



# HARIDUS - JA SOTSIAALMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 5

Tallinn, 20. mail 1935

I aasta

## John Dewey pedagoogika aluseid.

A. Koort.

1. Dewey [djuui] pedagoogina ja filosoofina. 2. Dewey pragmatistlik tunnetusteooria; reflektiivse mõtlemise analüüs ja Herbart'i „formaalsete astmete“ teooria kriitika. 3. Dewey pedagoogika eetilised alused. 4. Dewey pedagoogika psühholoogilised alused.

### 1.

Euroopas viimaseil aastakümneil toimunud kooliuuenduslik töö moodustab küll enamvähem piiriteldud terviku, mis on arenenud oma siseseaduste mõjul, kuigi ei tohi salata, et paljudki äratused on tulnud Ameerikast: tarvitseb vaid meelde tuletada neid mõjustusi, mida moodse töökooli tähtsaim arendaja, Georg Kerschensteiner, on saanud John Deweylt. Muidugi on Kerschensteiner Deweylt saanud ideid küllalt iseseisvalt saksa olude kohaselt edasi arendanud, kuid on salgamatu, et paljudki J. Dewey pedagoogilised mõtted on kujunenud meie kaasaja kasvatusteaduse raudvaraks.

Tõepoolest kuulub J. Dewey nende väheste kaasaja pedagoogide hulka, kes ei jää peatuma juhuslikele, vahest ka geniaalseile aperssüüdele, vaid kes tahavad pedagoogikat põhjendada kindlaile tunnetustele. J. Dewey on põhiliselt süstemaatiline pedagoog. Ta pedagoogiline mõtestik on üles ehitatud ulatuslikele psühholoogilistele ja loogilistele, eetilistele ja sotsiaalpsühholoogilistele uurimustele. Ja kõiki neid uurimusi kannab filosoofiline pragmatism, mille tähtsaimaks esindajaks ta on kujunenud eriti pääle William James'i surma.

Ent filosoofilise mõtlemise süstemaatilisus pole Deweyd võõrutanud kasvatuslikust tegelikkusest. Dewey on küll teadupärast ainuke ameerika pedagoog, kelle kasvatusõpetus pole põhjendatud mitte ainult praktiliselt, vaid ka filosoofiliselt. Aga ta on ka üks neid haruldasi filosoofe, kes käsitleb filosoofiat kui teooriat kasvatusliku praktika jaoks (vrd. *Democracy and Education*, 1916, pt. 24). Veel tähtsam aga on asjaolu, et ta on olnud otseselt tegev pedagoogina, ja et sellest tegevusest võiakse dateerida „uue

kasvatuse“ algus Ameerikas. Nii algavad H. Rugg ja A. Shumaker oma ülevaatlisku ja kriitilist teost „uue kasvatuse“ üle<sup>1)</sup>, kirjeldades J. Dewey ringkäike koolitarvete ärides aastal 1896, mil ta Chicagosse asutas katsekooli. J. Dewey otsis laudu ja toole, mis vastaksid laste tarbeile kunstiliselt, tervishoidlikult ja kasvatuslikult seisukohalt. Kuid ta pidi kogema, nagu seda üks äriees väljendas, et on olemas tarbeid, mis on määratud ainult passiivseks kuulamiseks, mitte aga aktiivseks töötamiseks. Ja seda asjaolu võib pidada J. Dewey arvates traditsioonilisele kasvatusele väga iseloomustavaks.

Chicago ülikooli juures asuva katsekooli praktilisi kogemusi on tunda peaaegu kõigis tema teostes, eriti aga teostes nagu *School and Society* (1899), *Interest and Effort in Education* (1913), *How We Think* (1910). Siirdudes New-Yorgi Columbia ülikooli (1904) rakendub ta võitlusse pragmatismi ja pluralismi eest ja pärast selle lõppemist pöördub tagasi pedagoogilisele küsimustikule, ilmutades aastal 1916 ulatusliku teose *Democracy and Education* (järgnevas lühendatud DE). Viimaseil aastail on ta uuesti pöördunud puhtfilosoofilistele küsimustele ja ilmutanud kaks eriti tähtsat teost: *Experience and Nature* (1925) ja *The Quest for Certainty* (Gifford-loengud 1929). Neis viimastes teostes ta annab ülevaate oma pragmatismist, mis on nüüd viimisteldud ja mitmeti süvendatud.

Püüan alljärgnevas lühidalt iseloomustada John Dewey pedagoogilise mõtestiku aluseid, olles seejuures teadlik, et säärane ülevaade ei saa olla kuigi täielik juba seetõttu, et suur osa Dewey tähtsaid kirjutusi on ilmunud ameerika eriajakirjades, mis nende ridade kirjutajale pole olnud kättesaadavad. Võin seepärast lühidalt iseloomustada ainult mõningaid üksikuid küsimusi, nagu Dewey käsitlust pragmatismist, ta kasvatusõpetuse eetilisi ja psühholoogilisi aluseid ja tähelepanu juhtida mõningaile pedagoogilistele eriküsimustele.

## 2.

Möödunud aasta 20. oktoobril sai J. Dewey 75 aastat vanaks. Ta on sündinud 1859 aastal ja kuulub seega kaasaegsete filosoofide vanemasse generatsiooni. Samal aastal on sündinud ka Henri Bergson ja Edmund Husserl — kui nimetada ainult tähtsaina etteküündivaid kaasaegseid. See kõrge vanus lasseb eeldada teatavat maailmavaatelist viimistlust, nii et ta elutöö omandab küllaldaselt avaras ajalises perspektiivis terviklikult kujundatud ilme.

Võib vist küll täie õigusega ütelda, et J. Dewey on Ameerika representatiivne mõtlejakuju. Teda võib kõrvutada Emerson'iga ja William James'iga. See kolmik tähistab ameeriklase loobumist puritaanluselt päritud vaimusest ja pöördumist uuele ilmlikkusele. Ameeriklased on Deweyst väga hääl arvamisel: Emersonist saadik polevat ameeriklase omadused kunagi nii harmooniliselt kokku nähtud ja nii täielikult vaimusse üle kantud kui J. Dewey juures. Seepärast peavad teda ühtaegu nii ameerika filosoofia kui ka pedagoogika oma meistriks.

J. Dewey püüab avardada Ameerika pioneerluse tugevat, lootusrõõmsat ja aktiivset julgust kogemusi organiseerivaks elu- ja maailmavaateks.

<sup>1)</sup> The Child-Centered School, George G. Harrap & Co., Ltd.

Seda avardust püüdis toime viia kogu liikumine, millest Dewey võrsus — pragmatism. Charles Peirce, William James ja John Dewey moodustavad ameerika pragmatismi kolmiku. Aga siingi J. Dewey pole mitte ainult järglane, vaid pragmatismi põhitendentside originaalne arendaja. Kõik kolm on mehed, kes on harjunud filosoofiliselt mõtlema ja kellel on kasutada euroopa filosoofide mõtlemisvahendid. Sõltumatult teineteisest<sup>1)</sup> jõudsid Peirce ja James äratundmisele, et pioneeride aktiivne meeleolu, mida ka nemad kehistasid, eeskätt põrkab lääne-euroopa tunnetusprobleemi vastu. Muidugi ilmutab ameeriklaste väide, et lääne-euroopa filosoofide tunnetusmõiste sihtivat tegelikkuse kopeerimisele, teatavat ühekülgust. Kuid see ühekülgus võimaldab neile seda selgemini esile tõsta oma avastust ja nimelt seda, et tunnetus seisab vahetus seoses tegelikkusega, et tunnetus tegelikkust ei kopeeri, vaid aktiivselt kujundab. Iga idee juureks, arvab Peirce, on midagi praktilist. Igast mõtte-erinevusest peaks võima tuletada erineva käitumise. Praktilist väärtust, kasulikkust, on W. James veel enam rõhutanud. Tõeline on, mis on kasulik, ja väärtustatav. James'i järgi (essee *The Will to Believe*) on religioosne usk tõeline, sest ta on praktiliselt väärtuslik. Neid, kes teda hülgavad, vallutab pessimism ja ahastus. Need, kes jaatavad usku Jumalasse, kogevad, et see usk muudab nad moraalselt paremaks ja optimistlikumaks.

Kui pragmatistlikku filosoofiat käsitada küllalt avaralt, siis kuuluvad pragmatistide hulka ka Goethe ja Nietzsche. On ju Goethe ütelnud, et ainult see on tõde, mis on viljakas. Ja Nietzsche läheb nii kaugele, et eelistab eksimust ja illusiooni tõe, kui nad vaid teenivad inimese arenemist. Aga Kanti ja Fichtetki võiks lugeda mõnes suhtes pragmatistliku mõtestiku algatajaiks, eriti seal kus nad tunnetatava objekti alistavad tunnetavale subjektile. Kanti väitest, et tunnetatav ese pole inimlikule mõtlemisele mitte „antud“, vaid „üles antud“ (aufgegeben) ja et tunnetav mõistus loob tunnetatava objekti, võiks tuletada praktilise mõistuse esidust inimlikus loomuses<sup>2)</sup>.

