

BÜLLETÄÄN



EESTI ÕPETAJATE KESKÜHINGU
HÄÄLEKANDJA

Eesti Õpetajate Keskuhingu
häälekandja

B Ü L L E T Ä Ä N
NR. 3

Bulletin of the Estonian Teachers Associ-
ation in exile with summary in English

Toimetus:

Erik Saare (ansvarig utgivare)

H.Kirikmäe, T.Künnapas, V.Muld, O.Olesk

P.Puusepp, H.Rajamaa

Stockholm 1954

S i s u k o r d:

	leh.
1. Eesti noor ja eesti kool	3
2. USA-s asuvate eesti täienduskoolide aruanne	11
3. Rootsi koolireformist	16
4. Koolioludest USA-s	26
5. Kutsevalik ja algkoolilõpetaja	31
6. Tähelepanekuid tööst Rootsi algkoolis	35
7. Töövõimalusist Rootsi keskkoolides ja gümnaasiumides	40
8. Rahvusvahelised õpetajate kongressid Oxfor- dis	41
9. Märkmeid Põhjamaade 16. koolikongressilt Oslos	47
10. Eesti õpetajate keskkõhingu tegevusest	51
11. Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu tööst ...	53
12. Summary in English	55

+ + + + +

Endel Kõksi kaas

E e s t i n o o r j a e e s t i k o o l .

Esimene tutvus paguluses eesti noore ja eesti kooli vahel algas 1944 a. sügisel laagreis. Neis ellukutsutud koolid ei tundnud õpilastepöuda: iga lapsevanem saatis endastmõistetavalt oma lapse laagrikooli ja iga noor luges endastmõistetavaks selles käimise, sest mida muud ta oleks osanudki peale hakata oma pikkade tegevusest-tühjade päevadega.

Laagrikooli eluiga oli aga lühike ning lõppes Rootsis peaaegu kõikjal juba samal kooliaastal laagrite likvideerimisega. Laagrielanikud-eestlased aga hajusid laiali üle maa ning astusid liikmeiks kohalikku külalislahkesse ühiskonda: täiskasvanud lülitusid tööprotsessi ja noored asusid jätkama oma katkenud haridusteed rootsi kooles.

Side aga eesti noore ja eesti kooli vahel ei katkenud. Kõige õnnelikumas olukorras olid Stockholmis elama asunud noored, kellel osutus võimalikuks oma õpingute jätkamine seal eestlasliku agarusega ellukutsutud emakeelses algkoolis või kõrgemaastmelisis kooles. Üle Rootsi laialivalgunud eesti noorte jaoks loodi aga sootuks uus koolitüüp, mis kannab küll tagasihoidlikku t ä i e n d u s k o o l i nimetust, aga on tegelikult paigaks, kus antakse põhilisi teadmisi eesti noortele n.n. rahvuslikes õppeaineis.

Täienduskool pole aga algusest peale suutnud meelitada oma tööst osa võtma oma lähemas ümbruses elunevaid noori sama 100 %-lise endastmõistetavusega, nagu seda suutis laagrikool. Teatava määrani on see ju ka mõistetav: täienduskool ei asu mitte iga eesti kodu nii lähedas naabruses nagu laagrikool; osa lastevanemaid oli ootamatu kiirusega sulanud kohalikku ühiskonda juba niivõrd, et tuhumus arusaamine emakeelse kooli tähtsusest; osale

eesti noortele valmistas aga päevane koolitöö võrkeelses koolis juba sellised raskusi, et aega ega jõudu ei jätkunud osavõtmiseks õhtusest täiendus-koolitööst.

Kui 6 - 7 aastat tagasi täienduskooli ellu kutsuti, oli vaimustus suur ning selletõttu täienduskoolist kõrvalejäänud õpilaste protsent väike. Aasta-aastalt on see aga kasvanud. Üks kirjutis ajakirjas "Bülletään" nr. 1, mis toetub täienduskoolide aruandele, hindas kõrvalejäänute protsenti 1950/51. õppeaasta kohta Rootsis keskmiselt 30-le. See protsent, mis tundub olevat pigem tagasihoidlik kui üle hinnatud, on aga sealt alates järsult tõusnud. Täna näime paraku olevat jõudnud sellise olukorrani, kus nende algkooliealiste noorte üldarv, kes elavad täienduskoolide piirkonnas, aga nende tööst osa ei võta, kipub saama võrdseks täienduskoolide õpilaste üldarvuga, kui see juba isegi ei ületa seda. Side eesti noore ja eesti täienduskooli vahel on lõdvenemas...

See kurb tõsiasi näitab, kuivõrd kiiresti ja kuivõrd sügavale on tunginud assimileerumispisik juba meie rahvuskehha. Kuna koolist kõrvalejäänud on enamuses küpsed ohvrid assimileerumisele ja lisaks sellele iga läbilõike täienduskool Rootsis võiks nende arvel õpilastearvu peaaegu kahekordistada ning see-ega senisest elujulisemaks muutuda, ongi täienduskoolidele üheks suuremaks probleemiks küsimus: k u i d a s v ö i t a k o o l i s t k ö r v a l e j ä ä n u i d l i i k m e i k s k o o l i p e r e l e .

Vahendite otsimisel selleks pole huvituseta jälgida põhjusi, millest on tingitud kõrvalejäämine eesti koolist. Kõnetades kõrvalejäänud õpilaste vanemaid, esitavad viimased tavaliselt põhjustena pinges-rikka töö rootsi koolis, pika koolitee eesti kooli- ni, lapsele ebasobivad nädalapäevad või kellaajad eesti koolis, lapse hädise tervise jne. Üksikuil juh- tudel antakse kaudselt mõista, et kardetakse ka eesti keele õppimise segavat mõju rootsi keele õppimi- sele.

Oleme püüdnud jõudumööda mõista kõiki neid koolist kõrvalejäämise põhjusi. Kui aga samas näeme paljusid kõrvalejäänuid õhtupoolikuil mängimas tänavail ja mängumurudel, sageli rootslasist mängukaaslastega, või sagedasti külalistena kinouste või staadionivärvate taga, tekib meis kahtlus nende va-banduste töepärasuses, mida suurendab asjaolu, et juba aastaid oleme näinud korralikult koolis käimas teisi eesti noori, kellede koolitöö rootsi koolis vähemalt sama pingerikas ja kellede koolitee sageli tunduvalt pikemgi viimaste omast. See sunnib meid siiski välja ütleva tõde, et õpilaste kõrvalejäämise eesti koolist põhjustab muude pisipõhjuste kõrval huvipuudus ja ükskõiksus rahvusliku kasvatuse ja emakeelse õpetuse vastu.

Loogiline järeldus siit on, et koolil õnnestuks võita kõrvalejäänud noori oma pere liikmeiks siis, kui kool suudaks tõsta nende vanemate huvi rahvusliku kooli ja rahvuslike küsimuste vastu üldse. Kuna aga koolil selleks puuduvad igasugused võimalused peale mõne aegajalt korraldatava lastevanematekoosoleku, millest aga tavaliselt osa ei võta need, kelle poole kool just eriti soovib pöörduda, siis pole meil ka põhjust loota, et suudaksime saavutada erilisi tagajärgi kõrvalejäänud õpilaste kooli meelitamisel. Ka tegelik elu kinnitab seda, et meie sellesuunalised katsed jäävad peaaegu täielikult tulemusteta; kord kõrvalejäänud õpilast ei suudeta enam tagasi võita koolile.

See muidugi ei õigusta meid loobuma edaspidiseist katseist. Meil pole aga valida palju võtteid selleks. Aastaid tagasi soovitas Eesti Komitee Koolitoimkond moodustada iga kooli juurde usaldusmeeste kogu, mille ülesandeks on mõjutada eesti koolist kõrvalejäänud õpilaste vanemaid saatma oma lapsed kooli. Selle õigena ja otstarbekohasena näiva soovitusena rakendamine ei näi aga kahjuks andvat soovitud tulemusi. Ka õpetajate samasuunalised katsed kipuvad samuti jääma tulemusteta. Eestlane on ju suur

individualist ega loobu kord omaksvõetud seisukohast kellegi teise mõjutusel ka mitte siis, kui oma seisukoht on vildak.

Pole võimatu, et otsesest mõjutamisest enam tulemusi andvaks osutub lastevanemate kaudne mõjutamine eesti kooli õpilaste avalike esinemiste kaudu mitmesuguseil tähtpäevil, näiteks jõulupuul, Vabariigi aastapäeval, emadepäeval, koolitöö kevadisel lõppaktusel jne. Neil tähtpäevil eesti kooli õpilaste poolt esitatud eesti laulud ja deklamatsioonid peaksid siiski olema suutelised koputama koolist kõrvalejäänud õpilase isa-ema rahvustundele ning näitama neile kõike seda, millest nende laps ilma jääb eesti koolist kõrvalseismise tõttu. Puuduseks selle võtte kasutamisel on aga see, et need lastevanemad, kelle lapsed ei käi eesti koolis, on sageli jäänud rahvuslikult juba niivõrd tuimaks, et neid ei meelita teiste eestlaste sekka ka mitte sellisedki päevad nagu Vabariigi aastapäev või jõulud.

Kuna võimalused täienduskoolest kõrvalejäänud noore kooli võitmiseks on väga minimaalsed, tuleb meil erilist tähelepanu omistada küsimusele, kuidas k o o l i g a, et vältida nende enneaegset lahkumist koolist. Näib nii, et see ongi täienduskooli kõige tähtsam probleem, sest kui meie seda ei suuda lahendada rahuldavalt, siis polegi meil enam kuu või kahe pärast ei õpilasi ega kooli ega ole üldse enam tarvis pead murda muude probleemide üle.

On ju nii, et määrav sõna küsimuse lahendamisel, kas laps võtab osa täienduskooli tööst või mitte, on lapsevanemal. Aga sinne eesti laps on siiski tunduvalt iseseisvam ja määratult suurema "sõnaõigusega" perekonnaliige kui samaealine oli kodumaal. Oleme tihti näinud, et kui väikemes või -neiu, kes ju tavaliselt ei suuda mõista, mispärast tema peab kandma kahekordset koormat kahes koolis käimise näol, on kodus mõned korrad valjuhäälselt deklareerinud, et temal olevat rootsi koolis niivõrd palju õppida,

et mitte enam aega üle ei jää eesti kooli jaoks, hakavad isa-emagi seda pikapeale uskuma ning püüavad peatselt selles veenda ka eesti õpetajad, hoolimata sellest, et vastav laps on alles rootsi kooli I või II klassi õpilasi. Kuna nii on toimunud peaaegu kõik senised enneaegsed lahkumised täienduskoolist, oleme sunnitud ettevaatlikkusele ja hoolitsemisele selle eest, et õpilastel meeldiks käia eesti koolis.

Seepärast peab täienduskoolis h u v i t a v u s e printsiip õppe- ja kasvatustöös leidma tunduvalt suuremal määral rakendamist kui koolitöös kodumaal. Teretulnud on igasugused võtted ja vahendid, mis aitavad tuua vaheldust koolitöösse, muuta koolitöö huvitavaks õpilastele ning kõita neid kooliga.

Sellelaadilisist suuremaid üritusist võiks nimetada näiteks jõulu- ja kevadpidude korraldamisi, mis toovad suurt elevust kooliellu ja millede ettevalmistusist õpilased suure huviga osa võtavad. Sama elavat poolehoidu leiab kooliperes mõni väike kevadine ekskursioon või väljasõit, kui selle korraldamiseks on koolil majanduslikke võimalusi. Suuremais ja rahvuslikult erksamais keskuses korraldatakse aegajalt eesti teatri- ja filmietendusi, eesti kunsti- ja raamatutenäitusi j.m., millede ühine külastamine toob teretulnud vaheldust kooliellu. Kooli ajakirja toimetavad õpilased õpetaja kaasabil ladusasti ja toetavad seda elavalt oma kaastööga; ajakirja ilmumispäev kujuneb omamoodi suursündmuseks koolile. Samuti huvitab õpilasi kirjanditevõistlus; auhinnatud kirjandite autorite teatavaks tegemine varjunimedega varustatud ümbrikkude avamise näol, auhindade jagamine ja auhinnatud kirjandite ettekandmine on aga juba selliseks põnevaks sündmuseks, et sellest koguneb osa võtma peale koolipere veel arvukalt lastevanemaid ja koolisõpru. Ka kooli laulu- või kõnekoori või üksikute deklameerijate esinemised keskuses korraldatud kokkutulekuil või pidudel on õpilastele meeleldi oodatud sündmusiks. Eriti poisse huvitab kooli omavaheliste spordivõistlus-

te korraldamine. Väga suur tähtsus oleks igasuguste ringide tegevusel täienduskooli juures, kui selleks vaid jätkuks aega ja jõudu õpetajail ja õpilasil.

Lisaks nendele peame endastmõistetavalt mõtlema vahelduse pakkumisele ja huvitavusele igas tunnis ja kasvõi ka vahetunnis. Siin on igal õpetajal vabad võimalused oma leidlikkuse rakendamiseks. Emakeele- tunnis teenivad sellistena näiteks dramatiseeringud, kahekõned, kõneettekanded (õpilaste kodus ettevalmistatud jutustused õpetaja poolt varemääratud teemadele, mis on seoses klassis käsitletava lugemispalaga), kõnekoori ettekanded, silmapaistvate kirjandite ettekandmine autorite poolt, klassis käsitledavate tuntud viisidega luuletuste laulmine jne. Maateaduse ja ajalootunde aitavad huvitavamaks muuta igasugused saateained kirjandusest, piltide vaatlemine, valguspiltide näitamine, mitmesuguste kaartide ja tabelite joonistamine, õppekäigud muuseumidesse, matkad piki kodumaakaarti, aegajalised vanemate õpilaste referaaditaolised ettekanded varem õpetaja poolt määratud teemadele (näiteks "Minu sünnipaik ja selle lähem ümbrus", "Tallinn", "Eesti Vabariigi sünd", "Mida isa jutustas Vabadussõjast" jne.) Ja lõpuks = laulmistundi (ja ka vahetundi) toob omajagu vaheldust mõni laulumäng.

Näib nii, et pole võimalik leiutada ühist vahendit või üldiselt kehtivat reeglit, mida saaks kasutada kõikides koolides õpilaste köitmisel kooliga ega ole see ka vajalik. Iga kool leiutab need võtted ise, vastavalt esilekerkinud olukordadele, õpetajate-õpilaste huvialadele ja kasutadaolevaile võimalusile. Võib juhtuda, et selline võte teinekord nagu iseene- sest kasvab välja sealt, kust seda nagu ei oskaks oodatagi.

Uhes täienduskoolis näkteks "avastasid" õpetajad, et koolist puuduvate õpilaste protsent langes niihästi sügiseste kui ka kevadiste poolaastate lõpul äkki nullini. Põhjuseks oli asjaolu, et neil aegadel käsitleti ja õpiti koolis just neid luuletusi ja laule, mida õpilased pidid esitama jõulupuul või kevadpeol.

Kuna iga õpilane oli teadlik, et tema osa võidakse tema koolist puudumisel anda kellelegi teisele, oli ta sunnitud korralikult koolis käima, et säilitada osa endale. On vist nii, et enamusi inimesil on suurem või väikesem annus tahtet esineda avalikkusele. Kooliskäivate noorte juures on meil lihtne ja kasulik seda tahtet rahuldada neile esinemisvõimaluste pakkumisega, seda enam, et me sellega taotleme ~~minne~~meid häid eesmärke samaaegselt. Silmas pidada tuleb vaid seda, et me võimalikult igale lapsele, kes soovib, leiaksime võimalusi aegajaliseks esinemiseks.

Eriti meeldib lapsele olla tegelaseks näidendis. Tal polegi vaja teha rohkemat, kui ütelda vaid üks lause või minna, palitu pahempidi seljas, üle lava, kui sellest saab juba selline elamus, mille pärast on väärt käia pikki öhtuid korralikult proovidel. Viimased peavad muidugi toimuma väljaspool kooli juba niigi lühikeseks kärbitud tunnikava.

Raskusi teeb siin sobivate näidendite leidmine. Lugemikud ei esita neid kahjuks ja ainus paguluses ilmunud sellelaadiline kogu - R. Andre "Valimik ettekandeid" - ei sisalda täienduskooliealistele palju sobivaid. Õpetajal ei jää üle muud, kui katsuda ise midagi kirjutada või dramatiseerida. Viimane on muidugi lihtsam ja selleks pakuvad palad lugemikes ja mõned paguluses ilmunud noorsooraamatud teatavaid võimalusi.

J. Lattik' u "Imä, öe!" on näiteks peaaegu valmis lühinäidend kahele tegelasele. Sama kehtib sama autori "Esä" kohta. Kena pildikese saab Juh. Liiv' a "Käkimäe käo" algusest, Elli ja Hansu vestlusest, millele sobib sissejuhatuseks ja lõppu liita salme G. Suits' u samapealkirjalisest luuletusest. Rohkem tegelasi saab juba rakendada J. Parijõe lühijuttude "Uued saapad" ja "Vargus" dramatiseerimisel, mis laevad end hästi lavale seada ega nõua mingeid erilisi dekoratsioone. Sama autori juttu "Imeküünal" saab esitada üksikute pildikestena, kui eesriide ette asetada istuma ema, kes jutustab lugu imeküünlast, ja laps, kes kuulab. R. Janno jutu "Vutimehed" osali-

sel dramatiseerimisel, kus võiks näiteks kasutada ka vahelugejat, saab aga juba rakendada rohkesti tege-
lasi ja jalgpallivõistlus kaltsupalliga tekitab isegi pisikesel laval sellist elevust, et seda jätkub lavalt saanigi.

Kas aga sellest elevusest, mida õpetaja suudab suure enesekulutamisega esile manada kooliperes, ja neist pingutusist, mida ta teeb noore köitmiseks kooliga, piisab kord juba lödvenema hakanud eesti noore ja eesti täienduskooli vahelise sideme säilitamiseks vähemalt senises staadiumis või jääb koolide hinguseleminekuohut õpilastearvu jätkuva vähenemise tõttu ähvardava mööguna koolide pea kohale rippuma, seda näitab lähem tulevik. Olulise tähtsusega eesti täienduskoolide edaspidisele saatusele on terve rida teisi tegureid: lastevanemate huvi, kaasmaalaste suhtumine, kohalik organisatsioonide kaasabi, kohapealse rahvusliku tegevuse intensiivsusekraad jne.

