

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

E. AHLMAN. Kasvatus-eeldused, kasvatusviisid, kasvatus-eesmärgid // R. TABA. Massipsühholoogia kooliklassis (järg) // J. ROOS. Kooliraamatukogude sisustamine ja täiendamine // W. FREYMANN. Filosoofia probleemide käsitlemine uutes gümnaasiumides // KOOLI-UUENDUSNURK — JOH. LILLMAA. Õigekirja õpetamisest ja individuaalgrammatikast // KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID — Herman Nohl. Die pädagogische Bewegung im Deutschland und ihre Theorie. E. OISSAR // VÄLISMAILT — Koolitöö uuendusvooludest Rootsis. K. K. MÄKINEN // KROONIKA — Eesti Õpet. Liidu 20. aastapäeva pühitsemine. 2. Eesti-Soome koolikongress Helsingis (piltidega).

NR. 6

AUGUST

1937



Moodsamaid
kirjutusmasinaid
TORPEDO

eritüüpe kaubanduskoolidele,

arvutusmasinaid

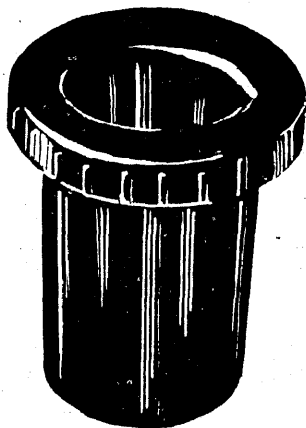
Brunsviga

eriti odavaid ja vastupidavaid kirjutusmasinalinte jne.

**Nõudke
prospekte.**

Soovitab: **O.-Ü. SYSTEMA** Tallinn, Lai 9.

Uudis!



Koolitindipotid bakeliidist on praktilised, nad

- 1) ei purune,
- 2) ümberminekul ei voola tint välja,
- 3) ei määri sullepead,
- 4) võimaldavad kokkuhoidu tindi kasutamisel ja
- 5) näevad ilusad välja.

KAUBAMAJA

JÜRI KODRES

TALLINN, VIRU 3

TELEFON 478-60



Alati laos suures valikus kõiki koolitarbeid ja kirjutusmaterjale

Õpetajale vajalikke töö- ja käsiraamatuid

Joh. Käisi toimetatud algkooli õppetöö metoodiline käsiraamatute sari

„Uusi teid algõpetuses“:

UUSI TEID ALGÕPETUSES I jagu. Metoodiline käsiraamat liitklassidele. Trükk otsas. Uus trükk ettevalmistusel.

UUSI TEID ALGÕPETUSES II jagu, 1. ja 2. osa. Esimese ja teise õppeaasta töökorraldus üldõpetuse põhimõttel indiv. tööviisi rakendusega. Uus trükk ettevalmistusel.

UUSI TEID ALGÕPETUSES III jagu, 1. ja 2. osa. Kolmanda ja neljanda aasta töökorraldus keskustuse-põhimõttel ja indiv. tööviisi rakendusega. Hind: 1. osa Kr. 3.—, 2. osa Kr. 2.90.

UUSI TEID ALGÕPETUSES IV jagu. 5. ja 6. õppeaasta töökorraldus keskustuse-põhimõttel individ. tööviisi rakendusega.

1. osa. R. Reiman. Emakeel. Hind Kr. 3.—.

2. osa. A. Lehis (E. Limberg). Matemaatika. Hind Kr. 1.50.

3. osa. M. Arike - J. Parijõgi - T. Algma. Usuõpetus, kodanikuteadus, ajalugu. Hind Kr. 1.—.

4. osa. E. Kilksõn. Füüsika-katsed ja õppevahendid algõpetuses. Hind Kr. 2.—.

5. osa. E. Markus. Maateadus. Hind Kr. 1.—.

6. osa. R. Päts. Laulmisõpetus. Hind Kr. 1.50.

7. osa. Esimene pool. S. Rikas - A. Soo. Joonistamine. Käsitöö tütarlastele. Hind Kr. 1.50. — Teine pool. K. Sõmer. Käsitöö poeglastele. Hind Kr. 1.20.

Joh. Käis. Isetegevus ja individuaalne tööviis. 244 lk., piltidega. Hind Kr. 3.—. See väärtuslik raamat ilmus ka soome keeles ja on üldiselt suurt tähelepanu äratanud.

Joh. Käis. Vaatluskava õpilase individuaalsuse tundmiseks. Hind 15 snt.

Joh. Käis. Õpilase individuaalsuse vihik. Hind 10 snt.

Mõlemad vihud on koolitöös vajalikud, sest uue kasvatuses eesmärgi ei saavutata ilma õpilase psüühiliste omaduste tundmiseta.

Koguteos „Võru õpetajateseminar“. Tegevus ja uuenduspiüüded. 282 lk., hulga piltidega. Hind Kr. 4.—.

See raamat on huvitav igale koolitegelasele, sest ta käsitleb üksikasjalikult uue kooli kasvatuslikke ja õppekorralduse küsimusi.

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“

Tallinnas, Pärnu mnt. 17.
Rakveres, Tallinna tn. 24.



Eelkõige

loeb igaüks

UUS EESTI

päevauudiseid,

mis kiirelt, täpselt ja asjalikult
toovad sõnas ja pildis iga päev
rohkesti tarvilikke ja huvitavaid

teateid

kogu maailmast

K A S V A T U S

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 6

August 1937

19. aastakäik

ERIK AHLMAN

Kasvatus-eeldused, kasvatusviisid, kasvatus-eesmärgid¹

Vaevalt ühtki kultuurelu ala arvustatakse tänapäev sel määral kui kasvatust, eriti koolide avalikku kasvatust. Arvustus on suunatud kord ühele, kord teisele kasvatussüsteemi küljele või üksikasjale. Nurisetakse õpilaste ülekoormuse, ülesannete rohkuse pärast, öeldakse, et koolis õpetatakse liiga palju sellist, millest pole tegelikku kasu, et kool on liiga teoreetiline jne. Niisugused üksikasjad, nagu järelkatsed, teiseks aastaks jätmine või küpsuseksam, on igal kevadel kriitika aineks.

Arvustuses siiski ei peeta küllalt silmas seda, et kasvatussüsteemi eri pooled on sõltumuses üksteisest, nii et kui ühes punktis tehakse muudatus, tuleks muuta ka teist punkti, või koguni mitmeid, sest võib jälle tekkida uusi probleeme. Ei tule arvata, et kasvatuses on palju sellist, mis johtub valitsevast kasvatus-eesmärgist, mistõttu asja ei saa käsitleda omaette erilisena. Kuna näit. ollakse eri arvamusel selles, kas poeg- ja tütarlapsi peaks kasvatama koos või lahus, tuleks meeles pidada, et otsustavaimaks seigaks siin on, kuhu püütakse poiste ja tütarlaste kasvatuses, millise mees- ja naisideaali poole. Kasvatuse alal on küll puhttehnilisi küsimusi, kuid on ka palju selliseid küsimusi, mille lahendus sõltub väärtusvaatepunktist. On tähtis, et eraldatakse esimesed küsimused teistest. Kuid see taas eeldab, et ollakse selgusel kasvatuses sisalduvais erisuguseis tegureis.

Käesoleva esituse eesmärgiks on anda lühike ülevaade kolme st kasvatuses peamomendist ja nende vahelistist suhteist. Nime-

¹ 2. Soome-Eesti koolikongressil 15. VI 1937. a. Helsingis peetud referaat. Autor toimib Jyväskylä kasvatusteaduslikus ülikoolis professorina.

tan neid kasvatuseeldusteks, -viisideks ja -eesmärgideks. Ei taha väita, et kasvatuse vaatlusel üksi need kolm momenti tulevad küsimusse, kuid nad on küllaldased meie seekordse ülesande jaoks. Tahaksin pääle selle väita, et kasvatuse ajaloos need pooled on etendanud pääosa. Sest arenemine kasvatuse alal on olnud kõigepäält selles, et on üha enam tähelepanu pööratud igakordsele kasvatuseeldustele, et on otsitud ja leitud üha tõhusamaid ja otstarbekamaid kasvatuse- ja õpetusviise, ja lõppeks selles, et kasvatuseeldused ja haridusideaalid on muutunud ajast aega. Kasvatuse all mõistan teadlike toimingute tervikulist sarja, millede abil inimese, eriti noore inimese arenemine püütakse juhtida teatavas suunas, teatava eesmärgi või ideaali poole.

Nimetust „kasvatuse eeldused“ käsitan laias mõttes. Siia kuuluvad kõik need reaalsused, mis teevad kasvatuse võimalikuks, edendavad seda või ka takistavad ja raskendavad seda. Esikohal kuulub eeldustesse kasvatatav inimesaines või pigemini selle ainese vaimsed ja kehalised omadused, niipalju kui need mõjutavad kasvatuse õnnestumist. Kuid kasvatuse eelduseks loen ka selle sotsiaalse ja kultuurilise ümbruse, kus kasvatuse toimub. Sest seegi on reaalsus, mis modifitseerib kasvatust ja mõjutab selle õnnestumist. Juba sel põhjusel kasvatussüsteem eri rahvastel ei saa olla täiesti ühesugune.

Kasvandikus olevad eeldused võime jagada *primaarseiks* ja *sekundaarseiks*. Primaarsed eeldused on need, mis on olemas enne kasvatustegevuse algust, seega kasvatatavate loomulikud omadused, nende psühhofüüsiline konstitutsioon. Sekundaarsed eeldused on taas need, mis tekkinud juba kasvatuse kaudu.

Primaarsed eeldused ei ole meie võimuses, nad on antud lõplikena; ainult pikema aja jooksul võidakse neidki mõjutada näit. eugeeniliste toimingute abil, mis on suunatud kogu rahvale. Nagu teada, üritatakse seesuguseid toiminguid tänapäev eriti Saksamaal. *Koolikasvatuse* alusena on primaarsete eelduste kõrval ikka ka sekundaarseid. Koolikasvatuse nimelt eeldab, et kasvatatav aines juba enne kooli saabumist on kodus saanud niipalju kasvatust, et koolikasvatuse osutub võimalikuks. Samuti ülikoolis toimuva harimise eelduseks on, et õppijad on teataval viisil koolis vaimset ette valmistatud, et nad on saavutanud teatava haridustaseme. Sekundaarsete eelduste saavutamine on sageli kasvatuse üheks *vahesihiks*. Nii ongi keskkooli eesmärgiks suuremalt jaolt saanud

küpsuseksam. Meenutagem veel, et sekundaarsete kasvatus-eelduste loomine üldse taotleb ka kasvatatava ainese suuremal või vähemal määral h o m o g e e n s e k s muutmist. Ainult siis, kui kasvandikkude-aines on teataval viisil ühetaoline, saab võimalikuks massikasvatus.

Kasvatuse õnnestumine eeldab, et tuntakse, missugune kasvatatav inimesaines on. Alles siis on võimalik valida õiged kasvatusviisid. Eriti on primaarsete kasvatus-eelduste tundmine tarvilik ja neist taas kasvatatavate psüühika tundmine. Seetõttu on p s ü h h o l o o g i a, kõigepäält lapse- ja noorsoopsühholoogia kujunenud kasvatusõpetuse tähtsaks abiteaduseks. Massikasvatuse seisukohalt on tähtis teada, milline on inimene vaimselt ü l d s e teatavas vanusjärgus, kuid individuaalse käsitluse vaatekohalt on tarvilik ka selgitada, milline iga i n d i v i i d on. Sest erinevate indiviidide kasvatuses tuleb rakendada mõne võrra erinevaid kasvatatusviise, et saavutada teatavat eesmärki. Seetõttu on differentiaalsja individuaalpsühholoogia omandanud üha suurema tähtsuse kasvatuses. Siiski tuleb tähendada, et eriti indiviidi üldkonstitutsiooni tundmine tugineb ka intuitsioonile.

Vaimsed omadused on lähedases kausaalühenduses füüsiliste omadustega, mida märkame nimelt patoloogilistel juhtudel. Juba seetõttu on tähtis kasvandikkude-ainese arstiteaduslik uurimine, ja aja jooksul ongi hingeteaduse ja arstiteaduse vastastikune mõju kujunenud üha lähedamaks. Pääle selle on arstiteadus kasvatusesele vältimatu seetõttu, et kasvatus hõlmab last ka kehalisest küljest.

Kasvatust mõjutavate sotsiaalsete, kultuuriliste ja majanduslike tegurite uurimine ei ole otseselt psühholoogia ala, vaid pigemini sotsioloogia ülesanne — sõna laiemas mõttes.

Kasvatusviisidesse kuulub kogu see tehnika, mille abil, teatavate eelduste domineerimisel, püütakse teostada teatavaid vahepäälseid sihte või lõplikke kasvatus- ja haridusideaaale. Kasvatustehnikat, nagu kõike muudki tehnikat juhib o t s t a r b e k u s e, praktilisuse põhimõte. See tähendab, et seatud eesmärk tuleb saavutada: 1. võimalikult täieliselt, 2. võimalikult lihtsal viisil, 3. võimalikult väikese energia hulgaga ja 4. põhjustades võimalikult vähe kahjulikkude kõrvalmõjusid. Suurtes joontes on need nõuded samad, mida seatakse kõigele muulegi tehnikale, rakendatagu see elutule või elusale loodusele või inimesile.

See edu, mis kasvatuse alal on saavutatud, tuleb vist küll arvata kasvatustehnika piirkonda. Näiteks, vaatlikkuse-põhimõtte võidukäik johtus kõigepeält sellest, et see õpetusviis on lihtsaim, kergeim, tõhusaim. Häälendamismeetodi astumine veerimismeetodi asemele johtus sellest, et esimene palju vähema jõukulutusega viib soovitud tulemusele: lugema õppimisele. Mainigem, et uute otstarbekate kasvatuseviiside leitumist on sageli takistanud üleliigne sõltumus endisest kasvatustraditsioonist. Traditsioonilisi kasvatuse- ja õpetusviise on sageli peetud mingisuguseks pühitsetud rituaaliks, mitte aga tehnilisteks toiminguiks, millele nad siiski lähedased on. Seetõttu ei ole neid ka pikka aega võetud süstemaatilise vaatluse ja uurimise objektiks. Kindlama vahendi, leida otstarbekamad viisid, pakub pedagoogiline kogemus ise, kui sellega liitub ka süstemaatiline katsetamine mitmesuguste tööviisidega ja mitmesugustele kasvandikele rakendatuna. Kuid väärtuslikku abi annab ka psühholoogiline uurimine, mille tulemusist sageli võidakse otsustada, mis menetlus tõenäoselt on osutunud tõhusamaks. Konkreetseil üksikjuhtudel on siiski sobivaima menetluse leidmine kasvatuseliku intuitsiooni asi.

Kui tõhusaima menetluse otsimisel peetakse silmas üksi 3 ülalpool mainitud punkti, nimelt, et tulemus oleks saavutatav võimalikult täieliselt, võimalikult lihtsalt ja võimalikult vähese vaevaga niihästi kasvandiku kui kasvataja poolt, siis paljudel juhtudel on päris objektiivselt lahendatav, mis menetlus tuleb asetada esikohale. Vähemalt põhimõtteliselt peaks see võimalik olema.

Mõnevõrra teissuguseks muutub asi, kui päle selle tuleb täita nõue, et kasvatuseviis peab tooma enesega kaasa võimalikult vähem kaotusi muus suhtes. Menetlustega liituvad kahjulikud kõrvalnähtused võivad olla mitmesugused: terviselised, intellektuaalsed, kõlblad jm. Võidakse näit. nõuda, et menetluse teostamisel võib sellega liituda võimalikult vähe meelepahatundeid kasvatatavas. See ongi eri aegadel olnud kasvatusteoreetikute pääpüüdeid. Kuid siin võidakse öelda, et kõlbla iseloomu arendamise seisukohalt ei ole soovitatav, et kasvandikke alati hoitakse eemal kõigest ebameeldivast. Mõni õppimisviis võib olla vägagi tõhus, kui ta koormab tublisti õpilast. Kas on see soovitatav? Need on küsimusi, mida paljudel juhtudel on päris võimata objektiivselt lahendada, sest nendega liitub arvustavast hinnangut. Ei saa ju täpselt ütelda, kui suurt rõhku tuleb panna mõnele varjuküljele, mis liitub antud

menetlusega. Ja peaaegu iga menetlusega liitub ikka mõni moment, mida võidakse pidada kahjulikuks. Seetõttu juba menetlusküsimused kui niisugused võivad põhjustada vastuolusid, mida ei saa teaduslikult lahendada. Sageli nendesse vastuoludesse mässib end ka küsimus kasvatuse eesmärgist, millele heidame nüüd oma pilgu.

Kasvatuse eesmärgi küsimuses tulevad lahendada need iseärvärtused, mille teostamist tahetakse edendada kasvatuse abil. Need iseväärtused võivad olla hariduslikud, kuid ka intellektuaalsed, esteetilised, usulised või poliitilised. Mitmesugused kasvatuseesmärgi ümberkujundused on võimalikud; kaht üldist suunda tuleb siiski teoreetiliselt, kuid — eriti tänapäev — ka tegelikkuses teistest eristada: 1. individuaalne suund, mille järgi kasvatatava individuaalsus on nende iseväärtuste kandjaks, mida kasvatases püütakse teostada, ja 2. sotsiaalne ehk kollektivistlik kasvatussuund, mis püüab kasvatatavat teha selliseks, et tema abil teostuvad iseväärtused, mille kandjaks on üliindividuaalne tervik näit. rahvas või rahvusriik, mis siis sellega edustab kõrgeimat väärtust maa pääl. Viimasel juhul on indiviid vaid üliindividuaalse terviku vahend, eelmisel korral taas tervikut käsitatatakse üksikisikute võimalikult täielisema arendamise vahendina ja eeldusena. Ka vahepeälseid vaatekohti on olemas, kuid neid siin ei saa puudutada.

On selge, et teaduslikult osutub võimatuks vastata, kumb neist kahest pääsuunast on õigem. Siin, kui üldse kuski, on meie ees väärtusküsimus, mis lõppude-lõpuks põhineb mitmesugustel maailmavaadetel, mitmesugusel väärtusideoloogial, mis nagu teame meie ajal võitlevad endi vahel.

Mainitud kaks kasvatussuunda on siiski vaid kaks üldist formaalset tüüpi, mille raamidesse mahub arvatatu hulka mitmesuguseid, täpsemalt määratud kasvatuseidaale. Nende hulgas on siiski selliseid (näit. erakuna elava askeedi ideaal), mida kunagi ei ole püütudki teostada suures mõõdus, kuid needki on teoorias võimalikud. Edasi tuleb tähele panna, et mõnda kasvatuseidaali ei saa teostada samal määral iga indiviidi suhtes, sest mõned eeldused selle teostamiseks temal puuduvad. Lausub ju roomlaste kõnekäänd, et igast puust ei saa lõigata Mercuriuse kuju. Selle või teise kasvatuseesmärgi teostamine ei sõltu seega ainult kasvatajast või kasvatust juhtiva instantsi maailmavaatest, vaid ka kasvatatava

vaimseist ja kehalisist eeldusist. Siiski võib kasvatus üldsuund ikka sõltuda mõnel määral teatavast kasvatusideaalist.

See või teine võimul olev kasvatusideaal on jälle kultuuriliste ja ajalooliste olukordade määratud. Kuid ainult kausaal-psühholoogiliselt, s. t. võidakse küll tagantjärele ütelda, et neis ja neis oludes (ütleme muistses Spartas) kasvatusideaal pidi kujunema selliseks, nagu see kujunes, kuid me ei saa tõestada, et kasvatusideaal peaks käesoleval hetkel olema see ja see. Kasvatusideaal on ja jääb lõppude-lõpuks isikliku veende asjaks.

Vaadelgem siis, mis suhted valitsevad ühelt poolt kasvatus-eelduste ja teiselt poolt kasvatus-eesmärkide ja -ideaalide vahel. Sõltumussuhe on olemas mõlemas suunas. Erisugune kasvandikkude-aines — seega näit. eri vanused, erisugusel intellektuaalsel tasemel olevad (nõrgaandelised, keskpärased ja andekad) lapsed nõuavad erinevat kasvatustehnikat. Üldiselt püütakse tänapäev kasvatatavad jagada suhteliselt homogeenset ainekst sisaldavaiks rühmadeks (sellised on näit. kooliklassid), kus rakendatakse enam-vähem samasuguseid kasvatusviise. Et kasvatus oleks võimalikult tõhus, peaks õieti igale õpilasele rakendama tema individuaalsetele omadustele vastavat tehnikat, kuid see oleks üsna kaugele viiduna kahtlemata ebapraktiline, raske ja ka kahjulik. Sest see raskendaks selle ühtluse saavutamist kasvatatavate keskel, mida kasvatus mõnel määral ikka taotleb. Individuaalne diferentseerumine kasvandikkude-ainese käsitluses ja individuaalne kasvatussuund siiski ei kuulu tingimata ühte. Individuaalset käsitlust võidakse kasutada ka kollektivistliku põhisuuna puhul. Individualiseerimine menetluste ja eesmärkide alal on sellega kaks ise asja.

On olemas kasvatustehnikaid, mis ei sihi otseselt ega oma pääosaltplokkule kasvatus- ja haridusideaalile, vaid lähimalt taotleb soodsate eelduste loomist hilisemale kasvatusel, näit. füüsiliste, intellektuaalsete ja kõlblate võimete arendamist. Selline on nn. formaalne kasvatus. Õppekavas võib olla aineid, mille otsene praktiline kasu suuremale osale kasvatatavaist on suhteliselt vähene, kuid mis on säilitatud seetõttu, et neis õppeaineis saadud harjutus — nagu arvatakse — edendab teiste õppeainete õppimist või kindlustab ja arendab mõningaid vaimseid võimeid. Niisugused on olnud näit. suur osa matemaatikast ja vanad keeled. Formaalse

kasvatuse alale kuuluvate kasvatustoimingute väärtust on võhikuil sageli raske mõista.

Kuigi kasvatus-eesmärgid ja haridusideaalid on mitmesugused, mõnes suhtes koguni otse vastupidised, ei johtu sellest siiski, et kasvatus- ja õpetusviisid oleksid kõigis punktides erinevad. See haridussisu, mille osaliseks kasvatatavad peavad saama, on siiski suuremalt jaolt kõigile sama, eriti samas kultuuripiirkonnas (näit. Öhtumail). Rahvastel on sama arvusüsteem, suuremalt jaolt sama tähestik, keelte ehitus on mitmes suhtes samasugune, kõiki ümbritseb suurtes joontes samasugune tehniline kultuur, ajalooline minevik on sama. See kõik teeb, et näit. need õpetusviisid, mis ühes olukorras on osutunud sobivaiks, on sellised teiseski ümbruses, kasvatusideaalist hoolimata. Iga kasvatusideaal sisaldab ka o s a s i h t e, mis on samad kui teiseski kasvatusidealis. Nii on lugu ka iseloomu kasvatuse alal. Me ei saa ju kujutella kasvatusideali, mida võiks saavutada istutamata kasvatatavaisse näit. usinust, hoolsust, tahtekindlust. Koguni sellise kasvatus-eesmärgi saavutamiseks, mida peame kuritegelikuks — oletagem, et tuleks kasvatada osavaid murdvargaid — oleksid mainitud iseloomuomadused tarvilikud. Järelikult peavad ka need menetlused, mille abil mainitud omadusi kasvandikus tõhusamini arendatakse, olema laias ulatuses ühised.

Võidakse koguni ütelda, et õige suur osa kasvatuse tehnilisest küljest on üldkehtiv. See osa säilitab kasvatusõpetuse ühtlust, neist erinevaist vooludest hoolimata, mida märkame eesmärkide alal.

Kuid teatavasti on olemas ka selliseid menetlusi, mis tulevad küsimusse ainult siis, kui taotellakse teatavat kasvatussihti; nende hulka kuuluvad kõik need erilised menetlused, mille abil püütakse kasvatatavais edendada patsifistlikku või militaristlikku meelsust. Ja siingi on põhimõttes objektiivselt otsustatav, mis menetlus selle ja selle eesmärgi saavutamiseks on tõhusaim. Menetlused on vaid üliharvadel juhtudel „maitseasi“ ses mõttes, et üks menetlus on sama otstarbekas kui teinegi. Kasvatus-eesmärgid seevastu on üsna h a r i l i k u l t „maitseasi“, siiski mitte ses mõttes, et oleks ükskõik, kuidas kasvatus-eesmärki omandatakse. Otse vastupidi on just kasvatus-eesmärk reaalse poliitika seisukohalt kasvatuse tingimata tähtsaim punkt, — seik, milles nüüdisaja riigimehed on küll üsna teadlikud. Kasvatus-eesmärgist sõltub kõigepäält see ü l d -

v a i m, mida tuleb kasvatatavaisse kasvatusel ajal ja kasvatusel abil istutada.

Kasvatusele suunatud kriitika ja uuendustepanekuid tehes tuleb ikka selgitada, kas asi sõltub kasvatus-eesmärgist või ei; on see tehniline küsimus või ei. Edasi tuleb kindlaks määrata, millise kasvandikkude-ainese jaoks on esitatud menetlus mõeldud. Ja lõppeks, peab vaatama, kas ei too see enesega kaasa kahjulikke kõrvalmõjusid, mis võivad tühistada mõnes punktis saavutatava kasu. Igatahes on teoreetilises arutluses nende eri suhete ja tegurite silmaspidamine tarvilik, sest muidu liigutakse huupi sinna-tänna sõnade ääretul ulgumerel.