Dewey algab oma matka tegelikkusesse radikaalse empiritsistina ja tahab pünklikult hoiduda nägemast maailma mõne traditsioonilise tunnetusteooria kaudu. Mitte mõttele ei avastu maailma tegelikkus. Maailma ja olemise mõte ning olemus avastub ainuüksi tundelis-tahtelisele täiselamusele. Mõtlemine ise on ilmum teiste hulgas ja tema nagu iga teise ilmumi kohta peame küsima, millal ta esile kerkib ja kuidas ta väljendub.

Dewey ütleb H. Lotze puhul, et loogikud on sageli takerdunud eelarvamusse, nagu peaks olev alati olema tunnetatud olev või üldse mitte olema. Dewey pragmatismi üheks tunnustusväärseks teeneks peab lugema, et ta püüab valgustada neid n. ü. eelloogilisi vorme, milles asjad, üldse tegelikkus, meile antud on, milles me neid evime. Dewey peab tarvilikuks juhida tähelepanu asjaolule (DE, lk. 380), et filosoofial sünniks sihtida mõtlemisele (thinking), mitte aga tunnetusele (knowledge). Tunnetus, põhjendatud tunnetus on teadus; ta kujutab esemeid, mis on korrastatud ratsionaalselt, ja seega ta on just nagu tardunud. Ent me ei ela mitte tardunud

<sup>1)</sup> Vrd. M. C. Otto artiklit „Instrumentalism“ koguteoses „Philosophy Today“, ed. by E. L. Schaub, Open Court Co.

<sup>2)</sup> С. Франкъ, Прагматизмъ, какъ гносеологическое учение. Ilmunud „Новыя идеи въ философи“ — N. Losskij ja E. Radlovi väljaandel. Samuti W. E. Hocking, Types of Philosophy, London 1929, Charles Scribners Sons, pt. IX.

ja viimisteldud maailmas, vaid maailmas, mis on alaliselt muutuv (DE, lk. 177 jj.). Meie peamine ülesanne on tulevik. Iga tunnetus, mis on lahutatud mõtlemisest, on tagasisivaatav, retrospektiivne. Kuigi mõtlemine suubub tunnetusse, on retrospektiivne väärtuslik ainult seevõrd, kui võrd ta suudab moodustada kindla ja viljaka aluse tungimisel tulevikku. Mõtlemine on suunatud tulevikku. Ta on põhjustatud teatava situatsiooni viimistlemisest ja on sihitud teatava häire kõrvaldamisele.

Primaarselt on asjad meile antud käsitsemise s, millega ei tarvitse kaasas käia mingit mõtiskelu, refleksiooni. Alles seal, kus teatavate ebaharilike situatsioonimuutuste tõttu oleva käsitamispidevus on kaotsi läinud, kus me oleme sattunud raskustesse või ummikusse, kerkib esile otsimine ja küsimine, intentsioon kaotsiläinud tasakaalulist olukorda uuesti jalule seada. Siin kerkib esile tunnetamine, mis seisab selles, et oma ümbruse mõistmiseks teadvuslikult kasutame teatavaid dispositsioone. Tunnetamisprotsessi ülesanne ei seisa milleski muus, kui et üks kogemus tehakse teiste jaoks vabalt kasutatavaks, nii et võimalike raskuste puhul teda saaks rakendada meie endi ja maailma suhete valgustamiseks (DE, lk. 400, 395). Kõigil tunnetusprotsessidel on oluliselt instrumentaalne funktsioon: nad aitavad jalule seada ürglikku olemist, mis ei evi primaarselt loogilist ja seetõttu ka mitte oluliselt tõepärasest iseloomu, vaid toimub elamustes nagu rõõm, kurbus jne. Tunnetusprotsessid tõusevad ja toimuvad episoodiliselt. Nad kerkivad esile, kui meie loomulik harmooniline olemine on häiritud, ja nad viivad meid tagasi sellesse loomulikku seisukorda. Dewey pragmatismi õpetuse järgi on tunnetus inimese toimingu eri vorm. Pragmatismi tõemõiste õigeks käsitamiseks on, nagu Dewey korduvalt rõhutab, tingimata tarvilik arvestada asjaolu, et olu ja maailma lihtsa „evimise“ alad on lõpmatult suuremad kui tõe ala<sup>1)</sup>. Me omistame asjule ja elamusile poeetilisi, moraalseid jne. tähendusi ja väärtusi; tõe ala kujuneb alles inimese toimimise eri vormi puhul.

W. James jättis ligemalt määritlemata, milles seisab idee kasulikkus või rahuldus, mida ta pakub sellele, kes ta omandab, võimaldades seega pragmatismi vastastele väita, nagu tahaks see teooria pidada tõeliseks igat ideed, mis kellelegi kuidagi kasulik näib olevat. Ent Dewey täidab selle lünga väitega, et idee on tõeline, kui ta rahuldab niihästi isikulisi tarbeid kui ka ühiskondliku elu üldisi huvisuundi. Tema pragmatism, mida ta nimetab instrumentalismiks, rõhutab tublisti tõe sotsiaalset tähtsust. Idee on tõeline, kui ta juhib kõiki nende huvidele vastavaile paremaile situatsioonidele, keda see idee puudutab. Ehkküll Dewey sageli toetub W. James'ile, on just Dewey tõttu valdav osa ameerika pragmatiste hakanud kõnelema ideedest kui kogemuse interpretatsiooni ja korralduse instrumentidest, üldse mõtlemise instrumentaalsest iseloomust, tõe kasvamisest ja kasulikkusest jne.

Lisaks juba Ch. Peirce'i poolt rõhutatud eksperimentaalsele verifikatsiooni meetodile, juhib Dewey oma tunnetusteooria ajalooliste aluste käsitlusel tähelepanu füsioloogia, psühholoogia ja arenemisõpetuse tulemustele 19. sajandil. Kõigi nende uurimuste tulemusi võidavat kokku võtta üksmeelses väites, et olend on osa maailmast, kes jagab selle maailma muutlikku saatust ja püüab oma toiminguid otstarbekohaselt korraldada. Vastavalt sellele asjaolule ei tohi siis ka tunnetust täielikult lahutada

<sup>1)</sup> Experience and Nature, 1925, Open Court Publishing Co, lk. 410 jj.

toimingust. Kui elav ja kogemusi organiseeriv olend nii suurel määral on lülitatud maailma sündmustesse, nagu arenemisõpetus seda näitab, siis tuleb tunnetust käsitada kui üht toimimise vormi neis sündmustes. Tunnetust ei saa samastada palja tegevusetu kontemplatsiooniga ja mõistelise abstraktsiooniga. Seega pole õigustatud see radikaalne piir, mida tunnetusteooriais tõmmatakse teooria ja praksise, tunnetuse ja toimimise vahele.

Dewey tunnetusteooria on küllalt mitmekülgsena välja arendatud, et viljakalt mõjustada kasvatusteaduslikku teooriat. Oma teoses „How We Think“<sup>1)</sup> annab ta klassilise käsitluse funktsionaalsest mõtlemisest stja selle rakendusest kasvatustsotsessis. Selle teose 6. peatükis ta analüüsib täitsa uudsel viisil reflektiivse mõtlemise protsessi ja loob seega uue aluse kasvatuse ja õpetuse meetodile. Selle analüüsi tulemused sunnivad teda ründama Herbarti poolt esitatud õpetuse „formaalsete astmete“ teooriat.

Paljudest katsetest, luua ühtlast, üldistel printsiipidel põhjenevat õppemeetodit peab Dewey kõige tähtsamaks Herbarti oma, mille järgi õppekäik järjestatakse nelja, resp. viide astmesse<sup>2)</sup>. Herbarti formaalsete astmete teooria on olnud viljakas vana passiivse kooli praktikas. Selle teooria üldiseks eelduseks on arvamus, et vaatamata õppeainete erinevusele nende ulatuses ja sisus, on olemas mingi „üldine meetod“, millele peab alistuma meie mõistus iga õppeaine või aineosa omandamisel.

Dewey arvates on õppimine aktiivne mõtteprotsess, milles ootamatult võib tekkida uusi probleeme ja uusi seoseid kogemuste vahel. Meetod on lõpmatu nõtk, ta on lahutamatu materjalist, õppeainest, ja muutub individuaalselt. Arvamus, et meetod on midagi materjalist eraldatavat, põhjeneb vaimu ja „mina“ vääril isoleerimisel asjade maailmast. Säärane vale eeldus teeb õpetamise ja õppimise formaalseks ja mehaaniliseks (DE, lk. 211).

Aga ka Dewey ise, reflektiivset mõtlemist analüüsides, eristas viis loogilist astet: 1) tuntakse teatavat raskust, 2) püütakse seda raskust määratella, 3) kujutellakse võimalikku lahendust, 4) arendatakse mõtteliselt selles võimalikus lahenduses peituvaid suhteid, implikatsioone, ja 5) sooritatakse vaatlusi ja katseid, mis viivad selle võimaliku lahenduse jaatusele või eitusele<sup>3)</sup>. Dewey ei salga, et tema reflektiivse mõtlemise loogiliste astmete ja Herbarti formaalsete astmete vahel on teatav välispidine sarnasus. Ent Deweyle näib, et Herbarti meetodis mõte sageli kujuneb teadmiste kogumise protsessi paljaks kõrvalnähteks. Herbart läheb vaikides mööda sellest, mida Dewey peab tähtsaks: raskus või diskrepants, mis nõuab lahendust ja mis kujuneb kogu mõtlemisprotsessi stiimuliks. Dewey arvates Herbarti formaalsete astmete teooria on selge näide selle kohta, kuidas õpetamisel on lähtunud olemasolevast teadmiste süsteemist. Siin on korraldatud ainet inimese seisukohalt, kes juba ainet valdab. Võib ütelda, et Herbart vaatab õppeainele teadlase seisukohalt, ta näeb teaduses loogiliselt korrastatud teadmiste süsteemi. Ent Dewey arvates õpetaja peab võtma ainet kui teatavat fakti lapse ühtses ja arenevas kogemuses.

