

A-655

PEDAGOOGIKA
ARHIIVMUSEUM
FOND K 44687

47 lk

TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOO

Tallinna Pedagoogikaülikool

TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOO

Kasvatusteaduste teaduskond

Teaduskond - Faculty

Koolipedagoogika osakond

Kasvatusteaduste teaduskond

Tööpalk - Work day

Algõpetuse õppetool

EESTI KEELE ÕPETAMINE EESTI ALGKOOLIDES

Title

TEACHING ESTONIAN LANGUAGE IN

Riina Talvis

Õppeaand - Subject

Kasvatusteadus

Uuringu tasand - Level

Diplomitöö

Referaat - Abstract

Kandideer diplomaan on esitanud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud

EESTI KEELE ÕPETAMINE EESTI ALGKOOLIDES

AASTATEL 1918 - 1928

Antud diplomaanile on antud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud
Antud diplomaanile on antud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud
Antud diplomaanile on antud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud

Diplomitöö

Tähelepanu on pöördetud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud
Tähelepanu on pöördetud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud
Tähelepanu on pöördetud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud
Tähelepanu on pöördetud Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste teaduskonnas 23. septembriks
allkirjutatud

A. Valm

Juhendaja: Mare Mürsepp

Võttesõnad

Eestikeelse õpetamise, algõpetamine, Tallinn

Keywords

Teaching mother tongue, early school education, Tallinn

Sihtasutuse koht - Where deposited

TALLINN 2000

Muu informatsioon - Additional information

TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOOL – TALLINN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Teaduskond – Faculty	Õppetool – Department	
Kasvatusteaduste teaduskond	Algõpetuse õppetool	
Töö pealkiri – Work title		
EESTI KEELE ÕPETAMINE EESTI ALGKOOLOIDES AASTATEL 1918-1928		
Title		
TEACHING MOTHER TONGUE IN ESTONIAN PRIMARY SCHOOLS YEARS 1918 - 1928		
Õppesuund – Subjekt		
Kasvatusteadused		
Uurimuse tasand – Level	Aasta ja kuu – Year and Month	Lehekülgede arv – Number of pages
Diplomitöö	2000. a. juuni	47
Referaat – Abstract		
Käesolev diplomitöö on eesti keeles ja koosneb 47 leheküljest. Töö koostamisel on kasutatud 35 kirjanduslikku allikat ja tööd täiendab 1 lisa 4 tabelit. Käesolev diplomitöö on kahes eestikeelses eksemplaris. Antud diplomitöös tehakse ajalooline ülevaade eesti keele õpetamisest algkoolides 1918-1928 aastatel, mil pandi alus eesti keele õpetamise teaduslikule metoodikale. Antud ajajärk hõlmab Eesti Vabariigi teket ja algusaastaid. Kuna eestikeelne kooliharidus sai alguse koos Eesti Vabariigi tekkega, siis oli antud ajajärk oluline eestikeelse hariduse põhisuundade kujunemisel. Tähelepanu on pööratud õppeprogrammidele ja –plaanidele ning tol ajal kasutusel oleva õppekirjanduse kirjeldamisele ning analüüsile. Vaatluse all on emakeele õpetamise metoodika ning õpetamisega kaasnevad probleemid. Samuti on käsitletud emakeele õpetajate kongresse nimetatud ajavahemikul. Tolleaegset eesti keele õpetuse kujunemist ning õpetamist mõjutasid nii keeleuuendlased, kes tõid keelde uusi sõnu kui ka kooli uuendusliikumine, mis propageeris euroopalikke pedagoogika meetodeid.		
Võtmesõnad:		
Emakeele õpetamine, õppeprogrammid ja õppekirjandus		
Keywords:		
Teaching mother tongue, curriculum and studying literature		
Säilitamise koht – Where deposited		
TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna raamatukogu		
Muu informatsioon – Additional information		

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Peatükk: Ülevaade eesti keele õpetamise ajaloost kuni 1918. aastani	5
2. Peatükk: Õppeprogrammid ja –plaanid aastatel 1918-1928	8
3. Peatükk: Õppekirjandus	15
4. Peatükk: Emakeele õpetamise metoodika	23
5. Peatükk: Emakeele õpetamise üldisi probleeme	28
6. Peatükk: Õpetajate kongressid	32
7. Peatükk: Keeleuuenduse mõju eesti keele õpetamisele	35
8. Peatükk: Kooliuuenduslik töö	38
Kokkuvõte	40
Summary	42
Kasutatud kirjandus	44
Lisad	46

Sissejuhatus

Me elame Eesti Vabariigis ning meie riigikeeleks on eesti keel. Oluline on, et iga meie riigi kodanik valdaks emakeelt puhtalt – seda nii kõnes kui kirjas. Selle saavutamiseks on keeleõpet vaja täiustada, uuendada, võtta meie minevikust üle kõik hea, mida võib rakendada nüüdiskoolis. Tänapäev ja minevik esinevad alati tihedalt koos, sest tänapäeva metoodika ja kasvatuslike seisukohtade juured peituvad sageli minevikus. On ju sageli uus unustatud vana.

Me peame teadma oma minevikku, sest muidu ei oska me anda õiget hinnangut olemasolevale ega oska teha õigeid otsuseid, valikuid ja prognoose parema tuleviku suhtes.

C. R. Jakobson on öelnud: “Keel on rahva kõige kallim pärandus. Keel on, mis rahvast rahva teeb; ta varjab lõpmata väge ja pühadust oma sees. Keel ja mõistus käivad käsikäes, sest keel on avalikuks saanud mõistus.”

Käesoleva uurimistöo ülesanne on anda ülevaade eesti keele õpetamise ajaloost algkoolides aastatel 1918 – 1928.a.

Teema valikul lähtusin pragmaatilisest kaalutlusest. Tahtsin rohkem teada eesti keele õpetamise kujunemisest ja tema arengust, eesti keele ajaloost. Arvan, et inimesel, kes soovib saada algklasside õpetajaks, on vaja teada emakeele omapära, tunda põhjalikult õpetamise ajalugu ning samas leian, et emakeele valdamine on kõigi teiste ainete õppimise aluseks.

Töös käsitlen eesti keele õpetamise üldisi küsimusi, õppekirjandust, metoodikat ja domineerivaid didaktilis – lingvistilisi suundi, mis mõjutasid eesti keelt ja algkooli emakeeleõpetust aastatel 1918 – 1928.

1. peatükk: Ülevaade eesti keele õpetamise ajaloost kuni 1918. aastani

XVI saj. kujunes Eestis kaks kirjakeelt – põhjaeesti ja lõunaeesti kirjakeel. Aja jooksul muutus tähtsamaks põhjaeesti kirjakeel, mis eesti rahvuse kujunemise perioodil tõrjus välja lõunaeesti kirjakeele ja sai rahvuslikuks kirjakeeleks (Valmis 1986).

Eestikeelse rahvakooli täpne sünnidaatum pole teada. Koolide rajamine Eesti- ja Liivimaal hoogustus 17. sajandi teisel poolel, mil Rootsi võim hakkas energilisemalt võitlema kirikliku ideoloogia levitamise eest talurahva hulgas. Hakati asutama kihelkonnakirikute juurde rahvakoole, mille ülesandeks olid talurahvale lugemisoskuse andmine (Andresen 1974).

Koolide rajamisega kaasnes õppekirjanduse vajadus. Emakeeleõpetuse seisuks vaadeldaval perioodil oli lugema õpetamine, olulisemaks õppevahendiks aabits. Esimene eesti keeles kirjutatud aabits ilmus 1641. aastal, mille autoriks oli piiskop I. Ihering (Valmis 1986).

Laiemas ulatuses pani emakeelsele rahvakoolile aluse Bengt Gottfried Forselius (1660-1688). Suur tähtsus oli Forseliusel eesti keele ortograafia reformijana ning lugemisõpetuse metoodikuna. Ta parandas tollal lugemisõpetuses valitsevat veerimismetoodikat, soovitades häälduse ell, emm, enn jne. asemel hääldada vastavaid häälikuid le, me, ne jne. Selles nõudes peituvad juba hääliku meetodi alged (Valmis 1986).

Oluline osa lugemisõpetuse arengus on O. W. Masingul (1763-1832), kes andis 1795. aastal välja aabitsa, mis kandis nime "ABD ehk Lugemisse=Raamat Lastele kes tahavad luggema õppida". Antud aabitsa alguses on sissejuhatus, mida võib nimetada esimeseks metoodiliseks juhendiks meie lugemisõpetuse arenguloos. Masing ei pea õigeks lapse õppima sundimist, sest õppimine ei tohi olla karistus. Masing peab

vajalikuks lugemist õpetada alates sellest hetkest, kui laps hakkab kõnelema. Lugema pidi õppima nii kahe aastaga. Tähti ei tohtinud õpetada alfabeetilises järjekorras ja õpetamise põhiprintsiibiks on kergemalt raskemale (Valmis 1986).

1821. aastal avaldas Masing seinatabelite kujul lugemise lehed, mis kujutasid liikuvat aabitsat selle praeguses mõttes ning olid väga otstarbekad. Koos lugemise lehtedega ilmus ka metoodiline juhend (Valmis 1986).

19. saj esimese poole aabitsaraamatud põhinesid veerimismeetodil, mis domineeris Eestis kuni 19. saj 70-ndate aastateni. Veerimismeetodi kauaaegse eksistentsi põhjus peitub eelkõige lugemisoskuse funktsioonis. Teatavasti nõudis protestantism, et maarahvas oskaks katekismust ja piiblit lugeda. See tähendas, et talurahvast oli vaja mingil määral õpetada. Lugemisoskus oli nii eesmärk, vahend kui ka hariduse sisu. Oli päris loomulik, et oma hariduse sai laps pika aja jooksul. Lugema õpetamine oli ikka valdavalt kodu ülesanne, kuid kodusesse oli uusi põhimõtteid raske viia (Valmis 1986).

Tõelise pöörde eesti kooli kirjandusse tõid C. R. Jakobsoni lugemikud. Jakobson koostas kolmeosalise "Koolilugemise raamatu" 1.osa 1867.a., 2.osa 1875.a., 3.osa 1876.a.). Esimese osa lugemispalad olid kasvatusliku ja õpetusliku sisuga. Teises osas oli rohkem rõhku pandud eesti kirjanduse ja rahvaluule tutvustamisele. Kolmandas osas olid esiplaanil teadusliku sisuga lugemispalad (Valmis 1986).

19. saj. viimastel aastakümnetel ilmus esimene eesti keele grammatika (K. A. Hermann ja H. Einer) ja ilmusid ka mõned sõnaraamatud õpetajatele, millede autoriteks olid A. Hansen, V. Normann, A. Linge. 1880.a. lõpul olid nii valla- kui ka kihelkonnakooli õpikute seis enam-vähem rahuldav.

19.saj. teisel poolel hakkas tsaarivalitsus läbi viima aktiivset venestuspoliitikat. 1887.a. kehtestati "ajutised" täiendavad eeskirjad algkoolide juhtimise kohta Liivi-, Kura- ja Eestimaa kubermangudes, mille järgi vene keel sai koolides õppekeeleks. Ainult vallakoolides võis kahel esimesel aastal õppetöö toimuda emakeeles. Emakeelsed võisid olla ka usuõpetuse ja kirikulaulu tunnid. 1893.a. ilmus uus kooliseadus, mis nõudis venekeelset õpetust juba alates vallakooli teisest kooliaastast. See kõik mõjus emakeelse kooli arengule pärssivalt (Valmis 1986).

20.saj. algul hakati tungivalt nõudma eesti keele kasutamise õigust ametiasutustes, eesti keele tundide arvu suurendamist algkoolides, emakeele õpetamist kohustusliku ainenäena keskkoolides, samuti eesti keele kateedri loomist ülikoolis. Tol ajal algas ka intensiivne keelealane organiseerimistegevus.

Peale 1917.a. Veebruarirevolutsiooni jäi kehtima endine koolikorraldus. 1917.a. saadeti kodanluse eestvedamisel Ajutisele Valitsusele kiri emakeelse õppetöö lubamiseks esialgu vähemalt algkoolides. Juba septembris andis Ajutine Valitsus haridusministeeriumile korralduse, mille järgi Baltimaades anti õigus kõikides algkoolides sisse seada emakeelne õppetöö, keskkoolides ja ülikoolis aga jätkus õppetöö vene keeles (Valmis 1986).

Oktoobrirevolutsioon kindlustas kõigile Venemaa kodanikele õiguse haridusele. Läbiviidavatest ümberkorraldustest (jaanuar-veebruar 1918.a.) oli kõige olulisem emakeelse õpetuse kehtestamine kõikides koolides. Kõik koolid otsustati allutada riigile, kavatseti välja töötada uued ajakohased õppeplaanid ja programmid (Elango 1968).