Neist suurima tähtsusega on endastmõistetavalt lastevanemate seisukoht. Kui assimileerumisprotsess senise kiirusega areneb ning sellega seoses täienduskoolide õpilastearvu vähenemine, siis ei julge küll ennustada pikka iga sideme püsimisele eesti noore ja eesti täienduskooli vahel, s.t. täienduskoolidele üldse. Kui aga need lastevanemad, kes senini on kasvatanud oma lapsi rahvuslikus vaimus ning hoidnud oma kodud puhtad võõrast keelest ja meelest, suudavad säilitada sama suunda, mida ju ometi tohiks oodata sellest põlvest, kellele õnne anti kaasa elada meie kodumaa kõikide aegade kauneimat ajajärku - iseseisvusaega, siis võiksimme hellitada lootusi, et eesti noorus eesti koolide ja eesti noorteorganisatsioonide kaasabil juhitakse õnnelikult läbi ohtlikest paguluspäevist.

Igale meist on selge, et meie kõige tähtsam ülesanne paguluses on võitlus kodumaa vabastamiseks. Kes teeks aga selgeks i g a l e meist, et tähtsuselt sellest ei jää mitte palju maha see võitlus, mida peavad eesti emad ja isad ja nende kõrval eesti õpetajad ja noortejuhid noorte kasvatamisel eestlasteks?

Mida hakkaksime peale oma vabanenud kodumaaga, kui järeltulev põlv kasvaks - kodumaal sunniviisil, võõrsil vabatahtlikult - võõraks sellele? Kui tõesti oleme sellest tugevast tammisest tõust, millisest ütleb meid olevat äsjailmunud koolide koguteos, siis peaks meil ju ometi õnnestuma virgutada passiivseksjäänud eestlasi ja äratada juba unele heitnud, et ü h i - s e l t jätkata rahvuslikku võitlust võidurikka lõpuni, s.o. kodumaa vabanemiseni. Millal see aeg saabub, meie ei tea seda. Küll aga teame, et iga uus jumalapäev kannab meid lähemale sellele.

H. Prüller

USA-s asuvate eesti täienduskoolide aruanne
1951/52. ö.-a. kohta.

Käesolev aruanne hõlmab USA-s asuvate eesti täienduskoolide ülevaadet (statistilises osas) 1951/52. õppeaasta kohta.

Möödunud (1951/52.) õppeaastal töötas USA-s kuni aruande aasta lõpuni 12 emakeelset täienduskooli, üks täienduskool Woodstockis (III.) ei suutnud omandada täit elujõudu ja katkestas oma tegevuse enne õppeaasta lõppu.

Õpilaste arvult võime möödunud õppeaastal eksisteerinud täienduskoolle järjestada järgmiselt (õpilaste arv on toodud õppeaasta lõpu):

1. Eesti Täienduskool Seabrookis	105 õpil.	(11 õpet.)
2. New Yorgi Eesti Haridusseltsi Täienduskool	67	" (11 ")
3. Baltimore Eesti Täienduskool	39	" (6 ")
4. Lakewoodi Eesti Täienduskool	38	" (5 ")
5. Willimanticu Eesti Täiendus- kool	28	" (4 ")
6. Chicago Eesti Koguduse Täienduskool	22	" (5 ")

7. Bostoni Eesti Seltsi Täienduskool	21	öpil.	(4	öpet.)
8. EELK Cleveland-Ohio Koguduse Täienduskool	15	"	(5	")
9. Los Angelese Eesti Täienduskool	14	"	(6	")
10. Eesti Täienduskool Wisconsinis	14	"	(3	")
11. Minneapolise Eesti Seltsi Täienduskool	14	"	(3	")
12. Portlandi Eesti Täienduskool	<u>11</u>	"	(2	")
	388	öpil.	(65	öpet.)

Eesti täienduskoolid USA-s on töötanud üldiselt koolitööks sobimatuis ruumides või ruumides, mis selleks otstarbeks pole ehitatud. Õppetööks on 5 täienduskooli kasutanud kirikute kõrvalruume, 3 kooli kohalike organisatsioonide (peamiselt eesti seltside) ruume, 2 kooli erakorterit, 1 kool asutiste ruume ja ainult ühel koolil on õnnestunud töötada (kiriku-)kooli ruumes. Ses suhtes on Rootsis asuvad eesti täienduskoolid olnud paremas olukorras, töötades peamiselt rootsi koolide ruumides.

Kooli majanduslikud kulud on kandnud kas kohalikud eesti seltsid (8 täienduskooli puhul), eesti luterlikud kogused (2 kooli) või mõlemad koos (1 kool). Üks täienduskool (Wisconsinis) töötas ilma majandusliku toetuseta. Koolide peamiseks kulupostideks on üür ruumide eest ja nende puhastamise tasu, mõnel juhul ka õpikute hankimine õpilastele.

Olenedes erinevatest oludest oli ka koofitöö algus täienduskoolides erinev. Nii näit. algas õppetöö septembris ainult 4 koolis ja oktoobris 5 täienduskoolis, seega enam-vähem normaalsel ajal. Juulis (1951) alustas tööd üks täienduskool. Hoopis järgneval kalendariaastal (1952) alustas aga tööd 2 kooli, üks jaanuaris, teine märtsis.

Õppeaasta lõppes märtsis ühes koolis, aprillis

ühes koolis, mais 4 täienduskoolis, juunis 4 koolis, juulis ühes koolis ja ühel juhul koguni jaanuaris (1953).

Oludest sõltuvalt on õppetöö aeg täienduskoolides olnud piiratud ja erinev. Kolm kooli on töötanud 4 korda kuus, 2 kooli 2 - 3 korda, 4 kooli 2 korda, 1 kool 1 - 2 korda ja 2 kooli 1 kord kuus. Päevas on 1 kool töötanud 5 tundi, 2 kooli 4 tunde, 1 kool 3 - 4 tundi, 4 kooli 3 tundi, 1 kool $2\frac{1}{2}$ tundi, 3 kooli 2 tundi. Õppepäevi oli ühes koolis 27 (Los Angeles), mis on olnud seni maksimumiks; 1 koolis 24, 1 koolis 21, 1 koolis 20, 2 koolis 15, 2 koolis 11, 3 koolis 10, 1 koolis 9.

Koolidest on pühapäeviti töötanud 7, laupäeviti aga 5 täienduskooli.

Koolipidusid on peetud igas täienduskoolis keskmiselt 1,08 korda, aktusi aga keskmiselt ligi 2 korda õppeaastas.

Rahvusliku kasvatus-ennastsalgavasse tööse (õpetajad töötasid täienduskoolides ilma tasuta) oli möödunud õppeaastal pühendanud 65 õpetajat. Arvult suurim oli õpetajaskond New Yorgi ja Seabrooki täienduskoolis (kummaski 11 õpetajat), kõige väiksem aga Portlandi omas (2 õpetajat). Keskmiselt tuli iga kooli kohta 5,41 õpetajat.

Kõigis täienduskoolides ei olnud õpperühmade arv ühtlane. Õpilaste arvult suuremad täienduskoolid töötasid 4 õpperühmaga (4 kooli), keskmised 3 rühmaga (4 kooli) ja väiksemad kas 2 (3 kooli) või ühe õpperühmaga (1 kool). Seejuures õpperühm ei vastanud alati ühele kindlale klassile, vaid enam-vähem komplektille. Nii näit. moodustasid Chicagos I õpperühma õpilased vanusega 7 kuni ca 10 eluaastani, vastates oma arenemiselt ligikaudu eesti algkooli 3-ele esimesele klassile (I, II ja III kl.), II õpperühma aga algkooli 3 viimase klassi (IV, V, VI) õpilased vanusega ca 10 - 14 aastani.

Paljud täienduskoolid töötasid ka eelkooliealiste lastega, liigitades need kas eelklassi (Baltimores 5 - 6-aastased) või paigutades need omaette I õppe-

rühma (New Yorgis 4 - 6-aastased, Seabrookis 5 - 7-aastased) või koondades need ühes nooremate algkooliealiste õpilastega üheks (I) õpperühmaks (Cleveland-Ohio 5 - 9 a., Wisconsinis 5 - 10 a.). Eesti koolisüsteemi järgi kuuluks eelkooliealiste hulka ka osa õpilasi veel Willimanticu (6 - 9 a.), Bostoni (6 - 8 a.) ja Los-Angelesi (6 - 8 a.) täienduskoolidest, kusjuures need lapsed on enis koolides arvatud I õpperühma koosseisu.

Keskooli (High-schooli) õpilastest kuulub emakeelse täienduskooli koosseisu üsna vähene arv (19 õpilast).

Vanuse järgi rühmituvad meie täienduskoolide õpilased järgmiselt:

1)	4 - 10 eluaastani	181	õpilast.
2)	10 - 15 "	130	"
3)	15 - 18 "	7	"

Märkus. Et siinjuures esitatud õpilaste arv vanuse järgi ei kata nende üldarvu, on tingitud sellest, et iga kooli aruandes pole antud õpilaste vanust.

Meie täienduskoolide piirkonnas eesti rahvusest võrdumise juhtumeid kooliealiste hulgas on teada arvult 11 (andmed on antud osaliselt).

Kohaliku rahvusgrupi ligikaudne suurus (andmed on osalised), kooliealiste õpilaste arv kooli piirkonnas ja emakeelses täienduskoolis õppivate laste arv näitavad, et kõige suurem on emakeelsest õppetööst osavõtt Willimanticus, kus 80 eestlase kohta leidub ca 30 kooliealist last, kellest täienduskoolis käib 28 õpilast, seega 35 % sealsete eestlaste üldarvust. II kohal on Boston ja III Seabrook, kus need arvud on järgmised:

Boston: 100 eestlast - 25 kooliealist - 21
õpilast - 21 %

Seabrook: 600 eestlast - 115 kooliealist -
105 õpilast - 17,5 %

Mujal moodustab täienduskooli õpilaste arv 10 % või veel vähem kohalike eestlaste üldarvust.

Täienduskoolide piirkonnas elutsevate kooliealiste eesti laste ja täienduskoolis õppivate eesti noorte arvu võrdlemisest nähtub kurb tõsiasi, et isegi meie täienduskoolide ümbruskonnas jääb emakeelsest ja rahvuslikust haridusest eemale ca 180 eesti last. Et andmed on osalised (antud ainult 9 kooli poolt), siis see arv võib tegelikult olla veel palju suurem.

Eestikeelset raamatukogu on önn kasutada ainult kolmel täienduskoolil (Baltimores, Chicagos ja Bostonis - peamiselt eesti seltside raamatukogud). Ka mujal eestlaste keskustes leidub eesti organisatsioonide juures eestikeelseid raamatukogusid, aga kahjuks neid pole emakeelsele koolidele kasutamiseks lubatud.

Raskusi õpetamisel tekkis emakeele, kodumaatundmise ja rahvamängude alal peamiselt vastavate õpikute ja käsiraamatute vähesuse ning ebauhtluse tõttu. Aga tunda andis ka noorsookirjanduse vähesus. Kahjuks kipuvad nooremad lapsed, kes viibivad eemal teistest eesti noortest, unustama emakeelt. Lisaks mõjuvad lapsele emakeele lugema õpetamisel häirivalt inglise keele tähtede nimed ja nende hääldamine, mis erinevad eesti keele omast. - Valusalt andis tunda ka Eești seinakaardi, ajaloo-kaartide ja meie kodumaad kujutavate piltide ning diapositiivide puudumine.

Õppetööd häirisid järgmised tegurid ja eriolukorrad:

- 1) õpilaste ja osalt ka õpetajate raskendatud kokkulek kaugete vahemaade tõttu, kusjuures ühel juhul (Bostonis) 12 nädalat kestnud autobuste juhtide streik takistas paljude õpilaste kooli tulekut;
- 2) õppetöökoks sobivate ruumide puudumine, mida on eriti rõhutatud kolme kooli aruandes; näit. on sageli koolitöökoks kasutatavad ruumid läbikäidavad või õppetöö sünnib mitme rühmaga või kogu kooliga ühes ruumis;
- 3) lastevanemate elavama huvi puudumine ja ükskõikus emakeelse täienduskooli vastu, mida on maininud kolm kooli; näit. ühes koolis (Wisconsinis) seisis õppetöö ajutiselt selle negatiivse teguri tõttu;

- 4) õppetööga ühel ajal toimuv seltskondlike organisatsioonide tegevus, mis oma samaaegsuse ja eri korraldustega häirib õpilasi (kaheks koolis);
- 5) õpetajate suur töökoormatus (igapäevase pingeringi ja sagedase ületunnitöö kõrval veel seltskondlik töö jne.);
- 6) kohapealne erinev tööolukord (Seabrookis), mistõttu õpetajad saavad koolitöösse rakenduda ainult talvisel töövaheajal; seetõttu kipub õppeaasta jääma lühikeseks ka kõige intensiivsema õppetöö juures.

Ned on kõik raskused, milletaolisi peaaegu ei leidunud meie Saksamaal viibides või mis on suurelt osalt ületatavad olnud Rootsis.

P.S. Käesoleval õppeaastal (1952/53) töötab USA-s aga 15 täienduskooli. Siia juurde ei ole arvatud pühapäevakoolid, mis töötavad peaaegu iga eesti koguduse juures ja mille eesmärgid on usulist ja usulis-eetilist laadi.

O. Parlo
 ÜEÜ Koolitoimkonna esimees

Rootsi koolireformist.

Skandinaavia kultuuri tsentraalses asendis olev Rootsi otsustas II Maailmasõja algjärgus, 1940.a., asuda oma koolisüsteemi sisemise ja välise struktuuri reformimisele. Ma usun, et algatatud koolireformi eesmärgi, üksikute põhimõtete, ulatuse ja senise katselise teostamisviisi kohta alljärgnev pöngus ülevaade tohiks huvitada ametikaaslast mitte üksi Rootsis, vaid ka mujal Euroopas ja ülemeremaadeski.

Enne küsimuse pärisprobleemi juurde asumist olgu lühidalt riivatud Rootsi praeguse üldharidusliku koolisüsteemi üldjooni.

Rootsi rahvakool, mis muutus sunduslikuks 1842. a. kooliseadusega, oli kauemat aega kuueklassiline. Koolikohustus kehtib 7.-kuni 15. eluaastani ja see

loetakse täidetuks, kui õpilane on kas lõpetanud 6-klassilise algkooli või saanud 15 aastat vanaks. 1936. a. Riigipäeva otsusega on algkoolile lisandatud veel sunduslik 7. klass. Nimetatud otsus jõustus üle riigi kõigis kooliringkondades 1948/49 õppeaastal. Oma-valitsustel on aga õigus pikendada koolikohustust 8. õppeaastale, lisandades algkoolile juurde veel sundusliku 8. klassi. Viimast moodust on seni kasutatud peamiselt suuremais linnades. Algkoolide vanematesse klassidesse jõudnud õpilastematerjal on riigi erikohdades väga erisugune. Sügaval sisemaal ja eemal suurasulaist püsib see enam-vähem samasugusena algkooli nooremaist klassidest kuni lõpuni, kuid tihedamini asustatud keskustes ja linnades jäävad 7. ja eriti 8. klassi ainult restid. Põhjus peitub praeguse rootsi koolisüsteemi kirevuses. Nimelt juba 4. klassist võivad õpilased lahkuda 5-klassilise reaalkooli 1. klassi, algkooli 6. klassist 4-klassilise reaalkooli 1. klassi (või tütarlastekoolidesse, kuhu pääseb ka juba algkooli 4. klassist), ja iga liiki kutsekoolidesse. Viimastel aastatel on juba ligi 40 % kõigist õpilastest siirdunud algkoolide 4. ja 6. klassidest reaalkoolidesse ja see % suureneb iga aastaga. Suure tungi tõttu jääb igal aastal tuhandeid õpilasi keskkoolide uste taha. Parem osa õpilasist on ikkagi pärast 6. klassi algkoolidest lahkunud. Nii 5- kui ka 4-klassilistele reaalkoolidele järgnevad 3- ja 4-klassilised gümnaasiumid, kusjuures 3-aastasest gümnaasiumi pääseb pärast reaalkooli lõpetamist, kui on õiendatud n.n. reaaleksam, 4-aastasest gümnaasiumesse aga pääseb reaalkoolide eelviimasest klassist. Ka gümnaasiumidesse on tung väga suur. Vastu võetakse tunnistuste põhjal paremuse järjekorras, nagu reaalkoolidessegi.

Kui nüüd võrdluseks siin lühidais joonis meenutada Eestis iseseisvusaja lõpujärgus kehtinud koolisüsteemi, siis torkab kohe silma, et rootsi 5-klassilisele reaalkoolile vastas meie 5-klassiline progümnaasium, kuhu võeti vastu õpilasi algkooli 4. klassist, ja 4-klassiline reaalkoolile vastas meie 3-klassiline reaalkool. Gümnaasiumid olid teatavasti meil 3-klassilised,

kuhu pääsesid nii 5-klassiliste progümnaasiumide kui ka 3-klassiliste reaalkeolide lõpetajad võistluskatsete kaudu.

1940. aastal algatud koolireformi teostamise eel- töid on arendatud suure põhjalikkusega. Siis seatud komisjoni poolt publitseeriti 1943.-1947. aastani üle 4000 lehekülje ülevaateid ja uurimusi rootsi koolisüsteemi senise ajaloolise arengu ja tuleviku väljavaadete kohta. Sellega seoses esitati ka rida ettepanekuid soovitatavate reformide ja nende teostamiseviiside ja -utatuse kohta.