R. TABA

Massipsühholoogia kooliklassis

4. Klassi kui massi käitumine*).

Klassiühiskonda vaadeldes eristame temas kaks pääjaotust: üks osa õpilasi, kes on liitunud massiks, teine osa, kes sellest on jäänud eemale. Viimane osa võib omavahel liituda kõrvaltvaatlejatenä või jällegi jääda üksteisest täiesti isoleerituks; enamasti on klassis kõrvaltvaatlejaid ainult mõni üksik. Vaatlemegi massimoodustavat osa klassiühiskonnas.

Klassi algpilt on üldse vahapääl märgatavalt muutunud. Armatatud juhiks kujunenud õpetaja tõttu on lapsed palju usinamad, töökamad, kuid seejuures kriitikavaesemad. Kriitika puudus avaldub õpetaja pimedas sõna-sõnalises uskumises. Niisuguse õpetaja suust tulevat õpetust omandavad lapsed ruttu ja kergelt, lapsed on vastastikku sõbralikud, abivalmid, nende reageerimine on ühtlane, neil on ühised rõõmuobjektid, sümpaatiad, antipaatiad ja agressioonid. Nende antipaatiat ja agressioon on pöördunud esijoones neist eemaldunud kõrvaltvaatlejate õpilaste vastu. Need on välja lülitatud kollegiaalsusest ja on kujunenud teistele kiusupunnideks. Selle asemel, et neid kaitsta massi poolt, püütakse neid haarata oma võimu alla. See saatus saab osaks igale majoriteedi mittekaasatundjale. Enamikku kõrvaltvaatlejaid kohutab niisugune olukord ja nad püüavad näiliselt nõustuda massi nõudmistega; kes seda aga ei tee, on endas niivõrd

*) Vt. „Kasvatus“ 1937, nr. 3.

kindlad, et ei vaja massi seljatuge ega abi; ehk on nad jälle niisugused, kes oma isikliku hingelaadi ja mineviku elamuste tõttu kannavad viha enda vastu ja antud olukorra kasutavad masohistlikuks mõnulemiseks.

Teiseks antipaatiat ja agressiooni sihtlauaks on iga õpetaja, keda klassimass aktsepteerib küll juhina, kuid kes on jäänud ebasümpaatseks. Lapsed suhtuvad sellise õpetaja vähimassegi väljendusse vaenulikult ja käituvad tagasihoidlikult, jälgides õpetaja teadmatult avaldunud olukordi ja just teadlikult avaldatud vastasolukordi mitte. Niisuguse õpetajaga püsib alaline opositsioon ja juhtub tõrkumisi ülesannete täitmisel. Juhil-õpetajal (kellel laste poolehoid) on raske seletada, et ka niisuguse õpetaja nõudmised tulevad täita. Näib, et agressioon, mis omane juhile ja massile ja mis identifitseerimise ja sublimeerimisega ei ole alla surutud, vaid ainult mõjutatud juhiga mitte identifitseeritavas õpetaja vastu tõusnud massis, avaldub samuti, kui massimoodustamisel kõrvaltvaatlejate laste suhteski, kellega lapsed ei saanud omavahel identifitseerida. Allasurutud agressioon valib seesuguse väljapääsu ja lunastab massi ning juhi sellest niisuguse hinnaga.

5. Klass ilma massimoodustuseta.

Iga õpetaja või koolis õppinud isik on märganud, et klassi kujutamine ühise massina ei pea alati paika. Küllalt on niisuguseid olukordi, mil koolis ei juhtu olema massifenomeene või need esinevad ainult mööduva nähtena. Selle põhjused võivad olla väga mitmesugused. Võib juhtuda, et ühes ja samas klassis ei kujune mitte üks õpetaja juhiks, vaid mitu. Niisugusel korral identifitseerib üks osa õpilasi ühe, teine osa teise õpetajaga ning klassis tekivad parteid, mis lõhuvad ühise massi. Sel puhul suureneb loomulikult kõrvaltvaatajate hulk, kuid nad ei lange enam tagakiusatute olukorda, vaid moodustavad võistlevate parteide jõududevahelise kaaluks, seega on nad mõlemilt poolt meelitustega koheldavad.

Õpetajad omavahel peavad tundma, kes neist niisuguses olukorras võtab üldjuhi kohustused ning liidab kärjstatud massi. Ei suuda ükski neist seda, siis jääb klass ilma juhita. Tegelikkus kinnitab, et siis kujuneb laste eneste keskest juht, kes teatava võistlusheitluse järele tõuseb mõjuvõimule. Õpetajate tõhusal toetamisel võib õpilane sellega väga hästi hakkama saada. Suuremate laste juures ähvardab siiski kõige rohkem põlatud õpetaja massist eemaldumise oht. Aga kui laste keskest ei leidu juhti, on tegemist koolist vähe hooliva klassiga. Niisuguste õpilaste elu suundub väljapoole kooli ning nad võõrduvad koolist. Suurem osa neist otsib mõne sobiva noorsoo-organisatsiooni või poliitilise rühma ja laskub selle juhtimise alla. Sarnane

tegumood kinnitab noorte tahet massi kuuluda, alluda juhtimisele, sündigu see siis koolis või väljaspool. Massi ja juhtimise otsimine kestab nii kaua, kuni see soov leiab rahulduse. Freud nimetab massi „autoriteetiotsivaks.“ Seda kinnitab ka juhita klassi valgumine väljaspool kooli asuvate juhtide ümber.

Masside moodustamine ja nende mõjuvus on väga kõikuv, olenedes suurel määral laste eäst. 10—11-aastaste laste juures kulub ühiseks massiks kujunemiseks 5—6 kuud, kuna 11—12-aastastel see toimub paari nädalaga. Massimoodustamise vajadus püsib kuni 14. eluaastani kaunis konstantsena.

6. Tunnete ülekande osa.

Vaadeldes massi moodustava üksikõpilaste suhet õpetajaga, leiame selles suuri erinevusi. Kõnetagem üksikuid õpilasi mõnikord abistamise korral klassist eraldatud ruumis (tänaval, kodus, omas korteris), kus nad ennast tunnevad uues ümbruses, siis kannab keskustelu sama positiivset suhtumist, mis on massil õpetaja vastu. Kuid kõne kestel ilmneb paljugi erinevaid momente, mis on seletatavad vaid kõne sisu abil. Rääkides õppimisest arvavad ühed, et see on kõrvaline asi, teised loevad aga seda tähtsaimaks; rääkides vendadest-õdedest arvab osa, et õpetaja nõuab vennaarmastust, teised aga, — et õpetaja jagab nende viha ja vaenu vendadega; samasuguseid seisukohti leiame kõneldes klassist või koguni koolist, kaasõpilasist ja õpetajaist. Ja kui juttu juhtida nende väikestele pattudele (vargused, näppamised, valetamised või sugulised küsimused), siis ka seal leiame iga õpilasega kõneldes erinevusi, olenedes õpetaja ja õpilase vastastikusest suhtumisest. Nii-suguste intiimkõneluste sisuks olgu lapse salajas hoitud, kuid avaldamist igatsevad probleemid. Küllalt leidub lapsi, kellel on suure süütundega seotud mõtteid või tegusid, mis nõuavad avalikkuse ette toomist, et vabaneda alatasa rõhuvast halvast tundest. Avaldamine võib toimuda ainult salaja — 4 silma all ja siiski ainult tingimusel, kui valitseb vastastikune usaldus, s. o. positiivne ülekanne. Olgu üks näide Edith Buxbaum'ilt: „Mul oli kõnelus 14-aastase tüdrukuga. Vabanedes esialgselt ärritusest jutustas ta ilma põiklemata omast seksuaalmängust vanema vennaga. Kõneluse kutsus välja kindel usk, et mina ei ole äraandja. Süütunne oli saanud talle talumatuks ja väljarääkimise vajadus osutus möödapääsmatuks. Ta nõustus mistahes karistusega, et aga vabaneda rusuvast süütundest. Ta tundis end jõuetu olevat vastu panna katsumisele ja palus ennast päästa halvadest soovidest minu kaasteadmise ja keeluga.“

Selle tüdruku tõi õpetaja ette ülestunnistamise sund. Enamasti ilmuvad niisugused õpilased rusutud meelesõna õpetaja ette. Kuid teis-

tegi õpilaste kõnetamises, kelle juures võis märgata mingeid hingelisi takistusi, ilmnes samuti ülestunnistamise sund.

Me teame, et niisuguseis olukorris on tegemist ülekandega teiselt objektilt õpetajale. Mõnikord paistab selgesti silma kõnes mõeldud objekt: isa, ema, õde või vend; samuti võib märgata, et kujutlused, mis laps löi õpetaja isikus, vastavad algobjektist saadud kujutlusile. Et õpetaja ja õpilase vahekord baseerub sel korral positiivsel ülekan- del, mis õppetöös väga tarvilik, võib see puruneda asja analüüsimisel, sest siis õpetaja asub otsese objekti vahekorda, kelle vastu juhitakse kõik viha. See ei ole õppetöö huvides soovitav ja niisugusel korral jäägu analüüs koolist eemaloleva isiku (arsti-nõuandja) ülesandeks. Teisiti on õpilase ja õpetaja negatiivse ülekande vahekorra puhul. Sel korral näeb õpilane õpetajas oma tegevuse takistajat ja vastupidi. Aga negatiivse ülekande saavutamine, õieti küll selle olelu kinnitamine lap- sele on väga raske, kui laps kuulub õpetaja suhtes positiivselt hääles- tatud massi. Nende tunnete amplituud on äärmiselt suur, ulatudes positiivseist negatiivsete tunnete piirjoonteni. Negatiivset ülekannet sisaldava lapse positiivne suhtumine on näiline, teadlikult valesti esi- tatud hirmu sunnil kõikvõimsa õpetaja vastu, kes halba võib tasuda avalikuks tuleku korral nõrkade hinnangute või karmi kohtlemisega. Mass on varjendiks, mille hõlma alla ta peidab omad halvad tunded, ja me näeme mõndagi õpilast sääal sooritamas häätegeusid õpetajale (tuuakse lilli, teatatakse korralikkujajaist jne.), ilma et meie aimaksime niisuguse käitumise põhjusi. Me võime sel puhul rääkida: positiivne ülekanne on varjanud negatiivse.

Kui nüüd õpetaja analüüsib asja ja vabastab õpilase vastumeelsest tundest, loob ta selle teoga õpilases enda vastu positiivse ülekande. See vabastab senini õppimist pidurdavatele tunnetele äravoolu tee, õpilane tunneb ennast loomuliku massiliikmena ja õppetöö läheb loo- mulikele radadele.

Vaatleme nüüd pisut massi suhtumist eeltoodud olukorra puhul niisuguseisse õpilasisse, kes punnivad vastu massi käitumisele ja ta- havad „ujuda vastu voolu“. Neid koheldakse vaenlastena. Õpilane, kes ei tunnusta klassis kujunenud juhti, lülitatakse välja õpilaskonnast. Tema vastu juhitakse agressioonid, teda pilgatakse, tõugatakse ja te- hakse vastutavaks võimalikes ja võimatuis asjus. Talle ei saa osaks vähemalgi määral osavõtt ühisüritusist ja ta ei leia kaitset klassi poolt. Eriti tunnevad seda kibedalt niisugused õpilased, kel vastupidi massile, on õpetaja vastu tekkinud negatiivne ülekanne. Nende õpilaste ana- lüüsimise ajal olgu kindlustatud karistamatus õpetaja poolt, et võimal- dada vaba analüüsi käiku negatiivsest ülekandest vabanemiseks. Kui analüüsi toimib sama klassi juhi kohal püsiv õpetaja, siis ei usu teda

patsient mitte. Mass ja selle juht on lapse silmis sulanud üheks. Iga isik on endast üle kasvanud, identifitseerides juhiga ja massis olevate liikmetega. Iga üksik näeb juhis massi asemikku, kes selle oreooli tõttu näib ülitugevana, võrreldes inimese võimetega: ta on sallimatu, kättemaksuhimuline, halastamatu oma vastaste vastu. Massi juhis (antud juhul õpetajas), kes mitte-massikuuluvat õpilast püüab analüüsida, näeb patsient massi, missugusest identifitseerimisest ta on võimetu vabanema. Seepärast muutub ka võimatuks niisugusel õpetajal negatiivse ülekandega õpilase analüüsimine.

7. Kasvatusnõuanne ja õpilasnõuanne.

Ülaltoodud olukorras on juht-õpetaja nii siis võimetu teostama põhjalikku analüüsi. Ka lühijutuline nõuanne libiseb niisugusel korral kunstlikule teele. A. Zulliger leiab siiski võimalku olevat ka sel põhimõttel, s. o. lühijutulise nõuandmisega, mil õpilases ei jõua veel tekkida tugevaid negatiivseid ülekande momente, saavutada kasvatuslikult kasulikke tulemusi. Ta soovib analüüsi sooritada koguni klassijuhatajal. Kõik võib õnnestuda antud olukorras, kui meil on tegemist lapsest endast olenevate juhtumitega. Ulatuvad lapse koolielamuste algniidid aga kaugemale kodu- ja kasvamisümbrusse — vanemateni, siis peab paratamatult õpilasnõuandelt siirduma kasvatusnõuandele ja selleks nõutama vanemate kaasabi. Siit algavad ka rängemad raskused. Laste vanemal on piinlik avaldada õpetajale (kelle suhtes püsib teataval määral eriline moraalne vaatekoht) intiimseid tundeid ja elamusi, mis asja lahendamiseks on siiski hädavajalikud. Siinjuures ei saa mainimata jätta ka armukadedustunnet õpetaja vastu, kes vanemate silmis on teataval määral nende lapse armastuse „varas“. Vanemate positiivse ülekande korral õpetajale langevad loomulikult esitatud takistused. Võib öelda, et vanematega negatiivse ülekande korral õpetajale on viimase töö peaaegu asjatu, ja teda peab asendama mõni võõras asjatundja.

Veel raskemaks kujuneb klassijuhataja olukord oma kolleegide suhtes. Vähesed kolleegid suudavad mõista teise psühholoogilisi võimeid sel määral, et nad oskaksid tema nõuandeid täpselt edasi anda. Ja kuigi kolleeg aktsepteeriks nõuannet täiel määral, on ometigi vastumeelne see tunne, et teine on minust targem või võimelisem, ja just see tunne ei lase nõuannet edasi anda soovitud vormis, vaid viib selle ikkagi absurdini. Ka kolleegide vahel püsib n. ö. ambivalentne õevenna tunne, mis ei luba rakendada antud ülesande lahendamisele. Niisugusel nõuandmisvormil on vaid siis rohkem kaalu, kui kolleegid seda ise paluvad ja rohkem isiklikes huvides ühelt, aga iialgi mitte siis, kui see toimub ainult lapse huvides.

8. Massi agressioon.

Eelpool nägime, et igal juhti- (õpetajat-)armastaval lapsel on positiivse ülekande kõrval ka suuremal või vähemal määral negatiivset. Ühe osa negatiivset tunnet põhjustab kooli distsipliin (vabaduste kitsendamine), osa aga on pärit negatiivsest ülekandest. Seega ühenduses olevad agressioonid esinevad väga mitmekesiseil motiividel: üks osa on juhitud õpilasmassist eemaldunud õpilaste vastu, kes pole ennast identifitseerinud klassi juhi-õpetajaga; teine osa on aga mitmesuguste vormide sublimeering:

1. juhi identifitseerimises;
2. massikujundamises eneses, s. o. laste omavahelises identifitseerimises;
3. nende ürgse vaenlikkuse reaktiivi muutumises sõpruseks ja kollegiaalsuseks ja
4. töös.

Kuid siiski jääb määramata suur hulk agressioone, mis teadmalt ja übertöötamatult jäävad teatavaks ajaks allasurutud olukorda. Ühel hääl päeval võib aga senini armastatud ja sõbralikult koheldud klassijuht leida ennast vaenuliku frondi ees. Sellise olukorra tekita- jaks võib olla koguni tühine asjaolu: halb hinnang, mõni halb või ka näiliselt halb otsus, või loobumine mõnest ettepanekust. Ja klass mäs- sab! Mis on siis lahti? Õpetaja näeb ja tunneb ennast endisena. Kui õpetaja kõnetab õpilasi, tehakse talle etteheiteid: ta olla karm, eba- õiglane, tal on pailapsi, kohtleb teisi sihilikkusega jne., mis osalt on õiged, osalt ebaõiged, mõned aktuaalsed, teised kõrvalised, osalt üles- puhutud, liialdatud, mõned aga päris arusaadamatud. Õpetaja tunneb, justkui oleks ta üleöö muutunud türanniks, kuid ei mõista, mispärast ta seda nüüd on rohkem kui varem oli, ja millest on tekkinud järsk opositsioon õpilastes. Võib arvata, et aktuaalseis etteheiteis peitub terake tõtt; assotsiatiivselt liitub sellega teisi, mis osalt õigustatud, kuid missugune väärtus neil varem puudus. Juht on tõeliselt „türan- niseeriv“, kuna ta surub alla kõik juhi enda vastu sihitud ja massi omavahelised agressioonid. Kuna ta on pannud maksma kitsendusi, peab ta suutma lahendada ka vihapuhanguid; viha väljendamine on aga distsipliiniga keelatud. Niimoodi akumuleerunud viha otsibki nüüd väljapääsu. Nii, kuidas mass enne suhtus juhisse kõigiti posi- tiivselt, on see muutunud nüüd üksmeelselt negatiivseks. Järsk pööre positiivsest suhtumisest negatiivseks on seletatav viimase alalise latentse käsitlusega ka varem. Võimutundest olenedes on alati kalku- leeritud vihase suhtumise avaldamist sama sagedasti, kui häätahtlik- kugi. Ja kui nüüd olukorra soodustusel on jäänud tagaplaanile armas- tav suhtumine, siis asendabki seda põlastav, vihas väljenduv vahekord.

Me näeme ka nüüd üksikuid õpilasi erapooletuina massisituatsioonile, ja neid kõnetades saame kujutlusis tekkinud pildist nende suhtes sootu vastupidise: nad suhtuvad põlastuse asemel õpetajasse armastusega. Aga nad on mässuga siiski kaasa läinud. Kui küsida neilt selle põhjusi, ei oska nad vastata. Ka nüüd on nad „kaasa hulunud huntidega“, kuid mitte enam selleks, et näida ka häädena, vaid ümberpöörult — et lasta voolata varem varjatud vihal õpetaja vastu. Nad on jäänud samuti kui õpetajagi endisse häälestusse väljaspool massi. Sellelaadsed mässud puhkevad tavaliselt mõne üksiku õpilase algatusel, kes juhtuvad asetsema sel momendil juhi pjedestaalil. Kui juht (õpetaja) annab lastele võimalusi neis pakitseva viha väljakallamiseks, kuulab rahulikult nende arvustusi, siis aeg-ajalt saavutab ta taas endise koha. Ei märka õpetaja seda teha, siis jääb klassi vaenulikkus tema vastu püsima ja ta lülitub klassi vaimust välja.

9. Kokkuvõtteid.

Üksikul lapsel on tekkinud mingi ülekanne õpetajale. See võib olla positiivne, ambivalentne või negatiivne. Õpetajal on ülekande tekkimise alul oma käitumisega võimalus tõsta esile kas positiivne või negatiivne ülekanne, milles tema teostab osakese reaalsest kasvatus tööst. On õpetaja käitumine sõbralik, siis võidab ta õpilaste südamed ja saavutab positiivse ülekande; on ta aga karm, tekib negatiivne ülekanne. Sama maksab ka siis, kui juhi rolli mängib mõni õpilasist. Ülekanded peavad olema samuti erinevad kui neid põhjustavad asisuhted. Senikaua, kuni klass pole kujunenud massiks, tunneme, et iga laps reageerib ise moods, ja näib, et nendega toimetulek osutub raskekski. See tunne kaob klassi massiks muutudes. Õpilased reageerivad nüüd ühtlaselt, suhtuvad kas positiivselt või negatiivselt, seejuures jäädes mitteambivalentseks ja peamiselt kahes mõttes: nad ei tülitse ega riidle omavahel, vaid on vastastikku sallivad ja — jumaldavad oma juhti. Laste enamiku positiivne või negatiivne suhtumine määrab ka massi suhtumise, millega surutakse jõuga maha vastasrinna ambivalentne käitumine. Kes tõrgub, see loetakse erakuks. Seejuures tõuseb valitsev käitumine üksikute õpilaste juures ebanormaalselt tugevaks vastasrinna olevate üksikute „vastupidise induktsiooni“ tõttu, mis mõjutab omakord massi. Massis koguneb allasurutud reaktsiooni mõjul aeg-ajalt seesmisi kui ka väliseid konflikte: ta kas armastab või vihkab. Teisalt püüab agressioon leida väljapääsu keelatud väärobjektide või sublimeerimise kaudu. Osa agressioonist jääb peatuma juhi isikule, mis säält siiski eemale peletatakse. Kõrvaletõrjumise surve, mis massi kaasmõjul on üksikute suhtes tugevam tavalisest, kasvab üksikuis indiviidides allasurutud tunne erakordselt

tugevaks. Juhtub nüüd olema niisugune moment, mil säärast üksikut õpilast mass ei suru alla, vaid toetab, siis näemegi klassis tunnete pöördepunkti tekkimist. Mõjule pääsnud vastupidine meeolelu kruvitakse jällegi ebanormaalselt kõrgele samuti vastupidise induktsiooni mõjul. Üksiku lapse ülekanne jääb ka seekord endiseks.

Kui õpetaja päästab üksiku õpilase, toetades tema tundemeelt isikliku nõu ja kaastundega, siis muutub nimetatud õpilase suhe õpetajasse intensiivsemaks; õpetaja võidab taas selle õpilase ees juhi au-paiste, kuid selle eest kaotab viimase massi silmis. A i c h h o r n juhiv tähelepanu teatavamäärase kasvataja nartsismi ja homoseksuaal-teedi vajadusele; juht olgu seegipärast laste suhtes nagu analüütik patsiendi suhtes — kinnine leht, mille olelu teadmises kergendub lapse ülekanne.

Kooliklassi mass moodustub niisuguseist lastest, kel on ühesugune ülekanne oma juhile. Massi vaatlus F r e u d'i seisukohast lähtudes seisnebki selles, et siin on juht paigutatud mina-ideaali seisukohale ja selle kaudu toimub massi moodustavate indiviidide omavaheline identifitseerimine.

Eeltoodud ülekanne olukorras kutsus see esile vaenlikkuse; ülekannega koos kasvavad viha, kadedus ja kiivasus rivaalide vastu. Juhi energiline edu sunnib lapsi loobuma nende rivaliteedist, alistuma juhile ja lõpuks sunnib vastuhakkamine kõiki omavahelisele ja juhiga identifitseerimisele. Positiivne ülekanne on massi kasvatamiseks hädavajaline. Eelpool oli tähendatud, et juht või juhtiv idee võib olla ka negatiivne; viha mõjub samuti ühendavalt kui positiivne suhtumine. Osa lapsi ja noorsugu on aga abitud viha puhul, kui puudub ligiduses armastatud juht või vihaalune. Nad vajavad mässujuhti. Kui klass on distsiplineerimatu, teavad õpetajad, et mõningate õpilaste kõrvaldamine kutsus esile momentaanse muutuse; on mässujuht kõrvaldatud, siis on kärjstatud ka klassi üksmeel. Sellise olukorra tingib asjaolu, et laste omavaheline identifitseerimine teostub vaid ülekanne objekti kaudu, kelle suhtes on olemas positiivne ülekanne.

Kooliklassis kohtame väga mitmesuguseid identifitseerimisviise; mõned lapsed identifitseerivad endid juhiga välises käitumises; mõned aga teistest kaasõpilasist üleolekuga, kolmandaile on selle põhjuseks mina-ideaali leidmine juhi isikus. Laste ja noorsoo juures pole veel lõppenud üli-mina kujunemine. See saabub ühel ajal infantiilseist armastusobjektidest loobumisega. Juhi poole püüdval tungil on kaks mõtet: vanemate poole tõmbava tungi ülekanndmine juhile, mis on kui mingiks vahejaamaks muile objektitõmbejõududele siirdumise teel. Teine mõte on juhiv loobumine, mis toimub samuti kui vanemaistki

loobumine: objekt-tõmbejõu ümberkujunemise kaudu üliminaks. Laste ja noorsoo juhi poole tõmbavuses on iseloomustav ülekande ja identifitseerimise vaheline kõikumine. Ülekande tõmbejõuga on seletatav ka järsk meelemuutus. Mida rohkem lapsed teostavad klassis ülekandeid, seda rohkeb võib oodata negatiivse külje läbimurdmist; mida tugevam on juhiga identifitseerimine, s. o. mida teravamalt nad on juhi asetanud oma mina-ideaaliks, seda sagedamini juhtub niisuguseid väljaastumisi. Kõik teised identifitseerimisvormid on kergelt tagatatavad ja seega väheväärtuslikud vaenlikkuse esilekerkimise takistamiseks. Senikaua, kuni identifitseerimine ei puuduta üli-mina, on kerge muuta seesmist konflikti väliseks.

