

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

HARIDUS- JA SOTSIAALMINISTEERIUMI ESINDAJA P. MÄGRÄREN,
EESTI-ÕPETAJATE LIIDU ESINDAJA H. ROOS, EESTI ÕPETAJATE
LIIDU PEDAGOOGILINE SEKRETÄR J. KÄIS, EESTI ÕPETAJATE LIIDU
PEDAGOOGILISE TOIMKONNA JOHATAJA J. GRÜNTAL, TOIMETAJA
E. MARTINSON

NR. 5

16. AASTAKÄIK — 1934



TOOTED

ON VÖITNUD
KÖIKIDE POOLEHOIU

ETK TEHASTES VALMISTÄTAKSE:

TUBAKATEHASES:

paberosse, paberossi- ja piibutubakaid,
paberossikesti.

VEINITEHASES:

veine mitmesuguseid.

JAHUVESKIS:

jahu, mannat, kruupe.

KOHVITEHASES:

vilja-, ubavilja-, ubakohvi, kamajahu.

KALAKONSERVITÖÖSTUSES:

silku, kilu, sprotte.

METALLITEHASES:

naelu, kette, okastraati, igasuguseid
plekknõusid.

KEEMIA TEHASES:

vankrimääret, saapakreemi, tavotti,
kirjut seepi, tinti jne.

OMA-PAKKEROJAS:

ETK puhastab, sorteerib ja pakib iga-
suguseid maitseaineid.

PÕLTSAMAH AIANDUSES

ETK kasvatab viljapuude marjapõõsaste
istikuid.

ETK tooted on valmistatud kõrgeväärtslikust toorainest.

ETK tooted on õiglase hinna ja kõrge hädusega.

ETK tooted on müügil ühiskauplustes.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK
AJAKIRI

Nr. 5

28. septembril 1934

16. aastakäik

SISU: Ideaalne õpetajatüüp — *mag. phil. A. Kallits*. Koolimajade tervishoiulisi küsimusi — *dr. M. Püüman*. Meie keskkooliõpilase ja kooli suhe — *Andres Päril*. Mõtteid emakeele testi puhul — *Marta Sakk*. Kooliuuendusnurk: Individuaalse tööviisi paremusi — *A. Ivask*. Pisasju koolitöös: Sedeli-lindi kaasabi kavade koostamisel — *mag. A. Kallits*. Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid: Karl Leichter: Richard Wagner — *Andres Päril*. Kroonika.

Ideaalne õpetajatüüp.

Mag. phil. A. Kallits.

Ideaalse õpetaja omadused.

a) V a i m.

Õpetaja isiku omadused on „Ahillese kand“, millest kinni hakavad arvustuse hambad ja — nagu ikka, nii ka siin — asja halbuse tõendamiseks tehakse argumentum ad hominem — kui on õpetaja halb, ergo — õpetusasi on ise halb, või tehakse kiire üldistus — üksikliikme omadused kirjutatakse juurde kogu seisusele. Eriti tähtis on õpetaja eetiline nivoo.

Noorsoo eetiseerimine on võimatu, kui õpetaja isiklikult ei kannu eetilisi norme, kui sõnad on tegude vastandid.

Pedagoogika ajalugu loendab rohkesti nõutavaid omadusi: kõlblas puhtus, tõearmastus, õiglus, erapooletus, enesevalitsemine, kannatlikkus, rahuarmastus, pehmus, suurmeelsus, usinus, töökus, lahkus jm. Nende põhjalikum läbitöötamine kuulub õpetajakutse kutse-eetika piirkonda. Meil on kutse-eetika määrustiku-eelnõu avaldanud A. Schmidt ajakirjas „Kasvatus“ 1922, lk. 281—285.

Meie aspektis vaataksime lühidalt eetilisi omadusi teiste kõrval.

Esimeseks tingimuseks — *conditio sine qua non* — rõhutatatakse kõlblust. „Kutsutud õpetaja pildis põhijoon on kõlblas karakter. Ainult kõlblalt kõrgelseisev inimene saab olla lastele teedvalgustav eeskuju,“ märgib Döring (lk. 203). See kõlb-

las karakter avaldub eeskujulises elujuhtimises. Õpetaja elab õpilastele oma õpetuse ette. (Döring.) Kahekordne moraal ei jääks peitu teraste, tähelepanelikkude lapsesilmade ees, maskeerimine paljastatakse. Õpetaja minevikugi kohta ei tohi kahtlust tekkida kõlblas mõttes. Siinkohal tuleb konstateerida kurba fakti, et puudub keskkooliõpetajate selektsioon, mille tõttu pääsevad noorte hingede meistriteks isikud, kelle akadeemilises minevikus on avaldunud tegelemine naistega, seksuaal-lodevus, alkoholism, suitsetamine ja muud inimlikud, kuid mitte kõlblad löbud; neid harrastatakse meil võimul olevais teatud ja tuntud üliõpilasorganisatsioones. Viimaste ridadest ei tohiks tulla ainukestki pedagoogi.

Tõde ja õigust otsitakse igaltpoolt ja leitakse vähe. Õpetaja hool on elava eeskujuna näidata, et eetilised normid on teostatavad, et ideaalidel on väärtust, et ilmas siiski leidub õiglust ja erapooletust.

Õiglusetus „uuristab aluse moraalsel autoriteedil ja sigitab kibedust ning seesmist vastupanu“ (Jerusalem, lk. 256). Kui aga hing end lukustab, siis on pedagoogiline akt tema kallal võimatu, samuti nõudmised. „Õpilased kannavad suurt valjust nõudmistes võrdlemisi kergesti, kui õpetaja iial ei haava nende õiglustunnet“ (Jerusalem, lk. 248).

Valju õiglust ei tule segada rigorismiga, mis püüab surmata iga naeratust, tallata rõõmulilled ja nõuda üleüldislikku, ei tule üle kompenseerida, õiglase kohtunik osaku olla ka mõistev nõrkuste suhtes ja mitte olla külm, ebainimlik valjus, kes enesesse ei luba mingit sissevaatamist teha.

Kui õpetaja ei ole suletud loomus, kes oma sisimat kartlikult peidab kaasinimeste eest, vaid laseb seda läbi heliseda oma pilkudest, sõnust ja tegevustest, siis on see enese väljelaamine (Sichdarleben) arvamatu väärtusega kasvatusvahend“ (Weimer, lk. 17). Selle omaduse juures võtab õpetaja õpilast koheldes personaalse suhte. „Õpetaja personaalsuse mõju kindlaks-tegemine on tulevaste uurimuste ülesandeid“ (Tumlirz, lk. 220). Lähikäimise ja kohtlemise moodustest oleneb vastuvaieldamatult õppe- ning kasvatustöö edu või edutus. Juba suhte algaste — lihtsaim viisakus — suurendab õpetaja mõju ja tasandab teed õpilase südamesse tungimiseks ja selle vallutamiseks ning avamiseks kasvatustöö mõjutusele. Jerusalem tähendab: „Eriti kõrgemates klassides on suuresti tulus kohelda õpilasi kui gentlemane“ (lk. 312). Ja hoiatab vastupidise eest: „Õpilaste kohtlemine ei tohi eales olla säärane, et jätab vaenulise mulje“ (lk. 251).

Viisakust võib õpetaja endale juurde kasvatada, vähemal määral aga lahkust ja pehmust (Sanfmut) — parim õpetaja, sündinud õpetaja on loomulikult hea inimene (Bosco, Pestalozzi, Salzmann). Mineviku koolielus valitses küll karmuse

printsiipt (tuntud lause — sub virga degere) — vits ja kepp, dressuur, kuid mitte kasvatus. Schneider ütleb: „Lahkus meelatab, sel määral kui vähesed muud omadused, esile õpilaste armastuse. Ja õpetaja ning kasvataja, kes on armastatav, võib oma õpilaste juures kõike“ (lk. 128).

Lahkus ja pehmus avalduvad osavõtus. „Südamlik osavõtt, mis tohib olla nõutav õpetajailt, peab käima rumalate, loitude ja kasvatamatute kohta samuti kui andekate, usinate ja tublide kohta“ (Weimer, lk. 32).

„Ehtis õpetaja on alati optimist“ (Tumlirz, lk. 232), tema meele rõõmsus särab igas avalduses, iga väljendus hüüab: Elada on rõõm! Elu on ilus!

Kuigi aine primäärsekspidamine on langenud (lk. 5—6), siiski on teadmused ikkagi õpetaja isiku väärtuslik komponent. Jerusalem ütleb rõhuga: „Ei saa... küllalt sageli ja küllalt tugevasti toonitada, et teaduslik tublidus on meie seisuse eluallikas ja olemasolu õigustus“ (lk. 8). Õpetajakutse on loov tegevus (metodoloogilisel alal — õppematerjali korraldus, jaotus, valik, kohandamine jne. jne.) ja nõuab tugevat intellektuaalset baasi, eesjoones intelligentsi. Intelligentsis nähes (nagu W. Stern) vaimlist kohanemisvõimet või teise arvmuse järgi — võimet hästi kombineerida, otsustada, järeldada, defiinida, abstraheerida — mõlemiti on see õpetaja vajalisemaid omadusi. Halba ei tee ka leidlikkus. „Õige didaktilise viisi avastamiseks on tarvis... pedagoogilist geeniuust, sünnipärast leiutajaandi“ (Grunwald, lk. 191). Palju viib inimest edasi enesearendus. „Õpetaja peab peale muu tõsiselt vaeva nägema oma teadusliku edasiarenduse kallal. Sest ka rikkaim vaesestub, andes ikka välja, uut omandamata (Rein, lk. 645). Weberi võrdluses on õpetaja „igavene tudeng“.

Selle eeldus on raudne usinus, nälg teadmuste järele.

Teadmuste mahutamise anum peab olema ruumikas, s.o. mälu mahukas (Weber, lk. 23), vähemalt normaalne, kindel ja kiiresti-kohanev. Seejuures on liiga kindel, täpne mälu puude — üksikfaktide rikkalikkus segab üldpilti nägemast, süntese loomast.

Mäluga lähedas ühenduses on fantaasia. Fantaasia on igasuguse jutustamise produktiivsuse eeldus. „Elav fantaasia ja tugev tundeärritatavus võimaldavad temale (õpetajale. A. K.) sisima sissetundmise (Einfühlung) lapse individuaalsusse, milleta pole võimalik sügavam arusaamine“ (Döring, lk. 203). Fantaasiavaesus teeb mõne aine õpetamise puudulikuks, näit. kirjan-duse, ajaloo.

* Minu sõrendus. A. Kal.

Tundmuste sügavus võimaldab õpetajal pakutavat kultuurhüve elustada, õpilasi vaimustada ja kaasa kiskuda idealistlikele meeleoludele ja tegudele. Tundlikkusele ei tohi seltsida närvlikkus ja enesevalitsuse puudumine.

Õpetaja on aktiivne, ettevõtlik, tema psüühiline tempo kiire ja selle juures säilib seesmine rahu ning mõtlikkus.

Aktiivsust nõuab kultuurhüve elavaks tegemine, eluõhu sissepuhumine ja vere andmine kahvatutele ideedele, läbitungimine laiadest teaduse kihtidest ja õpilaste vaimu liikumapanemine; ettevõtlikkust tegude kordasaatmine, uute meetodite katsumine, õppetöö ja kasvatus eeltingimuste loomine ning korraldamine; psüühilise tempo kiirust vajalik üleolek teistest, oma objektist, kaasaelamine teadusele ning elule samaaegselt, teaduse ning elu ühendamise raske probleemi lahendus, et suuta süveneda ning kogu aeg liikuda edasitõttava teaduse sügavuses ja samal ajal kaasa teha tegelikku elu. Et suuta koguda ja edasi anda. Et kõige põhjatumast kaugusest sekundi jooksul olla jälle elu pinnal, ja vastupidi. Neile omadustele liitub spetsiifilisemaid. Eeskätt seisame „pedagoogilise talendi“ seni lahastamata mõiste ees. On püütud leida tema olutunnuseid. Need oleksid järgmised: (Schneider*, lk. 151) Ped. andekuse tuumana — armastus laste vastu ja huvi nendega läbi käia. Jerusalem kinnitab: „Armastuse noorsoo vastu peab tõepoolest kaasa tooma igauks, kes valib õpetajakutse“ (lk. 250). Weimer esitab meile tee, mil viisil saab jõuda sellele armastusele. „Näe lapses iseennast uuesti omas nooruses ja sina hakkad teda armastama“ (lk. 37). Sellele lisab Tumlirz juurde: „Weimeril on täiesti õigus. Kes noorust ei armasta, see peab eemale jääma koolist ja kasvatusgevusest, sest armastuseta, külm, umbusklik õpetaja hävitab ja mürgitab lapse hinges parima ja ilusaima, usalduse maailma headuse ja ilu vastu ja noor-olemise rõõmu“ (lk. 232). Armastusele ja huvile seltsib soov lapsi õpetada ja juhtida hea poole. Näiteks suur pedagoog Basco „kogus juba noores põlves eriti vihmastel päevadel ja pühade õhtutel lapsi enese ümber ja õpetas neile, mida teadis ise“ (Schneider, lk. 155). Kasvatustöö leiab aset ainult seal, „kus inimene, kes tunneb kultuur-ainet ja teda on eneses läbi elanud, püüab teda elustada, kujustada, et mõjuda kujunevasse inimesse ja seda õhutada... tegevusele selle ainega“ (Weber, lk. 27).

Selle juures on kasvataja olek nooruslik (Rousseau: Kasvataja olgu noor), tema suudab end intuitiivselt, diskursiivse mõtlemiseta sisse elada noorte hinge ja sellele muganduda, ennast mõistetavaks teha madalamal nivool asuvale olendile,

* Schneiderilt olen võtnud olutunnused, kuna tsitaadid on minu poolt. A. K.

milleks aitab kaasa võime ainet vaatlikult, süstemaatlikult, ümmarguselt ja veenvalt esitada. Teatav kõnelemistehnika, osavus pliatsi ning kriidi tarvitamises, talent miimiliseks, dramaatiliseks esitamiseks on eelmist täiendavad voorused.

Lõpuks ei tohi puududa juhiomadusi, klassijuhtimise võime, milleks on vajalised: isiklik energia, üleoleku tunne ja jaatav tähelepanu. „Väline võim, mis õpetajale on antud tema ameti kaudu, peidab eneses suurt hädaohtu, et viia valitsemishimulisi loomusid isikliku omatahte (Willkür) arvestustundetule avaldumisele“ (Weimer, lk. 14). Ainult „lapse ürgomase vormi juhtija ning aitaja tahab tema olla“ (Döring, lk. 206).

Huvitav on võrrelda teadusliku pedagoogika arvamusi meie, eesti pedagoogilise mõtlemisega. Koolinõunikkude päeval 25. ja 26. märtsil 1929 rõhutati, et kool mõjutagu lahkuvaid noori kasvatajate: 1) kõlbla ning kõrge eeskujuga, 2) armastusega noorte vastu ning 3) südamlikkude vahekordade loomisega ümbruskonna rahvaga.

b) K e h a.

Tugev ning terve keha on inimese õnnistus. Nagu teada, suurendab kehakultuur tahtejõudu, mis eriti vajalik meie kutsetöö raskuste kandmisel ja seab jalule psühho-füüsilise tasakaalu, harmoonia, mida kipub kaotama ühekülgne vaimline tegevus. Ei tohiks näida seepärast liialdusena, vaid loomulikuna soovitus, et iga õpetaja, kel puudub füüsiline töö, korvaks seda intensiivse jõustikuharrastusega, et iga õpetaja olgu atleet, omagu organitublidust ja läbitreneeritud keha, mis võimaldab vastu pidada väsimusele, osa võtta ekskursioonest, mängudest, spordist ja üldse võimast esinemist, head rühti. Kenasti ütleb Franz Hilker artiklis „Der Lehrer als Erzieher zu Körperkultur“: „Gümnastiline läbikujundamine vabastab valedest kehalistest, hingelistest ja vaimlistest pinevustest ja loob psüühilised eeldused asjalisteks, vaimlisteks või kunstilisteks saavutusteks. Keha ja kõne, keha ja karakter, keha ja elutunne seisavad sisimas ühenduses.“ (Oestreich und Tacke). Tugevakehaline õpetaja jätab õpilasesse hea mulje. Õpilane „aimab jõuküllases mehekehas üleolevat tahet“ ütleb K. Lange (Rein, VI, lk. 635).

Muidugi peavad eeltoodud nõudeile seltsima kehalised eluviisid — puhtus eesjoones. Puhtuses on imeline jõud, puhta inimese vastu tuntakse sümpaatiat.

Keha alal on võimalik parandusi luua, ja keha korras-hoid ning täiendamine on õpetaja-kasvataja esimuresid, kuid leidub ka parandamatuid defekte, mille omanikud ei kõlbla õpetajaks. Näiteks rasked kehalised puuded, nagu küüra-

kus, eriti aga organite defektid — nägemise, kuulmise alalt, siis kõne-elundeis — ökitamine, kokutamine jm., kähiseimine (Heiserkeit), hingeõhu teede sulud — ninas polüüp jne. Täiesti kahjulikud on õpilaste suhtes aga tiisikus, langetõbi, suguhaigused, mille põdejad — olgu pärivuslikult või infekteeritult omandatud kujul — ei saa kuuluda õpetaja-seisusse.

Ka ekstreemsete dimensioonidega isikud, olgu neil organid õitsevas seisukorras, ei sobi õpetajaks, eriti liiga väikesed, kõhnad või paksud.

Meie oludes võib keskkooliõpetajaks saada igasuguse kvaliteediga inimene, välismail on sõel igatahes peenem. Näiteks Baieris tuleb enne studiumi alustamist esitada ametliku arsti poolt antud tunnistus tervisliku seisukorra kohta (Handbuch der Berufe, Teil II, art. õpetajast).

Kehalisest seisukorrast oleneb suurel määral välimus.

Korralik õpetaja „hoolitseb juba ise, et ka väliselt äratada meeldiva, värske, rõõmustava mulje“ (Döring, lk. 204). K. Lange arvab: „Kaldutakse juba õpetaja välimusele tähtsust andma kasvatusliku edu suhtes ja seda suurema õigusega, mida noorem on kasvandik“ (Rein, lk. 635).

Edukaks kasvatustööks peab õpetaja läbi käima ka seltskonnaga. Välimuse kategooriates on õpetaja kohta maksivad nõudmised, mis vastava seltskonna iga liikme kohta. Muidugi ei ole auline õpetajal joosta viimaste moodide järgi ega dandyt mängida, kuid ikkagi tema „rõivastugu hästi, olgu laidetamatult puhas oma välises ilmutuses,“ toonitab Ebhardt oma tuntud raamatus (lk. 502).

Liigutustes avaldugu kergus ja auväärsus (Austand), väline olek olgu tähelepandav, laiutamiseta, kuid ka nurka pugemata.

Ja muidugi terved närvid, vastupidavus ja osavus on välisesinemise kandepinnaks.

Üldiselt on väliskülje alal rikkalikult täiendusvõimalusi, kui on tahet paremusele ja psüühiline tempo tugev.

Õpetajad — mõtlen ideaalseid — on rahvas, kes elab kaugetesse vanadusse, 80—90-aastaseks oma füüsiliste dispositsioonide ja eluviiside tõttu.

Õpetaja-personaalsus.

Psüühilised üksikomadused esinevad reaalses inimeses süsteemsusena, moodustades personaalsuse, sihipüüdliku, väärtustele suundunud terviku, mis on oma elementides ühtlane ning läbi-komponeeritud ehitis. Kõik inimesed ei ole personaalsused. Õpetaja aga peab olema personaalsus.

„Kasvatuse saladus“* „põhjeneb kasvataja personaalsuse kujus“ (Weber, lk. 89). Laps „oma südames igatseb oma ideaaliks valminud personaalsust, kes mõjub temasse vaikselt, mitte käsu, manitsuse või reegli kaudu“ (Grunwald, lk. 209). Kus teotseb selline õpetaja, seal „näevad [õpilased] tüki ehtsat, vahenditut elu“ (Weimer, lk. 17).

