

KASVATUS.

18-16
2 aastakäik.

JUULI ja AUGUST
1920.



A. Albo.

1920 a.

KASVATUSTEADUSLINE AJAKIRI.

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄALEKANDJA.

TOIMETUS:

J. Annusson, O. J. Kiesel, J. Piiskar, K. Õunapuu,
Hans Roos (peatoimetaja).

Toim. aadress: Pikk tänav nr. 54.

SISÜ:

1. J. Annusson: Eesti sennine hariduspoliitika.
2. K. Ramul: Psüholoogia ja õpetaja.
3. Fr. Gansberg: Algõpetus ja kooliuuendus.
4. J. Aan: Omapärase Eesti kooli loomisel.
5. H. Sumner: Kirjaõpetuse meetodidest.
6. J. Klein: Ainejärjestus taimeeaduse kurses.
7. P. F. Kapterew: Vaba kooli põhijooned.
8. A. Luts: Õppetarvete küsimus.
9. A. O-o: Enam rõõmu!
10. H. Tooming: Karl Reimann †.
11. KIRJANDUSEST: A. O.: Ajalugu rahvakoolidele (J. L. Jürgens). — E. Jaanverk: Luemad Saksa kirjanikud Eesti koolidele 1. ja 2. vihk (H. Bauer). — N. Kann: Séesama 3. vihk.
12. KROONIKA: J. Kents: Uus ühtluskooli tunnikava. — Eesti õpetajate organisatsioonid 1919. a. (Kokkuvõtte aruannetest).
13. Kasvatuse lugejaile.

Perekonnaleht „KODU“

ilmub esialgu kord kuus Graafilise ühingu „Kiri“ kirjastusel ja tahab tuua oma meergudel esimeses järjekorras hulga pilti päevasündmustest kodus ja võõrsil, nii päevapiltliki ülesvõtteid kui joonistusi.

Sellepoolest „Kodu“

on ainuke

jellelaadiline ajakiri Eestis. — Peale päevasündmuste tuuakse pilti kunstiteostest, kodumaa tähtsamatest ja ilusamatest kohtadest, samuti feltskonna tegelastest ja vabadusõja kangelastest. Si saad unustatud „Kodu“ meergudel ka piltidega kaunistatud nali, mis

kohane

lugemiseks igalpool ja igaihele. — Suurt rõhku tahab „Kodu“ panna kodumaa tundmaõppimise ja tutvustamise peale, tuues selleks rikkalikult illustreeritud kirjatuikka. Jutustusi, novella, romaane ja luuletusi toob

ajakiri

parematelt kodu- ja väljamaa kirjanikkudelt. — Eriti rõhku paneb „Kodu“ vabadusõja kirjeldamise peale, mis tänini täielikult puudunud. — Teater ja muusika, tervishoid ja sport, feltskonna elu, tähtsamad tehnilised uudised jne., mis huvitavad

igaihele,

tahab „Kodu“ pakkuda oma lugejatele, ja sellepärast ei tohiks ta puududa üheski majas.

Tellimise hind weerandaastas Mt. 45.—

ühtik nr. Mt. 15.—

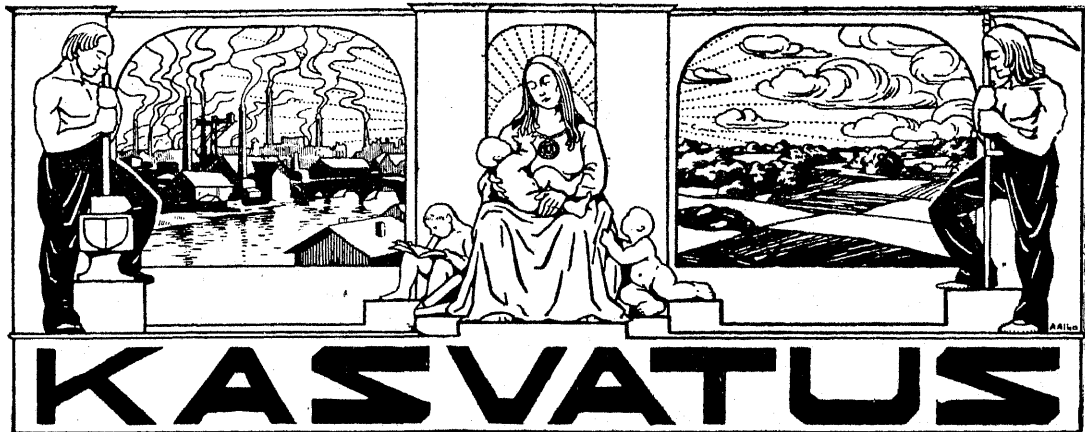
Tellimisi võtavad vastu kõik kodumaa postiasutused. Ühtikud numbrid müügil raamatukauplustes ja ajalehe müüjatel.

Talitus: Tallinnas, Mlmani tän. 50.

Ilmus nr. 3.

Sisu: Kroonika. — Wilja vihud. — Peeter Süda. — Sõda Landeswehriiga. — Supeluskoha arst. — Kodumaa arstirohud. — Meie põlevkivi ja tema tööstus. — Kaljad jne.

Pildid: Ministrite kabinet; lendurite matust; Peeter Süda matust; sõda Landeswehriiga; Lawn-Tennise võistlusel; sporti võistlusel; rannavalis; põlevkivi kaevandus jne.



Eesti Õpetajate Liidu häälekandja.

Nr. 13—16.

Juuli, August 1920.

2. aastakäik.

Eesti sennine hariduspoliitika.

J. Annusson.

Kui kolme aasta eest esimesed rahvuslase enesemääramise võimalused avanesid, siis oli muu hulgas nimelt haridusala, kus taheti kiiresti võimalikult suuri edusamme astuda. Oli ka lootusi kõige paremate tagajärgede peale, sest et terve rahvas, erakondliste vahedele peale vaatamata, haridusest ühetasa lugu peab.

Tegelikult selgus aga varsti, et siin, nagu muudelgi aladel, asi sugugi nii ühes meeles minna ei taha. Tulid avalikuks tõsised lahkuminekid üldpõhimõtetele küsimuste kui ka üksikasjade arutusel; suur vahe oli ka teedes ning abinõudes, millega taheti ühist eesmärki kätte saada.

Iseäranis rohkesti tuli hõõrumisi ette enamlaste ja teiste poliitiliste rühmituste vahel. Sihilik mahakiskumine ja teiste kahtlustamine, mis selle erakonna tegelastele omane, tuli ka haridusliste küsimuste arutusel nähtavale. Mäletan juhtumist, mis oli Tallinnas 1917. a. suvel. Suuremal rahvakoosolekul selgitati rahvaülikooli mõistet ja selle teos-

tamise võimalust. Mõned koosolekul viibivad enamlased püüdsid seletada, et rahvaülikooli ainult töörahva hingede püüdmiseks tahetakse asutada, et töörahval õieti alghariduse, mitte aga kõrgema hariduse järele tarvidus on jne. Kõik seletused, mis kõnelejate poolt anti, ei suutnud neid oma arvamistest lahkuma sundida; asi läks lõpuks nii teravaks, et kümmekond enamlast koosolekult lahkusid, pühalikult rahvaülikooli töörahva vande alla pannes.

Igaüks mäletab, et enamlased ka õpetajaskonnas katsusid lõhet sünnitada. 1917/18. a. jõulusel vaheajal Tallinna õp. seltsi algatusel korraldatud õpetajate päevale vastukaaluks kutsuti kokku õpetajate kongress; sellega jagati õpetajad kahte laagrisse. Mis sellele järgnema pidi, selgus varsti. Enamline koolivalitsus kuulutas välja määruse, mille järel suvisel vaheajal pidi tulema õpetajate ümbervalimine. Et enamlased omatöö meil varakult lõpetama pidid, siis ei tulnud kavatsatud valimistest midagi välja; kuidas neid oleks toimetata-

tud, seda näeme Venemaa eeskujust (vaata „Kasvatus“ nr. 2, 1920. a., lhk. 46—47).

Nõnda oli haridustöö jälle poliitiliseks sõjariistaks muutunud, nagu ta seda tervel tsaarivalitsuse ajal oli olnud. Missugune suurepäraline poliitika ajamine kooli alal okkupatsiooni ajal toime pandi, seda mäletab igäüks nõnda selgesti, et asjata oleks sest praegu pikemalt kõnelda.

Kas ei oleks aga mõeldav haridustöö, mille aluseks oleksid mingisugused teadusliselt-objektiivsed põhimõtted ja mille läbiviimine ilma välise poliitilise mõjuta sünniks? Sarnasel juhtumisel muutuks haridustöö enam-vähem puhttehniliseks küsimuseks. Nagu tehastes töötamisviisi ja masinate süsteemi valik oleneb vastavast teaduse ja tehnika tasapinnast, nõnda ei oleks ka haridustöös mõõduandev poliitika, vaid kasvatusteaduslikult põhjendatud tehniline otstarbekohasus. Kas ühtluskool, kas usuõpetus ehk mitte, see ei oleks sarnasel korral poliitika. erakondade, vaid eriteadlaste-õpetajate otsustada.

Et aga tööstus teiste majandusliste avaldustega kõige lähedamas ühenduses on, siis on vabrikute saatuse otsustajaks peale sisemise arenemisvõimaluse veel üleüldine rahvamajandusline seisukord, mis ühel ja teisel puhul mõõduandva tähtsuse omandab. Samuti näeme ka haridustöös väliste ja sisemiste mõjude vahel teatud vahekorda — kord on üks, kord teine mõõduandev.

Kuidas on lugu meil Eestis praegu? Viimase paari aasta nähtusi arvesse võttes peame otsusele jõudma, et ka nüüd välised mõjud kooli ning haridustöö korraldamises tuntavalt kaasa töötavad. On juhtumisi olnud, kus hariduse küsimus erakondade poliitikas põnevamaks osaks muutus, mis enesega isegi ministeeriumi kriisise kaasa tõi. Nõnda leidis A. Birki ministeerium liig vähe poo-

lehoimist (18 poolt, 3 vastu, kõik teised erapooletud), peasjalikult just sellepärast, et seal haridusministeeriumi juhatamine kristliku rahvaerakonna esitaja N. Kanni kätte oli usaldatud.

Ka muidu näeme Asutavas Kogus haruldast elavust, kui kooliküsimus peavakorral on. Algkooli seaduse arutamisel keerlesid vaieldused peasjaliselt kahe küsimuse ümber: kas ühtluskool ehk mitte, kas usuõpetusega või ilma. Meie näeme, et ühtluskoolil kui ka usuõpetuseta koolil on põhimõttelisi ning tegelikka vastaseid. Ühed leiavad, et ühtluskool just oma ühtluse poolest ei suuda kõiki rahuldada ja et ta noorsoo arenemiseks küllalt avarat pinda ei paku. Nõnda on teada ühe meie tuttava ma tegelase ähvardus, et ta oma lapsed väljamaale õppima saadab, kui meil ühtluskool teostatakse. Teised näevad ühtluskoolis mingisugust ideaalset, tegelikult kättesaamatut korda, mille teostamine enesega kõige suurema majanduslise kriisise võib kaasa tuua. See, et sarnane kool pedagoogiliselt täiesti mõeldav on, avaldab asja arutamisel hoopis vähem mõju.

Samuti on lugu ka usuõpetuse küsimuses. Kaitsetakse ägedalt mujal ammu mahajäetud seisukohta — usuõpetus peab kooli jääma! Selle juures võivad motiivid mitmesugused olla. Ühed peavad usuõpetust tõsiselt sarnaseks kasvatustöö osaks, ilma milleta noorsoo arenemine ühekülgne ehk puudulik oleks; teised püüavad usuõpetuse küsimust võimuküsimuseks teha, lootes, et sel teel korda läheb oma seljataha rahvaenamust koondada.

Need näitused tõendavad, et meil praegugi kool ilma väliste mõjudeta ei saa areneda ja et poliitiliste jõudude tasakaal meie kooli kuju ning sisu määraks on.

Missugused on aga selle asjaolu tagajärjed?

Kui riigivõim algatuse oma kätte ki-sub, siis võib selle läbi nii mõnelgi tegevusalal tööseisak ehk tagasikiskumine tekkida. Iseäranis kasvatustöös võib seda mitmel puhul märgata. Ametlised eeskirjad ja koolitüübid on mitmel puhul värskemate pedagoogika vooludega konfliktis olnud. Õnneks ei ole meil veel midagi sellesarnast tekkida suutnud, selleks on aeg veel väga lühike olnud. Meil on aga teine hädaoht — meie kool on praegu liig kõikuval alusel, tema arenemine sünnib ilma kindla sihita ning juhita.

Noortes parlamentlistes riikides on püsiv ühtlane valitsusvõim üleüldse haruldane asi. Meie valitsus on mitu korda ümber moodustatud; iseäranis sagedad on vahetused haridusministeeriumis olnud. Vaevalt üle poolteise aasta jooksul on meil juba kuues (kui Birki kabinett ühes hr. Kanniga arvesse võtta, siis seitsmes) haridusminister: Põld, Luts, Laksberg, Kartau, Treffner, Kann ja Sauer. Faktiliselt ei olnud mõne kuu jooksul, hr. Lutsu ajal, kes Venemaal vangis oli, ministrit olemas; selle kohuseid täitis nimepidi hr. A. Rei.

Ministrite nimekirja vaadeldes leiame, et siin ei isikute ega poliitiliste voolude vahel mingisugust loogilist järjekorda ei ole. Etteotsa on saanud isikud selle järele, kuidas teatud korral erakondade jõudude vahekord oli. Mitme ministri kohta ei olnud võimalik isegi kõige lähemates ringkondades ette näha, mida nad just teha kavatsevad ehk suudavad. Tähelepanemiseväärne on ka see, et üks erakond (rahvaerakond) tervelt viis isikut (Põld, Laksberg, Treffner, Kann ja Sauer) haridusministeeriumi etteotsa on nihutanud. Neist on eelviimane kristlikust erakonnast, viimane erapooletu.

Sarnane sagedane isikute vahetus ei võinud oma mõju avaldamata jätta meie

haridustöö peale. Ministeerium on suutnud võrdlemisi vähe põhipanevat tööd ära teha. Kooliseadusest on ainult algkooli osa valmis, teised osad on kas endises veneaegses seisukorras ehk juhusliselt mõnesuguse ajutist laadi kindva määrusega muudetud. Õppetöös valitseb iseäranis keskkoolis suur segadus. Ministeerium kui kesk ametiasutus ei tööta ka muidu selles tempos, kuidas soovitav oleks. Osalt on seda koolid kui ka õpetajad iseäranis majandusliselt tunda saanud. Mitmesugused ootused ja viivitused palkade ja muude krediitide saamises torkavad haridusministeeriumis rohkem silma, kui mujal.

Ka muidu sünnitab ministrite vahetus mitmesuguseid üllatusi. Näituseks juhtus algkooli seaduse arutamisel Asutavas Kogus sarnane fakt, et ministeeriumi kooliosakonna juhataja projekti ühtluskooli mõttes kaitses, kuna minister (Treffner) selle järele kohe mitmeti vastupidiseid mõtteid avaldas. Asi lõpes sellega, et kooliosakonna juhataja edaspidisest seaduse eelnõu arutamisest ei saanud osa võtta.

Umbes sarnane oli lugu ka III õp. kongressi ajal õpetajate palgaseadusega. Riigi koolinõunik tõendas kongressil, et ministeerium õpetajate liigitamise asjus umbes kongressi seisukohta on kaitsnud; kongressi liikmed aga, kes As. Kogu koosolekul viibinud, kinnitasid ühest suust, et minister Kartau vastupidisel seisukohal on asunud.

Sarnastest vastoludest tekib tahes või tahtmata töötakistus. Üksikud jõud on ministeeriumist selle tagajärjel lahkunud ja mitme teise kandva jõu lahkumine on nii mõnigi kord päevakorral seisnud; ka uute jõudude saamine on niisugustel tingimistel äärmiselt raskendatud. Muidugi ei suudeta loovat tööd tarvilisel määral teha; ministeeriumi jõust kulub suurem osa paberlise asjaajamise peale ära.

Asi on seda tõsisem, et siin tihti isikute vahetus mitte programmi pärast ette ei võeta, vaid mingisugusel tundmata põhjusel. Kui teiste juures programmi lahkumineku juttu võiks olla, siis on ometi Põld, Laksberg ja Treffner kõik sama rahvaerakonna mehed ja ei lähe isegi taktika poolest üksteisest tuntavalt lahku. Üks kahest — kas ei kõlbanud endised ministrid erakonna arvates oma sennisele kohale ehk ei soovinud need isikud ise enam haridustööd juhtida. Üks kui ka teine juhtumine võib teatud korral mõõduandvaks olla, kuid peaks selle eest hoidma, et see nähtus krooniliseks ei muutuks. Nii erakonnad kui ka isikud ei tohiks ilma teatud kindlustuseta, et tööd teha suudetakse ja tahetakse, ühtegi ministeeriumi kas või mõneks silmapilguks oma kätte kiskuda.

Ei ole aga ette näha, et meie poliitilised erakonnad seda algtõde arvesse võtaksid. Nii võib siis karta, et meie koolielu ligemal ajal mõnegi poliitilise võnkumise peab kaasa tegema. Ja ometi on kool nii tundelik organism, et iga üleliigne erutus ja ebaloomulik tingimus tema peale halvavalt mõjub. Siit järgneb tungiv vajadus, nii kaua kui meil parlamentaarne kord ning sellega ühes ka haridustöö ministeeriumi kaudu juhtimine järjekindlamaks ja püsivamaks ei muutu, midagi leida, mis hariduspoliitikas ettevõetavaid mõtteta katseid paraliseeriks ja ettevõetavaid samme ühtlasemaks muudaks.

Õnneks on meil sarnane jõud olemas ja see on meie organiseeritud õpetajaskond. Kongressidel, õpetajate päevadel, asemikkude kogu koosolekutel jne. on mitmel puhul koolielu tähtsaimaid küsimusi arutatud ja nii mõnelegi otsusele jõutud, mis on saanud juhtnööriks meie kooli uuendamisel. Ligemas

tulevikus võib Eesti kool peaaegselt sel määral edeneda, kui palju õpetajaskond tarvilikuks ja võimalikuks peab uuendamist ette võtta. Juhuslised ringkirjad ja määrused, mis väljaspoolt tulevad, suudavad asja ainult vähe paigast liigutada. Õpetajaskonna kohus on ühest küljest neid normisid üles seadida, mis meie haridustöös peaksid aluseks olema, teisest küljest peab õpetajaskond selle eest valvel seisma, et poliitilised muudatused enesega haridusele kahjulikka pööranguid kaasa ei tooks. Seda on õpetajad oma organisatsioonide kaudu mitmel puhul teinud, seda on Õpetajate Liidu juhatus oma tegevuses püüdnud silmas pidada, mis ka liidu asemikkude kogu poolt heakskiitmist leidis.

Ülemaltähendatud põhjusel peavad õpetajate organisatsioonid praegu isegi mitmeid tegelikku ülesandeid oma peale võtma, mis otsekohe administratsiooni asi oleks. Nõnda on Õpetajate Liit hakanud koolidele mitmesugust varustust muretsema ja loodab sel alal tulevikus nii mõneski asjas koolidele praegusest seisukorrast väljapeasemiseks abiks olla.

Iseäranis üldsihtide määramisel ning hariduspoliitika tasakaalus hoidmisel võib ainult igapidi tugev õpetajate organisatsioon mõju avaldada. Siit selgub, missugune määratu suur tähtsus õpetajate organiseerimise tööle meie kooli arenemise kohta on.

Eriti järgneb siit vajadus üksikute poliitiliste erakondade programmi ning taktikat hariduspoliitilistes küsimustes õpetajaskonna omadega kokkukõlastada. Seda saab sel teel, kui iga õpetaja oma vaadetele vastavasse erakonda astub ja seal püüab iseäranis haridusliste küsimuste otsustamise puhul kaasa mõjuda.

Psüholoogia ja õpetaja.

Konstantin Ramul.

Kas on õpetajale psüholoogia tarvilik ja kui ta tarvilik on — mis peab õpetaja psüholoogiast teadma? Need on küsimused, mida juba ammu arutatakse, ja mille peale leiame teaduslikus kirjanduses, nii psüholoogilises kui ka pedagoogilises, väga mitmesuguseid vastuseid. Et meil nüüd õpetajate suvikursustel muu seas ka psüholoogiat loetakse, siis oleks väga ajakohane neid küsimusi siin veel kord puudutada ja katsuda nende peale lühidalt vastust anda.

Esiteks — kas on õpetajale psüholoogiat üleüldse tarvis? Vastus selle küsimuse peale näib paljudele autoritele nii lihtne ja selge olevat, et nemad ei arva tarvilikukski tema peal kaua peatada. Et oma sihile jõuda, on tarvis igapähele, kes teatava materjaali kallal töötab, seda materjaali hästi tundma õppida. Materjaal, mille kallal õpetaja töötab, on inimese hingeelu, tema siht on — luua õpilase hinges teatavad kestvad muudatused teadmiste, vilumuste, kalduvuste, tundmuste jne. näol. Aga teadus inimese hingeelust on psüholoogia, ja nii näib siis iseenesest arusaadav olevat, et õpetajale tema tegevuses kõige pealt psüholoogia tarviline on.

Aga siin tekib kohe uus küsimus: missugused teadmised hingeelust on õpetajale tarvis, ja kas võib neid teadmisi psüholoogia anda, või on tarvis neid mujalt otsida? Et antud materjaalis soovitavaid muudatusi tekitada; on tarvis teada, missugused põhjused neil on olemas, on üleüldiste seaduste teadmine selle materjaali kohta tarvis. Need seadused annavad ka meile ettenägemise selle kohta, mis peab sündima. Mida lihtsamad antud nähtused, seda kergem on nende kohta üleüldisi seadusi üles seada, seda kergem on nendest midagi ette näha. Need nähtused aga, millega õpetajal on tegemist, s. o. inimese hingeelu kõiges tema rikkuses ja mitmekesisuses, on äärmiselt keeruline, ja meieaegne psüholoogia on jõudnud enam ehk vähem selgusele ainult võrdlemisi lihtsate hingeliste nähtuste kohta, ja kõige täpisemaid (eksperimentaalseid) meetode on võimalik olnud senni tarvitada ainult kõige lihtsamate, enamasti

kunstlikult isoleeritud protsesside kohta. Mida keerulisemad hingelised nähtused, seda vähem täpisealt võib psüholoogia nendest ütelda, ja seda vähem vahet on psüholoogi ja liht inimese teadmise vahel nendest. Sellepärast ei leidu ka mitmes suuremas psüholoogia käsiraamatutes keerulisematest hingelistest nähtustest peaaegu mitte midagi, kuna see, mis mõned nendest ette toovad, enamasti õige triviaalne on ja vähe uut pakub võrreldes sellega, mis igaüks juba enne nendest teadis (v. näituseks p. p. XXVII—XXX (tundmustest) Tshelpanovi õpperaamatus). Muidugi ka see, mis psüholoogia võrdlemisi lihtsatest hingelistest protsessidest — tähelepanemisest, mälust jne. — õpetab, võib õpetamise praktikale väga kasulik olla, aga kahjuks leidub ka siin vähe praktilisi näpunäiteid, mis õpetajatele, kui ka teistele praktilistele „inimeste tundjatele“ — kaupmeestele, ajakirjanikkudele, seaduseandjatele jne. — juba ammu enam ehk vähem tuntud ei olnud ja nende poolt ärakasutatud ei ole. Edasi. Õpetaja peab iga kord, kui tema mõne abinõu tarvitusele võtab, mitte ainult selle peale mõtlema, kas see abinõu kõige kergemal teel soovitava tagajärjele viib, aga ka selle peale, missugused jäljed tema üleüldse õpilase hingeellu jätab. See asjaolu peaks mõnikord veel vähendada nende praktiliste näpunäidete tähtsust, mis psüholoogia võib anda õpetajale. Nii näeme, et täpise teadusliku psüholoogia andmete asemel peab õpetaja oma praktilises tegevuses tugenema peaaegu ainult teistsuguste hingeelu teadmistele, olgu see „praktiline inimeste tundmine“, „intuitsioon“, „takt“ jne., mis olenevad tema kogemuste ulatusest, tema üleüldisest huvitusest hingeelu vastu, tema vaatlemisandest jne.

Aga on olemas veel teised põhjused, mis psüholoogia otsekohest praktilist tähtsust õpetajale vähendavad. Psüholoogia on teadus üleüldisest hingeelust. Niisugune teadmine ainult üleüldisest on praktilises tegevuses seda väärtuslikum, mida enam tema materjaal ühe- ja muutmata on (näituseks —

keemiliselt puhtad ained). Mida enam see materjaal „individualiseeritud“ on, mida suurem ja mitmekesisem vahe üksikute eksemplaride ehk osade vahel, seda vähem praktilist tähtsust on teadmisel üleüldisest, on tarvis veel teadmine individuaalsest ehk vähemalt individuaalse „tüüpidest“ ehk liikidest. Kõige pealiskaudsem vaatlus aga näitab, et üksikute inimeste vahel nende psüühiliste omaduste poolt on väga suur vahe, ja see inimese individuaalne külg ongi, võib olla, õpetajale kõige tähtsam. Tema on sellest vahe, et teada inimese hingeelu üleüldiseid omadusi, tema peab veel teadma, missugused iseäraldused igal üksikul tema õpilasel on, ainult sel tingimisel võivad tema tegevusel olla kõikide õpilaste kohta soovitavad tagajärjed. On ju üks uema pedagoogika peanõudmistest, et kasvatustöö peab individualiseeritud saama. Aga kuidas individualiteeti tundma õppida? Kerge see küll ei ole. Kas ei oleks psüholoogial abinõusid seda kiirendada ja kergendada? Individualiteet seisab koos mitmest faktorist, ja kuigi tema ei ole nende faktorite lihtne summa, siiski oleks juba palju tehtud, kui meil võimalik oleks iga faktori üksikult ära määrata. Nõndanimetatud individuaalne ehk differentsiaalne psüholoogia pakubki meile mitmed meetodid, mille abil enam ehk vähem võimalik on üksikute faktorite (mälu, tähelepanek jne.) kohta arvulisi andmeid saada. Aga peale selle, et need meetodid osalt veel vähe täpiseks on ja tihti nende abil resultaatele jõutakse, mis teineteisele vastu räägivad, on olemas veel kaks teist põhjust, mis nende kasutamist suuremal määral pedagoogiliseks otstarbeks veel ei luba. Esiteks, mälu, tähelepanemine ja teised psüühilised protsessid ei ole mitte alalised suurused, nagu inimese kehaosad. Et nende kohta selgusele jõuda, on tarvis sellepärast igauhe protsessi kohta väga suur hulk katseid ette võtta, mis müidugi palju aega nõuab. Kui meie eksperimentaalsel teel mitte kaks, aga, ütleme, kümne inimese psüühilist omadust tahame läbi uurida, siis nõuab see müidugi veel palju rohkem aega. Palju kergem oleks see asi, kui meile nõndanimetatud psüühilised korrelatsioonid kindlalt teada oleksid, see tähendab, kui meie teaksime, missugune

psüühiline omadus ikka ehk, vähemalt, enamasti teatava teise omadusega ühendatud on (näituseks matemaatiline anne peenikese vahetegemisega toonide vahel jne.), nii, et kui meile üks omadus antud on, meie võiksime ette ütelda, missugused teised omadused veel teatava isiku hingeelus peavad olema, nii nagu, näituseks, zooloog seda looma kehaliste organide kohta sagedasti teha võib. Selle läbi oleks individuumi mitmekülgne äratundmine väga tuntavalt kergendatud. Aga kahjuks peame ütleva, et niisuguseid korrelatsioone meie siinamaani ei tunne, ja katsed, mis nende ülesseadmises on tehtud, on iseenesest küll huvitavad, aga veel liig problemaatilised selleks, et neid praktiliseks otstarbeks ära kasutada. Teine põhjus, mis nende meetodide praktilise tarvitamise peale praegu ei luba veel mõelda, on tarvilikkude kooli eksperimentaalpsüholoogiliste laboratooriumide ja psüholoogiliselt hästi koolitatud õpetajate puudus. Kui need põhjused ükskord tulevikus peaksid kõrvaldatud saama, siis võiks loota, et individuaalse psüholoogia meetodid ka kooli töös tarvitamist leiavad.

Senni rääkisin peajasalikul nõndanimetatud üleüldisest psüholoogiast, aga peale selle on veel iseäraline lapsepsüholoogia olemas. Meie võiksime loota, et iseäranis palju kasulikku teadmisi oma praktilise töö tarvis võiks õpetaja nimelt siit saada. Aga see lapsepsüholoogia on osalt üleüldine psüholoogia, sest ka lapse hingeelu kohta maksavad üleüldised psüholoogilised seadused, osalt on tema individuaalne psüholoogia, mis püüab ära näidata, missugused iseäraldused nimelt lapse hingeelus on olemas, osalt ei ole tema sugugi psüholoogia. Mis esimesse kahte punkti puutub, siis jääb ka lapse psüholoogia kohta enam ehk vähem maksvaks, mis üleüldisest ja individuaalsest psüholoogiast öeldud. Mis kolmandasse punkti puutub, siis leiame lapsepsüholoogias palju huvitavaid ja õpetajale ka kasulikke teateid selle kohta, missugused teadmised, arvamised, ettekujutused jne. lastel, kes teatavas vanuses kooli astuvad, ühes ehk teises Saksamaa, Belgia jne. linnas on, missugune vahe on selle poolest maa- ja linnalaste, rikaste ja vaeste laste vahel jne., ja veel palju sarnast materjali, aga kõik see ei selgita

psüühilise mehhanismi iseloomu, nagu üks psüholoog õieti ütleb, vaid on kultuur-ajalooline materjal, mitte päris psüholoogia.

Ei või tähelepanemata jätta veel ühte fakti, mis ka veel enam ehk vähem peab praegusel ajal psüholoogia praktilist tähtsust vähendama: psüholoogias puudub veel täitsa üksmeelsus, ja mitte ainult teistjärku küsimuste kohta — peaaegu iga tähtsama küsimuse peale leiame niisama palju vastuseid, kui palju enam ehk vähem iseseisvaid psühologe on olemas. Seda peavad ka psüholoogid ise tunnistama. Vundt, näituseks, leiab, et psüholoogias praegusel ajal veel nii vähe kindlat on, et võimalik ei ole üles seada kindlaid, kõikidele ühesusuguseid nõudmisi, mis eksaminaator võiks kõikidele üliõpilastele ette panna, ükskõik missugusest teisest ülikoolist nemad tulnud on (muu seas tuuakse niisugune psüholoogia seisukord ka argumendina ette selle vastu, et psüholoogiat keskkoolides õpetataks).

Meie näeme siis, et väga palju selle vastu räägib, et otsekohene kasu, mis õpetaja oma igapäevases töös psüholoogialt võiks saada, väga suur võiks olla. Suurem võiks olla juba psüholoogia tähtsus üleüldisele kasvatusle: üleüldiste kasvatusplaanide, kasvatusmetoodide jne. ülesseadmise juures peab tingimata ka praeguse teadusliku psüholoogia andmetega rehkendama. Teiselt poolt on palju tähtsaid üldpedagoogilisi küsimusi, mida ainult psüholoogiliselt seisukohalt kuidagi viisi ei saa lahendada, nagu — kasvatusel sihid, koolide tüübid, selle ehk teise aine ülesvõtmine õppeplaani jne. Mis võiks, näituseks, psüholoogia selle kohta ütelda, kas on teatavale rahvale enam tarvilikud kutse- või üldhariduslikud koolid, ehk — kas peavad vanad keeled koolide õppeplaanidest välja jääma või mitte. Kõige suurem oleks vist psüholoogia tähtsus didaktika kohta, ja nimelt niisuguste õppeainete metoodika väljatöötamise kohta, millel enam ehk vähem lihtsate psüühiliste protsessidega tegemist on, nagu lugemine, kirjutamine j. t. Aga üleüldse peab ütleva, et teatava aja üleüldised pedagoogilised vaated, mis enam ehk vähem ka praktikasse üle viiakse, mitte ainult selle aja teadusliku psüholoogia seisukorrast, vaid palju rohkem

üleüldisest teaduslikust, filosoofilisest ja usulisest ilmavaatest ära ripuvad.

See laseb meid oletada, et ka psüholoogia tähtsus õpetajale peaaesjalikult mitte selles ei seisa, milles teda enamasti nähakse — et õpetaja psüholoogialt suurt otsekohest abi oma koolitöös leiaks, oma „tehnikat“ tuntavat paranebist võiks loota. Nagu nägime, võib psüholoogia sellel alal õpetajale veel võrdlemisi vähe pakkuda. Psüholoogia teadmine oleks õpetajale peaaesjalikult sellepärast tähtis, et tema laiendaks üleüldiselt õpetaja silmapiiri, harjutaks teda teaduslikult seisukohalt oma ja teiste hingeelu analüüserima, võimaldaks talle oma pedagoogilisi kogemusi teaduslikkudes terminites formuleerida, ühe sõnaga — täiendaks õpetaja üleüldist haridust väga tähtsast küljest ja tõstaks nii tema üleüldise hariduse tasapinda. Ja see ei ole sugugi nii tähtsusetu. Peab ju tunnistama, et meil (ja mitte ainult meil) õpetaja, iseäranis rahvakooli õpetaja üleüldine haridus mittemeti väga puudulik on ja temal igasugune filosoofiline haridus täitsa puudub. Et ka viimast õpetajale tarvis on, näitab see asjaolu, et, ühelt poolt, ikka sagedamini kuuldub hääl, mis nõuavad ka rahvakooli õpetajale üleüldist filosoofilist haridust (näituseks P. Natorp, D. Philosophie als Grundlage der Pädagogik), ja, teiselt poolt, elu ise asetab küsimusi, mille lahendamiseks enam ehk vähem põhjalik filosoofiline haridus tarvilik, nagu: usuõpetus koolides, selle ehk teise õppeaine tähtsus üleüldises hariduse süsteemis jne. See ei tähenda muidugi, et õpetaja peab põhjaliku filosoofiliste süsteemide tundmise omandama. On juba väga hea, kui tema vähegi oskaks orienteerida praeguse teadusliku filosoofia küsimustes, enam ehk vähem omandaks „filosoofilise vaimu“ kõikisugu küsimuste arutamisel. Niisuguse filosoofilise hariduse omandamise aluseks võiks väga hästi psüholoogia olla, on ju, ühelt poolt, kõik filosoofilised teadused enam ehk vähem psüholoogiaga seotud ehk tema peale põhjendatud, ja, teiselt poolt, psüholoogia ise seab iga sammu peal meid tähtsate filosoofiliste küsimuste ette, nii et ühel psüholoogil (Münsterberg) täieline õigus ütelda oli: „tee psüholoogiale peab filosoofiast välja minema.“

Peale seda, mis öeldud on, ei ole meile raske vastust anda ka teise, meie poolt ülesseatud küsimuse peale: mis on õpetajal tarvis psühholoogiast teada? Temal on tarvis kõige pealt üleüldine teoreetiline psühholoogia, mitte laste psühholoogia, mitte eksperimenditaalne psühholoogia. On ju selge, et kõiksugu spetsiaalsete psühholoogiatega, niisama ka eksperimenditaalse psühholoogia meetodidega võib kasuga ainult siis rohkem üksikasjaliselt tutvuneda, kui juba on omandatud enam ehk vähem selged ja kindlad üleüldise psühholoogia põhimõisted. Ma ütlesin: „eksperimenditaalse psühholoogia meetodidega.“ Selle kohta võiks mõnel kahtlus tekkida. Kõneldakse ju nüüd nii palju eksperimendi tähtsusest psühholoogias, et kergesti võib arvamisele jõuda, et niisama, kui füüsikat ei ole võimalik õpetada ja õppida ilma eksperimentide ehk katsete tegemisteta, nii on ka asi psühholoogias: igauks, kes psühholoogiaga tutvuneda tahab, peab eksperimente vaatama ja vähemalt mõned nendest ise läbi tegema ja nii tahes ehk tahtmata ennast ligemalt ka eksperimenditaalsete meetodidega tutvustama. Asi näib küll nii olevat, aga siiski ei ole ta nii. Vahe füüsika ja psühholoogia vahel on see, et mitmed füüsikalised nähtused harilikkudes tingimistes esinevad väga harva ehk ei

esinegi ja et nendega ligemalt tutvuneda, peame neid kunstlikul viisil välja kutsuma; psühholoogia objekt aga, s. o. hingelised nähtused, on meile iga silmapilk meie teadvuses antud, et nendega tutvuneda, ei ole meile sugugi eksperimendi vaja („mina kannan oma laboratooriumi iseeneses“, võiksime meie ütelda ühe psühholoogi sõnadega), ja üleüldse ei ole eksperimendi tähtsus psühholoogias kaugeltki veel nii suur, kui füüsikas. See ei tähenda muidugi, et õpetajal ei oleks tarvis eksperimenditaalse psühholoogia resultaatidega tutvuneda. Aga neist resultaatidest võib väga hästi aru saada, ilma et tarvis oleks ka üksikasjalikult meetodidega tutvuneda, mille abil nad saadud.

Kui mõnele lugejale kõik see, mis psühholoogia otsekohesest praktilisest tähtsusest õpetajale öeldud on, liig vähe otsustav näib olevat, siis paneksin temale ette ühe katse teha: võtta üksiku juhtumise pedagoogilisest praktikast, kus mõni keerulisem küsimus tuli lahendada (pedagoogiliste nõukogude koosolekute protokollid pakuvad niisugust materjaali küllalt), ja vaadata, kui palju otsekohesest abi selles psühholoogialt võiks saada. Arvan, et tema niisugusel „empiriilisel“ teel väga ruttu jõuab samale otsusele, millele mina olen jõudnud enam „deduktiivsel“ teel.

Algõpetus ja kooliuuendus.

Fr. Gansbergi järele P—r.

Algõpetuse korraldamine uutel alustel on koolireformi tähtsam nõue, sest terav on vahe lapse vajaduste ja praeguse kooli nõuete vahel. Silmanähtavalt hävineb lapse värskus ja omapärasus praeguse kooli ühetoonilise meetodilise õpetuse mõjul, muutudes meie kätes omadusteks, mida valitsev õpetussüsteem nõuab kõigilt õpilasilt, nagu ühesugune virkus igas asjas, kindel kord jne. Esimesel koolinädalal satub õpetaja vahel veel teatavasse vastollu, kuuldes tihti üllatavaid arvamisi ja omapäraseid mõtteid, kuid halva õpetuse paratamatul mõjul tema hoota selletustega ja huvita harjutustega hävineb omapärasus. Uniseid ja vananenud lapsi näeme seal, kus peaks valitsema elu- ja loomiserõõm. Kodus kõneleb laps

koolist ainult algusel. Hiljem on ta rõõmus, kui on lõpetatud ülesantud tööd ja võib anduda mängule, milles peituvad ta salajamad huvid. Sellest ilmast kuulub õpetaja vähe; ei tohigi kuulda, sest just algklassides on talle antud täisvajutatud mõõt õppeaineid ja just seal tuleb tõsiselt valvata, et tublisti „tõtataks.“ Õpperaamatute läbivõetud ja läbivõetmata osade alaline võrdlemine ja kartus, et õigeaks ajaks omaga valmis ei saa on algõpetajate tavalisem pahe.

Praegune algõpetus on nagu jooks üle kivide ja kändude, kus ei saa oodata aeglasemaid ja põhjalikumaid õpilasi. Õpetus on jaotatud osadeks ja järjestatud nii, et terve masinavärk võib puruneda, kui midagi vahelt välja peaks jääma. Vabadus on sarnase süsteemi juu-

res ainult hooletus. Järjekindel edasimineku aste-astmelt on ju algõpetuse meetodikuste uhkus. Lapse loomu ei tarvitse tähele panna: kui töö on tehtud kävakindlalt, siis ei saa ükski laps teistest maha jääda, juhtub seda siiski, siis on põhjuseks tähelepanematus, millele vastu astutakse trahvisüsteemiga, või nõrkus, mille vastu on koolil väga mõjuv abinõu — istumajätmine! Ja kuigi mõõndada, et ained tulevad korraldada lapse sisemise inimese kohaselt — on siis sellega juba leitud uus ühine alus, millele ehitada? Kas ei ole igal lapsel omad äärmiselt subjektiivsed üleelamised ja kas ei pea õpetus ka neid arvesse võttes püüdma leida ühist keelt õpilase ja õpetaja vahel mõne pildi, loodusobjekti või õpetaja ettekande kaudu? Aga siis peaks ju õpilastele võimaldama eneseavalduse nende eneste viisil ja keeles, mis võib olla vigane ja tarvitada igal sammul parandamist! Ei, ei, õpetaja peab juba õpilase mõttekäiku juhtima, talle küsimuste kaudu ka vastuse kuju kätte andma. Sama järjekindlus on maksev ka õpetaja enese kohta: mitte liig palju jutustada! Seletused olgu lühidalt ja kindlad; jagatagu seletus osadeks, töötatagu osadena läbi, siis võib õpilaselt nõuda kordamist, võib ära hoida augud õpilaste teadmistes, võib saavutada tagajärgi, mis igal ajal õpetajale au teevad . . . See on meie praeguse pedagoogika tarkus.

Hämaruses saadab mööda meie noorsugu oma õppeaja. Alaline sund vagusi istuda, seega kehaliselt tegevusetu olla, toob kaasa ka vaimlise poolja veerandtegevuse. Kõneleme tihti, kuidas noorsugu sügava tähelepanuga jälgib õpetust, kuna tõepoolest õpilase vaimline mina välisilma vaatab ainult väikese augukese läbi, sest „vagusi!“ hüüab ju õpetaja igale õpilase eneseavaldusele. Pedagoog on saanud pedandiks ja pedandid (pedant tähendab ju kasvataja, koolimeister!) õpetavad ning kasvatavad õpilasis seda, mis neile enesetele pähe tulnud ja imestavad, et arved iialgi kokku ei sünni, et õpilasis hoopis teised kalduvused avalduvad, kui nad omapead jäetakse.

Praegune õpetus, mis on suurel määral keele- ja sõnadeõpetus, surmab mõt- ted, kui sügiskülm sääsed. Mõtteid arendab ju ainult õpetaja; õpilased tohivad

mõtelda ainult õpetaja mõtteid. Õpetus, mis nii ahne sõnaliste resultaaside peale, patustab noorsoo vastu, teeb ta vaimuvaeseks, kuivatab aju. See õpetus teeb kinniseks, hävitab, tallab laiaks, lobiseb surnuks kõik. Kuid ümberpöörduvalt peaks see olema: õpetus peaks avama iga päevaga uusi teid lõp- matusse, liikuma panema uusi mõtteid. Nii juhitud lapsed õpivad koolis vast küll vähem, kuid lahkuvad sealt suure õpihimuga, kuna praegused hästikooli- tatud õpilased, otse vastanditena sellele, lahkuvad koolist teguvõimetuina, algat- usjõuetuina.

Sõnaküllase õpetusega kasvatame ju ainult lobisejaid, ütles Rousseau omal ajal, ja see maksab ka praegu, maksab eriti algõpetuse kohta. Tuletatagu meele kõiki neid sõnarikkaid vaateõpetuse- tunde. Mis neis antud lapsele huvitava- vat, uut, seda võiks mahutada paarile leheküljele. Ja kui sõnaküllased on algastme õpperaamatud! On neisse ma- hutatud palades midagi, mis lapses ärat- aks huvi, pakuks ta vaimule tegevust? Kõiges algõpetuses välitseb äärmine pealiskaudsus. Arvatakse, see olla lapselik! Tahetakse näha, missuguse hoo- ga ja hoolega laps uurib ümbritsevaid asju ja nähtusi, siis pandagu teda tähele kodus. Igas terves lapses on püsiv tead- mishimu, aga kool pakub talle labasusi, eriti algastmel. Mis ime siis, et õpila- sed muutuvad varsti samuti sisutuiks, igavaiks, mõttelagedaiks!

Alles siis, kui noorsoo enese tahe arvesse võetakse täisõigusliku tegurina õpetustöös, võib teostuda siin tõsine ja põhjalik pööre. Lapse tahe on väärtus- lik vara; teda arendada ja harida ol- gu meie ülim hool. Klassides, kus on tooniandev õpetaja tahe, ei üllata meid huvitavad omapärasused, originaalsed mõtted, erandlised anded. Seal valitseb keskpärasus, sest õpetaja juhtiv käsi taltsutab iga avaldustungi, kunni need hoopis kaovad. Neist klassidest tulevad küll head õppijad, aga värvitu ja jõuetu sugu, kellel pole tähtsust inimkonna are- nemises ja tuleviku võidukäigus.

See on pärandus mineviku koolilt, mis oli terveni kiriku teenistuses, kas- vatades sõnakuulelikka teenreid kirikule ja riigile ning õpetades neile ka vähe kirjaoskust. Hiljem tuli juure tegeliku elu nõudel arvamisõpetus, natuke maa-

deteadust, natuke loodusteadust, ajalugu jne. Oma viletsa sisseseadega, viletsate õpperaamatutega, halbade meetodidega ja nõrkade õpetajatega oli endine kool ainult vilets õppimiskool. Töörõõmust ei saanud juttugi olla, sest hoiiti iga töö eest, mis selleaegse kooliõpetuse mõttes viljatu. Töövajadus ilmus noorsoole alles pärast kooliaega, kus tegelik elu juba nõudis teatud oskusi. Sellega võrreldes on praegune kool küll märksa edasi jõudnud. Ta püüab saada asutuseks, kus valitseb tõsine töö ja sõbralik lapse elu. Kuid ta ei ole seda veel kaugeltki mitte.

Lapse õiguste austamine peab olema ajakohase koolireformi aluseks. Lapses näha saabuvat inimest ja talle luua tegutsemisvõimalusi olgu kõikide sellekohaste kavatsuste juhtiv idee. Laps ei pea mitte olema koolitöö objektiks, vaid kaasaraäkivaks teguriks; kool olgu noorsoo teenistuses, mitte vastupidi. Iga õppetund sisaldagu olevikuväärtusi, iga arutusaine olgu noorsoole elavalt ja healmeelne vastuvõetav. Tuleb asuda vaatekohale, et nooruse väärtus on temas eneses. Kui noorsugu elurõõmsalt ja tegujõuliselt täidab nooruse ülesandeid, siis kasvab ja valmib ta sellega juba pärastise elu suurteks ülesanneteks.

Tegev olla on iga terve lapse tõsisem kehaline ja vaimline tarve. Laps, kes kodus soodsates tingimustes kasvab, on terve päeva tegev, ta elundid, meeled ja mõtted on alaliselt liikvel. Ta püüab tungida kõigisse elusaladusse, pärib alatasa, kuidas ja miks midagi sünnib, on väsimatu ja leidlik mängudes, elustab elutudki asjad enese ümbruses kujutusvõimega ja uurib alati sügavamalt asjade kokkukuuluvust. Ta on vagusi ainult magades või kui mingi huvitav mõttekäik on kütkestanud ta tähelepanu. Talle on suuremaks karistuseks tegevuseta olek, sunnitud vagusi istuda ja tähele panna huvituid arutusi enese mõtete tegevuseta olles. Ainult väga elava mõttevoolu kaudu võidakse teda sundida kehalisele tegevusetusele; iga sunnitud kehaline tegevusetus halvab ta vaimlist helevust, vähendab kauem kestes ta seesmist elavust, liikuvust. Kui tahetakse alles hoida niisuguse terve lapse tegutsemisvõimet, siis äntagu talle võimalus mängida ja töötada ning kõiki oma võimisi arendada võisteldes teiste

lastega; kui aga tahetakse teda vaimliselt kõõnduna lasta, siis asetatagu ta koolipinki ja nõutagu talt eeskirjadekohast ülespidamist ja korralikku vastusteid.

