

1917

JUULI — SEPTEMBER

NR 7—9

---

# KASVATUS JA HARIDUS

## KASVATUSTEADLINE KUURIRI

EESTI NOORESOO KASVATUSE SELTSI VÄLJAANNE

TOIMETAJA PEETER PÕLD

I AASTAKÄIK

# Kasvatus ja Haridus

kasvatusteadline kuukiri

I. aastakäik

Nr. 7, 8 ja 9

## Laps ja kool.

M. Univer.

2

Aga veel üks etteheide võib teil olla. Teie küsite: „Kuidas võib kooliõpetaja selle sumina sees kuulda, kui mõni laps lugedes vea teeb?“ — Õige. Ei või. Kõiki peensusi ja vigu ei saa kuulda. Aga lubage mulle ka ühte küsimust ette panna. Teie väike laps näeb vaeva, et ennast ise riidesse panna, ta topib ja topib, müsib ja müsib, viimaks on töö valmis, — aga üks nõop on vale nõopauku juhtunud. Lubage nüüd küsida: kas teie tahate lapsele ära keelata iseisvalt riidessepanemise sellepärast, et mõni nõop võib vale nõopauku juhtuda?

Mis õigekirjutusesse puutub, olgu see emakeele või võõrakeele õigekiri, siis tarvitavad lapsed juba praegu sarnast õpesüsteemi. Seda on tarvis ainult paremini korraldada. Lapsed andku üksteisele sõnu ja lauseid kirjutada, kus juures see, kes peab kirjutama, enne teraselt tähele paneb ja meeles katsub pidada, kuidas ülesantavad sõnad kirjutatakse.

Nõndasama tehtakse nende grammatika seadustega, mis kirjutamise juures tarvis teada.

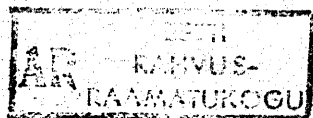
Ajalugu olgu elav jutustus vabaduse, sotsialse elu, töösuse ja kulturi edenemisest. Ta olgu värvirikas rahvaste mineviku kirjeldus.

Võõraste keelte õppimise juures oleks differentiaalset õpesüsteemi haruldaselt kasulik, nagu seda väljamaa koolides on ära nähtud. Meie praeguse kollektivse süsteemi juures tuleb lastel tunnis liig vähe rääkida, aga keelt saab vaikides niisama vähe ära õppida, kui vast kuival maal ujumist.<sup>1)</sup>

Rehkenduse algõpetus võiks muu seas näit. sellest alata, et lapsed mängivad poodi, kus hulk kaupmehi ja hulk ostjaid.

1) Praegusel ajal õpitakse ujumist just ka kuival maal. Ja kui differentiaalset õpesüsteemi keeleõpetuses tõesti kasuga saab tarvitada, siis ärgu unustatagu selle juures ühte, et siin õige kuulmine esimese järgu tähtsusega on (fonetiline printsip): valesti omandatud keelt on raske parandada.

Toim.



Geografiat oleks väga häa reisikirjelduste näol õpetada. Looduselugu oleks üks tänuikumatest õpeainetest, sest iseseisva uurimise tung on igas lapses suur. Siin juures tuleme ja koputame jällegi uue omavalitsuse südame külge: muretsegu ta meile ajakohaseid õpeabinõusid, sest muidu ei ole võimalik viljarikkalt töötada.

Üleüldse leian ma tööjaotusel ehk differentsiaalsel õpesüsteemil järgmised hääd omadused olevat:

1) Ta on rajatud isetegevuse alusele. See tähendab, — ta viib lapsed nii kaugemale, et nemad iseteadvalt hakkavad otsima. Hooletu ja laisk laps jääb selle süsteemi juures haruldaseks nähtuseks. Sest nõnda nimetatud „laisk“ laps ei ole harilikult mitte loomu poolest laisk, vaid temas on liiga suur aktiivsuse ehk isetegevuse tung, ja sellepärast ei või ta leppida kunstliku tegevuseta olekuga kollektiivse õpesüsteemi juures.<sup>1)</sup> Pange tähele neid lapsi, kes nõnda ütelda „laisad“ õppima on, — nad on ikka virgad mõnesuguste kehaliste tööde päale, mis nende loomulikku isetegevuse tungi rahustab. Kui õpetus on isetegevuse alusele rajatud, siis on niisugused lapsed haruldaselt virgad õppima.

2) Tööjaotuse süstem valmistab elule ette. Väljamaal on ära nähtud, et lapsed, kes koolis aktiivselt töötasid, kõige väiksemate nõudmistega elusse astuvad, — nad olevat alati valmis isegi tähtsuseta ja vähetasuvat tööd rõõmuga tegema, kui elu seda nõuab.

3) Ta kasvatab originalsust, hoiab lapse iseäraldusi alal, sest et laps saab vabalt edeneda. Laps võib igal ajal oma edenemise astmelt algada, oma tempos ja omal viisil edasi minna. Lapsed ronivad rõõmuga ühe kalju otsast teise otsa, järkjärgult kõrgemale. Ei maksa sugugi kahjatseda, et nad kõik ühte ja sedasama teerada mööda ei lähe; see on just häa. Sest nõnda tulevad nendest inimesed, kes personaliseritud teaduse poolest rikkad. Päale selle, — nad on inimesed, kes teavad, mis tähendab vabatahtlise edasipüüdmise rõõm.

4) See süstem on pääseteeks nendele koolilastele, kellel suured vaimuanded on. Nad võivad vabalt ja omas sihis edasi minna, ilma et kool neid takistaks.

5) Üleliigset vaimuväsimust ei tuleks ette, sest töö jääb alati lapse jõu kohaseks.

Operaamatuid, mis selle süsteemi kohased, on Vene keeles juba osalt ilmunud, nimelt ajakirja „Школа и Жизнь“

---

1) Autor eksib siin, sest vastuvaldlematalt on ka lapsi, kes passivselt aratillised on, kes illepää tegevust ei armasta. Vaata: Лазурский, Школьныя характеристики.  
Тоим.

kirjastuse väljaandel. Meil tuleks esiotsa käsikirjalist materjali valmistada, s. o. sedelikesi küsimiste ja kostmistega. Aga meie võiksime ka praeguseid trükitud õperaamatuid tarvitada, nimelt neid, mis kõige enam kohased on rutuliseks küsimiste väljaarendamiseks.

Et praeguseid trükitud õperaamatuid tarvitada, tuleks nad järkude kaupa lahti lõigata ja heftitult lastele tarvitada anda. Järkude arv võib suurem ehk väiksem olla, selle järel, kui raske õpematerjal on. Iga järk märgitakse igas õpeaines numbriga ära. On niisuguseid heftitud järkusi palju, siis võib hõlpsasti igale lapsele tema kohase töö anda. See süstem lubab pikaldasele õppijale pikkamööda töötada, ja karme õppijale annab ta võimaluse karmesti edasi jõuda. Selle läbi võidavad mõlemad.

Tingimata tarvilik oleks, et igas klassis ainult üks jaoskond oleks, ühe kooliõpetaja juhatusel. See nõuab palju rohkem õpejõudusid ja teeb omavalitsuse kassale hoopis rohkem kulusid, aga selle juurde peame nii kui nii ükskord jõudma. On igas klassis üksainus jaoskond, siis võib üks ja seesama õpeaine ühel ja selsamal ajal igas klassis õpetada olla. Nõnda võiks niihästi nõrk kui ka tubli õppija selle klassiga töötada, kus ta kohane on.

Jääb veel küsida, kui laialistes piirides meie selle uuenduse võiksime läbi viia? — Nendes Ameerika ja Inglise koolides, mis ma nimetasin, on lapsel vaba valik. Ta võib õppida, mida ta ise tahab ja kuidas ta tahab. Meie ei saaks seda põhjusemõtet mitte läbi viia, sest meie elutingimised on ikkagi hoopis teised. Meil tuleks minu arvates järgmise põhjusemõtte juurde jääda:

Teatud õpeained tehtakse lapsele tingimata sunduslikuks, niihästi algkoolides, kui ka kõrgemates algkoolides ja keskkoolides. Mis puutub õpesüsteemisse, siis võiks ehk sellest päale hakata, et esiotsa prooviks üheainsa õpeaine differentiaalselt õpetame, ja kui sellel hääd tagajärjed on, siis ajajooksul teisa õpeaineid järkjärgult välja töötame ja juurde lisame.

Võiks ka, nõnda ütelda, kompromissi tarvitada, s. o. võiks õpeaineid osalt kollektiivselt, osalt differentiaalselt õpetada, iseäranis neid, mis veel kõiges omas ulatuses ei ole differentiaalse õpetamise jaoks välja töötatud, nagu näit. matemaatika. Teiseks oleks niisugune võrdlev õpetus üleminekuks kasulik sellepoolest, et ta näitaks väga selgesti ühe ja teise õpesüsteemi väärtust.

See oleks nüüd lühidalt kõik, mis ma õpesüsteemi kohta tahtsin ütelda.

Edasi puudutame mõne sõnaga kooli kasvatust külge. Kooli töö ei ole mitte ainult õpetada, vaid ka kasvatada.

Tegelikult ei saagi õpetust kasvatuses lahutada, sest õpetus peab kasvatavat olema. Aga teoreetiliselt teeme nende vahel siiski vahet, et neid üksikult paremini tundma õppida.

Kõike koolikorda, kooli sisemist elu, kooli vaimu kutsume meie ühe sõnaga kooli distsipliniks. Kui meie nüüd otsusele jõuame, et kooliõpetust on tarvis isetegevuse alusele seada, siis peaksime seda ka kooli distsipliniga tegema.

Praegu on kooliõpetaja, nõnda ütelda, täielik isevalitseja koolis. Laste kohus on ainult sõna kuulda. Nõnda võib ehk küll sõnakuulmist kasvatada, aga mitte iseseisvaid inimesi, kes oskaksid ise oma tegude eest vastutada ja teiste tegusid õiglaselt hinnata. Raske on midagi loomuvastasemat asja ette kujutada, kui praegune koolilaste ja kooliõpetajate vahekord paljudes koolides. Selle vahekorra aluseks on — hirm! On isegi niisuguseid kooliõpetajaid, kes ainult hirmu abil, kepi abil, kooli valitsevad. Mida saame sellega kätte? — Seda, et meie teeme lapsed oma vaenlasteks, kes meie vastu alalist salajat võitlust peavad, selle juures valet, silmakirjalust ja kõiksugu kavalust abiks võttes. On aga usaldus laste ja kooliõpetaja vahel kadunud, siis ei või kasvatuses õieti enam juttugi olla. Sest ilma vastastikuse usalduseta ei ole vaimustust, aga ilma vaimustuseta kasvatada, tähendab — mitte sugugi kasvatada.

Ütelge, kas on terves ilmas üks laps olemas, kes ära tõukaks oma kooliõpetaja lahke sõna, oma kooliõpetaja otsekohese, südamliku, sõbraliku osavõtmise?! Ei, seda ei ole veel keegi näinud. Kes kord on katsunud nuhtluse asemel andeksandmisega lapse pääle mõjuda, kes kord on katsunud noomimise asemel lihtsa lahke sõnaga ja südamliku osavõtmisega lapse lähedale astuda, — see teab, missugune nõiduslik mõju on andeksandmisel ja südamlikul osavõtmisel.

Et sellest paremini aru saada, toon siin lühidalt loomuliku, rikkumata lapse karakteristika.

Loomuliku, rikkumata lapse püüd on — õppida, ja kui tema isetegevusele tarviline vabadus oleks antud, ta õpiks väsimata. Ta on liiga seltskondlik olevus, sellepärast ei või ta mitte kaua vastolus seista niisuguse seltskonnaga, kes talle vähegi vabadust annab. Ta õpib ruttu vägivalda vihkama, aga jõudu ja õiglust auustab ta alati. Ta ei ole mitte esimeses joones anarhistiline olevus, nagu paljud seda arvavad. Anarhismus on korralagedus. Aga laps vihkab korralagedust ja armastab kindlat korda. Vaadake, kuidas laps puupullikesi teeb ja nad ilusasti ritta seab. Oleks laps anarhistiline olevus, ta viskaks nad kõik läbisegi. Vaadake laste mängusid. Kui kõvasti lapsed mänguseadusi peavad! Niipea kui mõni laps mänguseadust rikub, jäetakse ta lihtsalt mängust välja. Nõnda siis, laps ei ole loomu poolest mitte anarhist-

line, vaid on täielik sotsialne, seltskondline olevus, — ta armastab kindlat korda. Anarhistiks võib ta saada ainult mõistmata kasvatuse tagajärjel. Looduses on igal pool kindel kord valitsemas, olgu see loomade või taimede riigis, ja loomulik laps, kui üks osake loodusest, aimab looduse seadusi instinktiivselt, loomusunniliselt. Näit., iga elav olevus püüab loomusunniliselt ennast alal hoida, püüab edeneda. Kui meie nüüd tõendaksime, et laps on loomu poolest anarhist, siis tähendaks see niisama palju, nagu tahaksime tõendada, et loodus iseennast hävitab. See oleks absurd. Edasi. Laps on valmis ilmlõpmata andeks andma, sest muidu saaks ta lühikese ajaga meeletumisele viidud kõige selle ülekohtu läbi, mis meie, täiskasvanud, temale teeme. Laps on alati selle kallal ametis, et ennast täiendada ja eluks ette valmistada.

See on loomuliku lapse lühike karakteristika.

Et niisugune olevus südamlikku osavõtmist igatseb, see on selge. Sellepärast peab kooliõpetaja ise hää, kannatlik, sügavtundeline inimene olema. Ta peab kooliõpetajaks sündinud olema, muidu ei oleks ta mitte kunstnik, vaid ainult käsitöeline, kes oma ameti ära on õppinud. Kooliõpetaja peab kunstnik olema, ta peab omast koolist välja saatma elusse kunstiväärtuslist tööd, kunstimaitselisi vaasesid, millel igal ühel omapärane ilu, omapärane kunstiväärtus, aga mis mitte ei oleks nagu ühevormilised toobid ja topsikud, mis plekisepa töökojast välja tulevad.

Kooli distsiplin tuleb teisele alusele seada, kui ta seni on olnud. Seni öeldi: „Laste järel peab valvama, aga mitte neid kuulama.“ Öeldi: „Laiskasid on tarvis karistada.“

Pädagogika annab meile aga uue käsusõna, mis nõnda käib: „Auusta last ja usalda teda!“ See tähendab, — meie ei tohi mitte arvata, et laps on mängukann, keda võib visata ja kellega mängida, kuidas tahad. Meie peame lapse päale vaatama, nagu omapärase väikese maailma päale, millel ise oma d seadused ja oma elu on. Tal on õigus elada, on õigus omapäraselt edeneda.

Seltskondlik eetika ütleb, et keegi ei kasvata last oma le, kellegil, isegi isal, ei ole õigust last oma jaoks kasvatada. Meie peame lapsi kasvatama inimesesoo progressi ja alalhoidmise, seltskonna ja isamaa jaoks, nende kohuste täitmise jaoks, mis lapsi elus ootavad. Õigem ütelda, peame kasvatama lapsi laste eneste jaoks. Sellepärast ei ole kellegil õigust lapsele sisse kasvatada oma enese ideale ainult sellepärast, et need tema idealid on, — olgu need idealid ka kõige puhtamad ja kõrgemad. Kui meie seda siiski teeme, siis tähendab see, et meie morali katte all oma

isiku õigusi kurjasti tarvitame, meie läheme nendest piiridest üle, mis loodus meie isikule on määranud. Meie teeme seda sellepärast, et last halva ümbruse mõju eest kaitsta. Meie valime kahest kurjast väiksema, s. o. läheme oma isiku õiguse piiridest üle, et seda mõju paraliiserida, mis halb ümbrus lapse päale avaldab. Siin on nüüd peenikest taktipidamist tarvis, et meie mitte liiga kaugele ei lähe. Meie ei tohi mitte hakata vägivaldselt lapse hinge oma tahtmise järele ümber vormima. Just selles mõttes peame last auustama ja usaldama, kui meie ülepää neid kindlaid seadusi usume, mis elu edasi viivad, — kui meie elu usumel!

Katsume nüüd vastata viimase küsimuse päale tänases referadis, — nimelt kuidas võiksime isetegevuse ja usalduse printsiipi kooli distsiplinis maksuma panna. — Meie peaksime lastele niipalju vabadust andma, et nad võiksid enam-vähem omapäraselt välja areneda. Meie peaksime koolielus omavalitsuse põhjusemõtet aegamööda hakkama teoks tegema. Täielikust vabadusest, nagu see Ameerika ja Inglismaa vabades koolides maksuma on pandud, ei või meie koolides praegusel ajal ja lähemas tulevikus juttugi olla. Kooliõpetaja mõju peab meil igatahes maksuma jääma. Selle kõrva astuks aga laste kollektivne moraliline mõju, millel määratu suur jõud on. Siinamaalne kasvatus ei ole seda tegurit tarvitanud. Kujutage omale ette, et terve linn otsuse teeb, et teie halb inimene olete. Kas ei oleks selle otsuse mõju mitte hirmus suur. Ja kui terve klass ainult otsuse teeb, et laps on karistuse ära teeninud, siis oleks juba niisugune otsus lapsele väga suureks karistuseks. Teeb aga klass otsuseks andeks anda, siis oleks sellel määratu kasvatusline mõju. Just niisuguse kollektivse moralilise mõju all õpiks laps oma kui ka teise tegusid õiglaselt hindama, ja selles seisabgi isetegevuse tähtsus kasvatuses väljal.

Omavalitsuse põhjusemõte peab aga aegamööda sisse kasvama. Ei oleks võimalik, et kooliõpetaja nõnda ütelda kepiavalitsuse juurest kohe omavalitsuse juurde lähaks. Ei oleks ka võimalik, et kooliõpetaja ühele klassile omavalitsuse annaks ja teises klassis kepiavalitsust peaks. Ei. Vaid terve kool peab enne niikaugele jõudma, et distsiplin täiesti loomulik, et vahakord kooliõpetaja ja laste vahel otsekohene, usaldav, südamlilik, ja kooliõpetaja autoritet suur, — siis alles võib väikese sammu edasi astuda ja kooli autonomseks teha. Seda viimast väikest sammu võiks kahel teel teoks teha: 1) võiks terve kooli autonomseks teha ehk 2) alamast klassist päale hakata, sest loomulikus lapses, olgugi ta 7—8 aastane, on tugev sotsialne instinkt, mis teda ruttu tõsiseks autonoomia kandjaks teeb.

Pole sugugi hädapärast tarvis lastele seletada, et neil autonomia on ja mis asi see autonomia õieti on. Kõik mingu loomulikult teel, tegelikult. Nõnda on lastel aegamööda autonomia käes, ilma et nad seda ise õieti teaksid.

Kooliõpetaja peab last teaduslikult kasvatama. Teadusliku kasvatuse aluseks on lapse tundmine, nende seaduste tundmine, mille järele hingeelu areneb, s. o. psühholoogia tundmine. Psühholoogia õpetab, et kõige vaimlise edu aluseks on isetegevus. Sellepärast arvan ma, et meie kohus on ühel ehk teisel teel laste isetegevust niihästi õpetuses kui kasvatuses maksma panna.

