

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 7.

Juuli 1924.

6. aastakäik.

S i s u: Meie algkooli matemaatika õppekavad — Joh. Kuulberg. Looduslooliste ekskursioonide küsimusest — prof. M. Janson, L. Tederi tõlge. Immanuel Kant — prof. K. Ramul. Geograafia õpetajate päev — J. Kents. Koondsuprintsiip meie keskkooli õppekavas — A. Parts. Lugemise õpetamisest meie koolides — Joh. Kuulberg. Meie alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatud — J. Adamson. Algkooli kehalise kasvatus kava eelnõu — A. Raudkats. Saksamaa üleriiklik kehakultuuri kongress — A. Kalamees. Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi hariduslik tegevus 1923. a. — J. Kents. Organisatsioonide teated. Kroonika. Esperanto alalt.

Meie algkooli matemaatika õppekavad.

Joh. Kuulberg.

Enne kui asuda meie algkooli matemaatika õppekavade lähemale vaatlemisele, tundub tarvilikuna mõnesuguste üldiste põhimõtete või normide ülesseadmine, millele õppekavad peaksid vastama. See on seda vajalikum, et õpetajaskonnas, nii meil kui ka väljamaal, eriti aga mõningates kooliuuendajate ringkondades, on laialdaselt mõjule pääsenud vaade, et igasugused õppekavad edukat koolitööd ainult takistavad, surudes õpetaja vaba loomisvõime kitsastesse raamidesse ja sundides teda õpilastele, nii ütelda, „pähe tuupima“ asjatuid ning otstarbetuid teadmisi ja oskusi.

Ei saa salata, et need etteheited teatud mõõdul ka õigustatud on, sest kui sagedasti ei ole õppekavad olnud kammitsaks igasugustele uuendus- ja paranduspüüetele, sundides õpetaja korda saatma pedagoogiliselt seisukohalt täiesti mõttetuid asju, nagu väga hästi mäletame endigi lähemast minevikust. Kuid järeldada sellest igasuguste kavade tarbetust ja kahjulikkust tundub siiski liig radikaalsena ja enneaegsena, senni

kui meie pole imutanud küllalt tõsist ja püsivat püüet jõuda sarnaste kavadeni, mis rahuldaksid uuema aja reformpedagoogika nõudeid, mis oleksid küllalt painduvad ja küllalt laiaulatuslikud piiridelt. Vaatame lähemalt, missugused peaksid olema siis need kavad.

Kõige pealt peaks õppekavades olema selgelt ja kindlasti ära määratud õppetöö lõppsiht ehk eesmärk. See oleks esimene ja peanõudmine ja ta ei leia vist kusagilt poolt vastuvaidlemist, sest on ju üldiselt tunnustatud sihiteadvuse tähtsus igasuguses töös. Puuduvad meil töö juures selged sihid, siis on töötegemine mõttetu pimedas ringikobamine. Eriti tähtsaks tuleb pidada aga lõppsihi ehk eesmärgi kindlaksmääramist just koolitöös, see on kasvatus- ning õppetöös, sest just sel alal valitseb nii meil kui mujal sihiteadvuse mõttes kõige suurem selgusetus ja vadede lahkumine.

Ka igasugused harutused algkooli matemaatika õppekavadest jääksid tarviliku aluse puudumisel õhku rippuma, kui meie juba aegsasti ei püüaks sel-

gusele jõuda kogu kasvatus- ning õppetöö sihi kohta üldse ja matemaatika õpetamise sihi kohta eraldi. Sellepärast olgu lubatud siinkohal vähe pikemalt peatuda. Sai juba konstateeritud üldine sihiteadvuse puudumine koolitöös. Eriti puutub see silma rohkem igapäevastes ning praktilistes küsimustes ja tuleb kõige teravamalt ilmsiks laiemates ringkondades, nagu lastevanemate juures ja mujal. Koolist kõneldes tuntakse huvi esijoonel just selle vastu, missuguseid aineid ehk keeli seal õpetatakse, kui palju ühest ehk teisest aineist läbi võetakse, missuguseid teadmisi ehk oskusi seal antakse jne.

Ka meie algkooli õppekavades kõneldakse nii mõneski kohas „asjade või nähtuste tundmaõpetamisest“ ehk „tutvustamisest“ kui ühe ehk teise aine õpetamise lõppsihist. Ometi on pedagoogilises ilmas ju ammu äratundmisele jõutud, et kasvatus- ning õppetöö lõppsihiks üldhariduslikus koolis, liiategi veel algkoolis, ei ole ei ühele ega teisele elukutsele ettevalmistamine, ei teadmiste ega oskuste õpetamine, ei kultuuraavutuste edasiandmine, vaid selleks lõppsihiks on viia isik tema kehaliste ja vaimliste võimete harmoonilise arendamise kaudu teda ümbritseva tõelikkuse täielikule mõistmisele, teda ühtlasi ka ette valmistades inimsoo kultuurvarasid täiendama ja tarvitama nii enda kui kogu ühiskonna huvides. Siinjuures tuleb rõhutada iseäranis just isiku kehaliste ja vaimliste võimete kõigekülget arendamist, sest see on ainuke õige tee kasvatus- ning õppetöö lõppsihile jõudmiseks. Isiku kehaliste ja vaimliste võimete kasvamisega ja edenemisega käsikäes tulevad kõik teadmised ja oskused isenesest, nii ütelda, kõrvalsaadusena, ilma et nende omandamiseks vaja oleks erilist vaeva näha.

Välja minnes sellelt seisukohalt ei saa ühelgi õppeainel üldhariduslikus koolis olla mingisuguseid iseseisvaid, üldisest kasvatus- ning õppetöö lõppsihist lahkumisevaid sihte, sest nad peavad ju kõik, nagu algkooli õppekavade üldises seletuskirjas väga õieti ja tabavalt öeldud on, „harima ühti ja neid-samu päid, südameid ja meeli.“ Endast-

mõistetavalt teeb seda iga õppeaine ise küljest, isesuguste abinõudega.

Nii on lugu ka matemaatika õpetamisega. Temalgi ei saa kasvatus- ning õppetöös olla mingisugust erilist sihti, vaid ta peab, sama kui kõik teisedki ained, astuma üldise lõppsihi teenistusse, arendades ja edendades inimvaimu võimeid nägema ja mõistma teda ümbritsevate asjade ja nähtuste kvantitatiivseid, s. o. arvulisi omadusi ja suhteid.

Seega ei saa meie siis kuidagi tunnistada matemaatikaõpetamise ainukeseks sihiks mingisuguste matemaatiliste teadmiste andmist või igapäevases elus nii väga tarviliku praktilise rehkendamiskuse õpetamist. Tuntud saksa pedagoog prof. Kühnel ütleb selle kohta omas raamatus „Neubau des Rechenunterrichts“ väga tabavalt umbes järgmist: „Lepiksime matemaatika õpetamisel sarnaste sihtidega, siis võiksime ju ka lapse kõnelemiskuse ravitsemisel rahulduda sellega, kui oleme talle õpetanud pähe mõni 60 otstarbekohast ja viisakat kõnevormi, mis tal edaspidises elus võiksid tarvis tulla, näituseks: kauplusest midagi ostes, uulitsal sõbraga kokku puutudes, söögilauas istudes jne. Missuguseid tagajärgi sarnane õpetamine kõnelemiskuse mõttes annaks, on igale selge. Kõnelemiskuse võime arendada ainult sel teel, et meie last harjutame oma sisemisi elamusi ja tundmusi sõnade abil nii väljendama, et kuulajad sedasama tunneksid ja läbi elaksid.“

Just samasugune on lugu ka matemaatika õpetamisel. Siingi on mõttetu ja võimata ette näha ja lapsele kätte õpetada kõiki rehkendamisevõimalusi, mis elus kunagi võiksid ette tulla. Hakaksime seda püüdma, siis satuksime libedale teele ja upuksime peagi igasuguste ülesannete tüüpide rägastikku ja mehaaniliste võtete padrikusse.

Teisest küljest ei saa meie matemaatikaõpetamise sihiks tunnistada ka tehnilise osavuse harjutamist teha kiirelt ja õieti kõiki võimalikke tehteid igasuguste arvudega, nii peast kui kirjalikult. Selle kohta ütleb jällegi prof. Kühnel kord ju nimetatud raamatus: „Rehkendamine ei seisa ju mitte üks-

kordühe mõistmises ega murdude teineteisega korrutamises, vaid asjade ja elunähtuste kvantitatiivsete omaduste ja suhete mõistmises ning õieti hindamises.“ Ja see on ka täiesti arusaadav. Ei suuda laps lahendada probleemi: „mitu õuna tal viiest järele jääb, kui ta kaks on ära söönud“, sennikaua, kunni ta pole teadvusele jõudnud, mis sünnib tema õunatagavara kvantitatiivse omadusega, kui ta mõned sellest tagavarast ära sööb. Et hoiduda matemaatika õpetamisel igasugustest kõrvalekalduvustest ja väärsammudest, on tingimata vajalik kindel ja selge sihi teadvus. Sellepärast võime täie õigusega ka algkooli matemaatika õppekavadelt nõuda, et selle õppeaine õpetamise lõppsiht algkoolides olgu õppekavades kindlaks määratud.

Kuid sellest üksinda on vähe, kui õppekavades kindlaks määratakse ainult õppetöö lõppsiht. Alustades tööd väikeste seitsme-kunni kaheksaastaste lastega on lõppsiht meist veel määratu kaugel ja tema saavutamise nõuab meilt aastaid kestvat, keerulist ja püsivat tegutsemist, kusjuures kergesti võime lõppsihi silmist kaotada ja eksiteele sattuda. Sellepärast on tingimata tarvilik, et ka see tee, mis meid soovitud lõppsihile peab viima, oleks õppekavades üksikute tähiste abil meile kätte näidatud. Nende tähiste all mõtleme meie tervet rida niinimetatud osasihte, missuguste järk-järgulise saavutamise kaudu tahame viimati jõuda lõppsihile.

Ka need osasihid olgu õppekavades kindlaks määratud, see tähendab, õppekavad näidaku meile, missuguseid osasihte peame teatud klassis, õpilaste teatud vanadusastmel saavutama. Õppekavad ütlegu meile, millal on lapse vaimujõud küllalt küpsed „operatsiooni- või tehete mõiste“, millal „arvustusteemi mõiste“, millal „murru mõiste“ jne. omandamiseks.

Nende osasihtide kindlaksmääramisel ei tule mitte arvestada õppeaine loogilise järjekorraga või üksikute küsimuste tähtsusega, vaid peaasjalikult lapse vaimliste võimete arenemise eksperimentaal-psüholoogiliste uurimuste andmetega ja tähelepanekutega. Iga tegelik õpetaja teab enda kogemus-

test, kui kahjulikult mõjub lapse vaimlisele arenemisele ühe ehk teise õppeaine liig varane, teatavale arenemisastmele mittevastav käsitlemine, kuidas see harjutab lapse mehaaniliselt mõtlema ja otsustama, surmates õppimishimu ja huvi töö vastu. Ei aita siin õpetaja seletamisosavus, ei mingisugused metoodilised võtted, ega ka mingisugune näitlikkus. On toit kord lapsele seedimatu, siis võib see temale ainult kõhuvalu ja kannatusi valmistada, hoolimata sellest, kuidas me selle talle sisse anname. Arusaadav et sarnaste tähtsate küsimuste otstarbekohane lahendamine, mis võimalik ainult teaduslikkude uurimuste kaudu, üksikul õpetajal üle jõu käib. Sellepärast võime täie õigusega nõuda, et ka matemaatikaõpetamise osasihid algkoolis ülal selgitatud mõttes olgu ära määratud ja kindlaks määratud algkooli matemaatika õppekavades. See on teine tähtsam nõudmine, mis me esitame matemaatika õppekavadele.

Järgmisena võtaksime harutusele küsimuse, kuidas on lugu nende meetodidega, mis meie õppekavades kättenäidatud sihtide saavutamiseks peaksime tarvitama? Me nõuame õppekavadelt, nad näidaku meile kätte lõppsiht, kuhu peame jõudma ja määraku sellekohaste tähiste — osasihtide — abil kindlaks ka tee, mida mööda peame lõppsihi poole sammuma. Nüüd otsustame, kas ei peaks ehk õppekavad meile ka seda näitama, kuidas just me seda kindlaksmääratud teed peame käima.

Siin tõmbame kohe algul kindla vahe õppekavade ja metoodika õpperaamatu vahele. Meie arvates ei pea õppekavad endile võtma metoodika õpperaamatu ülesandeid. Tööviiside ja metoodiliste abinõude kättejhatamine jäägu metoodika õpperaamatu ülesandeks. Õpetajal olgu täielik vabadus endale tarvitamiseks valida just sarnaseid meetode ja tööviise, mis kõige rohkem vastavad tema individuaalsetele kalduvustele ja muudele kohalikkudele tingimustele. Vastasel korral oleksid täiesti põhjendatud kaebtused, et õppekavad on kammitsaks pedagoogilisele mõttevabale arenemisele ja takistuseks

igasugustele uuenduspüüetele. Ma usun, kellegil pole vist midagi selle vastu, kui õppekavadele harilikult juurelisatavates seletuskirjades ruumi leiavad üldiselt tunnustatud ja vastuvõetud didaktilised ehk pedagoogilised põhilaused või juhtnõõrid, kuid üksikasjusse ja peensusise tungimine on neiski üleliigne ja tarbetu, tahaksin isegi ütelda, kahjulik. Õppekavad ise olgu aga vabad igasugustest meetodilistest näpunäidetest.

Senni oleme vaikides mööda läinud õppeainest, olgugi et meil praegu maksimates õppekavades just õppeaine valit-

seval kohal asub. Meie praegused õppekavad ei olegi muud, kui üksikute klasside ehk õppeaastate vahel ärajaotatud ja teatud süsteemi korraldatud ainete nimestikud. Meie loeme sealt: „Lihtmurdude muutmise kümnendmurdudeks ja ümberpöörduks. Tutvunemine perioodsete murdudega. Ligikaudsed arvamisid“ jne. Ehk jälle: „Ülesanded protsentidest. Proportsionaalne jagamine. Astme ja juure arvustamine“ jne. Kõik see pole ju muud midagi, kui vastavate ainete ülelugemine.

(Järgneb.)

Looduslooliste ekskursioonide küsimusest.

Prof. M. Janson. Tõlkinud L. Teder.

Esimene jagu.

1.

Loodusloolised ekskursioonid peavad olema lahutamatud koolis läbivõetava loodusloo õppekavaga ja kujundama terviku klassitöödega, olles üheks läbitöötamiskõlblikuks laialisema teemi juures.

Nii, näiteks, hargneb teemi „Puud“ (nende ehitus jne.) läbitöötamine terve aasta peale. Sügisel õpitakse tundma üksikuid puud, mille lehestik mulda variseb, ja hoolitsetakse viljapuude eest kooli aias. Talvel aga siirdub teem klassituppa. Siin õpitakse põhjalikult ja täpselt, tarvitades seejuures võimalikult suurel määral joonistamist. Esmalt joonistatakse üksikuid oksid nende harunemiseaduste põhjal, pärastpoole aga ka terveid puud nende karakterse nähtes. Kõik vaatlused protokolleeritakse hoolega, süvendades neid selgesti piiritletud täpsete sõnaliste tähistega. Talvel on uurimisobjektiks igihaljad puud oma okastega, käbidega jne. Lõpuks kevadel, osalt kodus ehk klassis ettevalmistatud materjali najal, osalt ekskursioonide ajal käsitatakse küsimusi pungade ehitusest ja puhkemisest, puude õitsmisest, õite ehitusest, tolmunemisest jne.

Nii põhimuud klassis ettevalmistatud ehk jälle järgnevat klassi tundidel väljatöötatud ekskursioonid kogu töhe, ja

kujundavad ühes muude võtetega lahutamata terviku. See tervik on tingitud õpilaste psüühilisest olengust, — olengust lahendamast, kuid küsimuse lahendusprotsessi hulka kuuluvast: õpilasel on tungiv tarvidus kas minna ja vaadata seda või teist ilmingut looduses, ehk tupp tuua materjal põhjalikumaks läbiuurimiseks, joonistada ja kirjutada omad vaatlused ning muljed ja mõtteid vahetada nende üle kaasõpilastega ja õpetajaga.

Juba ülalnimetatust järgneb, et õpetuse algastmel ekskursioonidel ei saa olla mingit erilist, töö põhikavast erinevat, otstarvet. Ainult kaugemal kooliastmel, lõppklassides, võivad aset leida spetsiaaltemilised ekskursioonid, mille ülesandeks on olevuste üksikuid elumomente ühendada vastavalt noorpõlve tarvidusile.

Kuid niisugune arusaamine ekskursioonidest, võrreldes vastavate vaadetega kirjanduses, vähendaks nagu nende tähtsust, tuues nad alla jooksva töö kõige harilikumate momentide tasapinnale. Oleme harjunud palju laialisema ja ühtlasi ka palju selgema arusaamisega ekskursioonide tähtsusest. Ekskursioonide küsimusele pühendatud käsiraamatuis ja artiklis kohtame tihti sügavaim võimaluste perspektiive õpilasile ja vahel isegi meelikütkestavaid üleskutseid õpe-

tajaile ekskursioonide kui ülima hüve toimimiseks.

Toome, näiteks, mõne väljavõtte ekskursioonide tähtsusest: „Tutvumine ümbritseva maailmaga.“ Kui palju mõtet on neis väheseis sõnus! Mis on õieti talulapsi ümbritsev maailm! See on terve maailm miniatüüris ja selles maailmas kõlavad, tüübilised noodid kinni püüda, tähendab tunda teatud määral seda kooskõla, mis ilmas valitseb¹.

„Loodus . . . saab kooliks ja raamatuks, aga õpetaja loodussaladuste targaks seletajaks.“²

„See ühtesattuvus loodusega kui tervikuga ja temas esinevate ilmingute, kui mingi reaalse, aistitava mõistmine, on looduslooliste ekskursioonide tähtsamaid külgi“.³

Võib suurendada palju tahes sarnaste väljavõtete arvu, mis rõhutavad ekskursioonide tähtsust, kuid juba esitatuist on küllalt selgesti näha, millest ja millisel räägitakse. „Mõista loodust“, „avada silmad loodust nägema“, „näidata looduse terviklust“ — on harilikud, sagedamalt korduvad teesid ekskursiooni ülesannete määramisel.

Tahtmatult tekib küsimus, kas ei ole need ülesanded vast liig suured? Kas ei peitu just neis ilusais, kuid liig üldiselt ja uduselt väljendatud avaldusis põhjus, et ekskursioonid pole veel täni-nigi saanud levinenumaiks nähtusiks koolielus, kuigi seks on tehtud nii sütitavat, kaasakiskuvat kihutustööd?