Õpetaja ülesandeks kujuneb seega sellise kasvatusliku ümbruse organiseerimine, milles õpilane satub situatsioonidesse, kus kerkib esile aktiivne

<sup>1)</sup> D. C. Heath and Co, 1910.

<sup>2)</sup> How We Think, lk. 202 jj.

<sup>3)</sup> How We Think, lk. 72 jj. Vrd. samuti DE, lk. 192.

mõtlemine ja katsetamine. Ainult säärestes situatsioonides võime kasvatada häid distsiplineeritud mõtlemisharjumusi, nagu vaatlusoskust, probleemide avastamist ja tahtelist pingutust. Selline aktiivset õppimist ergutav meetod kasvatab õpilases vastutustunnet oma toimingute ja mõtlemise vastu, ühiskondlikku käitumist, julgust ja teisi kõlbelisi vourusi. Ja ta teeb seda paremini kui iseseisev moraaliõpetus.

Dewey poolt antud mõtlemisprotsessi analüüs on omandanud suure tähtsuse kooliuuenduslikus liikumises. Nn. töökooli põhimõte nihutab õpetusprotsessis esikohale produktiivse mõtlemise, töö (Arbeit). Kerschesteiner<sup>1)</sup> on andnud selle produktiivse mõtlemise analüüsi ja püüdnud eraldada selle eri astmeid. Nagu ta ise mainib, toetub ta suurel määral J. Dewey analüüsi tulemustele.

### 3.

Maailma olu ei avastu Dewey järgi mitte vaikselt tegevusetule kontemplatsioonile, vaid ainult tundelis-tahtelisele elamusele. Dewey filosoofia täidab seega meeldival viisil ainult W. James'i tuntud nõuet, et universumit ei tohi lasta hanguda mingiks absoluutsuseks, et temast ei tohi teha mingit idealistlikku või realistlikku puuri, millesse inimene vangistatuna ja halvatusena on istuma pandud. Ka seda, mida üldiselt nimetame ülimaks hüveks, tajume vahetult, takistamatul andumusel sotsiaalseile elamusile.

John Dewey eemaldab oma eetikast lõppeesmärkide, absoluutsete väärtuste mõisted. Meie käitumine tõelisteks eesmärkideks on piiratud, konkreetset eesmärgid „siin ja nüüd“, mitte aga kauged ja abstraktsed ideaalid ja väärtused. Ligemalt vaadatuna polegi need kauged ideaalid üldse toimimise lõpptähised või -märgid, vaid ainult teatavad sihid — pöördepunktid meie toimingus<sup>2)</sup>. Nad on vahendid, mille kaudu tegevus kohaldub eesmärgile, sest ilma nendeta oleks ta sõge ja korrastamata, nad on vahendid, mille kaudu tegevus omandab mõtte. Nii nähtuna asetseb siht meie praeguses toimingus kui vahend, mitte aga ümberpöörduvalt, nagu oleks praegune toiming vahendiks mingile kaugemale eesmärgile. Need nn. sihid märgistavad ainult teid, kuidas toimingu tähendust süvendada ja määratella<sup>3)</sup>. Hea on käitumine, kui ta sihiks on rahuldada inimese soove konkreetsel, harmoonilisel ja progressiivsel viisil. Hea on elu tähenduse mitmekesisuse, ulatuse ja süvenemise kasvamine. Meie praeguste (presentsete) toimingute tähendusvarjundite mitmekesistamine on ainuke „hea“, mis on meie võimuses ja mille eest me oleme vastutavad. Kõik muu on õnn ja saatus<sup>4)</sup>.

Nii asetab Dewey „eesmärgi“ meie kogemuspriirkonda, meie toimingu, kus teda võib iga päev taotella. Säärane ülima hüve elulähedaks tegemine ja konkreetsustamine meenutab paljudele ja ka Deweyle endale Epikurose eetikat. Kui aga kreeklane näeb hüve tagasitõmbumises elust, andub ameeriklane elu küllusele ja mitmekesisusele. See erinevus kujuneb ületamatuks: Epikuros muretseb iseenda eest, pragmatist seevastu tunnetab oma

<sup>1)</sup> Vt. näiteks G. Kerschesteiner, *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, 3. Aufl., Leipzig-Berlin, 1928, lk. 48 jj.

<sup>2)</sup> *Human Nature and Conduct*, 1922, lk. 223. (Henry Holt and Company, New York).

<sup>3)</sup> *Human Nature and Conduct*, lk. 226.

<sup>4)</sup> *Human Nature and Conduct*, lk. 280 j.

heaolu sõltuvust teiste heakäigust, ta annab ja võtab samal ajal. Seega kujuneb Dewey eetika kategooriliseks imperatiiviks: „Toimi nii, et sa suurendaksid praeguse kogemuse tähendust“ (So act as to increase the meaning of present experience). Muidugi ei tohi „presentset“ tegevust mitte liialt kitsalt mõista. Ta sisaldab endas terve rea harjumusi ja tunge. Ta on toimingu protsess, ta kestab ja sisaldab endas meelespidamist, tähelepanelikku vaatlust, tungi edasi, pilku tahapoole ja vaadet väljapoole. Moraalset progressi ei saa mõõta lignemisega mingile kaugele sihile. Progress on siin ja nüüd toimuv kogemuse rekonstruktsioon, mis kogemusele lisandab tähenduse täiust ja selgust („Progress is present reconstruction adding fullness and distinctness of meaning.....“)<sup>1)</sup>. Kus esineb toiminguid, mille puhul peab sooritama valikotsustusi võimaluste vahel, seal on alati tegemist moraaliga. Kus on tegemist alternatiivsete võimalustega, sääal esineb alati refleksioon ja valik, ja meie mõistus (intelligence) peab määrama, milliseid tähendusi realiseerida. Igal situatsioonil on oma progressi mõõt ja kvaliteet. Progressi mõte seisab selles, et suureneb oleviku tähendus — ja see sisaldab endas niihästi tajutud erinevuste mitmekesinemist kui ka nende harmooniat ja ühtlustamist.

Nähes kõlblist kvaliteeti elulisis toiminguis endis, on Deweyle endast mõistetavalt selge, et hea ei seisa mitte selles, et tundmuse ja kalduvuse ohverdame mõistusele, meelelikkusele — „vaimule“, oleviku — Taeva või Nirvana tulevikule. Nii hindavad olukorda dualistid, kes arendavad kahe maailma teooriat — olgu kristlus, olgu romantiline ja transtsendentaalne idealism. Ideaaliks on kujundatud siin mingi viimse kõikehaarava täiuslikkuse siht, mis täielikult erineb kõigest olemasolevast. Säärane kahe maailma teooria peegeldab ainult ühiskonna sotsioloogilist koostist, kahe rahvaklassi — töötava rahva ja vaimu aristokraatia. — radikaalset erinevust ja on aluseks paljudele filosoofilistele dualismidele. Kõlblus kõige laiemas mõttes märgistab inimese käitumise tähenduse kasvamist. Ta märgistab kasvamist, mis on omane üldse elule. Kõlblus on sama mis kasvatus: õppida tunnetama selle tähendust, millega tegeleme, ja rakendada seda tähendust toimingule.

Dewey vaated kõlblusele lasevad üsna suure täpsusega ennustada tema pedagoogikat. Niisama konkreetne nagu on ta eetika, niisama konkreetne ja eluligidane, niisama elutähenduse mitmekesisusele sihitav on ka tema pedagoogika. Önn, mõistlikkus (reasonableness), vooorus, täiuslikkus peavad olema „praeguse“ toimingu osadeks; mineviku meelestamine, oleviku vaatlemine ja tuleviku ennetamine — need on toimingu tarvilikud eeltingimused. Kuid nad on tarvilikud „praeguseks“ vabaduseks ja toimingu mitmekülgsuse arendamiseks. Säärased Dewey eetika põhitõed määravad üsna selgesti ka ta pedagoogika iseloomu.

#### 4.

J. Dewey pedagoogilise küsimustiku keskusesse viivad meid ka ta psühholoogilised arutlused. Dewey arendab peamiselt sotsiaalpsühholoogiat, mille tähtsaimaks mõisteks kujuneb harjumus (habit).