---

## Emakeele õpetuse pääsihid.

M. Kampmann.

Emakeele õpetuse ülesanded olenevad kasvatuse eesmärgist ja kulturi mõttest. Kasvatusele on kõrge ideal sihiks seatud: kasvandiku arenev isik peab karakteriks kujunema, kellel õiged kõlblised põhjused on ja kes nende põhjused juhil, niipalju kui ta anded lubavad, käesoleva aja kulturitööst mõistab osa võtta. Selleks läheb suurt keeleosavust vaja, mis võimalikuks teeb emakeelt voolavalt ja selgelt suusõnas ja kirjas tarvitada. Iga täisealine eestlane peaks Eesti kirjakeeles kõnelema ja ka oma mõtteid kirjalikult avaldada mõistma. Selleks läheb arusaamist keelehoone ehitusest tarvis. Keeleõpetus peab sõnade tagavara ja mõistete rohkenduse päale niisama palju rõhku panema, kui keele vormilise kokkuseade selgitamise päale. Siin juures peab emakeele õpetus esteetilise hariduse poole sihitud olema, ta peab õpilastes arusaamist keele ilu, sügavuse ja rikkuse kohta äratama ja sel teel lugupidamist ja armastust emakeele vastu kasvatama. Kooliõpetus tarvitab keelt tööriistana, sest et emakeel lapse vaimlisele arenemisele aluse paneb ja temale selle abinõu kätte annab, mille varal ta vaimutööst saab osa võtta. See oleks emakeele õpetuse subjektiivne ülesanne.

Kuid tal on ka veel objektiivne külg. Emakeeles peituvad suured kulturi varandused, mis eelmised lahkuvad sugupõlved oma järeltulijatele pärandavad. Neid varandusi omandatakse ainult keele varal ja keeletundmine saab seega vaimlise edu eeltingimiseks. Teise sõnaga: keeleosavuse kõrval tuleb õpilaselt veel keelest arusaamist ja kirjanduse tundmist nõuda. Kirjandus on rahva ühine vara, mis rahvaliikmeid ühendab, kes muidu sotsiaalselt lahutatud; see vara hoiab meid ka teiste rahvaste päätlemise puhul ühte.



Selle vara alalhoidmine, laiendamine ja temasse süvenemine tagab terve rahva edenemist hariduse alal.

Emakeele õpetuse ülesannete täitmiseks peavad kõik teised õpeained ülefildise suusõnalise kõne ravitsuse teel kaasa töötama. Igas õpeaines tuleb õpilaselt õiget, koosseisvat kõnelemist nõuda. Õigele kõnelemisele juhitakse õpilane seega, et kooliõpetaja ise puhta ja ilusa kõnega esineb, seda ka õpilastelt nõuab ja nende keelelisi vääratusi taktitundmusega ja kannatusega järjekindlalt parandab. Murdele antakse niipalju eluõigust, kui seks tarvis on, et last kõnelema julgustada ja jäetakse murrak aegamööda maha. Pääle õigekeelsuse tuleb elavas kõnelemise harjutuses ka veel voolavat mõtte-avaldust ehk koosseisvat kõnet rõhutada. Koosseisvat kõnel on vaimuhariduse ja elu kohta ülisuur tähendus; vaimuhariduse kohta sellepärast, et ta ergutab üksikasju rohkem tähele panema, neid korraldama, iseseisvaid ainerühmasid iseseisvalt valdama ja hingetegevust püsivuses hoidma; elu kohta jälle sellepärast, et mõtete koosseisvat sõnailme on väärtuslik kaitseriist ja vaimude valitsemise abinõu, mis nüüd uuel vabaduse ajal iseäraliselt palju kaalub. Vabat, elavat, koosseisvat kõnet tuleb igal õpeastmel ja igas õpeaines harjutada, esmalt ettejutustuste kordamise näol lühikeste järgukeste kaupa, siis kaks ja kolm järku kokkuvõetult. Parajal juhusel võib ka seda lasta jutustada, mis õpilane ise ära elanud, tähele pannud, vaatlemise teel omandanud. Siia juurde tulevad veel jutustuse harjutused, milles antud ained teataval seisukohalt ümber luuakse. Tähtsat kõnematerjali pakuvad vaateõpetus ja lugemise ained. Elav keel tuleb aluseks teha, mille pääle suusõnalised keele harjutused, lugemine, jutustamine, kirjaseadmine, grammatika ja õigekirjutus tulevad rajada.

Lugemise otstarve on kõigepeält seda loomulikkude keelevõimet ja -osavust, mis suusõnaliste harjutuste teel saadud, laiendada ja kasvatada. Lugemise oskus teeb võimalikuks võõraid mõtteid ja tundeid, mis kirjasse fikseeritud, ise ära mõista ja neid teistele mõistetavaks teha, läinud aegade vaimusse vajuda, kulturisaavutusi vastu võtta ning ajakõrgusel seisva hariduse järjele tõusta. Täielik lugemiseoskus on sellega rahvahariduse küsimuses üks tähtsamatest nõuetest. Ainult siis on lugemise õpetusel mõju, kui mitte üksnes loetava aine sisuga tegemist ei tehta, vaid ka sügavalt kujutuse vaimu sisse tungitakse. Hääd lugemist iseloomustavad kolm pääomadust, nimelt et õieti loetakse, õige rõhuga ja soravalt loetakse. Õieti loeb see, kes igast sõnast hästi aru saab ja ta nõnda kuuldavale toob, et ta õiget ettekujutust reprodutseerib. Õieti lugemine nõuab selget ja puhast hääldamist, s. o. tähtede õiget häälikuvaartuse tund-

mist, nende puhast väljaütlemist silpides ja hääle kõvaduse ja pikkuse peenikest varjundust, kus juures mitte ainult lausemärgid mõõduandvad ei ole, vaid ka see mõnu, mis loomulikult vabast kõnes ilmub. Lugemise teine omadus on sünnis rõhutamine. See peab mõtte kohane, vaimukas ja tunde-rikas, ühesõnaga karakterlik olema, aine tähendusele, sisule ja koosseisule vastama. Laulav, leierdav lugemisetoon tuleb maha suruda. Õige rõhutamine on iseenesest mõeldul kõne rütmuse vaheldusest. Lugemise kolmas peamomend on voolavus. Meie aeg nõuab suuremal mõeldul lugemist, sest uue aja inimene puutub väga sagedasti kirjaga kokku. Praegusel ruttu töötaval ajal tuleb osavalt kirjutatud ja trükitud tähti sõnakujudeks ühendada, ilma et see mingit raskust sünnitaks. Lugemise oskus peab tehniliselt nii kõrgele tõusma, et ta nagu iseenesest edeneb ja vaimul võimalik oleks täielikult ja tervelt mõtete koosseisusse süveneda. Soravusesse kuulub ka see, et lauseliikmeid sündsalt viisil rühmadeks ühendatakse ja retoriliste pausete abil neid sääli kohal lahutatakse, kus mõte seda nõuab. Soravust saavutatakse järeljätmata harjutuse teel.

Kuid lugemine pole mitte ainult suuliigutamine kirjatähtede juhil. Lugemine on sisu omandamine. Iseloomu aluste, nimelt vaimu ja meele rikastus ja liikumapanemine, see on siin peamõeld. Lugeja peab vastu võtma. Kuid sellest veelgi vähe. Ta peab ka mõtlema õppima, et teised mitte lihtsalt tema üle valitsema ei hakka, oma mõtetega tema vaimu ei täida. Enam kui kunagi enne nõuab käesolev aeg, et kõige selle üle suudame järele mõelda, mis meile lugeda pakutakse. Meie peame võima lugemise sisu läbi katsuda, enne omandatud teadmiste ja vaadetega võrrelda, seda ühendada, mis ühendada laseb, eneste seniseid eksitusi õiendada ja uue aine väärtust hinnata, omandada või jälle tagasi lükata. Siin juures ei tohi meie mitte suuri varandusi koguda, nagu ahned teevad, ja siis suure vaimlise rikkuse peale vaatamata ometi südame ja meele poolest vaeseks jääda. Lugeja peab omandatavate mõtete ja enese isiku vahel seesuguse vahekorra looma, et temas tunded ärkavad. Ta peab võima nende isikute seisukorda asuda, kelle saatusest ta praegu loeb, nende rõõmust ja kurvastusest osa võtta. Lugemine, mis nii palju rikkalt voolavaid tundeallikaid avab, peab ise rõõmu, elava huvi ja virkuse hallikaks saama. Raamat peab hää sõber olema, keda sagedasti üles otsitakse ja kellega hääli meele läbi käiakse.

Siit selgub, kui suur tähtsus sel ainel on, mis lugemiseramatusse on ühendatud. Lugemise-raamat peab kolme tarvidust rahuldama: realainelist, estetilist ja pädagogilist. Loetav aine peab väärtuslik olema, kaunis ja rahvuslik,

sisuliselt huvitav, kujuliselt kaasakiskuv, stiili poolest elav ja sääal juures laste loomule ja arusaamisele täiesti vastav. Et suured, tükeldamata mõtterühmad õpilase hinges välja areneksid, peab lugemiseraamatul kontsentreeriv karakter olema. Temas leidugu saateaineid nende õpeasjade juurde, mis koolikavasse üles võetud. Jutustused sisaldagu küll ideesid, kunstilisi ja eetilisi tendentsisid, mis morali poole sihivad, nad ei pea seda aga mitte välja ütleva ehk sellega koguni tütavalt päale kippuma. Sisuliselt tuleb lugemiseraamatust iseäranis kodumaa ja kodurahva tähelepanemist nõuda. (Idealiks tuleks seada, et keeletund ainult keeleõpetusele oleks määratud, kuid tegelikult on keeletunnil palju laiem tähendus. Kõige paremad ja eeskujulisemad keelemeistrid on ilukirjanikud, sellepärast peab nende töid lugemiseraamatus kõige rohkem leiduma.) Realained käivad muidugi siis lugemise materjali hulka, kui nad kuju poolest ilukirjanduse nõudmisi täidavad.

Emakeele õpetuse alale kuulub ka kirjanduse tundma õpetamine. Kirjandus on elupeegel, tema annab ümbritsevast elust kajastusi. Kirjanduse kaudu õpib laps teisi elukutseid tundma kui see, mis ta isal on, teiste seisuste püüetest aru saama, teiste vanaduseigade huvisid aimama. Teiste inimeste elusaatuse tundmaõppimine teeb ta südame tänulikuks, ta otsused pehmemaks, ta käe lahtiseks ja heldeks, ta pilgu teravaks. Luuletööd laiendavad ruumi ja aja piirisid, viivad õpilase vaimus võõrale maale ja võõra rahva hulka, teevad ta läinud sugupõlvede kaasaeglaseks. Luuletööd tutvustavad õpilast ajavaimuga, laiendavad silmaringi, äratavad tõelikkuse ees aukartust ja rikastavad teda inimeste ja elu tundmise poolest.

Luule on ühtlasi ka südame-peegel. Temas ei ilmu mitte üksnes vaated, vaid ka tunded, mitte üksnes elu, vaid ka hing, mitte üksnes tükike maailmast, vaid kuidas kirjanik seda maailma oma temperamendi läbi on näinud. Luuletöös kajastub luuletaja elevus, see annab luuletöele karakterliku ilme. Siin ei avane õpilasele mitte ainult pilk võõrasse hinge-elusse, vaid siin õpib ta ka hingelistest liigutustest aru saama, neid sõnadega ära tähendama ja luulelisi sõnavormisid hingelise sisuga täitma. Nii paneb loetud luuletöö ka õpilase enese hinge lainetama, toob vaimustust, annab kaunid ja suuri mõtteid. Päale selle aitab kirjandus eluvaadet luua, näitab elu tõelikkust, alandab ja vähendab üleasureid nõudmisi elu vastu, õiendab otsuseid inimeste ja elu kohta, aitab sagedasti olemise-traagika kuristikust üle, peenendab maitset, istutab hinge eetilisi, estetilisi, usulisi ja rahvuslisi idealisid. Seega läheb kulturimajapidamises kirjandust nagu ka teisi kunstiharusid hädapärast tarvis. Kui luuletöö elupildiks ja südamepeegliks peab olema, siis on ka vaja luuletaja isiku

elusse ja südamesse sügavat pilku saata. Nii läheb luuletööde arusaamiseks tutvustust kirjaniku isikuga ja tema käekäiguga tarvis. Kuid pidagem meeles: kirjandus ja kirjanduselugu ei ole mitte aine paljalt mälu jaoks, vaid meele jaoks. Hinge ülendus seisab siin esimesel kohal. Ei peaks mitte ainustgi nime, mitte ainustgi aasta-arvu, mitte ainustgi päälkirja õpitama, mille jaoks isiklikult kirjatööde läbilügemised ja äraelamised puuduvad.

Teatavat osa luuletöid ja kirjandusepalasid tuleb lasta memoreerida ja siis ette kanda. Päheõppimisel ja ettekandmisel on ülesandeks keele iluvormide mõju kestvaks teha, rütmuse tundmust äratada ja õiget hääle - arenemist edendada. Õigele hääle arenemisele läheb peenikest tempo tundmust tarvis, mis paljudel täiesti puudub, sest et nad liig ruttu, tasaselt ja segaselt kõnelevad. Memoreerimisel on ka mälu harjutamise seisukohalt vaadates oma tähtsus. Kuid mis pähe õpitakse, see peab kirjanduslikult ümargune, terve, sisuliselt selge ja tuttav olema.

Kirjaseadmise õpetuse ülesanne on õpilasele osavust anda, et ta oma mõtteid ja tundeid iseseisvalt ja karakterlikult võib nõnda kirja panna, et teised sellest, mis ta näinud, ära elanud, tundnud ja mõtelnud, selge ja meeldiva kujutuse saavad. Seesugustel harjutustel on kaks otstarvet: praktiline ja pädagogiline. Tegelik elu nõuab seks osavust, et enese ja teiste mõtteid võiksime korralikult üles tähendada. Niisugused lühikesed kirjalikud ülestähendused oleksid sõnumikud, kuulutused, arved, kvitüürid jne. Aga kui ainult sellele sihile püüaksime, siis peaks kirjaseadmise õpetusel kaine ja labane karakter olema. Kuid kirjalikku mõtteilmet tarvitatakse ka tähtsaks vaimuharimise abinõuks. Kirjaseadmised harjutavad õpilast iseseisvalt vaimlist tööd tegema. Nad toovad ta mõtlemisesse valgust ja korda, hoivad teadmised liikvel. Kirjalik töö harjutab kujutamise võimet, seda tähtsat võimet, mille varal ettekujutusi ühe põhjusemõtte ja ühe põhi-elevuse juhil teatavaks otstarbeks rühmitatakse ja koondatakse. Et kirjaseadmised vaimuharivaks ja loomisele juhtivaks tööks muutuksid, seks tuleb seniseid kuivi, protokollitaolisi kirjeldusi, reproduktsioniseid ja üldse kopeerimise metodi kõrvale heita ja iseseisvatele vabadele kirjatöödele üle minna. Selle ettevalmistuseks harjutatakse võimalikult sagedasti suusõnalist koosseisvat mõtteavaldust. Ainult kõneldud, elav keel võib surnuid tähti eluga täita, alles osavus kõneldavate sõnade tarvitamises viib kirjaosavusele. Hallikad, kust kirjatööde ained ammutatakse, on lapse isiklikud äraelamised ja teistelt kuulumise ning lugemise teel omandatud teadmised. Üksikute väljaarendatavate vaimuvõimete järele võiks kirjatöid kolme suure päärühma jagada:

üleskirjutused mälestuse põhjal, mõttekujutust arendavad tööd ja vaatlemised ehk harutused. Õpetuse käik ja raskuste juurdelisamine peab hoolikalt ära kaalutud olema, muidu ei jõua õpilane eesmärgile, ehk jälle tekitavad suured hüpped õpilase võimisesse ja teadmisesse lükkeid. Sammumine kergemalt raskemale areneb kolmes sihis: kirjatöö vorm läheb keerulisemaks, kooliõpetaja abi jääb vähemaks ja reprodutivse töötamise asemele astub isiklik loov tegevus. Individuum õpib individuaalselt oma tervet sisemist inimest avaldama. Kujunev ja saav inimene peab harjuma niihästi vormi kui ka sisu ise leidma, ise kujutama. Stiil on inimene.

Grammatika on õpetus keeleliste nähtuste seadustest. Ta on väga abstraktne ja lapse vaimule võõras asi. Ka ei olene keele arenemine mitte grammatikast, vaid hoopis teistest teguritest. Keel on tunde-elust sündinud, selles peitub tema õige hallik. Mõistus korraldab ainult selle hallika jooksu, ja grammatika on mõistuse tütar, õige tusane ja kangekaelne tütar, kes sagedasti mõistliku isa sõna ei taha kuulda. Keel on mõtete kuub ja õigekirjutus selle kuue lõige. Kui isemeelne on tütar nende nõuandmiste vastu, mis isa ta viletsate riidehilpude kohta jagab! Keel oleneb kõigepäält keeletunde elustavast, kinnitavast ja puhastavast jõust. Ometi läheb grammatilisi teadmisi tarvis, et teised meie mõtteid mõistaksid ja meie teiste sõnadest aru saaksime. Esiteks jätab keeletunne meid paljudes käsimumustes kitsikusse, meie ei tea, kuidas seda ehk teist sõna tuleb üles tähendada. Teiseks mõjub murrak nii halvasti, et kirjakeele tunne mitte ilma segamata ja takistamata ei saa areneda. Kolmandaks tuleb mõnda keeleseadust sellepärast ära õppida, et teatavaid iseloomulikka keelenähtusi seletada ja ettetulevaid keelevigu õiendada. Grammatikal kui õpeainel on seega ainult teeniv tähendus. Kõnelemise ja lugemise juures omandatud teadvuseta keeleharjutus peab aegamööda teadvuslikuks saama, nimelt sel teel, et õpilane keeleseadused ära tunneb ja nende varal katsuda võib, kas ta keel õige on või mitte. Emakeelt mõistab õieti alles see, kes teda iseteadvvalt kõneleb. Täie keele teadvuseni on aga suur samm. Algasastmel õpetatakse grammatikast ainult neid seadusi, mida õpilane mitte ise üles leida ei või ja mille kohta loomulik keeletunne ta kahevahel jätab, kas ta õieti kõneleb ja kirjutab või mitte. Grammatika peab alguskoolis kooliõpilaste oma tehtud olema, s. o. kooliõpetaja ja laste ühisest tööst välja kasvama. Süsteematilist grammatikat ei ole algusastmel sünnis õpetada.