Milline ülesanne õigupoolest esineb õpetajale, kui pannakse talle ette „avada õpilaste silmad loodust nägema?“ See nõue on sisult tume. Õpetajat ootab siin probleem — avada selle ja sarnaste nõuete täielik tähendus. Mis tähendab „mõista“ ja „õppida mõistma“ loodust?

Arusaadav, et siin tahetakse mõista kõiki asju looduses mitte ainult üksikult,

vaid ka ühendatult, nende tervikus. Ideaaliks oleks sealjuures õige vaate omandamine loodusest, maailmast, milles igal sündmusel oma seaduspärane koht.

Võtame, näiteks, mingi lille. Me peatume selle loodussünni ees ja tahame teda „mõista“. Milles väljendub see tahe, millised küsimused ärkavad meis?

Kui hoiame tagasi lillehaarava käe, ja püüame selgusele jõuda tumeda püüde üle haarata midagi, siis võivad seejuures enam-vähem teadvusetult tekkinud protsessid kehastuda umbes sarnasteks küsimusteks:

Mis on see? Kuidas ja miks ilmub niisugune omapärane vorm? Miks on ta nimelt niisugune, aga mitte teistsugune? Mis annab talle võimaluse olla nimelt sel kujul? Mis ja kuidas võimaldatakse talle enda asupaiga määramine maailmas? Mis teeb ta painduvaks, elastiliseks ümbruse suhtes? Mis täidab tema magusa mahlaga, joovastava aroomiga, milviisil tekib tema eredale värvide läige ja nende õrn siirduvus? Millised on selle vormi ühtuvussuhted kogu ilmaga, minuga? Milline koht on tal teiste sündmuste reastikus ja kuis suhtub ta neile?

Ühe ehk teise sarnase ilmingu ees seistes püüame meie teda „mõista“, s. o. teda oma sisemiseks omanduseks teha. Tahame, et kogu loodus ja esinev ilming, kui osa temast, näiksid meile olulise, harmoonilise tervikuna. See väärtusttaotlev pilt peab olema soodne nii vaatlemiseks, kui ka lennul mõtte võõtlemiseks ja sõnulseletamatuks, süüvivaks elamuseks. Ligikaudu on see too tarve, mis esineb tumeda aimana me taju ees. Ja sellele suhtuv ongi ülesanne, mis esineb õpetajale, kui ta juhib õpilasi loodusesse, et neid seda „mõistma“ õpetada.

Ütleme, et ekskursioonide kõrgest tähtsusest yaimustatud õpetaja otsustab oma võimiste piires „avada õpilaste silmad“, „juhtida neid saladuslikku looduse laboratooriumi“ olla elu imelikkude ilmingute „targaks seletajaks“. Küsitakse, kas annavad need üleskutsed mingisuguseid juhatusi, kuidas siin tagajärjekalt tegutseda, kas pakuvad nad õpetajale kasutamiseks metoode, mille

¹ А. Заборский „Ест.-Исторические прогулки с учениками народных школ.“ Журн. „Ест.-возн. и Географии“ 1897 г. № 10.

² А. Неговор-Тур. „Почему вместо мертвых книг не раскрыть нам живой книги природы.“ Журн. „Ест. и Географии“ 1899 г. № 4.

³ Проф. А. И. Пункевич „Методика начального курса Естествоведения“. Изд. 4. Госизд. 1922 г. стр. 90.

abil ta võiks juhtida õpilasi nõuetavas sihis?

Sellele küsimusele vastavad kõik spetsialistid ühiselt, et ekskursioonide juhtnõörid ei ole veel küllaldaselt määratud välja töötatud. Mis puutub üksikuisse artiklitesse ja mitmesuguste eriteemide väljatöötamisse, siis on neis ülekaal kas juhi täiesti individuaalvõttele, ehk jälle neil kõige „üldisemal avaldusil“ millest eespool kõne oli. Esimesel juhtumisel —individuaalvõte— ei või muidugi olla üldsunduslikku tähtsust, teisel juhtumisel aga — mida „üldisemad“, on ekskursioonide tähtsusest kõnelevad laused, seda udusem on nende käsitusemetood ja materjal läbitöötamismahult ning sügavuselt. Õpetaja aga vajab täpseid käsitusemäärusi, mis teda õigele teele sunniksid. Selle nõude põhjuseks tuleb lugeda õpetaja linnalist kasvatust ja haridust, mis teda loodusest on lahutanud. Vabas looduses ei tunne ta end selle tõttu kaugelki kodus ehk „laboratooriumis“. Kui on liginemas kevadiste ehk sügiseste ekskursioonide ajajärk ja õpetajal tuleb seada sammud loodusesse siis valdab teda, eriti algajat, hirm. Ta tunneb end vähe ettevalmistatud olevat seks, et olla loodussaladuste „tark selitaja“, kardab, et õpilased esitavad küsimusi, milliste kostmine käiks üle ta jõu, kardab kõike seda, mida vast võiks kohata ja mida ta ehk ei oska tähistada nimega, ja kardab veel palju muud, mida ta ei mõistagi küllalt selgesti. Kõigi nende vaevavate küsimuste ja piinade mõistatamiseks pöörduvad ta, nagu see viisiks saanud, raamatute ja biblioteekide poole; neilt inimtarkuse varaaitadelt loodab ta tuge. Loomulik, et ta ei võta neilt mitte ainult vajalikke teadmisi, vaid ka veel seletusi kõigile ta kahtlusile, mis ulatavad ekskursioonide käsitustehnikani. Ta ees seisab probleem kõiges omas täiuses ja teda lohutavad ainult veel raamatute pealkirjad, mis ei keeldu pakumast-oma abi heldel käel.

Siin ongi seeria raamatuid ja artikleid hooaegade teemideks, nagu näiteks: „Hooaegsed ilmingud looduses“.¹

Selles enam kui kolmekümneleheküljelises raamatukeses on teeme: „Taimede kevadine ärkamine“, „Taimede öitsmine“ ja muid. Peale selle leidub mitmesuguseis ajakirjus spetsiaalartikleid, nagu: „Kevadisel ekskursioonil“¹, „Ülevaade kevadiste taimede bioloogiast“², „Kevadisest ekskursioonist metsa“³, „Meie kevadised lilled“.⁴

Peale nende raamatute ja artiklite, mis on pühendatud erilisel kevadisele loodusele, on veel suur kogu töid, mis lahendavad ekskursioonilisi küsimusi. Eriti metsasse puutuvaid töid on terve rida G. F. Morosovi, D. N. Kaigorodovi, Aržanovi ja t. poolt.⁵

¹ Талиев „На весенней экскурсии“. Труды Общества Изследов. Природы при Харьковск. Универс. 1897 г. I. XXXI.

² Его-же „Очерк биологии весенних растений“. Журн. „Естесвозн. и Географ.“. 1897 г. № 4 и 5.

³ Проф. В. Н. Сукачев „Из весенн. экск в лес.“ Сборник научно-педагогических статей под общей редакцией проф. Б. Е. Райкова: „Школьные экскурсии, их значение и организация“. Гос. Изд. Пет. 1921 г.

⁴ Д. Н. Кайгородов „Наши весенние цветы. Растения, зацветающие во II-ую половину весны“. Суворин, СПб. 1912 г.

⁵ Проф. Г. Ф. Морозов „Учение о лесе“, СПб. 1912 г.

Его-же „Биология наших лесных пород“. СПб. 1914.

Его-же „Лес, как растительное сообщество“. СПб. 1913 г.

Его-же „Эксперсии в лес и школьный музей леса“ в указанном выше сборнике „Школьные экскурсии, их значение и организация“ 1921 г.

Проф. Д. Н. Кайгородов „Беседы о русском лесе.“ I. Краснолесье. II. Чернолесье. Сувор. СПб.

Аржанов Из жизни растений I. „В хвойном лесу“. Девр.

Его-же Из жизни растений II. „В листовом лесу“. Девр.

Peale nende juba loeteldud käsiraamatute, korjandite, artiklite jne. toome siin veel mõningaid. See nimestik ei pretendeeri olla täielik, ta on ainult nende tööde loetelu, mis selle artikli autori poolt mitmesuguse aja kestes läbi vaadatud on.

П. Мамаев „На экскурсии“. М. 2-ое, 11 „Сотрудн. Шк.“

Ландсберг „В царстве лесов и полей“. Изд. 3-е М. 12 г.

И. Вольногорский: „В лесу и в поле“. СПб. Изд. 2-ое, 1907 г. Изд. Девриена.

К. П. Ягодковский „Летние работы по Естесвознанию“, СПб. 1911 г., изд. Тениш. Уч. (кажется есть более новое издание).

¹ И. И. Полянский „Сезонные явления в природе“, 1914 г. Изд. 2-ое допöлн.

Mis pakuvad kõik need raamatud ja artiklid õpetajale? Kas nad lahendavad kõik tema küsimused ja kahtlused? Võib ütelda, et kõik need tööd, millised ka ei oleks nende head ja vead, harilikult esitavad enam-vähem täielikke nimestikke neist elundeist, milliseid võib kohata ekskursioonidel. Juba see üksi, minnes mööda paljust müüst, esineb suure väärtusena ja vastab õpetaja ühele nõudele, varustades teda tarviliste teadmistega. Edasi, orgaanide nimestikud võivad olla kas kuivad nimede loetelud, nagu on sedalaadi teadusliku karakteriga kirjatööd — „Tallinna ümbruse taimestik“¹, ehk jälle ühenduses huvitavate bioloogiliste iseäraldustega iga organismi

või organismide grupi kohta, nagu eeltoodud kirjandus. Ja lõpuks, mõnel juhtumisel harutatakse üldiseid küsimusi nagu „Miks õitsevad nii vara meie kevadised taimed?“, „Miks kummarduvad lilled?“, „Kevadiste lillede värvi iseäraldused“ jne.

Peale selle on mõnesugused tööd ka oma vormi poolest määratud seks, et aidata õpetajat tehniliselt isegi ekskursioonkõneluste pidamisel. Nii mõningais raamatuis, näiteks Krepelini, Moldenhaueri¹ omis, kogutakse ühiselt teadmisi ja lahendatakse mitmesuguseid küsimusi kahekõnedes, kas isa ja poegade, ehk jälle ekskursioonil viibivate õpetaja ja õpilaste vahel.

Kuid hoolimata sellest, et kõik need raamatud räägivad ekskursioonidest ja on kirjutatud ekskursioonteemidele, ei pea tarvitama antud raamatut ekskursioonidel kõikjase juhtnõörina. Raamatu ja elu vahel on liig suur lahkeli. Krepelini professorlikud lapsed ja Moldenhaueri õpilased on juba liig raamatulised, ülemäära mõistlikud, liig osavad vastuste andmisel ja ülalpidamiselt liig korralikud. Harilikus elus ja koolis nii selliseid kõnelusi ei peeta, miks siis ka käesoleval juhusel ei tule arvestada väljendusvormiga.

Raamatuis aga, mis kõnelevad ekskursioonidest määratud sihis ja teatud tingimusil, nagu Polovtsevite, Lepnevi ja professor Dogeli² omis, jääb selgitamata küsimus materjali mahust ja selle läbitöötamisepõhjalikkusest õpilastega. See jäetakse õpetaja õlgadele hoolimata sellest, et siin just on ase neil teda vaevavil

В. Сукачев „Введение в учение о растительн. сообществ.“ Изд. Панаф. СПб. 1915 г.

Проф. Д. Н. Кайгородов „В зеленом царстве“, изд. Сувор. СПб. 1912 г.

Его-же „Наши летние цветы“, изд. Сувор. СПб. 1912 г.

Аржанов Из жизни растений. III „Среди вод и болот“, изд. „Жизнь и Знание“.

Геншель „Жизнь пресных вод“.

Н. Воронков „По пресным водам“, изд. Сытина М. 1914 г.

С. Лепнева „Очерки из жизни пресных вод“. Ярослав. 1916 г.

Г. Н. Сорохотин, „Спутник руководителя по зоол. водн. экскурсиям“. Гос. Изд. Пет. 1920 г.

Проф. Д. Н. Кайгородов „О школьных фенологических наблюдениях“. Вологда 1920.

Его-же „Методические указания к использованию мира птиц как экскурсионно-педагогич. материал.“

„Сборник программ школьных наблюдений на природу“, составленный Комитетом по организации школьных наблюдений“ под ред. проф. Е. Г. Глушкова. Пет. Гос. Изд. 1922 г.

Проф. К. Шеффер „Опыты над живою природою“. СПб. 1914 г. изд. Девриена.

Dr. Richard Seyfert „Naturbeobachtungen“. Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtungen in der Volksschule. Sechste, verbesserte Auflage, Leipzig, 1921.

Võiks veel nimetada terve rea raamatuid üldise pealkirja all „Kräuterbuch“ saksa keeli ja vastavaid raamatuid vene keeli, mis annavad teaduslikke seletusi arstirohu taimedest. See kirjandus arenes iseäranis ilmasõja aegu, mil tekkis tarvidus neid taimi korjata ja kasvatada.

Ülaltoodud nimestikus puuduvad enam soolidsed ja tuntud teosed, nagu Lamperti „Elu magedais vetes“, Fabli „Putukate instinkt ja elukombed“ j. t., mis õpetajatele tuntud.

¹ Edmund Russow „Flora der Umgebung Ręvals“, 1862.

¹ К. Кrepелин „Природа в саду“. Беседы о животном и растительном мире сада. СПб. изд. 2-ое Девриен.

Его-же „Природа в лесу и в поле“. Мольденгауер „В хвойном лесу“. СПб. 1913 Жизнь и Знание.

Его-же „В лиственном лесу“. СПб. 1914.

² В. и В. Половцевы „Ботанические весенние прогулки в окрестностях СПбурга“. СПб. 1900 г. „Общ. польза.“

С. Лепнева „Очерки из жизни пресных вод.“ See käsiraamat sisaldab terve rea kirjeldusi käikudest Jaroslavi linna ümbruskonna vete juure.

Проф. В. А. Догель „Зоологическая экскурсия в Лигово“. Сборник „Школьные экскурсии, их значение и организация“, 1921 г. Петерб.

küsimusil. Tema otsustada jäetakse ka küsimus, kas tuleb tal vestelda ekskursionistidega ülalnimetatute taolisil üldiseloomuga teemidel, või peab ta demonstreerima õpilastele veel tundmatuid objekte. Seega kerkivad metoodilised küsimused ta ees uuesti ja uuesti ja ta jälle komistab sellele, et need küsimused ei ole kaugeltki küllaldaselt välja töötatud, hoolimata sest, et möödudes üldisest küsimuslahendusest loodusloo metoodilisis kursusis ja mõninga autori tõis, on olemas veel selle aine kohta käivad spetsiaaltöid.¹

¹ Проф. Б. Е. Райков „Методика и техника ведения экскурсий.“ Петерб. Госизд 1921. „Экскурсионное Дело.“ Научно-педагогический журнал экскурсионной секции Сектора Социально-Воспит. Петерб. Отдела Народн. Образов. под ред. проф. И. И. Полянского и академ. В. М. Шимкевича. Пет. Госизд. 1921 г. № 1; 2 и 3; 4, 5 и 6.

„Школьные экскурсии, их значение и организация.“ Сборник научно-педагогических статей под общей ред. проф. Б. Е. Райкова. Петерб. Госизд. 1921.

В. Ф. Натали „Естествознание в новой школе“, изд. „Новая Москва“. 1923.

Käesoleva artikli raamides ei või olla muidugi kuigi põhjalikku loeteldud käsi- raamatute arvustust, mille koht on spetsiaalseis aine literatuuri arvustuslikes ülevaateis, kuid siiski on ka siin võimalik tähistada mingi üldine mulje. Artikkel juhib tähelepanu sellele, et kõik need tööd pakuvad tingimata mitmes suhtes väärtuslikku ainet, kuid nad ei näita kätte selle aine ümbertöötamisviise, kui on otstarbeks kohandada seda tolle kooli oludele, kus töötab õpetaja. Sellest oleneb ka „teoreetikkus“ nende juhtkirjade praktikast lahusolek, mille märgib ära õpetaja, olles huvitatud just õppetöö jooksvate küsimuste lahendamisest.

Mis aga puutub metoodilisse literatuuri, siis, nagu juba öeldud, ei anna see küllalt justseid vastuseid ja on täis tumedusi ka kõige põhilisemate küsimuste suhtes, mis edaspidi kõne alla tulevad.

Б. М. Завадовений „Внешкольные биологические экскурсии“ (Материалы к теории и практике внешкольн.) экскурс. Госизд. 1922

Immanuel Kant.*

Prof. Konstantin Ramul.

Kaugelt suurim osa tervest meie kultuurvarandusest — meie teadus, meie usk, meie moraalsed vaated, meie kunst, meie tehnika — on tuhandete läinud põlvede pärandus.

Mis igaüks meist, kui reamees ühise kultuurtöö alal, sellele omalt poolt juure jõuab lisada on võrreldes tervega kaduväike. Ainult aeg-ajalt tõusevad meie keskelt üksikud vaimukangelased, kellele antud on meid teataval alal korraga mitu sammu edasi viia, jäädavalt siduda oma nime tähtsa ajajärguga inimkonna vaimlise arenemise ajaloo. Üks kõige suuremaist nende hulgas on Immanuel Kant, kelle 200 — aastase sünnipäeva mälestamiseks meie täna siia oleme kokku tulnud.

* Akadeemilise Filosoofilise Seltsi pidulikul koosolekul Ülikooli aulas 1. mail 1924 peetud kõne.

Kant sündis 22 aprillil 1724 a. Königsbergis Preisimaal, lihtsa sadulsepa pojana, ja suri sealsamas 12 veebruaril 1804 a. Terve tema elu, äärmiselt vaene välimiste sündmuste poolest — ainult paar korda lahkus Kant kodulinnast, iialgi ei lahkunud kodulinna kreisi piiridest, jäi terve oma eluaeg vallaliseks — on meile säravaks kõikumata tahtmuse ja sihikindla edasipüüdmise eeskujuks.

Juba 22-aastaselt kirjutas Kant: „Mina olen endale juba ära märkinud tee, mida mööda ma tahan käia; miski ei pea mind takistama minu edasijõudmises.“ Kehalt nõrk ja haiglane, pika rea aastaid suurte aineliste raskustega võideldes, suutis Kant siiski hiigla töö ära teha, mille sarnast meie nii kergesti ei leia. Võimata on paari sõnaga ära tähendada kõiki seda jäädav, mis Kant meile on jätnud. Tema

vaimlised huvid olid väga mitmekesised: puhtfilosoofiliste distipliinide kõrval matemaatika, füüsika, füüsiline geograafia, antropoloogia, usu- ja kunstifilosoofia, poliitika jne.— ja igal alal leiame tema juures uusi tähtsaid, sagedasti geniaalseid mõtteid, uusi viljakaid vaatekohti ja probleemi seadmisi. See aga, mis Kant'ile kõikideks aegadeks aukoha kindlustas kõige suuremate mõtlejate keskel — on tema reform niinimetatud teoreetilise filosoofia alal. Milles see reform seisab ja mis meie temas jäädava väärtusega leiame?