Variatsiooni, korrelatsiooni, psühhograafia ja komparatsiooni uurimused on alles esimestes lähetes ja edusamme teha on raske, sest mitmekesisus on suur ja eri tüüpe on samapalju kui inimesi — võiks öelda paradoksaalselt, ometi osutab teatavat viljakust tunnuste redutseerimine vähestele põhitüüpidele, nagu seda on teinud näit. Spranger, seades üles 6 „eluvormi“ — religioosse, esteetilise, teoreetilise, sotsiaalse, ökonoomilise ja poliitilise.

Õpetaja-personaalsuse analüüsil Döring on võtnud need kuus eluvormi aluseks ja välja toonud järgmised omadused:

1) Ühekülgselt religioosel tüübil on „kalduvus iga sammu oma elust näha ühenduses elumõttega üldse, jumalusega“ (lk. 214), tema on õpetamises auline, tõsine, kaldub moraliseerima, esikohale paneb usuõpetuse, armastab lapsi, tunneb vastutust nende hinge hüüe (Wohl) eest, kuid võib olla fanaatiline ning sallimatu, on vaenuline teadustele, eriti loodusteadusele, kergesti on igav ning pedantne, esteetiline arusaamine kehv, kergesti liiga pidulik ja tõsine, sageli puudub huumor, tegeliku eluga on side nõrk.

2) Ühekülgselt esteetiline tüüp kujundab last kujundamise lõbu pärast, tahab last kasvatada iseseisvaks, sõltumatuks individuaalsuseks. Esteetilisse tüüpi kuuluv õpetaja mõjub elustavalt ja vaimustavalt, temal on valmisolek (Einstellung) fantaasiale ja tunnetele. Tema „näitab eriti kibedat vaenlust igasugu utilitarismi vastu kasvatuse küsimustes“ (Döring, lk. 218).

3) Ühekülgselt teoreetiline tüüp tahab lastele pakkuda eesjoones tunnetust ja teadmusi ja seisab nende vastu pigem objektiivselt — jahedalt ja asjalikult kui soojalt ja isiklikult. Õpetajal peab olema huvi elava inimese vastu suurem kui asja vastu, mida tema edasi annab. „Teadus pole meile eesmärk iseeneses, vaid ainult vahend. Meie eesmärk, meie eluülesanne on kool“ hoiatab Jerusalemi teoretiseerimise eest (lk. 9).

4) Ühekülgselt sotsiaalse tüübi soov on lapsi kujundada inimeseltskonna väärtuslikeks liikmeiks, tema on täieline andumus teistele, eneseunustamiseni kannatlik ja mõistev.

5) Ühekülgselt ökonoomiline tüüp püüab vähema jõukulutusega suurematele tulemustele, rõhutab väga

* Saladus otseses mõttes, sest „isiksuse mõju kindlakstegemine on tulevaste uurimuste ülesanne“ (Tumlirz, lk. 220).

tugevasti meetodit ja on hea metoodik, haridus on temale kasulik kunst, temal on vähe arusaamist kunstist, ka teadmustest, mis pole praktiliselt rakendatavad.

6) Ühekülgselt poliitiline tüüp tahab lapsi võrvida oma pildi järgi ja seejuures maitsta üleolekut, tema peamure on oma isiksuse maksmapanek. On sageli tujukas, ebaõiglane, kaldub valjusele, sundabinõudele.

Döring tähendab, et religioosset tüüpi austatakse, esteetiliselt — võetakse unistuse esemeks, teoreetiliselt — imestellakse ja respektteeritakse, sotsiaalset — armastatakse, ökonoomiliselt — hinnatakse ja poliitiliselt — kardetakse.

Kõiki neid tundmusi kutsub õpilases esile ideaalne õpetaja — tema ei kuulu ühekülgsesse tüüpi, vaid on segatüüp,* kelles ülekaalukalt on esitatud esteetilise ja sotsiaalse tüübi omadused (Döring, lk. 216).

Õpetajal „mina üle seisab alati inimlik ühiskond“ (Döring, lk. 204). Tema ilmavaade on olemasolu jaatav. Elu ülesanded ja printsiibid on temale selgunud. Just — selgunud, ajajooksul. Personaalsus ei sünni, vaid on enesekasvatuse, enesekorralduse vili. Muidugi aluse paneb võõraskasvatus (Fremdbildung). „Kogu inimest tuleb nii kasvatada ja „harida“, et tema kokku sulgub rikkaks ja siiski harmooniliseks personaalsuseks, kes peab omama sooja vastuvõtlikkust kõigi vastu, mis luuakse ja läbi elatakse vaimu ja südame riigis“ (Jerusalem, lk. 43).

Õpetajaks pürgiva isiku ümber peab kujunduma soodus keskkond, mis võimaldab õpetaja-personaalsuse loodumise.

Kõigi eeldus on aga enesekasvatuse tahe. Siis tekib intensiivne vaimuelu, rohke materjalihulga läbimõtlemine, rõõm teadmusest ja võimeist, rõõm õppida ja õpetada, rõõm olemas olla ja tegelda, siis ihkab noore pedagoogi hing enesekasvatuslikku kirjandust südame kosutamiseks ja oma ideaalide ning ideede toetusks, loeb läbi õnneliku tundmusega Salzmann'i „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher'i“ ja muid häid raamatuid, kogub endasse kõikide kõikide hea.

Kas meie keskkooliõpetaja on kasvataja?

Kurvastusega tuleb mainida, et keskkooliõpetajate esimesel kongressil avaldati mitmete poolt arvamust, nagu oleks kasvatus kodu asi. Muidugi on ju õige, et keskkool pühendagu peatähelepanu teadmusestega varustamisele, kuid tõsise nukrusega peab suhtuma sellesse, et keskkool tahab kasvatusülesandeist loobuda, anda need ainuüksi meie nõrga, traditsioonivaese, vähearenenud kodu kanda. Meie oludes ka keskkool kasvatagu.

* Ainult segatüüp suudab lähemale jõuda ideaalsele õpetajale ja tema omadustele (lk. 12—26).

Lõppmärkus.

Käsi käes avastustega õpetaja psühholoogia alal käib mõtte liikumine õpetajate ettevalmistuse ümberkorralduse kohta. Schneider ütleb, et „õpetajate ettevalmistus on seni vähe korda saatnud õpetaja- ja kasvataja-kvaliteetide teadlikuks, süstemaatilikuks arendamiseks“ (lk. 184).

Et siin tulevikus, eriti keskkooliõpetajate valiku ja omaduste arenduse alal, midagi ette võetakse, see on tõenäone, on hädatarvilik.

Kui teravamini kerkib paratamatus kaitsta euroopalist kultuuri pealesuruva amerikanismi eest, siis tõuseb esirinda tarve õpetaja-personaalsuste järele, kes oskaksid sügavaid kultuurihüvesid meie aja inimesele uuesti ligindada, uuesti seada eurooplasel jalule sideme kultuuriga, ühenduse, mille põhjalikult vapustas ilmasõda, ja eurooplase uuesti teha ajalooliseks inimeseks ja viia ta vahepeal katkenud ajaloolisse pidevusse, mida täiesti õieti toonitas A. Fischer oma loenguil Tartus, 3.—5. aprillil 1929, kõneldes tänapäeva kasvatusprobleemist ühenduses maailma üldise seisukorraga.

Tarvitatud kirjandus.

1. *Döring, V. O.*, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Quelle & Meyer, Leipzig 1925.
2. *Ebhard*, Der gute Ton.
3. *Grunwald, G.*, Pädagogische Psychologie. Ferd. Dümmler, Berlin 1925².
4. *Handbuch der Berufe*, Teil II, Akademische Berufe. Selbstverlag des Landesarbeitsamtes Sachsen-Anstalt, Magdeburg 1927.
5. *Jerusalem, W.*, Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. Wilhelm Braumüller, Wien und Leipzig 1912.
6. „*Kasvatus*“ 1922.
7. *Oestreich, P. und Tacke, O.*, Der neue Lehrer. A. W. Zickfeldt, Osterwieck am H. 1926.
8. *Rein*, Handbuch der Pädagogik.
9. *Schneider, Fr.*, Psychologie des Lehrerberufes. Willy Ehrig, Frankfurt a-M. 1923.
10. *Tumlirz, O.*, Die geistige Bildsamkeit der Jugendlichen. J. Klinkhardt, Leipzig 1927².
11. *Weber, E.*, Die Lehrerpersönlichkeit. A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz und Leipzig 1923³.
12. *Weimer, H.*, Der Weg zum Herzen des Schülers. Oskar Beck, München 1917³.

Koolimajade tervishoiulisi küsimusi.

Dr. M. Püüman.

Meie kasvava noorsoo õppetöö tähtsust silmas pidades peame valvel olema, et see sünniks tervishoiu-nõuetele vastavais ruumes, sest viimased on õppetöö edukuse tähtsamaid tegureid. Ei ole mõeldav edukas õppetöö seal, kus kooliruumid madalad, pimedad, kus lapsed on sunnitud halvast õhus tööd tegema. Niisugused kooliruumid ei jäta oma halvavat mõju avaldamata mitte üksi lapse vaimlisse arenemisse ja kehalisse tervisesse, vaid nad avaldavad rusuvat mõju ka õpetajaisse, mille tagajärjel õpetajad ei suuda oma pedagoogilist tegevust normaalselt arendada, ei suuda neid teadmisi lastesse istutada, mis on võimalik normaalses oludes töötades.

Kõike seda arvesse võttes on tervishoid — eriti koolitervishoid, — mis möödunud sajandi lõppaastaist peale suuri edusamme teinud, seadnud üles koolimajade, kooliklasside kohta sellekohased mõõtmed, millest allapoole laskumine võib sündida vaid koolilapse kui ka õpetaja tervise kulul. On tõsi, et meie praegusel ajal tahes-tahtmata oleme sunnitud õppetööd tegema paljudes kohtades tervishoiuvastastes tingimustes, kuid uute koolimajade püstitamisel peaksime siiski katsuma kõiki koolitervishoiulisi nõudeid täita. Meie ei püstita ju koolimaju tänaseks ja homseks, vaid nad jäävad püsima kümneteks ja kivist ehitatud majad isegi sadadeks aastateks: nii on meie algkoolimajadest linnades ehitatud enne 1800. aastat 10,6% ja maal 3,4%; keskkoolimajadest on linnades 3,7% ehitatud enne 1800. aastat. Algkoolimajadest on linnades ehitatud 13,8% 1800. a. kuni 1875. aastani ja maal 17,1%; keskkoolimajadest on sellesama aja jooksul ehitatud linnades 7,4% ja maal 20%; need arvustikulised andmed näitavad, et koolimajade iga võib väga pikk olla.

See asjaolu sunnib meid praegusel ajal ehitusele tulevate koolimajade suhtes väga ettevaatlik olema ja kõiki jõudu selleks rakendama, et uued koolimajad nii ehitustehniliselt kui ka koolitervishoiu seisukohalt ei jätaks midagi soovida.

Kahtlemata esitavad kiiresti arenevad ehituskunst ja koolitervishoid 50—60 aasta järel hoopis teisi nõudmisi koolimajade ehitamisel, kui meie seda praegusel ajal teeme, kuid vaatamata sellele ei tarvitse meie häbeneneda nende ees, kes 1990.—2000. aastal uusi koolimaju ehitavad ja vanu — ka praegusel ajal ehitatud koolimaju — remonteerivad, kui viimased nii ehitustehniliselt kui ka koolitervishoiuliselt vastavad praeguse aja nõuetele.

Kui meie aga mõningatel „väga kaaluvatel“ põhjustel praegusel ajal niisuguseid koolimaju ehitame, mis 50—60 aastat tagasi head olid, kuid praeguse aja nõuetele kaugeltki ei vasta, siis

ei ole kahtlust, mis arvavad meist 1990.—2000. aasta koolitegelased, ja seda täie õigusega.

Üldiselt peab koolimajade ehitamisel silmas pidama, et nad asuksid ilusal, avaral kohal, kus maapind puhas ja kuiv, kus lastele kasutada laste arvule vastav mänguplats (iga lapse kohta 3—5 m²) ja kuhu võimalik asutada kooliaed. Linnades tuleb veel selle eest hoolitseda, et koolimaja ei ehitataks liiga kärarikaste tänavate lähedale, mis koolitööd võib segada.

Mis puutub eriti koolimajasse, siis on siin omad kindlad aastate vältel kujunenud, koolitervishoiule vastavad nõuded, mille täitmine vajalik. Harilikult nõutakse, et koolimaja oleks asetatud ilmakaarte suhtes nii, et klassitoad oleksid vastu lõunat ja koridor põhjapool. Et päike klassidesse paistaks, on arusaadavatel põhjustel täiesti tarvilik; et see aga õppetöö ajal sünniks (kui klassitoad täiesti lõunasse on paigutatud, siis hakkab päike klassidesse kesk õppetööd paistma), siis mõjub see segavalt õppetöösse, on liiga hele laste silmadele ja võib isegi klassitoa soojust tunduvalt tõsta. Et kõike seda vältida, on loomulik asetada koolimaju nii, et päike hakkab klassidesse paistma peale kella 1—2, mil koolitöö juba lõppemas või lõppenud. Peale koolitöö lõppu avatakse aknad, algab klasside puhastamine, ja kui siis sinna ka päikesekiired tungivad ning oma desinfitseerivat mõju seal avaldavad, siis oleks see kõigiti tervitatav.

Koolimaja sisemisest ruumest on tähtsad avar eeskoda ühes laste riietehoiuruumiga; riided peavad olema klasside kaupa üks teisest eraldatud traadist võreaga; kui see ruum on soe ja hästi tuulutatud, siis on ta tervishoiuliselt väga hea: niisked laste riided kuivavad koolitöö lõpuks, mil lapsed nad jälle ümber panevad.

Eeskujulik eeskoda ühes riietehoiuruumiga on Tallinna linna XVII algkoolil. Tervishoiuliselt on täiesti lubatamatu paigutada laste pealisriideid kuskile kitsasse, külma koridori või vähetuulutatavale keldrikorrale.

Eeskojast pääseb avara ukse või uste kaudu koridori ja treppi mööda teistele kordadele, kui maja on mitmekordne. Trepi laius ei või olla alla 1,5 m. Koridorist avanevad ukсед klassitubadesse ja teistesse ruumidesse.

Uuematel koolimajadel on keldrikorrale paigutatud harilikult köök ja laste söögituba. Kui keldrikord on sama kõrge nagu teisedki korrad ja aknad avarad, siis ei saa niisuguse paigutamise vastu midagi öelda; kui aga keldrikord ehitatakse madalam, nagu see harilikult sünnibki, siis ei saa kuidagi leppida sellega, et laste söögituba ja köök sinna paigutatakse. Niisugune keldrikord on kõlblik vaid panipaigaks, keskkütte-seadeldiseks v. m.

Kuid mille vastu kõige valjemalt protestima peab, on see, et niisugusele madalale, poolpimedale ja tihtipeale tolmusele keldrikorrale paigutatakse veel käsitööklass. Kui töötervishoid prae-

gusel ajal kõikjal nõuab töötegemiseks avaraid, valgeid, õhurik-
kaid ruume, seda enam käib see nõue koolimajade käsitööklasside
kohta, kus alaealised koolilapsed tööd teevad. Sellepärast peab
käsitööklass olema avar, valge ja suur; põrandapind vähemalt
100 m², kõrgus 5 m, akende ja põrandapinna suhe 1:2, või äär-
miselt 1:3. See oleks ruum, kus 40—50 õpilast võiks enamvähem
korralikult ja rahuldavalt tööd teha, kui vastav ventilatsioon ei
puudu.

Hariliku klassitoa suurus oleneb füsioloogilistest, kooliter-
vishoiulistest ja pedagoogilistest nõuetest: klassitoa pikkus ei
või olla üle 10 m ja klassitoa laius üle 7 m, — klassitoa kõrgus
peab olema 3,8—4,2 m piires; akendepinna ja põrandapinna suhe
olgu 1:3, 1:4 ja äärmiselt 1:5.

Viimasel ajal peetakse paremaks, et klassitoa pikkus ei üle-
taks 9 m ja laius 6 m: esimene nõue on tingitud sellest, et lapsed,
kes üle 9 m seinatahvlit kaugel istuvad, ei seleta hästi tahvlil
olevat kirja lugeda, ja 6 m laiuse klassitoa nõudmine on tingitud
valguse hulgast, mida 6 m kaugusel akendest leidub vaevalt 35%
(7 m kaugusel veelgi vähem) sellest, mis akende läheduses.

Edasi nõuab koolitervishoid, et iga õpilase kohta klassitoas
oleks 1,5 m² põrandapinda ja 5 m³ õhuruumi väikestele lastele,
suuremaile aga 6—8 m³ ja täiskasvanuile 8—10 m³.

Klassitoa seinad peavad kuni 1,5 m kõrguseni värvitud olema
õlivärviga või kaetud puust paneeliga; sedasama nõutakse ka
koridori seinte kohta.

Mis eriti koridoridesse puutub, siis täidavad nad seal, kus
rekreatsioonisaal puudub, viimase aset ja sellepärast ei ole üks-
kõik, kui lai koridor on. Seal, kus rekreaktsioonisaal puudub,
peab koridor 3,5 m lai olema, vastasel korral on laste liikumine
koridorides nendel päevadel, mil vahetundidel õue minek võimatu,
takistatud.

Peale harilikkude klasside ja käsitööklassi koolimajas pea-
vad olema veel: õpetajate-, õppeabinõude- ja arstituba, laulu-,
joonistamise- ja looduslooklass ja võimlemissaal. Loendatud
klassitoad lähevad harilikest klassitubadest lahku selle poolest, et
nad pinnalt peavad olema suuremad ja eriseadeldistega; muuseas
on lubatud joonistamisklass paigutada ka põhjapoole, kus roh-
kem ühetasane ja mitte liiga hele valgus. Võimlemissaali suuruse
kohta seatakse eri nõudmised. Võimlemine on kehaline töö ja
vahest isegi väga raske töö. Seal sünnib hingamine palju süga-
vamalt ja kiiremalt, kui klassitoas istudes teistes tundides. See-
pärast on vaja, et võimlemissaal oleks küllalt avar ja õhk temas
puhas. Minimaalsed mõõtmed võimlemissaali kohta on 20×10×6,
pikkus 20 m, laius 10 m ja kõrgus 6 m. Arusaadav, et mida suu-
rem saal, seda parem. Meil kahjuks on ainult üksikuil koolimaja-
del võimlemissaalid ja seepärast on nende ridade kirjutaja juba

pikemat aega asunud seisukohal, et igalpool seal, kus normaalne võimlemissaal puudub, peaks väljas vaba õhu käes võimeldama, kui ilmastikuolud vähegi lubavad. Kui see aga ilmastikuolude tõttu võimatu, siis tuleb lastega lihtsalt võimlemistunni ajal puhast õhus jalutada, kuid ei ole kunagi lubatav võimelda väikeses, kitsas ja tolmuses ruumis. Niisuguseis ruumes võimlemine võib lapse organismile kasu asemel kahju tuua. Koolitervishoiu seisukohalt on väga tarvilik, et võimlemissaali juures oleksid ka duširuumid, kus lapsed peale võimlemist endid võiksid puhtaks pesta.

Nendes koolimajades, kus lapsed ööbivad, peavad magamisruumid nii avarad olema, et iga magaja kohta tuleb vähemalt 10 m³ õhuruumi. Vähemad magamistoad ei ole koolitervishoiu seisukohalt lubatavad. Väljakäigukohti peab niipalju olema, et iga 25 tütarlapse kohta tuleb üks iste; niisamuti ka iga 40 poeglapse kohta, kuna viimaste jaoks peavad olema veel eraldi pissuaarid. Linnades, kus on kanalisatsioon ja veevõrk, ei tekita väljakäigukohtade küsimus raskusi, kuid seal, kus viimased puuduvad, niisamuti ka maa-koolimajades, on tervishoiunõuetele vastavate väljakäigukohtade ehitamine tähtsamaid küsimusi, mille täitmine vahest suurte raskustega seotud.