Harjumused on funktsioonid, mis on tekkinud inimese ja ümbruse vastastikusest mõjust. Enne harjumuste omandamist inimene bioloogilise

<sup>1)</sup> Human Nature and Conduct, lk. 281.

olendina koosneb paljudest tungidest või vaistudest. Need viimased on sünnipärase, kuna harjumusi me omandame. Ent käitumises kujunevad harjumused primaarseiks ühikuiks, sest ilma nendeta, ümbritsevast ühiskonnast omandatud käitumisviisideta ei saaks inimene sisse kasvada sotsiaalsesse osaduskonda. Meie käitumine toimub peaaegu täielikult sääraسته harjumustes. Mitte ainult ei kujundata meile harjumuseks, kuidas peame seisma ja käima, sööma ja jooma. Ka ausus, tublidus, julgus pole mitte ainult eromadused, kuigi me neid sageli selleks peame, vaid sotsiaalses ühiskonnas ja kujunenud käitumisviisid.

On ekslik arvata, et inivid koosneb fikseeritud, kindlailmelistest vaistudest. Mittesotsialiseeritud, kasvatamatu inivid evib teatava hulga tunge, mis on väga plastilised ja alluvad modifikatsioonidele sotsiaalse ümbruse mõjudel. Sugutung võib näiteks areneda korrapäraст rada abiellumiseni. Aga ta võib alluda ka perversioonile, võib saada „sublimeeritud“ ja tühjenduda kunstis, religioonis või muus vaimses aktiivsuses. Millegagi pole põhjendatud arvamus, et inimese käitumise muutmine või parandamine pole võimalik. Meie sünnipärase loomuses ei peitu mingeid kasvatusete ületamatuid takistusi. Individuaalsühholoogiliselt primaarsed ühikud jäävad sotsiaalsühholoogiliselt neutraalseiks. See tähendab, et sünnipärase impulsid ja vaistud määravad ainult üldiselt, mitte aga üksikasjaliselt meie käitumise. Need impulsid ja vaistud omandavad vormi, millega nad kokku puutuvad, kuid seega pole sugugi mitte öeldud, et nad mõnda teise inimkonnale kasulikumas vormi vähem sobiksid. Me kaldume väga sageli inimlikke puudusi ja vigu vanale Aadamale süüks panema. Tõeliselt peaksime aga enam silmas pidama ümbruse komblust ja seadeldist. Me kõneleme inimese sõjalistest instinktidest, mis tingimatult viivad inimrühmade vahelistele kokkupõrgetele. Säärase eksiarvamuse puhul J. Dewey imetleb W. James'i essee pealkirja — „The Moral Equivalents of War“ (Sõja moraalsed ekvivalendid)<sup>1</sup>), milles tabavalt on märgistatud asjaolu, et need inimloomuse elemendid, mis võivad viia sõdadele, võiksid saada kasutatud rahu süvendamiseks, kui neid õieti juhitakse.

Meie tegemist ja tegematajätmist määravad harjumused, kusjuures harjumusena Dewey märgistab aktiivsust, mis on mõjustatud endistest tegevustest ja mis seega on omandanud vähemate elementide korrastuse ja liigestuse. Harjumus on loomult dünaamiline ja on valmis ennast avaldama. Harjumusena on märgistatud enamvähem püsivaid sotsiaalses elus omandatud dispositsioone või ka, teisiti öeldult, teatavaid maailmavaatelisti hoiakuid, mis end maksuma panevad ka siis, kui pole tegemist spetsiifiliselt kõlbeliste toimingutega. Harjumuste põimend moodustab arenenud iniviidi karakteri või personaalsuse. Harjumus on Dewey järgi identne tahtmusega. Isiku tahtmus on lihtsalt tema harjumuste süsteem.

Dewey käsitab inimest kui rahutut tungilist olendit, kes omandab harjumusi, mis ühiskond talle esitab. Inimene tahab väljendada oma tunge ja vaiste ja muutub selleks, kelleks teda teevad harjumused, mis ta eest leiab. Kes muudab ta harjumusi, muudab ka ta loomust. Inimese loomus näib muutumatuna ainult seetõttu, et harjumusi, mida bioloogilise olendi vormitud tungid on omandanud, on raske muuta. Tõeliselt järeleandmatuiks

<sup>1</sup>) Human Nature and Conduct, lk. 112.



ja raskesti murtavaiks tegureiks inimühiskonnas kujunevad siis ainult harjumused. Kui konservatism end üldse millegagi laseb õigustada, siis küll selle harjumuste järeleandmatusega.

Säärasest inimloomuse käsitusest võib otseselt tuletada mõningaid tähtsaid kasvatus ülesandeid. Sest kui tahame juhtida inimloomust paremale sotsiaalsele eluvormidele, peame püüdma muuta harjumusi. Sotsiaalse elu uuendamise seisukohalt kujuneb kooli tähtsamaks ülesandeks luua eluvorme, mis noorte inimeste ühistunde viiksid avardamisele ja süvenemisele. Ja kool peab seda uut soovitavat ühiskonda *en miniature* teostama. Sest alles siis, kui õpilane koolis kohtab kõiki uue ühiskonna häid elemente ja harjub neis elama, võib saada kool kohaks, kus pidevalt „rekonstrueeritakse“ sotsiaalset elu. Kool Dewey mõttes pole mingi isoleeritud „tuleviku saar keset olevikku“. Dewey nõustub muidugi selle Rousseau väitega, et lapseal on omaette väärtus, et lapse elu ei saa ega tohi käsitella kui ainult ettevalmistust täiskasvanu elule. Kuid kooli ei tohi isoleerida olemasolevast ühiskonna elust ja kultuurist. Dewey ei poolda Rousseau poolt toonitatud looduse ja kultuuri, elu ja kultuuri vastuolu. Elu on Dewey arvates dünaamiline kasvamisprotsess ja ta käsitab teda alati sotsiaalse eluna. Kool peab seepärast endasse üle võtma sotsiaalses elus kujunenud haridusväärtusi ja haridusjõudusid; ta on koht, kus need väärtused ja jõud edasi antakse noorele generatsioonile. Aga mitte ainult edasiandmine, vaid ka sotsiaalse elu „rekonstruktsioon“, sotsiaalse elu mõtte ja tähenduse avardamine peab toimuma kooli kaudu. (Järgneb).

## **Algkoolide lõpuaktused pidulikumaiks!**

*Joh. Lillmaa.*

Mida pühitseme, ja miks ei pühitseta algkooli lõpupäeva?

Pühitseda isiklikus, riigi- ja ühiskonnaelus harvatoimuvaid nähteid ja sündmusi erilise pidulikkusega on muutunud meil traditsiooniks. Päeva suurus ja tähtsus õieti olenebki tublisti just pidulikkusest, sest viimane ümbritseb pühitsetava päeva erilise võlu-oreooliga, mis jätab meie mällu unustamatu pildi. Mida suurem on pidulikkus, mida laiemalt ta haarab meid ümbritsevat elu, seda suuremana näib mälestuspäev ja seda püsivam mälestus jääb tast meile.

Riigielus pühitseme Vabariigi aastapäeva, Võidupüha, Jüriööd ja kurbigi hetki (3. jaan., 1. dets. jne); ühiskonnaelus on mälestatavad suurmeeste sünni- ja surmapäevad, ka Raamatuaasta, Emadepäev, Ülikooli mitmesajaastased juubelid, 100-aastane „Kalevala“ — Soomes. Isiklikus elus järgnevad, peagu eranditult kõigil: ristsed, pärastiste igaaastaste või aastavahemikkude järele korduvate sünnipäevapühitsemistega, leeripäevad luterlastel, pulmad ja — matused. Ka kesk- ja ülikooli lõpetamispäevad on tõusmas ausse, ainult algkoolide lõpupäevade väärikas tähistamine on seni jäänud unustusse. Ristseil, pulmadel ja matuseil on tuhandete aastate jooksul usulisil aluseil kujunenud kindel traditsioon, ka leeripäevade pühitsemine on küllaltki pidulik, sest leeriõpetus oli ju kord ainukeseks „peakooliks“, nagu hüütakse teda praegugi

veel rahva suus mõnel pool, kuid sundusliku alkoholi ajalugu on veel lühikene ja seepärast algkooli lõpetamine ei ole suutnud äratada rahvas erilist pidulikkuse-tunnet, kuna enamus praegusist isadest- emadest ise ei oma 6-klassilise algkooli lõpu-suursündmuse elamusi.

Algkooli lõpetamine väärrib aga kindlasti pidulikku mälestamist.

On ju algkooli ainukeseks haridushälliks enamikule meie maaõpilastest ja kuueaastane koolisviibimine on aeg, mis on küllaltki kaalukas osa kogu elust. Seda rohkem, et selle aja jooksul on saadud alus elus tarvisminevaile teadmistele ja oskustele, alus esimesele teadlikule arenemisastmele.

Mõned võivad väita, et meie 14-aastane algkooli lõpetaja on liiga noor seks, et saada aru pühitsetava päeva tähtsusest, kuid olen veendunud, et meie noor 14-aastane algteadmistega varustatud maailmakodanik suudab ka ise teadlikult ja heameelega osa võtta oma pidust. See päev kujunegu vähemalt leeripäevataoliseks, pidulikumakski veel, sest 2-nädalase leerilõpetusaja asemel mälestatakse ja pühitsetakse 6-aastase alghariduse omandamise võidupäeva.

Millises seisukorras oli ja on praegu lõpupäevade pühitsemine enamikus meie algkoolis?