Et grammatikal alguskoolis ainult teeniv tähendus on, siis ei esine ta siin mitte iseseisva õpeasjana, vaid tal on nõjatav karakter ja teda õpetatakse tegelikult. Ühed nõjatavad ta kirjaseadmisele, annavad grammatilisi seletusi

kirjaseadmistes leitud vigade õienduse puhul. Kuid see puudutab ainult üksikuid, kelle töödes teatavad vead ette tulevad. Teised ühendavad grammatilisi seletusi lugemisetükkidega ja harutavad säält need keeleseadused välja, mille tutvustust tarvilikuks peavad. Lugemiseraamat seisab kõikidel ees, valitud lausetel on sisu, nad on ka stiililiselt ilusad. Lastele tehtakse ülesandeks nende eeskujul veel sarnaseid ise luua ehk kirjandusest, iseäranis vanasõnu harjutuse materjaliks otsida. Kolmandad nõjatavad grammatika-seaduste seletused omatehtud näituste najale ja neist sünnivad siis terved harjutuse raamatud. Kuid nendega on täbar lugu. Igaüks on seda vist tähele pannud, et keeleyormid iseenesest last ei huvita, vaid teda huvitab selle lause sisu, milles teatav keelevorm peitub. On harjutuseks kokkuseatud laused tühised, sisuta, siis raueb lastel tööhoosus ja huvi ja terve tegevus muutub vaimusuretavaks kirjatahtede torkimiseks. Sellest selgub, et ainult väärtuslike, huvitavate lausete abil tohib keelevormisid näitlikuks teha. Niisamati selgub ka, et grammatika õpetus isegi siis igavaks ja tüütavaks läheb, kui harjutuslausetel, olgugi nad eeskujulised ja sisurikkad, mõtteliselt ühendus puudub. Kõige parem on grammatika harjutusi eeskujulise ja huvitava lugemiseaine ümber koondada.

Igalühel neist nõjatavatest metodidest on kaks külge. Häid külgesid tahaksime ära tarvitada, halbu ära jätta. Sooviksime, et harjutusmaterjalil oleks rikas, huvitav, kuid ilma pikema seletuseta arusaadav sisu, koosseisev mõttekäik, hää stiil ja õpetusel enesel pääle selle veel vabadus, näitlikkus ja korraldatud käik. Seda kõike saame, kui kõiki nelja nõjatavat metodi vaheldamisi tarvitame, nii kuidas aine loomus seda just võimaldab. Õpevormi vaheldusest on ka veel lastel kasu. See toob õpetusesse enam mitmekesisust, vaimu ja elu. Ainult vaim ja elu äratav huvi, aitab lapsi grammatika kuivusest üle.

Õige kirjutus on koolitööle ristiks. Kui palju jõudu, vaeva ja aega kulutatakse selle väikese asja pääle ära. Aga midagi ei aita. Kes kirja vigu teeb, seda loetakse harimata inimeseks ja diktat on ikkagi hariduse mõõdupuu. Nii tuleb siis haritud inimesel ka õigekirjutusega rehkendada.

Õigekirjutus on sõnade kirjutus kokkulepitud viisi järele. Kui aga selles kord kokku lepitaks ja neid viisisid üksainus oleks! Nagu needmine seisab Eestis selle asja pääl, et nii pisukestes ja tühjades, välistes asjades veel kokku ei lepita! Mõtelge, missuguseks tähtsaks usutunnistuseks mõnele meist näituseks „hää“ ja „pää“ on saanud, mida vähemus nagu enamuse trotsimiseks ikkagi veel kirjast alal hoiab. Ja meie unistame veel sellest, et meie tõesti suurtes ja tõsistes küsimustes võiksime kokku leppida! Suur aeg, milles elame, ei

ole meid ikkagi veel väikestest lõhedest üle aidanud ja see näitab, kui väiklased meie oleme.

Õigekirjutus on selleks olemas, et sõnade vormi ühtlust ja mõtete selgust kätte saada. Õigekirjutuse õpetusele tuleb sihiks seada, et õpilane emakeele sõnu ka siis mõistab kokkulepitud viisi järele õieti üles tähendada, kui ta vabalt iseoma sõnu üles kirjutab. See on aga palju raskem, kui näituseks ära kirjutamine, teise kõne üles-tähendamine ehk kirjutamine etteütlemise järele. Enne kui laps midagi kirjutab, peab ta sõnade kirjalist kuju tähele panema õppima. Õigekirjutus peab kõnekeele pääl põhjenema; enne tuleb õiget rääkimist ja kuulmist harjutada ja alles siis häälikute ülestähendust õigekirjutuses. Õigekirjutus peab fonetilisel alusel põhjenema ja seal juures ka otstarbekohasust silmas pidama. Sõnakujude omandamine sünnib suuremalt jaolt nägemise, kuulmise ja käe liigutuste läbi, sellepärast on korraldatud ära kirjutusel õigekirjutuse omandamises suur tähendus. On suur eksitus, kui arvatakse, et ainult kuuldediktadi teel võib õigekirjutuse kätte õpetada. See on kõver tee, mis asja raskemaks ja keerulisemaks teeb, kui ta tõepoolest on.

Eelpool olen emakeele õpetuse üksikud tööalad läbi vaadanud ja nende kohta lühikesi märkusi teinud. Kuid üksigi neisi aladest pole iseseisev, teistest eraldatud, vaid kõik peavad ühtlaseks tervikuks liituma, ühteteist toetama ja täinutama. See on kõrge, raskelt täidetav, kuid kasvatuse sihi kättesaamiseks ja ühise mõtteringi loomiseks ülitähtis nõudmine.

---

## Rehkendamise algõpetuse raskuspunkt.

### A. Rull.

Kes on tegelikult laste esimesi samme arvude riiki juhtinud, neile on selge ilma ütlemata, kuhu päälkiri sihib. Ei ole rehkendamise algõpetuses raskemat ja ühtlasi tähtsat kohta kui nimelt kasvatustabeli kätteõpetamine lastele. Igat asja võib küll nii ja naa mõista, ja mõne kooliõpetaja arvates ning käsitusel on ehk see punkt koguni üks „kergematest“. Oli ja on ikka meistrid, kes ses asjas väga lihtsalt talitavad: annavad lastele trükitud tabeli kätte ja käsevad pähe tuupida. Mälestän väga hästi kui lõbus ja kerge oli sarnane tuupimine! Koolis ei paista see pähe nii väga silma, sest laps näeb ja teab vähemalt, mis tarvis ta seda tuubib: tabeli õppimisega käsi käes käivad koolis kasvatamise harjutused ühes lihtsate ülesannete arvamisega, mis

tabeli tuupimise igavuse vähe nagu ära varjab. Hoopis halvem on lugu kodulastega, kes tihti vitsa sunnil pannakse tabelit pähe kolkima — ilma mingisuguste seletusteta, ilma mingisuguse arusaamiseta, mis need iseäralised arvud tähendavad ja mis jaoks neid tarvis tuupida. Mina omal ajal teadsin ainult nii palju, et seda tabelit, samati kui ka kümme käsku (ei — viit päätükki!) on koolis tarvis pääst teada, — ja et koolis mitte ei tuleks palju nurgas seista ning tihti söömata jääda, siis parem juba kodus kõik kannatamised aegsasti ära kannatada. Usun, et suurem osa kodulapsi tabeli tuupimise kergendamiseks ainult sedasorti seletusi saavad! Kasu, mis sarnasest sunnitööst saadakse, on tühine ja kustub varsti. Saadud kahju aga puurib oma juured noore hinge põhja ja võib lapse eluajaks vaimlise töö põlgajaks teha. Kui palju peame koolides lapsi nägema, kellele on õppimine kodus vastikuks tehtud, kellele on arvamene pääluusse kiilutud, et kõik need lugemised, kirjutamised, rehkendamised ja mis nad kõik veel on, on aina laste piinaks välja mõeldud. Ütle mata raske on sarnaseid lapsi õigele arusaamisele võita. Sellepärast: ärge sunnitaugu lapsi kodus midagi pähe tuupima, kui neile õpitavat asja ei mõisteta küllalt selgeks ja arusaadavaks teha. Kadugu kodulastele määratud aabitsatest kõik käsud, päätükid ja arvude tabelid!

Selle sissejuhataava kõrvalekaldumise järele astume nüüd raskuspunkti enese juure ja katsume teesid leida, mis kergemini ja kindlamini võiksid tahetavale sihile viia.

Kõigepäält tuleb ära otsustada, kus kohal ehk millal on paras aeg laste kasvatustabelit õpetama hakata. Teatavasti on rehkendamise algõpetuses kontsentratsiooni süsteem valitsemas. Küsimus seisab nüüd selles, kas on tarbekõhane juba esimeses kontsentris (arvukond 1—10) kasvatustabeli õppimisega algust teha, või tuleb see kaugemale edasi lükata. Meie oludes, kus lapsed tulevad kooli 8—10 aastastena, ei ole minu arvates vaja harilikust kontsentrite kavast<sup>1)</sup> nii väga piinlikult kinni pidada, vaid on võimalik kiiremal sammul edasi astuda ja mõnest kontsentrist mõned arvamisest (tehted) välja jätta. Nii ei ole minu arvanemise järele sugugi kerge esimese arvukonna (1—10) ulatuses lastele kasvatamisest ja jagamisest õiget aimet ehk põhjalikku arusaamist anda, sest selleks on sääal materjali liig vähe. Vähe (kuid ainult vähe) parem on lugu sellepöolest teises arvukonnas (1—20), sest materjali on sääal küll juba rohkem, kuid sääligi tuleb kasvatamise harjutustes igale arvule isesugune sunni-

---

1) I kontsenter: kõik algtehted 1—10 piirkonnas; II konts.: dito 1—20 piirkonnas; III konts.: dito kümmelistege 10—100 piirkonnas; IV konts.: dito 1—100 piiris jne.



tud piir tõmmata (et kasvatus mitte ei ulataks üle 20): kolme kasvatamine tuleb tingimata 6-ga lõpetada, nelja kasvatamine 5-ga jne. See jätab lapse uurivasse hingesse rahuldamatuna tunde, et edasiarvamine nii ootamata katkendatakse. Miks ei tohi näit. enam  $6 \times 4$  ehk  $7 \times 3$  arvamise aineks olla, kuna nad justament samati lahendatakse nagu  $6 \times 3$  ja  $7 \times 2$ !

Kus hoopis väikeste lastega töötatakse (6—8 aastastega), sääl on harilikult esimese õpeaasta programm arvkonna 1—20 piiridesse sulutud, ja selles ulatuses tuleb õpilasi muidugi kõigi algtehetega tutvustada. Kuid alles terve saja ulatuses on võimalik kasvatustabeli kavapärase kätteõpetamise kallale asuda. Sinna just tuleksgi see küsimus viia. Eespool aga jätkub sellestgi, kui lapsed mõistavad tarvilikud kasvatamise ja jagamise resultadid näitlikkude abinõude varal välja arvata. Jäävad neile seejuures mõned resultadid iseenesest (ilma sundusliku õppimiseta) pähe — seda parem!

Harilikult minnakse kasvatustabelist liig kerges ja kiires tempos üle: näidatakse lastele ära, mis tähendab kasvatamine (näit.  $5 \times 4 = 5 + 5 + 5 + 5$  ehk  $6 \times 3 = 6 + 6 + 6$  jne.), näidatakse ehk ka, kuidas lapsed võiksid ise kasvatustabeli kokku seada (muidugi harilikul kujul) — ja sellega ongi suur mure murtud. Tabeli päheõppimine jäetakse aga laste eneste mureks, misjuures kooliõpetaja vaevaks jääb õpilasi ainult „üle kuulata“ ja halvemal korral ehk ka sundida. Lihtne on sarnane õpeviis — kerge õpetajale, aga raske õppijale.

Päälegi on kasvatustabel harilikul kujul s. o.

$$\begin{array}{lll} 2 \times 1 = 2 & 3 \times 1 = 3 & 4 \times 1 = 4 \\ 2 \times 2 = 4 & 3 \times 2 = 6 & 4 \times 2 = 8 \\ 2 \times 3 = 6 & 3 \times 3 = 9 & 4 \times 3 = 12 \\ \text{jne.} & \text{jne.} & \text{jne.} \end{array}$$

päheõppimiseks väga kuiv ja igav, sest tema annab ainult valmis resultadid ja ei lase sugugi läbi paista, kuidas need resultadid on saadud.

Veel halvem on ses suhtes n. n. ruuttabel:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Selle tabeli tarvitamine on juba hoopis masinlik toime-  
tus, mida lastele mitte ei maksa näidata, ehk olgu alles  
siis, kui neil tabel juba sula. Üleüldse ei tule lastele minu  
arvates lubada mingisuguseid trükitud tabelilehti tarvitada,  
vaid need peavad nad ise igakord, kui tarvis, uuesti looma,  
sest loova töö tagajärjed on ikka sügavamad ja püsivamad,  
kui masinliku tuupimise jäljed.

Koolitöös olen leidnud ja ära proovinud, et kõige tulu-  
sam on kasvatustabelid järgmisel algupärasel kujul kokku  
seada:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.  
3+3+3+3+3+3+3+3+3+3.  
3. 6. 9. 12. 15. 18. 21. 24. 27. 30.

(Samati ka teistele arvudele 1—10). Siin paistab selgesti  
läbi, mis tähendab ja kuidas saadakse näituseks  $3 \times 8$ . Ühtlasi  
on võimalik sarnase tabeli õppimist (nagu järgnevas näida-  
takse) rohkete harjutustega mitmekesistada, mis hariliku tabeli  
juures peaaegu võimata.

Eelharjutusena tuleb lapsi lasta ühesuguseid arvusid  
realsel kujul (pulgakeste kimbud, arvulaua kuulid ehk m.)  
pääst kokku arvata. Näit. kolme kasvatamise eelharjutuses  
lastakse kolmekaupaga võetud pulgakesi mitu korda kokku  
lugeda ehk jälle arvulaual kuulisid kolme kaupaga juure arvata  
(kuni 30). Saab klass sellega juba kergesti toime, siis võib,  
kui lapsed õige väikesed, veel lasta piltarvuseid joonistada  
ja pääst kokku lugeda,

näit.: ||| ||| ||| ||| ||| ||| jne.

ehk: 000 000 000 000 000 000 jne.

ehk: XXX XXX XXX XXX jne.

Võib aga ka otsekohe kirjutatud arvude kallale asuda.  
Kooliõpetaja kirjutab seinatahvlile rea:

3+3+3+3+3+3+3+3+3+3

(10 korda 3) ja laseb lapsi, kepiga näidates, seda rida mitu  
ja mitu korda küll üksikult küll kooris kokku lugeda. Läheb  
sarnane lugemine juba libedasti, siis kirjutab kooliõpetaja  
neile arvudele järgnumbrid pääle, mis näitavad, mitu korda  
tuleb 3 teatava kohani kokku arvata, nimelt nii:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.  
3+3+3+3+3+3+3+3+3+3.

Seda harjutust lugedes lastakse lapsi juba ütleda, mitu  
korda on 3 näidatud kohani kokku arvatud. Harjutust võib  
nii lugeda: 3+3 on 6 ehk 2 korda 3 on 6; 3+3+3 on 9  
ehk 3 korda 3 on 9; sinna 3 juurde — on 12, ehk 4 korda

3 on 12 jne. Resultatide üleskirjutamisega ei maksa rutata. Parem veel enne seda lasta lapsi segamini näidatud kasvatusi kokku lugedes välja arvata (palju on näit.  $3 \times 8$ ?  $3 \times 5$ ? jne., mida kooliõpetaja kepiga näidates küsib). See juures hakkavad lastele mõned resultadid juba iseenesest meelde jääma. Järgmisel harjutusastmel kirjutatakse üksikud resultadid igakord üles, et nendega silmi harjutada, kuid pühitakse pärast vastamist kohe jälle maha. Viimaks kirjutatakse ja jäetakse kõik resultadid algusest lõpuni üles, nii et tabel lõpuliku kuju omandab, nagu eespool näidatud. Resultatide rida lastakse nüüd mitu korda küll edaspidi (3, 6, 9, 12 jne.), küll tagaspidi (30, 27, 24, 21, 18 jne.) lugeda, küll üksikuid õpilasi eraldi, küll kõike klassi kooris, küll tahvlilt vaadates, küll pääst arvates (seljaga tahvli poole seistes). Väga tulus on ka lasta tabelit lihtsalt algusest lõpuni läbi lugeda: 1 kord 3 on 3; 2 korda 3 on 6; 3 korda 3 on 9 jne. Mitmekesiduseks võib ka segamini lugeda lasta: kooliõpetaja näitab kepiga teatava resultadi, mille laps tahvlilt ära lugema peab. Sedagi harjutust on tulus kooris lugeda, mis väikseid õpilasi aina elustab. Ühtlasi saab seeläbi kuulnud mulje tugevamaks, mis meelde jäämist märksa kergendab.

Järgnevas hakkab kooliõpetaja tabelist üksikuid resultatite maha kustutama ja lapsed peavad eel- ehk järeelseisva resultadi järele ära ütleva, missugune arv sääl seisis. Soovitav on resultadid ikka üle järgmise ära kustutada, esmalt nii:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
3	+	3	+	3	+	3	+	3	+	3
	6.		12.		18.		24.		30.	

ja pärast nii:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
3	+	3	+	3	+	3	+	3	+	3
	3.		9.		15.		21.		27.	

Viimaks pühitakse kõik resultadid maha ja lapsed kat-sugu juba pääst näidatavaid resultatite meelde tuletada.

Parem, kui resultadid mitte maha ei kustutata, vaid suure linealiga kinni kaetakse, sest siis on võimalik iga vastuse korral näidata, kas vastus oli õige, milleks vaja ainult lineal arvurea päält ära tõsta. Tunni lõpul pühitakse seinatahvli kogu maha ja iga laps peab selle tabeli endale ise pääst üles kirjutama. Järgmiseks tunniks peavad lapsed hästi mõistma:

1) resultatide rida ilma peatusteta ja komistusteta edasi ja tagasi pääst ette lugeda ja

2) kooliõpetaja kepi järele iga näidatav kasvatus õigesti ja ruttu meelde tuletada. Ühtlasi antakse neile koduseks

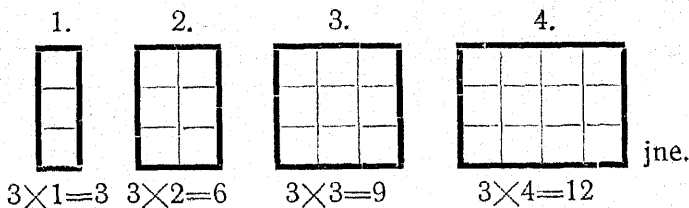
tööks ainekohased kasvatamise harjutused teha, milles õpitavat tabeli osa tarvitatakse. Ja alles siis, kui tabel juba selge, maksab teda kordamisetunnil ainult pääst küsida, ilma et silma ees midagi sellekohast näha oleks.

Mitmekesiduseks ja ühtlasi jagamise eelharjutuseks on tulus korrates tabelit ka teisipidi küsida ning harjutada, näit.: mitu korda 3 on 21? mitu korda 3 on 12? jne. Selleks pühitakse seinatahvlil olevast tabelist päälmised järgnumbrid maha (esmalt kordamisi, pärast kõik) ja kooliõpetaja kepi näitel ütlevad lapsed, missugune arv sääl ehk sääl seisis.