Kant'i filosoofiline süsteem on siult äärmiselt mitmekesine ja mitmekülgne, ja tema peateosed, kirjutatud hilisemas elueas, oma uue ja keerulise terminoloogia, raskepärase lauseehituse ja sagedasti üleliigse üksikasjalikkusega pakuvad nende stuudiumile ja mõistmisele nii mõnegi raskuse ja ei ole sellepärast nii kerge ütelda, mida Kant õieti tahtis ja missugune koht on üksikuil tema õpetuse elementidel kogu tema süsteemis. Ka praegu veel lähevad uurijate vaated selle kohta mitmeti lahku ja Kant'i sõna, et tema teoseid mõistetakse õieti ainult 100 aasta pärast, näib teatavas mõttes õigustatud olevat.

On arusaadav, et ühed elemendid astuvad Kant'i süsteemis enam esile, kui teised, või võivad jälle meie praeguselt seisukohalt tähtsamad olla, kui teised, siiski oleks ekslik näha Kant'i õpetuses kõige pealt ainult fenomenalismi, absoluutset idealismi, positivismi, või formaalset ratsionalismi j.n.e. Kant'i mõtlemisele on nimelt iseloomustavaks omapärasuseks mitmekülgsus ja mitmesuguste vastukäivate elementide harmooniline süntees. Kant on oma mõtlemise põhitendentsi poolest — vahemees. Me näeme seda juba tema esimeses teaduslikus teoses, milles ta püüab kokkuleppe tee leida teineteisele vastukäivate Descartes'i ja Leibnizi vaadetele, ja paljus järgnevais, mitmesuguste üksikute probleemide harutamisel. Mitmesugused mõtlemise tendentsid, mitmesugused tähtsamad filosoofilised voolud ja vaated, mis valitsesid XVIII aastasajal Lääne-Euroopas ja milles Kant ise üles kasvas ja meheks sai — kõik nad

jõuavad Kant'i süsteemis enam või vähem oma õigusele. Sellejuures aga jääb Kant kogu oma mõtlemises kõik aeg äärmiselt originaalseks, originaalsemaks kui keegi teine tema suurtest eelkäijatest uuel ajal.

Aga küsime siiski, mis oli Kant'il peasihiks terve süsteemi ülesehitamisel? Mõned „Puhta mõistuse kriitika“ osad, nimelt ratsionaalse psühholoogia ja ratsionaalse teoloogia arvustus, avaldasid paljude Kant'i kaasaegsete peale nii sügava mulje, et teda nimetati „der Allzermalmente.“ Ja tõesti olid hoobid, mis Kant vanale ratsionaalsele metafüüsikale andis, nii rasked, et see kunagi enam ei saanud uuesti jalule. Siiski oleks täiesti ekslik arvata, et Kant kõige pealt tahtiski ainult näidata, et metafüüsika kui teadus ei ole võimalik. Kant'i peasiht oli — võiksime ütelda — mitte destruktivne, vaid konstruktiivne, mitte lõhkumine, vaid — uue kindla ehituse rajamine, kuigi selleks tulid maani maha kiskuda mõned vanad ja kõlbmataks saanud hooned. See uus ehitus oli — uus teadmise — nii loodusteaduse kui filosoofia põhjendamise ja kindlustamine. Mis filosoofiasse — eriti metafüüsikasse puutus, siis oli ka ilma Kant'i kriitikatagi juba enam või vähem selge, et teaduste kuningannaga, vaatamata sellele apodiktiliste deduktsioonide ehtele, millega ta kooli süsteemides veel sagedasti välja astus, kõik sugugi nii korras polnud, ja paljude juures oli ta juba täiesti oma kreddiidi kaotanud. Aga ka kõige kindlamad loodusteaduse seadused ja sellega terve loodusteaduse ähvardas skeptitsism, iseäranis David Hume'i isikus, muuta enam või vähem problemaatiliste arvamiste koguks, põhjenedes ainult puhtsubjektiivsetel faktoritel, nagu harjumuspärane ideede assotsiatsioon, ootamine jne.

Kant kasvas Leibniz-Volffi metafüüsika aateringis, ja hoidis kaua ise temast kinni; kuigi temale juba ammu silma paistsid selle mitmesugused puudused, millest meile tunnistuse annavad muuseas tema vaimu- ja humooririkkad „Ühe vaimudenägija unenäod, seletatud metafüüsika unenägede läbi,“ siiski jäid teatavad ideed, mis see metafüüsika tõestada püüdis

temale ikka kalliks ja ta ei loobunud neist kunagi. Teda ainult ei rahuldanud nende *tõestamisviisi*. Niisama ei võinud tema, Newtoni õpilane ja esimese Newtoni printsiipidel ülesehitatud geniaalse kosmogoonilise teooria looja, kuidagi viisi leppida terve meie teadmise, ka kõige eksaktsema — nimelt matemaatilise loodusteaduse — problemaatlikkuse tunnistamisega, mis oli järjekindla empirismi loomulikuks tagajärjeks.

Nii tuli siis uuesti põhjendada terve meie teadmine. Ja Kant asub sellele ülesandele enneolemata põjalikkusega. Ka enne olid paljud kirjutanud inimese mõistusest, inimese teadmise printsiipidest jne. — Locke, Leibniz, Berkley, Hume — et nimetada ainult mõned tähtsamatest, aga keegi ei läinud oma analüüsidest nii kaugemale, kui Kant, keegi ei katsunud alused nii sügavalt rajada, kui tema seda tegi.

Kui meie nüüd natukene lähemalt vaatame, kuidas Kant oma ülesandega valmis sai, siis paistab meile kõige pealt silma, et selle teadmise uuesti põhjendamise juures, mis ta ette võttis, metafüüsika võrreldes matemaatika ja loodusteadusega on natukene kahjusse jäänud. Tõesti, kuna esimeste kohta Kant'i lõpulik otsus on: matemaatika ja loodusteadus on kui teadused võimalikud, see tähendab — nad võivad jõuda resultaatile, mis on absoluutselt üldised ja paratamatud, kõlab otsus metafüüsika kohta: metafüüsika kui teadus *ei ole* võimalik. Me peame tunnistama jumala olemasolemist, hinge suremattust ja tahte vabadust — metafüüsika kolme peaobjekti — mitte sellepärast, et võiksime seda kuidagi viisi teaduslikult tõestada, aga sellepärast, et seda nõuab paratamatult meie kõlbline teadus. Teaduses, üksikute nähtuste seletamise juures, ei tohi meie neid tarvitada.

Aga Kant'ilt antud matemaatika ja loodusteaduse põhjendamine oli temale võimalik ainult väga suure ohvri tõttu, mis ta seejuures pidi tooma. Tõepoolest, Kant'i ees seisis siin dilemma: kas ainult problemaatiline teadmine, aga seejuures võib olla enam või vähem adekvaatne, mis peegeldab asju nii, nagu nad on iseeneses, või — apodiktiline, aga sealjuures mitte adekvaatne, mis ei käi

asjade eneste, vaid ainult ilmutuste, fenomeenide kohta, mis ei sisalda midagi asiade eneste omadustest. Kolmas kombinatsioon — adekvaatne ja apodiktiline — paistab Kant'ile algusest peale täitsa võimatu olevat. Matemaatik ja endine ratsionalistide õpilane valib Kant teise võimaluse: teadmine apodiktiline, aga mitte adekvaatne. Meil on olemas absoluut üldine ja absoluut kindel teadmine, absoluut kindlad teaduslikud seadused, aga mitte sellepärast, et meie mõistus oleks neid loodusest, nõnda ütelda, ära lugenud — niiviisi meie kunagi ei jõuaks absoluut üldisele ja absoluut kindlale — vaid sellepärast, et meie mõistus ise on neid loodusele ette kirjutanud, ja see on võimalik põhjusel, et „loodus“ ei ole midagi väljaspool meid, meist ärarippumatut, vaid *ilmutus*, see tähendab — meie oma tunnetusvõime produkt. Meie mõistus talitab täiesti suveräänselt, aga ainult sellepärast, et temal on tegemist ikka ainult oma enese produktidega. Asjad iseeneses jäävad meie silmale igaveseks ajaks seitsme pitseri alla. See loobumine asiade eneste tunnetusest oligi ohver, mis Kant pidi tooma, et päästa teadmise apodiktilisust. On väga küsitav, kas meie seejuures ei ole enam kaotanud, kui võitnud. Kas meie ei tohiks, võttes ühe pildi meie aja oludest, ütelda: Kant talitas kui keegi, kes oleks võtnud meilt natuke kuld- ja hõberaha, mis meil oli, ja selle asemele annud meie väga palju — aga peaaegu väärtuseta — paberraha. Meie oleme kõik küll saanud miljonäärideks, aga väga vaeseteks miljonäärideks, palju vaesemaks, kui meie enne olime?

Siiski oli Kant ise väga uhke selle subjektiivse pöörde peale, mille ta andis tunnetusprobleemile, ja ta võrdleb oma reformi Kopernikuse reformiga astronoomias: nagu Kopernikuse juures sennise seisukoha ümberpööramine: mitte tähed ei liigu maakera ümber ja maakera seisab paigal, vaid tähed seisavad paigal ja maakera liigub, nii ka nüüd tema juures: mitte meie tunnetus ei käi asiade järele, aga asjad — meie tunnetusvõime järele. Ja peab tunnistama, et see meie mõistuse suverääniteedi ülesseadmine imponeeris paljudele Kant'i

kaasaeglastele ja tegi tema süsteemi neile sellest küljest eriti sümpaatlikuks.

Me näeme, et kuigi see peasiht, mille Kant endale seadis, peajoontes positiivne oli, sisaldavad resultaadid, millele ta lõppude lõpuks jõudis, palju enam negatiivset, kui ta ise ehk oleks soovinud, ja see skeptitsism, ehk ütleme — resignatsioon meie tunnetuspüüetes, mis ta meile ette kirjutab, on kõige pealt see element terves tema süsteemis, mis ei luba paljuid lõpulikult tema õpetuse juure jääda, vaatamata neile suurtele paremustele, mis see õpetus sisaldab võrreldes paljude teiste filosoofiliste süsteemidega.

Muidugi, 143 aastat, mis sellest möödunud, mil Kant'i peateos „Puhta mõistuse kriitika“ ilmus, on küllalt pikk aeg selleks, et selgusele jõuda ka paljude teiste raskuste ja puuduste kohta, mis peituvad tema süsteemis, iseäranis selle täiesti erandilise tähelepanu juures, mille osaliseks tema õpetus uurijate poolt sai. Aga ma ei taha siin nende puuduste ja raskuste juures peatada. On iseenesest arusaadav, et palju Kant'i õpetuses on tingitud sellest ideelisest õhkkonnast, neist huvidest, vaadetest ja tendentsidest, mis üldiselt valitsesid tema ajal, palju — tema isiklikest kalduvustest ja mõtlemisharjumustest, ja oleks otsekohe ime, kui tema õpetus oleks meile praegu veel tervelt, kõigis omas üksikasjus, vastuvõetav. Meie ei pea hindama suuri inimesi mitte selle järele, kui suured või kui väikesed on vead, mis meie nende juures leiame, vaid selle järele, mis nad positiivselt on teinud. Ja positiivne, mis Kant meile annud, on väga suur.

Muidugi, kui tahame hinnata filosoofi elutööd, ei saa meie lihtsalt ütelda: tema on seda ja seda näidanud, need ja need ülesleidused teinud jne. — nagu seda mõne üksikteadusliku uurija kohta võime teha.

Kuna üksikteaduse arenemine seisab peasjalikult selles, et ikka suuremaks muutub teatavate kindlate faktide, seaduste ja teooriate summa, mille kohta juba keegi ei kahtle — teaduse „raudvara,“ võib filosoofias, vaatamata tema kõrge vanaduse peale, üldist seisukorda

väga hästi iseloomustada sõnadega: „bel-lum omnium contra omnes;“ ikkagi veel, Baconi sõnadega, talitab iga filosoof kui mõni hommikumaa despoot, kelle esimeseks mureks peale trooni astumist oli — maha tappa kõik oma sugulased — pretendendid sama trooni peale. Progress filosoofias ei seisa mitte üldtunnustatud tõdede arvu suurendamises — mida siin ikkagi veel ei ole, vaid kõige pealt uute originaalsete ilmavaate tüüpide loomises ja filosoofilises *metoodis*. Iga tõesti geniaalne filosoofiline süsteem, välja kasvades kogu omaaja kultuurkonnast, ilmudes selle aja püüete ja saavutuste klassilise väljendusena, sisaldab nende mööduva väärtusega elementide kõrval midagi jäädavast, mille väärtus ei ole tingitud ainult muutuvatest filosoofilistest päevaküsimustest ja filosoofilisest moodsusest. See jäädav on — uus, originaalne vastus selle ehk teise ilmavaate küsimusele, uus võimalus selle ehk teise põhiprobleemi lahendamiseks. Muidugi, on võimalik, et ükskord kauges tulevikus inimkond jõuab nii kaugele, et lõpulikult lahendatakse see ehk teine probleem, mille kallal senniajani tuhanded aastad on asjata pead murtud, ehk ümberpöörduvalt — lõpulikult tehakse kindlaks, et teatavat probleemi üldse ei ole võimalik lahendada — olgu lugu nii või teisiti — igatahes on see võimalik ainult siis, kui enne tõesti kõik võimalused läbi katsutakse.

Ka Kant'i süsteemis on meie ees uus ja mitmeti täiesti originaalne ilmavaate tüüp, uued ja täiesti originaalsed võimalused filosoofia põhiprobleemide lahendamiseks, ja nagu ma juba alguses tähendasin, on terve süsteem sisuliselt nii rikas, nii mitmekülgne, et ei ole mingisugust võimalust ka kõige olulisemat temas lühidate sõnadega ära tähendada.

Kant nimetab neid metafüüsilisi süsteeme, mis enne teda olid — dogmatismiks. Tema enese õpetus on — krititsism. Siin on kahe lööksõnaga ära tähendatud äärmiselt tähtis samm edasi filosoofilise mõtlemisviisi, filosoofilise meetodi arenemises, mis on kõige pealt seotud Kant'i nimega. Enne kui astume

olemasolemise probleemide lahendamisele, peame küsima, kas meie jõud on selleks ka küllaldased. Esimeseks küsimuseks terves filosoofias peab olema — meie eneste tunnetusvõime. Filosoofia peab algama tunnetuse kriitikaga. Ja Kant on ise jätnud meile klassilise näite selle kohta, missuguse üksikasjalikkuse ja missuguse põhjalikkusega see kriitika peab sündima.

Üksiku isiku vaimline küpsus avaldub kõige pealt tema eneseteadvuse arenemises. Me võiksimme ütelda, et ainult Kant'i isikus filosoofiline mõtlemine on viimase naiviteedi ülejäägi maha jätnud ja lõpulikult meheikka astunud. Ka praegu on filosoofias võimalikud seisukohad, mis *sisuliselt* seisavad enam või vähem lähedal neile, mille vastu Kant võitles — siin võiks näiteks nimetada realismi uuestisündimist meie ajal — aga iga õpetus, enne kui välja astuda, peab nüüd kriitika tuleproovi läbi tegema. Teaduslik filosoofia tähendab meie ajal — kriitiline filosoofia... Siinkohal tuleb meile tahtmata meelde üks teine suur filosoof — antiikajast — Sokrates. Ka Sokratese isikus jõudis antiik mõtlemine oma eneseteadvusele, ja nagu Sokratese nimi tähendab pöördepunkti antiik-filosoofia ajaloo, nii Kant'i nimi — pöördepunkti uues filosoofias. Nagu vana filosoofia ajalugu meie jaotame: enne Sokratesest, pärast Sokratesest, nii uue filosoofia ajalugu: enne Kant'i, pärast Kant'i.

Meie oleme sellega juba puudutanud küsimust: Kant'i ajalooline tähtsus. Ja siin peame tähendama, et on väga vähe, keda meie selles suhtes võime Kant'i kõrvale seada: vanast ajast võib olla Plato ja Aristotelese, uuest — Descartes'i. On iseenesest mõistetav, et meie ei saa Kant'i või mõnda teist filosoofi hinnata ainult selle mõju poolest, mis ta avaldas, ehk selle poolehoidu järele, mis ta leidis — see tähendaks asuda suure massi seisukohale, kes hindab teatud tegelast kõige pealt ikka valimiste tagajärgede järele — aga siiski on selge, et pikapeale võib üldise tähelepanu osaliseks jääda ainult see, kelle juures tõesti leidub nii suur uute ideede, probleemide ja vaatepunktide

küllus, et ikka uued ja uued põlvkonnad leiavad omale neist rikkalikku vaimlist toitu ja vaimustavat äratust. Ja meie võime ütelda, et ei ole ühtegi teist filosoofi, kelle töid praegu nii suure hoolega studeeritakse ja uuritakse ja kellest oleks nii suur literatuur olemas, kui Kant.

Selle juures on väga tähendusrikas fakt, nagu peaks pärast esimest suurt entusiasmi ja filosoofilise mõtlemise elustumist, mis esile kutsuti tema peateoste ilmumise läbi, tema filosoofia jälle ununemisele määratud olema ja üldse oli seisukord niisuguseks muutunud, et väga paljudele näis, nagu oleks filosoofia oma ea juba täiesti ära elanud, kui korraga mineva aastasaja keskel kostis hüüd: „Tagasi Kant'i juure!“ Ja Kant oli nüüd jälle see, kes filosoofiale uuesti elu sisse puhus, kelle mõju all algas uus tõus filosoofilises uurimises, mis kestab meie ajani. Selle juures ei olnud Kant'i ideed ainult välimiseks tõukeks ehk äratuseks, uueks rahuldavama ilmavaate otsimiseks, paljud leidsid ka tema süsteemi põhiideed endile täiesti vastuvõetavad olevat, ja krititsism on praegugi veel üks arvuliselt kõige tugevamatest vooludest teaduslikus filosoofias. Võib olla aga veel enam tähelepanemisväärne on see, et ka paljud loodusteadlased, tundes oma üksikteadusliku töö juures tarvidust üldistes juhtivates printsiipides, leidsid endile need printsiibid Kant'i õpetuse põhimõtetest. Filosoofia ja loodusteadus, olles XIX aastasaja esimesel poolel teineteisele täiesti võõraksjäänud — süüdi oli võib olla enam filosoofia — sirutasid nüüd jälle teineteisele leplikult käe ühiseks koostöötamiseks — kõige pealt filosoofia enese kasuks. Ja vahemeheks oli siin jälle Kant — geniaalne loodusuurija ja geniaalne filosoof, kes oma töodes ei väsinud kogemuse tähtsust meie tunnetusele ikka uuesti ja uuesti alla kriipsutamast ja kellele enam kui paljudele teistele oli ikka selge, et filosoofia, kui ta ei taha Antaeus'e saatuse osaliseks saada, peab ikka jääma lähedasse kokkupuutumisse emamaa kogemusega.