Saksa okupatsioon tõi eesti hariduse tagasi mineviku, sest kehtestati Saksa riigi koolide õppeplaanid ning õppetööd võisid jätkata ainult saksa õppekeelega koolid ja koolid, kus õpetati saksa keelt vähemalt kuus tundi nädalas. Novembris 1918.a. algas Saksamaal revolutsioon ning 29. novembril kuulutati Narvas välja Eesti Tööraha Kommuun, mis tunnistas kehtivaks kõik Nõukogude valitsuse otsused ja määrused (Valmis 1986).

Metoodilise mõtte areng oli seotud tol ajal eelkõige M. Kampmanni nimega. Suurt tähtsust emakeeleõpetuse ajaloos omab 1918.a. ilmunud M. Kampmanni "Eesti keele õppeviis", mis tõi metoodikasse palju uut. Siit ammutati ideid õppekavade ja raamatute koostamiseks. Kuid ajal, mil alles kehtestati emakeelne õpetöö, olid paljud esitatud seisukohad meie pedagoogikas liiga uudsed ja kõike ei suudetud kohe omaks võtta ega praktikasse rakendada.

2. peatükk: Õppeprogrammid ja -plaanid aastatel 1918-1928

Metoodika arenes tol ajajärgul nii Eestis kui ka väljaspool Eestit (Venemaal) ühtsena ning vastastikku arvestati uusi seisukohti.

Aastatel 1918-1919 jätkasid Eestis tööd veel tsaariaegsed koolitööbid, sest saksa okupatsioon ja sellele järgnev kodusõda olid takistanud nõukogude võimul koolisüsteemi ümberkorraldamise lõpule viimist. Kuigi tsaariaegne koolisüsteem oli Eesti kodanluse reaktsioonilisemale osale põhijoontes vastuvõetav, ei kavatsenud töörahva hulgad ja demokraatlik intelligents sellega leppida, vaid nad taotlesid koolisüsteemi ühtlustamist ja demokratiseerimist. Koolisüsteemi küsimus oli antud ülevaatamiseks Asutavale Kogule, millesse kuulus väikekodanlik töölispartei (Elango 1972).

Bolševistliku riigipöördega 1917.a. oktoobris said alguse muutused haridussüsteemis. Koolid allutati Rahvakomissariaadile ja lülitati riiklikku üldhariduskoolide võrku. Koolide juhtimine läks töörahva nõukogu täitekomitee otsealluvusse (Valmis 1997).

Ühe esimese ettevõtmisena muudeti Eesti Vabariigi haridussüsteem eestikeelseks. Oktoobrirevolutsiooni käigus said Venemaa kõik rahvad võrdõiguslikeks. Kaotati keeleline ebavõrdsus ning anti võimalus haridust saada emakeeles. Eesti keel muutus ametlikuks riigikeeleks alg-, kesk- ja kõrgkoolides. Esimest korda ajaloos sai Tartu Ülikooli õppekeeleks eesti keel, kuid kõik koolid Eesti Vabariigis ei olnud siiski eestikeelsed. Riigikogu poolt vastu võetud kultuuriautonomia seadus kindlustas kõigile suurematele rahvagruppidele emakeelse hariduse (Vääri 1976).

1918.aastal võeti vastu VNFSV ühtse töökooli põhimäärus, mis määras kindlaks nõukogude kooli struktuuri ja alused. Ühtluskooli teostamiseks tuli olemasolevale kolmeaastasele rahvakoolile järk-järgult klasse juurde lisada. Ühtluskooli algaste pidi olema senise kuueaastase asemel seitsmeaastane ja sunduslik kõigile.

Avalike algkoolide seadus kehtestati 1920. aasta sügisel. Uue seaduse elluviimise määрусega nimetati kõik endised valla-, kihelkonna-, kroonu- ja linnaalgkoolid ja kõrgemad alg- ja rahvakoolid 1920/21 õppeaasta algusest avalikeks algkoolideks. Sellega oli algharidussüsteem ka ühtlustatud. Lubatud olid ka erakoolid (Eisen 1995).

Kooliruumide puuduse tõttu ja seetõttu, et algkooli õpetajaid ei osutunud võimalikuks kohe alguses täies mahus õpetada, sellepärast otsustati seadus läbi viia osade kaupa ning järk-järgult. Selle otsuse lõpptähtajaks nimetati aasta 1930. Kuueklassilise koolikohustuse ellurakendamise viimaseks tähtajaks määrati 01.01.1930 (selle ajani võis kehtida neljaklassiline algharidus) (Andresen 1993). Enne seda oli kooliharidus organiseeritud nelja klassi vahel, kus olid lapsed vanuses 8-16 (Elango 1972). Koolikohustus pidi kestma 8.-16. eluaastani või kooli lõpetamiseni. Neile vanemaile, kes ei hoolitsenud oma laste koolitamise eest, nähti ette rahatrahv. Vähemusrahvustele tuli emakeelne klass avada siis, kui selleks oli vähemalt 20 sooviavaldust (Andresen 1993).

1919.a. septembris laiendati Asutava Kogu otsusega koolikohustust seniselt kolmelt aastalt neljale. Neli klassi said esialgu alama astme ning kõrgema astme algkooli nimetuse. Lapsed, kes olid õppeaasta alguseks saanud seitsmeaastaseks olid kohustatud algkooli astuma. Erandina võisid hiljem kooli astuda lapsed, kellel oli selleks mõjuv põhjus (nt. kauakestev haigus). Algkoolis kehtestati ajutised õppekavad, nende tegemistest võtsid osa nii alg- kui keskkooli õpetajad, aga ka ülikooli professorid (Andresen 1995).

Õppekavades esitati käsitletavate teemade loend, mis oli struktureeritud klassiti ja õppeaineti. Erilist tähelepanu pöörati koduloole kui "kõikide ainete lähtealusele" ja ajaloo, sest õppekavade koostajad tõstsid esikohale üldkultuurilised ning rahvuslikud väärtused (Läänemets 1995). Pearõhk asetati eesti keele, rahvaloomingu, kirjanduse, eesti ajaloo ja kodanikuõpetuse tundmaõppimisele. Kool pidi seadma eesmärgiks Eesti Vabariigi tervete, töökate, kohusetundlikke ja elurõõmsate kodanike kasvatamise (Andresen 1995). Antud õppekava juures on huvitav see, et tollases rahvakoolis oli võimalik õppida peale eesti keele veel kolme keelt:

1) vene;

- 2) inglise;
- 3) saksa, prantsuse või ladina keelt (Läänemets 1995).

1919. aastal anti algkoolide jaoks välja, mis tol ajal oli veel 7.klassiline, ajutised õppeprogrammid ja –plaanid. Nende programmide kohaselt õpetati keelt ja kirjandust ühes tunnis koos. Keele ja kirjanduse tunnid toimusid täies mahus (Tabel 1). Sama aasta sügisel töötati välja uus õppeplaan. Selles uues plaanis oli muudetud ainult tundide arvu (Valmis 1986) (Tabel 2). Selline õppeplaani muutmine kohe aasta alguses tõi endaga kaasa segaduse ning kutsus esile rahulolematuse, sest õpetajate töökoormus vähenes.

Kõigi nende õppeplaanidega (11) ei olnud kaasas saatekirja, kuid nõuti, et peamist tähelepanu osutatakse õigekirjale. Peamisteks teemadeks esimeses ja teises klassis oli õigekiri; kolmandas klassis vaadati kõne osasid, käänamist ja pööramist ja lauseliikmetest vaadati alust ja öeldist; neljandas klassis korraliti varem õpitut, tutvutakse sõnade järjekorraga lauses ja kirjavahemärkide kasutamist; viiendas klassis korraliti õigekirja; kuuendas klassis oli ette nähtud lühike morfoloogia (vormiõpetus) kursus (pööramine ja käänamine koos sõna tüve muutumisega); seitsmendas klassis õpiti süntaksit (lauseõpetus) ja lühidalt sõnade moodustamist (sõnatuletus).

Sõnaline töö ja kirjaliku ning suulise kõneoskuse õpetamine kolmes esimeses klassis piirdus ümberjutustuste koostamisega ja kergemate kirjalike ülesannetega. Neljandas klassis olid ette nähtud kirjalikud mõtteavaldused – kirjandid, aga ka kirjalikud jutustused. Seitsmendas klassis oli ette nähtud rohkem loometööd. Antud õppeprogramm oli oma olemuselt värvitu ja üksluine.

1920. aastal vastu võetud otsusega algkoolide kohta koostati uued õppeplaanid. Kuid vanad programmid jäid oma põhiolemuselt muutumata (Valmis 1986) (Tabel 3).

Tüüpõppeplaanide kohaselt pidi töö koolides toimuma viis päeva nädalas. Algkoolis õpiti järgmisi õppeaineid:

- 1) kodulugu;
- 2) emakeel;
- 3) laulmine;

- 4) võimlemine;
- 5) käsitöö;
- 6) joonistamine;
- 7) aritmeetika ja algebra;
- 8) geomeetria;
- 9) looduslugu ühes tervishoiuga;
- 10) maateadus;
- 11) ajalugu;
- 12) kaks võõrkeelt (Elango 1972).

Võõrkeelte õppimine pidi algama alates neljandast klassist ning otsuses oli ka mainitud lapsevanema või lapse hooldaja õigus vabastada laps teise võõrkeele õppimisest. Muukeelsetes koolides pidi ühe võõrkeele asemel olema eesti keel. Esimesel õppeaastal üksikainetena tunde ette ei nähtud. See pidi olema jätkuks lasteaiale, kus lapsi õpetati lugema, kirjutama, arvutama jne.

1921. aastal andis Haridusministeerium algkoolide õppeplaanide kohta uue korralduse, mille alusel anti kolmandale klassile juurde üks eesti keele tund nädalas, teistes klassides jäi kõik endiseks (Valmis 1986).

30. mail 1921. aastal kinnitas Haridusministeerium uued õppeprogrammid algkoolidele (5). Need programmid olid võrreldes eelnevatega metoodiliselt paremini kavandatud. Nende programmide tähtsamaid seisukohti oli, et mitte ükski kooliaine ei tohi õppimise käigus olla teistest eraldatud, ainete vahel peab olema vastastikune seos. Ka lähtuti sellest, et õppimist tuleb alustada lähemast ja kergemast ning aegamisi tuleb edasi minna kaugemale ja raskemale. Tähelepanu tuleb pöörata individuaalsele õppimisele: nõrgematelt tuleb nõuda vähem teadmisi, tugevamatelt – rohkem teadmisi. Programmis ilmnis, et juba õppimise esimesel nädalal on vaja tähelepanu osutada kõne osavusele ning selle arendamiseks tuleb läbi viia vestlusi koduloost. Uute programmide saatekirjas rõhutati, et lapsed peavad rõõmuga tegelema lugemisega. Lugemishuvi kasvatamine on õpetaja ülesanne ja kohus. Peale kohustusliku lektüüri peab lastele tutvustama ka kirjanike teoseid.

Õppimise tuleb lähtuda õpilase enda loomest. Kooli peab õpetama lapsi iseseisvalt õppima ja selleks on vaja kooli lähendada koolile (Valmis 1986).

Kõrvuti kõne arendamise ja lugemisega pöörati tähelepanu ka keeleõppele. Keelekäsitluse metoodika koostamise juures oli probleem, mis seisnes selles, et ei olnud välja kujunenud üldiselt aksepteeritavat terminoloogiat.

Võrreldes eelnevate programmidega oli sisseviidud muudatus paljutähenduslikum. Lugemisoskus tuli omandada esimese klassis; nagu varemgi pöörati esimeses ja teises klassis tähelepanu õigekirjale; kolmanda klassi kursust oli vähendatud ning kolmandas klassis õpiti käänamist ja pööramist; neljandas klassis õpiti põhjalikumalt grammatikat ja õigekirja; viiendas klassis läbiti lühike sõnaõpetuse (käänamine, pööramine, sõnatüve muutus) kursus; kuuendas klassis lisandus veel lauseõpetus.

Eesti keele õpetamisel pandi rõhku õpilastele antavate teadmiste ja oskuste kogusele ning seetõttu olid programmid üle koormatud õppematerjaliga. Arvati, et õpilased on võimelised omandama rohkem teadmisi kui enne nendes koolides, kus õpetus ei olnud emakeelne. Kuid nagu selgus hiljem, oli õpilaste võimeid üle hinnatud (Elango 1972).

Uued programmid tõstsid esile poleemika ja ka ühtlasi huvi probleemi vastu, mis oli seotud emakeele õpetamisega:

J. Ainelo väitis, et keele õpetamisel on vajalik loobuda igavast ja kuivast grammatilisest materjalist, kuid samas ei tohi vältida teoretiseerimist ja abstraktsust. Kõik see on vaja asendada eleva keele õppimisega, praktikaga (Ainelo 1923).

A. Oengo-Juhanson arvab, et grammatikat tuleb õpetada vaid niipalju, kuivõrd on seda vaja õigekirja õppimiseks. Keelest arusaamine peab toimuma harjutuste, aga mitte reeglite abil (Valmis 1986).