Kogunetakse tavaliselt tööriideis argipäevasesse saali, kui see üldse ole-mas, või jagatakse klassis, kus on istunud samade tuhmunud seinte vahel kuus aastat, lõputunnistused kätte, surutakse heal juhul nii mõõdamines lõpetajate käsi, öeldakse paar „mõistlikku“ sõna eluks kaasa, jäetakse mõned veel vii-mast korda koeruste pärast kinni — ja algkool ongi läbi. Nagu sulane oleks lõpetanud oma aastatöö ja saanud kätte töötasu ühes peremehe jumalagajātu lisandiga, et „nojah!“ Kodus isa-ema vaevalt märkavad oma lapse erilist otsivat mõtiskelevat meeleolu sel päeval; hea kui tuleb meelde küsidagi, et „noh?“, mille peale laps vastab niisama lakooniliselt, et „jah!“. See tähen-dagu, et algkool on lõpetatud. Siis ema-isa käsivad lapsel ise vaadata kapist või sahvrist toitu ja tulla ruttu appi või järele põllule — tööle, sest nüüd on ju see koolisündus läbi. Nüüd ei tarvitse enam aega „raisata“, nüüd läheb lahti „mõistlik“ töö. Tihti lapsi ei lubatagi enam viimisel päeval kooli, vaid tuuakse tunnistus varem ära või lastakse see tuua teistel õpilastel.... Nii kurv on pilt, liialdamata. (Annaks taevas, et mulle vasturääkijaid oleks rohkem!) Mälestan oma algkooli-lõpetamise päevi. Kuigi need ei olnud päriselt nii proosalised, tundsin siiski hinges suurt-suurt tühjust ja tahtsin, et kõik oleks pidanud olema kuidagi teisiti. Olime olnud koos, olime õppinud ühiselt ühises koolis ühise armsaks saanud õpetaja juhatusel, kuid nüüd lõppes see kõik nii lühidalt, elu oleks äkki nagu libisenud käest, ilma et midagi kindlamat, ümarikumat oleks jäänud lõpust järele. Meele mõlkus veel kaua väike ekskursioon kuhugi kõrge mäe otsa, kus saime olla koos koduselt ja vabalt, kuid see oli varem, kaua enne kooli lõpetamist. Lõpupäev aga jäi tõesti halliks ja see hallus kandus ellugi tüki ajaks kaasa, kuni uues koolis uute sõprade seltsis asus rinda uus kodusus. Maa-alkkooli lõpetajaid aga, kelle ainukeseks haridusehälliks ongi 6-klassiline algkool, me ei tohi niisama hallidena lasta koolilõpupäevalt linnu-parvedena laiali kirjudesse, enamikus (kahjuks!) hallidesse kodudesse, kus nad mattuksid kurvatooniliselt enestesse, muutuksid esiisadena hallideks ja sautare-dena sammeldunuiks. On ju erandeid, paljugi häid erandeid, küllaltki pidu-likke lõpuaktusi ja oma laste suurpäevade väarikat hindamist vanemate poolt, kuid neist üksikuist häist erandeist kujunegu üldine eranditu pidulik algkoolide, eriti maa-alkkoolide lõpupäevade pühitsemine üle maa!.

## Kuidas see toimuks üldjoonteski?

Noore inimese kogu algkooliaeg olgu külvatud hiilgavate rõõmupärleiga, iga-aastane klassikursuse lõpetamiseaktus olgu pidulik väikseile mudilasile, et nad tuleksid uuel aastal ilusate mälestuste õhutusel rõõmsaina ja helgeil meelil jälle kooli tagasi, eriti täielikuks kujunegu aga lõpupäeva pidulikkus koolist jäädavalt lahkuvaile.

Koolis ei tee erilisi raskusi ehitada tolmuvaba ja seks päevaks eriti koristatud saal või klassi-aktuseruum rohelisega, lilledega vaasides, kardinatega, linade ja lippudegagi. Nooremad „õed-vennad“ pakuvad ehtimiseks südi oma abi selles kindlas teadmises, et kord näidatakse sama lugupidamist neilegi, nende aupäeval. Asetatagu lõpetajad istuma aukohtadele, eraldatuna teistest, tähistatagu nende rinnad kodumaa-lilledega. Lõpetajad ise olgu pühapäevlikult korrastatud, tüdrukud ilusais heledavärvilisis rahvariideis, noorteorganisatsioonide liikmed (kodutütred, gaidid, noorkotkad, skaudid) vormides. Palutagu aktusele lastevanemaid, kohalike omavalitsuste esindajaid, hariduslike-, noorsoo- ja teiste organisatsioonide juhte. Selles pidulikult ehitatud ruumis ja pidulikus õhkkonnas aktus alaku palvesõnade ja laulu või mänguga. Orkester koosnegu paremal juhul oma kooli vilistlasist. Koolijuhataja tuletagu lühikeses ülevaates meelde kogu möödunud koolipäevade tööd ja püüdeid, alates ajast, kus praegune lõpetaja pisikese jütsina täsis kooli ema või vanema venna saatel. Ärgu unustatagu ka vanemate osa lapse koolisaatmisel. Siis selgitatagu noorte elluastujate tulevikutööd, ning koos õpetajaga antagu neile kaasa õnnesoove ja jumalagajātu-tervitusi. Peatse nägemiseni! Koos lõputunnistustega võimaldatagu tunnistustesaajaile kingiks väikesi mälestusmärke. Neid muretsegu kool, õpetajad, kaasõpilased või vastav organisatsioon, kelle ridadesse noor lõpetaja on tulevikus teretunud liige. Siis järgnevad vastuvõtutervitused omavalitsusejuhtidelt ja organisatsioonide esindajailt. Lapsed on nüüd „arved“ kooliga lõpetanud, nüüdki neid ei jäeta jõude üksi tuule-tormi tõugata, vaid neid ootab ühiskond. Vallavanem oma tervituskõnes soovib, et noorist lõpetajaist võrsuksid edasipüüdlikud ja korralikud kodanikud, tasuks ja uhkuseks oma koduvallale. Kaitseliidupealik rõhutab alatist valmisolu isamaakaitseks ja soovib tublidele poistele kiiret arenemist meesteridadesse jõudmiseks. Naiskodukaitse esinaine tervitab eriti tüdrukuist-lõpetajaid — tulevasi usinaid naiskodukaitsjaid ja oma kodu kaunistajaid. Spordiseltsi esimees võib juba päevagi kindlaks määrata, millal uued liikmed võiksid ilmuda esimesele kehakasvatustunnile. Koolis oli võimlemine, nüüd sama töö jätkub sihikindlalt eriorganisatsioonis. Hariduseltsi esindaja tervitab samuti noori ja selgitab vabaharidustöö, kui koolis alatud teadmiste omandamise loomuliku jätkamise tarvidust ning tähtsust jne. Tervitavad ka tuletõrje ja teiste ühingute esindajad, kes loodavad noorist lõpetajaist tulevikuski häid liikmeid oma organisatsioonidesse. Haridusministrilt, karskusseltsidelt ja mitmeilt ühinguilt kaugelt ja ligidalt on saabunud tervitusi, need võetakse vastu ovatsioonidega. Eriti rõõmsad ollakse tervituste üle, mis on tulnud naaberkoolidelt ja koolidelt naabermaist — Soomest, Latviast. (Peame isegi meeles oma naaberkoolide ja naabermaa koolide lõpupäevi!).

Muidugi ütlevad hüvasti, tänavad ja annavad lubadusi-töotusi lõpetajad isegi. Väikseilgi mudilasil on midagi ütelda või mõni varem-õpitud sobiv laulukene ette kanda oma lahkuvaile suurile veljile-sõsaraile. Pärast kõike seda, pärast lõpplaule, ühist hümmi isamaa auks, pärast lakkamatuid käepigistusi ja viimseid hüvastijätte lahkuvad noored algkoolilõpetajad isa-ema või vanemate

seltsiliste saatel oma kauaaegsest teisest kodust ja heast sõbrast — koolimajast. Kirju on lahkujate pere. Mõni sõidab hobusega, mõni autogagi, kuid kõigi lahkuvate käte lehvitustele vastab orkester kohase lahkumismarsiga, mille helid kostavad veel kaugele üle kinkude ja metsatukkade taha minejate kõrvu ja jäävad helisema nende hinges kodu- ja koolivahelise sooja sidemena pikemaks ajaks. Vast surmani, kuid kindlasti seni, kuni nende omad lapsed lähevad jälle kord pisikeste mudilastena samasse armsasse kooli.

Kodus on heade seltsiliste või sugulaste poolt valmistatud auvärv, maja ehitus rohelisega, tuba pühapäevlikult helge ja kaunis. Ükskõik, milline on kodu, pühapäevlikuks ja ilusamaks saab muuta igat ruumi. Vanemal, värskete ülevate muljete tõttu, mis saadud koolis nähtud-kuuldud aktusetundidelt, jätkub koduski pisut aega vestelda oma inimesest-lapsega, küsitella ta muljeid-arvamisi kooliajast ja selgitada ühiselt kavatsusi tulevikuks.

Vanemadki võivad valmistada oma lapsele algkooli lõpetamise puhul rõõmu mõne kingi näol. See võib olla küllaltki väarikas, muidugi jõukohane. Soojad sukad-kindad tulevaseks vabaks talveks, värsked võigi pehme leivaga täidavad kuluka kingi aset, kui nad tulevad päeva tähtsust hinnates soojast südamest.