Laste vastused, kui kooliõpetaja tabelit kepigä näidates küsib, võivad õpetöö elustamiseks ja kiirendamiseks lühikesed olla (ainult küsitavat arvu nimetada). Iga laps annab sedaviisi mitu vastust järgemööda ja katsugu silmapilk vastata, niipea kui kooliõpetaja kepp küsitava koha pääle langeb. Aegajalt tuleb aga ka täielikke vastuseid nõuda, millel tabeli meeldejäämiseks on suur tähtsus. Mälestusvõimel on ju mitu erikülge, mis ükssteist täiendades meespidamist kergendavad ja süvendavad. Võib näit. õppida ainult silmadega (vaadates), võib ka õppida ainult kõrvadega (kuulates). Mõnele õpilasele jääb kergemini meelde see, mis ta näeb, teisele aga see, mis ta kuuleb. Sellepärast on vaja harjutustes mõlemile päämeelte tarvilit toitu ja tegevust anda. Silmaga õppimiseks on ütlemata hääd need harjutused, kus kooliõpetaja laseb ilma sõna rääkimata (ainult kepigä näidates) lapsi vastuseid anda, nagu eespool seletatud. Kuulmisega õppimiseks on aga tarvis, et vastused saaksid täielikult välja üteldud, mis juures kooris vastamine kuulmisuljeid tublisti süvendab ja meeļäämist seega kergendab.

On need harjutused kõik tarvilitse hoole ja täheļpanekuga läbi tehtud, siis saab lastele kasvatustabeli päheõppimine otse nalja asjaks. Katsutagu sarnaseid harjutusi ka harilikku kasvatustabeli ehk Pythagor'ase ruuttabeli abil teha, küll siis nähakse, kui hästi need tabelid selleks kõlbavad.

Lisaharjutusena on siin algajatele väga tulus n. n. kasvatusraamide joonistamine, mida võib klassitunnis teha ehk koduseks tööks anda. Selleks on tarvilit ruuduline paber, nagu harilikkudes rehendusvihkudes. Kolme kasvatamist kujutatakse näit. järgmiste raamidega:



Lapsed näevad, et ruudud seisavad ridades, nii et neid kokku lugedes ei ole sugugi tarvis ruute ükshaaval lugeda, vaid võib ridade kaupa kokku arvata. Siin kujutatud raamides on igas püstreas 3 ruutu; on sarnaseid ridasid kaks, siis on ruute  $3 \times 2 = 6$ , on ridasid 3, siis on ruute  $3 \times 3 = 9$  jne.

Iseäranis kasulikud on sarnased kasvatusraamid lastele selle kasvatusese iseäralduse näitamiseks, et tegurite ümberpaigutamine kasvatusese suurust ei muuda (et näit.  $3 \times 5$  on samapalju kui  $5 \times 3$ ). Selleks on ainult vaja viiendas kasvatusraamis (mis kolme kasvatusese näitab) ruutude read teisipidi lugeda: igas ristreas on 5 ruutu ja sarnaseid ridasid on kolm, s. t.  $5 \times 3 = 15$ . Iseäranis selgeks saab lastele see kasvatusese iseäraldus, kui kasvatusraamid hästi suurelt paksule paberile joonistada, kääridega välja lõigata ja näidates teda kord ühele kord teisele küljele pöörda: seeläbi saavad ristread püstridadeks ja ümberpöörduvad. Kasvatustabeli kiiremaks ja kergemaks äraõppimiseks on tulus lapsi selle kasvatusese iseäraldusega juba esimesel eettuleval võimalusel tutvustada ja mitte lootma jääda, et lapsed teda kord ise märkavad. Kasvatusraamide kõrval ja täienduseks võib siin ka üht teistmoodi seletusviisi soovitada. Näituseks  $3 \times 5 = 5 \times 3$  seletuseks pannakse 15 õpilast kolmesse üksteise taga seisvasse ritta seisma, nii et igas reas on 5 õpilast, mis juures kõrvalnaabrid üksteise käest kinni hoiavad. See on siis  $5 \times 3 = 15$ . Pärast seda lasevad seisjad üksteise kätest lahti, pööravad kõik veerand-ringi paremale (ehk pahemale) poole ja hakkavad uute kõrvalnaabrite käest kinni. Sellega sünnib 5 rida, igas reas 3 õpilast. See on siis  $3 \times 5 = 15$ . Mõlemad seletusviisid on tõepoolest samased ja teevad lastele asja selgemaks, kui kõik teoreetilised targutused.

Ärgu arvata, et sarnane kasvatustabeli läbitöötamiseviis õpilasi päheõppimise vaevast hoopis vabastab. Siingi tuleb tuupida, kuid see tuupimine sünnib täiel arusaamisel — esmalt klassitunnis kooliõpetaja juhatusel ja pärast kodus, iseseisvalt. Iga arvu tabel annab vähemalt kaheks korraks tööd ja harjutamist, nii et kõige kasvatustabeli läbitöötamiseks (käsikäes kasvatusese harjutustega) minim. 16 õpetundi ära kulub. Samapalju ja ehk rohkemgi aega kulub tabeli põhjaliku kordamise pääle — käsikäes jagamise harjutustega. Pärastgi tuleb tabelit aegajalt osade kaupa korrata lasta, sest *repetitio est mater studiorum* — ja mingi asi ei unune nii kergesti kui päheõpitud arvude tabelid. Ka järgmises arvukonnas (1—1000) tuleksid kasvatusese ja jagamise harjutused tabeli põhjalikumalt kordamise kasuks tabeli korrast järjestada s. o. kasvatajateks ja jagajateks tuleksid niisugused arvud anda, mis korratavale tabeli osale vastavad.

Siis vast võid juba loota, et õpilased on kasvatustabeli tõesti ja täiesti, püsivalt ja põhjalikult tämaks teinud.

---

## Väited usuõpetuse korralduse kohta koolis.

P. Põld.

1. Kool on asutus, mis noorsoole tema keha ja vaimu kõigekülgseks arenemiseks tingimised loob sündsaa materjaliga lapses peituvaid võimeid kasvama pannes, asutus, mis ühtlasi nooremale põlvele need kulturi varad omaseks annab, mis teatavale rahvale ja kogu haritud inimkonnale raudvaraks ning kulturi elu aluseks on.

Et religion üks inimese sügavamatest elutarvidustest, üks kultuurilise edenemise põhijõududest on, siis peab kooli tegevuskonda tingimata ka usuline kasvatus kuuluma.

2. Usuõpetuse ülesanne on lapse religioosliste tundmuste äratamine, kasvatamine, mõisteline selgitamine, et usk temas järkjärgult tõuseks selleks võimuks, mis ilma võidab ja tema oma Jumala juurde viib.

Usuõpetusel on seega esimeses rinnas formalne, religioosilise organi hariv tähendus. Selle kõrval peab ta aga noorsugu teatavate ajalooliselt kujunenud usuliste vormidega, s. o. meie juures ristiusu õpetuse, morali ja kultusega tutvavaks tegema, et tema täisealiseks saades võiks selge teadvusega otsustada oma kuuluvuse kiriklikusse kogudusse.

3. Usuõpetus on koolile sunduslik, s. t. kool peab tema õpetamise eest hoolt kandma, kohuseid kandes, õpejõudusid ametisse seades jne. Ometi ei tohi kooli iseloom mitte teatava konfessioniga köidetud olla, mis üleüldise koolisunduse ja koolivõrgu korraldamisele meie kodumaal olemasoleva usutunnistuse vähemuse tõttu kohati äravõimata raskusi tekitab.

4. Osavõtmine usuõpetuse tundidest peab vabatahtlik olema, esialgu lastevanemate määrata, sest ajast päale aga, kus lastele riigikodanliselt vaba usutunnistuse valik lubatud, nende eneste otsustada.

Kui ka meie laste õigust religioni kohta (nii-sama nagu üleüldise alghariduse kohta) poolustame ja sellest järgnevat usuõpetust kõigile tarvilikuks peame, siisgi ei tohi selle õiguse maksmapanemisel üleüldine südametunnistuse vabadus mitte rikutud saada, mis riiklise kooselu korralduse seisukohalt suurema tähtsusega on.

5. Usu õpetamine antakse kooliõpetajate hooleks, kes seda soovivad enese kätte võtta. Tarbekorral tuleb erilistelt

ettevalmistatud usuõpetajad ametisse panna, kes õredamini asustatud kogukondades kohast kohta rändavad.

6. Usuõpetuse ülevalvus käib nagu iga teise kooliaine revideerimine üleüldispädagogiliste, mitte kirikliste organide alla. Esiteks, nõuab seda koolitöö organiline ja ühtlane kujunemine; teiseks, järgneb üleüldine kontroll sellest algväärtest, et koolile kui avalikule, kogukondlisriiklisele asutusele usuõpetus sunduslik on ning tema selle õpetamise eest peab vastutust kandma. Muidugi peab kooli valitsus revisjoni asjatundlikkude, kompetentsete isikute kätte usaldama, kelleks tema volitusel ka kirikutegelased võivad olla.

7. Usuõpetuse tundide arv koolides määratakse kindlaks üleüldises korras, niisamati õpekavad, kusjuures õpeplaanide kohta kirikliste organide hääksarvamist nõutatakse.

8. Nõudele, et usuõpetuse tunda meie rahvakoolides tuleb vähendada, on tarvilik vastu tulla. Peab üheltpoolt ruumi tehtama koolis teistele õige olulistele ainetele, nagu kodumaatundmine, joonistus, käsitöö, võimlemine, looduseõpetus jm; peab teiselt poolt tunnistama, et praegune suur tundide arv (6 tundi nädalas) oodatavaid tagajärgi ei ole andnud, küll aga lapsi usu asjade vastu tuimaks võib teha oma materjali rohkusega — eas, kus usuline huvi alles ärkamas.

9. Usuõpetuse korraldusel peavad pädagogilised põhjused, otstarbekohasuse põhimõtte, juhtnõuaks võetama. Selles mõttes nõuavad praegused õpekavad ja õpeviisid põhjalikku uuendust.

10. Keskkohaks usuõpetusele olgu alg- ja keskastmel piiblilood, mis sellekohasest õperaamatust ja Piiblist võetakse. Piiblilugude ümber koondub katekismuse õpetus, kui elavaks saanud usuliste ja kõlbliste tõdede teadlikuks tegemine, ja kirikulaul, kui läbielatud usuliste tundmuste luuleline avaldus.

11. Piiblilugude etteotsa tuleb seada algastmel Jeesuse lapsepõli ja tema lapse vaimuilmale lähedamad imeteod, vanast Testamendist Israeli päävanemate lood, mis oma perekondlise laadi poolest lapsele lähedad on. Loomise, patulangi, Kaini ja Aabeli lood nõuavad sügavat arusaamist ja tulevad sellepärast kaugemale, varemalt 3-sse, 4-sse õpeaastasse nihutada.

Mitmed praegused V. T. piiblilood peavad kõrvale jätama, kui usuliselt vähe pakkuvad (näit. Koori mäss, vaskmadu, Aaroni kepi õitsemine, Simson, Taaveti rahvalugemine, Ester j. m.) või piibliteaduslikult vähem algupärased ja sellepärast segavad (näit. Sauli kuningaks tõstmine kui Jehoovast taganemine, Eliisa lood j. t.). Nende asemele võetagu teised näit. Saul yabastab Jaabesi, Joonatani kangelase tegu, Jaabesi meeste tänu, Saul Endori nõia juures j. m.

Israeli prohvetismile peab W. T. käsitamisel aukoht antama. Israeli ja Juuda riigi langemine, mida piiblilugudes harilikult vabalt jutustatakse, peab prohvetite valgusesse seatama (ühiskondline patt, toredus jne. Amos, Jesaia, Jeremia) ja nende isikutega ühendatama. Kaugemal astmel tuleb otsekohe iseloomulikumaid katkeid prohvetitest lugeda, mis neid kui usulikku isikuid iseloomustavad, näit. Amos 5, 7, 10—17, Jesaia 5, 6, 7, 9, 1—6 11, 1—9, Jeremia 7, 26, 7—24, 36, 37, 38, —13, 14, 19—15, 7, 20, Jesaia 40, 53, Daniel 7.

Praegune õnnistusajalooline (heilsgeschichtlich) seisukoht, mis järele W. T. lood senini valitud ja korraldatud, peab kui liiga dogmatiline, abstraktne, piibliteologiale vasturääkiv piiblilugude käsitamisel kõrvale jäetama. Küll aga tuleb keskastme lõpul (6., 7. õpeaastal), või kõrgemal astmel W. T. vaatlemine viljakaks teha järkjärgulise ettevalmistuse kujutamise ja Kristusele Israeli ajaloo, eriti usu, selle juures Vana Testamendi Uue (Kristuse) valgusesse seades, ühtlasi silmas pidades ja õpilasi tutvustades tähtsamate andmetega sellest, mis uuema aja usuteadusline kriitika vastuvaidlemata kindlaks teinud (näit. Baabeli elemendid alglugudes, Jesaia 40—55. teine prohvet, Danieli kuulutused a. 168—160 j. m.)

Katekismuse laused (näit. meie peame „ligimest aitama kõiges ihu hädas“) tulevad enne vastavate piiblilugude harutamisel omandada, ja alles siis liita käskude, õpetuste ja Lutheruse seletuste tekstiks. Katekismuse IV ja V päätükki võib õieti alles keskkooli VI, VII klassis läbi võtta, rahvakooli õpekavast peaks nad välja jääma.

Kirikulaulude õppimisel tuleb sellekohase ettevalmistuse (jutustuse jne.) varal õpilaste juures meeoleolu luua, millest laul välja kasvanud, ja siis alles laul ette tuua, kui usuline luuletöö.

Kirikuloo õpetus ristikoguduse kujunemise ja arenemise mõttes on võimalik alles sääl, kus üleüldise ajalooa tösisemalt süstematiliselt tegemist on tehtud. Rahvakoolis (kihelkonna koolis, kõrgemas algkoolis) on ta mõeldav ainult üksikute piltide kujul, mille keskkohaks tähtsamad isikud ja sündmused, iseäranis meie kodumaasse puutuvad.

12. Olemasolevad õperaamatud vastavad väga vähe ülesseatud nõuetele, sellepärast on niihästi uusi piiblilooramatuid, kui ka piibliteaduse ja kirikulooramatuid Eesti koolide jaoks hädasti tarvis.



# Kooliõpilase individualne leht.

E. Asson.

Praegusel ajal on kooliõpetajal rohkem tööd, kui tal ku nagi enne on olnud: ta peab elukalliduse tõttu enam tunda andma ehk mõnda kõrvalametit pidama; riigielu pööre on tema õlgadele suuremal määral seltskondlikka kohuseid veeretanud. Kooliõpetaja ei saa rahulikult koolitööle anduda. Praegune väga ärev ja sündmusrikas aeg väsitab, erutab teda tema koolitöös. Kooliõpetaja ei saa palju pedagoogiliste küsimustega tegemist teha, sest kogu tema vaba aeg kulub sõja ja politika sündmustega ning sotsiaal küsimustega tutvustamiseks, mis tahes ehk tahtmata iga ühe tähelepanemist vangistavad ja igalt ühelt seisukohavõtmist nõuavad.

Kuid kooliõpetaja ei tohi unustada, et ta eestkätt kooliõpetaja on ja koolile peab elama. Me töötame halbades oludes (kooliruumid on kitsad, vahel teeme pääle lõunat koolitööd, mis täitsa ebaloomulik on, me kannatame kooliraamatute ja õpeabinõude puudusel), kuid me töötame siiski, me käime iga päev koolis, anname tunda, mis muidugi andnud, jätkame hariduse ja kasvatuse tööd kõige pääle vaatamata. Loomulik, et me koolitööd jätkates kõigest hoolimata ka edasi peame püüdma, sest kool kui hariduse külva, peab edenema, täienema, omi paleusi kätte saada püüdes.

Kooliõpetaja, kui noorsoo kasvataja ja õpetaja, peab praegusel ajal iseäralise jõu ja huviga tööd tegema, sest ta kasvatab ja õpetab nüüd tulevaid täisõiguslikka riigikodanikka, keda riiklik ja seltskondlik töö ootab, kelle häast ettevalmistusest osalt selle töö kordaminek oleneb.

Paljude kooliõpetajate juures maksab arvamine, et praegune aeg uuenduste läbiviimise aeg ei ole. Kõrvale, niisugune arvamine! Üksigi aeg ei ole meilt niipalju nõudnud, kui praegune aeg nõuab, sellepärast mitte midagi tuleviku varna heita, vaid kõik teha, mis võimalik! Tööle kahekordse jõuga, kahekordse energiaga!

Minu artikli teema on „kooliõpilase individualne leht.“

Juba animu on kasvatusteadus nõudega esinenud, et kooliõpetaja omi kasvandikka lähedalt tundma peab: tundma nende koduseid olusid, nende tervise seisukorda ja nende hingelisi iseäraldusi ning huvisid. Teades, keda õpetad, tead kuidas õpetada; teades kuidas õpetada, töötab töö vilja kanda.

Missuguseid õpilase koduseid olusid peab kooliõpetaja tundma? Missugune elukutse vanematel, missugune nende aineeline järg ja missuguse haridusega nemad; kas õpilasel õdesid, vendi on, mis ametis nemad ja missuguse haridusega; kui õpilane võõraste juures elab, mis ametipidajad need ja

missuguse haridusega; kas õpilane iseseisvalt õpib ehk kellegi juhatusel, kui kaua ta õpib, kui hääd tema õppimise olud; kas õpilane koolitöö kõrval ka muud peab tegema, näituseks kas ise teenima ehk kodus tegev olema. Need teated tooks õpilast kooliõpetajale juba hästi lähemale. Määrab ju osalt vanemate, õdede, vendade hariduslik tasapind õpilase intelligentsi, huvid . . . , vanemate aineline järg, õpilase avarad ehk kitsad elamise olud, iseseisev või mitte-iseseisev koolitööde valmistamine ja kodune õpeaeg ning õppimise olud koduse koolitöö korra, millel see ehk teine tähtsus õpilase edasisaamis. Nende teadete saamine on kerge ja paljudes koolides ongi neid kogutud. Individuaalses lehes peaks nad esimesel kohal seisma!

Mitte vähem ei tohi kooliõpetajat õpilase tervise seisukord huvitada. „Ainult terves kehas asub terve hing,“ lausuvad juba vanad roomlased. Elu ei nõua ainult harituid, vaid ka terveid, elujõulisi inimesi oma võitluse väljale. Sellepärast peavad individuaalses lehes ka õpilase tervise üle korralikud teated olema. Sää! peaks teated olema vanemate tervise üle, sest paljud haigused on päritavad; peaks teated olema ka õdede, vendade tervise üle, kui need kodus elavad, sest mõned haigused on külgehakkavad. Samuti peaks sää! teated olema haiguste üle, mis õpilasel enne koolitulekut olnud. Õpilane peab iga aasta korralikult kooliarsti poolt läbi vaadata ja arsti otsus individuaalsesse lehte üles võetama, et kooliõpetajal võimalik oleks hädise tervisega õpilast silmas pidada, teda arsti juurde juhatada, kui tarvis ehk koguni mõneks ajaks koolist ära jätta, kui tervis seda nõuab. Mitte tähtsuseti ei ole ka üles tähendada, kui kaua õpilane magab, missugused tema magamise olud on, kui tihti ta kõndimas käib ja missugune tema tervis ta enese arvates on.