1946. a. valiti Riigipäeva poolt eriline Kooli- komisjon, kuhu kuulusid kõikide erakondade esindajad ja kellele tehti ülesandeks koolireformi teostamiseks vajaliku seaduse-eeelnõu väljatöötamisele asuda. Riigipäeva poolt valitud Koolikomisjoni kui puhtpoliitilise institutsiooni kõrvale määrati veel eriline ekspertide nõukogu, kuhu kuulus rida juhtivamaid koolitegelasi ja eriteadlasi pedagoogiliste küsimuste alalt. Koolikomisjoni ja ekspertide nõukogu paariaastase töötulemusena valmis 1948. a. suveks koolireformi seaduse-eeelnõu, mis pärast rea ametiasutuste ja mitmesuguste organisatsioonide arvamuste ja seisukohtade ärakuulamist esitati 1949. a. Riigipäevale. Pärast põhjalikke arutlusi ja ägedaid vaidlusi võttis Riigipäev 1950. a. vastu n.n. printsipi-otsuse koolireformi ja selle läbiviimise kohta, mille järele koolireformi seaduses ettenähtud alustel ja ulatuses hakatakse teostama alles pärast seda, kui pikema aja (8 kuni 10 aastat) kestel ilmnenu katsetustulemused seda õigustavad, s.t. kui katsetustulemused on kõigiti positiivsed.

Sellega oli Rootsi Riigipäeva poolt astunud suure ulatusega samm, mis tähendab põhjalikku pööret senise rootsi koolisüsteemis, kui see kord täies ulatuses teostatakse.

Enne taoteldava koolireformi välise külje juurde astumist peatuksime lühidalt selle sisemise külje juures. Koolikomisjoni poolt on esitatud rohkesti kriitikat senise kooli sisemise korra, tööviiside kui ka eesmärgi kohta. Koolikomisjon lähtub kõige pealt sotsiaal-

sest seisukohast. Senine kool on jäänud maha viimase poolesajandi kestel ühiskonnas toimunud muudatusist ja kiiretempolisest arengust. Ühiskond on industrialiseerunud ja tihenenud. Rahva tööalad, eluviisid ja mentaliteet on muutunud põhjalikult. Sellega kaasas peab muutuma ka tänapäeva kooli eesmärk. Kogu meie elu on muutunud mitmekesisemaks ja uskumatult nõudlikumaks iga üksiku isiku kui ühiskonnaliikme vastu. Siin löhtubki Koolikomisjon oma ettepanekuis vajadusest iga üksiku õpilase positiivse individuaalsuse hooldamiseks ja väljaarendamiseks. Koolile kui õppe- ja kasvatusasutusele tuleb anda rohkem kui seni, võimalusi hoolitseda iga üksiku õpilase isikupäraste võimete ja positiivsete kalduvuste väljaarendamiseks. On tösi, et rootsi koolides on juba jõutud kõrgele tasemele õpilaste kehalise kasvatuse ja hoolitsuse alal (kooliarstid ja -öed; koolihambaravi; koolieine; koolide ekskursioonid ja koolivaheaja-koloniid; koolisaunad; võimlemine ja eriti sport väga mitmesugusel kujul). Puudub aga vastav vaimne (mentaalne) hoolitsus. Viimase puuduse järk-järguliseks kõrvaldamiseks teeb Koolikomisjon ettepaneku koolipsühholoogide instituudi sisseseadmiseks. Ettepaneku kohaselt tuleks koolipsühholoogideks rakendada tegelikke pedagooge, kes on saanud täiendava akadeemilise erihariduse noorsoopsühholoogia alal ja kes asuksid asjatundjatena ametisse kindlaks määratud kooliringkondade ulatuses. Nende ülesandeks oleks esijoones õpetajaile ja lastevanemaile nõu ja juhatusete andmine õpilaste juures esinevate vaimsete häirete, takistuste ja normaalsest arengust erinevate nähtuste puhul (kogelemine, lugemis- ja kirjutamisraskused jne.), õpilaste kooliküpsuse ja intelligentsuse fikseerimisel ja sobiva elukutse selgitamisel. Ja veel paljude teiste puhtpedagoogiliste spetsiaalküsimuste lahendamine. Aga juba ülalloeeteldudki küsimuste lahendamisel langeb koolipsühholoogi õlgadele terve rida praktilisi ülesandeid (tavalisest arengust erinevate õpilaste intelligentsuse mõtmisel ja sellele põhjeneval hindamisel laste eri arenguastmeil j.m.)

Koolipsühholoogide instituti selgitamiseks on rootsi nii puhtpedagoogilistes publikatsioonides kui poliitilistes lehtedes rohkesti sõna võetud. Neid loetella ja tsiteerida ei ole siinkohal ruumipuudusel võimalik. Olgu ainult vihjatud Koolikomisjoni sekretäri rektor S. Arvidsoni kirjutusele (MT 160 - 1953), kus ta märgib, et leidub palju inimesi, kes kibedusega mõtlevad tagasi oma kooliajale. Alavääristamised ja ebaõnnestumised, raskused, mida ei suudetud võita, ebaõiglane kohtlemine õpetajate poolt ja brutaalsused koolikaaslaste poolt, vanemate rahulolematuse kooliõpingute halva edukuse pärast - kõik see sööbib sügavasse mällu. Rektor Arvidson viitab samas vastavaile uurimustele, milledes on tõestatud, et alatine mitterahulolu ja ebaõnnestumised koolis on saatuslikult mõjustanud noore inimese vaimset kujunemist ja kaasa aidanud neerositeedi, ebasotsiaalse hoiaku ja algatusvõimetuse tekkimisele paljude juures. Et Rektor Arvidson ütleb siin kibedat tõtt, selles ei ole vähimatki kahtlust.

Koolipsühholoogide institutsiooni sisseseadmisega on tehtud algust Taanis juba mõne aasta eest ja nii seal kui Rootsis on tekitanud rehkesti poleemikat küsimus, kas enne psühholoogilise erihariduse saamist peab koolipsühholoog olema saanud ka õpetaja kutselise ettevalmistuse ja mõneaastase praktika koolipöllul? Näit. on olemas sõjaväepsühholooge. Järelikult võiksid sõjaväepsühholoogideks saada ainult need, kes on saanud ohvitseride ettevalmistuse ja mõneaastase praktika. Kuidas küsimus Rootsis kord lõplikult lahendatakse, seda on raske ette näha. Tegelikult on aga asutud koolipsühholoogide ametisse seadmisele ja ka tulevast aastast alates on ette nähtud Põhja-Rootsi kooliringkondadele 3 koolipsühholoogi ametisse võtmine. Neilt nõutakse litsentsiaadi-eksami õiendamist ja ulatuslikku praktikat tegelikus koolitöös.

Koolireformi teostamisel tahetakse säilitada klassiõpetajasüsteemi senises ulatuses, s.o. 6 esimese õppeaasta ulatuses on vastavas klassis kõik õppeained

ühe ja sama õpetaja käes. Rootsi koolitegelased peavad selle süsteemi säilitamist tarvilikuks puhtkasvatuslikel motiividel, vastuhääli ei ole peaaegu üldse kuulda.

Kõige tähtsamaks peab aga Koolikomisjon tulevase rootsi kooli kasvatusliku eesmärgi fikseerimist. Koolil on ju rohkesti ülesandeid, nagu kõnelemis- ja arvustusoskus, üldharidus, esteetiline kasvatus, sotsiaalne kasvatus, tervishoid ja t., kuid kõige tähtsamaks peab Koolikomisjon isiksuse kujundamist. Täpsemalt öeldes, kool peab teadlikult hoolitsema iga lapse erivõimete kasvatamise ja väljaarendamise eest, kasvatama iseseisvaid indiviide, kuid samal ajal ka kasvatama ja arendama tahet koostööks teistega. See-ga demokraatliku kooli eesmärgiks on kasvatada vabu ja iseseisvaid inimesi, kellele koostöö kaasainimestega on vajaduseks ja rõõmuks.

Selle kooli tähtsaima eesmärgi saavutamisel seisab aga Koolikomisjoni arvates takistuseks ees senise kooli n.n. klassiõpetus, küsimis- kostmismeetod, nagu seda tavaliselt kutsutakse. Kuigi seda meetodit võidakse kasutada eitea kui osavasti, ometi jääb õpilaste aktiivsus, mida juhitakse kateedrist, ainult osaliseks ja pahatihti puhtalt näiliseks. See annab õpilastele vähe võimalusi oma initsiatiiviks ja koostööks teiste kaasõpilastega. Koolikomisjon soovitab õpetustöö individualiseerimist, töökoolimeetodite, aktiivsusepedagoogika põhimõtete ja vabamate õpetustöövormide, nagu rühmatöö, kasutamisele võtmist. Meie koolitegelastele nii tuttavad põhimõtted eesti kooli sisemise külje arendamisaladelt Eesti iseseisvusajal.

Eelpool püstitatud eesmärkide saavutamiseks peab Koolikomisjon tarvilikuks ümber korraldada rootsi õpetajate ettevalmistuse senine struktuur nii siseniselt kui väliselt. Rohkem ruumi pedagoogilistele ja meetodilistele ainetele, nõuab Koolikomisjon. Et Koolikomisjonil on põhjust nii nõuda, seda võisime lugeda "Bülletään" nr. 2 - 52. pr. A. Suigussaare

kirjutusest.

Mis puutub õppeainete sisusse ja ulatusse, siis konstateerib Koolikomisjon, et senised resultaadid algkoolis omandatud teadmiste ja oskuste alal ei rahuida enam tänapäeva nõudeid. Uue rahvapõlve üldharidus peab tõusma. Rootsi rahva aineiline tase ja elujärg on mitmekordistunud sellest ajast, kui kehtestati 6-aastane koolikohustus. Praegu puudub tasakaal ainelise ja vaimlise standardi vahel. Puuduva tasakaala saavutamiseks ja tänapäeva nõuete rahuldamiseks nõuab Koolikomisjon õppeainete ulatuse tunduvalt suurendamist ja inglise keele võtmist sunduslike ainete nimestikku 5. õppeaastast alates.

Tähendatud eesmärkide saavutamiseks soovitab Koolikomisjon senise seitsme- (resp. kaheksa-) aastase koolikohustuse pikendamist üheksaastaseks ja sellega ühenduses ka põhjalikult ümber korraldada senise koolisüsteemi põhialused. Koolikomisjoni ettepaneku kohaselt tuleb luua 9-aastane sunduslik ühtkool, mis jaguneb kolmesse astmesse: algaste 1.-3. õppeaasta, keskaste 4.-6. õppeaasta ja ülemaste 7.-9. õppeaasta. Ruumi puudusel ei ole siin võimalik lähemalt peatuda üksikasjade juures. Ettepanekute kohaselt esimese 6 õppeaasta ulatuses tuleb teostada põhjapanevaid muudatusi rohkem õppetöö sisemises korralduses ja õppeainete käsitusviisides. Juurde tuleb inglise keel sundusliku ainaena 5. õppeaastast alates. Suuremad muudatused tulevad 7. õppeaastast alates, kus õpilastel on võimalik valida teatavate ainete kombinatsioone, vastavalt nende võimetele ja kalduvustele ja muidugi ka võimalikke tulevikukavatsusi arvesse võttes. Suurem jagunemine toimub pärast 8. õppeaastat. Üheksandasse õppeaastasse jõudnud õpilased jaotatakse kolme eriliini vahel:

9g (=gümnaasium) kujundab endast 4-aastase gümnaasiumi 1. klassi ja on määratud neile, kes soovivad taotella gümnaasiumi lõputunnistust,

9a (üldhariduslikklass) neile, kes soovivad oma haridusteed jätkata mitte-gümnaasiumi liinipidi,

9y (=kotsehariduslik klass) neile, kes soovivad siirduda otse tegelikku ellu või puhtpraktilistele tööaladele (põllumeesteks, vabrikutöölisteks jne.).

Nii kõlab kokkuvõtlikult plaanitsetava koolireformi projekt. Selle teostamisele asumine tähendab kõige pealt senise koolisüsteemi põhjalikku murdmist. See tähendab reaalkoolide jäägitut kadumist ja sellega ühtlasi selektsiooni kadumist, mis praegu toimub õpilaste üleminekul reaalkoolidesse algkoolide 4. ja 6. klassist. Koolikomisjon ütleb, et on ekslik teostada selektsiooni juba 11-aastaste noorte seas, sest selles eas seda saab teha ainult nende intellektuaalsete võimete aluse. Noorte praktilised võimed ja kälvused arenevad hiljem, kuid jäävad siis arvesse võtmata, kui õpilane on juba kord sattunud ainult tema intellekti arendavasse üldhariduslikku koolitüüpi. Peale selle jäävad ära 10- ja 11-aastaste laste piinamised ühekülgse tuupimise näol suurema punktide arvu saavutamiseks üleminekul reaalkoolidesse. Koolikomisjoni arvates on võimalik teostada palju õiglasemat selektsiooni lapse meelerahu häirimata ja pikema aja kestel 9-aastase ühtluskooli raamidest. Senist ebaõiglast ja ühekülgset selektsiooni on suurendanud veel vanematé majanduslik seisund ja nende elukohta geograafiline asend. Viimast puudust loodetakse kõrvaldada maa-oludes kogu ühtluskooli või vähemasti selle ülemastme tsentraliseerimise teel, kusjuures õpilaste kooliskäimise vaeva püütakse vähendada kooliinternaatide või kooliküütide abil (viimast moodust kasutatakse juba praegu laialt).

Nagu juba algul tähendasin, otsustas Riigipäev koolireformi teostamisele kogu riigi ulatuses asuda alles siis, kui katselise teostamise kaudu on selgunud selle positiivsed tulemused ja et see on praktiliselt teostatav. Vastavalt sellele otsusele antud erieeskirjade põhjal asuti kohe koolireformi katselisele teostamisele. Selleks kujundati eri katsetuspiirkonnad, millede arvu suurendati aasta-aastalt, käesoleval õppeaastal töötab 36 katsetuspiirkonda. Neist on 12 piirkonnas juba jõutud 9. õppeaastani ja

sellega ühtlasi suure põnevusega oodatud õpilaste jagunemisse kolme eriliini järele. Eriti jälgitakse põnevusega 9y (kutseklassi) töö arengut ja esimesi tulemusi. Esimesed raportid on alles läbitöötamisel. See on ju uudis kõigile: õpilastele, lastevanemaile, koolilüüalpidajatele ja õpetajatele, kes peavad nim. klassis õpetust andma. Aga on veel varajane otsustada esimese aasta töötulemuste või veel vähem esimeste raaportite põhjal.

Koolireform kogu ulatuse kui ka üksikasjade ja teostamisviiside kohta on tekkinud laiaulatuslik ja mitte lõppeda tahtev äge poleemika nii õpetajaskonna häälekandjais kui ka poliitilistes suurlehtedes, aegajalt koguni esikohal juhtkirjade näol. See näitab muidugi ennenägematut suurt huvi küsimuse vastu, ja see on ka mõistetav, sest selle reformi teostamisel murtakse mitme põlve kestel väljakuulutatud haridussüsteem ja kõik traditsioonid, mis olid sellega koos kivilinenud rahva teadvusse.

Kavatsetaval koolireformil on muidugi mõned nõrgad kohad, mis halvimal juhul võivad saatuslikuks saada kogu üritusele. Üheks nõrgaks kohaks on vajaliku ettevalmistusega õpetajate kaotamine, eeskätt 7.-9. õppeaasta osas ja sundusliku inglise keele õpetuse teostamiseks 5. õppeaastast alates. Selle puuduse osaliseks kõrvaldamiseks on asutud andekamate ja tublimate algkooliõpetajate, nende hulka on sattunud ka rootsi algkoolides töötavaid eeti õpetajaid, ettevalmistusele üheaastaste täienduskursuste kaudu ülikoolide juures. See on siiski ainult hädaabinõu, mille kaudu lahjendatakse algkooli õpetajaskonda. Üheks tumedaks küljeks on õpilaste selektsioon, kuidas see tegelikult välja kujuneb ühtluskooli 7. ja 8. õppeaasta kestel, seda on praegu raske ette näha. Kuidas mõeldakse tegelikult teostada senise klassiõpetuse likvideerimist ja selle asendamist individuaalse tööviisiga ja rühmaõpetusega (gruppundervisning). Viimati mainitud õppetööviiside alal tegi Eesti iseseisvuseaegne kool suu-

ri edusamme, eeskätt algkooli ulatuses. Individuaalne õppetööviis ja rühmaõpetustöö ei olnud Eestis 20 aastat tagasi mingisuguseks teoreetiliseks arutlusaineks, vaid oli rakendatud suures ulatuses tegelikku koolitööse. Sellepärast on huvitav jälgida nim. õppetööviiside lahendamist uue 9-aastase ühtluskooli teostamisel Rootsis.

Huviga jälgitakse ka kutsepraktika probleemi lahendamist 9y (=kutse) -klassis, siis kooliruumide ja vajalike õppevahendite küsimuse lahendamist ja palju, palju muid probleeme, mis on juba kerkinud ja veel kerkivad 9-aastase ühtluskooli täies ulatuses teostamisel.

Nagu on öeldud, see on julge samm. Aga Rootsi ei ole kokkunud astumast seda julget sammu, kuigi esialgu katseliselt. Rootsi on ikka sammunud rahvahariduse alal esirinnas ja teostatava koolireformiga taotellakse kooli tõstmist viimaseil aastakümneil kiirestimuutunud ajanõuete kõrgusele. Sellepärast mõeldes tulevase Vaba Eesti kooli ülesehitusele on meil tõsist põhjust pidevalt jälgida Rootsi koolireformi arengut ja saavutusi. Selle vastu tohiksid huvi tunda ka kõik läänemaaailma riigid, kus tekib huvi rahvahariduse ajanõuete kõrgusele tõstmise vastu.

Rootsi koolireformi kohta on ilmunud ohtrasti kirjutusi paljude ajakirjade ja ajalehtede veergudel. Neid ei olnud siinkohal võimalik loetella, veel vähem tsiteerida. Eesti õpetajaile Rootsis sooviksin tutvuda esialgu paari populaarsema teosega:

1. „Skolreformen” - S.Arvidson
2. „Den nya skolan och försöksverksamheten” - Doc. Jan Agrell, (koolireformi ja selle tulemusi kibedasti kritiseeriv teos, mis aga tekitab ka väga tugevat vastukriitikat)
3. Rootsi koolideülemvalitsuse vastavaid publikatsioone (neid saab igast Rootsi koolist)

H. Rajamaa

Koolioludest Ameerika Ühendriikides.