Õnneks on aga rahvakooli õpetajate hulgas juba küllalt neid, kes püüavad kodust õhkkonda kooli viia ja kelle teeneteks tulevad pidada edusammud, mis kooliuuenduse alal tehtud ja tehakse, et algõpetust lähendada elule ja lapse tarvetele. Ja uuendusiks leidub avaraid võimalusi. Sest kui meele tuletada harivaid tegevusi, mida võimata on noorusajast lahus ette kujutada, siis leiame neid terve rea: jutustamine, ettekandmine, piltide vaatlemine, joonistamine, rändamine, võimlemine, laulmine, voolimine j. t. Kõigist neist asjust on algkoolides senni vähe juttu olnud, nende asemel on farvitusel lugemine, kirjutamine, arvamine, s. o. tegevused, mis lapsele ses vanaduses koguni vähe pakuvad. Selles vastolus tarvilise tegevuse ja abstraktsete harjutuste vahel avalduvad kukalt praeguse algõpetuse puudused, ja algõpetuse reform peab püüdma neid kuivi harjutusi vähendada, et maad anda konkreetsele tegevusele. Muudugi leidub veel küllalt õpetajaid, kes ei tea, mis klassis peale hakata, kui lugemis-kirjutus-arvamisõpetus osalt ehk hoopis ära jääks. Kooliuuendust ei saa aga teostada ilma uue kooli jaoks ettevalmistatud õpetajateta. Niipalju võib aga nüüd juba ütelda, et suur osa õpetajaid on tuttavad uute töötamisviisidega, mis pärast uuendus täiesti läbi viidav tohiks olla ja sellepärast otsekohe teostada tuleb.

Jutustamine. Kes tahaks kahelda, et talle algkooli tunnikavas avar koht tuleb anda? Mida kuulab laps parema meelega kui muinaslugusid ja jutustusi? Kui vaikselt jäävad väiksed rahutud olevused, kui õpetaja algab jutustama. Kõik kuulavad säravalt silmil ja hinge kinni pidades. Ainult siin seal katkestab vaikuse mõni jutustusest kaasakistud laps, nagu tahaks jutueiet juhtida oma osavõtliku hinge soovide kohaselt. Või on need vaimustuse, usalduse, hirmu hüüded, või jälle enese kogemuste tähelepanu, otsuste avaldused. Huvitavat juttu tahetakse ikka uuesti ja uuesti kuulda.

Muinaslugude jutustajanna, kes küdeva ahju ees istus ja enese ümber kogunud lastele imelikke pilte ette nõidus, on meieaegistest majadest kadunud. Paljud kehvemad perekonnad on lastele olude sunnil nagu võõraks jäänud. Isa ja ema käivad väljas tööl, tulevad hilja õhtul väsinult koju, ning ei leia aega ega ainet, millest lastele jutustada. Lapsed on enamvähem omapead jäetud ja astuvad juba varakult teenistusse. Siis peab kool appi tulema. Aga ka jõukamaiski perekondades on jutustajad kadunud. Õhtuti istub perekond vaikselt, igal käes paberist jutustaja — raamat või ajaleht — ja leiab olevat kuuldavalt lugemise või jutustamise otse eksitava ja sündmatu. Jutustustunnid peavad seega koha leidma algkooli tunnikavas.

Ettekanded. Ei tohiks õpetajale raske olla sellekohaste lugemispalade leidmine. Laule ja jutustusi võib ette kanda üksikult ja isikutes, vastavates kostüümides ja ilma. Õpilaste väljendusvõime sõnas ja liigutis ning eneste leitud stseenides leidku tarvilist tähelepanu ja avaldusvabadust. Mõne nädala kestes väikse koolipidukese ettevalmistus peaks saama algkoolidele ilusaks harjumuseks, kus õpilased kõigile paremini võivad esineda eneste iseseisvalt väljatöötatud ettekannetega.

Joonistamine peab saama üldiseks harjumuseks kõigile. Seda ei tarvitse eriti rõhutada nüüd, kus üldiselt tunnustatud joonistusliku hariduse vajadus. Ei muutu joonistamine iialgi mõttetuks mängimiseks, kui õpetaja püüab arendada, teadagi sundimata, lapse joonistustes hinge, loomutruudust, maitset. Oskab õpetaja lastele anda alati midagi uut, sealjuures hoidudes välisest sunnist, siis viib pikk arenemiskäik vististi lapse katseteringist kunsti juure.

Rändamine. Algastme kvasse kuulub ka — näha välisilma oma silmaga, koguda otsekoheseid muljeid ja tähelepanekuid loodusest ja inimeste elust ning ühes sellega kosutada kopsusid, arendada liikmeid, mispärast rändakuid korraldada ja kasutada tuleb, kuigi neil otsekohesest õpetusest kitsamas mõttes palju juttu olla ei saa.

Võimlemine. Mis võib olla ilusam ja meeldivam poiss- kui tütarlas-

tele, kui võimlemissaalis eneste osavust näidata? Kui korraldada ankeet õpilaste armsamate ainete kohta, siis seisaks seal võimlemine ülimal kohal. See peaks kohustama meid seda taevariiki, võimlemissaali, kättesaadavaks teha juba väiksemaile lastelegi. On võimalik leida palju harjutusi ja abinõusid, mis väikestelegi hädaohuta. Seal oleks siis võimalusi näha, kui leidlikud on lapsed eneste mängudes abinõude otsimisel ja tarvitamisel. Võimlemise hingest ja vaimukusest räägitakse kahjuks vähe; algastmel avalduvad aga need omadused iseenesest, kui lastele antakse põneviloodatud vabadus. Ei ole ühtki teist tundi, kus lapsed nii tagajärjekalt õpiksid läbi saama, alistuma, üksteist aitamata.

Voolimine ja käsitöö kuuluvad mõlemad ühte. Voolimine, mis käsitööõpetuse eel käib, talle alguse paneb, muutub iseenesest käsitööks, sest et lapsed omas tegutsemises vajavad järjest rohkem uusi abinõusid ja aineid: väiksed plekk-karbid, kepikesed, lauakesed, korgid, nõelad, naelad, papp, paelad; ühtlasi tulevad ka tarvitusele uued tööriistad: käärid, tangid, haamid, noad j. m. Voolimine jääb hiljem abinõuks suuri asju väiksetena järele aimata. Aineid huvitavaks ümbruse tähelepanekuks, kujutusvõime arendamiseks, laste sotsiaalse kasvatuses motiivideks leidub küllaldaselt ilma vaevata niisuguse tööõpetuse juures.

Alles siis, kui koolitöös niiviisi on loodud kodune õhkkond, võib ta mõjuda kasvatavalt. Siis tunnevad õpilased, et nad kuuluvad ühte ühingsusse, mis neilt nõuab teatavaid kohustusi, aga mis ka annab iga üksiku elule ja tegevusele suurema tähenduse ja väärtuse. Koolis, kus on loodud niipalju elu- ja töövõimalusi, õpivad lapsed endid valitsema, üksteist aitamata ja eneste kasvatuseteostamiseks aitajaid ning poolehoidjaid võitma. Sarnane kogukond, juhitud õpetaja ja õpilaste ühiselt üles seatud plaani järele, on kõige parem ettevalmistaja pärastisele ühiskondlikule elule. Lapsed, kes niisuguses asutuses, õpivad ühtviisi teenima ja valitsema, arenevad paremateks kodanikudeks. Siin ei otsusta mitte vägivald, vaid mõistus, ei valitse mitte isiku autoriteet, vaid seadus, kord. On ise-

enesest arusaadav, et vastavalt ka õppekavas peab olema teatav vabadus, mis õpetajale võimaldab tähele panna ja rahuldada klassi kalduvusi, huvisid ja soove. Õppekava peab andma ainult üldised juhtnõidid ja piirjooned aine kohta, ära tähendades peateemas, mis peavad pakkuma rikkalikku materiaali läbitöötamiseks. Kõik ülesanded olgu nii formuleeritud, et noorsoole nende sisu kergesti arusaadav oleks. Luua ühine, ühtlane töövool üksikute laste väga mitmekesise meeleolu ja mõtteviisi juures — peab olema õpetaja meetodiliste abinõude kõrgem eesmärk. Vastolusid üksteisele vastandite voolude vahel ei tule lahendada mitte võimuabinõudega, vaid ühiselt vastuvõetud tööplaanil määruste abil. Kui kõik õpilaste jõud ja võimed on rakendatud õpetajale ja kui ümberpöörduvalt õpetus tervelt on teatava ühiselt tunnustatud ja soovitud idee teenistuses, ainult siis võib kooli nimetada tõsiselt kasvatusasutuseks.

Kõigi eeltähendatud tegevuste tarvitusel olles ei saa koolis muidugi olla ühist õpetust, ei tarvitsegi olla. Õpetus on mõtete riik. Seal peavad kõik õpilased proovima eneste mõtlemisjõudu ühe ja sama ülesande kallal. Kuid seesugune koondus on raske läbi viia algusel, leiab loomulikku vastuseismist õpilastes ja on peenetundelisele õpetajale enesele samuti vastik. Algastmel peab sellepärast esikohale jääma ikkagi tegevus. On otse vaev ja piin tähelepanu koondust saavutada sarnaste sunniabinõudega, nagu tarvitusel hariliku algõpetuse juures. Kui palju ilusam ja harivam ühtlasi on selle vastu, kui kõik õpilased vaikes töös on oma mõtete ja huvide kohaselt, kuna õpetaja siin kiites, seal laites, igal pool aga ergutades ja uusi mõtteid külvates nende seas liigub. Praeguste suurearvuliste klasside juures on sarnased töötamistunnid igapidi otse ärajäämata nõue.

Õpetus ei tohi aga selles lasteaias alustel moodustatud algkooliski kõrvale jääda, sest peajasjalikult õpetuse kaudu saab tõsiselt tähele panna ja arendada lapse seesmist ilma.

Õpetus peab juba algastmel kasvatus töö keskpunktiks olema, sest tööõpetusel ja töötamistundidel on mõtet ja

väärtust niipalju, kuipalju nad kaasa aitavad vaimlise tegevuse arenemisele. Kõik toimingud, mille nähtav eesmärk keha ja meelte orgaanide eest hoolitsemine, nagu suplemine, võimlemine, rändamine, vaatlused, ettkanded j. m. peavad aitama õpetusele avaramat alust luua. Õpetuse eesmärk on eluvaatlus, elust saadud muljete ja kogemuste ümber töötamine ja süvendamine. Algusel kestku õpetus lühikest aega, pikeneagu järkjärgult kunni ülemiste klassideni, kus ta juba kujuneb süstemaatiliseks tõelikkuse vaatluskatseks, katseks omandada tõepärast ilmavaadet.

Kui aga mõtte- ja vaimuilma eest hoolitsemine on kooli peaülesanne, siis peavad sellekohaselt õppekavas maad leidma ka vastavad ained: keel ja kiri. Kirjutamine ja lugemine, sõna ja kiri jäävad ka tulevikus kooli aluspalkideks. Püüded kooli muuta puht käsitöökooliks ja ühes sellega katsuda vaimlist ja kehalist tööd koolis ühevääriliseks teha, tulevad kahjulikkudena kõrvale jätta. Meie näeme ka tuleviku kooli peaesmärgi olevat inimeste nähtuste kirjule mitmekesisusele vastu seada vaimlise sünteesi ning alalüüsi, nagu seda kõige paremini võimaldab hea raamat. Ja paljutarvitatud mõistest „töökool“ tuleb aru saada nii, et kooli peaesmärgiks on, nagu senni, vaimline töö, mis käsitöö tarvituselevõtmisega veel palju enam süveneb ja tugevneb.

Kirjutamine ja lugemine peavad tähtsal kohal olema ka kooli algastmel, sest nad aitavad juba esimese aasta õpilasigi edasi kooli peaülesande sihis. Raamatute ilm on ju nii avar ja kultuurivarad, mis neis olemas, nii äraarvamata suured, et meie pühaks kohuseks on noortsugu juhtida õigemal teel kaudu nende väärtuslike haridusallikate juure. Kirjandusega laiemas mõttes tutvustamisest ei või kool ennast ilmaski lahti ütelda, sest see tähendaks lahtitulemist enesest.

Agas kirjutamine ja lugemine peavad olema peajasjalikult mõistuse arendamise teenistuses. Iga mehänilikkus, tähetegemine tuleb kõrvale jätta. Sellel alal on sennine kool palju patustanud. Vormi- ja täheusk on juurdunud nii sügavale, et algupärasusel ja viljakusel koolis enam ruumi ei olnud. Sellest siis ka see äge võitlus raamatute vastu

koolis ja elav kihutustöö keha-, meelte- ja iluduskultuuri kasuks. Lugemine ja kirjutamine, mis isiku vaimuelule kasu ei too, on ajaraisk. Õigekirjutus ja keeleõpetus on tarvilised ja head, kui nad aitavad leida mõtetele selget ja hoogsat avaldusviisi, asuvad nad aga taotlema ainult õigust ja korrapärasust, tulevad nad algastmelt kõrvaldada. Keele- ja kirjaoskus on peasjalikult harjutuse vili ning ei või sellepärast olla õppeasjadeks. Õpetuse enese ja raamatute heas keeles ning kirjas leiab õpilane kohase nõuandja ja teenäitaja sel alal; need on talle keelelise suhte sedasama, kui kodused head kombed ja harjumused tema kõlblise isiku arendamisel. Õpitu on püsivusetu. Teiselt poolt näitab elupraktika, et õpilased, kellel tarvis on omi mõtteid kirjas avaldada, ka täiskasvanuile, grammatika ja õigekirjutuse nõuetest palju paremini jagu saavad, kui need, kes kõik selle reeglivärgi hästi ära õppinud, kuid ainult selleks, et teda ehk kunagi elus tarvitada osata.

Olgu sellega kuidas tahes — keel, mille omandamine ei sünni alateadvuslikult, on kunstkeel, mitte rahvakeel, ja kooli teened ta õpetamisel oleksid väga kahtlase väärtusega kõigi meetodide ja reeglipärasuste peale vaatamata ning kool teeks hästi, kui ta grammatika ja õigekirjutuse nõudmise ära jätaaks õpilaste väljendusvõime ja kõneosavuse eest hoolitsemise kasuks.

Algaste tuleb aga igatahes hoopis vabastada süstemaatilise õigekirjutuse- ja grammatika-reeglite õppimisest. Siin on keel ja kiri veel täitsa puht väljendusabinõud. Vabal eneseavaldusel, suusõnal ja kirjalikult, on siin tähtis koht; mõlemil korral on peatähtsus sisul, kuna vormi ainult mõõdaminnes võib puudutada ja parandada. Ja kuna täiskasvanud nii väga kergesti on kalduvad lapse vaimusünnituste üle naerma nende vormipuuduse pärast, olgu kool kohaks, kus tõsiselt lugu peetakse õpilase eneseavaldustest ja kus pea- ja kõrvalasjad üksteisest lahus hoitakse. Et vabades harjutustes ära jääks üleaarune kirjajakunst ja et võimalikult esile pääseks kõige parem, nimelt isiklikud mõtted, kogemused, vaated, see olgu algastme — nagu üleüldse kooli — tähtsam hool ja mure. Ei ole paremat abi-

nõu praegustes suurearvulistes klassides ka nõrgemalt õpilastelt iseseisvaid eneseavaldusi saada, kui kirjalikult vabad harjutused. Ja kui need eneseavaldused alguses sisaldaksid ka ainult paar õpilase armsamat sõna või lauset, tuleks vabade harjutuste eest algastmel siiski igapidi hoolitseda. Mehaanilisil kirjutusharjutusil on mõtet ainult niipalju, kui palju nad aitavad suurendada ülevas meeoleolus ülestähendatud kirjutuste loetavust ja arusaadavust.

Ka lugemistundidest tuleb kõrvaldada kõik mehaanilisil — tuleb hoopis ära jätta lugemine lugemise enese pärast. Loetagu ainult siis, kui õpilased soovivad ja suudavad surnud tekstis leida elavaid kujutusi. Siis peab ka sellekohaselt valitud olema loetav tekst. Muinasjutud, valik paremaid lastejutte ja jututusi on küllalt esimeseks kolmeks aastaks niihästi lugemisainete kui ka eesmärgi suhtes. Et õpilased, kui nad juba lugeda oskavad, kõike lugeda võiksid, ka ajalehti ja mis muud elus ette juhtub, on liialdatud nõudmine, millega juba kaua küllalt nooresoo kahjuks on tegemist tehtud.

Arvamisõpetuse suhtes ei saa asuda jaatavale seisukohale. Ei näe mingit võimalust õpilasi algastmel harjutada matemaatiliselt mõtlema. Ei ole selleks ka vastavad meetodikad katsetki teinud. Mehaaniliste oskuste kätteharrutamine on elementaarse arvamisõpetuse sisu esimesest viimseni tunnini. Kas sellega kooli eesmärk tabatakse, paistab kahtlane. Igal alal, ka spordiplatsil ja töökojas, on lugu nii, et igasugused eelharjutused sihivad selgesti nähtava eesmärgi poole; elementaar arvamisõpetus on aga kolmeaastane harjutus ilma hoota, eduta, sihieta. Kas ei käida siin järele mõtlematult traditsiooni järele?

Arvamisõpetuse nõue oli enam põhjendatud varemajal, kus igapäevases elus tuli kokku puutuda väga keerulise raha-, mõõtude- ja kaaludesüsteemiga. Praegu võib aga harilik kodanik, kes just oma elukutse poolest ei pea arvamisega kokku puutuma, hulgad ajad läbi saada, ilma et tal midagi arvata oleks. Ülesanded, mis tegelik elu sel alal seab, on pealegi nii lihtsad, et iga terve mõistusega kodanik neist jagu saab, ilma arvamisõppimata. Sellest järgneb, et arvamisõpetus algastmel on kaotanud

oma ülesande ja vajaduse. Ei materiaalne kasu, ei formaalne väärtus sunni meid arvamist suuremas ulatuses õpetama.

Matemaatiline mõtlemine on tänapäev oluline osa ilmavaatest, sest Kanti järele saab teatav teadusala ainult siis teaduseks, kui teda on võimalik tagasi viia matemaatika juure. Arvamisõpetus kesk- ja kõrgemal astmel tuleb ümber luua ja üles ehitada nii, et matemaatilise loogiline harjutusõpetus oleks keskpunkti. Mõtteviis, mis praktilise elu nähtused ja vahekorrad rajab matemaatika võrdluste ja funktsioonide peale, võib pinda leida alles siis, kui on võimalus tugeneda arvustusüsteemile. Arvud isenesest ei paku küll mõtteid, nad on ainult teatav abinõu ümbritsevate asjadega toimetamisel.

Konkreetne töö asjade kallal, nagu seda on õpetus töökoolis, pakub juba küllalt nii palju võimalusi arvude lugemiseks, kordamiseks ja jagamiseks, et laps lõpuks isenesest omandab arvustusüsteemi tundmise. Ja alles siis võib algada tõsine arvamisõpetus, kusjuures harjutuste pearaskus on seal, kus ta oma loomu poolest peab olema — teadvuseta, tähelepanemata omandatud funktsioonide alalise kordamise järgest vahelduvate arvamissuhete juures. Elementaar-arvamisõpetus harjutustega ad hoc, mille tähendust ükski laps ei näe, viib peale lõpmata piina ka vaimlisele võimetusele, toob enam kahju, kui kasu, ja tuleb sellepärast kõige tõsisemalt piirata.

Ka elementaarse usuõpetuse kohta peab jõudma eitavale otsusele. „Sügavamad äratundmised“ asetada õpetamise algusesse — on see siis pedagoogiliselt mõeldav või õigustatud? Ning vastuseid anda, kui lapsel veel pole küsimusi? Meie sunnime aga lastele vastused nende sala-asjade kohta nii sagedasti ja eneste autoriteedi mõjul peale, kunni lastes kaob intellektuaalne vastuseis. Ja ometi kasvab sügavam usk sügavamast teadmistungist, püüdest tõele!

Agapedaagoogid on ka selles ühel arvamisel, et lapsed kõrvale jäetagu täiskasvanute usulistest arvamistest, kunni neis ilmub vajadus metafüüsilise õpetuse järele. Enamasti on küll ju usuõpetus algastmel piiblilugude jutustamine, selgitamine ja arvustamine. Miks peame sel-

lel astmel ka piiblilood ära jätma? Sellepärast, et objektiivne ajalooline vaatlemine ja seisukohavõtmine siin veel võimalik ei ole ja et piiblilood oma praegusest nii täiesti erineva kujutlusilmaga võivad olla õieti mõistetavad ainult siis, kui nad kristliku jumalusemõiste kaudu olevikuga seotakse ja tihedasse ühendusse seatakse. Kui seda jumalasku lastes veel ei ole — ja me peame, nagu öeldud, oma viimaste vastustega ootama, — siis puudub ka alus piibli jutustuste mõistmiseks ning siis mõjuvad viimsed mitte enam oma uskumapaneva sisuga, vaid oma väliste lisandustega ja jutustamise pühaliku viisiga. Ja nii ongi see tõelikult. Oma meetodiga, piiblijutustusi eneste isikliku autoriteedi terve raskusega lastele tähtsaks teha, suurendame ainult nende dogmaatilist mõju. Objektiivne vaatlus on võimalik ainult piibli lugemise kaudu. Alles siis, kui koolis piiblit lugeda võidakse, on võimalik ajalooliselt hinnata neid jutustusi, mis seal esitatakse nii ääretuma sisurikkusega ja nii kujukal hoogsal keelel. Sest siis ei räägi enam õpetaja õpilasile, vaid räägib raamat ühtviisi õpetajale ja klassile. Nüüd alles võime heasüdamlikult hinnata vanade jutustajate tahteid ja püüdeid: me leiame samm-sammult ühe vana ammu kadunud kultuuri jälgi; me rändame avaras aaväirilises hoones, kus üks ammu surnud suguvõsa on ohverdanud oma jumalale — seda tunneb viimaks iga lugeja. Ja nii võib see raamat, mis õpetab ajalooliselt mõtlema, kui allikas, olla tervitatav kõrgemal astmel. Algastmel jätame ta aga kõrvale.

Keel ja kiri, ütlesime, peavad jääma kultuur-varade edasiandmise peavahenditeks. On siis raamat ainuke kultuurikandja? Kas ei või palju enam elu ise olla meie õpetajaks? ja veel kõige paremaks õpetajaks? Tõsiasjades õpetuseks võiks nimetada seda, mis olevused meie ümber meile õpetavad iga päev ja tund: inimtöö saadused ja nende ajalugu, tööriistad, kui kehastatud mõtted, rohi õues, loomad ja nende elu ning lõpuks inimene ja tema mõju, inimesesüda valus ja rõõmus, mis alati on olnud ja jääb õpetuse kõrgemaks teemaks. Ja ses ilmas elab noorus samati, kui meie isegi. Maksab ainult ta silmad avada igapäevase elu ja ilma

imeasjadele. Kool peab saama igapäevase elu vaatlemise ja kogemuste kogumispunkti, kindlaks aluseks elumuutustes, millelt võib saada ülevaate, kõneaaliks, kus me igapäevased kõnelused ümber vahetame väärtusteks, mis me elus kätte saada tahame, keskpunktiks, kust noorsugu iga päev uute juhtnõridega läheb oma väiksesse ilma. Mida kitsamalt õpetus arvesse võtab ligema ümbruse, reaalse elu, seda mõjukam on ta. Nii võib ta anda elupraktikale teooria.

Aga millal jõuab kool eluga niisugusesse ühendusse! Avalik elu areneb omasoodu, kuid kool seisab vanal kohal. Ei ole meil erilist kava ega õpperaamatuidki maa- ja linnalaste koduloo- ja vaatlusõpetuse jaoks, ei ka erilisi lugemisraamatuidki, kus oleks käsitatud last ümbritsev elu. Ei ole ju ka ükskõik, kas laps enese ümbruse ainult esitatuna leiab õpetuses, või kas ta teda näeb hoopis uues valguses; kas õpetus ainult oma pitseri süstemaatikale peale paneb, või kujutuskunsti abil võimaldab süvendatud ilmavaate omandamise. Meie lugemisraamatute peale mõeldes peab tõsiselt kurtma, et tõsisest elust nii kaugele jäädakse ja lapse nälga eluküllaste kujutuste ja elu üksikasjade asemel rahuldatakse läätseleemega ja abstraksete üldkujutustega.

On tarvis puudutada veel kolmandat punkti. Kodumaad õpitakse õieti tundma, teda teistest maadest eraldades, lahutades, aga see eraldamine muutub seda raskemaks, mida enam kodumaalised karakterjooned läbi põimuvad üldkultuuriliste nähtustega. Kodumaa tundmise aine spetsiifiline osa jääb ikka vähemaks, kuna üldkultuurivarade hulk alatasa kasvab. Ja ses ongi kehastatud viljakus. Kodumaa nähtavustest ei pea mitte jutustama, neid peab nägema, järele kujutama ja seega on nad lõpmata rikkalik aine joonistustundideks; õnnestub aga kunagi viljakas jutustus mõnest vanast ehitusest, mälestusambast, tänavast, siis on sellega käsitatud üldtähtsusega ainet: korrast ja korrahoidmisest, turu tähendusest, tööjaotusest, keskajast, asjade algusest ja lõpust jne., sest mälestussambad, ehitused, tänavad iseenesest ei paku mingit jutustusainet, vaid neile aluseks olevad ideed. Tahab kodulugu äratada mõtteid, siis peab ta tugenema kultuurialustele. Siis taga-

neb aga kodulugu kultuurloo eest, sest loodusteaduse, ajaloo ja maadeteaduse segust ja muust sarnasest, mis seal veel leidub, tuleb siis juba loobuda.

Vaateõpetuses ja koduloos on käsitlusel lapse ümbrus. Kas ei ole aga tema rikkuse tõttu võimata iga süstemaatiline ülevaade, kas ei tule teda võtta kui lõpmatust? Selles ei ole kahtlust, kui pealiskaudseltki tähele paneme võimalusi, mis ses suhtes pakub igale lapsele kodu, perekond, tänav j. m. Ei ole ka tarviski täielist ülevaadet, tähtis on, et elu vaadeldaks konkreetsete üksikasjade kaudu. Siin on tarvis kunstnikku, kes udusse uppuvad asjad asetaks vaatleja lähedale. — Aga seks on vaja puudutada veel üht kooliuuenduse kõrvalmõtet, nimelt rahvaliku teadliku kirjanduse tähendust ja vajadust õpetuses. Head raamatud peavad olema õpetuse aluseks. Kui rauged õpetaja enese loov jõud, astugu õpetuses esimesele kohale hea raamat, kust mõtted välja lähevad ja kuhu nad tagasi tulevad. Algõpetuse jaoks ei ole aga sarnaseid meisterteoseid. Siin on õpetaja ikka veel jäetud enese nõrga jõu hooleks, sest olevad raamatud on äärmiselt madalal tasapinnal. Kooliuuenduse edasilükkamatuks ülesandeks olgu rahvalisteaduslikud käsiraamatud teha õpetusele tarvitatavaiks.

Käsiraamatuid saab aga tarvitada ikkagi ainult kõrgemal astmel; raske ülesanne, ka nooremaid õpilasi harjutada sügavamale eluvaatlusele, jääb heade eeskujude üleüldisel puudusel algkooli õpetaja enese loova jõu hooleks. Tema enese võimisest oleneb algõpetuse edu. On ju väga hea ja kerge õppekavas üles lugeda terved pikad nimekirjad asju, mille õpetuslik vaatlemine noorsoole kasulik; kui aga ühtlasi ei näidata ülesannete vastavat lapsekohast lahendusvõimalust, siis on neil nimekirjadel õieti küll kahtlane väärtus; siis ei või vähemalt juttu olla nende teemade kohustuslikkusest koolile ja õpetajale. Tõepoolest pakub ainult avar vaateõpetuse ja koduloo ainetevaliku vabadus kindlustust, et õpetaja vaimustus ja õpilaste aktiivne osavõtmine suudavad luua elulisi kujutusi ja viljakaid mõttekäike. Pealkirju ei puudu ju; iga hea lugemistükk pakub ridade vahelt küllalt märkusõnu, pilte ja ideesid töötavat klassi

tegevusele äratada. Näituseks sõna „toit“. See sõna tuletab meelde tuhanded võimalused, mis inimene on loonud, et enesele toitu muretseda, tuletab meelde võitluse olemise eest, mis on võitlus toitmise eest, vaesed, hoolekande, inimese, kes alles ilma igasuguste abinõudeta looduse vastu võitleb, abinõud toidu maitsvamaks tegemiseks ja konserveerimiseks, loomad ja nende toitmiseviisid ning algatab küsimuse, kas ka taimed toitu tarvitavad ja edasi, kuidas on toidu ja kasvu vahekorid. Võib leida selles mõttekäigus küllalt võimalusi reaalsest inimesest mitte ainult lobise-

da, vaid ka väga tõsiselt jutustada. Ja nii on igal pool, kas või sõnaraamatu lehekülgedel, ääretult aineid, mis meid viivad inimelu juure. Ning seda suurem on lähtekohtade rohkus, et ei tule mitte ainult seletada mis-, vaid ka kuidas- küsimusi.

Palju algõpetuse küsimusi ja probleeme on siin ainult kergelt puudutatud, kuid lõpuks kannab tervet arutust ometi edumõte. See on tõsine kasvatusmõte. Usk edusse avaldub elus loova tegevuse läbi. Nii peab ka õpetus olema läbi imbunud produktiivse töö mõttest, kui ta tahab olla tõsiselt kasvatajaks.

Omapärase Eesti kooli loomisel.

Jaak Aar.

1. Õpetajaskonna ülesannetest.

Revolutsioon, mis meie riiklisele olemisele uued alused pani, ning meie koolile uued arenemisvõimalused lõi, tõi ühtlasi meile, õpetajaile, palju uusi nõudmisi ning uusi ülesandeid, millega igatahes õige tõsiselt peame rehkendama. Ei ole ju kaugelki küllalt, kui meie emakeele olemine võtnud võõra keele asemele õppekeeleks; ei ole ka veel sellest küllalt, kui meil tunniplaanis uus õppeaine, senni paljudele õpetajaile koguni tundmata, kodulugu on seatud, ehk kui senni eesõigustatud usuõpetus koolist välja on jäetud. Need kõik on isenesest tähtsad ja tarvilikud uuendused, kuid nad jäävad hingeta kehaks, kui mitte õpetajaskond neid tõsiselt ei võtaks, kui ta nendele tõsiselt kaasa ei tunneks — ka siis, kui valitsus, olgu see kas või praegune haridusministeerium, nende elluvijumise kallal kõige tõsisemalt vaeva näeks. Sellepärast ärgu juhtugu meil küll millalgi niisugust õnnetust, et valitsus kooli elulisi küsimusi ilma õpetajaskonna arvamisteta, ilma tema kaasaabita püüaks otsustada ehk teostada.

Kooli elu ja hing on õpetajaskonnas, aga mitte haridusministeeriumis või kusagil mujal. See teadmine paneb meie, õpetajate, peale seda suuremad kohustused. Palju tõsist, loovat tööd seisab õpetajaskonnal ees, kunni meie koolivañker normaal roobastes veerema hakkab. Andes oma hoolealustele teadmisi, mis kõigi rahvaste omandus, peame va-

rustama neid kõige niisugusega, mis meie rahva omandus, mis vastab meie rahva vaimlistele kui ka majanduslikele iseäraldustele. Rikastada õpilasi üldteadustega — seda olemine ka Vene kooli päivil teinud; sellest küljest ei ole küll raskusi juure tulnud, küll enim vähenenud, sest emakeeles võime igatahes paremaid tagajärgi saavutada kui enamalt.

Omapärane Eesti kool on see, mis meid peab kütkestama, mille külgi peame endi paremad püüdmised rakendama. Sellega ei taha ma mitte ütelda, et meie kool peaks marurahvuslasi looma, vaid siin mõistan ma neid omapärasusi, mis omased igale rahvale eraldi.

Mis meie rahvale omapärane, mida tuleb rahvaelust noppida ning tema koolipärjasse punuda, selles seisabki meie kooli ülesannete raskem punkt, mille lahendamiseks ning otsustamiseks meil tõsist ning püsivat tööd tuleb teha.

2. Tähtis joon eestlase iseloomus.

Asudes rääkima sellest, missugune peab meie kool olema, ei mõtle ma mitte midagi ümargust, küpsset ette tuua. Selleks loen seda küsimust liiga raskeks ning tähtsaks. Pealegi leian ma, et see ümargune ning küps kollektiivsuse sünnitus peab olema. Tahan ainult mõned kirvearmid tüvesse lüüa, ja sedagi ainult selleks, et nendele mitmelt poolt uued järgneksid, — esiti vast jämedad armid üksikute poolt ja viimaks peene nikerdustöö kollektiivsuse poolt, kunni

valmis saab kuju, mis kena ning kaunis, milles peegelduksid meie rahva ihaldused.

Loov ning kasutoov töö põllul, sealjuures iseseisvus — see on eestlase paleus. Sarnasena näeme eestlast juba „Kalevipoja künniloos“, juba enne sõja aega ja missugusena suurena ning kõrgena näeme seda paleust! See töö, mis Kalevipoeg teeb, ei ole mitte igapäevane raske ja vaearikas töö, vaid kogu päris pidutsemine! Aga selle juures tahab Kalevipoeg, et iseseisev, segamata oleks „sahameeste seisus“.

Ja tõesti, ei võinud mitte väike olla paleus, mis aastasajad pilkast-pimedat orjapõlve üle elades, püsima on jäänud, sest vaevalt oli eestlane isikliku vabaduse saanud „linnupriiuse“ väljakuulutamise läbi, kui nägime teda tungivat küll Vologda metsadesse, küll Siberi laantesse, ja seda kõik selle tõesti hingelise tungi rahuldamiseks — töötada iseseisvalt omapäralt maalapikese peal.

See paleus, see hingeline tung on eestlase juures üks silmapaistvamatest, millega kool peab rehkendama.

Kui tunti põlgtust Vene kooli vastu, siis osalt küll sellepärast, et kool tööpõlgtuse arendajaks oli, ning kõige pealt põlgtuse arendajaks põllutöö vastu.

Ei saa siis olla mitut arvamist selle kohta, missugusele alusele meil tuleb asuda. Meie, õpetajad, luues rahvakooli, peame iga minut valvel seisma, et ta vastaks rahva hingelaadile ja eluõuetele.

Raske ei tohiks see valvel seisimine meile olla, sest meie rahva silmapaiste töötung on juba selle kindlustuseks.

3. Kooli erilisest laadist.

Eestlaste omapärane tung ja huvi põllu ning põllutöö vastu määravad ära meie kooli iseloomu.

Mulle on räägitud, et Saksamaal iga mees mingisugust käsitööd oskab. Kui palju ses tõtt, ei tea. Kuid et Saksamaa tähtis tööstuse riik, siis võib seda uskuda. Kui oli Saksamaal tehnika nii väga arenenud, siis ei tulnud see vist küll sellest, et Saksa rahvakool oleks lastes tööpõlgtust kasvatanud. Lugupeetud töö vastu on Saksa rahvusline kool alati alla kriipsutanud, mis isegi Saksa kooli lugemisraamatutes silma

paistab. On ju ka selle kooli isa Pestalozzi selle eest väärilist hoolt kannud.

Nähes Saksa kultuuri edu ja pealegi veel üllatavat edu, peame järeldama, missugust laadi peab meie kool olema.

Meie kool peab oskama luua huvi ning lugupidamist töö vastu, ja kõige pealt põllutöö, selle meie tähtsama tööala vastu.

Peab kaduma näpuga näitamine „matsi“ peale Eesti koolist. Sellepärast peab maa ning linna koolide programmides mõnesugune lahkuminek olema kõige pealt koduloo programmis. Sellest pikemalt eespool.

Just põllumajandus on see ala, milles peame nägema oma maa ning rahva lähemat tulevikku. Põld ning põllutöö peavad meie Eesti omapärase kultuuri aluseks saama. Saagem tugevaks majandusliselt — kõik muu tuleb iseenesest!

4. Kooli üldlaadist.

Eesti kool peab praktilist laadi olema. Esimesel kohal seisku temas praktiline oskus ning võimine.

Meie kooli üldlaadi pildistamiseks toon siin ette mõned väljavõtted Londoni ülikooli kantseri kõnest, millega viimane 1919. a. juunikuul Londonis ärapeetud üleriiklise ülikoolide kongressi avas. Oma kõnes puudutas ta küsimust ülikoolide tähtsusest ning neile seatavaist uutest nõudmistest.

„Mitte ainult Inglismaa, vaid terve maailm tunneb nüüd kõige selle karakteri, aususe ja mõistuse hulga tarvidust, mis temas aga olemas, et jätkata õnnelikult oma edaspidist teekäiku ja ära hoida anarhia juure tagasitulemise võimalust.

Kas purjetab see liikumine hea või kurja poole? Mina isiklikult arvan, et hea poole, aga ta ei ole ümber haaranud mitte ainult meie kuningriiki, vaid tervet maailma.

Pärast aastasadandeid surmataolist vaikust on ärganud Ida; rääkimata Türgimaast on üldmaailmline liikumine Hiina miljonid üles äratanud, kes esimest korda terve oma ajaloo vältusel on läinud uuele, ennetundmatale teele, on tunginud uue ideaali juure, mille äratähendamiseks meil kohane formel puudub.

Kas ei ela mitte terve maailm nüüd üle millegi uue, meile tundmatu, enneolematu sündimisaega, mil saabumas miski parem, kui kõik see, mida senni oleme tunnud, mis võib nõuda lõpulejõudmiseks aastatuhandeid, kuid mis juba meilegi tähendab uude edenemisjärku astumist.

Selle liikumise jaoks, seletab ta, on tarvilikud tüürimehed ja lootsid, on tarvilik asjalik, valgustatud meeskond, et kaitsta laeva hukkaminemise eest. — On tarvilikud mitte ainult suurväimud, vaid kõigil seltskonna tegevusastmetel inimesed, kes oskavad mõjuda ning vaimustada teisi.

Mina vaatan praegu ülikooli peale lihtsalt, nagu inimeste vabriku peale — paremat seltsi masin paremat seltsi inimeste valmistamiseks, kes võiksid aidata eelseisva raske töö ära teha.“

Tarvitades neid sõnu tahaksin ütelda kooli üldlaadi kohta: Meie kooli — ülikooli, keskkooli, kui ka algkooli — peale tuleb vaadata nagu inimeste vabriku peale, paremat seltsi masina peale paremat seltsi inimeste kasvatamiseks, kes võiks aidata meie riigi eelseisva raske töö ära teha. Aga selleks on tarvilik „asjalik, valgustatud ning aus meeskond“, kellest meil, tuleb ilma salgamata ütelda, praegusel ajal tõesti suur puudus tundub.

Rõõmustava nähtusena tuleb konstatnerida, et juba meilgi hakatakse ära tunda praktilise elu nõudeid ja nende lahendamist otsima.

Nimelt tegid läinud jõulu vaheajal Tartu ülikooli juures olevate keskkooli-õpetajate kursuste kuulajad järgmise soovivaalduse kursuste laadi kohta:

„Iseäranis tuleks praktilise käsitluse peale tähelepanemist pöörata ja õpetamises uusi teid näidata, mis viimasel ajal koolialal on kasulikult tarvitatud.“

Kool peab tegelikule elule vastama. Ta peab olema nagu magneedi nõel tundlik ajanõuete kohta.

5. Omapärase kooli teostamise abinõudest.

Rääkides meie kooli erilisest laadist, mis kõige pealt meie riigi majanduslisest olemisest rippuv, tähendamine ära nõuded, mis Eesti koolile ses suhtes etteseatavad.

Loomulikult tõuseb nüüd päevakorrale küsimus: Kuidas on koolil võimalik neid nõudmisi teostada, mis tuleb selleks ette võtta?

Et anda edasi ning äratada huvi- tust teatud asja vastu, peab õpetaja kõige pealt ise sellega varustatud olema. Sellepärast tuleb tingimata tarvilikuks tunnistada õpetajate jaoks põllumajandusliste kursuste korraldamine, mis võimaldaks õpetajatele vähemalt elementaarsemate teoreetiliste kui ka praktiliste teadmiste saamise mainitud aines. Samade teadmiste andmine on nõuetav õpetajate seminaaridelt. Tegelik töötamine seminaari aias on ses suhtes üks põhipanevamate abinõudest. Pean tähendama, et need mõned tunnid, mis seminaari aias töötatud, minusse isiklikult õige kenad mälestused on jätnud, ja huvi, mis mul selle asja vastu praegu olemas, osalt sealt pärit on.

Peale selle tuleb seminaarides üksikute õppeainete metoodika käsitamisel ära näidata võimalused, mis võib pakuda üks ehk teine õppeaine nende nõudmiste teostamiseks.

Palju tulu võib tuua sellekohaste kirjallikkude tööde andmine, näit. „Põllutöö ja viljakandva mulla ülistamine Eesti luules“, „Eestlased põlduhariva rahvana“, „Töö ei riku meest“, „Töö on mehe au“, „Põllumees põline rikas, ametmees ajuti rikas“, „Narri põldu üks kord, põld narrib üheksa korda“, „Sood ja rabad — meie rahva rikkus“, Põllutöö ja karjakasvatamine jne.

Iga kooli juures, maal asuvate koolide juures tingimata, peab olema maatükk ja aed, kus lapsed tegeliku tööga võivad tutvuneda. Sel nõudmisel on üli- suur tähtsus mitte ainult õpilaste, vaid ka õpetajate kohta, sest võimata oleks huvi tunda aiatöö ja põlluasjanduse vastu, kui puuduvad tingimused, puudub maa. Ka võib kindlasti loota, et selle nõudmise teostamisel õpetaja sennisest kolivast olevusest muutub paigalasu- vaks.

Pealegi ilmub maalapike praegusel ajal vist ainukeseks abinõuks, mis võimaldaks õpetajale inimeseväärilise ülespidamise, sest harilikult on õpetajate palgaolud äärmiselt kitsad olnud ja vaevalt muutuvad nad tulevikuski täiesti rahuldavaiks.

Iga üksiku õppeaine käsitamisel tuleb püüda allakriipsutada kõike, mis kuidagi viisi ühenduses ülesseatud nõudmistega. Kaudselt võib seda võimalust vist küll iga õppeaine pakkuda. Juhib emakeele õpetaja oma õpilasi nõnda, et nendele silmapaistvaks saavad meie rahvaluules ja vanasõnades sisalduvad palad, mis ülistavad tööd üleüldse ja eraldi põllutööd, siis on juba midagi ses suhtes tehtud, ja ühtlasi on õppeaine ise maise ning omapärase ilme omandanud.

Ka ei ole midagi kaotatud, kui ajaloo tunnis vähem rõhku hakkame panema aastanumbrite, igasuguste tähtsusega valitsejate, vürstide nimede, lahingute ning võitluste kirjelduste peale, ja muude sarnaste vaimunüriivate asjade tuupimisest loobume, küll aga püüame kasutada iga võimalust, mis aitab tõendada rahva isetegevuse ning töökuse tähtsust. Võib julge olla, et nende võimaluste puudust õpetajal tunda ei tule. Kas ei paku, näit., juba Assüüria ja Babiloonia ajalugu piltlikku tõendust, et isegi kõige viljakamad maad kõrbeks võivad saada, kui mitte ei ole inimest, kes neid hariks, ning ümberpöördukt. Samasugust tõendust pakub Egiptuse ajalugu. Athena kui ka Rooma kodanikkude tööst loobumisele järgnes nende riikide langemine. Ühe sõnaga — niisuguseid tõendusid võib igal sammul leida, aga ometi ei saa meie uhkustada, et neid asju sennises koolis tõsiselt oleks allä kriipsutatud.

Maadeteaduse käsitamisel tuleb iseäralist rõhku panna nende maade peale, mis majandusliselt meie maaga ühesugustes tingimustes, s. t. põllumajandusliste riikide peale, nagu Daani, Soome jne. Sennine kool leppis harilikult tööstusalade üleslugemisega nende tähtsuse järjekorras. Nõnda, näit., saime Daanimaast teada, et tähtsamaks sissetulekuallikuks on seal karjakasvatamine, heal juhtumisel ka seda, et seal valged, puhtad laudad, millel isegi kardinad ees, kuid kuidas seal õieti karja üleval peetakse, millega teda toidetakse ning kuidaviisi — see kõik jäi meile teadmataks.

Tunned enesel sada korda piinlik, kui liigud rahva hulgas ning märkad ühel ja teisel pool puudusi, aimed, et puudub midagi, mis ei olene mitte majanduslistest võimalustest, sagedasti mit-

te ka tahtmise puudusest, vaid lihtsalt teadmatusest, kuid kuidas asja parandada, mida ette võtta, seda ei tea sa isegi. Teisiti pole lugu, kui oma igapäivaste naabrite seltskonnas kuuled mõnda ärksamat nendest seletavat künnist, kariloomade tõugudest jne., — pead aina suu pidama sel lihtsal põhjusel, et mitte oma teadmatust avaldada.

Tunned, et mingit kasu pole sul sellest, et sa omal ajal pähe tuupisid punktipealselt iga riigi pinna suuruse, suuremate jõgede pikkuse, mägede kõrguse jne. Neid asju teades võiksid vast küll lõbusaks reisuseltsiliseks olla mõnele rikkale vanaherrale, kuid mitte eeskujulikuks valgustajaks rahvale, keda valgustama oled seatud.

Loodusteaduse tunnis võime küll kõige rahulikuma meelega üksikute taime- de tolmukate ning emakate arvu, samuti ka loomade hammaste formeli, mille tuupimisega meid koolis omal ajal nii väga karistati, koguni kõrvalisteks asjadeks jätta, ka on taime- de piinlik klassifikatsioon üldhariduslises mõttes ilma suurema tähtsusega, küll aga peaks alla kriipsutama, missugust harimist ning maapinda nõuab üks ehk teine taim, — eestkätt meie kultuurtaimed, missuguseid viljasorte meil tarvitatakse, kariloomade, hobuste, sigade jne. tõud, loomatoidu juurikad, nende tulu, põllutöö riistad, turvas, tema kasutamise võimalused põllumajanduses jne.

Loodusteadusel on meie koolis põllumajanduslise ala valgustamiseks palju teha, sest kui on vast võimalik õpetajate seminaaris põlluteadust iseseisvana õppeainena sisse seada — minu arvates oleks see tõesti tarvilik —, siis jääb see ala üldhariduslises koolis ikkagi loodusteaduse käsitada. Ärgu arvatagu, et ma sellega selle õppeaine ühekülgselt käsitamist soovitan. Sugugi mitte. Loodusliste substantsioonide käsitamist tehnoloogia valguses, ning bioloogiliste nähtuste käsitamist ühiskondlike mõistete, moraali ning esteetika valgusel, ning ümberpöördukt, loen ma ülitähtsaks; olen püüdnud koolipraktikas iga võimalust selleks ära kasutada. Selles viimases peab minu arvates vist küll kooli loodusteaduse peäülesanne ning lõppsiht seisma. Kuid, sealjuures peab ka põllumajanduslisele küljele vääriline tähelepanu osaks saama.

Ka ärgu arvata, et haritud eestlasele mainitud alasse kuuluvad teadmised üleardused on, sest teatagu, et jutt ametnikkude rohelise laua taga istumisest ikkagi põhjendatud on, kui ametnikud, kes on ühtlasi ka meie haritlased, täiesti võhikutena toimetavad aladel, mille ümber peaasjalikult keerleb rahvakogu enamuse töö ja talitus.

Mainitud omapärasusest ei pea isegi aritmeetika mitte vabaks jääma. Usun, et juba keegi selle vastu ei hakka vaidlema, kui ülesannete kogus viinapudelite ning piiritusekraadide asemele piimaliitrid ning selle rasvaprotsendid seatakse. Mitmet tõugu lehmade piimaanni võrdlused, katsepõldudel tehtud katsete tagajärjed ühe ehk teise kunstõnnikuga teatud aluspõhjaga pinnal, sügisese ja kevadise künni tagajärjed, kariloomade talvise ülespidamise kulud normaal toitmisviisi juures, kunstõnnikute protsendilise koosseisu võrdlused jne. võivad väljaarvamise asjaks saada.

