukogust. Keskkoolides on omad kooli või harukonvendid, kuid nende ülesanded on õige piiratud; palju suu-

remat osa etendab valvekommisjoni (Aufsichtskommission), mida aga enam koolivalitsuslikuks orgaaniks pidada tuleb. Toon näiteks Zürichi kantooni kooli reaal-haru (Industrieschule) valvekommisjoni koosseisu:

President: valitsusnõunik Dr. H. Mousson, kantooni valitsuse kasvatusosakonna direktor (Direktor des Erziehungswesens).

Liikmed: Prof. Dr. W. Wyssling, Liidu tehnika ülikooli rektor, inseneer F. Largiadèr, prof. Dr. Th. Vetter, kasvatusnõunik (surnud), arhitekt G. Hess, direktor F. Escher, linnanõunik (haridusosak. juht) U. Ribi, koolisekretäär (koolival. I sekretäär) O. Sing,

Dr. E. Fiedler, professor, rektor, Dr. G. Huber, „ prorektor. Aktuaar: Dr. F. Zollinger, kantooni koolivalitsuse (Erziehungsdirektion'i) sekretäär.

Nii kuulub siia kooli enese poolt ainult rektor ja prorektor.

Kõrgematüübilistest kutsekoolidest võiks mõned näiteks nimetada: Zürichi kantooni *tehnikum* Winterthuris, mille ülesandeks on anda teaduslist õpetust ja praktilisi oskusi ning vilumist, mis keskastme tehnikeridele käsitöös ja tööstuses vajalikud on. Asutusel on osakonnad — ehitustehnikeridele, masinatehnikeridele, elektritehnikeridele, keemikeridele, madal- ehk sügav-ehitus tehnikeridele (tänav- ja raudteehitus, sillaehitus, vetejuhtimine, kanalisatsioon jne.) kaubandustegelastele — 6 semestrilised. Oli varem ka 4-ja semestriline osakond raudtee ametnikkudele, mis praegu puudub.

Winterthuris on ka linna oma metallitöö kool 3-me-klassiline (aastaklassid), millel osakonnad: kunstluku-seppadele, mehaanikeridele, väikemehaanikeridele ja mudelitegijatele. Ka siia, nagu tehnikumigi võetakse vastu 9-a aastase rahvakooli lõpetajaid.

Ülikoolidest.

Siin mõni sõna ka Helveetsia ülikoolidest, ja nimelt nii palju, kui see koolipoliitikat puudutab. On olemas

ainult üks Helveetsia Liidu ülikool, nimelt tehnika ülikool Zürichis. Temas on järgmised osakonnad: arhitektidekool (7 semestrit), inseneeridekool (7 sem.), masinainseneeride kool (7 sem.), keemiakool (7 sem.), rohuteadusekool (4 sem.), metsaasjanduskool (7 sem.), põllumajanduskool (6 sem.), *aineõpetajate* jaoskond matemaatikeridele ja füüsikeridele (8 sem.), *aineõpetajate* jaoskond loodusteadlastele (8 sem.), sõjakool ja üldjaoskond (vabaained). Õppekeeleks on saksa-, prantsuse- ja itaaliakeel. Koolil on õigus anda ka tehniliste teaduste doktori kraadi. Koolis on 2250 päriskuulajat ja 1000 vabakuulajat.

Selle kooliga ühenduses on veel Liidu materjaalide katseasutus, põletisainete katseasutus ja metsaasjanduslik uurimiskeskasutus.

Et üldülikoole kantoonid juba küllaldasel arvul loonud on, siis ei ole Liidul selle asutamiseks vajadust. Kantoonide ülikoole on 6. Silmapaistev on nende väike õpilaste arv, mis ainult Zürichis kunni 1850 tõusnud. (Freiburgis ainult 560, sääl hulgas 193 väljamaalast). Kõigis kantoonide ülikoolides kokku 7514 üliõpilast (sääl hulgas 1989 nais-üliõpilast, 1878 väljamaalast). Õpetajate koguarv on 859.

Selle kõige juures peetagu silmas, et elanikkude arv Helveetsias on ainult 3 korda suurem, kui meil. Teaduskonnade poolest on ülikoolide koosseis mitmekesine. Kahel puudub arstiteaduskond, kahel on aga loomaarstiteaduskond, (Bern ja Zürich) kahe ülikooli juures on ka hambaarsti instituut. Kolmes kohas on olemas usuteaduskond (Freiburgis — roomakatol., Bernis — vanakatol., Zürichis — reform.).

Kui Helveetsia oma 3861500 elanikuga tarvitab 2 loomaarsti ülikooli, siis ei tule meil oma loomaarsti teaduskonna likvideerimise peale sugugi mõtelda, sest meil ei ole põllumajanduse arenemiseks mitte halvemad tingimused ega vähemad vajadused, kui Helveetsias.

Erakoolidest.

„Erakoolid on Helveetsias ainult sallitavad, kuid mingisugust toetust ega mingisuguseid õigusi nendel

ei ole, kuid valve all on nad nagu teisedki“, nii seletab kindlal sõnal vana kogukonna-koolitegelane. Nõutakse, et õpetajatel peavad õigused olema.

Erakoolide tekkiminegi olla sündinud põhjustel, mis Helveetsias palju lugupidamist ei ärata. Nii juhib nendes, kas usutunnistusline soov, väljamaalsus, kui kodumaal *seisusliste* kooliga või lahuskooliga harjutud. Erakoole on vähe. Mõnedki on nendest sõjaajal ukseid sulgunud, sest väljamaalastele pani sõda teed kinni. Enamasti on ja olid need koolid kinnised pansioonid.

Erakasvatusasutused ja koolid.

Enam soovitav on eraalgatus sarnastel aladel, nagu hoolekandeesutused ja koolid. Siingi on tegevuses enam organisatsioonid kui isikud. Esimeses rinnas sammuvad aga siiski kogukonnad sellelgi alal. Nii hoolitsetakse koduta, vaeste, kehaliselt või vaimliselt arenemata, kõlbliselt rikutud laste eest viimasel ajal otse üksteise võidu. Laste toitmine, riietamine, haigete „metsakoolidesse“, puhkuskodudesse, kolonidesse saatmine on hästi korraldatud. Vaimliselt nõrkadele, nõrga nägemisega, nõrga kuulmisega, pudikeelega lastele avatakse eriklassid. Lapsed, kes kaasõpilastele kõlbliselt kahjulikud võiksid olla, saadetakse kas eraldi perekondadesse või eriasutustesse (Pestalozzi-häuser, Kinderheime).

Pimedate, kurttummade, langetõbiste ja vigaste laste jaoks on vastavad ravitusasutused olemas.

Õpilaste kinnitamine, õpipoiste patronaadid, kutsenõuandekohad, noorte kohtud leiavad enam ja enam teostamist.

Otsisin üles Pestalozzistiftungi Schlieren'is. Asutus on enam eraasi, kuid rahvas on alati toetanud, kuna kanton aastast ainult 3000 franki toetust annab. Pea ülalpidamise allikaks on maa, mida siiski ainult 13 hektaari. Asutuse ülesandeks on lapsi, kes kasvatuse mõttes hooletusse jäetud, kasvatada ja päästa. Abinõuna selleks on määratud: a) usulise tunde äratamine ja elustamine tõsise kristliku kasvatuse kaudu, b) avalikule rahvakoolile vastav õpetus ja d) harjumine korraliku tööga ja hääde kommetega, ülevalpidamisega.

Selleks on asutuses ametis: maja-vanemad, 2 õpetajat, 1 sulane, 1 keetja ja 1 majaema abiline.

Maja- ja maapidamises töötavad lapsed täie jõuga kaasa. Iga päeval on töö, aga ka mängud. Asutuses on praegu 45 kasvandikku, olgugi, et ta asutatud 40 aasta eest 20 lapse jaoks. Kõik lapsed on niisugustest, keda raske kasvatada. Vanus 6 aastat kunni leeritamiseni. Õpetus on korraldatud 2 klassitoas, kuhu igasse ühte koondatud 3—4 jaoskonda, selle järgi, missuguste õppeaastate lapsed esitatud.

Õpilaste riietus rahuldav, kuid mitte parem kui meie lastekodudes, samuti nende magadiseruumid, ja ülalpidamine üldse. Õhku ja valgust on klassi- ja magadiseruumides palju. Korranõudmine õige hääl, eriti meeldisid puhtad vihud ja kaustikud.

Lõpetades ülevaadet Helveetsia kooliolust, tähendan, et haridusaja peale see väike vabariik (Liit, kantonid, kogukonnad, eraisikud) aastast 100.000.000 fr. välja annab, mis meie rahas vastab $6\frac{2}{3}$ miljardile. Sellest kulust kannab Liit üle 6%, kantonid üle 42%, kogukonnad üle 49% ja eraisikud ning asutused alla 3%.

Eestil tuleks kulutada haridusalal vastavalt üle 2 miljardi.

Vastutulek kõigis Helveetsia kooli-, valitsus-, haridusasutustes oli väga lahke, väljaarvatud üks juhtumine Göschenis (otse Gottardi tunneli suu ees) Uri kantonis, kus õpetaja küll nõusolekut avaldas kooli vaatamiseks, kuid ainult koolinõukogu presidendi nõusolekut muretseda palus. Kui ma presidendi härra enese saatel ja tema nõusolekut teades kooli juure tagasi tulim, teatati mulle presidendi härra kaudu, et õpetajakond kooli vaatamisega päri ei ole. Täheandan, et ma oma soovituskirja niihästi õpetajale kui ka presidendi härrale näitasin.

Presidendi härra andis mulle lahkesti seletusi kooli kohta. Väikse alevi koolimaja oli õige nägus.

Täheandasin lahkudes, et see esimene juhtumine on kogu ilmas, kus mulle kooli vaatamist keelatakse. Ja kahjuks olid keelajad just vaba Helveetsia vabad õpetajad. (Lõpp.)

Võitlus kodanikuteaduse pärast Saksamaal.

H. Leibert.

(Järg.)

Peale rohkearvulisi eelkoosolekuid ja üleskutseid peeti viimaks jälle üks koosolek Goslaris, 26. septembril 1906 aastal, millel „ühinemisele riigikodaniku kasvatamiseks“ põhi pandi. Teravalt ja selgelt vormuleerib esimene juhtlause eesmärgi ja ülesande: „Puudu vriigikodaniku haridus Saksamaal ja kasvav parteipoliitilise ühekülgse kasvatus hädadoht sunnivad riigivalitsust võimalikult kohe riigikodaniku kasvatust oma kätte võtma. Oleviku riik jõuaks küllalt oma alamatele objektiivset riigikodaniku kasvatust anda. Kui ühishuvide kehatust on modern riik kohustatud omi kodanikke avalikule vastutustundele ja üldarvamisele kasvatama.“ Eeltoodu elluviimise abinõudeks loetakse; 1) Asjasse puutuva sise- ja väljamaa literatuuri kogumine ühte tsentrumi. 2) Parteipoliitilise kasvatusga ja selle hädadohtudega tutvumine. 3) Tutvumine väljamaa sisseasetega kasvatuslisteks otstarveteks ja nende tarvitamine kodumaal. 4) Praktilised ettepanekud kõikidele haridusasutustele, ka sõjaväes ja laevastikus, riigikodanikuteaduse sisseviimiseks. 5) Olevate õppeabinõude proovimine ja uute leidmine võimaluskorral.

1911 a. ilmus rida häid instruktiivseid monograafe, muuseas Paul Kühmann'ilt: „Riigikodaniku kasvatus Schweitsis.“ 1911 a. tehti ka proovi poliitilise seminaari ellukutsumisega. Ka peeti korduvalt poliitilisi õhtuid. 1912. a. augusti kuus pani „Vereinigung“ toime kuuepäevase erikursuse riigikodaniku kasvatuses ja hariduses. Juba kaks aastat enne 1910 a. mais, preisi seminaariõpetajate peakoosolekul, võeti resolutsioon vastu, mis kodanikuteaduse õppekavasse võtmist soovitab. Üldisel Saksa õpetajannade päeval nelipühil 1911. a. Nürnbergis refereeris Margarethe Treuge teemile: „Tütarlaste riigikodaniku kasvatus kui kooli ülesanne“.

Vaatamata sellele, et nõue riigikodanikuteaduslike õpetuse järgi koolis ikka valjemalt ja valjemalt kõlas, olid keiserliku Saksa ja osariikide valitsused väga tagasihoidlikud. Nad ei rutanud

sugugi avalikule arvamisele vastutulemisega. Ainult koolides, mis neile poliitiliselt kõige viletsamatena näisid, lubasid nad kodanikuteadust kui eriõppeainet õpetada, näit. lütseumide naisklassides. Siin näitasid aine sisseviimise määruised 18. augustist 1908 a. väga kindlalt, kuidas riik ettekujutas selle aine õpetamist: „Perekonna rahvusmajanduslik ja oluline tähtsus, kogukonna tarkamine ja selle olu. Linn, tema majanduslikud, vaimlised ja moraalsed ülesanded. Tähtsamad ametiasutused linnas ja kogukonnas, rahvaesitus, omavalitsus, maksud, isiklik koosseis, naise majanduslik ja õiguslik seisukoht praktiliste juhuste valgusel, haige, õnnetus- ja invaliidikinnitus, lastekaitse, hoolekanne, eestkostja, kogukonnavalitsuse sissesead ja ülesanne, eriti naise ülesanded sel alal, vaeste ja vaestelaste eest hoolitsemine. Peale riigi ja kogukonna hääkorraldava peab ka kirikuabi peale lootma. Ülevaade rahvusmajanduse tekkimisest. Rahvusmajandusliku töö põhimõisted, põhimõisted tööjaotusest, varanduste tekkimisest, varanduste jagamisest, rahaliikumisest konkreetsetel juhusel, jagumine kutseseisustesse, põllumajandus, tööstus, kaubandus, ühingud ja liidud“.