Nagu teada, on Ühendriikides kooliskäimine sunnustlik, alates 5-ndast kuni 17-nda või 18-nda eluaastani ja on maksuta kuni keskkooli lõpetamiseni. Ka kõik vajalikud õpperaamatud on tavaliselt õpilaste tarvitamiseks kooli poolt. Seetõttu on ka enamik Ameerika noortest vähemalt keskkooli haridusega. Koolisüsteemis on ettevalmistavaks astmeks lasteaia-klassid viieaastastele lastele, mis on pühendatud täielikult mängule, huvikohasele tegevusele ja ühiskondlikule kohaneamisele. Mingil juhul ei tehta sel astmel kaaset lastele õpetada lugemist või mõnda muud "kooliainet". Lugemisega tehakse algust ka algkoolis alles siis, kui õpilane on selleks küps ja on osutanud selleks valmisolekut. Survet selleks ei avaldata.

Algkooli osa koosneb kuuest (või ka kaheksast) klassist, kus õpilaste normaalseks vanaduseks on 6 kuni 11 (resp. 13) aastat. Algkooli lõpetamise järel siirduvad õpilased keskkooli alamastmesse (Junior High School) mis hõlmab eneses 7-nda ja 9-nda õppeaasta, 10-nes ja 12-nes õppeaasta moodustavad keskkooli ülemastme (High School) osa.

Linnades on tavaliselt lasteaia - algkooli, noorema keskkooli ja keskkooli osad eraldatud eri koolidesse, nii et lastel tuleb õppida kuni keskkooli lõpetamiseni kolmes eraldi asuvas koolis. Maa piirkondades on eriti viimastel aegadel moodustatud n.n. Central School'ie, kus käivad lapsed alates lasteaiaast kuni keskkooli lõpetamiseni. Need koolid asuvad uutes moodsaits hooneis, millede ehitamiseks riik omalt poolt aitab suuresti majandusliku toetusega kaasa. Õpilaste arv neis koolides on tavaliselt 1000 kuni 2000 kelledest suurem osa sõidab hommikul kooli ja õhtupoolikul koju, mis on sageli kuni 30 km kaugel, kooli omnibustel. Nii on omaaegsed väikesed koolid ühe õpetajaga ("Little Red School House") täielikult määratud kadumisele.

Kõik avalikud koolid on eranditult ühiskoolid, kuna erakoolide hulgas leidub koole kas ainult poeglastele või tütarlastele.

Keskkooli lõpetamise järel pääsevad õpilased kolledžisse, mille kursus kestab 4 aastat ja mille lõpetamine annab baccalaureaadi-kraadi. Esimesed kaks õppeaastat on tavaliselt pühendatud üldhariduslikele aineile. Paljudel juhtudel on Saksamaal eesti gümnaasiumi lõpetanuile arvestatud varem tehtud töö esimese ühe kuni kahe kolledži aasta eest. Loenguil käimine on sunduslik ja nädala loengutundide arv on tehtud aluseks töö arvestamisel. Nii annab iga semestri üks loengutund ühe "credit hour". Igal semestril omandatakse 15 "credit"-tundi ja kogu kursuse jooksul 120. Magistritiitli omandamiseks on vajalik sellele lisaks saavutada veel 32 "tundi", milleks kulub veel üks õppeaasta. Kes soovivad õplida juristikks või arstiks, peavad kolledži lõpetamise järel astuma vastava eriala ülikooli, kus kursuse kestuseks on 3 - 4 aastat.

Peale teatava erinevuse koolisüsteemi struktuuris on tähelepanevad veel suurem erinevus kasvatuslikes põhimõtetes ja meetodeis meie koolide ning ameerika koolide vahel, eriti aga avalikes koolides. Ühendriigid kui vabaduste ja demokraatia maa rõhutab eriti demokraatia printsiibi rakendamist ka koolitöös igal võimalikul sammul. Nii võtavad õpilased algkoolis osa isegi päevase tunnikava koostamisest, käitumisreeglite ülesseadmisest ja huvikohase õppeteema valikust. Päevasündmused ja õpilaste enesteprobleemid leiavad käsitlust vabas diskussioonis.

Igasugune autoritaarsus ja formaalsus on taunitav. Ei ole klassi püstitõusmist ei õpetaja ega külaliste sisenemisel või väljumisel. Õpilased vastavad küsimustele ja võtavad osa diskussioonist istudes, nagu see on kombeks tavaliselt seltskonnas. Aeg, mis on pühendatud mõnele õppeainele, ei ole piiratud minutitega, kuna algkooli klassides õpetab kõiki õppeaineid sama õpetaja. Peale lõunavaheaja puuduvad ettekirjutatud vahetunnid. Üks õppeaine läheb üle teisele vahetult või õpetaja annab vajaduse korral võimaluse

mõneks vahelduseks klassis või mänguväljakule minemaks oma äranägemise järele. Keskkooliklassid lähevad teise õpetaja juurde teatavalt aegadel, milleks on tavaliselt ette nähtud 3 minutit. Mingisugust edasi - tagasi jalutamist koridorides kunagi ei ole. Lõunavaheajal, mis kestab ühe tunni, viibitakse mänguväljakul ka talvise pakasega.

Koolitöös ei ole niivõrd tähtis mitmesuguste teadmiste omandamine kui igakülgset tervete ja normaalse te isiksuste kujundamine õpilastest. Peaühtselt langeb siin õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste rahuldamisele, millele peab olema kohandatud kogu elu kooli seinte vahel. Iga õpilane peab võima tunda, et ta on armastatud ja aktsepteeritud ning tal peab olema koolis kindlustunne. Õppeained peavad vastama tema võimeile ja huvidele ning peavad võimaldama igapäevast saavutust ja edu. Vastavalt sellele puuduvad täpsed ametlikult ettekirjutatud õppekavad ja iga kool ja iga õpetaja võib neid olude ja vajaduste kohaselt muuta.

Töötamine ühes klassis, kus leidub alati õpilaste hulgas küllalt palju individuaalseid erinevusi toimub enamasti 3 - 4 rühmas, vastavalt õpilaste võimete tasemele. Lugemiseks on näiteks igal rühmal erineva raskusega raamat, kuna kõige nõrgem rühm, mis võib olla isegi paar aastat oma võimeilt teistest taga, käib eriettevalmistusega õpetaja juures (remedial reading). Samuti peab toimuma õpilaste edukuse hindamine õppeaines mitte klassi keskmise taseme alusel, vaid õpilaste edasijõudmisel tema individuaalsete võimete taustal.

Tingituna tänapäeva Ameerika pingelisest ja karsitust elust, mis saadab igal aastal suure arvu elanikke vaimuhaiglasse, on hakatud väga suurt rõhku panema vaimsele tervishoiule ka koolides. Vaimse tervishoiu põhimõtted peavad olema rakendatud kõigis kooli eluavaldustes, et saata ellu emotsionaalselt stabiilseid ja ühiskondlikult hästi kohandatud isikusi.

Enamikul juhtudel pärinevad emotsionaalsete korratuste põhjused õpilaste kodudest, mis väga sageli on laostunud ega rahulda laste emotsionaalseid tarvidusi. Paljudel kordadel ei piisa nende probleemide lahendamiseks üksi kooli ja kodu koostööst, vaid tuleb rakendada psühhiaatrilist abi ka väljastpoolt, millele aitab omalt poolt kaasa enamikus osariikides tegutsevad Vaimse Tervishoiu Osakonnad (State Department of Mental Education) eriti nende poolt ülalpeetud psühhiaatriliste kliinikute kaudu, mis aitavad nii last kui ka tema vanemaid raskuste ületamisel.

Vaimse tervishoiu põhimõtted leiavad rakendamist ka distsipliiniküsimuses, mille omapära meie poolt tavaliselt ette heidetakse ameerika koolile. Kõigepealt ei ole distsipliini ülesandeks õpilasi maha suruda ja sundida vastuvõetavaid käitumisvorme ainult väliselt omandama. Töö klassis peab kulgema loomulikus pingeta õhkkonnas, mille juures ka tööst tingitud häälitsused ja vaba liikumine on lubatavad. Huviga töö juures olles tavaliselt ei tekigi korrarikumisi. Nende esinemisel peab õpetaja küll vahele astuma, kuid nii, et õpilase eneselugupidamine ja hea vaherkord õpetajaga säiliks. Headeks abinõudeks on sageli klassi arvamise ja huumorimeele kasutamine. Õpilaste ebameeldivaid väljendusi õpetaja suhtes ei tule maha suruda või võtta isikliku auväärseuse solvamisenä, vaid nendest tuleb aru saada ja põhjused kõrvaldada. Paremaks peetakse õpilase tunnete väljendamist kui nende alateadvusesse surumist. Raskemate ja kõrdvate korrarikumiste puhul tuleb avastada nende põhjused, mis enamasti pärinevad elust kodus ja väljaspool kooli, ning vajaduse korral hoolitseda psühhiaatrilise eriravi eest. Sümptoomide kõrvaldamine ei ravi kunagi korratuse põhjusi. - Kuivõrd need põhimõtted kusagil rakendamist on leidnud, oleneb muidugi õpetaja isikust ja tema kutselisest ettevalmistusest kui ka üldisest kohaliku kooli poliitikast.

Õpetajate ettevalmistus toimub erikolledžites, mille kursus kestab, nagu mujalgi, 4 õppeaastat. Algkooli - ja keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks on

erikolledžid, millede kursus on sama pika kestvusega. Üldise kolledži lõpetajail on, vähemalt New Yorgi osariigis, võimalik õpetajakutset omandada ka õpetajate-kolledžite juures töötavate suvekursuste kaudu, mille jooksul tuleb saavutada 30 semestritundi (vastab kahele semestrile ülikooli juures). 32 semestritunni saavutamisel on võimalik ühtlasi omandada magistrakraad. Esimese kuuenädalase suvekursuse järel, mis annab 3 semestritundi, on lubatud koolides õpetada ajutise kutsetunnistuse alusel.

Õpetajate enamiku moodustavad, eriti küll algkoolides, naised, aga meessoost õpetajate arv on siiski küllalt tähelepanev. Nii näit. moodustasid mehed a. 1952 õpetajate-suvekursustel tervelt 33 % ühe rühma osavõtjate arvust.

Võrdset hariduslikku ettevalmistust nõudvate elukutseiga võrreldes on õpetajate palgad suhteliselt madalad, mis ongi üheks põhjuseks, et mehed tavaliselt siirduvad majanduslikult enam tulutoovaile aladele. Üldiselt on aga õpetajate töötasu viimaste aastate jooksul tunduvalt paranenud. Palgad on täiesti võrdsed nii lasteaias, algkooli, kui ka keskkooli tasemel, kuna haridusliku ettevalmistuse nõuded kõigile neile astmeile on samuti võrdsed. Magistri kraadi omavate õpetajate aastapalk on tavaliselt 200 dollari võrra kõrgem.

Esimesel aastal on õpetaja aastapalk 2800 kuni 3000 dollarit, mis iga aastaga 16 aasta kestel tõuseb umbes 150 dollari võrra, nii et kõik astmed väljateeninud õpetaja aastaseks sissetulekuks on umbes 5000 dollarit. Aastapalk makstakse õpetajaile harilikult välja 10 kuu kestel võrdseis osades. Seega kahe suvekuu jooksul palga väljamaksmist ei ole. Paljud õpetajad kasutavad suvekuid lisasissetuleku hankimiseks mõnel muul tööalal. Suurtel linnades, kus elukallidus on suurem, on ka õpetajate palgad esitatust kõrgemad. Osariigivalitsuse poolt on ette kirjutatud ainult minimaaltöötasud, aga kohalikud koolivalitsused võivad neid oma äranägemise järgi ja võimaluste piires tõsta.

Välismaise õpetajakutsega isikuil on avalikesse koolidesse õpetajaks pääsemine küllalt raske, kuna tunnustatakse ainult Ühendriikides väljaantud kutsetunnistusi. Igal juhul tuleb alalise kutsetunnistuse (permanent licence) omandamiseks saavutada veel vähimalt 30 semestritundi pedagoogilistes ainetes mõne õpetajate-kolledži juures, mida on võimalik teha suvekursuste kaudu. Nendele pääsemise üheks tingimuseks on eriti ülikoolidiplomi vastavusse hindamine Federal Security Agency Office of Education poolt Washingtonis, D. C.

Käesolev lühike ülevaade Ühendriikide koolidest ei pretendeeri mingil määral täiuslikkusele, sest olud on mõneti erinevad isegi ühe osariigi erinevais osades, rääkimata veel erinevustest mitmesuguste osariikide vahel, sest keskset, meie haridusministeeriumile vastavat, asutist kogu Ühendriikide jaoks ei eksisteeri. Ühised on aga pedagoogilised vaated ja töekspidamised kogu maa ulatuses.

Eerik Parlo

Kutsevalik ja algkoolilõpetaja

Kas on soovitatav ja võimalik kutsevalik selles eas, kui lõpetatakse algkool? Mõtlen siin Eesti vabariigiaegset kuueklassilist algkooli. Pole ju laps siis veel puberteedieast õieti väljas. Ta isiksus on alles kujunemisel või vähemalt on raske sellest õiget pilti saada. Paljud kutsenõuandjad arvavad nii.

Moodne kutsenõuanne vabas maailmas lähtub esijoonest inimesest enesest, mitte ainult sellest, mis sugused varad on ta pärinud või mida temalt ootab ühiskond. Mida vanem on kutsevalija, seda paremini on välja kujunenud ta isiksus. Siis on teda kergem "ära tunda" ja julgem talle nõu anda. Nii nagu on kergem ära tunda täiskasvanud, kujunenud näojoonte-

ga inimest. Imikuid on raske üksteisest eraldada isegi vilunud sünnitushaigla ödedel.

Kutsenõuanne on väga vastutusrikas tegevus. See on noore inimese seisundi ja koha äramääramine tulevikühiskonnas. Seega suurel määral selle ühiskonna kujundamine. Eesti õpetajaskond kuulis küll vahest pidulikel aktustel hüüdlauseid "Tulevik on meie teha". Lähemat sisu aga sellele ei antud. Vanemad ja kogeenumad õpetajad hoidusid targu tulevikunõuandmisest eemale. Andsid oma annuse tarkusi-teadmisi koolist kaasa, kasvatust ka ja koolitunnistuse peale-kauba. Kaugemale ei juletud palju minna, sest mõnigi oli noores eas, siis kui tavaliselt tähti taevast alla tuuakse, oma tiivad ära kõrvetanud.

Ainult O. Luts julges oma noored kangelased kihelkonnakoolist ellu paigutada. Nendele sääl koha leida. Kas see sündis kirjanikuvisiooni abil, või oli tal kogemusi tegelikust elust, seda ma ei tea. Igatahes ei olnud lövi kaugeltki nii kohutav, kui kutsikast oleks võinud arvata.

Tegeliku elu nõuab, et kutseküsimus võimalikult varem otsustataks. Vähemalt suurel joones. Neljaklassilisele algkoolile rajatud keskkool on üks näide järelandmisest sellele elu nõudele. Eriti õnnestunud siiski vist mitte kuskil. Siiski, kahekümnenda eluaasta piirkonda kutsevalikut edasi lükata ka ei saa. See teostub paratamatult 13. - 16. eluaasta piirides. Seega on algul seatud küsimus vildak. Ta iseloomustab ainult kutsenõuande kõhklemist ülesande raskuse tõttu.

Küsida tuleks õieti: Kas oleme võimelised kaasa aitama algkooliõpetajale tema elu raskeima otsuse puhul, või laseme minna nagu ta läheb looduse juhuse seaduse järele? Mugavam oleks, ning poleks vastutust.

Ent areng ei küsi mugavusest. Surub aga edasi, kas sa tahad või mitte. Rootsi algkooliõpetaja näit. maadleb küsimusega juba üsna vapralt.

Kui me kord tuleviksu Eestisse tagasi läheme, siis on vaja kaasavara. Muidu võib tekkida sama kurb

olukord, nagu peaaegu kõikide põgenikkudega-tagasi-pöördujatega - neid ei sallita hästi. Kaasavara aga lepib ja mis peasi, viib elu edasi. Tuleviku-Eestil seisab ees suur hüpe kõikidel aladel. Tuleb teistele tasakesi sammujatele järele jõuda. Selleks hüpeks on vaja mõlemaid: niisugust vara, mida kool ja rooste rikuvad ja niisugust, mida need ei riku. Sellepärast torkab alati väike piste kuski, kui kuulid suurematest pidutsemistest olgu siis avalikest või perekondlikest. Kas meil seda kord paremaks otstarbeks vaja ei läheks?

Õpetaja esimene ülesanne on muidugi haridus ja kasvatus. Siin on praegu päevakorral kutsenõuande küsimus. Peame ajaga kaasa minema, need teadmised ja kogemused omandama, mis on vajalikud, et oleks kord vara kaasa viia.

Tuleviku vormimine nõuab kõigepealt oleviku ühiskonna põhjalikku tundmist tema kõigis avalduis, et oleks võimalik aimata selle arengu tulevikusuunda. See, kellele me koha ühiskonnas ära määrame, astub ju sinna alles mitu aastat hiljem.

Eesti õpetaja oli erk ja elas kõigile eluavaldustele kaasa liigagi intensiivselt. Võttis vahest juhtimise enda kätte ning uskus jõudu jätkuvat mõlemaks, tänapäeva juhtimiseks ja tuleviku kasvatamiseks. See oli enese ülehindamine. Tuleviku-Eesti õpetaja pärast ei maksa karta, et ta eluvööraks muutuks. Traditsioon on kõigest tugevam. Küll peaks piir tõmmatama kaasaelamise ja kaasajuhtimise vahel.

Teiseks, nõuab nõuanne tulevikuks selle põhjalikku tundmist, kellele nõu antakse. Luku saab siis lahti keerata, kui võtme nukid ja hambad kokku passivad luku aukude ja õnarustega. Lukussepp valib valmisvõtmeist niisuguse, mis kõige sarnasem nõutavale. Viilib ja saab ainult neid kohti, mis kokku ei lähe. Mil määral tulevikuühiskonna lukussepp saagida või viilida saab, pole kaugeltki teada. Sellepärast omab sobiva valmisvõtme valimine siin veel olulisema tähtsuse.