A. Õunapuu, kes oli selle uue programmi kriitik, arvab, et keele õpetamine on liiga kauge tõelisest elust ja on oma iseloomult ühekülgne. Nende programmide alusel tuleb tegeleda peamiselt õigekirjaga. Lisaks viitab ta ka sellele, et õpetamine omab liialt teoreetilist iseloomu - isegi õigekirja kirjutamise õpetus seisneb reegli selgeks õppimises. Samal ajal nõutakse ka grammatilisi teadmisi ilma neid õppimata. See kõik käib õpilastel üle jõu ja on nende jaoks ebahuvitav. Sellega A. Õunapuu rõhutab, et emakeele õpetamisel tuleb lähtuda õpilaste endi kõnest. Kool peab õpetama lapsi iseseisvalt õppima ja selleks on vaja loovat lähenemist koolis (Valmis 1986).

J. Aaviku arvates kannab programm sellist iseloomu nagu jääksidki eesti koolide õpilased igavesti karjusteks ja sulasteks. Ta leiab, et algkoolis on vaja tutvustada rahvuskultuure ja soovitab algkooli vanemates klassides puudutada selliseid probleeme, mida läbib keskkooli kursus. J. Aavik peab tähtsaks, et emakeele õpetamisel on vajalik osutada tähelepanu korralikule kõnele, eriti võidelda murde- ja hääldusvigadega ja samal ajal ka tutvustada õpilastele uuendusliku keele põhiprobleeme (Valmis 1986).

Õppeprogrammidega kaasas olevad juhised olid määratletud ebatäpselt ning see andis õpetajatele vaba tegutsemisruumi. Hea, kui õpetaja oskas kasutada loovust, aga halb, kui ta proovis jääda ainult õppeprogrammi piiridesse. Sellega muutis ta õppimise mehhaaniliseks pähetuupimiseks (Valmis 1986).

1923/24 aasta õppeplaanis muudeti kehtetuks see lisatund kolmandale klassile, mis anti 1921. aastal. 1923. aasta õppeplaanis viidi läbi muutused külakoolides. Nendes koolides, kus õppetöö algas 1.oktoobril, lisati esimeses ja teises klassis juurde veel üks emakeele tund (Valmis 1986). Algkoolide tunnikava ja koolitöö korraldamise seisukohalt rõhutati usuõpetuse vabatahtlikkust. Palju olimärkusi keelte õpetamise kohta ning rahvakoolis nähti ette kahe võõrkeele õpetamist, kusjuures esimese võõrkeelena määratleti saksa ja teisena inglise keel. Alates 1923/1924. kooliaastast lõpetati vene keele õpetamine (Läänemets 1995).

Pidev ja tihe õppeprogrammide vahetus raskendas õpikute koostamist. Ka oli kindlaks tehtud, et õpetajad suhtusid programmidesse ükskõikselt, sest pidevad muutused segasid nende tööd. E. Markus näiteks esitas küsimuse: "Millal me lõpuks jõuame selleni, et koostatakse vajalikud õppeprogrammid, mis kaitseksid koole järskude muutuste eest" (Markus 1924: 6).

1928.a. vastu võetud õppeprogrammid (Tabel 4) olid vastavuses laste võimete ja huvidega. Iga õppeaine puhul oli märgitud temaga sugulaslikud ained, millega sai ainet siduda. Uues õppekavas suurendati emakeeletundide arvu. Kirjatehnikat õpetati kolmes esimeses klassis üks tund nädalas (Andresen 1995).

1928.a. välja antud õppeprogrammide seletuskirjades olid kirjas õpetamise metoodika määratlus, mille eesmärgiks oli anda juhiseid üksikute õppeainete sisu ja käsitusviisi kohta ning õppeaine puhul olid ära märgitud kasvatuslikud eesmärgid, antavate teadmiste ja oskuste maht, seosed teiste õppeainetega. Seletuskirjades anti põhiseisukohad aine valikuks, õppeaine kordamiseks ja süvendatud käsitlemiseks, ainetevaheliste seoste leidmiseks (Läänemets 1995). Uued programmid sundisid õpetajaid materjali üle rohkem järele mõtlema ja oma metoodilist taset tõstma (Elango 1972). Samas andsid uued programmid õpetajatele võimaluse õppetööd oma käe järgi korraldada, ent teiselt poolt olid nad kohustatud täitma riikliku haridusmiinimumi (Läänemets 1995).

1928. aasta õppeprogrammi võib pidada esimeseks terviklikuks programmiks eesti rahvahariduse arengus. Kooliuuenduslikult väärtuslikuks ja tänapäevalgi rakenduslikuks võib pidada järgmist:

- 1) õppeprogramm andis ülevaate alghariduse sisust kui psühholoogilisest ja mõistelisest tervikust;
- 2) põhirõhk algkoolis oli kasvatusel, mille eesmärgiks oli kujundada kõlbelist inimest; seejuures omandavad õpilased teadmisi ja oskusi, mis valmistavad neid ette toimetulekuks igapäevases elus;
- 3) õppesisu on esitatud ühtse struktuuri alusel, mis võimaldab ühendada erinevad õppeained keskustatud tervikuks;
- 4) õppeprogramm on orienteeritud õpilaste jaoks tähenduslikule õppesisule ja õppeprotsessi korraldusele ning tulemusliku õppetöö väärtustamisele;
- 5) õppeprogramm on õpetajale avatud õppesisu valikul teatud ulatuses ja õppetöö korraldamisel, kuid õpetaja vastutab riikliku haridusmiinimumi täitmise eest (Läänemets 1995).

3. peatükk: Õppekirjandus

20. saj. 20-ndatel aastatel, mil sündis teaduslik metoodika oli eriti vajalik oma ajale vastavate nõuetega teaduslik kirjandus. Ilmusid mõningate varasemate väljaannete kordustrükid, samuti ilmus ka terve rida uusi kirjandusteoseid. Tuleb mainida, et sel ajal ei olnud välja kujunenud alg- ja keskkooli selgitavaid õpikuid, harjutuste kogumikke ega töövihikuid. Millist õpikut kasutada emakeele õpetamisel, sõltus sellest, millise õpiku antud aineõpetaja valis (Andresen 1995).

Pärast Eesti iseseisvuse kehtestamist juurdus algkooli esimestes klassides üldõpetus ja seoses sellega seoti aabitsakursusega kodulugu ning tundide läbiviimisel võeti aluseks laste kogemuste, elamuste ja huvide maailm. Kui varem algas lugemine tingimata aabitsast, siis nüüd tulid kasutusele mitmed uued õppevahendid. Lugemise tehnilise külje harjutamine pidi sündima ilma raamatuta, liikuva aabitsa abil. "Kuke-aabitsate" ja "ABD-raamatute" kõrvale tulid uue sisu ja ülesehitusega aabits-lugemikud, mis olid värviliste piltidega, heal trükitehnilisel tasemel ja ligikaudu poole mahukamad. Tuntumateks aabits-lugemikeks olid siis A.Rulli "Huvitaja" (1921), J.Kallaku "Laste sõber" (1923) (Andresen 1993).

Eesti autorite õpikud olid venestumise ajal rahvakoolidest välja tõrjutud. Riigi iseseisvumisega suurenes kiiresti uue õppekirjanduse väljaandmine. Ühes aines tulid käibeale erinevad õpikud. 1924.a. moodustas haridusministeerium õpperaamatute komisjoni, mille ülesandeks oli õpikute retsenseerimise korraldamine ja soovitamine koolidele (Andresen 1995).

Suurem osa õpikutest oli määratud keskkoolile. 1919. aastal ilmus H. Põllu "Eesti keeleõpetus koolidele" esimene ja teine väljaanne. Samal aastal ilmus ka J. Jõgeveri "Eesti keele grammatika esimesel õppeaastal" (Valmis 1986). Selles õpikus vaadeldakse kõne osasid, sõnamuutusi, lauseid ja lauseliikmeid. Sissejuhatuses väidab autor, et esimesel õppeaastal on vaja läbi võtta sügavuti grammatilist teooriat

ja peale terminoloogiaga tutvumist võib kätte anda grammatikaõpiku. Metoodilisest vaatepunktist tasub tähele panna õpiku autori nõudmist. Autor on arvamusel, et sõna muutuvaid vorme ei pea pähe õppima, vaid neid tuleb õppida selliste lausetega, kus on sees need õpitavad vormid. Õpik on üles ehitatud deduktsiooni printsiibil. Õpikus on palju näiteid, kuid kahjuks pole harjutusi ega ülesandeid (Valmis 1986).

1920.a. ilmus M. Nurmiku "Eesti kooli esimene lugemik", mille ülesanne oli autori sõnul õpilaste mõtlemise arendamine ja armastuse kasvatamine oma emakeele vastu. Igal aastal kirjutas M. Nurmiku juurde uue raamatu, 1925.a. ilmus viimane "Viies lugemik" (Valmis 1986).

Emakeelne algkool vajab ka eakohaseid grammatikaõpikuid. Vabariigi algaastatel võeti kasutusele A. Ploompuu "Lauseõpetus algkoolidele" ja F. Puusepa "Keelelised harjutused õigekirja õppimiseks" I-III (Andresen 1995).

1920.a. ilmus Jõgeveri teine õpik eesti keele grammatikast teisele astmele. Selles on lühike ülevaade soome-ugri keeltest, eesti keele murretest, samuti sõnade käänamisest ja pööramisest. Õpikus on ohtralt viiteid eesti keele ajaloost ja eesti keele sidemetest oma suguluskeeltega (Valmis 1986).

Sel ajal püüdsid eesti keele õpetajad ette aimata, kuidas tulevikus tarvitatakse üht või teist sõnavormi; lähenedes kooli õppetöö korraldusel sellele omast vaatenurgast. Jõgeveri mõistab hukka sellise käitumise ja nõuab, et koolides loetakse seda, mida loetakse üldtunnustatuks – tuleviku keel on vaja anda tuleviku käsutusse (Valmis 1986).

1921.a. ilmus trükis K. Leetbergi "Eesti keele grammatika", kus pööratakse tõsiselt tähelepanu eesti keele ajaloole ja iseloomustab astmevahelduse sõltuvust järgneva silbi suletud või avatud iseloomust. Autor püüab lihtsustada terminoloogiat lühendades sõnu (vokaalid – kaalid, konsonandid – nandid, diftongid – tongid) (Valmis 1986).

Õpiku koostamisel on arvestatud didaktika põhiprintsiipe: kergema materjali seletamiselt minnakse üle raskemale materjalile. Autor soovib lihtsustamise

eesmärgil kasutada käänamisel asesõna "see", mille tulemusena kõik käänatavad ja pööratavad sõnad jagunevad kahte gruppi: kergemateks ja raskemateks. Õpiku lõpus on täiendav osa, kus on üksainus praktiline ülesanne. Tol ajal andsid kriitikud üsna rahuldava hinde õpiku kvaliteedile. A. Saareste väitis, et vaevalt küll Leetbergi õpik võib välja tõrjuda teised õpikud, mis olid tol ajal koolides kasutusel (Saareste 1921: 29).

A. Õunapuu märgib Leetbergi õpikut iseloomustades, et seal torkab silma eriline kirjaviis, aga ka uued terminid, mis ei ole sugugi eelmistest paremad. Koos sellega annab Õunapuu positiivse hinnangu morfoloogia käsitlesele, tunnustades K. Leetbergi üheks paremaks eesti keele grammatika läbitöötajaks (Valmis 1986).

A. Ploompuu oma õpikus "Lauseõpetus koolidele" annab ülevaate olulisematest lauseõpetuse nähtustest. Õpikus olevaid kirjeldusi saadavad näited ja harjutused. Antud õpikut võib metoodiliselt pidada üheks paremaks lauseõpetuse õpikuks sel ajal (Valmis 1986).

1922.a. ilmus H. Põllu õpik "Eesti keeleõpetus" teine osa (Valmis 1986), mis oli koostatud soome lauseõpetuse eeskujul, kuid koolide jaoks oli see liiga põhjalik. 1923.a. anti välja H. Põllu õpik "Eesti keeleõpetus koolidele", mis võrreldes teiste seniste õpikutega ei sisaldanud midagi uut. Autor arvab, et on vajalik loobuda uuendustest seni, kuni ei kinnitata nende kindlat iseloomu (Valmis 1986).

1923.a. ilmus J. Aaviku õpik "Kirjavahemärkide õpetamine" (Aavik 1923), kus ülevaatlikult lühidalt on ka lause osade vaatlus. Oma õpiku eesmärgina nägi Aavik ette kirjavahemärkide kasutamist. Aaviku raamatut võib pidada heaks õpikuks. Õpikul on ka harjutuste osa, kus on kolm harjutust kirjavahemärkide kasutamise kohta. Samas võib nendes harjutustes olevaid lauseid kasutada lauseanalüüsil.