Laste massis püsimine ja juhi poole tõmbavus on väga muutlik. Väliselt paistab see silma massi ebareeglipärasest tõsus ja mõõnas. See on tavaline noorsoo iseloomu pendeldamine järgmiste ekstremide — homo- ja heteroseksualiteedi, vastuhaku ja alistumise, kihude otsimise ja nende salgamise vahel.

Alles juhi identifitseerimisega üli-mina saab indiviid püsivaks massiliikmeks.

Kooliklassis kujunevat massi ei saa võtta siiski päris tõelise massina. See on rohkem massile sarnanev kujutelm, üks ülemineku vorme tõelisele massile.

J. ROOS

Kooliraamatukogude sisustamine ja täiendamine

Kas on vaja tähelepanu juhtida sellele, kui tähtis osa on etendada õpilasraamatukogul kooli organismis? See peaks selge olema iseeneestki, ilma et asja tähtsust oleks vaja rõhutada. Kuid kahjuks ei ole see nii. Kooliraamatukogudele ei pöörata seda tähelepanu, mis vaja. Need on suures enamikus viletsas seisukorras, olles ebaotstarbekohaselt korraldatud ja kehvasti ning vähearvuliselt sisustatud. Peamisteks põhjusteks selles on raamatukogu osatähtsuse alahindamine koolitöös ja, teiseks, vajalise krediidi puudus raamatute muretsemiseks.

Millal ometi sulab jää õpilasraamatukogude ümbert! Millal ometi jõuavad kõik asjaomased isikud arusaamisele, et heal raamatukogul on koolis selle taseme tõstmiseks niisama suur tähtsus, kui heal õpetajaskonnal õpilaste üldise vaimse arendamise viljelemiseks, või veel suuremgi, sest õpilane ja raamat pääsevad teineteisele ligemale kui õpetaja ja õpilane.

Õpilasraamatukogude asjus, nende sisustamises ja korraldamises on vajaline silmas pidada järgmisi asjaolusid: esiteks, et oleksid olemas raamatukogud igas koolis; teiseks, et need oleksid otstarbekohaselt korraldatud, nii et raamatud oleksid kergesti ja igal ajal õpilastele kättesaadavad; kolmandaks, et õpilasraamatukogudesse oleks raamatuid vajalisel arvul muretsatud; neljandaks, et raamatukogudes oleksid väärtuslikud teosed ja raamatud; viiendaks, et kogud oleksid sisustatud ainult eeskätt sobivate ja õpilastekohaste raamatutega; kuueandaks, et kogud oleksid mitmekülgsest sisustatud ja seitsmendaks, et kooliraamatukogus olevad raamatud oleksid korras.

Neid nõudeid tuleks täita, kui tahame, et õpilasraamatukogud oleksid oma ülesande kõrgusel.

Ei ole pikemalt mõtet peatuda esimese küsimuse juures. See on seletamatagi selge. Selliseid koole, kus puudub raamatukogu, ei tohiks üldse olla, ka kõige väiksemaidki mitte.

Peatugem teise küsimuse juures, mis vajab selgitamist. Meil esineb traditsiooniliselt koolides kahesuguseid raamatukogusid: õpetajate ja õpilaste raamatukogud. See on aegunud ja iganenud jaotusviis ja ei vasta enam tänapäeva elulisile nõudeile. Pole tarvis soetada erilisi õpetajate raamatukogusid ja neid eraldada õpilaste omadest, sest on teada, et õpetajate raamatukogudest loetakse harilikult väga vähe ja need seisavad peaaegu tarvitamata (kahjuks küll). Seepärast on küllalt, kui õpetajaile luuakse tarvilik käsikogu, üsna väike, kus leidub hädavajaline metoodiline ja teatmeteoseline kirjandus. Muud pole tarvis. Milleks selleks raha kulutada? Kui õpetaja eriliselt vajab mõnda raamatut, siis võiks ta selle oma erakokku muretseda, milline peaks olema igal õpetajal ja mida peaks ta sisustama oma huvide ja eriharustuste kohaselt. Pole kujutletav tänapäeva õpetaja ilma oma erakoguta. Ses suhtes peaks ta eeskuju andma oma õpilastele kui ka kogu ühiskonnale.

Paljud teosed, mis harilikult kuuluvad õpetajate raamatukokku, võiksid väga hästi olla ka õpilasraamatukogus, kus nad leiaksid vajalist kasutamist, eriti keskkoolides ja gümnaasiumides. Õeldust järgneb, et peatähelepanu koolides tuleks juhtida õpilasraamatukogule. Need tuleks teha liikuvaks ja elavaks, nagu nad mõnedes koolides ka juba on. Loidus ja ükskõiksus õpilasraamatukogude suhtes on otse andestamatu.

Õpilasraamatukogu liikuvamaks ja elavamaks tegemiseks on kaks moodust: klassikogude süsteem ja ainekogude süsteem. Esimene peaks aset leidma algkooli I, II, III ja IV klassis, teine aga algkooli V ja VI klassis, kõigis keskkooli ning gümnaasiumi klassides ja kutsekoolides. Viimati mainitud koolitüüpides peaks tingimata olema läbi vii-

dud ainekogude süsteem. Selle süsteemi järgi on õpilastel võimalik kõige enam oma huvisid rahuldada ja endid kõigekülgsest arendada, hankides kergesti just neid raamatuid lugemiseks, mis õpilasi kõige enam huvitavad. Igal ainel ja erialal olgu oma eriraamatukogu, siis õpilane teab kohe, kus temale huvitavad raamatud leiduvad. Õpilast ja ainekogu lähendada aitab loomulikult ka vastav õpetaja, kes on ainekogu hooldaja, kes eriti on sellest huvitatud, vähemalt peaks seda olema.

Ainekogude sisustamisel on veel see hea külg, et kõik alad leiavad raamatute hankimisel vajalist tähelepanu, mistõttu õpilasraamatukogu kui tervik ei saa muutuda ühekülgseks, sest iga ainekogu hooldaja on oma kogu huvide eest väljas. Nii võimaldab ainekogu süsteem siis õpilasraamatukogu arendada ja sisustada kõigekülgsest ja teha seda elavaks rakuks kooli organismis.

See süsteem, nii hea kui ta ka on, ei sobi aga algkooli noorematele klassidele, kus õpilased on veel nii noored, et nende huvid ei ole küllaldaselt välja kujunenud, ja kus vastavalt nende eale puudub vajadus kirjandust erialade järgi jaotada. Õpilastele selles eas on sobiv vaid lastekirjandus kui niisugune, või teataval määral ka noorsookirjandus. Algkooli noorematele klassidele tuleb raamatukogu seepärast organiseerida paratamatult klasside järgi, kuid nii, et raamatukogu koosseis oleks tihti uuendatav, liikuv ja muutuv.

Väga tähtis on küsimus, kuidas õpilased oleksid kursis sellega, millised raamatud ja teosed koolikogus leiduvad. See on eriti vajaline. Et õpilastel oleks teada raamatukogu koostis, selleks peab sisse seadma oma ülesande kõrgusel seisvad kataloogid. Kõige paremad on seinakataloogid. Sealt leiavad õpilased kõige kergemini kõigi raamatute nimed, mis kogus on olemas. Õpilastel on ülevaade kõigist kogusolevaist raaamtuist ja ainekogudest.

Mis puutub ainekogude asukohta, siis on kõige parem, kui kõigi koguüksuste jaoks on olemas ühine raaamtu koguruum, mis vastavalt on seadeldud. Kogude asetamine klassidesse või laialipillatult muudesse ruumidesse ei ole otstarbekohane. Enamikul juhtudel tuleb siiski nende võimalustega leppida vastava eriruumi puudumise tõttu.

Viimaks on loomulikult vajaline, et raamatukogu üldjuhataja ja erikogude juhatajad oleksid asjast huvitatud, kogu hingega seal juures ja ka asjatundjad ning kooli raamatukogundusega kursis.

Kolmas küsimus on, et õpilasraamatukogudes oleks vajalisel arvul raamatuid. Ses suhtes on aga meie koolide raamatukogud väga puudulikud. Raamatute arv on lubatamatult väike ja needki, mis seal leiduvad, on juhuslikult muretsetud. Õpilastel on vähe kohast ja sobivat materjali lugemiseks. Seepärast ongi harilik õpilaste ütlus, et mis

meil seal kooliraamatukogus lugeda, seal pole midagi ja seegi, mida raamatukogu pakub, on ammu läbi loetud. See on aga kurb olukord, kui õpilasraamatukogu ei suuda õpilasi rahuldada. Sest nad tahavad ikkagi lugeda ja kui nad õpilasraamatukogust ei leia vastavat lektüüri, siis lähevad nad mujalt seda otsima ja nüüd juba sealt, kust aga saab. Ja nii satub nende kätte tihti igasuguseid raamatuid, mille üle koolil ja isegi vanemal ei saa olla mingisugust kontrolli. Niisuguste juhuslike raamatute hulgas on muidugi ka õpilastele sobivaid teoseid, aga palju rohkem selliseid, mis neile veel mitte ei sobi lugeda ega ole nende ea- ja vanusekohased. Milline kahju sellisest juhuslikust lektüürist õpilastele on, seda ei suuda meie arvata. Õpilased jõuavad niisuguste raamatute lugemisel kaugele ette oma east ja arengust ja tutvuvad elunähtustega ja asjadega, mida neil veel sugugi ei sobi teada ja ei sobi üldse teada. Kahju on, kui satuvad õpilased lugema väheväärtuslikku ajaviitekirjandust, aga veel suurem kahju on, kui nad satuvad lugema sopakirjandust, mis rikub nende loomulikku eluinstinkti, mürgistab nende hinge, teeb haigeks nende fantaasia, juhib üldse nende arengu kahjulikku suunda.

Kõike seda arvestades tuleb taotella, et kooliraamatukogud oleksid rikkalikult sisustatud, et õpilastel ei tule vajadust minna otsima mujalt juhuslikke raamatuid. Seda enam veel tuleb rikkalikult sisustada kooliraamatukogusid, et õpilased loevad heameelega kooliraamatukogust raamatuid, kui neid seal vähegi leidub.

Miks meie kooliraamatukogudes on vähe raamatuid, selle põhjusena mainisime juba krediitide puudust ja vähest tähelepanu pöörmist kooliraamatukogudele. Peale nende võiksime nimetada veel põhjusena vastavate teoste vähesust meie kirjanduses kuni kõige viimase ajani ja asjaomaste isikute ükskõiksust ja isegi vaenlikku suhtumist raamatu vastu üldse.

Küsime edasi, kui palju peaks olema vähegi rahuldavas õpilasraamatukogus raamatuid? Sellele küsimusele pole kerge vastata, sest tarvidus nende järele oleneb tihti oludest ja koolitüüpidest. Üldiselt aga tuleks üles seada nõue, et peaks olema läbiseegi igas õpilasraamatukogus 10 eriraamatut õpilase kohta, et näiteks, kui on 50 õpilast, siis oleks 500 raamatut, kui on 100 õpilast, siis oleks kogus 1000 raamatut jne. Peale selle muidugi raamatud, mis on üle ühe eksemplari, sest paljud raamatud, eriti need, mida on tarvis kooli kursuses õppevahendina, peavad olema kahes, kolmes, neljas jne., mõnikord isegi kümnes eksemplaris. Kõike kokku võttes võiks kalkuleerida iga õpilase kohta 15 raamatut. Nii peaks olema koolikogus, kus 50 õpilast, kokku 750 raamatut, kus 100 õpilast — 1500 raamatut jne.

Kuidas on aga tegelikult meie koolide õpilasraamatukogude arvu- lise koostisega? Tõelised arvud kõnelevad ses suhtes hoopis teist keelt. Need ei saa nõutava normi ligigi. On koole, kus on vaid mõned üksikud juhuslikud raamatud, sellised koolid esinevad muidugi algkoolide hul- gas. Aga ka keskkoolides ja gümnaasiumides ning kutsekoolides ei ole seisukord ses suhtes kaugeltki igalpool hea. Viimased aastad on toonud siin tunduvat parandust haridusministeeriumi algatusel.

Asja ilmus „Koolide õpilaskogudele soovitatud raamatute nimes- tik“, mis on koostatud haridusministeeriumi poolt koolide õpilasraa- matukogudele soovitatud nimestikkude põhjal ja andmetel, mis on aval- datud Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi Teataja 1933. a. 15-ndas numb- ris ja Haridusministeeriumi Teataja 1937. a. 4-ndas numbris.

Selles nimestikus on toodud kõik raamatud, mis on soovitatud kooli- raamatukogudele ja mida peavad muretsema koolid. Aga kas nad seda suudavad krediitide puudusel, see on ise küsimus.

Nimestikus on kõik soovitatud raamatud jagatud viide liiki. Esi- mese liigi kujundavad algkooli I ja II klassile soovitatud raamatud, teise liigi algkooli III ja IV klassile määratud teosed, kolmanda liigi algkooli V ja VI klassile ja viieaastase keskkooli I—II klassile soovita- tud raamatud, neljanda liigi 5-aastase keskkooli III—V klassile, 3-aas- tasele keskkoolile ning vastavatele kutse- ja täienduskoolidele määra- tud teosed ja viienda liigi gümnaasiumidele ja kõrgematele kutsekooli- dele soovitatud raamatud. Alamas liigis esinevad teosed on lubatud ka võtta ülema ea astme õpilasraamatukogusse, mitte aga ümberpöördu- lt. Seda arvestades on iga teose ees märgitud vaid alam liik.

Kokku esineb õpilasraamatukogudele soovitatud nimestikus 1195 teost. Sellest kuulub esimesse liiki 86 teost, teise 162 raamatut, kolman- dasse 277, neljandasse 428 ja viiendasse 242 raamatut.

Kui võrdleme nüüd neid arve ülaltoodud nõutavate arvudega, siis näeme, kui vähe lõpuks on võimalik muretseda õpilaste raamatukogu- desse raamatuid, kui käia antud nimestiku järgi. Kõige halvemas seisu- korras on algkooli I ja II klass, kuhu on võimalik muretseda nimestiku kohaselt kõigest 86 teost. See näitab, kui kahvatu ja kehv on meie laste- kirjanduse pöld. Antud normide kohaselt neist raamatuist küüniks vaid koolile, kus on kõigest 9 õpilast. See oleks siis, kui kõik nimestikus mä- rgitud raamatud muretsetaks õpilasraamatukogudele. Väga tihti aga ei leidu kaugeltki kõiki soovitatud raamatuid õpilasraamatekogudes antud nimestiku kohaselt.

Kõige rikkalikum on neljas liik, mis sisaldab 428 raamatut, seega on kõige paremas seisukorras viieklassise keskkooli III, IV ja V klass ja kolmeklassine keskkool ja vastavad kutsekoolid. ris ja Haridusministeeriumi Teataja 1937. a. 7-ndas numbris.

Nüüd kerkib küsimus, kas leidub veel peale antud nimestikus soovitatud raamatute meie kirjanduses teoseid, mis sobiksid õpilasraamatukogudele. Ilma et hakata arvustama haridusministeeriumi nimestikku ja näitama, millised raamatud seal peaksid veel olema ja millised seal ei tarvitseks olla (neid on üsna vähe), tähendagem, et meie kirjanduses on veel küllalt raamatuid, mis võiksid väga hästi olla õpilasraamatukogudes, mida aga sellesse nimestikku ei ole mitte võetud. Selles oma tagasihoidlikkuses on ka haridusministeerium ise teadlik, kui ta Haridusministeeriumi Teatajas 1937. a. 4-ndas numbris avaldatud „Koolide õpilasraamatukogudele soovitatud raamatute nimestik“ II puhul tähendab: „Koolid, kes soovivad, et võetaks õpilasraamatukogudele soovitatud raamatute nimestikku mõni raamat, mis ei leidu käesolevas nimestikus, ega ka eelmises (1933. a.), võivad H. M. Koolivalitsusele esitada vastava ettepaneku, seejuures ära märkides, missugusesse liiki ta kuuluks. Raamatu soovitatuks tunnistamise korral tehakse see teatavaks järgmises soovitatud raamatute nimestikus.“

Seda võimalust peaksid koolid väga suurel arvul kasutama ja oma algatust, huvi ning asjatundmist ses suhtes näitama — esitades võimalikult palju ettepanekuid haridusministeeriumile uute raamatute nimestikku juure võtmiseks. Sesse ettepanekusse ei peaks mitte üksi need raamatud kuuluma, mis on kauplusest veel saadaval, vaid ka need, mis ammu trükist otsas, nendest muidugi eeskätt need teosed, mis on meie trükisõna tähtteosed, väärtteosed, mis tähistavad meie rahvuskultuurilist arengut. Mida rohkem on nad tänapäev rariteetid, seda enam peaks neid hinnatama. Iga kool peaks uhke olema sellele, kui tema kogus mõned sellised teosed leiduvad. Need ei tarvitse seal esineda sugugi mingite luksus- ja uhkustamisesemetena, vaid vajaliste vahenditena, et demonstreerida neid meie kultuurilise arengu näidistena ja dokumentidena.

Neljas nõue on, et kooliraamatukogu olgu väärtuslike teostega ja raamatutega sisustatud. Seegi nõue on nii iseenesest mõistetav ja selge, et siin ei peaks olema palju kõnelda. Ainult väärtustaseme olemus ehk nõuab seletamist. See on kahtlemata kaunis üldise sisuga ja veniv mõiste. Mis on ühtele väärtuslik, ei tarvitse teistele seda mitte olla. Kõik oleneb hindaja maitsest ja kunstilisest meelest. Kuid teatava väärtustaseme fikseerimine ja tähtsustamine on ometi vajaline. Haridusministeeriumi poolt soovitatud raamatute puhul ei tee see küsimus raskust. Selle nimestiku on koostanud asjatundjad ja selles esinevaid raamatuid võib julgesti võtta koolikogudesse. Ainult mõne üksiku soovitatud raamatu puhul tekib küsimus, kas seda oli mõtet võtta nimestikku. Kuid et käesolevate ridade ülesanne ei ole mitte nimetatud nimestikku kritiseerida, selle juure tuleme teinekord tagasi, siis jääb

küsimus praegu kõrvale. Üldiselt võib aga ütelda, et see nimestik on võrdlemisi hästi ja asjatundlikult koostatud; kui sellele midagi ette heita, siis seda, et siit mitmedki väärtuslikud raamatud on välja jäänud, mitte aga seda, et siin esineks palju väheväärtuslikke raamatuid.

Milline oleks siis kooliraamatukogudele soovitatavate raamatute väärtuslikkuse kriteerium? See oleneb eeskätt teoste liigist ja laadist. Kuna kooliraamatukogudele soovitatavad raamatud peamiselt on ühelt poolt ilukirjanduslikud, teiselt poolt teaduslikud, resp. populaarteaduslikud teosed, siis on nende väärtuslikkuse mõõdupuuks ühelt poolt teoste kunstipärasus ja teiselt poolt nende teaduslik usaldatavus. Kolmandaks tulevad küsimusse veel rakendusteaduslikud raamatud. Nende väärtuslikkuse mõõdupuuks on nende praktilistele elunõudele vastavus.

Ilukirjanduslike raamatute kohta peab kindlasti maksma nõue, et need olgu kunstiteosed, neil olgu kunstiline väärtus. Ilma kunstilise väärtuseta ilukirjanduslike teoste koht ei ole mitte kooliraamatukogus. Järelikult ei pea kuuluma õpilasraamatukogu sisustisse väheväärtuslik rahvakirjandus, ajaviitekirjandus, kergesisuline ajakirjandus jne., välja arvatud teosed, millel on kirjanduslooline tähtsus ja mida vajatakse kooli kirjandusloo ja ajalookursuse õpinguis. Need teosed peavad aga kuuluma kooliraamatukogu arhiivkogu ossa, mitte aga harilikult käibeloleva lektüüri hulka. Viimase suhtes valitsegu kindlasti nõue, et õpilasraamatukokku kuuluvad ilukirjanduslikud teosed olgu kunstiväärtuslikud.

Teaduslikest resp. populaarteaduslikest teostest muretsetagu õpilasraamatukogudesse vaid need teosed, millel on teaduslik väärtus, mis oleksid objektiivselt mõtestatud ja mis põhjeneksid üldtõestatud faktidel, andes õpilastele usaldatava käsitluse ükskõik millistest teaduslikest küsimustest ja tõdedest.

Mis on maksev õpilasraamatukokku muretsetavate raamatute sisu väärtuslikkuse kohta, see on samuti maksev ka teoste keele ja stiili kohta. Keelelt vananenud ja vigased ning stiililt lohakad teosed ei tohiks aset leida õpilasraamatukogus; erandi sünnitagu muidugi jälle teosed, mida vajatakse selliste õppeainete käsitlemisel, kui on seda ajalugu, kirjanduslugu jne., vahenditena.

Viies nõue on, et koolide õpilasraamatukogud oleksid sisustatud sobivate ja õpilastekohaste raamatutega. Selle nõude tingivad säärased küsimused, nagu õpilaste iga, sugu, huvi, arenguaste ja maitse. Et kõiki neid tegureid õpilasraamatukogu sisustamisel ja täiendamisel arvestada, peab tundma noorsoo-psühholoogiat kõigekülgset. Seda tuleb arvestada nii nende raamatute puhul, mis on määratud õpilastele lugemiseks kursoorses korras õppekavas ettenähtud küsimuste käsitlemisel kui õpilaste vabaks enesearendamiseks määratud teoste puhul.

Põhimõttest, et õpilasraamatukogudesse muretsetavad raamatud olgu õpilaste ea, huvi ja arengukohased, on lähtunud loomulikult ka haridusministeerium oma soovitatud raamatute nimestiku koostamisel. Sellekohaselt ongi kõik muretsetavad raamatud jagatud viide liiki, nagu juba mainitud. Algkooli I ja II klassi jaoks on määratud väikeste laste kirjandus, algkooli III ja IV klassi jaoks vanemate laste kirjandus, algkooli V ja VI klassi ja viieklassise keskkooli I ja II klassi kogudes peab aset leidma juba noorsookirjandus, eriti selle ilukirjanduse, reisikirjanduse ja kergesisulise populaarteadusliku kirjanduse osas, viieklassise keskkooli III, IV ja V klassides ja kolmeklassise keskkooli ning kutse- ja täienduskooli klassides noorsoole kohane ilukirjandus, elulooline kirjandus, memuaarkirjandus ja populaarteaduslik kirjandus ja gümnaasiumis ja kõrgemates kutsekoolides juba kirjanduslik klassika, kõrgemaastmeline rahvakirjandus, kriitiline kirjandus ning teaduslik kirjandus, niipalju kui need on õpilastele mõistetavad ja huvikohased.

Kõige selle juures on loomulik, et peab teatavat vahet tegema lektüüri valikus poeglaste ja tütarlaste koolide vahel, sest nii ühtede kui teiste huvid ja arenguaste ei lange alati kokku, eriti ühtluskooli keskmisil õppeaastail. Õpilaste iga, huvi, maitset ja arenguastet tuleb raamatute valikul õpilasraamatukogudesse alatasa silmas pidada, seepärast et noori juhtida, neid arendada õiges suunas nii nende õppetöö kui vabas enesearendamises. Nii ühes kui teises mõttes on õpilasraamatukogul määratu tähtsus ja täita võrratu ülesanne. Seda märgib ära ka haridusministeerium oma „Alg- ja keskkoolide raamatukogudele soovitatud raamatute nimestiku“ eessõnas Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi Teataja 1933. a. 15-ndas numbris: „Käesolevas nimestikus toodud raamatud on määratud alg- ja keskkooli õpilastele osalt lugemiseks õppekavades ettenähtud küsimuste käsitlemisel, osalt moodustavad aga nimestikku mahutatud raamatud lugemismaterjali, mis õpilastele tuleb soovitada kasutamiseks nende vabal valikul väljaspool otsest õppetööd. Kuid ka viimasesse liiki kuuluvad raamatud, rikastades õpilaste teadmusi, laiendades nende silmaringi ja arendades nende tundeid ning võimeid, abistavad teha õppe- ja kasvatustööd tõhusamaks ja õppekava küsimuste käsitlemise avaramaks ning põhjalikumaks. Sellepärast on vajalik, et koolide raamatukogudesse soetataks kõik nimestikus tähendatud raamatud vähemalt viie aasta vältel. Raamatuid, mis tihedalt seotud õppeainete käsitlemisega, on soovitav soetada mitmes eksemplaris.“

Kõigest ülalpool öeldust johtub, et õpilasraamatukogudesse muretsetagu neid raamatuid, mis õpilasi nende huvi, kalduvuste ja arenguastme kohaselt eeskätt huvitaksid, mis neile oleksid maitseaineks, mis viiksid neid säärase elu, kunsti ja teaduse ringi, kus nad kogu oma olemusega innustuvad, õilsalt häälestuvad, meeolustuvad, mille tõttu

rikastub ja laieneb nende tunde-, mõtte- ja fantaasia- ning tahtemaailm. Veel rohkem, mille tõttu õpilastes äratatakse nende oma mõtte, tunde ja fantaasia seni veel uinuv maailm, pannakse neid oma mõtteid mõtlema ja oma fantaasias elama, kuid mitte üksi elamusi saama, vaid ka vastavas suunas teotsema ja töötama, taotelles õpilaste eneseteostamist nii elus, töös kui tões, ennast leidma raamatute kaudu! Sellised teosed ja raamatud, mis hõlmavad õpilasi eriliselt oma huviringi, kuuluvad eeskätt ilukirjandusse, reisikirjandusse, elulookirjandusse ja teatava määranii ka populaarteaduslikku kirjandusse. Ilukirjanduse kaudu tutvuvad õpilased otseteed eluga, selle mitmekülgses avalduses, reisikirjanduse kaudu kaugema maailmaga, selle maade ja rahvastega, elulookirjanduse kaudu suurte isikute ja inimestega, kelle elu ja töö on noortele vaimustavaks eeskujuks, kelle takistused ja nende võitmised aga julgustuseks, populaarteadusliku kirjanduse kaudu kogu olemise sisuga ja nähtustega. Kõik need alad, ained ja neid kandvad aated huvitavad õpilasi, haaravad neid ja on seepärast ka nende elu ja maailma ja inimeste mõistmiseks kõige tähtsamad. Nende alade ja ainete mõistma õppimise kaudu ärkavad noored elule ja arenevad väärtuslikkudeks ja kasulikkudeks isikuteks ühiskonnas.