Nüüd järgneb „kooliõpilase individuaalse lehe“ raskem osa: õpilase hingeliste nähtuste tähelepanemine. Kooliõpetaja peab õpilase hingelisi iseäraldusi tundma, et mõista, teda kasvatada ja õpetada ning tema võimisi õieti hinnata. Ainult hingelisi iseäraldusi tundes, teab kooliõpetaja-kasvataja kuidas kõige paremini kasvandiku pääle mõjuda, kunas paras aeg tema nõrkusi kõrvaldada ja häid omadusi tõsta. Kooliõpetajad-tunniandjad peavad teadma, kuidas õpilastele nende minimaalse jõukulutuse juures rohkesti teadmisi pakkuda, sest ainult siis jõuavad õpilased teadmis-tes kaugele, sää! juures vaimliselt värskeks ja kehaliselt terveks jäädes. Iga kooliõpetaja teab kui suur tähtsus õpetamise viisil on ja et üksigi metod ei ole kõige kohasem kõigile õpilastele; sellepärast peavad kooliõpetajad tõsiselt õpetamise individualiseerimise pääle mõtlema ja selleks õpilaste hingelisi iseäraldusi tähele panema. Raske on muidugi suu-

res klassis õpetamise individuaalseerimise printsiipi läbi viia, kuid hää tahtmise juures võib mõndagi selles sihis ka suures klassis korda saata. Klassi õpilaste hingelisi iseäraldusi tundes teaks juba kooliõpetaja metodi valida, mis enamusele klassis kohasem oleks, aga ka üksikuid õpilasi lubab silmas pidada. Näituseks, tean ma, et klassis teatud õpilasel halb mälu ajaloo arvude ehk nimede meelespidamiseks on, siis soovitan talle mõned kasulikud mnemotehnilised abinõud ja pean teda alati uusi aasta arvused ehk nimesid nimetades silmas, lasen tal klassis kohe korrata, mis iseenesest pea mingisugust aega ei võta; õpilasele jääksid aga kindlasti nimetatud arvud ehk nimed kergemini meelde. Päälegi võib ju kooliõpetaja hää sihi pärast õpilasele ka pisut oma vaba aega ohverdada, kas selleks tunni järele aega võttes ehk pühapäeva tarvitades.

Hingeliste iseäralduste tundmine aitaks kooliõpetajat ka juturaamatute väljaandmise juures; kooliõpetaja teaks siis, missugust raamatut kõige kohasem kellegile anda, siis ei tohiks enam ette tulla, et õpilastel koolist võetud juturaamatud nädalate kaupa kodus laual lamavad ja ikkagi ei saa loetud.

Otsusele tulles, et õpilaste hingeliste iseäralduste tundmine tarvilik, tekib küsimus: kuidas võimalik psühilisi nähtusi uurida?

Väljamaail on selle tööga juba 20 aasta eest algust tehtud ja töö on tagajärgi olnud. Missuguseid teid on käidud? Hakatuses maksis arvamine, et küllalt ühe üksiku hingelise nähtuse iseäralduse tähelepanemisest, selle järele võivat ka teiste iseäralduste üle otsustada. Nii arvati küllalt olevat kas ainult ettekujutusi ehk appertisionisid ehk mõtlenist uurida. Kuid inimene psühes ei ole ühtegi nähtust, mis kogu psühet avaldaks, sellepärast on see metod puudulik ja ei vii kedagi sihile. Sellele otsusele jõudes, seati asjatundjate poolt testseried (test = katse-ülesanne) kokku, et mitmekülgsemalt katsealuse hingelisi nähtusi uurida. Näituseks soovitati uurida mälu, ettekujutusi ja kombineerimise osavust (Dr. Ziehen) ehk mõnes teises kombinatsioonis tervet rida hingelisi nähtusi. Kuid sihile ei viinud ka see tee, sest inimese psühe on isenesest väga keeruline, ka terve rea üksiknähtuste uurimine ei taba veel kogu psühet omis iseäraldusis. Jäi järele viimane tee: tarvis katsealuste psühilisi nähtusi igakülgsest uurida, elementarsete nähtuste uurimisega päälhakates.

Laps tuleb ju maailma hingeliselt täiesti arenemata olevusena ja aluse ta hingeelule panevad tunded, need kõige lihtsamad hingelised läbielamised, mis aga lapse kasvamisega keerulisteks vaimuavaldusteks muutuvad iga isiku juures ise

värvi kandes. Nii sünnib individuum omapärase mõtte, tundmuse ja tahte ilmaga, kes alati isesugune, kunagi päris teiste sarnane, sest igas inimeses on iseäraldusi, mis temas pärivus, kasvatus, ümbrus, kool ja elu tekitanud. Nii peaksime kõige enne tundeid (Empfindung, ощущение), kui kõige elementar-semaid psühilisi nähtusi uurima; on kellegi juures tunded puudulikult arenenud, siis on puudulikud ka tema pertseptsioonid, ettekujutused, meelekujutused j. n. e., sest annavad ju tunded keerulisematele psühilistele nähtustele sisu. Tunnete väljaarenemist peaks tingimata algusklassides väikeste juures uurima, et veel parajal ajal olemasolevaid nõrkusi kõrvaldada ja soovitavaid omadusi tõsta. Kuidas tundeid kasvatada, selle kohta võib Maria Montessori „Lapse majast“ kasulikka näpunäiteid leida.

Tunnete järele peaks pertseptsioonid, ettekujutusi asso-tsiatsioonid, mälu, tähelepanemist, mõllemist, meelekujutust, keelt, meeleolu, tundmuse, tahteõudu ja karakteri uurima. Kõige nende punktide kohta vastust saades, tekib kahtlemata üsna selge pilt õpilase hingeelust.

Kuid kuidas saada selle tööga toime? Praeguste suurte klasside juures on kahtlemata võimatu kõigi õpilaste hinge-lisi nähtusi uurida, sest ülesanne on raske ja aeganõudev. Kuid ei olegi kohe tarvis kõigi õpilaste kallal seda tööd toi-metada. Me läheme ju kõigepäält pedagoogilisest seisuko-hast välja ja meil on tingimata tarvis teada, mispärast n. n. edasisaamatud õpilased edasi ei saa, milles edasisaamatuse põhjused seisavad, et mõista neile appi tulla, neid aidata. Nõrkade õpilaste juures peaks kooliõpetaja kõigepäält õne katsuma nende hingeliste iseäralduste tundmaõppimises, kuna selle töö läbiviimine kõigi õpilaste kallal veel esialgselt ide-aliiks jääb. Enne peavad meie kooliolud muutuma ja meie ise viluma! Ka ettevalmistus puudub meil. Usun, et meil edaspidi kõigilt rahvakooliõpetajatelt seminariharidust nõu-takse, et meie asutatavates seminarides kasvatusteadusele aus koht antakse ja iseäralist rõhku ka eksperimentalse pädagogika saavutustega tutvustamise päle pannakse. Nii saaks ettevalmistuse meie tuleviku kooliõpetajad. Kuid meie, kes me ettevalmistust ei ole saanud, peame ise endid ette-valmistama. Kooliõpetaja peab alati ise õppima, omi tead-misi täiendama, silmaringi harima, sest ainult niikaua on ta elav kooliõpetaja.

Psühologiast ja experimetal pedagogikast rääkivad raamatud pakuvad meile oma abi: esimesed selgitavad meile psühilisi nähtusi ja tutvustavad psühologia seadustega, teised näitavad, missuguseid katseid juba üksikuid hingelisi nähtusi uurides tehtud. Kooliõpetaja ise otsustagu, missu-guseid katseid temal teatud õpilase kallal kõige kohasem

tarvitada, tal on võimalus oma initsiatiivi avaldada, uusi katseid tarvitusele võttes. Keerulisemaid psühhilisi nähtusi, nagu mõtlemist, fantasiat ja kõrgemaid tundmusi uurides, peab muidugi vahet tegema katsete vahel, kui on tegemist vanemate ja nooremate õpilastega. Sääb määrab klassivanadus katseülesannete raskuse.

Mu kavatsetud individuaalses lehes on veel üks osa olemas: see kogub kooliõpetajate märkusi õpilase edasisaamise, huvide, annete ja võimiste kohta.

Koolist lahkudes küsivad harilikult õpilased omilt kooliõpetajailt: „ütelge, milleks ma kohane olen, mis ma päale võiks hakata.“ Kooliõpetaja püüab vastata: „seda otsustate ise, omi võimiste ja huvide järele.“ Kuid õpilane ei jää rahule ja kordab: „ütelge!“ Kui hää on siis kooliõpetajal kasulik olla, õpilasele seda ja teist soovitada, kui ta õpilase andeid ja huviseid ning võimise korralikult tähele on pannud!

Me läksime seisukohast välja, et individualne leht kõige päält pedagogilistele tarvetele vastab. Soovitav oleks, kui tõesti kõigi koolide kooliõpetajad jõudu mööda selle ülesandega algust teeks! Kui individuaalsed lehed juba täielikuma kuju omandavad, siis võiks keskkooli kooliõpetajad indiv. lehtedega rehkendada, mis alguskoolides kokkuseatud, kust õpilane tulnud ja keskkooli kooliõpetaja ehitaks edasi ehituse kallal, millele juba alus pandud. Mõõdamises tähendan, et soovitav oleks, et algusklassides õpetus ühe kooliõpetaja käes oleks, kellel siis enam võimalusi oleks omi õpilasi igakülgsest tundma õppida. Keskkoolis keskklassides ja ülemaates klassides jääb individuaalse lehe täitmine eestkätt klassijuhataja hoolde, kellel omas klassis alla nelja-kuue nädala tunni ei tohiks olla.

Kooliõpilaste individuaalsed lehed omandaks tulevikus ka kultuurhistorilise tähtsuse. Neist saadakse teateid, missugustest seltskonnakihtidest, missugustes koolides õpilased käinud, missugused nooresoo õppimise olud olnud, nende läbisegine edasisaamine, nende huvid, püüded, nende tervise seisukord; nähtaks, missugune õpilaste vanemate haridusejärg ja aineiline järg olnud ja n. e.

Nii teeksime kasulikku tööd koolis ja pärandaksime kultuurhistorilist materjali tulevatele põlvetele, kui me selle töö juurde tõsiselt asume. Mitte kohkuda raskuste päale vaadates töö ees, mis nii kasulikka tagajärgi tootab!

Lõpuks toon täiel kujul oma „kooliõpilase individuaalse lehe“ kava:

I. Õpilase nimi, sündimise koht, aasta. Vanemate elukoht, elukutse, aineiline järg, haridus. Õdede, vendade elukutse, haridus. Kunas õpilane koolis käima hakanud, kus enne õppinud? Kelle juures kostil elab; nende amet, haridus.

Korteri olud, õppimise olud, söögi olud. Kas õpilane iseseisvalt õpib ja kui kaua õpib? Kas õpilane midagi koolitöö kõrval õpib ehk teenib?

II. Vanemate, õdede, vendade tervis? Missugused haigused õpilasel enne koolitulekut olnud? Missugune õpilase nägemine, kuulmine ja seesmiste organide seisukord kooliarsti otsustades? Missugune õpilase tervis tema enese arvates? Kas seedimine korras ja söögiisu hääl? Kui kaua õpilane magab, kas kõndimas käib?

III. Õpilase hingelised iseäraldused: kas kõik tunded hästi arenenud, kuidas ümbrust pertsepeerib? Missugused õpilase ettekujutused, assotsiatsioonid, mälu? Kuidas õpilane tähele paneb? Kui suur tema mõtlemise võim, kas aeglaselt või kiiresti mõtleb? Missugune õpilase meelekujutus? Kuidas keel välja arenenud (kas sõnakehv või sõnarikas)? Missugused õpilase domineerivad meeletundused? Kuidas tema kõlblikud ja esteetilised tundmused arenenud? Kui suur tema tahtejõud? Missugused õpilase karakteri pääjooned?

IV. Kooliõpetajate märkused käesoleval aastal õpilase edasisaamise, huvide, annete ja võimiste kohta.

Literatuur: Э. Мейманъ. Лекции по экспериментальной педагогикѣ, тт. I и II. Москва. 1909, 1910.

проф. А. Лазурскій. Психология общая и экспериментальная. Петроградъ, 1915.

проф. А. Лазурскій. Очеркъ науки о характерахъ.

проф. А. Лазурскій. Школьные характеристики.

М. Монтессори. Домъ ребенка. Методъ научной педагогики. Москва 1913.

E. Meuman. Abriss d. experiment. Pädagogik.

V. Stern. Die Intelligenzprüfung.

Th. Ziehen. Die Geisteskrankheiten d. Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung d. schulpflichtigen Alters.

---

## Käe tähtsus ja tema harimise tulu.

С. Н. Ниггол.

Üks kõige tähtsamatest keha liikmetest, mis elule nii oluliselt tingimata tarvis on, kui inimene ka ligikaudselt oma ülesannet siin ilmas püüab täita, on käsi. Igaüks, kes natukenegi elus ümber vaadanud, on tähele pannud, missuguse imeväärilise osavuseni ja tundmise peensuseni võib inimese kätt kasvatada ja harida, olgu see nüüd kunstitöodes, tehnilistes tegemistes või igapäevastes toimetustes. Veel kasvab käe tähtsus, kui meie seda arvesse võtame, kui edendavalt

käe tegevus kehalise, vaimlise, kõiblise ja esteetilise arenemise ja edu pääle, aga iseäranis ka inimese keele (kõnelemise) pääle mõjub.

“ Käte tegevuse puhul ei ole mitte üksnes käe lihased tegevad, vaid ka suur hulk teisi lihaseid, mis vere ringjooksu õigel viisil korraldab, hingamist sügavamaks ja mõjuvamaks, toidutarvidust elavamaks ja kõiki kehatoimetusi võimukamaks ja korralikumaks teeb. Kätetegevus on seega kehale igatahes terviseks ja eduks.

Kui kobamisetunde abinõu seisab käsi peensuse poolest üksnes huultest taga ja saab harjutuse läbi nõnda täielikuks, et tema kõikide teiste meeltega võrreldes kõige vähem ekslik on. Pääle selle ei sea ta asjadele katsumisel, kobamisel mitte ainult ühe puutumisepinna külge, vaid mõlema käega kokku kümme (sõrme), mis asja korruga mitmes kohas võivad puudutada, ühtlasi üksteise vastu mitmesugusesse seisukohta astuda, ja viimaks võib veel seda tundeliste pindade kokkuseadet käevarrre abil ruumis kustahes poole liigutada.

Selle kobamisetunde juurde tuleb veel niisama tähtis lihastetunne; sest kõik lihaste liigutused on tunnetega ühendatud, mis läbi meie sest põnevusest ja jõust märku saame, mida tarvis läheb, et kehaliikmeid teatud ja tahetud seisukohta liigutada ja sääil hoida, aga ka seda teada saame, kui palju jõudu meil tarvis läheb asja tõstmiseks, lükkamiseks, tõmbamiseks, viskamiseks, lõikamiseks, painutamiseks, purustamiseks, puurimiseks, katkikiskumiseks, murdmiseks j. n. e. Lihastetunde abil ühes kobamisetundega saab inimese käsi abinõuks tema ümberkaudsuses olevate asjade seisukohta, päälispinda, kuju, suurust, soojust ja arvu märgata ja kõigist sellest teadust saada.

Asjadega ümberkäimises ja meie olemises nende vastu, laseme meie ennast nendest meelekujutustest määrata ja juhtida, mis meie oleme asjadest enesele teinud. Mida täielisemad ja selgemad nad on, seda otstarbekohasem on meie toimetus ja talitus, seda enam näeme meie omi ootusi ettesaadud otstarvete kohta täide minevat.

Muidugi on meie meelte tarvitamine selle juures tingimata tarvilik; aga vaade, mis nende abil sünnib, ei ole veel mitte täielik, kui ka kõik meeled tegevuses on. Et meie asjade vastu õige vahekorra leiaksime ja meil ligikaudne arvustus asjade vastastikku mõjumisest üksteise pääle ja meie eneste pääle võimalik oleks, peame meie paratamata oma käsi appi võtma, mis meid asjade kõvadust, pehmust, kindlust, tugevust, painduvust, venivust, läbitungivust, vajutust, vastupidavust, jõudu ja nõrkust j. n. e. õieti tundma õpetavad. See on: meie peame oma elutarvitusteks antud materjali kallal oma kätega tööd tegema. Seks on aga käte osavust,

tehnilist võimist tarvis; ja see sünnib tehnilise kasvatuse ja harjutuse läbi.

Meie peame tehnilist haridust üleüldise hariduse seisukohast kõige elukutselise töö aluseks nõudma. Täieline inimline haridus nõuab nimelt tehnilist haridust, käe osavust, teataval määral käsitöö mõistmist ja võimist. Kellel see puudub, see on kõige rikkama vaimuelu juures väga sagedasti õige nõuta ja abita. Tema vaimuelul puudub selgroog ja alus, tema tahtmisel valmisolek tegemisele, tema isikluse võimine arusaamise ja tahtmise kohaselt oma elu seada. Niisuguseid inimesi leidub suurel arvul nende seas, kes noorest põlvest saadik muud pole teinud, kui sõnade abil kõiksugu teadusi pähe õppinud. Nende päädes lamab, nagu keegi inimesekasvataja ütleb: liikumata varandus. Nende pää on kolikammer, kus kõiksugu teadmised üksteise otsa laotud ilma praktilise tähtsusega, eluta ja elu äratamata.

Need eelpool kujutatud, nähtavasti enam kehaliselt kui vaimliselt valitsevad äratundmised asjade ainelise olu kohta on just see materjal, mis õiget leidjat, tehnikut, inseneri, ehitusmeistrit, looduseuurijat, füsikateadlast, anatomi, hirurgi seks teevad, mis nad on. Need äratundmised on nimetatud elukutse hariduse kõige tarvilisemad osad ja see kõik tuleb käe läbi, käe osavusest ja haridusest.

Kuid iseäranis läheb käsitöölise seisusele sarnaselt haritud, sündsat ja kõlbulikku inimesematerjali tarvis, sest ainult selle pääl võib ta kindlasti ja tublisti põhjeneda ja kasvada. Et üksigi käsitöömeister masina mehanilise tööga ei suuda võistelda, siis peab õige käsitööline oma töövälja laiendama ja enesele tööpõldu otsima, kus tema töö ikka veel võib õitseda ja vastavat tasu leida; see on kunstikäsitöö, kunsttööstuse alal, kus ta oma tööd võib kunsti abil kalliks teha ja tõsta, endist enam-vähem mehanilist tööd iseloomuliseks, omapäraseks muuta. Tema peab oma tööle seeläbi niisuguse iseloomu ja väärtuse andma, mis masinal kätte saada üial võimalik ei ole. Käsitöölise sekka tulevad seeläbi kogunisti teised algained ja ülemad sihid, kui see seni olnud.

Aga käe hariduse tähtsus kasvab veel, kui meie edasi vaatame, kuidas ta vaimlise arenemise ja edu pääle mõjub.

Mõistuse ja mõtlemise võimu arenemine ja käe harimine on ikka käsikäes käinud. Seda näitab terve inimesesoo kui ka üksiku inimese arenemisekäik. Käe harimine meie tegemiste üleüldiseks organiks on mõistuse harimise otsekohene tingimine.