1925.a. anti välja koos eesti lauseõpetuse sõnastikuga O. Looritsa "Eesti kirjakeele tabelid", mis vaatamata oma ülevaatlikkusele olid jõukohased hästi edasijõudnud õpilastele, nõrkadele, vastupidiselt, ei olnud nad jõukohased. Samal aastal ilmus O. Looritsa "Eesti keele kooligrammatika" esimene osa (Valmis 1986). See õpik andis ülevaate foneetikast ja morfoloogiast. Nii nagu oma eelmistes õpikutes, esitab autor

ka siin palju skeeme ja tabeleid, mis on oma mahult mahukad ja sellepärast raskesti arusaadavad. Selles õpikus on palju teoreetilist materjali ja suhteliselt vähe näiteid, kusjuures autor toob sisse kolm uuendust:

1. -tatud lõpu asemel -tet;

2. -nud lõpu asemel -nd;

3. -ü asemel täht -u.

1926.a. ilmus trükis J. Aaviku õpik "Eesti keele käänded ja harjutavad ülesanded koolidele ja iseseisvaks õppimiseks" (Aavik 1926). Kuigi pealkirjast saame aru, et õpikus on palju harjutusi, siiski on õpiku lõpus ainult üks harjutus. Oma õpikus vaatab autor kuut põhikäändet ning viib need käänded järgnevate tüüpsõnade alla:

1. maa, koi;

2. sõda, vald, vars;

3. kolle, kannel, liige, ase;

4. piiga, pere;

5. aasta, raamat;

6. sõnad lõpuga -ne ja -s.

Üldist tähelepanu pälvis E. Muugi 1927.a. välja antud õpik "Eesti keeleõpetus" I (Valmis 1986) ja samuti koolide jaoks mõeldud lühike variant "Lühike eesti keeleõpetus" I, kus autor vaatleb sõnade häälikulist koostist. Arvestades õigekirja sõnaraamatu põhinormidega, peab ta vajalikuks sisse viia ka tuntumad normidest kõrvalekaldumised, näidates sellega keelele omaseid tendentse (arenemise suund) ja osutades keele arengule. Keele materjali edastamisel peab E. Muuk kinni äärmistest printsiipiaalsetest vaadetest. E. Muuk ei propageeri oma individuaalseid vorme ja väljendeid, nagu oli see Looritsale omane, vaid viib sisse üldtunnustatud uuendatud vormiõpetuse vorme. E. Muuk peab kinni süsteemipärasuse nõudest, kohkumata tagasi äärmustegi ees ja tutvustades grammatilisi vorme, mida tegelikult keeletarvitus ei saa. Uutest Aaviku vormidest võttis Muuk oma grammatikasse mitmuse osastava lühikese vormi. Mitmuse tunnuse -i. Samas korrastab E. Muuk eesti keelse sõna käänamise ja pööramise tüüpkoostist, rühmitades nimisõnad 45 tüüpi ja verbid 18 tüüpi. Selleks, et seostada eesti tüüpsõnu soome sõnadega püüdis E. Muuk välja valida sellised eesti tüüpsõnad, mis omavad soome keeles täielikku või lähedast vastet, näit: maa-maa, pesa-pesä, vares-varis, teine-toinen;

E. Muugi õpik on käänamise õppimiseks õpilastele liialt keeruline ja seda rohkete alaliikide ja erandite tõttu. Muugi õpikut iseloomustab heuristiline-induktiivne meetod, kuid vaatamata sellele on raamat asjalik ja jätab teadusliku mulje. Tolle aja kriitikud suhtusid õpikusse positiivselt.

1923.a. ilmus grammatika õpik algkoolile, mille koostas H. Einer - "Eesti keele õpetus algkoolidele" (Einer 1923). Suurem osa selle õpiku materjalist oli ette nähtud sõnamuutumise (käänamine, pööramine) küsimustele, kusjuures autor ei liigita sõna eraldi käänamisel ja pööramisel, kuid kasutab tüüpsõnade samu vorme. Õpiku positiivne külg on see, et autor läheb kergemalt probleemilt raskemale, ning et saavutada kiiremini keele omandamist, on autor ette näinud palju näitmaterjali.

Algkoolide jaoks trükiti 1926.a. A. Waldmanni "Eesti keele grammatika: Ühtluskooli viies õppeaasta" (Valmis 1986), kus vaadeldakse ülevaatlilikult häälikulise koostise küsimusi ja vormi moodustamist. See õpik ei ole rikas harjutuste poolest ja on pisut ülekoormatud teoreetilise materjaliga. Kuid õpik on hea metoodilisest küljest, sest ta on koostatud deduktiivsel meetodil. Õpiku kasutamisel on autor ette näinud, et kõigepealt tutvuvad õpilased käänete lõppude tabelitega ja alles peale seda asuvad sõnade käänamise juurde.

1919.aastal ilmus algkooli ja keskkooli nooremale astmele õigekirja harjutuste kogumik, kus autor A. Rull kasutab minimaalselt teoreetilist selgitust. Kuid see kogumik ei jätnud siiski märkimisväärset jälge eesti keele õpetamise arengule (Valmis 1986).

1923.aastal ilmus A. Ainelo õpik "Näiteid ja harjutusi õigekirjutise ja grammatika tegelikuks õppimiseks ühes metoodiliste märkustega: Algaste" (Ainelo 1923), mis oli kooskõlas töökooli põhivaadetega. Harjutustes peab autor kinni õigekirjutamise sõnastikust, aga kasutab paralleelselt kõnekeeles tarvitusel olevate sõnade vorme. Sissejuhatuses on õpetajatele antud metoodiline ülevaade, samuti õpetamise võtted ja ka kirjanduse nimekiri. Õpiku teoreetilises osas on ainult need teemad, mis omavad praktilist tähendust, kusjuures autor väldib samas grammatiliste terminite kasutamist.

Kogumiku harjutusi kasutatakse alles siis, kui õpilased on selgeks õppinud tähestiku. Alguses kasutatakse harjutusi tähtede kirjutamiseks, mis on kujundamise käsutuses ja arendavad kirjaosavust. Paralleelselt tutvustab autor kirjutamisoskuse elementaarsemaid teadmisi – suure algustähe kasutamist, isikunimede kirjutamist, taandriidade kasutamist jne., kinnistades kõiki teadmisi suure hulga harjutustega.

Tasub märkida, et esimese ja teise aasta õppematerjalide vahet ei ole. Esimeses osas õpitakse arusaamist üldnime ja pärisnime mõistest, aga tehakse selgeks erinevus elusa ja eluta eseme vahel. Materjal on jaotatud ebaühtlaselt. Liiga palju tähelepanu pööratakse nime õigekirjale, mis iseenesest ei tekita suuri raskusi. Teises osas õpilased tutvuvad tähtede, häälikute, silbitamise, sõna poolitamisega rea lõpus, aga ka terve hulga õigekirjutamise probleemidega (h-sõna alguses; g, b, d sõna alguses). Kogumiku lõpus on antud pildid, millede põhjal õpilased harjutavad kirjandeid ja loometöid. Harjutused on oma iseloomult ja vaadetelt üsna mitmekesised, sisaldades mahakirjutamise harjutusi, grammatiliste vormide muutmise harjutusi, aga ka lünkharjutusi ning loovaid harjutusi.

1925.a. ilmus P. Puusepalt õpik eesti koolidele “Keelelisi ja kirjaseadmise harjutusi õigekirja õppimiseks koolidele. I jagu: 1.-2. õppeaasta” (Valmis 1986), mis oli koostatud Haridusministeeriumi programmi alusel. Selle õpiku esimeses osas on ette nähtud kirja õpetamine – alustades kriipsudest ning nende kriipsude ühendamist tähtedeks. Peale seda hakkavad õpilased kirjutama ümber tekste õpikust. Autor esitab ka nõudmise, kuidas tuleb istuda kirjaliku töö ajal. Teooria on tihedalt seotud praktiliste teadmiste kasutamisega, kusjuures materjal on esitatud induktiivselt, arvestades vanuselist omapära. Harjutused on oma olemuselt mitmekülgsed, varustatud juhendite ja näidetega. Et arendada lapse loovat mõtlemist, selleks on õpikus pildid, mille järgi õpilased peavad kirjutama jutukesti, kusjuures autor annab omalt poolt selle pildi kohta jutu.

1925.a. trükiti A. Mägi harjutuste kogu “Harjutusi lauseliikmete ja kirjavahemärkide õppimiseks: 4.-6.õppeaasta” (Valmis 1986). Siin ei arvestata diferentseerimise võimalusi ja didaktilist printsiipi (kergemalt raskemale). Lisaks sellele ei ole kogumikus olevate harjutuste tekstid oma sisult lastele vanuseliselt sobivad.

J. Väinaste arvab, et see kogumik on ette nähtud lauseliikmete ja kirjavahemärkide süvendatud õppimiseks, kusjuures ta kinnitab veendunult, et algkoolis ei ole mingit mõtet lauseliikmeid süvendatult õppida. Vajalik on tutvuda ainult kergemate lauseliikmetega (Valmis 1986).

P. Puusepa harjutuste kogu "Keelelisi harjutusi õigekirja õppimiseks lausetena ja seotud tükkidena koolidele. II jagu: 3.-4. õppeaasta" (Valmis 1986). Siin on harjutusi sõnade käänamise ja pööramise peale, lause osade, asesõnade, nimisõnade, määrsõnade, ülivõrrete ja ka kirjavahemärkide õppimiseks. Selles harjutuste kogus puuduvad harjutused hääliku pikkuse märkimise peale.

P. Puusepp koostas algklassi vanematele astmetele harjutuste kogu "Keelelisi harjutusi õigekirja õppimiseks lausetena ja seotud tükkidena koolidele. III jagu: 5.-6. õppeaasta" (Valmis 1986), mis sel ajal levis laialt ning ilmus trükist kaks korda. Harjutuste kogus vaadeldakse foneetika osa, morfoloogiat ja lauseõpetust. Harjutuste tekstid ei ole head, sest nendeks on katkendid ja fragmendid riigitegelaste esinemistest, aga ka tekste soome ja eesti kirjanike teostest. V ja VI klassi õpilastele on need tekstid liiga pikad ja kirjanduslikud. Harjutuste kogu lõpus on asjakohase iseloomuga lisad, kus vaadeldakse selliseid praktilisi küsimusi nagu näiteks g, b, d kasutamine võõrsõnade alguses, osastava vormide moodustamine, mitmuse tunnused jne. Metoodilisest küljest vaadatuna ei ole selles kogumikus kõik läbi mõeldud. Näiteks: kirjavahemärkide paigutuse õppimisel peavad õpilased pähe õppima harjutuse teksti ja ka meelde jätma kirjavahemärgid. Sellistest harjutustest saadav kasu on kaheldav.

1925.a. ilmus trükist A. Mägi "Etteütleri lauseliikmete ja kirjavahemärkide õppimiseks: 4.-6. õppeaasta" (Valmis 1986). Seal kasutatakse tekstidena eesti kirjanike tekste. Selle õpiku metoodiline puudujääk ilmneb selles, et terve rida etteütleri peab silmas ainult kirjavahemärkide kasutamist.

1927.a. ilmus J. Ainelo harjutuste kogu "Näiteid ja harjutusi eesti keele õigekirjutuse ja grammatika tegelikuks õppimiseks ühes metoodiliste märkustega: Algaste" (Ainelo 1927). Seal antakse süstemaatiline ülevaade süntaksist, kusjuures autor rõhutab

emakeele tähtsust, omistades sellele suurt kasvatuslikku tähtsust isiksuse kujundamisel (Ainelo 1927).

Süntaksi õpetamisel juhinduti L. Kettuneni teosest "Lauseliikmed eesti keeles", mis oli suure mahuga ja detailiderohke ning liiga teaduslik, raske ja keeruline. Selline harjutuste kogu meenutas sõnastikku, aga mitte õpikut algkoolile. Oma struktuurilt on harjutused mitmekülgsed, kusjuures lauseanalüüsiks antav materjal on hea, sest autor pakub selleks vanasõnu ning mõistatusi.

Selle perioodi õppekirjanduse kohta võib kokkuvõtlikult öelda, et sel ajal muutus paremaks harjutuste kogumike didaktiline ja metoodiline struktuur. Suuremat rõhku pöörati praktilistele ülesannetele, mis soodustaksid mõtlemise arengut ja aitaksid väljendada oma mõtteid lausetena.

20-ndate aastate algkoolide õppekirjandus seisnes peamiselt harjutuste kogumikes, kuid nendes ei arvestatud vajalikul määral ealisuse ja jõukohasuse printsiipi, mille tulemusel nendes kogumikes sisalduv materjal oli õppijatele liialt raske.

Lapse algkooli algamisel astumisel ei saanud veel harjutuste kogumike vastu, need on talle võõrad, mõeldamatud. Seepärast ei tohi koolitöö alguses üldse võtta sõnastikke, mis lapse meeldivusest ei lähi ürvitaks. Kui koolitöö peab olema huvitav, siis on võimatu äratada lapse põlvkõrku õppimise vastu. Põhvi huvi on ainsus õppimise eeltingimus (Kallas 1996).