Üks meie kaasavarakirstudest peaks sisaldama sellepärast oskust oma õpilast tunda õppida.

See pole kellegi uudis. Õpilast tunda on olnud ikka ja alati meie kohus. Ainult vahendid puudusid seni. Ja sääl, kus vahendeid ei ole, ei saa ka kohustust olla. Kohuseks oli ja sai olla ainult tihe kontakt õpilastega. Tähelepanekute, kogemuste, muljete kogumine. Pildi loomine õpilase isiksusest. See pilt sai aga olla ainult subjektiivne. Sellest subjektiivsest pildist olenes peaaegu kõik, isegi hindded tunnistusel.

Kui subjektiivne võib olla nii lihtne asi, nagu emakeele kirjandate hindamine, näitas paari aasta eest rootsi keskkooliõpetajate hulgas tehtud katse. Uhe ja sama kirjandi hindasid paar õpetajat nõrgaks ja teised paar väga heaks.

Kõik, mis inimene teeb, vajab kontrolli. Raamatupidaja arvab esiteks arvud kokku ülevalt alla. Siis teises järjekorras vasakult paremale. Kui summa lihtle läheb, võib edasi minna. Ei lähe kokku, tuleb viga otsida.

Õpetaja subjektiivsel pildil õpilasest on kontroll palju vajalikum kui raamatupidaja summal objektiivne kontroll.

Seni niisugust peaaegu ei olnud. Praegu elatakse üle ta sünnivalusid. Seda nimetatakse testimiseks. On juba olemas võimalus testide abil mõõta intelligentsust, andekust, kätegevust, täpsust, hoolt, mälu, kontsentratsioonivõimet jne. Aga ka karakterist pilti saada, huviseid "peilida", kalduvusi ja hoiakut ära määrata.

Kõik see pole veel jõudnud sinnamaale, et võta mees tänavalt kinni ja mõõda ning takseeri ta ära. Ei, siin on sama rängad vead võimalikud nagu isikliku mulja puhul. Kui aga need mõlemad meetodid: subjektiivsed kogemused ja objektiivne mõõtmine üksteist kontrollima panna, peaks vigade protsent üsna väikeseks kujunema. Nii väikeseks, et otsus praktilise elu seisukohalt oleks kasutatav.

Kuidas seda teha, on organisatsiooni ja kulude

küsimus. Jõukad maad võivad lubada endale luksust, et testimist teostab hoopis omaette keskus iseoma abinõude ja spetsialistidega. See on väga hea. Nagu on väga hea, kui raamatupidajad kontrollib hoopis teine inimene. Vigade arv väheneb veelgi. Ei ole aga väljavaadet, et Eestis suudaksime luua "testimise tsentraali". Sellepärast on ainus võimalus, et spetsialistid omandab tarvilised teadmised ning oskused ka selles kunstis ja võtab oma õlgadele uue töökoorma. Kerge see pole, kuid võimatu ka mitte. Kompensatsiooniks võib seltskonnategevuse raskused ära heita ja "tegelinski" tähtsadalesanded teistele panna.

Mida me aga nüüd siin paguluses juba teha võime, on asjaga tutvuneda ja arenguga kaasa elada. See on õieti kõige olulisem. Kui on oskused, teadmised ja veendumus, siis muu laheneb nii või teisiti. Siis võime algkoolist lahkujale kaasa anda peale koolitunnistuse ja soojade sõnade ka kavandi ta tuleviku kujundamiseks. Ja see viimane muutub üsna pea kõige väärtuslikumaks, nii isiklikust kui ka ühiskondlikust vaatepunktist.

P. Puusepp

Tähelepanekuid tööst Rootsi algkoolis

Loodan, et käesolevad read ei leia valesti tõlgitsemist ei eesti ega ka minu rootsi kolleegide poolt.

"Bülletääni" toimetus palus minult pisiartiklit, milles püüaksin tutvustada eesti kolleege tööoludega Rootsi algkoolis, et julgustada neid taotlema tööd Rootsi koolipõllul.

On loomulik, et kahe teenistusaasta järele siinse maa koolides ei olemulle selgunud veel kaugelki kõik selle suure teemaga seotud probleemid, sest igapäevane töö pistas juba niiristab pilgu ja tavalise õpetajana pole ka kriitilisi võimalusi tutvuneda mitme kooliga, et saada igakülgsed informatsioonid.

Minu alljärgnevad read tahavad valgustada vaid mõningaid olusid seitsmest Rootsi algkoolist, mida ma veidi lähemalt tunnen.

Õppekava 7-me klassi ulatuses vastab üldjoontes meie 6-kl. algkooli kavale.

Õppetöö kontroll lasub läänki koolide inspektoritel ja distrikti (2-6 kooli) ülemõpetajatel. Kahjuks on siinse maa koolide inspektorid palju suuremal määral, kui olid seda meie inspektorid, ülekoormatud igasuguse kantseleitööga. Selletõttu on neil vähem võimalusi pedagoogilise töö kontrolliks või nõuaneks, nagu seda meil nimetati.

Õpilasmaterjal on vahest ehk mõnel pool siin Rootsi oludele vastavalt veidi mugavam ja mõnel pool isegi veidi passiivsem koolitöö osas, võrreldes meie vabariigiaegsete õpilastega.

Mis eesti kolleegidele (koolialal mittetöötavale) vahest on ehk mõistmatu, on distriipliini-küsimus ja kehalise karistuse tarvitamine väga piiratud ulatuses 1953. aastani.

See on sellevõrra kompliseeritud ja rahvuslikku laadi küsimus, et vajaks ehk koguni koguteost selle valgustamiseks täies ulatuses. Nimetaksin vaid seda, et meie ei tohi unustada, et distsipliini osas oli ka meil teatud raskusi mõneski koolis ja seda juba a. 1939, kuid sellest ei kirjutatud meie ajakirjanike poolt nii pikalt-laialt nagu siin, eriti õhtulehtedes. Utlen vaid, et lapsed on minu kogemuste põhjal enam-vähem samad selles osas, ehk mõnes mõttes isegi vähemleidlikud "vigurimehed" kui olid seda meie "jõmmid".

Kuna aga siinsel maal puudub igas koolis juhataja (överlärare) - on sageli 2 - 6 kooli kohta üks mees või erandjuhtumil naine - siis on iga õpetaja ülesandeks lahendada kõik lahkeliid koolielus, mis on paratamatuks nähteks ka ühes kõigiti eeskujulik koolis. Loomulik, et ühel vilunud ja autoriteetset juhatajal on palju hõlpsam lahendada kõiki neid pisi- ja suurprobleeme, mida peab nüüd sageli lahendada noor praktikant ja millest siis sageli vähikud

kirjutavad lehe esiküljel. Ütleksin, kui distsipliinis midagi lonkab, siis on selles suurel määral süüdi vastutustundetud ajalehemehed, kes sageli n.n. laste andmed riputavad suure kella külge ja sel viisil sooritavad karuteene koolile, õpetajaskonnale ja kogu ehk kogu rootsi rahvale. Isiklike kogemuste põhjal tohin väita, et iga õpetaja saavutab autoriteedi ka siin maal ilma kehalise karistuse tarvitamata, kui ta vaid on järjekindel oma nõudmistes ja õiglane nii lastevanemate kui ka õpilaste vastu. Selles osas ei taha ega saagi nõu anda.

Iga õpetaja leiab ise oma iseloomule ja võimetele sobiva meetodi vastavalt olukordadele töödistsipliini loomiseks. Igal juhul tahan aga tänada kõiki neid eesti koolimehi, kes rõhutasid, et meesõpetajad peaksid olema reservohvitserid. Sama tendents paistab silma ka siin maal.

"Vähe asjalikku juttu, lühidaid korraldusi ja rohkem õpilaste isetegevust" on minu arvates sobivaks mottoks praegusele rahutu rahva rahutule noorusele eriti suurtes tsentraalkoolides.

Õppemeetodid on vanemate (pensionivanus 63 a.) kolleegide juures veidi vananenud meie eesti olusid võrreldes. Kuid et ma ise kuulun nooremasse generatsiooni, siis pole ma õigustatud arvustama vanemaid kolleege.

Õpilaste isetegevus paistab olevat väiksem, kui oli seda eesti koolides, kus oli skautlik organisatsioonitöö (noored kotkad ja kodutütred) koolile kohustuslik. Sellest, või ka mõnest muust tegurist tingituna olid meie noored ise rakendunud vabaharidustööle palju suuremal määral kui siin maal algkooli õpilaste osas.

Õpilaste iseseisvale tööle rakendamiseks koolitöö osas on siin maal n.n. A-koolides ideaalsed võimalused: spetsiaalsaalid, raamatukogud, täiuslikud õpikud, igasugused töövihikud, eeskujulikud käsitöösaalid, õppeköögid jne.

Õpperaamatuid on kasutamisel väga mitmelt autorilt. On loomulik, et igal õpikul esineb häid ja

halbu külgi. Mis eriti siin maal on loomulik, et esi-
neb palju õpikuid vananenud trükiga, vananenud andme-
tega, eriti maateaduse ja matemaatika alal. Õpikud
on üle riigi õpilasile maksuta kasutamiseks. Iga koo-
lidistrikt uuenlab õpikuid vaid vajadusta kohaselt
ja ekonoomiliste võimaluste piires. Kuid need vaad-
annavad end kohendada kogunud õpetaja juhtimisel.

Seksuaalõpetus on ka üks üsna suuri laineid
lõõnud diskussiooniala, eriti eesti pedagoogide rin-
gides. Ka see pole nii hull kui sellest sageli kõ-
neldakse. 7-me miljonlise-elanikuga riigis on ju mõn-
dagi erandlikku, miks siis mitte meie kutsealal mis
on kõigi kritiseerida.

Rootsi algkoolides esineb n. n. klassiõpetaja-
süsteem. Seegi on väga vaieldav, kumb on parem, kas
aineõpetaja- või klassiõpetaja-süsteem. Minu arvates
on klassiõpetaja-süsteem ideaalne koolivorm, kui vaid
leiduks väga mitmekülgseid ja energilisi õpetajaid.
Teisel juhul arvan, et aineõpetaja-süsteemil enam-
vähem heade aineõpetajatega on palju eeldusi mitte
üksnes edukaks koolitööks, vaid ka õpilaste kasvata-
misel, kui viimast võtta lahusküsimusena praegusele
tendentsile vastavalt.

Rootsi algkoolis toimub praegu katsetamine ka-
vatsetavale 9-aastasele ühtluskoolile (enhetsskola)
ja sellest tingituna leiab juba nüüd üsna laialdast
kasutamist aineõpetaja-süsteem eriti linnades: võor-
keelte, joonistamise, muusika, laulmise ning eriti
käsitöö ja võimlemise aladel. Minu arvates oleks
sama tähtis rakendada aineõpetaja-süsteemi ka loo-
dusteaduse, maateaduse ja ajaloo õpetamise osas, et
ainest huvitatud õpetajad saaksid endid täiel määral
pühendada oma huvialale ja oskaksid kasutada kõiki
neid moodsa pedagoogika õppevahendeid. Paistab, et
ülemkoolivalitsus ongi juba sellel teel valmistades
siinsete ülikoolide juures ette aineõpetajaid üht-
luskoolidele.

Õpetajate töökoorem paistab olevat väiksem võr-
reldes Eesti oludega. Kuid on ometi teatud asjaolu-
sid, mis loovad sellise olukorra, et siinse maa 50-
aastased pedagoogid peavad sageli viibima tervisepa-

randamispuhkustel.

Õhtusest seltskondlikust tegevusest ei võta siinse maa kolleegid nii elavalt osa kui oli see Kodu-Eestis. Selleks pole ka nii suurt vajadust, sest vanal kultuurimaal leidub haritud ja kogemus- tega juhte igale alale.

Õppeaasta kestab 39 õppenädalat, cirka 214 päeva. Selle vältel on 6 vaba päeva sügissemestril, c:a 3 nädalat jõule, 1 nädal talispordipäevi ja üks nädal lihavõtteid. Lisaks eelnimetatule on igal õpetajal õigus korraldada oma heaksarvamise kohaselt 12 vaba-õhupäeva om klassile (õppeaastas).

Palga osas on juba eelmise aasta sügisest alates suured vaidlused siseministeeriumiga ja ähvardatakse koguni streigiga, kui palku ei tõsteta. Muide siin maal on 98 % õpetajaist õpetajate organisatsioonide (algk. osas III) liikmed. Liikmemaks meesõpetajail kr 75:- aastas. Selle eest saab 52 nr. õpetajate-lehte ja vajaduse korral on prii juriidiline nõuanne ja advokaat + odavad suvekursused ühingute korraldusel. Eesti olusid võrreldes on raske ütelda, kes omas paremad ekonoomilised võimalused, sest teatud tarbekaubad on siin maal (ka kirjandus) meie oludele vastavalt tublisti odavamad.

Rootsi kolleegid on minu kogemustel südame ja hingega koolitöö juures. Minu teada on nad ka igal pool abistanud iga eesti kolleegi, keda siin maal peetakse samaväärseks. Soovin, et kõik tublid eesti kolleegid püüaksid alustada oma kutsetööd rootsi koolides, kus veel on puudus algkooli- ja keskkooli-õpetajaist. Tendents lastearvu vähenemises on tuntav ja ülejääk väikekooli (småskola) õpetajaist kasvab iga aastaga. Neid (300) rakendatakse juba nüüd algkoolide 3.-4. klassides.

Naisõpetajail oleks soovitav alustada väikekoolis või jälle 3-nda klassiga. Meesõpetajail oleks soovitav startida IV klassiga või suuremates koolides käsitöö, võimlemise või mõne teise aine õpetajana, kui on häid kogemusi ja vastav sõnatagavara.

Kõigil, kellele lääni tööametid kohti pakuvad,

tuleks need vastu võtta, et siis koos lastega oma keeleoskust täiendada.

Loodan, et eesti kolleegid Rootsi koolides või väljaspool omavad palju muid tähelepanekuid, mida ma pole selles piiratud ruumiga artiklis puudutanud, või korrigeeriksid minu kogemusi, kirjutades sellest juba meie järgnevas "Bülletäänis".

Ado Irvae

Töövõimalusist Rootsi keskkoolides ja
gümnaasiumides.

Igal ühel endisel Eesti vabariigi keskkooli ja gümnaasiumi õpetajal on võimalik saada rootsi õpetaja kutse ja iseäranis kergesti saavutatav järgmistel ainetel: matemaatika, füüsika, keemia, maadeteadus, looduslugu, laulmine, joonistamine, käsitöö ja võimlemine.

Alguses tuleb vastav sooviavaldus ühes dokumentide ära kirjadega saata rootsi Kuninglikule Koolivalitsusele ja paluda luba õpetamiseks rootsi õppeasutustes, missugused vastavad taotleja kutsele eesti kutsetunnistuse järele, kas extra adjunktina või õpetajana mõnes harjutusaines.

E. adjunkti palk oleks 21-ne palgaaste, mille järele kuupalk tuleks 967:- kr kuni 1.097:- kr, olenev elukalliduse kohast, ja harjutusaines 871:- kr - 959:- kr kuus samuti palga suurus olenev elukalliduse kohast.

Kaheaastase töötamise järele tuleb rootsi kodakondsus saavutada, et saada korraliseks õpetajaks. Uuesti tuleb palve koolivalitsuse kaudu Kuningale saata ja paluda end teatavas kohas nimetada korraliseks õpetajaks ja ühtlasi paluda kuuluvus (behörighet) kuningalt. Uuesti tuleb kõikidest dokumentidest ära kirjad teha ja palvekirjale juurde lisada

Kui kõik on korrapäraselt tehtud, saab kindlasti vastava loa kuningalt kooliülemvalitsuse kaudu, et olla korraline õpetaja vastavas koolitüübis. Korralise õpetaja palgad on järgmised:

Korraline adjunkt saab palga 27. palgaastme järgi ja see teeb 1.367 - 1.523 krooni kuus olenedes elukalliduse kohast. Harjutusaineõpetaja palk maksakse 23. palgaastme järgi ja see teeb 1.083 - 1.231 krooni kuus olenedes elukalliduse rajoonist.

Kooli vajaduse korral võib saada vanema adjunkti koha palgaastmega 29 aineõpetajale, mis teeb 1.524 - 1.679 krooni kuus.

Kutseõiguste taotlemisel on iseäranis tähtis, et dokumentidest oleks tehtud ära kirjad korralikult ja kinnitatud kahe algkirjaga ja koolivalitsusele saadetud kõik nõuetavad andmed, mis vastav plankett ette kirjutab. Vabadest kohtadest saab ülevaate kohalikust töövahendamise kontorist, kuhu kõik koolid vastavas linnas või maakonnas teatavad vajadusest õpetajate kohta. Sellepärast on väga kasulik kõikidest dokumentidest teha võimalikult palju ära kirja, et oleks võimalik palvekirju töösaamiseks paljudesse kohtadesse lähendada.

E. Vendelin

Rahvusvahelised õpetajate kongressid Oxfordis.

I. Rahvusvaheline algkooliõpetajate kongress.

Enne õpetajate ülemaailmse föderatsiooni kongressi pidas oma kongressi Rahvusvaheline Rahvakooliõpetajate Ühingu Föderatsioon, IFTA, samas ruumes, kus hiljem ülemaailmne föderatsioon omi istungeid pidas.

Kongressi lokaal väärrib ehk erilist tähelepanu, kuna see, nagu kõik Inglismaal ja eriti Oxfordis, on tulvil traditsioonidest. Koosolekute saal asus Oxford

Union Society majas ja kuulus seega ülikoolile, mitte üliõpilaskonnale. Üliõpilaste poliitilised vaidluskoosolekud peetakse selles saalis, kus paljud Inglismaa kuulsamad poliitikamehed on alustanud oma karjääri. Mitmed Oxford Union Society esimeestest, nende hulgas Gladstone, kuulusid hiljem Inglise valitsuse koosseisu.