Kant'i sündimisest on mööda 200 aastat — aga ta elab ikka veel meie kes-

kel, elab oma vaimu ja oma ideedega. Lõpetame lühikese ülevaate tema elutööst ja selle tagajärgedest sooviga, et see vaim elaks ikka edasi meie kes-

kel ja Kant'i — inimese ja mõtleja — hele kuju oleks meile alaliseks ja elavaks meeletuletuseks sellest, mis igaüks meist peab ja mis ta võib.

Geograafia õpetajate päev.

J. Kents.

Üleriiklik geograafia õpetajate päev peeti Tartu Õpetajate Seltsi geograafia sektsiooni algatusel Tartus 23. aprillil 1924 a. õpetajate E. Markus ja J. Kentsi juhatusel. Ennemalt peetud õpetajate päevadest erines nimetatud sellepoolest, et siin terve päeva töö ainult ühe küsimuse — *keskkoolide maateaduse tööplaani ja õppekavade* — ümber oli koondatud. Osavõtjaid oli üle 40 maateaduse õpetaja kesk- ja algkoolidest ning haridustegelasi.

Ette kanti järgmised referaadid:

1. E. Markus „*Geograafiline maastik*“, milles õpetajate päeva töö sissejuhatusena geograafilise maastiku mõistet Hettneri, Passarge ja Bergi valgustusel selgitati. Järgnevatel läbirääkimistel täiendati ettekannet A. Parts, D. Koppeli ja Flussi poolt prof. J. G. Granö maastikulise õpetuse selgitamisega.

2. A. Parts. „*Ainete koondusprintsiipt*“ — eitas meie praegust *ekstensiivset* (pealiskaudset ja juhuslist) ajaloo ja geograafia koondust; pooldas ainete *intensiivset koondust*, s. o. nende sisu ja iseloomu järele teatud kindlate põhiideede ümber üheks tervikuks. (Ettekantud referaat on avaldatud allpool.)

3. J. Kents, D. Koppel ja J. Tauts. „*Keskkoolide praegused geograafia õppekavad*“, milles kavade puudusi teravalt arvustati. (Ettekantud mõtted avaldatakse „*Kasvatuses*“ eriaiklina).

4. E. Markus, „*Geograafia väljamaa keskkoolides*“, tutvustas geograafia paigutusega Lääne- ja Kesk-Euroopa maade ning uute rajariikide keskkoolides. Selgus, et igal pool, välja arvatud Soome, geograafiale ruumi on antud ka keskkoolide vanemates klassides, mõnel pool isegi humanitaar- ja klassika-

gümnaasiumide lõpuklassis. Soovitas muuseas meile eeskujuna võtta geograafia paigutusest Prantsusmaa keskkoolides.

5. J. Kents ja E. Markus. „*Geograafia õppekavade printsiipt*“, esitatud väited esinevad alamal vastuvõetud resolutsioonidena ja materjalina nende juure.

6. E. Kant. „*Sumatra*“. Selle teadusliku ettekandega (üliskooli geoloogia instituudis), milles noor teadusmees õpetajatele näitas, kuidas õpetaja ennast moodsa maastikulise käsituse vastu ette valmistama ja kursuse läbi töötama peab, lõppes geograafia õpetajate päev õhtul kella 11 ajal peale 10—11 tunnilist tööd.

Vastu võeti õpetajate päeval peale elavaid läbirääkimisi, mis eestkätt koondusprintsiipti ümber keerlesid, järgmised resolutsioonid:

A. Praeguse ainete koonduse suhtes (A. Partsilt ühes A. Reebeni parandusega): „Haridusministeeriumi korraldust geograafiat I ja II keskkooli klassi paigutada ei saa õpilaste ettevalmistuse ja arenemise seisukohast otstarbekohaseks pidada.“

B. Praeguste geograafia õppekavade suhtes (J. Kentsi, D. Koppeli ja J. Tautsi ettepannud): „Geograafia õpetajate päev juhib tähelepanu järgmiste puuduste peale õppekavas:

Praegune keskkooli maateaduse kava ei vasta õppekava nõuetele, temas puudub loogiline side:

1) ühiskonda ja riiki käsitatakse enne regionaalset liigestust;

2) ilmakaubandus võetakse läbi enne Euroopa ja Eesti geograafia õpetamist;

3) kodumaa kõrgustikud ja nende tekkimine võetakse läbi enne jääaja käsitust;

4) õhkkonda käsitatakse enne, kui füüsikas soojuste ja gaaside osa;

5) biogeograafia on varem määratud kui loodusloos botaanika ja zooloogia;

6) inimkond ja kultuurvormid varem, kui rahvastest üldteated;

7) kodumaa geograafias on järjekord arusaamatu, näit., mida tuleb mõelda peale orograafia, kliima, hüdrograafia, taimestiku ja loomastiku veel sõna „looduse“ all, mikspärast „agraarreform“ ja „teravili“ jne. ühenduses j. m.;

8) riigi majapidamist ja kulusid käsitatakse enne ajalugu ja kodanikuteadust.

9) arusaamatu, mis mõeldakse jooksuva statistika andmete läbitöötamise all;

10) puudub täielikult kartograafiline projektsiooni õpetus;

11) I ja II klassi kosmograafia kava on ainult algkooli kosmograafia kava kordamine, sest matemaatiliste teadmiste puudumine ei võimalda neis klassides põhjalikumat käsitust.“

C. Geograafia õppekavade printsiipide suhtes:

a) reaalarvutus (E. Markuse ette pandud):

1) Geograafia õpetamine ei nõua suurt tundide arvu;

2) erigeograafia tuleb üldgeograafiale rajada;

3) Eestimaa geograafia õpetamisega tehakse algus kui üldgeograafia kursus on läbi võetud;

4) peale kodumaa geograafia kursust tuleb õpilast kultuurriikide tüüpidega tutvustada;

5) üldgeograafia õpetamist ei saa lõpetada enne III klassi, Eestimaa geograafia tuleb asetada IV klassi, kultuurriikide tüüpidega tutvustamine V klassi;

6) aine jaotus oleks järgmine:

I klass — 2 tundi — Kivikond. Välis-Euroopa. Elementaarne käsitus. Praktilised tööd.

II klass — 2 tundi — Vesikond. Euroopa. Elementaarne käsitus. Praktilised tööd.

III klass — 1 tund — Õhkkond. Taime- ja loomageograafia.

IV klass — 1 tund — Inimgeograafia. Eesti geograafia.

V klass — 1 tund — Kultuurriikide tüübid. Täienduspeatükid üldgeograafiast.

b) Humanitaar ja teistes vastavates harudes (J. Kentsi ette pandud):

I klass — 2 tundi — Üldteated maa-kerast ja kivikond. Välisilmajaod.

II klass — 2 tundi — Vesikond. Euroopa.

III klass — 2 tundi — Õhkkond, taime-, looma ja inimgeograafia. Eestimaa geograafia.

IV klass — 2 tundi — Täienduspeatükid üldgeograafiast ja kultuurriikide tüübid. Kosmograafia (lühike kursus.)“

Alamal järgnevad J. Kentsi õppekavade põhilased lisatakse materjalina resolutsioonide juurde.

Keskoolide maateaduse kursuse põhialused.

Maateaduse hariduslikku ja kasvatuslikku väärtust silmas pidades, ühtlasi ka arvesse võttes õpilaste üldist arenemist ja tarviliste eelteadmiste omandamist teiste õppeainete (loodusteadus, füüsika) alalt, tuleks maateaduse kursus keskkoolides, senni kui veel terve keskkooli haridus õppeaastate järele teatud kindlate põhiideede ümber koondatud ei ole, järgmiselt korraldada:

1. Maateaduse kursus ühes kosmograafia kursusega vältab keskkooli: a) humanitaar-, põllumajandus-, tehnika- j. t. vastavates harudes I—IV kl. (incl.) à 2 tundi nädalas, b) reaal- ja kommertsharudes I—V kl. (incl.) à 2 tundi nädalas, V kl. 1 tund nädalas, peale selle on V ja VI klassides praktika tunnid.

Märkus: Maksvates keskkoolide tunnikavades on see muutus kerge läbi viia sel teel, et ajaloo ja maateaduse praegusest koostusest teatavatesse klassidesse loobutakse ja mõlemad ained paralleelselt I keskkooli klassist alates läbi võetakse. Alamates klassides tuleks maateaduse 4 tunnist (I ja II kl.) kummaski klassis anda à 2 tundi ajaloole. Praegustest ajaloo tundidest aga III ja IV klassis anda à 2 tundi maateadusele. Sel viisil jääb nii ajaloo, kui ka maateaduse üldine tundide arv täiesti selleks, milleks ta praegu maksvate tunnikavadega on juba fikseeritud.

2. Aine käsitusel tuleb panna peaarõhk regionaalsele geograafiale — maateadusele. See tugeneb üldmaateaduse kivikonna ja vesikonna osadele, mis läbi võetakse I ja II klassides. Üksustena olgu füüsikalised ja poliitilised

üksused ühevääriliselt tähelepanud. Õhkkonna ja biogeograafia küsimusi käsitatagu alamates klassides regionaalse maateaduse (maadeteaduse) juures ainult sel määral, kuipalju seda kõneall olevast nähtusest arusaamiseks vaja. Alles III klassis võetakse süstemaatlikult läbi õhkkond ja biogeograafia. See on põhjendatud sellega, et nende osade läbivõtmist III klassis hõlbustab õpilaste suurem arenemine, vanus, eestkätt aga enne seda, ehk vähemalt sellega paralleelselt läbivõetavad osad füüsikast (soojus, gaasid), botaanika ja zooloogia, mis õhkkonna ja biogeograafiliste nähtuste paremaks arusaamiseks eelteadmistena tingimata tarvilikud on. Sellele süstemaatlikule üldmaateaduse kursusele tugeneb III klassis (II poolaastal) täielik kodumaa geograafia kursus.

Biogeograafia kursuse läbivõtmine humanitaar- j. t. vastavate gümnaasiumide ja seminaride III klassis oleks ühtlasi ka botaanika ja zooloogia kursuste kokkuvõtteks.

Täiendavad peatükid üldisest maateadusest (geofüüsikast — maakera sise-temperatuur, ehitus jne. — kartograafia jne.) ja kultuurtüübid (Inglismaa, Venemaa, Põhja-Ameerika Ühisriikide) ühes ilmakaubanduse ülevaatega, kus eriliselt ja vanemate õpilaste üldise arenemise kohaselt esile tuuakse geograafilised põhjuselised sidemed — kultuuri olemus looduslikkudest oludest — oleks humanitaar- j. t. vastavate harude IV klassis kogu geograafia kursuse kokkuvõtteks ühtlasi aga ka eelastmeks lõppklassis läbivõetavale majandus- ja ühiskonnateaduse kursusele.

3. Kommertsgümnaasiumides on I—IV kl. kava ühtlane humanitaargümnaasiumide kavaga, ainult selle muudatusega, et ilmakaubanduse ülevaade liidetakse juba praeguse tunnikava järele lõppklassis läbivõetava erilise kaubandusegeograafiaga. Selle vastu täiendatakse üldise maateaduse täiendavaid peatükke IV kl. kaubanduslikult tähtsamate taimede, loomade ja maapõue varade levimisega.

4. Õpetajate seminarides on I—IV kl. maateaduse kava ühtlane gümnaasiumi humanitaarharu kavaga. Eriainena võetakse läbi V klassis maateaduse me-

toodika. Soovitatav oleks asi nii korraldada, et üks semester kahe tunniga oleks pühendatud maateaduse metoodikale. (Tundide arv sel viisil ei suureneks. Maateaduse praktikatunnid V ja VI klassis kuuluvad üldiste praktikatundide arvesse. Neid tuleb aga nii korraldada, et iga seminarist vähemalt kahe algkooli klassis maateaduse alal praktikatunde anda saaks.)

Märkus: Maksvas seminaride tunnikavas, kinnitatud haridusministeeriumi poolt 25. veebr. 1924, nr. 2732 all, oleks see muudatus sel teel läbiviidav, et V klassist üks praktikatund viiakse VI klassi, VI klassist selle vastu maateaduse metoodika V klassi ühe tunniga. See on sellepärast tarvilik, et teoreetiline metoodika praktilisele ees peab käima.

5. Kosmograafia kursus (lühikene: 1 näd. tund, ehk parem 1 semester à 2 tundi nädalas) tuleks läbi võtta humanitaar- ja kõigis teistes temale kävade suhtes vastavates gümnaasiumides ja seminarides IV klassis. Geograafia kokkuvõtte järele (näit. I semestril) tutvustatakse kosmograafia õpilasi (näit. II semestril) maakeraga, kui kosmilise kehaga ja terve ilmaruumiga.

6. Esitatud väidete kokkuvõttena kujuneks maateaduse kursuse jaotus keskkooli humanitaar- j. t. vastavates harudes järgmiselt:

I klass, à 2 tundi nädalas:

- a) üldine maateadus — üldteated maakerast ja kivikond.
- b) Maadeteadus — välisilmajaod.

II klass, à 2 tundi nädalas:

- a) Üldine maateadus — vesikond.
- b) Maadeteadus — Euroopa.

III kl., à 2 tundi näd.:

- a) Üldine maateadus — õhkkond, taime-, looma- ja inimgeograafia.
- b) Maadeteadus — Eestimaa.

IV kl., à 2 tundi näd.:

- a) Maateadus — täienduspeatükid üldmaateadusest ja kultuurtüübid.
- b) Kosmograafia (lühike kursus, umbes 33—34 tundi).

V kl. — seminarid ja gümnaasiumi pedagoogika harud:

Maatead. metoodika ja praktika tunnid.

7. Igal võimalusel tuleb õpilasi ise-tegevusele ja isejuurdlemisele harjutada ning selleks kõiki juhuseid ära kasutada. Eriti tuleb selleks kodumaalisi õppekäike süstemaatiliselt korraldada ja nad orgaaniliselt ühendusse viia Eestimaa geograafia-kursusega ning üldise maateadusega (näit. nüüdisaja pinnavormid jne.). Igal keskkoolil olgu oma kindel õppekäikude kava ette nähtud terve keskkooli kursuse ajaks, nii et õpilane, kesk-

kooli lõpetades, oleks asjatundja õpetaja juhatusel isiklikult läbi käinud meie enam-vähem tähtsamad ning vaatamisväärtisemad kohad, näit.: Pühajärve ümbrus, Viru rand, Kohtla õlikivi kaevandused, Narva joad, Petseri ümbrus, Haanja-Rõuge ümbrus, Eesti saartest mõni (Saaremaa), Aegviidu, Jäneda, Kadriina-Neeruti mäed, Jägala juga ja Kostivere urkad, Keila juga ja ümbrus, Karksi ümbrus j. t. kohad.“

Koondusprintsiiip meie keskkooli õppekavas.

A. Parts.

Läinud sügisel, 12 oktoobril, saadeti haridusministeeriumist avalikkudele keskkoolidele uued õppekavad, kus muuseas ka maateadusele tema koht ja ulatus uues keskkooli kavas järgmiselt on ära määratud:

I keskk. klassis 4 tundi nädalas:
I poolaastal A) Üldine maateadus — (järgneb provisoor. pealkirjade loetelu)
II poolaastal B) Välisilmajaod ja prakt. tööd.

II keskk. klass: 4 tundi nädalas.
I poolaastal A., Üldine maateadus.
B., Euroopa.

II poolaastal: Eestimaa geograafia.

Kavadele ei ole tänini mingisugust seletus- või kaaskirja juurde lisatud, nõnda et õpetamisel õpetajale täielik vabadus on antud oma äranägemise järele talitada, oletades, et kõik teed Rooma viivad.

Laialisaadetud kavad ja uus korraldus ei omanud juba algusest peale geograafia õpetajate poolehoidu, ja, kui ma mitte palju ei ütlen, siis võeti nad õpetajate poolt väga kritiseerivalt vastu, sest oli ju alles möödunud kevadel peetud I ülemaaline loodusteaduse ja geograafia õpetajate kongress ära märkinud ja resolutsiooni vastu võtnud, et „vana veneaegsete vaadete järele on geograafia meie koolides vaeselapsena püsinud, uues eesti keskkoolis olgu geograafiaõpetus sunduslik kõigis klassides!“ Ei ole asjata ka tänaselgi kong-

ressi päeval küsida: „Mis jaoks üldse kongresse pidada, nende peale kulutada, lahinguid lüüa, kui nende otsused põrmugi tähelepanu ei leia ja nende arvamised, kes asjale lähedal seisavad, kaaluvad ei ole?“

Tartu Õpetajate Seltsi geograafia sektiionis peeti selle järele asja harutamiseks paar koosolekut, kus ministeeriumi uus korraldus meie keskkooli geograafia huvide seisukohalt vastuvõtmatuks tunnistati.

Mõned kaasvõitlejatest on ka ajakirjanduses arvustavalt ja eitavalt uute kavade vastu välja astunud.

Tulen nüüd küsimuse sisulise külje juure.

Ministeerium on oma korraldusega tahtnud talitada n. n. koonduse ehk kontsentreerimise põhimõtte seisukohalt, — ta leiab, et geograafial, kooli huvides ei oleks õigem püsida kõigis keskkooli klassides, vaid kasulik on teda koondada keskkooli kahte alamasse klassi. Nagu ma nimetasin, ei ole õppekavadele *seletuskirja* juure lisatud, sellepärast ei tea ma kahjuks ministeeriumi põhjendatud väiteid, milles see kasu peab seisma.

Teiseks ei ole ma ka selle kohta mingisugust materjali saanud, missugusel määdul, kui laialt ja sügavalt kavatseb ministeerium koondusprintsiiipi üldiselt kõigi ainete suhtes keskkoolis läbi viia ja millisena lõpuks meie keskkool selle teostuse järele osutuks.

Sellepärast pean leppima ainult sellega, mis üldiselt teada on. Siia maani on koondamist kõige pealt tahetud teostada kahe õppeaine, ajaloo ja geograafia suhtes, — siinjuures näilikult nagu ajaloo kasuks, kuna viimasele on geograafia kulul määratud vanemad klassid, geograafiale jälle suure tundide hulga juures kaks esimest aastat. Nagu näete, ministeeriumis valitseb vist see õnnis arvamine, et õppivale noorsoole teatud aja jooksul — ükskõik missuguse vältusega — teatud doosid õppeainet, nagu mõnda arstirohtu, sisse võib joota ja tema kasvatavat mõju arenevale organismile on saavutatud!

Õnnis usk! Kuid teie teate ju, halb oleks vist iga arst, kes oma patsiendi paranemisprotsessil põrmugi ajaga ei arvestaks!

Austatud koosolijad, ajaloo õpetajad, kellel vast enam kui geograafidel põhjust oli rahulduda, on omad otsused ministeeriumi koondamisprintsipi kohta andnud, nemad ei saavat üldse ja põhimõtteliselt koondamise vastu olla, kui seda targu tehakse, s. t. kui kõiki didaktilis-metoodilisi nõudeid silmas peetakse, kuid praegu olevat palju eriti tähtsaid momente, mis koondamise positiivsed küljed üles kaaluvad, sellepärast ei saa nemad koondamist pooldada (Ajaloos kongressi otsused 28.—30. dets. 1923).