Hingeteadusline uurimine on selle kindlaks teinud, et lapse juures vaimu harimine kätetegevusega algab, et nende vahel põhjustingiv vahekord on.



Inimesesoo ja üksiku inimese arenemise vahel on pääjoontes teatud sarnadus olemas. Üksnes oma kätetöö läbi on inimkond valitsuse looduse üle saanud. Käsi on oma harjumisega, mis temale võimaldab kõiksuguseid toimetusi nii imelisel viisil ette võtta, kõikide kunstlike tööriistade eeskuju ja alguskuju. Kõik tööriistad, mis inimesed oma järelemõtlemisel esiti valmistasid, on nähtavasti selle mõttega tehtud, et nad kätegevuse võimu pidid suurendama; sellega ei olnud nad muud, kui loomuliku käe täiendus.

Tööriistade väärtus tõusis loomulikult kõrgemale mitmesuguse materjali tarvitamise tõttu. Seks oli aga tähelepanemist, järelmõtlemist, võrdlemist, katsumist, seega vaimlist tööd ja arvustust vaja, mis pikkamööda ikka kasvas ja edenes. Nende järkjärguliste paranduste juures jäi põhivorm pääasjalikult samaks; sest meie võime oma keerulisi töömasinaid ja tehnilisi abinõusid lihtsate algusvormide päälle tagasi viia.

Tööriistu on inimene seks tarvitanud, et ta loodust ja selle seadusi ikka enam enese valitsuse alla saaks. Nõnda on inimene tööriistade täienduse läbi ikka kõrgemale kulturiastmele tõusnud.

Sellesama õigusega, kui meie tehnilise tegevuse mõjust terve inimesesoo arenemise kohta võime rääkida, võime meie sedasama ka üksiku inimese kohta ütelda. Seda tõendab meile lapse elu. Lapsel on sündimise poolest suur tung oma liikmete, iseäranis käte liigutamiseks. Kui teda seda rahuliseks lastakse teha, siis tunneb ta ennast heas korras olevat, ta vaimuarenemine omandab korraliku käigu. Laps elab omis meelelistes üleelamistes ja omis meelelistes vaadetes. Laps näeb enese ümber suurt maailma oma värvidega, valgusega ja asjadega. Tema sees on loomulik tung seda ilma oma valitsuse alla saada nii kaugelt, kui tema jõud ulatab. Lapse hing ei võta mitte mõisteid vastu, vaid kujusid; ja kui uued asjad tema vastuvõtmise jõule liginevad, siis ei ole tema mitte üksnes õppiv, vaid ka loov, isetegev seestpoolt väljapoole. Temale antagu asju, mitte nimesid, vaateid, mitte mõisteid. Ja see sünnib kui temale tegevuse võimalust pakutakse mängus ja käe töös.

Niisugune töötamine kätega (tööõpetus, käsitöö) võtab kõige suuremal määral ja mõõdul meeli ja võimeid teenistusse ja annab seeläbi kergemalt, rutemalt, selgemalt ja kindlamalt teadusi ja äratundmisi, nagu seda üksigi teine õpetus anda ei suuda.

Niisugune tegemine äratab lapses huvitust ja rõõmu, isetegevale, mõtlejale tööle ja niisugustele töösaadustele, mis o m a jõuga on elule kutsutud.

Ta õpetab last töö juures uurima, proovima, võrdlema, otsima ja leidma, tehku ta tööd mudeli, joonistuse, looduse ehk omaenese luulekuju järel.

Ta õpetab last tähele panema, aktiivselt tähele panema, täpikäsi tähele panema, sest muidu ei või ta tarvilist tööd õigel viisil toimepanna.

Ta annab lapsele mahti enesele ise teadmisi korjata ja selgeid meeletusi ja vaimukujutusi muretseda, muretses seega täiel mõõdul vaimuelu arenemise eest.

Niisugust tööd teevad lapsed väga häa meelega, sest et asi neid huvitab, et töö nende jõudude kohane ja loomusunni pärane on. Abstraktne mõtlemine areneb alles pikkamööda, ei mitte kommando järel, nii pea kui koolitud algab, ja võtab alles maad, kui laps on vanemaks saanud ja seks on omale juba omakohast materjali korjanud; muidu on ta loomuvastane, takistab lapse hingeelu ja hävitab nooruse värskuse.

Tegelik õpetus juhatab last õigel viisil asja ehk misgi sündmuse pääle vaatama, sest, nagu elunähtused tõendavad, on õiget vaatamist ja vaatlemist väga harva inimeste juures leida; ja see tuleb sest, et inimest mitte juba noorest põlvest pole harjutatud õigel viisil vaatama. Siin aga on laps sunnitud seda tegema, sest muidu on õige töö võimatu.

Niisugune õpetus äratab ja harib lapse sees mõndagi praktilist vaimujõudu, võimet ja annet, mis muidu ühekülguses, vastuvõtvast õppimises ja koolitegevuses oleks täiesti harimata jäänud.

Ta annab paljudele teoreetilistele õpetustele alles aluse, teeb lastele mõnegi õpetuse otstarbe alles arusaadavaks ja on mõnelegi õpetusele tarviliseks tõenduseks. Sest teoreetilisele tõendamisele on lapse vaim alles nõrk, sellepärast peab tõendusi võimalikult praktiliselt andma.

Tegelik õpetus annab teadmisi ja äranägemisi palju kergemini ja rutemini, mõjukamalt ja seepärast ka kauemkestvamalt, kui sõna õpetus. Ta rahustab lapse loomise- ja kujutamisesundi ja juhatab teda õigetele radadele. Ta tutvustab last väliste asjadega ja sunnib teda nende kallal tööd tegema, oma jõudusid määratud otstarbe pääle õigel viisil tarvitama, harjutab teda oma mõtteid tegudeks muutma.

Käeõpetus on ka kõlblise arenemise kohta tähtis. Tegelik õpetus karastab, kindlustab ja harib lapse tahtmist. Kui palju mitmesuguseid raskusi on ära võita, enne kui ettevõetud töö rahulolemiseks valmis saab. Ja siin pole sundusabinõusid ja kunstlikku kihutusi tarvis, sest tung tegelisele tööle on lapses olemas ja võidab ikka jälle teadvusega ja teadvuseta kõik takistused ja vastolud. Niisugune alaline tahtmise tarvitamine ja harjutamine, mis sisemises tungis põhjaneb, teeb tahtmise kindlaks ja paneb kindla aluse püsivusele ja

kannatusele. Ialgi ei või inimesele tegevat tahtmist õpetuste ja seletuste abil anda, see võib üksnes töö ja tegevuse varal areneda. Ja meie aeg tarvitab kindla tahtmisega, loomisevõimulisi mehi enam kui sõnarikkaid teoreetikuid, kelle pää täis teadmisi topitud, mõnigi eksam tehtud, kellel aga kõik tarvilik osavus pääle keeleosavuse puudub; sagedasti pole sedagi olemas.

Tegelik õpetus nõuab laste käest isetegevust. Isetegevus on aga tee kõlblusele. Üksnes tegemine võib karakterit harida ja üksnes tegemises ja toimetamises võib karakter nähtavale tulla. Ka kõlblus võib üksnes tegevuses avalduda.

Tegelik töö õpetab lapsi oma võimisi, aga ka nende piirisid tundma. Teadmine teeb inimese upsakaks, töö aga ülendab teda ja hoiab ühtlasi suurustamise eest. Sest ainult siis, kui meie tegevad oleme, tunneme meie ära, kus meie võimise ja teadmise piir on.

Ta õpetab lapsi aega kalliks pidama ja teda mõistliku tegemisega täitma ja hoiab seega mõtteta, meeletute ja kõbluseeta lõbustuste ja ajaviitmiste eest.

Tegelik töö äratav lapses võimise tundmust, eneseusaldust ja seespõidist rahustust; ta õpetab last tööd armsaks ja temast suurt lugu pidama; ta õpetab teda aga ka teiste inimeste tööst lugu pidama ja nende töö väärtust õigel viisil hindama, nõnda et iga käsitöö igal astmel oma õige au sisse tuleb. Seda on tänapäev iseäranis tungivalt tarvis, sest igaüks, kes natukene on teadmisi oma pähe kogunud, hakkab käsitöölise pääle upsakalt alla vaatama.

Mõnegi lapse vaim ärkab alles praktilise töö tagajärjel ja niisugune vaim on võimsam ja enam teedemurdja, kui see, kes üksnes sõnadega vastuvõttes on õppinud.

Tegeline töö kasvatab last ka aususele. Siin on kogunisti võimatu ka üksnes katsumiseviisil oma kõikuvat seisukohta ja teadmatust kindlusega ja pääliskaudsete kõnekäänudega kinni katta. Töö ise räägib kõvemini ja selgemini, kui paljud sõnad. Kas töö õige on või viltu, hää või halb, näeb kohe igaüks sõna lausumata.

Ta harjutab last puhtusele, korrapõidamisele ja täpõipõidamisele. Sest kui tehtava asja valmistamises mitte alati ettevaatliku puhtasti ümber ei käida, kõik korra järele ja karvapäält ei ehta, siis on selle tagajärjed kohe nähtavad ja tuntavad ja takistavad rahulõidavat valmissaamist.

Ta õpetab last töö raskust ja väärtust hindama, materjali asjakõhaselt välja valima ja kokkuhõidlikult tarvitama.

Aga ka estetilise arenemise kohta on käsitööl oma suur mõju. Ta äratav ja edendab lapses ilutundmust asjade vormi ja värvi kõhta: arendab maitsetunnet. Tegelik töö on seega kõige esimane, kõige lihtsam, kõige kindlam ja õigem tee

lapse kunstiandeid äratada ja edendada ja kunsttehnilist haridust teele toimetada, kunsti arusaamist sünnitada ja põhjendada, kunstihuvitust äratada ja kasvatada. Sest kõik see ei teki mitte sõnade ja õpetuste, ei ka mitte üksnes vaatlemiste varal, vaid isetegevust on sääli tingimata tarvis.

Et käe haridusel ja osavusel praegu seletatud alusel ka suur tähtsus perekondlise, seltslise ja rahvamajanduslise elu kohta on, sellest võiks palju rääkida, seletusi, põhjusi, tõendusid ja näitusi ette tuua; aga seekord jäägu tegemata, sest et ruum seda ei luba.

Kuid ühe asja pääle peame meie veel oma tähelepanemist juhtima, kus käsi inimese elus tähtsat osa mängib.

Uuema aja uurimiste järele on käetegevuse ja keele vahel põhjustingiv vahekord.

Parem käsi teeb enamate inimeste juures kõige töö pääosa. Mis milgi viisil jõudu ja osavust nõuab, seda peab tema tegema. Pahem käsi on harilikult vähema osavusega ja temale ei usaldata mitte keerulisemat tööd. Meie käed ei ole mitte ühetaolised, üheväärilised.

Ammugi ja palju on katsutud pahemat kätt ka parema käe vääriliseks teha, ja on ka praegusel ajal niisuguseid püüdmisi olemas. Nende eesotsas seisab Liberti Tadd, Philadelphia linna avaliku kasvatuskooli juhataja.

Tõsi on, et pahemat kätt võiks paremini harjutada, kui see senini on sündinud. Aga kõikide sellekohaste vaevanägemiste pääle vaatamata ei jõuaks ta ilalgi niikaugemale, et ta parema käe töö täiesti võiks enese pääle võtta. Kui aga keegi tõesti katsuks omi käsi tegemise poolest ühetaoliseks teha, siis tulevad temale ülepääsemata takistused vastu, mis mõlemate pääajupoolte eritaolusel põhjenevad, mida aga mitte ei tohi silmist lasta. Niikaua, kui parem käsi terve on, niikaua mõistab ja suudab ta oma üleolekust kinni pidada ja pahemat kätt teenivas olekus hoida.

Sellel on sügavam arenduslooline põhjus.

Elajatel on mõlempoolsete liikmete tarvitamine ühetaoline. Inimeste seas on aga kätetarvitamine 98% juures eritaoline. Seega peab järeldama, et see loomulik ja elajatega võrreldes eduline asjaolu on meile, nagu varsti näeme, kasulik.

Harilikult arvatakse, et parema käe üleolek juhtumisi ehk kasvatus mõju läbi on tulnud. Aga kõik need mõjud oleksid asjata, kui loodus mitte ise sinna poole ei sihiks selle tagajärjel, et vahe mõlemate pääajupoolte vahel organiline on. Põhjus on päritud.

Professor J. M. Baldwin on sellekohaseid katseid teinud ja oma tähelepanekute järele sellekohasele otsusele tulnud, mis ta omas raamatus „Vaimuarenemine lapse ja rahvatõu juures“ laiemalt seletab. Meie pääaju mõ-

lemad pooled pole mitte ühetaolised oma toimetuste poolest. Mõnda neist toimetustest, ja just kõige ülemaid, mis arenduslooliselt kõige viimaks on tekkinud, nagu kõnelemisetoi-  
metus, juhib üksnes üks pääajupool, kuna teised pääaju korraldatavad elutegevused mõlematest pooltest välja lähevad.

Meie närvistik on nõnda sisseseatud, et keha pahema poole närvisooned pääaju parema poolega ja keha parema poole närvisooned pääaju pahema poolega ühenduses seisavad. See tähendab, et kõik meie parempoolsed toimetused pääaju pahemast poolest ja kõik pahempoolsed toimetused pääaju paremast poolest oma algatuse ja korralduse saavad. Tugevama kehapoole korraldaja peab seega ka tugevam olema. Sellepärast peab paremkäelasel pahem pääaju pool ja pahemkäelasel parem pääaju pool kõrgemalt arenenud olema. Nüüd aga asub paremkäelasel ka kõnelemise keskkohht pahemas pääaju pooles ja pahemkäelasel paremas pääaju pooles. Seega on kõnelemise keskkohht, ühtlasi ka tugevama käe liigutusekeskkohht ikka samas pääaju pooles.

Niisugune asjaolu teeb seda arvamist väga tõenäitlikuks, et mõlemate vahel, s. o. kõnelemise ja ülivõimulise käe toimetuse vahel põhjuslik ühendus on.

Tuttav on, et tundmusi, tundeid ja meelestusi käteliigutuste varal ilmutatakse. Meie näitame käega asja päale, millega meil tegemist on ja tähendame käega sinnapoole, kus asi on, ehk kuhu ta silmist kaob. Asja kirjelduses suusõnaga püüab käsi üleüldisel viisil tema ümbrusjooni kujutada. Ja kui väga mitmeviisilised on need käteliigutused, mis meil tundmuste ja mõtete avaldamises kaastegevad on. Ühe inimese juures on neid rohkem, teise juures vähem näha, nõnda kuidas üksiku inimese loomus. Niisugused avaldused on seevõrra tüüpilised, et juba neist üksinda teisele inimesele arusaamiseks küllalt on, ilma et sõnad kuuldavale tulevad.

Kurtummad käivad üksnes niiviisi üksteisega ja ka kuuljate inimestega läbi. Häälekeel saab seeläbi kõige mõjukamal viisil käteliigutustest toetust.

Aga see liigutuskeel ei ole mitte kätte õpitud, on seda ehk kõige vähemal osal. Ta tuleb iseenesest juba kõige varem lapsepõlves nähtavale ja jääb kõigeks eluajaks inimese saatjaks. Enne kui laps oskab häälekeelega rääkida, tarvitab ta juba liigutuskeelt, nõnda et sellel arvamisel näib kindel põhi olevat, et häälekeel on liigutuskeele najal ja juhil arenenud.

Kui palju keel käeliigutuste läbi on edenenu, seda näitab professor Romanes järgmiste sõnadega: „Ehk küll liigutuskeel minu arvamiste järele mitte nii mõjuv, abinõu abstraksete aadete arendamiseks ei ole, kui räägitud keel, siis peab ta ometigi rääkimisekeele algustsaamiseks palju ligi aidanud olema ja . . . . kõige vaimlise mehhanismi põhja-

panemiseks, mis rääkimise võime läbi on sündinud. Paneme meie lapsi, ehk metsinimesi, ehk ka nõrgavaimulisi tähele, ikka leiame meie, et käte liigutused olulist abi kõnelemises avaldavad; ja igalpool, kus sõnade rohkus väikene ja puudulik on, võetakse käeliigutused kindlasti ja julgesti kui loomulik abinõu toeks rääkimise täiendamiseks. . . . . Minu arvamise järele on seega täiesti kindel, et keele algus ja arenemine käeliigutustest on toetust saanud. Selles ei või mitte kahtlust olla, et siin vastastikune mõju käeliigutuste poolt keele päale ja päale selle jälle keele poolt käeliigutuste päale on olnud.“

Selle arvamise tõenduseks võib siin keeletuksminemise päale haiguste tagajärjel tähendada, kus keeleliigutuse keskkohalt haigusliselt muutub (aphasia). Niisugune haige ei saa mitte enam kõneleda, ehk ta küll kõnest aru saab. Kui nüüd niisuguse haige paremat kätt, kui ta paremkäsilane on, liigutatakse, siis leiab ta kadunud sõnad sagedasti jälle kätte.

Niisamasuguseid katseid samasuguste tagajärgedega teevad sagedasti terved inimesed teadmata. On suur hulk inimesi olemas, kes paremat kätt kangesti liigutavad, kui nad sõnu otsivad, mis neil silmapilk mitte meeles ei ole.

Kõik need nähtused tõendavad, et liikumise keskkohalt paremale käele ja keelele üksteisega kõige lähemas toimetuselises ühenduses on.

Kui see arvamine õige on, et organismi arenemine, s. o. tema korralduse ja ehituse kõrgemakstõusmine eristumise (Differenzierung) läbi sünnib, siis peab paremkäelus igatahes inimesesoo arenemises ka keeleharidusele eel käinud ja tema tingimine olema; ja prof. Baldwini järele oleks keeletoimetuses sellesama liigutuse võime edasiarenemine, mis kõige esiti paremkäeluses nähtavale tuli.

Mitte ei ole see lähine ühendus liigutuste ja keele vahel nende ühistegevuse läbi tekkinud, vaid keele keskkoha eristumise läbi parema käe liigutuste keskkohast. Pääaju füsioloogilised olud tõendavad seda ka, sest keele keskkohalt on parema käe liigutuste keskkoha läheduses.

Keel ja liigutused on seega abinõud sisemise elu väljendamiseks. Baldwini vaatlemiste ja tähelepanekute järele arenes paremkäelus lapsel palju varem kui keel. Sellest võib järeldada, et see ka inimesesoo arenemises on nõnda olnud. Seega on paremkäelus enne keele tarvitamist olemas olnud. Ülemal nimetatud keele haiguses kaob enne keeletarvituse võim ära, siis päale selle alles teadaandmisevõim käte liigutuste abil, mis ka jälle selle arvamise tõenduseks võib võtta.

Seda asja peaks iseäranis ka kasvatuses tähele panema, ja nimelt peaks keelehariduse edenemiseks paremkäeluse ja käe osavuse eest hoolt kandma.