Niisugusena kujutan ma enesele ette Eesti kooli aritmeetika ülesannete kogu.

Joonistamise tunnis võivad muu seas joonistamise aineks olla juurviljad ja aiaviljad, kusjuures igast viljaseltsist paremad ning kuju poolest tüübilisemad valitaks, tingimata ühes sordi nimetuse juurde tähendamiseks. Nõnda võib üksikute õppeainete käsitamisel kaudsel teel nii mõndagi ära teha omapärase kooli huvides.

6. Koduloost.

Kui võib teiste õppeainete käsitamisel ülesseatud nõudmiste teostamiseks midagi ära teha, siis on kodulugu ses suhtes kõige tänuväärne. Ta ei oleks mitte kodulugu, kui ta meie kodu tähtsamad omapärasused jätab väärilise tähelepanuta. Selle õppeaine tähtsust silmas pidades tahangi tema juures pisut peatada.

Kõige pealt tuleb tähendada, et kodulugu on meil alles täiesti söödis põld. Isegi ministriumini poolt väljatöötatud õppekava ei ole kuigi järjekindel ega väljakujunenud. See on alles jäme kirvetöö, mis ei esita veel sugugi omapärase Eesti kooli nõudeid. Nimelt on just põllumajandusline külg koguni kahvatuks jäänud. Asjad, mis sellesse kuuluvad, on ainult üleüldistes joontes üles tähendatud.

Mõnesugune alus on siiski rajatud, — küllap' tegelik töö ise ära näitab, missuguseks see kava peab kujunema. Koguni suurem puudus seisab selles, et õpetajaskond, kelle koosseis praegusel ajal iseäranis kirju, selle õppeaine õpetamiseks ette valmistamata on. Mitte ainult kutseta õpetajale, vaid ka kutselestele õpetajatele on ta päris uudiseks.

On olnud mõnesuguseid vaieldusi küsimuse üle, kas võtta kodulugu kooli õppekavasse iseseisvana õppeainena, või seotuna mõne muu ainega, näit. emakeelega või kodumaa geograafiaga, millest vist on tekkinudki selle õppeaine mitmesugune nimetus, — küll kodumaa tundmine, küll kodulugu. Et ta siiski iseseisvana õppeainena õppekavasse on võetud, siis on sellel küll kõige pealt see suur tähendus, et selle läbi iga õpetaja eraldi tahes ehk tahtmata on sunnitud selle aine kallal tõsiselt pead murdma, mis omakord selle õppeaine põhjalikuma väljakujunemise kindlustab, kuna aga vastasel korral selle käsitlemine lihtsalt mehaaniliseks teatud süuga tükide lugemiseks oleks võinud jääda, missugune nähtus sennises koolis emakeele käsitamisel kaunis laialt maad oli võtnud.

Võidakse ju väidata, et leidub nüüdki õpetajaid, kes praegusteski tingimistes paremaid tagajärgi ei oska saavutada. Nii mõnedki on katsunud raskusest sel teel üle saada, et juba esimeses-teises jaoskonnas Turpi kodumaa geograafia tarvitusele on võtnud ja ta isegi õppeaamatuna lastele kätte on annud, mis muidugi lubamata asi ning õpilaste jaoks mitte vähem kahjulik ei ole, kui väärnähtus, millest eespool jutt oli. Kuid niisugused nähtused on tingitud olukorrast, mis sunnib sallima koolipõllul vähearenenud õpetajaid. Ülesamata raskust ei või küll koduloo õpetamine pakkuda õpetajale, kes kutsele ettevalmistuse saanud, kui tal pealegi ei puudu tõsine huvi asja vastu. Kahjuks on aga tarviliku ettevalmistusega õpetajate arv võrdlemisi väikene ja ei ole ka lähemas tulevikus selle arvu suurenemist nii väga loota; ei suuda ju praegused õpetajate seminariid seda puudust niipea kõrvaldada. Ühelt poolt kohase ettevalmistusega õppejõudude puudus, teiselt poolt aja nõudmistest tingitud kiire õpetajate arvu suu-

rendamise vajadus — on põhjused, mis takistavad ka õpetajate seminaare täiel mõõdul neile seatavaid nõudeid täita.

Arusaadav, et niisuguste asjaolude juures seda tumedamal ning kõikumaval alusel seisab koduloo meetoodiline külg. Ja just sellest küljest ilmubki kodulugu vast kõige nõudlikumana aïnena. Rohkem kui mõne muu õppeaine käsitamisel tuleb siin silmas pidada pedagoogilisi põhinõudeid tuntud asjade ja nähtuste juurest tundmatute juure, lähedalt kaugemale. Kõige piinlikumalt tuleb siin rõhku panna lapse isetegevuse, tema mõistuse ergutamise peale. Selle vastu kuuleme aga küllalt sagedasti õpetajate poolt kaebtusi: „Jutustad neile küll ühest või teisest asjast ette, aga teine päev on see neil meelest läinud.“ Ja tullakse otsusele, et kodulugu üleüldse tarvis ei olegi; olla tarvis selle asemele emakeele tunnid võtta.

Selgub, et meil järgmiste asjaoludega rehkendada tuleb: 1) õppeaine ise on alles väljakujunemata; 2) tuleb veel mõni aeg sallida puuduliku ettevalmistusega õpetajaid koolipõllul. Sellest järgneb, et koduloo käsitamise juures meie koolis kõige laiemad võimalused jäävad kobavate katsete jaoks. Niisugused aga võivad õige halba vilja kanda. Sellepärast tuleb küll õige tarvilikuks pidada õpetajate jaoks koduloo õppe- raamatu kokkuseadmist. Tarvidus tema järele oleks seda suurem, et enamalt jaolt koolides kahe jaoskonnaga tuleb töötada; sellepärast peab aine saama käsitatud võimalikult asjalikult kindla kava järele.

Käsiraamatus oleks kõik käsitatav materjaal üksikute tundide kaupa ümarguselt väljatöötatud tükikestena. Igale tükikesele oleksid juure lisatud küsimused niisuguses järjekorras, et nende kustustest tükikene ise välja kujuneks.

Niisugusel käsiraamatul oleks peale selle, et ta õpetajale valmis-materjaali ja ligikaudsed küsimused, mida ta juhtnõörina võib võtta, kätte annab, veel see tähtsus, et ta ära näitab, missugune umbes peab olema see materjaal, mis jutuaajamisest ühe ehk teise aine üle välja peab kujunema.

Kodulugu, ilmudes ainena, mis valmistab teed järgnevatele õppeainetele: maadefeadusele, ajaloole, loodusteadusele, peab ühtlasi silmas pidama ka ema-

keele nõudeid, arendades õpilastes õiget kõnet, harjutades neid märkama sisulist järjekorda ja sidet üksikute mõtete ning lausete vahel. Ses mõttes on kodulugu õppeaine, mis tähtsal mõõdul kindlustab õpilaste mõtteavalduste edu.

Sellepärast peab õpetaja peale selle, kui ta aine läbi on võtnud, veel kindlas järjekorras aine läbi kordama. Sellele järgneb jutustus õpilaste poolt jällegi küsimuste järjekorras. Nõnda kujuneb välja umbes see ümargune tükikene, mis oleks käsiraamatus ära näidatud. Pärast sarnast läbitöötamist võib neid aineid kirjalikkudeks töödeks õpilastele anda.

Et õppeaine ise veel kujunemata ning küllalt veel väielusküsimusi sisaldab, siis ei või minu arvates, mainitud käsiraamat üksiku isiku töö olla. Vist oleks küll kõige õigem, kui õpetajate Liit oma ülesandeks võtaks asjatundjaist ning asjast huvitatud isikuist komisjoni kokku seada, kes pööraks üleskutsega õpetajate poole, võtaks vastu nendelt materjaali, mida käsiraamatu jaoks tarvitada, ja kogutud materjaali ning oma enese läbikaalumiste põhjal käsiraamatu kokku seaks. Asja edu huvides peaks ka haridusministreeriumiga ses küsimuses ühendusse astutama.

Mõned vast soovivad koduloo õppe- raamatu väljatöötamist, mida lastele kätte anda. Minu arvates ei ole seesugune mitte soovitav, sest andes õpilastele kätte valmis materjaali, kaotaksime võimaluse neid iseseisvale mõtlemisele ergutada. Sellega aga saaks tumestatud tähtsam külg sellest, mis seisab koduloo nagu õppeaine ülesannetes. Lõpetades, pean veel ütleva: koduloost kui iseseisvast õppeainest ei tule mitte loobuda, kuigi see mõte õpetajate keskel kuuldavale on tulnud.

7. Õppevahenditest.

Ka õppevahendite valikus tuleb meil tähtsal mõõdul silmas pidada ülesseatud nõudmisi. Sellega on ühtlasi öeldud, et iseäralise tähelepanu osalisteks peavad saama need õppeained, mis nende nõudmistega kõige rohkem seotud.

Kahtlemata pärib siin esimese koha kodulugu. Rääkides õppevahenditest, peatan sellepärast ainult nende juures, mis koduloo alale kuuluvad. Et aga kodulugu asju käsitab, mis omakord õi-

ge mitmesugustesse teaduskondadesse kuuluvad, siis on iseenesest mõistetav, et koduloo õppevahendid ühtlasi ka teiste õppeainete õppevahenditeks võivad olla.

Ja siingi ei mõtle ma mitte põhjalikku õppevahendite ülevaadet ette tuua, vaid nimetan ainult mõningaid niisugustest, mis kuuluvad alasse, mida ma kogu käesolevas kirjutuses olen püüdnud alla kriipsutada.

Need oleksid nimelt järgmised:

A. Kollektsoonid.

1) Kivid ja nende saadused: raudkivi ja tema osad (päevakivi, pagu, sädekivi; liiv (kruus, sõmer, tuisk-liiv); savi (punane, sinine-hundisavi, valge); paas (rõngaspaas, vesipaas); lubi, kriit, ränid, liivakivi, marmor, plink, savi, põlevkivi.

2) Mullad: mustmuld, mergel, savikas, liivakas; turvas (põletisturvas, sammalturvas).

3) Viljad: (terad; on soovitavad ka viljapead, mis papi külge oleksid õmmeldud, ühes kõrrega; iseäranis tarvilikud linnakoolides) rukis (talirukis, suurukis), nisu (talinisu, suinisu), oder suuroder, maoder); kaer (türgikaer, kullavihmakaer), tatar, lääts, uba herne, kanep, lina.

4) Põlluheinad: härjapea ehk ristikhein (seemned ja kõrs), timut, vikk, pelusk.

5) Keedu ehk juureviljad: (seemned) kapsad, kaalikad, porgandid, peedid, sigurid, sibulad (tippsibul, sibula seeme) jne.

6) Puuvilja seemned: õunapuu, ploom, pirn, kirs, sõstar jne.

7) Puutükid: (koor, poleeritud ning poleerimata pind).

Nimetatud kollektsoonide jaoks tarvisminevate karpide (papist) valmistamise võiks näit. Liit oma peale võtta. Enne aga peab kindlale otsusele jõudma, mida nimelt ühte ehk teise kollektsooni mahutada, et teada, mitme jaotusega (sahtliga) karbid peavad olema. Kollektioneerimine ise jääks siis koolide hooleks. Paremad oleksid muidugi valmis kollektsoonid, kuid on karta, et nad liig kalliks lähevad.

Joonistused:

1) Koduloomad: lehm, hobune, siga, lammas, kodujännes.

2) Kodulinnud: kana, part, ani, kalkun.

3) Viljad: kõrsviljad, keeduviljad, puuviljad.

4) Loomatoidu juurikad: naeris, peet, porgand.

5) Põllutööriistad: a) vanaaegsed (seanina, karuäkke, maakirves, ikke, rangid jne.), b) nüüdseaja põllutööriistad.

Joonestused:

1) Eeskujuliku talumaja plaan;
2) eeskujuliku lauda plaan;
3) eeskujuliku aia plaan;
4) põldude ärakasutamise skeem (7-me põlluse süsteemi juures).

Joonistused olgu võimalikult kunstimaitseliselt valmistatud. Iga looma jaoks olgu eraldi tabel (pilt), mille peal loom meie kodumaa tähtsamate tõugude teisendites olgu kujutatud. Nii näituseks võiks lehm järgmistes teisendites tabelil olla: 1) maatõugu lehm (tabeli keskel), friesi tõugu (üleval nurga peal), angleri tõugu (üleval, teisel pool nurga peal) ja aerschiri tõugu (all nurga peal).

Samuti olgu ka keeduviljad ja puuviljad paremate sortide teisendites ette toodud, muidugi ühes sordinimede äratähendamiseega.

Isegi ei oleks üleliigne, kui näit., igale loomatõu ehk viljasordi kujutusele selle tõu ehk sordi iseäraldus sõnades juure tähendataks. Nii, näit., võiks angleri tõugu lehmale kaaskirjana tuua: „Kui peremees mind hästi toidab, siis annan ma iseäranis rammusat piima ning palju võid“ jne.

Loomatoidu juurikate tabelil võiks olla tähendatud: „Tahad mõistlik peremees olla, tahad karjapidamisest tulu saada, siis kasvata meid oma karja jaoks tarvilik osa igaks talveks“. Siinsamas võiks olla ettetoodud loomale antav juurikate päevane norm.

Niisugused poolreklaamilised pildid — õppevahendid oleksid väga kohased ilustused meie kooli seintel, ilmudes tõelisena tunnismärgina „maarahva“ armsama tööala üle, andes ühtlasi koolile omapärase välise ilme.

Mõjuka mulje jättis Helsingi töölismetajasa algupärane seinailustus, mis on kokku seatud igasugustest tööriistadest.

Samasugust muljet võime loota neist piltidest — õppevahenditest, kui nad maitserikkalt ja trehvalt kokku seatud. Pealegi ei oleks neil piltel mitte ainult laste kohta mõju, vaid nad võivad ilmuda ka igale täiskasvanule, kes neid klassiseintel juhtub vaatlema, tõsiseks õhutajaks uuenduste poole.

8. Teadmiste tähtsusest.

Tõsist huvi võivad pakkuda teadmised igapähele, kui nende tulu silmanähtavaks ehk käega katsutavaks saab.

Näha enese kordaläinud töövilja — on tõesti midagi rõõmustavat ja suurepäralist täiskasvanulegi, ammugi veel lapsele, kelle harjumata kätele, tema piiratud oskuste juures, iga vähem kui asi, mis ta teeb, suureks uudiseks või leiduseks on. See üleelamine, see ülendav rõõmutunne oma loomingu üle, on lapsele kõige jõulisemaks tõukeks, kõige tugevamaks uute teadmiste ning oskuste kogumisele õhutajaks.

Sellepärast, hoolitsedes lapse teadmiste eest, peame ühtlasi ka selle eest hoolt kandma, et ei puuduks mitte see loomulik tõukejõud, mis teda teadmiste kogumisele õhutaks.

Selleks peame oskama juhtida lapsi tegevusele, mis nende jõu ning teadmiste kohane ja mis oleks ühtlasi nende kehaliste kui ka vaimliste võimete karastajaks ning elustajaks.

Oma loomu poolest ihkab laps juba maastmadalast tegevust. Lapsepõlve mälestused on meile igapähele selle otsekoheseks tõenduseks. Missuguse heameelega oleksime vikatiga üle heinamaa keerutama hakanud või muud tööd teinud juba siis, kui meil selleks veel jõud puudus.

Mäletan, kui õnnelik ma olin, kui isa mind laskis sahakäepidemest kinni hakata, ise sahka tasakaalus hoides, ja mina, nagu vanamees, saha järel sammutusin, piitsaga õhus keerutasin ja nõõ hüüdsin.

Inimesed, kui teielapsi kasvataate, siis ärge mitte ära unustage ise oma lapsepõlve meeletuletamast. Lapsepõlve meeletuletamine on kasvatajale sedasama, mis mikroskoop bakterioloogile. See on üks õigematest abinõudest, on ära-

proovitud mõõdupuu, laste tegevude, tema heade ja pahede hindamiseks.

Nõnda siis, kui seame oma ülesandeks äratada oma õpilastes huvi töö ning eraldi põllutöö vastu ja varustame neid sellekohaste teadmistega, siis peame ka võimaldama neile selle hingeülendava üleelamise osaliseks saada, mida kutsub esile nende teadmiste ära kasutamise tagajärgede nägemine.

Ma tähendasin juba kooli aegade tähtsuse peale. Ei saa keegi mitte eitada nende aegade tähtsust praktiliste oskuste andmiseks kui ka üleüldiste kasvatusliste eesmärkide saavutamiseks. Aga kõige oma tähtsuse juures ei võimaldanud veel igale üksikule õpilasele tema isiklikku töövilja näha.

Toon näituse enese praktikast. Tahtsin lastele võimaldada, et nad oma isiklist töövaeva saaksid annetada teatavaks heategevaks otstarbeks.

Selleks muretsesin juurvilja seemneid ning, andes lastele selle jaoks tarvilikud juhatused, tegin kohuseks igale lapsele, kes oma vaba tahtmise järele sellega nõus oli, ja kellel see võimalik oli, harida oma kodus ühe ruutsülla-pinnalise peenra juurvilja alla, kuna terve peenra saak sügisel eeltähendatud otstarbeks pidi minema. Erakorraliste aegade tõttu ei olnud enamal jaol lastest mitte võimalik sellest ettevõttest osa võtta, aga sellegipärast kogunes sügisel üle 35 puuda juurvilja.

Ma ei taha mitte siin pikemalt peatada kõigi nende ettevõtete juures, mis lastega mainitud otstarbeks sai läbi tehtud, nimelt mustikapidu, mis umbes 170 toopi marju andis, vähipüüdmine — üle 700 vähja, sügisene jalutuskaik metsa, mida ära kasutasime pohla marjade (palukmafi) korjamiseks, andis 115 toopi marju.

Tähendan ainult, et kõik need ettevõtted lastele küll suurt huvitust pakkusid. Nad on tõesti väärt, et neid, kus kohalikud olud seda lubavad, ka edaspidi ühistegeliste otstarvete jaoks ära kasutada.

Suvel võisin näha üksikutel peenardel kõige piinlikumat korrapärasust, võisin märgata nende omanikkude silmades vaimustust ja kindlat iseteadvust. Kuulsin jutustusi selle üle, kuidas väiksed naabrid üksteise peenraid käisid vaatamas.

Nähtava heameelega seletas mulle ühe 9-aastase poisikese isa, kuidas poeg koolist koju tulles koolist kaasa toodud kepikese abil aianurgast omale peenra välja mõõtnud peetide jaoks, kuidas ta teda kaevanud ja temale lauda seinä äärest rammumulda peale tassinud.

„Niisugune asi õpetab lapse maast-madalast tööd tegema. Laps õpib iseisvaks; tal on ometi üks asi, mille eest ta hoolt peab kandma“, oli selle isa otsus.

Ja kui juurvili sügisel kooli toodi, vaadeldi, kelle kaalikad kõige suuremad, kelle peedid kõige siledamad!

Siin leidub tõesti midagi, mis ka õpetajat rahuldab ja teda isegi vaimustab.

Ma arvan, et nüüd see otsitav tee juba leitud on, ja see tee on ühtlasi niisugune, et tema läbi ka kõige laiemaid pedagoogilisi tagajärgi võib saavutada. Mingu õpetaja õpilase oma põllule suvel, vaadeldu seda hoolega, märgaku seda sidet, mis olemas õpilase ja tema põllu vahel, ja, ma usun, et ta täielikuma psühholoogilise analüüsi oma õpilase kohta on teinud, kui seda vast kõige keerulisem eksperiment oleks võimaldanud.

Väljamines tehtud katse järeldustest näen ma selles asja, mida meie Eesti kool peaks silmas pidama. Kui laseme esimese aasta õpilasi nende peenardel kapsaid kasvatada, järgmisel aastal samal peenral kaalikaid ehk porgandid, siis kaunvilja jne., siis teevad nad koolis juba juurvilja-kasvatuse kursuse läbi. Nendele on käega katsutavaks saanud juurvilja kasvatamise tulu, on teatavaks saanud, et juurvilja aias samuti viljade vahetus peab olema, nagu põllul jne.

Vanemaid õpilasi võib lasta loomatoidu juurikaid kasvatada (peedid, naerid, porgandid). Neid võib ka lasta katseid teha kunstsõnnikutega loomatoidu juurikate kasvatamise juures. Tarvilise osa kunstsõnnikut katsete jaoks muretseks haridusministeerium põllutööstusministeeriumi kaudu koolidele nende nõudmiste peale iga aasta kätte.

Mis teha saadustega, kas jätta nad igale lapsele enese tarvitada, ehk kasutada ära mõne ühise ettevõtte jaoks, on kõrvaline asi. Pedagoogilistest ka-

vatsustest välja minnes, et ühistunnet nimelt kasvatada, olen mina isiklikult küll selle poolt, et neid üleüldise asja jaoks tarvitada. Võib, näituseks, kihelkonna ehk koolikonna raamatukogusid ja füüsika kabinette asutada, võib kooli aedu asutada, võib isegi kihelkonna rahvamajadele alus panna jne.

Saaduste müümine sünniks siis muidugi organiseeritult, kusjuures võimalus oleks neid ümbertöötatult turule saata. Ja kui suure summa saadusi annaks niisugune ettevõtte, kui ta ülemaalseks asjaks saaks. Ainult Järvamaa, kus läinud õppeaastal 5782 (kunni 16 a.) õpilast oli, võiks anda aastas umbes 2890 pd. Võib kindel olla, et õpilased kõige parema meelega niisuguse asja kallale asuvad. Kui veel pealegi asja nõnda korraldada, et paremad eksemplaarid võivad saada välja pandud isegi põllutöö näitustel, ehk eraldi koolide poolt korraldatud sügisestel lastepidudel, nagu seda kevadistel pidudel õpilaste käsitööd võivad olla, siis on õpilaste püüdmised seda elavamad.

Arvan, et siin ka õppiva noorsoo organisatsioonid omale kohase tegevusala leiaksid, korraldades maakonna ning ülemaalisi õppurite pidusid-väljanäitusi, missugustel pidudel einelauas esimesel kohal oleksid juur- ja puuviljadest valmistatud toidud, mille retseptid ning valmistamine õrnemast soost õpilaste ja nende organisatsioonide hooleks jääks. Nende viimaste otsekoheks ülesandeks olgu hoolt kanda selle eest, et meie rahvas, kelle toimimine senni õige ükskõigne on olnud, tulevikus mitmekesisemalt toidetud saaks, kuna puu- ja juurviljad seda ja ka ühtlasi tervemat ning odavamalt toitmist täiesti võimaldavad. Oleks tõesti aeg, sest nüüdki imestavad väljamaalased, et meie rahvas liig palju liha süüa, näevad selles raiskamist. Ja see on ometi õige.

Omapärane Eesti kool on alles saamisel ja tööd jätkub ta juures kõigile. Asugu siis ka tööle ta kallal kõik, arutades küsimust igakülgset küll koosolekuil, kongressel, küll „Kasvatuse“ veergudel. Eelmiste ridadega olen tahtnud omalt poolt asjale tõuget anda.

Kirjaõpetuse meetodidest.

H. Summer.

Iga õpetaja on võinud tähele panna, et mõned õpilased loevad ladusasti, teised aga suure vaevaga ja komistades, kusjuures viimased ka loetu mõttest halvasti aru saavad, sest nende tähelepanu läheb lugemisprotsessi võitmiseks, kuna mõte kõrvale jääb.

Harilikult ei saa öelda, et õpilased, kellele lugemine raskusi sünnitab, oleksid üleüldse arenematud või kehvade vaimuannetega. Viletsa lugemise põhjuseid tuleb seega mujalt otsida. Küsimus on tähtis küllalt, et tema juures peatada. Sest kuigi kirjaoskamine isenesest ei ole ei tea kui suur arenemise tundemärk, ehk teda küll tihti selleks peetakse, võib halb lugemisoskus siiski saada edu takistajaks, sest lugemisega on seotud paljude teiste ainete omandamine praeguses koolis. Kui õpilane kulutab palju aega ja energiat mehaanilise lugemisprotsessi peale, siis ei jätku tal neid muu jaoks.

Montessoro mängusüsteemi abil võib lapsi õige varakult lugema-kirjutama õpetada. Kui palju see aga lapse arenemisele kaasa aitab, on küsitav. Lapse peaaegu ja tunnete keskkohad on alles välja arenemata. Ka varakult lugema-kirjutama õppinud laps jääb ikkagi harilikuks lapseks.

Mis järeldub sellest? Kõige pealt see, et lugemine on peajasjalikult mehaaniline protsess, mida lapsele võib kätte õpetada juba siis, kui peaaegu alles võrdlemisi arenematu.

Miks peetakse siiski lugemist väga tähtsaks ja tehakse tema kätte õpetamisega algust, nii pea kui võimalik? Osalt traditsiooni, osalt tarviduse pärast. Meil õpetatakse ja õpitakse ju raamatute abil, millest tekib tungiv tarvidus sarnaseks lugemisoskuseks. Ei oleks vaja lugemaõppimisega nii väga rutata, kui oleks vilumus ja avarad võimalused õpetada noortsugu tarviliku edukusega ilma raamatuteta. Neid tingimusi aga ei ole. Sellepärast on üheks tähtsamaks ülesandeks tee leida, kuidas seda peajasjalikult mehaanilist oskust lapsele nii kätte harjutada, et selle juures tema vaimuarenemisele mitte kahju

ei sünniks, et lapse arenemine võõriti tarvitatud abinõude mõjul viga ei saaks ega kängu ei jääks.

Millest tuleb siis, et paljudel lastel ladus ja arusaamisega lugemine on suureks raskuseks? Siin on tähtis meetod, mille abil lugema õpetati. Tahetakse arendada ja edendada korralikku lugemisoskust, siis tuleb tarvitada ajakohast õppemetoodi.

Läinud aastasada andis koolile juba mitmed enam-vähem väljakujunenud kirjaõpetamise meetodid. Viimasel ajal on aga sellel alal tehtud eriti suuri edusamme, millest läinud aastasaja pedagoogid veel unistadagi ei võinud. Tuletame veel kord meele Montessoro süsteemi, vaatame 4—5-aastase lapse vigadeta kirja ja meie näeme, kui kergesti võib praegu lugema-kirjutama õppida.

Käesolevas töös tahame kirjeldada kirjaõppimise meetodeid, et nende aluste valgustamise abil anda võimalus igale ühele neid arvustavalt hinnata ja head halvast lahutada.

Kirjaõppimise meetodide arv on ülalavalatavalt suur. Et neist kokkuvõtlikku ülevaadet saada, peame neid süstematiseerima. Sel teel saame kolm pealiiki:

1. Sünteesi meetodid, mille oluliseks tundemärgiks on, et alguses õpitakse kätte sõna osad — häälikud, silbid — pärast alles terve sõna.

2. Analüüsi meetodid, kus õpetamiskäik on vastand eelmisele: õpitakse kõige pealt sõna ja siis tema osad — silbid ja häälikud.

3. Analüüsi-sünteesi meetodid, kus mõlemad eelpooltähendatud meetodid mitmesugusel kujul ühendatud.

I. Sünteesi meetodid.

Need on kõige vanemad ja puudulikumad. Suureks raskuseks on siin häälikute nimetused, mis koguni teist viisi kõlavad, kui häälikud sõnas.

Õppimine sündis järgmiselt:

Häälikute õppimine esmalt kuulmise järele, siis häälikute kirja märkide ehk tähtede õppimine.

Meelespidamise kergendamiseks õpiti häälikuid ja tähti tähestiku järjekorras. Oldi sellega toime saadud, siis hakati häälikuid ja tähti järjekorrata õppima. Kõik see oli määratu raske ja huvitu töö lastele. Edasi mindi ainult siis, kui õpilane võis iga häälikut näidata ja iga näidatud tähte nimetada.

Sellele järgnes silpide õppimine. Algust tehti kergemate, s. o. kahehäälikuliste silpidega, pärast mitmehäälikuliste ja mitmetäheliste juurde ülemineks.

Harilikus tähestiku korras õpiti ka silpe: va, ve, vi... av, ev, iv jne. lõpmatuseni.

Sõnade õppimine sündis samal viisil. Abiks võeti veel veerimine.

Kergenduseks võeti hiljem tarvitusele pildid, salmid, jutukesed, mängud jne. Kõigi nende abinõude eesmärgiks oli kergendada rasket ja igavat tähe-, silbi- ja sõnaõppimist, mis lastele kipus üle jõu.

Silpe kokku arvates peatas laps iga silbi eel. Raske oli aru saada, kuidas terve häälikute reast sündis sõna, mis ülesloetud häälikute reast kõlaliselt erines.

Võtame, näituseks, sõna kapp ja vaatame, kuidas see sõna sünteesi meetodi abil sünnib: ka—a—pe—pe. Hõlpsasti saab laps häälikute üleslugemisega toime, kuid sellest reast sõna sünnitamine jääb kättesaamata tarkuseks ja noor lugeja peab kuude kaupa vaevlema lugema õppimise kallal.

19. aastasaja algul soovitas Pestalozzi silbi ja sõna sünnitamise harjutusi ilma raamatuta, kuulmise järele.

Hiljem hakati silpide abil lugema õppima, sest õpetajad nägid, et häälikute kokkuarvamine ladusa lugemise kättesaamiseks suureks takistuseks on. Ka see tee tõi palju raskusi mehaanilise silpide õppimisega. Siin võeti küll harilikult niisugused sõnad, kus üks silp ehk pea sarnased silbid kordudes sõna sünnitavad, kuid niisuguste sõnade tagavara on väikene ja ei lahenda küsimust kaugeltki.

Suureks kergituseks oli, kui häälikuid nõnda nimetama püüti hakata, nagu nad sõnas kuulduvad. Soovitati umbhäälikut hääletades häälikuga liita: mmm+a—ma, nnn+o—no. Nii viisi kiirelt üteldes saadi silp, mida enam mehaaniliselt tarvis ei olnud õppida, vaid mida alati sünnitada osati.

Uueks raskuseks aga oli silpide õppimise juurest sõna õppimise juurde üleminek.

Ka siin oli võimalik mitmesuguste teravmõtteliste abinõude varal asja kergendada, kuid need olid ikkagi ainult tähtsusetu kergendused, mis küsimust lõpulikult ei lahendanud.

II. Analüüsi meetodid.

XVIII aastasaja lõpuks jõuti puht teoreetilise mõtlemise abil analüütiliste meetodide juurde. Huvitav on, kuidas üks Prantsuse pedagoog analüütilise meetodi tarvitamist põhjendab: „Kui teie lapsele mingisuguse mõiste soovite anda, näituseks, kuub, siis ei hakka teie kuue osasid, nõõpe, hõlmu, taskuid jne. eraldi näitama, vaid näitate talle korraga terve kuue, üteldes — see on kuub... Miks ei peaks meie sedasama ka kirja õpetuse juures tegema? Viie lastest eemale kõik aabitsad ja lugemise raamatud ja huvitage neid terve, nende arusaadavate sõnadega, mida nad palju suurema meelega ja hõlpsamini meeles peavad, kui kõiki tähti ja silpe.“

Samal ajal tulid ka paljud teised pedagoogid arvamisele, et loomulikum oleks, kui terve juurest osa juurde minnaks, sest see oleks konkreetse juurest abstraktse juurde minnek. Sõnad on lastele arusaadavad, kuna häälikud, nagu sõna osad, lapse silmas mingit mõtet ega huvi ei sisalda.

Tähtedega võis siis laps ainult sõna tutvuneda. Selleks oli tarvis ka isesugust abinõu, mis oles võimaldanud selle meetodi tarvitusele võtmise. Ilmusid ka sellekohased õpperaamatud, kus terved read sõnu toodi, mis õpitavat tähte sisaldasid: ani, anum, August, abi, aabits, alev; Kalev, kaunis, kaas jne.

Et õpitavat tähte hõlpsamini fikseerida, selleks soovitati teda teistest värvide ehk suuruse poolest eraldada.

Edasi võis siis miina, kui õpilane iga näidatud sõna nimetada oskas ja iga nimetatud sõna näidata võis. Sõnadest saadi lahutamise abil õpitavat tähte kätte.

Nagu eelolevatest näitustest selgub, on ka siin õppimine mehaanilise töö peale põhjendatud, mille tõttu ta häid tagajärgi ei võinud anda ja elujõuliseks ei saanud.

Vaatamata niisuguste ebaõnnestanud katsete peale, ei jäänud analüüsi printsiip unustusse. Idee seisib õigel alusel, mille tõttu üksikud ebaõnnestanud katsed teda kõrvale tõrjuda ei suutnud.

Selle meetodi puhtalt läbiviimiseks ei olnud tarvis aabitsaidki. Arvati, et kõige loomulikum on, kui laps harilikust raamatust ühe lehekülje ära õpib, kõiki ettetulnud lauseid silpideks ja silpe tähtedeks lahutades. Võib oletada, et sellel leheküljel juba suuremalt jaolt kõik silbid ja nende mitmesugused ühendused ette tulevad.

Töö ise kujunes nii: õpetaja luges ette lause, näituseks: Ilus aeg oli kätte jõudnud. Õpilased kordasid kooris ja üksikult:

Ilus

Ilus aeg

Ilus aeg oli

Ilus aeg oli kätte

Ilus aeg oli kätte jõudnud jne., igakord uut sõna juurde lisades. Lauset loeti nõnda kaua, kunni õpilased iga loetud sõna näidata oskasid.

Siis seati liikuva aabitsa abil kokku sõna „ilus“, ühtlasi teda juba silpideks jaotades.

Tähtedega tutvunedi ka ainult analüüsi abil. Selleks jaotati silp tähtedeks.

Nõnda õpiti veel teisi lauseid, kunni õpilane hulga tähti, silpe, sõnu ja mitmesuguseid tähe liitumisi teiste tähtedega omandas.

Peale selle võis laps juba ise lugema hakata.

Hiljem täiendati seda meetodi veel sellelābi, et tähtede asemel häälikutest rāgiti, kuid siiski ei olnud ka niisugusel juhtumisel meetod puudusteta. Õppimine oli ikkagi mehaaniline.

Selle tõttu edenes ka ühtlasi analüüsi meetodiga sünteesi meetod, kunni viimati õnneliku mõtte peale tuldi, neid mõlemaid ühendada.

III. Analüüsi-sünteesi meetod.

Selle meetodi järele õpetamine sünnib aabitsa abil, milles leiduvad a) pildid, b) sõnad, mis piltidele vastavad, c) sõnad, mis piltide nimetustele sarnased, d) laused ja jutukesed, mis tuttavatest häälikutest koos seisavad, e) tähestik, mis küll siin suurema tähtsusega, sest häälikute õppimine ei sünni kunagi tähestiku järjekorras.

Õppimine sünnib järgmiselt.

a) Tutvunemine pildiga. Soovitav, et õpetaja ta klassi tahvlile joonistaks, mis huvi tõstab ja ka sellekohast mõistatust, kõnekāanu, salmikest või jutustust tarvitaks.

b) Õpilased joonistavad. See rahuldab lapsi, võimaldades neile aktiivselt tegevad olla ja harjutades kätt ka kirjutamiseks.

c) Sõna kirjutamine tervena. Soovitav, et õpetaja tahvlile kirjutatud sõna kirjutamiseks tarvisminevaid liigutusi selgelt veel mõned korrad järele teeks, mida ka lapsed sõrmega õhus teevad. Lapsed jälgivad kirjutatud sõna kuju raamatus ja siis kirjutavad ise.

d) Sõna lahutamine hāalikuteks. Õpetaja loeb sõna, rõhutades iseāranis seda hāalikut, mida kāesoleval momendil õpitakse.

e) Kirjutatud sõna hāalikuteks lahutamine. K—a—n—a. Õpilased otsivad üles tēhed, mis seda ehk teist hāalikut tēhendavad. Õpetaja kirjutab tēhe tahvlile ja küsib, kus on niisugune tēht sõnas jne.

k) Uute sõnade sünnitamine. Õpitud hāalikutest sünnitatakse mitmesuguseid sõnu ja nende vorme: kanu, tanu jne.

l) Trükitāhtede õppimine. Kirjutatud tuttavat sõna võrreldakse trükitud sõnaga, kirjutatud tähti trükitud tähtedega.

Tāhele pannes, kas vōi ainult seda tōd, mis lapsed niisuguse õppeviisi juures teevad, peame ütleva, et siin kõrvaldatud on mehaanilisus ja sellega ühes ka temaga kaasas kāivad igavus ja tūdimus. Õpitakse otsekohe lugema ilma pika ettevalmistuseta. Sünteesi meetodi juures on aga pikk ettevalmistus mōõdapāasemata. Õpetus on seotud nāitlikkusega, joonistamisega ja kirjutamisega. Vōib lugeda, ilma et tarvis oleks kõiki tēhti tunda.

Need analüüsi-synteesi meetodi omadused on nii kaaluvad, et see meetod praegu igalpool kõige pruugitavam on, vālja arvatud kohad, kus teda veel ei tunda, ehk kus see tundmine vāga pealiskaudne.

Takistuseks ei vōi ka see olla, kui lugemist ja kirjutamist ühesuguse kiirusega harjutada ei suudeta. Vabadus jääb üht nendest ettepoole asetada õpetaja

enese äranägemise järele. Katsed on aga näidanud, et kui lapsi ühtlasi ka joonistama ja muid kirja harjutusi on õpetatud tegema, siis kirjutamine ja lugemine sammu pidada suudavad.

Kõigil nimetatud meetodidel on veel hulk variante, kuid põhjusemõttelikult ei ole tarvidust neid eriliikidesse jaotada. Suuri üllatusi uute meetodide leidmise alal loota ei ole, sest psühholoogia on juba nõndakaugele jõudnud, et meie õige ja eksitee vahel vahet võime teha.

Et kirjeldatud metoodide hinnata, selleks vaatame kuidas reageerib meie psüühika lugemise juures.

Kuidas tulid sünteesi meetodi puudused ilmsiks? Sünteesi meetodi juures käis lapsele üle jõu häälikutest sõnu sünnitada. Kõik muu läks hõlpsasti. Raske ei olnud häälikute ja tähtede õppimine. Neid aga liita ei osatud.

Milles seisab lugemine psühholoogiliselt?

a) Mulje saamine silma abil tähtedest ja sõnadest;

b) hääletamine (motooriline liigutus) kas kuuldavalt ehk tasa;

c) konkreet ettekujutused, mille läbi sõna ja tema tähendus assotsieeritakse.

Katsed ja lihtne vaatlemine on näidanud, et lugemise ajal silm mitte üksikuid tähti, silpe ei ka koguni sõnu ei haara, vaid hulk sõnu korraga. Ühel isikul on see omadus suurem, teisel väiksem.

Sellega on siis ka selge, et õppinud lugeja kunagi ei veeri, vaid n. n. lennates sõna mulje vastu võtab ja kiirelt edasi läheb, nii et hääle sünnitamise organid vaevalt nõnda kiirelt töötada suudavad.

Lugemist tähele pannes on võimalik otsusele jõuda, mis lugema õppimise juures kõige tähtsam, et lugemine ei takistaks mõttest arusaamist.

Tähti võrreldes, nende kuju peale tähelpanu pöörates, saame nõnda kaugemale, et õpilane neid ilma pikema järelvaatamiseta ära tunneb. Selleks otstarbeks on soovitatav, et tähed esialgselt hästi suured oleks ja järkjärgult väiksemaks läheks. On üksikute tähtede äratundmine kiire, siis võime sedasama ka sõnade ja sõna salkade kohta ütelda.

Tingimata tarvilik on palju analüüsimisharjutusi teha ja seal juures häälikute selge hääldamise peale rõhku panna. Niisugused harjutused on selleks tarvilikud, et õppida sõnu kiirelt äratundma.

Kiire lugemine oleneb ka sellest, kui palju meie korraga tähti ehk sõnu silmadega fikseerida suudame. Kunagi ei tohi lubada, et õppija sõrmega ehk pulgakesega rida nõnda peaks, et eelmissed veel lugemata sõnad varjatud oleks. Kui tõesti rida kaduma tükib, siis on otstarbekohasem muid abinõusid pruukida, nagu papi ehk paberi väljalõiget, mis ainult loetava rea avab.

Et sõnade ja sõna salkade fikseerimist kiirendada, selleks on võimalikult ruttu lugemise tükkide juurde üleminna. Seotud materjaali (lugemispalade) lugemise tarvidus kasvab aga veel enam teiste psühholoogiliste nõuete rahuldamiseks.

Katsete varal võib kindlaks teha, et arusaamata kirja lugemine raskem on ja palju aeglasemalt sünnib, kui kerge arusaadava kirja lugemine. Sellest järgneb nõudmine — õpilasele ärgu antagu rasket arusaamatut materjaali lugemiseks.

Õpilasele ei tohi kunagi etteütelda. Etteütlemise mõjul kordab õpilane kuulmise järele ja ei tee nägemise piiride laiendamiseks midagi.

Tihti ütleb õpilane sõna aimamise järele. Kui ta niisugusel juhtumisel eksib, siis ei tule tal mitte üksi valesti öeldud sõna parandatult korrata, vaid ta peab ka neid sõnu kordama, mis parandatud sõnaga mõtte läbi lähedalt seotud. Sellel läbi laieneb vaatepiiri ulatus.

Lõpuks küsime: missugust meetodi võiks nüüd kõige soovitamaks pidada?

Eelolevatest arutustest selgub, et analüüsi-sünteesi meetod eneses kõike seda sisaldab, mis korrallikku arenemist edendab.

Analüüs teeb juba alguses sellega tegemist, millega ka õppinud lugejal alati tegemist teha tuleb. Siin kuulub ta konkreetseist asjust, mis elule kutsuvad assotsiatsioonid, nagu hariliku kõne juures. Tähelpanemise suurendamiseks kasutatakse siin ära appertsepsioonid.

Süntees aitab lugemise tehnikat kiirendada. Nii täiendavad analüüs ja süntees teineteist ja moodustavad kõige kohasema kirjaõppimise meetodi.

Kohane meetod on jälle kindlustuseks, et lugemise tehnilised raskused mitte arusaamise takistuseks ei saa.

Meie aabitsa kirjanduse peale pilku heites näeme, et meil suurt valida polegi. Paljud aabitsad, mille järele lapsed oma vanemate juhatusel on lugema õppinud, ei vasta enam selle arenemisjärgule, milleni aabitsakirjanduse

alal üleüldse on tõustud. Vanu aabit-said, möödaläinud aastasadade parandust trükitakse ikka edasi, sest puuduvad võimalused laste vanemaid uuemate meetodidega tutvustada.

Meie kooli reformeerimine aga annab lähemas tulevikus lugemaõpetamise õpetajate kätte. Nendelt võime ajanõuete kõrgusel seismist nõuda. Kirjaõpetamise suhtes aga tarviliku kõrguseni tõustes, teeme otsata suure sammu üleüldises kultuurilises arenemises. Just siin, õppimise algul, on tähtis õiget teed tabada ja sellega tuimust ja lõtvust õpilastest eemal hoida.

Ainejärjestus taimeeaduse kursuses.

J. Klein.

H. Männik kirjutab artiklis „Bioloogiline meetod“ („Kasvatus“ nr. 8—9): „Taimeteaduse kursus jaguneb kaheks astmeks, esimeses on üksikute tüübiliste taimede kirjeldus, teises — morfoloogilis-füsioloogilise iseloomuga ülevaade tervest taimeistikust.“

Seda väidet puudutatud küsimuse kohta ei saa võtta aksioomina.

Ainejärjestus taimeeaduses eeltsiteeritud mõttes on teatavajis tingimusi põhjendatud, ta on harilikuks saanud, on praegu valitsev. Kuid on küllalt fakte ja argumente, mis õigustaks diametraalselt vastupidise seisukoha.

Väitan: enne morfoloogilis-füsioloogiline eelkursus, siis tüübiliste taimede üksikkäsitlus ja põhjendan seda järgmiselt:

Lapse tähelepanul on eeskätt tervikutega — taimindiviiduumidega — kergem opereerida, kuna füsioloogilised faktid ulatusliselt suuremat tähelepanu nõuavad ja ilma teatavate morfoloogiliste eeldusteta võimata on neid käsitada. Sest: milleks on siis kodulugu meie algkoolis? Koduloo aine peab olema ülekaalus konkreetne. Taimede ala kuulub siia tingimata. Ja eks omandata siin morfoloogilisi mõisteid, eks omandata siin juba algmõisteid süsteemaatikast, nagu: õistaim, eostaim; seemed, samblad, rohud jne., samuti rida ökoloogilisi fakte (taime kaitsäabinõud, seemnete laialilaganemine j. m.)? V. Ament,

uurides taimeeaduse puutuvate mõistete ja teadmiste arenemist laste juures, leidis, et 8-aastane laps iga päev ette tulevad taimed enamasti juba tunneb ja edaspidi sel alal palju enam juure ei omanda. Tõsi, taimi nimetada, nende üksikute osade vahel vahet teha osata, ei tähenda veel — taimi tunda ja kirjeldada osata. Kuid koduloo ülesanne ongi: ennekoolliaegses praktikas omandatud mõistete korrigeerimine, vaatlemise edasiarendamine, õpilase rikastamine uute faktidega ja mõistetega. Asun seisukohal: üldmorfoloogiline töö taimeeaduse alal peab koduloo ajajärgus tehtud olema. Ja 5. õppeaastal, kui taimeeadus peale hakkab, on lapsed seega jõudnud ajajärku, kus tekivad küsimused, nagu: kuidas taim end toidab? mis tähtsus on lehel, õiel? jne., s. o. füsioloogiline huvi saab ülekaalu. See on fakt. Taimeeaduse ajaloolises arenemises paistab samasugune arenemisjärjestik vastu.

On olemas teinegi väide, mis õigustaks kursuse algamise taimede üksikkäsitusega: füsioloogia viivat õpilase algusest peale temale väga raskelt seeditavate suuruste — rakukeste ja kudede — juurde, kuna taimede kui üksuste, paljale silmale nähtavate ja igapäevaste asjade vaatlemine hoopis kergem on. See väide on omaaja laps. Taimeeaduse meetodika peaks üle saama seisukohast, füsioloogiat (eeskätt füsioloogia eelkursust) rakukesega ja

mikroskoobiliste vaatlemis- tega alata. Kui asuda seisukohale, et füsioloogiliste küsimuste puhul on morfoloogial teeniv osa, et morfoloogiline vaatlemine oleneb tarvidusest ja on lubatav nii palju, kui palju ta aitab füsioloogilisi küsimusi selgitada, siis langeb iseseisva peatüki „Rakuke“ jne. vajadus iseenesest ära, samuti rida „peensusi“, mis ei ole füsioloogiast tingitud. Toome näituse. Meie ees on küsimus: kuidas taim end toidab? Siin tõuseb rida üksikasjalisi küsimusi, tulevad tööd, mis mingisugust rakukese olemasolu teadmist ei vaja. Kui oleme jõudnud juba teadmiseni, et juur toidu vastuvõtja on, siis tõuseb küsimus: kuidas ta seda teeb? ja alles nüüd asume juure morfoloogia juurde. Siin juba rakukestest muidugi mööda ei saa. Kuid esialgu on küllalt ta olemasolu fakti konstateerimisest, elementaarsest morfoloogilisest kirjeldamisest. Teiste taime orgaanide vaatlemisel teeme sama ja niimoodi kasvab arusaamine rakukestest, tema vormidest ja elustõpilaste teadvuses nagu iseenesest. Taimeteaduse arenemine käis sama teed: alles 1831. a. tunnistatakse rakuke Hugo, v. Mohli poolt taime üleüldiseks elementaarorganiks, kuna teised anatoomilised faktid ammu enne seda tuttavad olid ja füsioloogiale suure edu juba võimaldasid. — Ohata aga selle juures, et rakukese käsitus siiski raske ja mikroskoopide puududes võimata, ei maksa. Pealegi — mikroskoop peab koollil olema.