1911 a. veebruaris otsustas Preisi haridusministeerium keskkoolide ülemates klassides (gümnaasiumites, reaalgümnaasiumites ja realkoolides) kodanikuteadust obligatoorse ainena sisse võtta. Selles obligatoorses kursuses pidid praktika ja teooria käsikäes käima. Riigikodaniku poliitilise olu ja seisukorra üle peab õpilastele loenguid peetama, mida linnavolinikkude koosolekute ja ametiasutuste vaatlemisega ja kuulamistega täiendada võib. Opetajate juhatusel peavad õpilased aegajalt parlamendi istangutel, samuti ka avalikkudel objektiivsetel koosolekutel käima.“ Kui võrd need otsused on ellu viidud, on mul teadmata.

Niikaugele on vähemalt jõutud, et suuremas jaos kesk-edasiharimiskoolides ja tehnilistes spetsiaal-, kaubandus- ja tööstuskoolides riigikodaniku

õpetus kui kodaniku ehk seadusteadus sisse võeti. Keskkoolid aga panid energiliselt vastu kodanikuteaduse, kui aine, sisseviimisele ja tema jaoks kindla nädalatundide arvu määramisele, vaid tahtsid seda käsitada ühenduses ajaloo, koduloo ja geograafiaga. Ajalooõpetajad aga kartsid oma õppeaine kokkukurumise tarvidust, kui uus aine juure tuleb, ja õpilaste ülekoormamist liigsuure õppematerjaali hulgaga. Mitmed tundsid aga ka, et uus õppeaine vastutusrikka töö enesega kaasa toob täiesti uuel ja raskel teadusalal. Saksa keskkooli õpetajad on liig delikaatsed, nad ei taha mitte tööpõllul töötada, mille jaoks neil põhjalik eelharidus puudub: oli siis ka selle järele täiesti loomulik, et Saksa keskkoolides kui ka algkoolides kodanikuteaduse õpetus ajaloo ja saksakeele raamidesse jäi ja praktiline teadus, mis lapsed koolist said, oli väga väike.

Üldist seisukorda Saksamaal Ilmasõja ees võib lühidalt järgmiselt iseloomustada: lütseumi naisklassides, keskeadasiharimis-, kaubandus-, käsitöö-, tööstus- ja spetsiaalkoolides õpetati kodanikuteadust, kui erioõppeainet, kuna ta üldhariduslikes- keske- ja algkoolis puudus.

Sellega oleks mul mu teem ligikaudu läbi harutatud. Ma tahaksin aga lõpuks paari sõnaga oleviku seisukorda valgustada. Praegune vabariiklik kindel tahtmine on kodanikuteadust obligatoorseks õppeaineiks kõigis koolides seada. Kus õpetajate eneste seas veel opositsioon on selle vastu nagu näit. keskkoolides, (gümnaasiumites, reaalgümnaasiumites, reaalkoolides), seal peab neid delikaatse survega vaikimisele sundima. Valitsus teab seda selgesti ja kindlasti Prantsusmaa ja Schweitsi kogemuste järgi, et demokraatlikus vabariigis obligatoorne kodanikuteadus tingimata pea- ja keskaineiks olema peab, et noorsoos armastust ja arusaamist riigi ja tema vabariikse valitsusvormi vastu äratada. See paistab ka selgesti välja riigikoolikonventsiooni kuuenda komisjoni juhtlausetest. Ma tsiteerin neid siin sõna sõnalt kui huvitavat materjaali praegu valitsevate

vaadete, soovide ja nõuete illustreerimiseks: 1. Kõik õppeained ja koolielu kõikides koolivormides peab olema läbiimbunud riigikodaniku vaimuga — see on põhieeldus kodanikuteaduse õpetamisel. 2. Plaanikindel riigiteadusliste teadusharude jaotamine üksikutesse spetsiaalosadesse ja klassikursustesse on kodanikuteaduse õpetamisel põhjaks. 3. Algkooli lõpuklassides ja vastavates kõrgema algkooli ning keskkooli klassides peavad kodanikuteadusele olema määratud eraldi eritunnid, regulaarselt kaks korda nädalas.

Õppematerjaali valikus on mõõduandavad mitmesugused koolitüübid. Õppematerjaaliks oleks vabariigi valitsuse ja majanduselu mõtte selgitamine ja alaline kodanikkude õiguste ja kohuste jälgimine. Abiks on välismaa vaatlemine ja võrdlemine. Ülemaalist seadusandlust peab tähele pandama. Populaarse kodanikuteaduse õpetamist vastu ei võetud.

4. Tuleb nõuda kõigilt õpetajaameti kandidaatidelt igasuguste koolivormide jaoks riigikodaniku üldhariduse tunnistust, teatud mõõdul riigikodaniku kultuureksami sooritamist.

5. Iseäralist annet kodanikuteaduse jaoks võib iga teadusliku andega siduda. tulevastelt kodanikuteaduse õpetajatelt peab nõudma uue aja ajaloo teadmist, igal juhtumisel vähemalt 19. aastasaja ajaloo teadmist.

6. Juba ametisolevatele õpetajatele peab korraldama mitmenädalalisi kodanikuteaduse kursuseid.

Kui palju tööd selles vaidlusrikkas teadusevallas aja jooksul tegema peab, ei järeldu mitte ainult eeltoodud programmilistest juhtlausetest, vaid selgub ka juhusliselt vaielustel väljaõeldud mõtetest, nagu järgnevad: „Riigikodanikuteadus, kui üks ideelistest teadusvaldadest, peab enne loodama. . . Mis juba olemas on, on toores materjaal.“ Kui raske veel kaua kodanikuteaduse õpetamist aga praktiliselt läbi viia on, tõendab üks lapidaarne, karske aga paljuütlev lause; „Kodanikuteaduse õpetuse meetodi ei ole veel praegu.“

(Lõpp.)

Meie alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatud.

J. Adamson.

(Järg.)

Nagu eespool juba tähendatud, pole autor Rooma ühiskonna kõlblise tasapinna iseloomustamiseks arvesse võtnud Rooma kirjandust. Viimasele on üldse vähe tähelepanu pühendatud. Nimed — Virgilius, Horatsius, Ovidius, Tacitus, Juvenalis, Seneca, jne. — ühe saatelausega ütlevad õpilasele vähe. Autor oleks pidanud mõnegi juures rohkem peatama. Leidub ju nende suurmeistrite töis küllalt kujukaid ja plastilisi ajavaimu kajastusi. Virgiliuse juures leiame näit. keiser Augustuse ülistamist, tungi rahu järele ja külaelu idealiseerimist, millised meeolud Rooma tolleaaja kõrgemale seltskonnale omased olid. Samu motiive võime leida ka Horatsiuse juures, kes pettunud vabariigist ja näeb Augustuses ainukest isikut, kes võib kodanikudele täieliku rahu ja õnne kindlustada. Rooma kommete languse kujukaid kirjeldusi leiame Tacituse ja Juvenalise töis. Rooma mõttetarkuse juures peatades, nimetab autor Zenoni ja Epikurost, kuigi õpilased neid juba Greeka ajaloo juures tundma õppisid. Senecast, sellest tüübilisest stoiklaste õpetuse pooldest, kelle arvamise järele on surm ülim rahu, autor möödub ainult ta nime nimetades. Õpperaamatus on ära märgitud küll poolehoid, mis stoiklaste ja Epikurose õpetus roomlaste juures leidis ja ka nende mõttevoolude mõju — nad ei kasvatanud võitlejaid eluinimesi ja julgeid seltskonna tegelasi — kuid valgustamata jääb pind, mis nimetatud poolehoiu võimaldas. Konstateeritakse küll, et vanad jumalad oma tähtsuse kaotasid ja stoiklaste õpetus vastas roomlaste külmale iseloomule. Viimane asjaolu mängis siin küll vistist vähe rolli. Autor oleks pidanud arvestama hoopis kaaluvamate põhjustega.

Riiklik despotism, inimesiku alaline alandamine, ebavooruslik elu jne. tegid Rooma seltskonna ükskõikseks, loiuks, väsinuks, tasandades sel viisil teed stoiklaste õpetusele, mille järele tuleb eelistada enesetapmist, elust lahkumist võitlusele parema tuleviku eest. Pole ju surnuna tarvis karta türanne, kohut, süüdistusi jne.

Rooma kultuuri tähtsamat pärandust — Rooma õiguse suurepäraselt väljatöötatud süsteemi — ei pea autor millegi pärast mainimisvääriliseks. Ta ei nimeta Rooma vaimukangelasi loetelles ühtegi kuulsat Rooma juristi.

Kui ma ülal olen materjaali juure nõudnud, siis ei tohiks see mõtet tekitada, nagu muutuks õpperaamat materjaali hulgal 2 näd. tunni juures õpilastele vähe kättesaadavaks. Õpperaamatus on lehekülgi 130, oleks võinud olla 140. Elustav ja konkreitseeriv materjal ühes elava jutustusega teeb õpperaamatu mitte raskemaks, vaid koguni kergemaks, kättesaadavamaks.

Kõik tähtsamad ajaloo tegurid on arvestatud ka E. Assoni keskajaõpperaamatus, kuigi see on sündinud kahvatumalt ja katkendlisemalt. Puudustele vaatamata võime nimetatud õpperaamatu võrreldes ikkagi üheks paremaks lugeda.

Feodalism, keskaja iseloomulik nähtus, on poliitiliselt, sotsiaalselt ja majanduslikult üks keerulisematest, mispärast ta käsitlemine õpperaamatu piires, kui ka õppetundidel, on tuntavate raskustega seotud. Teatavasti jaguneb keskaeg varaseks (VI kuni XI—XII a. s.) ja hiliseks keskajaks. Varasel keskajal valitses naturaalmajandus, ja põllumajandus asus domineerival seisukohal. Teised majandusharud olid olemas ainult algastmel. Prevaleeris täielikult valmistamine enese tarveteks, mitte müügiks, vahetuseks. Maa majanduselu juhtimine oli suurte feodaalmajanduste käes.

Naturaalmajanduse ja feodalismi vahel on kindel side, mis autori poolt ära märgitud, kuid naturaalmajandusele enesele on üsna vähe tähelepanu pühendatud, mispärast õpilane temast õpperaamatu kaudu puuduliku ettekujutuse saab.

Teatavasti valitses Saksa- ja Prantsusmaal vanematel aegadel kogukondlik maaomandus, s. t. maa oli kogukonna oma, kuna ta liigetele kuulus faktiline tarvitamisõigus. Seda tõestavad Inama-Sterneggi, Maureri, Meitzeni, Kovalevski j. t. uurimused. Feodalismi tõi niisugusesse maaomandusse põhjaliku pöörde.

Maa läks kogukonnalt privilegeeritud suurmaapidajate kätte, faktiline maakasutamiseõigus jäi endiselt talupoegile, kelle õlgadele nüüd lasus aga terve rida mitmesuguseid kohustusi. Feodalismi protsess algas aga kogukonnas (Markgenossenschaft) eneses, millele teine samalaadiline järgnes keskvalitsuse kaasabil ja huvides. Viimase all mõistetakse isesugust maaandmise poliitilist süsteemi beneficiumite, fendumite kujul, mille tagajärjel maaomanduse feodalisatsioon lõpuliku kuju omandas.

Kas on tarvis ära märkida feodalisatsiooni protsessi, mis aset leidis kogukonnas eneses, ja millest autor vaikides möödub. Minu arvamise järele küll, sest keskkooli õpilane peab mõnesuguse ettekujutuse saama maaeraomanduse tekkimisest: oli ju viimane teguriks, mis põhjaliku pöörde tõi keskaja ühiskondlikku ellu. Teiseks, feodalismi ei tohi ühekülgse protsessina — kuningas jagas teenistuse eest maid — kujutada. See ei vastaks tõelustele — peitusid ju ta põhjused palju sügavamal. Muutused, mis kogukonna maaomanduse üle elas, on järgmised: 1) maa eraomanduse tekkimine kogukondliku kõrval, 2) eriliste suhete kujunemine kogukonnas, mis harilikult precarium'i nime all tuntud. Maa eraomanduse tekkimiseks kogukondliku kõrval, pakkusid tolleaja elutingimused häid võimalusi. Näit. germaanlaste vanad kogukonnad olid laiali paisatud hiigla maaalale väiksete oasidena. Neid lahutasid üksteisest laialdased metsad ja rohtlaaned. Siin oli igal ühel võimalus maid okkupeerida ja harimise alla võtta, kõrvaldades sealt puud, võsastikud, põõsad j. n. e. Oli talupoeg maa kultuurseks teinud, oma tööjõudu ja aega kulutades, siis leidis niisugune maa tunnustamist eraomandusena (acquisivit labore et sudore — omandas töö ja higiga). Samal ajal jäi okkupeerijale õigus ka kogukonna maid kasutada.