Metoodiline mõtte aare oli kõigeleva ajal seotud selkõige M. Kampmanni nimelga. Emakeeleõpetuse põhitõedena näeb Kampmann kaks kol viiekohalist igakülgset omamõistust, selle selgitamiseks keeleõpetuse praktilist ja teoreetilist külge ühendamist (Kampmann 1918).

M. Kampmann peab emakeeleõpetuse ainsu kohas ühustat järgmist vahendit:

4.peatükk: Emakeele õpetamise metoodika

Metoodika ehk meetodite kogum on õpetus meetoditest. Pedagoogika ühe haruna uurib metoodika mingi õppeaine õpetamise seaduspärasusi. Metoodika põhiülesanne on õppeaine sisu kujundamine, ainele eriomaste õppemeetodite ja õpetuse organiseerimise vormide uurimine (Õunapuu 1992).

Didaktika on hariduse ja õpetamise teooria s.t. pedagoogika haru, mis käsitleb üldisi õpetamise seaduspärasusi. Didaktika põhiobjekt on õpetamise ja õppimise (õpetaja ja õpilase) ühtsena käsitledav protsess. Didaktika toetub kõigi ainete õpetamise metoodikale ja üldistab neid (Õunapuu 1992).

Emakeel kui õppeaine ei esine algkoolis täiesti iseseisvana, teistest eraldatuna, vaid on ühenduses teiste õppeainetega, iseäranis kodulooga, siis arvutamisega, joonistamisega ja teiste ainetega. Seetõttu peab nende ainete õpetamine algastmel olema koondatud ühe isiku kätte (Einer 1923).

Laps algkooli alamal astmel ei tunne veel huvi üksikute ainealade vastu, need on talle võõrad, tundmatud. Seepärast ei tohi koolitöö kujuneda üksikute ainete õppimiseks, mis lapse teadvuses ei liitu tervikuks. Kui koolitöös puudub sisemine seos, siis on võimatu äratada lapses püsivat huvi õppimise vastu. Püsiv huvi on eduka õppetöö eeltingimus (Käis 1996).

Metoodilise mõtte areng oli käesoleval ajal seotud eelkõige M. Kampmanni nimega. Emakeeleõpetuse põhiülesandena näeb Kampmann keele kui suhtlusvahendi igakülgset omandamist, selle eeltingimusena keeleõpetuse praktilise ja teoreetilise külje ühendamist (Kampmann 1918).

M. Kampmann peab emakeeleõpetuse seisukohast tähtsaks järgmiseid valdkondi:

- 1) vaatlusõpetus - lapse harimine algab meeleliste märkamiste ja lihtsamate kõneharjutustega, õpitakse tundma ümbritsevate asjade omadusi ja mitmesuguseid tegevusi;
- 2) lugemisõpetus – harib lapse keelt;
- 3) kirjutusõpetus;
- 4) kirjaseadmine;
- 5) ilukirjutus;
- 6) grammatikaõpetus (Kampmann 1918).

Lisaks eeltoodud valdkondadele kuuluvad Kampmannil emakeeleõpetuse alla veel kirjanduslugu ja kirjandusteooria. Kampmann rõhutab, et ükski neist valdkondadest ei tihhi olla iseseisev, kõik eelnimetatud valdkonnad peavad liituma ühtseks tervikuks ning üksteist täiendama (Valmis 1986).

Eesti keelele on omane see, et kirjutame sõna nii, nagu hääldame v.a. mõned erandid. Mitmesuguste harjutuste kaudu pannakse erandid rühmadena reegliteks. Keelenäidetena kasutatakse huvitavaid lauseid. Alguses tarvitatakse ainult neid sõnu, millede ülestähendamine ei lähe hääldamisest lahku; selle järel võetakse järk-järgult lahkuminevaid sõnu, kusjuures hääldamisel oleva hääliku (tähe) või reegli iseärasus tehakse nähtavaks allakriipsutamise, jämeda kirja või värvilise pliiatsiga. Eesti keele õpetamisel tuleb joonistada tahvlile igasuguseid tabeleid, skemaatilisi jooniseid ja diagramme vastavate sõnade ja reeglite rühmaga, mis aitavad tähtsamal materjalil kiiremini meelde jääda (Einer 1923).

Lisamaterjali kasutamine aine õpetamisel muudab tunni huvitavaks. Paljudel lastel on silmamälu ning kui tunnis on koos näidistega läbi võetud uus materjal, jääb see lapsele paremini meelde. Kuiv lugemine või õppimine muudab materjali igavaks ning lastel ununeb kõik kiiresti. Tööd, mida tehakse, tuleb tingimata ära parandada ja kontrollida. Töodes olevad vead tuleb ära märkida tingitud märkide kateooria järgi, näit: raskem ortograafilise reegli viga kriipsutatakse alla paari punase joonega, kergematele vigadele tõmmatakse alla üks joon jne. (Einer 1923).

Kogu keeleõpetuse töö peab olema praktiline iseloom: töö tuleb sisse seada nii, et see last huvitaks ja et töö eesmärk oleks lapsele selge ja arusaadav ning töö tuleb

metoodiliselt nii korraldada, et ta kergemalt raskemale läheks. Keeleõpetust nõuti järgmistelt aladelt:

1. Kõnekeeles arendamine – inimesel peab olema väljakujunenud kõnekeel, sest seda on vaja töös, seltskonnas ning seda keelt on vaja ühiskondlikus elus hästi tarvitada. Laste kõnekeel areneb ümbruskonna mõjul, kodus ja koolis. Õpetaja peab süstemaatiliselt ja järjekindlalt laste kõnekeelt arendama. Selleks on mitmesuguseid harjutusi, mida tundides läbi viia. Näiteks: vestlus ehk jutuajamine; laps jutustab läbielatust, sellest, mida ta on teinud või näinud (sellised harjutused on väga väärtuslikud, sest need suunavad lapsi oma tundmusi elavalt ja algupäraselt väljendama); luuletuste päheõppimine (arendab rütmitunnet). Seega on õpetajal vaja teha palju tööd laste kõnekeeles arendamisel (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929).
2. Kirjakeeles õpetamine – ligikaudu pool Eesti elanikest rääkis lõunaeesti kõnekeelt. Oli ka selliseid kohti, kus keel oli mitmesuguste murrete segu. Kirjakeeles õpetamist raskendas lõunaeesti murre, mis erines põhjaeesti murdele rajatud kirjakeelest. Kirjakeeles õpetamist raskendas ka asjaolu, et ühest küljest oli vaja arendada laste endi elavat keelt ehk kõnekeelt ja teisest küljest oli vaja lastele ära õpetada kirjakeel (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929). Emakeelesõpetajatel soovitati algul kasutada õppetöös kohalikku murret, et luua sõbralik vahekord lastega. Kui see oli saavutatud, pidi õpetaja järk-järgult üle minema kirjakeeles süstemaatilisele kasutamisele (Valmis 1986). Esimesel kahel aastal omandasid lapsed passiivset kirjakeelt s.t. nad ainult kuulasid, mida õpetaja neile kõneles. Õpetaja kohus oli tundmatud sõnad ja vormid neile ära tõlkida. Alles kolmandal aastal hakati laste tähelepanu juhtima murde morfoloogilistele iseärasustele. Siit algas teadlik kirjakeeles omandamine, kirjakeelsete sõnade ja vormide paigutamine murdeliste sõnade asemele, mis kestsid kuni kooliaja lõpuni (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929). Õpetajatelt nõuti kirjakeeles perfektset valdamist, kuid nende keeleoskus, eriti maakoolides, selle tasemeni alati ei küündinud (Valmis 1986).
3. Lugemise ja kirjutamise õpetamine – koolis õpetati lugema häälikute või tervete sõnade meetoditel. Tolle aja aabitsates oli kasutusel tervete sõnade meetod: lause

jaotati sõnadeks, need omakorda silpideks, saadud silpidest moodustati uusi sõnu. Alles pärast seda asuti üksikute tähtede ja häälikute eraldamisele. Selline meetod ei soodustanud õigekirjaoskuse omandamist. 1930-ndate aastate algul hakati lugemist õpetama jälle analüütilis-sünteesilise häälikumeetodi järgi, mis oli palju efektiivsem (Valmis 1986). Hääliku meetodit peeti lapsele mittejõukohaseks. Teise meetodi puhul oli oluline, et esimesed sõnad, mida vaadati, oleksid sellised, kus igal häälikul on oma täht. Kahekordsete tähtedega, s.o. pikkade ja ülipikkade häälikutega sõnu (taat, kapp, jne.) ei olnud ette nähtud. Ka ei soovitatud sõnu, kus on konsonantühend, nt. trahv, kask jne. Õppimist alustati lühikeste ühe- ja kahesilbiliste sõnadega, kus oli 2 kuni 4 tähte. Kui sõna oli kahesilbiline, siis eelistati ühesuguste täishäälikute (nt. maja, kala, pere, vili jne.) või korduvate silpidega sõnu (nt. papa). Lugema ja kirjutama õppimine pidid olema omavahel seotud ning käima käsikäes (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929).

4. Keelevaatlus ja õigekiri – grammatika õpetuse eesmärgid on keele ehituse s.o. keele vormide ja seaduste tundma õppimine ning grammatika aitab kaasa õigekirjutuse õppimisel. Esimestel aastatel on tähtsamaks küsimuseks õigekirjutamise omandamisel ühe-ja kahekordsete tähtede kirjutamine, mis põhineb häälikute pikkusel. Häälikute kolme pikkuse tutvustamist tuleb alustada sulghäälikutega (k, p, t), sest siis laps kuuleb ja näeb vahet, mis aitab tal antud nähtust selgitada ja alles selle omandamise järel vaadatakse teiste häälikute kolme völdet ning õpitakse tundma, kuidas neid kirjutatakse. Kaashäälikuühendi õigekirjutuse reegli tuletamise eel lisandub ka nende hääldamise vaatlus, kusjuures võrreldakse, kuidas konsonant kuuldu ja kirjutatakse (tiLa-siLLa-siLma). Diftongide õigekirjutuse juures pööratakse suuremat tähelepanu i diftongidele, sest lapsed tahavad kirjutada nii nagu nad kuulevad (nt. saia, aga käija). Sõnaühenditega tutvutakse juba esimesel õppeaastal – lausetes leitakse sõnade paarid, mis üksteisega mõtte poolest on seotud. Selleks võetakse lauseid, milles on ainult iseseisvad sõnad. Hiljem leitakse, et sõnad on üksteisega lõppude abil seotud. Selle selgitamisel võib anda sõnale teise lõpu, siis saab laps kohe aru, et see ei kõlba (näit: poisid künnab, tema lähen jne.) (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929).

Õigekirja hariliku tunni kavas tuli silmas pidada järgnevaid metoodilisi märkusi:

1. õpetaja sissejuhatav märkus, milles rõhutamise või huvitava tähendusega sihitakse ülesandes sisalduvale ortograafilisele reeglile, mis on tehtud lastele tuttavaks juba enne kas eelmisel keeletunnis või tunni käigus;
2. vastava reegli elustamine laste poolt;
3. ülesande lugemine;
4. tundmatute sõnade seletamine;
5. vajadusel arutlus;
6. kokkuvõtted ja näited, mis kirjutatakse tahvlile;
7. arusaamise kontroll;
8. töö kirjutamine klassis või kodus;
9. töö kontroll;
10. üldiste vigade arutlus (Einer 1923).

Lugemistundides piirduti enamikus koolides vaid etteantud palade lugemisega. Kui pala anti jutustada, siis need tuubiti pähe.

Grammatiliste teadmiste õpetusel algkoolis oli praktiline-materiaalne siht. Algastmel õpetati keele grammatikas ainult neid seadusi mida õpilane ise ei suutnud üles leida. Puhta teoreetilise grammatika õpetamist ei peetud alamal astmel õigeks. Tähtsaks ei peetud grammatiliste reeglite teadmist, vaid oskust neid kasutada (Kampmann 1918).

Õpetavate grammatiliste ainete valikul oli algkoolis suur tähtsus. Kõiki grammatikalisi teadmisi ei saa omandada ühesuguse kergusega ning mõned grammatikalised teadmised on algajatele kergemad ja mõned raskemad. Raskemaid reegleid tuleks vaadata siis, kui kergemad on ära õpitud ja selgeks saanud (Kampmann 1918).

5.peatükk: Emakeele õpetamise üldisi probleeme

Eesti kooliõpetajate ettevalmistamine oli täielikult katkenud. Meie iseseisvusaja esimene õpetajate põlvkond oli võrsunud eelmise sajandi kehvadest kodudest. Ainult tänu oma visadusele ja andekusele jõuti venekeelsete seminaride ning pedagoogiliste klasside kaudu vallakoolmeistri kutse omandamiseni. Kiire üleminek uuele koolisüsteemile nõudis õpetajatelt täiendavaid teadmisi, aga ka õpetajate arvu suurendamist (Andresen 1995).