Õppeaine järjestusküsimuses ei ole ainult materjaal mõõduandev, vaid eestkätt käsitusviis, meetod. Kui rääkida üksikute taime tundmaõppimisest taimeeaduse tunnis, siis peame siin tingimata bioloogilist käsitusviisi mõtlema. Autor, kes sarnase käsitusviisi omis õpperaamatuis meisterlikult läbi viinud, ja meilegi selles suhtes teatavaks eeskujuks võiks olla, on tuntud prof. Schmeil. Vaatame aga, kuhu me jõuame, kui taimeeadust sarnase „tüüpide meetodiga“ algame. Näituse otsida ei ole vaja. Lööme lahti Schmeil-Pilli „Botaanika käsiraamatu“ ja vaatame, kuidas me saame hakkama esimese seal kirjeldatud taime — kanakoolme — käsitamisega. Kas võime aru saada kanakoolmele valgust võimalda-

vaist tingimistest, kui meil pole teatava määrani selge valguse tähtsus taime kohta? Ei! Kui meil füsioloogilisi teadmisi ei ole, siis on see, millest Schmeil kõneleb, dogma. Mis tähtsus on putukate külaskäigul taimele? mis on siis see tolmlemine? Niisugused on järgmised küsimused, millest samuti ilma dogmaatilise elemendita mööda ei pääse. Koguni lubamata on aga juba niisugune puhtdogmaatiline lause: „Uued lehed on aga uue tagavara toiduaineid valmistanud“ (minu harvendus)... Ehk veel näitused. Taime bioloogilisel käsitusel ei saa me kuidagi mööda tema „eluruumi“, s. o. mullapinna, õhu, valguse, niiskuse, temperatuuri, ümbritseva elukonna mõjust. Kas võime aga rääkida mõjust, kui meil teatava määrani selge ei ole kas, milleks ja kuidas taim neid ehk teisi tingimisi vajab? Ei! Kas me võime metasaaluse floora nähtustest, puude laasimisest jne. aru saada, kui meil ei ole mingisuguseid teadmisi klorofüllil tähtsusest jne. Ei! Meie konstateerime fakti: taime de bioloogilise käsituse juures ei saa meie sammu teha, ilma et me kokku ei puutuks füsioloogiliste küsimustega. Mis teha nende küsimustega? On mitmed võimalused. Esiteks, me võime küsimused ära lahendada. Rida katseid ja vaatlemisi, mis siin korraldatud peab saama, killustab aga õpilaste tähelepanu sedavõrt, et taimest kui tüübilisest üksusest enam midagi järele ei jää. Pealegi ei saa pea mingisugust füsioloogilist küsimust ühe taime juures lahendada. Teise „tüübi“ juures algab vana lugu otsast peale jne. Teiseks, me võime füsioloogilised küsimused võimalikult edasi lükata. Arusaadav, et seega bioloogilisel vaatlemisel alus võetud on. Kolmandaks, vastame ettetulevad küsimused dogmaatiliselt (nagu see vast tegelikult kujunebki). Muidugi on meil siin lubamata patuga tegemist.

„Kohanemisnähtusist“ arusaamisel ei ole mingit alust, kui ei ole enne selged taime orgaanide eluavaldused, vajadused. Väide on põhjendatud eeltoodud arutamisega.

Taime de bioloogiline käsitamine eeldab otsekohest elavate eksemplaride vaatlemist, viibimist looduses. Milleks

muutub aga bioloogiline meetod talvel? Kui hakatakse siin „bioloogiseerima“ raamatute, puudulikkude õppeabinõude, herbaariumide, kriidi ja käte abil, siis ei ole see enam loodusõpetus! Saksamaa bioloogilise meetodi kodumaa metodistid on hädaohust õieti aru saanud, kui nad värskust otsivad Ameerika koolist, kus käiakse juhtmõtte järel: vaatlemisvõime arendamine (training the eye) on loodusõpetuse esimene ja suurem ülesanne. — Küll on võimalik aga talvel füsioloogiat teatavas ulatuses läbi võtta. Sügise võiks kasutada lihtsalt füsioloogiliseks ja ökoloogiliseks vaatlemiseks ja vastavate materjaalide kogumiseks. Järgmised kevaded ja sügised olgu siis määratud tüüpide käsitamiseks.

Ka bioloogilise meetodi nõuded: taime vaadelda kui elavat organismi,

vorme käsitada ühes nende tegevusega — eeldavad tingimata eluaval-duste peajoonelist tundmist.

Kokkuvõttes esitatud põhjendusi, tahaks näha taimeteaduse kava meie algkoolis järgmisena:

A. Kodulooline ettevalmistus taimede alal.

Vormid, nimetused. Vaatlemisharjutused, mõistete korrigeerimine ja uute loomine. Faktilise materjaali kogumine. Tunnid episoodilise karakteriga, bioloogiline ainekäsitus lubatav nii palju, kui palju ta ei eelda suuremaid füsioloogilisi teadmisi.

B. Taimeteadus.

1. kontsentrum (5. õppeaasta) morfoloogilis-füsioloogiline eelkursus.

II. kontsentrum. Üksikute tüübiliste taimede bioloogiline käsitus. Süvenemine toitmisfüsioloogiasse.

Vaba kooli põhijooned.

P. F. Kapterevi järel H. Summer.

Tolstoi ja tema mõttevendade kavatsused vaba kooli kohta jäid teostamata. Tolstoi vaba kool oli ainult katse selles sihis, kus tehti mitmesuguseid pedagoogilisi katseid talupoegade laste kasvatamise juures. Ka ei saanud Tolstoi kool kuigi kaua töötada. Kuid ometi ei olnud Tolstoi pedagoogilised põhimõtted ainult sisutud unistused, vaid said aluseks vaba kooli liikumisele.

Hilisema vabakooli liikumise nurgakivideks on neli nõuet: 1) Vaba kooli loomisel on lastevanemad igapidi tegevad; 2) kooli õppeelu organiseerimisele peavad õpilased kaasa aitama; 3) vabas koolis õpitakse ainult huvi pärast. Seal ei ole ei karistamisi ega tasu; seal puuduvad eksamid ja tunnistused; seal ei pea olema sunduslikka õppeaineid ega sunduslikka töid; 4) vabas koolis individualiseeritakse kasvatust ja õpetust.

Vanemad ei tohi lastekasvatuse raskusi eneste kaelast ära veeretada. Ise oma jõuga peavad nad püüdma vaba kooli luua. Selle mõtte teostamisel tuleb üksteist toetada, sest vaba kooli loomine ei ole sugugi kerge asi. Siin peavad vabadus ja isiku austamine tege-

likult maksma pandama, ja lapse vaimu nõuded rahuldamist leidma.

Muidugi mõista peavad vaba kooli loomise juures pedagoogid vanematele igapidi abiks olema. Kui pedagoogide abi kõrvale lükata, siis peavad vanemad ise nende kohusid täitma, see tähendaks siis, et osa nendest pedagoogideks peaks saama. Pea tähtsus seisab siin selles, et vanemad vaba kooli loomisel tegelikult kaasa aitama peavad, kuigi pedagoogide mõju siin juures küllalt suur võib olla. Vanematele peab kool alati avatud olema: nemad võivad igast kooliellu puutuva küsimuse lahendamisest osa võtta, peavadki võtma.

See seisukoht näib nii loomulik olevat, et selle vastu kellegil midagi ütelda ei võiks olla. Tarvis on ainult seda silmas pidada, et vanemad ja kool üks teise tööd ei takista, et nende vahel rahu ja vastastikuse toetamise mõte valitseks.

Nüüd võib aga tõusta järgmine küsimus: kui vanematele samasugused õigused anda, nagu pedagoogidele, siis peaks neil ka samasugune eriharidus olema. Vanematel ei puudu harilikult mitte ainult eriharidus, vaid ka üleüldine

Õpilaste tegevuspiire vaba kooli loomisel võib mitmeti mõista. Kõige käremeelsemad pedagoogid kujutavad enesele vaba kooli loomist järgmiselt ette: loodavas koolis ei ole kindlat õppekava, ei ole klasse ega õpetajaid, ei ole õieti midagi, mis meie kooliks nimetame. Õpilased ise loovad oma nõuetele vastava kooli, kus juures neile vanemad ja seltskond igas asjas lahkelt vastu tulevad. Õpetajate kutsumise juures mängivad õpilased suurt osa, niisama ka õppeainete valimisel ja nende iseloomu äramääramisel. Mida vähem seltskond loodavale koolile kujuandmisel tegev, seda rohkem saavad õpilased eneste loovat jõudu näidata. „Seltskond ja õpilased üheskoos loovad siis niisuguse kooli, millel on oma täielised individuaalsed tundemärgid. Ta ei ole ühegi teise kooli sarnane, niisama nagu see õpilaste kogu kellegi sarnane ei ole.“ (Venzel).

Teiste, vähem käremeelsete vaba kooli kaitsjate arvamise järele on ikkagi kasvatajate mõju kasvandikkude peale väga tähtsal kohal, kuid mõlemate poolte vahekord peab võimalikult vaba olema. Ei saa kuidagi seda põhjendada, et kasvataja kasvandiku elusse ei tohi tungida. Tungivad ju ometi laste elusse vanemad, sugulased, tuttavad — ja selleks näib neil ju loomulik õigus olevat! Mispärast siis just pedagoogidelt see õigus tahetakse riisuda?

Sellest järgneb siis, et tarvis kindlakujuline vaba kool, mille loovad laste vanemad ja lapsed ühes pedagoogidega. Muidugi ei või selle kooli kuju raudne ning muutmata olla. Katsetega rikastatud, peab ta alati sügavamaks muutuma, ta peab niisuguseks asutuseks saama, mis õpilaste vaimlisi huvisid rahuldab. Kool on alati muutuv ja täienev elav organism.

Laps astub vaba kooli ja õpib kõike tundma, mis seal leidub, sest muidu ei saa ta ju enesele tarvilikku tööharu valida. Muidugi saavad lapsed tihti oma otsusi muutmata ja ühe töö juurest teise juurde ülemineva. Niisugustele kõhklejatele peavad pedagoogid abiks olema, selle juures laste psühholoogiat silmas pidades. „Õpetajatel ja vanematel jääb ainult õigus üle lastele üht ehk teist õppeainet soovitada, kuna aga lastel täieline õigus on ettepannud õppeaineid

tagasi lükata ja niisuguseid valida, mis nende vaimuannetega rohkem kokkukõlas.“ (Venzel.).

Kasvatajad ja õpetajad on lastele abiks teatud töö juures ja siis, kui nad juba lapse iseloomu on tundma õppinud, töötavad nad õppekava välja.

Tähtis on, et õpilane ise enesele õppekursuse looks, valides ainult niisugused õppeained, mis temale kohased. Keegi täiskasvanud ei tohi lapsele ühtegi õppeainet sunduslikuks teha, niisama ei pea ka ükski õppekava sunduslik olema. Meeldib lapsele õppeaine, siis võib ta teda õppida, ei meeldi, siis ei õpi ta teda mitte.

Niisugune vabadus näib aga väga hädaohtlik olevat: kuidas on see siis võimalik, et lapsed ise õppeained validad! Nad võivad ju ei tea mis valida!

Kuid see hädaoht ei näi aga sugugi tõenäoline olevat. Lapsed ei saa ju ei tea mis valida; nad validavad ju ainult niisuguste õppeainete hulgast, mis neile ette pannakse. Kas aga lapse instinkt küllalt kindel alus on, millele ta oma valiku rajab? Kas on, psühholoogiliselt vaatepunktilt seda küsimust käsitades, lapse teadusehimu küllalt suur, et see talle nii raske ja tähtsas asjas juhtnõriks oleks?

Kõrgemate koolide õpilased validavad ju enestele õppeained ja lähevad vabalt ühelt õppeainelt teisele. Ka mõnes Inglise ja Ameerika keskkoolis on võimalus õpilastel enestel teatud õppeaineid valida. See valik sünnib aga väga kitsastes piirides. Siin ei või veel palju juttu olla sellest, mis meeldib ja mis ei meeldi. Kõiges ilmas aga validavad lapsed õppeaineid juba sel teel, et nad ühes aines hästi edasi jõuavad, kuna teisest aga midagi teada ei taha ja neid õpivad ainult sunniteel, laisalt, huvita, kuna nende armsad õppeained suurt huvi pakuvad ja neid vaimliselt ülendavad. Sunniivisil õppimisele järgnevad harilikult pettused, vaen õpetaja ja õpilase vahel, püüdmine ainult näidata, et nõuetav õppeaine õpitud on. Selle järelduseks võib olla see kurb nähtus, et õpilase vaim ära närub ja vaene tagakiusatud õpilane kooli kõige tema korra ja õpetajatega kangesti vihkama hakkab. Lõpuks ei pea ka unustama, et laps kodus kõiksuguseid küsimusi ette paneb, ja vanemad nende küsimuste pea-

le vastavad, see tähendab — ta õpib seda, mis talle meeldib. Siin valib ta vabalt ja iseseisvalt. Teda juhib tema erksus, teadusehimu, huvi ümbritseva elu vastu. Siin läheb tema ees, kuna kasvatajad järele tulevad.

Nõnda siis ei ole õppeainete valimine õpilaste eneste äranägemise järele sugugi uus, vaid juba ammu enesele tegelikus elus tee murdnud. Siin võib ainult sellest jutt olla, kas seda ametlikult tunnustada või endiselt vargselt ja piiratult tarvitada. Midagi kohutavat ei ole siin, kui asjatundlikult, järjekindlalt ja mõistlikult talitada. Algusel peab lapsel kõige laialisem voli olema valida, mis ta aga iganes tahab, sest kõik ilm on temale veel koguni uus ja õpetlik. Kui aga lapsed endid juba gruppideks on koondanud, kas lasteaias ehk ka perekonnas, siis peab pedagoog neile ainult teatud õppeaineid pakkuma, sest kõigile kõike pakkuda oleks küll võimata. Kuid alati püütagu võimalikult palju pakkuda, nimelt mitmekesisuse mõttes. Kooli astumisega jääb aga õppeainete arv veel väiksemaks, sest siin on tarvis kõik pakutud õppeained hoolega läbi töötada, kuid õppijal ei pea kunagi võimalus puuduma oma vaba tahtmise järele valida, vähemalt teatavais piirides. Sest kui keegi kas arstiteaduse või kasvatusteaduse enesele eriaineks valib, siis peab ta ka ülikooliski kõiki neid õppeaineid õppima, mis selle juures tarvilikud.

Vabas koolis ei pea olema mingisuguseid eksamid. Siin ei pea ka olema mingisugust tasu, karistust, tundide ülesandmist, sunduslikku klassis käimist, tunnustusi, diplome, mis teatud õiguse annavad, ega muud sellesarnast. Õpilane ei ole ka kohustatud sedagi mäletama, mis eelmisel tunnil läbi võeti. Kui koolis ükski neist ergutusabinõudest tarvitusel, ei või kasvatust vabaks nimetada. Vaba kool on ainult laste teadusehimu ja huvi peale rajatud. Ainult huvitav õppeaine jääb kindlasti meelde.

On palju tähtsam lapses mõne teadusharu vastu huvi äratada, kui temale mõne natukese sellest teadusharust ära seletada.

Viimaks oleme siis suure ja raske küsimuseni jõudnud — kas on õpilase enese huvi küllalt kindel alus, millele

õpetuse võiksime rajada, ilma et ühtki ergutusabinõu tarvis oleks? Kõige kindlamaks tõenduseks oleks küll see, kui meie põhjalikult õpilase teadusehimu ära kaaluks. Selleks aga on meil tarvis teada, kas on teadusehimu inimese loomu kohane, või on ta ainult niisugune nähtus, mis kunstlikult elule on tekkinud.

Et teadusehimu loomulik nähtus on, selle üle ei saa kahelda. Inimene võib vaimunälga nõndasamuti tunda, nagu ta kehaliselt nälga tunneb. Ajaloost näeme, et inimene igal ajajärgul vaimlist nälga on tunnud ja seda mitmesuguste abinõudega kustutada püüdnud. Suure õhinaga asub ka laps uurimisele. Tema on sündinud uurija. Põlev teadusehimu on lapsele täiesti loomukohane. Muidugi mõista, on see teadusehimu ühe juures suurem kui teise juures. On ka koguni niisuguseid lapsi, kellel väga nõrgad intellektuaalsed huvid on ja kes sellepärast teadusepõllul kuigi kaugelt ei jõua. Alati võib aga oletada, et ka nemadki teaduse vastu huvi tundma hakkavad korraliku hoolitsuse juures.

Laste huvi õppeainete vastu kasutades ei tohi meie silmapilgukski unustada, et noore õpilase huvid tasakaalus tulevad hoida. Siin peab teatud kokkukõla valitsema. Inimesel ei ole ju mitte üksainuke tarvidus ja huvi, ja sellepärast peame seda hoolega silmas pidama, et üks tarvidus ehk huvi teisi enese alla ei matak. Koguni lubamata on ühte huvi teiste kulul suureks kasvatada. Näituseks, kunstlikul teel võime meie teadusehimu nõnda suureks kasvatada, et laps aastate kaupa järelandmatult raamatute taga istub ja mängud ning tarvidused koguni ära unustab. Ei pruugi siis sugugi imestada, kui laps mõne aja pärast õppimise ja raamatud ära põlgab ja kirglikult mängu ja vabaduses liikumist armastama hakkab. Niisugusel juhtumisel, kui meie aga tema hingeelu kokkukõla silmas peame, võime tema tarviduste ja huvide peale järjekindla teoreetilise õppekava üles ehitada.

Peale teadusehimu rahuldamise peab õppimine lastele veel vaimlist mõnususit ja lõbu sünnitama. Ometi tuleb aga elus palju niisugust tööd teha, mis mingisugust meelehead ei sünnita, vaid koguni vastuoksaks. Niisugusel korral peab

õppijaid see trööstima, et edaspidi seesama õppeaine suuremat huvi saab pakkuma. Igal silmapilgul seisab aga kõigi õppeainete huvi selles, et nad meie vaimujõudu kosutavad ja et meil teaduse omandamise juures mitmesuguseid raskusi tuleb ära võita. Teadmine, et iga silmapilguga meie jõud kasvab, on üli-tähtis.

Lõpuks peab ütleva, et niisugune õpetaja kunagi oma ainega õpilasi huvitada ei suuda, kes ise lõdvalt töötab ja asja vastu huvi ei tunne. Põhjused võivad siin küll vabandatavad olla, kuid see ei muuda asja. Õpetaja võib, näituseks, kas või väsinud olla selle tõttu, et ta tööga rängasti koormatud on. Elav õpilane peab enese ees ka elavat õpetajat nägema. Ainult see õpetaja suudab oma õpetamisega kasvandikke vaimliselt rahuldada, kes ise õpetamise juures palju vaimliselt üle elab, kellele tema õppeaine intellektuaalset elu sisaldab. Tuld süüdatakse ju ikka ainult tule ja mitte kunagi kustunud tuki küljest. Selleks aga, et õpetaja heameelega õpetaks, on tingimata tarvilik tema elutingimisi õigusliselt ja materiaalselt põhjalikult parandada.

Kas on üleüldse võimalik koolitöös mingisuguse edu peale mõelda, kui kõik ergutusabinõud kõrvale jätta ja edasijõudmise nurgakiviks ainult õpilaste huvi panna? Esimesel pilgul näib see koguni võimata ja arusaamata olevat. Kuidas siis — õpilane võib täie õigusega tunnist ära minna ja ümber hulkuda? Ta ei ole koguni kohustatud isegi seda meeles pidama, mis eelmistel tundidel läbi võeti! Mis kool see siis õieti on, kus mingisuguseid eksamid ei ole? kus diplõome ei ole? Kas see ei ole ainult tühi sõnakõlks, tühi fantaseerimine? Ei. Kõik see näib ainult sellepärast võõras olevat, et kõigis meie praegustes koolides sunniviisil õpitakse. Arvatakse, et kui koolist kõik ergutusabinõud kaovad, siis ka kool lõpulikult kaob. Ometi peab ütleva, et asi kaugegtki nii ei ole. See on ainult hari-lik argtus suurte uuenduste eel. Arvati ju ka omal ajal, et talupoegi pärisorjusest vabastada ei või, sest nad lähevad siis koguni laisaks, hakkavad jooma ja saadavad terve riigi hukka. Vaba kool näib ka praegusele koolile hukatust toovat, kuid hoolega kõiki as-

jaolusid järele kaaludes tuleme otsusele, et kooli uuendamine küll palju vaeva tarvitab, kuid võimata ei ole ta mitte.

Vaba kool saab lapse vaimlisi huvisid toetama, kuid mitte neid maha suruma. Ta tahab kõik lapse anded tasakaalus tugevaks kasvatada, kuid mitte ainult mõnda neist harida, teist aga armuta ära lämmatada. Kui laps korralikult on üleval peetud, kui ta tublisti toidetud on, puhast õhku sisse hingab, mängida ja vabas õhus liikuda võib, mispärast ei peaks ta siis osa aega hea meelega vaimutöö peale ära kulutama? Temal on ju ometi teadusehimu! See töö ei ole talle sugugi needmiseks, mille eest ta ennast igal võimalikul juhtumisel peaks kõrvale hoidma. Närvikava nõuab ka harjutust, nagu musklikavagi. Seda tööd ei pea aga väga väsitavaks tegema. Siin peame hoolega silmas pidama niisama puhkust kui ka mitmekesisust. Võtame siis ka veel seda arvesse, et last energiline õpetaja juhatab, kellele enesele ka see töö huvitust pakub, sest et ta mitte üleliigse tööga koormatud ei ole. Kujutame enesele ette, et see õpetaja veel tark ja arusaaja inimene on, et ta lastele mitte ainult kuiva raamatutarkust õpetada ei püüa, vaid igal võimalikul juhtumisel väikestele lastele praktiliste tööde juures tarvilikka teadmisi kätte juhatab ja nende mõistust teritab. Mis ime siis, et lapsed ise hea meelega kooli lähevad, et siis sugugi tarvis ei ole neid poolvägisi klassi ajada, et nad tunni ajal kunagi uulitsale ümber hulkuma ei lähe, et nad ise kõik meeles püüavad pidada, mis neile klassis seletati ja näidati. See kõik sünnib juba iseenesest. Lapsed ei saagi seda unustada, mis neile huvitav näib olevat. Kõik see on aga puhas fantaasia, öeldakse. Neid põhimõtteid ei ole keegi kuskil läbi viinud ega saagi läbi viia. See kõik on ainult ilus mõttekujutus.

Ja, meie ei räägi sellest, mis praegu näeme ehk mis ennem oli, vaid sellest, mis peaks olema ja mis võimalik on. Ta on veel sellepärast võimalik, et ajalugu meile küllalt tunnistust annab selle üle, kuidas inimesed püsimate tööd teevad just teaduse enese pärast, just enese vaimu nõuete rahuldamiseks. Vaatame korraks tagasi teaduse ja kunsti peale. Kuidas on nad välja arenenud?

Kuidas on ka praeguse vaba kooli teooria ja katsed meie seljatagust kindlustanud? Mis oli kultuuri tekkimise juures mõõduandvaks põhjuseks?

Muidugi mõista, suur osa kultuurist, tema materjalne külg, on elunõuete ja häda sunnil tekkinud. Kuid ometi ei mõtlegi keegi unustusse jätta ka niisuguseid teaduseharusid, millel otsekohe praktilises elus tähtsust ei ole, nagu taeva-alaotuse, sügavate maakihtide, sügava mere taime- ja loomariigi uurimine, mitmesugused embrioloogilised uurimised, puhas matemaatika, ajalugu ja mõtte-teadus. Selle vaimutöö juures on peapõhjuseks teadusehimu, tõe otsimine. Kõige selle alal on inimsugu tuhanded aastad väsimata töötanud ja töötatakse praegu ning tulevikuski.

Selle peale võib muidugi vastata, et kultuur on paremate ja aatelisemate inimeste töövili, kuid koolis aga õpivad harilikud lapsed ja paljud on nende hulgast veel koguni viletsate vaimuannetega. Kas võib üleüldse kahte niisugust asja võrrelda?

Kui ühel alal paremad mõttetöölised ametis on, siis on teisel pool kindel arusaamine sellest, mis esimesed teaduse kasuks ära on suutnud teha, kuidas nad tihtipealegi eksinud on, kava vale teid on käinud, kuid viimaks ikkagi õigesse kohta välja on jõudnud. Muidugi teada, on ütlemata raske uut teed rajada, kuna aga vanus roobastes käimine igapäevale jõukohane näib olevat. Lukust lahtitehtud ust oskab küll igaüks avada. Didaktikas räägitakse ka muu seas euristika meetodi üle, mis selles seisab, et õpilastele mitte valmis teadmisi kätte ei juhatata, vaid nad peavad ise küsimuste varal ja faktide põhjal tarvilised teadmised leidma. Nõnda siis käivad õpilased oma õpetaja juhatusel sedasama teed, mida mööda üksikud teadusemehed nende eel on käinud. Nii siin kui seal on asja edendajaks teadusehimu. Kultuuri ajaloos on tähtsa koha peal teadusemehed ehk õpetlased, siin aga pedagoogid, kes ennast kõige südamega koolitööle on pühendanud.

Ei saa kuidagi selle tõsiasja vastu vaielda, mida järgmised sõnad sisaldavad: „lapse teadusehimu ja õpetlase teotsimine — on ühe ja sellesama hingeomaduse järeldus. Kui mitte valesti

kasvatamine tihtigi nõnda armuta seda kõige paremat ja puhast tungi ära ei lämmataks, kui ta mitte uurimishimu rahuldamise asemel meile kuive ja tühje vormelid kaela ei riputaks, kui ta mitte meie vaimujõudu külma ükskõiksuseni ja loiduseni ei hävitaks, siis oleks uurimised ja leidused need eesmärgid, mille poole kõik inimesed kirglikult püüaks.“ (Kletshkovski.)

Vaba kool ei ole mitte tühi mõtte-mõlgutus, vaid ta on tõsine elunähtus, ta ongi juba olemas. Lugege, mis L. N. Tolstoi oma vaba kooli üle kirjutab. See oli vaba kool, mis enneaegu iseäralikkudel põhjustel surma varises. Keegi ei või tõendada, et Tolstoi vaba kool pedagoogiliselt läbi oleks kukkunud. Ta ei olnud ainult, kahjuks, lõpule viidud. Tema vältus oli üleüldse väga lühike. Juba see asjaolu, et vaba kooli mõte ühes teiste suurte mõtetega pinnale kerkitab, annab sellest tunnistust, et ta elujõuline on. Ajutiselt kaob ta ära, tõuseb aga siis jälle uuesti elule. Ei olnud ju ainult Tolstoi see mees, kes vaba kooli eest võitles. Temal oli palju mõttevendi. Ka praegu seisavad selle mõtte eest paljud pedagoogid. Mitmes kohas tehakse sellel alal katseid. Olgugi, et need katsed väga kitsastes piirides sünnivad, olgugi, et nad ka pedagoogiliselt väga õnnestunud ei ole, kuid vaba kool on juba reaalne elunähtus, kuigi esimesed katsed just mitte kõige rahuloldavamad ei ole. Enamasti igas asjas äpardavad esimesed katsed.

Ka väljamaal, Öhtu-Euroopas ja Ameerikas, on vaba kooli alal katsed tehtud ja tehakse praegugi. Tihti on katsed hästi õnnestunud. Nii siin kui seal ei puudu aga ka vaba kooli vaenlased. Kõige kardetavamad vaenlased on pedagoogiline vanameelsus ja õpetajate puudulik pedagoogiline haridus. Kuid ikkagi on vaba kool juba praktiliselt samme astunud.

Vaba kool on individuaalse kasvatuse ja õpetamisega lahutamata ühenduses. „Vaba kool peab kõigi oma õpilaste individuaalseid omadusi tundma“ (Venzel). Selles mõttes on ta samm tagasi — samm vanaaegsete koolide juure, kus õpetaja iga õpilast iseäraldi õpetas. Siis, kui kool riigi eestkostmise ja valitsuse alla sai, hakkas

ka uus õpetusviis maksma. Rikkamad riigikodanikud aga hindasid ikkagi individuaalset õpetusviisi kõrgemaks, ja lasksid oma lapsi kodus õpetada. Vaba kool kaitseb ka individuaalse õpetamise mõtet. Vaba kool ei ole muidu mõeldav. Kui meie isiku arenemist kuidagi kitsendame, siis ei või siin ju vabadusest juttugi olla. Nendel ettetoodud põhjustel peab vaba kool õpilaste väikesteks gruppideks jagamist enam hindama, kui praegust klassi süsteemi. Mida väiksemad need grupid on, seda parem. Vaba kool on ju põhjusemõttelikult vaba isiku looja. Kus mitte igakülgselt vaba isikut ei looda, seal ei ole ka kooli, vaatamata selle peale, et seal on direktorid, õpetajad ja õpilased. Kool ei ole mitte mitmesuguseealiste inimeste kogu, vaid ta on pedagoogiline asutus, mis alati muutub ja täieneb, et igakülgselt õpilaste muutuvaid elunõudeid rahuldada. Kooli ei suuda keegi lõpulikult välja töötada, sest ta muutub alalõpmata. Vaba kool ei käi kunagi kindlate eeskujude järele. Teda ei suuda ükski autoriteet ega pärandus oma võrku meelitada. Üleüldised ees-

kavad ja kindlaksmääratud plaanid ei leia siin kunagi enesele kodu, sest vaba kool on pedagoogilise loomise viil. Vabas koolis võiks heade tagajärgedega niisugune pedagoog töötada, kes palju pedagoogilist teadust on omandanud, kes õpilase individuaalsuse vastu huvi tunneb, kes oma pedagoogilist võimist ja oma teaduse tagavara selle õpilase kasuks püüab pruukida, kelle kasvatamise ta enese kätte on võtnud. Ilma psühholoogilise analüüsita ja pedagoogilise loomiseta ei saa siin sammugi astuda. Päheõpitud vormid jäägu siin koguni kõrvale.

Lapse isik võib aga vabas õhkkonnas vaba olla. Temaga ühes peavad siis ka kõik teised vabad olema. — Muidu oleks see koguni võimata. Teiseks nõuab vaba kool õpetajalt palju loovat jõudu. See on ka põhjatu raske küsimus. Viimaks ei taha individuaalne õppeviis kuidagi kooliga kokkukõlas seista.

Nendel põhjustel seisab siis õieti korraldatud vaba kool meist veel koguni kaugel, mitte ainult praktiliselt, vaid koguni ka teoreetiliselt. Vaba kooli teooria ootab veel oma loojat.

Õppetarvete küsimus.

A. Luts.

Õppetarvete küsimust on kõnetatud õpetajaskonna koosolekuil ja ka üldriiklikel kongressidel. Ta on tunnustatud tsentraaltähtsusega küsimuseks, millest oleneb kogu haridustöö viljakus, töökooli moodustamise võimalus jne. Kõigest sellest hoolimata on jäetud see küsimus kõrvale, nagu puuduks temal teostamise tarvidus.

Ei taha siin kujutada raamatulikult käsitletud õppetunni edasiandmise ega vastuvõtmise piina, ei ka pildistada omatud väärtedmiisi, vaid enne koolitööd veel kord juhtida tähelepanu meie õppetarvete tõsise näljahäda peale ja otsida teid väljapääsuks.

Meil ei puudu mitte ükski füüsika ja keemia kabinetid jne., vaid keeruline on isegi saada kirjutussulgi, pliiatsid, koolikaustikuid jne. Kui ma ei eksi, tegi haridusministeerium läinud talvel keskkoolide õppetarvete asjus järelepärimise, nii et seal üldine vaesustunnis-

tus peaks olema. Kuidas ministeerium on asunud mainitud häda lahendamisele, kas on kavatsatud varustada iga üksikut kooli eriti, kas linnade ühiskabinettide süsteemi luua, või kas ta üleüldse midagi on kavatsenud, — see on küsimus, milleks ei ole häid arvamisi. Koolide hoolekandja — ministeerium — on varustamise suhtes jäänud passiivseks.

Teine organ, kelle poole pöörame, on turg, meie raamatu- ja kirjutusmaterjaali kauplused. Enne sõda, mil kaubad võistlesid ilmaturul, leidis mõnigi, kelt õppetarveid võis saada. Meie oma raamatukauplused teevad äri ainult äri pärast. Neil puudub haridustööst ülevaade, võib olla ka mõiste, eriti veel klassitööst ja selle tarvidustest. Koole peetakse peremeesteta lüpsilehmiks, keda tahetakse lüpsata aasta ümberingi. Teinekord esinetakse isegi alatu pettusega: müüakse alaväärtuslik-

ku kaupa, et aga koguda kapitaali. Tähendab, ka need on koolide varustamise suhtes saamatud.

Ka kodumaa tööstus ei pea silmas koolitarvidusi. Piipega ja plotskipitsega külitakse üle kogu maa, kuid lihtsaid joonelaudu, arvikuid, kolmnurke jne. otsid asjata. Kui neid kuskil leidub, siis ei vasta nad ei hinna ega väärtusega nõuetele. Paber, mis omamaa saadus, on turult kadumas. See veeb üle piiri Venemaale. Valitsus kiitab paberi väljaveo rohkusega ja ei hooli sest, mis maksab õpperaamat, koolikaustik jne. siseriigis. Praegu maksetakse viletsa paberi puudast spekulantidele juba 1500 marga ümber. Arvame sinna juure raudtee kõrge veohinna, äri mõõduka protsendi, siis lineerimise kulu ja kaustiku valmistamise tasu, siis tuleb tarvitajal viletsast kaustikust maksta vähemalt 8—10 marka. Paberi kallidusest oleneb ka osalt meie õpperaamatute muinasjutuline hind (80 kuni 120 marka eksempl.).

Kool ei tohi viireleda riigis kerjusena, ega olla äri taller-

ma a k s. Siin tuleb otsida rutulist väljapääsu.

Kõige esiteks tuleb rutulises korras ellu kutsuda haridusministeeriumi juures osakond, kellel ülesandeks koolide varustamise küsimus õppetarvete suhtes.

Teiseks tuleb avada igasse maakonda õpetajate osatühisuste raamatu- ja kirjutusmaterjaali ladud ehk kauplused, kes töötaks ühise korralduse ja põhikirja järele. Nende ülesandeks ei oleks mitte ainult valitsuse poolt saadud õppetarvete väljajagamine, vaid ka paremate õpperaamatute kirjastamine ja koolidele kättesaadavaks tegemine, samuti ka õppetarvete muretsemine iseseisvalt. Iseäranis tähtis on kirjastuse küsimus. Samuti tuleks ühissettevõttel ellu kutsuda raamatuköitmise, paberilineerimise ja vihkude valmistamise töökojad.

Et asjale anda kiiret käiku, paneksin E. Õpetajate Liidu juhatusele südame peale kõige lähemal ajal kokku kutsuda asemikkude kogu õppetarvete muretsemise ja sellekohaste ühingute loomise võimaluste arutamiseks.

Enam rõõmu!

Kui parajasti oma kasvatusvõtteid kontrolleerides neid arvan kõige paremini põhjendatud olevat, vilksatab korraga mõni mõte ja ma kaotan endise kindla aluse; olles sunnitud teed otsima hoopis uues suunas. Ma arvan, iga teadlik vanem tunneb sarnaseid momente.

Praegu näib mulle, et viies läbi järjekindlalt ja valjult kõiki häid ja otsustavateid kasvatusseadusi, ma iga päev kümnel korral hävitan laste heldaid, süütuid rõõmu silmapilke. Ma ei tohi kunagi lubada, mida kord olen keelanud. Ma ei naerata ühegi vallatuse üle. Ma ei luba ühtki maiust söögivahele, ei ühtki edevust sünnitavat linti ega riidet lapse enese äranägemise järele. Nad ei tohi isa töö juures segada, ei tohi riulilt ega kirjutuslaualt asju võtta, ei tohi köögis veega ega millegi muuga mässata. Ei tohi jalutuskäigul ka kõige huvitavamaid asju uulitsalt maast üles võtta... Nii järgneb üks „ei tohi“ teisele, kustub üks väike rõõm teise järele.

Ei taha igatahes eitada järjekindluse tähtsust kasvatuses. Kuid meie ei tohiks iialgi kivineda omas süsteemis. Me peaks jääma õrntundlikeks, et alati vähem tähtsat eraldada möödapääsematust.

Me kardame kõiksügu halbu oma-dusi, kui lapsele üht või teist lubaksime. Me mõtleme ainult lapse tuleviku peale, tehes talle oleviku sagedasti nõiduslikuks keeluringiks. Kuid metsik oleks pidada last ainult aineks, millele alles peame vormi andma, et temast üks kord inimene saab. Ja kui siis niisugune mõneaastane meile otsa vaatab läbi pisarate oma teraste küsivate silmadega, kui ta keeldud asja ära peab panema, siis tekib tahtmata tundmus, see on inimene, kes jälle kord sunnitud rõõmust loobuma.

Tulevik jääb aga siiski tähtsaks. Kuid kas need väiksed rõõmu silmapilgud ei karasta iseloomu? Kas värske päikesepaisteline meeolu lapseas ei vähenda kiuslikkust, argust; kas ta ei loo meil inimesi tugevaid töös ja rõõmus?

Ma ei räägi meie rõõmuvaesest koolielust ja neist uuendustest, mis tuleks ette võtta, et siia päike heledalt saaks paista.

Omis kodudes aga peaksime eemale peletama tusased mõtted neist väikest käharpäist; peaksime hellad olema nei-

le üle kõigi raskuste ja puuduste viidavaile lastele, kellele nii kui nii olude tõttu palju keelama peame. Vast ehk siis ootaks meid tulevikus südamlikum vahekord oma lastega kui seda senni oleme näinud.

A. O—o.

Karl Reimann †.

Homo duplex — kaksikhing — oli meie vaikne sõber. Külm, kinnine, äärmiselt pealiskaudne ja ükskõikne seltskonnas, näis, nagu libiseks puudutama temast üle iga idee, iga meeoleu; täis kaasakiskuvat vaimustustuld, kõikevõitvat tahtejõudu ja aatelist põlemist oma väheste sõprade ja õpilaste



19. märts. 1886. — 13. juul. 1920.

keskel. Karm saatus oli ta hinge kaheks lõhestanud: alaline edasirühkimine ja võitlus üksinda, ainult omal jõul, kuna paljud, koguni isa, talle selja pöörasid, surus kõik ta südametule kaane alla, mis avanes vähehaaval nende seas, kes teda mõistsid ja temast tahtsid osa saada. Kogu ta lühikene elu lendas üksinduse tähe all: üksinda kasvas ja võitles, üksinda kustus Emajõe voogudes.

Karl Reimann sündis 19. märtsil 1886 Rägavere vallas, Mödriku külas, kus isa oli rahvakooliõpetaja. Ta kasvas üksinda, vähemagi lasteseltsita, kuna õnnetumad perekonna vastolud vaotasid aegsasti oma karmi pitsati ta vastuvõtlikku lapsehinge. Kuid juba siis ilmus ta tahtejõud: ta oskas neis lahkoludes võtta kindla seisukoha — ema kaitsjana. Omapead kasvades ja kujunedes, õppis ta teiste koolilaste kõrval ilma korraliku juhatuseta. Juba poisikesena avaldus ta armastus looduse vastu: koolimaja otsa, mis asus lagedal väljal, istutas ta aiakese, ise puid seemneist kasvatades. Ruttu täiskasvanud, tugeva kehaehitusega, oli ta isal alaline kaaslane põllutöös.

11-aastasena astus ta Rakvere linnakooli, mille lõpetas 1905. aastal. Raske oli juba see esimene samm: isa kehvuse, osalt ka ükskõiksuse tõttu, tuli tal õppida viletsates tingimustes. Vahepeal oli isa väikese talu ostnud. Siin leidis Karli huvi looduse vastu endale tegevusala. Kooli vaheaegadel oli tal mõne aasta jooksul rohtaed asutatud. Kevadeti tuli ta tihti õhtupooliti koju põllule tööle, ehk küll hommikuti oli 8 versta jala kooli minna. Ta valis õpetaja elukutse ja astus 1905. a. sügisel sama kooli juures pedagoogilistele kursustele, mis aga suleti paari kuu pärast rahutuste ajal, pealegi et kursistid, eriti just Karl, kooliülemuse vastu üles astusid. Ta asus koju ja hakkas algõpetaja eksamik valmistama. Tal tuli töötada rasketes tingimustes, sest et isa, peale selle juhtumise, teda peaaegu põlgas ja oma peremehelikkust ikka mõista andis. Kaasakistud ajavaimust, astus ta mitu korda üles rahvakoosolekutel koolimajas ja jäi nagu ime läbi karistamata pärastisel reaktsiooni ajal. 1906. a. kevadel läks tal korda algõpetaja kutsetunnistust omandada. Niisu-

gustes oludes sai ta „mina“ oma põhi-jooned: ühelt poolt vaenulik, eemale-tõukav ümbrus, teiselt poolt kutsuv ideaalide vald.

Sama aasta sügisel valiti ta Kandle vallakooli õpetajaks. Omale jalale saades tundis ta suurt vabadust ja andus kogu oma energiaga kooli- ja seltskonnatöölle, ühtlasi edasi õppides, sest lõppsihina seisis silmas kõrgem haridus. Sel ajal suri ta õnnetu ema, ja nüüd katkes ühendus koduga. Ainult noorem vend Rudolf, läbikäinud samad katsumisteed, jäi talle omastest. Oma meelekindluse ja iseteadvuse pärast sai ta siin ülemuse rõhumist valusasti tunda, eriti pärast seda, kui ta välja ajas parun Schillingi, kes tuli ühes Haljala papiga ta kooli revideerima. 1908. a. valiti ta õpetajaks Pada vallakoolile, kuid siit pidi ta sama paruni intriigil kuu pärast koolitöö keskel lahkuma, kuna tal veel võeti õigused Eestis õpetaja kohta saada. Tal ei jäänud muud, kui asus ajutiselt isa juure, kes ühtlugu heitis ette talle ta seisukohta. Õnneks läks tal aga korda 1909. a. kevadel saada õpetaja koha Kaukaasias Haginski asunduses. Nähes, et ülikooli peasmine ja seal õppimine majanduslikus kitsikuses võimatu, valis ta vahejaama ja astus sama aasta sügisel Belgorodi õpetajate instituuti. Kõige raskem oli ta eluvõitlus siin. Isast jäetud, sai ta esimesel aastal natuke abi tädimehelt, kuid järgmistel pidi ta ise tundidega ülespidamise- ja õppimise-kulud teenima, kandes juhuslikkude leivaandjate tujusid. Kui ta 1912. a. instituudi lõpetas, oli ta, juba paljaspea, vaatamata omast tugevast organismist ja tahteküllusest, võimatuseni väsinud ja närvilik. Suve puhunud venna Rudolfi pool, kes ka oli sunnitud kodunt lahkuma ja Laane vallakoolis töötas, sai ta Võnnu linna kõrgema rahvakooli õpetajaks. Siin, lähedamates elutingimustes, andus ta uue energiaga koolitöölle. Nõudlik, iseteadlik ja kindel kangekaelsuseni, jäi ta võõraks muulastele kaasõpetajatele ja võõrale seltskonnale, kuid seda lähem oli ta õpilastele, kes temas nägid oma venda.

Jätnud diplomid, töötas ta oma toa vaikuses üksinda armsama teaduse kallal. Suviti reisis ta harilikult: kodumaal, Soomes, Venemaal. Tüdinud

vaimlisest tööst, tegi see väsinud self-made-man endale mööblid, jalanõusid jne. Sel ajal toetas ta vaimliselt ja aineliselt venda Rudolfi edasiõppimises.

Kuid saatus määras talle teise tee. Ilmasõja ajal pidi ta 1916. a. sügisel Pauli sõjakooli astuma ja barbaarse sõjavankri ette rakenduma, mida ta kõige rohkem vihkas. Kannud kõik tsaariaegsed toored alandused, teenis ta ohvitserina mõne kuu Saraatovis 91. tagavarapolgus; siit saadeti ta Stohodi ääre frondile Kalischi piiripolku. Sõja julmas atmosfääris ilmusid sellesse vaikesse tömehesse, kel nii kallis oli kogu inimsugu, raskemeelsed jooned. Tihti kirjutas ta kaasaegse elu mõttetusest ja omadest surmaaimustest. Kuid teine surm ootas teda. 7 kuud kaevikutes olnud, pääsis ta 1917. a. viimastel päevadel kogemata sõjateenistusest ja jõudis enne Saksa okkupatsiooni kodumaale. Ta andus kohe oma endiste kutsede: oli vähe aega õpetajaks Tartus Treffneri gümnaasiumis ja asus siis Rakvere kõrgemale rahvakoolile. Siin lootis ta lähedamaid elu- ja töötingimisi; ka oli tal tahtmine kodutalu, mis isa vanaduse ja saamatuse tõttu viletsas seisukorras, hoida võõrastesse kättesse satumast. Sõjast päritud raskemeelsus ei lahkunud aga temast; tihemini kõneles ta sõpradele lähenevast surmast. Kinnine, kõrval ühis- ning seltskondlisest elust, sai ta siin mõndagi kannatada, eriti just Eesti kooliülemuse poolt, mis läks otse naeruväärsusteni, nagu tagandamine ülikooli suvikursustele mineku pärast. Ta tõsine „mina“ avaldus ainult õpilastele, kes teda esiti nõudlikuse pärast võõrastasid, kuid pärast seda südamlikumalt armastasid.

1919. a. suvel jätkas ta oma tööd loodusteaduses Tartu ülikooli suvikursustel. Sügisel läks ta loodusloo õpetajaks Rakvere õpetajate seminaari, millele jällegi endine kooliülemus püüdis takistusi teha. Siin lootis ta peaseda erakondluse survest. Ta püüdis siin ellu viia omas teaduses töökooli põhi-vaateid. Ta rohkearvulised käsikirjakatsed sisaldavad huvitavaid algupäraseid meetoodilisi põhimõtteid ja sihtjooni. Kuid ka siin jäi ta võõraks seltskonnale ja ametivendadele, eriti koolis valitseva ametliku õhkkonna pärast. Kogu ta mahasurutud tundlikkus ja inimesear-

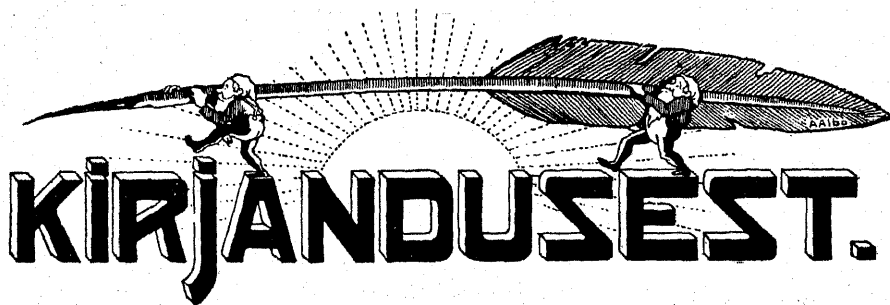
mastus koondus õpilastele, kellele ta oli paremaks sõbraks. Ta suutis neid oma tahtejõuga poolmärkamata ainesse süvendada ja neile maitsta anda töö ja teaduse ilu.

1920. a. suvel töötas ta jälle ülikoolis. 13. juulil läks ta, nagu ikka üksi, ülespoole linna Emajõkke suplema. Ta sattus neelukohale ja uppus, vaatamata kõigist jõupingutustest, kuna paljudest ligiolijatest ükski ei läinud appi. Surnukeha leiti alles kolmandal päeval. Vend Rudolf, kes kohale jõudis, viis ta koju ja sängitas väheste sõprade ja õpilaste saatel ema kõrvale.