On koos ka sugulasi, külalisi. Toimub perekondlik erakordne lõunalaud.

Õhtul koolis viimne ühine oleng teelauaga, mille korraldustööde muredest tulevad lõpetajad võimalikult vabaks jätta. Teelauast võtaksid samuti osa eelpoolnimetatud auvõõrad. Ärgu puudugu pidulauaski lilled, mäng, laul, õhtukohased soojad sõnad ja rõõmus meel. Siin näidatagu noorile eeskujulikkude lõbusat noorte-olengut, mis peaks noori hoidma langemast labaseisse kõrtsikampadesse. Olengule järgnegu tants, seltskondlikke mängu, ühislaule. Siis lahkutakse lõplikult küll koolis, kuid kohatakse lõpetanuina varsti spordiväljal või mujal.

### Mis kasu on sellisest pidulikkusest?

Me jätame noorde hinge mälestuse ühest ilusast kordumata päevast, mis heidab sooja helki kogu kooliajale ja koolile. Külvame sellega armastuseteri kodu ja koolivahelisele jahedale kivipinnale. Me loome noores inimeses optimistliku teadmise, et ta on, et ta vähemalt võib olla kasulik ja teretulnud seltskonnaliige, kelle sirgumist, katkestamatut enda edasiarendamist ja suurde perre astumist juba oodatakse. Me ei lase noorel lahkujal minna oma ühetoonilisse argiellu unustatuna, mahajäetuna, arana, me ei viska lõpetajaid algkoolist välja, vaid me saadame neid sooja käepigistusega töötama kodupõldudele. Tulge jälle kooli tagasi nõu küsima, tulge omavalitsustesse või organisatsioonidesse, te olete juba kõikjal tuntud ja teretulnud külalised! Koduski hinnatakse teid väarikalt, kogu ümbruskond hindab teid, sest tollest pidulikust lõpuaktusest ja päevast on säilinud kõigil mälestus, et teie olete lõpetanud algkooli. Te teate seda ise kõige rohkem, sest teie mälestus lõpupäevast on suurim kõikidest. Ja te olete julged ja uhked, sest olete jõudnud täita oma kohustuse enda ja isamaa vastu. Ka teisedki, kes varem loiult päevi veeretasiid koolisundusest vabanemise poole, nüüd piduliku lõputseremoonia õhutusel püüavad saavutada oma elutöö algstaadiumi 6-klassilise algkooli lõpetamise näol.

Kogu algkooliaeg olgu noorele inimhakatusele ilusaks mälestuseks, kuid eriti helge olgu 6-aastase õpingu viimne lüli — algkooli lõpuaktus. Olgu ülev meeoluline koolis, kodus ja seltskonnas — mitte ainult üksikuis kultuursemais kolkais ja kooles, vaid eranditult kogu Eestis! Selleks õpetajaile ja koolijuhatajaile aktiivset algatusvõimet juba käesolevaks kevadeks!

# Kool ja ajaleht.

Andres Pärl.

Koolitegelaste poolt mitu pubku kõnes olnud sopakirjanduse vastu võitlemise küsimus on teravasti eluliste näidetega õpetajaskonna silme ette mananud terve rea tõiku, kuidas paljud raamatud ja nende kõrval ka suur osa ajakirjandust kõike seda maha kisub, mida kool ehitab.

See etteheide pole tehtud kitsas „koolmeisterlikus“ vaimus, vaid on leidnud ka teaduslikku tõestamist.

Selgusele jõudmiseks mida õpilased ajalehtedest loevad, on korraldatud vastavate küsimustega ankeete. Neist ankeetidest on selgunud, et õpilased kuni gümnaasiumi kõrgemate klassideni ei teadnud midagi poliitilistest päevaküsimustest ja väga vähe ka muust kultuurelu avaldustest, sest kõike seda nad ajalehest polnud lugenud. Küll aga olid kõik õpilased lugunud igasuguseist roimadest, skandaalseist või pikantseist kohtuprotsessidest ja muust selletaolisest.

See kõik aga puudutab meie ajakirjanduse haigeimat kohta, sest seal üleliia hoolitsetakse kõige sensatsioonalse eest. Kui suuresti ajakirjandus sellele libedale teele on sattunud, tõendavad jällegi vastavad andmed.

Mõned aastad tagasi tegi keegi saksa teadlane, vastavat küsimust arutades, kindlaks, et üks sealseist juhtivaist ajalehtedest tõi 1.—14. detsembrini 150 üksikut roima kirjeldust; 30 a. tagasi, samas ajavahemikus aga esitas sama leht vaid kolm sellesisulist teadet. Seega oli „kuritööde“ osakond 30 a. jooksul kasvanud 50-kordseks.

Samad arvud maksavad meil võib-olla veel suuremal kujul, sest nende ridade kirjutamisel tõi üks meie soliidsemaid päevalehti ühes oma numbris 18 üksikut roimakirjeldust — teadet ja peale nende veel ühe kohtusse läinud Inglismaa „kõrvakiilu-loo“.

Nii ilmuvad peaaegu igas ajalehenumbris terved pikad veerud kõike „põnevat“ ja pikantset, mille järele mass januneb. Neis pikkades ja iga päev ilmutavates kirjeldustes saab alatum mõrvar päevakangelaseks — teataval määral kuulsuseks. Mõrv ise aga omandab teatava romantilise värvingu.

See kõik on järjekindel umbrohu külvamine kasvutuse radadele. Teame ju kõik, et noorukite eneseläbilöömise- või maksmapanemise tung (Selbst-durchsetzungstrieb) on paljude juures nii tugev, et parema võimaluse puudumisel haaratakse ka kõige halvema järele, et aga kuidagi tõmmata endale ümbruse tähelepanu. „Kuulsuse“ ihas, kui seda kuidagi pole saadud rahuldada, on nii mõnigi nooruk läinud vabasarma, või saanud muidu kurjategijaks.

Neil põhjusil on ajakirjandus kooli kõrval muutunud kaugeks võõrkehaks, millele paljude õpetajate arvates ei tule koolis üldse tähelepanu pöörata. Ollakse kaugel mõttest juhtida õpilased positiivsele ajalehe lektüürile, rääkimata ajalehe kasutamisest õppetööl.

Hoolimata ajalehe halvast küljest, ei tohiks õpetajaskond temast siiski vaikides mööduda. Selleks on väga kaaluvad põhjused.

Ajalehe osa tänapäeva ühiskondlikus elus on nii suur ja ulatuslik, et temaga on seotud tuhandete niidikestega nii teaduslik, kunstiline kui prak-

tiline elu. Elulähedusest, ükskõik mis mõttes, ei saa ajaleheta rääkida. Tema tarvitamist koolis õigustavad, isegi teevad sunduslikuks terve rida väga tähtsaid asjaolusid.

Peale kooliaja on ajaleht suuremale osale inimestest ainukeseks haridusallikaks. Ta värskendab oma mitmepalgelise sisuga paljusid elus vajalikke kooliteadmisi, säilitab ja edendab kirjakeele tundmist. Viimane asjaolu on meie kirjakeele kiire arenemise tõttu määratu tähtsusega. Tuues mitmesuguseid isiku huvikohaseid küsimusi, säilitab ajaleht lugemise-ostkust ja õhutab mõtlemist mitmesuguste küsimuste üle. Ajaleht on asendamatuks teeks, mis kooli viib kontakti tänapäeva vahelduva eluga. Ta on ühtlasi ka vahendiks, mis asjatundvais kätes võib süvendada õpilase kasvatuses ja teadmiste täienduses kooli ja kodu koostööd. Leidub ju ajalehes terve rida igasuguseid teateid, mis puudutavad koolis õpitavaid teadmisi, ühtlasi aga paeluvad ka vanemate huvi: Teame ju kõik, kuidas näit. maailmasõja ajal paljud õpilased omandasid selge ülevaate Euroopa riikidest, nende piiridest ja tähtsamaist linnadest just ajalehe, kodu ja kooli-geograafia koostöö tagajärjel. Paljudes kooli õppeainetes ei taha just seepärast edasijõudmine edeneda, et kodu omapoolse huviga ei kinnita õpilases nende tähtsust.

Neil kaaluvail põhjusil peaks ajaleht leidma tee kooli. Iseäranis nüüd võib see tulla kõnesse, sest viimase aja poliitilise pöördega on käinud kaasas ajalehtede sisu tunduv paranemine. Kogu rahva arenemise ja kasvatuses huvides jääb siin siiski veel soovida, et ajalehtedel lubataks roimade puhul nentida vaid tööka; et keelataks igasugune pisisjasusse tungiv kõrvallektüür, mis tihti, nagu öeldud, kaldub andma kogu sündmusele romantilist kõrvalmaiku.

Ajalooliselt küsimusele vaadates näeme, et ajalehtede tarvitamine ja soovitamine tänapäeva koolitöös ei tohiks tunduda liialdatud modernitsemisena, sest side kooli ja ajalehe vahel on võrdlemisi vana.