Kooliruumide korrashoidmine, nende puhastamine, soojendamine (klassitubades 16° C talvel), valgustamine (normaalklassis peab olema 400 küünla valgus 4 punktis), ja eriti veel klassitubade õhutamine nõuab väga suurt hoolt ja tähelepanu koolijuhatajailt. Mis klassitubade õhutamisest puutub, siis peaks see vahetundidel sündima tõmbetuulega. Ainult tõmbetuulega õhutamisest on võimalik klassituppa järgmiseks tunniks täiesti puhast õhku saada, mis väga tähtis. Igasugused peavalud ja loid olek, mille üle lapsed väga tihti kolmandal ja neljandal tunnil kaebavad, on tingitud halvast õhust klassis — peamiselt söehapugaasi rohkusest. Niisuguseid kaebusi on kõige rohkem kuulda talvekuudel, mil klassitubade õhutamine raskendatud. Kevadel ja sügisel, mil aknaid võimalik rohkem lahti pidada, niisuguseid kaebusi harilikult ei ole. Nendes koolimajades, kus lastel on lubatud ka talvel vahetundidel väljas joosta, on laste tervislik seisukord parem. Olen arvamusel, et lapsi peab talvel vahetundidel lubama kooliõuel joosta, kui ilmastik vähegi lubab. Et lapsed lühike aeg ilma palituta õues jooksevad, ei ole sugugi hädaohtlik nende tervisele, vaid ümberpöörduvalt — karastab neid.

Meil on kare talv ja sellega peame maast-madalast harjuma. Kuid leidub lapsi, kes ei taha külma kartusel vahetundidel õue minna. Neist on üksikud kas verevaesed, või haiglased ja laps instinktiivselt katsub rohkem soojas olla. Niisuguseid lapsi ei või sundida välja minema, vaid neid peab lubama vahetundidel

koolimajas viibida. Mõne aja järel, kui nende tervislik seisukord paraneb, kipuvad nad ise õue.

Mis puutub küsimusse, kui suured võivad koolimajad olla, siis koolitervishoiu seisukohalt ei saa pooldada suuri maju, kuhu on paigutatud mitu kooli. Kõige parem oleks kui koolimaja mahutaks vaid ühe, näit. kuueklassilise algkooli. Suured koolimajad, kus palju lapsi üksteisega kokku puutub, soodustavad nakkushaiguste levikut, on kära- ja tolmurikkamad.

Teinud lühikese ülevaate koolitervishoiu nõuetest koolimajade kohta, vaatame lähemalt, missuguseid nõudeid sisaldavad Haridus- ja sotsiaalministeeriumi määrused meie koolimajade ehitamise kohta.

Haridus- ja sotsiaalministeerium on välja andnud kolm määrust koolimajade ehitamise kohta: Avalikkude algkoolide hoonete ehitamise erimäärused, avaldatud 1924. a. RT nr. 47, Määrus avalikkude algkoolide hoonete ehitamise kohta, avaldatud 1930. a. RT nr. 11 ja Avalikkude algkoolide hoonete ehitamise määrus, avaldatud 1933. a. RT nr. 36.

Kui võrrelda 1924. a. määrust nende seisukohtadega, mida koolitervishoid normaalselt koolimajalt nõuab, siis selgub, et selles määruses on terve rida niisuguseid nõudmisi koolimajade kohta, mis enamvähem vastavad koolitervishoiule ja millega võib rahul olla, näiteks: treppide laius (§ 21), valgustuse- ja põrandapinna vahekord (§ 24), klassitubade seinte kate ja värvimine (§ 29), rekreatsiooniruumide põrandapind (§ 34), õpilaste magamisruumid (§ 36) jne. Ei vasta koolitervishoiu nõuetele § 22 ettenähtud põrandapind 1 õpilase kohta (1,2 m²), õhuruum (4,2 m³) ja klassitua kõrgus (3,5 m), kuid arvesse võttes meie olusid, võis ka viimaste normidega rahul olla, lootes et nad aja-jooksul koolitervishoiu nõuetele lähenevad. Lõpuks oli (§ 40) perekonnaga õpetaja elukorterit põrandapind kindlaks määratud vähemalt 60 m²-le.

Kuid 1930. a. Määrus avalikkude algkoolide hoonete ehitamise kohta on need normid, mis 1924. a. erimäärustes avaldatud ja üldist rahulolemist leidsid, kõik üle parda heitnud; ei ole nii-öelda kivi kivi peale jäetud. 1930. a. määrustega oleme kahtlemata koolitervishoiu alal 50—70 aastat tagasi läinud ja igauhele, kellel normaalsete koolimajade ehitamine vastavalt koolitervishoiu nõuetele kallis, oli see raskeks hoobiks. 1930. a. määruse järgi võib trepi laius olla 1,2 m (§ 22), klassitua põrandapind 1 õpilase kohta 1 m² ja õhuruumi 3 m³; klassitua kõrgus võib isegi 3 meetrini langeda! (§ 23); klassitubade valgustuse pind ei või olla alla 1/7 klassitua põrandapinnast (§ 24); klassitua seinad kuni 1,2 m kõrguseni peavad värvitud olema õlivärviga või kaetud puust paneeliga (§ 29); rekreatsiooniruumi põrandapinda peab iga õpilase kohta olema vähemalt 0,4 m² (§ 34); õpilaste

magamisruumes peab iga magaja kohta olema vähemalt 7 m³ õhuruumi (§ 35) ja lõpuks (§ 39) — kahe- või kolmetoalise õpetajakorteri põranda bruttopind ühes tarvilikkude kõrvalruumidega peab olema vähemalt 50 m².

Sellest on näha, et kõik normid, mis 1924. a. koolimajade ehitamise kohta maksma pandi, on 1930. a. väljaantud määrusega muudetud, on kõik halvemaks tehtud.

Mis puutub lõpuks Avalikkude algkoolide hoonete ehitamise määrustesse, avaldatud 1933. a. RT nr. 36, siis on see 1930. a. välja antud määrustest veel halvemaks tehtud. Nii on leitud, et rekreatsiooniruumid on liiga valged ja nende aknad võivad sama suured olla kui harilikel elukortereil — $\frac{1}{10}$ põrandapinnast! (praegune tervishoiu seadus nõuab, et elukortereis valgustuspinna ja põrandapinna suhe peab olema 1:8). Edasi on leitud, et magamisruumes iga magaja kohta liiga palju õhuruumi tuleb ja sellepärast on seda vähendatud 7 m³-lt 6 m³-le.

On ju õige, et nii 1930. a. kui ka viimases 1933. a. Avalikkude algkoolide hoonete ehitamise määrustes on fikseeritud alam-määrad, millest allapoole laskuda võimatu, ja omavalitsustele on võimalus jäetud neid norme suurendada, kuid vaevalt leidub omavalitsust, kes ise suuremate normide, näiteks 1924. a. määruse normide järgi hakkab koolimaju ehitama. Eriti võimatuks muutub see siis, kui omavalitsus koolimaja ehitamiseks laenu soovib riiklikust koolimajade ehitusfondist.

Arusaadav, et uute koolimajade ehitamine on seotud suurte kuludega ning raskustega ja iga sentimeeter, mida meie koolimajade kõrgusele juurde lisame, nõuab kulude suurenemist, kuid mida oleme siis ilma raskusteta kätte saanud? Kui nüüd arvatakse, et madalate ja poolpimedate koolitubade ehitamisega meie oma koormat kergendame, siis on siin suure eksitusega tegemist — otse vastupidi: meie saame vaid seda kätte, et meie koolinoorsugu, kauemat aega tervishoiuvastaseis ruumes viibides, terviseliselt saab kahju, mis mitte üksi kooli ajal, vaid ka peale kooli lõpetamist end tunda annab, ja silmas pidades asjaolu, et ka kooli õppetöö edukus niisugustel tingimustel palju kannatab, samuti ka õpetaja tervis ja meeoleolu, saame kogusummas niisuurt kahju, mis mitmekordselt ületab need väljaminekud, mis kokku hoitud klas-sittoa paari palgi võrra kõrgemaks ja akende avauste suuremaks tegemisega.

Et asjasse parandust tuua ja koolimajade ehitamist kooli-tervishoiu nõuetele vastavalt juhtida, on ainukeseks abinõuks pöörduda tagasi 1924. a. ehitusmääruste juurde, seejuures jättes õigus HSM-le neis kohtades, kus vähe lapsi, lubada püstitada uusi koolimaju ka 1930. a. väljaantud määruste järgi.

Meie keskkooliõpilase ja kooli suhe.

Andres Pärl.

Viimasel ajal pidevalt kõnes olnud keskkooli ümberkorraldusküsimus õigustab, isegi sunnib küsima, kuidas vaatavad meie keskkoolile õpilased ise. Lõppude-lõpuks on ju ikkagi õpilasisik see, kelle juurde kõik koolikorralduslikud küsimused jooksevad kokku. „Tema naha peal sõidetakse,“ nagu ütleb prof. P. Põld. Pealegi pole õpilase ja kooli suhte tundmaõppimine ainult päevakohase tähtsusega. See jääb alatiseks värskeks, kuna igal ajal oleneb kooli kasvatusliku ja õpetusliku töö tagajärg sellest, kuidas õpilased ise sellele tulevad vastu. Eriti on see maksev just keskkooliõpilaste kohta, kuna nende juures kogu kasvatuslik ja õpetuslik mõjutamine peab moonduma enesekasvatuseks ja iseõppimiseks. Selleks moondub ta aga ainult siis, kui valitseb solidaarsus õpetajaisiku, tema sihtide ning töö ja õpilase vahel.

Milline aga on meie keskkooliõpilase ja kooli suhe, selle kohta seni täielikult puuduvad ligemad andmed, kui mitte arvestada ajalehtedesse ulatunud teateid õpilaste mässudest üksikuis kooles.

Käesolevas on püütud õpilase ja kooli suhet valgustada, toetudes õpilaste vabale kirjanduslikule produktsioonile — õpilasajakirjadele.

Lugejale võib tunduda, et õpilasajakirjanduslik looming on õpilase ja kooli suhte valgustamiseks väga juhuline ja puudulik, kuigi see materjal muide on väärtuslik noorsoo hingeelu uurimiseks; ütleb ju üldiselt tuntud ja tunnustatud noorsoo-psühholoog E. Spranger oma *Psychologie d. Jugendalters*'is, et noorur vaevalt luuletab kooli üle. Käesolevaga ei taheta tuntud teadlase väiteid ümber lükata; üldiselt on teada, et rahvuslik erinevus seisab peamiselt piasjus. Mis ime, kui meie koolinoorsugu kirjutab kooli üle, sellal kui sakslastele see on võõras? Pealegi peetakse eestlase üheks rahvuslikuks omapäratunnuseks kritiseerimisisu. Igatähes, meie keskkooliõpilaste kirjanduslikus produktsioonis esineb terve rida viipeid, mis pöördud õpetaja, õppeainete, kooli ja selle korralduse ja kasvatuses sihtide poole.*

Ligemalt neid kooli kohta käivaid mõtteväljendisi vaadates näeme, et neis üldiselt peegeldub see meeoleolu, mis on nooruril ühiskonna vastu — opositsioon. Kritiseeritakse ja ironiseeritakse kooli ja selle korraldust üldiselt, õppeaineid ja õpetajaid. Kuna aga selles „kriitikas“ leidub üksikuid mõtteväljendisi selle üle, kuidas olukord on ja kuidas ta peaks olema, et avaldatakse mitmesuguseid soove, siis võib neist niimõndagi kiirt leida õpilase ja kooli suhte valgustamiseks, mis nii akuutne ülmärgitud põhjusil.

* Käesolev kirjutis on väljavõte suuremast tööst, mis toetub ümmarguselt 1200 õpilasajakirjas avaldatud õpilasmõtteväljendisele.

1. Õpetaja ja õpilane.

Õpilase ja kooli vahelises suhtumises langeb peatähtsus õpetajale. Kui õpilasel on koolile midagi ette heita, siis on see tingitud eeskätt õpetajaist. Öeldakse ju päris õieti: „Ka kõige parem ja huvitavam õppeaine võib halva õpetaja käes vastikuks muutuda.“ Võib ka rohkem öelda: ka kõige paremini korraldatud kool võib saada halbade õpetajate läbi viha- ja põlgusealuseks. Selle tähtsuse tõttu, mis on õpetajal koolis, ongi õige palju märkusi õpilaste loominguks õpetaja üle.

Õige sagedasti karikeeritakse õpetajat piltides-illustratsioonides. Teda kujutatakse eeslina (nr. 1) ja isegi vanasarvikuna (2); inimesena, kes ei mõista eesti keelt: „Ma rääkima herr inspektor, was soll es bedeuten.“ (3) Õpetaja on kuri mees, kes ähvardavalt kõigutab oma kaigast õpilase pea kohal, et viimane oma teadmused numbrilt kõrgemale tõstaks (4).

Ligemalt selgub õpilase ja õpetaja suhe kirjutistest. Heidetakse ette, et õpetajad ei ole eeskujuna alati küllalt korralikud (5). Nad ei tunne omi vigu (6). „Nad ei ole alati küllalt karsked olnud, mis täitsa lubamatu nähtus.“ (7) Edasi heidetakse ette, et õpetaja hingestruktuur pole kohane selleks ametiks. Ta on liiga „ametnik“. (9) Ta on „kuiv teadusemees, kes pole huvitatud noorte püüdeist ja rahva tulevikust, kellel küll pea täis kuivi teooriaid ja igasuguseid valemeid, jääb ikka paljaks tunniandjaks, mitte noorsoo ideeliseks juhiks.“ Õpetajaile heidetakse ette, et nad hoiduvad õpilastest eemale, ei astu nendega ligemasse kontakti (10). Aga ka suuremad etteheited ei puudu, iseäranis Vabariigi algaastail. — „Sääl on palju juhuslikku elementi... üleöö fabritseeritud isikuid, kes mitte pädagoogid ei ole“ (11). „Õpetajad pole ettevalmistet. Igalt poolt paistab läbi õpeaja enese teadmiste vähesus ja pealiskaudsus. Veneaeg oli aine õpetajale enesele selge... Puudub igasugune laius, sügavus, põhjalikkus. Kõik on pääliskaudne tükeldane, kuiv, nõnda et lämmatada ähvardab“ (12). „Õpetajaskond see on nagu kinofilm luitunud ja nõrk loogilisest sidemest. Millest pead siis haarama kinni sa arenemisvõimuline hing, õpilane...“ (13). Samas kostavad etteheited, et õpetaja ei püüa tungida, ega saa aru õpilaste hingest (13). Ta ei suuda küllalt elavalt ja huvitavalt õpetada. Ta „seletab eeteri võnkumist, kui haige, kellel jäänud veel elada kaks tundi“ (14).

Kõigi nende vigade ettetoomise kõrval esineb õige harva ligemaid soove õpetajate kohta. Aga üks see olegi siis ideaalne õpetaja, kel loendatud vead puuduvad. Igal juhul ta peaks olema läbi ja läbi eluline isik, mitte kuiv teadusmees, ega omaette norutaja palgaametnik. „Õpilased on alalises ühenduses välise seltskonnaga, huvitusega osavõttes ja kaasaeldes sealseile sündmusile. Hää meelega vahetaks nad neis küsimusis õpetajatega mõt-

teid ja just sarnane kõnelus, üksteisega ligem läbikäimine annaks õpetajale võimaluse ka vastavalt mõjuda õpilase iseloomule“ (15).

Heites pilgu tagasi õpetajate kohta toodud õpilaste mõtteväljendistele, peame tunnustama, et need pole heaks tunnistuseks vastava ajajärgu õpetajaskonnale. Õpetajaskonnas leidub isikuid, kes on õpilastele meelehärmaks. Ja vist mitte vähe, arvestades mõtteväljendiste hulka.

Ligemalt neid mõtteväljendisi vaadates näeme, et õpetajaskonna puudusist tõstetakse eeskätt üles need küljed, mis iseloomustavad õpetajat kui inimest. Õpetaja on kuri, ametnik, selle sõna halvas mõttes, rumal („eesli“ rumaluse all ei tule mõista rumalust oma aine alal), tema eluviisid jätavad soovida.

Järgmistena tulevad kõnesse need õpetaja omadused, mis peaksid iseloomustama teda kui kasvatajat. Õpetaja ja õpilase vahel on väga suur distants. Õpetaja oma õpetusliku töö kõrval ei vaata kooli seinte vahelt välja igapäevasesse ellu, millest õpilased ühiskonnaliikmetena võtavad osa. Õpetaja ei huvitu õpilaste kõrvalüritustist, ega löö sellele kaasa. Pealegi ei tunne õpetaja selle kõige juures õpilase hingeelu.

Viimane asjaolu sihib ühe küljega õpetaja puhtpedagoogilise ettevalmistuse puudulikkusele ja teisega sünnipärasele õpetajaametiks ebasobivusele.

Kolmandal kohal seisab õpetaja ettevalmistuse puudulikkus oma aine alal.

Vaadeldes üldiselt kogu Vabariigi kestvusel õpetaja ja õpilase suhet õpilasajakirjade järgi; näeme, et see vahekord viimasel ajal on paranenud. Kui Vabariigi algaastail kostsid ähvardavad hüüded, kus lubati isegi „õpetaja õnnis larf kiviga sisse lüüa“ (16), siis viimasel ajal sellised ähvardused puuduvad. Selle asemel on koguni õpetajate juubelisünnipäevade puhul avaldatud kiitvaid ülevaateid juubilari elust ja tegevusest. Kui palju aga see tegelikult räägib olukorra paranemisest, ei ole kindel, kuna teatavasti viimasel ajal pole õpilasajakirjanduslik looming täiesti vaba kõrvalmõjudest. Alles viimasel ajal kuulis nende ridade kirjutaja, et ühe õpetaja aknad pekstud igal kevadel kividega puruks, kuni see õpetaja lasknud akendele luugid teha. Autor ei süüdistata siin ei õpetajat ega õpilast, vaid nendib, et sellise vahekorra juures on küsitav õpetaja kasvatuslik mõju.

Kokku võttes peame märkima, et õpetaja ja õpilase vahekorra teravus oleneb õpilaste avaldiste järgi õpetajate neist omadustest, mis iseloomustavad neid 1) kui inimesi, 2) kui kasvatajaid ja 3) kui teadlasi. Tahetakse seda suhtumise teravust parandada (seda peab tahtma!), siis peaksid õpetajate ettevalmistusasutised eeskätt püüdma õppida tundma õp.-am.

kandidaate kui inimesi, teiseks, hoolitsema et need inimesed saaksid enam puhtpedagoogilist ettevalmistust ja alles kolmandal astmel tuleks küsida, mida õpetajaameti kandidaat teab.

2. Keskkooliõpilane ja õppeained.

Üheks küsimuseks, mis meie hariduselujuhtidele pakkunud tõsist diskuteerimisainet ja väärrib üldiselt kõigi koolitegelaste tähelepanu, on õpilase vahekord õppeainetega. Ka selle küsimuse kohta leidub üksikuid õpilasmõtteväljendisi.

Siin kõidavad esimestena tähelepanu õpilaste soovid ja arvamused õppeainete kohta, mis 1) tunnikavadest puuduvad ja 2) mis eriti õpilaste arvates tähelepanu väärivad.

Esimesel kohal seisab siin eetika — kõlblusõpetuse mainimine.

„Peaks ka kõlblusõpetus tunnikavasse ülesvõetud olema, nagu see mujal lääne Euroopa riikes — Prantsusmaal“ (17).