Et ajaloolaste põhjendused meile otsekohest huvi pakuvad, siis juhin siin „Ajaloosises Ajakirjas“ nr. 1, 1924. a. P. Treiberi „Mõned mõtted kongressi puhul“ (lhk. 34, 35, 36) peale tähelepanu.

Lugupeetud koosolijad, veel vähem saame meie, geograafia edustajad, kes oma õppeainet uutele alustele tahame rajada, sellega nõus olla.

Kõige pealt küsime, kuidas tuleb mõista kontsentratsiooni ehk koondamist üldse teatud õppekavas?

Nagu mulle näib, võib koondus olla kahesugune: täielik (intensiivne) ja pinnapealne (ekstensiivne) koondus. Esimene neist seisaks selles, et kogu õpetus, mis kool annab, moodustaks, välja minnes õpilase arenemise tasapinnast, tema ümber ümmarguse ühtlaselt arendava keskuse. Sellepärast ei võiks siin esineda üksikud õppeained eraldatuina, à separée, vaid kindlas ühenduses teineteisega. Nagu loodus on üks ja ainuke, peaks ka igasuguste omaette püsivate õppeainete õppimise asemele astuma nende metoodiline sünteseerimine ühtlaseks pangenetiliseks loodusnähtuste pildiks, mille analüseerimiseks peaks õpilast õpetama kasutama mitmesuguseid matemaatilisi, keemilisi, geograafilisi j. t. rakendusmetoode.

(Järgneb.)

Lugemise õpetamisest meie koolides.

Joh. Kuulberg.

(Järg).

9. Missuguseid tehnilisi abinõusid ja võtteid tarvitame lugemise õpetamisel?

Senni on meie harutuste keskpunktiks olnud peaaesjalikult lugemise õpetamise väline külg, kuna lugemise õpetamise sisulist külge oleme puudutanud ainult niivõrd, kui võrd see on olnud välise küljega ühenduses olevate probleemide lahendamisel tingimata tarvilik. Asume nüüd lugemise õpetamise sisulise külje vaatlemisele. Siin on palju raskem midagi olulist ütelda, sest igasuguste võimaluste arv on siin niivõrd piiramata ja kõik on niivõrd olenev õpetaja isikust,

et üldiste juhtnõuete maksmapanemine tundub siin peaaegu võimatu. Sellepärast piirdumegi ainult üksikute praktiliste näpunäidetega.

Kõige pealt ärgu õpetaja kunagi unustagu lugemise õpetamise sisulist külge, vaid pidagu ikka mees, et palju tähtsam, kui tehnilise oskuse õpetamine on sisust arusaamise edendamine ja huvi ning armastuse äratamine lugemise ja raamatu vastu. See on aga ainult siis võimalik, kui tehnilise oskuse õpetamine tehakse lastekohaseks ja huvitavaks, nii et lapsed sellest sunduseta ja

keameelega osa võtaksid. Suureks abiks on õpetajale sellejuures mitmesugused tehnilised võtted ja abinõud. Nimetame siinkohal neist ainult liikuvat tähestikku, lugemiskasti, tikkude panemist, joonistavat kirjutamist ja voolimist. Kõik ülalnimetatud abinõud ja võtted on võrdlemisi kergesti kättesaadavad ja läbiviidavad, sellepärast jääb ainult soovida, et nad ka meie koolides juba lähemal ajal kõige laiaulatuslikumalt tarvitusele tuleksid.

Liikuva tähestiku all mõtleme üksikutele püstkülikukujulistele papi ehk kartongi tükikestele kleebitud tähti, mis olgu küllalt suured selleks, et neid kogu klass korraga näha võib. Samane tähestik on õpetajale suureks abiks kokkuülemis- ja lugemisharjutuste korraldamisel. Selleks seab ta ise ehk laseb mõne õpilase seada kas klassitahvli ehk seina külge kinnitatud alusele vastavad tähed soovitud järjekorras üksteise kõrvale, nii et nad igaühe õpilastele ühteviisi hästi näha oleksid. Õpilased hääldavad siis vastavaid häälikuid ja loevad neist tekkivaid sõnu, kas kooris ehk üksikult, nii kuidas õpetaja paremaks arvab. Liikuva tähestiku heakülg seisab selles, et ta võimaldab lühikese aja jooksul võrdlemisi palju materjali läbi töötada. Õpetaja seab siin kiiresti ühe tähe asemele teise, loetud sõna asemele uue ja õpilased muud kui hääldagu ning lugegu. Selles samas peitub aga ka liikuva tähestiku suurem puudus. Tema tarvitamisel on õpilaste tööstosavõtmise võimalus äärmiselt piiratud. Nad ainult istugu, vaadaku ja hääldagu. Sarnane ühekülgne tegevus väsitab õpilased kiiresti ja muutub neile igavaks ning tüütavaks. Sellepärast ärgu kunagi liikuvat tähestikku kauemat aega ühtejärgi tarvitatagu. Peale selle on õpetajal liikuva tähestiku tarvitamisel raske otsusele jõuda, kas ka kõik õpilased tööst osa võtavad. Mõni võib ainult teistega ühes suud liigutada, ilma et ta mõttega töö juures viibiks. Õpetaja ei saa seda kuidagi kindlaks teha.

Ses mõttes on lugemiskast palju otsarbekohasem ja praktilisem. Lugemiskast pole muud midagi, kui umbes 12×24 sm. suurune ja $5,5$ sm. kõrgune

papist kastike, mis umbes 4 sm. kõrguste vaheseinte abil 24-ks latrikeseks jaotatud. Latrikesed asugu neljas reas, igas reas kuus latrikest. Lugemiskastid võetakse tarvitusele siis, kui lapsed juba kahe kunni kolme tähega tuttavad on ja järjelikult kokkuütlemissharjutustega algust teevad. Iga laps saab ühe sarnase kastikese. Tähed lugemiskasti jaoks olgu $3,5 \times 5,5$ sm. suurustele kartongi tükikestele kas trükitud ehk laste eneste joonistatud. Nad asetatakse lugemiskasti sedamööda, kuidas lapsed neid tundma õpivad. Lastele tundmatuid tähti lugemiskastis ärgu olgu. Missugusesse latrikesesse üks ehk teine täht paigutatakse oleneb tähestiku järjekorrast. Iga täht esinegu lugemiskastis vähemalt viies eksemplaris, sagedamini korduvaid tähti võib olla ka rohkem.

Lugemiskastil on lugemise õpetamisel võrdlemata suurem tähtsus, kui liikuvale tähestikule. Lugemiskasti abil korraldatavaist kokkuütlemiss- ja lugemisharjutustest võtavad lapsed suure huviga osa ja ei tüdine neist ka nii ruttu sest siin on neil võimalus aktiivselt tegeleda, otsides lugemiskastist vastavaid tähti ja seades neist kokku soovitud sõnu. Ka on õpetajal siin kerge otsusele jõuda, kui kaugele ühe ehk teise õpilase oskused ulatavad ja kuivõrd teadlikult ta tööst osa võtab. Kõik lugemise õpetamisel tarvitavad puhttehnilised harjutused, niivõrd kui nad õpetaja arvates tõesti mõödapääsematud on, tulevad läbi viia lugemiskasti abil. Milgil tingimisel pole nende koht aga aabitsas. Üldse on raske ette kujutada vähegi ajanõuetele vastavat lugemise õpetamist lugemiskastita.

Lugemiskasti puudumist meie koolides vabandatakse harilikult majanduslike põhjustega. Ometi on võimalik neid koolile soetada ka kõige primitiivsemal teel, pennigi nende eest välja andmata. Nad ei tarvitse ju täpselt niisugused olla, nagu eelpool kirjeldatud ja hädakorral võib neid olla ka iga kahe õpilase kohta ainult üks. Võrdlemisi hõlbust on neid valmistada tuletiku karbikestest. Tarvilise hulga karbikesi toovad õpilased kodust. Me laseme vanemaid õpilasi tööõpetuse tunnis neil karbikestel põhjad alt ära võtta ja nad siis üksteise kõrvale

vastavas suuruses papitükkidele õmmelda—igale papitükile 24 karbikest kuue kaupa nelja ritta. Nii on meil soovitud kastikesed valmis ja jääb üle ainult tähtede eest hoold kanda. Ei ole meil selleks võimalik muretseda kohast kartongi, võime leppida ka paksema paberiga. Hädakorral võib see paber olla isegi värviline, näituseks hall, sinine (vihikute kaaned), kollane jne. On tarvilik kartong ehk paber muretsetud, siis laseme jällegi vanemaid õpilasi tööõpetuse tunnis selle parajas suuruses tükkikesteks lõigata. Sarnaseid kartongi ehk paberi tükikesi jagame õpilastele igakord, kui oleme neid mingisuguse uue tähega tutvustanud, tarvilikul arvul kätte ja nad ise joonistavad neile pliiatsiga vastavad tähed. Hariliku pliiatsi asemel võib tarvitada ka sinist ehk punast pliiatsit ehk jälle värvkriite, kui õpilastel need olemas on.

Järgmine tähtsam abinõu lugemise õpetamise elustamiseks on joonistav kirjutamine. Seks pole muud midagi tarvis, kui igal õpilasel olgu ruutudega vihik. Joonistav kirjutamine võimaldab lapsele lugemiskastiga võrreldes veel palju laialisema isetegevuse. Siin võib ta vabalt oma enese maitse järele illustreerida õpetajalt, kas häälikute tutvustamiseks ehk mõneks muuks lugemise õpetamisega ühenduses olevaks otstarbeks ettekantud lastepäraseid jutukesi, joonistades nende illustratsioonide kõrval ehk alla vastavad tähed, hüüdsõnad ehk üksikud laused, pärastpoole aga isegi kogu illustreeritava jutukese sisu mõne lühikese lastepärase lause abil. Kes on näinud, mäherduse vaimustusega lapsed sarnasest tööst osa võtavad ja millist rõõmu valmistavad neile nende endi primitiivsed joonistused, nende endi kõverad ja nurgelised tähed, see ei kahtle silmapilkugi joonistava kirjutamise tarvitusele võtmises lugemise õpetamist elustava ja edendava abinõuna.

Järgmine, samalt seisukohalt väga tähtis, kuid sealjuures äärmiselt lihtne tehniline võtte on tikkudepanemine. Selleks vajab iga õpilane ainult karbi tuletikke. Osa neist tikkudest tuleb lõigata kaheks, teine osa neljaks ühepikkuseks tükiks. Tähtede, silpide ehk sõnade kokkuseadmine tikukestest on

väga kerge ja lastekohane talitus, mis neile ühtlasi valmistab ka suurt lõbu. Pikemalt selle juures peatada on vist asjata.

Palju vähem praktilist väärtust lugemise õpetamise seisukohalt on juba voolimisel. Tähtede voolimine savist on niivõrd aeganõudev ja sellele järgnev kätepesemine vastava sisseseade puudumisel niivõrd tülikas talitus, et seda kokkuütlemis- ja lugemisharjutuste korraldamiseks vaevalt soovitada saab. Kuid lugemise õpetamise algul ja üksikute tähtedega tutvustamisel võib ka tähekujude voolimist vahelduse ja mitmekesiduse mõttes eduga tarvitada.

10. Missugust osa etendab aabits lugemise õpetamisel.

Lõpuks võtame harutusele küsimuse, missugust osa peaks aabits lugemise õpetamisel etendama. Meie koolides on ta kunni viimaste aastateni olnud pea ainukeseks selle oskuse õpetamisel tarvitavaks abinõuks. Viimastest asjaolust on olenenud ka meie senniste aabitsate sisu ja välimus. Kõigele, mis lugemise õpetamisega kuidagi ühenduses, on aabits pidanud ruumi andma. Selle tõttu ongi meie aabitsad ikka olnud ülekujutatud puhtlugemistehniliste harjutustega, igasuguste normaalsõnadega, paradid, eesleid, saage ja muid lesarnaseid asju kujutavate pildikesetega, ilukirja proovidega jne. Ning kõik see läbisegamini, hoolimata sellest, kas lapsel sarnase kribu-krabu jaoks ka huvi jätkub, ehk kas suudab see lapse hinges armastuse ja lugupidamise raamatu vastu äratada. Sarnane aabits on paremate koolimeeste ridades tekitanud enesele terava opositsiooni. Näituseks kirjutab H. Itschner omas raamatus „Unterrichtslehre“, lhk. 134, aabitsast järgmiselt: „Kõige suurema võidu saavutaksime sellega, kui suudaksime aabitsale haua kaevata.“ Ja sama raamatu järgmisel leheküljel jätkab ta: „See raamat (aabits. J. K.) türanniseerib rohkem, kui ükski teine. Aeg on täis, et ta kaoks ja et õpetaja vastutuse lugemise õpetamise eesmärgi saavutamise eest mõistliku meetodi najal ainult enese kanda võtaks.“ Samasugusel seisukohal aabitsa

küsimuses asuvad ka Rich. Hennings, Schültz-Halle ja paljud teised.

Sarnane eitav seisukoht on täiesti õigustatud, kui me arvesse võtame aabitsa sennist osa lugemise õpetamises. Aabits on tehtud lugemise õpetamise raamatuks selle sõna kõige otsekohesemas mõttes. Ometi on lugemise õpetamiseks, s. o. häälikutega ja tähtedega tutvustamiseks, kokkuütlemiss- ja lugemisharjutusteks, nagu ju eespool nägime, palju paremad ja lastekohasemad abinõud ja võtted, kui aabits seda kunagi pakkuda suudab. Kõige pealt on aabits ruumi suhtes paratamata sunnitud kokkuhoidlik olema. Selle tõttu on tähtede suurus piiratud ja vastavad harjutused tihedatesse ridadesse kokku surutud, nii et lapsel mitte ainult kokkuütlemiss- raskustega võidelda ei tule, vaid juba järjepidamine üksi nõuab temalt äärmiselt suurt jõupingutust. Ka ei saa kuidagi otstarbekohaseks tunnistada seda, et lugemise õpetamiseks tarvilikkude harjutuste valik ja kokkuseadmine usaldatakse aabitsa autori hooleks. Oleneb ju ülalnimetatud harjutuste laad, sisu ja hulk niivõrd kohalikkudest tingimustest, nagu õpilaste ettevalmistusest ja arenemisastmest, üldõpetuse käigust ja ainest jne., et mingisugust „vabrikutööstust“ siin küll kuidagi õigustada ei saa. Isetegevuse mõttes jätab aabits, kui lugemise õpetamise raamat, lapsele ainult ühe võimaluse, ja nimelt võimaluse näpu ehk tiku abil järke pidada. Kõike eespool öeldut arvesse võttes, ei saa meie aabitsa tarvitamist lugemise õpetamise raamatuna kuidagi pooldada.

Kuid täie õigusega kõrvale heites aabitsa, kui lugemise õpetamise raamatu, ei saa me sedasama teha aabitsa, kui esimese lugemikuga. Esimese lugemikuna, esimese lapse raamatuna jääb aabits endiselt püsima aukohale. Ja sellena esitame talle kaks peanõudmist:

1. Ta võimaldagu lapsele raskusteta ja äkiliste hüpeteta, vähehaaval lugemiskastilt, joonistavalt kirjutamiselt, tikkude panemiselt jne. raamatu tarvitamisele üle minna.

2. Ta äratagu lapses armastuse ja lugupidamise raamatu ja lugemise vastu.

Esimese nõudmise seisukohalt peame aabitsa tarvituse võtma ju luge-

mise õpetamise algul, kuid mitte lugemise õpetamise raamatuna, vaid ikkagi lugemikuna. On lapsed juba kahe ehk kolme tähega tuttavad ja on nad neid lugemiskasti abil ehk muul viisil ka juba kokku ütlema õppinud, siis andkem neile võimalus endi oskusest lõbu tunda ja laskem neid „suurte inimeste“ viisil ka raamatust lugeda. See on mõeldav aga ainult vastava aabitsa abil. Nii tarvitame aabitsat algusest peale ainult lugemikuna, kuna lugemise õpetamine väljaspool aabitsat sünnib. Aabitsast loeme ainult niisuguseid lugemistükke, mille lugemiseks lapsed juba muude võtete ja abinõude varal olgu täiesti ettevalmistatud.

Väljamineks Teise nõudmise seisukohalt peab iga sõna ja lause, mis aabitsas esineb, lapsele midagi pakkuma, midagi huvitavat, midagi niisugust, mis suudaks soojendada ta hinge ja panna liikuma ta tundmused. Aabitsa sisu olgu äärmiselt lastekohane, käsitatavad ained olgu pärit vastava vanusega laste vaatepiirkonnast ja tundeilmast ja käsitamisviis olgu lapselik ning elav.

Muidugi on algul võimalik pakkuda ainult üksikuid hüüdsõnu ehk lauseid, kuid needki ärgu esinegu kunagi mõttetute ega igavate harjutustena, vaid olgu pärit huvitavatest lastekohastest jutukestest. Vastava jutukese sisu aitavad lapsele selgitada aabitsa pildid ja peaasjalikult just õpetaja elav ettekanne, kuna aabitsast loetakse siis ainult seda, „kuidas koer haukus“, „kuidas lapsed laulsid“ ehk „kuidas ema hüüdis.“ Sarnasel käsitamisel muutub aabits juba algusest peale lastele huvitavaks ja armsaks raamatuks.

Suure edusammu aabitsa sisu huvitavaks tegemise mõttes saavutame veel sellega, kui meie kõik temas esinevad jutukesed liidame üksikute episoodidena üheks seotud, elavaks lastekohaseks tervikuks, nii et lapse huvi käsitava aine ja sellega ühenduses olevate tegelaste vastu ei tarvitseks iga üksiku jutukese jaoks katkeda, vaid võiks aina kasvada ja paisuda, leides enesele alalõpmata uut toitu igast järgnevast episoodist. Kui tarvitame sealjuures veel rikkalikult rütmilist sõnastust ja riimkõnet, varusta-

tult lastekohaste viisidega, siis toome sellega asjale ainult kasu. Oleks asjata siin veel pikemalt peatuda aabitsa piltidel. Piltide tähtsus ja tarvilikkus laste raamatus ei vaja vist meiegi oludes enam põhjendamist ega selgitamist. Sellepärast olgu siis ka aabits rikkalikult kaunistatud mitmevärviliste, kunstivääratustlike, kuid sellejuures siiski ka lastekohaste piltidega.