Kogukond aga ise, nagu teatav tervik, maade koloniseerimises peaaegu mingisugust osa ei etendanud. Inama-Sternegg ütleb, et ajaraamatutes ei leia ühtegi kohta, mis räägiks kogukonnast, kui maa koloniseerijast. Külluses olevat aga niisuguseid fakte, mis räägivad kunin-

gategest, kirikust ja eraisikutest, kel mitte- vaba tööjõudu ja inventaari vajalisel määral olemas. Viimased on esinenudki võimsate koloniseerijatena. Täheandab, maa eraomaduse individualiseerimisel ei tule arvesse võtta mitte ainult eraisikuid, vaid ka kuningaid ja kirikut, kes selles suhtes suurt osa etendasid. Suured maa-alad koondusid kuningate ja kiriku kätte veel mitmesugustel teistel teedel. Näit., kuningal oli õigus mitmesugustel põhjustel maid konfiskeerida. Kogukonna liigetel oli õigus nende käes olevaid maid kinkida kuningale ja kirikule, kusjuures takistusi teha ei tohtinud ei pärijad, ei ka teised kogukonna liikmed. Maa võõrandamine kogukonna liikme poolt võis ainult siis sündida, kui selleks kuningalt luba oli, s. o. kui kuningalt oli saadud isesugune tiitel „book“. Viimase kaasmõjul jaguneski maa Inglismaal kahte liiki — folcland (kogukonna maa) ja bocland (annetatud maa). Ka niisugusel kujul tungis individuaalne maaomandus ja ühetaolisetus külla, kogukonda. Ühedel oli rohkem, teistel aga vähem maid. Ühetaolisetuse tekitajateks olid veel mitmesugused juhusliku asjaolud, nagu sõjad, viljakaldused maksud kohtuotsuse põhjal jne. Viimased viisid talupoja raskesse seisukorda, millest väljapääsemine oli võimalik ainult sel teel, et ta oma maa kas kirikule või maasuurnikkudele, või mõnele jõukamale kogukonna liikmele andis. Endised vabad talupojad harisid omi põlde edasi, kuid nüüd juba hoopis teistel alustel, nimelt precariumina, makses sealjuures uuele maaomanikule igaaastast renti. Mitte väikest osa ei mänginud kogukondliku maaomanduse lagunemisel ja precaarsete suhete tekkimisel kogukonnas ka füüsiline vägivald. Suur- maaomanikud, silmas pidades vaesemate talupoegade kaitsetust ja viletsust, ja tugides oma mõjule ja võimule, painutasid neid ühes maadega enesest ripuvusse. Seda tegid ka lihtsalt jõukamad kogukonna liikmed. Karl Suure kapitulaariates ja ka teistes seadusandlikkudes aktides leiame niisuguseid fakte, mis tunnistust annavad vägivaldest maa-omandamisest. Et kogukond oma liigetele kaitset ei suutnud pakkuda, siis olid vaesemad talupojad sunnitud

iseendid ja omi maid võimukamate (kirik, maa magnaadid) kaitse alla andma, kusjuures maa talupoegadele endiselt kasutada jäi. Tihti püüdsid maarikkad omanikud talupoegi-asunikke oma maadele meelitada, sest et neil vabu inimesi ja orje, kellest räägib Tacitus, ei jatkunud suuremate maade tõsiseks harimiseks. Mõisnikkude püüetele tulid majanduselu tingimused ise vastu. Rahva arv kasvas. Vabu maid oli vähe väljaspool kogukonda. Talupojad hakkasid omi maid laste vahel jagama. Maaomanduse killunemine andis igale maasaajale vähe väljavaateid. Nii maakitsikuse all kannatajad, kui ka maata talupojad olid nimetatud põhjusel valmis suurmaaomanikkude maile elama asuma, kaotades sealjuures oma endise iseseisvuse ja muutudes poolvabaks inimesteks. Nende rippuvus väljendus selles, et nad suurmaaomanikkudele maksu (census) maksid. Talupojad asusid mõisnikkude maile tihti tervete küladena.

Niisugusel teel lagunes kogukondlik maaomandus, tekkis maa eraomandus ja arenes suurmaaomandus. Viimasega olid ühendatud väikemaapidamine ja talupoegade rippuvussuhted.

Kõik see sündis enne feodalismi, kui poliitilise süsteemi tekkimist. Kirjelatud muutuste ja keskvalitsuse maa-poliitika tagajärjed olid ühed ja samad.

E. Asson, feodalismi tekkimise juures peatades, tähistab kuninga võimu langemise, mis oleneb maa jagamise poliitikast ja viib viimase ühendusse naturaalmajandusega. Sealjuures nimetatakse mitmel korral rikkaid maaomanikke, suurmaaomanikke ja mõisnikke, kes iseseisvaks saanud. Mil teel maa nende kätte kuhjus, kes nad kõik olid, mis tuleb nende iseseisvuse all (ulatus) mõista, see jääb õpperaamatus puudulikult käsitatuks. Kui Wat Tylori mässi ajal inglise talupojad mõistsid küsida „kui Adam kündis ja Eva kudus, kus oli siis mõisnik“, siis mõistab samaladilise küsimusega esineda ka meie keskkooli õpilane: kui Cäsari ja Tacituse ajal valitses kogukondlik maaomandus (sellest autor vanaaja õpperaamatus jutustab), millistel tingimustel see siis kadus, ruumi tehes maa eraomandusele.

Autor on üht ja teist tähendanud, kuid selgusetu ja uduselt. Pealegi tahab rikkuse ja vaesuse mõistega opereerimine antud juhtumisel olla vähe otsarbekohane: on ju mõlemad mõisted ebakindlad. Nimetatud mõistetest välja minnes määrab autor kindlaks ka senjõraadi ja vasalliteedi mõisted: senjõörid olnud rikkad ja vasallid vaesed mõisnikud. See kõlab vähe täpselt. Õigem on vasallideks nimetada laenumaa saajaid, kuna senjõörideks laenumaa andjaid. Vasallid ei olnud igakord mitte vaesed ega senjõörid rikkad.

Mõni leht eespool räägitakse ka vasallidest ja senjõöridest, kuid teises sihis (ratsa sõjaväelased vasallid, kuningas senjõör). Sealsamas nimetatakse ka mõisnikke, kes maid jagasid ja vasalle pidasid. Viimaste lausetega seisab autor tõele lähemal. Ka feodaali nimetust ei tarvita autor üldse mitte. Lhk. 28 konstateeritakse, et hulk maid ka kirikutè, kloostrite ja piiskoppide käes oli, kuid kuidas ja mispärast need maad nende kätte koondusid, sellest juttu ei tehta. Talupoegadest rääkides tähendatakse, et talurahva arv alatasa kahanes. Kuhu nad siis jäid? Nähtavasti on siin trükiveaga tegemist, kuigi sama lause kordub igas trükis. Autor on arvatavasti mõelnud siin vaba talupoegi. Vististi ei eksi ma palju, kui ütlen, et autor on feodalismi ja ta tekkimist käsitanud katkendlikult ja süsteemitult, kusjuures feodalismi puutuv materjaal on terve rea lehekülgedele laiali paisatud, ilma et oleks hiljem selgeks ja kujukaks kogupildiks kokku võetud. Lõpuks tähendatakse ära feodalismi põhijooned autorile iseloomuliku kuivusega ja telegrammilikkusega, näit.: „Rahvast oli kolme kihti: sõjamehed, senjõörid; parunid ja rüütliid; vaimulik seisus ja talurahvas. Vabad olid ainult maaomanikud. Läänipidamine oli kõige laialisem. Talurahvas oli pärispõlves. Kaubandus oli tähtsuseta... Valitses kodumajapidamine, linna elu oli alles tekkimisel. Härrad ja töölised olid seotud: esimesed ei saanud elada ilma orja tööta, teistel ei olnud võimalust vabaks saada.“

Feodalismi põhijoonte tähistamisel on nähtavasti autorile teatavat mõju

avaldanud Vipperi keskaja õpperaamat, kus samad põhijooned on aga kujukalt ja seotud lausetes edasi antud. Ei ole ju paha, kui raamatu kirjutaja laseb end mõnest soliidist autorist mõjutada, kahju ainult, et see mõjutamine ainult osalt ja sisuliselt külje konspektiivses jälgendamises avaldub, mitte aga vormis ja stiilis.

Küllaldaselt on tähelepanu pühendatud talupoegadele. Kahju aga, et autor pole keskaja mõisamajandusest kutsunud õpilastele mõnesugust ettekujutust pakkuda ja sel teel ühendust luua vanaajaga. Ühes mõisamajandusega oleks otstarbekohane olnud kirjeldada ka talupoegade elu-olu — on ju nad teineteisega lähedalt seotud. Pealegi ei saa õpilane mingit ettekujutust naturaalmajandusest, kui mõisamajandust ei kirjeldata. Seda võiks umbes järgmiselt teha: mõisamaade jaotus (mõisa ja talumaad), talupoja õigused ja kohustused (teotegemine, maksud põllu, karja ja käsitöö saadustes, kümnes), mõisniku sissetulekud, maa kasutamissüsteemid (näit. kolmepõllu süsteem), põllutöö riistad, käsitöö, üksikute iseseisvate professionide, käsitöö harude tekkimine, kaubandus (mis algastmel oli), talupoja ja mõisniku tarvete ja elutingimuste üldkarakteristika. Ühenduses mõisamajandusega või lahus, olgu alla kriipsutatud kloostrite majanduslik tähtsus. Autor teeb seda ühenduses ristiusu levimisega ja üsna napilt (mungad pidanud tegema põllu-, aia- ja käsitööd). Kloostrite mail polnud mitte ainult põlluharimine eeskujulik (Rooma tehnika, majapidamine oli organiseeritud üldjoontes niisama kui Rooma villades), vaid siin arenes jõudsasti ka käsitöö. Näit. Fulda, Kölni, Saint-Galleni j. t. kloostrid olid VIII ja IX a. s. kuulsad oma töökodadega. S.-Galleni kloostris IX a. s. algul olid seppade, kuldseppade, riidevanutajate, nahaparkijate, kingseppade, sõjariistade valmistajate, aamiseppade, treialite ja õllekeetjate töökojad. Benediktinlased olid populaarsed oma tehniliste teadmistega. Need olid oma aja osavamad arhitektid; nende koolides õpetati siidiriide valmistamist, mitmesuguseid peenemaitselisi asju elevanti luust valmistama, valamistööd, joonistamist, ilukirjutust (mis trükikunsti puu-

dumise ajal väga tähtis oli), raidkunsti, maalikunsti jne. Töökoda juhatasid paremad tehnikud. Et käsitöö oli kloostrites ja ka kuninglikkudes villades (ka teistes) tehniliselt õieti ja hästi organiseeritud, suurenes valmistamine alatasa ja osa saadusi läks vahetuseks. Loomulikult pidid tekkima nüüd aastalaadad. Neid peeti iga aasta ja kirikupühade ajal (messa). Aasta laadad muutuvad nädalalaatadeks (Wochenmarkt). Viimaste asemele astuvad hiljem alalised turud (Tagmarkt). Siia asusid käsitöölised ja kaupmehed. Tekkisid alevid ja neist linnad.

Autor linnade tõusu selgitades nimetab üht ja teist tööstuse edenemise alalt ja peatab siis linnade tekkimise juures, tehes seda aga väga napilt. Linna elu üldine kirjeldus on rahuldav, tähistamist on leidnud ka linnade mõju talurahva vabastamisele. Autor oleks pidanud aga ligemalt peatama linna majanduspoliitika (sõbralik kohaliku tööstuse, vaenulik aga kaubanduse vastu) ja tsunftikorra ja tsunfti seadusandluse juures. Vastasel korral jääb õpilasele tumedaks, kuidas ja miks siis tsunftikord ühes oma seadusandlusega ja linna majanduspoliitika takistasid keskajal ja hiljem (XVI—XVIII) tööstuse ja kaubanduse arenemist. Peab ju sellest uude aega üle minnes nii mitmel korral juttu tegema.¹ Kas tsunftide iseloom ja meistrite ja sellide vahekord muutus ja kas raha kapitaali kuhjumist keskaja lõpu poole märgata oli, neid küsimusi ei ole autor peaaegu puudutanudki. Et hiljem meistrite pojad raha eest meistriteks said, Florentsis meistrid juba rikkad äri-
mehed olid ja seal võis leida rikkaid pangaomanikke, see kõik ütleb siiski õpilasele vähe majanduselu iseloomust keskaja lõpu poole. Kui autor araablaste kultuuri käsitamisele asudes peatab enne Araabia tööstuse ja kaubanduse juures (väga õige võtte) loeteleb terve rea tööstussaadusi ja märgib nende valmistamiskoha ja väliturud, siis oleks pidanud sedasama tegema ka tingimata Itaalia, õieti Itaalia linnriikide suhtes. Teatavasti pakuvad Itaalia suurlinnad

¹ Selles suhtes olgu näit. nimetatud, et tsunftid keelasid uuendused valmistamistehnikas.

kaubandusliselt ja tööstusliselt väga mitmekesist ja huvitavat materjaali, ja õpilaste kohase materjaali väljavalik ei tee suuremaid raskusi. Autor nimetab Veneetsiat kaubandusriigiks (see on kõik). Ta oli tööpoolest ka tööstusriik (villase, puuvillase ja siidiriide valmistamine ja klaasitööstus olid kõige tähtsamad tööstusharud). Muidugi suuremal määral oli Veneetsia kaubandusriik. Ta kauples Saksamaaga ja terve Euroopaga, Mustamere maadega, Ees-Aasiaga ja Egiptusega. Ta kontoreid leidis igal pool (Aleksandrias, Konstantinoopolis, Peloponeesuses, Kreeta ja Küprose saartel jne.). Veneetsial oli hiigla laevastik, mispärast ta ka suurima mereriigina esines ja tegutses. Selles suhtes võib teda võrrelda koguni Inglismaaga. Florentsi juures peatatakse küll pisut enam, kuid ikkagi napilt. Ta oli tööstus-kaubanduslik riik, erilist tähelepanu juhitati temas rahaga kaubitsemisele. Florentsi pankuritel olid omad filiaalid igal pool, läänes ja idas. Nad olid valitsejate kreditoorid. Itaalia pankuritest olenesid tihti valitsejate sammud välispoliitika alal. Tahaksin öelda, liig vähe on seda Itaalia linnriikide kohta, kui konstateeritakse, et Veneetsia oli kaubanduslik, Florentsis valmistati villast ja siidiriidet ja oli palju rikkaid rahamehi. Autor oleks kaubanduslist tegevust ennast pidanud puudutama, näitama kui võrd Itaalia kaubandus ja tööstus olid arenenud, missuguste määdega kaubeldi, näitama kaupade ringlemist jne. Kui seda on osalt tehtud Araabia ja Hansa ühingu suhtes, siis oleks pidanud see sündima veel suuremal määral Põhja-Itaalia linnriikide puhul: on ju Itaalia renaissance'i kodumaa, maa, kus võib-olla kõige pealt aset leidis protest inim-

isku orjastamise vastu. Kui õpilane küllalt kujuka pildi saab keskaja, eriti Itaalia majandusest, siis ei tee renaissance'ist, eriti ta kujunemisest, arusaamine õpilasele mingisuguseid raskusi.