Didaktilis-metoodiliste oskuste täiendamiseks korraldati õpetajatele maakondades kolmeaastased suvekursused. Aastatel 1919-1921 täiendasid kahekuulistel kursustel oma oskusi ja teadmisi 600 õpetajat. 1921. aasta sügisel naasid koolidesse ka sõjaväest vabanenud meesõpetajad (Andresen 1995).

Vaatamata pidevatele muudatustele õppeplaanides ja -programmides ning nende reorganiseerimisele, jäi õpilaste tase siiski madalaks. Suurem osa algkooli lõpetanutest ei omandanud isegi kirjakeele põhialuseid. E. Peterson toob üllatava näite: viiekümnest algkooli lõpetajast ei suutnud mitte ükski vigadeta kirjutada lihtsamat etteütlust. Etteütetus oli koostatud õpilaste kõige elementaarsemate teadmiste kontrollimiseks, kusjuures ¼ kirjutatud etteütlustest oli 10-23 viga (Valmis 1986).

A. Õunapuu, kes analüüsis Tallinna Seminari sisseastujate töid, avastas, et enamik vigu on seotud kokku- ja lahkukirjutamise probleemidega, aga ka soovida jätsid võõrsõnade õigekiri ja kirjavahemärgid. Lisaks palju dialektilisi vigu. Parem seis oli gümnaasiumides, kus 1928.a. oli läbi viidud üldine kontrolltöö. Tulemuste alusel selgus, et 53 kontrollitud koolist ainult 14 kooli teadmiste tase hinnati hindegaga "hea", 20 koolil "rahuldav" ja 12 koolil "mitterahuldav". Selgus veel, et õpilaste tööd on sisutud, vaesed ja värvitud keele poolest; rääkimata stiilist ja individuaalsetest mõtetest. Nendes puudustes süüdistati õpetajaid, kes ei pööranud piisavalt tähelepanu

õpilaste kõnele. Töötades oli ka lubamatult palju didaktilisi vigu - murdevigu (Valmis 1986).

Kui lapsed esimeseks õppeaastaks kooli läksid, siis olid nad oma ettevalmistuse poolest väga erinevad, seda eriti maakoolides. Osa esimese klassi õpilasi võis kohe paigutada teise klassi; teise osa moodustasid lapsed, kes ei osanud lugeda ega kirjutada; kolmandas osas olid lapsed, kes oskasid lugeda, kuid mitte kirjutada. Sellistel juhtudel taheti lapsed jaotada 2-3grupiks, siis töötab õpetaja iga osaga eraldi. Kui õpetaja ühe osaga eraldi töötab, siis teistel osadel on samaaegselt oma töö või vaatavad pealt. Suurem osa õpetajaid alustas emakeele õpetust kohe lugemise ja kirjutamisega. Õpilane, kes oskas lugeda, see loeb, kes ei osanud, pidi ise järele õppima. Õpetajad ei tahtnud nende peale aega raisata. Sama tehti ka kirjutamisega. Sellise tegevuse tagajärjeks oli see, et suur hulk õpilasi ei saanud lugemist ja kirjutamist selgeks ja pidid jääma istuma. Lapsed, kes olid enam arenenud, võis üle viia kohe teise klassi. Arvati, et õpetaja, kes enam arenenud õpilased kohe teise klassi paneb ja alustab vähearenenud õpilastega, teeb õigesti. Üleviidud õpilastel on algul raskem, kuid hiljem saavad nad oma õpingutega paremini hakkama (Pertmann 1923).

Puudulik oli koolides emakeele õpetamine üldse. Lapsed, kes lähevad kooli, peavad hakkama juba esimesest päevast kollektiivselt elama ja töötama. Keel on selles läbikäimises soovide, mõtete ja läbielamiste väljendamine ja vastuvõtmise vahend.

Keele abil annab laps teistele teada oma soovid, käsud, tundmused ja mõtted. Kuid keel ei ole üksnes mõtte edasiandja, vaid ta on ka mõistete organiseerija, meie mõtlemise protsessi lahutamatu osa. Õpilaste kõne arendamise parandamiseks esitati õpetajatele nõuded nende kõnele, sest kooliõpetaja kõneviisi võtavad õpilased kiiremini omaks ja samas ka endile eeskujuks. Halvaks peeti ja peetakse praegugi seda, kui õpetajal puudub hea ja õige kõneviis. Õpetajatelt nõuti, et:

- 1) kooliõpetaja peab olema haritud inimene, ta peab oskama mõelda ning tema kõne ei tohi olla sisutu, vaid lühike ja mõtterikas;
- 2) kooliõpetaja kõne peab olema loogiliselt ja didaktiliselt õige, foneetiliselt puhas;
- 3) kooliõpetaja peab meeles pidama seda, et korralikku kõnet ei tohi nõuda ainult õpilastelt, vaid kõne korrektsuse õppimist tuleb alustada iseenda juures (Kampmann 1918).

Kool peab andma lastele oskused, mida nad saavad peale kooli lõpetamist elus kasutada ning siin on väga tähtis keeleõpetus. Neist oskustest on esimeses järjekorras lugemine ja kirjutamine (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929).

J. Aumann väidab, et lugemise-kirjutamise oskuse parandamiseks tuleb iga päev tegeleda vähemalt 2 tundi harjutuste lahendamisega. Koolis on õpetajal 45 minutiline tund, kusjuures ta peab tegelema umbes 40-50 õpilasega ja sellepärast tuleb pidada õppetundide arvu ebapiisavaks (Valmis 1986).

A. Oengo on arvamusel, et nõrk keelekasutus õpilaste seas sõltub õpetamise madalast tasemest ja vähesest õpikute arvust. Ta arvab, et keele õpetamisel peab juhinduma uuest ja paremast määrustikust keelates sellega esmajärjekorras selliste õpikute tarvitamise, mis on vananenud ja võimaldavad püsivat ja madalamat emakeele õpetamist. Eriti uuris A. Oengo kirjatööde probleeme. Ta näitas, kuidas tuleb koostada ja analüüsida kirjalikke töid ja mõtteavaldusi. A. Oengo tunnistas, et algklassi õpilaste kirjatööd oma struktuurilt ei kajasta üleelamisi ja mõtteid. Sellest järeldub, et emakeele tundides ei tohiks tegeleda ainult grammatikaga. Vajalik on pöörata tähelepanu ka mõtete väljendamisemale, samas ei tohi unustada suuliselt oma mõtete väljendamist (Valmis 1986).

Suurt vastukaja tekitas J. Aaviku artikkel, milles autor kirjutas, et peamine mitterahulolu põhjus emakeele õpetamise juures seisneb selles, et alahinnatakse emakeele tähtsust. Artiklis väidab autor, et õpilaste kirjalikud tööd on mitterahuldavad nii keele kui stiili poolest, kusjuures autor teeb ettepaneku õpetada keelt ja stiili eraldi, nii nagu nad oleksid üksteisest eraldi ja ei sõltuks teineteisest. Nii saab halvas stiilis hästi kasutada keelt ja vastupidi – väljendada oma mõtteid halvas keeles, kuid stiililiselt heas vormis. Nende kahe oskuse kujundamine nõuab aga erilisi õpetamise võtteid ja harjutusi (Valmis 1986).

Kirjalikke töid vaadati kui peamisi vahendeid õigekirjutamisvilumuse arendamiseks. Kirja õpetamine algas esimesest koolipäevast ja oli tihedalt seotud lugemise ja kõne arendamisega. See tõi kaasa palju erimeelsusi, sest mõned pedagoogid ei olnud rahul sellega, et kirja õpetamine muutub sunduslikuks tööks.

Vaatamata sellele, laps ei ole võimeline tähti korralikult kirjutama, kui ta peab raamatust kirjutama terveid tekste (Pertmann 1923).

Esimese astme töökoolis pidi lapsi õpetama oma mõtteid, vaateid ja soove kirjalikult avaldama. Sel ajal oli koolides aktiivne seinalehe toimetamine, kus ilmusid laste esimesed jutud ja luuletused. Kirjutamise erinevad vormid töötas välja A. Ploompuu, kes soovitas siduda kirjutamise erinevate grammatiliste ülesannetega. Peale selle peab ta vajalikuks tegeleda mitme vihikuga, mida vaheldumisi kontrollida (Valmis 1986).

A. Ploompuu toob näiteid, milliseid vaateid tuleb kasutada kirjalike tööde õpetamise juures erinevatel astmetel. Väiksematesse klassidesse sobivad mitterasked mõtisklused vabadel teemadel, aga iga klassiga muutub ülesanne raskemaks ja õpilased peavad üle minema sellistele normidele nagu kiri, kirjeldus, võrdlus. Viienda ja kuuenda klassi õpilased kirjutavad juba iseseisvaid töid õpetaja antud teemadale (Valmis 1986). Teemad, mida õpetajad lastele andsid, pidid olema huvitavad ja mitmekesised. Oluliseks peeti laste endi valikut (Eesti keel esimese astme töökoolis 1929).

1919-1927.a. olid emakeele õpetamise jaoks tähtsad, tehti kindlaks emakeele õpetamise eesmärgid ja ülesanded ning koostati korralikud õppeplaani ja -programmid. Ainult programmid ei kajastanud pedagoogika uuemaid saavutusi. Õpikute autorid hindasid sageli üle õpilaste võimeid, kusjuures pakuti liialt palju teoreetilist materjali, nad alahindasid iseseisvate tööde ja harjutuste rolli ja tähendust. Nende aastate töö tulemused soodustasid emakeele edasist arengut ja õpetamist.

Esimesel Õpetajate Kongressil võeti vastu otsus, millega määrati edasist emakeele õpetamise areng. Otsused sisaldasid järgmist:

1. Uuesti läbi vaadata algkoolide õppeprogrammid;
2. Sisse viia parandusi keskkooli õppeprogrammidesse (keele õpetamine õppeaasta ajalooga, võtta arvesse arvu erinevusi ja tippu klassis, lõpetada 3. ja 4. klassi kursust);
3. Õpetamisel tuleb jälgida normeeritud kirjakeelt;
4. Koostada komisjon, mis tegeleks grammatilise terminoloogiaga kindlaksmääramiseks

6.peatükk: Emakeeleõpetajate kongressid

1923.a. toimus Tartus esimene emakeeleõpetajate kongress, kus tehti kindlaks emakeele õpetamise probleemid, ülesanded ja viisid eesmärkide saavutamiseks.

Emakeele õpetamisest koolis rääkis P. Põld, kes märkis, et emakeele õpetamine peab teenima üldkultuurilist tähtsust. Emakeele õpetamise ülesanne on õpilaste keeleliste võimete kujundamine, aga ka moraali arendamine. Keeleliste võimete all mõtleb ta sõnavara rikastamist, aga ka vormiõpetust, süntaksi ja stiili õppimist ja omandamist (Valmis 1986).

Häälikuõpetusest rääkis kongressil A. Saareste, kes soovitas alustada grammatika õpetamist algklasside vanemates klassides. Vastavalt Saareste nõudmisele tuleb häälikuõpetamisel peatuda järgnevatel teemadel :

1. Akustika (heliline ja helitu häälik, hääliku pikkus, hääldus jne);
2. Kõneorganite ehitus ja talitus;
3. Tähed ja tähtede ühendamine;
4. Hääliku muutus ja astmevaheldus;

A. Saareste peatus ka keeleõpetuse ajalooküsimustel. Ta soovitas puudutada keele ajalugu vaid niipalju, kuivõrd õpilased puutuvad kokku sellega oma elus (rahvalaulud, murded) (Valmis 1986).

Esimesel Õpetajate Kongressil võeti vastu otsuseid, mis puudutasid edasist emakeele õpetamise arengut. Otsused sisaldasid järgmist:

1. Uuesti läbi vaadata algkoolide õppeprogrammid;
2. Sisse viia parandusi keskkooli õppeprogrammidesse (keeles õpetamine lõppeb keele ajaloo, tõsta tundide arvu esimeses ja teises klassis, lühendada 3. ja 4. klassi kursust);
3. Õpetamisel tuleb jälgida normeeritud kirjakeelt;
4. Koostada komisjon eesti keele grammatilise terminoloogia kindlaksmääramiseks

5. Soodustada õpetajate enesetäiendust;
6. Vähendada tundide arvu nädalas 24-lt tunnilt 20-le tunnile;
7. Pöörduda üleskutsetega rahalise abi saamiseks, et kirjastada ja osta õppekirjandust
8. Vastastikuse seose loomine erinevate õppeainete vahel (Valmis 1986).

Teine emakeele õpetajate kongress toimus 1924.a. Tallinnas, kus pöörati tähelepanu kirjanduse õpetamisele. Suurel hulgal ettekannetes vaadati folkloori õpetamise probleeme. Lugema õpetamise metoodikale oli pühendatud E. Martinsoni ettekanne, kus autor vaatles peamisi õpetamise printsiipe, millega lapsel iseseisva töö käigus ja keelevaatlemisel kujuneb teadlik keeleline osavus.