Ilukirjanduse alal on õpilaste huvikohased ja neile eeskätt seepärast ka soovitavad ajaloolised, olustikulised ja psühholoogilised jutustused, romaanid ja draamad ning komöödiad. Sellesisulistele teostele tuleb õpilasraamatukogus seepärast eriti tähtis koht anda, sest need arendavad õpilaste mõistust ja hinge kõige enam. Kui õpilased leiavad oma kooliraamatukogus sääraseid raamatuid vajalisel määral, ei lähe nad kuskilt mujalt raamatuid otsima.

Kuues nõue on, et õpilasraamatukogud oleksid mitmekülgsest sisustatud. Sedagi nõuet tuleb vajaliselt silmas pidada. Ühekülgne raamatukogu ei leia elavat tarvitamist, ei ärata kõigi õpilaste seas huvi, või kui olude tõttu äratab, siis arendab õpilaste huvisid ühekülgsest ja annab nende arengule ühekülgse suuna. See mõjub aga kahjulikult ja annab ennast elus tunda, nagu iga ühekülgsus.

Ühekülgsus esineb harilikult seal, kus raamatukogu juhtimine, organiseerimine ja täiendamine on ühe isiku käes, kes ise on ühekülgsete huvidega, kitsavaateline spetsialist või üldse ilma vaimsete huvideta inimene. Seepärast olgu veel kord tähendatud, et õpilasraamatukogu juhataja peab olema mitmekülgsete huvidega ja mitmekülgsest arenenud inimene ja tundku elavat indu raamatu ja raamatukogunduse vastu.

Kuid ühest isikust on vähe. Õpilaste raamatukogu sisustamisse ja täiendamisse olgu kaasa tõmmatud võimalikult kõik õpetajad, algkoolis ilma erandita kõik, keskkoolis, kutsekoolides ja gümnaasiumides aga

kõigi erialade õpetajad, kes kannaksid siis hoolt oma erialaliste raamatute muretsemise eest õpilasraamatukogusse.

Eespool oli öeldud, et õpilasraamatukogu alates algkooli V klassist olgu organiseeritud õppeainete, s. t. ainteraamatukogude alusel. See moodus ühtib ligikaudu kümnendiksüsteemiga, mis on rahvusvaheliselt tarvitusel. Kuid tähtis ei ole üks ega teine süsteem, vaid otstarbekohasus. Seepärast on kõige parem, kui leitakse kompromiss nende kahe süsteemi vahel — ühelt poolt kooli õppeainete süsteem ja teiselt poolt kümnendiksüsteem.

Selline kompromisskava on ka haridusministeeriumi „Koolide õpilasraamatukogudele soovitatud raamatute nimestikus aluseks võetud“. See on aga väga ligidane kümnendiksüsteemile ja võiks olla natuke rohkem lihtsustatud. See lihtsustatud ainekogude süsteem oleks järgmine:

1. Ilukirjandus.
2. Keele- ja kirjandusteadus.
3. Mõtte-, usu- ja kasvatusteadus.
4. Ajalugu, kodaniku- ja majandusteadus.
5. Loodusteadus ja tervishoid.
6. Maade- ja rahvasteteadus.
7. Tegelikud teadused ja matemaatika.
8. Kunstid.
9. Üldteosed.

Haridusministeerium algab oma nimestikus raamatute liigitust ainete alusel viieklassise keskkooli III klassiga ja kolmeklassise keskkooli I klassiga. See on aga liiga hilja. Algkooli V ja VI klassi ja viieklassise keskkooli I ja II klassi õpilaste huvid on küllalt juba diferentseerunud ja liigitust võib alata seepärast juba neist klassidest peale. Liigitus tuleb läbi viia kohe sellest silmapilgust alates, kui õpilaste lektüüri ei kuulu enam üldine lastekirjandus, vaid juba diferentseerunud noorsookirjandus. Õpilastele tuleb anda oma huvide viljelemise võimalus võimalikult selles eas, kui need huvid hakkavad diferentseeruma. Selles suhtes ei tule õpilaste arengut ei üle- ega alahinnata. Üldiselt arenevad meie õpilased kiiremini kui meie seda arvame ja algab huvide diferentseerumine varem kui meie seda eeldame. Tihti loevad õpilased juba 10. eluaastast alates päris täiskasvanute kirjandust, tunnevad selle vastu huvi ja ka mõistavad seda. Muidugi ei ole hea, kui nad oma lektüüris liigselt oma east ja arenguastmest ette jõuavad, kuid liiga neid pidurdada ka ei maksa. Mõlemad äärmused on siin kahjulikud.

Seitsmes nõue on, et õpilasraamatukogus olevad raamatud oleksid väliselt korras ja maitsekalt köidetud. Seegi nõue väärrib tõsisist tähelepanu, sest ta koputab õpilaste ilumeelele ja -tundele, huvitundmisele

raamatu maitseka välimuse vastu ja korratundele. See kõik on õpilaste esteetilise kasvatuse viljelemise suhtes väga tähtis. Seepärast on vajaline, et õpilasraamatukogus olevad raamatud oleksid terved, korralikult köidetud, kaaned ja tijtellehed sisse köidetud, raamatud köitmisel võimalikult vähe lõigatud, kõigile raamatuile võimalikult paberid ümber pandud ja, kui nad määrdunud, siis jälle uutega vahetatud; ka olgu igapidi hoolt kantud, et kataloogid oleksid sobivad, samuti raamatukogu ruum puhas ja korras, raamatute riulid ja kapid stiilsed ja maitsekad tehtud, raamatud korralikult asetatud riulitele või kappidesse, et nad ei mõjuks esteetiliselt eemaletõukavalt. Raamatukogu ruum ühes raamatutega jätku mulje, nagu oleks see tempel, kus viibitakse hardustundega. Eriti on nõutav see kooli- ja õpilasraamatukogu kohta.

W. FREYMANN

Filosoofia probleemide käsitlemine uutes gümnaasiumides

Filosoofia oma algelises tähenduses pole midagi muud, kui tarkusearmastus, püüdumus tarkusele. Ja seda tähendab filosoofia veel tänapäevalgi. Mida aga mõista tarkusearmastuse all, mida tähendab see püüdumus tarkusele? See tähendab, et me tahame jõuda arusaamisele maailmast, mõista maailma terviklusena, et tema olu kindlaks teha. See ülesanne pole filosoofidel kerge olnud. Pealiskaudseile vaatelejaile ja iseäranis võhikuile paistab, et filosoofidel on võimatu seda probleemi lahendada, sest et filosoofid ise on tihti üksteisega vastuolus: näib, nagu eitaks üks seda, mida teine väidab. Milles peitub see vastuolu? Kas filosoofid ise pole süüdi filosoofia näilikus saamatuses? Peab ütleva, kahjuks küll. Lähtunud teatavast õpetusest, teatavast veendumusest püüavad nad kogu maailma painutada oma kitsa vaatekoha alla. Muidugi ei saa ka ütelda, et kogu nende õpetus on vale. Nende eksitus seisab vales üldistamises; näit. tahab materialism kõike tuletada aineksest, idealism aga püüab kogu maailma ja ka loodust tuletada mõistelisest, abstraktsest mõtlemisest. Viga seisneb selles, et liiga vara püütakse seletada seda, mida ainult saab kirjeldada, describeerida. Seepärast on iseäranis gümnaasiumis tähtis, et õpetaja ei tükiks oma vaadetega esile, ei seletaks varemini kogu maailma, kui ta pole teda lähemalt describeerinud. Siis jääks püsima filosoofia alg tähendus — püüdumus tarkusele, s. t. maailma mõistmisele terviklusena. Seepärast pole asjata nõudmine, et filosoofiat võiks õpetada koolis hästi ainult eriettevalmistusega õpetaja, missuguseid meil nüüd juba küllaldaselt on olemas.

Filosoofia õpetamine koolis kannatab selle all, et õpetaja ise mõnikord on võhik filosoofias ja õpetab filosoofiat ainult seepärast, et saada täielikku tundide komplekti, ning kui ta veel on algaja keeleõpetaja, puudub tal aeg ettevalmistumiseks.

Kuidas nüüd käsitleda filosoofiat gümnaasiumis? Filosoofia püüab, nagu juba mainisin, tervikluse poole. Filosoofia tahab meile selgitada maailma olu, inimese tunnetuse võimet ja piire ning ühtlasi määrata inimese kohustusi teda ümbritseva maailma vastu, avastada inimeses neid väärtusi, mis annavad meie elule mõtet ja sisu. Selles seisneb filosoofia peaülesanne. Igal teadusel, ka gümnaasiumis, on oma kindel ülesanne, ta haarab ning selgitab üht teatavat osa tegelikkusest. Loodusteadused püüavad selgitada anorgaanilist või orgaanilist maailma, vaimuteadused aga hinge- või vaimuelu ning tuletada olevikku minevikust ja inimest kui ühiskondlikku olevust teadlikult siduda ümbritseva vaimse elu ehk kultuuriga. Vaevalt aga püüab loodusteadus selgitada, mis on loodus. See pole tema ülesanne; kui ta aga seda teeb, siis ta tungib juba filosoofiasse ja muutub loodusfilosoofiaks. Ka vaimuteadused jätavad täiesti kõrvale küsimuse, mis on inimese hing, mispärast inimene peab kõlblalt toimima, ei tohi endale elada ja võib-olla ei saagi seda, kui ta ka tahaks. Kui vaimuteadus seda teeb, siis ta muutub sotsioloogiaks ja kultuurfilosoofiaks ning peab filosoofiliselt põhjendama oma vaateid. Aga loodus ja vaim, kas nad mõlemad on teineteisele vaenlikud või sisaldavad mõlemad midagi ühist? Vastust sellele saab ainult filosoofia anda, mis ei piirdu tegelikkuse teatavate kihtidega, vaid püüab kogu tegelikkust haarata ning selgitada. Kui aga filosoofia ei suudaks seda teha, siis peab ta vähemalt täie teadvusega endale aru andma, mispärast ta seda ei suuda, sest ainult inimese teadlik suhtumine tegelikkusse on alati inimesi edasi viinud, neid teinud inimeste vaimse arenemise kaastöolisteks.

Niisiis on filosoofial alati olnud peaprobleemideks — kõlblus, tunnetus ja olemine. Sest tähtsamaid probleeme on, kuidas inimene peab toimima ühiskonnas, et ühiskonna hüveolu areneks. Ühiskonna hüveolu selgitamine on kõlbluse peaprobleeme, mida saab selgitada ainult kõbla isiksuse analüüsimisel. Kui rääkida aga sellest, mis on tõde, kas inimene saab midagi tunnetada või mitte, siis me otsekohe tegeleme tunnetusprobleemiga ning peame tahes või tahtmata teda käsitlema. Mida aga saame meie tunnetada, mis see siis on, mis on meil antud tunnetuse objektina ehk esemena. Kas see ese on aine või vaim? Selle küsimusega satume otse metafüüsika probleemistikku ning peame tegelema olemise mõistatusliku oluga.

Peatume nüüd esimese probleemi, kõlbluse juures, mida oleks tarvis käsitleda seoses psühholoogiaga. Selle probleemi käsitus tohiks

vaevalt raskusi tekitada õpilastele. Tahtmuse ning isiksuse käsitluse järele on kerge leida üleminekut kõlbla isiksuse juurde. Analüüsides isiksuse arengut näeme, et tema algaste on nn. füüsiline „mina“, mis täielikult eristab oma keha, füüsilist „mina“ ümbruskonnast. Teine aste, nn. psüühiline „mina“ tekib siis, kui laps elab iseenda kujutluste-elu, mängides loob endale oma sisemaailma, milles ta on täiesti pemees ja on väga üllatatud, kui keegi teda segab. Aga laps pole veel teadlik oma vaimsest maailmast, tal puudub veel mina-teadvus ehk enese-teadvus. Ainult noorur avastab eneses iseenda „mina“ ja ainult siis võib see vaimne „mina“ aegamööda välja kujuneda isiksuseks, see tähendab, selleks vaimseks ühikuks, kellel on kindlad toimimise sihid ja eesmärgid. Isiksus kujuneb siis kõlblaks isiksuseks, kui tal on vastutustunne, kui ta on teadlik, et peab oma toimingute eest vastutama. See vastutustunne on seoses nn. eetilise tahtevabadusega. Eetiline tahtevabadus oleneb meie tahteaktist, sellest, et inimene motiivide valimisel tunneb ennast vastutavaks valiku ning sellest valikust järgneva toimingu eest. Kui isiksus oma valikus alati toimib kõlblate motiivide järgi, surub maha oma kired ja loobub subjektiivseist naudingust ning toimib ühiskonna hüveoluks, siis see isiksus on kõlblas isiksus. Kõlblas isiksuses tekivad siis kindlad kõlbla toimimise¹ viisid — voorused, mis sünnitavad temas kõlblat meelsust ning arendavad süümet, seda mõistatuslikku sisemist häält, mis seob isiksuse mitte ainult ühiskonnaga, nagu meelsus, vaid mis, otsekui mingisugune transsubjektiivne võim, seob meid kogu maailma oluga ja mida seepärast õieti nimetatakse ka kosmiliseks tundeks. Siis kõlblas isiksus elab läbi kindla seose kõlblate väärtustega, mis juhivad tema toimimist ning alati annavad sellele toimimisele õige suuna, rikastavad tema hingeelu ja annavad kogu ta elule mõtte. Kõlblas isiksus leiab siis, et mitte ainult tema isiklik „mina“ kui selline pole väärtuslik, vaid tema väärtus sõltub objektiivseist väärtusist, mis teevad „mina“ kõlblaks isiksuseks. Ja nagu Platon peame ütleva, et kogu tegelikkuses on valitsemas hüve kui selline, mis ühtlasi on kogu tegelikkuse põhialuseks ehk absoluutseks väärtuseks. Siis inimene elab läbi ja tunnetab oma lõplikkust ja ebatäiuslikkust ja igatseb lõpmatust ja täiuslikkust, püüab teda mõistusega haarata, otsib vastust neile küsimustele usus ja filosoofias. Kuidas ta võiks seda teha filosoofia kaudu, oleks nüüd veel tarvis näidata.

Et teada saada, mis on tõde, peame tunnetust analüüsima, peame kindlaks tegema, mida saame tunnetada ja mida mitte. Et sellele eesmärgile jõuda, on tarvis lähtuda sellest, mida õpilane juba hästi teab psühholoogia tundidest, nimelt tajust. Tajus on tunnetuse esimene aste ja võimaldab meil tunnetada välismaailma, mille kohta igal inimesel on

¹ Haltung, habitus, toimimisviisid, käitumisviisid.

esialgu kindel veendumus, et ta on tõepoolest nii, nagu meie teda tajume. Aga kas see väline kogemus võimaldab meile tõe tunnetamist, kas ta on see õige reaalne maailm, või tema tunnetus sõltub tunnetavast mina-struktuurist. Analüüsides taju me näeme, et taju ei võimalda meile objektiivset tunnetust, et see, mis ta meile võib anda, on subjektiivne tõde. Seepärast ka empirism, mis põhjeneb tajul, ise oma arengul John Locke'ist kuni David Hume'ini muutub teatavaks positivismiks, kui mitte skeptitsismiks välismaailma suhtes. Algul nii reaalne välismaailm muutub küsitavaks probleemiks ja ainukene tõsiasi, mille kohta pole kahtlust olemas, on meie sisemaailm kui elamuste kogu. Nii David Hume, hinge sügav anatoom, jõuab välja sellele, et põhjuslikkuse side, mis oli kogu reaalse tegelikkuse raudseks sidemeks, on ainult meie ideede, tajude ja kujutluste assotsiatiivne seadus, mil puudub objektiivne kehtivus. Ka asjad, mis näivad meil nii kindlad olevat, mille olemasolu näib meil kogemuses küllaldaselt põhjendatud olevat, muutuvad empirismis aistingute koguks. Kogu välismaailm muutub fenomenaalseks, tõde ise relatiivseks ning inimene skeptiliseks. Kas siis aga inimestel pole olemas teist tunnetusvahendit, mis võib tabada tõelist maailma, mis suudaks tungida asjade olusse ja mitte peatuda, nagu taju, nende välisvormi juures.

Kas siis inimene on ainult tajuv olemus, kas tal siis pole mõtlemist! Kas meie siis mõtlemisega ei suuda haarata maailma nii kui ta on ning sellega avastada tõde? Mõtlemisega tutvunes õpilane loogikas ja nägi, et formaalselt õige mõtlemine on tähtsaim menetlus teadustes. Me nägime ka, et empirismi nõrkusi avastas meie mõtlemine. Kas siis loogiline mõtlemine pole see tunnetusvahend, millega saaksime haarata tõde? Aga loogikas õppis õpilane juba, et õige mõtlemine pole mitte veel tõeline. Et tõeliseks saada, peab mõtlemisel veel teisi kriteeriume olema. Oleks ju ideaalne, kui iga kord loogiliselt õige mõtlemine oleks ka tõeline, s. t. et ta haaraks olemist nii, kuidas ta on tõepoolest. Ratsionalism arvas seda, ja ka matemaatikas toimub see, sest matemaatika tegeleb selle olemisega, mil õige ja tõeline mõtlemine ühtivad. Mõtlemine on küll oma iseloomu poolest üldine ja üldkehtiv, tema elemendid-mõisted pole individuaalsed kujundid ning sisaldavad enestes nagu matemaatilised kujundid tõe kriteeriume. Aga tunnetada tahame ju mitte ainult üldsust, mitte ainult seda, mis on oma loomu poolest ise mõisteline. Kui me räägime tunnetusest, siis igauks mõtleb selle all reaalsel maailma, välismaailma ja siis alles sisemaailma. Tunnetada tahame reaalsel maailma nii, kuidas ta tõesti on olemas, ning tahame avastada tema olu. Taju oli subjektiivne, muutlik ning liiga seoses individuaalsete asjadega, ta ütleb meile kõige enam, et see asi on nii, ta avastab meile ainult „*hic et nunc*“i, ei ütle meile kunagi, mispärast

see peab nii või teisiti olema; Loogiline mõtlemine oli aga küll objektiivse iseloomuga, üldkehtiv, ta ütleb meile vaid, kuidas me peame mõtlema, et see mõtlemine oleks õige, jätab aga täiesti kõrvale kogemuse: ta mitmekesisuses ja jõuab tihti välja kunstlikkude konstruktioonideni. Seepärast on ka seletatav see süsteemide rohkus, mis esineb filosoofias ja millel tegelikkuses puudub reaalne alus.

Kuidas pääseme nüüd sellest kuristikust välja? Kuidas suudame siduda tunnetust kogemustega? Selge on, et peame lähtuma mõtlevast minast ja püüdma temaga haarata tegelikkust. Me ei tohiks aga piirduda selle tunnetava mina sisuga, siis jõuame välja idealismini, mis dogmaatiliselt piiritleb kas tegelikkust ainult tunnetava „mina“ sisuga (nn. subjektiivne idealism, G. Berkeley), või samastab tegelikkust vaimse „minaga“, nagu teeb seda objektiivne idealism (J. G. Fichte). Meie ei saa aga mingil viisil sellega nõustuda, et kogu tegelikkus sõltub tunnetavast minast või et see peab temaga samane või sarnane olema. Hoolimata sellest, et vaimne mina on ka tegelikult olemas, et ta moodustab teatava osa tegelikkusest, oleks küll naiivne ütelda, et kogu tegelikkus oleks meie „mina“ sisu, nii et kogu välismaailm oma asjadega oleks meie mina sisu. Väita aga, et kogu tegelikkus on mingisugune absoluutne mina, mille avaldus ta on, ei ole *a priori* mitte enam kui oletus, mida peaks veel tõendama ja mida võib vastu võtta või mitte.

Meie nägime juba, et tajust lähtudes jõuame veel teatavale vaatele, mis pole kooskõlas psühholoogia ja füüsika seisukohtadega. Seda tunnetusteoreetilist õpetust, nn. naiivset realismi ei saa milgi viisil õigeks tunnistada, vastasel korral satume vastuolusse täpsete teadustega. Enam vastuvõetav on kriitiline realism, mis on kooskõlas teadusega ja õpetab, et midagi on olemas sõltumata tunnetavast minast. Kas aga see reaalne on sarnane temaga või mitte, pole teada, seda peame alles kindlaks tegema. Selles seisneb ka J. Kant'i suur ajalooline teene, et ta sundis mõtlevat inimest kriitiliselt suhtuma probleemidesse ja mitte tõeks tunnistama seda, mis pole veel tõestatud.

Meile on nüüd selge, et ainult kriitilise mõtlemisega saame haarata tegelikkust, ja et me ei tohiks kogu tegelikkust samastada tunnetava mina struktuuriga. Selge on meile ka, et kogu tegelikkus pole ainult ruumilis-ajaline tegelikkus, mis on alalises voolamises ja muutumises, vaid on olemas ka psüühiline ja vaimne tegelikkus, mis on niisamuti reaalne kui välismaailm.

Ühtlasi nägime, et on olemas reaalse tegelikkuse kõrval veel teine olemine, mis pole reaalne, sest tal puudub ruumilis-ajaline tunnus, aga ta on olemas ja võib-olla veel enam kui reaalne tegelikkus, sest ta on üldkehtiv ja muutumatu — see on nn. ideaalne olemine,

millega tegelevad matemaatika, loogika ja eetika ja võib-olla ka esteetika.

Mis oleks aga see kogu olemine? Kas reaalne olemine on see, mis koosneb füüsilisest, psüühilisest ja vaimsest olemisest, ning kas seda ideaalset olemist kuidagi ei saa tuletada mingisugusest ühest põhiprintsiibist. Selle küsimusega satume raskesse ning võib-olla huvitava-masse filosoofia ossa, nn. metafüüsikasse. Metafüüsika on alati olnud see filosoofia distsipliin, mis on kõige enam vaidlusi esile kutsunud ja mille saavutised paistavad väga kahtlased olevat. Isikud, kes üleolevalt suhtuvad filosoofiasse ning teda üldse ei taha tunnustada, vahetavad teda ära metafüüsikaga, sest vaevalt keegi ei tunnustaks näit. loogikat või tunnetusteooriat. Muidugi, kõige enam metafüüsikas oli inimese mõtlemisel vaba väli, kus ta sai luua mõtlemiskonstruktsioone ja neid dogmaatiliselt edasi anda. Filosoofia ajalugu näib meile täis olevat selliseid konstruktsioone ja näib õigustatud olevat nõudmine, et koolis vähemalt ei tohiks raisata aega nende õpetustega.

Kas see vaade on aga küllaldaselt põhjendatud? Kas siis noor inimene, lõpetades gümnaasiumi, ei peaks mitte tutvuma nende õpetustega, mida ta osalt on juba teada saanud ajaloo- või teiste ainete tundides. Materialism ja metafüüsiline idealism, nn. spiritualism, haaravad jalamaid noori, kes satuvad tihti, kui nad ei suuda kriitiliselt suhtuda neisse teooriaisse, dogmaatiliselt nende mõju alla. Iseäranis materialismi kahjulik mõju noortele on küllalt teada.

Kui gümnaasiumi ülesanne on noori ette valmistada, et nad teadlikult võtaksid osa oma rahva vaimsest elust, et nad looksid endile kindla maailmavaate, mis aitaks neid vastu panna elu raskustele ning saada rahva juhtideks, — siis metafüüsikal peaks gümnaasiumis kindel koht olema viimases klassis. Siis õpilane jõuaks arusaamisele sellest, mis ta on, mida ta saab tunnetada ja missugust maailmavaadet ta peab eelistama. Arusaadav on, et metafüüsika käsitlemisel õpetaja milgi viisil ei tohiks anda süsteemide kuiva loetelu, sest see loetelu oleks õpilastele ainult sõnade kogu ega rikastaks nende vaimuelu. See pärast on õppekavas rõhutatud ainult olemise probleemi tähtsust ning on nõutud tutvumist selle probleemi lahendamise võimalustega.