Sarnasena on aabits õpetajale suureks abiks lugemise õpetamise sisulise külje eest hoolitsemisel, edendades loetava tüki sisust arusaamist ja äratades lapses armastuse ning lugupidamise raamatu vastu. Ärgu aga keegi usku,

et on olemas mingi mõistlik võimalus õpetada lapsele lugemist ainult aabitsa abil. On ju õige, et omal ajal lugemist õpetati ka vana testamendi abil, kuid nüüd oleme juba ammugi sellest õnnelikult üle jõudnud ja keegi ei julge meile sarnast teed enam soovitada. Just samuti jõuame üle ka aabitsast, kui lugemise õpetamise raamatust, normaalsõna meetodist ja paljudest teistest iganenud meetodidest ning võtetest lugemise õpetamise alal, kui sammume kartmata edasi uute ning otstarbekohasemate meetodide otsimise ja elluviimise teel.

(Lõpp.)

Meie alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatud.

J. Adamson.

(Järg.)

Itaalia renaissance'i ühes ta esitajatega on väärilist tähelepanu leidnud ja ta käsitust võib pidada kordaläinuks, kuigi kohati täielik selgus puudub: näit. autor jutustab „Jumaliku komöödia“ sisu refereerides, kuidas Dantele, kui ta metsast, kus ta meheas eksis, välja astus, kolm metsloom — tiiger, lõvi ja emahunt — vastu jooksnud ja ta teelt tagasi hirmutanud. Mets, tiiger, lõvi ja emahunt on aga sümbolid. Mis tuleb nende all mõista, seda autor ei selgita. Sama materjali on autor muutmata kujul üle kannud ka oma algkooli õpperaamatusse, mis määratud mitte ainult õpilastele, vaid ka iseõppijaile. Iseõppija jääb nüüd muidugi arvamisele, nagu oleks Dante tõepoolest metsas eksinud ja siin mainitud metsloomadega kokku põrganud

Kui autor ühes suhtes on õpperaamatus materjali napilt andnud, siis on ta mõnes teises suhtes seda teinud rikkalikumalt, kui meie keskkool õigupoolest vajab. Ei ole mõtet araablaste ja Bütsantsi ajalugu teravalt jälgida. Kokkuvõtlikust, kuid kujukast kogupildist jätkuks! Kui nimetatud ajalugusid arvestada, siis juba enam kultuur-elementi seisukohalt, alla kriipsutades eriti araablaste teeneid sel alal. Bütsantsi kultuur

pole meile peaaegu mingisugust mõju avaldanud. Araablase ja Bütsantsi ajaloo käsitamisel kokkuhoitud ruumi tuleb ajaloo kursuse teiste osade huvis kasutada. Rikkalikumalt kui tarvis on esitatud ka Venemaa ajalugu keskajal. Tunduva puudusena võiks siin nimetada seda, et autor on väga vähe jälginud Soome-Ugri ja Slaavi tõugude kokkupuutumist.

Defekte võib näha ka Lääne-Euroopa poliitilise ajaloo käsitamisel. Peatades Saksamaa valitsejate juures, tähendab autor ära nende tungi Itaaliat vallutada. Missugune oli nimetatud poliitika mõju Saksamaa siseoludele, sellest aga ei räägita. Teatavasti saavutasid Itaalia poliitika tagajärjel Saksamaal vürstid ikka suurema ja suurema iseseisvuse. Hohenstaufenite ja Luksemburgide ajal kestab Saksamaa killunemine täiel hool edasi. Maximilian I teeb küll katset üleriiklikke asutusi ellu kutsuda, kuid tagajärjetult. Nii astub Saksamaa killustatuna keskajast uude aega ja püsib kaua niisugusena: Saksamaal säiliskunni kõige uuema ajani ligi 300 riiki ja riigikest. Mõned neist koguni nii väikesed, et nende piires ei tohtinud suurtükki lasta, sest vastasel korral oleks konflikt tekki-

nud naaberriigiga. Autor märgib küll ära Saksamaa killunemise, kuid ei vii seda ühendusse Saksamaa valitsejate Itaalia poliitikaga. Viimasel olid ka omad jaatavad tagajärjed: Itaaliaga kokku puutudes hakkas Saksamaa vaimline kultuur hoogsamalt arenema. Sedasama võib ütelda ka kaubanduse ja tööstuse kohta.

Autor pole mitte ainult ühekülgne materjali esitamisel, vaid patustab mõnikord koguni ajaloolise tõe vastu. Näit. mainib autor 100 a. sõja juures peatades, et „Prantsusemaa oli kaotatud maade pärast Johann Maatust saadik Inglismaa vaenlane, Inglismaa jälle oli Flandria pärast Prantsuse vastane.“ Nii kõlab see lause igas trükis. Tõepoolest ei näidanud aga vaenulikkust üles mitte niipalju Prantsusemaa, kui Inglismaa, kes pikisilmi ootas revanche'i võimalust. Ka pole mainitud 100 a. sõja tagajärjed Inglismaa ja Prantsusemaa suhtes. Prantsusemaa kohta öeldakse küll, et siin absolutism selle mõjul arenes, Inglismaast minnakse aga täiesti vaikides mööda. Viimase kohta olgu siin ainult niipalju tähendatud, et 100 a. sõja tagajärjel (mis hiigla summasid nõudis), läks inglise parlamendil korda oma olemasolu kindlustada ja oma mõju riigivalitsemisel suurendada. Autor ei armasta palju kokkuvõtteid teha, nii ütelda joont alla tõmmata, mis aga oleks väga soovitatav õpilase seisukohalt. Selles suhtes oleks võinud autor vältjamaa õpperaamatute käsitlemisviisi tõsisemalt arvesse võtta.

Kuivõrd kuiv, shablooniline, tahaksin ütelda, koguni hingetu on autor poliitilise külje käsitamisel, selle illustreerimiseks olgu järgmine näitus: „Saksamaa troon sai neljaks aastaks Konrad IV Hohenstaufenile, kelle surmaga lõppes selle soo valitsus... Neapoli trooni otsima tuli paavsti ettepanekul Prantsuse kuninga Ludvig Püha vend, Anjon hertsog Karl. Sellele pani ägedasti vastu Friedrichi poeg Manfred, kuid langes Benezentumi lahingus. Veel võitles Konrad IV poeg Konradin Karl Anjon'ga, kuid temagi sai surma, samuti ka Manfredi kaks poega. Kuid Manfredi väimehel, Aragoonia kuningal Pedro III läks korda tagasi võita Sitsiilia, aga Lõuna-Itaalia jäi Prantsuse hertsogi valitsetavaks.“ Samalaadiliselt käsitab au-

tor ka Habsburgide võimu kasvamist (lhk. 135) ja Skandinaavia riikide siseolusid (lhk. 130, 131) ja osalt ka nende vahekordi Hansa lepinguga.¹ Siin ei jää õpilasel muud üle, kui tuubi pähe. Kas on pealegi tarvis neid Konradinisid, Manfredi poegi, Pedrosi ja tutti quanti loetella, kes peaaegu jälgijätmata üle ajaloo areeni libisenud, ja õpilase mälu niiviisi ülearuse materjaliga koormata! Väheütlevalks jäävad ka niisugused shabloonilised laused, nagu „ta andis mõnesuguseid vabadusi linnadele, ta toetas kaubandust ja tööstust, tema kandis hoolt kaubanduse ja tööstuse eest jne.“. Et Gooti kuningas Theodorich „kaubanduse ja tööstuse eest hoolt kandis“, seda autor konstateerib, kuid kas samas sihis tegevust avaldas ka Karl Suur, see jääb õpperaamatus puudutamata.

Mis puutub materjali gruppeerimisse ja ta osade järjestamisse, siis jäägu see siinkohal puudutamata. Kuidas seda ka ei tehtaks, defektidest lahti ikka ei saa. Eriti käib see keskaja kohta. Olgu ainult niipalju öeldud, et autori vanaaeg on selles suhtes enam õnnestanud, kui keskaeg, kuid üldiselt võib enam-vähem rahul olla ka viimasega.

Nüüdsama käsitletud E. Assoni keskkooli õpperaamatute konspektina tundub sama autori „Üldine ajalugu algkoolidele ja iseõpijaille“ (I jägu), kusjuures viimase tekst sagedasti sõnasõnalt kokku langeb esimeste omaga. Näit. ütleb autor Petrarca juures peatades: „Petrarca, ka Florentsist pärit, pidi isa soovi järele Bologne ülikoolis õppima õigusteadust...“ Samad ja järgnevad read leiame ka tema keskkooli õpperaamatus. Nii on autor keskkooli õpperaamatus Petrarcale pühendatud read algkooli õpperaamatusse täielikult ja muutmata kujul üle kannud. Sõnasõnalt langeb ühte ka Hansa lepingut käsitlev osa, nii alg- kui ka keskkooli õpperaamatus. Selles suhtes võiks võrrelda veel alg- ja keskkooli õpperaamatus lhk-gi 149 ja 110 (Vat Tylori mäss); 146, 147 ja 106, 107,

¹ E. Assoni vanaaja õpperaamatu arvustuses on leheküljed ära märgitud teise trüki järele. Kolmas trükk ilmus muudatusteta ja täiendusteta.

108 (Inglismaa.) Vana aega käsitades toimetab autor niisamuti. Mispärast autor, oma algkooli õpperaamatut kokkuseades, niisugust teed on tarvitanud, jääb arusaamatuks. Ta on hoopis ära unustanud, et 1) algkooli õpperaamat peab keeleliselt põhjalikult erinema keskkooli omast, et 2) algkooli ajalookursus on episoodiline ja sellepärast vajab hoopis teistsugust materjalivalikut, grupppeerimist ja paigutamist. Tagajärg — õpperaamatu tarvitamine ta rohke materjali ja kõrgemat arenemisastet eeldava keele tõttu tuntavate raskustega seotud. Autor annab järelsõnas küll näpunäiteid oma raamatu tarvitamise kohta, kuid need kannavad juhuslist, katkendlist iseloomu, mispärast neist ka vähe tulu. Kõigi puuduste peale vaatamata, võib E. Assoni nimetatud õpperaamatut algkoolis ikkagi tarvitada, kui seda teatava pedagoogilise oskusega tehakse.

Pealegi on õpperaamat võrdlemisi hästi illustreeritud, peaaesjalikult vana aeg, — kuigi kindlat süsteemi märgata pole. Trükk oleks võinud küll suurem olla ja raamatu formaat väiksem. Niisuguse suure formaadi juures ei näe õpilane oma lugemises mingit edu, mis väsitavalt mõjub. Kui võrrelda I. Sitska algkooli õpperaamatut E. Assoni omaga, siis võiks viimase oma mõnesugusel määral koguni eelistada. I. Sitska õpperaamat on küll keeleliselt võrdlemisi hea, kuid sellevastu materjalivalikult üsna nõrk ja kohati sihilik. E. Assoni õpperaamat on jälle keeleliselt raskem, kuid materjalilt rikkam, kuigi tublisti ülekujutatud. Viimane asjaolu laseb end aga parandada. Ta on vaba ka sihilikkusest.

Nii jääb meie algkool ikkagi kõigile nõutele vastavat ajaloo õpperaamatut ootama. (Lõpp.)

Algkooli kehalise kasvatuse kava eelnõu.

A. Raudkats.

(Järg.)

IV õppeaasta, 2 tundi nädalas.

Õpilaste vanadus: 11—12 aastat.

Marssimised ja korraharjutused: Vasutukäik; marssimine rongreas teravate pööretega nurkades; marssimine diagonaali mööda, ristlemata (kolmnurga kujuliselt); marssimine spiraalkujuliselt („tigu“), alguses kätest kinni hoides, pärastpoole vabalt; käies täispöörd vasakule ja peatus; rongreast ülemarssimine paarideks, pöördega kahe rindrea moodustamine, kummagis rindreas lugemine kaheks, eesmine rida kaks sammu ettepoole, tagumine kaks sammu tahapoole, selle järele number ühed üks samm ettepoole, number kahed üks samm tahapoole; rindreast endise lugemise järele kaarmarss 3, 4 ja 5 kaupa keskkoha ümber, kätest kinni hoides.

Jalgade ja säärite harjutused: Sammseisak kõrvale ja tõus kivistavule, 4 taktiosas; käteplaksutamine täiskükis pea kohal ja käte tõstmine kõrvale; sammseisak taha; poolkukk ja täiskukk 4

taktiosas käsi ette või kõrvale tõstes; harkseisak 2 taktiosas; varvasseisak kõrvale; põlvasend kõrvale; seistes paari kaupa vastamisi, käed kätes, sääre tõstmine kõrvale ja viimine taha; „soola-kaalumine:“ seistes paari kaupa vastamisi käed kätes, laskub üks paariseltsiline täiskükki, kuna teine seisma jääb, siis ümberpöördult j. n. e.

Käte (labaluu) harjutused: Käte tõstmine eest ülesse ja langetamine kõrvale alla, käsivarred vähe kõverdatud; käte keerutamine süldseisakus, alguses väikseid, siis ikka suuremaid ja suuremaid ringe tehes; istudes sirgete sääritega a) käte viimine kuklasse b) käte ujumisliigutus; neljakäpakil olles vahelduv käe tõstmine eest ülesse, ühes sääre sirutusega tahapoole (vasak käsi ning parem jalg ja ümberpöördult); käte tõstmine eest ülesse ja heitmine eest alla; kordamööda käte kõverdamine löömiseks rinna ette põhiseisakus, käte viimine kuklasse ja käte sirutuss ülese; ühepoolne käte tõstmine eest ülesse ja heitmine eest

alla (üks käsi tõuseb teine langeb); seistes käed üleval, käte laotamine (lange-tamine kõrvale öla kõrgusele, peopesad ülevalpool); käte kõverdamine õlgadele ja ühepoolne sirutamine ülesse ning alla, 4 taktiosa: käte kõverdamine õlgadele; vasaku käe sirutamine ülesse, parema käe sirutamine ülesse, vasaku käe sirutamine alla.

Tähendus: Nii ülalmainitud, kui ka eelmistel õppeaastatel läbivõetud jalgade, säärtte ja käte harjutustest võib moodusta-tada lihtsad ühendused. Näiteks: 1. Varvasseisak ette ja käte tõstmine ette; varvasseisak kõrvale ja käte viimine kõrvale; põhiseisak (3 taktiosa.) 2. Kiki-varvule tõusmine ja käte kõverdamine õlgadele; poolkük ja käte sirutamine kõrvale; põlvede sirutamine ja käte kõverdamine õlgadele; kandade langetamine ja käte sirutamine alla (4 taktiosa).

Pealiigutused: Pea pööramine seis-tes, kikävarvul ja poolkükis; pea painu-tamine kõrvale, istudes sirgete säärttega.

Selja harjutused: Kaarasendis kõhuli põrandal: a) mõlema jala painutamine tahapoole, b) käte plaksutamine pea kohal; harkseisakus, käed puusas, selja painutamine ettepoole, puudutades vasa-ku käega parema jala varvaid ja ümber-pöörduilt; kaarasendis kõhuli põrandal; käed täisnurgas kõverdatud ja põrandale toetatud, vahelduv käte tõstmine; harkseisakus, käed puusas, keha vasa-kule (paremale) pööratud, mõõdukas selja painutamine tahapoole; seistes seljaga vastu Rootsi redelit ja hoides kätega kinni parajast pulgast, selja painutamine ette ja allapoole; samm-seisakus ette, käed puusas, hiljem kuk-las, mõõdukas selja painutamine taha-poole; harkasendis, käed puusas, selja painutamine ettepoole, kätega kanda-dest kinni võttes; seljali põrandal olles, põlved sirged, käed alguses kahelpool keha, hiljem üle pea sirutatud, rinna tõstmine kukalt vastu põrandat surudes; seistes ühel põlvel, käed puusas, mõõdu-kas selja kallutamine ettepoole.

Tõsteharjutused: Seistes Rootsi redelil, käte muutmine pulgalt pulgale (vasak, parem, parem, vasak j. n. e.) alla ja ülespoole, põlved ning selg sirged; ripak Rootsi redelil, selg vastu redelit, mõlema põlve tõstmine ettepoole; käte

kõverdamine kallutusripakus poomil; ripak sirgetel kätel poomil või kangil mitmesuguste võtete ja kaasliigutustega, nagu pea painutus tahapoole säärtte laotamine, jalgade ühtelöömine j. n. e.; ripak kõverdatud kätel poomil või kan-gil ja aeglane allalaskumine sirgetele käsivartele (algasend võetakse hüpatas); kätel käik poomil tagurpidi, jalad põran-dal (jalad võivad kaasa aidata ja põlved vähe kõverdatud olla; sama käik kõrvale; ripak kõverdatud kätel kahe kõie vahel (hüpatas); kätel käik tagurpidi rippudes horisontaalse redeli küljepuil (jõudu-mööda); ronimine köitel või ritvul (jõudu-mööda).

Tasakaalu harjutused: Jala painu-tamine seistes tahapoole ning käte tõst-mine viltu kõrvale—ülesse; kikävarvul seis-tes käte tõstmine kõrvale ja ülesse; trepp-seisakus (üks põlv täisnurgas ettepoole tõstetud) jala painutus ja sirutus; seis-tes käed risti üle käte astumine; seistes vasaku (parema) jala painutamine taha-poole, samapoolse käega jalast kinni võites ja siis täispööre 4 hüppega ühel jalal ning peatus tasakaalu kaotamata; lihtsad põlve ja sääre tõstmistest ning sobivatest käte liigutustest koosnevad ühendused, nagu näiteks, sääre tõstmine ette, ühes käte tõstmisega kõrvale j.n.e.; aeglane käik mööda põrandapragu või kriidiga tõmmatud joont, põlvi kõrgele ettepoole tõstes, käed puusas (jalad asetatakse otse üksteise ette); tasa-kaalukäik paari kaupa kõrvale pööra-tud pinkidel, pariseltsilise käest kinni hoides, mahahüpe kõrvale, säärt heites; harilik tasakaalukäik pööratud poomil (mitte üle põlve kõrguse), käed kõrvale tõstetud (poomile tõustakse seistes kül-jega selle vastu ning teises otsas hüpa-takse maha säärt kõrvale heites); harilik tasakaalukäik kallakul ja pööratud pin-gil, käed kõrvale tõstetud või puusas; paari kaupa käik pööratud pinkidel üht põlve vähe painutades ja teist säärt ettepoole tõstes (paariseltsilise käest hoitakse kinni), mahahüpe säärt ette-poole heites; paari kaupa tasakaalu-võitlus pööratud pingil või poomil.

Kõhulihaste harjutused: Seistes põl-vil, käed kuklas, keha kallutamine taha-poole; seistes käed risti, heitmine seljali ja tõusmine käsi lahti laskmata; kätel

käik neljakäpakil olles tõstes istekoha ettepoole (paar lühikest sammu), siis vahelduv käte tõstmine eest ülesse; kätega varvastest kinni hoides, keha heitmine rätsepa seisakus tahapoole nii sügavale, et selg ja kural põrandat puudutavad, ning sealt peatamata tõusmine algasendisse; istudes pingil, jalad maas, põlved kõverdunud, mõõdukas keha kallutamine tahapoole, kätega pingi eesmisest äärest kinni hoides; hiljem sama liigutus suuremas ulatuses, istudes sirgete säärtega; seistes ühel põlvel, käed puusas, mõõdukas keha kallutamine tahapoole; tugiseis pingil (käed toetatakse põlvi painutades pingile, mille peale jalad hüpatas tahapoole heidetakse); hiljem selles algasendis, a) pea pööramine, b) vahelduv sääre tõstmine tahapoole, c) vahelduv käe panek otsaesisele; tugiseis pingil ja selles asendis siirdumine kõrvale.