See on aga meie koolides hooletusesse jäänud. Ei tehta sääli käteharjutamiseks päälle kirjutusõpetuse ja joonistuse peaaegu midagi; võimlemise liigutused on seks väga üleüldised, neil ei ole käe osavusega suurt tegemist. Ka loomulik käe pantomiimika, mis iseenesest tahab avaldusele tulla, surutakse maha. Sest kõnelemise puhul peavad koolilapse käed kas laua peal olema, või vabalt seistes püksioõmbluse pääl. See sünnib kõik kõneosavuse kahjuks. Kuidas voolab kõne ladusalt mänguplatsil, kus lapsed vabalt omi käsi võivad liigutada! Kui arad ja abitud on aga enamasti vabad ettekanded ja kõnelemised klassis, ka nendel, kes muudu mängu juures selle pooldest eestvedajad on!

Kust niisugusele nähtusele suurt jagu põhjust leiame, seda teame meie nüüd. Seepärast vähem militarismi ja türanniseerimist välispidistes kommetes, enam vabadust liigutustele, enam ruumi orgaanilisele arenemisele.

Käetegevuse hooletusesse jätmine ei mõju mitte üksnes keelearenemise, vaid seeläbi ka kõige vaimlise arenemise päälle. Sest keel ja vaim mõjuvad vastastikku üksteise päälle ja hääli ja sõna on vaimu väljendusabinõud.

Et nüüd nagu nägime, käe harjutusel ja osavusel ning igasugusel tegemisel käega nii ülisuur tähtsus inimese elus on, siis on see tingimata tarvilik, et käe harjutused tingimata kasvatusplaani üles võetakse kodus ja koolis

Agas kuidas on meie pool sellega lugu? Mis sünnib seks?

Kodus püüab laps juba kõige varemast lapsepõlvest saadik oma kätega tegeva olla kas mängus ehk lapselikus tegevuses toas ja õues. Seks leidub temal materjali küllalt, sest ta on kõige lihtsamaga rahul, ta teeb ja loob oma lapselikkude ettekujutuste ja luulekujude järele terve ilma kokku, kui ka see enamasti plaanita ja juhatuseta sünnib. Igatahes panevad juba need harjutused soovitava ja kindla aluse käe arenemisele, osavusele.

Agas kooli minnes muutub niisugune tegemine. Koolis pannakse pääaju, enamasti meelespidamisevõim, peaaegu üksnes tööle. Sõnad — sõnad — sõnad seisavad esimesel järgul, tegemised langevad juhtumise valda.

Agas viimasel ajal on mõtlejad ning tähelepanejad kasvatajad ja kasvatusteadlased hingeteadlise ja praktilise uurimise ja äranaagemiste tagajärjel arusaanud, missugune ülisuur tähtsus kätetegevusel on terve inimese loomuliku arenemise kohta ja on sellepärast hakanud kätetegevust plaanilikult kasvatuskavasse üles võtma kodus ja koolis.

Kulturi rahvaste juures hakatakse juba algkoolides esimeses klassis nõndanimetatud „tööõpetust“ andma, mis plaanilised tegemised ja tööd kätega kasvatuslise ja õpetlise otstarbega on. Kes selle õpetuse kohta tahab lähemat seletust

saada, see lugegu selle kuukirja № 2, 3, 4, kus ma sellest olen kirjutanud artiklites: „üleminek kodust kooli“ ja „tööõpetuse algus ja olu, tähtsus ja tulu.“ Selle tööõpetusega ühineb ülemates klassides organiliselt käsitööõpetus.

Kasvatuse poolt nõutavatest abinõudest käteliigutuse keskkoha, seega käeosavuse ja hariduse väljaarendamiseks on õigel viisil korraldatud käsitööõpetus kõige parem ja tulusam. Sest tema võib kõiki neid kasvatustsivi abinõusid eneses ühendada, mis meil kasvatustsivi plaanis seni veel puuduvad, ehk veel väga puudulised olid. Igatahes võib ta ligikaudselt kõiki neid välismi tingimisi luua, mille läbi inimesesugu varemalt arenemise astmel oma kultuurilisele elule põhja pani.

Kasvatus peab selle eest hoolt kandma, et kasvaja ja areneja inimene elu nõudmiste ja tarvidustesse sünnib ja peab sellest vaatekohast temale tekkivaid ülesandeid võimalikult paremal viisil püüdma täita. Ja seks on vaja, et inimese käele jälle kõik need toimetused antakse talitada, mis temal inimese hariduskäigul on teha olnud. Põjalikumalt ja laiemalt olen ma tegelise õpetuse üle oma raamatus „Tege-lik kasvatus“ kirjutanud, mis lähemal ajal trükkis ilmub.

---

## Teine rahvahariduse kongress

Tartus 20.—23. juunini 1917.

Kongressi kutsus kokku Eesti kooliõpetajate Keskliidu asemikkude-kogu otsusel Keskliidu juhatus.

Kongressi esimesel päeval oli „Vanemuise“ suurde saali ligi 400 kooliõpetajat kokku tulnud. Kell 3/412 avas kongressi Keskliidu nimel P. Põld, kes oma tervituskõnes selle pääle rõhku pani, et teise kongressi ülesanne on koolile, mille piirjoonte kallal esimene kongress töötas, sisu anda. Kongressi juhatajaks valiti A. Vallner, tema abideks P. Põld, V. Mikkelsaar ja J. Piiskar, protokollikirjutajateks V. Tubin, J. Sarv, neuu Tarkpea, K. Pastak, F. Kreitsmann ja neuu Koch.

Kongressi päevakorras seisab esimesel kohal usuõpetuse küsimus, mille harutamine veel teise päeva sisse ulatab. Et referent E. Peterson ilmunud ei ole, siis kõneleb esimesena Tartu gümnaasiumi usuõpetaja J. Varik aine üle: „Usu koht meie kulturi paleuses.“

Usuõpetuse asi on meie koolides juba kauemat aega haige koht. Usk, nagu ta praegu ennast avaldab, ei ole mitte meie kulturi paleus. Sellest siis ka radikaalne nõudmine, et usuõpetus koolist välja heidetaks. Kuid arvata on, et lähemal ajal meie rahva sees usuline tõus tuleb. Praegu aga puudub meil küll iseseisev kulturipaleus, kuna pääasjaks ka lastekasvatustsivi ülespoole tungimine, materjalne eesmärk on. Uuema aja



kulturi paleusi määravad looduse teadus, ajalugu, elu ise. Asume meie puht-naturalistilisele seisukohale, siis jõuame usu eitamisele. Lõpulikult on naturalismiga läbiimbuud kultur inimese-teenistus, mis inimest ei rahulda; sest inimene tahab rohkem olla, kui osa loodusest. Alles religioon vabastab inimese loodusekütkest ja kannab tema paremasse ilma. Tema rikastab kulturi ja annab püüdumisele mõtte ning sihi. Tuleviku paleus peaks olema, et loomulik inimene muutuks vaimu-inimeseks. Selles äratundmises peab meie hariduse elus usul, iseäranis ristiusul, oma koht olema.

Teisena kõneleb preester A. Laar. Kõneleja näeb usuõpetuse sihti püüdes lapses äratada tungi täienemisele, Jumala sarnaseks saamisele. Kui praegu usuõpetust koolist tahetakse välja heita, siis on selle põhjuseks see, et usuõpetuses mitte Jeesuse teed ei käidud, liiga suurt rõhku Vana Testamendi peensuste päälle pandi ja pähetuupimist nõuti, mida numbritega hinnati. Usuõpetuse aluspõhjaks olgu piibllilood, kõik dogmatika jäägu kõrvale. Usuõpetus olgu üldiline, kõikide usutunnistuste vastu sõbralik; ta olgu vaba asi, mitte sunduslik aine; teda ärgu nummerdatagu, ärgu ühendatagu karistusega jne.

P. Põld käsib küsimust, kas usku õpetada saab, ja näitab, et tundmuste päälle ettekujutuste kaudu mõju saab avaldada. Pädagogilised nõudmised peavad ka usuõpetuse kohta mõõduandvateks saama ja sellepärast peab materjal tingimata laste arenemise järgu kohaselt valitama. Kõneleja kaitseb Vana Testamendi, mille perekonna lood lastele kõige kohasem materjal, mille prohvetites suur ja sügav isiklik usuelu ilmub. Katekismuse õpetus tuleb piibllilugudega ühendada. Usuõpetuse sundus peab kaduma, kuid inter-konfessionaalne usuõpetus oleks ainult algastmel võimalik.

E. Petersoni väited, mis juhataja ette kannab, sisaldavad nõudmist, et usuõpetus koolist peab välja heidetama, kuna usku võimatu on õpetada, usuõpetus ajanõuetele ei vasta, küll aga poliitilise tagasikiskumise ahinõuks tarvitatakse.

Päälle lõunavahetaja algavad vaieldused ja läbirääkimised, kus juures terve rida kõnelejaid suure elavusega asja poolt ja vastu välja astub. Esimesed kõnelejad tarvitavad oma sõnaõigust õige pikalt, sellepärast piiratakse mõne tunni pärast kõnelemise aega 5 minutiga. Toome allpool tähtsamad mõtted asja poolt ja vastu. Vastu: Usk ei ole mitte ainus tee, mis rahuldusele viib, vaid ka loova töö ekstaas. Usk ei kasvata vabast kõlblust, sest ta paneb tasutõotusega ja karistuse ähvardusega lapse surve alla. Ka ei saa lapsed temast mitte aru. Sellepärast ei saa pädagogilistel põhjustel tema poolt olla (Vallner). Lapsi peab tõele õpetama, usuõpetuses aga petatakse neid muinaslugudega. Usk on pankrotti jäänud, tema õpetus ei ole meid seni paremaks teinud (Künnapuu). Lastes peab iseseisvust kasvatama, usuõpetus aga paneb nad orjaküttesse (Kreitsmann). Biologia vastab kõige paremini eluküsimuste päälle (A. Bach), eluotstarvet leiab teistel teedel (Kiiwet). Usuõpetus, nagu ta seni kestnud, kus Kristuse õpetust kirikuisadega täiendades rahvast tema abil orjastatud, ei kõlba kooli (Messias). Iga üks peab võima oma last usuõpetust õppida ehk mitteõppida lasta ja sellel õpetada, kellel ta tahab (Perli). Usuõpetus olgu koguduste asi, koolis olgu moraliõpetus (Prants). Usk on tunnete asi, teda ei saa õpetada (Mäik). Usuõpe-

tusest ei ole seni valla koolides kübetgi kasu olnud (Oja) Poolt: Laps on alguses kunstnik; selle hävitab temas realne elu. Ta leiab rahuldust jälle Jumalas (preester Kokla). Sisemine konflikt ideali ja teo vahel, süütunne, on mis inimest usule viib. Usutõde on teine kui teaduse tõde, tema on intuitivne nähtus, kus terve olemisega, mitte loogikaga elumõtet tabatakse (P. Põld). Usuõpetus on kahtlemata pädagogiline abinõu, sest usk on tarvidus, millest mööda ei pääse (J. Varik). Mõistusel on piirid, ta ei suuda mitte kõike seletada (Jäger). Elu on laialisem kui üksigi mõte ehk süsteem; faktid ei ole mitte ainult väljaspool inimest, vaid inimeses eneses, tema sees, ja need ei mahu mitte füüsika seletuste alla. Kõik teaduse tarkus ei aita meid elumõtet leida, ainult usk annab selle. Tema on jõud, mis meid isikuteks teeb (Klasepp). Usuõpetuse vastased ei ole suutnud midagi usuõpetuse asemele seada (K. Neumann). Rahva enamus soovib usuõpetust koolis (Kahu, Kokla). Ristiusk on kõige parem abinõu laste kasvatuses (Riives).

Vaieluste lõpul võeti üleüldine põhjusemõte vastu, et usuõpetus koolis sunduslik õpeaine ei pea olema.

Kuid järgmisel päeval kestavad põhjusemõttelikud vaidlused ometi edasi, mis aga esimesel päeval ettetoodud arvamistele poolt ja vastu vähe juurde lisavad. Uue küsimusena kerkib ainult küsimus üles, kas usuõpetus konfessionaalne või interkonfessionaalne (usutunnistuste vaheline) peab olema. Viimast nõudmist kaitseb iseäranis preester A. Laar, kuna teiselt poolt kindlasti selle vastu vaieldakse (Kokla, Klasepp), ehk meie oludes liiga varaseks peetakse (P. Põld). Ometi on selle poolt, et küsimus hääletamiseks tuleks 98 h. ja vastu 86 häält, kuna ettepanek ise, et usuõpetus koolis interkonfessionaalne oleks 113 häälega 64 vastu 73 erapooletu juures jaatavalt otsustatuks arvatakse, ehk ta küll õieti pooli koosolijate häälest ei saanud.

Usuõpetuse küsimuse harutuste kokkuvõtteks on järgmised resolutsioonid:

1) Usuõpetus tuleb koolis nõnda korraldada, et südame tunnistuse vabadust ei rikutaks. Sellepärast ei tohi ühtegi last sundida usuõpetusest osa võtma, kelle vanemad sellega mitte nõus ei ole. Vanematele õpilastele, kel õigus on riigi seaduse järele ise oma usku määrata, jäetakse usuõpetuse asjus enesemääramise õigus.

2) Kooliõpetajat, kes usuõpetust anda ei taha, ei tohi sundida seda tegema, kusjuures tema ametiõigusi sellegipärast kudagi ei tohi kitsendada.

3) Usuõpetus on algkoolides usutunnistuse vaheline, kuna usutunnistusline õpetus koolist väljaspool olgu.

4) Usuõpetuses ei tohi numbrid panna ega ka selles asjas eksami nõuda.

5) Kooli ülesanne on kasvatada elule, mitte kirikule, sellepärast peab usuõpetuse revideerimine pädagogiliste, mitte kirikliste organide alla käima.

Vaheaja järele tuleb teise suurema küsimusena harutusele: „Kooliõpetajate palgaküsimus“. Selles küsimuses oli päeval enne

kongressi eelnõupidamine, kus otsustati kooliõpetaja palgaks nõuda prii korteri ja kütte juures 1800 rubla aastas. See eelnõupidamise otsus kantakse nüüd kongressil ette ja saab lähtekohaks järgnevatele elavatele läbirääkimistele, kus üleüldiselt palga kõrgendamise tarvidust toonitatakse ja ainult selle määra, maksmise korra, lisade poolst lahku minnakse. Alamäära kohta tehakse neli ettepanekut: 1200 rbl., 1500 rbl., 1800 rbl. ja 2000 rubla. Väljamaksmist soovitatakse mitte valdada, vaid keskvalitsuse hooleks jätta. Küsimusest, kust raha võtta, mindakse mööda. Vastu võetakse järgnevad otsused:

1) Palga alammäär on 1800 rbl., prii korteri, kütte ja valgustuse juures.

2) Kooliõpetajal peab olema kooli juures aiamaa.

3) Seda palka saavad need kooliõpetajad ja asetäitjad, kellel kooliõpetaja tsensus on. Nende hulka arvatakse ka vanemad kooliõpetajad, kellel kooliõpetajakutset ei ole.

4) Palgalisa tuleb anda kooliõpetajatele vanaduse ja perekonna seisukorra järele.

5) Palka maksab maavalitsus.

6) Uus palganorm hakkab maksuma 1. juulist (s. o. kooliaasta algul) tema kättesaamise aeg jäetakse omavalitsuse korraldada.

Teisel kongressi päeval kõnelevad veel A. Vallner „Kasvatuse sihist mõtteteaduse seisukohast“ ja M. Kampmann „Emakeelest rahvakoolis“.

Esimene kõneleja A. Vallner soovib meie pädagogikale mitte võõraid kopeerida, vaid iseseisvalt ennast mõtteteadusel põhjendada. Mitmesuguste filosoofialiste, õigemini eetiliste, vaadete arvustamise järel jääb kõneleja viimati Kanti kategorilise imperativi juures peatama ja seab selle kasvatuse aluseks: „talita nii, et sinu tegevuse maksiime võiks alati olla üleüldise seaduseandmise aluseks.“ Siit tuleb A. Vallner Lay ja Kerschens-teineri töökooli ja Montessori teo-pädagogika püüded.

Kõne leiab mitmelt poolt vastuvaidlust. J. Sarv arvab ettetoodud formeli midagiütleva olevat ja soovib selle asemel kasvatuse sihiks „viljakat tööd“; P. Pöld kahtleb selle juures, kuidas Kant'i kategorilise imperativi juurest Lay ja Montessori bioloogiliste teooriate juurde võib jõuda.

M. Kampmann väitab omas kõnes, et emakeele õpetus esteetilise hariduse poole peab sihitama ja keeletund üksnes keeleõpetusele tuleb määrata, kujutab siis lähemalt, kuidas lugemise, grammatika ja õigekirjutuse õpetust tarvis korraldada.

Läbirääkimine kõne üle jääb teiseks päevaks.

Kolmas kongressi päev algab arupärimisega selle kohta, miks paljud rahvakoolide inspektorid veel mitte ei ole kõrvaldatud. Kui P. Pöld neid põhjusi lähemalt on seletanud, otsustatakse kolm saadikut: E. Rosenberg, M. Jensen ja J. Meerits õpekonna kuratori juure volitada, et temale kongressi soovisid ja arvamisi teada anda.

Pärast seda võetakse M. Kampmanni kõne harutusele. Läbirääkimistel toonitatakse iseäranis lugemiseraamatu uuenduse vajadust, vabade kirjatööde kasu, laste pidude ja kõnede edendamist, Ladina kirja tarvitusele võtmist

(Tallinna kooliõpetajate ettepanek). Koosolek ühineb aga üleüldiselt M. Kampmanni väidetega.

P. Põld kõneleb pikemalt „Rahvakooli õpesisihist ja õpeprintsiipidest“. Kõneleja seab kasvatuses sihiks inimese ühiskonnas, rõhutab rahvakooli üleüldishariduslist tähtsust ja järjeldab sellest, et tarvis on päärõhku formalse hariduse (võimete arendamise) päälle panna, kuna materiaalne õpetusekõlg ainult sedavõrd tähtis on, kui palju omandatud materjal lastele enestele kulturi-varanduseks. Õpetus peab lapse järele seatama, faktidel ja asjalistel andmetel põhjenema, lapse isiklikus tegevuses selgunema ja teadvusele tulema, tema isiku kaudu koondatud olema, mitte kunstlikul teel j. m.

Vaidlused liiguvad pääasjalikult kahe küsimuse ümber. Esiteks, tahtakse materiaalselt sihti formalse kõrva seada ja soovitatakse teesistest formalse sihi nõudmist välja jätta; teiseks, püütakse kõneleja poolt soovitatud klassikooliõpetaja - süsteemi vastu õpeainete - süsteemi häädusi selgeks teha. Kõneleja väited, mis lõplikult ei ole formuleeritud, jäävad hääletamata.

Päälle lõunavaheaega annavad kuratori juures käinud saadikud aru, millest selgub, et kurator selles teadmises, et inspektori amet pea ära kaotatakse, uusi kandidate ei taha määrata. Koosolek läheb ilma otsuse võtmata päevakorralt edasi. Kõneleb Th. Koik „Matematika õpetuse sihtidest“. Referent seab järgmised eesmärgid üles: üleüldise mõtlemise arendamine, sümbolide keele tundmine, eksakt teaduste eeskujuga saamine, isikliku leidmise sõõm, tõe otsimise julgus, esteetiline mõju, tähelepaneku koondamine, korra ja ilutunde kasvatamine.