„Valusasti annab end tunda eetika puudus ja kui vastavaid tunde ei korraldata... katsutagu kaudselgi teel pahet parandada... Käekiri on lõhakas... Õpetaja vaadaku hommikul õpilase küüned järele“ (18).

Sama valusasti kui eetika puudumine annab end keskkooliõpilastele tunda esteetika vajadus. Kurdetakse:

„Ei ole leidnud kooli poolt ainustki shesti, mis oleks sihitud selleks, et võimaldada õpilasil tutvuneda kunstiga — modärn ilukirjandusega... Esteetiliselt arenenud inimesele torkavad teravasti meie keskkooli vanemate klasside õpilaste saamatud võtted, kindluseta liigutused ja maamehelik ülevälpdamine seltskonnas“ (19).

Edasi tuleb mainida, et õpilased soovivad kooli tervishoiulisi, ligemalt, seksuaalküsimusi.

„Suurima vea on linn oma kultuuri ja harit kommetega teind just seksuaal küsimusis. Kahjuks on sellest aga meil nii vähe räägit... See peab tee leidma meie koolesse õppeainena, kui mitte muidu, siis tervishoiu alana.

Vaata noid unetuid öid, mida noored voodis vinskledes mööda saadavad, unistades, fantaseerides, olles kõikisugu nägemuste paelus, mille järeldus onanism, nymphomaania ja sadism. Ainuke pääsimine sellest on töö, tegevuse andmine noorsoole, mis kõidaks nende mõtted“ (20).

Nii nagu käesoleva näite lõpp annab mõista, juhitakse tähelepanu ka tööõpetusele:

„Ka tööõpetus koolis on kasulik, sest sel moel õpivad noored vaba aega otstarbekohaselt ära tarvitama“ (21).

Nende puuduvate ainealade nõudmise kõrval näeme õpilaste kirjutistes mõne aine erilist hindamist seega, et neid nimetatakse eriti väärtuslikeks ja tähtsaks.

Esimesel kohal seisab siin filosoofia tähtsuse allakriipsutamine. Huvi pärast toome siin esimese näite, kus filosoofiat tahtmatult nõutakse:

„Nagu haridusministeeriumi kavast näha jääb bioloogia edaspidi seminari õppekavast välja. Jääb ära aine, mis just ilmavaatelist küsimusi käsitab. Jääb ära lõppkokkuvõtte elava looduse kohta“ (22).

„Teadusliku kasvatusel aluseks on filosoofia, see teadus, mis arutab kõigi teaduste ja kõige olemise üldiseid probleeme“ (23).

Järgmisena, iseäranis 1925/26. a. peale rõhutatakse spordiõpetuse tähtsust. Kuni viimase ajani kostavad hüüded: mens sana in corpore sano. Spordiõpetuse tähtsust nähakse tema osas tahtejõu kasvatamisel (24).

Edasi vaatleme õpilaste mõtteväljendisi ainete üle, milliste kohta on võetud sõna enam halvaks panevalt, et siis üldiselt kogu õpilaste suhet õppeainetega iseloomustada.

Neist aineist on kõige teravamate arvustuste ja mõnitavamate etteheidete osaliseks religiooni ala. Ligemalt vaadates need etteheited jagunevad usu, jumala, kiriku ja pastori vahel ja näivad juurduvat keskkooliõpilase maailmavaatest, mis toetub autoriteetidele nagu: Haeckel, Schopenhauer ja Nietzsche. Kiriklik, piiblile toetuv usk on õpilasele vastuvõetamatu, kuna see räägib vastu puhtale mõistusele.

„Peab „puhtast südamest“ uskuma, et Kain ja Aabel kosisid omale ahvid, et kuu Kiideoni orus... seisab, et nelikümmend rebast sabatpidi kokku seoti, et veest monopolkat aeti ja mitusada muud jalustrabavat trikki... O religia!“ (2)

Kirikliku usu ja jumala asemel pooldatakse omalooduid:

„Jõuküllaseim ja intelligentseim tüüp teeb ise omale usu, jumala — mille kombineerib kõigist kuuldust nähtust...“ (26).

Siin väärib veel märkimist et usule heidetakse ette ka tema mitte küllalt auväärilist päritolu.

„Maha juudi purukasti usk! hüüavad õppurid ja õpparid üksmeelselt“ (27).

Ligemad kommentaarid on siin ülearused ja viiksid meid kõrvale õpilaste maailmavaate probleemi juurest.

Peale religiooni oli mõnele õpilasele omal ajal (1922) vastumeelt ka sõjalise õppuse koolitoomine, vististi jällegi maailmavaatelistil kaalutlusil.

Ironiseeriti:

„Tuleviku kool.

Väljamaa eeskujul tuleks meil keskkoolis sõjaline eelõppus sisseseadida.

Ajalehest.

Militarism... vallutas lõpuks... kooli... Direktori hakatakse nimetama feldmarschaliks, kuna inspektorit „gümnaasiaal ainete polkovnikuks“... Õpparid paradeerivad mõõgaga kyljel ja mytsiga teisel kõrval kannuste aristokraatliku kõlina saatel. Direktor võtab paraadi vastu adjundandi — kojaministri saatel (praegune aukraad „kojamees“). Õppar tuleb klassi komandeerides: „Yhte ritta paigale... Joonu! „Jaska!“ hüüab õppar. — Siin! vastab sõjameheliikult seistes õppur. — Marsch tahvli juurde! — ...kes oli vene ajaloo Minin? — Teie kõrgeausus! Minin oli kui lihunik suur patrioot ja armastas peksa kõiki väljamaalasi — mittelihunikka. Sellest järeldan, et kõik patrioodid peavad olema lihunikud. — Täpsalt öieti... Anna raaport oma ligema ülemusele — vanematele, et võid... lisaportsjoni suppi saada...

Koolitunnistuste asemel antakse välja vabadusriste. Uulitsal võib tihti silmata gymnasisti dekoreeritud rinnaga. Kui gymnasistilt kysida: — Mille eest saite selle risti? — Sisemise vaenlase — eesti keele grammatika äravõitmise eest! — Aga selle vaskrihmaga mõõga? — Pythagoorase teoreemi tormiga valdamise eest! — Aga see säääl, vaskraha kahe pyssiga? — Hulljulge pealetungimise eest geograafia! Gümnaasiumist saavad vanemad tihti telegrammi: „Bombadeerides täna... diktaati saadame kõigile... terviseid“

Jaan, Jaska, Jyri.

Ehk jälle: „Allaheites kymnendat algebra ylesannet ja saades selle juures kaprali aukraadi, ruttan seega rõõmustama teid papa ja mamma...“

Kui juba kõik koolid on läbiimbunud sõjaka vaimuga, sellen, et õpparid oma nimed... kirjutavad kolme ristiga, teeb ministeerium viimase ... sammu. Uus päevakäsk kõlab... „Lugedes sõna algkool, gümnaasium ja ylikool eba-tsensuurseiks ja sõnuks, mis võivad puudutada puhteestlase patriootilisi tundeid, otsustasin neid vahetada kohasema sõnaga — kasarm. Sestsaadik hakkavad „Rahvahariduse kasarmud tööle...“

Rahvahariduse kasarmute minister
allkiri (arusaamatu)“ (28).

„Vastik on vabale noorele sõjaväe kuiv distsipliin ning komando“ (29).

Seega oleksid kõik õppeained esitatud, milliseid õpilasmõtteväljendiseid otseselt puudutavad. Kuna meie keskkoolis on võrdlemisi palju iseseisvaid aineid, siis peame märkima, et õpilastel on aukartus kõigi teaduste vastu, kui neist tõsisema arvustuse osaliseks ainult üks — religiooni ala langeb. — Selle ühe asemele nõutakse aga koguni nelja: eetika, esteetika, tervishoid või seksuaalküsimuste arutamine ja käsitöö. Eriliselt hinnatakse filosoofia ja spordi tähtsust.

Heites pilgu tagasi keskkooliõpilaste üksikuile õppeaineile sihitud mõtteväljendiste sisse, näeme siin järgmisi huvitavaid punkte:

1. Nõutakse ja hinnatakse aineid, mis tähtsad inimese füüsilise olemise kindlustamiseks: seksuaalküsimused, sport, käsitöö.

2. Nõutakse ja hinnatakse aineid, mis tähtsad õpilasele kui ühiskonnaliikmele — eetika: „puhtad küüned“ — viisakus; esteetika: „ilusad liigutused“. — Seda kõike on seepärast vaja, et väljaspool õpilast on seltskond, — ühiskond, millesse soovib õpilane astuda, et seal mõnd osa mängida. Peab olema kõigiti „vormis“, et vaatavad pilgud ei komistaks.

3. Nõutakse aineid, mis tähtsad selles maailmas orienteerumiseks.

Neis kolmes punktis õpilaste nõuded meie keskkooli vastu pole täiesti aluseta. Meie kool tõesti pole sellest teinud küsimust, et inimese kogu olemise aluseks on ikkagi tema füüsiline olemine: Kehaline tervis, üldine töökorraldus, otstarbekohane tööpäeva jaotamine, enese kehalise ja vaimlise võime õige hindamine, kõik need on inimesele nii käesolevas kui pärastises elus otsustandva tähtsusega.

Mis teise punkti puutub, siis on see valusamaid keskkooliõpilase juures. Siin on, vaadelduna noorsoopsühholoogilisest seisukohast, tähele panemata jäetud nooruri ühiskonda sisseastumiskriis, mis on mõnede noorsoopsühholoogide arvates nooruri elus palju teravam kui puberteedikriis. Meie kool on nooruri ühiskonda sisseastumise kergendamisel ekslikult ülehinnanud teadmuste hulka ja suurust. Paraku näeme aga igapäevases elus, et peale ainealase oskuse vajab inimene palju suuremal määral seltskondlikku kasvatust, oskust inimestega läbisaamises, oskust olla meeldiv. Näeme ju igal sammul, kuidas koguni alla keskpäraseid anded oma arenenud seltskondliku käitumise tõttu jõuavad tihti elus silmapaistvamaile seisukohtadele kui andekad, ent õpilaste sõnadega öeldult „maamehelikult kohmakad ja kindlusetu liigutustega“.

Mis lõpuks kolmandasse punkti, maailmavaate küsimusse, puutub, siis on vist siingi õpilaste nõuded õigustatud, kuna sel alal on meie õpilasi ühekülgsest toidetud, peamiselt loodusteadlaste poolt, Darwiniga ja Haeckeliga — mehaanilise kausaaliteediga.

Tõuseb küsimus, kas see on õige ja kohane samm, et meie keskkoolides on Saksamaa eeskujul vähendatud filosoofiliste ainete tunde miinimumini, arvestamata õpilaste nii suurt loomulikku huviala, nagu seda on filosoofilis-maailmavaatelised küsimused. Saksamaa on teatavasti filosoofide maa ja õpilastel seal võimalik laialise kirjanduse tõttu tutvuda õppetöö kõrval mitmesuguste maailmavaateliste küsimustega.

3. Kooli sisemine korraldus ja õpilane.

Kuna viimasel ajal on pedagoogilises ilmas uuendustnõudvad hääled ka kooli sisemise korralduse asjus õige laialt kajama hakanud, siis peaks pakkuma huvi ka küsimus, kuidas vaatavad õpilased ise sellele, — kas uuenduste nõuetel ja jutlustamisel on alust ka õpilase hingeelus?

Viimasele küsimusele saab jaatavalt vastata juba pealiskaudsel õpilasmõtteväljendiste vaatlusel. Õpilased sooviksid niimõndagi näha teisiti, kui see on praegu. Ja nagu me näeme, on need soovid sisuliselt õige ligidased uudisnõuetega, mis liiguvad tänapäeva moodses pedagoogilises ilmas.

Kõigepealt näeme, et sellal, kui õpilastel on üldiselt lugupidamine koolis õpetatavate teaduste — ainete vastu, valitseb nende hulgas arvamine, et kool oma õppeainete hulgaga, kus kõik ained ühevõrra tähtsad ja kõigile sunduslikud, küsimata huvist, ei saa mõjuda oma ülesandekohaselt kasvatavalt.

„Meie noored on mitme sihi poole püüdnud. Ei ole kindlat sihti... mille poole tüürida... Sarnane teguviis on... omaks võetud meie koolilt, kus õpilased on kohustatud mitmel, ... isiklikult täiesti vastumeelsel alal töötama“ (30).

„Et ükski sundõppeaine ei või lemmikaineiks saada, hoolditakse praegune katkendlik korduv ainesüsteem, kus üks aine järgneb kinolise ohtrusega teisele, nõudes igayks enesele automaat-täpselt 45-e minutilise koha õpilase ajudes; säärane katkendlikkus ei jäta mahti syveneda geniaalsemalgi pääl huvitet ainesse. Ent aega ei jää pärast ametlikku klassitöödki syyvida pingutet närvidega oma ainesse... täienduda vastavalt omile kalduvusile ja huvidele — küsitav, kas neid veel on, sest poolik tutvumine siingi on jätnud järele tyhjuse ja pettumuse, teind armsamaigi aine möödarisevaks pagashivaguniks teiste omasuguste seas“ (31).

„... Õppurid sunnitarkuse tahkunud koorukese närijad... näevad, kui nuheldakse õppureid sunniülesannetega, sunnitundidega, sunnitööga. Lihtsalt, ei ole mingit vahet sunnitöö ja kooli, elluastuva õppuri ja elust vägivaldselt tagandatud sunnitöölise — vangi vahel...“ (32).

Nagu neist näidetest selgub, ei saa praegune kool õpilaste arvates seepärast kasvatavalt mõjuda, et koolis valitseb õppimise sund, et õppeained järgnevad tunnikavalises korras, et ei arvestata küllalt õpilaste huvisid. Õpilaste arvates kool peaks võimaldama neile rohkem iseseisvat tööd, sest noored, nagu nad ise ütlevad, on täis „energilist tegevusiha“ ja „tulist töövaimustust“ (33).

„... igas on tungi iseseisva töö järgi. Vähe on seda võimaldand kool“ (34).

Edasi peaks kool enam arvestama üksikute õpilaste individualiteeti, kuna praegu „tugevamad intellektid kasvavad koolis julgusetuiks ja verevaesteks fantoomideks“ (35). Tuletame siinkohal meelde, et samal ajal nõuti õpetajalt sügavamalt õpilaste hingeelu tundmist.

Ühel ajal õpetusliku töökorra (tunnikavaline töö jne.) ja selle psühholoogilise aluse (õpilase individualiteet) arvustamise kõrval nõutakse koolielu alal enesevalitsemist, paremat õppe- ja kasvatusüsteemi.

Ühel juhul toetatakse selles küsimuses koguni autoriteetidele kasvatale alal. Nimetatakse „Wilson Hilli school-city süsteemi“ ja tsiteeritakse F. Foersteri:

„Seal juures ilmub õpilastes palju arukat mõistust, tungi kõigile heale ja tarvilikule. Pahad õpilased paranevad märksa ja ühiskondlise mõtte ja õpetuse jõud näib palju paremana kui sunduslike õppesüsteemiga koolides“ (36).

Enesevalitsemise ja enesekasvatamise nõudmistes minnakse koguni nii kaugele:

„... Vaja õpilasesindust, mis oleks vahemeheks õpilase ja õpetajaskonna vahel... Tarvis õpilaste esitust õpetajate nõukogusse, — see tõstaks nõukogu autoriteeti“ (37).

Huvitav on siin märkida, et suuremate linnade õpilased enesevalitsust palju varem nõuavad, kui teised. Kas siin õpilased ise on arusaamisele jõudnud, et enesevalitsus on tarvilik, kas nad seda nõuavad seepärast, et neid õieti ei kasvatata, või on see kõrvalt kuulnud pedagoogilisele uudisnõuetele modernitsevalt kaasalöömine, jääb saladuseks. Igatahes ei puudu sellel aga oma psühholoogiline alus — nooruri vabadusiha, tung teise valitsuse alt vabaneda — olla ise midagi oma saatuse otsustamisel.

Koguna kõiki õpilaste nõudeid kooli — nii õpetaja, õppeainete kui üldise koolikorralduse vastu vaadeldes, näeme, et neist

kõigist jookseb punase lõngana läbi üldine nõue, mille ümber kõik keerleb, s.o. õpilaste soov, et neid õpetamise kõrval eeskätt k a s - v a t a t a k s .

Ikka ja ikka jälle juhitakse sellele tähelepanu:

„Uus kool kaldub... inimese sisima mina kasvatusesest kõrvale...“ (38).

„Liigagi rõhutame teadmiste kogumise vajadust. Kõrvalise tähtsusega on ikka veel vastutustunde arendamine. Meie ei tohi teadmisi eitada, kuid on ülekohus, kui iseloomule ja kõlblisele ilmele vähe rõhku paneme“ (39).

Ümmariku poeetilise kokkuvõtte, mida koolilt kasvatusel alal nõutakse, näeme järgmises luuletises:

„Kooli üheksandaks aastapäevaks.

Üheksa tuld aseta kodu lävele ema,
et su lapsed sind leiaksid!...

Üheksa karikat aseta pidulauale ema —

Üheksa täidetud karikat;

kaugelt ja ligidalt kokku valgunud
lapsi neist jooda!

Kolme esimesse karikasse sa kalla
rõõmu, ilu ja tõe,

töö ja voo rus täitku kahte

järgmist karikat,

lastel neid mõlemaid vaja...

Armastus olgu viimase õilsama
karika täiteks“ (40).

Need kasvatusel nõuded, mis õpilastel kooli poole sihitud, ei juurdu ligemal vaatlusel õpilaste kui üksikisikute tulevases heaolust, vaid on kasvatusel kaugema sihi teenistuses. Kõigi silme ees seisab parem tulevik, kogu inimessoo parandamine: rahu, ilu, õnn, tõe, ja paljud teised üldiselt tunnustatud voodused ja ideaalid.

Kuidas sellistele kõrgetele ideaalidele aga ligineda, kuidas ligemalt korraldada üksikute ainete läbivõtmist ja üldiselt kogu koolikasvatuslikku tööd, selle kohta ligemad eelkirjad ja kavad puuduvad. Aga tuleviku kool, mida õpilased oma fantaasias kujutlevad, on igatahes midagi õige suurejoonelist, milles rakendatud tehnika viimased saavutised, kulukas ja üldiselt meie elus maadvõtnud laiatamistendentsiga.

„P. kaubanduskool 1937. a.

Suur saal, umbes kui mõnel teatril läikis tuhandetes valgusvärvides ja seinad olid kaetud mitmesuguste taimeilustustega... Kaks võimlat — poistele ja tüdrukutele, millede kõrval asuvad passeinid ja tuschiruumid... Ajaloo, maa-

teaduse ja teised klassid sarnanevad kinule, sest ühes otsas asub ekraan. Keeltest õpetatakse esperantot ja eestikeelt. Võimlemist 4 k. nädalas. Õppurid teevad kirjatööd masinatega. Füüsilikast õpetatakse masinatega ümberkäimist... Süüakse kooli laboratooriumis valmistatud kuivikuid ja ümbertöötatud piima. Ühes kõrvalises toas asusid neli ping-pongi lauda ja teises „M“* trükikoda. „M“ loetakse ka väljaspool kooli“ (41).

Suurejoonelisusele ja eluvõõrusele vaatamata peegeldab aga seegi pilt meie koolielus viimasel ajal levinud mõtet — eluligiduse vajadust. Teadmusi ühenduses tööga!

Heites pilgu tagasi meie keskkooliõpilase ja kooli suhtumisele, peame alla kriipsutama üht tööka, mis loomulikult järeldeb meie keskkooli õpilaste mõtteväljendistest, s.o. meie keskkooli ja selle õpilase vahel valitseb võrdlemisi elav suhtumine. Võetakse elavalt sõna mitmesuguste kooli puutuvate küsimuste kohta. Sellest elavast suhtumisest aga järeldeb omakorda nõue, et sellest püüaksid järeldusi teha meie kooli juhid, kuna ainult sellistest uuendustest võime loota tervendavat mõju, millistel on õpilaste hingeelus psühholoogiline alus, mida õpilased ise oma huvide ja soovidega kannavad.