Eriti oleks tarvis seletuskirja järgi näidata õpilasile, et „materialism oma raudse põhjuslikkusega ning kvantitatiivse õpetusega ei suuda milgi viisil rahuldavalt seletada vaimse elu ja kultuuri kvalitatiivset ning dünaamilist struktuuri ega siin valitsevat otstarbekohasust ja vabadust.“

Kuidas aga seda tegelikult teostada? Sest vaevalt oleks õpilastel mingit kasu, kui neid probleeme dogmaatiliselt käsitleda. Noor inimene on, nagu juba mainitud, väga kriitiline ja seepärast peab ka

õpetaja neid probleeme väga kriitiliselt arutama. Ainult siis nad muutuvad noorte vaimseks varaks ja õpilane suudab neid, kui tohiks nii ütelda, seedida. Kas siis praegusel ajal pole võimalik teisiti neid probleeme käsitleda, nimelt nii, et 'probleemistikust endast järeldub teatav nõutav vastus? Jah, see on täiesti võimalik. Sest praegune ontoloogia, s. t. olemise õpetus, annab siin õpetajaile vastavaid juhtnööre.

Praegusel ajal ei tohi õpetaja mitte enam deduktiivselt lähtuda olemise mõistest ja siis loetella kõiki neid võimalusi, mida saaks tuletda olemise mõistest. Vaid ümberpöörduvalt, õpetaja peab siin tarvitama nn. deskriptiivset menetlust, peab lähtuma neist olemise kihtidest, mis tal tegelikult kogemuses on antud. Neid describeerides ei satu õpetaja dogmaatilisele ühekülgsesse tõlgitsemisse, ja siis alles, kui tal on korda läinud neid kihte kirjeldada, võib õpetaja asuda nende selgitamisele.

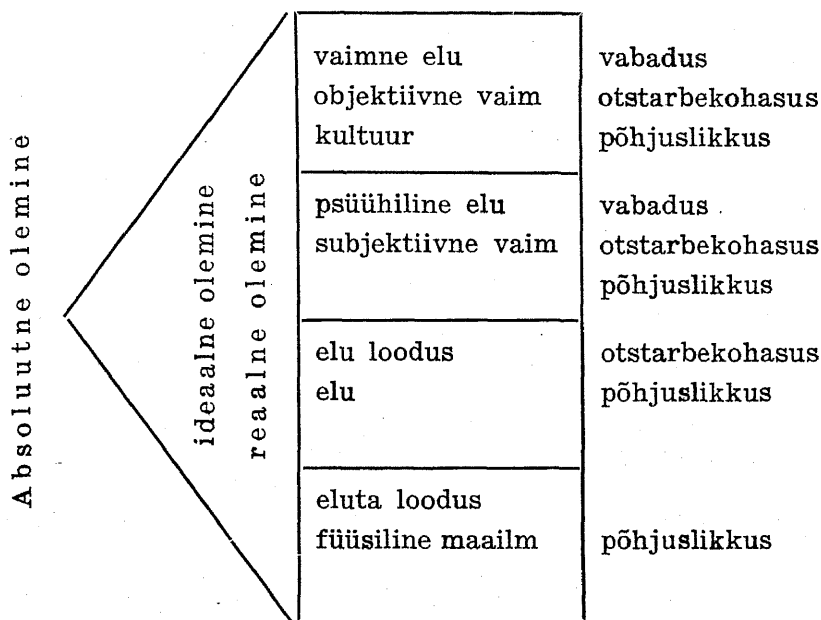
Missuguseid olemise kihte on meil siis antud? Kõigepealt füüsiline maailm ehk eluta loodus oma raudse põhjuslikkusega; järgmise kihina oleks siis elus loodus või elu, mille dünaamilist struktuuri vaevalt keegi suudaks ainult põhjuslikkusega seletada. Kuid keegi ei kahtle, et ka elusas looduses on valitsemas põhjuslikkuse-seadus, aga põhjuslikkuse kõrval esineb elus juba otstarbekohasus. Elunähtusi uurides ei küsi me mitte ainult, mispärast nad on tekkinud, vaid iseenesest lisandub küsimus, milleks on elu olemas. Järgmine kiht, mis lasub mõlemal mainitud kihil ja ilma nendeta pole mõeldav, on psüühiline elu või hingeelu. Ka siin leiame põhjuslikkust ja otstarbekohasust, aga vaevalt saaksime ainult nendega seletada kogu hingeelu. Juba kõlbluse käsitlemisel nägime, et kõlbluse mõte oleneb vabadusest. Kõlblas inimene on ainult see, kes võib vastutada oma toimingute eest, ja see vastutus on mõeldav ainult siis, kui inimene oma toiminguis on teataval määral vaba.

Sellega pole veel öeldud, et inimene on absoluutselt vaba, sest inimene sõltub pärilikkusest, ümbruskonnast, oma aja vaimust jne. See vabadus, mis esineb iseäranis inimeste kõrgemas psüühilises elus, on ka alati olnud see loov jõud, mis rikastab kogu vaimset elu.

Järgmise kihina esineb vaimne elu ehk kultuur ehk objektiivne vaim Hegel'i järgi, mis on vastandiks subjektiivsele vaimule ehk hingeelule, see, mis pole enam seoses individuaalse minaga. See objektiivne vaim ehk vaimne elu on muidugi seoses ka põhjuslikkusega ja otstarbekohasusega, aga siin esineb juba palju enam teatav vabadustung, mida keegi ei saa summutada ja mis ise loob endale vastavaid vorme. Ka siin pole vabadus absoluutne, nagu juba mainisin; seepärast erinevad kultuurid ja rahvad arenguastme poolest nii teravalt üksteisest. Aga

vaevalt keegi julgeks väita, et kogu inimkonna vaimne elu on pimedate, raudsete seaduste saavutis.

Kokkuvõttes võiksime koostada järgmise skeemi:



Toetudes nendele olemise kihtidele pole enam raske selgitada materialismi või idealismi ühekülgset. Ühtlasi paistab silma vaimu tähtsus olemise arengus, nii et mina isiklikult näiteks alati rõhutan koolis seda asjaolu. Ma hoiatan küll õpilasi, et seda seletust ei saa pidada täiesti tõestatuks, kuid et see on ainult tõenäone arvamus. Ma lisan veel juurde uusima filosoofia arengu, mis iseäranis pärast maailmasõda neo-spiritualismina ja uushegelianismina ka seda pooldab.

Muidugi nõuavad need probleemid gümnaasiumis pikemat selgitust ja põhjalikumalt ei saa neid läbi võtta koolis aasta lõpul paarikümne tunniga. Siiani pidid õpetajad sunniviisil seda tegema, sest puudus võimalus tundide arvu suurendamiseks. Nüüd aga, kuna uus klass tuleb ljuurde ja õpilased on aasta võrra vanemad ning küpsemad, oleks täiesti õiglane ja kohane nõudmine, et III gümnaasiumiklassis oleks filosoofia probleemidele pühendatud kaks tundi nädalas. Filosoofia probleemide käsitus gümnaasiumi lõppklassis ei koormaks ka õpilasi mingisuguste uute mälufaktidega, vaid rikastaks nende vaimuelu, sundides neid kriitiliselt suhtuma kogu ümbruskonna elule ja annaks neile kindlaid juhtnöore tulevaks mõtlemiseks iseenda, rahva ja kul-

tuuri üle. Filosoofia probleemide käsitlemine lõppklassis oleks ühtlasi noortele teatav lõppkokkuvõte kõigest sellest, mida nad on õppinud ja mõtelnud. Ta peaks ainuke kooliaine, mis enam rõhutaks iseiseisvat, eeldusteta mõtlemist, milles mõtlemis-analüüsiga käiks kaasas ka teadmiste süstemaatiline süntees. Sest teadmiste omandamine sünnib üksikute ainete juures vertikaalselt, puuduvad tihti sidemed ka kõige lähemate ainetega; filosoofia ülesanne oleks ka siin anda horisontaalset läbilõiget ja näidata, et kõikidel teadustel on ühine eesmärk — tunnetada olemist kui sellist ja haarata tõde. Filosoofia oleks siis gümnaasiumis teoreetiline aine algelises tähenduses, sest $\Phi\omega\zeta\alpha$ kreeka keeli tähendab — kaemus; filosoofia kaemusega haarab *sub specie aeternitatis* kõiki olemise kihte, püüab kõiki teadmisi loomulikult nii liigitada, et noorel tekiks orgaaniline maailmavaade, millela pole mõeldav kultuureluga teadlik kaasaelamine ning veel enam — selle vaimse elu edasijuhtimine.

KOOLIUUENDUSNURK

JOH. LILLMAA

Õigekirja õpetamisest ja individuaalgrammatikast

Oleme kohanud klassis lapsi väga mitmesuguselt erinevate võimetega õigekirja omandamisel. On üksikuid õpilasi, kes loomupärase keele-anni tõttu ei näi üldse vajavat — või vajavad ainult nagu mööda minnes kergeks tutvumiseks — grammatilisi reegleid õigekirjaks, kuid teistele ei piisa laiaulatuslikemaistki harjutustikest. Ülejäänud — enamik — on keskpärase „vastuvõtuvõimega“ õpilasi, keda paraja tuupimisega suudetakse kuidagi hoida klassi õigekeelsuse „vajalikul kesknivool“. Kuid neist keskpäraseistki õpilasist, igale õpilasele omase *t õ ö t e m p o* tõttu, ühed omandavad ühe-ja-sama keelereegli kiiremini, teistel kulub selle omandamiseks rohkem aega, pikemat drilli. Ilmneb veelgi, et keelereeglid ei jagune kõigi õpilaste suhtes ühtlaselt kergeiks ja raskeiks. Näiteks on õpilasi, kes tarvitavad (alamal astmel) kirjavahemärke õieti, kuid ei suuda aru saada silbitamisest; teistele tundub silbitamise saladus imelihtsena, kuid komistavad alatihti kirjavahemärkidele. — Selliseid ning võib-olla palju erandlikumaidki näiteid õpilaste õigekeelsuse individuaalsest omandamisest on õpetajail kogunenud oma tähelepanekute salve vastuvaidlematult õige rohkesti.

Veelgi kaugemale — heliseb paradoksina, kuid tõe maik on man, et pärastises elus mõni algkooli-lõpetanu võib särada pärlina õigekeelsete peres, kuid ülikooli läbinud pastor, kõnemees-rahvajuhht või koguni tunnustatud ja korraliku ajalehe peatoimetaja komistab keelereegleile. Sellest peame järeldama, et õigekirja omandamine on väga individuaalne asi. Õigekirjas peegeldub osa inimese kui üksikolendi individuaalsust. Et ükski inimene ei sarnane täiesti teisega, sest ikka leidub erinevusi kas välimuses, kõnes, ülalpidamises, mõttetegevuses, kujutluslaadis, tunde- ja tahtelus, — selle vastu ei hakka keegi vaidlemagi. Üksikinimene oma isikupärasusega ei kordu kuski ega kunagi. Sellepärast ei saa ega tohigi ka õpilasi painutada õigekirja omandamisel ühise surve alla ja mõõta neid ühise mõõdupuuga.

Varem õpetati keelt nõnda, et lasti kogu klassil (ära) kirjutada harjutustikest ühesuguseid keeleharjutusi. Kui harjutustiku materjalid olid „vihku käsitsi ümber kirjutatud“, pidi keelgi olema selge automaatselt. Kes aga eksis veel ühes või teises keelereeglis, jäi samasse klassi istuma teiseks aastaks ja hakkas otsast pihta ümber kirjutama harjutustiku järjekorras eranditult — tüütuseni lihtseid ja tarbetuid, kuid ka õpilase keeleoskuse arendamiseks vajalikke harjutusi läbisegi. Ja need harjutused ning harjutustikud ise! — Enamuses loogilise seoseta, peaaegu mõttetud laused, rääkimata seosest lugemispalaga, kodulooga või üldse jooksva koolitööga. Toome siin näite ühe tuntud harjutustike-seeria 3.—4. õppeaasta kursusest nopitud keelearendamise „pärlite“ kohta:

Siin vihasta end kas või sitikaks. Mõnel pool kutsuti hakki nõgikikkaks. Niisked dokumendid pandi kuivama pikkadele laudadele. Taat sööb kaali. Igal kuulipüssil on tüük. Sõnelemine lõppes revolvri paukudega. Jne.

Kes meist ise ei mäletaks noid tüütuseni igavaid ja kaasõpilastelt varem juba täishigistatud harjutustike raamatulehekülgi! Väga tabavalt kirjutab kord üks töökaaslasist, et sarnaste harjutustega ja harjutustikega peaks lõppeks nüüd samuti toimitama, nagu toimis õnnis Luther paavsti bullaga. Sest „... maadeteaduses õpilased kuulasid seletusi ja vaatlesid pilte ammulisui, loodusloo tunnis tikkusid rüsinal ümber laua, kuigi seal ei leidunud muud kui harilikem kapsas, mis kunagi kasvanud koduaias; isegi matemaatikast võeti osa tähelepanuga, — kui aga tuli emakeeletund, grammatika, siis paistis, nagu oleksin türklane või hindu: ilmse usaldamatusega vaatles mõni väike silmakaar mind, kui ütlesin, et täna me ei loe, vaid teeme natukene „keelelisi harjutusi“...“ — Edasi jätkab sama autor: „Ei saa öelda, et need üksiklaused harjutustikes eriti tugevalt oleksid õpilaste pähe raiunud õigekirja: kuus aastat harjutanud õpilased tegid etteheitevabalt kõiki neid vigu, mis harjutu-

sed neilt pidid võõrutama... Mis aga ennast vabandada ei lase, on see hukutav mõju, mida avaldavad nii ‚mõtterikkalt‘ üksteise otsa lülitatud laused, kui neid kirjutatakse, harjutatakse ja loetakse mitu talve järge-mööda. Nii kirjutab õpilane, kes viis aastat on harjutanud, oma vabas, loomulikus mõtteväljendis -kirjandis: ‚Mina läksin hommikul karjaga metsa. Minu koer on hea karjakoer. Isa läheb linna ja tuleb lõunaks tagasi. Lõuna ajal oli kuum ja ma läksin suplema. Karjas oli halb olla, sest koer pahanes ära ja läks vara koju...‘ — Peaaegu nagu ‚harjutus‘ ise!“

See töökaaslane on näinud harjutusi võib-olla läbi vä g a m u s - t a d e prillide, kuid ka tagasihoidlikuma õpetaja silmis nood harjutused ei oma erilist väärtust. Harjutuste iganemisest ja kolikambri heitmisest annab kõige selgema pildi asjaolu, et isegi harjutustike autorid on aegade kestel oma vaateid ja tõekspidamisi pidanud muutma ja tegema ümberhinnaguid keele õpetamise alal: on koostanud uusi paenduvamaid harjutustikke elavama keele tarvis.

Sellisest keele puiseks muutumist kirjutab ka Joh. Käis „Uusi teid algõpetuses“: „Senisele kooliõpetusele võib tõsiselt ette heita, et ta hoolimatult kohtleb laste kallist vaimuvara — keelt. Selle tulemuseks on hall, ilmetu, tuim ‚koolikeel‘, mis väga iseloomustav juba algkooli lõpetajate juures. Kui esimesel õppeaastal kuuleme laste jutustustes piltlike väljendusi, tabavaid, julgeid võrdlusi, mis huvitavad kuulajaid, siis lõppklassis on väga harva kuulda ilusat, algupärast kõnet. Räägitakse järele aimates õpperaamatute (— halvemal juhul harjutustike — J. L.) halba (kuigi normeeritud keele seisukohast õiget) keelt, mille suurimaid puudusi on tuimus, elutus, fraasilikkus. Peetakse ebasobivaks (kuid ekslikult) algkooli õpperaamatuis (harjutustikest rääkimata! — J. L.) tarvitada elavaid, kujukaid väljendusi, küllastades teksti üldlausetega, abstraktsete mõistetega.“

Harjutuste kohta jätkab ülal mainitud töökaaslane: „Ei vaidle, et mõned keelevormid jäävad harjutuste tõttu meelde. Teatakse ka, kuidas on sisseütlev ainsuses ja mitmuses, kuidas saada teatavat käändevormi omastavast, ja palju muid häid asju. Aga mida ei teata, on see: kus need või teised laused on tarvilikud, kus mitte. Me harjutame kätte sõnavormid, aga kuidas nende abil saab mingit mõtet arusaadavalt ja loogiliselt avaldada, seda me ei tea. Arvan, s õ n a e g a l a u s e ei ole omaette kunst ega tarvitseks neid nii tuupida õpilastele (vähemalt algkoolis mitte), et nad oma mõtteavaldusis kirjas kui suuliselt hoopis võimatuiks muutuvad. Lähtudes tarvidusest, avaldada mõtteid kõnes või kirjas, tuleks õige ja loogilise (muidugi lapsekohase) mõttearenduse k õ r v a l selgitada ka õigeid vorme. Vorm olgu vaid abinõuks,

sihiks aga arusaadav, loogiline mõtteväljendus. Õppides tundma abinõusid, ei või silmist kaotada sihti!”

Harjutuste kõrval tarvitati keele arendamiseks väga tihti etteüt-lusi, ja kahjuks nn. kuivi etteüt-lusi, s. t. keeleliste selgitusteta ja kindla tarviduseta. Etteüt-lusteks vajalikke materjale võeti vastavaist etteüt-luste kogudest, kus leidis kahjuks harjutustele sarnanevaid sur-nud lauserühmitusi. Neid jooksvale koolitööle ja huvitavaile lugemis-paladele vahele kiilutud eluvõõraid ja kuivi etteüt-lusi serveeriti õpilastele nädalas 2—3 tükki. Mõned agaramad ja hoolsamad õpetajad sooritasid neid etteüt-lusi ka iga päev ja kurtsid ise selle juures, et õpilased mine-vat püüdmistele ja sooritamistele vaatamata koguni nagu lollimaks. (Tegelikult õpilased aga tülpisid ja tüdinesid sellisest päevast päeva kestvast hallist tükitööst ja kaotasid oma elava huvi, mille tagajärjel kogu töö tehti ainult selleks, et õpetaja seda nõudis. Loomulik, et siis õpilane ei kontrollinud oma tööd elava tähelepanuga, mille tõttu tek-kiski vigu väga palju, vast rohkemgi veel, kui aasta alguses, mil õpilane täie hoo ja huviga asus töö kallale.)

Etteüt-lustes ilmnenuvad vead lasti kolm kuni kümme korda ümber kirjutada „vigade parandamiseks“, arvestamata, kas viga tekkis lapse arusaamatusest, keele puudulikust mõistmisest või lihtsalt tähelepane-matusest (tülpimusest). Suurema vigade arvu puhul tuli etteüt-lus koguni täies pikkuses ümber kirjutada üks või rohkemgi korda. Kuidas aga mõjus selline vigade „parandamine“ või kümnekordne ümberkir-jutamine, selle kohta võite huvitavalt lugeda „Kasvatusest“ nr. 3 — 1935. a. A. Ivaski artiklit „Vigade parandamisest“. Seal on öeldud, et „p a r a n d a m i s e s t ei võiks üldse olla juttu, sest töö, eriti kirjalik töö, mis juba on vigane, ei luba ennast enam p a r a n d a d a, sest (õpe-taja poolt) parandatud viga muutub veel rohkem nähtavaks ja rikub töö välimust. Peaksime rääkima ainult vigasuse r a v i s t, kuna see on mõeldud edaspidisele ajale, mitte ainult tolele juhule. Igasugused mõt-tetud ära kirjutamised, kui nende vastu puudub huvi (ja huvist ei või juttugi olla kümnekordse ümberkirjutamise ja parandamise korral! — J. L.), ei ole muud, kui vigade sisseharjutamine ‚hooletuse‘ tõttu (tege-likult küll vastikuse tõttu tühja töö vastu).“

Et sarnase harjutamise ja ümberkirjutamise tükitööga elavgi laps muudeti pikapeale tuimaks ja ta võis kaotada üldse huvi keeleõppimise vastu, rääkimata oma individuaalse värske ja elava keele ümbervaheta-misest tuima koolikeelega, selles ei ole kahtlust!

Kõige selle harjutuste, etteüt-luste ja „vigade parandamise“ hukka-mõistu juures me ei tohi siiski unustada ja märkimata jätta, et ka ette-üt-luste ja harjutuste abil suudeti saavutada tagajärgi: keel õpetati nii

mõnelegi selgeks, kuid tahtmatult peame lisama: millise ajakulu, eba-produktiivse ja — võib öelda — sunnitööga!

Ja kuigi õpilased ise ei suutnud taibata noil aastail tolle üldise vastikuse või tülpimuse õigeid põhjusi ja mõned paremad õpilased olid võib-olla koguni uhked oma vigadeta etteütluste ja selle üle, et tegid kümne minutiga ära oma tunnitöö, siis palju uhkemad nad oleksid võinud olla nüüd, kui neile selliste tarbetute harjutuste ja etteütluste ajal oleks antud või näidatud kätte tee arenemiseks sealt edasi, kuhu nõrgemad alles püüdsid, kui oleks arvestatud nende kõikide õpilaste individuaalseid võimeid.

Kogu klassi kohta ühine tükitöö on väga arusaadav ja mõistetav õpetaja mugavuse seisukohalt. Mis viga astuda klassi, öelda harjutuste number ja istuda siis ise pulti „korda pidama“. Ja et nende harjutuste ajal korda oli tarvis pidada, seegi on väga mõistetav, inimlik ja loomulik! Sest andekamail jäi aega üle ja nad pidid seda oma nooruse ajal kuidagi kasutama; kehvemad püüdsid aga vaadata ja abi leida andekamate vihkudest, kuid seda üksteise abistamist peeti surmapatuks ja seda ei tohtinud „korraliku“ õpetaja silm lubada milgi tingimusel. Nii siis — õpetaja pidas puldis „korda“, õpilased „õppisid“ keelt, kirjutades „tunnustatud“ harjutusi! Et üks õpilane sai es-
kujulikult valmis oma tööga juba poole tunni jooksul ja siis ülejäänud aja pidi tegevusetult „ootama“, kuna teine hirmupisaratega maadeldes ja kaaslaste tööd piiludes pidi siiski katkestama tunni lõppedes oma töö alles esimeste lausete juures, see muidugi ei läinud õpetajale korda. (Ütleme — halvale õpetajale.) Tähtis oli vaid see, et keelt osati, tähtis oli klassi kesktase, millega arvestati kooli ja õpetaja revideerimisel.

Joh. Käis kirjutab, et klassi kesktasemega kohandatud õpetus on alati kahjulik õpilastele, kes seisavad sellest tasemest kõrgemal või madalamal. Esimeste võimed vajavad tõsisemat tööd, mida aga „keskmise“ õpetus neile ei paku, ja nii muutuvad õpilased ükskõikseiks, laiskadeks, hooletuiks, nende võimed jäävad kiratsema. Nõrgemad õpilased ei tule toime määratud „keskmise“ õpilase tööga, see osutub neile liiga raskeks. Nad haaravad vaid latvu, pingutavad oma tähelepanu, et mitte teistest maha jääda, ja püüavad küllaldaselt meeles pidada sõnu, et jätta muljet, nagu oleksid nemadki aine omandanud. Ka need õpilased kaotavad huvi töö vastu, sest nad ei leia endile jõukohast tööd.

Meie ei püüa kohaneda kujuteldavale abstraktsele õpilasekesktüübile, selle vastu: anname igale õpilasele jõu- ja huvikohast tööd sel määral, kuidas ta tööga toime tuleb. Meile ei tee see sugugi muret, kui klassis leidub hästi-arenenud õpilasi, kes teistest tublisti ette jõudnud. Kui seejuures selgub, et mõnel üksikul õpilasel pole enam midagi teha teatavas klassis, viime ta erakordselt edasi järgmisse klassi. Oleks hoo-

pis ebapedagoogiline teguviis püüda kunstlikult tasandada keskpärasele nivoole mitukümmend noort hinge, kelle selge individuaalne ilme peaks olema rõõmuks õpetajale. Tasandamine ja ühtlustamine tooks siin suurt kahju paremale: nende vaimujõud ei leiaks õpetuses küllaldast rakendust ja jääksid kiduraks, õpetus oleks lastele igav, huvitu, mis tõukaks neid vallatustele ja korrarikkumistele. Teiselt poolt, keskpärasus surub ja lämmatab nõrgemaid, kes ei jõua enamusega ühes sammuda. Neile on õpetus raske ja huvitu.

Klass ei ole mitte ühtlane mass, vaid erinevaist üksikliikmeist koosnev organism. Õpilased erinevad oma vaimuannete iseloomu poolest. — „Vaimuanded, võimed ja huvid on erisugused igal lapsel oma laadilt, sügavuselt, ulatuselt jne.; nad on individuaalsed.“ (Joh. Käis.) Mis ühele lapsele märglevalt kerge, on teisele purustamatuks pähklik; ühe huvi võib käia teisele risti vastu. Elavate, aktiivsete laste kõrval näeme klassis vaiksaid ja endassesüvenenuid. On õpilasi, keda peab ikka juhtima ja käskima, kuna nende pingikaaslased ise püüavad edasi tungida ja teisigi kaasa kiskuda. Ühed mõtleavad iseseisvalt, ilma õpetaja ergutuseta, teisi tuleb sundida vastama. Osa õpilasi kuulab ja jälgib tähelepanelikult töö käiku, teised tahavad ka ise kaasa lüüa, küsida ja pärida. Ühed tungivad järjekindla mõtlemisega töö tuumani, teised leiavad lahenduse intuiitiivselt. Vaikselt-mõtlejate keskel paistavad silma õpilased elava väljendusvõimega jne. — Ei saa pidada normaalseks, kui sellisele erinevate võimetega kirjule kogule tahetakse serveerida elavat keelt ühesugustes annustes ühesuguse mõõduuga ja esitatakse ühesugused nõudmused töötulemuste suhtes.