Tähelepanu väärrib esimese kongressi komisjoni aruanne uute eesti keele õppeprogrammide väljatöötamiseks algkoolides. M. Kampmani komisjoni juhtimise ajal töötati välja kaks programmi – kirjanduse ja keele jaoks. Vastavalt nendele uutele programmidele ei olnud algkooli neljal esimesel astmel ette nähtud iseseisvaid grammatika tunde – grammatika reeglitega tuli nüüd tutvuda lugemistunni lõpus. Harjutused, mida valiti reegli kinnistamiseks, pidid olema huvitavad, kergesti meeldejäävate lausetega. Õpikute koostajatele esitati nõudmine, et raamat peab olema kirjanduslik ja korrektne (Valmis 1986).

Kolmas emakeeleõpetajate kongress toimus 1927.a. Tartus, kus arutati emakeele õpetamise metoodika küsimusi.

P. Puusepp rõhutab praktilise kõneosavuse omandamise tähtsust ja soovib paigutada grammatika koos grammatiliste harjutustega kolmele astmele:

1. Harjutused, mis on seotud sõna ja tähe muutumisega, lisaks veel harjutused kirjavahemärkide kohta;
2. Kordamine ja süvendamine samal kursusel;
3. Õpitud materjali kordamine ja süvendamine koos kokkuvõtte tegemisega;

J. Tork esitas konkreetsed nõudmised emakeele õpetajatele, lugedes õpetaja isiksust olulisemaks faktoriks kui õppeprotsessi. Ta soovitas pöörata rohkem tähelepanu emakeele õpetajate välimusele ja enesetäiendusele.

Selline seisukoht on tänapäeva ühiskonnas põhjendatud. Tänu oma isiksusele ja oma mõjule võib õpetaja väheste jõupingutustega saavutada paremaid tulemusi, kui selline õpetaja, kes ei saavuta õpilaste seas autoriteeti. Peale selle sõltub pedagoogilise töö tugevus kutsesobivuses, sellepärast tuleks rohkem pöörata tähelepanu üliõpilaste vastuvõtule pedagoogilistes õppeasutustes. Läbi tuleks viia psühholoogilised katsed, mille alusel selgub üliõpilaste sobivus pedagoogilisele tööle.

J. Roos väitis, et õppeedukus sõltub oskuslikult koostatud õppeprogrammidest, sest ta leiab, et õpetamise eesmärgiks on praktilised oskused.

Kongressil võeti vastu otsus üle minna uuele emakeele õppeprogrammile uuel aastal, aga samas taotleda emakeele tundide arvu tõstmist ja vähendada õpetajate nädalakoormust 24-lt tunnilt 18-le tunnile.

Kodanliku võimu esimesi aastaid iseloomustab uute ideede ja võimaluste otsimine uuest pedagoogikast, eriti G. Kerchensteineri töökooli teooriast (Elango 1972).

Töökooli voolusid on tänapäeval palju, kuid kõigil neil on ühine ülesanne- koolitööd põhjalikult uuendada ja ühine siht – tööd kasvatus- ja õpetusabinõuna kasutada nii, et selle läbi jõuda kõrgemate eesmärkideni. Töökool on vastavalt pedagoogilisele töö printsiibile korraldatud kool (Käis 1996).

Selle printsiibi rakendamine emakeele õpetamisel tähendas seda, et nüüd tuli rohkem tähelepanu osutada praktikale, õpilaste iseseisvale tööle. Töökooli ideid pooldasid algklasside õpetajad, samal ajal kui gümnaasiumi õpetajad suhtusid üleolevalt (Elango 1972). Üks suuremaid töökooli idee propageerijaid oli J. Käis.

6. peatükk: Keeleuuenduse mõju eesti keele õpetamisele

Keeleuuendamisega tegelesid keeleuuendajad ja Eesti keeleuuenduse juhiks oli J. Aavik (Vääri 1976).

Keeleuuendus algas sõnavara rikastamise ettepanekuga. Laiemalt levisid uuendusettepanekud eesti ilukirjanduse keeles 1917-1925 aastatel. Sel ajal tekkis meil kaks kirjakeelt: ühelt poolt ilu taotlev ja teatud määral peenutsev luulekeel, teiselt poolt ühiskeelest lähtuv tarbekeel (Kask 1949).

Keeleuuendusliikumise mõjul tuli kirjakeelde palju uusi sõnu soome keelest, nt. aare, olend, reibas jne. Soome keele eeskujul tuletatud või otseselt laenatud sõnad sobisid hästi eesti keele häälikulisse süsteemi, rikastades meie keele sõnavara. Keeleuuendajad töid oma teoste ja tõlgete kaudu ka murretest pidevalt uusi sõnu, millest osa kindlustus sõnavaras, nt. veenma, roim, mõrvar, küülik (Vääri 1976).

Keeleuuendus on eesti keelt muutnud paindavamaks, rikkamaks ja ilusamaks. Keeleuuendus on arendanud meie keelt kolmel alal: vormiõpetusel, sõnavaralisel ja lauseõpetusel.

1. Vormiõpetuse alal on keeleuuenduse tagajärjel tarvitusele võetud palju uusi vorme: i-mitmus, nt. kuulsail, lauljal; I-ülivõrre, nt. suurim, parim;
2. Leksikaalselt on keel rikastatud paljude uute sõnadega: aurik, sajand, laip, embama jne.
3. Süntaksi alal on tulnud tarvitusele lauselühendid –des vormi abil, nt. kellade helisedes sammusime kirikusse. Sõnade järjekorra suhtes lauses on püütud lahti saada saksa ja vene keele mõjudest (Vääri 1969).

Keeleuuenduslik suund püüdis eesti keelest kõrvaldada vead, puhastada keel võõrmõjudest ning rikastada igakülgselt sõnavara. J. Aavik leidis, et eesti keel on eriti saksa keele mõjude kammitsais, sõnavara on vaene ega võimalda avaldada

teaduslikke töid ega tõlkida häid ilukirjanduslikke teoseid. Tema arvates tuli keele kujunemisel arvestada rahvuslikku omapära, otstarbekust ja ilu, kuid tema tegevuses omandas juhtiva koha iluprintsiip (Vääri 1969).

J. Aavik käsitles keelt kui mingit masinat, mida võib täiustada mistahes viisil, ta seadis tähtsale kohale ilupõhimõtte. Ta nõudis lühemaid vorme ja teatavate häälikute vähendamist. Aavik tahtis kirjakeelt lähendada soome keelele (Kask 1949).

Keeleuuenduse kõrval oli teiseks määravaks suunaks tol ajal keelearenduslik suund, mida on mõnikord nimetatud ka keelekorralduslikuks suunaks, sest see suund taotles ühtlustatud normeeritud kirjakeele loomist. Aastail 1917-1940 oli ta eriti edukas (ENE V 1990). Selle eesotsas oli J. V. Veske, kes alustas 1919.aastal "Eesti õigekeelsuse sõnaraamatu" koostamist, mille esimene osa ilmus 1925.aastal ning see aitas kaasa eesti kirjakeele ühtlustamisele (II osa – 1930.aastal, III osa – 1937.aastal) (Kask 1949).

Keeleuuendusliku liikumise vastu astusid välja need, kes pidasid õigeks kirjakeelt arendada olemasolevate elementide najal. Nii tekkiski J. V. Veske juhtimisel keelearenduslik suund, mis pooldas võõrsõnade vähendamist keeles ja kirjas ning pooldas ka sõnade tuletamist murretest. J. V. Veske väitis, et kirjakeele korraldamisel ja arendamisel on vaja kasutada keeles leiduvaid rikkalikke varusid (Vääri 1976).

Kõik need uuendused ja muudatused, mis tõi kaasa keeleuuendus, raskendas emakeele õpetamist. Paljud õpetajad pöörasid sellele suunale liialt suurt tähelepanu. Sellega seoses tegelesid õpetajad uute sõnade õppimisega ja propageerisid igati keeleuuendust. Seoses sellega ütles J. Roos, et keeleuuenduse põhimõtteid ei tohi moonutada ja rikkuda õpilaste keelelist vaistu (Valmis 1986).

Keeleuuenduse negatiivsest mõjust keele õppimisel koolis oli veendunud ka H. Türp, kes väitis, et õppesisu peab olema ortograafilisel sõnastikul. Kuid uuendajad ja nende pooldajad lugesid sõnastiku vananenuks (Topman 1920). Keeleuuendust juurutasid paljud kirjanikud (V. Ridala, M. Under jt.) ja toetas enamik koolinoorsugu. Keeleuuenduse kõrgaeg lõppes 1920.aastate keskel ning seejärel pääses võidule J. V. Veske keelearendussuund (Elango 1984).

7. peatükk: Kooliuuenduslik töö

Selle sajandi esimestel aastakümnetel võitis kogu Euroopas üldise tunnustuse reformpedagoogika. Vana kool ei pööranud piisavalt tähelepanu sellele, et lapsi tuleb eluks ja tööks ühiskonnas ettevalmistada. Eesmärgiks seati lastes peituvate võimete individuaalne arendamine ja sünnipäraste võimete ärakasutamine õppetöös. Igale õpilasele taheti anda jõukohast tööd (Andresen 1993).

Kooliuuendlased pidasid senist õpetust, mis oli üles ehitatud ainult keele- ja sõnavaraõpetusele mitte väärtuslikuks, sest õpetus seisnes selles, et mõtteid arendas õpetaja ja õpilased võisid mõelda ainult õpetaja mõtteid.

Kooliuuendustöö oli ajavahemikus 1920-1930 võrdlemisi aeglane. Selle vahemiku uuendustööd iseloomustab kõige enam üldõpetuse teooria ja praktika selgitamine ja otsingud õppeviiside lapsepärasemaks muutmiseks (Kask 1949).

Kooliuuendusliikumine on laiemas tähenduses koolitöö (kasvatuse, õpetuse, koolikorralduse) põhjalikku ümberkorraldust taotlev liikumine. Kitsamas tähenduses on see pedagoogika suund, mis nõudis õpetuses lapsepärasust (ealistest ja isikuisseärasustest lähtumist) ja elulähedust ning lapse isetegevust nii õppetunnis kui ka väljaspool seda (ENE V 1990).

Kooliuuendustöös oli peamine üldõpetuspõhimõtte ja laste sotsiaalse arengu arvestamine algkoolis. Kooliuuenduse keskseks probleemiks on isetegevuse põhimõtte. Kooliuuendus peab tähtsaks teovõimelise ja teotahtliku riigikodaniku kasvatamist iseseisvaks isetegevuse kaudu (Käis 1996).

Kui traditsioonilise pedagoogika keskpunktis oli seisnud õpetaja, siis nüüd sai õpilaste aktiivsus ja isetegevus uue liikumise märksõnadeks. Õppematerjal viidi vastavusse laste arengutasemega, töötati välja uued õppetöö meetodid ja vormid. Esile tõsteti üldõpetuse põhimõtte, kus aineid ei õpetatud tundma üksikute ainete

kaupa, vaid komplekselt, eluliste tegevuste kaudu (Andresen 1995). Vana kooli kaitsjad ja uue kooli vastased usuvad, et klassiõpetus, mis tavaliselt on rajatud vaid õpetaja aktiivsusele – jutustamine, ettenäitamine, küsimuste esitamine – omab suurt väärtust sotsiaalse kasvatusel küljest: klass moodustab niisuguses õppetunnis tööühiskonna.

Kahju õpilase individuaalsele arenemisele vanas koolis teeb valitsev töökorraldus ja õpetusekohandamine klassi keskastmega ehk nn. keskmise õpilasega (Käis 1996).

Uue kooli tähtsamad sihid on:

1. Individuaalsuse põhimõtte sotsiaalse kasvatusel alusena;
2. Õpilaste isetegev töötamine kooliteadmiste ja oskuste kindlustamiseks (Kask 1949).

Kooliuuenduslike püüete oluline ülesanne on selles, et leida ja näidata teid, mis viivad kooli kasvatusesmärkidele lähemale. Kooliuuendustöö ei ole mitte vana hülgamine, vaid uue loomine ja rajamine kasvatusel töö põhiülesannete täitmisel (Käis 1996).

Kooliuuendusliikumisele aitasid kaasa suvekursused ja seminarides õpetuse saanud õpetajad. Eestis leidsid uuendusideed esialgu vähest kõlapinda, õpetajaskond oli pedagoogiliste ettevalmistuste poolest veel väga ebaühtlane, paljudel puudus isegi kutsetunnistus (Andresen 1995).

Kokkuvõte

Kuigi eestlastel on emakeelne kooliõpetus kestnud suhteliselt lühikest aega, ei kaalu see üles eestlaste järjepidevust parema hariduse poole.

Ajavahemikul 1918 – 1928.a. oli pedagoogikas palju uusi seisukohti, mida ei suudetud kohe omaks võtta ning mis raskendasid õppeprogrammide väljatöötamist. Programmide tihe vahetus muutis raskeks ka õpikute koostamise, mille väljaandmist oli pidurdanud venestusaeg, kus eesti õpikud olid rahvuslikest koolidest välja tõrjutud. Taasiseseisvumise ajal alustati programmide ja ka eesti keele õpikute koostamist katse-eksituse meetodil. Programmid olid õpilastele ja ka õpetajatele liiga rasked ja seetõttu õpetajad muutusid õppeprogrammide vastu ükskõikseks.