A. 1685 tõendab Zittau gümnaasiumi rektor Christian Weise omas *Schediasma Curiosum de lectione Novellarum*, et ajalehte saab kasuga kasutada ajaloos, geograafias, poliitikas ja kasvatuses. Ta nõudis ka tegelikult õpilastelt ajalehe sisu üle diskuteerimist.

Sama mõtet väljendab ka Kaspar v. Stieler omas „Zeitung-Lust und -Nutz“ a. 1695. Ta ütleb et ajalehed on igale tarkusele juhatamise aluseks. „Wer Zeitungen nicht achtet, der bleibt immer und ewig ein Stümper in der Wissenschaft der Welt“.

Hoopis omapäraselt võttis asja Jak. Paul Marperger 1656—1730. Tema soovitas, et kõrgemad koolid ajalehe väljaandmisest kordamööda osa võtaksid. Ka ajalehe tsensuur, mida Marperger paratamatuks pidas, pidi seisma gümnaasiumi rektori kätes.

Tähtsamaid 18. a. s. publitsiste Aug. Ludwig Schlözer pidas a. 1777 kõne ajalehe haridusväärtusest ja nägi selles tähtsat „kunsti“, kuidas õpetada õieti ajalehti lugema.

Need mõtted ei jäänud vaid hüüdjaiks häälteks. A. 1738 on teada, et Osnabrücki gümnaasiumi rektor Joh. Christ. Köcher laskis oma õpilasi proovikõnede ainet ajalehtedest koguda. 18-nda sajandi viimasel kolmandikul seadis Lippstadti gümnaasiumi rektor Joh. Gottfr. Nonne, kes ise välja andis kohalikku ajalehte, oma kooli n.n. ajalehetunni.

Et ajaleht vahepeal koolist eemale jäi, johtus mitmest põhjusest. Esi-  
mesena neist tuleb nimetada õpperaamatute ja mitmesuguste materjalikogude  
ilmumist. Viimaseid on kollektiivsel õppetööl kerge kasutada ja see ei nõua  
õpetajalt aine valikul erilist peamurdmist. Teiseks ajalehest võõrdumise  
põhjuseks sai ajalehtedes maksvusele pääsev partei-poliitiline seisukoht.  
Selle kõige kõrvale ilmus viimasel ajal ajalehesse ka eetilisel ohtlik külg,  
mis sunnib ettevaatusele ajalehe kasutamisel.

Hoolimata tänapäeva ajalehe mõningaist puudusist on viimase aja pe-  
dagoogiline uuendusliikumine töökooli ja individuaalse tööviisi rõhutamisega  
ajalehe uuesti kooli toonud.

Nüüd hinnatakse ajalehte tema eluläheduse pärast. Kuna ta igale ini-  
mesele on eluliseks tarbeasjaks, on paratamatu, et kool valmistaks noorsugu  
ette selle vahendi mõistlikuks ja kasulikuks kasutamiseks.

Vähe on teisi selliseid elunähtusi ja küsimusi, mis ühes oma lahend-  
damise vajalikkusega pakuvad ise oma lahendamiseks kõigile kättesaadavat  
materjali. Ajaleht on rikkalikuks ja tühjaksammutamatuks toormaterjali  
varaaidaks, mida saab kasutada iga aine õpetuses. Vaatleme seda ligemalt.

Moodses didaktikas on maksvusele pääsenud vaade, et õppeplaan-  
ipärane õpetus vahelduks n. n. juhusliku õpetusega. Viimane seisneb  
selles, et võetakse kõnelusse kas õpilaste elus või väljaspool kooli juhtunud  
sündmus, mis parajasti paelub õpilaste huvi ja on neis esile kutsunud tea-  
tavaid elamusi, sest sellistel eeldustel jääb kõnelus kõige paremini meele.  
„Elu suurte ülesannete käsitletu, maailma tõsiste ja näiliste varade hinnet  
ja palju muud väärtuslikku antakse edasi kõige paremini juhusliku õpetuse  
teel“ (M. Kampmann, Didaktika lk. 6).

Selleks juhuslikuks õpetuseks pakub ajaleht igale õpetajale äratust  
ja külluses igasugust ainet.

Juhusliku õpetuse aluseks saavad siin teated igasugustest päevasünd-  
mustest, alates muutustega ilmastikus ning juhtudega „maakera elus“ (upu-  
tused, maavärisemised, tulepursked jne.) ja lõpetades tähelepanu-vääriivate  
sündmustega ühiskondlikus elus — töö, teaduse, kunsti ja poliitika elus.  
Kingsepalikult sai aru koolitööst see õpetaja, kes vaikis surnuks Jaapani  
maavärisemise sellepärast, et see parajasti polnud kavas.

Kui koolitööl vaigitakse surnuks igapäevased teated tähtsaist elunäh-  
tustest, siis on kool kui surnute maja, kus püütakse elu puhuda kopitanud  
luudesse, kuna väljaspool seda surnukambrit tukslev elu ise värsket õhku  
hingab. Ajaleheteated juhusliku õpetuse alusena muudavad koolitöö  
eluks selle õiges mõttes.

Seda enam aga saab rakendada ajalehte plaanikindlasse õpetusse. Vae-  
valt leidub mõni ala, milles ei saa ajalehte kasutada.

Kõigepealt pakub ajaleht keeleõpetuses igasugust materjali keele  
ja stiili tundmaõppimiseks. Fõljetonid teatavas murdes pakuvad sagedasti  
väga lõbusat materjali tutvumisel murretega. Juhuslikult võivad paljud  
päevasündmused pinda valmistada ka teatavate luuletuste päheõppimisel.  
(Üleujutused — „Tubli mees“ jne.)

Kohalikud ajalehed toovad sageli huvitavaid teateid vanust kombeist,  
kodumaa looma- ja taimerügist, ajaloost ja majanduselust. Kuna see kõik  
on võimalikult huvitavalt, paljude piltidega ja tihti uute avastustega värskest  
serveeritud, siis on see parimaks materjaliks kodumaa tundmaõppimisel.

Muidugi peab õpetajal selle kõige juures olema kriitilist meelt nii palju, et suudaks tõde eraldada sensatsioonalsest ja aprillinaljast.

Iseäranis tuleb hinnata ajalehte maateaduse alal. Ta toob paeluvaid kirjeldusi võõrastest maadest ja inimestest, reisikirjeldusi jne. Need kõik on jällegi enamasti piltidega kaunistatud ja kindlasti esitatud nii, et „kõik loeksid“. Sel kujul pakutud ja väljavalitud kirjelduste kõrval kahvatab enamik vastavate õpperaamatute kirjeldusi, sest kõik, mis sel alal veel mõned aastad oli klassiline ja väljenduselt ületamatu, on nüüd sageli vananenud. Soliidse ajalehe andmed on alati värsked. Et sel alal tihti kirjeldusi avaldavad paljud meie omad vastava ala eriteadlased, siis peab küll kahetsust avaldama, kui kool need jätab kasutamata. Ärgu pahandagu maateaduse õpperaamatute kirjutajad! Õpilased loevad kolm korda suurema huviga Islandi elust, loodusest jne. nende meeste ja teadlaste pikki kirjutusi, kes tegid kaasa sõidu meie heeringalaevastikuga, kui teie õpperaamatust kuiva mõnerealist kirjeldust. Vabandust! ja omandavad sellest vähemalt kaks korda selgema ja püsivama pildi.

Ka loodusõpetusele pakub ajaleht abi, tuues teateid loodusevaatlustest, mida ei leidu üheski õpperaamatus. Siin esineb kirjutusi meie põlluviljadest, viljapuudest, taimedest ja lilledest. Sageli tutvustatakse uute kasulikkude taimesortidega ja puudega. Väga tihti need kirjutused taotleavad sihte, mis aitavad kaasa riigi ja rahva majanduslikule hüvangule. Kui sellised kirjutused ka koolis leiavad kõlapinda, siis võib olla kindel, et nad tõesti saavad kasu.

Taimeriigi kõrval leiab elavat käsitlust ka loomariik. Siin on talumees leidnud künka alt terve hulga madusid, seal on nähtud hunti ja lastud maha suur ilves. Sama ka võõraste maade loomade kohta. Edasiarendatult viivad need kirjutused omakorda maateaduse juurde. Millised kohad kodumaa pinnast on enam metsastatud? jne., jne.

Teated tehnilistest uuendustest, -masinatest, elektrist, mootorvankritest, radiost jne. viivad õpilased füüsika ja keemia probleemide juurde.

Selle kõige kõrval esineb igas ajalehenumbris igasuguseid arvulisi andmeid: gaasitarvitamise, põllumajanduse saaduste ja metsa väljaveo ning rahakursi teateid, elu- ja tulekindlustusseltside kuulutusi vastavate arvudega, pankade aruanded jne. jne., võimaldavad lahendada kõiki elus vajalikke arvutusülesandeid. Need on tihti huvitavamad kui — „kaupmees müüs“, „ostis“, „vahetas“ ja „segas“.

Isegi religiooni- ja moraaliõpetuses võib ajaleheteateid kasutada. Siin avalduvad eluliselt igasugused inimvaimu ja meelsuse küljed. Teated vabadussõja tublidest meestest ning nende kangelastegudest toovad elavalt silme ette kangelaslikkuse avaldumise ja selle õilsuse. Õnnetuste ja roimade teadetes tuleb nähtavale, kuhu võib viia kergemeelsus, hooletus, vihastamine, petmine, asjatundmatus, suur omakasupüüdmine jne. Kõike seda täiendab lahter „Kohtukojast“ seega, et näitab millise palga pärivad kõik seaduste vastu eksijad.