Teatavasti avaldus inimesiku orjastamine keskajal mitmesugusel kujul. Vabanemine algas linnade tõusuga. Pöörde tekitajaks inimese psüühikas oli, võime öelda, peaaesjalikult kaubitsemine, ja kaupmees elas esimesena selle pöörde üle, ilma et ta seda oleks ise märganudki. Tema tegevus oli mitmesuguste takistustega seotud, kuid see ei kohutanud teda. Teda virgutab tegutsemisele tung võimalikult suurema puhtakasu järele. Ühe operatsiooniga ta võitis, teisega kaotas, kolmandaga oli tarvis kaotust kahekordselt tasa teha. Seal juures peab ta tihti võitlust elu ja surma peale. Tagajärg — kaupmehe kujuneb raugemata energia, raudne tahtejõud, kriitiline vaade ümbritsevale elule ja iseisvus. Nii on kaupmehe elu see pind, milles peituvad individualismi juured. Teda ei köitnud kiriku autoriteet ega usu dogmad, vähe huvitasid teda „paradiisi rõõmud“ ja igavene hinge õndsus, millest rääkis kirik. Kui operatsioon õnnestas, siis ta lõbutses ja tegi seda hästi, tegi uusi kavatsusi, kalkuleeris ja asus nende teostamisele. Ta oli läbi ja läbi teonimene, tema ei võtnud südamesse, mis õpetab kirik. Temal polnud enesel aimugi sellest, et ta üks keskaja ilmavaate ja kultuuri purustajatest on. Kui õpilasel on küllalt selge pilt keskaja vaimuelust ja ilmavaatest, ja samasugune ettekujutus keskaja majanduselust, siis ei jäta ta vastust võlgu, kui temalt küsitakse renaissance'i tekkimistingimuste üle.

(Järgneb.)

Algkooli kehalise kasvatuse kava eelnõu.

A. Raudkats.

(Järg.)

III õppeaasta, 2 tundi nädalas.

Õpilaste vanadus: 10—11 aastat.

Korraharijutused: Rindreas lugemine neljaks; paarreas (kahekordses rongreas) lugemine kaheks paari kaupa (mõlemad paariseltsilised ütlevad korraga numbri, pöörates näod sissepoole); samud tahapoole; täispöörded; rongreast ülemarssimise paarideks ja nelikuteks

varem tehtud lugemise järel ning ridade lahutamise kahe sammu kaugusele kõrvalsammega; neljaks loetud rongreast nelikutete moodustamine kõrvalasendi kaudu: esmalt asetuvad nummer kahed ja neljad ühe sammuga nummer ühede ja kolmed vasakule või paremale poole, siis nummer kolmed ja neljas (iga teine paar) nummer ühede

ja kahede vasakule või paremale poole (kolme sammuga).

Jalgade ja sääre harjutused: Kikivarvul seis kõiksugu kaasliigutustega, nagu aeglane pea pööramine, käte sirutus kõrvale, käte viimine pealaele; seistes käed puusas, vahelduv kannatõstmine (üks kand tõuseb, teine langeb); varvasseisak viltu ette-kõrvale; sammseisak viltu ette-kõrvale; vahetus täisküki, käed põrandale toetatud, ja seisu vahel kõrvale tõstetud (hiljem ülespoole sirutatud) kätega, vaheldamisi aeglaselt ja kiirelt; poolkukk ja täiskukk 4 taktiosas; sääre heitmine ette katsudes puudutada ette tõstetud kätt (peopesa allpool).

Käte (labaluu) harjutused: Süldseisakus aeglane käte viimine üles peopesi ülespoole pöörates, vaheldamisi käte heitmise üles (samast algseisakust) neid pea kohal ühte lüües; käte tõstmine viltu kõrvale — üles; käte kõverdamine õlgadele ja sirutamine üles; käte tõstmine kõrvalt üles ja langetamine kõrvalt alla; käte kõverdamine õlgadele ja tõukamine ette ning üles; käte panek kukla; kätega löömine sisse- ja väljapoole: põhiseisakus. Käed kõrvale tõstetud, kõverdatakse käed küünarnukist ja viiakse rinna ette, peopesad allapoole, ning sirutatakse siis hoogsalt kõrvale (hiljem tõstetakse käed otseteed löögivalmitena rinna ette ja lüüakse väljapoole).

Pealiigutus: Rätsepa istakus, hiljem põhiseisakus, pea paenutus kõrvale.

Selja harjutused: Kaarasendis kõhuli maas a) pea painutus ettepoole, b) lasku löömine vastu põrandat mõlema käega korraga; rinna tõstmine selili olles, põlved kõverdatud, käed üle pea sirutatud; istudes põrandal kõverdatud põlviga, kannad koos, ristis käed üles pea kohale tõstetud, selja painutus ette- ja allapoole, kätega vastu põrandat lüües (jalgade ette); hiljem sama liigutus istudes sirgete ja vähe lahus säärtega; sammseisakus, käed vabalt või ette tõstetud, selja painutus ette- ja allapoole, kuni sõrmotsad maani ulatavad; seistes käed kõrvale tõstetud, mõõdukas selja painutus tahapoole käsa kukla viies; harkseisakus keha painutus ette ja allapoole peopesi maha pannes; harkseisakus, käed puusas, keha kallutus ette-

poole; kaarasend kõhuli Rootsi redeli või madala poomi ees, kätega parajast pulgast (parajale kõrgusele seatud poomist) kinni hoides; selles algasendis harjutatakse pööramist ning jalgade painutust tahapoole.

Tõsteharjutused: „Reisimine“ Rootsi seinal tõustes vähehaaval kõrgemale ning laskudes samuti allapoole (kulminatsioonipunkt on seina keskkohal); ronimine kitsal, niinimetatud Saksa redelil; tõstehüpped koosjalgu, hiljem jalavahetusega varvasseisakust ette; (hüpe tehakse seistes poomi, kangi või Roosi redeli ees, käed otsaesise kohal, kätega võimalikult palju keha tõstmiseks kaasa aidades); seistes Rootsi redelil kõverdatud käsivartega (küünarnukkes täisnurk) aeglane allalaskumine sirgetele käsivartele; samas algseisakus kiire jalgade painutus tahapoole (mõlemad jalad võetakse korraga pulgalt ja pannakse kiirelt sinna tagasi); ronimine üles mööda Rootsi redelit ja istumine küljelt viimasele pulgale; alguses mõlemi käega pulgast kinni hoides, hiljem välimist kätt vabastades ja selga sirutades (jalad ripuvad vabalt alla); kallutusripak poomil, alguses lühikeste sammega, hiljem koosjalgu hüpates; sellest algseisakust pea pööramine ja vahelduv põlve ning sääre tõstmine; algseisak ronimiseks, köitel või ritvul.

Tasakaalu harjutused: Vahelduv põlve tõstmine ettepoole mõlema käega (hiljem ainult samapoolse käega) jalast kinni võttes (põlv langeb väljapoole); seistes ühel jalal, teine sääre kõrvale tõstetud, 4—6 käteplaksutust; tasakaaluvõitlus paari kaupa: seistes ühel jalal, teine vähe tahapoole tõstetud, lüüakse vasakud (paremad) käed ühte, katsudes vastast sundida jalga maha panema; kikivarvul käik tagurpidi pööramata pingil, käed pealaele, mahahüpe kõrvale teist säärt heites; harilik tasakaalukäik pööratud pingil, alguses paariselt silise käest kinni hoides, hiljem iseseisvalt, käed kõrvale tõstetud; kikkivarvul käik kõrvale pööramata pingil, käed üles tõstetud, mahahüpe ettepoole määratud säärt heites; käik tagurpidi pööramata pingil ühel serval, üht jalga otse teise ette asetades, käed kõrvale tõstetud.

Kõhulihaste harjutused: Neljakäpakil olles, istekoht kõrgel, sääred sirged, a) vahelduv jalgade muutmine ettepoole, b) vahelduv käte panek põlvele, c) vahelduv käte kõverduks õlale, rippudes seljaga vastu Rootsi redelit a) vahelduv põlve tõstmine ettepoole (hiljem „jalgratta sõit“), b) vahelduv sääre tõstmine ettepoole; neljakäpakil olles, istekoht madalal, kätel käik ettepoole tugiseisu ja tagasi; samast algseisakust säärite heitmine sirgeks taha ja selle järel siirdumine kätel ettepoole, ainult mõned sammud („hülged“); istudes või selili maas lamades säärite ujumisliigutus.

Vahelduvad keha harjutused.

Painutused kõrvale: Istudes kaksiti pingil, käed kõrvale tõstetud, keha paenutus kõrvale kunni sõrmotsad maani ulatavad; sulgseisak, üks käsi kuklas, teine vabalt, keha paenutus kõrvale, vabalt kätt mööda külge allapoole libiseda lastes; harkseisakus, käed kuklas, keha painutus kõrvale; harkseisakus, käed kõrvale tõstetud, keha painutus kõrvale teist kanda (hiljem tervet jalga) tõstes; harkseisakus, üks käsi üles tõstetud, teine vabalt, keha painutus kõrvale; külgtugiseis pingil, vaba käsi puusas

Pöörämised: Keha pööramine seistes põlvili, käed kuklas või kõrvale tõstetud; keha pööramine sulgseisakus, käed puusas; käte sirutus alla pöördseisakus (keha vasakule või paremale pöördud); saagimine seistes ühel põlvel; rätsepa istakus, käed löömiseks rinna ette tõstetud, keha pööramine kõrvale, samapoolse käega väljapoole lüües; keha pööramine harkseisakus, käed korda mööda puusas, kõrval ja pealael; „kringli tegemine“ seistes paari kaupa vastamisi kahel pool pinki ja lühikeste sammega edasi liikudes.

Hüpped: Varvasseisakust ette nõtkhüpped jalga vahetades; samad hüpped varvasseisakust kõrvale; vaba hüpe paigal täispöördega (90°); seistes põlvil hüppega seisma (seltsiliste abil); koosjalu lühikesed hüpped ettepoole, jalad suletud; seistes pingil sügavushüpe kõrvale säärt ja käsa kõrvale heites; hüpped üle põigiti asetatud pingi, hoojooksuga, mahatulek täiskükki; jäneshüpped üle madala nõõri; „tormijooksu hüpe“:

hoojooks mööda kallakut pinki, mis ühe otsaga poomile (põlve kõrgusele) või teisele, põigiti asetatud pingile pandud, ning sügavushüpe ettepoole; koosjalu hüpe (eelkäiva hoojooksuga) neljakäpakile plindile või selle puudusel madalale lavale, seal üks jäneshüpe ettepoole ja siis mahahüpe ettepoole; seistes küljega vastu poomi, tugihüpped üle ja mööda poomi, põlved kõverdatud (poom on alguses põlve kõrgusel, hiljem kõrgemal); samad hüpped pingil tagurpidi; hoota kaugushüpe (põrandale tõmmatakse 2 roobasjoont, mille vahe alguses 75 cm., hiljem suurem); kõrgushüpped vähehaaval kõrgust lisades.

Segaharjutused: Roomamine pingil pikkade võtetega; üleheitmine madalal poomil; jooks üles mööda kallakut pinki (üks ots maas, teine Rootsi redelil) siirdumine edasi redelil ja mahatulek mööda teist kallakut pinki, mis madalamale asetatud (pingi otsalt mahahüpe ettepoole säärt heites).

Käigud, sammud, jooks: Käik edasi lauldes; käik kikivarvul, käed kuklas; käik astudes vaheldamisi 4 sammu tasa, 4 rõhuga; käik astudes vaheldamisi 5 harilikku sammu ja 5 pikka hüppesammu (sääre heitmisega ettepoole); liuglemine ettepoole nelja kaupa, esimestel käed puusas, teistel eelseisja õlgadel, seinte juures vasakut (paremat) kätt ringi pöörates („rongid“); galopisammud ettepoole, määratud jalg ees, jalavahetus õpetaja märguandel; harakakäik käsi õtsutades, vaheldamisi harakahüpetega; käik üht põlve vähe painutades ja teist säärt ettepoole tõstes; käies jalavahetus õpetaja märguandel; ringikäik paari kaupa kättest kinni hoides, õpetaja märguandel lastakse käed lahti ning pööratakse kord täielikult ringi (lühikeste sammega, taktis), mis peale käimist endiselt jätkatakse, hiljem sama harjutus joostes, jooks paigal jalga tahapoole heites.

Hingamisharjutused: Käte tõstmine kõrvalt üles; kikivarvule tõus käsi kõrvale tõstes ja pead vähe tahapoole painutades; käte tõstmine eest üles ja langetamine kõrvalt alla; seistes käed üles tõstetud, käte laotus väljapoole (õla kõrgusele, peopesad ülespoole).

Mängud.

Jooksumängud: Kull mõrdadega. Hunt tuleb. Jänes põõsas. Ringjaht. Kaht palju. Kolme palju mitmes teises. Post käib. Noodavedu. Kalamehed. Nuut. Nädala Mats. Piirivalvurid ja sala-kaubavedajad. Väljakutse. Võidujooks nelja kaupa seinast seinani. Numbrite võidujooks ringis. Võidujooks kottide kandmisega ühest ringist teise.

Hüppemängud: Hüppav ring („hiir tuleb!“). Hüpped koosjalu üle õõtsuva nõõri. Hüppamine võidu ühel jalal (paari ja rea kaupa).

Maadlusmängud: Vedamine täiskükis (harakhüpetega) paari kaupa käed kättes. Vedamine rõngastega paari ja nelja kaupa. Lükkamine paari kaupa käsi-varrevõttega (käte alt kinni, õlg õla vastu). Võitlev ring mitmes teises.

Viskemängud: Märkiheitmine väikese palliga (märgilauale). Pall seis! Karujaht. Ajupall mitmes teises. Jalgpall ringis. Teatepall istudes.

Laulumängud: Me rõõmsad lapsed oleme. Armsam mäng. Ranna eit. Pesu pesemine. Karussell.

(Järgneb)

Kehalise kasvatusu uuendamise tarvidus seminaarides.

A. Kalamees.

Meie algkoolides töötavad seminaari lõpetajad õpetajad. Suurem jagu valgub neist maakoolidesse, kus nad kõiki aineid õpetama peavad. Linna algkoolides on aga ainetajaotus enam ühetaoline, leidub rohkem eriala õpetajaid. Maaõpetaja peab aga iga ala peale kunstnik olema. Sellest ka tarvidus, et ta iga ala peale enam-vähem ettevalmistatud oleks.