Ligemalt, käesolevast õpilase ja kooli suhte vaatlusest järeldeb, et meie keskkoolikorraldus peaks silmas pidama järgmisi punkte:

1. Õpetaja ja õpilase suhet peab parandama seega, et õpetajate ettevalmistusasutised hindaksid õp.-am. kandidaate eeskätt kui inimesi.

2. Õppeainete alal tuleb silmas pidada, et väärilist käsitlust leiaksid ained, mille vastu õpilastel loomulik huvi, millel õpilastes psühholoogiline alus.

3. Kool peab muutuma enam kasvatusasutiseks ja enam pidama silmas, et nooruris on üks teravamaid kriise seoses ühiskonda sisseastumisega. Seda ühiskonda sisseastumist peaks kool püüdma kergendada.

* Kooli õpilasajakiri.

Mõtteid emakeele testi puhul.

Marta Sakk.

Nagu teada, on praegu käsil meie algkoolilõpetajate igakülgne uurimine. Seks korraldati möödunud kevadel algkoolide lõppklasses koolinõunikkude poolt mitmesuguseid teste, nii ka emakeeles.

Emakeele testi on koostanud Tallinna koolide emakeeleõpetajate komisjon, teiseks trükiks ümber töötanud hr. V. Alto. Test sisaldab 200 ülesannet ning küsimust ja on jaotatud kuude ossa:

1. Lugemisoskus (25 ülesannet).
2. Keeleõpetus (45 „).
3. Õigekiri (30 „).
4. Kirjavahemärgid (25 „).
5. Sõnavara (50 „).
6. Kirjandus (25 „).

Testi täitmiseks anti õpilastele aega 50 min.

Kuigi nimetatud testi peaülesandeks on anda pilt meie algkoolilõpetajate teadmusest ja oskusest emakeele alal, võetakse mõnel pool testi tulemusi kaunis kaaluva mõõtepuuna ka üksikute koolide ja õpetajate hindamisel ning võrdlemisel, mida näitab kas või selline juhtum, et koolinõunik, kellelt küsiti arvamust tema ringkonnas töötava õpetaja töövõime kohta, ütles tähtsama faktina punktide arvu, millise selle õpetaja klass oli saavutanud testi lahendamisel, ja kuna see arv oli võrdlemisi kõrge, pidi see olema endastmõistetavalt hea õpetaja.

Kui nimetatud test peab suutma täita nii tähtsaid ülesandeid, siis on selge, et test oma sisult kui ka läbiviimiselt peaks vastama kõige piinlikumalt nn. normeeritud ehk standarttesti nõudeile, nii et ta abil oleks võimalik täiesti objektiivselt teha hinnanguid ja võrdlusi emakeele õppimise ja õpetamise kohta üldse, samuti aga ka üksikute alaliikide kohta ja ka üksikute koolide kohta. (Näit. kui hästi tuntakse kirjandust, õigekirja jm. üldiselt ja üksikuks kooles või maakohtades.)

Kahjuks ei vasta aga käesolev emakeele test kaugeltki neile nõudeile ega saagi vastata, sest sellisel juhul tuleks kontrollida ainult seda, mida igas koolis on harjutatud ja õpitud.

Teame aga, et näit. kirjandusõpetuses õppekavad lubavad aine valikut, nii et sel alal ei saa olla ka normeeritud teadmusi.

Kui oletamegi, et kõik VI kl. lõpetanud on läbi töötanud teosed nagu „Libahunt“, „Vari“, „Mahtra sõda“, „Popi ja Huhuu“, „Vanad ja noored“, „Kevade“ jne., sest tarvitusel-olevais lugemikeski esinevad need teosed tervikuina või katkeina, nii et enamik õpilasi peaks oskama vastata testis leiduvaile küsimusile

neist teoseist, kuid millega on põhjendatud, et õpilasel peab Koidula' luuletistest tuntud olema just luuletise „Sind surmani“ see salm „Kuis on su pojad vagad jne.“, või luuletis „Isamaa hiilgava pinnala“? (Kumbagi neist luuletisist pole ka lugemikes.)

Miks peavad õpilased tundma just näit. teoseid „Veli Henn ja Henu veli“ (Kniks-Mariihen) või „Külmale maale“ (Virgu Anni)?

Muide, viimase teose kohta ütleb hr. J. Roos „Eesti Kirjanduses“ 1929. a. järgmist:

„Mõtlege, algkoolis selline raskesisuline teos! Me imestame, et meie noorsugu saab ruttu täiskasvanuks, läheb kiiresti vanaimeseliseks. Pole seal midagi imestada, kui teame, mäherdune kirjandus on ta õpetajaks. Ja kõige imelikum on veel see, et mitte üksi omal algatusel ei loe õpilased mittevastavat kirjandust, vaid neid sunnitakse mõnikord seda tegema.“ Ja edasi: „Ei ole midagi lubamatumat kui see, et noortelt ära võetakse nende maailm, neile vastav elu. Sel puhul tuleks meelde tuletada L. Ziegler'i ütlust: „Lapsel on oma olevik ja tema on õigustatud seda läbi elama. Kõik hüpped on kahjulikud, nii ka siin.““

Arvan, et hr. J. Roos'il on siin õigus. Näiteks selles VI klassis, kus õpetasin möödunud aastal emakeelt ja kus lahendati ka see test, oli 40% õpilasist 12- ja 13-aastased, üks isegi 11-aastane. (Miks nad nii noorelt olid kooli vastu võetud, ei tea.)

Tundus, et nende arenemisele ei vastanud täiesti näit. „Mahtra sõda“, „Popi ja Huhuu“, „Libahunt“ jt. ja et mõnele oleks nende teoste asemel lugemismaterjaliks kohane olnud kas või mõni kerge muinasjutt. Klassis ühiselt teost käsitelles saab ta siiski veel kuidagi seeditavaks teha, „Külmale maale“ aga klassis lugeda ei jõuaks, seda tuleks sundida lugema iseseisvalt. Ei ole aga põhjust õpilasi iseseisvalt lugema sundida ka nii raskeid ja nende arenemisele mittevastavaid teoseid.

Olgu toodud testi sellest osast veel mõni ülesanne, mis näib ebaõnnestunud.

Nr. 184: Paremaks, kirjanduslikult väärtuslikumaks pean kahest isamaalaulust: „Ta lendab mesipuu poole“ „Isamaa hiilgava pinnala“ ...

Õeldakse, et maitsete üle ei maksa vaielda, ja sellepärast oleks ebaõiglane üks punkt maha arvata õpilasel, kelle maitse ei juhtu ühtima testi koostajate maitsega.

Nr. 191: A. H. Tammsaare' tuntuim teos on:.....

Arvan, et vastuseks nõutakse: „Tõde ja õigus“. Küsimus aga ei piiritle, kellele tuntuim. Algkooliõpilasele on kindlasti tuntuim „Vanad ja noored“, sest seda teost käsitellakse klassis põhjalikult, „Tõde ja õigus“ I osa on lugenud aga ainult mõned üksikud.

Nr. 189: „Karjapoisi elu kirjeldab Tammsaare jutus:.....

On vist mõeldud „Tähtis päev“. „Elav Sõna“ ja Reimani lugemik toovad aga teisigi karjapoisi-jutte Tammsaarelt.

Et ka sõnavara alal emakeele testi kuidagi normeerida ei saa, on vist selge. Mulle ei meenu, et meie algkooli lugemikes esineksid näit. sõnad partei, streik, advokaat, ja ei saa vist süüdistada rohkem emakeeleõpetajat kui näit. ajaloo ja kodanikuteaduse õpetajat, kui õpilased testis ei andnud neile sõnule õiget tähendust.

Kui lähtuda seisukohalt, et ainetestis võiks kontrollida ikkagi peasjalikult ainult seda, mida on õpitud ja harjutatud, siis ei ole testis omal kohal ka lünk tekst lugemisoskuse kontrollimiseks (15 ül.), sest minu teada praegu algkoolis tarvitatavais lugemikes ega harjutustikes ei esine selliseid harjutusi. (Välja arvatud J. Käis'e „Esimesed vaod“ lisa emakeele töövihk, mis aga ilmus alles hiljuti.)

Kirjavihete märkide kohta on öeldud õppekava selgustkirjas, et algkooli lõpetaja peab neid oskama õieti tarvitada oma kirjatöis, mitte võõras tekstis. Testis 25 ülesannet nõuavad aga hoopis midagi muud.

Mis puutub keeleõpetuse ossa, siis on testis pearõhk siin asetatud käänamisele (20 ülesannet) ja pööramisele (16 ülesannet).

Näib, nagu oleks neil aladel testi kaunis kerge normeerida, sest õppekava järgi on ju 6. klassis ette nähtud käänamine ja pööramine tüüpsõnade järgi, nii et võiks oletada, et õpilane peaks oskama käänata ja pöörata õieti kõiki sõnu.

Tegelikult aga asi nii ei ole, sest käänamis- ja pööramisliike on meil palju, liigitamisalused üsna keerukad, nii et nende küsimustega annab veel keskkooliski kõvasti maadelda, ja vaevalt küll hakkas või suutis ükski algkooliõpilane, kui testis tuli leida näit. ains. os. sõnust number ja koppel, kõigepealt otsima vastavat tüüpsõna, seda käänama, et siis alles võtta vastav kääne antud sõnul, vaid ta kirjutas pikka mõtlemata valevormid numbert ja koppelt, nagu kohati tarvitatakse, kui juhuliselt õpilase oma kirjandis, harjutustikus või mujal polnud varemini esinenud just nendesama sõnade need vormid.

Selsamal põhjusel on väga raske loota õpilaselt testis õiget lühikest ülivõrret näit. sõnast peen — tingimata kirjutas ta valevormi peeneim (tarvitatakse ju üldiselt valesti mitm. os. peeneid), kui jällegi juhtumisi tunnis poldud talle pähe raiutud just selle sõna lüh. ülivõrret.

Olen öelnud õpilasile, et kui neil tekib kahtlus lühikese ülivõrde õiges vormis, tarvitagu nad ennem õieti pikka üli-

võrret kui lühikest valesti. Testis aga kaotas ta sel juhul punkti, kui jättis lühikese panemata.

Ülaltoodud näiteist peaks selguma, et seda nn. emakeele testi ei saa võtta niipalju emakeele kui intelligentsuse testina ja et saavutatud punktide arvu juures lõviosa ei etenda mitte see, kuidas ja kui palju on töötatud emakeele õppimisel ja õpetamisel, vaid see, milline juhtub olema klassi koosseis loomulikult andekuselt ja üldiselt arenemiselt.

Teame ju tihti, et mõnda õpilast ja ka mõnda klassi iseloomustame kui mõtlevat ja laisemat, teist aga kui töökamat ja vähemmõtlevat jne. Et nn. mõtlev klass sellise testi juures võrratult paremaid tagajärgi saavutab, on vaidlematult selge, samuti kui see, et näit. õigekirjas mõni II või III kl. õpilane, kel on hea keeleinstinkt, võib olla võrratult parem VI klassi õpilasest, kellele mitu aastat meeleheitlikult õigeid vorme on pähe tuubitud.

Kui nii, siis esimene põhjus, mis keelab saamast objektiivset hinnangut õpilaste ja õpetajate võimete kohta selle testi kui aine kontrolltesti põhjal, on see, et ainet on raske normeerida; siis teisi tähtsamaid põhjusi, mis muutis tagajärjed juhulisiks, oli testis esinevate ülesannete liiga suur arv antud aja kohta — 200 ülesannet 50 min. kohta, seega 4 ülesannet minutis —, kusjuures oli jäetud määramata, kui palju aega võib kulutada näit. testi kuuest osast igale osale, nii et õpilased, kel ju tihti klassis ei ole kella, ei suutnud kuidagi kohaneda tempole ja suur osa ei jõudnud vaadatagi viimaseid testiosi, mis muide olid kergemad ja läksid kiiremini kui esimesed osad.

Kirjanik A. H. Tammsaare oma artiklis „Koolist ja haridusest“ „Vaba Maas“ väljendas küll mõneski asjas liialdusi ja paradokse, ent näib, et tal on tuline õigus, kui ta ütleb testide lahendamisel nõutava ameerikaliku kiiruse kohta järgmist:

„Harjutame lapsi kiiruses! Otse ahviväleduses! Peaasi — rekord! Sest on ju võidujooksu ajajärk. Anname, näiteks, lastele lahendada viiekümne minutiga sada ülesannet. Igas minutis kaks ülesannet. Sest meie ütleme: kui on Ameerikas see tempo võimalik, siis ka meil. Ja keegi ei tule nähtavasti lihtsale mõttele, et küsida: Ameerikas on ehk see tempo tõesti hädavajalik, kas ka meil? Kas ka meil on liikumisvahendiks aina auto, maa-alune, maapealne ja õhuraudtee, kas ka meie elame juba aina pilvelõhkujais?“

Tõepoolest, siin näib tempo suhtes ilmnevat suur vastuolu hariliku klassitöö ja kontrolltöö vahel. Koolitunnis kordame lastele järelejätmatult, et nad teeksid oma seiseisvad tööd ja ülesanded korralikult, hästi järgi mõeldes, kuigi aega sellejuures läheks rohkem; selle testi juures oli aga just kiirus suurim

päästja. Selle väite illustratsiooniks olgu toodud kas või näide, et klassis, kus õpetasin emakeelt, tuli selle testi lahendamisel esimesele kohale punktide arvult õpilane, kes minu poolt enne testi korraldamist koolinõunikule antud nimekirja järgi oli emakeeles 14-dal kohal, seega alla keskmist, kuna paar keskmist õpilast, kes olid küll väga pikaldase mõtlemisega, üldiselt aga siiski kaunis arenenud, jäid testi järgi tunduvalt tahapoole nõrgimaist õpilastest emakeeles.

Esimesele kohale tulnu oli klassis noorim, sai alles kevadel 12-aastaseks, omas oma noorust arvestades keskmisi võimeid ja tublisti taipu, suurimaks paheks aga niihästi minu kui ka teiste õpetajate karakteristika järgi oli tal rämpkus ja omakontrolli puudumine. Ka matemaatika õpetaja nentis, et sel poisil klassitööd ja testid on kõige enne valmis, harva aga õieti.

Olin selles klassis juba V klassist alates korraldanud mõnegi emakeele testi, peaaesjalikult just grammatika ja kirjanduse tundmise alal, aga neil korral tuli neil 30 min. lahendada keskmiselt 50 ülesannet, seega oli tempo harilikult pool aeglasem ja testi tulemused üksikute õpilaste juures palju teissugusamad. Kuna testil lõpupoole olid vähem aeganõudvad ülesanded, võis see, kes jõudis lõpuni, saada mitukümmend punkti juurde, nii ka see poiss, kes muide ainukesena ses klassis jõudis testi lõpetada, tuli esimeseks punktide arvult.

Kui aga siiski peeti tarvilikuks testis tuua nii palju ülesandeid selleks, et lasta oma võimeid näidata kiiremail ja andekamail, oleks pidanud tingimata igale testiosale (lugemisoskus, keeleõpetus jne.) juurde märkima aja, mis võib kulutada sellele osale, ja koolinõuniku märguandel oleks selle osa juurest siirdatud järgmise osa juurde. Lõpuks oleks võinud jätta 5—10 min. vaba aega õpilaste omakontrolliks ja kasutamiseks oma äranägemise järgi lõpuni täitmata osade juures.

Näit. võis palju aega kulutada lugemisoskuse osa juures, kus õpilane küsimustele vastamisel ja lünkade täitmisel vastuste kontrollimisel võis pala terveni läbi lugeda mitu korda üksiku vastuse pärast. Samuti kirjavahemärkide panemise juures ja liitsõnade leidmise juures, kus olid antud arvud, mitu neid peab olema (25 ja 12). Õpilane hakkas muidugi omapandud märke lugema, pani ja luges jälle. Aja kokkuhoiu mõttes poleks tarvidust olnud anda neid arve, sest ka elus ei esine kunagi vist juhtumit, kus keegi meile ette dikteerib, mitu kirjavahemärki j.m. peame asetama näiteks ühte kirja või lausesse.

Nii ei jõudnud väga paljud õpilased testi 5. ja 6. osa (sõnavara ja kirjanduse) juurde ja testi kokkuvõttes tuli hinnata nende teadmused neil aladel nullidega, kuigi tegelikult nad võisid neil aladel olla tugevamad kui näit. õigekirjas.

Aja määramisega oleks saanud seda pahet vältida ja ülevaade oleks olnud palju objektiivsem.

Lõppeks on äärmiselt tähtis objektiivse ülevaate ja hinnangu saamiseks, et iga kontroll- ja uurimistöö läbiviimisel välditaks petmisvõimalusi. Selle testi juures õpilastel neid võimalusi vist polnud, sest nad asetati pinki ühekaupa ja üksteise seljataha.

Küll aga oli võimalusi selleks, et mõnes kohas õpetaja d võisid saada teada varem; et test korraldatakse ja isegi misisuline. (Niisuguste nähtuste kohta on teateid ka teisalt. Toimetus.)

Vaatame kas või ainult pealiskaudselt, kui paljude asjaosaliste käest käis test läbi enne oma õigele kohale jõudmist. Test on koostatud Tallinnas komisjoni poolt, Tallinna kooles isegi läbi katsutud, trükitud avalikult „Päevalehe“ trükikojas, kätte saadetud koolinõunikele hulk aega enne testi korraldamist jne.

Igäühel asjaosalisist juhtub olema tütreid, poegi, onupoegi ja onutütreid, neil jälle oma häid sõpru ja tuttavaid, kes võivad kas või kogemata sattuda kuhugi kirjutuslaua või sahtli juurde, kus asub salapärase dokument. Võrdluseks olgu meenutatud, et mõni aasta tagasi ministeeriumis määrati eksamitööde teemasid keskkooles palju ettevaatlikumalt ja suurema saladuskatte all, ja ometi jõudsid need teemad mõne tunni jooksul isegi provintsi!

Sellepärast oleks olnud vist õigem tee, kui testid kõigis aineis oleksid koostatud võimalikult ühes keskkohas ja ühes isiku, näit. kas või õp. Liidu pedagoogilise sekretäri poolt, kes on ju ka meie algkooli praeguste õppekavade looja, ja edasi saadetud koolinõunikele ühel tähtpäeval, mil oleks testimine alanud ühtaegu. Siis oleks olnud vähem „libisemisvõimalusi“.

Kokkuvõte: Ilma et tahaksin maha kiskuda õppe- ja kasvatustöös testi kui niisuguse väärtust, mida pikemalt on põhjendanud Joh. Käis käesoleva aasta „Kasvatuse“ 2. numbris, pean nentima siiski, et möödunud kevadel korraldatud emakeele test oma sisult kui ka läbiviimiselt ei vasta standarttesti ega kontrolltesti nõudeile, ei suuda seega anda tõetruud pilti meie algkoolilõpetajate võimeist emakeele alal, veel vähem on võimalik testi tulemuste põhjal objektiivselt hinnata üksikuid koole, õpetajaid ja õpilasi.

Kooliuuendusnurk.

Individuaalse tööviisi paremusi.

A. Ivask.

Raske on rääkida individuaalsest tööviisist, kui kõik see, mis on olemas, on suuremalt jaolt enese leiutatud, rakendatud, parandatud ning lõppeks tunnustatudki.

Eeskuju, mis on tavaliselt aluseks mingisuguse ettevõtte rajamisel, seekord on puudunud kahjuks täiesti, ning tugeada on ainult vastavale napile kirjandusele ning elavale, kutsuvale sõnale.

Et pisutki olla sissenägev järgnevasse, kirjeldan lühidalt olukorda, milles olen töötanud viimased viis aastat.