On selge, et ühiste grammatiliste harjutustega me ei tohi nuhelda kogu klassi. See on, nagu kuulsime tsitaatidest, patt andekamate kui ka nõrgemate vastu. Õigekirja õpetamist ja õppimist, nagu kogu koolitöödki püüame kohandada õpilaste individuaalsete võimete ja töötempoga. Pakutava kohandame vaimuannetega, ainult siis on selle meeldivastuvõtt, sisemine omandamine ja muutumine elavaks jõuks. Peame jõudma nii kaugele, et panna last keelt õppima, mis haaraks lapse hingesügavusi ja liigutaks tema tugevamaid vaimujõude. Keele õpetamine (siia hulka kuulub ka õppima sundimine) libiseb õpilasel üle vaimu pealispinna, halvemal juhul kõrvadest mööda.

Uuel koolil seisavad ees tõsised keeleõpetuse ja keeleravi ülesanded individuaalse tööviisi kohaselt. Siin peab õpetaja tegevus sarnanema arsti omaga: samuti kui igasuguste seasmiste haiguste ravi nõuab arstilt haige hoolsat individuaalset kohtlemist, peab ka õpetaja rajama oma tööd keeleravis ja arenduses lapse individuaalsele keelele. Loomulik ravi seisneb selles, et vigade vältimiseks tuleb õpilastele anda ainult jõukohast tööd, s. t. et enne ülesande täitmisele asumist tuleb

suuliselt läbi harutada ja vaadelda põhjalikult kõik vormid ja reeglid ning õpilase kõne ja suuline väljendus tõsta kirjakeele ning kauni jutustuse laidetamatule tasemele. Algastmel ei tohi mitte midagi nõuda õpilaselt, milles ta kergesti võib eksida, sest kirjaõpingu alul sissejuurdunud viga on väga raske pärast parandada. Me peame juba maast madalast looma õpilastesse õige keele mõiste. Peame viima õpilased kõikumatule veendele, et ainult üht moodi saab sõna kirjutada õieti teatavas väljendis, teisi võimalusi ei ole.

Kirjutamine õigekeelsuse alusel ja kõigi keelereeglite järgi on põhi- oskusi, mille omandamises lapsed peaksid jõudma nii kaugele, et nad algkooli lõpetamisel võiksid vabalt ja arusaadavalt väljendada oma mõtteid kirjalikult. See tähtis osa algõpetuses tuleb algusest peale rajada õigele metoodilisele alusele ja arendada edasi järjekindlate harjutustega kõigis algkooliklassides. Põhjapaneva tähtsusega on esimese õppeaasta töö. Kui õigekirjaõpetus rajatakse õigele lugemis- ja kõnelemisharjutustele, siis grammatilisi vigu ilmneb keeles tunduvalt vähem või koguni õige harva. Kirjutusprotsess on ligidalt seotud kõnelemisega; tal võib olla edu ainult siis, kui lapse kõne on küllalt arenenud. See on pedagoogiline tõekspidamine, mida tõstavad esile peaaegu kõik tähtsamad meetodid. Psühholoogiliselt on see ka arusaadav: kõnelemine on loomulik algeline väljendusviis, kuna kirjutamine on kunstlikult loodud vahend mõtete edasiandmiseks. Enne kui õpetada kirjutama, peab õpetama kõnelema: õige rääkimine on hea kirjutamise eeldus.

Kõneõpetusele ja -ravile pannakse alus vaateõpetuse tundides. Vabas õppejutus lapsed räägivad huviküllaste elamuste ergutatuna sundimatult ja vabalt. Siin õpetaja seab diagnoosi üksikute õpilaste keelevigadele, et neid parandada järjekindlalt pärastises õpetuses. Õppejutus toimub ka õigete keelevormide harjutamine ja sõnavara rikastamine. Kõnepuuduste ravi, keele täienemine ja vabanemine vigadest toimub kõigepealt iseendast keele tarvitamisega. Õpetaja kui ka kaasõpilaste eeskujulik rääkimine on väga suure mõjuga õigekeelsusele aluse andmiseks.

Kõneõpetuses aga ei või seista esikohal keelevigade parandamine lapse jutustamises. Sellega võime halvata lapse suulike väljenduse hoogu ja teha kasu asemel kahju. Kui meie mudilased esimesil päevil räägivad vabas õppejutus oma kodustest rõõmudest, märkame nende kõnes suuri individuaalseid erinevusi, hoogu ja elavust. Me peame rõõmustuma selle üle, püüdes ka koolitöös säilitada lapse omapärast keelt, mitte aga seda suruma „raamatukeele“ vormidesse. Kahtlemata vajab lapse keel teatavat ravi segavate murde ja keelevigade kõrvaldamiseks, kuid seda teeme nii, et see ei hävitaks lapse väljendusviisi omapära. Me peame säilitama ja arendama õpilases neid algeid, millest areneb

igale inimesele omapärane elav kõnekeel ja kirjastiil tema vaimse ilme peegeldajana.

Vigaseid ja puudulikke väljendusi parandada vestluses üldiselt ei ole soovitav: see sunniks õpilasi tagasihoidlikkusele. Samal põhjusel võib alguses lubada tarvitada murdekeelt. Õigem tee kõneraviks on: märkida endale sagedamini esinevad vead või silmatorkavad murdevormid ja siis õppejutu kokkuvõttes ja edaspidises õpetuses esitada vastavad väljendused õiges kirjakeeles. Samal viisil katsume vältida ka hääldamisvigu. Hääldamisvead tulevad enamasti lohakast rääkimisest ja ebateadlikust häälikute sünnitamisest.

Hääldamisharjutused on sellepoolest tähtsad, et nad arendavad keelevormide õiget kuulmist, pikkade ja lühikeste, tugevate ja nõrkade häälikute kindlat ja selget eraldamist, millel põhjeneb õigete keelevormide tarvitamine ja õpilase n.n. keeletunne. Kui laps suudab vahet teha juba *a* ja *aa* vahel, kui ta kuuleb *d — t — tt*, *g — k — kk*, *b — p — pp*, *l — ll*, *m — mm* jne. erinevusi, kui ta teab, et *d* asendamisel *t*-ga, *k* asendamisel *g*-ga, *o* asendamisel *oo*-ga jne. võib tulla sõnades põhjalikke erinevusi, otse kummalisi arusaamatusi, näiteks: *laut* (pro *laud*) on *kaetud valge linaga*, *kurk* (pro *kurg*) *lendab*, *kokk* (pro *kook*) *säriseb rasvasel pannil*, siis ta ka oma kirjalikes väljenduis on ettevaatlik nende vormide tarvitamisel; mõtleb, kaalub, katsub, kuulab, vaatleb ja hääldab iga häälikut enne kirjutamist, siis ta on omandanud juba õigekirja mõiste. — Olgu üks mu lapsepõlve mälestustest väikeseks illustratsiooniks õigekirja mõiste mittetundmisest ja selle mittehindamisest teadmatuse tõttu. Mu piirinaabriks isakodus oli keegi isehakanud meister, kes valmistas klaasilemaalitud piiblisalme. Kord ta viis ühe sellise parima piiblisalmi oma sõbrale sünnipäevakingiks. Uhkes raamis seisis kaunite hiilgavate tähtedega maalituna järgmine salm: **SINU KÄDE OH ISSAND ANNAN MA OMA SÜTAME**. Sünnipäevalaps aga olevat toonud selle salmi pärast seda, kui tema linnaselav tütar oli teda kord külastanud, salmimeistrile tagasi — parandamiseks. Mu naaber kurtis mulle selle peale puhtast südamest: „Küll too Jaan, kellele tegin nii ilusa salmi, on ikka üks väga imelik mees. Ta ei ole rahul mu kingitusega, vaid tahab, et teeksin salmil sõnas **KÄTTE** minu tehtud *dii* asemel teise *tii*...“ Ega too mu naabri suur sõbergi ei olnud veel päris kindel õigekirjas, kuid tal vähemalt, või tema perekonnas oli olemas juba õigekirja mõiste, millest aga mu piirinaabril ei olnud veel aimugi.

Õige hääldamise õpetamiseks on soovitavad hingamisharjutused, sest sageli on hääldamisvead tingitud sellest, et ei osata õieti juhtida õhuvoolu kopsudest ja seda jaotada rääkimisel. Õigem koht hingamisharjutusteks on luuletiste ja salmikeste õppimisel. Siin tuleb kasutada samu juhiseid, mida antakse hingamisharjutusteks laulumetoodikas ja seepärast pikem peatumine selle küsimuse juures siinkohal ei ole vajalik.

(Järgneb.)

KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID

Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung im Deutschland und ihre Theorie, 2. trükk. Frankfurt a. M. 1935, 300 lk. Hind köitmata RMk. 7.—, köidetult RMk. 8.50 (välismaa hinnad 25% madalamad).

Käesolev teos koosneb kahest osast: ta sisaldab kõigepealt ülevaate oleviku pedagoogilisest liikumisest Saksamaal ja teiseks hariduse teooria. Kaua aastaid on autor pidanud nende üle loenguid, kus aegamööda kristalliseerus sisu ja ikka sügavamalt problemaatikat haarati.¹⁾ Sellega on mainitud teos kauaaegse töö küps vili.

Saksa oleviku pedagoogiline liikumine on mitme uurija poolt käsitletud leidnud. Nohl'i uurimus on neist kahtlemata sügavaim ja elavaim, mispärast see töö on jääva väärtusega. Pedagoogiline liikumine on seotud siin kultuurilis-sotsiaalse eluga. Sellepärast tuuakse kõigepealt nähtavale kultuurilis-sotsiaalne tagapõhi, mis pedagoogiliste jõudude koondamist nõudis, sest ükski ehtne pedagoogiline teooria ei kasva puhtast mõtlemisest ja utoopilisest kujutlusest, vaid selle taga peituvad ühiskonna konkreetsed nõuded. Edasi kirjeldab autor pedagoogilise uuendusliikumise üksikuid suundi, nagu: noorsooliikumine ja rahvaülikool, mis pedagoogilisteks rahvalikumisteks kokku võetakse; kunstikasvatus, töökool, kõlblas isetegevus, maakodukasvatus, mis õieti pedagoogilise uuendusliikumise moodustavad; lõpuks tuleb pedagoogiline liikumine koolis, ühtluskool, õppetöö sisu ja vormi küsimus, kontsentratsiooniprobleem ja elamus. Tuleb tähendada, et keegi pole nii sügavalt kirjeldanud ja näidanud noorsooliikumise mõju pedagoogilisse uuendusliikumisse kui Nohl. Oli ta ju ka esimesi, kes noorsooliikumise produktiivset pedagoogilist tähtsust nägi ja õieti hinnata oskas. Kõik üksikud suunad leiavad üksikasjalikku ja põhjalikku käsitlemist, milles need produktiivsed jõud, mis pedagoogilist mõtlemist edasi viivad, nähtavale tuuakse, aga ka nende piirid näidatakse.

On teada, et praegu kuuldu rahulolematust kooliga: õpetajad kaebavad, et õpilastel pole huvi koolitöö vastu, õpilased, et kool on igav ja tegeleb minevikuga. Sellepärast on vajalik pedagoogilise töö võimalusi ja piire kirjeldada. Ja Nohl valgustab lõpuks seda keerulist problemaatikat ja annab lahenduse, mille järgi võiks orienteeruda kasvataja omas töös. On tõsi, et hariduselule tuleb minevikust ja et meie kool on minevikuga seotud — minevik on kogu meie vaimse elu sügav tagapõhi. Ajalooline kontinuiteet peab jääma, ja haridusprotsessis antakse edasi mitte ainult sisu, vaid ka vorm. Selle vastu seisab elu, mis iseeneses keskendub ja näeb oma sihti iseeneses. On selge, et ta peab

¹ Nohl on sündinud 7. okt. 1879 a. ja oma teadusliku ettevalmistuse saanud Dilthey juures. Ta oli neid väheseid saksa professoreid, kes 1920. a. loobus filosoofiast pedagoogika kasuks. Sellest ajast peale oli ta Göttingeni ülikooli professor, kust vabastati käesoleva aasta aprillis ülikooli ümberkorraldamise tõttu, nagu seda ametlikult teatatakse.

kasvamisel ja arenemisel omandama sisusid ja need oma sisudeks tegema. Otsimise aegadel, nagu seda on olevik, näib tähtsam olevat elu, kuna haridussisud kipuvad väärtuse kaotama. See on üks probleem, mis lahendada tuleb. Sellele lisandub teine: siinpoolne elu, nagu ta kasvab ja areneb, on piiratud; ta laseb areneda vaimsetel jõududel, kuid sunnib neid elu transtsendentsusele. Ühel pool asub elukultuur ja humaniteet, teisel pool usk. Nii on pedagoogiline töö asetatud raskete probleemide ette: haridus kui omandus ja kultuuri elav vorm, elu kui elamine asjade ja inimeste elavas voolus ja kool, kultuuri humaanne olemus, lapse jõudude arendamine ja jumalik mõte. Üksikud teooriad, on siin üksikutest momentidest kinni haaranud ja need oma aluseks võtnud, kuid sellega on kaduma läinud terviklik vaade. On tähtis elavat dünaamikat näidata ja produktiivselt arendada. Kui kasvataja oma ülesannet tahab mõista küllalt sügavalt, siis peab ta ka neist probleemidest pääsetee leidma. Küsimus on, mis tuleb varem ja mis hiljem: minevik või tulevik, elu või kool, humaniteet või usk? Päris kindlasti võib ütelda, et kõigepealt oleviku aktsioon ja siis alles minevik kui selle süvendus; esiteks elu, siis kool kui meeletus; enne humaniteet ja siis transtsendentsus kui kohtumõistja. Sellega on pedagoogiline protsess polaarsest laadi, kus väike kasvav elu, nagu see argipäevas toimub, ühendusse viiakse kõrgema eluga, kus ta meeletub ja jõudu saab edaspidiseks edasiminekuks. Polariteet on üldse eludünaamika põhiseadus ja siin võis Nohl Dilthey, aga ka Herbarti põhikogemusi edasi arendada ja pedagoogikas viljeldada.

Teose teise osa moodustab hariduse teooria. Siin leidub kõik, mida harilikult üldise pedagoogika nime all käsitletakse. Autori püüd on, anda vaimuteadusliku pedagoogika põhjendus, sest on ju pedagoogika kui teaduse põhjendamise võimalustes viimase ajani kaheldud. Sellepärast on probleem, kuidas põhjendada pedagoogikat kui üldkehtivat teadust, tänapäev aktuaalne. Sellepärast Nohl teeb siin otsustava sammu: ta asetab pedagoogilise teooria lähtepunktiks kasvatuse tõeluse, nagu seda juba varem Dilthey oli teinud. Sellega saab hariduse teooria sisuks kasvatuse tõeluse analüüs ja kirjeldamine.

Põhjendust ei vaja mitte ainult üldkehtiv, vaid ka autonoomne pedagoogika. Leidub nimekaid kasvatusteadlasi, kes tõsiselt kahtlevad pedagoogika autonoomias. See on Nohli suur teene, et ta päris teadlikult asetab pedagoogika autonoomia probleemi esirinda. Teised kultuurifunktsioonid olid juba varem vabanenud kiriku, riigi ja seisuste seosest ja oma eluõiguse kätte võitnud. Pedagoogika vabanemine toimus kõige hiljem ja veel tänapäevgi peab ta võitlema oma töö iseseisvuse tunnustamise eest, sest mitmedki kultuurijõud tahavad teda oma teenistusse rakendada. Sellega muutuks pedagoogika täidesaatvaks organiks, kel pole oma jõudu, ja kasvataja — väike-seks volinikuks, kes lahendab teiste poolt antud ülesandeid. Sellepärast on vaja näidata pedagoogika suhtelist, mitte absoluutset sõltumatust teistest jõududest, on vaja esile tuua pedagoogika omapärane funktsioon rahva vaimses elus, kus ta pole kiriku, riigi või seisuse teenistuses, vaid omab neist olenematuid ülesandeid ja kujundab pedagoogilisest ideest väljudes. Radikaalselt nihkub vaatevälja keskpunkti kasvandik ja subjektiivne elu, kelle arengu-

ja kasvuvõimaluste eest valvab kasvataja. Kõigepealt tuleb arendada lapse jõude, näha tema eneseväärtust, võimaldada ka lapsele tunda mõnu elust ja kujundada elu elamisväärtuseks — kasvataja on kõigepealt lapse huvide kaitsja ja on vastutav lapse ees. Selline protsess ei saa aga toimuda väljaspool ühiskonda ja olevat kultuuri, sellepärast pole ka pedagoogika autooomia absoluutne.

Hariduse teooria tuuma moodustab pedagoogilise tõeluse analüüs ja kirjeldus. Ka siin võib näidata omapärast toimingut, iseseisvat vaimset akti, mis kasvatuslikule protsessile omane, nimelt pedagoogilist suhet, mille Nohl on toonud kasvatusteadusse ja mis siit peale on saanud üheks iseloomustavamaks ja kandvamaks mõisteks. Pedagoogiline suhe on küpse inimese kirklik suhe kasvavasse, et see leiaks oma elu ja vormi, ja näeb seega kogu protsessi kasvava inimese, mitte riigi, teaduse, kiriku või kutse seisukohast. Kasvataja tahab muuta inimest, mitte ümbrust või olusid, ja sellepolest erineb ta töö näit. poliitikast. Kui nii kasvatuslik protsess on nähtud kasvandiku, ta arendamise ja täielikumaks saamise seisukohast, siis on küsimus: kas selline individuaalne alus on püsiv? Tuleb tähendada, et individualiteedi seisukoht on küll hariduse teooria alus, kuid mitte selle viimane sõna. Iga üksiku inimese jõud ei saa areneda ainuüksi omaette, vaid nad saavad ülesandeid riigilt, kirikult, kutselt, kus nad seotakse suurema terviku saatusega. Sellega laheneb ka individuaalse ja sotsiaalse seisukoha vastuolu, sest ehtsas kasvatusprotsessis peavad mõlemad sisalduma.

On esile toodud mõned üksikud punktid hariduse teoorias, mis eriti iseloomustavad kasvatuslikku protsessi. Nad peavad sisendama kasvatajale jõudu ja julgust, sest nüüd ilmneb, et ta pole ainult võõraste jõudude käsilane, vaid tal on täita oma iseseisev ülesanne. Sellega on äratatud kasvataja iseteadvust ja süvendatud ta arusaamist haridustööst.

Nohl tähendab teose eessõnas, et ta tahtis siin oleviku pedagoogilise uuendusliikumise tulemusi ühenduses saksa klassikalise pedagoogikaga formuleerida süstemaatiliselt. Kuid sellele vaatamata ulatub teos kaugele üle oma rahva piiride ja tähendab väga väärtuslikku lisandit pedagoogilisele kirjandusele üldse: hariduse teooria olemuslikud ja iseloomustavad jooned pole kuski leidnud nii põhjalikku ja selget käsitlust kui siin. Pedagoogiliste teooriate küllus saab siin arusaadavaks ja on võimalus neis orienteeruda — see on Nohl'i uurimuse suur ja positiivne teene. Olgugi, et lihtsalt kirjutatud, pole ta siiski päris algajale, kellele ta võib tunduda raskena. Siin eeldatakse klassikaliste pedagoogiliste süsteemide mõnesugust tundmist, ja kui neid on, siis pakub teose lugemine suurimat vaimset naudingut. Ka eesti õpetajale olgu ta soojalt soovitatud, sest ta aitab ka meie oma pedagoogilist asendit selgitada ja läbivalgustada, muidugi ka igatühele, kes tahab täpsemalt tegeleda pedagoogilise teooriaga ja tungida sügavamale selle saladustesse. Teos on saksa teaduse parimaid saavutusi, mis vaba liialdatud ja ühekülgsest šovinismist.

E. Oissar.

VÄLISMAILT

KOOLITÖÖ UUENDUSVOOLUDEST ROOTSIS

Kaarlo K. Mäkinen, Soome.

Nüüdisaegsete rahvaharidustöö uuendusvoolude poolest on Rootsi Põhja-maade huvitavaim maa. Sääil on 3 aastakümnet tehtud eriti agarat tööd rahvahariduse tõstmiseks koolitöö kaudu ses mõttes, et haridusviljelus on rahva koduste olude kindel alus ja et ainult kõige parema haridustööga võib väikerahvas tõusta Euroopa kultuurrahvaste perre ja säilitada siin oma aseme ning olemise õigused ja kaitse. Tähelepanu väärib veel asjaolu, et rahvaharidustöö arendamine on säilinud ses maas vabana, riigivõimu toetusel. See johtub ka sellest, et Rootsi on säilitanud parlamentaarse valitsussuuna 20-nda, katsumiste ja kõikumiste sajandi aastad demokraatlikuna ja selgejoonelisena, paljud aastad vabameelsesesse, pahempoolsesse suunda kalduva valitsuse juhtimisel, nii et sellel on olnud juured vahetuit rahva elus.

Rahvakool on Rootsis 6-klassine, selle 2 esimest klassi on alamkooli klassid. Rahvakoolile järgneb kohuslik täienduskool ja kogukondlikud (omavalitsuste) keskkoolid ehk sekundaarkoolid oma praktiliste õppekavadega. Pääle selle töötab sääil rahvaülikoole Taani eeskujul. Tänapäev on kasvamas 7. klass rahvakoolidele, ja see on juba teostatudki näit. Göteborgis sunduslikuna. Üldiseks saab see umbes 6 aasta pärast. Rahvakooliõpetajad on üldse oma ettevalmistuse saanud seminarides.

Euroopa rahvaste elujõudu üldiselt ähvardav sündimuse alanemine tekitab Rootsiski tuska, sest see on põhjustanud juba rahvakooliõpetajate valmistuse piiramise ja viib nüüd koha paljuil ametisolevailt õpetajailt.

Tegeliku koolitöö uuendusvoolud ilmnevad kõige selgemini Lõuna-Rootsis. Uuendustöö tüüpiliste keskustena on mainitavad suuremaid linnadest Göteborg, väiksemaid — Kalmar ja Hälsingborg. Algmõjutused siirdusid sial Atlandi tagant, P.-A. Ühendriikidest, kus „tulevikukooli“ rajamisest on kujunenud tänapäeva pedagoogilist tööd iseloomustav suund. Need mõjutused on leidnud Rootsi rahvaharidustegelaste hulgas arvukalt isikuid, kes oma kirjandusliku tööga on rajanud omal pinnal uuendusvoolude mõjuala. Nende tööde järgi saamegi kõige paremini koolielu ja õppetööd mõjutavate uuenduste põhijooned, millele annab ehitusainest, stiili ja värvi jätkuv kasvatasteadusliku kirjanduse kasvav rohkus ja selle laienevad käsitusala. Esimese tegeliku kooli-uuendusemehena tuleb mainida Karl Arvid Westling'i, Göteborgi seminari juhatajat, kes töötab suure innuga, et seminaris menestuks nüüdisaja suunale vastav arendav õppetöö ja kasvatav koolielu. Göteborgi



K. A. Westling.

seminari hakatigi pidama Rootsis parimaks. Westling'il ei olnud tardunud eelarvamusi kasvatustöö alal, ta mõistis tegeliku elu seisukohalt, kui suur tähtsus on õpetajal rahva elus ja kui vältimatult tuleb õpetajate valmistust juhtida nii, et see rahuldaks ajakohaseid kasvatustöödeid ja hariduselu ning edeneks koos tõelise elu arenguga. Selleks vajati raha, raha ja jälle raha, ja Westling oskas seda hankida. Räägitakse, et kirikumees, vanake piiskop Billing olevat parlamendi rahanduskomisjonis käed kokku löönud, kui kuulis Westling'i kulude eelarvet, kuid siiski raha anti.

Tunduva pedagoogilise valgustuse sai Westling dalton-plaanist, P.-A. Ühendriikidest. See juhtis teda rajama kasvatavat õpetust õpilaste isetegevale tööle ja kasvatama töötamisega tööle, koguni loovale, kasulikule tööle. Göteborgi seminari kasvatustööuendus hakkas peagi mõjutama teisigi Rootsi seminare. Westling tundis, et tema isamaa noorsoo kasvatus vajab üldisematki mõjutust kasvatustöö uunduse suhtes, ja ta asutas uue kasvatusliku ajakirja „Skola och Samhälle“ (Kool ja Ühiskond), mis on saanud kooliuuendustlike kirjutuste ja uurimuste keskuseks. Göteborgi seminarist võrsus jõude, kes seistes tõelise kasvatava koolielu alusel hakkasid avaldama algkooli õpetustööd selgitavaid väiksemaid teoseid ja uuesuunalisi õpperaamatuid (näiteks seminari harjutuskooli õpetaja L. G. Sjöholm, kes pärast Westling'i surma 1929. a. sai ka mainitud ajakirja toimetajaks). Nende mõjul on algkooli kasvatustöö silmanähtavasti viljakamaks muutunud. Üldse sai Göteborgi seminar kooliuuenduse keskuseks laialdase tähelepanu osaliseks ja anti „au sellele, kellele au kuulub“.