Vaatame nüüd, kuis on lugu kehalise kasvatusu alaga. Iga teise ala jaoks on õpetaja palju rohkem praktiliselt ja meetoodiliselt ettevalmistatud, kui nimetatud ala vastu. See ala on meil senni lapsekingades ja just ka seminaarides. Võrdlen iseennast, kui lõpetasin. Nüüd aga, kus sport juba palju rohkem hoos, arenenud ja inimeste meeli vallanud, on arusaamine tema tulust muidugi suurenenud, samuti ka koolides. Kuid seminaarides on ta siiski võrdlemisi veel nii vähe arenenud, et tulevane algkooli õpetaja ennast selle aine õpetamisega kodus ei tunne olevat, iseäranis maakoolides. Puudub veel praktiline oskus, samuti meetoodiline. Olen seda nii tihti silmanud tundidel. Vahel võtab vee silma, kui vaatled, kui saamatult veel sel alal lastega ümber käiakse. See maksab iseäranis küll endise aja vaime kohta, kuid ka praegune saabuv

element jätab palju soovida. Sest senni on ka seminaarides kehalise kasvatusu kava puudunud, on olnud ainult võimlemine, sõna kitsamas mõttes. Viimasel ajal on aga üksikute seminaaride sportõpetajate õhutusel ja eestvõttel asi osalt paranenud. Ka see on suur plus. Nii oleks nimetada siin Tartu seminaari sportõpetajat hr. Kalkuni, kes ise tegeline spordimees ja tema tõttu on ka Tartu seminaaris sport ehk üldiselt kehaline kasvatus kõrgel järjel. Lust oli vaadata, kui pea terve õpilaskond Tartu keskkoolide vahelistel kergejõustiku võistlustel esines ja kui ma ei eksi, tuli ka seminaar esimesele kohale.

Meie ajal on tõsiasjaks saanud, et sport on suur kasvatusline faktor noorsoo juures. Selle üle enam ei vaielda, see on kindlaks tõeks saanud. Ainult on küsimus kui d a s seda läbi viia ja käsitada. Iseäranis peaks algkooli õpetaja igal praktilisel alal end hästi ettevalmistama, siis tunneks ta aine õpetamisel ennast kodus olevat.

Sellepärast peab seminaari kehalise kasvatusu kava hoopis teisest vaatepunktist vaatlema, kui harilikku keskkooli oma. Harilikus keskkoolis peab õpilane ainult võima — ja see on kõik, mis talt sel alal nõutakse. Seminaari lõpetaja peab ka peale isikliku praktilise

võimise (kõnnen) veel seda edasi anda oskama, mis ta õppinud on. On isik ise praktiliselt tugev, siis mõistab ta enam-vähem seda ka edasi anda, kuid siiski peab seda oskust veel eriti arendama; sellega peab kehalise kasvatuse metoodika seminaari sisse viima. Seda peab seminaari sportõpetaja tegema, kuid siin on meil siiski laiema alusega kava vaja. Teiseks peame seminaaridele eestkätt päevas vähemalt 1 tund spordi jaoks andma. Ajapuuduse all kannatavad sel alal samuti kõik teised koolid. Tarvis on, tähendab: 1) viia seminaari õpilasi kõige kõrgemale individuaalsele arenemisele sportlisel alal, 2) õpetada oskust, kuid sportliskasvatust edasi anda, kuid sporti toimida, 3) iga päev vähemalt 1 spordi tund. Samuti ei teeks viga pealelõunased sportlised tegevused. Praktiline sport-

line tegevus on see, mis aastate kestel järjekindla töö läbi tuleb. Ja seda vaimu peame seminaarides looma, mis juba osalt olemas.

Siin ei aita esialgul muu, kui peavad seminaaride sportõpetajad ise asjast kinni haarama, katsuma üksteisega sidet hoida, ennast arendama igatepidi, luues haridusministeeriumiga kontakti uue kehalise kasvatuse kava saavutamiseks. Siin peab kõige energilisemalt asjast kinni haarama, sest seminaari lõpetaja on see, kes rahva sekka läheb, algkoolidesse töötama; siin tarvis põhianna, kants rajada ja laial alusel, et meie rahva seas sport areneks ja edeneks. Koolid on need allikad, kus arenemine algab ja lainena üle maa laieneb, tuues rahvale uut elurõõmu ja lusti. Sellepärast käed külge.

Keskkooli füüsika õppeplaan ja õppekava.

J. Lang.

Üheks suuremaks puuduseks, mis meie keskkooli edukat tööd takistab, on kindlate õppeplaanide ja õppekavade puudumine. Sagedased muudatused nõuavad palju asjatut jõukulutust ja ei luba õpetajal oma töösse süveneda. Mis puutub haridusministeeriumi korraldustesse õppeplaani ja õppekavade asjus, siis jätavad nad füüsika suhtes, võrreldes teiste ainetega, vist küll kõige rohkem soovida. Tõsi küll, haridusministeeriumi 30. mai 1922 a. keskkooli ajutised õppe- ja tunnikavad ja 12. okt. 1923 a. avalikkude keskkoolide Eesti keele, matemaatika, loodusteaduse (füüsika ühes arvatud) jne. õppekavad käsitavad ka füüsikat. Kuid nimetatud korraldused on füüsika osas nii lühikesed ja puudulikud, et neid vaevalt õppeplaanidekski nimetada võib. Materjaali- jaotuse poolest lähevad mõlemad korraldused üksteisest põhjalikult lahku. 12. okt. 1923 a. korralduste tarvituselevõtmine on ette nähtud ainult 1923/24 õppeaastaks, nii siis on need korraldused nähtavasti ka ajutised. Kõigest sellest järgneb, et haridusministeerium küsimust veel otsustatuks ei loe ja

järgmisel õppeaastal muudatused võimalikud on.

Hiljuti Tartus peetud matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongress oli õieti esimene juhus, kus tegelikku füüsikaõpetamisse puutuvad küsimused nii suurel hulgal käsitamisele tulid. Loodetavasti ei jäta möödunud kongressi otsused olukorra selgitamisele oma mõju avaldamata.

Nagu iga ehituse juures plaanidest alata tuleb, samuti tuleb ka mõne aine õpetamise ülesehitamisel alata selle aine õppeplaani. Alles õppeplaani kindlaksmääramise järele võib õppekava harutamisele asuda. Lubatagu mulle asja tähtsuse pärast vähe peatuda kongressi poolt hääkskiidetud keskkooli füüsika õppeplaani juures, mis Tartu füüsikaõpetajate poolt kokku seatud. Tema kokkuseadmisel on arvesse võetud järgmised juhtmõtted:

1. Materjaali valik ja jaotus olgu õpilaste huvidele ja arenemisastmele vastav.

Siit järgneb, et kursuse süstemaatilisel käsitamisel tulevad raskemad osad (gaaside vedeldumine ja kriitiline tem-

peratuur, füüsikaline optika jne.) esialgul välja jätta ja kordamisel täiendada. Kursuse algul tuleks rohkem rõhku panna kvalitatiivsele, lõpul kvantitatiivsele küljele.

2. Ükski küsimus ei tohi keskkooli füüsika kursusest sellepärast välja jääda, et teda algkoolis juba on käsitatud, sest muidu kaob üksikute osade vahel orgaaniline side. Pealegi praegusel ülemineku ajal võib füüsika käsitlemine algkoolis väga mitmesugune, sagedasti nõrk olla; nõnda võiksid tekkida õpilastel tühjad kohad, kuna kordamine ei tee viga. — Kui keskkooli õppeplaani ja kavade kokkuseadmisel esialgul algkooli füüsika kursust arvesse ei tule võtta, siis tuleb seda küll teha füüsika tegelikult õpetamisel klassis. Kõik algkoolis käsitatud küsimused (vee pumbad, kell, termomeeter jne.) tuleksid puudutada ainult kordamise ja täiendamise mõttes, mitte aga sama põhjalikkusega, kui täitsa uued küsimused.

3. Praktilistel põhjustel on soovitatav, et kõigis keskkooli harudes füüsika kursus võimalikult kaua (vähemalt kahe esimese õpetamisaasta jooksul — II ja III kl.) sama oleks. Nimetan mõned niisuguse korralduse hääd küljed: hõlbustus ruumide tarvitamisel, kus klass haruneb; ühine õpetaja ja õpperaamat; võimalus õpilasel tarbekorral ühest harust teise üle minna jne.

4. Mitmesugustel praktilistel põhjustel on soovitatav, et juba paari esimese füüsika õpetamisaasta jooksul võimalikult kõik füüsika osad käsitust leiaksid.

Selle nõude teostamine võimaldab füüsika teadmiste kasutamist teiste õppeainete kasutamisel (geograafias, loodusloos, matemaatikas jne.), kergendab juba varakult loodusteaduslise kirjanduse lugemist, millele tuleks suurt rõhku panna nii võõra keele omandamise kui ka ilmavaate kujunemise seisukohalt, samuti ka mõnesuguste riistade ja mudelite kontsrueerimist käsitõötunnis. Ka neile, kes koolist enne lõppu eemale jäävad, on see kasulik.

5. Õppekavades ettenähtud materiaali hulk peab olema kooskõlas vastava klassi keskmise nivooga ja aine õpetamiseks määratud tundide arvuga. Ennem käsitada vähem nähtusi ja põh-

jalikult, kui palju ja pealiskaudselt. Üte nähtuste arv kasvab alatasa. Kõiki me omandada ei jõua, sellepärast tuleb õpetada teed leidma selles nähtuste rägastikus.

6. Põhjalikuma omandamise mõttes on soovitatav, et kõik füüsika osad kogu kursuse jooksul paaris klassis saaksid käsitatud. Iga osa kordamiseks tuleb vastav aeg ette näha. Loomulik, et täiendamine ja kordamine teineteisega seotud oleks.

7. Õppeplaan tuleb kindlaks määrata. Õppekavas tuleb materiaali valik ainult üldjoontes ära tähendada. Üksikasjalikus materiaali valikus kui ka tema käsitamises tuleb õpetajale vabadus jätta. — Igal õpetajal peaks võimalik olema antud tingimustel (kabineti seisukord, ettevalmistus jne.) töötades kõige paremat pakkuda, mis kahtlemata eeldab teatud korraldamisvabadust oludele vastavalt. Sellepärast ei tohi sunduslikud juhtnöörid üksikasjusse tungida, küll aga soovitavad.

8. Praktilised tööd füüsikas on keskkoolis tingimata tarvilikud.

Neist juhtmõtteist välja minnes seadsid Tartu füüsika õpetajad kokku keskkooli füüsika õppeplaani ja esimese õpetamisaasta õppekava, mis kongressi poolt vastu võeti ja mis füüsika kohta käivate resolutsioonide lõpul täielikult ära trükitud on.

Vaatame nüüd, mille poolest läheb kongressi poolt vastuvõetud õppeplaan lahku praegu maksvast haridusministeeriumi omast.

II kl. Tundide arv ühe võrra rohkem, peale selle veel $\frac{1}{2}$ tundi praktilisi töid. Vedelikud ja gaasid on käsitatud iseseisvate osadena. Mehaanika põhimõtted rõhutatud.

III kl. Tundide arv sama. Väljarvatud $\frac{1}{2}$ tundi praktilisi töid. Humanitaar- ja reaalarhus sama kursus, mis aine jaotuse poolest enam-vähem vastab haridusministeeriumi reaalarhu kursusele. Vahetegemine humanitaar- ja reaalarhu aine jaotuses haridusministeeriumi õppeplaanis pole millegagi põhjendatud. Kursuse ülesehitamine ei nõua humanitaarharus varem mehaanika käsitamist, kui reaalarhus, ümberpöörduvalt oleks veel kuidagi arusaadav. Sest kui reaalar-

harus on võimalik elektrit enne mehaanikat käsitada, seda enam peaks see humanitaarharus võimalik olema. Ilma ühegi kaaluva põhjuseeta humanitaar- ja reaalaru kursused lahku viia sama tundide arvu juures ei ole kuidagi soovitatav (juhtmõte 3).

IV kl. Humanitaarharus on üks tund rohkem ja kursus täiesti lahkuminev, mis tingitud lahkuminekuist eelmise aasta kursuses. Reaalarus on samuti 1 tund rohkem. Vedelikud ja gaasid on iseseisvatena osadena II kl. kursusse kantud. Selles klassis tuleks ette võtta ainult nende osade kordamine ja täiendamine. Mehaanikast tuleks mõned osad üle kanda V klassi.

V kl. Reaalaru. Tundide arv ühe võrra suurem, peale selle veel $\frac{1}{2}$ tundi praktilisi töid. Klassi põhikursuseks on elektrodünaamika ja mehaanika täiendamine ühes kordamisega, kuna haridusministeeriumi õppeplaanis üldse sarnane põhikursus puudub.

Mõlemaid õppeplaane ülevaltoodud juhtmõtete seisukohalt hinnates paistab silma, et haridusministeeriumi oma kaudu ülesseatud juhtmõtteid ei rahulda ja sellepärast vähem otstarbekohane on.

Tundide arvu suurendamine ei ole tingitud aine hulgast, mis endisega võr-

reldes umbes sama suur on, vaid käsitamise viisist, mis võimaldab rohkem rõhku panna õpilase isetegevusele. Huvitaval viisil on haridusministeeriumi õppeplaanis nii humanitaar- kui ka reaalaru tundide arv vähem kui vastavas Vene koolis. Nii oli juba Vene aegu Peterburi õpperingkonna gümnaasiumites, kus ainult üht vana keelt õpetati, füüsika nädala tundide arv 10, kuna ta meil reaalaruski ainult 9 tundi välja teeb. Praegusel ajal, kus füüsika iga päevaga rohkem ja rohkem iga inimese tegevuspiirkonda tungib ja igalt füüsikaliste nähtuste teadmist nõuab, ei tohiks küll füüsikale koolis määratud tundide arvu vähendada, küll aga suurendada. Kuidas on siis meie noortel meestel võimalik pääseda tarbekorral Lääne-Euroopa kõrgematesse tehnilistesse õppeasutustesse ja üldse tehnilisel alal edaspidi võistlust välja kannatada, kui meie neilt nende kangema sõjariistafüüsika ära võtame.

Lõpetan sellega lühikese ülevaate füüsika õppeplaani ja õppekava küsimuse selgituseks. Meelega olen kõrvale jätnud füüsika õpetamissihi käsitamise, mille kohta teiselt poolt edaspidi ise kirjutus ilmub, ja piirdunud ainult küsimusega, mis aine valikut ja jaotust puudutab.