Maakool, 70 õpilast, kuus klassi, kaks õpetajat, kaks klassiruumi, üks kantselei-laoruum ja avar, hiljuti asutatud mänguplats, ning asutusel olev kooli-tarbeaed.

Küllalt mittehiilgav olukord kõigi moodsete pedagoogiliste võtete ja tööviiside rakendamiseks ja moodsete, mõnel pool enesestmõistetavate, õppevahendite ning tööriistade hankimiseks ja isegi hoidmiseks.

Õieti häda sunnil oleme võtnudki tarvitusele meetodi, mis lubab suuremaid individuaalsuse avaldusi kasvandikele nende tavalises koolitöös, niipalju kui see võimalik maksvate seaduste ja määruste piires.

Kõigepealt oleme rakendanud järk-järgult tööle kooli o m a v a l i t s u s e, mille täita on kogemuste kohaselt järgmised kohustused:

Klassivanemad abidega valvavad korra järele vahetunnil, enne ja pärast tunde, kui õpetajail on teisi hädalisi toimetusi, ning kõlistavad tundi ja vahetundi. Aitavad koristada lauda pärast katseid ja toimetada edasitagasi õppevahendeid, toovad kriidi ning puhastavad tahvli. Et nendele ajutiseks anda vabamat aega teiste hulgas viibimiseks mänguplatsil, võtavad kaasõpilased õpetajate teadmisel mõni lauakorrashoiu, mõni tahvli puhastamise, mõni kõlistamise, mõni vahetunniks klassijäämise endi hooleks ja on siis vastutavad nende kohuste piires. Seega ei muutu klassivanema raske kohustus kellelegi eriti koormavaks.

Õ p i l a s v a n e m a ülesanded õpilasperes on väiksemad, kuid temalgi tuleb vahest õpilaste ühisasjus pöörduda õpetajate poole, võtta vastu ning juhatada õigesse paika külalisi või lastevanemaid ja toimetada mitmesuguseid praktilise iseloomuga üldasju.

Et kooliraamatukogu on vastavalt vanuseastmeile jaotatud

kahte järku ning kõik vähegi kahtlased raamatud eemaldatud eriossa, õpetajate hoole alla, siis vabatahtlikkude hulgast valitud raamatukoguhoidjad on suutnud oma töös raamatute väljaandmisel ning vastuvõtmisel ja registreerimisel toimida peaaegu iseseisvalt kogu õppeaasta jooksul.

Ja kevadel, lõppaktusel neile antud tänukink „töö eest“ valmistas neile nähtavasti veel rohkem rõõmu kui õpetajaile säärase suure bürootöö andmine õpilaste hoolde. Seejuures omandab erilise tähtsuse suur selgitustöö kogus olevate raamatute kohta, õieti propaganda vabalugemise heaks. Paiguti on veel suurema väärtusega õpilaste omapropaganda teatava raamatu kohta, sest mitmesuguseil, meile seletamatuil põhjusil tõuseb äkisti tung teatava raamatu järele ning pikapeale vaibub jälle, et äratada uue raamatu vastu erilist huvi.

Kui klassitöös on tarvis teatava kirjaniku teoseid või saateaineks teatavaid töid, siis koguhoidja annab välja vastavale klassisile ainult kindlaksmääratud teoseid, või need pannakse „rändama“ pinkide kaupa.

Ka kantselei-laoruumi korrashoiuga tulevad õpilased väga hästi toime, kui on kõik näidatud, kus ja kuidas mingi asi peab seisma. Kantseleivanem valitakse jällegi vabatahtlikkude hulgast koolijuhataja nõusolekul.

Meie kitsa riietehoiuruumi vanemaks oli korra „ulakas“ poiss, kellele enne valimist selgitasime tema kohustuse ränkust, kuid kes siiski üllatavalt hästi sai hakkama oma ülesandega, luues eeskujuliku korra ning aidates nõrgemaid. Kui talle põhjustatult avaldati teiste ees kiitust suure ja korraliku töö eest, siis oli näha, kuidas temagi tunnetas, et vaadake ometi, mindki on kuskile vaja ja minagi suudan teha midagi head.

Ameteid tuleb paratamatult vahetada, et kedagi mitte monopolistiks muuta või liiaks väsitada.

Et ilusat mänguplatsi üliohtralt kasutatakse, siis tuli luua mängude-vanema instituut. Seni on sellega väga hästi saanud hakkama üks vanema klassi poiss ja tema abina üks vanem tüdruk. Sügisel ja kevadel koos mängides nad aitavad valvata, et mäng alati meeldiv ning lõbus oleks, korrarikkujaist ning hoolimatuid teatades õpetajaile. Talvel, kelgumäel, on mängudevanema kohustused üldjoontes samad.

Seejuures tuleb märkida, et vanemad poisid ja tüdrukud ei tunne ennast sugugi „tähtsatena“, üleolevatena nooremate suhtes, vaid saades vastavad kohustused, tunnevad endid kogenenumatena, vastutavatena ning abistajatena.

Suurt kõrvaltööd teeb veel mõnekümneliikmeline lootusring, seoses E. Noorte Punase Ristiga, kuhu pärast loomulikku selektsiooni (väljaastumisi) on jäänud teotsema vaid energilisemad, iseseisvamad kasvandikud. Lootusringis peamiselt

valmistutakse iga-aastase üleriigilise karskusvõistluskirjutuse vastu ja antakse välja seinajaalehte „Lootuse Tähte“. E. N. P. Ristis aga ollakse ametis portfooliode vahetamisel välismaadega ning kirja- ja albumite vahetamisel kodumaa E. N. P. R. ringidega.

E. N. P. R. ring korraldab veel esinemistunde, ning piskursusi praktilistesse küsimustesse puutuvail aladel, näiteks võõraste vastuvõtt, teretamine jne. Peale selle on tööd veel eriosakondadel (näit. spordiosakond, seltskondliku kasvatuse osakond jt.).

Nagu kogemused näitavad, suudavad eelloendatud üritused rakendada täielikult tublimate kasvandikkude jõude vabal ajal, mis muidu oleksid leidnud võib-olla „kultursemaid“ väljendusvormi.

Samuti on korraldatud ka isetegevuse põhimõtetal igasugused omaettevõtted, koolipeod, teeõhtud; näitused jm.

Kui koolil on tarve korraldada pidu või muu suurem avalik (või kinnine) esinemine, siis kõigepealt selgitame selle tarviduse õpilastele ja leiame kaasaaitajaid. Vabatahtlikkude hulgale jaotame siis võimete ning jõukohased tööd, täpselt selgitades, mis kellelgi tuleb teha või korraldada. Rühmiti töötajail on rühmanemad, kes valvavad ning vastutavad, et töö hästi läbi viidaks.

Hiljuti panime peo einelaua vanemaks ühe valulapse, isatuematu vaevuski, kes oma õppetööst ei ole kuigi palju huvitatud, sest ta peab oma tööjõu müüma eluütlapidamise hankimiseks.

Oleksite pidanud nägema, kuidas tema kogu olemus oli loodud ehtsaks kaupmeheks. Pakkudes ning kiites oma kaupa, ajas ta päris korralikku äri, kuigi ei oleks vist taganenud koguni liigkasu võtmast — asja huvides.

Sellises töös oleme õppinud omi kasvandikke palju paremini ning õiglasemalt hindama ja aru saama, kui tavalises klassitöös, milline mõnelegi mitmesuguste keerukate paralekside tõttu on ajuti vastumeelne ja iialgi ei ava selle kasvandiku passiivset isiksust.

Päris mõttetus oleks mingisugust hoogsat ühisettevõtet püüda läbi viia siis, kui see on enamikule teovõimsamaile lastele vastumeelt või peale sunnitud. Sel juhul teeme näit. peo kas endale, külalistele või kassale, kuid mitte kunagi nendele, kellele see eeskätt olema peab ja kellele see on tarvilik täielise elu mõistmiseks. Kui kohustused õieti on jaotatud ja seesmine tarve või arusaamine ettevõttest on selge, siis pole õpetajal mingisugust rabelemist, ärritumist ega kahtlust selles, et ettevõtte ei õnnestu. Või kuigi ebaõnnestub, siis täiesti õpetajast olenematul, loomulikul põhjusel. (Aga ka ebaõnnestumised õpetavad sageli rohkem, kui osatakse arvata.)

Oleme heade tagajärgedega koostanud peokavadki õpilastega

ühisnõupidamistel. Oleme lauludest kavva võtnud eeskätt need, mis neile meeldivad ja uskuge, need on parimini kõlanud. Kvartettide ning triode ja pisirühmade ettekannete harjutamisvõimaluste eest hoolitseb üks vastutav vanem igas rühmast, kes enne koondab grupi, seab kõik korda ja siis alles palub õpetaja, kas jälgima, juhatama või aitama. See on suureks kergenduseks ettevalmistuste keerises. Kavas seisab siis tavaliselt: ettekanne (nimetus) N. kl. õpil. N. (rühma vanema nimi) ja teised.

Sel kombel kätteharjutatud, peagu õpetajate abita viimisteldud, 6. kl. õpilaste poolt E. Vilde „Mahtra sõjast“ dramatiseeritud: „kilter, kubjas, aidamees...“ oli üks haaravamaid palu koolipeol ja sellele järgnesid samuti „Ära läks“ ning „Kuidas onu pildi seinale riputas“ jt. Samuti leiutavad õpilased uusi võtteid, kuidas kaunistada kutsed, kavad, klass; korraldavad riidehoidu, E. N. P. R. ringi kassa huvides müüvad kavasid jne.

Otsese kasvatustööna oleme kasutanud ka „kuritööde“ jälitamisel uut võtet. Kui keegi on sooritanud mingi „kuriteo“ kooli või teiste seisukohalt, ja kui teo „autorit“ otse teada ei ole (ja küsitav on, kas üldse teada saaks), siis selle asemel, et otsida kurjategijat, oleme asunud sageli analüüsima kuritegu ennast: kuidas? millal? kus? millega tehtud? Missugune võis olnud olla pahandusetegija: tark? rumal? nupukas? taktitu? osav? saamatu? julge? arg? meeldiv? vastik? ahvatlev? eemale tõukav? Ning mispärast selline asi juhtunud? Siin avaldatakse tavaliselt väga tähelepanuväärt asjatundlikke otsuseid ning oletusi.

Oli isegi juhtumeid, et „kurjategija“ ise tundmatu olles, avaldas õige põhjuse, ning tõi sellega sootu uue ning kõikeselgitava seisukoha arutlusse.

Lõppeks arutame, kuidas asja jälle heaks teha.

Võin soovitada vaheti tarvitada sellist meetodit, sest nagu kogemused näitavad, ei ole kunagi uuesti korratud selliselt analüüsitud pahandust, ega selle sarnastki. Mõnikord on „autorgi“ enese välja andnud, sest mis mõtet on ennast veel varjata, kui kõik nii avalikuks kistakse ning argpüks ei taha keegi olla. Muidugi ei lange ta karistuse alla, vaid temale tuleb senisest rohkem tähelepanu pöörata ning kõrvaldada tema hingest vastuolud, mis tõukavad teda väärtedele ning väärvõtetele.

Psühhoanalüüs on meile suureks toeks selle juures, ja üldse, mida varem me ravida püüame, seda suurem % positiivseid tagajärgi on loota, ning seda kergem on meie töö.

Individuaalne tööviis lubab korraldada õppetöö nõnda, et hädakordadel saab jätta õpilased ilma igasuguse kartuseta töötama tööjuhataste järgi või anda neile töötund vabaks teotsemiseks oma huvialal, teisi segamata, et õpetaja suudaks selgitada mõnd tüüpilisemat juhtumit, et tuua mõnd „valulast“ enese-

mõistmisele, või avastada ning ümber seada keerukas vastuolu-
line psüühiliste häirete põhjus, enne kui see hilja oleks.

*

Õppekorralduse alal võiks märkida, et meie koolis on teos-
tatud üldõpetus. Et vanemates klassides pole tegelikult võimalik
kõiki aineid käsitleda orgaanilises seoses üldteemaga, siis on ole-
mas seinal raam- või varitunnikava, milles on tunnid jaotatud,
nagu tavalises tunniplaanis. Need oleksid võimalikud tunnid seks
juhuks, kui üldteemast tuleb kalduda kõrvale, et teatavate teh-
niliste võtete kättharjutamiseks võtta aega, või kui ainemetoo-
dilised nõuded dikteerivad eritundide vajaduse.

Raamtunnikava järgi töötavad veel ajuti teised klassid, kui
üks üldteema on teatavas klassis tulipunktiks ning vajab õpetaja
kogu jõudu lühema aja vältel.

Ka õpilasil on kergem kaasa tuua raamatuid ja töömaterjale
raamtunnikava juhatusel, muidu tuleks õpetajal alati anda iga
päeva jaoks eri käske.

Eri käsud on vajalikud ainult sel juhul, kui üldteema nõuab
järgmisel päeval raamtunnikavast erinevaid ainetunde või eel-
mise päeva töö jätkamist.

*

Järgnevas püüan anda mõningaid praktilisi näiteid selle
kohta, kuidas üksikuis õppeaineis taotella individuaalse töömee-
todi olemusele vastavaid töökorralduse võtteid.

Em a k e e l e s oleme sunnitud kasutama lugemikeks mitme-
suguseid õpperaamatuid, sest õpilased ei suuda ainelise kitsikuse
tõttu muretseda uut ning paremat, vaid mitmedki on sunnitud
läbi ajama õe või venna kasutatud raamatuga, kuna need, kes
uue ostavad või kellele kooli poolt ostetakse, saavad loomulikult
parima, mis olemas. Niisugune olukord oleks suureks takistuseks
tavalise ühisfrondilise töö juures, kuid tegelikult soodustab see
mõnigi kord õppeaine läbivõtmist, tuues sinna uut ning huvitavat,
mida tuleb siiski kasutada ühiseks tööks ning arutluseks. Siin
olen toimunud järgmiselt. Teatavat kirjanikku käsitledes või tea-
tava aineala saateks leiab igaüks oma lugemikust seal leiduva
meeldivaima pala, töötab selle läbi temale antud tööjuhatause
kohaselt ning kokkuvõtte tunnis esitab oma töö (ka jaotatud
mitmele, kel sama õpiraamat) mitmekesisis, individuaalselt vali-
tud varieeravas väljendusvormis (jutustus, tsitaat, dramatisee-
ring, pilt, skeem, plaan, laul, deklamatsioon, koorilugemine,
kahekõne jne.).

Kokkuvõtte esitamise aeg õppetunnis on piiratud, mistõttu
esineja harjub arvestama aega. Tähtsamad teosed võtame mui-
dugi läbi ühiselt, tööjaotusega. Lugemistehnika kättharjutami-
seks alamates klassides oleme teinud hea eduga nn. l u g e m i s -
d r i l l i ühiselt ja üksikutega: see seisab raskemate silpide mehaa-

nilises lugemises tahvlilt. Teadupärast lugemistehnika pearaskus seisab keerukate umbhäälikuterühmade õieti lugemises. Näit.: ksta, kste, ksti, ksto, kstu, vastupidi: akst, ekst, ikst, okst, ukst; nga, nge, ngi, ngo, ngu jne. Sellele lisandub huvitava lisapalana nende mõttetute silpide täiendamine sõnadeks.

Kirjandeid on kahte liiki: sunduslikud ja vabatahtlikud. Viimaseid koguneb ajuti nii ohtrasti, et mõnikord ei suuda neid parandadagi, nagu kord ja kohus oleks. Lepime sellega, et nad kantakse ette klassis ja et ühiselt leitakse nende väärtusi.

Varemalt oli meil korraldatud igal laupäeval tund vabatahtlikkude omatöödega esinemiseks, kuid nüüd korraldavad seda N. P. R. ja lootusring. Üksvahe kujunes harrastatuimaks vabatahtlikuks tööks näidend, mis tavaliselt oma algatusel oli väga hästi kätte harjutatud, kuid vahest koguni improviseeritud.

Just kirjalikkude tööde rohkus emakeeles nõuab suurt tööd õpetajalt, et kõike läbi vaadata ning koguni „parandada“, kuid seepärast ei tuleks siiski pidurdada õpilaste toodangut.

Tuleb pidurdada parandamise püüet ja piirduda ainult olulisimaga.

Grammatika-reeglite omandamine sünnib lähtudes kõne- ning kirjandite puudusist, kuid peale üldiste harjutuste tuleb üksikuil korduvalt tulla tagasi juba läbivõetud reeglite juurde oma individuaalsete vigade tõttu ja veelkord harjutada. Peale selle korraldame grammatilisi analüüsi lühikirjandele.

Teadmuste ja oskuste kontrollimiseks oleme korraldanud etteütlusi, milliseid teostame pärast teatud osade läbitöötamist, et näha saada, kas omandatud on rahuldavalt või tuleb veelkorra kõigil, või ainult üksikuil, korrata. Kontrolletteütused ja testid korraldame eri lehtedel, et vältida vihkude tagasiotamist ning töötakistust seetõttu. „Parandame“ leppemärkidega. Möödunud aastal tarvitasime üldvihku. Tundub, et selleks on meie tavalised 16-lehelised koolivihud liiaks väikesed, muidu võiks aina soovitada seda moodust, kus õpilasel (ka vanemas klassis) kogu kirjalik töö, kõigis aineis, peale eri brošüüride, on koondatud ühte vihku, kronoloogilises järjekorras.

Õnneks on vaibunud jutud, viimasel ajal, nn. normaalse käekirja väljakujundamise tarvidusest, kuid ühte võib ainult öelda, et nõnda nagu „normaalset inimest“ ei ole veel seni üles leitud, niisama jääb saavutamata ka „normaalne käekiri“. Tööd aga võib selline nõue järsult pidurdada või mõnele koguni vastumeelseks muutuda. Emakeel on üldse ala, kus õpilaste individuaalsed väärtused võivad kõige mitmekesisemaid ning huvitavamaid väljendus- ning teovorme leida.

Matemaatiks oleme samuti kui emakeeleski sunnitud kasutama mitmesuguseid tööraamatuid. (J. Käise ja A. Budkovsky „Arvutusvihud“, Maramaa jt.) Arvutamistehnika sageli ei luba

mingisugust kõrvalekaldumist ega individuaalsust oma ökonoomseima vormi kasutamisel, kuid õpingu juures on siiski õpilasil võimalus harjutuseks ülesandeid valida neile vajalikul hulgal ja koguni meeldivamas järjekorras.

Peab ainult silmas pidama üht: põhjapanevad selgitused antagu nii, et viimane-kui-üks saaks sellest täiesti aru. Oskuste kätteharjutamine toimugu juba täiesti individuaalselt, seejuures ongi võimalus nõrgemaid järele aidata. Lõpppildi enne uuele järgule üleminekut annab muidugi test.

Diagrammid ja tabelid (ka mudelid) on iseenesest tänuilukuid alasid õpilase isikupäraste väärtuste väljendamise ja individuaalsuse nõude rakendamisel.

Looduseõpetuses toimub suurem jagu tööd täiesti individuaalselt, tööjuhatuste kaudu, kus õpilastel loomulikult on võimalus valida katseid ja nende järjekorda ning koguni uusi samalaadilisi katseid korraldada endi algatusel.

Tähtsamad katsed tuleb siiski kõigil teha ning kirjeldada. Katsete juures peab valitsema kindel tööjaotus. Rühmad võivad katseid korraldada vaheldumisi. Igasugused kogumistööd ja kestva iseloomuga ülesanded võivad jälle jaotatud olla vastavalt õpilaste erihuvidele ja võimeile.