Vahelduvad keha harjutused.

Painutused kõrvale: Seistes põlvil, käte painutus kõrvale; hiljem sama liigutus harkseisakus; sulgseisakus (jalad koos,) üks käsi üles tõstetud, keha painutus kõrvale, kõverdades ülestõstetud käte kaares samas sihis; seistes jalgasendis ette, käed kuklas, keha painutus eesmise jala poole; istudes põrandal sirgete säärtega, minek külg-tugiseisu, toetudes küünarnukile ja käele ning sääri kõrvale viies (hiljem toetatakse ainult käele, käsivars sirge); seistes küljega Rootsi redeli poole, üks jalg toetatud 3-dale pulgale, käed puusas, keha painutus toetatud jala poole, hiljem keha painutus välimise (kandja) jala poole, samapoolse käega kanda puudutades (seda liigutust võib ka pingil teha).

Pööramised: Keha pööramine, seistes põlvil, käed kuklas; jalgseisakus ette, käed puusas või kuklas, keha pööramine eesmise jala poole; keha pööramine sulgseisakus, käed pealael või kuklas; harkseisakus, käed õlgadele kõverdunud, keha vasakule (paremale) pööratud: käte sirutamine kõrvale, ülesse ja alla; istudes sirgete säärtega, üks käsi löömiseks rinna ette kõverdunud, teine kõrvale tõstetud, keha pööramine, ühe käega väljapoole lüües, teist sisse-

poole rinna ette kõverdades; seistes paari kaupa poomi juures, üks ühel-pool, teine teisepool, näod vastamisi, käed kätes ja üles tõstetud, käte alt läbimine, keha pöörates ja edasi liikudes lühikeste sammudega.

Hüpped: Vaha hüpe paigal, mõlemad jalad korraga tahapoole heites; hüpatas jalad korda mööda harki ja risti, 4 taktiosa (harki, vasak risti üle, harki, parem risti üle); kordamööda 5, 4, 3, 2 ja 1 hüpe ühel jalal, teine sääre sirgelt ettepoole tõstetud; hüpped põigiti asetatud pingile (hoojooksuga, lahusjalu) ja sealt peatamata koosjalu ettepoole maha, käsi eest ülesse heites; seistes kaksiti koosjalu hüpped üle pingi kordamööda pingile ja maha, vähehaaval mööda pinki edasi siirdudes; seistes pingil, üks põlv ettepoole tõstetud ja mõlema käega selle ümbert kinni hoides, hüpped ühel jalal mööda pinki, mahahüpe säärt ettepoole heites; seistes Rootsi redeli 3-dal pulgal, sügavushüpe tahapoole pöördudes; neljakäpakile plindile või madalale lavale (hoojooksuga ja koosjalu), mahahüpe kõrvale; kätt muutes; jäneshüpped põrandale pandud sadula kaudu või üle serviti pandud pingi; koosjalu hüpped (eelkäiva hoojooksuga) põlvi põigiti asetatud plindile või sadulata hobusele, mahahüpe alguses tahapoole, käsi plindile toetades, hiljem ettepoole, vastuvõtja kätest kinni võttes; kaugushüpe koosjalu, hoota (hüppaja enese pikkus); kõrgushüpped koosjalu üle nööri, seistes küljega vastu nööri ja siirdudes vähehaaval edasi.

Segaharjutused: Jäneshüpped ülesse, mööda kallakut pinki, siirdumine edasi Rootsi redelil, alla roomamine mööda teist kallakut pinki; tasakaalukäik, käed kõrvale tõstetud, mööda kallakut ja pööratud pinki, siirdumine edasi Rootsi redelil, „liulaskmine“ alla mööda teist kallakut pinki, käed kõrvale tõstetud, sääred sirgelt pingil; kukerpall tagurpidi kõrgemal alusel, istudes selle serval; kätel seismine Rootsi redelil, selg vastu redelit, käed hoiavad parajast pulgast kinni (algus toimitakse harjutus seltsilise abil, hiljem iseseisvalt); kätel seismine Rootsi redeli ees, käed põrandal, jalad pulgal (käed nihutatakse vähehaaval redelile lähemale ning jalad

asetatakse ükshaaval kõrgemale); käte ja säärete ujumisliigutus koos, istudes põrandal.

Käigud, sammud, jooks: Harilik ringkäik, käsi igal esimesel sammul kõrvale tõstes ja igal neljandal maha lastes; käik lühikeste sammudega, astudes vaheldamisi 4 sammu kandadel ja 4 varvastel; ringkäik tagurpidi paari kaupa, üks seltsiline talutab teist: seistes paari kaupa kõrvuti teeb üks paariseltsiline täispöörde, siis võtavad mõlemad üksteise kätest kinni, neid ülespoole kõverdades, ja hakkavad liikuma, üks ettepoole, paariseltsilist talutades, teine tagurpidi, õpetaja märguandel ümberpöörduvalt; ringkäik ettepoole paari kaupa ristvõttega, õpetaja märguandel pööratakse väikeste sammudega ringi, käsi lahti laskmata ning käimist teises suunas jätkates (kui käed eest ristvõttega ühendatud, siis pööratakse sissepoole, kui tagant—siis väljapoole); galoppsammud ettepoole, määratud jalg ees, vabalt kõrvale tõstetud, poolkõverdatud kätega lendamist järele aimates või käsi kuklas pidades; aeglane käik tõustes ettepoole kikärvule igal sammul; käik, tõstes põlve ülespoole ning sirutades selle allapoole, 3 taktiosa; voor- (jalavahetus-) samm; hüppesamm põlvetõstmisega ettepoole; varvasvahesamm; kand- ja varvasvahesamm; ühendused (seeriad) ülalmainitud ja ka eelmistel õppeaastatel läbivõetud sammudest, kui võimalik muusika või laulu saatel; jooks paigal, heites sääri sirgelt ettepoole, hiljem edasi liikudes; vältejooks kunni 3 minutini.

Hingamisharjutused: Käte keerutamine, sügavalt hingates; käte sirutus

ülesse ja tõus kikärvule; käte tõstmine kõrvale ja ülesse, ühes kikärvule tõusu ja poolsügava põlvpainutusega; kätega löömine väljapoole.

Mängud.

Jooksumängud: Post on tulnud. Kalapüük (kaks kalameest.) Rebane ja aned. Riigita kuningas. Vargad ja tagaajajad. Posteljonid ja röövlid. Viimased välja! Kõik välja! Öö ja päev. Kumb enne neljakringis. Koha nõudja kolmikringis. Numbrite võistlus. Keerdjooks paari ja rea kaupa. Teatejooks väravaga. Teatejooks kottide vahetusega.

Hüppemängud: Hüppamine võidu koosjalgu, paari ja rea kaupa. Hüppevõitlus vedamisega. Kukevõitlus. Lonkur rebane.

Maadlusmängud: Vedamine paari kaupa randmevõttega, seistes vasaku (parema) küljega vastamisi, vasakud (paremad) jalad otse suunatud ning serviti koos. Vedamine reakaupa randmevõttega. Vedamine keppidega. Vägi-pulga vedamine. Lükkamine õlgvõttega. Väike piirisõda.

Viskemängud: Heitepall ringis. Rändaja pall istudes. Surma pall. Karujaht. Pall üle nõõri. Piiri kaitsmine Kuningas tabab. Üks lõök.

Laulumängud: Pöidla laul. Nüüd kevad käes on. Tartu teekond. Aidola Anni ja Taidola Tanni. Üks, kaks, kolm.

Lastega pannakse toime *ekskursioone*. Talvel harjutatakse *uisutamist*, kus selleks leidub vähegi võimalusi.

(Löpp).

Saksamaa üleriiklik kehakultuuri kongress.

A. Kalamees.

22 — 25 maini s. a. peeti Berliinis ülesaksamaaline kehakultuuri kongress; see oli esimene sarnane laiaulatuslik kongress ülesaksamaalise sportliidu, keskkorganisatsiooni poolt (Deutscher Reichsausschuss für Leibesübungen). Saksamaal võtavad sarnastest kehakultuuri kongressidest saksa silmapaist-

vamad riigimehed osa, nagu: president Ebert, ministrid Dr. Jarres, Dr. Gesdler, Dr. Bölitz (haridusm.), Hierthsiefer; samuti olid osariigid omad esitajad saatnud; ka ei puudunud Austria esitaja, sest Austria, kui saksa soost elanikkudega riigil, on Saksamaaga palju ühist. Samuti olid suuremad linnad

esitatud, Helveetsia oma kuulsa füsioloogia prof. Dr. Matthias'ega Zürichist ja paljud ülikoolid igast Saksamaa nurgast. Berliini ülikooli esitas tema rektor prof. Roethe, kes täis noorustuld, kuid avvaärt hallpeana, vaimustusega spordist kui üldkultuurfaktorist rääkis.

Üldse võttis kongressist üle 400 esitaja osa. See on hiigla arv ühe sportkongressi kohta, mis ühtlasi näitab, kui suuresti sportline mõte Saksas läbi löönud on ja kui kõrgelt saksa rahvas sportlist liikumist hindab. Saksa rahvas on kibedate aegade ja olude sunnil arusaamisele tulnud, et ainult sportline tegevus, kus inimeselt kõige suuremaid tahtejõu pingutusi ja kehalist tegevust nõutakse, suudab rahva tervishoiu, mis hiigla sammu tagasi teinud, jälle aegamööda endisele ennesõjaaegsele kõrgusele tõsta. Ses mõttes ongi käesolev kongress kokku kutsutud, et selle üle nõu pidada, kuidas seda üldtähtsusega asja edendada.

Saksa ministrid kinnitasid kõik oma tervituskõnedes, et riik näeb heameelega kõige laiemale alusele seatud sportlist liikumist ja toetab igat sammu rahva tervishoiu alal nii materjaalselt kui moraalselt. Selleks on ka tuleva aasta eelarves palju suuremad toetussummad ette nähtud, kui sel aastal.

Saksa asestantsler Dr. Jarres kinnitas, et saksa kehakasvatuse ülikool Berliinis, kui kehakultuuri eesrinnas sammuja ja tooniandja, saab tuleval aastal suurema toetuse, kui senni, ja et igas ülikoolis üliõpilase lõpueksam ripub tema katseksamist sportlisel alal. Sellega tehakse igas saksa ülikoolis sportimine üliõpilastele sunduslikuks, mida aina tervitada tuleb, sest senni valitsenud loidus sel alal Saksamaal peab kaduma. Sport ongi juba Saksamaa ülikoolides suurt hoogu võtmas, arvestades sellega, kuipalju üliõpilasi sportlistest võistlustest osa võtavad. See on selge näpunäide tulevases saksa riigi töös rahva tervishoiu alal. Nõuavad kodanikud riigilt kõigesuguseid soodustusi, siis on ka riik õigustatud nõudma kodanikkudelt, et nende tervisline seisukord lubaks riigis ülesehitavat, loovat tööd kaasa teha.

Kongressi kava jagunes kolme peaharru: 1. Igapäevane sporttund koolis, 2) sport- ja mänguplatside seadus, 3) võimlemis- ja sportõpetajate küsimus. Igat küsimust käsitati paljudes referaatides ja läbirääkimistel.

Kongressil võeti vastu järgmised resolutsioonid:

1. Nädalas peab üks pealelõunane poolpäev sunduslikkudeks mängudeks koolides sisse seatama; selleks on mängu- ja sportplatse hulgal määral vaja, sellepärast nõuavad kongressil viibivad esitajad riigilt, et riik ja osariigid mängu- ja sportplatside seaduse ellu viiks.

2. Kool peab tervet inimest kasvatama.

3. Sellepärast peab igalt õpetajalt, igalt õpetajate seminarilt nõudma, et seminari lõpetaja kehaliselt põhjalikult arenenud oleks ja samuti bioloogilistel alustel praktilised teadmised ja kogemused omaks kehakultuuri õpetamiseks.

4. Sportõpetaja haridus peab iga teise aine õpetajaga ühtlane olema. Iseäranis peab võimlemist ja sporti iga õpetaja lõpueksami sooritamisel peainena käsitama.

5 Iga inimese loomulik tarvidus on terve, vastupidav keha, tugev süda, vastupidavad ja teguvõimsad kopsud, terav mõistus, tugev tahe ja eneseülevallitsemine.

6. Kehakultuur peab igasse õppeasutusesse, kui kasvatusabinõu, sisse viidama.

7. Koolides peab iga päev üks võimlemis- ja sporttund olema.

Need resolutsioonid näitavad väga selgelt, kuhu poole Saksamaal kehalise kasvatusalal püütakse. Edumeelne, arukas koolimees ei saagi teisiti mõelda, sest praegune ülesehitusaeg nõuab seda, eriti veel meil Eestis.

Viimane kongressi päev oli praktilistele toimingutele määratud. Sel päeval olid praktilised ettekanded kehakasvatuse ülikooli poolt staadionis. Näidati uuemaid sihte ja saavutusi kehakultuuri alal.

Nii, näit., esitas Dr. Diem, ülikooli dotsent, üliõpilasgrupiga harjutusi, mille siht on iga üliõpilase eba-

võrdselt arenenud kehaosi tasakaalustada. Siis esitati Labani tantsugümnaastikat, Dr. Bode „väljendusgümnaastikat“ jne. Iseäranis väärib viimane tähelepanu oma sihi poolest just koolide suhtes.

Samuti vaadeldi ringreisul Berliini sportplatse ja kopsuhaigete sanatooriumi, kus sportlase tegevusega ja päikese ning valgusega haigeid ravitsetakse.

Kongressil käsitati teeme:

1. Karakterikasvatus koolides ja selt-sides — Neuendorff — Mühlheimist.
2. Kasvatus voorusele (spordi abil) — Mosterts — Düsseldorfist.
3. Sportplats ja nõuded tema kohta — Böss — Berliini linnapea.
4. Liikumiste tervishoidlik tähtsus valguses ja õhus — Prof. Bier — Berliinist.
5. Õpetaja ja õpetaja isik — Prof. Spranger — kuulus Berliini ülikooli filosoofia professor.
6. Õpetajaskonna kehaline kasvatus — Harte — võimlemisõpetaja.
7. Uuemad põhimõtted poislaste kehakasvatases — Dr. Gaulhofer — Viinist.

8. Sama tütarlaste juures — pr. prof. Streicher — Viinist.
9. Tütarlaste kehakasvatus füsioloogilisest seisukohast — Dr. Matthias — Zürichist.
10. Pois- ja tütarlaste kehak. psüholoogilisest seisukohast — Dr. Bode — Münchenist.
11. Kehakasvatus kui üldkasvatuseaine — Dr. Franzmeyer.
12. Liikumisõpetuse üldtähtsus — Dr. Klinge — Berliinist.
13. Ainete vahetuskatsed kui norm üldises väsimuses — prof. Atzler — Berliinist.

See ülesaksamaaline kehakultuuri kongress andis tõuke ja viis Saksamaa palju edasi tema püüetes rahva tervishoiu ja üldkasvatustlike eesmärkide alal. Kunas jõuame meie Eestis niikaugemale, et kehakultuur on suurim rahva tervishoiu ja *kasvatustlik* faktor meie riiklikus elus? Selleks peab haridusministeerium energiliselt etteotsa astuma ja kehakultuuri, kui kasvatustabinõu, täiel määral koolidesse sisse viima.

Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi hariduslik tegevus 1923 aastal.

J. Kents.

(Järg).

Möödunud 1923 a. lugesid järgmised ülikooli õppejõud:

- 1) F. Korsakov — rahvusvaheline õigus (I p. a.), avalik õigus (II p. a.) — 66 loengut; 2) J. Berendts — finansõigus — 54 loengut; 3) S. Stein — Euroopa kirjandus — 61 loengut; 4) J. Uluots — õigusteaduse algõpetus — 38 loengut; 5) J. Filippov — majanduspoliitika ja majandusgeograafia — 64 loengut; 6) M. Kurtschinsky — majandusteadus — 75 loengut; 7) N. Maim — riigiõigus — 34 loengut; 8) K. Ramul — sissejuhatus filosoofiasse — 14 loengut; 9) A. Saareste — tegelik eesti keele kur-

- sus — (37 loengut; 10) P. Dobronravin — raamatupidamine — 59 loengut; 11) H. Sepp — eesti ajalugu (vanem ajajärk (I p. a.) — 6 loengut; 12) A. Piip — ilmapoliitika XX aastajal (I p. a.) — 6 loengut; 13) P. Treiberg — inglise ajalugu XVIII—XIX a. s. — 21 loengut; 14) P. Baumann — kreeka kirjandus — 24 loengut; 15) J. Tjutrumov — tsiiviilõigus, tsiiviilprotsess ja kaubandusõigus — 110 loengut; 16) V. Kupfer — kaubanduslik rehendus — 21 loengut; 17) M. Eisen — eesti rahvaluule — 20 loengut; 18) E. Tennmann — egiptuse usk ja usu psühholoogia — 24 loengut.

Peale nende lugesid veel II poolaastal inglise keelt ja kirjandust A. Pashkov—9, ja V. Clanmann — 11 loengut. Seega I poolaastal 282, II poolaastal 478 ja aasta jooksul kokku 760 loengut.

Õppemaks I poolaastal oli kuulajaile ja vabakuulajaile 1500 mk., II poolaastal aga 2000 mk. Tulusid oli õppemaksust aasta jooksul 309.700 mk. Professoritele loengute tasuks, sõidurahaks ja neile korteri pidamiseks Tallinnas kulus aasta jooksul 794 450 mk.

VII. Kõrgema süstemaatilise erihariduse levitamine ja teaduslike probleemide lahendamine on ka Seltsi poolt asutatud *psühholoogia laboratooriumi* eesmärgiks. Ta algas oma tegevuse 1922 a. sügisel. Laboratooriumil on kasutada täielik kogu sellekohaseid aparate ja instrumente katsete ja uurimuste toimimiseks. See on praegu ainukene suurim psühholoogia laboratoorium Eestis. Aparaadid telliti mõne aasta eest kõik Saksamaalt ja tulid ühes muu sisseseadega üle 200.000 mk. maksmata. Laboratooriumile on linnavalitsuse poolt omaette tarvitamiseks antud kaks keskmise suurusega tuba poeglaste gümnaasiumi maneeshi teisel korral. Peale aparatuuride on psühholoogia laboratooriumil oma eri raamatukogu. Laboratoorium töötab A. Kuksi juhatusel.