Klassi kirjatöödest.

Käsitades mõne reaga klassi kirjatöö ühte mitmekesisstatud viisi, ei taha arvata, et see eriti uus oleks, küll aga oletan, et ta üksikuile mõne täiendava näpunäite annab.

Olen tarvitanud keskmistes klassides järgmist viisi klassi kirjatöödel. Kas vastavalt aja meeleoludele ehk õpilaste kaasabil valime teemi. Üks õpilasist läheb tahvli juure ja kõik klass asub mõtete otsimisele, mis kirjatöö käsitada võiks; leitud mõtted kannab õpilane tahvlile öeldud järjekorras. Kui mõtete tagavara ammutatud, algab mõtete gruppimine — kava kokkusead üksikutest sõnadest tahvli, esiteks jämedais joontes, mis omakorda jagunevad. Kava

lõpulikul kujul kirjutavad õpilased töövihku, nagu kõik eeltöögi. Peale selle algab kirjatöö kokkuseatud kava järele, millest jällegi kõik osa võtavad. Sooviast ütleb keegi vastava lause; ei jääda sellega täiesti rahule, katsub teine-kolmas siluda, kunni kõik lause heaks kiidavad, mis siis tahvlile ja töövihkudes kirjutatakse. Mõnikord, otsides ilusamaid ütleviise, eriti algusi, olen alustanud lause, mille õpilased siis lõpetavad. On tahvel täidetud, algab kirjutatud töö ortograafiline parandamine ühiselt. Seega ühineb kirjatööga õigekirjutus. Tüübilisemad ehk võimalikud vead leiavad laiemal selgituse.—Nii jätkub töö, õpilased tahvli juures vahetuvad.

Kogemused on näitanud, et sarnased kollektiivsed kirjatööd väga sisukad saavad ja iseseisvateks töödeks kasuliku harjutusena mõjuvad.

Soovikorral võib veel kodus töö puh-

talt ümber kirjutada ja hiljem läbi vaadata, kuigi see eriti tähtis sarnasel korral pole, sest õpilase individuaalse jõu kohaselt parandati igal ühel töö tema enda poolt klassis. **K-y.**

Koolisundus ja õpetaja.

Et koolitööl tagajärgi oleks, on esimeseks tingimiseks õpilase korralik kooliskäimine. Igas koolis leidub aga õpilasi, kes korralikult koolis ei käi; ühedel on vanemad ükskõiksed ja lapsed jäävad enda soovil tihti koolist ära, teistel jälle teevad vanemad takistusi, kuigi õpilased ise tahaks koolis käia. Õpilastest olenevat lohakust saaks ehk veel hea eeskujuga või vähemate surveabinõudega kõrvaldada, kuna vanematega ikkagi lõpuks üks radikaalsem tee jääb — trahv. Kuigi trahv iseendast suur pole, hoiab ta siiski üleliigse koolist puudumise ära. Nii hea — halb kui ka sundus on, on ta siiski paljudele vanematele paratamata tarvilik, mispärast trahvimine koolist puudumise pärast üldiselt tarvitusel ongi. — Õpetaja otsekohestest huvides on koolitöö edukus, siit järgneb, et õpetaja, eriti koolijuhataja, kui alalise hoolekogu liikme ülesanne on, kõigiti koolisunduse teostamiseks kaasa mõjuda.

Kahjuks ei pea kõik õpetajad ja juhatajad seda mitte oma ülesandeks, on see ju iseendast raske ülesanne; koor-

mav töö ja tihtigi nurin tõrkujate lastevanemate poolt. Trahvi määramisest eemale hoidmine on seda kergem, et hoolekogu liikmed tihti sellega päri on. Ja nii tuleb ette, et mõnes koolis kas üldse trahvimist ei ole ehk jälle on see simuleerimiseks.

Tagajärjed on, et mitte ainult omas koolis, kus trahvimine ära jäetakse, osa õpilasi laiskleb, korratult tööd teeb, vaid palju halbtusi toob sarnane seaduse mittetäitmine ka naabrikoolidele, kus senni koolisundus iseenesest mõistetav olnud: lapsevanemad hakkavad kahtlema, et trahvimine üksi nende koolis moodis, naabri koolis ei ole, mitmed lähevad lohakamaks, tuleb trahve administratiivsel teel sisse nõuda, tekivad teravad vahekorrad jne. Sarnaste ebapähtuste kõrvaldamine peaks küll tõsisit tähelepanu koolivalitsuste poolt leidma. Leidub õpetajaid ja juhatajaid, kes ise end kohustada ei jõua oma lohakust võites kooli- ja kutsehuvisid täitma, siis tuleb neid sundida seadust austama ja täitma.

K.

Mõnda meie hariduspõllult.

Lehitsedes „Kasvatuse“ endiseid aastakäike, puutub sääl silma, kui palju on kirjutatud ja tööd tehtud ühtluskooli kasuks. Ju siis veneaegne astmeline kool end ikka tunda andis liig valusalt.

Ühtluskooli põhimõte on nüüd ellu viidud seadusandlisel teel. Kas on nüüd asi seevõrd korras, et võib kaks kätt tasku pista ja asja saatuse hooleks jätta !?

Avalikkude algkoolide seadus nägi ka ette, et algkool on ilma usuõpetuseta. Ometigi on nüüd usuõpetus jälle koolis, ja veel kuidas. Õpetajate — usuõpetajate isikute sõelumine on käimas intensiivsemalt, kui kunagi enne. Väga võimalik, et sellel alal varsti kuulda saab üllatusi.

Ei tahaks uskuda, et ühtluskooli küsimus meil rahvahääletusele võib minna.

Aga vene vanasõna ütleb: „Чем черт не шутит, когда бог спит“. Ühtluskoolil on palju vastaseid, kes ei loe oma asja kaugeltki veel mitte kaotatuks.

Neid vastaseid on aktiivseid ja passiivseid.

Edu vastased rajavad oma võitlusvõtteid harilikult ikka rahvamassi rumalusele ja arusaamatusele. Nii ka seekord.

Raske on saata lapsi kooli neli aastat; tulevikus läheb koolisundus koguni kuueaastaseks.

Seejuures on kooliaeg ka ühe aasta kestes pikk; laps ei saa enam teenida suvejooksul karjasena. Abi ei anta laste koolitamiseks; ei võigi anda, sest siis läheksid maksud suureks. (!) Ja kuhu need lapsed ikka lähevad selle kooli tarkusega. Ega siis enam keegi ei taha talutööd teha. Maa jääb tervelt nälga. Vaja õige kooliaeg lühemaks teha...

Kolmest koolitalvest saab küll meie maalastele. Mardipäevaks kooli, Jüripäevaks karja...

Kas ei ole märgata, et sarnane mõtteviis mitte ei vaju, vaid just hoogu võtab?

Valla omavalitsused on raskes seisukorras enda rahaasjadega: kulud suured, tulud väikesed.

Energiliselt tehakse tööd (juba viimastel valimistel), et uue omavalitsuseadusega kasvaks valdade tuluallikad ja lubatakse valla kanda võtta siis ka õpetajate palgamaksmine, mis sennini maakonna ja riigi ülesandeks oli.

Millisesse lauka seeläbi meie koolide heakäekäik satuks, on vist veel küllalt meeles igal vanemal koolitegelasel. Nooremaid tuleb aga nende aegade eest tõsiselt hoiatada.

Muutunud ei ole valdade koolipoliitikas endisega võrreldes veel mitte midagi. Praegu on valdadel õpetajaile maksta väikene osa palgamaa, internaadi tasu ehk lisatundide palgana, — ja sedagi natukest ei makseta. Kes aga ei ole truu pisku üle, seda ei tohi panna ka palju üle. See tuleks arvesse võtta neil, kellel sõna on ütelda meie uue omavalitsus- ja maksudeseaduse kohta.

Tagajärg niisugusel töö, kus vallal koolide kohta juba mainitud mõjuv

sõna on ütelda, oleks muidugi see, et valdades asuvad algkoolid ei suudaks sammu pidada linnas asuvate algkoolidega, ja ühtluskool läheks tegelikult elust kaduma.

Passiivselt aitavad kõigile sellele kaasa niimõnedki haridustegelased ise, kuigi neid selles just süüdistada ei saa.

Tõsi aga on, et parasiidid just ikka sääl ilmuvad, kus hoidjal tarviline hool puudub. Linnades, kus koolid lähes- tikku, on õpetajail võimalus aineid valida ja end ainult ühe, palju kahe aine õpetamisele pühendada. On võimalus neisse aineisse tuntavalt süveneda, ja tuleb ette, et isegi ühte ja sama teemi päevajooksul paar kordu saab käsitada, misläbi tööviljakus aina võita võib. Maakoolides on sarnane tööjäotus ainetele järele vast ainult 6-klassi komplektiga algkoolides, ja sääligi ainult osalt. Suurem hulk õpetajaid peavad kõiki algkooli õppekavas leiduvaid aineid käsitama, küsimata sellest, kas tal selleks andi ja tarvilist ettevalmistust ongi. Ometigi peab ühte ainet saama edukalt käsitama kui teistki.

Teadagi on ülekaal maal praegu naisõpetajate käes, kellest suurem osa keskkooli lõpetamise järele otsefeed kohe kooliõpetaja ametisse astusid, ilma et oleks ennast erilisel sellele ametile valmistanud. Pole siis ime, kui ka 6-e õpetaja seas ei leidu inimest, kes eduga võiks õpetada Eesti keelt, matemaatikat, loodusteadust — füüsikat; joonistamine, laulmine, käsitöö — need on sagedasti üsna vaesedlapsed. Ei too asjasse parandust ka see, kui mõned neist noortest õpetajaist vuristavad läbi metoodikate kursuse ja sooritavad õpetaja kutse eksami. Kavakindel praktiline ettevalmistus jääb ikkagi puudu. Tuntakse ainult end nüüd olevat kindlal kohal ja heidetakse kõrvale igasugune huvi koolitöösse süvenemise, enese edasiharimise, sagedasti isegi ajakirjade ja ajalehtede lugemise vastu. Ollakse tundmata tuttav meie õpetajaskonna peres. Aga kuhu jääb siis veel haridustöö väljaspool kooli?!

On ju, teadagi, erandisi selles üldnähtuses, kuid ega üksikud pääsukesed ei too veel kevadet. Need üksikud on ainult liigne tõendus, et õpetaja võib

ja peabki esinema ja töötama teisiti, kui seda teevad need eelpool mainitud.

Nii jääb edu maakoolide töös aasta-aastalt ikka vähemaks ja ühtluskool kaob.

Märkus: Kahe jaoga ühel tunnil töötamisest ja muist sarnastest jämedatest pahedest, mis kõigile ammugi selged, ei maksa siin enam juttugi teha.

Siinkohal võidakse märkida, et ega siis asi nii halb ei olegi. Tunnistas ju valitsuse esitaja veel hiljuti Riigikogus, et koolinõunikku aruannete järele suurem osa koole rahuloldavalt on töötanud. Rahuloldavalt ehk mitte, selle üle võib veel olla mitu arvamist. Egas ometi ei taheta tulla ütleva, et oleme saavutanud oma eesmärgi!

Elu on koosnenud nii mitmesugustest elementidest, et ebaloomulik oleks vaadelda ühte nähtust teistest täitsa eraldatuna. Nii ka kool.

Arusaamine hariduse väärtusest on rahval ikka veel niivõrd väike, et kauget suuremale hulgale hariduslikud kulud tunduvad liigse koormana. Tulevad veel majanduslikult kitsikud aastad, langeb esimene pahandus suurte maksude pärast muidugi jälle kooli aadressile.

Nii oli läinud aastal x vallas lisamaksude nõudmise korral kümniku kirjal seletus juures, milleks need lisamaksud tarvilikud on. Ja esimesel kohal seisis siin just jälle õpetajate palgalisa ja kooli ülespidamise kulud. Ei ole aga sennini kuulda olnud, et

keegi õpetajaist oleks saanud sääl vallas valla arvel mõnesugust summat.

Oli aeg, kus õpetajate palgad kunni juuremaksuni alla pakuti ja sääljuures veel vähem tööd tehti — seda tegid mõned perepojad, kes selleläbi väetee-
nistusest vabaks said.

Umbes sarnane osa on nüüd kesk-
kooli lõpetanud peretütardel, kellel tahtmist ja, võib olla, ka rahalist jõudu pole minna ülikooli, kes nüüd peale „kergeelu kooli“ ei taha tagasi pöörata tallu ja kes nüüd õpetajaks hakanud sellepeale vaatamata, kas neil on selleks huvi ja veendumust.

Nende aadressil tuleb rahvasuust pea esimene otsus. „Noh, mis sellest ühtluskoolistki õige abi on. Inimene pääseb küll kergesti edasi, kuid ei leia elus endale pärast enam parajat paika.“ Eeltoodud mõtteid pean tarvilikuks ette tuua eriti just nüüd kevadel, kus jällegi tuhanded noored seisavad teelahkmel ja õpetajaskonnal neile nõu tuleb anda kuidas ja mida valida elukutseks.

Ei või olla siin üldist otsust. Tuleviku plaan igale õpilasele tuleb teha täiesti eraldi teistest. Peaasi, et noor inimene leiaks kord elus koha, kus ta end kodus tunneb olevat, olgu ta siis põllul ehk pajas, külakoolis ehk ministritoolis.

Ei ole paremat tuleviku panti, kui et võimaldame noorsoole minna eluteele *teguvõimsana*.
Re.

Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi haridusline tegevus 1923 aastal.

J. Kents.

(Järg).

IV. Rohkem episoodilist laadi kannavad *erakorralised loengud*, mida korraldati rahvaülikooli ruumes ja linnaäärsetes koolimajades. Need erinesid kahte liiki. Esimene liik moodustas loengute seeria à 24 loengut. Sissepääs neile loenguile oli à 5 mk. Neid korraldati: 1) Vabriku tän. 10 (IX linna algkoolis), kus kuulajaid oli 600 ümber ja

ette kanti 24 loengut üldharidusliste teemide üle A. Tamme, T. Kuusiku, V. Orava, D. Orgussaare, H. Roosi, V. Peeti, V. Kuusiku, J. Kalkuni ja A. Georgiini poolt ja 2) Veerenni tän. 2-a (V linna algkoolis) üle 250 kuulajale samade lektorite poolt samade teemide üle 24 loengut. Tulusid oli neil kursustel 4260 mk., kulusid aga 18.860 mk.