IFTA kongressile, mis kestis 28 - 30 juulini, olid kokku tulnud esindajad 20 maast - Austraaliast, Belgiast, Kanaadast, Taanist, Iirimaaalt, Eestist, Prantsusmaalt, Indoneesiast, Jaapanist, Jugoslaaviast, Luxemburgist, Hollandist, Põhja Iirimaaalt, Norrast, Schweitzist, Schotimaalt, Rootsist, Türgist, Saksa- maalt ja Põhja Ameerika Ühendriikidest.

Eestit esindas neljaliikmeline delegatsioon koosseisus E. Saare, S. Pruuden, A. Matkur ja E. Saluveer. E. Saare oli Õpetajate Keskühingu esindajaks ja ühtlasi delegatsiooni juhiks. S. Pruuden, A. Matkur ja E. Saluveer kuuluvad Inglismaa Eesti Õpetajate Ühingu juhatusse. Eesti saatkond Londonis ning Eesti Rahvusfond Inglismaal olid andnud delegatsiooni käsutusse Eestit tutvustavat kirjandust ning määranud majanduslikku toetust. Vastavalt oma liikmete arvule on Eesti Õpetajate Keskühing õigustatud kongressist osa võtma kolme hääleõigusliku delegaadiga. Hääletamisel, mis sageli lihtsa käe ülestõstmise läbi toimub, arvatakse vastavale organisatsioonile määratud häälte arv täies ulatuses ka siis, kui temale määratud delegaadid täies koosseisus ei ole kohale ilmunud.

IFTA kongressi tervituskõne pidas inglise ülemaailma organisatsiooni - National Union of Teachers - NUT, esimees Mr O. Barnett. Kongressi avas IFTA president Marie-Louise Cavalier, Prantsusmaa. Peasekretär R. Michel, Schweiz, andis sellejärele põhikirja kohase raapordi IFTA tegevuse kohta aja jooksul pärast möödunud aasta kongressi. Aruandest selgus, et pärast seda, kui kolmele uuele kooliõpetajate organisatsioonile - Haiti, Luxemburg ja Panamaa - anti liikmeõigus, organisatsiooniga liitunud maade arv tõusis 22 pealt 26-le liikmetearvuga üle 600.000.

Delegaatide raapordid ja ettepanekud.

Kongressi järgmine istung oli määratud rahvuslikele raaportitele. Üks delegaat igalt üksikult maalt kandis sealjuures ette lühikese aruande selle kohta, mis oli tähtsat juhtunud tema maa kooli ja õpetajate elus möödunud aastal.

Eesti Õpetajate Keskühingu poolt esitati resolutsiooniettepanek inimõiguste õpetuse sissevõtmise kohta iseseisva õppeainena algkoolide õppekavasse. Kongress kinnitas nimetatud ettepaneku.

Eesti Õpetajate Keskühingu nimel esines eraldi sõnavõtuga E. Saare, kelle kõne tekst on täielikult äratoodud ingliskeelses kokkuvõttes.

Õpetajate mõju kooli õppetöö organiseerimisel.

Kaks järgmist istungit omistati küsimustele, missugused võimalused on õpetajatel mõjuorganisatsioonide kaudu koolielu kujunemist, õpetaja õiguslikku seisukorda, tema teotsemisõigust, mil määral õpetajad aruannete kokkuseadmisel saavad kaasa töötada jne. Sellealaline laiaulatuslik küsimusleht oli laiali saadetud kõigile liikmesorganisatsioonidele ja peasekretariaat oli kokku seadnud sisurikka kokkuvõtte, mis põhjalikult arutati lägi. Ilmnes selgelt, et olukorrad eri mais paljudel juhtumel mitte polnud otseselt võrreldavad. Seadusandlus ja praksis ühel maal andis protseduurküsimuste kujunemisele erineva ilme, kui mõnes teises maas, ehkki käsitletav asjaolu eriti oluline polnud.

Läbirääkimiste põhjal töötati välja pikem resolutsioon, milles muu hulgas rõhutati nõuet, et õpetaja oma esindajate kaudu oleks võimalik välja tuua omi seisukohti mitmesugustes asutustes, mis arutlevad kooli ja õpetajaisse puutuvaid asjaolusid. Resolutsioonis osutati mitmele punktidele niinimetatud Teachers Charter'is, mis 1948.a. välja töötati IFTA kongressil Interlakenis.

II Õpetajate ülemaailmse föderatsiooni, WCOTP, kongress.

Kui Inglismaa ja Walesi haridusminister Rt. Hon. Florence Horsburgh tervitas Inglise valitsuse nimel kooliõpetajate ühingute maailmaliidu (WCOTP) kongressi Oxfordis, pöördus ta üle 200 delegaadi poole 35 erimaast, kes esindasid 68 rahvuslikku õpetajate organisatsiooni üle 3 miljoni liikmega. Delegaadid - mõningat juhul vaatlejad - tulid Anstraaliast, Belgiast, Ceilonilt, Taanist, Eirelt, Inglismaalt, Eestist ekssiilis, Filipiinidelt, Soomest, Prantsusmaalt, Indiast, Indoneesiast, Islandilt, Itaaliast, Jaapanist, Jugoslaaviast, Kanaadast, Koreast, Libeerias, Luxemburgist, Malairiikidest, Maltast, Mauriitsiuselt, Hollandist, Põhja Iirimaalt, Norrast, Uuel Meremaalt, Schweizist, Schotimaalt, Hispaaniast, Rootsist, Thai riigist, Türgist, Saksamaalt ja Põhja Ameerika Ühendriikidest. Peale selle olid esindatud Liitunud Rahvaste Organisatsioon, Rahvusvaheline Haridusbüroo Gentis, Unesco, Rahvusvaheline tööbüroo Gentis kui ka Rahvusvaheline Kooliõpetajate Föderatsioon FISE, mis hõlmab peamiselt õpetajate organisatsioone idablokis.

WCOTP president Ronald Gould avas kongressi ning puudutas oma avakõnes asjaolu, et ehkki poliitikud ja valitsuseliikmed sageli ülistavad õpetajatöö tähtsust, siis on need sageli ainult ilusad sõnad. Tegelikult on õpetajate ettevalmistus puudulikult korraldatud, nende töötasud madalad ning õppetöö rahuldav läbiviimine krediitide puudusel takistatud. UNESCO's esindavad õpetajaid sageli poliitikud ning sama võib ka ütelda valitsuste esindajate kohta Rahvusvahelise Haridusbüroo juures. Oleks aeg, et õpetajad ise saaksid võimaluse omi probleeme arutada ning end rahvusvahelisel foorumil kuuldavaks teha. Muudatusi ei ole kerge esile kutsuda, kuid esitlooduna ühe suure rahvusvahelise organisatsiooni kaudu, nagu seda on WCOTP võib loota, et vastavate maade valitsused sellele suuremat tähelepanu pühendavad kui küsimus oleks esile

toodud kohaliku organisatsiooni kaudu.

WCOTP tahab luua keskust, mis koguks teadmisi ja kogemusi kõigilt liikmetelt ning omalt poolt anda kogutud materjale liikmesriikide kasutada.

Mr Gould avaldas lootust, et ainedes selliste organisatsioonidega nagu FN, UNESCC ja ILO on tagatiseks, et maailma õpetajaskond suudab saavutada koostööd, mis teisel on ebaõnnestunud või ainult osaliselt korda läinud.

Peasekretär Dr W. Carr, USA, esitas selle järele sekretariaadi aruande. Järgmise punktina esitati Mr W. Wickham Murray, Inglismaa, poolt kokkuvõtte aruanne- test, mida üksikute maade organisatsioonid olid sekre- teriaadile saatnud koostöö kohta lastevanemate ja õpetajate vahel.

Et arusaamine demokraatiast ja vabadusest on erinev, ilmes, kui Prantsuse Algkooliõpetajate Ühingu delegaat ähvardas koosolekut lahkuda, kui otsekohe ei kõrvaldata Franco-Hispaania vaatlejad.

Mr. Gould vihjas Oxfordi Union Society traditsioo- nidele - et sellest määst pole sajandite vältel veel kedagi kõrvaldatud selle pärast, et ta vaatlejana koos- olekut on pealt kuulunud. Ka meie koosolek, mis on maa ilma õpetajate koosolek, on avatud kõigile - niikaua kui ruum seda võimaldab.

Prantsuse delegatsiooni see seisukoht ei rahul- danud, ning nad marssisid saalist välja ning neile järgnesid Jugoslaavia delegaadid.

Üllatust pakkusid veel Jaapani delegaadid, kes tegid resolutsiooni-ettepaneku WCOTP vahelesegamiseks "rahuarmastavate" jaapani õpetajate taga - kiisamises- se "liberaalsele diktatuurile" põhjeneva Jaapani valit- suse poolt.

Kui sellele juurde lisada veel FISE saadiku ime- ilusad sõnad rahu ja ainult rahu eest võitlemise õil- satest eesmärkidest, mida üha intensiivsemalt idablo- ki ja mõttekaaslaste poolt noortesse süvendatakse - siis ei ole enam mingit kahtlust, et WCOTP on saanud rahvusvahelise koostööorganisatsiooni vääriliseks selle sõna tänapäeva tähenduses.

Löppkokkuvõttes tahaksin vaid alla kriipsutada kahte juhtumit, mis selgesti näitavad, et Eestit pole rahvusvahelisel pinnal mitte ära unustatud:

Inglise valitsus andis Christ Church Colledži aulas vastuvõtu WCOTP delegaatidele. Valitsuse esindajaks oli haridusministri abi Mr. W. M. Pickthorn M. P. kellele kõik delegaadid ükshaaval esitleti. Kuuldes - "from Estonia" - pöördus Mr. Pickthorn üllatunult Inglise õpetajate ühingu sekretäri poole, kes talle seletas, et tegemist on Eesti õpetajatega exiilis. Selle järele pöördus Mr. Pickthorn meie delegaadi A. Matkuri poole ning vestles temaga mõne minuti. Umbes 150 delegaati seisis hallis ja trepil oodates kannatlikult selle aja jooksul oma esitlemise järjekorda. Nagu hiljem Min. Torma'lt eesti saatkonnas kuulsin on Mr. Pickthorn üks vanadest Eesti sõpradest.

Kui prantsuse delegaat M. Aigueperse pärast koosolekut väljamarssimist järgmisel päeval väga teravalt natsistlikke, fascistlikke ja frankistlikke ideoloogiaid ning nende mõtteosalisi sarjas ning üldse rahu eest võitlemise eest rääkis - võttis Inglise õpetajate Ühingu president Mr. O. Barnett sõna ning ütles umbes järgmiselt:

Kui siin räägitakse õpetajate tagakiusamisest Hispaanias - siis on Hispaania piirid praegu avatud ning igauks, kellel on huvi, võib olukorraga seal tutvuda. Minul on võimalus olnud isiklikult külastada maid n.n. raudeesriide taga - ning ma võin teile kinnitada, et seal ei ole õpetaja kaugeltki mitte vaba ega iseseisev - see on fakt, millest ei saa vaikides mööda minna! Kui räägitakse vabaduse puudumisest läänes, siis ärge unustagem, et on olemas ka Ida-Euroopa! Kongress kinnitas kestva ja tugeva aplausiga, et oli aru saadud, mida Mr. Barnett sellega mõtles.

Rahvusvaheliste õpetajate keskorganisatsioonide järgmised kongressid toimuvad 1954. a. suvel Oslos.

Märkmeid Põhjamaade 16. koolikongressilt

Oslos

Põhjamaade koolikongressidel on seljataga juba üle 80-aastane minevik. Nimelt aastal 1870 kogunes esmakordselt Göteborgi 342 õpetajat kõrgist Skandinaavia riikidest. Göteborgis alustatud Põhjamaade koolitegelaste kokkutulekud jätkusid vaheldumise Skandinaavia riikide pealinnades aigni 3 - 4 hiljem 5-aastaste vaheaegade järele; 12. kongress toimus juba Helsingis. Osavõtjate arv on olnud kõikum, tõustes 1905 Kopenhaagenis peetud kongressil 6.975-le ja Stockholmis 1910.a. 6.962-le osavõtjale. Eesti koolitegelastele avanes võimalus esmakordselt osavõtuks 1935.a. Stockholmis peetud 14. koolikongressist kindlaksmääratud kava kohaselt pidi 15. koolikongress toimuma Oslos 1940.a., kuid vahepeal puhkenud sõja tõttu jäi see pidamata. Kuna Rootsi oli Skandinaavia riikidest ainus, kes jäi sõjast puutumata, siis võtsid rootslased ka 15. koolikongressi korraldamise enda kätte. See toimus 1948.a. 3. - 5. augustini Stockholmis, kuhu kogunes 3.012 osavõtjat (Rootsist 1.791, Soomest 563, Taanist 389, Norrast 253 ja Islandilt 16). Ka nende ridade kirjutajal oli võimalust sellest algusest lõpuni osa võtta. Nim. kongressi lõpu-öhtul Skansenis teatas Norra esindaja, et järgmine koolikongress toimub Oslos 1953.a.

Stockholmis 1948.a. ja Kopenhaagenis 1952.a. õpetajate rahvusvahelisel kongressil tekkinud kontaktide tõttu saabus ka Eesti Õpetajate Keskühingule kutse osavõtuks 16. Põhjamaade koolikongressist. Kutse kviteeriti tänuga ja sellest võtsid osa peale nende ridade kirjutaja veel õp. A.Irval, õp. V.Muld ja dr. A.Rööp. Eesti poolt olid seega esindatud kõik koolitüübid peale naiskutsekoolide ja tööstuskoolide. Osavõtjaid oli üle 2.500 (Norrast 1.400, Rootsist 358, Taanist 328, Soomest 400, Islandilt 30 ja esmakordselt ka Färö saartelt 6 osavõtjat).

Põhjamaade koolikongresside toimetulekut hõlbus-

tab suuresti asjaolu, et nii referendid kui ka vaba sõna kasutajad esinevad oma maakeeles (soome esindajad rootsi keeles). Sel puhul peab siiski tähendama, et tavaline rootsi algkooliõpetaja, kes on pärit Kesk- või Põhja-Rootsist ja kes pole eraldi õppinud taani keelt, ei saa taani keelest peaaegu sugugi aru. Taanlastel on rootsi keelest hõlpsam aru saada, niisamuti norralastel taanlastest ja vastupidi; rootsi ja norra keel on seda-võrd lähedased, et vastastikune mõistmine ei valmista mingeid raskusi.

Kongressi kava (nagu see ilmnes ka Stockholmis 1948.a.) oli väga koormatud. 30 ettekannet ühes lähirääkimistega, koolinäitusega ja paljude muude üritustega - see kokku ei andnud aega hetkski hingetõmbuseks. Kõiki ettekandeid ei olnud võimalik kellelgi jälgida, kuna 2 - 3 ettekannet toimus samaaegselt.

Pidulikule avamisele Oslo raekoja suures saalis Norra kuninga ja kroonprints'i juuresolekul järgnes kohe Rootsi peaminister Erlanderi ettekanna teemast kool ja ühiskond. See teema oligi osaliselt kongressi kava juhtmõtteks, nagu nähtub ettekannete teemade põgusast loetelust: "Kool ja miljöö-rikutud lapsed" (Taani), "Mida kool õpib ühiskonnast" (Rootsi), "Kooliühiskonna pedagoogiline antonoomia" (Soome), "Istuma-jäämine algkoolis - pedagoogiline ja sotsiaalne probleem" (Soome, väga huvitav ja hästi läbitöötatud ettekanna), "Perekonna tundmine kui juht-möte noorsoo kasvatuses" (Norra), "Kooli seisund ühiskonna ja kultuurivahendamise mehhaniseerimise alal" (Taani), "Vahekord kool - kodu" (Soome).

Rootsi koolireformi taotlustega esilekerkinud maa-alkoolide tsentraliseerimise probleem kajastus ka koolikongressil kahe ettekandega. Nagu nähtus ülevaatest Rootsi koolireformist, on Rootsis kerkinud seoses 9-aastase ühtluskooli teostamisega maa-alkoolide tsentraliseerimise probleem, s.o. keskustest eemal olevad väikesed külakoolid määratakse kadumisele ja õpilased koondatakse keskustesse moodustavasse suurkoolidesse. Sama probleem on ka Norras,

kuigi see ei ole seal mitte ühenduses mingi suurejoonelise koolireformiga nagu Rootsis, vaid rohkem mitme-õpetajaga maakoolide moodustamisega.

Need taotlused leidsid kongressil elavat vastuvaidlust, eeskätt norra õpetajate poolt, kelledele ägeda sümpaatiaga sekundeerisid taani kolleegid.

Teistest rohkem spetsiaalsemat laadi ettekanne- test võiks mainida "Noorte vüade õpetaja isiksusele" (Soome, väga huvitav ja rohke faktilise materjaliga läbipõimitud ettekanne), "Noorte vabaaja veetmise küsimus" (Norra), "Lasteaedade tähtsus kasvatustöös" (Norra).

Rida ettekandeid oli uute sihtjoonte otsinguist õpetajate ettevalmistuse alal ja Põhjamaade Koolikongresside kavadest nii tuttav rahvaülikoolide probleem. Rahvaülikoolidel on hiilgav minevik Skandinaavia rahvahariduse kõrgele järjele tõstmises. Nüüd on see koolitüüp jäänud koolide üldise arenguprotsessi jalgu. Mida teha selle vananenud koolitüübiga? Nõutakse selle likvideerimist, aga selle juured on tunginud väga sügavale ja sellel on väga palju pooldajaid nii koolide administratsioonis kui ka parlamendites, rahvaülikoolide õpetajaist ja nende häälekandjaist rääkimata. Nüüd püütakse leida rahvaülikoolidele sobivat kohta tänapäeva elunüetele vastavas koolisüsteemis, aga see ei ole kerge ülesanne.