Möödunud 1923 a. I poolaastal töötas laboratooriumis üks rühm, II poolaastal aga juba kaks rühma. Töökavas oli: a) proseminarium eksperimentaalsest psühholoogiast (algajaile à 2 tundi nädalas); b) seminaarium eetikast (kõigile, ka 2 tundi nädalas) ja c) praktilised tööd eksperimentaalsest psühholoogiast (vanemale rühmale). Korralduste kuulajate ja töötajate arv oli võrdlemisi väike. Juhuslikke kuulajaid oli rohkesti, eriti keskkoolide ja pedagoogiliste õppeasutuste vanemate klasside õpilaste seast. — Kuulajaiks ja töötajaiks võetakse vastu neid, kes tutvavad psühholoogia ja loogikaga keskkooli kava ulatuses. Kolledzi sotsiaal-humanitaarse teaduskonna kuulajaile, Tallinna õpetajaile ja pedagoogiliste õppeasutuste (seminar ja pedagoogilised kursused) õpilastele on töötamine ja kuulamine psühholoogia laboratooriumis maksuta; teistele on õppemaks 500 mk. poolaastas.

Tulusid oli psühholoogia laboratooriumil õppemaksust 1923 a. 5000 mk., kulusid aga 208.785 mk. Tuleb tähendada, et psühholoogia laboratoorium sennini väljastpoolt toetust saanud ei ole. Käesoleval aastal on seda aga juba loota. Ei saa ka seda siin tähendamata jätta, et just Tallinna umbes 600 liikmeline õpetajate pere, kelle huvisid psühholoogia laboratooriumi asutamisega arvati silmas pidada, sennini ta vastu siiski vähe huvi on ilmutanud. Nüüd, kus juba sisseseade ja korraldusetööde ajajärgust üle saadud ja võimalus on psühholoogia laboratooriumis tõsisele produktiivsele tööle asuda, peaks õpetajaskonna huvi selle asutuse vastu elavamaks minema.

VIII. Möödunud aasta teisel poolel laienes Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi hariduslik tegevus üle terve kodumaa. Selle tegevuse korraldajaks on *haridusbüroo*. Et see meil uus ning omapärane hariduslik asutus on, siis siin mõne sõnaga lähemalt tema ülesannetest ning korraldusest.

Juba mõnda aastat tundus meil terav puudus keskkoha järele, kes välis- ja kodumaa hariduse tööd juhiks ja korraldaks. Aasta paari eest tehti ühel üleriiklikul haridustegelaste ja rahvaülikoolide esitajate koosolekul Tallinna Rahvaülikoolide Seltsile ülesandeks selle töö juhtimine senniks oma peale võtta, kunni meil sellekohane eriasutus luuakse. Esmalt puudus T. R. Seltsil aineiline jõud, et seda ülesannet laiemal määral teostada. Võidi vaid ainult mõnele väljapool Tallinnat asuvale hariduslikule seltsile või maakonna linnade rahvaülikoolidele lektoreid soovitada. Alles möödunud aasta teisel poolel avanesid haridusministeeriumi rahalisel toetusel sellel alal paremad tegevusevõimalused. Välis- ja kodumaa hariduse töö juhtimiseks ja korraldamiseks asutas Seltsi juhatus *haridusbüroo*, kes küll üldiselt Seltsi juhatusesele alluv, kuid siiski omas sisemises tegevuses täiesti iseseisev on. Tema lähemaks ülesandeks on korraldada väljaspool Tallinnat haridusministeeriumilt saadud toetuse varal kohalike organisatsioonide või tegelaste kutsel pikema- ehk lühemaajalisi kursuseid ja loenguid. Kohalike organisatsioonide või tegelaste ülesandeks on leida

kohased ruumid, kanda kohapealsed kulud, nagu ruumide üür, küte, valgustus, lektorite kohaleviimine lähemast raudteejaamast jne. Haridusbüroo maksab lektorite tasu, kannab nende sõidukulud, muretseb tarvilikud õppeabinõud jne. Haridusbüroo juhatajaks valis Seltsi juhatus J. Annussoni.

H.-büroo alustas oma tegevuse 1. juulist 1 a. Esmalt seisis teina tegevus mitmesuguste eeltööde tegemises, nagu sidemete loomises kohal, seltskonna informeerimises, lühemaajaliste üldhariduslikkude kursuste kavade valmistamises, lektorite leidmises, üksikute ainetes jaoks kavade ning lühikeste konseptide trükkimises jne. Alaliste lektoritena astusid haridusbüroo teenistusse A. Tamm, P. Telg ja J. Part (büroo esitaja Tartus). Peale nende on haridusbürool veel terve rida ajutisi lektoreid Tartu üliõpilaste ja teiste haridustegelaste seast, nagu Dr. K. Otto, H. Mäe, J. Talts, J. Pervik, J. Meerits, J. Klein, A. Grünberg, A. Parts, A. Tannebaum, E. Aidas, J. Tehver, M. Sakson, R. Hanson, T. Reim, Tissipka, J. Feldmann, O. Parmus, J. Maide, J. Pert, P. Kesküla, O. Bekmann, A. Veiss, Dr. L. Mahlstein-Männik, Dr. Bürger, J. Luik, J. Voormann, M. Lepik, Tõnnisson, A. Kranig, H. Ernesaks j. t. Sügise tulekuks olid eeltööd sedavõrd edenenud, et kursuste korraldamisega alustada oleks võidud. Nende korraldamist takistas aga möödunud suve ja sügise ilmastik, mille tõttu paljud põllumajanduslikud tööd hilissügise ja talve peale langesid — maainimestel puudus aeg kursustel käimiseks. Alles talve tulekul saadi kursuste ja loengute korraldamisega agaramalt peale hakata. Paljudes kohtades, kus esmalt oli kavatsatud neid korraldada, tuli neist loobuda, ehk neid käesolevaks aastaks edasi lükata.

Kursuseid ja loenguid peeti möödunud aastal järgmistes kohtades: Jõhvis (42 loengut), Saue (27 loengut), Tapal (6 loengut), Baltiskis (33 loengut), Kanepis (57 loengut), Viljandis (21 loengut), Peetris, Virumaal (33 loengut), Viru-Jaagupis (30 loengut), Valgas (6 loengut), Keilas (18 loengut), Paides (6 loengut), Naryas (18 loengut), Antslas (21 loengut), Pärnu-Jaagupis (18 loengut), Harju-Jaa-

nis (27 loengut), Hageris (33 loengut), Kohilas (39 loengut), Mõisakülas (10 loengut) Seega 19 kohas kokku 445 loengut. — Tuleb siin tähendada, et käesoleval aastal nende kursuste korraldamine mitu korda elavam ja laialisem on.

Oma laadi poolest olid kursused lühemaajalised üldhariduslikud. Mõnes kohas oli aga ka põllumajanduslikke aineid üldhariduslikkude seas (näit. Kanepis). Üksikuile aineile pühendati enamasti ikka 3 kuni 6 loengut, mõnele ainele (näit. eesti kirjandus) aga rohkem — kuni 10 loengut. Aineteks olid enamasti: kultuuri ajalugu (6 loengut), kodanikuteadus (6 l.), täheteadus (6 l.), majandusteadus (6 l.), eesti maateadus (6 l.), eesti ajalugu (6 l.), kodumaa taime- ja loomariigi arenemine (3 l.), eesti geoloogia ja maapõue varandused (3 l.), ilmteadus (3 l.), elu algus, arenemine ja lõpp (3 l.), pärivus (3 l.), vanadus ja surm (3 l.), tervishoid (6 l.), soomesugu rahvad (6 l.) j. t.

Tulusid oli haridusbürool 353.761 m., kulused 304.863 mk. Osa kuludest (nimelt aastavahetusel peetud kursuste kulud) läksid käesoleva aasta arvesse. Peale selle on ka veel mõni kohalik organisatsioon oma arvete saatmisega yibinud, mis ka käesoleva aasta arvesse läksid. Nii on tõeline kulude arve tulude arvest tublisti suurem. Võrdlemise suured kulud on seletatavad haridusbüroo eeltööde rohkusega, õppeabinõude muretsemisega, kavade ja konseptide trükkimisega jne.

IX. Haridusliku asutusena tuleb nimetada ka Seltsi *raamatukogu*. Raamatukogu on ainult Seltsi liikmetele ja Seltsi õppeasutuste kuulajatele maksuta tarvitada. Avatud on raamatukogu igapäev (peale laupäeva ja pühapäeva) kella $1/26$ — $1/28$ õhtul. Võõrastele raamatuid lugemiseks kogust ei anta. Möödunud aasta lõpul oli kogus ilukirjanduslikke ja teaduslikke eesti-, vene-, saksa-, prantsuse-, inglise- j. t. keelseid raamatuid 4366 eksemplari. Aasta jooksul võeti raamatuid lugemiseks 3721 korda. Kulused oli raamatukogul 143.768 mk.; otsekoheseid tulusid ei olnud, nii et see summa kõik teistest Seltsi tuludest katta tuli.

X. Seltsi juures töötab juba mitmendat aastat *Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi laulukoor*, kes omale ka laiema tunnustuse on suutnud võita. Laulukoorist võivad kodukorra põhjal ainult Seltsi liikmed osa võtta. Möödunud aastal oli üleriikliku laulupeo tõttu Seltsi laulukoori tegevus üsna elav. Peale üldise laulupeo võttis laulukoor osa ka Alutaguse laulupeost Narva-Jõesuus. Omal algatusel korraldas koor Tallinnas ühe kontserdi, kaks kontsert-balli ja kolm väljasõitu kontsertidega väljaspoole Tallinnat. Peale selle esines ta kaks korda Tallinna „Sõdurite kodus“. Lauljaid oli möödunud aastal 110. Lauluharjutusi peetakse 2 korda nädalas. Koorijuhiks on juba mitmendat aastat H. Roosmann. Peale selle on lauljaille korraldatud 2 korda nädalas teoreetiline muusika kursus ja hääleseadmise harjutused. Teoreetilist muusika õpetust annab Visnapuu. Loenguid ja harjutusi oli kooril möödunud aastal 178. Kulusid oli Seltsil laulukoori juhi palgaks ja teoreetiliste loengute tasuks kokku 43.200 mk. Tulusid Seltsil laulukoori alal ei olnud. — Möödunud aasta lõpul tekkis laulukoori kõrvale ka keelpillide orkester.

Lõpuks olgu siin mõned üldarvud Seltsi 1923 a. kassa aruandest. Sissetulekuid oli Seltsil aasta jooksul kokku 4.191.152 mk. 11 penni; eelmise aasta saldo 418.593 mk. 39 p., seega kokku 4.609.745 mk. 50 p. Sissetulekuist oli õppemaksu arvel 2.742.456 mk.; suuremad toetussummad olid: a) haridusministeeriumilt 1.048.534 mk. (selles arvus edasiharimise kursustele 215.000 mk. ja haridusbüroole 350.000 mk.), b) Tallinna linnavalitsuselt 300.000 mk. Kulusid oli aasta jooksul kokku 4.309.563 mk. 50 p., seega saldo 1. jaanuariks 1924 aastaks

300.182 mk. Liikuvad varandust oli Seltsil 1923 a. lõpul 1.334.115 mk. väärtuses. — Seltsi eelarve 1924 aastaks on 4.806.482 margaga tasakaalus; peale selle on veel haridusbüroo eelarve 240.000 margaga tasakaalus, seega kokku 5.046.482 mk.

Üttest ettevõtetest on 1924 a. töökavas *kaubandustööstusmuuseumi* asutamine, mille jaoks juba kaunikene kogu kauba- ja tööstussaaduste proove kodu- ja väljamaa äridelt ja vabrikutelt on saadud ja veelgi loodetakse saada. Kaubandustööstusmuuseum oleks lähedas ühenduses kolledzi kõrgema osa majandusosakonnaga.

Olgu siin veel tähendatud, et Seltsi juhtimine tema algusest peale kunni sennini ikka samades kätes on olnud. Juba mitmendat aastat töötab juhatus, keda küll iga aasta uuesti ümber valitakse, püsivas koosseisus. Möödunud 1923 a. olid juhatuses: esimeheks J. Annusson (on sellel kohal Seltsi asutamisest saadik seisnud), abiesimeesteks A. Kuks ja A. Tamm, kassapidajaks A. Tuberg, abikassapidajaks J. Kents, sekretäriks F. Kreitsmann, ametita juhatuse liikmeiks Dr. M. Püümann, J. Vestholm, G. Ney ja M. Välbe. Käesoleval 1924 a. on juhatuses ainult niipalju muudatusi, et tagasiastunud F. Kreitsmanni asemele peakoosolekul valiti juhatusse D. Treimann, kes ka juhatuse koosolekul sekretäriks sai.

Peale õppeasutuste üldjuhataja M. Välbe ja tema abi A. Luhaääre on Seltsi büroos alaliselt tegevuses 4 ametnikku. Büroo tööaeg on õhtuti kella 5—8. — Võrreldes möödunud aastaga on käesoleva aasta esimese veerandi tegevus veidi hoogsamalt endist rada edasi läinud. Eriti tuleb seda just haridusbüroo suhtes mainida. (Lõpp).

Kroonika.

II. eesti keele õpetajate kongress Tallinnas, 16.—18. augustil 1924 a.

Nagu varemalt teatatud, korraldab Eesti Õpetajate Liit Tallinnas 21. linna algkooli saalis 16.—18. augustini II. eesti keele õpetajate kongressi. Nüüd on kongressi kava peajoonetes kindlaks määratud.

Kavasse on võetud järgmised referaadid:

1. Inimese arenemine ja emakeele mõju selles. Ref. prof. P. Pöld.
2. Teoreetiline grammatika koolis. Referant A. Öunapuu.
3. a) Kirjatööd algkoolis ja kodu. Referant A. Ploompuu.

- b) Keskkooli kirjatööd. Ref. E. Schönberg.
 d) Kirjalikud tööd koolis ja kodu ja nende parandamine. Ref. R. Ruubel.
 e) Kuidas saavutada soovitavaid tagajärgi õigekirja alal alg- ja keskkoolis. Ref. Tr. Puusepp.
- 4 Meie keeleuueendus teaduslikust ja praktilisest seisukohast. Ref. mag. Mägiste.
 5. Mida võib pakkuda muinasjutt koolile. Ref. M. Kampmann.
 6. a) Rahvaluule käsitlus alg- ja keskkoolis. Ref. A. Raud.
 b) Rahvaluule käsitlus keskkoolis. Ref. Joh. Aavik.
 7 a) Kuidas peaks korraldama kirjanduse õpetust algkoolis. Ref. R. Reimann.
 b) Kuidas peaks korraldama kirjanduse õpetust keskkoolis. Ref. E. Peterson.
 8. Välskirjanduse tarvilikkus ja ulatus meie koolis. Ref. prof. G. Suits.
 9. Kirjanduse lugemine koolis ja kodu. Ref. A. Johanson-Oengo.
 10. Kirjanduse teooria. Ref. E. Peterson.
 11. Habits. Ref. E. Martinson.
 12. Kirjanduslõulised lugemikud. Ref. N. Andresen.
 13. Eesti keele süntaksite ülevaade. Referent E. Nurm.
 14. I. eesti keete õpetajate kongressil valitud alg- ja keskkooli eesti keele õppekavade väljatöötamise komisjonide aruanne.

Kongressist osavõtjatele korraldatakse ühis-korterid Raua t 31 (21. linna algkoolis, Sadama jaama lähedal) ja Kloostri t. 16 (linna poeglaste humanitaargümnaasiumis — Tallinna jaama lähedal).

Tänuavaldus.

Soome-Ugri II. hariduskongress on möödunud. Tema kordaminekut kindlustasid kõigi asutuste, ajakirjanduse ja seltskonna haruldane vastutulelikkus, kaasabi ja kaastegelaste energiline töö.

Kongressi korraldav toimikond palub kõiki, kes teda oma kaasabiga ning tööga toetasid, keda aga siin üksikult nimetada võimatu, vastu võtta toimikonna sügav tänu- ning lugupidamis-avaldus toetuse eest kongressi korraldamisel.

Iseäralist tänu võib öelda toimikond koolinäituse korraldajatele, algades virkadest õpilastest, lõpetades koolide õpetajate ja juhatajatega ning koolinõunikkudega, kes päevade, isegi nädalate ja kuude kaupa väsimatult ennastalgavalt näituse korraldamise alal töötasid. *Toimikond julgub oletada, et see töö ei olnud kasutu.* Lubatagu viimase väite tõenduseks tuua mõned read ühe soome juhtiva haridustegelase kirjast. Ta kirjutab: „Teie hariduskongressist jäi minul sügav ja püsiv mulje. Eriti rõõmustas mind Teie suur koolinäitus. Ei tea, mida rohkem imestada, kas algkoolide, keskkoolide, seminaride või kutsekoolide näitust. Kui veel arvesse võtta, et need koolide

töötulemused on lühikese aja töövili, on rõõm ja imestus seda suurem. Tõesti võin rõõmuga õnne soovida eesti õpeasutustele ja haridusministeeriumile, kelle jõupingutus nii palju on korda saatnud. Haridus ja töö on need peategurid, mis kindlustavad rahva iseseisvuse“.

Tunne, et näitus korda läks, olgu ta korraldajatele primaks tasuks.

G. OLLIK,
Toimikonna juhataja.

K. ÕUNAPUU,
Sekretär.

*

Soome-Ugri II. hariduskongress

peeti 19.—21. juunini s. a. Tallinnas. Nii osavõtult kui korralduselt tuleb kongress kordalainuks lugeda. Kongressi töö tulemuste kohta ilmuvad „Kasvatuse“ lähemais numbreis korraldajailt kirjutused.

*

Üleilmiine matemaatikaõpetajate kongress

peetakse s. a. augustis Kanada Torontos. Eesti poolt ametlikku eustajat kuuldavasti krediidi pumisel ei saadeta.

*

Üleriiklik usuõpetajate kongress

peetakse 10.—13. aug. s. a. Tartus Treffneri gümnaasiumi ruumes. Kongressi töökavas on 12 referaati mitme usuõpetusesse puutuva küsimuse kohta. Kongressiga ühenduses korraldatakse raamatute ja õppeabinõude näitus.

*

Vabu õpetajate kohti

on Tartumaal ligemale 60 ja Võrumaal umbes 30.

*

Haridusministeerium ja usuõpetus.

Usu õpetamise tagajärgedega tutvunemiseks korraldas haridusministeerium ankeedi 1923/24 õppeaasta kohta. Ühtlasi läkitas ministeerium maakonna ja linna koolivalitsusele ettekirjutused väärnähtuste kõrvaldamiseks usu õpetamisel eeloleval õppeaastal.

*

Soome õpetajad Eestis.

Hiljuti käis rühm soome õpetajaid Virumaal Üdriku nõdratõstusliste laste kasvatusasustega tutvunemas. Vastastikuse kontakti alalhoidmiseks määrati järgmine eesti ja soome mainitud kasvatusasutuste õppejõudude kokkusaamine Soome riiklikku kasvatusasutusse „Perttula“. Loota on ka ungarlaste osavõttu sest koosolemisest.