Teise liigi moodustasid üksikud loengud rahvaülikooli ruumis. Et osavõtt üksikuist loenguist ikka vähene on olnud, siis korraldati neid ka võrdlemisi vähe. Möödunud aastal kõnelesid: 1) V. Orav — „Orleani neitsi“ üle 2 loengut, 2) K. Ramul — „Uni ja unenäod“ — 2 loengut, 3) H. Raudsepp — „Kristjan Jaak Petersoni“ üle 2 loengut ja 4) Ungari prof. Grogger „Ungari rahvalaulude“ üle 2 loengut. Neil loenguil käis kokku 146 kuulajat. Tulusid oli 3385 mk., kulusid 5300 mk. Üleüldse käis neil mõlemat liiki erakorralistel loenguil üle 1000 kuulaja (loenguid oli 56).

V. Süstemaatilist haridust keskkooli piirides neile, kellel teenistuse või vanaduse tõttu võimalik ei ole seda omada harilikus keskkoolis, võimaldab *kolledzi keskkooli osa*. Kolledzi (college) keskkooli osa on õigustega era ühishumanitaarraealgümnaasium. Tal on *eelkursus* — vastab avalikkude keskkoolide I ja II klassidele (VII ja VIII õppeaasta) ja *I ning II kursus* — vastavad keskkoolide III—V klassidele (IX—XI õppeaasta). Töö on kolledzis korraldatud ülikooli laadiliselt — loengute süsteem. Praktiliselt aineis (joonistamine, keeled, matemaatika jne.) on korraldatud harjutused gruppideks. Kuulajad, kes kõigist keskkooli õppeaineist eksamikommisjoni (haridusministeeriumi esitaja, kolledzi juhataja või tema abi ja aine lektor) ees eksamid rahuldavalt on sooritanud, saavad avalikkude keskkoolide lõpetajate õigused, mille tõenduseks neile kolledzi lektorite nõukogu poolt küpsustunnistused välja antakse. Õppemaks on 2500 mk. poolaastas.

Möödunud aasta I poolel oli kolledzi keskkooli osas — eelkursusel, I ja II kursusel kokku 331 kuulajat, neist 246 meester. ja 85 naisterahvast. II poolaastal jagunesid eelkursus ja I kursus kaheks paralleelseks kursuseks A ja B. Kuulajaid oli 524, neist 409 meester. ja 115 naister. 1923 a. jooksul lõpetasid kolledzi keskkooli osa kursuse 31 meest. ja 13 naister., kokku 44, kes küpsustunnistused said.

Kolledzi keskkooli osa õppejõududeks on juba algusest peale enam vähem laiemalt tuntud Tallinna keskkoolide

õpetajad olnud. Möödunud aastal töötasid kolledzi keskkooli osas:

1) Eesti keel — T. Kuusik ja M. Laarmann, 2) Saksa keel — B. Veros ja II poolaastal ka B. Etruk; 3) Inglis keel — V. Clanman ja R. Stümper; 4) Matemaatika — A. Luik ja E. Nipmann; 5) Looduslugu — D. Treimann; 6) Keemia — P. Volmer; 7) Füüsika — A. Kuusik ja N. Neuhaus; 8) Kosmograafia — J. Kiivet; 9) Maateadus — J. Kents ja II poolaastal ka J. L. Jürgens; 10) Ajalugu — M. Välbe ja G. Ney; 11) Filosoofia eelkursus — A. Sommer; 12) Kodaniku õpetus — A. Ennemuist; 13) Joonistamine — A. Jansen; 14) Joonestamine — P. Butte (II poolaastal); 15) Vene keel — V. Sokolov; 16) Ladina keel — K. Donner (I poolaasta) ja A. Luhaäär (II poolaasta); 17) Laulmine — K. Leinus; 18) Võimlemine — A. Grünberg (II poolaasta).

Nende lektorite poolt peeti 1923 a. poolaastal 1242 loengut, II poolaastal — 2555, kokku aasta jooksul 3977 loengut. Peale nende on eksameid peetud aasta jooksul kolmel sessioonil (kevad, sügisel ja detsember-jaanuaril) 487 tundi; eksamil on käinud üle 3000 isiku. Tulusid oli aasta jooksul õppemaksust 2.252.000 mk, sellest läks loengute ja eksamite tasuks 1.395.300 mk., peale selle veel muud kulud — küte, valgustus, teenimine, büroo, kolledzi juhatus, õppeabinõud jne. Kolledzi keskkooli osa juhatamine on kodukorra põhjal õppeasutuste juhataja abi A. Luhaääre lähemaks ülesandeks.

VI. *Kolledzi kõrgemaks osaks on sotsiaal-humanitaarne teaduskond*, mis oma tegevust algas 1922 a. sügisel. Tema eesmärgiks on: a) pakkuda kõrgemat süstemaatilist haridust üksikutele teadusaladel teadusest huvitatud isikutele ja b) varustada riigi-, omavalitsuse- ja seltskonna tegelasi tarviliste teadmiste ja oskustega. Oma iseloomu poolest on ta yaba ülikool. Kuulajaiks võetakse vastu keskkooli lõpetajaid, vabakuulajaiks aga ka neid, kes lõpetanud vähemalt IX ühtluskooli klassi. Kuulajail on õigus kõigist läbikuulatud aineist eksamit teha, aga ainult sel juhul, kui läbikuulatud on kavas äratähendatud arv tunde. Teaduskonna üldosa või mõne haru lõ-

petamise, samuti ka mõnest ainest tehtud eksami kohta antakse kolledzi juhatause poolt vastav tunnistus, mis aga praegusel ajal veel mingisuguseid õigusi ei anna. — Kuulajaid oli I poolaastal 77, II poolaastal 105.

Kolledzi sotsiaal-humanitaarne teaduskond jaguneb: 1) *üldosaks* ja 2) eriharudeks: *filosoofia*-, *majandus*- ja *õigusosakonnad*. Teaduskonna õppejõudeks on Tartu ülikooli professorid. (Järgneb).

Osvald Jungberg-Noormägi: Konspekt Itaalia Renaissance.

G. Pihlakase kirjastus. Tallinnas, 1924.

M. L.

Emakeelne keskkool peab andma õpilasile muude teadmiste hulgas ka lühikese ülevaate kunstide arenemisloost. Enamik kunstiõpetajaid on asetatud selle nõudega raskesse seisukorda. Eesti keeles puudub siiaamaani kunstiajaloo käsiraamat. Samuti ei ole veel tehtud katsetki ühtlase oskussõnastiku loomiseks. Igaüks toimetab oma parema tundmise järgi, tõlgib oma meodi saksa ja vene õpperaamatuist oskussõnad ja nimed. Ja alati mitte just kõige paremini. Nende pahede ja puuduste kõrvaldamiseks on kirjutatud üldnimetatud konspekt.

Kõne all oleva raamatukese eritlusele asudes, peab mainima kõige päält ta võrdlemisi viisakat välimust, hääd paberit ja meie oludes täiesti rahuldavat trükitehnilist külge. Talviku tsinkograafias valmistatud klischeed näitavad, et kunstiajaloo kirjastamine koduste abinõudega meil täiesti võimalik, olgugi et ei saa veel oodata kodumaa trükikodadelt sääraseid täpseid ja selgeid reproduktsioone kui näituseks Bruckmanni omad Janseni raamatus „Renaissance aja suurmeistrid“. Kunstiajaloo õpperaamat peab aga esijoonel olema ikkagi pildiraamat, sest meie koolides ei ole veel kunstiteoste suureformaadilisi reproduktsioone klassis tarvitamiseks.

Kahjuks ei suuda raamatu sisu välimusega kuidagi sammu pidada. Autor ise ütleb esisõnas: „Itaalia renaissance“ tundmaõppimine kergendab üldse kunstist arusaamist ning võimaldab grupeerida kunsti teoseid nende loomise ajajärkude, stiili jne. järele“. Vaadeldes siis kui palju see autori uhke arvamine õigustatud.

Autor peab kunstiajaloo kõige tähtsamaks päätükiks Itaalia renässansi ja tahab anda selle arenemisest konspektiivse kokkuvõtte. Siiski ta ei jää oma lubadusele truuks ja lisab raamatusse „Lisa“ nime all mingisuguse süsteemitu ja subjektiivse „ülevaate“ kunsti arenemisest kunni kõige uuema ajani. „Lisa“ võtab oma alla terve kolmandiku raamatust. Kavakindlast kompositsioonist ei või siis raamatukeses olla juttugi.

Konspektilt harilikult nõutakse, et ta oleks võimalikult lühike aga ka võimalikult palju sisaldav ja ülevaatlik. Konspekt peab sisaldama käsitatava aine ekstrakti, kõik olulise ja tähtsa, jättes kõrvale igasugused detailsed seletused ja ülevaatlikku pilti rikkuvad kõrvalekaldumised. Ka nendegi nõuete vastu patustab „Itaalia renaissance“ kõige jämedamal kombel. Siin leiame rea nimesid millistest lähevad suuredki kunstiajaloo kursused vaikides mööda; konspektis ei ole nende esiplaanile tõstmise küll kuidagi õigustatud. Autor on pidanud võimalikuks jutustada konspektis igasuguseid pikantseid lugusid vaimulikkude elust, ilustada kunstnikkude elulugusid teiste ja oma väljamõeldud „legendidega“ ja muinasjutudega.

Kunsti ajalugu ei tohi olla ainult „ajalugu“, faktide, nimede ja aastaarvude loetelu. Kunsti ajalugu peab juhutama õpilasele tee, mida mööda kunstiteosele ligineda, peab teda harjutama vaatluse metoodiga, näitama kunstiteose koosseisu elemendid. Sel moel kunstiajalugu õppinu võib unustada faktid, numbrid ja õpperaamatus antud teoste sõnalised hinnangud, sest

teosega uuesti kokku puutudes on tal alused iseseisvate otsuste tegemiseks. Autor keeldub omas konspektis iga-sugusest süstemaatilisest vaatlusest, olgugi et ta ka töid oma moodi arvustab. Too arvustamine seisab pääasjalikult sääraseis lauseis ja omadussõnu: „täis graatsia ilu ja fantaasiat“, „kompositsioonid on head ja õiged“, „üks kaunim, ilusam ja tõelikum kui teine“, „pilt pakub üldist suurepäralust“, „toredad kujutused“. Sääraseid põhjendamatuid ühesõnalisi hinnanguid võib raamatust leida igal leheküljel.

Metooditu ja süsteemitu raamat siiski võib anda hulga faktilist materjaali, anda rea autorite ja teoste nimesid sundides asjast huvitatuid pöörma materjaali põhjalikumalt käsitavate teoste juure. Käesolev raamat on sellest küljest aga otse kahjulik. Enamiku nimesid kirjutab autor valesti, tehes mõnes koguni kaks-kolm viga. Lisaks on raamatus arutu hulk trükivigu, nõnda et võimata tihti trükiladuja tehtud vigu autori kirjaoskamattusest lahutada. Kui kõiki nimedes ja oskussõnades tehtud viga hakata õiendama, siis saaks õiendusest paksem raamat, kui „Itaalia renaissance“ ise. Olgu siin ainult mõningaid juhuslikult võetud näiteid.

Autor kirjutab kord Michelangelo, kord Michel Angelo. Kord Rafall kord aga Rafallo. Nimedes ei tee talle mingisugust vaeva asetada sinna üleliigne täht ehk jätta teinekord täht kirjutamata. Raamat kubiseb otse sel moel moondatud nimedest. Ghirlandajo asemel on Girlandajo, Michelozzo asemel Mikelezzo, Verrocchio asemel Verrochio, Masaccio asemel Mesaccio, Pollajoolo asemel Pallajoolo, Ghiberti asemel Giberti, Calerghi asemel Calergi, Mantegna asemel Mantegne. Zurbaran'ist teeb autor Surbarana, kirjutab Riberia pro Ribera, Bregel pro Breugel, kord Taniers, kord Teiurs pro Teniers. Gainsborough on tal lihtsalt Gensbury, sest nõnda on see kirjutatud ka vist Bayet venekeelses konspektis, kust ongi pärit autori suurem hulk vääratusi nimedes. Bougureau asemel kirjutab autor Bougreau, — aga herra Jungberg, kas seda nime siis tõesti tuleb hääldata Bužeroo?

Bellini nimi ei olnud mitte Giovanna vaid Giovanni, ei tule kirjutada Roger van der Weiden, vaid Rogier van der Weyden. Kui Rembrandt'i nimetada ta kodukoha järgi, siis on ta nimi Rembrandt van Rijn, aga mitte Pein. Delacroise on konspektis de la Crois. See on ju päris mõistatuste andmine! Vigaselt ja valesti kirjutatud nimede kõrval on autor saanud hulga imelikke sõnu. Mõnede tähendusest saab aru ainult siis, kui nad kirjutada enne vene keele tähtedega ja tõlkida pärast algkeele. Mõned jäävad aga ka hoolimata noist võrdleva keeleteaduse võtetest täielisteks mõistatusteks. Lhk. 43 loeme: „tarvitas piibloost võetud aineid või süjette“ — peab olema aineid ehk süjeid. Lhk. 16. aga loeme „sujetisid“. Lhk. 19 — gemaansusesse — kas see ehk on vene жеманство? Mis tähendab „Gedeorlid“ (Lhk. 56)? Ega see viimaks ehk ei ole chef d'oeuvre? Edasi kirjutab autor skulpteur pro skulptor, illustrateur pro illustraator. Ja kui autor kirjutab (lhk 45) gravüürija, miks siis mitte skulptuurija jne.? Basrelief pro bareljeef, harmoniis pro harmoonias, madonne pro madonnasid, fond pro foon on muidugi säärase keeleoskuse juures oodatavad. Danae on muidugi „Danaja“, sest et see ka vene keeles nõnda ja vene keele eeskujul kirjutab autor ka muidugi „Mercuri“ (lhk. 49, 51), „Pallada“ (Lhk. 24), Helene Forman pro Fourment Baptisteeria pro Baptisteeriumi. Palazzo Ducale ehk Woozide palee on autoril Palazzo Doge jne. kunni lõpmatuseni. Jatkub juba sellegi loetlemisest. Muidugi on raamatus ka hulk sisulisi viga ja valet, Jan Bruegel ei olnud Rubensi õpilane, Delacroise ei olnud XVIII aastasaja kunstnik, sest ta elas ses aastasajas vaid oma esimese eluaasta, kus ta kunstiga ei teinud veel tegemist. 69 leheküljelt leiame „Elumaja Barokk stiilis. Kuningas August Tugeva poolt ehitatud“. Tõeliselt pilt aga kujutab Dresdeni Zvingerit, mille ehitas arhitekt M. D. Pöppelmann. Sama loogika järgi oleksid siis ka Michelangelo maalid paavsti maalitud. Raamatu lõpus on „Tähtsamad trükivead“, kus tehtud vigadele tehakse uusi juure: „peab

olema Verrocio asemel Verrochio“ (pro Verrochio), „Mitte Ermitage vaid Erimitage“ — peab aga tõepoolest olema just Erimitage ehk Ermitage.