Eriiselt tähelepanudava joonena peab mainima seda, et õpetajate hulgas esineb üha kasvav arv neid, kes on hakanud kirjalikult selgitama isetegeva õpetustöö tegelikku sooritamist. Noorsoopsühholoogia käsitus on jõudnud Rootsis uude ajajärku ja kirjandus nii raskete kui normaalsete laste kasvatusel on kiiresti kasvamas.

Koolitöö uuendusvoolude tundjana on esinenud ka Hälsingborgi linna-koolinõunik dr. A. Gierow. Ta on käsitlenud uute kasvatusvoolude ala ajakirjas „Kool ja Ühiskond“ ja on ka juhtinud tema järelevalvel olevate koolide tööd isetegeva õppimise radadele, innustades ka õpetajaid uurivale ja katsetavale koolitööle. Samas linnas töötav a bikool nõrgaandeliste laste jaoks on eriti tähelepanuvääriv oma isetegeva töö suuna poolest. Hälsingborgi õpetajate arenemist ja küpsust töökooli vaimus tõestab kõige paremini 1936. a. ilmunud koguteos „Arbetsskola-Arbetsglädje“ (Töökoolitöörõõm). Selles tegelikust koolitööst sündinud teoses käsitletakse mitmesuguseid küsimusi aktiivse koolitöö teedelt ja ulatuslikku katsetööd Hälsingborgi koolides. Nii on kujunenud Hälsingborgi koolid Göteborgi kõrval parimaiks Rootsi koolideks, mida külastavad paljud kooliuuendustöö uurijad.

Rootsi üldised kasvatustöövoolud on oma põhjas uuesuunalised, tähistades sellega teed uude rahvaharidustöö arenemisjärku.

KROONIKA

EESTI ÕPETAJATE LIIDU 20. AASTAPÄEVA PIDULIK PÜHITSEMINE

Vanima eesti õpetajaskonna keskorganisatsiooni — Eesti Õpetajate Liidu 20. aastapäeva tähistati 13. juunil 1937. a. piduliku aktusega „Estonia“ kontsertsaalis, pedagoogilise päevaga I tütarl. gümnaasiumi ruumes ja omavahelise koosviibimisega teelauas sama päeva õhtul Raua t. algkooli ruumes. Päev kujunes meie hariduselu juhtide, haridustegelaste ja õpetajaskonna suurejooneliseks tunnustusavalduseks Liidu 20-nea aastasele saavutusrikkale tööle.

Juubeliaktus „Estonia“ kontsertsaalis

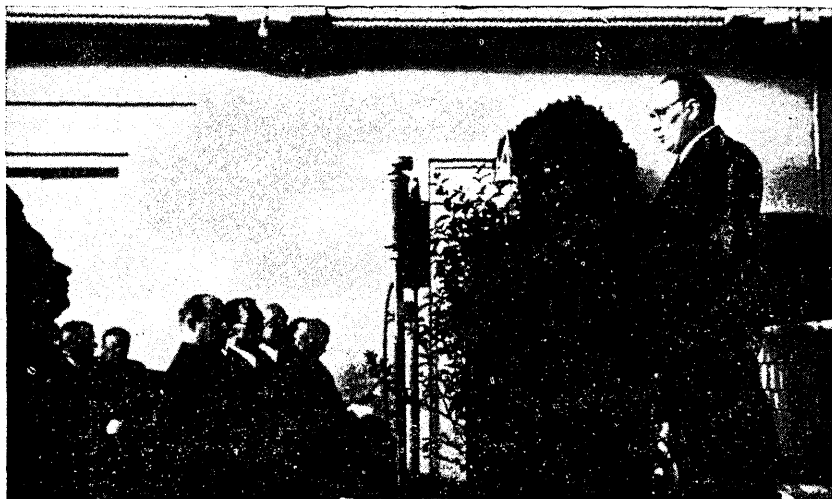
algas piduliku koraaliga, mille järele kõnetooli asus Liidu kauaaegne esimees Enn Murdmaa. Teeneterikast tegelast tervitati kestva ovatsiooniga. Esimees avasõnas tervitas kokkutulnuid ja tuletas meele eriti neid vanu tegelasi, kes E. Õ. Liidu algaastail seisnud Liidu hälli juures ja senini kõiki Liidu rõõme ja muresid kaasa elanud. Suure ja intensiivse töö tulemusena oli emakeelse kooli loomine, õpetajate organiseerimine ja ergutamine kaastööle oma kooli tõstmiseks euroopalikule tasemele. Kõneleja tuletas meelde, kuidas esimene haridusminister, kadunud prof. P. Põld innukalt võitles Liidu eluõiguste eest, kuidas kadunud haridusministri abi Fr. V. Mikkelsoo rändkaupmehena rändas ringi mööda kodumaad okupatsiooni ajal, julgustades ja ergutades tegelasi ja hoides nii alal võitlustuld. Need olid meie rahva parimad sõbrad, kes tol ajal E. Õ. Liidu ümber koondunult pidasid ennastsalgavat võitlust meie kooli ja kodumaa parema tuleviku nimel.

Esimehe ettepanekul mälestati vaikse leinaseisakuga orelihelide saatel manalasse varisenud Liidu tegelasi ja liikmeid.

Kui Liidu esimeste aastate tööd iseloomustab nooruslik vaimustus ja produktiivsus, mis oli tingitud ka tihedast kontaktist haridusministeeriumiga, siis Liidu viimaste aastate töö on olnud võitluses kättevõidetud positsioonide eest. Liidul pole olnud enam tihedat kontakti hariduselu juhtidega, ei ole heameelega nähtud Eesti Õpetajate Liidu kaastööd. On tulnud visalt kaitsta esimeste aastate saavutusi. Viimane aeg on siia siiski paranemist toonud.

Vahepeal on Liit pidanud leppima mitmete kaotustega. Vaatamata juhatuse jõupingutustele on Liit ja õpetajaskond killunenud. Liidu arusaamise järele kõik koolitööbid on seotud ja nende õpetajatel on palju ühiseid huvisid. Ent Õpetajate Koja loodud ei kahelnud Õpetajate Liit hetkekski koostöö jätkamise tarvilikkuses ka uutes oludes. Õpetajate Koda on osa energiast endale nõudnud. Liit on pidanud oma kaotuste kontosse kirjutama ka õpetajate teenistusseaduse, kuna Liidul pole korda läinud parandada õpetajate ainelist olukorda.

Rohkesti tuli Õpetajate Liidul võitlusi pidada ka suvekooli ehk nn. hädakooli vastu. Kuna Liitu selles võitluses toetasid laiad lastevanemate ringkonnad, tulime sellest võitlusest välja soovitud tagajärgedega. Samuti tuli palju vaielda seminaride sulgemise ja nende ümbermuutmise vastu pedagoog-



E. O. L. esimees E. Murdmaa avab juubeliaktuse.

giumideks. Aeg on näidanud, et selleski küsimuses Õpetajate Liidu seisukohad on olnud õiged.

Samuti asus Õpetajate Liit 1934. a. toimunud koolireformi suhtes eitavale seisukohale, näidates, et see mõjub halvavalt meie hariduse üldtasemele. Ja me näeme, et see hoiatus oli põhjendatud. Nende kahe aasta kestel on meie hariduslik tase tunduvalt langenud.

Kuid liidul on olnud ka võite: esmajoones tuleb märkida uut keskkoolireformi, mis meid teataval määral juba rahuldab. Lastevanemate ja õpetajate vahel on aset leidnud tugev lähenemine. On teostatud suur algatus kooliuuenduse näituse korraldamisega. Eriti suuri teeneid on kooliuuenduse liikumise edendamisel ja õpetajate edasiarendamisel Liidu teaduslikul sekretäril J. Käisil. Ajakirja „Kasvatuse“ väljaandmine on sünnitanud teatavaid raskusi, kuna pole saadud ainelist toetust. Ometi on Liit suutnud ka selle väljaandmist jätkata. Erilise saavutisena tuleb märkida Eesti ja Soome õpetajaskondade vastastikkust lähenemist ja nendevahelise sõprusliidu loomist.

„Eesti Õpetajate Liidu töö on vajaline demokraatliku kooli ehitamisel. Õpetajate Liit on teinud oma tööd hooga ja südameverega ja selle töö tulemused on olnud hääd. Jätkakem seda tööd sama visalt, kui seda tehti meie riigi loomispäevil“, lõpetas Liidu esimees oma sisuka kõne.

Järgmisena asus kõnetooli haridusminister kol. A. J a a k s o n. Minister rõhutas, et tähtis osa riigielu kandmisel on organiseeritud rahval. Hariduslikud, majanduslikud ja kutselised organisatsioonid on meie rahva elus ära teinud suure töö — tõstes rahva iseteadvust ja kasvatades ühistunnet ja ühise töö tähtsuse hindamisoskust.

Suur ja tähtis osa sellest suurest tööst langeb Eesti Õpetajate Liidu arvele. Sel ajal, kui Euroopas kõmisesid suurtükid ja Venemaa viskles revo-

lutsioonikeerises, oli meie õpetaja see, kes oma ülesandeks seadis meie kauge-
mate ja kaunimate unistuste teostamise. Suurem õpetajate Liidu töö saavu-
tustest on meie emakeelne kool. Ja kui elu tõstis päevakorraks uue Eesti riiki-
liku probleemi, siis oli jällegi õpetaja see, kes relv käes seda meie suurt
unistust asus ellu viima.

Minister tähendas edasi, et meie oleme õpetajate Koja ellukutsumisega
20 aastat hiljaks jäänud. Nende kahekümne aasta jooksul on seda suurt tööd
teinud Eesti õpetajate Liit. Peame hindama seda tööd, mis oli pühendatud
õpetajate iseteadvuse ja Eesti kooli taseme tõstmisele.

Kui õpetajaskonnale on tehtud etteheiteid, et ta on pahempoolse kalla-
kuga ja liialt politiseeritud, siis polnud selles midagi imestamapanevat. Sest
tol ajal politiseeriti kõikjal. Nüüd see aeg on möödas ja loodetavasti jääda-
valt.

Meie õpetajad, need tuhanded töölised, on teinud oma tööd parema taht-
misega ja tagasihoidlikult. Parim tänu ja tasu neile nende töö eest on olnud
nende töö edu.

Elavatest kiiduavaldustest saadetuna avaldas minister A. Jaakson oma
tänu ja tunnustust eriti Liidu esimehele Enn Murdmaale, kes alates sellest
ilusast kevadehommikust, mil õpetajate Liidu rajajad Rakveres kokku tulid,
kuni tänini Liidu elu juhtimise tööst on osa võtnud, ootamata tasu ja tänu.
Samuti ütles minister tänu kõigile neile, kes õpetajate Liidu juhtimisel ja
tema tegevuse arendamisel on kaasa löönud. Minister lõpetas oma tervituse
sooviga, et alatud töö jätkuks sama innuga ja samas vaimus meie ühiste
ideaalide heaks, kelleks on meie riik ja rahvas.

Ministri kõnele järgnes hümn.

Aktusekõne pidas prof. P. T a r v e l. Kõne teemaks oli „Rahvahariduse
osa nüüdisaegses ühiskonnas“. (Kõne ilmub järgmises numbris.)

Järgnes muusikalisi ettekandeid Hubert Aumerelt viiulil ja Tallinna
Rahvaulikooli Seltsi segakoorilt T. Vettiku juhatusel.

Tervituste ja õnnitluste osa aktusekavas üllatas tervitajate rohke
arvuga ja nende siirate soovidega. Rohke õnnitlejate arv tõendab, et õpetajate
Liit on võitnud enesele 20-aastase tegevusega suure sõprade ja poole-
hoidjate ringi.

Tervitusi ütlesid Tallinna linnavalitsuse poolt koolivalitsuse juha-
taja J. K e n t s, õpetajate Kojalt esimees V. N e g g o, Soome Algkooliõpe-
tajate Liidult H. V. S a n t a l a, Soome Algkooliõpetajate Edasiharimise
Ühingu nimel koolinõunik dr. A. H u u s k o n e n, E. Koolinõunike Ühingu
J. G r ü n t a l, Täienduskoolide õpetajate Ühingu F. R a s k a, Tallinna
õpetajate Seltsilt V. P e e t, Tartu õpetajate Seltsilt Ed. L o o g a, maakonna
liitude esindajana K. N e u m a n n, vene ja ühtlasi ka rootsi vähemusrah-
vaste õpet.-kondade tervitused tõi G. S c h i l l i n g, ühing „Kool ja kodu“ poolt
E. T r i i k, Riigi ja Omavalitsuse Teenijate Liidu poolt N e r e p, Koduse Kas-
vatuse Instituudilt A. E l a n g o, E. Karskusliidult O l u p ja Kooli-Koo-
peratiivilt G. O l l i k. Viimane andis häällilapsele üle ühtlasi kinnise ümbriku.
Soome Algkooliõpetajate Liit üllatas juubilari mahuka koguteosega „Jyväskylä-
län Seminaari“.



Pedagoogilisest päevast osavõtjad.

Traaditeel olid Õpetajate Liitu tema juubelpäeval tervitanud ligi 50 isikut ja organisatsiooni, nende hulgas peaministri k. t. K. Eenpalu, Riigikogu esimees R. Penno, Tartu ülikooli rektor Kõpp, Soomest Mantele, Salmela, Saarimaa, Salokannel, Rootsi Õpetajate Liit, pr. L. Eenpalu, Eesti Lastekaitse, „Töökool“ ja palju teisi.

Juubeliaktuse lõppsõna ütles Liidu abiesimees A. Roos, mille järele aktus lõppes ühislauluga „Su põhjamaa päikese kullast“.

Pedagoogiline päev

Pärast lõunavaheaega järgnes kell 17 I tütarl. gümnaasiumi aulas pedagoogiline päev, mille kavas oli 2 referaati. Mag. A. Elango kõneles teemal „Jooni 12—14-aastase õpilase psühholoogiast“, rõhutades õpilase hingeelu tundmaõppimise ja hoolsa vaatlemise tarvilikkust. Mag. J. Estam refereeris õpilaste selektsiooni teostamisest.

Referent peatus pikemalt Ameerika koolisüsteemil, mis võimaldab otstarbekohase selektsiooni vastavalt õpilaste võimetele ja kalduvustele. Ameerika koolisüsteemi teostas meilgi F. V. Mikkelsaar ja see oli õnnelik koolikorraldus (6+2+3). Kahjuks N. Kannu reform hävitas selle otstarbekohase koolikorralduse. Nüüd selektsioon on jäänud eksamite najale, kuid eksamid ei võimalda referendi arvates õiglast selektsiooni. Üldse on selektsiooni meetodid vananenud ja kriitiliselt uurimata. Kooliuuenduse päevaküsimuseks peaks olema selektsiooni küsimuse arendamine.

Päevast osavõtjaid oli kogunenud aulatäis.

Koosviibimine

E. Õpet. Liidu 20. aastapäeva tähistamine lõppes omavahelise koosviibimisega Raua t. algkooli saalis. Koosviibimisest võttis osa umbes 150 Liidu

tegelast ja külalist, teiste seas Soome külalised H. V. Santala ja dr. A. Huuskonen, Lätist dr. Dzeivers, HM-i esindajad j.t. Muusikalisi ettekandeid esitasid Z. A u m e r e viulil ja tenor P. H ä r m. Kõnedega esinesid G. O l l i k, kes toimiski lauaperemehena, kooliv. dir. O. J. K i i s e l, dr. A. H u u s k o n e n, end. Liidu esimees M. V ä l b e, abiesimees A. R o o s j.t. Kodune koosviibimine kestis keskööni.

2. EESTI-SOOME KOOLIKONGRESS HELSINGIS

14.—18. juunil 1937. a.

Tänavu suve algul 14.—18. juunil Helsingis peetud 2. Eesti-Soome koolikongressile kogunes osavõtjaid Eestist 340 ja Soomest umbes samapalju. Seega juba osavõtjate arvult kujunes kahe vennasrahva õpetajaskonna ühiskongress suursündmuseks, mille tähtsust veelgi tõstis kongressi sisuline külg väärtuslike ning eluliste ettekannetega ja arvukad koosviibimised, mis olid mõeldud sõpruse süvendamiseks ja uute sidemete loomiseks. Seetõttu võib küll ütelda liialdamata, et Eesti-Soome kultuurilise koostöö alal möödunud koolikongress tähendas suurt sammu edasi ja et selles töös nüüd ulatuslikult esikoht kuulub kummagi maa kooliväele, eriti aga algkooliõpetajaskondadele. Alljärgnevas esitame kokkuvõtliku ülevaate kongressi käigust ja tööst.

Saabumine ja pärjapanek

Eesti õpetajad saabusid Helsingi esmaspäeval, 14. juunil täpselt ettenähtud ajal — kell 14. Sadamas oli eestlasi vastu võtmas koolikongressi Soome toimkond terves koosseisus. Laeva sildumisel Soome Valgekaardi orkester mängis Eesti hümnid. Haridusnõunik A. S a l m e l a tervitas esimesena eestlasi lühikeses südamliku kõnega.

Pärast lühikest korraldamist ühiskorteris siirdusid eestlased rongikäigus Eesti lipu järel Vanakiriku puestikku, kus rivistuti ümber Eesti Vabadussõjas langenud soomlaste mälestussamba. Kongresslasist moodustatud koor laulis Türrpu „Muru kasvab mulla pääle.“ E. O. Liidu Soome toimkonna juhataja ja Liidu abiesimees J. R u m m o pidas lühikeses kõne, milles avaldas kõigi eestlaste tänu neile sangareile, kes tulid ja aitasid meid raskeimal hetkel. Eesti õpetajate poolt asetati mälestussamba jalale Eestist kaasa toodud pärg, mis oli kaunistatud sinivalgete lilledega.

Umbes samal ajal avati Kaisanieme algkoolis ka koolinäitus, mis haaras koolimaja 4 korda ja kujunes kõigiti Soome koolielu ulatuslikuks ülevaateks. Näituse kirjeldus vt. „Õpetajate Leht“ nr. 26/27 — 1937.

Tutvumiskoosviibimine

Saabumispäeva õhtul veedeti Helsingi suurimas ja uuemas koolimajas — Aleksis Kivi algkoolis, kus kell 18 algas ühislaulude harjutus ja kell 20 koosviibimine. Õhtupoolsete rongidega oli saabunud pealinna koolikongressile ka rohkesti soome õpetajaid, nii et avar saal ei suutnud mahutada kõiki osavõtjaid, vaid osa pidi jälgima ettekandeid eesruumist läbi avatud ukse. Paljud Eesti õpetajaid leidsid eest vanu tuttavaid. Kokkutulnud ühisperet tervitas kongressi päätoimkonna juhataja haridusn. A. S a l m e l a. Tallinna Pedagoogiumi õpilaskoor esitas eesti ja soome laule.



Eesti õpetajad panevad pärja Soome sangarite mälestussambale.

Kõnega esines Soome koolivalitsuse peadirektor O. Mantere, kes toonitas eriti Eesti ja Soome õpetajateliitude sõpruslepingu osatähtsust kahe maa õpetajaskonna lähendamisel. Härra Mantere ei kahtle, et kahe hõimurahva õpetajail on kindlasti palju õppida teineteiselt.

Koolikongressi avamine

toimus teisipäeva, 15. juuni hommikul vanas üliõpilasmajas. Avaaktusest võtsid osa Soome haridusminister U. Hannula, siseminister U. Kekkonen, eesti saadik H. Rebane j. t. tähtsaid koolitegelasi. Eesti haridusministeeriumi esindas haridusnõunik M. Raud.

Avaaktus algas Sibeliuse „Finlandiaga“ Soome Valgekaardi orkestrilt. Minister Hannula võeti kõnetooli asumisel vastu kestva ovatsiooniga. Minister oma avakõnes märkis ms. eesti keeles järgmist:

„Lugupeetud eesti külalised!

Ütlen Teile südamlikult teretulemast teisele Eesti-Soome koolikongressile ja ühtlasi ka Soome pealinna. Eesti ja Soome õpetajate vaheline ühistöö on viimaste aastate jooksul kujunemas üha lähedasemaks. Huvi hõimutöö vastu on õpetajate hulgas süvenenud. Selle kujukaks tõenduseks on tõsiasi, et praegusel koolikongressil on nii Eestist kui ka Soomest saabunud arvurikkalt noori, üsja õpetajakutse omandanud õpetajaid. Olen kindel, et nad nooruse tulise innuga saavad töötama kõige jõuga vennassidemete kindlustamiseks kummagi maa noorte vahel. Meie ühistöö muutub kergemaks ja positiivsemaks lähitulevikus, kui on lõpulikult sõlmitud Eesti-Soome vaheline kultuurileping, mille üle meie maade valitsuste vahel para-



2. Eesti-Soome koolikongressi avaaktus Helsingis 15. VI 1937.

jasti toimuvad nõupidamised. See leping — nii ma loodan — tekitab üha elavamad läbikäimised Eesti ja Soome vahel.

Tunnen otsekohest rõõmu selle üle, et Teie, eestlased, mitmesajalise hulgana olete saabunud meie külalisteks. Soovin kogu südamest, et Teie tunneksite ennast hästi siin Soomes. Kujunegu praegu tööle asuv kongress Teile viljarikkaks ja palun, viige sellest ja külaskäigust oma vennasrahvale meeldivad mälestused koju kaasa.“

Saadik H. Rebane avaldas lootust, et kongress ületaks harilike kongresside raamid. „Kui meie kultuuriehitus on rajatud õigele alusele, siis ei suuda tugevamadki tuuled kõigutada meid ega meie iseseisvust.“

Tervitusi töid kongressile Eesti haridusministeeriumi poolt M. Raud, Eesti toimkonna juhataja H. Rajamaa ja Õpetajate Koja poolt esimees V. Neggo, Eesti-Soome Ühingu poolt siseminister U. Kekkonen ja Helsingi linnanõunik Janatuinen.

Esimene tööpäev, 15. juunil

Esimese referaadi pidas koolikongressil prof. Erik Ahlman kasvatuseladustest, meetoditest ja sihtidest. (Vt. lk. 337).

Haridusnõunik M. Rauda ettekanne „Usuline kasvatus Eesti koolis“ selgitas esijoones neid põhjusi, miks usuõpetus meie algkoolis valitsevast seisundist on pidanud lahkuma juba aastakümneid tagasi. Selles mõttes on erinevusi Soome ja Eesti vahel. Meie oleme olnud tunnistajaiks, kuidas võõrad ollused kasutasid usku ja kirikut selleks, et halvata rahva elujõudu ja takistada teda võitluses oma pühade õiguste eest. Seda vististi ei ole soomlased tunda saanud.

Edasi kõneleja andis põgusa ülevaate usuõpetaja isikust, süsteemist ja meetodeist.

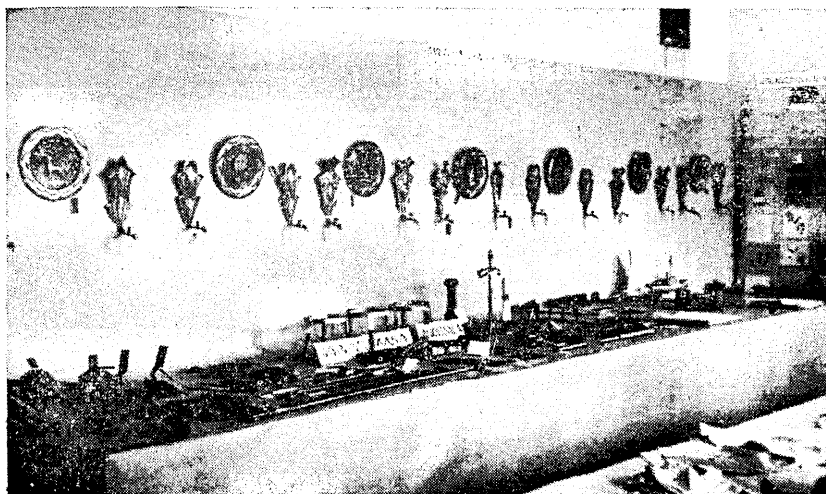
Pärast kaht esimest referaati hargnes osavõtjate pere kaheks, algkooli ja keskkooli osakonnaks. Algkooliõpetajaile korraldatud ettekanded toimusid Kaisanieme algkoolis, kuna keskkooliõpetajad pidasid koosolekuid Seisuste majas.

Eriti suurt huvi, eriti eestlaste poolt, osutati haridusnõunik A. Salmele ettekandele Soome koolielu ühest akuutsemast küsimusest — Soome täiendus- ja järelkoolist (jatkoopetusest). Ettekanne ilmub „Kasvatuse“ järgmises numbris.

Järgnevalt J. Käis esitas ülevaate algkooliõpetajate edasiharimise küsimusest Eestis ja samal teemal valgustas Soome olusid N. Oksanen.