Eemale jäi Reimann ühiskondlisest palangust, eitades kõiki ajutisi ülekeenud instinkte kui ka vere ja tapmisega lunastatud vabadust. Ta armastas pala-

valt oma kodumaad, teise armastusega, milles oli suur lugupidamine kogu inimsoo vastu. Olla inimene — oli ta kõige suurem ilu ja õnn. Kogu ta üürikene elu oli alaline põlemine selle õnne valguses. Jälle kordus elu igavene tõde: mida kõrgem, ilusam hing, seda rutiini ta murdub, nagu oleks keha maine puur kitsas sellele tulele. Külma voogudes tardus kuum veri, kuid vood ei kustutanud neid leeke, mis temas; nad põlevad tungaldena elu halluses ja igapäevsuses nendele, kes teda mõistsid, ta õpilastele ja sõpradele. Sügavas leinas hüüavad nad: Maga rahus, sõber, üksi, nagu ikka! Ilus on surra, kui põlevad hinges kõik tuled!

Hendr. Tooming.



Ajalugu rahvakoolidele.

A. Õ.

Eesti emakeelne rahvakool näib kordkorralt ikka enam ja enam jõudvat kindlamale alusele omas arenemiskäigus. Mulluse õppeaasta algul ilmusid haridusministeeriumi poolt valmistatud õppekavad seitsmeaastase kursusega algkoolidele, mis sisuliselt enam-vähem ühtlustas koolide võrku võetud algkoolide tüüpe; õppekavadele lisatakse seletuskirjad juure (v. „Kasvatus“ 1920, nr. 8—9); hiljuti võeti Asutava Kogu poolt avalikkude algkoolide seadus vastu, mis viimased seab kindlale juriidilisele ja majanduslisele alusele. Edukat tööd neis koolides võimaldab ühest küljest õpetajate ettevalmistamine asutatud seminäärides ja rohkearvulistel kursustel igas kodumaa nurgas, teisest küljest — õppe- ja käsiraamatute trükist ilmumine. Rõõmustavad nähtused Eesti iseisvuse ajaloos!

Kahju ainult, et mõned vanema põlvkonna õpetajad, kes tublid eriteadlased, ei ole pedagoogiliselt ette valmistatud. Ma mõtlen nimelt algkoolide kohast ettevalmistust, kus iga õpetaja peab olema enam-vähem entsüklopedist, kõikteadja. Algkoolis tuleb ühel ja selsamal õpetajal tihti käsitada Eesti keelt ja kirjandust, maadeteadust, Saksa keelt, ajalugu, joonistust, aritmeetikat, laulmist jne. Iga aine metoodika tundmine on temale kohustav, kui ta tahab asjalik, produktiivne olla ja ajakõrgusel seista. Keskkoolis on õpetaja seisukord teistsugusem: ta on oma asja eriteadlane ja ajaloolasel — näituseks — ei pruugi algebra või geomeetria paremat käsitlusviisi hädasti tunda. Spetsialiseerumisele on alus pandud juba ülikooli pingil ja elu praktika aina suurendab seda. Üksikutest õnnelikkudest eranditest entsüklopeedilise eruditsiooni suhtes ka keskkoolides ma ei kõnele.

Kuid suum cuique! igale oma (koht) — tunnistasid juba muistsed roomlased. Ka meie päivil ei ole midagi korrapärasemat ja kiiduväärilisemat, kui see, et „iga lind oma laulu laulaks“, iga õpetaja oma eriala kohaselt talitaks. On keegi kõikteadja algkooli ainetes, siis kõlaga tema prohvetlik hääl kaugele, on ta aga eriteadlane, toimetagu teatavates piirides. Ne sutor supra crepidem (kingsepp oma liistu juure)!

Nüüd aga märkame sagedasti sarnast soovimata nähtust, kus kõikteadja algkooliõpetaja töötab keskkoolis, olles valmis igat õppeainet käsutama, kuigi elementaarsuse piirides, ja teisest küljest — mõnigi keskkooliõpetaja-eriteadlane või koguni väljaspool kooli asuv ärimees arvab enese algkooli õppeainetes sedavõrd kodus olevat, et igas asjas autoriteetlikult julgeb ja tahab kaasa rääkida, veel enam — isegi seadusandja olla. Cand. phil. N. Kann kirjutab laiajooneliselt mitmesuguselt alalt, algades „Saksa-Eesti sõnaraamatuga“ ja lõpetades „Eksperimentaalse pedagoogikaga“ (v. tema „Feodalism“, lhk. 312). Cand. hist. J. Sitska, kes viimased aastakümned koolitööst hoopis kõrval seisnud, kirjutab „Ajalo algõpetuse“ rahvakoolidele ja „Üleüldise ajaloo“ keskkoolidele. Saksa keele õpetaja J. L. Jürgens kirjutab käsi- ja õpperaamatuid nii kesk- kui algkoolidele maadeteadusest, ajaloost j. m.

Tänu neile suure vaeva ja hea tahtmise eest, kuid meel läheb kurvaks nähes, kui palju asjata vaeva, tühja tööd tehakse ja kuidas kahjulikku seemet külvatakse Eesti koolipõllule isikute poolt, kellel hea tahtmise kõrval puudub elementaarsem oskus, tarvilik ettevalmistus, kogemus ja vilumus koolikirjanduse alal.

Võtame näituseks J. L. Jürgens'i raamatu „Ajalugu rahvakoolidele“, ilmunud G. Pihlaka kirjastusel Tallinnas, I anne 1918. a., II a. — 1920.

Enne aga, kui selle raamatukese juures pisut pikemalt peatada, katsume selgeks teha: missugustele nõuetele peab vastama ajaloo õpperaamat? Metodistid (Põkõtilo, Ulanov, Kulshinski, Obst j. t.) vastavad selle peale järgmist.

1) Õpperaamatu plaan olgu kindel ja selge, mingisuguseid kõrvalkaldumisi, hüppeid ja segamisi ei tohi olla. Plaan ise võib olla kronoloogiline, kus aja mõiste, järjekorra sündmustik mõduandev on, või ideoloogiline, kus teatud idee ajaloolisi sündmusi valgustab ja seob neid, tihti kronoloogiliselt lahkuminevaid fakte, ühiseks suurepäraseks pildiks. Kronoloogiline (biograafilis-kronoloogiline) plaan võib kolmesugune olla: a) kronoloogiline-progressiivne, kus sündmused ja elulood üheteise järele arenevad, vanemast ajast algades kunni kõige uuema ajani, b) kronoloogiline-regressiivne, mis eelmisele otse vastand, ja d) sünkrooniline, kus kaasaegsed tegelased ja üheaegsed sündmused kõikide ilmarahvaste elust kõrvu seatakse ja esile tuuakse. Olgu raamatu plaan missugune tahes neist, ikka tuleb silmas pidades, kas ta on järjekindlalt läbi viidud, kas ta vastab teatud kooli tüübile ja selle õppekavadele.

2) Raamatu sisu olgu nii valitud, et ajaloo arenemiskäik ehk protsess selgelt silmi paistaks ja igakülgsest valgustatud saaks. Vähe on elulugudest ja suurtest sõdadest, vaid tingimata peab jutustama riiklisest ja ühiskondlisest korrast, rahvamajandusest, ainelisest ja vaimlisest kultuurist (tööstus, kaubandus, usk, teadus, kunst jne.).

3) Valitud materjal olgu nii ära jaotatud, et tähtsam esimesel kohal, vähem tähtis teisel kohal seisaks.

4) Vigu, anakronisme ja hüppeid ei tohi raamatus olla.

5) Raamat ei tohi ka sihilik, tendentslik olla.

6) Keel olgu lihtne, kerge ja kujukas, laste arusaamisele vastav.

7) Kausta poolest olgu raamat parajasti suur, vastav õppekavadele ja nädala tundide arvule, mitte liig suur, ei ka liig lühike, konspektiivne.

8) Raamatu välimus olgu meeldiv, (hea paber, sõre trükk, ilusad illustratsioonid jne.).

Nende nõuete kohaselt tuleb ka iga ajaloo õpperaamatut hinnata.

Tarvitades seda mõõdupuud J. L. Jürgens'i raamatu („Ajalugu rahvakoolidele“ I—II a.) kohta leiame järgmist.

Raamatu plaan on kronoloogiline, jutt viib ühe valitseja juurest teise juure, rõhutatakse iseäranis väliseid sündmusi, sõdasid, n. n. poliitilist ajalugu, kuna sisemist riiklist korda ja selle arenemist vähe ja nõrgalt valgustatakse. Kronoloogiline-progressiivne plaan on meie Eesti õpperaamatutes ja ka mujal harilikult kõige enam pruugitav ja vast kõige selgem, kui ta puhtalt läbi viiakse. J. L. Jürgens aga ei suuda igakord kavakindl olla. Näit. jutustab tema muistsetest germaanlastest alles siis, kui lapsed juba teavad suurest rahvaste rändamisest, barbaaride riikidest jne. (lhk. 60, 65); ühest barbaaride riigist (läänegootlastest) on jutt alles pärast Karl Suurt ja tema riigi jaotust, sedagi leiame ootamata kombel peatükis „araablaste“ (l. 71); „tatarlaste valitsus Venemaal“ on paigutatud enne peatükki „normannidest“ ja „feodalismist“ (l. 79—83) ja viimases peatükis kuuleme isegi paavsti võimu kasvamisest (!); peatükk „Ida-Europa keskaja lõpul“ pajatab Venemaast kunni Ivan IV surmani (l. 107—114), just nagu alles siis lõpeks keskaeg ja algaks uus aeg; kontrereformatsioonist kuuleme enne reformatsiooni (võrdle lehek. 143 ja 144); pealkirja all „Soomemaa usupuhastuse ajajärgus“ jutustatakse Soomemaast XII, XIII, XIV ja XV-mal aastasadaudel, kuna usupuhastuse ajajärgule (XVI a. s.) ainult viimane lõpulause on pühendatud, mis järgmiselt kõlab: „Ühes Rootsi-maaga võttis ka Soomemaa Gustaf Vasa ajal Lutheruse usu vastu“ (l. 147).

Sarnane puudulik plaan juba teeb raskusi ajaloolise perspektiivi loomiseks, ajaloo arenemiskäigust arusaamiseks. Veel enam tumestab ajaloolist protsessi ajaloo aine õnnetu väljavalik. Nagu möödaminnes juba tähendasin, koondub J. Jürgens'i „Ajaloo“ sisu peajasjalikult poliitilise ajaloo ümber. Üksikud faktid, isikud ja arvud seisavad pikas reas-üksteise kõrval täiesti — nagu näib — juhuslikult, seemiselt sidumata, põhjendamata. Viimast ülesannet autor ei näi enesele üles seadvatki, nagu ta „sissejuhatuses“ kirjutab: „Ajalugu jutustab meile, kuidas inimesed maa peal on elanud, missugused muudatused rahvaste elukäigus ette on tulnud, kuidas üksikud rahvad ja riigid ajajooksul ära on kadunud ja

nende asemele teised ilmunud. Ühe sõnaga, ajalugu näitab meile, kuidas inimesesugu praegusele edenemiseastmele on jõudnud, ta kirjeldab inimesesoo edukäiku“ (l. 3). Teatavasti pakuvad paremad õpperaamatud vastust mitte ainult küsimuse peale „kuidas“, vaid ka: „miks?“ Loobudes pragmaatilisest meetodist ja käsitades episoodilist kursust, toob J. J. oma raamatusse palju sarnast prahti, mis täiesti üleaarne „ajaloo rahvakoolidele,“ mille ilma kahju kartmata võiks teiste katkendite ja jupikeste vahelt välja jätta, et mitmele teisele tähtsale küsimusele ruumi lubada. Näit. esimestest Vene vürstidest kirjutades (l. 74—75) teab J. J. jutustada ainult sõdasid, kõik muu unustatakse (või varjatakse) ära, kuna uudishimuline õpilane just põnevusega ootab vastust põleva küsimuse peale, mis sundis Novgorodi saadikuid mere taha reisisima ja paluma: „Meie maa on suur ja lai, kuid korda pole teps. Tulge ja valitsege meid!“ Vastamata jääb: kas suutsid „varjajid“ korda luua või ei? Villem Maadevõitja kohta teatatakse, et „nüüd sai Prantsuse keel Inglismaal ametlikuks keeleks“ (l. 81), muud midagi! Enam tähtis on isegi vähenõudliku rahvakooli seisukohalt see riikline ja ühiskondline kord, mis Inglismaal Villem Maadevõitja järele ja tema mõjul maksuma hakkas, kui keel, mida tarvitati „ametliku keelena.“ Rootslase Nordenskjöld'i reisust meie ajal (ja sellest kuuleme peatükis „Amerika olud maadeleiduse ajajärgus“!) leiame J. J. raamatus teateid, aga Austraalia leiust „maadeleiduse ajajärgus“ ei sõnakestki (l. 131—133). Karl V sõdadest võiks ju rahvakoolis väga hästi kõneleda, kuid hoopis teisiti, kui seda J. J. teeb. Lastele tarvis rõhutada, et sõjad naabritega (nende nimed ja lahingupäevad ei ole kaugeltki nii tähtsad, kui J. J. arvab!) juhtisid võimsa Karl V tähelepanu välise poliitiliste sündmuste peale ja keelasid teda täie jõuga andumast sisemiste (religiooniliste ja sotsiaalsete) käärimiste likvideerimisele, mis võimaldaski Saksamaa reformatsioonile „läbilõõmise“, kuna varasemad reformatsioonilised liikumised (Inglismaal, Böömimaal ja mujal) äpardusid. Sel näol, kuidas J. J., nagu mõni keskaegne kroonik, neist sõdadest jutustab (l. 136—

137), ei ole rahvakooliõpilasele vähe- matki kasu, ainult mälu koormamine (mõtelge ometi: ainult ühel leheküljel meelespidamiseks 70 pärisnime, nomi- na propria!), mispärasest parem oleks „Karl V sõjad“ hoopis välja jätta. Ühe- gi reformaatori (isegi M. Lutheruse) õpetust ei too J. J. omas raamatus sel- gelt ja täielikult ette, et lapsed ka kon- kreetselt näeks, millised abstraktne pu- hastus (usupuhastus) siis õieti sei- sis, kas oli teda üleüldse tarvis, mis tähtsus tal oli. Neist küsimustest hii- lib J. J. argelt mööda, aga seda südika- malt jutustab ta igasugu peensusi ja ük- sikasju „segasest ajast“ Venemaal (l. 150—154). Kellele seda tarvis on? Mis tähtsus on Venemaa segasel aja- järgul (smutnoje vremja) üleüldises või isegi kohalikus — Venemaa — ajaloos? Meie Eesti rahvakool küll ei tarvitse teda õppida! Niisama kahjuta võiks edelapoolse Venemaa ajaloo (l. 156—158), selle lugemata sündmuste kuh- jamise J. J. käsitusel välja jätta ehk kui juba sellest juttu teha, siis vare- malt (reformatsiooni ajajärgus), mitte nii hilja (Venemaa XVII a. s.). Ülearu rämps ajaloo Eesti rahvakoolidele on ka „Peeter I. järeltulijad,“ kellest näi- tuseks ühe kohta autor ei tea muud ütelda, kui et ta 15-aastaselt rõuge- tesse suri. On's siis Eesti rahvakooli õpilastele seda tingimata tarvis teada?

Ülemaltoodud näitused vastavad ka selle küsimuse peale, kas on J. J. poolt valitud materjal nii ära jaotatud, et enam tähtis esimesel kohal, vähem täht- tis teisel kohal seisaks.

Mis puutub otsekohe raamatu si- susse, mitte ainult kavasse, materjaali valikusse ja selle jaotusse, vaid ka ma- terjaali väärtusesse, siis peab tun- nistama, et siin mõndagi „viga, anakro- nismi ja hüpet“ ette tuleb. Peatan mõ- ne väärtus, raamatu kronoloogilises järjekorras neid näituseks valides. Karl Suure keisriks kroonimisest (800 a. p. Kr.) jutustades ütleb J. J.: „Saksa ku- ningaid hakati sest ajast peale „Püha Rooma riigi keisriteks“ kutsuma“ (l. 67). Autor arvab eksikombel, et Karl Suur oli Saksa kuningas, kuna ta ometi oli Franki kuningas ja tema alla kuulusid peale tulevase, Saksamaa veel tulevane Prantsusmaa ja tule- vane Itaalia. Kui J. J. järjekindel ta-

haks olla, siis peaks ta ka ütleva: „Prantsusmaa kuningaid hakati sest ajast peale „Püha Rooma riigi keisri- teks“ kutsuma“ ja veel: „Itaalia ku- ningaid hakati sest ajast peale jne.“ Aga ta ei tee seda. Ta julgeb isegi sest ajast peale, kui Saksa maa-ast üleüldse juttu võib olla (843. a. p. Kr.), selle maa valitsejaid „kuningateks“ ni- metada (l. 68, teine rida alt) ja teeb seda üsna õieti, olgugi et eelmisel le- heküljel ise enese vastu räägib. Otto I. kroonimise puhul (962. a. p. Kr.), kus Karl Suure kohta öeldud sõnad koha peal oleks olnud, unustab või jä- tab J. J. omas teadmatuses ütlemata, et „sest ajast peale Saksa kuningaid kutsuti püha Rooma riigi keisriteks“ (võrdle l. 84—85). Vladimir Pühast jutustades ütleb J. J. (l. 75): „Tema oli esimene Vene vürstidest, kes risti- usu vastu võttis (aga Olga? v. sealsa- mas, mõni rida kõrgemal!) ja seda oma alamate seas väljalaotama hakkas“ (aga Igori sõjamehed? v. kaubaleping greek- lastega!). Vene ajaloolaste arvates (võrdle prof. Platonov, Pokotilo j. t.) on ka suur patustus teaduslikkuse vas- tu kõneleda „jaoriiklisest“ korrast Ve- nemaal Vladimir Püha või Jaroslavi ajast algades (v. l. 76), niisama lu- geda „Vene Õigust“ Jaroslavi teoseks (sealsamas). Miks nimetab J. J. „Ve- ne Õigust“ esimeseks raamatuks?! „Veetschet“ kutsub J. J. kord rahva- koosolekuks, kord rahvasaadikute ko- guks (l. 77), just nagu oleks need mõisted identlikud või vähemalt süno- nüümid. Isemoodi seletuse annab J. J. Greeka ja Rooma kirikute lahkumine- kust (l. 86). Võõriti saab ta aru „op- ritschnikutest“ (l. 113; võrdle Plato- nov, Skvortsov j. t.). Liialdab J. J. kui ütleb, et Lutheruse ajast saadik sai „piibel Saksamaal otse rahvaraama- tuks, mis kõikides (?) evangeliumi usu perekondades leida oli“ (l. 140). Eksitava mulje jätab reformatsioonilise liikumise nimetus väljaspool Saksamaad „evangeliumi usu poole pöörami- seks“ (l. 141). Ebateaduslik on ka väide, nagu oleks Karl V. „terve elu- töö“ seisnud „protestandi usu hävita- mises“ (l. 142; v. ülemal Karl V. sõ- dadest!). Eksib J. J. ja „saadab ekssi- tuse sisse“ rahvakooli õpilasi, kui tõen- dab, et Nante's'i edikt („armukäsk“)

1598. a. andis hugenottidele „täie usuvabaduse“ (l. 145). Tuletan J. J.-le ainult nii palju meeles, et isegi riigi pealinnas (Pariisis) ja mitmes teises väiksemas linnas hugenottidel keelatud oli oma jumalateenistust pidada, rääkimata teistest kitsendustest, mille üle protestandid õigusega nurisesid. Ei ole ka õige, et „Inglise, Anglikani- või episkopaal-kirik on Calvini õpetuse peale rajatud“ (l. 145). Pealegi ei ole Calvini õpetusest varemalt (v. l. 142) sõnakestki lausunud; mis kasu on siis õpilase tähelepanu selle peale juhtida? Kas ei sega mitte autor Calvini järelkäijaid puritanlasi „anglikaanidega“ ära?! Liig julge näib olevat kategooriline tõendus, et 1527. aastast saadik „hakkavad Rootsi riigipäevast mõisniku, vaimuliku ja linnakodaniku seisuste asemikkude kõrval ka talurahva asemikud osa võtma“ (l. 146). Kuigi mainitud „Vesterasi riigipäevast“ 1527. a. üle 100 talupoja osa võttis, siis ei tähenda see veel, et alati nii oli ja nii jäi. Riigipäeva koosseis ja korraldus on Rootsis tervel XVI aastasajal veel väga kõikumine ja muutlik. Alles XVII aastasaja algul (1617. a.) saab ta kindla korra, sarnase, millest räägib J. J. Kas J. J. võiks statistiliste andmete varal neid omi sõnu tõendada, mis puutuvad Venemaa rahva arvusse XVI aastasajal? Ta kirjutab: „Vene riik oli juba uue aja algul... maapinna suuruse poolest õige suur riik... ning rahvastki oli temal suurel arvul“ (l. 149). Enne, kui pärisorjuse tekkimisest Venemaal kirjutada (l. 151), peaks J. J. vähemalt mõne elementaarsegi Vene ajaloo õpperaamatu järele (näit. M. Ostrogorski — Учебникъ русской истории, элементарный курсъ) omi äraiganenud ja tolmunud teadmisi värskendama. Sealt (M. Ostrogorski raamatust, pikemalt aga prof. S. Platonovi ettelugemistest) leiaks ta ka õige vastuse küsimuse peale Vassili Shuiski „võimu vähendamisest“ ja töötuse kohta „ilma bojaaride loata mitte midagi(?) ette võtta“ (l. 152). Teaduslikult kahtlane paistab olevat ka väide, et „keskajal ja usupuhanuse ajajärgus seisis Saksamaa teiste riikide keskel esimesel kohal“ (l. 165). Miks mitte Inglismaa, poliitiliselt ja majanduslikult enam arenenud riik?

Miks mitte Itaalia või madalmaad, kultuuriliselt ja majanduslikult palju enam edenenud riigid, kui Saksamaa? Vahest ehk mõtleb J. J. siin kohal Saksamaa anarkia peale? Siis möönan — selle poolest tõesti „seisis Saksamaa teiste riikide keskel esimesel kohal“... Kohati püüab J. J. liig teaduslik olla, mis aga rahvakooli õpilastele — kardand — üle jõu käib. Ma mõtlen nimelt selle koha peale J. J. raamatukesest, kus jutt on Austriast XVIII aastasajal. „Peale keiser Leopold I. surma (1705. a.) — jutustab J. J. (l. 169) — olid Saksa keisritroonil üksteise järel tema kaks poega Joosep I. ja Karl VI. Viimasele poegi ei olnud ja sellepärast päris Austria riigi tema tütar Maria Theresia, kuna keisriks Baieri kuurvürst Karl sai“. Hea, kui autor teab Karl VII-mast, sellest „Johann Maatast“, nagu prantslased pilgates seda ilma keisririigita keisrit nimetasid, kuid rahvakooli õpilase mälu ei tohi ajalootunnis tumestada sarnase mõtteavaldusega, et Maria Theresia päris oma isalt, Saksamaa keisrilt, Austria riigi (sai eo ipso Saksamaa keisriks), „kuna keisriks Baieri kuurvürst Karl sai“. Kui viimase lause vahele jätaks, võidaks raamat palju selguses, seda enam, et Maria Theresia troonile astumine ja Karl VII keisriks saamine ei olnud mitte üheaegsed sündmused, et neid niivõrd tihedalt siduda ühes lausekeses, nagu seda J. J. teeb. Kahelda võib selle üle, kui teaduslik on väide, et „suur tsaar Peeter I tegi Venemaast Euroopa suurriigi“ (l. 169). Tõsi ta ju on, et XVIII aastasajal Vene hiiglane end Rootsi, Poola ja Türgi najal püsti ajas ning peasetee avas Lääne ja Musta merele, missuguseid teid kaudu ta Euroopa südamele ligines. Kuid ta ise ei olnud Euroopa, vaid midagi muud: ta oli Venemaa! Veel XVII aastasajal kandsid Vene mehed pikka habet ja pikki riideid, naised peitsid enda nägu katetega ja istusid kinni omis teeremites, — olid siis need Louis XIV kaasaegsed eurooplased?! Peeter I kaotas küll kinnise elu ja pika habemed, kuid ei muutnud rahva hinge, ei tahtnudki seda teha. Veel meie päivil loeme ajakirjanduse veergudel venelaste aasialikkusest (v. „Vaba Maa“ 1920, 17. veebr., j. m. t.)! Väikese ana-

kronismi teeb veel J. J., kui kinnitab (l. 174): „Hoolega asutas ta (Katharina II) koolisid (kubermangu linnades — gümnaasiumid, kreisi linnades — kreiskoolid)“. Esiteks kavatsetes küll Kateriina II avada kubermangu linnades kõrgemad rahvakoolid „главныя народныя училища“ ja maakonna linnades alamad rahvakoolid „малыя народныя училища“, aga ei suutnud seda kaugeltki täita (peasjalikult raha puudusel); teiseks — kõrgemad rahvakoolid ristitakse ümber „gümnaasiumideks“ ja alamad rahvakoolid — „kreiskoolideks“ keiser Aleksander I ajal, mitte Kateriina II ajal. Ei või leppida ka J. J. arvamisega humanismist ja reformatsioonist (l. 176), et „mõlemad liikumised puutusid usku, kirjanlust ja kunsti, kuna ühiselulised ja riiklised olud jäid keskaegsele järjele.“ Kas siis autor tõesti midagi ei ole kuulnud Dante „De monarchia'st“, Niccolò Machiavelli „Il Principe'st“, Ulrich von Huttenist, anabaptistidest j. t.? Kas ei ole reformatsioon ise suur sotsiaalne revolutsioon religiooni lipu all? Koguni vildakult on J. J. Adam Smith'i õpetusest aru saanud, kui ta kirjutab (l. 179): „Shoti majandusteadlane Adam Smith (Smis; 1723—1790) näitas, et füsiokraatide õpetus ekslik on ja et töö ainukene rikkuseallikas on, olgu see põllutöö, vabrikutöö, või kauplemine.“

Olgu neist näitustest küllalt, et otustada, kui „teaduslikult“ on J. J. „Ajalugu rahvakoolidele“ kirjutatud.

Peale nende tõsiste vigade leidub raamatus veel palju olulistel tumedaid kohti ja arusaamatusi. Näit. peatükk muistsetest germaanlastest (l. 66) on lausa sõnade ja mõistete vassing, mille arutamise juures üksikasjalikumalt peatada „Kasvatuse“ ruum ei luba. Soovitan autorile omi teadmisi ses küsimuses prof. Felix Dahni järele („Urgeschichte der germ. u. rom. Völker“) revideerida. Poolakad olla oma nime saanud sõnast „поле“ mis tähendavad (v. l. 72) „tasandikul asuvad“ (!). Miks „osariikideks“ jaotatud Venemaal käsitööd, kauplus ja kirjandus rütemini rahvale tuttavaks sai, kui ühisel jagamata Venemaal, jääb arusaamatuks, hoolimata autori katsetest oma mõtet põhjendada (v. l. 79). Arusaamatuks

jääb ka, kuidas võis „vaimulikkude mõju all“ tekkida mingisugune uus sotsiaalne kiht, mida J. J. nimetab kord „rüütlike seltsiks“, kord „rüütlike ühiseuseks“, kord „rüütlike seisuseks“ (l. 83). Heinrich I olla asutanud „slaavlaste vastu isemaakonna, Austria hertsogiriigi“ (l. 84), aga varemalt (l. 68) tõendas J. J., et Karl Suure ajal juba „üks tähtsam valitsuskond oli Ida-piirimaal, mille ta Donau jõekonnas slaavlaste ja avaaride maadest lõi“. Et J. J.-l enesel selget ettekujutust keisrivõimust Saksamaal ja eraldi „valitud keisrite“ ajajärgust ei ole, näitab järgmine lause: „Saksa kroon aga jäi ligi poolteistsada aastat valitud keisrite päralt, siis vast sai Habsburgi sugukond jäädavalt keisritoonile 1438“ (l. 107; võrdle ka l. l. 83, 136, 169 j. t.). Leheküljel 153 tahab J. J. midagi „valitsuseta ajast“ jutustada, aga juba esimeste sõnadega lükkab oma sõreda pealkirja ümber, kui ütleb: „Riigi valitsus (sic!) läks nüüd bojaaride nõukogu kätte, kes otsustas jne.“ Sealsamas kirjutab J. J.: „Vale-Dimitri põgenes Marinaga Kaluuga linna, kus ta ära tapeti“ ja 18 rida alamal jätkab: „bojaarid kartsid, et varanduseta alam rahvas võiks Vale-Dimitrit linna lasta“ (l. 153). Küll oli aga see „valitsuseta valitsus“ arg, kui ta isegi „tapetud“ Vale-Dimitrit kartis! John Locke kohta ütleb J. J., et ta nõudis „kitsendamata ususallivust, millest ka juudid ja paganad pidid osa saama... ainult katoliiklastele ja jumalalagajatele ei tohtinud vaba voli anda“ (l. 177). Suurem jaburdamine, kui see kitsendatud „kitsendamata ususallivus“, on Venemaa pärisorjuse deffineerimine ja karakteriseerimine (v. l. 219 kuni 220).

Isearäikku sihilikkust ehk karjuvat tendentsi ei ole „ajaloos rahvakoolidele“ märgata, kui mitte arvesse võtta autori kalduvust subjektiivne olla mõne isiku või nähtuse hindamises. Näituseks kauplemist pärisorjadega nimetab J. J. „häbistavaks“ (l. 133). Sarnaseid ja veel häbistavaid nähtusi leidub ajaloos lugemata hulk, kuid ajaloolase ülesanne seisab selles, et objektiivselt fakte konstateerida, neist „jutustada“ (nagu autor õieti tähendab), aga mitte nende subjektiivses hinda-

mises, seisukohavõtmisses, moraliseerimises. Dr. Eck'i kohta ütleb J. J., et temale jäi „see kahtlane au vandekirja Saksamaal välja kuulutada“ (l. 139). Tahaks küsida: kas see oli tõsine või kahtlane au, kui Eck vaieluse puhul Lutheruse kitsikusse ajas (sealsamas)? Anabaptistid on ortodoksaalse luterlase (ka autori) silmis muidugi „usuhullustajad“ (l. 140), aga lubage küsida, kus on see mõõdupuu, ehk kriteerium, mille järele üks isik on „usuülevõtja“, teine aga — „usuhullustaja“? Lutherus ei ole „usuhullustaja“, aga Karlstadt on, kuna ometi viimase õpetus esimese loogiline järeldus oli... „Veel koledam — kollitab J. J. (l. 144) — oli tema (Karl V) poeg Felipe II, kalk ja südamega inimene.“ Aga Lutherus? See oli vist küll südamlilik ja sammet-pehme inglíkene, kui ta kirjutas: „Nagu eeslite ajajad, kellel alatasa kannul peab olema ning vambhaga ajama, sest et nad muidu edasi ei lähe, niisama peab ka ülemus liht-rahvast inimestekarja ajama, peksma, põletama, tapma, pooma, tapalavale talutama, rattale tõmbama, et neid karde- takts ja et rahvas niiviisi ohjades oleks hoiatud... Talupojad on alam liik inimesi. Kui nad sõna ei kuula, siis peavad nad püsse kuulama ja neile sünnib õieti. Aeg on neid kui hulle koeri maha lüüa. Ülemus peab raiuma, lõ- ma, pistma, avalikult või salaja jne.“ Iseäralikult vängelt lõhnab ka see „kahtlane“ viiruk, mida J. J. Gustav Adolfile suitsetab: „Protestantiline usu- vägilane Gustav Adolf, Lutheruse usu vaga ja jumalavaimustatud kaitsja oli hauda langenud“ (l. 149)!!!

Ajaloo õpperaamatu keel, nagu öeldud, peaks olema lihtne, kerge ja kujukas, laste arusaamisele vastav. Selle poolest jätab J. J. „Ajalugu rähvakoolidele“ mõndagi soovida. J. J. keel ei ole küll mitte liig teaduslik, vaid enam teisse äärmusse kalduv — liig lihtne, lühike ja kuiv, vähe piltlik, kohta vananenud. Näituseks kirjutab J. J.: „Pärast Lothari I surma, kes keisri võimust paavsti ja vürstide vastu tublisti oli vähendanud, astus valimise teel vaimurikas ja tegev, aga liig auahne ja isemeelne, sellepärast kõige kuulsuse kõrval tihti õnnetu Hohenstauffi sugukond aujärje peale, kus tema

liikmed 1138—1254. a. valitsusekeppi käes pidasid. Esimene neist, keiser Konrad III, käis surmani sõjas. Kohe pärast valimist algas ta Baieri ja Saksi hertsog Velfi sugukonnast Heinrich Torredaga, kes ennast keisri alla ei heitnud, verist sõda, kelle ajal Veinsbergi linna ümberpiiramise juures esimest korda linnast sõjakisa „Siin Velf!“ ja keisri leerist vastu „Siin Vaibling (Ghibellin)!“ kõlanud, mis sest saadik hirmutavalt maalt maale helises. Toreda surm sundis küll sõjariista seisma, aga kindel rahu tuli alles siis, kui tema poeg Heinrich Lövi isa maad täiel mõõdul pärandas. Kuid vaevast seisatasid kodus mõõgad, kui paavsti käskjalg keisrit teise ristisõtta kutsus, kust ta küll tagasi tuli, aga pea silmad kinni pani.

Järgmiseks keisriks valiti Konradi vennapoeg, vahva ja vürstimeelne Friedrich I Barbarossa. Näo ja teo, vahvuse ning ausa meele poolest vürstide eeskujuks ja rüütlite õieks peetud, muretses see vägev valitseja ühtviisi tugeva käega riigi sisemise rahu ning korra ja välise võimuse ning aupaistuse eest, äratas igal pool, valjust ning õigust ühendades, enese vastu aukartust ning sõnakuulmist ning püüdis keisri võimust Karl Suure väe vääriliseks teha“ (l. 102 kuni 103); ehk veel: „Peale Heinrich VI äkilist surma valisid ghibellinlased kadunud keisri venna Philipp I, velflased aga Heinrich Lövi poja Otto IV kuningaks. Mõlemate vahel algas verine võitlus, mis seni kestis, kuni Philipp ühe vihamehe käe läbi surma sai. Siis kroonis paavst Innocentius III Otto IV keisriks. Aga et tema enne antud tõotusi ei täitnud, pani Innocentius ta kirikuvande alla ning läkitas Heinrich VI poja Friedrichi, kes paavsti eestkostmise all Neapolis üles kasvanud, Saksamaale. Siin võtsid teda ghibellinlased rõõmuga vastu; pealegi hoidis suurem osa vürstisid tema poole, nii et Otto oma pärismaale läks, kuhu ta pea suri.

Aacheni linnas krooniti Friedrich II Saksamaa kuningaks“ jne. (lkh. 104); ja veel: „Neljateistkümnema aastasaja esimesel poolel oli Leedu vürstiriik väga tähtis, ja edelapoolsel Venemaal oli temaga palju tegemist. Tähtsamad Lee-

du vürstid olivad: Gedimin ja tema pojad Olgert ja Keistut, kes ühel meelel välimiste vaenlaste vastu sõdisid ja sellega oma vägevust suurendasid. Keistuti poeg oli Vitovt ja Olgerdi poeg Jagello. Pärast Vitovti (XV. aastaja hakatusel) ühendas Leedu riik enast Poola kuningriigiga üheks suureks riigiks, mille külge ka edelapoolne Venemaa langes. Ka kirdepoolsed Vene vürstiriigid hakkasid endid ühendama ja said üheks suureks Moskva riigiks" (l. 108); võrdle ka lhk. 119—120, 122—123, 136, 158, 208—209, 221, 231 j. t. See on mõne keskaegse kroonika või veel parem ütelda — protokollki keel: kuiv, lühike, täis nimesid, üksikuid fakte, sisuta karakteriseerivaid määrsõnu jne. Juttu ei ole, aga selle vajadust tunneb autor isegi, kui kirjutab oma raamatu sissejuhatuses: „Ajalugu jutustab meile jne.“ (l. 3). Faktide, aastarvude ja nimede kuhjamine lühikesteks konseptiks teeb käesoleva raamatu iseäranis vastuvõtmatuks rahvakoollidele, kus tema sisu võimatu on mul teel omandada, kui mehaanilise tuupimise läbi. Konseptiivselt kirjutatud raamatu pähe tuupimine on palju raskem, igavam ja tüütavam, kui konkreetset ja elavalt kirjutatud raamatu lugemine, mis kausta poolest võib palju suurem olla. Enamjagu õpilastest lepivad sellega, mis nad õpperaamatust leiavad. Konsepti üks on aga vähe, teadmised jäävad pealiskaudseks. Konsept ununeb peagi ära.

Konseptiivne, kuiv ja lühike keel muutub kohati tumedaks, konarlikeks ja vigaseks. Näituseks: „Iseäranis kahju said nendes võitlustes Saksa kuningad, kelle paremad põlved (?) ning sõjaväed keisrikrooni püüdes Italia pinnale jäid“ (l. 68); „nende tülide ajal kaotas Kiev, mida enne „Vene linnade emaks“ nimetati, oma tähtsuse ja lõppes Venemaa pealinn olemast“ (russitsism? l. 77); „aga nüüd teadsid roomlased seletada: ketserile pole tarvis sõna pidada“ (loe ketserile antud sõna pole tarvis pidada! l. 125); „Karl jäi Burgundia-maa väljaandmise juurde kindlaks, ehk küll ta selle maa mitte kätte ei saanud“ (l. 136); „Friedrich Tark... nõudis, et Lutherus ise keisri ja riigi ees enese eest peaks koostma. Vastased ei tahtnud seda vandealusele lubada. Kuid noor keiser Karl V.... ei kuulnud

vasturääkimist“ (? l. 139); „ta (Lutherus) oli õigusetu, kui lind oksal“ (? l. 140); „kui Loyola a. 1556 suri, andsid ta järeltulijad sellele (jesuiitide ordule) veel uue kindluse“ (? l. 143); „kõik siamaani riigi ja seltskonna aluseks peetud seadused, õpetused ja kombed hakati inimese mõistuse seisukohalt arvustama“ (l. 176); „see 18. aastajal teaduses valitsev vool nimetatakse ratsionalismuseks (l. 177); „16. aastaja lõpu poole, kuninganna Elisabeti ajal, algas Inglise mereasjandus õitsema“ (l. 185); „keiserlik ukas“ (tõlkimata, l. 220); „maakogud“ (õnnetu tõlge sõnast „semstvo“, l. 221); „ülevenemaaline maakondade (semstvide?) liit“ (l. 241) jne. jne.

Vigasest keelest rääkides tuleb ka J. J. puudulikku ortograafiat nimetada. Ta kirjutab: märkisi (3), kehakatejaod (4), niisugusid (4), tuldgi (4), odatup (7), Hami sugust (8), hukkatust (9), mitmesugusid (9), piramidisi (10), uudes riigis (12), lõvikeha ja inimese peaga kivikujud (12), kanalisi, kraavisi, veepaisusi (13), kiuudest (15), kõike kodanikka (32), L. I. Jürgens (33), äärsid maid (34), selle ettevõtte täidesaatjaks (39), külvati ainult odra, rukist ja nisu (42), seadusid (43), mõisade peal (44), desjatini (49), kodanikuõigusid (51), konsulisi (55), kumbgi (57), keisert (57), maksusi (61), ep olnud (66), vaimusi (66), inglisiid (69), koolisi (76), mitmesuguste süüdid (76), elanikkusid (79), linnasid ja linnasi (76, 79), vürstisi (79), kodusõdasi ja tülisi uuete (79), lossisi (82), kolm piiskopi (86), tulevikkus (87), kohtunikusi (95), vigasi (105), sõbrust (105), et avitata (106) jne. jne.

Vigu leidub ka kronoloogias. Vanaaja kronoloogiat, mis tihti umbkaudne (iseäranis idamaa rahvaste oma), aga J. J. „ajaloos rahvakoollidele“ kindlalt dateeritud, ma õiendama ei hakka. Karl Suure suguvõsa kustus Saksamaal 911. a., mitte 912. (l. 83). „Viie aasta pärast“ võitsid hispanlased Granada ära (l. 132), aga ei ole öeldud, mis ajast arvates 5 a. mööda läks. Karl V. sai keisriks 1519. a., mitte 1219. (l. 139). Ignatius Loyola ei sündinud mitte 1591. a., vaid 1491. a. (l. 143). Gustav Vaasa valitses 1523—1560. a., mitte 1513—1560. a. (l. 146). Felipe II. ja Stefan Bathory

ei elanud mitte 17. aastasaja teipoolel (l. 162), vaid 16. aastasaja teise poolel. Ioann IV. suri aastal 1584, mitte 1585. a. (l. 114). Liivimaa mõisate tagasivõtmiseks andis käsu Karl XI. 1680. a., mitte 1688. a. (l. 163 ja 203). Joosep II. valitsusaeg ei lange mitte 1765—1796. a. peale (l. 180), sest ta suri 20. veebruaril 1790. a.; peaks dateerima 1780—1790. a., sest varem oli ta ema kõrval ainult kaasvalitsejana tegev, kaugeltki mitte otsevõimuline. Kui Greekamaa lõpuliku allaheitmist arvata Konstantinoopoli langemisest, siis ei olnud see mitte aastal 1543. (l. 209), vaid 1453. a. Kui oletada, et peaminister Jaan Tõnisson 200 aastat vana on, siis tema „nähtavale tulnud töövili“ võiks küll 19. aastasaja algusse kuuluda (l. 236)...

Kausta poolest J. J. „Ajalugu rahvakoolidele“ (1—248 lehekülge) ei ole mitte suur, ennem liig lühike, konspektiivne, vähe vastav ministeeriumi õppekavadele ja nädala tundide arvule. Kahe nädala tunni juures oleks meil aasta kohta kõige vähemalt 50—60 ajaloo tundi. Kui igaks tunniks anda keskmiselt 2—3 lehekülge õppimiseks, siis võiks aasta jooksul 100—150 lehekülge ära õppida, nii et J. J. õpperaamatust jatkuks materiaali ainult kaheks õppeaastaks, peaks jatkuma aga vähemalt kolmeks.

Mis puutub raamatu välimusse, siis peab tunnistama, et iseäranis ligitõmbav ja meeldiv ta ei ole. Mulje millegist „hallist“ jääb järele: hallid kaaned, hall paber, hallid ja mustad, tihti hallvad (v. l. l. 9, 35, 40, 59, 61, 65, 144) illustatsioonid, hallid ühevärvilised kaartid (l. 25, 192).

Lõpuks ei või vaikides mööda minna „allikate“ küsimusest J. J. „ajaloos rahvakoolidele“. Kui võrrelda mainitud raamatukest teise temaatilisega — J. Sitska „Ajaloo algõpetusega“ — siis leiame, et vähemalt kolmveerand J. Jürgens'i raamatu sisust on sõnasõnalt kopeeritud I. Sitska raamatukesest, puuduvad osad on võetud muutmata kujul E. Asson'i õpperaamatutest ja mujalt. Näitusi ja tõendusisi tuua on siin üleliigne: kellel lusti ja aega on, võrrelgu ise ja otsustagu, kuivõrd kahvatanud on meie kuulsad plagiaatorid Au-

gust Gailit („Klounid ja faunid“) ja Elise Kevend („Ilulugemise krestomaatia“) uue „kirjaniku“ Johann Leopold Jürgens'i ees!

Hiljuti ilmus viimase sulest „lühikene ajalugu koolidele“ ilusas roosilises köites... See on juba konspekti konspekt ja plagiaatide plagiaat!

Uuemad Saksa kirjanikud Eesti koolidele.

Uuemad Saksa kirjanikud Eesti koolidele. Nr. 1. P. Rossegger. Als wir zur Schulprüfung geführt wurden. Nr. 2. E. Wildenbruch. Das Orakel. Toimetanud H. Bauer, Tallinna Tütarlaste Kommertskooli direktor. Tallinnas. Eestim. Kooliõp. V. A. Seltsi raamatukaupl. kirjastus.

Viimane neist on väga õnnelikult valitud: ta toob pildi õpilaste eneste elust. Kirjeldus on elav ja põnev, huumanne käsitusviis teeb toodangu väärtuslikeks ka pedagoogilisest küljest.

Jutustusele on juure lisatud kaks laulu: 1) „O lieb, so lange du lieben kannst“ (Freiligrath), ja 2) „Das Erkennen“ (Vogl). Teine on väga kohane lisandus jutule. Ta sisuks on emaarastus, mis sügavam, kui kõigi teiste inimeste oma; kirjeldus on piltlik ja arusaadav. Ta suurendab veel seda mõju, mis lugeja jutustusest saab. Esimene laul aga oleks võinud ära jääda. Ehk ta küll sedasama teemat käsitleb, on ta liig abstraktnene, et õpilasele midagi pakkuda. Kui aga laulul konkreetne sisu puudub, siis õpitakse teda mehaaniliselt.

„Olieb', so lange du lieben kannst! O lieb', so lange du lieben magst! Die Stunde kommt, die Stunde kommt, wo du an Gräbern stehst und klagst!“

Mehaaniliseks päheõppimiseks on seda rohkem võimalust, et see salm, mis juba iseeneses korduv on, tervelt kolm korda ette tuleb.

Üleüldse peab aga ütleva, et see vihik võib tõesti selleks saada, mida kokkuseadja temast loodab omas eessõnas, nimelt: „meeldivaks vahelduseks suuremate lugemiseramatute järel.“

Esimene vihk on Roseggeri jutustus. Peab tervitama mõtet Roseggeri meie õpilastele kättesaadavaks teha. Ta on väga kohane meie koolidele; kohasem, võib olla, kui mitmed teised kirjanikud.

Rosegger on sündinud vaese talumehe pojana (1843). Tema kasvab üles maal, saab pärast linna ja näeb oma silmaga seda suurt muudatust, mis tööstuse tõus ja linna kultuur XIX aastasaja teisel poolel rahva elus enesega kaasa toob. Olud on nii mitmeti meie Eesti olude sarnased, ja sellepärast ka Roseggeri jutustused meile väga arusaadavad.

Kuid, kahjuks, on just see Roseggeri jutustus vähem kohane neile, kellele ta määratud. Oma sisu poolest oleks ta väga huvitav noorematele õpilastele; kuid keele poolest on ta määratud „keskastele“, s. o. 4. ja 5. Saksa keele õppimisaastale. Kuid selles vanaduses ei huvita enam (igatahes poeglapsi) väikeste laste elu.

Peab lootma, et see mitte ainukeks Roseggeri tööks ei jää meie koolidele, sest R. võib veel palju huvitav. ja väärt. materjali anda.

E. Jaanverk.

Uuemad Saksa kirjanikud Eesti koolidele. Nr. 3.

„Epische und lyrische Dichtungen“, nimetab Tallinna tütarlaste kommerskooli direktor H. Bauer oma kolmandat raamatut, mis hiljuti Eestimaa Kooliõpetajate V. A. Seltsi raamatukaupluse kirjastusel ilmus. Enne ei olnud meil ega Venemaal Saksa laulikute väljavalitud luuletusi ühes raamatus olemas, mis koolidele vähegi kõlbulik olnud. Meil tarvitati harilikult Saksa maal välja antud Knauthi laulude antoloogiat, kuid Knauthi raamat oli kõlbulik ainult neile õpilastele, kelle emakeeleks Saksa keel oli, Eesti õpilastele oli ta liig raske. Pealegi oli temas palju vananenud keeles luuletatud laule, millel oma historiline tähtsus Ülem-Saksa kirjanduslike keele õppimiseks, algajatele ta aga ei kõlvanud. H. Baueri raamat kõrvaldab selle puuduse meie koolides. Tuleb tunnistada, et see raamat mitte üksnes Eesti, vaid ka Saksa koolidele otstarbekohasem on, kui endine Knauthi antoloogia. H. Baueri ra-

matu heaks küljeks on, et temas „Sturm und Drangi“ perioodist algades kuni kõige uuema ajani enam-vähem silmapaistvamate Saksa luuletajate teosed on ruumi leidnud.