Koolikongressidega on alati kaasas ka koolinäitused. Norralased olid Oslo kaubandusgümnaasiumi 4-kordse hoone viimse võimaluseni täis tuupinud. Mida võis sealt õppida? Kõigepealt see meenutas nii elavalt meie koolinäitusi iseseisvusaja algupoolel, teiseks võis tähelepanelikul tutvumisel saada teatavat pilti üksikute koolitüüpide töökäigust ja -tulemusest. Ja minu lõppmulje oli: kool on väga konservatiivne, see on väga visa kahanema elu ja areneva ühiskonna muutunud vajaduste järele. Teatud tähelepanekute üksikasjust mainiksin, et ka norralastel on suuri raskusi õpilaste järjest halveneva käekirjaga. Oli märgata rohkesti otsinguid uute meetodiliste võ-

tete ja abinõude rakendamiseks sellel alal, kuid meie Mõlder - Ussisoo koostatud "kirjavihikud" võiksid julgesti seista praegugi esikohal ja eesti algkoolide kirjatehnika metoodika ei vanane vist niipea.

Koolinäitusel esitatud eri väljapanekute hulgast tõstaksin esile koolimööbli. Tõsi küll, silmapaistis otsinguid õpilastele paremate ja sobivamate koolipinkide alal, kuid Eestis Ratsionaliseerimise Komitee poolt 1938.a. väljatöötatud koolipinkide kavandid, mis olid hästi kohandatavad õpilaste keha- kasvule ja tervislikule hoiakule, võiksid veel praegugi seista aukohal igal koolinäitusel. Lühikese aja tõttu ei jõutud meil kuigi suures ulatuses kasutamisele neid võtta. Kus jõuti, seal olid õpilased ja õpetajad neist suurimas vaimustuses.

Lõppmulje nii koolinäitusest kui ka koolikongressist oli ühine: vananenud. See on küll palju kaasa aidanud Skandinaavia maade koolide lähendamiseks teine-teisele, kuid selle vorm ja teostamislaad on jäänud algusaegade raamidesse. Säärased masskokkutelekud annavad väga vähe. Seda võis kuulda ka osavõtjate käest kongressil ja koolinäitusel. See seisukoht näis olevat üsna üldine, sest otsekohe pärast kongressi lõppu ilmus Norra suures päevalehes "Verdens Gang" kibe kriitika kongressi korraldamisviisi kohta, kus 2.500 osavõtjat sunniti täielikku passiivsusse ega antud neile peaaegu mingit võimalust omavahelisteks mõtetevahetusteks. Ka sellest oli õppida. Kuidas korraldada koolikongresse ja koolinäitusi Eestis, kui see kord vabaks saab?

Järgmine, 17. kongress toimub Helsingis 1957.a.

H. Rajamaa

Eesti Õpetajate Kesküingu tegevusest.

Eelmise aasta tegevusest annab kokkuvõtliku ülevaate EOK-u Nõukogu poolt 5/11 1953 vastuvõetud tegevuse aruanne (hõlmab ajavahemikku 1 okt. 1952 kuni 30/9 1953).

1. 19. okt. 1952. a. peetud kesküingu Nõukogu

koosolekul valiti keskküingu juhatus, kes 29/10 koosolekul jaotas ametid järgnevalt: esimees H. Rajamaa, abiesimehed Th. Künnapas ja E. Saare, sekretärid V. Muld ja O. Olesk, laekur U. Juuno, ametita juhatuse liikmed H. Kirikmäe ja E. Roosme.

2. Keskküingu juhatus on jatkanud vabas maailmas viibivate eesti õpetajate organiseerimist oma kohapealsete koondiste ümber ja nende kaudu liitumist EÖK-uga. Aruande-aasta jooksul on sellel aastal röömustavaks sündmuseks eesti õpetajate organisatsiooni tekkimine Kanaadas ja selle liitumine EÖK-uga 3 juulist s. a. arvates. Elav kontakt on olnud ka teistel maal viibivate eesti õpetajatega.

3. On jatkanud tihedat kontaktit rahvusvaheliste õpetajate organisatsioonidega (IFTA, WCOTP): on tehtud ettepanekuid nende organisatsioonide kongresside diskussiooni ainete kohta, on täidetud ja saadetud WCOTP-sse nende reeglipärased ankeetküsimuste blanketid, mis on puudutanud haridusalalisi ja õpetajaid haaravaid probleeme.

4. Võeti osa IFTA ja WCOTP kongressidest Oxfordis, Inglismaal, 28/7 - 4/8. EÖK-u esindajatena võtsid nimetatud kongressidest osa täisõiguslike kongressi liikmetena: E. Saare, Rootsis, A. Matkar, S. Pruuden ja E. Saluveer.

4. - 7/8 toimus Oslos 16. Põhjamaade koolikongress, millest võtsid osa: A. Irväl, V. Muld, H. Rajamaa ja A. Rööp.

5. Saavutati võimalus EÖK-u liikmeil osavõtuks UNO (LRO) essee-võistlusest. Kirjavahetus UNO-ga ei andnud soovitud tulemusi, et EÖK oleks esindanud eesti õpetajate osas eesti rahvast. Osavõtt võimaldati regionaalse UNO esinduse kaudu.

6. 19/10 1952. a. korraldati Stockholmis Eesti Komitee ruumes õpetajate-päev, millest võttis osa 42 õpetajat. 5/9 1953 korraldati Saatsjõbadenis õpetajate kokkutulek, kusjuures tutvuti säälsel ühistegevuskooliga. Kokkutulekust võttis osa 38 õpetajat.

7. Kevadel saadeti välja ringkiri kõigile õpetajate organisatsiooni üksikliikmeile Rootsis põhjaliku te-

gevuse ülevaatega.

8. Anti välja "Bülletään" nr. 2.

9. Koguteoses "The Year Book of Education" 1952 ilmunud iseseisvusaegset Eesti kooli mahategeva-kirjutise kohta võttis EÖK-u juhatus 7/5 1953 teravalt hukkamõistva otsuse vastu ja otsustas paluda IEU. Õpetajate Sektsiooni protesteerida koguteose toimetuse ees selliste kirjutuste avaldamise vastu.

10. Noorsookirjanduse alal on oldud kontaktis eesti kirjastustega.

11. Prl. S.Pruudeni algatusel ja korraldatud esialgse kavandi põhjal koostas keskküingu juhatuse poolt moodustatud komisjon koosseisus pr. S.Zastrov, prl. H.Kauri ja prl. H.Eller üleskutse ja testi kodumaa-tundmise võistluse korraldamiseks. See on mõeldud kavandina ja on saadetud teiste maade õpetajate organisatsioonidele või koolitoimkondadele seisukoha võtmiseks ja võimaluse korral vastava võistluse korraldamiseks. EÖK-ul puuduvad selleks võimalused. Olud igal maal on väga erinevad ja ühisest keskusest võistluse korruga ülemaailmses ulatuses läbiviimine ei ole reaalne ega praktiliselt teostatav.

12. "Ammerika Hääle" Müncheni saatja kaudu esitati lühiülevaated eesti õpetajate tegevusest vabas maailmas kodumaal viibivaile õpetajaille V.Mulla, O.Oleski, H.Rajamaa ja E.Saare poolt.

Uuel tegevusaastal tehtavast tööst peaks andma raamkava samal eelpoolnimetatud Nõukogu koosolekul vastuvõetud tegevuskava 1953/54. aastaks.

1. Vabas maailmas viibivate eesti õpetajate organiseerimise jätkamine ja õpetajate koondistega ja ka üksikõpetajatega omavahelise ühenduse kõvendamine ja tihendamine.

2. Ühenduse pidamise jätkamine rahvusvaheliste õpetajate keskorganisatsioonidega (IPTA, WCOTF) ja teiste maade õpetajate organisatsioonidega. Osavõtt eelpoolmainitud organisatsioonide üritustest. Osavõtt rahvusvahelistest õpetajate kongressidest, võimaluse korral ka muist õpetajate kokkutulekuist oma esindajate või vaatlejate kaudu.

3. Kaasaaitamine rahvusliku kasvatuselise küsimuste selgitamisel ja koordineerimisel. Eeskätt tahab EOK tema käsutuses olevate võimaluste piires kaasa aidata emakeelse noorsookirjanduse ja hädavajalike õppe- raamatute väljaandmiseks.
4. EOK-u häälekandja "Bülletääni" väljaandmise jätkamine.
5. Kontaktiastumine eesti õpetajate ja noortega kodumaal raadiosaadete kaudu, kui selleks on sobivaid võimalusi.
6. Õpetajate-päevade ja muude omavaheliste kokkutulekute korraldamine.
7. Kaasa aidata ja õhutada, et eesti ajakirjanduses üle maailma ja eesti lastevanemate ja ka muude organisatsioonide kokkutulekuil käsitada senisest rohkem kasvatuslike küsimusi, näiteks: miljöö halva mõju, koduse kasvatuselise ja muudelt noori haaravalt aladelt.
8. Võimaluste piires jätkate tegevust keskühingu põhikirjas märgitud muude eesmärkide saavutamiseks.

Eesti Õpetajate Keskühingu aadress: C/O Estniska Kommitteen, Smålandsgatan 42 III, Stockholm, Sweden.

Juhatus: U. Juuno, Aino Lampinen, H. Kirikmäe, Th. Künnapas, V. Muld, O. Olesk, H. Rajamaa (esimees), Ellen Roosme, E. Saare.

O. Olesk

Gümnaasiumiõpetajate ühing täisõiguslik

Fipeso liige.

Gümnaasiumiõpetajate Maailma-liit (Fipeso) pidas oma aasta-kongressi Oxfordis, 28 - 30 juulini 1953. Ühingu palvel esindas ühingut kongressil Inglismaa õpetajate ühingu juhataja mag. Salme Pruuden.

Fipeso kongressist võttis osa 60 delegaati 30 eriorganisatsiooni poolt 17 maast. Uue liikmena arvestati Itaalia Keskkooliõpetajate Ühingut, milline olles WCOTF liige, võib kuuluda ka Fipesosse. Uueks täisõiguslikuks liikmeks võeti vastu vastava eriko-

misjoni (kuhu kuulusid Muyters, M. Petit ja M. Larsen) ettepanekul, mis esitati prl Muyters'i poolt, Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing (paguluses). Ettepanek sai poolt 32 häält, vastu oli 2, erapooletuid 1. Ettepanekut motiveerides on komisjon arvestanud ka fakti, et Eesti omab diplomaatlikke esindusi teatud maa-des.

Kongressi kavas peale organisatoorsete küsimuste oli ka n.n. "õpetaja vabaduste kiri" (Teachers' Charter), millises 15 punktina võeti kokku õpetaja õigused ja kohustused.

Fipeso bulletin 74 (juuni 1953) annab ülevaate Fipeso'sse kuuluvate gümnaasiumiõpetajate ühingute eesmärkidest, organisatsioonist ja tegevusest. Kongressil esitatud ülevaateis ja ettepanekuis rõhutati õpetajate ühingute senisest suuremat ja aktiivsemat osa nii õpetajate kutsehuvide kaitsmisel kui ka õpetajate ettevalmistuse ja õpetamisviiside parandamisel. Samuti toonitati, et ametivõimud peaksid igati kergendama ja soodustama õpetajate välismaa reise. Järgmise küsimusena oli päevakorras "hariduse kaitse" (Defence of Education). Küsimus on veidi laialivalguv ja raskelt piiritletav, seepärast käsitleti ka selle punkti all erimaade esindajate poolt eriasju, nagu palgavõitlust, koolireforme, õpetajate puudust, koolimajade ehitamise küsimust jne.

Ühingu presidendiks valiti prl. M. Adams (inglanna), peasekretäriks prl. Lawson (šotlanna), kes on ühtlasi ka Fipeso esindaja WCOTP juhatuses, laekuriks H. Reinhardt (šveitslane), juhatusliikmeiks Piene (norralane), Pröbsting (sakslane) ja Kärre (kui konsultatiivne juhatusliige - endine president - rootslane).

Järgmine kongress toimub Norras 29. - 31. juulini 1954.

Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing Rootsis kuulub nii hästi Fipeso kui ka WCOTP täisõiguslikuks liikmeks vastavate otsuste põhjal, millistest otsustest ka kirjalikult on teatatud Ühingu juhatusele (vastavad otsused leiduvad ka Fipeso bulletinis nr. 75/1953.

V. Muld

SUMMARY

The WCOTP conference and IFTA meetings at Oxford - July 28th-August 4th.

A detailed report from the IFTA and WCOTP conferences is given. The Estonian Teachers Association was represented by four delegates: Mr E.Saare, Miss S.Pruuden, Mr A.Matkur and Mr E.Saluveer.

Mr E.Saare gave the following report to the 22nd congress of the IFTA.

Madam President, Ladies and Gentlemen,

It is my honourable duty to bring greetings to the 22nd congress of the IFTA from the Estonian Teachers' Association.

I have the very great pleasure of doing it in Great Britain, in the country where the democratic education in the schools and homes is an ancient tradition. In the decisive attitude of the English people for justice and freedom and in their common reaction against violence and enslavement I see the fruits of the labours of English elementary school teachers and I am grateful for the chance to study their work by personal observations and contacts.

In the past years the Estonian Teachers' Association has been obliged to work in exile. This is the case not only with the Estonian teachers and young people who have found asylum in the free world as refugees; after the recent World War about 10 million people, among them many children and youths, have fled from their homes and found asylum in foreign countries and under foreign conditions of life.

I am certain that all of you, ladies and gentlemen, have met some people from among those millions of refugees. They are Estonians, Latvians, Lithuanians, Hungarians, Poles, Ukrainians, Germans, - indeed, it would be easier for me to enumerate peoples who are lucky enough not having been compelled to escape from foreign tyranny.

The problems of these millions of young people

who are growing up and studying in foreign countries, are worthy of a closer scrutiny.

People always carry with them memories from their homes, the usages and language of their parents and their people. This language and these usages furnish the ground of any national culture, giving the people who use them a national consciousness and an attitude characteristic for free people. This constitutes a value which should be made use of, if the community is interested in educating people to be worthy citizens in a free democracy. In this connection I should like to stress the necessity to tolerate the national cultures of small nations and tolerate them even in case when the bearers of these cultures should be without the support of a national state at the moment.

Here I should like to refer to the example of the Swedish government who decided to subsidy the elementary education of the Estonian children in Estonian-language schools. By this step the government have not only helped thousands of young people to an elementary education in their mother tongue, they have also secured the greatest loyalty to Sweden and the gratitude of the 30 thousand Estonian refugees residing in that country.

The reciprocal toleration of various national cultures and single individuals do not only furnish a ground for a better international collaboration but history has also furnished proofs for the great progress achieved by such tolerant communities. I am referring to the USA where various national groups of European descent have created the most powerful state in the world in course of a couple of generations.

These millions of young people who are now in foreign countries as refugees and whose number is still growing from day to day, and who can now be met with in the schools of the free countries all over the world, bear witness to a state of things which should be discussed again at the present

Congress and upon which a resolution should be passed; this is a proof of the necessity of introducing the subject of human rights in the elementary schools.

It is the duty of the teacher to teach the young people the basic values of human culture - the knowledge how to read and write.

Ladies and gentlemen, I am a refugee from behind the iron curtain where the basic human rights are ignored, from a region where the authorities recently attacked the strikers with tanks and machine guns and where a certain Party tells - and forbids - the people what they are to read and write. Dear listeners - if anybody is calling this state of things liberty where people can live a happy life, I can tell you from my personal experience that in such a community I might be much happier if I were illiterate.

Culture and science can keep progressing only in liberty and only in such a case the teacher's profession can be considered of real importance.

I believe in a better future where the ability to read and write will prove a source of enjoyment and therefore I hope that teacher will pay more attention than hitherto to explain the principles of justice for young people, will demand honesty and keeping of faith in the relations between young people, will work for international tolerance, understanding and friendship.

E. Saare

Outlines of the Swedish School Reform

In the initial stage of the Second World War, in 1940, Sweden, which occupies the central position in the Scandinavian cultural life, decided to revise the inner as well as the external structure of its school system. I believe that the following short summary of the aims and principles of this reform as its experimental realization up to the present might be of some interest not only for colleagues in Sweden but also elsewhere in Europe and overseas.

The realization of the school reform, which was initiated in 1940, has been prepared with great thoroughness. The commission which was appointed then has published more than 4.000 pages of various reports and investigations during the years 1943-47, treating the historical development of the Swedish school system as well as its future prospects. In connection with this a series of proposals of desirable reforms and ways for their realization have been presented.

In 1946 the Riksdag appointed a special School Commission formed of representatives of all political parties. The object of the School Commission was to prepare a preliminary proposed bill for the realization of the planned school revision. In addition to the School Commission which had been elected by the Riksdag and which thus actually was a political body, a special commission of educational experts was appointed; to this commission belonged prominent school men and specialists on pedagogical problems. After a couple of years, in the summer of 1948, the work of the School Commission and the Educational Experts' Commission resulted in the proposing of school reform which, after many different institutions and organizations had studied it and given their opinion on it, was presented to the riksdag. The proposition caused exhaustive discussions and rather violent controversies, but in 1950 the Riksdag passed a so called resolution in principle. According to this resolution the school reform is to be carried out, on the basis and to the extent fixed in the corresponding law, only after it has been tested during many years (8 to 10) in some experimental school districts and the results of the experiments prove that the reform actually is justified, i.e. if the results are positive.

Thus the Riksdag has decided a reform of great importance which, when once realized to its full extent, will mean a fundamental turnpoint for the Swedish school system.

Before passing on to the external aspect of the

proposed school reform I should like to make some comments on its internal aspects. The School Commission has pronounced many critical judgements on the present internal order, methods and aims of the Swedish school, proceeding therewith mainly from a social point of view. School as it is at present, must be considered backward, having stayed behind in comparison to the fundamental changes and rapid development of the society during the past 50 years. The society has been industrialized and its life has grown much more intense than it has even been before. The domains of work, the way of living and the whole mentality of the people have undergone fundamental changes. This means that even the aims of the school must be transformed so as to correspond to the modern demands. All our life has become more manifold and presents incomparably greater demands on every individual as a member of the society. Therefore the proposition of the School Commission proceeds from the necessity of positive individual care for every single pupil and his development. The school as an institution of education and training must be given greater opportunities for developing the individual abilities and positive faculties of every pupil. It is true that the Swedish schools have already attained a high level of physical training and care of the pupils (school physicians and nurses; school dental care; school lunch and school bathing houses; school journey and vacation colonies; gymnastics and various forms of athletics). Adequate mental care, however, is still lacking. In order to remove this deficiency the School Commission proposes to establish the institution of school psychologists. Accordingly to the proposition the school psychologists are to be selected among practical pedagogues who have completed their qualifications by academical studies in adolescent psychology, and who are to be employed in all established school districts as experts in administrative position. Their main task would be to give advice and directions to teachers and parents concerning

- 55 -

cases of mental disturbances and maladjustment, impediments and divergencies from the normal development of the pupils (stammering, difficulties in reading and spelling, etc.), testing the school maturity and measuring the intelligence score of the children, promoting the choice of appropriate profession as well as solving many other purely pedagogical problems. But even alone the problems enumerated above furnish numerous practical tasks for the school psychologist (such as directing the backward children to special auxiliary schools, assisting the teachers at testing and measuring the pupils' intelligence and at allotting the marks for children in different mental ages on the basis of these tests).