J. Depmann selgitab matemaatika esteetilisest külgest, millepärast mõned teaduskunstid peavad.

Siis räägib Chr. Prüller „Rehkenduse õpetusest 6-aastasest algkoolis.“ Esimestel õpeaastatel tuleb rehkenduses praktilised (materiaalsed), sihid etteotsa seada, tema valda tuleks ainult terved ja mured võtta, kusjuures kümnendmurrud lihtmurdude ees peaksid käima; meetrimõõtude omandamist peab tõsisemalt kui seni nõudma, funktsionalset ideed sisaldavad päätükid selle mõiste selgitamiseks ära tarvitama, ruut- ja kantmõõdud geometria eeskavasse üle viima, selle asemel aga mõned suurused füüsika ja mehanika alalt vaatlemise alla võtma.

Prüllerile vaieldakse mitmes asjas vastu. Mõni tahab ometi kümnendmurrud lihtmurdudele järgneda lasta, teised leiavad tema kavast kunstlikku vahetegemisi (näit. arvupiirides) ja tähtsate mõistete (näit. ligikaudsuse) puudumist.

V. Mikkelisar kujutab pikemas kõnes „Geometria õpetust algkoolis“. Ta nõuab geometria õpetuse lühendamist elule ja lapse hingele, soovib esimeses geometria õpetuseringis induktivset teed, laboratorset õpeviisi. Õpetus olgu tegelik ja alustatagu juba esimesel kooliaastal.

Ed. Markus käsitleb „näitlikkusest algebras“ rääkides iseäranis kolme mõiste: arvu, kogu ja võrdluse selgeks tegemist algastmel. J. Sarv aga kahtleb selle juures, kas algebra sarnasel kujul vaimu suudab harida.

J. Kents nõuab omas kõnes „Geografia õpetus algkoolis“ geografiatema vääriolist seisukohta teiste õpeainete hulgas. Õpetusesihiks olgu lähema ümbruse, kodumaa, Veneriigi ja teiste tähtsamate naabrimaade tundmine, lähtekohaks näitlikud jutuajamised kodu kohast; metod olgu peaaesjalikult süntetilise.

Kui ka teised küsimused käsil, ei ole usuõpetuse küsimus veel mitte lõpetatud. J. Varik ja pr. H. Põld on iseäranise 21. juunil võetud otsuse kohta interkonfessionalse usuõpetuse kohta sisse annud, millega ka P. Põld ja A. Klasep ühinevad. Selle ettekandmisega lõpeb kolmas kongressi päev.

Neljandamal päeval, 23. juunil, on osavõtjate arv märksa vähem ja kahaneb alatasa, kuid siiski püsib istumiste lõpuni ligi 100 inimest. Koosoleku algul loetakse mõnelt poolt sisse antud nõudmine ette, usuõpetuse kohta tehtud otsus tulgu revideerimisele, kuid koosolek ei ole sellega nõus. Neiu Välbe ettepanek lähema kongressi aeg kindlaks teha kutsub vaieldused selle üle välja, kes uued õpekavad maksma peab panema. Arvatakse seda maapäeva asja olevat ehk asemikkude kogule kohuseks teha, kongressi aega aga ei leita võimaliku olevat määrata.

Pärast pooltunnilist läbirääkimist J. Kentsi kõne üle, kus kõneleja mõtted üleüldiselt kinnitust leiavad, võtab kongress otsuse vastu, mis geografiateme rohkem ruumi nõuab ja näitlikkude abinõude soetamise tarvidust ette seab. Siis harutatakse M. Kampmanni teesiseid „Kodumaa tundmise“ kohta, kusjuures J. L. Jürgens koosolijaid oma uue kodumaa kaardi kavatsusega tutvustab.

Ligi kaks tundi kuulab kongress pärast seda suure huvitusega J. Piiperi ettekannet „Looduse-õpetusest algkoolis“. Kõneleja seab esiteks silma ette looduseõpetuse ideali: kõiki psühilisi võimeid intellektuaalseid, eetilisi, esteetilisi ja religioöslisi harida (formalne siht), kusjuures materialne haridus, mida looduseõpetus annab, ratsionalse ilmavaate aluseks saagu. Siis arendab referent ideali teostamise teid niihästi õpematerjali kui ka õpemetodi suhtes, toonitades õpematerjali võtmist kodusest ümbrusest, selle põhjalikku läbitöötamist, biologilist õpeviisi, näitlikkust, ekskursionide ja praktiliste tööde tähtsust jne. Lõpuks toob J. Piiper ette õpekava, mis Tallinna kooliõpetajate looduseloo komisjon kokku seadnud.

Kõneleja asjalikkust kiidavad kõik vastuvaitlejad, kes looduseõpetuse sihti kitsamalt tahavad võtta, teda peaaesjalikult intellekti harimisega piirates. Tema metodilised näpunäited leiavad üleüldist häakskiitmist. Puudutatakse veel sugule küsimuse selgitamist koolis ja tervishoiu õpetust, kuid esimese kohta valitseb üleüldiselt see arvamine, et see väga raske on läbi viia. Lõpuresolutsionis nõuab kongress, et looduseõpetus rahvakoolis kõikidel astmetel tarvilikku tähelepanemist leiaks.

Veel üks iseäranise on usuõpetuse asjus sisse antud. See on iseäranise A. Laari ja teiste poolt J. Variku iseäranise vastu.

Et päevakorralt kõned Vene keele õpetuse ja ajaloo kohta algkoolis referentide ärajäämisel välja langevad, siis asutakse kõnede juurde mis käsitööd, laulmist, võimlemist käsitavad.

A. Saar kõneleb „Käsitöö õpetusest“, selle tähtsust laste vaimlise ja kehalise arenemise kohta selgitades, selle eesmärgid, mis mitte

teatavat kutselist spetsialisatsioni ei taota, ja õpeplaani harutades. Läbi-rääkimistel soovib P. Põld käsitöö alla ka aiatööd, näputööd, riiete kohendamist võtta, mille tagajärgede juures aga referent kahtleb.

Kongress tunnistab, et juba eeloleval õpeaastal sääl, kus võimalik, käsitöö õpetus rahvakoolis sisse seatakse ja selleks ettevalmistustööd hakatakse tegema, et see tulevikus ülddiseks saaks

K. Leinus hüüab „Laulmisest“ kõneledes Eesti laulu unest üles. Ta näitab kui tähtis osa muusikal kasvatuses on, toob ette, mis väljamaal, iseäranis Schveizis, sellel alal tehtud ja seab meie kooli kohta nõudmised üles, et laulule kindel arv tunda määrataks, laulu kooliõpetajate ettevalmistuse eest hoold kantaks ja nende vaeva õiglaselt tasutaks; paneb lõpuks Tallinna kooliõpetajate komisjoni väljatöötatud õpekava ette.

Tõuseb vaidlus pääasjalikult selle üle, kas lauluteoriale nii suurt tähtsust anda, nagu ettetoodud õpekava seda teeb; ka avaldatakse kahtlust, kas numbritelaul oodatavat kasu toob. Soovitatakse laste muusikakoorisid. Kongress otsustab, et laulmine teiste õpeainetega ühevääriliseks tuleb tunnistada, laulutunnid palgaliselt niisama tasuda kui teised tunnid

Viimasena kõneleb J. Sutt „Võimlemisest“, kujutades ajalooliselt selle õpetuse arenemist ja ette tuues Tartu kooliõpetajate komisjoni õpekava. Kongress tunnistab, et võimlemine kui kehalise kasvatus abinõu koolis tingimata tarvilik on.

Enne kongressi laialiminekut soovitakse veel selle arvamist Vene keele õpetuse alguse kohta teada saada. Sellepärast võetakse küsimus kõne alla. Kiivet paneb ette õpetust teisel aastal alata, Künnapuu toetab Tallinna kooliõpetajate arvamist esimesel õpeaastal kõnelemistega algust teha, V. Tamman soovib algust võimalikult kaugele edasi lükata, igatahes mitte enne 3.-dat aastat, ja Vene keelt mitte-sunduslikuks õpeaineks tunnistada. Kõige rohkem poolehoidmist leiab esimene ettepanek, kus pädagogiline nõue riigipoliitilise vajadusega kokku lepitud (P. Põld, H. Raudsep); sest kongressi enamus hääletab selle poolt, et Vene keele õpetust teisel aastal pääle hakataks.

Kongressi protokollid otsustatakse eriraamatuna välja anda. Tunnistatakse tarvilikuks, et Keskkliit büroo elule kutsuks, kes vabade kooliõpetajate kohtade üle teateid muretseks.

V. Tamman teatab kongressile, et kohalik täidesaatev komitee Lõuna-Eesti abikommissari K. Partsi ja Tartu linnapää H. Luhti vangid võtnud 55 häälega 16 vastu (15 erapooletu juures) otsustab kongress sarnase anarhilise nähtuse vastu protesti avaldada.

Kell 7.35 min. lõpetab P. Põld kongressi pilku tema tegevuse pääle tagasi heites ja osavõtjatele jõudu soovides tema algatusi elusse viia.

# Kirjandusest.

Demokratlik kasvatus. Eduard Wilde. Politiline kirjastik nr. 5. 15 lehk. Hind 15 kop.

Omast kohast huvitav lendleht. Tuttav kirjanik jutustab talle omase ladusega, kuidas demokratlik mõte Daanis nii sügavalt juurdunud, et läbi käimise vormid üksikute erakondade vahel kultuurilise ilme omandanud. Nii laseb Daani kuningas sotsialdemokrati juhi Sabroe hauale pärja panna, sotsialdemokratia juhi Knudseni rinnakuju asetatakse pääninna raekoja saali aupaigale, tööline Stauning pannakse tööministriks ja äärmine pahempoolne partei on piinlikult õiglase ja korrekt kodanikkude vastu kuni kroonikandjani: ta määrab kroonprintsile seadusliku palga. Sotsialdemokratid ei tunnista kodanlikku valitsuseviisi ja kuningas ning ta poolehoidjad ei tunnista mitte sotsialdemokratide põhimõtteid ja püüdeid õigeks, kuid demokratlik seltskonna ja isikukasvatus on kaasa toonud, et Daanis erakondlik võitlus pehmentatud, kultiveeritud vormides sünnib. Teise sõnaga: mõlemil pool ollakse kõigepäält inimesed.

Seda on Wilde õieti tähele pannud ja tarvilikult hinnanud. Kuid ta komistab sedamaid, kui ta tähendatud rõõmsate nähtuste põhjuseid tahab seletada ja kasvatuses hakkab kõnelema. Siis saab tal sedamaid soov mõtte isaks ja kirjutaja poliitiline usutunnistus veab loogikat ninapidi. Daani haritud seltskond, iseäranis kodanlased ei näita eelnimetatud ja veel teiste „seltsimeeste“ vastu mitte sellepärast lugupidamist, et nad sotsialdemokratia parteist pärit on, vaid et nad ülesehitavat tööd on teinud, kogu rahvale ja maale kasulikud olnud. Demokratliku mõtte võidule pääsemist ei looda Wilde mitte sisemisest hingelisest eelkasvatusest, humaniteedi kuulutamise ideest. Seesuguse töö tagajärjesid püüab Wilde otse eitada. Ta arvates on seltskonna arvustajad, nagu Ibsen, Tolstoi, Strindberg jne., kes oma teostes uutest inimestest unistasid ja ootasid, et seltskonna olud siis paranevad, kui inimesi sotsiaalse morali varal kasvatatakse, põhjalikult eksinud. Kasvatuse varal ei olevat võimalik sotsiaalset revolutsiooni kui vägivaldset akti mitte ülearuseks teha, sest kasvatuse varal loodav uus inimene ei olevat mitte ilmunud. Ja ometi kiidab Wilde ise daanlaste demokratlikku kasvatust, milleks isegi rahvasuvereensuse-aate kuulutamine kaasa mõjunud. Ja aadete kuulutamine on ometi pädagogiline töö. See tähendab, Wilde jaoatab ühel kohal seda, mida ta teisel eitab. Daanis pole meie teada sotsiaalset revolutsiooni veel mitte olnud, vaid seal on olusid evolutsiooni teel parandatud, seega on kiidetud demokratlik mõtteviis seal ometi seesmise hingelise kasvatuse viili. Daanlased on inimesteks, pealegi kulturiinimesteks just kasvatuse teel saanud, ei mitte vägivalda ja terrorismi kaudu. Kas ei märka ometi Wilde isegi oma paradoksaalseid mõttekäikusid, kui ta lendlehe lõpul kurdab, et Vene demokratlik revolutsioon ootamata vähe demokratliku kasvatuse vilja kannab? Kuhu olete ohakaid külvanud, seal on asjata suurt nisulõikust oodata.

Pädagog.

## Rahwahariduse kroonik.

— 1. juulil astus Eesti ajutine maanõukogu (maapäev) kokku.

— Maavalitsuse hariduseosakonna juhatajaks valis maapäev Eesti Tütarlaste kooli juhataja P. Põld'i.

— Kooliõpetajate täienduskursusi on korraldatud pääle Tartu, Viljandi juuli- ja augustikuul ka Rakveres, Tallinnas, Paines, Haapsalus, Pärnus ja Kuresaares. Kõigil pool on osavõtmine õige rohke olnud, ainete hulgas esimesel kohal Eesti keel ja kodumaa tundmine.

— 4. kuni 6. augustini töötas Tartus esimene Eesti matemaatika kongress, millest umbes 60 inimest osa võttis. Pää küsimusteks oli oskussõnade kindlakstegemine, õpekavade ja õpeviiside harutamine.

— 30. augustil valis Tartu ülikooli nõukogu dotsendi Dr. med. H. Koppeli ja eradotsendi Dr. med. A. Paldrocki prohvessoriteks, esimese sisemise haiguste, teise suguhaiguste õpetoolile.

— 2. augustil võttis ajutine Eesti maapäev terve rea otsusi vastu Eesti õpekeele maksmapanemise kohta niihästi alg-, kui ka kesk- ja kutsekoolides. Hariduse-, tööstuse- ja kaubanduse- ning põllutööministrile anti sellekohased märgukirjad ära. Augusti lõpul saatis Maavalitsus Hariduseministrile telegrammi, kus Eesti keele viibimata maksmapanemist rahvakoolis nõuti. Septembri algul käis Maavalitsuse esimees selle asja pärast hariduseministeri Salaskini juures. Nende sammude tagajärjel kirjutas hariduseminister 13. sept. Riia õpekonna kuratorile ette, et kõigis algkoolides ühe ja kaheklassilistes, õpetamine kohalikkudes keeltes lubatud on, tingimisega, et Vene keel õpetusainena alles jääb ja kohalik omaavalitsus selle eest hoold kannab, et Vene vähemuse lapsed oma emakeeles õpetust võiksid saada. Maavalitsuse Hariduseosakonna juhataja tegi õpekonna kuratoriga kokkuleppides korralduse, mille järele sääl, kus Vene rahvusest lapsi ei ole, viibimata Eesti õpekeele juure üle mindakse, kuna rahvusliselt segikoolide kohta enne tee tuleb näidata, mil viisil vähemuse tarvidusi kavatsetakse rahuldada.

— Keskkoolide eestikeelisteks muutmisega on uue õpeaasta hakatusel, olgugi õige tagasihoidlikult, algus tehtud. Nii seati Eesti õpekeel sisse Tallinna linna poissl. kommerskooli ettevalm. ja esimeses klassis, Tartu kommerskooli ettevalmistuse klassides; Tallinna tütarlaste kommerskooli esimese ettevalmistuse klassi juure avati eestikeelne parallel-klass. Julgema sammu astus Rakvere linn, kes tütarlaste gümnaasiumi Eesti keeles käima pani ja kohe kõik klassid kuni 6-ni (ühes arvatud) avas. Tallinnas asutati realkooli ruumides eestikeelne realkool, millest esialgu ettevalmistuseklass ja esimene klass umbes 100 õpilasega tegevusesse hakkas. E. N. K. Seltz Tartus avas veel septembri keskel poisslaste jaoks ettevalmistuse klassi, mis aga esialgu väikese õpilaste arvuga töötab.



— Tartu ülikooli on tähted mitmel puhul meie maalt ära viia. Iseäranis ägedaks läks evakuatsiooni poolehoidjate kihutustöö augusti lõpul pärast Riia langemist. Eesti seltskonna, Tartu linna, Maapäeva ja Maavalituse poolt pidi kõik abinõud tarvitusele võetama, et ülikooli hävitust ära hoida. Terve kuu aega käisid saatkonnad ühelt ja teiselt poolt päälinnas ja Pihkvas, liikusid märgukirjad ning telegrammid, kuni viimati septembri lõpul hariduseminister kindla sõnaga ülikooli äraviimise püüetele lõpu tegi.

---

## Pädagogilistest ajakirjadest.

„Русская Школа“ on oma käesoleva aasta numbrid kuni augusti kuu vihuni kolmes raamatukeses hiljuti välja saatnud. Kuukiri on haruldaste kõrgete paberi ja trükitöö hindade tõttu tublisti kokku kuivanud. Endise 12 trükipoogna asemel on jaanuari raamatus ainult neli, veebruari, märtsi ja aprilli ühendatud number toob 8,5 poogent, mai, juuni, juuli, augusti koguraamat ligilähedalt 10 poogent. Toimetus küsib lugejatelt, missuguseid osasid nemad kõige tarvilikumaks peavad ja missuguseid ilma kahjuta ära võiks jätta, kas on tellimise raha tõstmine 20 rbl. pääle vastuvõetav. Esimene vihk on täielikult küsimustele pühendatud, mis veebruari revolutsion koolielus päevakorrale paiskas: koolikorraldus, kooliõpetajate kutseline ühinemine, otsused, mis kooliõpetajate kongressidel tehtud jne. Teises ja kolmandamas vihus tohiks üks huvitamatest artiklitest V. Vassiljevi oma õpilaste organisatsioonide kohta olla, siis E. Petrova kirjutus mister Badley uuendus koolist Inglismaal „Бидельская школа“ ja kuukirja 1916 a 10 numbris alustatud M. Levitina pikem kirjeldus „uue kooli teoriga ja praktikast Belgias“, kus iseäranis Bjergés Belgias asutatud uue kooli tegevust (mis sõja hädaohu eest Schweizi kolinud) mitmekülselt kujutatakse.

---



Kasvatusteadlise kuukirja

# Kasvatuse ja Hariduse

tellimiste vastuvõtmine 1917. a. kohta kestab edasi.

Kuukiri ilmub üks kord kuus 1—2 poogna suuruses.

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

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

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

Et trükikulud vaheajal mitmekordseks tõusnud, siis on toimetus sunnitud olnud tellimiseraha 1. juulist pääle kõrgendamata. Nimelt arvatakse senistele tellijatele aasta algul sisse makstud raha esimese poolaaste numbrite (1—6) ette, kuna teise poolaasta kohta teist niisama palju, s. o. 3 rbl. rahvakooliõpetajatel ja 4 rbl. muudel tellijatel tuleb juurde maksta. Uutele tellijatele maksab kuukiri kõikidele ilma vahetegemata 8 rbl. aastas. Üsiknumbri hind 80 kop.

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