Maateaduses tuleb kasutada aine vastu huvi tõstmiseks iga olukorda, mis toob meid ligemale kaugete võõraste maade mõistmisele. Näiteks, Jaapani suure maavärisemise puhul polnud mingit mõtet käsitleda Lõuna-Ameerikat, kuigi see töökava järgi oleks pidanud tulema käsitlesele. Ka pole just oluline, millises järjekorras keegi õpilane teatavat maad asub käsitlema. Ta võib tööjuhatuses antud järjekorrast loobuda, kui tal parajasti juhtub olema näiteks saateainet mõne tahapoole nihutatud küsimuse kohta. Samuti kokkuvõtete juures võib igaüks kasutada mitmesuguseid temal olemasolevaid esemeid: marke, rahasid, fotosid, kaarte, väljalõikeid jne. Diagrammid ja kaardid võivad loomulikult kanda täiesti individuaalsuse pitserit, kui see tuleb asjale tuluks. Ja seda tuleb ta väga sageli. Vanad pildiajakirjad annavad meile sageli väga väärtuslikke näitlikkuse elemente maateaduse, ajaloo ja looduseõpetuse käsitleseks.

Ajalooos on lugu üldiselt sarnane maateadusega. Eriti kõrgelt tuleb aga hinnata mitmekesisist saateainet ja näitlikkuse momenti. (Imiteeritud rahvakoosolekud, riided, kirjaviis, kõnekäänud, pildid, tabelid.) Igaüks leiutagu, kuidas suudab elustada surnud aega mõne lihtsa, kuid tarmuka võttega, sest kavad üldjoontes on suured, ega luba palju kõrvalekaldumisi.

Isegi võimalemises tuleb kasutada õpilaste individuaalseid võimeid, huve ja eriti pöörda tähelepanu nõrgemate struktuurile, et neile liiga ei tehtaks, neid tarbe korral hoiatades. Kui

talvel näiteks on kaasas mõnel omavalmistatud suusad, mõnel kelk, mõnel uisud, siis loomulikult on mõistlikum neil lasta innukalt oma lemmikspordile pühenduda, kas või natukegi aega lühikesest tunnist, kui et järsult keelata, ja sellega kogu asi neile vastumeelseks muuta.

Talvel on veel soodus juhus lumelagendikul anda ülesandeid: välja sammuda aar, ruutmeeter, (üldiselt koguni hektaar), lennukilt loetavat kirja tallata, hiigeljoonistisi sammuda, karikatuure tallata, kujude rida lasta kukkuda, saltosid hüpata (ainult pehmes hanges), rühmadel kantmeeter tahuda jne. Võimlemistunnis tuleb veel harjutada vanemal rühmal kätte mõõtsamm (meetersamm) lühemate kauguste mõõtmiseks. See on kerge 10 m pikkust joonte vahemikku korduvalt 10 sammuga kattes. Mitmesuguseid esmasabi võtteid kordavad ning harjutavad õpilased iseseisvalt ning lõppeks õpivad igauks (ka rühmiti) organiseerima ning juhatama seltskondlikke mänge (eeskätt lastemänge). Seda on tarvis mänguplatsi kasutamisel.

Tööõpetuses loomulikult vist kõikjal töötavad õpilased häda sunnil individuaalselt, sest pole nii palju tööriistu, et kõik saaksid täpselt sama tööd teha, ja seda pole tarviski. Olukord ise dikteerib siin palju; on olnud isegi juhtumeid, et olemä lubanud õpilase koju kuldnoka pesakasti valmistama, sest et koolis vastavad tööriistad puuduvad. Kui õpilane siis järgmisel päeval kodus valmistatud pesakastiga kooli ilmus, võis lugeda tema näolt, et vaadake, mina leidsin päris soodsa väljapääsutee kitsast olukorrast.

See on ju ka loomulik, et kevadel või sügisel muist teevad klassis puu-, papi- või rauatööd ja teised harivad kooliaeda või korraldavad hekke ja ilupuid, sest niikuinii ei jätku tavalises maakoolis tööriistu kõigile.

Laulmine nõuab täielist kooskõlastatud ühistööd, eriti koorilaul, kuid siingi tuleb teha võimalikuks tööd individualiseerida. Tuleb arvestada õpilaste huve rohkem kui seni. Laul, mis on „vastik“, tuleb esialgu jätta täiesti kõrvale, ja kui muud pole käepärast, siis korrata vanu laule või pühendada tund (õigem pooltundi) noodiõpetusele (et edaspidi õppida ilusaid laule). Ning õpilased, kes ei saa ajuti laulda: poisid häälemurde ajajärgus, need, kellel laulmine on keelatud arsti poolt ning ajutised kakofoonid võivad samal ajal väga hästi harrastada instrumentaalmuusikat, kui ruumid lubavad, õppida muusikateooriat, lugeda suurte muusikute elulugusid (v. „Muusikaleht“), koguda andmeid õpitava laulu autori kohta jne.

Maakoolipidudel sünniks väga hästi läbi ajada oma kooli orkestriga, kuigi ta pole just à la Dajos Béla, aga ta on oma. Selleks on tarvis poisse vaid õhutada ja neile võimalusi anda, vahest kaasagi mängida.

Usuõpetus, kui seda õpiraamatu järgi õpitakse, lubab kaugelt suuremal määral rakendada kasvandikke individuaalsele tööle. Ei tarvitse õpperaamatu tarvitamisel igakord võtta „otsjuda dosjuda“, vaid väga hästi sünnib küsida, kas on keegi leidnud oma raamatust mõne eriti meeldiva pala, lasta sellega esineda ja võtta just see arutluse aluseks. Sellega võib luua korrati sügavama usulise elamuse, eriti kui „kindel järjekord“ kuidagi šablooniks kipub jääma. Samuti usuliste pühade puhul saab väga hästi kasutada mitmesugust kõrvalainet (pastorite kirjutised ajalehis, kiriku laululehed, isiklikud elamused) ning raamatust lasta igapäev leida, mis temal sobiks kõige rohkem selle või teise püha puhuks. Pole ju usuõpetuse lugemikudki kõigil ühtlased ning päris head ei ole veel olemaski. Elujuhtumid on kõige õigemad usulise elamuse loomiseks, kuid selleks on vaja suurt kunstnikku ning tõsist kristlast, kes suudab alati soovitud tagajärgedeni jõuda. Igasugused tehtud lookesed ning valetatud jutukesed ei kõlba juba oma olemuselt usuõpetuse aluseks. Ka usuliste laulude valik on õigem kasvandikkudele hinge ja kõrva kaudu, mis juba „ei meeldi“, see peab vähemalt seks koraks kõrvale jääma.

Ekslik oleks meie isiklike sümpaatiad vägivallaga maksta panna usuõpetuses.

Need oleksid lühikesed viiped sinnapoole, kuidas hea tahtmisega võiks rakendada hingestatud tööle võimalikult 100% hari-dusjanelisi noori. Ja kus valitseb töö ning rahu, ja kus on tsi-pakenegi armastust nende väikeste sõprade vastu, sealt jääb aeg-ajalt emale igasugune inetus, ärritus ja pahandus.

Pisiasju koolitöös.

Sedeli-lindi kaasabi kavade koostamisel.

Mag. A. Kallits.

Õppetunni, ettekande, kõne selgrooks on kava. Kavakindel esitelu on ülevaatlik ja seepärast hõlpsasti meelde jääv. Pool võitu on hea kava.

Siinkohal esitame väikese abivõtte selleks, kuidas saab kava hõlpsasti ja vähese ümberkirjutamise vaevaga hästi välja ehitada, nagu gooti doomi, kus iga pisim osa sulaneb harmooniliselt tervikusse.

1. Kui teema on märgitud, siis mõeldakse ta üldjoontes läbi. Esiteks pole tähtis, et mõttestik oleks valjus seonduses. Meenutatakse vaid andmed, näited, tõestused jne., mis ühenduses teemaga. See esilemanamine toimub n. ö. assotsiatsioonide väljaajamisega alateadvusest teadvuse pinnale. Üksikud, seoseta mõttevilksatused igapäev märgitakse eri sedelikesele (sedelikesse suurus näit. 6,8×4,3 cm).

2. Saadud märkmesedelid järjestatakse loogilisse järjekorda. Nii rajatakse kava. Vahele asetatakse sedeleid kavapunktide pealkirjadega. Selle järele kinnitatakse sedelid üksteisele. Nii tekib sedeli-lint.

3. Sedaviisi lindil asuvat kava on väga hõlpus muuta, täiendada. Üksikuid sedeleid on vaja vaid ümber asetada, eemaldada, uusi vahele kiiluda. Nii nihutatakse sedeleid, kuni arvustav pilk enam midagi laita ei leia.

4. Nüüd kantakse sel teel valminud kava ühele lehele.

Koolis kavade koostamise harjutuseks võib õpilasi lasta samal viisil talitada. Lihtsustatud harjutus on selles, et õpilastele kätte antakse pakike märkmesedeleid, kuhu üksikküsimused juba märgitud. Õpilaste ülesandeks oleks sedelite kavakindel järjestamine.

See lühiartikkel taotleb tendentsi, et meie pedagoogilises ajakirjanduses koolimeeste poolt avaldataks mitmesuguseid teateid didaktiliste uudisvõtete kohta lühikestes kirjutistes. Nende rohke ilmumine teeb pedagoogilise ajakirja praktiliseks metoodika-võtete varaaidaks, töökaaslaseks, viljastajaks.

Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid.

Karl Leichter: Richard Wagner. Uute kunsti-ideaalide taotleja. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartu, 1934. Suurmeeste elulood (nr. 2) nr. 19.

Kuulsamaid inglise kirjanikke-ajaloolasi Thomas Carlyle, kes pidas elu algprintsipiiks suurmeeste hinges elavat jumalikku intuitsiooni ja siiruse võimu ühenduses täieliku andumusega tööle (Vt. Eesti Ents. I k. v. 1326), ütleb oma peateose „On Heroes and Hero-Worship and the Heroic in History“ esimeses loengus:

„Minu arusaamise järgi on maailma ajalugu, s.t. selle ajalugu, mida inimene maailmas on korda saatnud, põhiliselt suurte meeste ajalugu, kes temas mõjunud ja loonud. Nemad olid inimesoo juhid, need suured, kujundajad ja eeskujud ühtlasi, ja kaugemas mõttes kõige selle loojad, mida suur inimesoo mass on püüdnud teha ja saavutada. Kõik, mis meie maailmas valminuna oma ees näeme, on nii-öelda väline resultaat, praktiline mõtete tõestamine ja kehastamine, mis suurtes meestes elasid.“

Seega on suurmeeste elulugude jälgimine terve meie ajaloo kultuuri-saavutiste tundmaõppimine nende juurest.

Käesolev E. K. S. suurmehe elulugu — Richard Wagner'i elulugu — viib lugeja õilsama, kõrgema inimestegevuse haru — kunsti — juurde. Meie näeme Wagner'is T. Carlyle mõttes üht ajaloolist kangelast kui kunstnikku tema olemuses.

Richard W. elulugu on ühe uue kunsthari — muusikalise draama — sünnivaludega tihedas seoses ja seda jälgides möödub meie eest see suur traagika, mis saab osaks kõigile, kes võitlevad millegi veel teostamata väärtuse eest, mida teised ajakammitais viibivad veel pole suutnud tunnetadagi. Selle n.ö. „lihliku elu traagika“ jälgimise kõrval saadab lugejat igal sammul sügav, kogu mõtlemist haarav tunne, et inimese elus on ometi kõige kõrgem ja olulisem tema vaimu teekäik. Kuna see vaimu teekäik on sirge ja ei tagane ühegi takistuse eest, mis tema sihi ees, siis on selle jälgimine suureks võimaliseks kosutuseks ja eeskujuks kõigile. Niimõnigi hakkab otsima ka endale mingit kindlamat ja kõrgemat, mille eest võitlemisel ei panda tähele igapäevaseid olemismuresid. Wagner'i elu on õieti traagika vaid meie silmis ja arusaamise järgi, kuna tema elukäik polnud küllalt mugav. Wagner'ile endale ei olnud tema elu traagika, kuna ta ise oli elu ja looja ja seda loomisrõõmu ei võtnud temalt ükski olukord. Oma sihile ligines ta pidevalt. Tema siht aga oli ta elu mõte ja tuum. Selle viis ta endaga kaasa igale poole neisse kümnetesse maadesse ja linnadesse, kus ta oli sunnitud elama. Wagner'i kui inimese juures tõestub kõige selgemini, milline suur osa on inimese elus elu sihil ja murdmatul tihel. Kumb neist on täht-

sam, pole oluline, peaasi, nad mõlemad on üldinimlikud, kõiges peituvad ja tegevusse rakendatavad jõud, kui neile tähelepanu pöördakse. Wagner'i kui inimese elulugu sunnib meid neile jõududele mõtlema ja neid hindama.

Teisest küljest peegeldab Wagner'i elulugu kunstniku tema olemuses ja kunstiloomingulises töös. Tema juures tulevad selgeimalt esile kunstiloominguga seoses olevad tegurid ja nende suhted. Wagner on saanud seepärast esteetikute juures üheks „musterkunstnikuks“, keda sagedasti kunstiloomingu selgitamisel näitena esitatakse. Muidugi on siin oma osa ka sellel, et Wagner polnud mitte ainult loov kunstnik, aga ühtlasi ka oma aja tähtsamaid uurijaid kunstiteoreetilisel — esteetika alal. Seega pakub Wagner'i eluloo jälgimine erilist huvi kõigile, kes tegelevad kunstiküsimustega üldse — mitte ainult muusikuile.

Maalides elavalt ja huvitavalt üles Wagner'i kui inimese ja kui kunstniku, on autor tulnud oma ülesandega hästi toime. Teose väärtust suurendavad tunduvalt tekstis toodud Wagner'i teoste lühikesed sisukokkuvõtted ja lõpul toodud lisandid operi arengu ja Wagner'i eelkäijate ja kaasagsete kohta. Nii saab lugeja teosest peale enesekasvatusliku arutuse ka selge läbilõike ühest tähtsamast ja huvitavamast ajajärgust teatri ja muusika ajaloos.

. Andres Pärl.

Kroonika.

Tähtsaimaks sündmuseks meie koolielus möödunud suvel oli
koolireform.

E. Õ. Liidu märgukiri.

Reformi põhijoontest oleme juba kõnelnud 4. numbris. E. Õ. Liidu asemikkudekogu koosolekul 16. juunil arutati koolireformi küsimusi ja otsustati saata Riigivanemale veel uus märgukiri. 29. juunil saadetud märgukiri on järgmine:

„Eesti Õpetajate Liidu asemikkudekogu ülesandel on meil au esineda Teie ees, härra Riigivanem, alljärgnevaga.

Ilmunud dekreediga (RT 45 — 1934) on Aval. algkoolide seaduses ettenähtud koolisundus alandatud kahe aasta võrra.

See koolisunduse alandamine toob endaga kaasa pahesid, millele õpetajaskond, olles küsimuse nii teoreetilise kui ka praktilise küljega lähemalt tuttav, end kohustatuks peab riigi ja rahva huvides osutada.

Üheks tulemuseks on kahtlemata rahva üldise hariduselise taseme langus, mis riiklikult hädaohtlik, arvesse võttes eriti just meie riigi seisukorda. Kuna meie riik kuulub väiksemate hulka, siis nõuab omariikliku ja kultuurilise iseolemise säilitamine meilt eriti kõrget kultuurilist taset. On ju väljaspool kahtlust, et just hariduslik ja kultuuriline üleolek vaenlastest oli üheks, võib-olla kõige olulisemaks meie võidu aluseks Vabadussõjas. Samuti on just kõrge hariduslik tase meie riigile võimaluse andnud maksma panna võrdlemisi nii lühikese kaitseväge teenistuse sundaja ja sellega tunduvalt kergendanud riigikassal lasuvat koormat.

See haridusliku taseme langus võib kujuneda õige tunduvalks. Kõnelemata sellest, et koolisunduse lühendamise nii suurel määral, nagu see teostatud mainitud dekreediga, takistab õppeainete läbivõtmist koolides senises ulatuses, osutub eriti kaaluvaks see asjaolu, et koolikohustus lõpeb liiga varajases inimeas, mil koolis omandatud teadmused ja oskused pole veel suutnud juurduda, mille tagajärjel ka nende ununemine ja haihtumine on palju kiirem ja ulatuslikum.

Edasi tuleb veel märkida seda, et koolisunduse lõppemine 14. eluaastaga asetab õpilased pärast koolist lahkumist sellele eakäte jõudmisel halba seisukorda. Nad on liiga noored valmistumiseks mõnele praktilisele elukutselisele,

käsitöö õppimiseks jne., ja nii kujuneb umbes paariaastane ajavahemik, mille nad mööda saavad ilma kindla tegevuseta ja kasuta, milline olukord, eriti linnades, soodustab ulaka elemendi levimist.

Ka algkooli enese seisukohalt ei ole nii suur koolisunduse alandamine soovitatav. Nimelt on põhjust karta algkooli viimaste, s. o. V ja VI klassi kängujäämist ja paljudes kohtades algkooli kujunemist tegelikult neljaklassiliseks seaduses ettenähtud 6-klassilise asemel, sest arvatavasti lahkuvad algkoolist õpilased, kes üle 14 a. vanad, kes aga moodustavadki enamuses V ja VI klasside koosseisu. Samas suunas mõjub veel teine asjaolu, nimelt see, et uue keskkooliseaduse järgi võetakse keskkooli I klassi vastu algkooli IV klassi lõpetajaid. Loomulikult on need, kes soovivad jätkata õppimist keskkoolis, sunnitud lahkuma algkoolist selle IV klassi lõpetamise järel. On seega väga tõenäoline, et algkooli kaks viimast klassi jäävad kiratsema.

Need kaalutlused on viinud asemikkudekogu järeldusele, et koolisunduse alandamine kahe aasta võrra on riiklikult soovimatu ja et oleks soovitatav jääda seni maksnud koolisunduse juurde. Ei peaks aga see olema teostatav, siis võiks senist koolisundust alandada ühe aasta võrra, s. o. 15. eluaastani. Ühtlasi peaks õppenõukogudele õigus antama vabastada mõnd õpilast koolisundusest ka varem, kui õpilane andetu või oma iseloomu või käitumise poolest kõlbmatu kooli.

Oma seisukoha on asemikkudekogu kokku võtnud resolutsioonis, mis ühelhäälel heaks kiidetud:

E. Ö. L. asemikkudekogu juhib tähelepanu koolisunduse lühendamisega 13½ aastale seoses olevaile tagajärgedele ja palub otsuse revideerimisele võtta ses mõttes, et sundus vähendataks vaid 15 aastani, s. o. õpilased, kes saavad 15-aastaseks, võivad lahkuda koolist.

Õppenõukogule tuleks anda võimalus vabastada õpilasi, kes kujunenud koormaks õppetöös, ka varemalt.“

Neid seisukohti Teile, härra Riigivanem, esitades, palub E. Ö. L. juhatus nad lahkelt kaalumisele võtta ja võimaluse korral vastavad muutused seadustes teostada.

Austavalt

E. Ö. L. esimees: A. Veidermann.
Sekretär: A. Susi.

29. juunil 1934.“

Koolireformi küsimused ajakirjanduses.

Suurem osa meie ajakirjadest on koolireformi eitavalt arvustanud. „Postimees“ leiab, et „kõige suuremaks paheks on siin kahtlemata võõrkeele küsimus. Ei või suuremat segadust tekitada ükski asi, kui võõrkeele otsustamise küsimuse lahtiseks jätmine. Nüüd otsustab seda maal näiteks kooli hoolekogu ettepanekul vallavolikogu, kelle otsus läheb kinnitamiseks riigikoolivalitsusele. Ministreerium oma juhtkirjas rõhutab, kohalik omavalitsus püüdku valida see võõrkeel, mis valitseb selles koolis, kuhu tema kooli lõpetajaist läheb kõige suurem protsent. Valitavateks keelteks on teatavasti lubatud võtta üks neljast: inglise, saksa, vene või prantsuse keel. Võib aga julgesti öelda, et maa-algkoolides ei tule inglise ja prantsuse keele õpetamisest midagi välja. Ja seda sel lihtsal põhjusel, et ei leidu nende keelte õpetajaid... Jääb järele vaid saksa ja vene keel. Viimase õpetamisega võiks vahest toime tulla meie vanem generatsioon. Peamiselt jääb järele aga saksa keel. Kuid siin tuleb hulk uusi raskusi. Näiteks on Tartus vastu võetud otsus, et keskkoolides hakatakse õpetama sügise peale inglise keelt. On aga tõenäoline, et maa-algkoolid selle õpetamisega toime ei tule... Kas peavad need lastevanemad, kes soovivad oma lastele hariduseandmist keskkoolis jätkata, kodukooliõpetajad võtma? Või koolivaheajal suveks väikesi koolilapsi linna „keelepraktikale“ saatma?...