Piltide tehnilist külge tuli juba kiitvalt nimetada. Sisuliselt on aga valik täiesti kõlbmatu. Osa pilte on tehtud autori enese sulejoonistuste järgi, kus ta ei ole kohkunud tegemast suurist maaltõist jungbergiseeritud joonistusi, olgu see siis Leonardo de Vinci, Bellini, Mantegna või mõni teine, igaühe maale arvab autor võivat oma jämeda joonistusega edasi anda. Ei ole miski vahet nende joonistuste ja 94 lhk. oleva vinjeti vahel, mis võib olla sama hästi Leonardo oma. Paljud pildid ei ole mingisuguses ühenduses tekstiga. Nad on sattunud raamatusse täiesti juhuslikult. Säärased on kõik need gooti ja romaani aknad ja kirikud, kõik need „Romaani ja Põhjamaa arhitektuurid“ Tartu Pauluse ja Peetri kirikute näol. Teistes piltides avaldub sihilik valik autori isikliku maitse mõjul: enamikus piltidest domineerib alasti ehk poolalasti naine. Raamatus on pilte, millede autorite nimesidki raamatus ei nimetata: lhk. 92 A. Riesen'i „Kirjad tules“, lhk. 90 Gaussén — „Armastuse hüüd“, Renoir — „Tütarlapsed“ ja veel kolmneli teist. Nähtavasti on nad paigutatud raamatusse ainult selle pärast, et nende kujutusesemeks naisakt, tekst nende raamatusolu ei nõua. Ootamatult leiame raamatust ka O. Jungberg'i

kaks naispääd. Viimasel leheküljel leiame kõige kinnituseks ja punktiks O. Jungbergi ühe naisõpilase fotografeeritud portree. Lõpp hää — kõik hää.

Peab tõepoolest tunnistama, et autoril on olnud nähtavasti tõsine tahe kirjutada midagi hääd ja väärtuslikku. See on aga täiesti ebaõnnestanud. Raamat näitab kui vähe meie ajalgi veel on inimesele vaja teadmisi ja hoolt selleks, et kirjutada raamatut — päälegi „teaduslikku“. Ta tarvitab sõnu ja mõisteid milledest tal ei ole aimugi, mida ei oska kirjutada, nimesid, mida vaevalt oskab isegi pärast lugeda. Mõeldagu ometi: „Esimene (s. o. Köhler) suutis tungida kõrgemasse hooviringkonna atmosfääridesse.“ Isegi 30 aasta eest ilmunud F. Bollmann'i Köhleri biograafia ei räägi sääraseid rumalusi. Ta ütleb lihtsalt... kes kaksteistkümmend aastat kõigevägevama keisri ainsa tütre õpetajana, kõige suurema iludusega ja toredusega ehitatud keiserliku palee ruumides, iga päev kõige kõrgemate surelikkude seas kokku puutus...“ H-ra Jungbergi keeli aga nimetatakse seda kõike „atmosfäärideks“.

Autor on paljastanud põhjalikult oma keeleoskamattuse, oma teadmattuse ja harimattuse kunstiajaloo alal. Lõpetades jääb vaid soovida, et raamatut keegi ei õpetajaist ega õpilasist võtaks tõsiselt ja et autor sooritaks sügisel kunsti ajaloo eksami „Pallase“ kunsti-koolis.

Organisatsioonide teated.

Äksi Õpetajate Seltsi tegevusest.

Äksi kihelkonna Õpetajate Selts koraldas 25. mail Voldi Tuletõrjajate Seltsi majas kihelkonna koolide tööde näituse. Kümnest koolist esinesid 4: Saadjärve 6-kl. algkool, Voldi 4-kl. algkool, Lellatse 2-kl. algkool ja Elistvere-Vedu 4-kl. algkool — kolm esimest võrdlemisi rohket väljapanekutega. Voldi kool ei saanud esineda täielikult, kuna viimasel ajal selles koolis oli olnud leetritesse haigeksjäämisi ja kohalik arst keelas haigetel

lastel osavõtu, samuti nende tööde esitamise.

Näitusel oli esitatud matemaatika, keelte ja koduloo alalt kaustikud ja õpperaamatud, loodusloo ja maadeteaduse alalt joonistused, joonestused, tabelid, diagrammid, kartogramm, kaardid, õpperaamatud ja mõned õppevahendid, ajaloo alalt joonistused, kaardid, õpperaamatud ja mõned õppevahendid, joonistuse alalt rohkesti joonistusi, käsitöö alalt rikkalikul arvul õmblus-, paber- ja papp-, laastu-, õle-, pussnoa- ja voo-

limistöid. Pääle selle oli Saadjärve kooli poolt välja pandud viimase klassi õpilasühingu vara, kirjavahetus võõrasmaadega ja ühinglaste tööd.

Näitusele pääs oli maksuta. Vaatajaid käis keskmiselt (osalt takistas keskpäine sadu).

Õhtul oli samas seltsimajas maksuline pidu, mille ettekannetest osa võtsid peale nimetatud koolide veel Elistvere-Raigastvere 2-kl., Sootaga-Õvi 2-kl. ja Kärevere 2-kl. algkoolid — viimane viie õpilasega. Laulsid õpetajate ja laste koolidevaheline ühiskoor ja üksikute koolide koorid, deklameeriti palasid rahvalauludest ja uemast luulest, Õvi kool esines võimlemise ettekannetega ja mängis A. Liivi „Vigurivända“, kuna Raigastvere kool esitas H. Saari „Kergatsi“. Lõppes pidu tantsuga.

Võõraid pidulisi oli vähe, nii et sissetulek, mis osavõtjate koolide vahel ära jaotati, nii väike oli, et kulusidki katnud ei oleks, kui mitte maakonna koolivalitsuselt näituse korraldamiseks kaks tuhat marka poleks saadud.

Üldne mulje näitusest ja pidust kena. Pääpõhjuseks näitusel puudunudtel koolidel kaugus Voldist ja asjade kohaletoimetamise raskus. Rahva seas tundub osalise huvi puudumist koolinäituste vastu.

*

18. mail korraldas Saadjärve 6-kl. kool omas majas aasta kestes tehtud tööde näituse. Välja pandud olid peaaegu kõik tööd ja paljud õppevahendid. Korraldus maitsekas. Mulje häa. Rahvast käis vaatamas rohkesti.

Voldi 4-kl. algkool, kes igal aastal korraldanud oma tööde näituse, pidi tänava sellest loobuma koolis ettetulnud leetrijuhumiste tõttu.

Füüsika õpetamiskomisjon.

22., 23. ja 24. aprillil s. a. Tartus peetud IV üleriiklik matemaatika-, füüsika- ja kosmograafia-õpetajate kongress valis komisjoni, mille ülesandeks on füüsika õpetamisse puutuvate küsimuste selgitamine ja lahendamine kokkukõlas kongressi otsustega ja soovidega, eest-

kätt aga õppeplaani, kavade ja seletuskirjade eest hoolitsemine. Sellesse komisjoni valiti J. Hansen, N. Neuhaus ja A. Koov Tallinnast ning V. Erlemann, J. Lang (juhataja), E. Kilkson, O. Sulla (sekretäär) ja E. Neugard Tartust.

Füüsika õpetamiskomisjon tahab olla keskohaks, kuhu koonduvad kõik laiemal ulatusega füüsika õpetamisse puutuvad küsimused Eestis, sellepärast on tarvilik, et kõigist sarnastest küsimustest ja kavatsustest komisjoni juhatajale (Tartu, reaalgümnaasium) otsekohe teatatakse.

Peale õppekavade ja seletuskirjade eest hoolitsemise loeb komisjon enda lähemaks ülesandeks alg- kui ka keskkoolide füüsika kabinetidele soovitatavate riistade nimestikkude kokkuseadmise ja ühes sellega küsimuse selgitamise, missuguseid füüsikariistu oleks võimalik Eestis valmistada ja missuguseid tuleks väljamaalt tellida ja kust nimelt. Viimasel ajal on väljamaalt riistade tellimine alatiste hinnamuutuste tõttu väga raskestatud. Igal üksikul koolil läheb raskeks praeguse füüsikariistade turu tingimuste üle selgusele jõuda, kuna suuremal korraldusel, nagu füüsika õpetamiskomisjonil, see igatahes võimalik on. Meil on harjutud ainult Saksa firmadelt riistu tellima ilma et oleks varem selgusele jõutud, kuidas on lugu teiste maade firmadega. Ka see küsimus tahab selgitada. Üldse peab tähendama, et ei ole sugugi tarvidust nii väga palju riistu väljamaalt tellida, vaid suure osa saaksime ise Eestis valmistada; selleks on ainult tarvis, et füüsika õpetajad endid tarviliselt organiseeriks.

Need on küsimused, mille kallal füüsika õpetamiskomisjonil eestkätt töötada tuleb. Teistest päevakorras olevatest küsimustest oleks nimetada: füüsika õpetamist üldse ehk tema üksikuid ose käsitavate lühemate tööde avaldamine, oskussõnade küsimuse selgitamine, otsustarbekohase füüsika sümbolika välja-töötamine jne.

Selge on, et füüsika õpetamiskomisjoni liikmed üksi ei jõua palju ära teha. Komisjon tahab olla ainult organiseerivaks keskohaks, kuna kaasa töötama peavad kõik Eesti füüsika

õpetajad ja asjast huvitatud isikud. Selles kindlas lootuses asub tööle füüsika õpetamiskomisjon. Edaspidistest kavat-

sustest ja töö tagajärgedest ilmuvad ülevaated „Kasvatuses“.

J. Lang.

Kroonika.

Berliini õppenädal.

Eelmiste aastate eeskujul korraldab Berliini õppe- ja kasvatuskeskinstituut ka tänavu suvel Berliinis teadusliku nädala. Korralduselt on nädal mõeldud eeskätt väljamaalastele. Tema töökavas on ettekanded 10-elt professorilt üksikutele teemidele Saksa kultuurist ja selle arenemisest ja referaadid 14-elt koolija haridustegelasel õppe- ja kasvatus töö alalt. Peale selle on ette nähtud õppekäigud muuseumidesse, kunstigaleriidesse j. n. e. Loengute lõpul võetakse ette pikemad ringsõidud Saksamaa lõuna- ja idapoolsetesse osadesse.

Nädal algab juuli algul, loengud lõpevad juuli keskpaigas ja ringsõidud kestavad kunni 10. augustini.

Lähemaid teateid soovijail tuleks pöörduda Berliini aadressil: Berlin, W 35, Potsdamer Strasse 120, Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Ekskursiooni võimalustest Ameerika.

Eesti saadik Ameerikas, hra A. Piip, teatas Tallinna Õpetajate Seltsile, et Ühisriikide õpetajate organisatsioon (The National Education Association) tahab kavatsitavaale ekskursionile abiks olla ja näeks ekskursionile üleriikliku õpetajate konverentsi puhul, mis Washingtonis 29-st juunist kuni 5. juulini ära peetakse, kus kavatsusel on luua üleilmset õpetajate liitu. Hra Piip loodab sealse valitsuse haridusosakonnas selgusele jõuda, kuivõrd võib loota vastutulekute ja kergenduste peale, kuid arvab, et eriti roosilisi väljavaateid ei ole.

Psühholoogiline praktikum.

Ülikooli juures sellel suvel korraldatavate õpetajate kursuste kavasse on võetud muuseas ka „Psühholoogiline praktikum“ psühholoogia õpetajaile. Praktikum sihiks on tutvustada psühholoogia õpetajaid lihtsamate psühholoogiliste katsete tehnikaga ja neile kätte juhatada rida katseid, mis võib koolis olemasolevate abinõudega korraldada psühholoogia tundidel. Kogu praktikumi kestvus on 10 päeva (järgimööda).

„Ulakate“ õpilaste

küsimust harutas Tallinna Õp. Selts omal viimasel kõnekoosolekul. Koolisundus tõi kooli ka lapsi, kes koolis käia ei taha. Koolis ei paenuta nad end meeeldi koolikorra alla ja segavad tööd. Oleks tarvis nende eraldamiseks teid otsida. Sama soove kuulduv lastevanemate ringkondist. Kuid eraldamisviisid tekitavad mõtete lahkuminekuid. Seega on tegelik koolitöö veeretanud huvitava küsimuse, mis väärrib tõsist kaalumist.

„Kevadik“.

Noorsoo enesekasvatuse ja elureformi ajakiri hakkas käesoleva aasta algul noorsoo karskusliidu väljaandel viimase häälekandjana ilmuma. Ajakiri ilmub 6 korda aastas à 16 lk. ja tahab peatähelepanu pöörata enesekasvatuse küsimustele, välja minnes algkoolide vanemate ja keskkoolide nooremate klasside õpilaste seisukohalt. Ajakirja vastutavaks toimetajaks on kasvatusteadlane mag. phil. Alfr. Koort. Ajakirja tellimishind 75 mrk. aastas. Üksik number 15 mrk. Aadress: Tartu, postkast 86.

-S. -S-