Õpetamisel peeti tähtsaks meetodit, kus minnakse üle lähemalt kaugemale ja kergelt raskemale. Oluline oli luua erinevate õppeainete vahel seoseid, et lapsed saaksid õpitavast tervikliku ülevaate.

Seoses lõunaeesti ja põhjaeesti murrete erinevusega oli raskendatud kirjakeele õpetamine. Kuigi põhjaeesti kirjakeel oli (on) rahvuslik kirjakeel, kõneldi ligikaudu pooltes Eestimaa asundustes lõunaeesti kõnekeelt. Siit tulenevad ka raskused, mis tekkisid Eestimaa lõunaosas eesti kirjakeele õpetamisel. Tihti pidid õpetajad parandama õpilaste kõnekeelt lõunaeesti keele grammatikareeglite järgi ja õpetama kirjutama põhjaeesti keele grammatikale toetudes.

Keele uuendamisega tegelesid tol ajal nii keeleuuendlased kui ka keelearendajad. Mõlemad suunad rikastasid eesti keele sõnavara, tuues eesti keelde uusi sõnu teistest keeltest ja murretest. Samas raskendas see emakeele õpetamist eesti koolides, sest paljud õpetajad keskendusid uute sõnade õppimisele.

Emakeel seisis minu uuritavas aastakümnes õppekavades tähtsal kohal ja seda on ta praegugi. Emakeele tähtsus ei seisne ainult mõtete edasiarendamises ja mõtete vahetamises, vaid emakeele abil me arendame oma vaimu. Keele puudulik mõistmine ja mõtete segane väljendamine keele abil ei ole hea, sest me kõik teame, et halvasti parandatud tööriistaga head tööd teha ei saa.

Aastatel 1918 – 1928 pandi alus eesti keele õpetamisele ja arenemisele järgnevateks aastakümneteks.

teaching the mother tongue was aggravated: many teachers were too busy to learning the new words themselves.

Referring to this graduation paper teaching the mother tongue in 1918-1928 was really important at nowadays. The main ideas are not only the improving and exchanging our thoughts, but also to elaborate our mental efficiency.

Summary

Although Estonians have had the possibility to get education in their mother tongue for a relatively short period of time, it doesn't outweigh their continuing efforts for the better education.

Between 1918 and 1928 there were many new viewpoints in pedagogic, accepting of which were difficult and aggravating elaborating the curriculums. Frequent changes in programs made the compiling of textbooks really hard, as the publishing of them were already inhibit by the time of Russification, when mother tongue textbooks were supplanted from national school. The time when Estonians regained their independence composing the new programs and textbooks were started, but unfortunately they turned up to be too hard for students, and teachers also, who became apathetic about the programs.

Confirmed method of teaching was to give the student overview from near to far and from easy to difficult. Most important was to give accomplished outlook and find connection between subjects.

Considering the big differences between South-Estonian and North-Estonian dialect was especially hard to teach the literary language. Nevertheless the North-Estonian dialect was (is) the national literary language almost the half on Estonians counties used the South-Estonian colloquial. Very often the teachers had to correct the colloquial based to the South-Estonian dialect while the same time the literary language correction was done based to the North-Estonian dialect.

Renewing the language by neologists and linguists were done all the period of time from 1918 till 1928. Both, the neologists and the linguists, enriched the vocabulary, bringing new words from other languages and dialects. It was also one reason why

teaching the mother tongue was aggravated: many teachers were too busy to learning the new words themselves.

Referring to this graduation paper teaching the mother tongue in 1918-1928 was really important as nowadays. The main ideas are not only the improving and interchanging our thoughts, but also to elaborate our mental efficiency.

In the period of 1918-1928 there was built up the basis of teaching and developing Estonian language.

1. Aavik, J. 1928. Eesti deklinatsioonilised liigid: õhke harjutusmaterjaliga koolilaste ja harjutusmaterjaliga ja nende võtmega. – Tartu, 58 lk.
2. Aavik, J. 1923. Nõuad ja harjutus Eesti keele õpetamiseks ja grammatika tegelikuks õppimiseks õhke metoodiliste märkidega: Algne. – Tartu, 80 lk.
3. Aavik, J. 1927. Nõuad ja harjutus Eesti keele õpetamiseks ja grammatika tegelikuks õppimiseks õhke metoodiliste märkidega: Algne. – Tartu, 212 lk.
4. Alkooli õppe- ja tootmised. 1921. – Tallinn, 96 lk.
5. Alkooli õppe- ja tootmised. 1924. – Tallinn, 143 lk.
6. Andresen, L. 1974. Eesti rahvaskoolid 19. sajandil. – Tallinn, 200 lk.
7. Andresen, L. 1991. Eesti rahvaskoolide varem ajalugu. – Tallinn, 112 lk.
8. Andresen, L. 1993. Eesti keele ajalugu. – Tallinn, 111 lk.
9. Andresen, L. 1995. Eesti keele ajalugu. – Tallinn, 215 lk.
10. Avalikkude rahvaskoolide teadmine ja õpetamine. 1919. – Pärnu, 28 lk.
11. Eesti keel esimese astme koolis. Metoodiline kiri. 1929. – Leningrad, 24 lk.
12. Eimer, H. 1923. Eesti keele õpetus algkoolides. – Tallinn, 80 lk.
13. Eisen, F. 1995. Kooliarenduse lühemadest teist 1918-1940. – Tallinn, 73 lk.
14. Elango, A. 1968. Eesti kooli pedagoogilise mõtte ajalugu. – Tartu, 96 lk.
15. Elango, A. 1984. Pedagoogika ajalugu. – Tallinn, 272 lk.
16. ENE V, 1990. – Tallinn, 702 lk.
17. Elango, O. 1972. Hariduspoliitika ja õpetajate kodanlikus Eestis 1919-1940. – Tallinn, 264 lk.
18. Esar, M. 1992. Eesti kodanlike ressursside hariduspoliitika ja ühiskondliku võime demokratistika kooli eest aastail 1917-1940. – Tallinn, 61 lk.
19. Kampmann, M. 1918. Eesti keele õpetamine. – Tallinn.
20. Kask, A. 1949. Lühike ülevaade Eesti keele ja keele õpetamisest. – Tallinn, 61 lk.
21. Kallas, J., Koostaja: Eisen, F. 1996. Kooli-maailm. – Tartu, 423 lk.

23. Markus, R. Ühte koolikoolide õppekavade puhul. – Põlvaleht, 1924, 21. veebruar.
 24. Pärnmann, H. Lapsekeele ja kirjutamise algõpetusest. – Kasvatus, 1923, nr. 2, lk. 51–54.

25. Reiman, R. Eestikeel. – Eesti. Ühisel algõpetuses: Metoodiline käsiraamat /

Kasutatud kirjandus

26. Saaremaa, A. Reiman, R. 1921. Eesti keele grammatika. – Tallinn, 88 lk.

1. Aavik, J. 1926. Eesti deklinatsiooni liigid: ühes harjutusülesannetega koolidele ja iseõppimiseks. – Tartu, 16 lk.
2. Aavik, J. 1923. Kirjavahemärkide õpetus ühes lühikese lauseõpetusega, harjutusülesannetega ja nende võtmega. – Tartu, 58 lk.
3. Ainelo, J. 1923. Näiteid ja harjutusi eesti keele õigekirjutuse ja grammatika tegelikuks õppimiseks ühes metoodiliste märkustega: Algaste. – Tartu, 80 lk.
4. Ainelo, J. 1927. Näiteid ja harjutusi eesti keele õigekirjutuse ja grammatika tegelikuks õppimiseks ühes metoodiliste märkustega: Algaste. – Tartu, 212 lk.
5. Algkooli õppe- ja tunnikavad. 1921. – Tallinn, 96 lk.
6. Algkooli õppe- ja tunnikavad. 1928. – Tallinn, 143 lk.
7. Andresen, L. 1974. Eesti rahvakoolid 19. sajandil. – Tallinn, 266 lk.
8. Andresen, L. 1991. Eesti rahvakoolide vanem ajalugu. – Tallinn, 112 lk.
9. Andresen, L. 1993. Eesti aabits. – Tallinn, 111 lk.
10. Andresen, L. 1995. Eesti kooli ajalugu. – Tallinn, 215 lk.
11. Avalikkude rahvakoolide tunnikava ja õppekavad. 1919. – Pärnu, 28 lk.
12. Eesti keel esimese astme töökoolis. Metoodiline kiri. 1929. – Leningrad, 24 lk.
13. Einer, H. 1923. Eesti keele õpetus algkoolidele. – Tallinn, 80 lk.
14. Eisen, F. 1995. Kooliuuenduse liikumisest Eestis 1918-1940. – Tallinn, 75 lk.
15. Elango, A. 1968. Eesti kooli pedagoogilise mõtte ajaloost. – Tartu, 96 lk.
16. Elango, A. 1984. Pedagoogika ajalugu. – Tallinn, 272 lk.
17. ENE V, 1990. – Tallinn, 702 lk.
18. Elango, Õ. 1972. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919-1940. – Tallinn, 264 lk.
19. Esser, M. 1962. Eesti kodanluse reaktsiooniline hariduspoliitika ja töörahva võitlus demokraatliku kooli eest aastail 1917-1940. – Tallinn, 61 lk.
20. Kampmann, M. 1918. Eesti keele õppeviis. – Tallinn
21. Kask, A. 1949. Lühike ülevaade eesti keelest ja selle arenemisest. – Tallinn, 63 lk.
22. Käis, J., Koostaja: Eisen, F. 1996. Kooli-raamat. – Tartu, 423 lk.

23. Markus, E. Uute keskkoolide õppekavade puhul. – Päevaleht, 1924, 21.veebr.
24. Pertmann, E. Lugemise ja kirjutamise algõpetusest. – Kasvatus, 1923, nr.2, lk.51-54.
25. Reiman, R. Emakeel. – Rmt. :Uusi teid algõpetuses: Metoodiline käsiraamat / Toim. J. Käis. IV jagu. I osa. 1933. – Tallinn, 240 lk.
26. Saareste, A. Rets rmt.: Leetberg, K. 1921. Eesti keele grammatika. – Tallinn, 80 lk.
27. Teaduskonverentsi ettekannete kogumik. 1995. – Tallinn, 65 lk.
28. Topman, L. Eesti keele õpetamisest ja uuendamisest. – Kasvatus, 1920, nr.19-20, lk.520-521.
29. Valmis, A. 1997. Emakeeleõpetus Venemaa eesti koolides. – Tallinn, 93 lk.
30. Valmis, A. 1986. Emakeeleõpetuse struktuuri kujunemine ja areng Eestis XVII sajandi teisest poolest kuni 1919.aastani. – Tallinn, 76 lk.
31. Valmis, A. 1986. Emakeeleõpetamise ajalugu eesti koolides (1919-1940) I. – Tallinn, 140 lk.
32. Valmis, A. 1986. Emakeeleõpetamise ajalugu eesti koolides (1919-1940) II. – Tallinn, 140 lk.
33. Vääri, E. 1969. Eesti keele ajaloost. – Tallinn, 40 lk.
34. Vääri, E. 1976. Eesti keele õpik keskkoolile. – Tallinn, 248 lk.
35. Õunapuu, T. 1992. Eesti keele õpetamise metoodika. – Tallinn, 376 lk.

Tabel 1. Esmaste tuntide arv 1919. a. suvel

Klass	I	II	III	IV	V	VI	VII
Tundide arv nädalas	6	7	8	9	10	11	12

Lisa

Tabel 2. Esmaste tuntide arv 1920. a. suvel

Õppeprogrammid ja -plaanid

Klass	I	II	III	IV	V	VI	VII
Tundide arv nädalas	6	7	8	9	10	11	12

Tabel 3. Esmaste tuntide arv 1921. a.

Klass	I	II	III	IV	V	VI
Tundide arv nädalas	6	7	8	9	10	11

Tabel 4. Esmaste tuntide arv 1922. a.

Klass	I	II	III	IV	V	VI
Tundide arv nädalas	6	7	8	9	10	11

Tabel 1. Emakeele tundide arv 1919.a. jaan.

Klass	I	II	III	IV	V	VI	VII
Tundide arv nädalas	8	7	6	5	4	4	4

Tabel 2. Emakeele tundide arv 1919.a. sügisel

Klass	I	II	III	IV	V	VI	VII
Tundide arv nädalas	6	6	6	5	4	4	4

Tabel 3. Emakeele tundide arv 1920.a.

Klass	I	II	III	IV	V	VI
Tundide arv nädalas	6	6	5	5	4	4

Tabel 4. Emakeele tundide arv 1928.a.

Klass	I	II	III	IV	V	VI
Tundide arv nädalas	8	8	8	7	6	5