Muidugi oleks vahest kõige loomulikum laps peale 4. klassi lõpetamist linna keskkooli tuua. Kuid mida hakkab 11—12-aastane koolilaps linnas võõrasse miljöösse sattudes peale? Kindlasti ei julge nii paljudki lapseva-

nemad seda riskantset sammu ette võtta ja loobuvad siis parem juba hariduse jätkamise mõtteist. Rääkimata sellest, kui palju lisakulusid tekitab kaks aastat kauem lapsekoolitamine linnas maksulises keskkoolis...

Kui kooliütlalpidaja on otsustanud teatava võõrkeele kooliringkonnas maksma panna, siis on see kohustuslik kõigile õpilastele. Ka nendele, kes keskkooli edasi ei lähe ja võõrkeelt õppida ei soovi... Kuhu jääb siis meie senine aastaid väldanud püüe, et algkoolis ärgu olgu üleliigse ballastina võõrkeelt, või vähemalt olgu selle õpetamine vaba?..."

„V a b a M a a“ juhtkirjas „Pole seisukohta“ (nr. 156 ja 157) leitakse, et „koolireformiga... on ei midagi muud saavutatud, kui keskkoolile on tagasi antud tema endine, enne iseseisvust maksev positsioon... Suurim segadus valitseb aga võõrkeeltega... kui võõrkeelte valimine raskusi teeb, siis ministereium peseb käsi ja las koolid ise vaatavad, kuidas nad hakkama saavad...“ Oma 176. numbris arwab „Vaba Maa“, et „algkooli 4. klassi lõpetajate hulgast osa õpilaste edasimineku keskkooli võib sünnitada paha-meelt ühiskonnas, süvendada klassivaheid jõukamate ja kehvemate kodanikkude vahel, mõjuda halvavalt riikliku ühistunde arenemisse õpilastes. Algkooli 4. kl. lõpetaja on veel koguni vähe arenenud selleks, et edasiõppimiseks vastavat koolitüüpi valida... 6. kl. lõpetaja aga on juba palju teadlikum õppeasutise valikus... Iseäranis maalastele teeb see keskkooli hariduse omandamise koguni raskeks, sest väikeste laste... eemaldamine kodust võib mõjuda halvavalt nende kasvatusse ja oleks lastevanematele palju kulukam... Kui lähemalt vaadelda meie riigimehi, kaitsevägejuhte, kirjanikke, ajakirjanikke, kunstnikke, professoreid, õpetajaid, arste, insenere, advokaate jne., siis võib eksimatult öelda, et üle 90% nende hulgast on oma lapsepõlve mööda saatnud kodumaa nurmedel, niitudel, karjamaal, metsades. Meie rahva kultuurikandjad käivad ka praegu ja tulevikus oma esivanemate radu. Koolireform ei tohiks eemaldada maalapsi hariduseallikast.“ Edasi leitakse, et reform ei ole ratsionaalne majanduslikult. „Palju kohasem oleks need summad tarvitada kolmeklassiliste keskkoolide avamiseks suuremal arvul üle maa, kuhu pääseksid edasi õppima 6. kl. algkooli lõpetajad... Eesti demokraatlikus riigis valitsegu hariduse alal põhimõte: kooliharidus Eestis olgu üheõiguslikult kättesaadav kõigile maa- ja linnalastele, vaatamata nende majanduslikule seisukorrale.“

„M a a l e h e s“ kirjutatakse muuseas: „Enne selle seaduse (uue kooliseaduse) maksmapanemist riigivanema dekreediga pääsis seaduse eelnõu sisust õige vähe avalikkuse ette. Seadus pandi maksma n. ö. üleöö, ilma et ajakirjandus ja koolitegelaste pere seda lähemalt ja igakülgselt oleksid saanud kaaluda. Maarahva lastel on haridusesaamine uue korra järgi tunduvalt raskenenud. Enne võis laps õppida rahulikult 6 aastat maal algkoolis, siis tuli minna linna õppima. Nüüd saab algkoolis õppida ainult neli aastat ja seejärel peab lapse viima juba keskkooli... Nüüd peab laps juba 12-aastaselt... minema vanemate hoole alt välja — linna. Seega satub ta üsna noorelt võõrasse õhkkonda, kus ähvardavad noorukest paljud ohud ja libedale teele sattumised... Senine keskkooli kursus uue süsteemi järgi pikeneb ühe aasta võrra. Maainimese lapsele tuleb lisaks kahele algkooli klassile linnas olla veel üks gümnaasiumi klass, mida ennem ei olnud. Kolm aastat senisest rohkem linnas koolis olla teeb maarahvale kõrgema hariduse saamise väga raskeks. Vanemal ei tule mitte ainult rohkem kooliraha maksta, vaid ka ülalpidamiskulud lähevad palju suuremaks. Mis see praegusel ajal tähendab, teab iga talu inimene ise kõige paremini.“

„P ä e v a l e h e“ 190. numbris kirjutab endine haridusminister J. Lattik muuseas: „Keegi ei ole aga selles teadlik, mis paremusi peab tooma uus dekreet. Kus koolialised lapsed on majas, seal ollakse mures ja teadmatutes, kuhu laps viia, ja käiakse küsimas naabrite juures, ehk on neil rohkem teadmisi. Kooli murtakse... aga ei teata, missuguses sihis ja suunas. Kuuled vaid rahulolemist nende vanemate huultelt, kellel ei ole enam kooliskäijaid lapsi.“

Õpetajate organisatsioonide seisukohad koolireformi kohta.

Suvevaheajal peetakse õpetajate organisatsioonide koosolekuid harve-
mini. Siiski on mõned organisatsioonid oma koosolekuid pidanud ja neil
koosolekuil ka koolireformi küsimusi arutanud.

Läänemaa õpetajatepäeval on vastu võetud järgmised sei-
sukohad:

„Läänemaa õpetajatepäev, ühinedes E. Õ. L. asemikkudekogu seisukoh-
tadega, arvab järgmist:

1. Uus koolikorraldus on lahkunud demokraatliku ühtluskooli aluselt.
Seega on antud meie kooli- ja hariduselule suund, mis ei tule kasuks meie
rahvuskultuurilisele arenemisele.

2. Koolikohustuse vanusepiiri alandamisega 14 või 13½ eluaastale kaob
6-kl. sunduslik algkool 70—100% ulatuses, mille tagajärjeks on paratamat-
ult rahva üldkultuurilise taseme langus. Oleks kõigiti vastuvõetav 15-aas-
tane vanusepiir, kusjuures oleks antud võimalus üksikuid õpilasi koolikohus-
tusest ka varemalt vabastada.

3. Rahvahariduse aluseks jäägu 6-kl. algkool, sest et tubli algharidus
on kogu rahva majandusliku ja riikliku elu alusmüüriks.“

Avaldatud seisukohtadele vaidles vastu ainult koolinõunik V. Viilup.

Peale selle avaldati mõtet võõrkeelte kohta ja leiti, et esimese võõrkeele
küsimus peaks otsustatama üldiselt kogu riigi kohta, et vältida tekkinud
segadusi. Samuti ei tohiks erineda keskk. 1. ja 2. kl. õppekava algk. 5. ja
6. kl. õppekavast.“

Harjumaa õpetajatepäeval haridus- ja sotsiaalminister
N. Kann kõneles koolireformist, kus ta kokkuvõetult avaldas järgmisi mõtteid:

Koolireformi on põhjustanud 1) ülikooli nurin, et keskkool valmistab
õpilasi nõrgalt ette, 2) haritlaste üleproduktsoon. Reformiga on tehtud vastu-
tulek maale, sest sinna on asutatud rida keskkooli. Keelteküsimus ei pidavat
tegema takistusi neile, kes pärast algkooli 6. kl. lõpetamist soovivad astuda
keskkooli 3. klassi. Minister tähendas: „Oma kooli 3. klassi võtan vastu
algkooli 6. klassi lõpetajaid, olgu nad õppinud kas või hiina keelt, selles
ei ole kahtlust.“ (Kas see peab seda tähendama, et keskkooli 3. klassi astuda
soovijailt ei nõutagi võõrkeelt? Kasv. toim.) Koolisunduse lühendamine
olnud tarvilik sellepärast, et lahti saada ulakaist ja laiskadest. Ka on seega
silmas peetud majanduslikke raskusi. Koolireformiga olevat tahetud vää-
rata ka rahva mentaliteeti, et laps peab algkoolist minema keskkooli, kesk-
koolist ülikooli. Noorsugu tuleb aga juhtida kutsekoolidesse. 6-klassiline
algkool aga jäävat puutumata, samuti ka ühtluskooli printsiipi.

Läbirääkimistel jäi aga mõnigi asi õpetajaile selgusetuks, eriti just
võõrkeelte küsimus. Ka selle poolest on 6. klassist keskkooli edasipääsmine
raske, et algkooli vanemate ja keskkooli alamate klasside õppekavad on lah-
kuminevad. Nii et ühtluskool on siiski lõhutud.

Saaremaa õpetajatepäeval võeti vastu järgmised seisukohad:

1. Uus koolikorraldus on lahkunud demokraatliku ühtluskooli aluselt.
Seega on antud meie kooli- ja hariduselule suund, mis ei tule kasuks meie
rahvuskultuurilisele arenemisele. Rahvahariduse aluseks jäägu 6-klassiline
algkool, sest et tubli algharidus on kogu rahva majandusliku ja riikliku
elu alusmüüriks.

Tartumaa õpetajatepäeval arutati ka koolireformi küsimusi
ja avaldati kahetsust, et meie keskkoolile on ohvriks toodud algkool.
Maal valitsevat ka lastevanemate keskel suur teadmatust. Tuldavast nõu
küsimata õpetajailt, kellel aga pole anda head nõu. Leitakse suurt pahe sel-
les, et alg- ja keskkooli vastavate klasside õppekavad ei ole ühtlustatud. Eriti
kannatavat selle alla, kellele uus kord on teinud ülekohut. Leitakse, et
reform ei saa kätte taoteldavat sihti: saada keskkoolile algkoolist hästi
selekteeritud õpilasi. On aga ette tulnud juhtumeid, et keskkooli on nüüd
pääsnud just need õpilased, kes algkoolis istuma jäänud.

Viljandi linnavalitsuse aktsioon koolireformi asjus.

Viljandi linnapea A. Maramaa on linnakoolivalitsuse kaudu pöördunud kõigi linna- ja maakoolivalitsuste poole ettepanekuga võtta ühiselt kaalumisele järgmised küsimused: 1) Kas ei tuleks teha lõpp praegusele keeltesegadusele ja määrata üle riigi kindlaks esimene võõrkeel, ja missugune nimelt, 2) kas ei tuleks ühtlustada algkooli 5. ja 6. ja keskkooli 1. ja 2. klassi nii võõrkeele kui ka kõigi teiste õppeainete õppekava ja tundide arv.

Haridusministeerium kutsub korrale Viljandi linnakoolivalitsust.

Eespoolmainitud Viljandi linnavalitsuse aktsiooni pärast avaldas Haridus- ja sotsiaalministeerium Viljandi linnakoolivalitsusele järgmised seisukohad ja tegi järgmised korraldused:

„Linna- ja maakoolivalitsused on Haridus- ja sotsiaalministeeriumile alluvad asutised, kelle kaudu ministeerium teostab valitsemist haridusalal kohtadel, ning nende tegevus kuulub Haridus- ja sotsiaalministeeriumi järelevalvele.

Viljandi linnakoolivalitsuse poolt s. a. 6. septembril maa- ja linnakoolivalitsustele saadetud ringkiri nr. 322 sisaldab seaduslikus korras teostatud koolikorralduse arvustamisi ning etteheiteid ministeeriumile tema tegevuse suhtes ning need arvustused ja etteheited on selle ringkirjaga tehtud teatavaks kõigile koolivalitsustele. Seejuures ei ole teatatud ministeeriumile neid soove ja arvamusi koolikorralduse alal, millest kirjutatakse selles ringkirjas, ega ka esitatud ministeeriumile ettepanekuid kohal tekkinud ja ringkirjas nimetatud küsimuste lahendamiseks.

Administratiivasutiste tunnustatud juriidiliste aluste ja tegevuse põhimõtete seisukohalt ei ole aga kuidagi lubatav, et alluvad asutised — linnakoolivalitsus ja alluvad ametnikud — selle koolivalitsuse juhataja ja asjaajaja, arvustavad ja teevad etteheiteid kõrgemaale asutisele — ministeeriumile — ning levitavad ametliku ringkirjaga oma arvustusi ja etteheited teiste ministeeriumile alluvate asutiste keskel.

Viljandi linnakoolivalitsuse ringkiri nr. 322 on sisult üleskutse ühise tegevuse ettevõtmiseks ministeeriumi vastu ning seega teiste koolivalitsuste — ministeeriumile alluvate asutiste — avatlemine ebakohasele ning seadusega mittekooskõlas olevale tegevusele.

Ministeerium asub seisukohal, et sellised ringkirjad-üleskutsed ei tohi aset leida, eriti kaitseseisukorra maksuvuse ajal, ning et sellise üleskutsega algatatud ühine tegevus tuleb otsekohe lõpetada.

Ministeeriumile otseselt alluvate ametnikkude ülesandeks ja kohuseks on esitada ministeeriumile kõik oma soovid, seisukohad, ettepanekud ja kavad koolide ning üldse hariduse alal, kusjuures võimalik on avaldada ministeeriumile soove ka koolivalitsuste juhatajate nõupidamise korraldamise asjas, milliseid nõupidamisi on ministeerium ka varem korraldanud ning mille korraldamine on tarbekorral võimalik ka käesoleval aastal ning edaspidi ministeeriumi otsusel.

Selle ülesande ja kohustuse asemel on aga Viljandi linnakoolivalitsus asunud nõupidamise kokkukutsumisele oma algatusel ja ilma ministeeriumi teadmata. Sellise teguviisi tunnustab ministeerium ebakohaseks.

Kõigest sellest Viljandi linnakoolivalitsusele teatades palub ministeerium täita korralikult ja täpselt oma ülesandeid ja kohustusi maksvate seaduste alusel, toimida oma võimupiirides ning hoiduda ringkirjade-üleskutsete saatmisest ning ministeeriumi vastu teotsemisest.“

Eesti õpetajate Liidu pedagoogiline nädala,

18.—21. aug. s.a. Tallinnas, võib täiesti kordaläinuks lugeda niihästi osavõtjate arvult kui ka sisult. Kirjutame nädala kohta pikemalt edaspidi ja avaldame ka mõned tähtsamad ettekanded.

Tehnikaosakond Tartu Ülikooli juurde.

Vabariigi valitsuse koosolekul 25. aug. kinnitati Tartu Ülikooli mateemaatika loodusteaduskonna juurde asutatava tehnikaosakonna põhimäärused sel kujul, nagu varemalt kavatsatud. Eelkursus jääb Tartu ja päriskursus Tallinna. Tartus tuleb õppida 1—2 aastat, Tallinnas 2 aastat, pool aastat jääb diplomitöö tegemiseks. Tehnikaosakonnas avatakse keemia- ja ehitusalad.

Keskooli alamate klasside ajutised kavad.

Haridus- ja sotsiaalministeerium teatas maa- ja linnakoolivalitsustele, vähemusrahvuste kultuurvalitsustele ja riigikoolide juhatajatele, et avatavate keskkoolide 1. ja 3. klassis tuleb kasutada esialgu vastavalt algkooli 5. klassi ja gümnaasiumi 1. klassi õpperaamatuid, kuni uute õppekavade lõpliku väljakujunemiseni ning tarviliste uute õpperaamatute ilmumiseni.

Kihnu meeste keelepoliitika.

Kihnu 6-klassilise algkooli hoolekogu ja vallavolikogu otsustasid Kihnu algkooli 5. ja 6. klassis võtta kavva käesoleval õppeaastal inglise ja saksa keel — emakeele, joonistamise ja võimlemise tundide arvel, tõstes seega võõrkeeled esikohale.

Riigikaitse-õppus ka algkooli.

27. juulil andis haridus- ja sotsiaalminister N. Kann ajakirjanikele seltsusi kooliküsimuste kohta, kus muuseas ka tähendas, et uuel õppeaastal tuleb riigikaitse-õppus juba keskkooli 1. klassist peale. Järgmisel aastal viiakse riigikaitse-õppus ka algkooli 5. ja 6. klassi.

Jüri Annusson 50-aastane.

11. juulil sai Jüri Annusson 50-aastaseks. Jüri Annussonil on suuri teeneid meie kooli- ja hariduselu korraldamisel ja õpetajaskonna organiseerimisel ning juhtimisel. Juubeli puhul E. O. Liit saatis J. Annussonile Ameerikasse õnnesoovi ja albumi piltidega eesti kooli- ja hariduselust.

J. Käis Soome õpetajate ühingu auliikmeks.

Soome õpetajate edasiharimist korraldab „Õpetajate Edasiharimise ühing“, mille ümber on koondunud ka Soome kooliuenduslased. See ühing on valinud hra J. Käis'e oma auliikmeks. Augustis käis siin Soome haridusnõunik hra Salmela, kes isiklikult andis hra Käis'ele edasi Soome ühingu palve valimine vastu võtta.

Koolinõunik Juhan Tõõtsi †.

K. a. 1. juulil sängitati maamulda Pärnumaa koolinõunik Juhan Tõõtsi. Lahkunu oli õpetajaile hea nõuandja ja armastatud juht. Viimasele teele olid lahkunud tulnud saatma hulk Pärnumaa õpetajaid.

Õpetajad Adolf Assor ja Jakob Anton surnud.

K. a. juulis varisesid maamulda kaks tüsedat Rõuge kihelkonna haridustegelast — Rõuge algkooli kauaaegsed õpetajad Adolf Assor ja Jakob Anton. Mõlemad olid tublid rahvavalgustajad, kelle tööpõld ulatus kaugele väljaspoole kooliseinu. Nad olid rahva hulgas suures lugupidamises.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Väike Roosikrantsi 3, kõnetr. 462-56. Tellimishind: ühes kaasandega — aastas 4 krooni, ilma kaasandeta — aastas Kr. 3.50, poolaastas Kr. 1.75, üksiknumber 50 senti.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson*. Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit*. Kirjast. o.-ü. „Täht“ trükikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1934.

Kodumaa tööstus ootab Teid

Kodumaa kauba tarvitamine tõstab majanduslikku rikkust ●

Seepärast — kodanikud — tarvitage ainult kodumaa tekstiilvabrikute saadusi ●

A-s. „Kreenbalt“

Järgmiste kodumaa tekstiilvabrikute müügikeskoht ja pealadu:

- BALTI PUUVILLA KETRAMISE JA KUDUMISE VABRIKU A/S.
- KREENHOLMI PUUVILLASAADUSTE MANUF AKTUURI OJÜ.
- SINDI TEKSTIILVABRIKUTE ÜHISUS, end. WÖHRMANN & POEG.
- EESTI NIIDI VABRIKU ÜHISUS.

J. KENTS

Euroopa kooliseinakaart

Suurus 130×155.

Hind Kr. 22.—

P. MANTNIEK

P.-Ameerika kooliseinakaart

Suurus 150×200.

Hind Kr. 30.—

K. K.-Ü. „TÖÖKOOL“

Tallinn, V. Roosikrantsi 3.

Telefon 462-56.