Raamat algab keeliliselt kergete rahvalauludega, sententsidega ja epigrammidega, tutvustab õpilast „Sturm und Drangi“ paremate laulikutega — Herderi, Goethe ja Schilleriga. Neile järgnevad Prantsuse emigrant Chamisso, Saksa kaunimate ballaadide laulik Ludvig Uhland, siis „Noore Saksamaa“ romantiline tundelaulik Joseph von Eichendorff, isamaalaulude luuletaja Theodor Körner, kes lahingus Napoleoni vastu oma noore elu kaotas, hommikumaa luule harrastaja Theodor Rückert, kuri pilke ja armastuslaulude autor Heinrich Heine, kes küll Saksa keeles luuletas, selle juures aga ei häbenenud Prantsuse valitsuselt pajukit võtta ja selle eest, Preisi vabadussõdadest rääkides, võrdles preislast eesliga, kes Prantsuse surjale lõvile tagumiste jalgadega lööke jagab. Edasi on esitatud Saksa muinastuttude kirjanik Wilhelm Hauff, Greeka ja Rooma lüürikute tõlkija ja isamaaliste laulude luuletaja Geibel, Ungaris sündinud Nikolaus Lenau, poliitiline lüürik Hervegh, keda Heine vaimustuses „raudlõviks“ nimetas, naisluuletaja Annette von Droseh-Hülshoff, Würtembergi idüllilise elu ülistaja Eduard Mörike, jesuiitlastevastane Hermann von Gilm, draamakirjanik ja ballaadide luuletaja Friedrich Hebbel. Järgneb edasi Schlesvig-Holsteinis sündinud novellist ja luuletaja Hans Theodor Storm ja Tirooli äge katoliiklane — professor Veda Weber.

Isegi Alam-Saksa keeles ja nimelt Ditmari murrakus on Kiili prof. Klaus Groth ühe tootega esitatud. Et Ditmari murrak meie õpilastele „terra incognita“ on ja Grothi keel isegi sakslasele raskem on, kui Meklenburgi murrakus kirjutatud Fritz Reuteri teosed, siis on raamatu lõpul, kus iga laulu jaoks sõnastik, tõlge Ülem-Saksa keeles juure lisatud.

Ka Schweits on esitatud Gottfried Kelleri ja Konrad Ferd. Meyeri lauludega.

Uuema aja laulikutest ja kirjanikkudest on veel ruumi leidnud: Detlev von Liliencron, Austria poeet Robert Hamerling, Zola järelaimaja ja Müncheni kuukirja „Gesellschaft für Literatur, Kunst und Wissenschaft“ asutaja — Conrad, naturalist Gustav Falke, realist Richard Dehmel, filosoof Friedrich Nietzsche; siis veel Bartels, Raabe, külajuttude kirjanik Rosegger, Vildenbruch ja Sudermann.

Kõige raskem ülesanne, ja nimelt laulude valik koolis õpetatavate laulude kogu kokkuseadmisel, on raamatu kokkuseadjal õnnestunud. Ja õnnestunud on see väljavalik ainult sellepärast, et H. Baueril paarikümneaastane koolitöö praktika seljataga on. Et laulu õpilastele on määratud, kes Saksa keelt mitte veel rahuloldavalt ei tunne, siis tuleb raamatu kokkuseadjal iga poeedi laulude tagavarast kõlbulikke laule valides iga kord kaaluda, kas laul õppivale noorsoole kõlbulik on või mitte.

Kas on sarnane laulude kogu meie koolile tarvilik? H. Bauer ütleb raamatu eessõnas, et ta tahab „võimalikult kitsastes piirides Eesti keskkooli õpilasele ülevaatliku pildi anda paremast uuema aja saksakeelsest eepilisest ja lüürilisest kirjandusest, kusjuures kõik tähtsamad voolud esitatud oleksid.“ Harilikult on aga igas lugemisraamatus kirjanikkude proosas kirjutatud tükkide kõrval ka luuletused olemas. Mis otstarbeks läheb siis veel iseäralist laulude antoloogiat koolidele vaja? Võõrakeelse lugemisraamatu kokkuseadmisel tuleb igalt alalt lugemistükke valida, et sõnade tagavara raamatus võimalikult suur oleks. Iseenesest mõista tuleb õpperaamatus õpilasele esmalt need sõnad ja kõnekäänud kätte õpetada, mis temale igapäev tarvis lähevad, nagu klassituba oma asjadega, kool, õu, maja, küla, linn jne. On jutt koolist,

siis mahutab raamatu kokkuseadja ka mõne laulu, näit. Saksa keeles R. Reimicke „Der Faule“, on jutt valmidest, siis tuleb ka riimitud kõnes valme raamatusse paigutada, sest laulu õpib õpilane pähe ja sellega omandab ta mitmed kõnekäänud. Nii näit. olen oma lugemisraamatusse Vilhelm Hey, Ludwig Gleimi ja Ernst Lauschi riimitud valme mahutanud. Lugemisraamatu kokkuseadja ei saa iga kord põhimõttest kinni hoida, et raamatusse mahutatav laul kõige parem lauliku vaimutöö oleks, raamatu kokkuseadja, kes õpilastele võõrast keelt kätte õpetada tahab, peab valima sarnase tüki või laulu, mis õpilasele teatavalt alalt kõik tarvilikud sõnad ja kõnekäänud annaks.

Kui sel viisil asja peale vaadata, siis ei saa nõus olla inimesega, kes näit. heameelega loeb, kuidas kuninga tütar kuninga pojale mehele läks, mille juures raskeid takistusi tuli ära võita, kellele aga „kohvitaime“ kirjeldus liig igav värk on.

Kui meie seda silmas peame, mis lugemisraamatus riimitud kõnes leiduvate õppetükkide kohta öeldud, siis on selge, et H. Baueri poolt kokkuseatud laulude kogu mitte üleliigne ei ole. Kui õpetaja näeb, et lugemistükid lugemisraamatust õpilasi tüütama hakkavad, siis annab ta õpilastele nädalas kord, nagu H. Bauer proponeerib, laulude kogust ühe laulu ära õppida. Pärast seda luule maitsmist võib õpilane siis jälle järelejäänud nädalatundidel argipäise keeleõppimise juure asuda.

Soovitan H. Baueri „eepilisi ja lüürilisi luuletusi“ klassis õpetamiseks tarvitusele võtta; laulud ei ole mitte raskeid, vaid täitsa arusaadavad keskmiste ühiskooli klasside õpilastele. Nad ei ole ka mitte ühekülgsed, vaid mitmekesise sisuga. Lõpul on sõnastik ja iga laulu raskemad kohad on kommenteeritud.

N. Kann.



Uns ühtluskooli tunnikava.

J. Kents.

Meie koolikorraldus on veel noor. Astume esimesi iseseisvaid samme sellel alal. Sellepärast arusaadav, et meil nüüd igal kooliaasta algul muu seas päevakorrale kerkib eriti koolide tunniplaani ning õppekavade küsimus. Mineval aastal ajutiselt maksmapandud algkoolide õppekavu ning tunniplaani (vaata „Kasvatus“ nr. 6 — 1919. a.) ei saa käesoleval aastal enam muutmata tarvitada. On ju näit. algkooli õppeaja kestvus ettenähtud 7 aasta asemel uues algkoolide seaduses 6 aasta peale kindlaks määratud. Juba see iseenesest toob teatava murrangu tunniplaani ning õppekavadesse. Ka viimane õpetajate kongress juunikuus s. a. võttis õppekavade suhtes terve rea läbimõeldud ning põhjendud otsuseid vastu. Samuti võeti vastu ka keskkoolide ning õpetajate seminaride üldislaadilised põhijooned. Nii on siis mineva aastaga võrreldes meie ühtluskooli korralduse põhijooned palju selgemaks kujunenud. Võime juba õppekavade ning tunniplaanide suhtes teha kavatsusi ja määrusi mitte üksi eeloleva õppeaasta, vaid lähemate aastate kohta.

Et „Kasvatuse“ lugejaid, iseenesest mõista, meie kooli korralduse kavatsused jne. huvitavad, siis toon alamal uue ühtluskooli tunniplaani kavandi. Enne aga veel mõni sõna seletuseks selle juure.

Uue tunniplaani kokkuseadmiseks peeti Tartus 30. ja 31. juulil riigikoolinõuniku hra Mikkelsaare ettevõttel ja juhatusel kolm koosolekut, kuhu kutsutud olid mitmed enam tuntud Tartu koolitegelased-eriteadlased, kes mitte maale suvitama polnud sõitnud. Kokku olid neist tulnud hrad V. Nano, J. Lang, P. Pöld, Ch. Niggol, J. Rumma, Joh. V. Veski, M. Univer, K. Hintzer, E. Kilkson, O. Sulla — Tartust ja hra J. Clanmann Tallinnast. Eesti Õpeta-

jate Liidu esitajatena võtsid koosolekust osa hrad V. Peet ja J. Kents — Tallinnast.

Esmalt otsustati mõned üldised küsimused. Nii tekitas keskkooli õppeaja kestus pikemaid põhimõttelikka vaidlusi. Esines kaks voolu — üks, kes 11-aastast, teine, kes 12-aastast keskkooli nõuab. Viimase õpetajate kongressi otsust, samuti ka meie praktilise koolielu võimalusi silmas pidades otsustati siiski lõpuks hääleenamusega esialgul 11-aastase keskkooli juure jääda ja selle läbiviimist nõuda, kus ta veel teostatud ei ole (näit. reaalkoolid), ning tema jaoks tunniplaan ja õppekavad kokku seada. Kaugema tuleviku sihiks jääks ikkagi 12-aastane keskkool. — Samuti kutsus pikemaid mõtteavaldusi ellu ka keskkooli põhitüüp ja tema harunemisvõimalused. Hääleteenamusega otsustati jääda meil juba moodisaanud reaalgümnaasiumi põhitüübi juure, mis vanemais klassides haruneb humanitaarja reaalarudeks. Suuremates linnades (Tallinn, Tartu), kus mitu keskkooli, võivad koolid ka ainult kas humanitaar- ehk reaalaru laadilised olla. Vähemates linnades ja alevites oleksid mõlemad harud ühes koolis esitatud. — Harunemine algaks 9. õppeaastast, s. o. sennise täielise keskkooli 6-da klassiga. Algkooli 6-aastase kursuse lõpetamise järele oleksid keskkooli kaks esimest klassi kõigile õpilastele ühised. Misugustes ainetes, millal ja kui suurel määral harunemine siit nüüd tuleks, see selgub alamal olevast tunniplaanist. Samuti selgub ka tunniplaanist, et õppeainete nimetustes ja ainete endi järjestuses suuri muudatusi on tehtud. Nii näit. on ainete järjestuses kodulooga alates teatav kontsentsatsioon läbi viidud. Ainete nimetustest on mõned ajutiselt katseks, senni kui paremad luuakse, esitatud, näit. „tööõpetus“. „käsitöö“ asemel, sest viimane ei taba mitte seda mõistet, mida temale tuleb anda.

ÜHTLUSKOOLI TUNNIKAVA.

Õppeained.	ALGKOOL.						K E S K K O O L.									Kokku 11 aasta jooksul											
							Uhine üleüldine osa.			Humanitaarharu erilised t.	Realarhu erilised t.			human. h.	realharu	ühised.											
	Klassid õppeaastate järele.																										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	9.	10.				11.	9.	10.	11.							
1. Kodulugu	4	4	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	12	
2. Ema keel ¹⁾	6	6	6	5	4	4	4	3	3	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	47
3. Laulmine	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	19
4. Võimlemine	¹⁾ 2	¹⁾ 2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	22
5. Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	22
6. Joonistamine ja voolimine	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	1	1	1	²⁾ 3	2	1	19	22	—	—	—	—	—	—	—	—
7. Matemaatika ³⁾	4	5	6	5	5	5	6	5	4	3	—	—	—	2	—	2	4	50	54	—	—	—	—	—	—	—	—
8. Loodusõpetus ⁴⁾	—	—	—	4	5	6	4	6	6	3	4	—	2	—	—	2	3	40	43	—	—	—	—	—	—	—	—
9. Geograafia ⁵⁾	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15
10. Ajalugu	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	2	3	—	—	1	19	15	—	—	—	—	—	—	—
11. Ühiskonnaõpetus ⁷⁾	—	—	—	—	—	⁶⁾ 1	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
12. Filosoofia eelkursus	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. I võõraskeel ⁸⁾	—	—	—	3	4	4	4	4	4	4	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	35
14. II „ „ ⁹⁾	—	—	—	—	—	3	3	4	4	3	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	23
15. III „ „ ¹⁰⁾	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16. Täiendavad õppeained (majapidamine tütarlastele jne.)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kokku												4	8	12	5	8	12										
												31	28	22	31	28	22										
												35	36	34	36	36	34										
														36				36									

1) Soovitatav 4 poolttundi.
 2) Uhes geomeetrilise joonistusega.
 3) Arvamisõpetus (aritmeetika), geomeetria (algab 3. õppeaastal), algebra, trigonomeetria.
 4) Bioloogia, füüsika, mineraloogia, keemia, tervishoid ja karskuse õpetus.
 5) Maadeteadus, maateadus, maalugu (geoloogia) ja kosmograafia.
 6) Ühenduses ajaloo või maadeteadusega.
 7) Ühiskonnalugu, kodan. õigused ja kohused, kodan. eetika, algteated kasvatusteadusest.
 8) Eesti õppekeelega koolis: Inglise keel, esiotsa tarbekorral Vene keel.
 9) „ „ „ Saksa keel, Vene ehk Inglise keel.
 10) „ „ „ humanitaarh.—Ladina keel, realh.—Saksa ehk Prantsus keel.
 11) Ilukiri ühes emakeele tundidega, nält. 2. ja 3. klassis.

Esitatud tunniplaan läheb haridusministeeriumi nõukogusse lõpulikuks kinnitamiseks.

Õppekavade muutmine ja väljatöötamine tunniplaanil alusel anti üksikute

eriteadlaste kätte, kes ise omale kaastöölisi kutsuvad, alamkommisjone moodustavad ja oma töö kolme nädala pärast kohustatud on üleüldisele komisjoni koosolekule ette panema.

Eesti õpetajate organisatsioonid 1919. a.

(Kokkuvõtte ankeetlehtede ja aruannete järele.)

EESSÕNAKS:

Et saada ülevaadet õpetajate organiseerimistööst ja õpetajate liitude ning ühingute tegevusest, saatis E. O. Liidu juhatus käesoleva aasta algul ankeetlehed kõigile õpetajate organisatsioonidele.

Ankeetlehe kokkuseadmisel peeti silmas, et küsimused oleksid lihtsad ja kerged vastata, kuid selle juures siiski võimaldaksid teatava ülevaate vastava organisatsiooni tegevusest, vähemalt teatavalt aladel. On loomulik, et ankeetleht neil tingimistel ei saanud olla kõigekülgnemine ja põhjalik. Ta kokkuseadajail olid silme ees peaaesjalikult organiseerimistö käik ja edu, juhtivad tegelased, organisatsiooni aktiivsus, hariduslikud püüded (raamatukogud, kōned), tegevus kutsehuvide kaitseks, tänavused kavatsused, kulud ja tulud; kuid seal juures peeti soovitatavaks, et organisatsioonid annaksid aru ja jutustaksid ka igast omast tegevusharust ning ettevõttest ja sellega kokku kannaksid väärtusliku materjaali selle kohta, kuhu sihivad õpetajate liikumine, missugused on põlevad päevaküsimused õpetajaskonnas ja millega tehakse tegemist õpetajate organisatsioonides.

Vastused on antud suuremalt osalt paari sõnaga, kuivalt, tihti ainult nimetades ettevõtet või kavatsust. Sagedasti ei ole teatatud astunud sammude tagajärgi. Nii ei paku saadud andmed tarvilikku selgust mõnegi ankeetlehtede vastustes puudutatud küsimuse ja lahutuse kohta. On peetud, näituseks, hulka organisatsioonide juhatuste ja üldkoosolekuid, kuid ei ole sagedasti näha, miks need koosolekud kokku kutsuti, mis neil tehti, missugused olid tagajärjed jne., sest tegevuse ja kavatsuste kohta on ainult paar sõna või pole sedagi.

Kuid sellegipärast lubab saadud materjal pilku heita meie õpetajate liikumise ja võib esile kutsuda elava mõtlevahetuse nii mõnegi küsimuse ja nähtuse kohta ses liikumises. Ja see õigustab ta avaldamise.

*

Ek küll ankeetlehtede vastamistähtajaks oli määratud 1. märts s. a., tulid vastused enamasti siiski märksa hiljem, mis ei lasknud teostada esialgseid kavatsusi aruande avaldamise kohta. Hiljem olid takistuseks ka äärmiselt viletsad trükiolud, milles „Kasvatus“ senni on pidanud ilmuma.

*

Et Eesti Õpetajate Liidu tegevuse kohta aegajalt teated ja ülevaated „Kasvatuses“ on ilmunud, jääb see osa käesolevast aruandest välja. Esitame andmed maakonna liitude, neisse kuuluvate ühingute ja otsekohe E. O. Liitu kuuluvate seltside kohta.

J. P.

I. HARJUMAA ÕPETAJATE LIIT.
Adress: Tallinn, S.-Ameerika tän. 47-7.

Harjumaa Õpetajate Liit loodi alles 1919. aastal. Mõtte algatajad olid Hageri ja Rapla õpetajate seltsid, kes 1919. a. jaanuaris ajalehis üles kutsusid kõiki Harjumaa õpetajate seltsi saatma omi edustajaid 2. veebruaril Tallinna ühisele nõupidamisele liidu asutamise üle. Ilmusid Hageri, Juuru, Jüri, Keila, Kose ja Rapla õpetajate edustajad. Leiti liidu organiseerimine tingimata tarvilik olevat ja otsustati asutada Harju maakoolide õpetajate liit lahus Tallinna õpetajaist, sest leiti olevat maaõpetajate majandusline järg ja elutingimised märksa lahkuminevad linna õpetajate omast ja selle tõttu eraldi organiseerimine otstarbekohasem.

Mõtte teostamiseks kutsuti kokku 1. 2. märtsiks Harjumaa õpetajate kongress, kus küsimus jaatavalt otsustati ja vastu võeti Liidu põhikiri, mille järele Liidu kui kutseühingu eesmärgiks on oma liigete-õpetajate majanduslike, õiguslike ja vaimliste huvide kaitsemine. Liidu organideks on: a) kongress, mis vähemalt 2 korda aastas koos käib ja millest võivad osa võtta kõik maakonnas asuvad organiseeritud õpetajad; b) nõukogu, mille käes liidu asjaajamine ja kuhu saadab iga õp. selts ühe edustaja; d) juhatus, mille liikmed valib nõukogu. Liidu organiseerimine ja asjaajamine kunni nõukogu ja tema poolt valitud juhatuse tegevusse astumiseni jäeti viieliikmelise ajutise komitee hooleks, kuhu valiti: A. Kallion — Raplast, J. Laan — Juurust, A. Lint — Hagerist, A. Nuga ja J. Rummo — Raplast.

Liidu nõukogu ja juhatus astusid tegevusse 24. aprillil. Liidu liikmeks astusid kõik 11 Harjumaa õpetajate seltsi: Hageri, Harju-Jaani, Juuru, Jõeletme, Jüri, Keila, Kose, Kuusalu, Madise-Risti, Nissi ja Rapla. Aasta lõpul asutati juure Baltiski õpetajate selts, kes ka liidu liikmeks astus. Liidu ümber oli koonduud 170 õpetajat 210 hulgast.

Liidu juhatuse koosseis oli: esimees J. Laane, abi — enne V. Uustalu, pärast J. Kukmann, kirjatoim. J. Rummo, abi J. Reintam, kassah. enne A. Starrkopf, pärast J. Lammas. Tänavu on juhatuses: esimees A. Rismann, abi Angerjas, kirjat. R. Mänd, abi J. Lammas, kassahoidja Vaarmann.

Aasta jooksul peeti 3 juhatuse, 10 nõukogu ja 2 üldkoosolekut (kongressi). Liidu tegevus oli sihitud suurelt osalt maaõpetajate äärmiselt viletsa seisukorra parandamiseks ja nende majanduslike huvide kaitseks. Esimesel kongressil (1., 2. märtsil) võeti vastu palgaprojekt, milles valitsuse selleaegses kavatsetavas projektis ettenähtud 200 m. asemel alammääraks oli 400 marka. See projekt saadeti valitsusele ja teistele maakonna liitudele läbivaatamiseks ja seisukoha võtmiseks. Olgugi, et ajutine valitsus nõudmise esialgul tagasi lükkas, võeti need normid hiljem siiski haridusministeeriumi poolt Asut. Kogu hariduskomisjonile antud eelnõu palganormide aluseks. Ka Harju

maakonna nõukogu otsustas 11. mail nende normide järele palka maksuma hakata 1. nov. 1918 algades. Maikuul saatis liidu juhatus Asut. Kogu hariduskomisjonile märgukirja maaõpetajate palgaolude ja majandusliku seisukorra valgustamiseks. Õpetajate suvikursuste asjus on Harjumaa koolivalitsusele ettepanekuid tehtud kursuste lühendamise, abirahade, kursuslaste korteriküsimuse jm. kohta. On püütud õpetajaile kergendada tarbeainete saamist. „Kasvatust“ on toetatud 1000 margaga.

Koolivalitsuse ja liidu juhatuse vahetõttu oli aruandeaastal kaunis terav õpetajaile korratu palgamaksmise tõttu, tänavu — rahuloldav.

Tegevust on takistanud asjaolu, et ühinged asuvad üksteisest kaugel, kuna puudub ühendav keskkohal ja arvurikkam ühine, kelleks harilikult on maakonnalinna ühinged.

Kavatsusel on õpetajate kodu asutamine.

Aruandeaastal oli Liidul:

Sissetulekuid: Seltsidelt mitmesug. otstarveteks 3455 m.; seltsidelt tarbeainete eest 3020 m. Kokku 6475 marka.

Kulusid: E. Ö. Liidule 1142 m.; kantslei kulud 712 m.; nõukogu koosolekute kulu 101 m.; kongressi kulud 109 m.; tarbeainete eest 2843 m.; „Kasvatusele“ 1000 m.; kassas raha 468 m. Kokku 6475 marka.

Tänavu aasta 1. poole eelarves on ette nähtud:

Tulud: Raha kassas 468 m.; liikmemaksudest 3000 m.; kongressist 400 m.; liikmekaartidest 100 m. Kokku 3968 marka.

Kulud: Kantslei kulud 500 m.; kongressi kulud 250 m.; ruumide korrahoid 600 m.; sõidukulud juhatuse ja nõukogu liigetele 1500 m.; ettenägemata kulud 650 m.; jääb kassasse 468 m. Kokku 3968 marka.

1. Baltiski Õpetajate Selts.
Adress: Baltiski.

Selts avati alles detsembrikuul, mis pärast aruandeaastal ei suutnud veel tegevust avaldada. Esimees õp. Angerjas.

2. Hageri Õpetajate Selts.
Adress: Hageri, Kohila kaudu.

Seltsi juhatuses oli: esimees A. Lint, kirjatoim. E. Verk, kassah. J. Reintam,

ametita J. Kruus. Tänavu — endine koosseis.

Seltsil oli 23 liiget, liikmemaks 1919 — 5 m., 1920 — 10 m.; peeti 12 juhatuse ja 10 üldkoosolekut. Seltsil on õppeabinõude keskladu, mille väärtus 700 marga ümber. Selts korraldas ühes Rapla Õp. Seltsiga I Harjumaa õpetajate kongressi, kus H. O. Liit asutati, korraldas 5 katsereisi oma piirkonnas olevatesse koolidesse, kus anti eeskujulikke tunde, ja lastepidu, mille sissetulekust osa kulutati eeltähendatud õppeabinõude kogu asutamiseks.

Kavatsusel on kasvatusteaduslise raamatukogu asutamine, õppeabinõude muretsemine ja ekskursioonid.

3. Harju-Jaani Õpetajate Selts.

Adress: Harju-Jaani, Raasiku kaudu.

Juhatuses oli: esimees J. Vilippus, kirj. R. Mänd, kassah. A. Liigmann. Tänavu: esimees J. Kukmann, kirj. S. Leman, kassah. A. Liigmann.

Ühingu oli 8 liiget, liikmemaks 1919. a. — 15 m., 1920 — 5 m., peeti 5 üldkoosolekut ja üks kõne: H. Roos — Uuema aja kool. On raamatukogu, milles 64 eks. 260 marga väärtuses.

4. Juuru Õpetajate Selts.

Adress: Juuru.

Seltsil oli 12 liiget. Tegevusaruanne puudub meeletuletuse peale vaatamata.

5. Jõelehtme Õpetajate Selts.

Adress: Nehatu, Tallinna kaudu.

Juhatuses oli: esimees J. Kivikas, kirj. H. Rätsepp, kassah. Naerismägi. Tänavu: esimees J. Kivikas, kirj. H. Kärt, kassah. Naerismägi.

Seltsil oli 9 liiget, peeti 3 juhatuse ja 2 üldkoosolekut. Liikmemaks 1919. a. — 9 m. ja $\frac{1}{3}$ % põhipalgast, 1920 — ühe päeva palk ja 2 prots. põhip.

6. Jüri Õpetajate Selts.

Adress: Jüri, Lagedi kaudu.

Juhatuses oli: esimees J. Ratassepp, kirj. H. Mets, kassah. M. Senkmann. Tänavu: esimees J. Ratassepp, kirj. H. Mets, kassah. A. Koortmann.

Seltsil oli 11 liiget. Liikmemaks 1919 — ühe päeva palk, 1920 — pool päevapalgast. Peeti 18 juhatuse ja 7 üldkoosolekut ning üks kõne agr. J. Lehtmanni poolt.

Kavatsusel on raamatukogu asutamine ja seltsile sissetulekute soetamine pidude jne. abil.

7. Keila Õpetajate Selts.

Adress: Keila.

Seltsil oli 14 liiget. Tegevusaruanne ei ole saadetud meeletuletuse peale vaatamata.

8. Kose Õpetajate Selts.

Adress: Triigi, Kose kaudu.

Juhatuses oli: esimees T. Talbak, kirj. K. Anton, kassah. J. Jürgenson. Tänavu — needsamad.

Seltsil oli 21 liiget. Liikmemaks 1919: E. O. Liidule $\frac{1}{3}$ % põhipalgast, maak-liidule 3 m. ja seltsile 5 marka. 1920. a.: E. O. L. $\frac{1}{3}$ %, maak-liidule $2\frac{2}{3}$ % ja seltsile 1%, kokku 3% põhipalgast. Tähtaeg — kaks korda aastas. Peeti 8 juhatuse ja 7 üldkoosolekut. Kavatsusel pedagoogilise raamatukogu asutamine.

9. Kuusalu Õpetajate Selts.

Adress: Kolga-Uuri kool, Kolga kaudu.

Juhatuses oli: esimees T. Pere, kirj. G. Leht, kassah. J. Sihver. Tänavu: esimees J. Sihver, kirj. M. Volberg, kassahoidja T. Pere.

Seltsil oli 20 liiget. Liikmemaks 1919. a. — 9 m., 1920 — 10 m., tasutakse poolaasta viisi 1. apr. ja 1. okt.

Peeti 5 juhatuse ja 3 üldkoosolekut. Selts on samme astunud ühele liikmele õiglase palgamaksmise ja elukalliduslisa tõstmise suhtes ja toime pannud 2 näitemänguõhtut. Tegevust takistas liigete korratu kooskäimine, mis osalt tingitud kaugest maast.

Kavatsetakse toetada õpetajate kodu asutamist ja „Kasvatust“ ning asutada raamatukogu õpetajate jaoks.

10. Madise-Risti Õpet. Selts.

Adress: Vasalemma kaudu.

Juhatuses oli: esimees K. Kurikjan, abi T. Kõll, kirj. J. Treumann, abi E. Kütt, kassah. J. Reeds, abi A. Dellmann. Tänavu: esimees T. Kõll, abi K. Kurikjan, kirj. J. Treumann, abi H. Kaunispaik, kassah. J. Reeds, abi A. Dellmann.

Seltsil oli 14 liiget, liikmemaks 1919. a. — 5 m., 1920 — 5 m., tasutakse esimese kolme kuu jooksul.

Peeti 4 juhatus, 4 üldkoosolekut ja 1 kõne: T. Kõll — Eesti rahva minevik ja uus emakeelne kool. On korraldatud kaks pidu seltsi toetuseks ja üks Risti kooli raamatukogu heaks. Seltsil on raamatukogu, milles 15 eks. 300 m. väärtuses. Kavatsetakse seltsile maja soetada ja raamatukogu täiendada. Selleks on kogutud 1500 m.

11. Nissi Õpetajate Selts.

Adress: Nissi, Liiva kaudu.

Aruanne puudub.

12. Rapla Õpetajate Selts.

Adress: Rapla.

Juhatuses oli: esimees A. Kallion, hiljem A. Rismann, kirj. H. Leo, kassah. J. Rummo, hiljem K. Teimann. Tänavu: esimees A. Rismann, kirj. H. Leo, kassah. J. Särekõnno.

Seltsil oli 26 liiget, liikmemaks 1919. a. — 5 m., 1920 — 5 m., maks-tav 3 kuu jooksul. Peeti 8 juhatus ja 6 üldkoosolekut. Selts võttis osa Harjumaa Õpet. Liidu organiseerimisest ja oma edustajate kaudu õpetajate valimistest valdades. Taheti Juuru, Hageri ja Rapla õpetajaile kursusi korraldada, kuid puudusid lektorid. Tänavu korraldadi ülekihelkonnaline lastepidu.

II. JÄRVAMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Paide.

Järvamaa Õpetajate Liit loodi alles 1920. a. kevadel. Senni täitis maakonna õpetajate ühingute keskkoha ülesandeid Järvamaa Õpetajate Selts. Liidu piirkonnas asusid: Ambla, Järva-Jaani, Koeru ja Türi Õp. Ühingud.

Järvamaa Õp. Seltsi ümber oli koondunud 150 õpetajat 220 hulgast. Liikmemaks 1919. a. — 10 m., 1920 — $\frac{2}{3}$ % põhipalgast.

Seltsi juhatuses oli: esimees J. Kana, abi J. Roos, kirj. A. Eglon, abi M. Rõuk, kassah. J. Söödor, ilma ametita M. Väli ja Blaubrück. Tänavu: esimees J. Kana, abi J. Roos, kirj. A. Eglon, abi M. Rõuk, kassah. J. Timson, ilma ametita J. Johanson ja A. Rõuk.

On peetud 14 juhat. ja 5 üleüldist koosolekut ning üks kõne: Blaubrück — Kunst, kui tarviline element koolis. Juhatus on esinenud seletustega ja protestidega seaduste täitmise kohta; on avatud õpetajate kohakuulamise büroo.

Tööd on takistanud ülejätkäiv koolitöö. Kavatsuste ja liidu organiseerimise kohta on pikem ülevaade ilmunud „Kasv.“ 7. vihus 1920. a.: „Järvamaa Õp. Seltsi koosolek“.

1. Ambla Ühing.

Adress: Ambla.

Ühingu juhatuses oli: esimees J. Tomson, kirj. H. Ottas, kassah. M. Paggi. Tänavu: esimees A. Greenberg, kirj. A. Krabi, kassah. M. Paggi.

Ühingul oli 31 liiget, liikmemaks 1919 — 3 m., 1920 — 10 m.; peeti 6 juhatus, 2 üldkoosolekut ja 2 kõrret kasvatuseduslikkude ainete üle (õp. Tomson ja Muhel). Peale selle on toime pandud lastepidu.

2. Järva-Jaani Ühing.

Aruanne puudub.

3. Koeru Eesti Õp. Selts.

Adress: Koeru.

Seltsi juhatuses oli: esimees P. Lauk, abi E. Murakas, kirj. K. Indrikson, abi H. Pigert, kassah. J. Aan, abi J. Jürgenson. Uue juhatus kokkuseadet pole teatatud.

Seltsil oli 19 liiget, kes maksid 3 m. liikmemaksu; peeti 4 juhatus ja 2 üleüldist koosolekut, kõneles J. Aan — õpetajate organiseerimise vajadusest. Kavatsusel on raamatukogu asutamine. Takistajaks on olnud hiline seltsi asutamine ja hulgaline õp. kohtade vahetus aasta II poolel.

4. Türi Õp. Ühing.

Adress: Türi, Alliku kaudu.

Ühing asutati alles veebruaris 1920. a., misparast tegevusaruannet ei saa olla.

Juhatuses on: esimees G. Pulbert, abi M. Allik, kirj. M. Rõuk, abi L. Oskar, kassah. V. Veltbach.

III. LÄÄNEMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Haapsalu, Kalda tän. nr. 6.

Läänemaa Õpetajate Liitu kuulus 7 osakonda: Haapsalu, Hiiumaa, Kullamaa, Lihula, Märjamaa, Lääne-Nigula ja Rootsi. Nende ümber oli koondunud 134 õpetajat 200 hulgast. Liikmemaks 1919. a. $\frac{1}{2}$ %, 1920. a. 1 % põhipalgast.

Liidu juhatuses koosseis oli aasta algupoolel: esimees A. Üksti, abi J. Uus-talu, kirjatoim. M. Küla, abi A. Grünberg, laekahoidja — V. Tomson, abi J. Albert.

Hiljem oli esimeheks A. Pikberg, abid V. Tomson ja A. Spuhl, kirj. M. Küla, abi A. Grünberg, laekahoidja A. Pääbo, abi G. Rõõmus.

Tänavu on juhatuses: esimees — A. Üksti, abid — M. Küla, G. Rõõmus, kirjatoim. V. Tomson, abi J. Mikli, laekahoidja A. Pääbo, abi G. Põldran.

Liidu osakonnad on loodud peaaegjalikult seal, kus õpetajate arv suurem ja kus kergem koos käia.

Peeti 10 juhatuse, 2 asemikkude ja 2 üldkoosolekut.

Tegevusest oleks eriti nimetada: õpetajaile suvikursuste organiseerimine, palgakõrgenduse nõudmine, mitmesuguste majanduslike küsimuste lahendamise ja mõned eestkostmised, kui õpetajad neis asjus on pööranud Liidu poole. Alalist korterit, raamatukogu ega raamatukauplust Liidul ei olnud, kuid nende soetamine on kavatsusel.

Liidu- ja koolivalitsuse vahelised suhted jätsid mõndagi soovida, sest koolivalitsus vaatas ükskõikselt kooliuuenduse peale ja püüdis ignoreerida Liidu arvamisi ja nõudeid.

Sissetulekuid oli Liidul: Liikmemaks 1280 m.; suvikursuste pidust 1404 m.; muud kulud 158 m.; kokku 2842 m.

Kulud: E. O. Liidu liikmemaks 573 m.; „Kasvatuse“ toetuseks 1000 m.; abiraha õp. M. K.-le 150 m.; kantselei, post 140 m.; sõidukulud 126 m.; muud kulud 88 m.; ajakirjandus 140 m.; ülejääk 625 m.

Tänavuaastases eelarves on ette nähtud:

Tulud: Raha kassas 625 m.; liikmemaks 2460 m.; suvikursusl. korj. raamatukogu heaks 580 m.; kokku 3665 m.

Kulud: Raamatukogu peale 1630 m.; ajakirjandus 400 m.; sõidukulud 500 m.; kantselei, post 300 m.; muud kulud 835 m.; kokku 3665 m.

1. Haapsalu osakond.

Adr.: Haapsalu, Kalda tän. nr. 6

Osakonda kuuluvad kõik 52 osakonna piirkonnas töötavat õpetajat.

Juhatuses oli: esim. A. Üksti, kirjat. M. Küla, laekahoidja A. Pääbo, teised liikmed: pr. Grünberg, hrad Albert ja

Tammeveski. Hiljem lahkus A. Üksti ja valiti tema asemele esimeheks V. Tomson.

Tänavu on juhatuses: esimees M. Küla, abid V. Tomson ja A. Grünberg, kirj. J. Agurauja, abi J. Oengu, laekah. A. Pääbo, abi J. Mikli.

Liikmemaks 1919. a. — 15 m. ja 1920. a. 1% põhipalgast, tuleb tasuda aasta esimesel poolel, ei ole ta makstud 1. juuliks, loetakse liige osakonnast väljaastunuks. Peeti 2 juhatuse ja 10 üldkoosolekut.

Osakond on esinenud märgukirjaga Läänemaa koolivalitsusele õpetajate palgade kärpimise asjus. Ta on ka osa võtnud rahvaulikooli asutamisest ühes seltskondliku ühingu „Kunglaga“. Alalist korterit ega raamatukogu osakonnal ei ole. On kavatsus ühes maakonna liiduga ja teiste kohalikkude seltsidega võtta n. n. „Friedheimi“ avarad ruumid, kuhu võiks mahutada ka korterid linnasõitvatele õpetajaile, samuti tahetakse oma raamatukauplust asutada või astuda kirjastusühingu „Lääne“ liikmeks ja teda koolide huvides elujõuliseks teha.

2. Hiiumaa osakond.

Adress: Hiiumaa, Kärkla.

Osakonna juhatuses oli: esimees Ed. Maggus, abi P. Lember, kirj. A. Mets, abi J. Aljas, kassah. J. Sakkeus, abi K. Tomberg.

Tänavu on juhatuses: esim. J. Aljas, abi A. Loomsmann, kirj. A. Uusmann, abi E. Pink, kassah. J. Sakkeus, abi K. Vilu.

Liikmemaks 1919. a. — 15 m., 1920. a. — 1% põhipalgast, tasutakse iga nelja kuu tagant ehk korraga terve aasta eest.

Peeti 3 juh. ja 7 üldkoosolekut.

Januarikuul 1919. a. saatis osakonna juhatus Aj. Valitsusele palve, et õpetajaile eelmise aasta nov.- ja detsembrikuude palk välja makstaks vähemalt okkupatsioonieagsete normide järele, samuti ka võlguolev juuli, aug. ja septembri palk. Selle asja pärast käis ka saadik haridusministeeriumis. Detsembris otsustati õpetajate streik Hiiumaa välja kuulutada, kui kõik võlgnevad palgad 1. jaan. ära ei makstaks. Otsusest teatati maakonnavalitsusele, kes siis kõik saamata palgad ära maksis.

Kavatseti ka Hiiumaal õpetajate suvikursusi ära pidada, kuid lektorite puudusel jäid kursused ära.

Juba 1919. a. algul seati kokku ühine õppekava, mille järele töötati kuni valitsuse vastava korralduseni, ühtlustati õpperaamatute tarvitamist ja asutati koolitarviduste muretsemiseks toimikond, kelle kaudu muretseti koolidele õppeabinõusid ja raamatuid. Alalist korterit ja raamatukogu osakonnal ei ole. Tegevust on takistanud liig laialine tegevuspiirkond (terve Hiiumaa).

Kavatsusel on tänavu: õpetajate tarbeainetega varustamine enne koolitöö algust, organiseerimistöö lõpetamine, õpetajate ainelise seisukorra parandamine, kooliuuenduse jätkamine. Tuleks käima panna igas vallas üks kõrgem algkool ja avada keskkool Hiiumaal. Päevakorral on ka raamatukogu asutamine, kõnekoosolekud ja kihutustöö „Kasvatuse“ heaks.

3. Kullamaa osakond.

Adress: Kullamaa.

Osakonna juhatuses oli: esimees E. Veidermann, kirjat. J. Uustalu, kassapid. A. Markus. (Uut koosseisu ei ole teatatud.)

Liikmemaks (1919. a. $\frac{1}{3}$ % põhipalgast) tasutakse ükskord aastas. Peeti 3 üldkoosolekut. On saadetud märgukiri maakonnavalitsusele koolide varustamise kohta.

Tegevust on takistanud õpetajate üksteisest kaugel asumine ja kohtade vahetus.

4. Lihula Osakond.

Adress: Lihula.

Osakonna juhatuses oli: esim. — A. Pikberg, abi F. Kruusmann, kirj. A. Kalju, abi P. Valge, kassah. J. Knuut, abi M. Reinthal.

Tänavu on juhatuses: esim. A. Pikberg, abi Joh. Kreek, kirj. A. Kalju, abi F. Kruusmann, kassah. J. Kiindok, abi J. Kallas.

Liikmemaks 1919. a. — 15 m., 1920. a. — 1% põhip., tasutakse poolaasta viisi.

Peeti 1 juhatuses ja 7 üldkoosolekut.

Osakond on nõudnud märgukirjadega maakonnavalitsuselt ja haridusministeeriumilt õpetajate palgaolude parandamist ja korralikku palkade väljamaksmist.

Osakonnal on ühine korter koh. haridusseltsiga ja oma raamatukogu, milles 141 eks. 1371 marga väärtuses.

Kavatsusel on raamatukogu täiendamine ja õpetajate ainelise järje parandamiseks abinõude otsimine.

Tegevust raskendab laialine piirkond.

5. Märjamaa Osakond.

Osakond ei ole meeletuletuse peale vaatamata aruannet saatnud.

6. Lääne-Nigula Osakond.

Adress: Oro vald, Haapsalu kaudu.

Osakonna juhatuses oli: esimees J. Albert, kirjat. P. Veltberg, kassah. R. Naudi.

Tänavu: esimees V. Tiegenberg, kirjat. L. Teder, kassah. J. Ulm.

Liikmemaksu (1919. a. — 10 m.) tasutakse kaks korda aastas. Peeti 6 juhtuse ja 6 üldkoosolekut. On asutamisel raamatukogu.

Tegevust on takistanud õpetajate vahetus.

7. Rootsi Osakond.

Osakond ei ole aruannet saatnud.

IV. PÄRNUMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Pärnu, reaalgümnaasium.

Pärnumaa Õpetajate Liidus oli 13 ühingut: Audru, Halliste, Häädemeeste, Jakobi, Karksi, Mihkli, Mõisaküla, Pärnu, Saarde, Sindi-Taali, Tori, Tõstamaa, Väandra.

Liidu juhatuses koosseis: esimees O. Mäik, abi A. Podrätšik, sekr. S. Tarkpea, abi J. Janson, laekahoidja Aug. Hansschmidt, teised liikmed: J. Mühlbach, J. Piiskar, J. Port, M. Tuisk.

Tänavu on juhatuses: esimees O. Mäik, abi A. Podrätšik, sekr. S. Tarkpea, abi Al. Hansschmidt, laekahoidja Aug. Hansschmidt, teised liikmed: J. Janson, J. Kornfeldt, A. Laur, P. Udikas.

Ühingud on moodustatud peasjalikult kihelkondade piirides ning paari suurema alevi ümbruskonnas. Liikmemaks 1919. a. — 7 m., 1920. a. — $\frac{1}{3}$ % põhipalgast.

Liit on kutsehuvide kaitseks püüdnud õpetajaid organiseerida ühingu-teks, on märgukirju ja nõudmisi saatnud kesk- ja omavalitsusasutusile õpe-

tajate kaitseks, õpet. kodu asutamiseks jne. Liidul on esitus maakonna haridusnõukogus.

Peale selle on üksikud Liidu liikmed asutanud osaiühisuse ja avanud raamatukaupluse, mis juba teist aastat rahuldavalt töötab ja on suutnud ühelt poolt koolide varustamisele märksa kaasa aidata, teiselt poolt jälle õppetarvete hindu reguleerida.

Tegevust on takistanud asjaolu, et linnas asuvad õpetajad, kelle õlgadel Liidu töö, uute koolide avamise ja olevate laienemise tõttu olid tööga äärmiselt koormatud, osalt on ka aineeline kitsikus sundinud õpetajaid kandma suurt töökoormat, et kuidagi ära elada.

Kavatsusel ja teoksil on: organiseerimistöö jätkamine, õpetajate kodu asutamine, õpiabinõude soetamine, linna koolide jaoks keskmuseumi korraldamine, raamatukogu täiendamine, osavõtmine õpetajaisse puutuvate seaduste väljatöötamisest.

Liidul on oma korter ja raamatukogu umbes 100 raamatuga. Peale selle on Liidu liigete tarvitada n. n. „Pärmaa õpetajate pedagoogiline keskraamatukogu“, milles üle 300 köite.

Liidu asemikkudekogu otsuse järele lõppes aruandeaasta 1. nov. Edaspidi arvatakse aruandeaasta kooliaasta järele.

Peeti 3 asemikkudekogu ja 9 juhatuse koosolekut.

Aruande aastal oli Liidul:

Sissetulekuid: Kassas raha 1094 m.; liikmeraha 1966 m.; 1918. a. kursuste arvel 350 m., toetusraha (rmtkpl. 1000 m., ühingud 464 m.) 1464 m.; kokku 4874 m.

Kulusid: E. O. Liidu liikmeraha 504 m.; kantselei 325 m.; „Kasvatusele“ 1000 m.; mitmesugused kulud 50 m.; raamatukogu 45 m.; raha kassas 2890 m.; kokku 4874 marka.

Tänavu aasta (1919—1920) eelarves on ette nähtud:

Tulud: Kassas raha 2890 m.; liikmeraha 4500 m.; toetusraha 600 m.; kokku 7990 marka.

Kulud: E. O. Liidu liikmemaks 2250 m.; raamatukogu 500 m.; korter, teener 1300 m.; asjaajaja 1200 m.; kantseleikulud 300 m.; sõidukulud 500 m.; mitmesugused kulud 550 m.; ülejääk 1390 m.; kokku 7990 marka.

1. Audru Õpetajate Rühm.

Adress: Võlla vald, Pärnu kaudu.

Rühma juhatuses oli: esimees J. Raudsepp, kirjatoim. M. Mokk, kassah. A. Mikalai. Tänavu: esimees K. Mar-kin, kirj. M. Mokk, kassah. A. Mikalai.

Rühmal oli 14 liiget. Liikmemaks 1919. a. — 11 m., 1920 — 1% p.-p., tähtaeg — 1. märts. On peetud 7 liigete ja 2 juhatuse koosolekut. Rühmal on raamatukogu, kus 123 raamatut 400 m. väärtuses; kogu on tarvitanud 7 liiget 86 korda.

Rühm on ühiselt esinenud kohalikes omavalitsusasutustes nõudmistega koolides ettetulevaid puudusi kõrvaldada, kütet ja valgustust muretseda ja õpetajate ainelist seisukorda kindlustada. Lastele, kes enam koolisunduse alla ei kuulu, korraldati edasiharimiskursused, kus käsitati ajalugu, maadeteadust, matemaatikat, Eesti keelt ja laulmist.

Kodumaa tundmaõppimiseks kavatseti suvel korraldada ekskursioone, mis ajapuudusel (suvikursused jne.) ära jäid, kavatsust loodetakse tänavu suvel teostada. Peale selle mõeldakse jätkata noorsoo edasiharimiseks kõneõhtute korraldamist, väikeste kodulaste koolile ettevalmistamist ja karskustööd peas-jaifkult noorsoo seas.

2. Halliste Rühm.

Adress: Halliste.

Rühma juhatuses oli: esimees H. Lukas, abi J. Roõts, kirjat. J. Reinbach, abi H. Kiilaspea, kassah. J. Raekson. Tänavu: esimees J. Reinbach, abi H. Lukas, kirjatoim. A. Kuusik, abi L. Hermann, kassah. J. Raekson.

Rühmal oli 11 liiget, liikmemaks 1919. a. — 10 m., 1920 — 1% põhip. On peetud 6 liigete ja 3 juhatuse koosolekut.

3. Heademeeste Rühm.

Adress: Orajõe, Kabli.

Rühma juhatuses oli: esimees A. Laane, abi H. Kosenkranius, kirjatoim. J. Martinson, abi M. Hansschmidt, kassahoidja M. Martinson. Tänavu: esimees A. Laane, abi A. Ehrmann, kirj. M. Martinson, abi M. Hansschmidt, kassahoidja J. Martinson.

Rühmal oli 20 liiget. Liikmemaks 10 m. Peeti 6 liigete ja 9 juhatuse koosolekut. On protesteeritud õpeta-

jate palkade kinnipidamise vastu ja organiseerimiseks kihutustööd tehtud. Tööd on halvanud ajapuudus ja ühe osa õpetajate leigus ühiste ettevõtete vastu. Kavatsusel on raamatukogu asutamine ja kõnekoosolekute korraldamine.