The introduction of school psychologists has been the subject of extensive discussions in Swedish pedagogical publications as well as in political newspapers. Owing to lack of space it is impossible to mention or quote all that has been said on this subject. Still the article of Rektor Arvidson ought to be mentioned in which he points out that there are many people who remember their school time with great bitterness. Disparagement and failures, difficulties that could not be overcome, unjust treatment from the side of the teachers and brutality of other pupils, discontent of the parents with the poor results achieved in school work, these are facts that can not be forgotten and can frustrate one's life. Arvidson indicates also that psychological research has proved that continuous state of discontent and failures at school have fatally influenced the mental development of young people and have often been the secondary cause for neurosis, unsocial attitude and lack of initiative in many people. There is no doubt that Rektor Arvidson is telling here some home truths.

The institution of school psychologists has been introduced in Denmark already some years ago, and there as well as in Sweden there has been a great deal of polemics about the question whether the school psychologists, before they proceed to their

specialized professional studies, must have also the professional qualification of a teacher as well as some years practice at school work. If these demands are to be made of a school psychologist, they ought to be extended even to specialists in other kinds of psychology, e.g. consequently only a person who has had officer's training and some years of practical experience of this profession, could be a war psychologist. As yet it is difficult to foresee which practical solution this problem will find in Sweden. Actually the installation of school psychologists has begun, and next year it is proposed to appoint three school psychologists to the school districts of North Sweden. The stipulated qualifications for these are having passed the licentiate examination as well as extensive experience of practical school work.

The system of class teachers is proposed to be preserved in its present extent even after the realization of the school reform, i.e. during the first six school years all subjects in a class will be taught by one and the same teacher. The Swedish educationalists consider that the preservation of this system is necessary for purely educational reasons, and there has been almost no opposition against it.

The School Commission finds that its most important object, however, is to fix the educational aim of the future Swedish school. The school has to fulfil a great multitude of tasks, such as imparting the abilities of speaking and arithmetic, general education, esthetic education, social education, hygiene, etc., but the School Commission considers that the most important of these tasks is the forming of the pupil's personality, i.e. the school must take conscious care of training and developing the special abilities of each child, educate the pupils to be independent individuals, but at the same time train also their will for co-operation. The aim of a democratic school is to educate free and independent individuals for whom co-operation with other people is a necessity and a source of happiness.

12

The School Commission is of the opinion that the so called class instruction with its method of questioning and answering, as it has been practiced until now, means a serious hindrance for the realization of this aim. Even if this method is employed with great skill, the activities of the pupils are directed ex-cathedra and therefore remains only incomplete and as often as not fictitious. The pupils are given too few occasions for developing their own initiative and for co-operation with other pupils. The School Commission therefore recommends the use of individualized methods of instruction, the method of work school, the adoption of principles of activity pedagogy and freer forms of instruction, such as group work. These principles are wellknown for our educationalists from the development of the inner life of Estonian school during the period of independence.

In order to achieve the above aims the School Commission considers that it is necessary to re-organize the inner as well as the external structure of the training of Swedish teachers. The School Commission claims that greater scope is to be accorded to pedagogical and methodical subjects. These demands are fully justified, as has been proved in Mrs. A. Suigusaar's article published in "Bulletin" Nr 2, 1952.

As regards the choice and extent of different subjects taught at school the School Commission states that the present level of knowledge and abilities acquired in elementary schools can no longer be considered as sufficient for the present demands. The new generation must be given a better general education. The economic level and living standard of the Swedish people has grown many times higher than it was at the time when the six-year compulsory school was introduced. At present there is no real balance between the economic and the mental standard of the people. In order to re-establish this harmony and balance and to satisfy the demands of the present time the School Commission proposes a considerably extended instructions in the school subjects as well as

to make English an obligatory subject beginning from the 5th school year.

For the realization of the above-mentioned aims the School Commission recommends the extension of the present seven-year (resp. eight-year) compulsory school to nine years, and in connection with this a thorough re-organization of the fundamental structure of the present Swedish school system. Accordingly to the School Commission proposition a nine-year compulsory common school (enhetsskola) is to be introduced, which is to be divided into 3 different stages: foundation or elementary stage 1-3 school years, secondary stage 4-6 school years and higher stage 7-9 school years. Owing to lack of space it is impossible to give here further details of the common school. The proposition demands a fundamental revision of the inner arrangement of instruction and of methods of treating the subjects. English as an obligatory subject from the 5th school year on is added to ~~other~~ subjects. From the 7th school year on important changes are to be introduced by means of greater differentiation which will allow the pupils to choose between certain combinations of subjects corresponding to their gifts and abilities as well as with consideration of their eventual plans for the future. After the 8th school year a still greater differentiation is to be accomplished. Finally in the 9th school year the pupils will be divided into three different class lines:

9g (=gymnasium) corresponding to the 1st class of gymnasium and meant for pupils who intend to pass the baccalaureate (student's) examination,

9a (=class for general education) for those who desire to continue their education outside the gymnasium line, and

9y (=vocational class) for those who intend to enter the practical life and choose some practical profession (farmers, industrial workers etc.)

These are the outlines of the planned school re-

form. When carried out it will mean a fundamental break with the present existing school system. It will mean that the real school would be abolished altogether which in its turn would imply that the selection that at present is accomplished at the end of the 4th resp. 6th school year, when the pupils pass over to the real school, would be postponed. The School Commission states that a selection made among children of 11 years is bound to be misleading as at that age it can be carried out only on the basis of their intellectual abilities. The practical abilities and interests manifest themselves first at a later stage of development, but will be left without consideration then, because the pupils already have been transferred to a school of the general educational character where only their intellectual abilities will be developed. Moreover, a later differentiation would avoid that children of 10 and 11 years are tortured with one-sided cramming in order to achieve the greater score of marks which at present is necessary for admission into the real school. The School Commission is of the opinion that a nine-year common school will make the selection more adequate and just because it would be carried out during a longer period and without disturbing the children's peace of mind. The injustice and one-sidedness of the selection, as it has been until now, have been still increased by the social and economic position of the parents as well as the geographical situation of their residence. This latter deficiency is expected to be removed by a centralization of the common school at least of its higher classes in rural districts. The pupils' difficulties in attending the school will be reduced by means of school boarding-houses or school bus service (the latter is in extensive use already at present).

As I have mentioned above, the Riksdag decided to proceed to the realization of the school reform throughout the whole country only after the evidence of preliminary experiments has proved that the re-

sults are positive and that the reform can be carried out in practice. In accordance with special directions the experimental realization of the school reform was begun immediately. Special experimental school districts were formed to that purpose, and their number has been increased from year to year. During the present school year 36 experimental districts are in operation of which 12 have already advanced to the 9th school year where the differentiation of pupils takes place - an event to which all have been looking forward with immense interest. The development of work in the 9y class (vocational class) and its results are observed with particular interest. The first reports are being worked out at present. The 9y class has been a great novelty for all parties: the pupils, their parents, the school boards and the teachers. It would be, nevertheless, too premature to form a final opinion based only on the results of the first year's work or the first reports.

The school reform, its extent as well as its details and the methods of its realization have occasioned vivid and interminable polemics: pedagogical periodicals, organs of teachers' organizations as well as political newspapers have treated these problems, often even in leading editorials. This, of course, shows an unusual interest for these problems, which is quite comprehensible since the final realization of this reform will bring about a fundamental upsetting of the present educational system, which has been formed during several generations, as well as of many traditions that have been rooted so firmly in the mind of the people.

The projected school reform, of course, has some weak points, which in the worst case can prove fatal for it. One of these is the shortage of specially trained teachers, particularly for the 7th - 9th classes of the common school. There are also too few teachers for the obligatory instruction in English from the 5th school year on. In order to remove this difficulty at least partly one-year complementary

courses have been arranged at universities for the more gifted and able elementary school teachers among whom are also Estonian teachers who are working in Swedish elementary schools. This, however, is only a measure of emergency relief, which in its turn is apt to weaken the teaching staff of the elementary schools. Another dark point is the differentiation of pupils during the 7th and 8th school years, and at present it is impossible to foresee how it will work. Another problem is how the present system of class instruction is to be liquidated and replaced by individualized methods of instruction and group work. These latter methods were employed with great success in the schools of independent Estonia, mainly in the elementary schools. Individual methods of instruction and group instruction were not just a matter of theoretical discussion in Estonia as far as 20 years ago, and they were in extensive use in practical school work. Therefore it is with particular interest we are following the solution of these problems in connection with the Swedish school reform. Other problems of particular interest are connected with the 9y (vocational) class and the re-organization of the teachers' training, in addition to the problems that have arisen or will arise in connection with the practical realization of the nine-year common school in its whole extent.

The projected school reform is a bold enterprise, but Sweden has not hesitated to proceed to its realization, even if it at present is only a preliminary experiment. As regards the people's education, Sweden has always been a vanguard country, and the present school reform is planned to raise the Swedish school to a level that would satisfy the rapidly developing claims of our time. The Swedish school reform certainly ought to be of some interest for all Western European countries where the same problems of modernizing the school in accordance with the demands of the present time are acute.

H. Rajamaa

Public education in the U.S.A.

In the U.S.A. school attendance is compulsory, beginning from the age of 5 to the age of 17 or 18 years, and free, including the completed course of secondary (high) school. Usually the school provides even all necessary text-books for the use of the pupils. Owing to this the majority of the American young people have at least secondary school education.

The American school system includes a preparatory stage for 5 year old children, the kindergarten, which is dedicated exclusively to play, activities, adapted to the children's interests, and to social adjustment. No attempts are made at that stage to instruct the children in reading or other "school subjects". Even in primary school reading is introduced first when the pupil is mature enough and has given evidence of his readiness for it. No pressure is used on the children to make them read.

The primary school consists of 6 (or even 8) classes, the normal age of pupils being 6 to 11 resp. 13 years. After the primary school the pupils pass on to the lower stage of high school (Junior High School), which embraces the 7th and the 9th school year. The 10th and the 12th school year form the High School.

In towns the kindergarten - primary school, Junior High School and High School are usually separated into different schools, so that the children have to study in three separately situated schools before they finish the High School. In rural districts, particularly in the recent years, so called Central Schools have been established where the children go from the kindergarten stage till they have finished the high school. These schools are situated in new modern buildings built with large state subsidies. The number of pupils attending these schools is usually 1.000 to 2.000, of whom the major part are brought in the mornings to the school and in the afternoon to their homes, often up to 30 klm from the school,

by school busses. Thus the oldtime small schools with only one teacher ("Little Red School Houses") are destined to complete abolishment.

All public schools are without any exception co-educational, whereas there are private schools for only boys or girls.

After having finished the high school the pupils are admitted to the 4-year college from which they graduate with the degree of baccalaureate (B.A.). The two first years at college are usually dedicated to subjects of general education.

In many cases the graduates from Estonian gymnasiums in Germany have been excused from attending the course of the first or second year at American colleges.

Attendance at lectures is obligatory and the number of weekly lecture hours is made the basis for counting the units of accomplished work. Thus one weekly lecture hour is counted as a "credit hour" for every term. 15 "credit hours" are acquired every term and 120 for a completed course. For the degree of Master of Arts 32 supplementary "credit hours" are required for which another year is necessary. College graduates wanting to become lawyers or physicians must after graduation from the college enter a special university where the courses last 3 - 4 years.

In addition to certain differences between the structure of school system in our and American schools, there is a considerable difference in educational principles and methods. The U.S.A., as a country of freedom and democracy, emphasizes the principle of democracy even everywhere in schools. Thus the pupils in primary schools take an active part in making up the daily programme of lessons, in fixing rules of behaviour and the choice of themes of instruction so that these might correspond to their interests. Actual events as well as the pupils own problems are treated in free discussions.

Every kind of authority and formality are condemned. The class does not stand up when the teacher

or visitors enter or leave the class room. The pupils answer to questions and take part in discussions sitting as is usual in society. Time dedicated to some subject is not limited by minutes since in primary school all subjects are taught by the same teacher. After lunch pause there are no fixed breaks between the lessons. One subject is immediately followed by another, or else the teacher at his own discretion allows some variation of the occupation in the class room or on the play grounds. In high school the pupils pass on to the next teacher at fixed time, 3-minute pauses being usually allowed for it. There is never any walking round the school corridors. The lunch pause, for which one hour is allowed, is spent out-of-doors on the play ground, even in winter and cold weather.

In school work less importance is attached to imparting knowledge in different subjects than to training the pupils into healthy and normal personalities. Main emphasis is put on the satisfaction of the pupils' social and emotional needs to which all life between the school walls has to be dedicated. Every pupil must be able to feel that he is loved and accepted as it is of paramount importance that he has a feeling of security at school. The subjects must correspond to the abilities of the pupils so that every pupil has the possibility of achieving good results in his work. Therefore there are no officially fixed school programmes, and every school as well as every teacher can adjust the programme to the special circumstances and needs of the class.

The work in the class, where there always are considerable differences between the pupils, is most often arranged in 3 or 4 groups in accordance with the level of pupils' abilities. Each of the groups, e.g. can even use a different text-book of varying degrees of difficulty, whereas the group of the weakest pupils, who sometimes are behind the other pupils by a couple of years, has remedial reading with a specially trained teacher. Even the marks are

not allotted on the basis of the average level of the class but on the basis of progress made by pupils, wherewith his individual abilities are taken into consideration.

With regard to the nerve-straining and hurried life of present day America, owing to which a great number of people must be yearly treated in mental homes, great attention is paid to mental hygiene in schools. Principles of mental hygiene are adopted for all school activities in order to make the pupils emotionally stabilized and socially well-adjusted personalities able to cope with the problems of life.

In most cases the reasons for emotional disorder have to be looked for at pupils' homes, which often are disintegrated and incapable of satisfying the children's emotional necessities. In many cases these problems cannot be solved by mere co-operation between the school and the homes, but psychiatric assistance must be sought outside the school from the psychiatric clinics maintained by the State Department of Mental Education, which help the child as well as the parents to overcome their difficulties.

Principles of mental hygiene are used also in solving the problems of discipline, this latter being an originality of the American schools for which we most often reproach the American schools. The object of discipline is not to suppress the pupils by forcing them to adopt the conventional forms of behaviour. The work in the class must be carried out in a normal and unstrained atmosphere, allowing noises and freedom of movement if these are connected with the work. When the pupils are interested in their work there usually are no breaches of discipline and order. If disorder occurs, the teacher must intervene, but in a way that does not upset the pupil's self-respect or his friendly relations with the teacher. Most often it is expedient to appeal to the opinion and the sense of humour of the class. Unpleasant criticism of the teacher from the side of the pupils must by no means be suppressed or considered an offence

against the teacher's personal dignity; it must be removed. It is considered better that the pupils give free expression to their feelings than that they repress them or hide them in their subconsciousness. If more serious or repeated breaches of discipline occur, their cause must be discovered, and most often it is found that it has its origin in the pupil's home life or in any case outside the school. If necessary, care must be taken that the pupil is given psychiatric treatment. Suppression of symptoms never cures or removes the reasons of disorder. These are the leading principles. How extensively they are adapted in the practical work of a school depends, of course, to a large degree on the personality of the teacher and his professional training as well as on the general policy of that school.

The teachers are trained at special colleges where the complete course, as in all other colleges, takes 4 years. Primary school teachers and high school teachers are trained at different colleges, but the time of training is more or less the same. Graduates from general colleges can, at least in the State of New York, obtain teacher's professional training even at special summer courses arranged at teachers' colleges, 30 credit hours (corresponding to two terms at university) being necessary for this. 32 credit hours qualify even for the achievement of the degree of Master of Arts. After having completed the first 6-weeks summer course, which counts for 8 credit hours, it is possible to be employed as a teacher on a temporary professional licence.

In comparison with other professional groups with equivalent training the teachers' salaries are rather low, which is one of the reasons why men in general chose economically more remunerative professions. The rates of salary are the same for teachers on the kindergarten, primary school and high school stage, but then even the demands on their qualifications and training are equivalent. Teachers in possession of the degree of Master of Arts have usu-

ally \$ 200 more per year.

During the first year the teacher receives a yearly salary of about 2.800 to 3.000 dollars, which then gradually increases during 16 years by ca 150 dollars per year, so that the teacher's final yearly income is about 5.000 dollars. The yearly salary is usually paid in equal parts during 10 months. No salary is paid during the 2 summer months. Many teachers use the summer months for earning extra income by working in some other trade. In great cities, where the living costs are higher, the teachers' salaries, too, are higher than the rates noted above. Only the minimum salaries are fixed by the state governments, and the local school boards can at their own discernment and within the limits of their economic resources increase them.

For persons who have received their training as teachers in some foreign country it is rather difficult to find employment as teachers in public schools, since only professional licences acquired and issued in the United States of America, are acknowledged. In any case at least 30 credit hours in pedagogical subjects must be acquired at the summer courses arranged by some teachers' college in order to receive a permanent licence. One of the pre-requisite conditions for being admitted to these summer courses is that the equivalence of the university diploma to corresponding American diplomas must be estimated and acknowledged by the Federal Security Agency Office of Education in Washington, D.C.

The present short outline of American school system makes no pretence of completeness, as the circumstances often vary even in the different parts of a state, not to mention the variations between the states, since there exists no central institution in the U.S.A. that corresponds to our Ministry of Education. Only the pedagogical principles, points of view and convictions are the same everywhere in the United States of America.

Eerik Parlo