J. Käis oma loengus märkis kokku võetult järgmist:

Õpetajate edasiharimises ja kooliuuendusliikumises Eestis on seni juhtivat osa etendanud Eesti Õpetajate Liit. Edasiharimise otstarbel on korraldatud rida täienduskursusi üksikuis õppeaineis, ekskursioonijaamu, üleriigilisi aineõpetajate kongresse. Kooliuuenduse alal on püütud tutvustada õpetajaid uenduspedagoogiliste vooludega kooliuuenduspäevade-nädalate ja koolinäituste kaudu, silmas pidades eriti üldõpetust ja individuaalset tööviisi tööjuhataste



Soome koolinäitus. Algkoolide metalltöid.

menetlusega. Seda tööd juhib Liidu pedag. toimkond. Aktiivsemad kooli-uuenduse pooldajad on koondunud nn. kooli-uuendusrühma. E. Õ. Liit on hoolitsenud ka uuenduspedagoogilise kirjanduse soetamise eest. Nii on õpetajakonna hoolsa tööviljana loodud omapärane eesti kool. Viimasel ajal raskendab õpetajate edasiharimistööd toetuse lõpetamine haridusministeeriumi poolt ja õpetajate töö ülekoormus nn. seltskondlikul alal.

Keskkooli osakonnas refereerisid esimesel kongressi päeval dr. phil. Jaakko Korpikallio uue kasvatusaare arengust Inglismaal, haridusnõunik J. Aavik Eesti uuest gümnaasiumist ja mag. Aarne Varonen keskkooli aja-looõpetuse kursusest.

Esimese tööpäeva õhtu veedeti Seurasaarel Helsingi linnavalitsuse poolt korraldatud kohvil. Siin tervitas eestlasi isiklikult Helsingi linnapea dr. Tuulenheimo. Kohal viibisid veel ministrid Hannula, Kekkonen ja Rebane. Eestlaste poolt tänas linnapead ja linnavalitsust õpet. J. Parjõgi.

Õpetajateliidud kinnitasid sõprust

Möödunud aastal V Soome-Ugri kultuurkongressi ajal, millest osa võttis mõnisada soome õpetajat, annetasid Soome Algkooliõpetajate Liidu esindajad E. Õpet. Liidule sõprusliidulepingu sõlmimise aastapäeva puhul Soome lipu. Nüüd taas viljaka ühistöö aasta möödumisel kinnitati sõprust uuesti. Kitsamale ringkonnale teisipäeva, 15. skp. õhtul hotell „Tornis“ 10. korral korraldatud koosviibimisel E. Õ. Liidu abiesimees ja Soome toimkonna juhataja J. Rummo andis Soome Algkooliõpetajate Liidu esindajale H. V. Santalale üle Eesti lipu hõbeplaadiga järjest süveneva sõpruse kinnitamiseks.

Kongressi teine tööpäev, 16. juunil

16. juunil esitasid üldloenguid järgmised lektorid: prof. V. Tarkiaisen soome ja koolinõunik V. Alttõ a eesti uuemast kirjandusest, ülemõpetaja E. A. Saarimaa: Iga aine õpetus on emakeele-õpetus, ja konsul E. Vesterinen Soome metsadest ja turismist. Kuna Soome koolivalitsusel on kavatsus avaldada referaadid täielikult trükis, siis loobume siin nende refererimisest, peale selle ilmub osa referaate „Kasvatuses“.

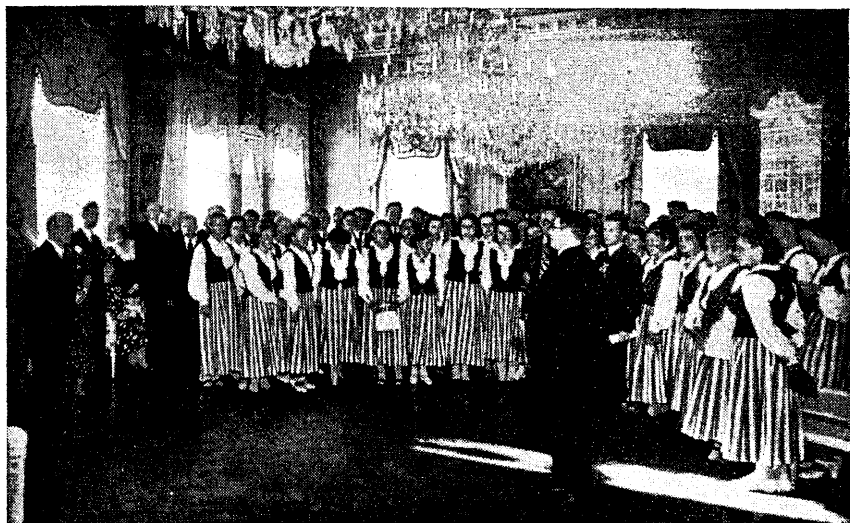
Õhtupoolikul töötati taas lahus: algkooliõpetajad Kaisanieme algkoolis ja keskkooliõpetajad, arvult mõnikümmend, Seisuste majas. Algkooliõpetajale esinesid loengutega haridusnõunik K. Saarialho, andes kujuka pildi õpilaste sooja eine korraldamisest Soome algkoolides. Õpetaja J. Parijõgi tutvustas soome ametikaaslasti soomekeelses kõnes novellistliku ajalookäsitlusega algkoolis, millist võtet ta edukalt rakendanud tegelikus koolitöös. Eestis juba tuntud nimekas Soome kehakasvatustegelane nõunik Arvo Vartia ettekannet: Meeleolu mõjust tervisele ja tööväimele — kuulas väga palju eestlasigi, kuigi ettekanne toimus soome keeles. Referent väitis, et inimese tervis oleneb suurel määral tema meeleolust. Rõõmus meel ja optimistlikud mõtted tervendavad inimest, kuna mured ja pessimistlikud mõtted hävitavad tervist. Seepärast toogem koolitöössegi rohkem rõõmu.

Õpetaja Iivar Kempinen'i loeng soome algkooliõpetajate kutselisest tegevusest tuli hilise aja tõttu edasi lükata järgmisele päevale. Ettekanne ilmus täielikult „Õpet. Lehes“ nr. 26/27 k. a.

Seisuste majas keskkooliõpetajate osakonnas esitasid loenguid dr. phil. Ilmari Havu — Juhani Aho arengust kirjanikuna (eesti keeles) ja õpet. A. Vaigla — abituriendi küpsuse astmesa (soome keeles).



Soome koolinäitus. Forssa töörahvaülikooli naiskäsitöid.



Eesti õpetajad Soome haridusministri vastuvõtul. Vasakul minister U. Hannula. Tagaplaanil Tallinna Pedagoogiumi koor. Ees haridusnõunik J. Aavik tervitab Soome haridusministrit.

Vastuvõtt Soome haridusministri juures

16. juuni õhtul korraldas kõigile eesti õpetajale ja 50-le soome õpetajale vastuvõtu pr. Hannula ja Soome haridusminister U. Hannula. Vastuvõtt toimus Soome välisministeeriumi esindusruumes. 330 eesti õpetajat surusid pr. ja hr. Hannula kätt. Vastuvõtul viibis ka Soome peaminister prof. Cander.

Eesti õpetajate tänu ja tervituse esitas haridusnõunik J. Aavik soomekeelses kõnes, tähendades, et lähenemistöö on nüüd sattunud õigetesse rööbastesse ja õpetajail on siin täita suuri ülesandeid. Eriti tuleks tähelepanu pöörata aga vastastikusele keeleõpingule ja keelest arusaamisele. Keeleoskus on võtmeks rikkalikesse kirjanduse ja teaduse varaaitudesse.

Tallinna Pedagoogiumi segakoor õp. A. Pruuli juhatusel laulis eesti ja soome laule. Minister U. Hannula tänas tähelepanuavalduse eest eesti-keelsete, südamest tulevate sõnadega, tähendades, et ta on õppinud Eestit armastama kui oma teist kodumaad.

Vastuvõtt kestis poolteist tundi, mille jooksul kohvitassi juures arenes elav keskustelu.

Kongressi viimasel tööpäeval

17. juunil, esitati kaks eestikeelset loengut soomlastelt, nimelt karskuskasvatustööst Soome algkoolis mag. Hilja Vilke m a a l t ja vabaharidustööst Soomes haridusnõunik Y. Län sil u o t o 'l t. Referent andis eriti kujuka pildi vabaharidustöö arengu ajaloolisest tagaseinast, jõudes lõppkokkuvõttes sellele arvamisele, et kujunegu koolikorraldus milliseks tahes, ikka on selle kõrval suur ja väärikas koht vabaharidustööl eriti areneva noorsoo hulgas, sest just

hästi korraldatud vabaharidustöö on märgiks vaba rahva võimsast ja jõulisest hariduspüüdest.

Mag. J. Estam esitas loengu kooli osast Eesti ühiskondlikus arengus, mis peaks olema tuttav Eesti õpetajaile, sest see ilmus k. a. „Kasvatuses“ nr. 1. Keskkooliõpetajaile refereeris õpet. A. Vaigla abiturienti küpsuse astmest soome keeles.

Samal päeval tutvuti eduskunna hoonega, kus seletusi andis haridusnõunik A. Salmela.

Sama päeva õhtupoolsed loengud peeti täie auditooriumi ees. Dr. Kalle Sorainen'i ettekande teema keskkooliastujate küpsustasemest oli lähedane õp. A. Vaigla referaadile, pakkudes huvitavaid võrdlusvõimalusi. H. Rajamaa ettekannet õpetajate valmistusest Eestis kuulati suure huviga, kuna küsimuse ümber pole vaibunud Soomeski äge vaidlus.

Vastastikuse lähendamise praktiliste võimaluste otsingu seisukohalt osutus igale koolikongressist osavõtjale huviküllaseks Helsingi linna koolinõuniku dr. Aarne Huuskonen'i ettekanne hõimutöö praktikast. (See referaat ilmub järgmises numbris.)

Soome koolides kõrgel tasemel olevast kehakasvatusest andis pildi dr. Kaarina Kari loeng rühi eest hoolitsemisest. Järgnev proovitud võimlemises oli kokku meelitanud sedavõrd rohkesti pealtvaatajaid, et avar saal jäi päris kitsaks. Võimlemistund tüdrukutele pakkus meeldiva näite süsteemikindlast tööst sel alal Soome koolides. Sellel tunnil tarvitatud harjutused ja võtted näitasid, mida võib saavutada leidlik õpetaja lihtsate vahenditega. Eriti imponeerisid harjutused, mis olid pühendatud rütmi arendamisele.

Eesti õpetajad kviteerisid meeldiva tunni kolmekordse „elagu“ hüüdega lektorile.

Kongressi lõpetamisel anti töötus jääda läänemere-soome kultuuri lööksalgaks

Pärast loenguid siirduti sadamasse, kus kaks valget laeva kongressist osavõtjad kandsid oma turjal Suomenlinna kindlusse. Selle retke tegi õpetajatega kaasa taas haridusminister U. Hannula abikaasaga. Suomenlinna ajaloo ja asutamise kohta tutvustas kongressilasi oberst Poppius. Kindluse asutaja Ehrenswardi kalmul lauldi „Oi kallis Soomemaa“ õpet. Siirilä juhatusel.

Pärast paaritunnilist tutvumist koguneti ringis saare lõunapoolsele kaldale kõrgele kaljurinnakule, kus peeti kongressi lõpukõned. Haridusnõunik A. Salmela tänas Soome peatoimkonna poolt kõiki osavõtjaid. Seejärel loovutas ta kõnejärje pr. L. Vesterisele, kes pidas sooja kõne Soome sillast.

„Soomes sündis rahvuslik ärkamine inimpõlv varem kui Eestis. Kui Soomes saja aasta eest asutati Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja ilmus trükist Kalevala, siis Eestis valitses veel teoorjus. Aga kui Soomes 70 aasta eest Snellman ehitas rahvuslikku, autonoomset riiki, oli jõutud Eestiski pidada esimene laulupidu, oli jõutud kuulutada nõudmised emakeelse hariduse ja kõrgema emakeelse kooli kohta. Jälle sõideti Eestist Soome, jälle tunti Eesti poolt Soome silla vajadust. Venestuse ajajärk teatud määral lähendas soomlasi eestlastele. Sellal tundsi end olevat rohkem üheväärsed, nagu õnne-



Kongressi lõpetamine Suomenlinna kindluse kaljusel mäel. Haridusnõunik M. Raud peab tervituskõnet. Esireas (vasakult): pr. L. Vesterinen (setu rahvarõivas) ja teised Soome toimkonna liikmed — haridusnõunik A. Salmela, H. V. Santala, dr. A. Huuskonen ja N. Oksanen.

tuskaaslased. Sellal võis juba kuulda soomlasigi igatsemas Soome silda. Sel ajal Eesti hakkas andma lisajõude ühiseks kultuuritööks. Nimetame siin vaid keele ja rahvaluule uurimusi. Soome sild sai teadusliku aluse.

Tugevaimad talad pandi Soome sillale Vabadussõjas südameverega ja inimeluga. Verega kirjutati alla sõnadeta kaitseseping. Vägitöö kaunim jääb seisma veerevate aegade voolus. Nii on kivisse raiutud Vanakiriku puiestiku mälestussambal.

Siin Soome lahe saarel seisame meie, kellele määratud alata uus a ja s t u läänemere-soome rahvaste ajaloos. Siin seisame, siin vaatame avarale merele ja unistame edasi Soome sillast. Ja me kõik tunneme valusalt, et meie soovide sild ei ole veel valmis.

Mis takistab seda?

Sellelegi küsimusele on vastatud juba 50 aasta eest. Eesti poolt loodi Soome silla igatsus, Soome poolt anti vastus, miks ta ei ole valmis. Õiget vaimu ja võimsaid tegusid on vaja.

Soome silla mõte on suur mõte ja suuruse mõte. Ükski rahvas pole väike, kui ta ei taha olla väike. Me ei nõua võimu. Me nõuame vaimusuurust. Üheskoos oleme suuremad, oleme tugevamad. Siia Soome lahe saartele, Eesti viljaväljadele Jäämerest Koivani, Peipsist Tornio jõeni me loome oma kultuurpiirkonna, läänemere-soome kultuurpiirkonna. See on juba olemas. Me vaid olgem sellest teadlikud. Töötagem nii, et meie töö valgus paistaks kogu maailmale.

Kaasvõitlejad kultuuritöös! Oleme soome-eesti haridustöö tegijad täna koos siin Soome riigi kaitsevallidel. Andkem siin täna lubadus jääda läänemere-soome kultuuri l ö ö k s a l g a k s !

Siin tunneme paremini kui kuskil mujal, et ei või olla vaba Soomet vaba Eestita, et ei või olla ühissoomelise kultuuri ilma teineteiseta. Hüüdkem kolmekordne elagu igaüks omas murdes Soome-Eesti kultuuritöö kordaminekuks!“

Pr. L. Vesterise kõne järele lauldi E. Võrgu „Eesti lippu“ ja Sibeliuse „Isamaale“. Haridusnõunik M. R a u d tänas soomekeelses kõnes eestlaste nimel kõige selle sõbralikkuse eest, mille osaliseks nad on saanud Soomes. Huumorika kõnega esines mag. H. R a j a m a a, avaldades eriti sooja tänu haridusminister U. H a n n u l a l e, kelle ettepanekul hüüti hõimutööle kolmekordne elagu.

Selle Suomenlinna kõrgel kaljusel kaldal peetud võimsa ja meeleolurikka koosviibimisega lõppeski koolikongress.

Järgmisel päeval sooritati veel väljasõit laeval Porvoosse, milline kõigiti õnnestus kauni ilma tõttu. Sõidul huvitas eestlasi eriti Soome skääristik. Porvoos käidi Runebergi muuseumis, kalmul ja mälestussamba juures ning tutvuti Verner Söderströmi trükikojaga.

Porvoost sõitsid veel edasi kaks ekskursiooni, neist üks Viiburi, Imatrale, Saimale ja Savonlinna prl. S. Sippola ja õp. A. Käppa juhatusel ning teine peamiselt Tartu Pedag. õpilasist koosnev Hämeenlinna prl. Laine ja mag. H. Rajamaa juhatusel.

Enamus eestlasi lahkus Helsingist laupäeval, 19. juunil, „Ariadnega“.

Soome haridusminister U. H a n n u l a annetas koolikongressi Eesti toimkonna juhatajale mag. H. Rajamaale 10-kõitelise suurteose „Soomemaa“. Kõik Eesti toimkonna liikmed, lektorid, koorijuhid ja esinejad said haridusministrilt kingituseks pilditeose „Helsinki“ vastava pühendusega.

2. Eesti-Soome koolikongressil soome koolitegelastelt ettekantud referaate ilmub järgmises numbris.

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.— (ühes kaasandega kr. 4.—), ½ aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksiknumber 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: E n n M u r d m a a. Tegevtoimetaja: J o h. K ä i s.

Toimetuse kolleegiumi liikmed: K. M i h k l a, A. V a r m a.

Trükitud Eesti Ühistrükikojas, Tallinnas, 9. augustil 1937.

PÕLLUMAJANDUSLIK KIRJASTUSÜHISUS

Tallinn, Suur Karja 2

Tel. 454-70 / Postkast 54 / Posti jooksev arve 474

Paberikauba ja koolitarvete müük.
Tellimiste vastuvõtmine nii eesti kui välismaa ajakirjadele ja raamatutele. Uhisustele vajalikkude arveraamatute müük. **Trükitööde vastuvõtmine.**

Koolid, õpetajad, raamatukogud ja koolikooperatiivid, soodsamalt ostate vajalikud **kooli- ja kirjutustarbed ning õpperaamatud** meilt

Enne ostmist jälgige ja nõudke meie hinnakirju

Raamatuid ja ajakirju,

meelelahutuse ja ajaviite kirjandust.

Teaduslikku kirjandust,

kirjandusloolisi andmeid ja teateid.

Keelte õpperaamatuid,

sõnastikke ja leksikone.

Teooria- ja lasteraamatuid

igale vanusastmele.

Õpperaamatuid ja -vahendeid

koolidele ja õppeasutistele, saksa, inglise, prantsuse ja vene keeles.

Tellimised sise- ja välismaa raamatuile ja ajakirjadele täidetakse kiirelt.

Kluge & Ströhm • F. Wassermann

PIKK 9.

T A L L I N N.

PIKK 7.

EESTI ÜHISTEGELINE KINDLUSTUS- KESKSELTS

TALLINN, SUUR KARJA 19
TELEFON 426-83

*Vastastikuste kindlustusseltside
nõuandekoht ja edasikindlustuse-
keskkorraldus*

OSCAR STUDE, Tallinn

Ekspeditsiooni-äri, asutatud 1882. a.

**Ladustamine — Inkasso — Kinnitus —
Laevaagendid**

Oma puksiirid ja laod raudteeühendusega

Oma autopark

**Koninklijke Nederlandsche Stoomboot
Maatschappij, Amsterdam, esindaja**

OSAKONNAD: Pärnus, Pühavaimu 8
Tartus, Ülikooli 44
Valgas, Maleva 2
Viljandis, Lossi 8

Kõigi kohtade telegr. aadress: „STUDEOS“



Nõudke õigal pool

Haridusministeeriumi poolt kinnitatud

puhtvillast

õpilaste ülikonnariiet,

mida valmistab

NARVA KALEVI MANUFAKTUUR

Iga kangas kannab vabrikumärki.



„ÜHISELU“ TRÜKIKOJA

JUHTLAUSEKS ON:

hea töö, täpne ja
kiire tellimiste täit-
mine, mõõdukad hinnad

Sellepärast Aktsiaselts „Ühiselu“
trükikoda ongi see asutus, mida
Teie vajate oma trükitööde täit-
miseks.

Tellimiste täitmine trükikoja kontoris **Pikk 42, Tallinnas.**

Telefonilised tellimised — tel. 432-04.



SINGER

õmblusmasin on masin kogu eluajaks. Tema headus on tunnustatud paljude tuhandete tarvitajate poolt Eestis, nii linnades kui maal. Tema mitmekülgne tarvitamisevõimalus on suureks töö ja raha kokkuhoiuks igas peres.

Koolidele erisoodustused.

T I G A S U G U S E D
KUMMI- JA METALL-
EMPLID

šabloonid, metsakirved.
Numeraatorite parandus.

A. TARGAMA
TALLINN, NUNNE TÄNAV 18
(S. Kloostri nurgal). Tel. 473-69

Õppetarbeid

kooskõlas õpetajate ja õpilaste soovidega valmistakse ajakohaselt sisustatud ETK tehaseis

ETK valmistab kirjutuse-, joonistuse- ja noodivihke (värviliste kaantega, kaantel ajakohased pildid), kaustikuid, kirjutuse- ja joonistusblokke, märkmikke, taskuraamatuid, kooli- ja dokumenditinti, vesivärve „Vikerkaar“, kontoriliimi, kooliranitsaid, kohvreid, portfelle jne.

Peale selle on **ETK** koolitarvete laos müügil igasugused muud koolitarbed ja käsitöö vahendid, kooliraa-
matud ja noorsookirjandus.

Rikaliku tagavara ja valitud artiklite tõttu on **ETK** parimaks sisseostukohaks õpetajate- ja õpilaskooperatiividele.

ETK PEAKONTOR:

Tallinnas, Narva mnt. 27.

HARUKONTORID:

Tartus, Kuperjanovi tn. 21

Narvas, Posti tn. 63

Rakveres, Kauba tn. 8

Viljandis, Tallinna tn. 4

Valgas, Võru tn. 6

Kuressaares, Veski tn. 9

Abjas, raudteejaama juures

Pärnus, Tallinna mnt. 8.

Uue kooli tööraamatuid õpilasile

Lisadena metoodilisele põhiteosele „Uusi teid algõpetuses“ on ilmunud:

Joh. Käis. Esimesed vaod. Liikuv lugemik ühes tööjuhatustega. I õppeaasta. Sügisest jõuluni. Hind 50 senti. Jõulust kevadeni. Hind 60 senti. II õppeaasta. Sama. Hind 40 ja 80 snt.

Joh. Käis. Lastelood piltides. Lisavihk „Esimestele vagudele“ I, värviliste piltidega. Hind 45 senti.

Pääle selle lisavihud I ja II õppeaastale valitava lugemisainega ja tööjuhatustega: I Laste suvised lõbud — 10 snt. II Sügis tuleb — 8 snt. III Kallil jõuluajal — 10 snt. (II õppea. — 15 snt.). IV Laste tööst ja mängust — 10 senti. V Loomalookesi — 10 snt. VI Kui kevad on tulnud — 8 snt. (II õppeaasta 12 snt.).

Joh. Käis. Emakeele töövihk. I ja II õppeaasta, à 30 snt.

Joh. Käis - A. Budkovsky - A. Lehis. Matemaatika-töövihud I—VI õppeaastale, à 3 vihku. Hind 30—60 snt.

Joh. Käis - A. Lehis. Arvutuskaardid. I ja II õppeaastale, kummalegi 120 kaarti, hind Kr. 1.30 komplekt; III ja IV õppeaastale, kummalegi 60 kaarti, hind 65 snt. komplekt.

Tööjuhatusi: Joh Käis. Looduseõpetus IV — 15 snt., V — 45 snt., VI — 75 snt. — Joh. Käis - B. Rea - V. Horm. Maateadus IV — 25 snt., V — 30 snt., VI — 35 snt. — V. Ordlik. Ajalugu IV õppeaasta — 50 snt. — A. Udras. Ajalugu V — 40 snt., VI — 45 snt. — R. Reiman. Lugemise tööjuhatusi. V õppeaasta — 40 snt., VI — 45 snt.

Saateainet: Joh. Käis. Looduseõpetus. IV — 40 snt., V — 50 snt., VI₁ — 55 snt., VI₂ — 60 snt.

Maateaduse teste: B. Rea, IV ja V õppeaasta; V. Horm, VI õppeaasta.

Kontuurkaardid: Eesti, Euroopa, Läänemeremaad, Läti — Taani — Holland, Inglismaa, Prantsusmaa, Kesk-Euroopa, Aasia, Aafrika, P.-Ameerika, L.-Ameerika. Austraalia, kõik maailmajaod, à 1 snt.

Ajaloo kontuurkaardid V. Ordliku tööjuhatusetele, IV õppea., 5 kaarti.

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“,

Tallinnas, Pärnu mnt. 17.
Rakveres, Tallinna tn. 24.

Kõige

*valikurikkam ja parim
ostukoht*

õpetajatele ja õpilastele

kõiksugu

koolitarvete,
paberikaupade ja
kooliraamatute alal

on

„Päevalehe“

raamatukauplused

Suur Karja tän. 23.
Tel. 446-11 ja 479-25

Pikk tän. 2
Tel. 428-83

TALLINNA

EESTI KIRJASTUS-ÜHISUS

„POLARIS“

EESTI KINNITUS-A.-S.

võtab vastu järgmisi KINNITUSI:

tule-, murdvarguse-, veo-,
väärtsaadete-, kasko- (laevakerede)
ja klaasikinnitusi.

Seltsi põhi- ja tagavarakapitalid ületavad

Kr. 1.000.000.—

Seltsi asutamisest peale on kahjude eest
välja makstud üle

Kr. 5.000.000.—

Soliidne edasikinnitus!

Kahjud likvideeritakse viivitamata!

Juhatus asub Tallinnas, Vana Viru 12. Kõnetraat 426-66.

Telegrammi-aadress: „POLARIS“.

Osakond asub Tartus, Suur Turg 11. Kõnetraat 6-75.

Esindajad kõigis linnades ja maakohtades.