4. Jakobi Rühm.

Adress: Pärnu-Jakobi.

Rühma juhatuses oli: esimees A. Laur, abi J. Klein, kirj. M. Kraeberg, abi J. Kask, kassahoidja J. Vidi. Tänavu: esimees A. Laur, abi J. Klein, kirjat. J. Torri, abi M. Kraeberg, kassah. J. Vidi.

Rühmal oli 29 liiget, liikmemaks 25 marka, tähtaeg 1. mai. Peeti 15 liigete koosolekut; neil on ette kantud 4 kõnet: H. Siitam — Eksperimentaalpedagoogika, J. Klein — Bioloogiline meetod, J. Kask — Vaatlemisest algkoolis, T. Erm — Emakeele õpetamine.

Rühma raamatukogus on 390 eks., kogu tarvitasid kõik liikmed.

Rühm on proteste avaldanud õpetajate palga ja liigitamise asjus, samme astunud õpetajate sõjaväest vabastamiseks, õpetajate kodu asutamiseks jne. Tegevust on takistanud õpetajate kaugus üksteisest ja aineiline järg.

Kavatsusel on ekskursioonid, referaadid igaks koosolekuks, suurem lastepidu.

5. Karksi Rühm.

Adress: Karksi-Nuia.

Rühm eraldus alles oktoobrikuul Halliste rühmast, ei suutnud sellepärast aruandeaastal veel suuremat tegevust avaldada. Kavatsusel raamatukogu asutamine.

Juhatuses on: esimees P. Mitt, abi A. Kuusik, kirj. M. Loit, abi M. Lukas, kassah. J. Roots.

6. Mihkli Rühm.

Adress: Koonga vald, Pärnu kaudu.

Rühma juhatuses oli: esimees J. Martson, abi J. Kriivel, kirj. M. Tamm, abi G. Niimann, kassah. A. Laurik,

Tänavu: esimees J. Martson, abi A. Laurik, kirj. J. Kokamägi, abi M. Tamm, kassah. J. Kriivel.

Rühmal oli 6 liiget; liikmemaks 1919. a. — 5 m., 1920. — 2% põhip., tähtajad pooleaasta viisi; peeti 5 liigete ja 1 juh. koosolek; kõneles O. Gustavson — Kooli ülesanded praegusel ajal.

Kavatsusel on raamatukogu asutamine, milleks pidude kaudu toetust loodetakse saada, ja kohalikule rahvale kooli tähenduse ja ülesannete selgitamine kõnede kaudu.

7. Mõisaküla Rühm.

Adress: Mõisaküla.

Rühm on tekkinud alles aruandeaastal. Aruanne puudub.

8. Pärnu Rühm.

Adress: Pärnu, reaalgümnaasium.

Rühma juhatuses oli: esimees A. Podrätsik, abi O. Mälk, sekr. J. Kornfeldt, abi A. Rööp, laekahoidja J. Laas. Aasta teisel poolel: esim. A. Podrätsik, abi G. Jürvetson, sekr. J. Kornfeldt, abi O. Mälk, laekahoidja A. Nigoss; tänavu — seesama.

Rühmal oli 70 liiget. Liikmemaks 1919. a. 20 m. ja $\frac{1}{3}$ % põhip., 1920. a. 1% põhip. Peeti 7 liigete ja 25 juh. koosolekut ja kanti ette 10 lühemat kõnet järgmiste ainete üle: õpetajate organiseerimine väljamaal, uutest keeltest rahvakoolis, koolide muuseumist, õpetajate kodust, Eesti keelest, loodusloost, koduloost, matemaatikast, ajaloo ja maadeteadusest, kui õppeainetest rahvakoolis.

Rühm on Eesti õpetajate organiseerimise Pärnus lõpule viinud; tal on tugev esitus linna haridusnõukogus, mille tõttu on võimalik tarbekorral eneste huvide eest välja astuda (viidi läbi palgakõrgendus aprillis). Rühm on nõudmiste ja märgukirjade näol mitmekordselt samme astunud kesk- ja omavalitsusasutustes õpetajate otsekoheste töötakistuste kõrvaldamiseks, (õpet. kaitseliidu teenistusest vabast.; õp. M. K. arreteerimise puhul jne.).

Rühmal on alaline korter, raamatukogu, lugemislaud tähtsamate aja-lehtedega ja ajakirjadega, segakoor, orkester, asumisel on spordiosakond.

Raamatukogus on 588 raamatut umbes 16000 m. väärtuses, lugejaid 71, kes on tarvitanud üle 500 raamatu. Kogu on omandatud endiselt pedagoogika seltsilt selle likvideerimisel.

Kavatsusel on: õpetajate kodu asutamine, uute keelte kursused õpetajaile, koolide keskmuseumi soetamine, hääleseadmise ja laulu kursused õpetajaile, lugemislaua ja raamatukogu täiendami-

ne väljamaa kirjandusega, õpetajate saatmine väljamaale kooli- ja kasvatusküsimate tundmaõppimiseks, haridustöö korraldamine väljaspool kooli; rahvaülikooli loengud, õpetajate seminari mõtte õhutamise jne.; loengud a) noorsoole, b) rahvale kooli- ja kasvatusküsimate selgitamiseks, korraldused õpilaste füüsilise kasvatusalal — mänguplatside korraldamine õpilastele ja noorsoole.

Tegevust on märksa takistanud äärmiselt suur nädala tundide arv (kuni 40-ni), mis tingitud peamiselt õpejõudude puudusest.

9. Saarde Rühm.

Adress: Kilingi-Nõmme, k.-algkool.

Rühma juhatuses oli: esimees J. Parts, kirj. Th. Lüdigi, kassah. H. Hansschmidt.

Tänavu: esimees H. Mängel, kirj. L. Kirschfeldt, kassahoidja M. Lüdigi.

Rühmal on 20 liiget, liikmemaks 1% põhip. On peetud 4 juhatuskoosolekut. Kavatsusel on raamatukogu asutamine. Tööd takistab suur kaugus, osalt ka leigus.

10. Sindi-Taali Rühm.

Adress: Sindi vabrikukool.

Rühm tekkis alles aruande aastal. Tegevuse ülevaade puudub.

11. Tori Rühm.

Adress: Tori.

Aruanne puudub.

12. Tõstamaa Rühm.

Adress: Tõstamaa postkontor.

Rühma juhatuses oli: esimees O. Gustavson, abi V. Rea, kirj. M. Viljak, abi A. Kõösel, kassah. M. Karlsbach.

Tänavu: esimees O. Gustavson, abi A. Rahe, kirj. M. Viljak, abi V. Rea, kassah. M. Karlsbach.

Liikmeid — 12, liikmemaks 1919. a. 10 m. ja $\frac{2}{3}$ % põhip., 1920. a. 1% põhip., tähtaeg 1. aprill. On peetud 8 liigete ja 4 juhatuskoosolekut ning 2 referaati: O. Gustavson — Laste omavalitsus koolis, A. Rahe — Distipliin koolis. On protesteeritud maakonnaharidusosakonna tegevuse vastu nooremate õpetajate palga kärpimise puhul. Käsil on raamatukogu soetamine; kavatsusel ekskursioonid kodumaa tundmaõppimiseks. Suvist tegevust takistas paljude liigete kursustel olek tuntavalt.

13. Väandra Õpetajate Selts.

Adress: Väandra.

Seltsi juhatuses oli: esimees A. Hansschmidt, kirj. T. Kibbar, laekah. L. Gustel, ametita: F. Gustel ja A. Kuldkapp.

Tänavu: esimees T. Kibbar, kirj. A. Kuldkapp, laekah. A. Kopvillem, ametita: J. Mängel ja A. Ruus.

Seltsil oli 19 tegev- ja 8 toetajat liiget, neist 3 eluagist, liikmemaks 1919. a. 15 m., 1920. a. 1% põhip., tasutakse aasta algul. On peetud 9 liigete ja 16 juhatuskoosolekut. Seltsil on raamatukogu 33 raamatuga 157 m. väärtuses. On osa võetud õpetajakonna tegevusest oma edustajate kaudu ja organiseerimistööd tehtud. Kavatsusel üldhariduslikud kursused ja suvise lasteaiakorraldamine. Takistajaks on olnud mitme tegevama liikme väetenuistus.

5. TARTUMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Otepää, Nuustaku k.

Tartumaa Õpetajate Liitu kuuluvad ainult maaõpetajate ühingud ja nimelt: Kambja, Kodavere-Alatskivi, Kursi, Laiuse, Lohusuu-Avinurme, Maarja-Magdaleena, Nõo, Otepää, Palamuse, Rõngu, Sangaste, Võnnu ja Äksi, kokku 13 ühingat ja seltsi.

Ühingud on loodud kihelkondade viisi. Nende ümber oli koondunud aruande aastal üle 160 õpetaja. Liikmemaks 1919. a. — 8 marka liidule 20. margast; 1920 — $\frac{5}{6}$ % põhipalgast, sellest $\frac{1}{3}$ % E. Õ. Liidule.

Juhatuses oli: esimees K. Treffner, abi K. Neumann, kirj. M. Välbe, abi G. Reial, kassah. A. Muska.

Tänavu: esimees K. Neumann, abi G. Reial, kirj. H. Tooming, abi J. Alver, kassah. A. Muska, abi K. Kirs.

Peeti 5 juhatuskoosolekut, 3 asemikudekogut ja 3 üldkoosolekut. Liidul on Tartu Õp. Seltsiga ühine raamatukogu, mille jagamine käsil.

Kavatsusel maalt linna sõitvatele õpetajatele kodu asutamine, töövõimete ja vanaks jäänud õpetajate kodu soetamine; õppetöö ühtlustamiseks ja elustamiseks külaskäigud naaberkoolidesse.

(Kassaaruanne ja eelarve puuduvad.)

1. Kambja Õpetajate Selts.

Adress: Kambja postk. Tartumaal.

Seltsi juhatuses oli: esimees K. Kirss, abi J. Seero, kirj. J. Pütsep, abi A. Borkmann, kassah. E. Pügi, Tänavu — endine juhatuse.

Seltsis on peetud 3 juhatuse, 2 liigete koosolekut ja 2 kõnet: K. Kirss — Õpetajate organiseerimisest, K. Pehka — Usuõpetus meie koolis. Seltsil on 19 liiget; liikmemaks 1919. a. 35 m., 1920. a. 1% põhipalgast, tähtaeg, — 1. mai.

Senni on pearõhku pändud organiseerimistö peale. Kavatsetakse korraldada ühine lastepidu, kõneõhtuid teaduslike ja kasvatusteaduslike ettekannetega, teeõhtuid ja asutada seltsi piirkonnas asuvaist õpetajaist laulukoor.

2. Kodavere-Alatskivi Õp. Ühing.

Adress: Kokora, Kallaste kaudu.

Ühingu juhatuses oli: esimees J. Karteschnikof, abi E. Tralla, kirjat. J. Luka, kassah. K. Paju.

Ühingul oli 17 liiget, liikmemaks 15 m.; peeti 2 juhatuse ja 3 üleüldist koosolekut. Otsustati nõuda a) riigiametniku palka kõigi lisadega ja varustusega, b) kahekümneverstasel Peipsiäärsel maaribal asuvaile õpetajaile esimese järgu elukalliduslisa, sest et toidudained seal kallimadki kui Tallinna turul.

Tegevuskava, celarvet ja teateid uue juhatuse kohta ei ole saadud.

3. Kursi Õpetajate Ühing.

Adress: Saduküla k. algk., Jõgeva k.

Ühingu juhatuses oli: esimees M. Kiis (varem Stahlberg), kirj. A. Arbeiter, kassah. Karlson.

Tänavu: esimees M. Kiis, abi P. Neumann, kirj. A. Arbeiter, abi J. Sturm, kassah. G. Karlson, abi H. Peterson.

Ühingul oli 11 liiget, liikmemaks — 1919. a. 20 m., 1920. a. 30—39 m.; peeti 6 üleüldist koosolekut. On avamisel raamatukogu, umbes, 300 marga väärtuses.

Kavatsetakse toimepanna vähemalt üks pidu raamatukogu heaks, pidada rahvakoosolekuid kõnedega, iga kooli jaoks kokku seada õppevahendite minimaal nimekiri ja nõuda, et kooli ülevalpidajad nad muretseks järgmiseks

õppeaastaks, kevadel toimepanna lastepidu ühes käsitöönäitusega, õpilastega korraldada ühine ekskursioon Tallinna.

4. Laiuse Õpetajate Selts.

Adress: Laiuse, Jõgeva kaudu.

Seltsi juhatuses oli: esimees G. Reial, kirj. A. Kitsnik, kassah. J. Hansen, ametita J. Kallits ja A. Veltbach. Tänavuse juhatuse liikmed: A. Kitsnik, J. Hansen, G. Reial, H. Tooming, J. Kallits.

On peetud 6 juhatuse, 4 üleüldist koosolekut ja 2 kõnet: G. Reial — Käsitöö õpetus ja õppekavad; peale selle on arutatud õppekava, kooli- ja palgaseadusi, organiseerimisküsimust jne. Liikmeid 20, liikmemaks 1919. a. 20 m., 1920. a. 1% põhipalgast.

Tegevust takistab, et õpetajad üks teisest eemal elavad ja suvel laiali valguvad, kes kursustele, kes mujale.

Kavatsusel eeskujuliste tundide korraldamine, õppekäigud, lastepidud jne.

5. Lohusu-Avinurme Õp. Selts.

Adress: Mustvee kaudu.

Seltsi juhatuses oli: esimees B. Uus, abi O. Raudsepp, kirj. L. Pikat, abi J. Kask, kassah. J. Poljak, abi P. Pukk.

Tänavu on juhatuse endine.

Seltsil oli 12 liiget, liikmemaks 1919. a. 15 m., 1920. a. 1% põhip. Peeti 3 juhatuse ja 2 üleüldist koosolekut. Et ühing alles aasta teisel poolel asutati, siis ei jõutud aruande aastal suuremat ära teha, pealegi on takistuseks kaugus.

Kavatsetakse asutada raamatukogu, korraldada kõnekoosolekuid, pidada kindlat ühendust maakonna liiduga ja asutada erikapitaal puudustkannatavaile liigetele abiandmiseks ja edustajate sõidukulude tasumiseks. Samuti tahab ühing oma piirkonnas kaasa aidata koolitöö ühtlustamiseks ja elustamiseks.

6. Maarja-Magdaleena Õp. Selts.

Aruanne puudub.

7. Nõo Õpetajate Selts.

Adress: Nõo kaudu.

Seltsi juhatuses oli: esimees J. Lillep, kirj. E. Saarmann, kassah. J. Teemant.

Seltsil oli 8 liiget aruande aasta teisel pooltel, liikmemaks 15 m.

8. Otepää Õpetajate Ühing.

Adress: Otepää.

Juhatuses oli: esimees K. Neumann, abi Fr. Klement, kirj. A. Kasvanid, abi J. Palvadre, kassah. J. Kuusk.

Tänavu — endised, peale kirjatoim., kelleks on J. Palvadre, abi L. Leiter.

Ühisusel oli 28 liiget, liikmemaks 1919. a. 4 m., 1920. a. 1% põhip.; peeti 4 juhatus ja 3 üleüldist koosolekut. Arutati: palgaküsimust, kus 3 liiki soovitavaks tunnistati, ja nõuti, et palk kohtadele toimetataks, mida aga senni pole täidetud; käsitöö õpetamiseks nõutud abiraha on maakonna valitsuse poolt juba lubatud, kuna nõue, õpetajaid varustada riide, naha ja suhkruuga ei ole senni maak.-valitsuse poolt täitmist leidnud.

Tegevust on takistanud eneseharimine kursustel ja seltskondlik töö.

9. Palamuse Õpetajate Selts.

Aruanne puudub.

10. Rõngu Õpetajate Ühing.

Adress: Rõngu, Pritsu kaudu.

Ühingu juhatuses oli: esimees A. Käppa, kirj. n. Kuus, kassah. J. Kits.

Tänavu: esimees A. Käppa, abi H. Bergmann, kirj. S. Dobrõshevsky, abi K. Luik, kassah. J. Kits, abi A. Sisas.

Ühing asutati alles detsembrikuul. On peetud 5 üldkoosolekut. Kavatsusel raamatukogu asutamine. Liikmeid 28, liikmemaks $\frac{1}{3}$ % põhip. ja päevapalk.

11. Sangaste Õpetajate Selts.

Adress: Keerdi, Puka kaudu.

Seltsi juhatuses oli: esimees J. Laarmann, abi J. Tepo, kirj. H. Sarv, abi A. Rosa, kassap. G. Neumann, abi M. Kaska.

Tänavu: esimees K. Visnapuu, abi M. Neumann, kirj. P. Luter, abi O. Pikat, kassah. H. Sarv, abi J. Teras.

Seltsil oli 12 liiget, liikmemaks 20 m.; peeti 5 juhatus ja 5 üldkoosolekut. Selts on kaitsnud õpetajaid, keda taheti põhjuseeta kohast lahti kangutada, ja on teinud mitmesuguseid ettepanekuid maakonna valitsusele. Tegevust takistab kauge maa, kuna pealegi õpetajail hobuseid ei ole.

12. Võnnu Õpetajate Selts.

Adress: Võnnu, Tartu kaudu.

Seltsi juhatuses oli: esimees J. Kala, abi A. Rüütli, kirj. E. Treifeldt, abi M. Tenno, kassah. T. Varik, abi V. Reiman.

Tänavu — seesama, ainult kassahoidjaks on P. Hansing.

Seltsil oli 21 liiget, liikmemaks 1919. a. 20 m., 1920. a. 25 m.; on peetud 3 üldkoosolekut. Selts asutati alles hiljuti. On kavatsusel raamatukogu asutamine.

13. Äksi Õpetajate Selts.

Adress: Äksi, Voldi kaudu.

Juhatuses oli: esimees I. Mitnits, kirj. K. Feldmann, kassah. A. Summer.

Tänavu: esimees I. Mitnits, kirj. A. Muska, kassah. A. Summer, ametita K. Feldmann ja H. Kivi.

Seltsil oli 13 liiget, liikmemaks 1919. a. 15 m., 1920. a. 1% põhip.; peeti 6 juhatus ja 4 üldkoosolekut. On toivatsusel raamatukogu asutamine ja pedagoogilised kõned. Selts töötas aruande aastal lühikest aega.

6. VILJANDIMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Viljandi, Klinke m. A. Moks.

Viljandimaa Õpetajate Liidus on 9 ühingat: Helme, Kolga-Jaani, Kõpu, Paistu, Pilistvere, Põltsamaa, Suure-Jaani, Tarvastu ja Viljandi. Peale selle töötab Viljandis veel Viljandi maakonna õpetajate selts. Liidu ümber oli koondunud 243 õpet. 333 hulgast. Liikmemaks 1919. a. 3 m., 1920. a. $\frac{1}{3}$ % põhipalgast.

Liidu juhatuses oli: esimees J. Kaik, abi A. Moks, kirj. J. Orik, kassah. H. Kodaras, ametita P. Adamson ja E. Schönberg.

Tänavu: esimees A. Moks, abi P. Adamson, kirj. J. Orik, abi H. Kodaras, kassah. J. Parrik.

Ühingud on moodustatud kihelkonnade viisi. On peetud 13 juhatus, 2 asemikkude kogu ja 1 üldkoosolek ning 3 kõnet: A. Marfeldt — kooli korralduse õiguslik ja aineiline külg; koolilaste toitmine; J. Orik — kooli korralduse kasvatusteadlik külg.

Liit on tegev olnud õpetajate palgaküsimuse kiiremaks lahendamiseks, suvikursuste korraldamisel, haridusosakonna juhataja ja koolinõuniku kandidaa-

tide ülesseadmisel (valiti ka Liidu põõlt soovitatud kandidaadid) ja osa võtnud haridusnõukogu tööst oma edustajate kaudu.

Tegevust on märksa takistanud, et organiseerimistööl kohtadel veel lõpule viidud ei ole, samuti ka raha puudus.

Kavatsusel on õpetajate kongress (vaata „Kasv.“ 10 vihk 1920), lühikeseajalised koduloo kursused, ankeet õpetajate olukorra tundmaõppimiseks, kodukoha tundmaõppimine kihelkonna ühingute kaudu, kooperatiivi organiseerimise teostamine, õpetajate ühingute distsipliini tõstmine, et õpetajad oma otsustest ka tõesti kinni peaksid ja neid täidaksid.

Liidu juhatuse ja koolivalitsuse vahel ei ole mingisuguseid konflikte ega arusaamatusi olnud.

Aruande aastal oli Liidul:

Sissetulekuid:

Kassas raha	604 m.
Liikmeraha	998 „
Kursuslaste pidust õp. kodu heaks	2409 „
Mitmesugused tulud	109 „
Kokku	4120 m.

Kulusid:

E. O. Liidu liikmemaks	335 m.
Sõidukuludeks	450 „
Kantseleikulu	95 „
Mitmesugused kulud	91 „
Raha kassas	3149 „
Kokku	4120 m.

Tänavuaastases eelarves on ettenähtud:

Tulud:

Kassas raha	3149 m.
Kongressi tulud	500 „
Liikmeraha	3100 „
Pidud ja annetused	3000 „
Kokku	9749 m.

Kulud:

Kantselei ja post	500 m.
Sõidukulud	2500 „
Kongressi kulud	500 „
Kodu sissesead	2400 „
Kooperatiivi eeltööd	1000 „
Ettenägemata kulud	2100 „
Jäab kassasse	749 „
Kokku	9749 m.

1. Helme Õpetajate Ühing.

Adress: Helme, Tõrva kaudu.

Ühingu juhatuses oli: esimees J. Kaik, abi H. Hiiop, kirj. H. Rööp, abi M. Kasik, kassah. J. Liias.

Tänavu: esimees J. Kaik, abi H. Hiiop, kirj. H. Rööp, abi M. Kasik, kassah. J. Liias, abi J. Hanson, ametita liige J. Ilisson.

Ühingul oli 36 liiget, kes maksid 1919. a. 15 m. igaüks; peeti 1 juhatuse ja 4 üldkoosolekut ja korraldati Tõrva alevis õhtused edasiharimiskursused.

Kavatsusel — õppereisid kihelkonna tundmaõppimiseks ja pidu raamatukogu asutamiseks.

2. Kolga-Jaani Õpetaj. Ühing.

Adress: Kolga-Jaani.

Ühingu juhatuses oli: esimees A. Reial, kirj. J. Soo, kassah. J. Saar.

Tänavu: esimees J. Soo, kirj. A. Reial, kassah. J. Saar.

Ühingul oli 16 liiget, liikmemaks 10 m., peeti 5 juhatuse- ja 4 üldkoosolekut; kõnesid peeti ühingu organiseerimise, õppeabinõude muretsemise jne. üle. Kavatsusel — oma raamatukogu asutamine ja koolide raamatukogude korraldamine.

3. Kõpu Õpetajate Ühing.

Adress: Kõpu kih. kool, Viljandi kaudu.

Ühing registreeriti alles veebruaris 1920. Ajutises juhatuses oli: esimees J. Kütt, kirj. J. Laane, kassah. J. Roosi.

On peetud 2 üldkoosolekut. Liikmeid 12.

4. Paistu Õpetajate Ühing.

Adress: Paistu poegl. k., Viljandi kaudu.

Ühingu juhatuses oli: esimees A. Lainas, kirj. A. Lätt, kassah. M. Karu.

Ühingul oli 19 liiget. Peeti 3 juhatuse- ja 1 üldkoosolekut. Põhikiri kinnitati alles 2. det. 1919. a. Kavatsusi loodud ei ole: juhatuse ei tule kokku.

5. Pilistvere Õpetajate Ühing.

Adress: Kõo v., Võhma kaudu.

Juhatuses oli: esimees E. Martin, kirj. G. Asberg, kassah. A. Kolts, ametita E. Einglas ja L. Klettenberg.

Tänavu: esimees E. Martin, kirj. E. Einglas, kassah. A. Kolts, ametita G. Asberg ja J. Masa.

Ühingul oli 31 liiget, liikmemaks 1919. a. 6 m., 1920. a. 10 m.; peeti

5 juhatus- ja 3 üldkoosolekut. Kavatusel on raamatukogu asutamine ja kõned kooliellu puutuvate küsimuste üle.

6. Põltsamaa Õpetajate Ühing.
Adress: Põltsamaa.

Juhatuses oli: Fr. Sauer, abi J. Podedkrat, kirj. J. Kont, abi J. Peterson, kassah. F. Russi.

Tänavu: esimees Fr. Sauer, kirj. J. Kont, kassah. F. Russi.

Ühingu oli 35 liiget, liikmemaks 15 m., peeti 6 juhatus- ja 3 üldkoosolekut. On asutatud kodumaa tundmaõppimiseks komisjon. Tegevust halvab aja puudus.

7. Suure-Jaani Õpetajate Ühing.

Adress: Reegoldi kool, Olustvere kaudu.

Juhatuses oli: esimees A. Pajur, kirj. T. Indrikson, kassah. H. Kapp, ametita J. Laur ja J. Raismik.

Tänavu: esimees A. Pajur, kirj. J. Laur, kassah. H. Kapp, ametita T. Indrikson, J. Nõmmik ja L. Sassian.

Ühingu oli 29 liiget, liikmemaks 1 prots. põhipalgast; peeti 5 juhatus- ja 6 üldkoosolekut. Peategevuseks on olnud õpetajate organiseerimine. Kavatusel raamatukogu asutamine.

8. Tarvastu Õpetajate Ühing.
Adress: Tarvastu, postkast 16.

Juhatuses oli: esimees J. Muni, kirj. J. Luik, kassah. J. Laosson, ametita D. Birkenthal, S. Pallop.

Tänavu: esimees J. Muni, abi D. Birkenthal, kirj. J. Luik, abi A. Adamson, kassah. J. Laosson, abi J. Suu.

Ühingu oli 22 liiget, liikmemaks 1919. a. 5 m., 1920. a. 15 m.; peeti 2 juhatus- ja 5 üldkoosolekut. On püütud jõudu mööda õpetajate seas kasvatada ühistunnet ja äratada huvi pedagoogilise kirjanduse vastu, iseäralist rõhku pannes „Kasvatuse“ tellimise ja toetamise peale. Selle tagajärjel on kõik Tarvastu kihelkonna õpetajad „Kasvatuse“ lugejad.

9. Viljandi Õpetajate Ühing.
Adress: Viljandi naisgümnaasium.

Juhatuses oli: esimees M. Varrik, kirj. V. Tubin, kassah. Ed. Schönberg.

Tänavu: esimees T. Meier, abi H. Ruubel, kirj. V. Orrik, abi R. Alver, kassah. J. Adamson.

Ühingu oli 50 liiget, liikmemaks 15 m., peeti 5 juhatus- ja 2 üldkoosolekut. Ühing on püüdnud enese põhikirjas ettenähtud ülesandeid võimalust mööda täita.

10. Viljandi maakonna Õpetajate Selts.

Adress: Viljandi, Jakobi tän. nr. 24.

Juhatuses: esimees J. Udikas (lahkunud), abi H. Kodaras, kirj. J. Kirschbaum, kassah. G. Körtmik, ametita A. Palu, T. Meier ja V. Tubin (väljaastunud seltsist).

Seltsil on Viljandis raamatukauplus. Liigete arv 30 ümber, liikmemaks 3 m. On peetud 8 juhatus- ja 2 üldkoosolekut.

7. VIRUMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Rakvere.

Virumaa Õpetajate Liidus oli 4 ühingu: Alutaguse, Rakvere, Simuna ja Väike-Maarja. Liidu ümber oli koondunud 325 õpetajat umbes 400 hulgast. Liikmemaks 1919. a. 5 m., 1920. a. $\frac{1}{3}$ prots. põhipalgast.

Liidu juhatuses oli: esimees P. Pedisson, abi H. Turp, kirj. J. Erm, abi G. Rutopõld, kassah. M. Jensen, abi E. Rosenberg, ametita A. Möller.

Tänavu: J. Erm, M. Jensen, M. Meos, A. Möller, K. Pastak, P. Pedisson ja H. Turp.

Ühingu on loodud ringkondade viisi, mis kaunis suured ja ühingu tegevust maa kauguse tõttu kipuvad takistama.

Peeti aruande aastal 8 juhatus-, 3 asemikkude kogu ja 2 üleüldist õpetajate koosolekut ning neil 2 referaati: J. Tauts — Ajutise tunnikava üle, H. Turp — Koolitüübid ja koolivõrk.

Liidu juhatus püüdis õpetajate palgaolude lahendamiseks kaasa mõjuda märkumiskirjade ja saatkondade kaudu haridusministeeriumis. Vahekord koolivalitsusega normaalne, vastolusid ei ole. (Pikem tegevuse ülevaade ilmus „Kasvatuse“ 3 vihus 1920. a.).

Aruande aastal oli Liidul:

Sissetulekuid:

Kassas raha	594 m.
Liikmeraha	1574 „
Suvikursuste pidust	4855 „
„Soome silla“ kapit.	300 „
Raha protsendid	29 „

Kokku 7352 m.

Väljaminekuid:

„Kasvatuse“ toetuseks	1000 m.
„Soome silla“ kap.	300 „
Kantselei, post jne.	280 „
Mitmesugused kulud	240 „
Saldo 1. jaan. 1920. a.	5532 „

Kokku 7352 m.

1. Alutaguse Õpetajate Ühing.

Aadress: Jõhvi, Narva tän. nr. 29.

Juhatuses oli: esimees A. Möller, abid Al. Sofri ja A. Värav, sekret. Aug. Sofri, O. Neiland ja A. Saitsev, asjaajaja A. Okelmann, kassah. J. Griina ja A. Koppel. Tänavu seesama juhatus.

Liikmeid oli ühingul 110; liikmemaks 1919. a. pool prots. palgast. Peeti 5 juhatus- ja 7 üldkoosolekut.

Peaülesandeks oli õpetajate organiseerimine. Kavatsetakse raamatukogu asutada.

2. Rakvere Õpetajate Ühing.

Aadress: Rakvere.

Juhatuses oli: esimees P. Raudsepp, abi K. Pastak, kirj. J. Erm, abi V. Raud, kassah. M. Jensen, ametita E. Erik, J. Jaanis, S. Jürgenson, A. Läptschihin, V. Raam.

Tänavu: esimees P. Raudsepp, abi V. Raam, kirj. J. Erm, abi J. Andreassen, kassah. M. Jensen, abi A. Läptschihin. Ametita E. Erik, H. Turp ja J. Volberg.

Ühingul oli 42 liiget, liikmemaks 1919. a. 10 m. ja $\frac{1}{3}$ prots. põhipalgast, 1920. a. 1 prots. põhipalgast. Peeti 10 juhatus- ja 4 üldkoosolekut ning 2 kõnet: N. Kann — Algkoolide seaduse eelnõu üle ja E. Ole — Õpetajate kodu ja erskursioonide üle. Saadeti 2 märgukirja haridusministeeriumi õpetajate palkade asjus.

Kavatsusel on õpetajate kodu ja rahvaulikooli asutamine. (Pikemalt „Kasvatuse“ 4. vihk 1920. a.).

3. Simuna Õpetajate Ühing.

Aadress: Simuna, Rakke kaudu.

Juhatuses oli: J. Aalbau, A. Kuus, A. Ojanson, A. Roosvaldt, V. Trinkmann.

Tänavu: J. Aalbau, A. Kuus, M. Peterson, A. Roosvaldt, P. Rääk.

Liikmeid oli ühingul 32, liikmemaks 1919. a. 3 m., 1920. a. 10 m. Tasutakse enamasti esimesel aasta-koosolekul.

Peeti 7 juhatus-, 7 üldkoosolekut ja 4 kõnet: A. Kuus — Eesti keeleõpetus rahvakoolis; A. Roosvaldt — Kodumaa tundmine ja arvuteadus rahvakoolis; V. Trinkmann — Esimene joonistustund koolis.

Ühingu raamatukogus oli 100 raamatut.

4. Väike-Maarja Õpetajate Selts.

Aadress: Väike-Maarja.

Juhatuses oli: esimees J. Kalda, abi A. Lepik, kirj. A. Olev, abi I. Eiskop, kassah. J. Pabo.

Tänavu: esimees J. Kalda, abi A. Lepik, kirj. I. Eiskop, abi L. Roosveldt, kassah. J. Peebo, abi L. Mikiver.

Liikmeid oli 37, liikmemaks 1919. a. 10 m. ja $\frac{1}{3}$ prots. põhipalgast, 1920. a. 1 prots. põhipalgast. Maksu tähtaeg — esimene poolaasta. Peeti 2 juhatus- ja 9 üldkoosolekut.

Raamatukogus oli 95 eks. 256 marga väärtuses, lugejaid 10.

Kavatsetakse joonistuse ja võimlemise (mängude) kursusi korraldada, raamatukogu täiendada, ülekihelkondlist lastepidu korraldada, üksikute õppeainete üle referaate ja pedagoogiliste küsimuste üle vaieldusi pidada.

8. VÖRUMAA ÕPETAJATE LIIT.

Aadress: Võru, Tartu tän. 4.

Võrumaa Õpetajate Liitu kuulus aruande aastal 9 ühingat: Antsla, Hargla, Kanapää, Karula, Põlva, Rõuge, Räpina, Vastseliina ja Võru. Liidu ümber oli koondunud 250 õpetajat 270 hulgast. Liikmemaks $\frac{2}{3}$ prots. põhipalgast.

Juhatuses oli: esimees Th. Rõbakov, abi T. Köpp, kirj. A. Peterson, kassah. J. Rõbakov, abi B. Raup, ametita J. Koemets ja J. Teder.

Tänavu on juhatuses peale eelmiste veel P. Korrol ja K. Rätsepp.

Aruande aastal peeti 24 juhatus-, 2 asemikkudekogu ja 4 üldkoosolekut.

Pärast Saksa okkupatsiooni ja kahekordist enamlaste valitsust, millal Liidu tegevus olude sunnil seisis, algab aruande aasta 9. märtsil peetud üldkoosolekuga, kus uus juhatus valiti, kes aga erakordiste olude ja üldkoosoleku poolt

määratud suurte kohustuste tõttu ametit vastu ei võtnud, vaid lahkus ja 15. juuniks uue üldkoosoleku kokku kutsumis, kus uus juhatus valiti. Sest ajast õieti algabki Liidu tegevusaasta.

On püütud olla alalises ühenduses ülemaalse õpetajate Liiduga ja tema tegevust kõigiti toetada. Nii võtsid Võrumaa Liidu edustajad osa kõigist asemikkudekogu koosolekuist, kongressist ja õpetajate päevast. „Kasvatust“ toetati 1000 margaga.

Tegevusse astudes seadis juhatus enesele ülesandeks õpetajate organiseerimistööd lõpetada ja igal võimalikul juhtumisel välja astuda õpetajate vaimliste, õigusliste ja majandusliste huvide kaitseks.

Organiseerimistöö on annud rahuldavaid tagajärgi. Eelmise (1918) a. olud demoraliseerisid Liidu ja ta organisatsioonide tegevuse täitsa. Puudus ühendus ja igasugused teated kohtadelt. Aasta jooksul on ühingud uuesti ellu kutsutud, liigete nimekirjad, liikmeraha kätte saadud jne. Ühistunne on kasvamas liigete seas. Rõõmustavalt peavad ühingud omas tegevuses kinni kongressi ja Liidu otsustest, mis tegevust aitab ühtlustada. Eriti olgu tähendatud, et Antsla, Kanepi, Karula, Põlva ja Vastseliina ühingud on endid rahuloldavalt korraldanud. Ühistunde kasvamisele ja organiseerimistööle aitasid märksa kaasa suvikursused.

Seati kokku ja lasti registreerida Liidu uus endisest märksa avaram põhikiri. Teoksil on kodukord, millest mõned tähtsamad osad juba vastu võetud.

Suvikursuste puhul korraldati kursustele ühissöök ja ühes kursustelastega Liidu heaks pidu, mis märksa aitab parandada Liidu rahalist järge.

Õpetajate palkade asjus pani Liidu juhatus maakonnaavalitsusele ette uued palganormid ja kaitses neid 29. juulil maak. nõukogu koosolekul. Ettepanek ei läinud küll tervelt läbi, kuid määrati siiski endise 250 m. asemel 450 m., arvates 1. veebruarist kuni 1. juulini. Hiljem loobus maakonnaavalitsus küll selle otsuse täitmisest ja otsustas käia Asut. Kogu normide järele, mis õpetajatele vähem vastuvõetavad. Küsimus sünnitas palju õõrumisi.

Koolimaade asjus on esinetud maakonnaavalitsuse põllumajanduse-osakon-

nale ettepanekuga. Õpetajate palgaseaduse suhtes on oma soove avaldatud E. Õ. Liidu kaudu.

Õpetajate kodu avati oktoobrikuul. Selleks üüriti Naisseltsilt ruumid, kuid juba esimesel nädalal asusid sõjaväelased ruumidesse ja juhatus, äranähes, et mingit lootust ei ole ruume ligemal ajal kätte saada, loobus Naisseltsiga tehtud lepingust.

Tarbeainete muretsemise suhtes saadi Tartu maakonnaavalitsuselt kaub.-tööst.-ministeeriumi korraldusel 5 puuda tallanahka. On ka mitmel puhul Võru maakonnaavalitsuselt palutud nahka ja suhkurt, kuid asjata, kuigi võimalik oleks olnud anda.

Vahekord koolivalitsusega oli rahuldav. Selleaegne haridusosakonna juhataja ja koolinõunik K. Luik kaitses mitmel korral energiliselt õpetajate huvisid maakonnaavalitsuse ja nõukogu koosolekuil, kuid maakonnaavalitsuse ja haridusnõukogu tegevust ei saa õpetajate seisukohalt küll kuidagi rahuloldavaks pidada.

(Liidu kavatsustest „Kasvatus“ 5 v. 1920. a.).

Liidul oli aruande aastal:

Sissetulekuid:

Kassas raha	448 m.
Liikmemaks	3439 „
Pidudest	6349 „
Laenatud	3700 „
Naha eest saadud	4794 „
„Kasv.“ toet. ühinguilt	600 „
„Soome silla“ kap.	465 „
Kingitusi	40 „

Kokku 19875 m.

Väljaminekuid:

E. Õ. Liidu liikmeraha	770 m.
„Kasvatuse“ toet.	1000 „
Asjaajajale ja teenij.	844 „
Kantsleile ja post	683 „
Sõidukulud	480 „
Ruumid	58 „
Pidu kulud	1830 „
Annet. pidu tulust	
a) Pun. Ristile	657
b) Kaits. L. ü.	364
Naha eest makstud	4698 „
Inventaari muretsetud	284 „
Laenuate arvel	3735 „
„Kasvatuse“ eest	30 „
Raha kassas aast. lõpul	4442 „

Kokku 19875 m.

Tänavuaastases eelarves on ettenähtud:

Tulud:	
Raha kassas	4442 m.
Liikmemaks	5000 „
Ühingutelt	5000 „
Õpet. päevast	2000 „
Kirj.-õhtud ja pidud	1000 „
Kokku 18442 m.	

Kulud:	
E. O. L. 1919. a. eest	1422 m.
E. O. L. 1920. a. liikmer.	2500 „
„Kasvatusele“ toet.	1000 „
Asjaajajale	2400 „
Kantselei ja post	1500 „
Sõidukulud	2000 „
Õp. kodu avamiseks	6000 „
Ettenägemata kulud	1620 „
Kokku 18442 m.	

1. Antsla Õpetajate Ühing. Adress: Antsla.

Juhatuses oli: esimees K. Taal, kirj. P. Treumuth, kassah. U. Mikkelsaar.
Tänavu: esimees K. Noovek, teised endised.

Liikmeid oli ühingul 30, liikmemaks 1919. a. 1 prots. põhipalgast, 1920. a. $\frac{2}{3}$ prots. põhipalgast Liitudele ja $\frac{1}{2}$ % kõigest palgast ühingule. Tasutakse 2 korda aastas.

Peeti 6 juhatus- ja 2 üldkoosolekut, korraldati pidu ja korjandus „Soome silla“ heaks. Tegevust takistas erakorraline aeg, kapitaali ja kandva juhtiva jõu puudus.

Kavatsusel organiseerimistöe lõpule viimine; raamatukogu asutamine; loengute, kõneõhtute ja pidude korraldamine; koolitarviduste ja tarbeainete ühistellimine.

2. Hargla Õpetajate Ühing.

Aruanne puudub.

3. Kanapää Õpetajate Ühing. Adress: Kanapää.

Juhatuses oli: esimees D. Roht, kirj. A. Kүүn, kassah. R. Taba.

Tänavu: esimees O. Hoop, kirj. R. Oja, kassah. P. Vassar.

Liikmeid oli 18, liikmemaks 30 m. aastas, tasutakse poolaastate viisi. Peeti 3 juhatus- ja 4 üldkoosolekut. Takistajaks oli raske poliitiline seisukord.

Kavatsusel raamatukogu asutamine.

4. Karula Õpetajate Ühing. Adress: Karula.

Juhatuses oli: esimees Fr. Krillo, kirj. J. Lukin, abi O. Sarapuu, kassah. A. Anton.

Tänavu — endised.

Liikmeid oli 10, liikmemaks 1% põhipalgast, tasutav 2 korda aastas.

Peeti 4 juhatus- ja 3 üldkoosolekut ning üks kõne: Fr. Krillo — Õp. kongressi tööst.

Kavatsetakse korraldada ühine lastepidu, mille sissetulek läheks raamatukogu heaks. Tegevust takistab nooremate õpetajate ühistunde puudus ja ükskõiksus.

5. Põlva Õpetajate Ühing. Adress: Põlva.

Juhatuses oli: esimees S. Kehrberg, abi J. Nemvalts, asjaajaja D. Traks, teised liikmed J. Tobro ja D. Vösoberg.

Tänavu: esimees S. Kehrberg, abi J. Nemvalts, kirj. A. Kiisk, abi E. Palgi.
Liikmeid oli 38, liikmemaks 1% põhipalgast, tasutav poolaasta viisi.

Peeti 8 juhatus- ja 7 üldkoosolekut ning 2 kõnet: S. Kehrberg — Soome-Eesti silla kindlustamisest ja „Kasvatuse“ toetamisest.

Kavatsusel üleüldine lastepidu, Õp. ühingu pidu kõnede, muusika ja näitemängu.

6. Rõuge Õpetajate Ühing. Adress: Rõuge, Võru kaudu.

Juhatuses oli: esimees O. Nagel, abi G. Saar, kirj. J. Zopp, kassah. B. Raup, ametita R. Kütt.

Tänavu: kirj. J. Anton, teised end.
Liikmeid oli 33, liikmemaks 1% põhipalgast, tasutav poolaastate viisi. Peeti 2 juh. ja 2 üldkoosolekut. Kavatsusel raamatukogu asutamine.

7. Räpina Õpetajate Ühing. Adress: Räpina.

Juhatuses oli: esimees J. Kaarotsing, abi J. Siilanus, kirj. H. Ritsland, abi J. Kõivsaar, kassah. P. Heering.

Tänavu: esimees J. Kaarotsing, abi R. Lingov, kirj. J. Sultson, abid M. Glaeser ja E. Kahu, kassah. P. Heering, abi S. Konsar.

Liikmeid oli 23, peeti 3 juhatus- ja 3 üldkoosolekut. Tegevust takistas sõjaline tegevus ja ärevus.

8. Vastseliina Õpetajate Ühing.

Adress: Vastseliina.

Juhatuses oli: esimees Undritz, abi Puusepp, kirj. Horn, abi Prants, kassah. Talfeld.

Tänavu: esimees Undritz, abi Puusepp, kirj. Horn, abi Prants, kassah. Talfeld, abi Sulg.

Liikmeid oli 26, neist 5 sõjaväes, liikmemaks 1% põhipalgast, tasutav poolaastate viisi. Peeti 10 juhatuse ja 5 üldkoosolekut. On hoolt kantud, et kõik õpetajad oleksid ühingu liikmed.

Ühingu piirkond oli aasta esimesel poolel sõja tallermaaks, mis asjaolu tegevust takistas, nagu ka suvikursused ja see, et alles aasta lõpuks mõnele koolile õpetajaid leiti.

Kavatsusel on raamatukogu kui ka õppeabinõude ja kollektsioonide soetamine õpetajate jaoks.

9. Võru Õpetajate Ühing.

Adress: Võru.

Juhatuses oli: esimees J. Keerd, kirj. J. Teder, kassah. J. Koemets, liikmed: P. Korrol ja A. Suursaar.

Tänavu: esimees A. Raudsepp, abi P. Korrol, kirj. B. Teiler, abi H. Ennemuist, laekah. J. Koemets.

Liikmeid oli 42, liikmemaks 1% põhipalgast. Peeti 5 juhatuse ja 3 üldkoosolekut. On muretsetud liigetele tarbeaineid, nagu nahka ja riidet.

Tegevust takistas raske poliitiline seisukord, mõned juhatuse liikmed olid sõjaväe teenistuses.

Kavatsetakse avada õpperaamatute kauplus ja korraldada pedagoogilise sisuga kõneõhtuid.

9. PETSERIMAA ÕPETAJATE LIIT.

Adress: Petseri, reaalgümnaasium.

Petserimaa Õpetajate Liitu kuulus liikmeks aruande aastal 50 õpetajat 120 hulgast. Liikmemaks 1919. a. 12 m., 1920. a. 25 m. aastas.

Liit seisab koos Eesti ja Vene sektiioonidest, millest mõlemil 3-liikmeline juhatuse. Mõlemad sektiioonid ajavad asju iseseisvalt, ainult ühiste küsimuste arutamiseks moodustavad mõlemate sektiioonide juhatused ühise koosoleku, millest osa võtab ka lätlaste edustaja. See ühine juhatuse ongi Liidu juhatuse.

Juhatuses oli: esimees G. Böstrov, abi J. Seljugin, sekret. E. Tiidemann, kassah. Anissimov, ametita Domberg ja O. Kalnin.

Tänavu: esimees V. Adams-Aleksandrovski, abi J. Seljugin, sekret. D. Palgi, abid J. Siimann ja M. Pimkin, kassah. Anissimov ja Domberg.

Peeti 2 juhatuse ja 3 üldkoosolekut. Suureks takistuseks on olnud organiseerimatus, mis pärast töökavas esimesel kohal on organiseerimisküsimus, siis veel suvikursuste toimepanek, Petserimaale uute õppejõudude otsimine, kirjandusliikude õhtute toimepanemine, ekskursionsioonid, Petserimaa tutvustamine, raamatukogu soetamine, õpetajate varustusküsimus ja kooperatiivi asutamine.

10. SAAREMAA ÕPETAJATE

LIIT.

Adress: Kuresaare, algkool.

Saaremaa Õpetajate Liit töötab ülesaaremaalisena õp. ühinguna, kuhu kuulus liikmeks 141 õpet. 200 hulgast. Kavatsetakse kohtadel avada haruseltsid. Liikmemaks oli 1919. a. 6 m., tänavu 2% põhipalgast, sellest $\frac{1}{3}$ % E. O. Liidule. Tähtajad 1. veebr. ja 1. aug.

Peeti 8 juhatuse ja 11 üldkoosolekut. Liit on astunud samme õpetajate palgade asjus. On asutatud abiandmise kassa ja matmiskassa, kuid viimane pole veel oma tegevust avanud leige osavõtmise pärast.

Kavatsusel õpetajate kodu ja kasvatusstadiolise raamatukogu asutamine.

Vahekord koolivalitsusega — normaalne.

11. TALLINNA ÕPETAJATE SELTS.

Adress: Tallinn, Kaubanduskool, V. Pärnu maantee, 19-a.

Seltsil oli 201 liiget 492 õp. hulgast, liikmemaks 1919. a. $\frac{1}{2}$ % ja 1920. a. 1% põhipalgast, tasutav korruga või kuu viisi.

Juhatuses oli aasta algul: esimees J. Rumma, abi V. Peet, kirj. J. Kents, abi A. Kärk, laekah. O. Reinok, abi I. Hellat, ametita: N. Kann, E. Nipmann ja H. Roos.

Aasta teisel poolel: esimees V. Peet, abi A. Kuusik, kirj. A. Kärk, abi A. Vinter, laekah. O. Reinok, abi I. Hel-

lat, ametita — N. Kann, O. J. Kiesel ja H. Roos.

Tänavu: esimees O. J. Kiesel, abid A. Kuusik, A. Raudkats, kirj. A. Kärk, abid E. Jaanverk ja A. Vinter, laekah. O. Reinok, abid J. Kiivet ja G. Ollik.

Aruande aastal peeti 22 juhatuse- ja 9 üldkoosolekut.

Selts otsustas ja viis ellu oma edustajate valimise linna haridusnõukogusse; esines valitsuse ees õpetajate palga normide väljatöötamise puhul ettepanekutega, samuti ka nõudmisega korraliku palgamaksimise kohta; avaldas oma seisukoha õpetajate ümberpaigutamise küsimuses; or vahemeheks olnud õpetajaile tarbeainete muretsemisel.

Tänavu on käsil otstarbekohase tööjaotuse teostamine liigete vahel, on moodustatud 16 komisjoni ja 12 sektiooni, kuhu õpetajad koondusid eneste isiklikkudele huvidele vastavalt, silmaspidades, et iga õpetaja on kohustatud töötama vähemalt ühes komisjonis või sektioonis.

Aruande aastal oli seltsil:

Sissetulekuid:

5-margalist liikmemaksu	1408 m.
$\frac{1}{2}$ % põhipalgast	4225 "
Pidust	816 "
Ülejääk Soome õpet. vastuvõtm.	260 "
Teeõhtust	30 "
Annetus Soome silla heaks	425 "
A. Öunapuu kapitalina	560 "
Endise laekahoidja käest	263 "
Hoiukassa raamatu peal	1190 "
Kokku	9177 m.

Väljaminekuid:

E. Ö. Liidule	1700 m.
E. Ö. L.-le Soomesilla heaks	425 "
Pärjad ja surmakuulut.	961 "
Mööbel	805 "
Toetusraha	400 "
Saadiku kul. Tartu koosol.	120 "
Koosoleku kuulutused	90 "
Ruumide tarvit. eest	100 "
Kantseleikulud	32 "
Mitmesugused kulud	321 "
Saldo 1920. a.	4223 "
Kokku	9177 m.

Märkus: Eelpool näidatud kassa ülejäägist — 4223 m. 60 p. — tuleb mahaarvata Anton Öunapuu hauailustamise kap. 560 m. ja $\frac{1}{2}$ % põhipalga summast Keskliidule võlgu jäänud 1316

m. 66 p. kokku 1876 m. 66 /penni, nõnda et 1920. a. peale näidatud ülejäägist seltsi tarvitada oleks 2346 m. 94 p.

Eelarve järele loodetakse 1920. a.:

Sissetulekuid:

1919. a. ülejääk	2346 m. 94 p.
Liikmemaksu	9000 " — "
Pidudest	11346 " 06 "
Kokku	23100 m. 00 p.

Väljaminekuid:

E. Ö. Liidule	6000 m.
Kantseleikulud	300 "
Kuulutused	300 "
Abirahad	2000 "
Asjaajajale	3000 "
Ruumid	6000 "
E. Ö. Liidule (laen)	3000 "
Ettenägemata kulud	2000 "
Kommisj. ja sektioonide k.	500 "
Kokku	23100 m.

12. TARTU EESTI ÕPET. SELTS.

Adress: Tartu.

Seltsil oli 83 liiget umbes 250 õpetaja hulgast; liikmemaks 1% põhipalgast, mis 1. maiks ära tasuda tuleb.

Juhatuses oli: esimees K. Vaher, abi J. Tork, kirj. M. Koch, abi J. Laurson, kassah. M. Reinik, abi M. Univer.

Tänavu: esimees J. Lang, abi J. Tork, kirj. V. Tubin, abi M. Vålbe, kassah. M. Reinik, abi M. Koch, ametita J. Korits.

Peeti aasta jooksul 28 juhatuse ja 7 üldkoosolekut. On esinetud märgukirjadega ja saadikute läkitamisega õp. kutsehuvide kaitseks. Seltsil on raamatukogu, kuid aruande aastal alles korraldamisel, mispärast ei saa esineda kindlate arvudega. Seltsi juures töötavad pedagoogika, koduloo ja muusika sektioonid ja majanduskomisjon.

Tegevust on halvanud kohati ruumide puudus, aktiivsete liigete ülisuur töökoorem ja teise osa õpetajate leigus seltsi vastu ning vähene arusaamine kutsehuvidest.

Kavatsusel on kõikide õpetajate koondamine seltsi ümber, ruumide küsimuse otstarbekohane lahendamine, sektioonide tegevuse elustamine, raamatukogu korralduse lõpetamine ja kogu täiendamine; seltsi liigetele tarbeainete muretsemine.

Aruande aastal oli seltsil:

A. Tulu.	
1. jaan. 1919. oli kassas	508 m.
Koolivalitsuse toetusraha	500 „
Pädag. Seltsi likvid. kaudu	79 „
Vast. Abiandm. Seltsi likv. k.	22 „
Põhjuskirja müümisest	19 „
Liikmemaksud	4273 „
Võlga tagasi saadud	500 „
Hoiult võetud	1600 „
Kokku 7501 m.	

B. Kulu.	
Raamatukogu korraldamine	739 m.
Liikmemaks Keskliidule	1542 „
Kantselei kulud	367 „
„Ühistööle“	100 „
Inventari muretsemiseks	37 „
„Kasvatuse“ toetamine	700 „
Esituse kulud kongressil	150 „
Mitmesugused väljaminekud	164 „
1. jaan. 1920. kassas ja hoiul	3702 „
Kokku 7501 m.	

1920. a. eelarve järele on ettenähtud, kassasolevat summat arvesse võtmata:

Sissetulekuid:

Liikmemaksudest	6000 m.
Linna toetussummad	3000 „
Maakonna toetussummad	3000 „
Kokku 12000 m.	

Väljaminekuid:

Raamatukogu korraldamine	5500 m.
Liikmemaks Keskliidule	2000 „
Kantselei kulud	500 „

Kuulutused	200 m.
Inventari murets.	1000 „
Ruumide üür ja korrald.	2000 „
Mitmesugused väljaminekud	800 „
Kokku 12000 m.	

13. VALGA EESTI ÕPETAJATE
ÜHING.

Adress: Valk, Eesti keskkool.

Juhatuses oli: esimees T. Grünberg, abi A. Pärna, kirj. J. Bürger, kassah. H. Messias, raamatukoguhoidja A. Kõiv. Tänavu — kõik endised. Liikmeks oli 28 õpetajat 39 hulgast, liikmemaks 1919. a. 5 m., 1920. a. 25 m., tasutakse korraga.

On peetud 3 juhatuses ja 3 üldkoosolekut. Tegevust on raskendanud Valga iseäraline seisukord ja see, et õpetajad olid ülekoormatud koolitööga.

Kavatsetakse avada lugemislaud ja korraldada kõnekoosolekuid.

Ühingul oli aruande aastal:

Sissetulekuid:

Endise aasta ülejääk	47 m.
Liikmemaksu	105 „
Kokku 152 m.	

Väljaminekuid:

Kantseleikulu	62 m.
Ajakirjandus	83 „
Raha kassas	7 „
Kokku 152 m.	

„Kasvatuse“ lugejaile.

Mitmesuguste toimetusest olenemata põhjuste pärast, peasjalikult aga trükilolude tõttu polnud senni võimalik „Kasvatust“ tähtaegadel välja anda. Siit peale loodame järjekorralise vihu igal kuu 15. ja 30. lugejaile kätte saata. Käes-

oleva vihu arvame juuli ja augusti kuude ette ning anname tellijaile puuduvate poognate asemele raamatuna suurema töö kodumaatundmise üle. Loodame, et sellega lepitakse.

Toimetus.

Kasvatusteadusline ajakiri

KASVATUS

Ametlik osa.

2. aastakäik.

Juuli, August 1920.

13.—16. vihk.

Haridusministeeriumi määrused ja korraldused.

Kõigile koolivalitsustele ja riigikoolide juhatajatele.

Algkooli õppeaja kestuse kindlaksmääramisega Asutavas Kogus (vaata „Avalikkude algkoolide seadus“) avanes võimalus algkooli (ühtluskooli esimese järgu) õppekavasid lõpulikult välja töötada. Sellekohastel komisjonidel tuleks aga ära kasutada praegu esialgselt tarvitusel olevate õppekavade käsitlemisel saadud kogemused. Sellepärast palun kõiki koolinõunikka, õpetajaid, õpetajate organisatsiooni, haridusametusi ja hariduslisi seltse, koolivalitsusi ja teisi haridustegelasi, kui ka asjast huvitatud

eraisikuid kohal üles kutsuda igasuguseid arvustavaid märkusi ja ettepanekuid tarvituselolevate õppekavade kohta hiljemalt 15. juuniks s. a. minu kätte toimetama. Selle juures tuleks eraldi esitada: 1) üleüldised märkused ja ettepanekud kõigi ainete õppekavade kohta (muu seas ka ettepanekud selle kohta, kuidas materjaali kuueaastase algkooli ja täienduskooli jaoks ümber paigutada tuleks) ja 2) märkused ja ettepanekud iga aine õppekava kohta eraldi.

15. mail 1920. a. Nr. 7170.

Riigikoolinõunik *F. V. Mikkelsaar*.
Sekretäär: *A. Madisson*.

Haridusministeeriumi seletused.

Maakonna- ja linnakoolivalitsustele ja riigikoolide juhatajatele.

Sellekohaste järelepärimiste peale teatab haridusministeeriumi majandusosakond: Õpetajate kohtadele, kes omal soovil sõjaväeteenistusesse edasi jäävad ja soovi ei ole avaldanud, et nende kohad nendele alal hoitaks, tulevad uued õppejõud kutsuda, sest õpetajate peale, kes demobilisatsiooni päevast, ehk väliini lõpetamise päevast (15. maist 1920) omal soovil väeosadesse edasi teenima jäävad, tuleb vaadata, kui lahtituleks õigusest endise koha peale tagasi tulla.

Kui mõni õpetaja soovi on avaldanud endisele kohale tagasi tulla, aga sõjaväeteenistusesse edasi jääb, siis võib koolivalitsus (riigikoolides — koolijuhatus), oma äranägemise järele sarnast

luba anda, kui koolielu korraldamine seda võimaldab, kuid peab kindlasti sõjaväes viibijale õpetajale teatama, kui kaua tagasitulijale kohta alal hoitaks, niisama peab ka asetäitjale õpetajale kindlasti ütleva, kui kauaks tema koht kindlustatud on. Niisugusel juhtumisel peab õpetajate vahetus sündima kooliaasta vahetusel, ainult erandina poolaasta lõpul.

Mis puutub palgamaksmisesse sõjaväes teenivatele õpetajatele, siis tuleb see lõpetada demobilisatsiooni päevast arvates, kui demobilisatsioon enne 15. maid 1920. on sündinud, nendele aga, kes demobilisatsiooni alla tähendatud päevani ei kuulnud, 15. maist 1920. a. arvates.

15. juulil 1920. a. Nr. 54153.

Osakonna juhataja (*allkiri*).
Sekretääri eest (*allkiri*).

Õpetajate suvekursuste korraldajatele.

Mõnes maakonnas on õpetajate suvekursuste vaheaega, mis heinatöö hooajaks lubatud, kursuste kestvusest maha arvata mõeldud, mille tõttu kursuste tööpäevade arv väheneks, igapäevane töötundide arv tõuseks.

Eksiarvamiste ärahoidmiseks seletab haridusministeeriumi kooliosakond, et heinatöökõks lubatav kursuste vaheaeg kursuste lõpu vaheaja kestvuse võrra edasi lükkab. Kursused peavad kestma ikkagi 9 nädalat ja ettelugemisi tuleb selle aja peale nii ära jaotada, et nad üksikute ajajärkude peale kuhjatu-

tena kuulajatele koormavaiks ei saaks.

Kursuste korraldajate ja lektorite 15. juuni koosoleku otsuse järele, mis haridusministri poolt osakonna 23. juuni s. a. nr. 21137 ringkirjaga maksvaks tunnistatud, tuleb ajaloo ettelugemisi järgmiselt jaotada:

1) Ajaloo metoodikat 10 tundi, Eesti ajalugu 15 tundi; 3) üleüldist ajalugu 20 tundi; kokku 45 tundi.

Peale selle 15 tundi ajalugu, mis Eesti ja üleüldise ajaloo peale ära jaotada tuleb.

28. juulil 1920. Nr. 21398.

Osakonna juhataja abi *Anso*.

Sekretäär *A. Starrkopf*.

Kroonika.

Lühike ülevaade riigikoolinõuniku tegevusest 1919. a.

1. Tähtsamal tööhäru — õppeasutuste revideerimisel ja õppetöö instrueerimisel — oli tegevus osalt takistatud sellepärast, et riigikoolinõunikka ainult üks ametis on ja et tal ministeeriumis ka veel teised ülesanded täita on. Selle peale vaatamata on käidud koolides 139 korda, nendest algkoolides 87 korda, kõrgemais koolides 15 k., keskkoolides 28 k., kutsekoolides 8 korda, teistes haridusasutustes 1 kord; peale selle on käidud peaaegu kõigis maakonna- ja linnakoolivalitsustes nende tegevust järele vaatamas ja juhatusi andmas. Katsumistel tuli ilmsiks, et 41 kooli heade tagajärgedega töötavad, 85 kooli enamvähem rahuldavate, 13 kooli aga nõrkade tagajärgedega. Üleüldse selgus aga koolide järele vaatamisel, et kooli tähtsam uuendus vabariigis — emakeelse õpetuse maksmapanek, on oma otsustarbekohasust täiel ulatusel näidanud. Endises võõrakeelses koolis lahutas õpilasi õpetajast kui ka õppeainest arusaamatu keel. Õpilased viibisid koolis kui piinapaigas. See asjaolu on järsku muutunud. Õpilase ja õpetaja vahelt on nagu kuristik kadunud, kool on tõesti rõõmsa, elava töö paigaks saanud. Kõik kartused, mida mõnelt poolt selle kohta paista lasti, et järsk üleminek emakeele peale pärast aastate pikkust õppimist Vene või Saksa keeles, tõsiseid

raskusi võib tekitada — räägiti, et õpilased „kõik“ pidada „ümberrõppima“, et Eesti keel, kooliraamatud, kooliolu nõuetele ei vastavat — kõik need kartused olid sootu asjatunud. Kool on — otse ümberpöördukt — kui painajast vabastatud; emakeelele üleminek oli otse üllatavaks õppe- ning kasvatusetöö kergenduseks. Raskusi sünnitas see üleminek küll mõnele õpetajale, kes liig mehaaniliseks oma õppeaine võõras keeles ettekandmisel muutunud oli.

Emakeelse õpetuse maksmapanekuga teostus ka teine tähtis muudatus Eesti koolis — kool läks omast rahvusest õpetajate kätte. See asjaolu aga ei ole vähese tähtsusega, sest ainult omast rahvusest õpetaja suudab õpilase hingeelust täiesti aru saada ja õpetus- ning kasvatusvahendid selle järele käsitusele võtta. Kooli seesmine elu muutus vabamates, ka omapärasemates oludes kodusemaks; kool lähenes kodule ja ühiskonna elule. — Noorsoo liit, noorsoo ajakirjad, õpilaste omavalitsus, rühmad, kohus, — see kõik on uute olude paremaks saavutuseks. Õpetajad on kõigi nende nähtustega kõige paremas „vähakorras“. — Usuõpetuse täitsa vabaks õppeaineks tunnistamine, vaimulikkude kõrvaldamine koolielu juhtimisest lahendas palju õige piinlikka ja keerulisi küsimusi. Kasvatusteadliselt asjatundmatu ja kitsarinnaline-sihilik vaimulikkude võimutarvitamine mõjus kooli ülesehitava töö peale kunni viimase ajani

otse lagastavalt. Õpetajad, kes vaimulikkude omavoli oma tegevuse juures kõige valusamini tunda said, ja ka õpilased, hingavad selles mõttes nüüd juba rahulikult. — Kadus murde-ajajärgul kooli õppekavade ühtlus, sest uusi õppekavasid, muutunud oludele kohaseid, ei olnud võimalik kohe maksmata panna, vanu tarvitada oli aga paljudel kordadel täitsa võimata. Nii tuli õpetajail tihti õppeaine oma äranägemise ja võimise järele korraldada. Pealegi oli Vene koolipoliitika meile täitsa korra- ja süsteemilageda kooli pärandanud. Suureks õnnetuseks aga väike eeskavade puudumise aeg ei olnud mitte, sest kool tarvitas lühikese vaheaja kasulikult uue otsimiseks ja katsete tegemiseks ära. — Kooliaasta pikendamisel on juba esimesel aastal ilmsiks tulnud, et seal, kus energiliselt tema teostamisele asuti, ta täitsa läbiviidav on ja rahva paremat tundmist sügavalt rahuldab, kuigi mõned üksikud väga raskuste üle kaebada armastavad.

2. Kooli ümberloomisel tõusis tarvidus uusi õppekavasid välja töötada ja maksmata panna. Selleks tuli kokku võtta kõik õpetajate, õp. organisatsioonide ja erikomisjonide ettepanekud õppekavade asjus, korraldada asjatundjate koolimeeste koosolekuid tunnikavade ja erikomisjonide koosolekuid — õppekavade arutamiseks, peale selle tarvitada eriteadlaste kaasabi õppekavadele enam-vähem lõpuliku kuju andmisel. Et uue algkooli ulatuse ja laadi kindlaksmääramine Asutavas Kogus viibis, siis ei saadud õppekavade valmistamise tööd lõpule viia ja tuli ajutiselt maksmata panna ainult 7-me esimese õppeaasta õppekavad. Õppekavad olid aruande-aasta viimasel poolel juba peaaegu igalpool tarvitusel, välja arvatud kohad, kus sõja-aja tehnilised raskused (paljundamine, trükkimine, kättesaatmine) nende tarvituselevõtmist aasta lõpuni takistasid.

3. Haridusnõukogu ülesandel tuli ette võtta õpilaste edasijõudmise hindamise uuendus ja välja töötada klassi päevaraamatu uus vorm. Õpilaste eda-

sijõudmise hindamise kohta andis riigikoolinõunik 17. oktoobril ringkirja nr. 7179, millega maksmata pandi järgmine kord:

a) õpilaste teadmiste hindamine sündigu põhjaliku tähelepanemise, aga mitte üksikute vastamiste või tööde järele;

b) tööde hindamisel tuleb aluseks võtta väärtuslisi külgi, aga mitte niipalju puudusi ja vigade rohkust;

c) edasijõudmist tähendatakse sõnadega: „hea“, „rahuldav“, „nõrk“.

Edasijõudmise hindamiste ja õpilaste koolitöö käigu ülesmärkimiseks tuli kavatseda iseäraline „Teateleht“ edasijõudmiste kohta. „Teatelehe“ esialgne kava saadeti koolivalitsuste kaudu kõigile koolitegelastele arvustamiseks; märkusi silmas pidades anti „Teatelehele“ lõpuliku kuju, ja riigikoolinõuniku 21. nov. ringkirja nr. 7218 juures saadeti ta koolivalitsustele tarvitusele võtmiseks võimaluse järele. Õige paljuis kohtes on ta juba tarvitusele võetud (kusjuures tema kasu selgelt ilmsiks tuli), teistes kohtades võetakse ta tarvitusele käesoleva aasta sügisel.

Klassi päevaraamatu uuendatud kuju võeti tarvitusele selle järele, kui esialgne kava kõigis koolivalitsustes arvustusef oli olnud ja ta asjaliste märkuste järele ümber töötati.

4. Riigikoolinõuniku juhatusel peeti aruande-aastal üks maakonna- ja linnakoolinõunikkuude koosolek ära, kus peajaslikult õppekavade küsimust harutati. Et maakondades ja linnades veel õige vähe koolinõunikka ametis oli, siis ei olnud rohkema arvu koosolekute pidamine mitte võimalik.

5. Uutest ilmuvatest õperaamatutest teatas riigikoolinõunik maakonna- ja linnakoolinõunikkuudele aegajaliste ringkirjadega. Peale selle tuli riigikoolinõunikul mitmeid õperaamatute käsikirju läbi vaadata ja autoritele nõu anda.

8. juunil 1920. a. nr. 7197.

Riigikoolinõunik *F. V. Mikkelsaar*.

Algkirjaga õige sekretäär *A. Madisson*.

Arvustik.

Teated Eesti Vabariigi koolidest 1920. a.

A. Koolisüsteem.

Õppeajavältuse ja kursuse ulatuse kohaselt on Eesti Vabariigi koolid a)

kõrgemad õppeasutused, b) keskkoolid ja d) alamad koolid; oma otstarbekohaselt erinevad nad üldhariduslisteks ja eri- või kutsekoolideks:

Kõrgemad õppeasutused on 1) ülikool, 2) tehnikumi arhitekt-, inseneer- ja mereinseneer-osakonnad, 3) kõrgemad muusikakoolid.

Ülikoolis töötasid käesoleval aastal seitse teaduskonda, nimelt:

1) õigusteaduskond, 3—4-aast. kursusega;

2) matemaatika — loodusteaduskond, 4-aastase kursusega;

3) ajaloo — filosoofia teaduskond, 4-aastase kursusega;

4) arstiteaduskond, 5-aastase kursusega;

5) loomaarsti teaduskond, 4-aastase kursusega;

6) põlluteaduskond, 4-aastase kursusega;

7) usuteaduskond, 4-aastase kursusega;

Ülikooli võivad astuda keskkooli haridusega isikud, alla keskkooli haridusega — kui vabakuulajad.

Tehnikumi kõrgemaise osakondesse võivad astuda isikud, kes vastavate osakondade kaks esimest astet lõpetanud ehk mujal sellekohase eelhariduse omandanud.

Kõrgemate muusikakoolide kursus kestab 4—9 aast, ettevalmistamise kohaselt. Muusikakoolidesse võib astuda ilma kindla eelhariduslise tsensuseta, aga kõrgema õppeasutuse lõputunnistuse saavad need, kes — olgugi õppeaja kestvusel — ka keskkooli lõpueksami ära teinud.

Keskkoolid on: a) üldhariduslised, nimelt: 1) gümnaasiumid, kaheksaklassilised (I—VIII kl.), ühe vana (Ladina) ja kahe uue keelega; õpetus kestab 4-st kuni 11-ma õppeaastani;

2) reaalgümnaasiumid, kaheksaklassilised (I—VIII kl.), kolme uue keelega, õpetus kestab 4-st kuni 11-ma õppeaastani;

3) reaalkoolid, seitsmeklassilised (I—VII kl.), kolme uue keelega, õpetus kestab 4-st kuni 10-ma õppeaastani;

4) õhtukeskkoolid, neljaklassilised (V—VIII kl.), täiskasvanutele, õpetus kestab 8-st kuni 11-ma õppeaastani;

5) progümnaasiumid, neljaklassilised, õpetus kestab 4-st kuni 7-ma õppeaastani;

b) eri või kutsekoolid:

1. Õpetajate seminaarid, viieklassilised (I—V kl.), kahe ettevalmistamise klassiga, õpetus kestab 7-st kuni 11-nd

õppeaastani, peale ettevalmistusklasside lõpetamist;

2. Kommertskoolid, kaheksaklassil. (I—VIII kl.); õpetus kestab 4-st kuni 11-nda õppeaastani;

3. Tehnikum, kolmeastmeline, järgmiste osakondadega: a) masinaehitus, b) elektrotehnika, d) laevaehitus, e) inseneerehitus, ühes maamöötmise jaoskonnaga, g) hüdrotehnika, h) arhitektuur, i) lahutusteadus ja k) mereinseneer-osakond, õpetus kestab astmete järgi 7-st kuni 8—11-nda õppeaastani.

4. Põllutöökoolid, neljaklassilised (I—IV kl.), õpetus kestab, peale üheaastalise eelpraktika harjutuskohas, 7-st kuni 10-nda õppeaastani.

5. Kunsttööstuskoolid, kuueklassilised (I—VII), õpetus kestab 8-st kuni 13-nda õppeaastani.

6. Kaubanduskoolid, neljaklassilised (I—IV kl.), õpetus kestab 7-st kuni 10-nda õppeaastani.

7. Merekoolid, kolmeklassilised, ühe ettevalmistamise klassiga; õpetus kestab 7-st kuni 10-nda õppeaastani ühes ettevalmistamise klassiga.

Alamad koolid on niisama: a) üldhariduslised, nimelt:

1. Kõrgemad algkoolid, neljaklassilised (IV—VII kl.); õpetus kestab 4-st kuni 7-nda õppeaastani.

2. Kuueklassilised (I—VI kl.) algkoolid; õpetus kestab 1-st kuni VI-nda õppeaastani — „sunduslikult kuni 4 õppeaastani.“

3. Neljaklassilised (I—IV kl.) algkoolid; õpetus kestab 1-st kuni IV-nda õppeaastani sunduslikult.

Tä h e n d u s: Käesoleval aastal on maksev neljaaastaline koolisundus, mis järk-järgult kuueaastaliseks muutub.

b) eri- või kutsekoolid:

1. Põllutöökoolid, kaheaastalised, peale üheaastast eelpraktikat harjutuskohas, pärast sundusliku algkooli lõpetamist.

2. Põllutöökoolid, üheaastalised, ka peale üheaastast eelpraktikat harjutuskohas, pärast sundusliku algkooli lõpetamist.

3. Käsitöökoolid, kolmeaastalised, õpetus kestab 7-st kuni 9-nda õppeaastani.

Ühiskooli põhimõte on Eesti vabariigi koolides teostamist leidnud kõigil õppeastmetel ja mitmesugustel erialadel: mees- ja naissoost õpilased õpivad

ühes suuremas osas algkoolides, mitmes keskkoolis ja kõrgemates õppeasutustes.

Vabariigi kooli nimetatakse neid ülevalpidajate asutuste ja isikute järgi a) avalikkudeks koolideks ja b) erakoolideks.

Avalikkõ kooli peavad üleval riik või omavalitsuslised asutused riigi toetusel, erakooli — eraisikud või seltsid, sagedasti ka riigi toetusel.

B. Arvustik

Eesti vabariigi koolide üle 1920. a.

Koolide liigid	Koolide arv			Kokku
	Avalik, koolid		Erakoolid	
	Riigikoolid	Omavalitsuste koolid		
Kõrgemad koolid:				
Ülikool	1	—	—	1
Tehnikumi osakonnad	1	—	—	1
Muusika koolid	—	—	4	4
Keskkoolid:				
a) üldhariduslised — gümnaasiumid, reaalgümnaasiumid, reaalkoolid, progümnaasiumid	1	32	32	65
b) kutsehariduslised:				
1) Õpetaj. seminaarid	3	—	—	3
2) Kommertsikoolid	—	2	—	2
3) Tehnikumid	1	—	—	1
4) Põllutöökoolid	—	—	2	2
5) Kunsttööstuskool	1	—	—	1
6) Kaubanduskoolid	—	4	1	5
7) Merekoolid	3	1	—	4
Alamad koolid:				
a) üldhariduslised:				
1) Kõrgem. algkoolid	—	204	7	211
2) Algkoolid	—	1227	30	1257
3) Kurtttumm. kool	1	—	—	1
b) kutsekoolid:				
1) Põllutöökoolid	—	4	3	7
2) Käsitöökoolid	1	—	1	2
Kokku	13	1474	80	1567

Lisa.

Haridustöö väljaspool kooli.

Haridustööd väljaspool kooli edendavad Eesti Vabariigis:

- rahvaülikoolid (5),
- õhtu edasiharimiskoolid (6),
- kursused täiskasvanutele,
- ajutised loengud, kõned ja kirjandusõhtud,
- ekskursioonid,
- raamatukogud (umb. 300), lugemislauad ja -ringid,
- muusika- ja laulukoorid,
- teater,
- spordi ja võimlemise harjutused,
- populaar-kirjandus.

Väljaspool kooli haridustöö korraldajad ja sellekohaste asutuste ülevalpidajad on umbes 300 seltsi, omavalitsused ja eraisikud, riigi toetusega ehk ilma selleta.

Arvustik

haridusliikude seltside üle 1919. a. kohta.

Seltside üleüldine nimetus	Nende arv üleüldise	Liikmete arv	Puuduvad teated liikmete arvu kohta
1. Harid.-selts.	91	5664	31 seltsilt
2. Rahvaraamatuk. selts.	54	2852	26 „
3. Rahvaülik. seltsid	5	495	3 „
4. Noorsoo slts.	17	2501	3 „
5. Noorsoo kasv. ja kooli seltsid	11	1070	3 „
6. Laulu ja mängu selts.	23	1125	5 „
7. Helikunsti „	1	?	1 „
8. Heli ja näitekunsti seltsid	3	693	—
9. Näitek. „	2	?	2 „
10. Kujut. kunsti seltsid	1	?	1 „
11. Museumide seltsid	9	2263	2 „
12. Kirjandus-seltsid	4	?	4 „
13. Karsk. selts.	70	2500	—
Kokku	295	19464	81 seltsilt

Täiendus: Eelpool toodud teated ei ole täielikud, sest nad on kogutud 1919. a., mil suur osa seltside peategelasi sõjaväljal oli; selle tagajärjel

polnud võimalik kõikide seltside ja nende tegevuse kohta teateid saada.

Osakonna juhataja: E. *Martinson*.

Sekretäär: A. *Starrkopf*.

Tendaandmised ja üleskutsed.

Rõigile maakonna koolivalitsustele (peale Petseri ja Valga).

E. Karskusseltside keskoimkond pööras Haridusministeeriumi poole soovivaldusega teatada kõigi õpetajate suvekursuste juhatustele, et Karskusseltside Keskoimkond omalt poolt kokkuleppel Haridusministeeriumiga järgmised lektorid õpetajate suvekursustele saadab karskusküsimust, eriti karskustööd noorsoo hulgas selgitama: V. Ernits'i Tallinnasse ja Tartusse, neuu üliõp. Helmi Pett'i Haapsalusse, Kuresaarde ja Paide ja neuu Eleonore Kutsari Rakveresse, Viljandi, Valka ja Võrusse. Peale selle peab V. Ernits igas maakonna linnas 2—3 tunnise ettekande karskusküsimuse praeguse seisukorra üle, kuna neuu Pett ja Kutsar igas kohas umbes 6 tundi annaksid.

Osakond teatab, et ministeerium Karskusseltside Keskoimkonna ettepanekuga nõus on ja palub suvekursuste juhatusi selles asjas otseteed K. Keskoimkonna poole pöörda, kui võimalikuks leitakse karskusõpetust vabaõpeainena üles võtta. Lektorite tasu võtab K. Keskoimkond oma peale.

9. juulil 1920. Nr. 2971.

Osakonna juhataja abi: *Anso*.

Sekretäär: A. *Starrkopf*.

Rõigile maakonna koolivalitsustele (peale Petseri ja Valga).

Täienduseks oma 23. juuni s. a. nr. 21.137 ringkirjale saadab osakond siinjuures matemaatika ja matem. meetoodika õppekava, tarvitusele võtmiseks neil. õp. suvekursustel, kus tänavu matemaatikat õpetatakse, ning kursuste korraldajate ja lektorite 15. juuni s. a. koosoleku otsuse põhjal koolinõuniku H. Summeri poolt kokkuseatud pedagoogika kava.

Lisa: 2 kava.

9. juulil 1920. Nr. 21.273.

Osakonna juhataja abi: *Anto*.

Sekretäär: A. *Starrkopf*.

MATEMAATIKA JA MAT.-METOODIKA ÕPPEKAVA.

Suurused, olenemine, mõõtmine, arv. Matemaatika ja tema harunemine.

Arvuteadus. Arvude avaldamise süsteemid, kümnestsüsteem ja tema lühike ajalugu. Kümnendmurrud. Teated: kokku- ja mahaarvamine, kasvamine ja jagamine, astmeletõstmine, juureleidmine ja logarütmeerimine. Mõõtmine; mõõtude süsteemid. Nimedega arvud. Arvude jagatavus. Murrud. Harilikud murrud ja tehted nendega. Harilikkude murdude muutmine kümnendmurdudeks ja ümberpöördukt.

Ligikaudne arvamine, proportsioonid. — Protsendi arvamine, ülesanded.

Geomeetria. Praktiline geomeetria kursus (umbes keskkooli kurs.) ühes lühikese maamõõtmise õpetusega.

Algebra. Algebraalne meetod: sümboolid ja võrrandused. Tehted. Arvu mõiste laiendamine: eitavad arvud, murrud, irratsionaal- ja ebaarvud. Tehete seaduste laiendamine nende arvude kohta. Algebraaluste avalduste teisendamine. Üksliige ja hulkliige. Tehted hulkliigetega. Hulkliigete teguriteks lahutamine (lihtsamad juhused). Algebraalised murrud. Proportsioonid.

Võrrandused: 1. astme võrrandused ühe ja mitme tundmatuga. 2. astme võrrandused ühe tundmatuga. — Ülesanded. Funktsioon. Graafiline kujutamine. Tutvunemine logarütmi tabelitega ja logarütmeerimise tehnikaga.

Metoodika. Arvuteaduse õpetamise ülesanded. Ajaloolised märkused. — Arvuteaduse koht teiste õppeainete hulgas. Aine valik. Nägelikuse abinõud. Õppevahendid. Kujutusviisid: kehade, joonistuste, piltide, sõnade, nähtuste, talituste jne. abil. Ettekande viisid. — Aine korraldus ja järjekord. Esimene kümme. Arvukujud ja tehted. Teine kümme. Esimene sada. Tehted, nummeratsioon. Tabelid (1×1). Järgmised arvupiirid. Mõõtmised, mur-

rud, peast- ja kirjalik arvamine igas piiris. Nimedega arvud. Murrud. Ülesanded. Õpperaamat. Ülesannetekogu. Tähtsamad vead arvuteaduse õpetamisel. — Õpetamisharjutused. — Geomeetria õpetamise ajaloost. Loogilik süstemaatilise kursuse võimuaeg. Praktilise voolu sissetungimine kooli. Formaalne ja materiaalne geomeetria õpetamise ülesanne. Aine valik ja korraldus. Eelkursuse tarvilikkus. Geomeetria suhted teiste õppeainetega. Geomeetria käsitlus: mõõtmine, kujutamine, arvamine, tõendamine. Õppeabinõud ja õppevahendid. Ettekande viisid. Tõenduse viisid. Tööd. Ülesanded. Pinna- ja ruumiarvamised. Õpperaamatud. Tähtsamad vead geomeetria õpetamisel. Tunni käik. Kursuse ülesehitus. Õpetusharjutused. — Algebra koht algkoolis. Üleminek arvuteaduselt algebrale. Algebraalse meetodi varajasem tarvituselevõtmine. Võrrandid ja nende koht algebra eelkursuses. Funktsionaalsuse mõiste matemaatika kursuses. Graafiline kujutamine. Ülesanded.

PEDAGOOGIKA ÕPPEKAVA rahvakoolide õpetajate suvikursustel 1920. aastal.

I. Praktiline pedagoogika.

On kasvatus kunst või teadus? Kasvatuse vormid. Kodune kasvatus. Kasvatus koolis. Kinnised õppeasutused. Koolide tüübid. Ühtluskool. Ühiskool. Üldharidus ja spetsiaalharidus. Nende vaherkord. Koolitöö juhtimine. Kooli kodukord. Õpetaja, lapsed, vanemad. Nende vaherkord. Õpetaja isiku tähtsus. Täiendav õpetajate haridus.

II. Teoreetiline pedagoogika.

A. Kasvatuse mõiste.

a) Kasvatuse eesmärgid, nende rohkus.

b) Loomulik eesmärk.

d) Teleoloogia ja tema loomulikud puudused.

B. Kasvatuse abinõud.

1. Üleüldine didaktika ja tema põhijooned.

a) Metoodika. Ülevaade metoodikatest.

b) Nende vaherkord hingeteadusega.

d) Töökoolidele vastavad meetodid.

e) Õppematerjaali jaotus ja tunnikavad.

f) Õppematerjaali läbitöötamine.

2. Spetsiaal didaktika.

a) Juhtimise õpetus.

b) Distsipliin.

d) Laste eest hoolitsemine.

e) Tervishoid.

Rõigile maakonna- ja linnakoolivalitsustele ja Eesti Õpetajate Liidu juhatusele.

Eesti Õpetajate Liidu juhatus teatas 6. juulil s. a. oma nr. 426 kirjaga Haridusministeeriumile, et Liidu juhatusele on tulnud mitmelt poolt teateid ja kaebusi, et kutseõiguseta õpetajad, kes mineval suvel ministeeriumi poolt korraldatud õpetajate-suvekursustel käisid, koolivalitsuste poolt uuesti registreerimise alla tulla ja mitmed isegi registreerimata kavatsetakse jätta, kuna Haridusministeeriumi 22. juuli 1919 a. nr. 2409 korralduses öeldud on, et õpetajaid, kes kursustel käivad, ainult kutsetunnistuse puudumise pärast ametist tagandada ei või.

Haridusministeeriumi kooliosakonna 22. juuli 1919. a. nr. 2409 ringkiri ei ole muudetud ja koolivalitsustel tuleb seda täita, kui kõne all olevad õpetajad kursustest edasi osa võtavad.

Kui kursustest osavõtva õpetaja tagandamiseks, peale kutsetunnistuse puudumise, veel muid põhjusi on, tuleb koolivalitsustel põhjendatud asjakohase ettepanekuga Haridusministeeriumi poole pöörduda, kes, igal üksikul juhtumisel asja kõigekülgselt läbi kaaludes, tarvilisel korral koolivalitsustele võimaluse annab ajutist kütseta soovimatat õpetajat uuest õppeaastast peale edasi registreerimata jätta.

10. juulil 1920. Nr. 21270.

Haridusminister: *K. Treffner*.
Kooliosakonna juhataja abi: *H. Anso*.

Alguskirjaga õige:
Kooliosakonna sekretäär: *A. Starrkopf*.

Rõigile, kes üldhariduslise kooli uutest õppekavadest huvitatud.

(Eta ja koolivalitsuste kaudu.)

15. mail pöörasin ma kõigi koolivalitsuste poole palvega kõiki koolinõunikka, õpetajaid, õpetajate organisatsioone, haridusasutusi ja hariduslisi seltse, koolivalitsusi ja teisi haridustegelasi, kui ka

igasuguseid arvustavaid märkusi ja ettepanekuid tarvituselolevate õpekavade kohta hiljemalt 15. juuniks minu kätte toimetama. Kahjuks ei ole üleskütse kaugeltki kõigi asjast huvitatuteni jõudnud, mispärast palvet sellega kordan, juure lisades, et kõik märkused ja ettepanekud — ka keskkooli õpekavade kohta — ligema kahe nädala jooksul järgmistele isikutele adresseerida tuleks:

Koduloo ja geograafia õpekava kohta — J. Rumma, Tartu Uus Savi t. 4.

Eesti keele õpekava kohta — J. V. Veski, Tartu, Vabriku t. 5, k. 4.

Võimlemise õpekava kohta — K. Hintzer, Tartu, Tähe t. 84, k. 7.

Tööõpetuse (käsitöö) õpekava kohta — C. H. Niggol, Tartu, Näituse t. 19, k. 4.

Joonistamise ja voolimise õpekava kohta — P. Sepp — Tallinn, Suur Baletna t. 2-a, k. 3.

Matematika õpekava kohta — V. Nano, Tartu, Rüütli t. 22, k. 3.

Loodusõpetuse õpekava kohta — M. Univer — Tartu, Elisabeti t. 26, k. 4.

Ajaloo õpekava kohta — E. Treu-berg, Tartu, Väike Tähe t. 16.

Filosoofia eelkursuse õpekava kohta — P. Põld, Tartu, Munga t. 2.

Inglise keele õpekava kohta — V. Clanmann, Tallinn, Ahju t. 17, k. 8.

Ladina keele õpekava kohta — Bauman, Tartu ülikool.

Teiste õppeainete kohta esiootsa ministereeriumile.

7. augustil 1920. a. Nr. 7290.

Riigikoolinõunik *F. V. Mikkelsaar*.
Sekretäär: *A. Madisson*.

Kõigile koolivalitsustele ja riigikoolide juhatajatele.

Ärakiri haridusministeeriumi kooliosakonnale saadetud kirjast.

Sellega lubame endile Teie austatud tähelpanemist selle peale juhtida, et oleme Tartu linnas õppeabinõude töö-

koja avanud nime all „Tartu Õppeabinõude Töökoda“.

Esialgul valmistab töökoda ainult füüsika õppeabinõusid. Mõned riistad, nagu Paskali riist, dünamomasin, aurumasin, veerattad, Segneri ratas, elektrooskoobid, tulevad lähemal ajal müügile, teised, nagu — põllutööriistade mudelid, elektromagneedi- ja raadiotelegraaf, riistade kogu mehaanika alalt ja teised, järgnevad pea.

Töökoda võtab vastu tellimisi üksikute riistade peale, nagu ka tervete kogude kokkuseadmisi. Töö on korralik ja vastupidav; pearõhku paneme selle peale, et riistade konstruktsioon võimalikult vastaks näitliku õpetuse printsiipidele, mispärast kõik riistad koost lahtivõetavatena valmistatakse. Peale selle varustatakse kõik riistad sellekohaste joonistuste ja selgitavate tekstidega, Eesti, Vene ehk Saksa keeles.

Silmas pidades, et paljude riistade osad kui ka materjalid väljamaalt tulevad muretseda, on soovitatav, et tellimised tehtaks võimalikult aegsasti.

Tellimiste täitmise tingimised, üksikute riistade hinnad, kui ka eelarved tervete alade varustamise kohta, saadetakse tellijatele esimese nõudmise peale.

Loodame, et meie tõsised püüded, jõudumööda kaasa aidata kriisise lahendamiseks õppeabinõude muretsemise alal saavad leidma vastukõla kõigi asjast huvitatud asutuste kui ka isikute poolt.

Austusega, töökoja omanikud: Kooliõpetaja G. Michelson. Insener J. Padsolov. Füüsika õppeabinõude valmistamise eriteadlane D. Schumakov.

Allkirjaga õige:

Haridusmin. majandusosak.
sekretääri eest (allkiri).

Maakonna- ja linnakoolivalitsustele, riigikoolide juhatajatele teadmiseks.

Tall., 12. juulil 1920. Nr. 54082.

Osakonna juhataja (allkiri).
Sekretääri eest: (allkiri).

Kirjastuse ühikute „Kooli” tulul ilmunud õperaamatute nimekiri

Cestimaa Kooliõp. Wast. Ab. Seltfi raamatulauplus.

Cesti keel.

- Murmit, M. Cesti keele esimene lugemik.
Peterson, C. Cesti laste aabits ja
esimese aasta lugemiseramaat.
Peterson, C. Etteütluste logu Cesti
keele õigekirjutuse ja kirjaseadmise õppimiseks.
Peterson, C. Algharjutuse b Cesti keele
õigekirjutuse ja kirjaseadmise õppimiseks.
Peterson, C. Plukirja harjutused
„Algharjutuste” tarwis.
Peterson, C. Bildid kodu- ja koolilaste
kõnelemise harjutuste ja kirjalikkude tööde
tarwis.
Peterson, R. Cesti rahwalaulude antoloogia.
Kirjanduse teooria.
Eifen, M. Cesti mütoloogia.

Saksa keel.

- Bauer, H. Uuemad Saksa kirjanikud Cesti
koolile:
Bauer, H. nr. 1. P. Hofegger, Als wir zu
Schulprüfung geführt wurden.
Bauer, H. nr. 2. Wildenbruch, Das Orakel.
Epische und lyrische Dichtungen.
M. Bülow, Die Glücksuhr von
Wölflis.
Kann, N. Saksa keele õpetus koolidele ja
iseõppijatele (Grammatika).
Kann, N. Saksa keele õperaamat Cesti keele-
koolide algusklassidele ja rahwakoolidele.
Kann, N. Saksa keele lugemise raamat Cesti
keelkoolidele.
Zaanwerk ja Witt. Saksa keele lugemise
raamat I ja II j.

Inglise keel.

- Fehn, B. Inglise keele lugemiseramaat eest-
lastele.
Hänerfon, C. Praktiline Inglise keele gram-
matika.
Hänerfon, C. Fairy Tales for Estonian
Schools.
Bezold, H. Inglise kirjandus Cesti koolidele:
1) The Selfish Gians by Oscar Wilde.
2) The Nightingale and.
Wares, T. The Ugly Duckling.
The Slave and the Lion.

Wene keel.

- Глотова, Г. Первая тетрадь для спи-
сывания и диктовки по новой орфо-
графии.
Глотова, Г. Вторая тетрадь.
Третья тетрадь.
„
Эльманович. Курс правописания.

Soomne keel.

- Vellvill, M. Soomne keele õpetus.

Matemaatika.

- Berli, D. Aritmeetika.
„
Kuumi algõpetus I ja II.
„
Proportsionaalsed suurused. Sisul:
„
Wahetorrab, proporsioonid, kolmuliitne
arwamine, protsenbid, weskli oodustamine,
proporsionaalne jagamine, astmed, suureb
ja ligitaubfed arwamised. Geomeetria üles-
anded pinna ja mahutuste wäljaarwamises.
Berli, A. Arwud elust. Nimeta ja nimega
arwud (3. ja 4. õpeaasta). Teisfed anded
ilmumas.

Ajalugu.

- Sitsta, J. Ajaloo algõpetus. Wana-, Kesk-
ja uus aeg.
Prants, H. Cesti wanem ajalugu — pilti-
bega ja kaardiga.
Prants, H. Läänemere maade kaart XIII aas-
tafajal.
Kann, N. Feodalism.

Looduse lugu.

- Männit, H. Ühite ülewaade taimetogude
korraldamisest.
Männit, H. Botaanika õperaamat keelkooli-
dele. Coastaimed.
Pitper, F. Zoologia.
Tomberg. Tähtsamate kodumaa taimede
klassifitseerimine.

- Grünfeldt, H. Raubanduslugu I ja II.
Kann, N. Tschelpanowi järele. P f h o s
l o o g i a õ p e r a m a t I j a I I.
William James'i järele A. Koort, redigeeri-
nud cand. philos. A. Kuts. — Kõned
õpetajaile psühholoogias.

Soovitan eeltulevaks hooajaks õpetajatele

kõiksuguseid kooliraamatuid

Eesti, Saksa, Wene, Prantsuse ja Inglise keeles.

Kooli vihikud, kaustikud, kirjutuspaberit, pliiatsid, sulgi ja kõiksugust muud kirjutusmaterjali.

Kooliõpetajatel, kes suuremal arvul raamatuid ostavad, hinna alandus.

Tellimised saavad ruttu ja korralikult täidetud.

A. Reifermanni raamatukaupl. Tallinnas, Ringa tan. 5.

Kasvatusteadusline ajakiri

„KASVATUS“

Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

Ilmub kaks korda kuus

Toimetus: Hans Roos — peatoimetaja, J. Annusson, O. J. Kiesel, J. Piiskar, K. Õunapuu. Kaastöolisteks on kõik Eesti õpetajad, kooliarstid ja haridustegelased. Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit. Tellimisi võtavad vastu kõik postkontorid Eestis. Tallinnas, „Kasvatuse“ toimetus, Pikk tänav 54, kella 10—3 p. l.

Tellimise hind: 60 marka veerandaastas. Üksik nummer 12 marka. — Et „Kasvatusel“ üle maa lugejaid on, siis leiavad

KUULUTUSED

seal kõige otstarbekohasema paiga, iseäranis kuulutused kooli alalt: õpetajate otsimised, koolitarvituste pakkumised jne. Adress: Tallinn, „Kasvatuse“ toimetus, Pikk tänav № 54.

„Kasvatuse“ toimetus.