Selliste tegeliku elu nähtuste arutamine viib ajakohasemale kõlbeliste normide tundmisele kui tihti võõravaimuline Vana-Testamendi lektüür; vähemalt saateainena pakub see viimasele suurt abi.

Seega on ajaleheteksti juures olulisemad töövõimalused märgitud. Edasi vaatleme selle töö menetelu.



Kogumine mängib ajalehe tarvitamises suurimat osa. See on ideaal-semaid algasid, mis viib ülesande- ning sihiteadliku töömenetelu kaudu õigele tööelamusele, harjutades tähelepanu pikemalt püsima kindla ülesande juures. Pole ühtki tööala, kus oleks võimalus pakkuda väärtteoseid või kõrgemakvaliteedilisi saadusi ilma tähelepanu püsiva pingutuseta. Viimane asjaolu väärib iseäranis koolitööl silmaspidamist, kus iga 50 minuti järele järgneb kaleidoskoobilise kiirusega töö vaheldumine. Tegelikult elu nõuded on siin hoopis vastupidised: nõutakse tähelepanu pikemat püsimist ühe kindla ülesande juures. Kool peaks seda võimaluse piires pidama silmas, muidu kasvatab ta õnnetuid inimesi, kes ei kõlba ühelegi tööle.

Kogumine, ligemalt mõteldes, on koguni iga töö sügavaim tuum. Et midagi ütelda, kogutakse mõtteid; et midagi teha, kogutakse materjali ja töövahendeid.

Ajaleheteksti juures on kogumisel võimalik silmas pidada kõiki võimalikke tööjaotuse aluseid. Siin otsib ajalehest üks õpilane võõrsõnu, teine, kutsete nimesid, kolmas, keelelisi lühendusi jne.

Kogutakse ka pilte, neid klassifitseerides: meie tähtsad riigimehed, vabadussõja kangelased, kirjanikud, kunstnikud, teadlased, ilusad kodumaa ja võõramaa maastikud, kodumaa ja võõramaa taimed ja loomad, moodsed liiklemisvahendid jne.

Ajalehematerjali kogumine võib käia teatava aineala läbivõtu eel. Õppeaasta alul annab õpetaja teatavad kogumise ülesanded, silmas pidades õppekava. Ta ütleb näit.: „Pange tähele, mida on ajalehest leida riikidest: Soome, Rootsi jne.; maailmajagudest: Austraalia, Aafrika jne.; mäetööstusest, võõramaa taimedest, loomadest jne. Lõigake artiklid ja pildid välja ning hoidke alal, meil läheb seda materjali hiljem tarvis“.

Kogumine võib ka mõne aineala läbivõtule järgneda, siis on sel korramise ja piiritlemise tähtsus.

Loomulikult kogub ka õpetaja ajalehtede väljalõikeid, abistades seega õpilaste kogumist ja silmas pidades ka oma huve.

Mõned kogutud ajalehelõigetest, kus hästi ülevaatlikult ja elavasti mõnd ala kirjeldatakse, loetakse klassis ette. Harilikult annab õpilane oma kogutud materjalist aru. Teised oma kogudega piiritlevad esitatud materjali. Kui iga õpilane ühe kindla teema jaoks on materjali kogunud, esitatakse lõpul vabal klassivestlusel peavaatepunktid ja iga õpilane annab siis aru, mida ta selle üle on kogunud.

Tihti on materjalid nii ulatuslikud, et õpilased peavad otsima üles olulise, et mitte aine küllusse uppuda.

Iga ajalehematerjal äratav õpilased mitmesugustele küsimustele. Nii mõnelegi neist võivad nad ise pärast vähest järelemõtlemist vastata; teistel juhtumisel ammutatakse teateid sõnaraamatuid, entsüklopeediaid, kooliatlastest jne. Seega juhib ajaleht sundimatult nende vajalikke abinõude tarvitamise õppimisele.

Paljudel juhtumisel äratavad ajalehematerjalid õpilasi iseseisvale vaatlusele. Kohalik ajaleht tutvustab mõnikord tähelepanuvääri väärtteoseid ja kaugemas ümbruses, nagu seda on vanad ehitused, mälestusmärgid, matuspaigad, geoloogilised ja taimestikulisel iseärasused jne. Ekskursioonidel vaadatakse seda kõike järele, kui õpilased ise juba pole omal käel nendega tutvunud.

Mis puutub ajaleheteksti üldisesse läbitöötamisse, siis mängib siin suurimat osa kriitiline töö. Seda nõuab juba ajalehe iseloom, ühtlasi ka õpilase pärastine elu. Kriitiliselt töötab õpilane, kui ta ajalehes esitatud

tõigad arvamistest suudab eraldada, kui ta mitmete ajalehtede teateid ühe ja sama tõiga juures võrdleb, kui ta ajaleheteadet tõsielus järele proovib, kui ta küsib vanemate inimeste — õpetaja arvamise järele.

Rahva ja riigi arengu huvides on, et nende inimeste arv suureneks, kes suudaksid ajakirjandusele kriitiliselt suhtuda. Páris õieti ütleb H. Gaudig kusagil, et paljude puuduste hulgas, mille all inimesed kannatavad on saamatus ajalehe eest kõige ohtlikum. (Paul Fickeri järgi.)

Kui rahvas on kasvatatud teadlikule, kriitilisele ajalehe lugemisele, siis pole kunagi karta, et tühjad ja õõnsad ajalehesõnad võiksid rahva viia roopast välja kuristikku äärele. Siis kaovad ka igasugused tsensuuri tarvidused, sest teadlik, kasvatatud, riigimeelne lugejaskond jätab juba isegi kõik omakasu alusel seisjad kombineerijad ja õõnistajad kuivale. Selleni ei jõua aga rahvas kunagi, kui kool jääb ajalehe vastu ükskõikseks.

Kirjandust: **Roloff**, Lexikon der Pädagogik, V Bd. „Zeitung“ pp. 973—976.

**Paul Ficker**, Didaktik der neuen Schule, Osterwieck-Harz, 1930.

## **Moe element kooliuuendustöös.**

*E. Kull.*

Elu, liikudes looduse roobasteil, kõigub teatavate piirpunktide vahel. Kord kaldub mõttemaailm ühte äärmusse, kord teise, ja vaim kui võimu kandja lohistab selle mõjul enda taga ka reaalelu kõigis ta vormes.

Kahekümnenda sajandi alul tasandas vaimumaailm teed liberalismile ning individualismile ja rahvaste tulekahju maailmasõja näol põletas läbi vana korra köidikud. Realiseeriti peas pakitsevad mõtted, loodi äärmisele vabadusele põhjendatud riigi kui kõrgeima ühiskonna organisatsiooni struktuur. Ka meie väikest kodumaad, kuigi see oli küllalt kaine, valdas valitsev vabameelusus kui mood ja iseseisvus rajati äärmise demokraatismi vundamendile.

„Vabadus — on suurim eneseohjeldus!“ — ütleb Rousseau. Ja eneseohjelduse puudumine või õigupoolest selle raskus ilmes varsti tegelikult elus nii Lääne-Euroopas kui meil. Saadi aru, et oli satunud elu ühte äärmusse ja algas vaimumaailma tervenemine, liikumine keskmise poole, millele järgnes varsti ka igapäevane elu oma vormes.

Meie kodumaale selles suhtes pöördepunktiks oli praeguste riigijuhtide ametisseastumine ühes mõningate järgnevate ajalooliste sammudega ja nüüd võime ütelda, et liigume kindlal sammul tervenemise poole, selle elu tõenäolise keskmise poole, kus vigade hälve üha väheneb.

Seda tervenemist ja pöördumist paremale ei ole kahjuks märgata kooliuuendustöös. Ikka veel sammume osalt äärmise liberalismi teedel. Ei tahaks hukka mõista kooliuuendustööd — seda ei tohi ega saagi, kui viimasele vaadata kui otsingule ja püüule täiuse poole. Kuid praegune kooliuuendustöö on seotud moe elemendiga, teatavate võtete koguga, mis tahavad olla ainuõiged ja lõplikud, leides selleks põhjendusi isegi psühholoogia ja filosoofia vallast. Muidugi on võimalik igale moele leida oma argument, sest filosoofilise peenutsemisega on võimalik igat tõde seletada mitmeti. Ei tahaks aga uskuda, et

praegune argumentatsioon on lõplik, mida ta ei saagi olla, sest siis oleks ka arenemisel lõpp, kuid tegelik elu näitab, et absoluutsest tõest oleme veel lõpmatu kaugel.

Kui pedagoogilises kirjanduses tehakse juttu kooliuuendustööst, siis rõhutatakse ikka ja alati mingit „moodset pedagoogikat“. Kas on siis inimese areng alluv mingile muutuvaile seadusile, mis moodustaksid teatavad tsükliid, nii et käesoleval aastakümnel tuleks kasvatada lapsi üht viisi, järgmisel aga hoopis teisiti, milles ilmestuks tõekspidamiste muutuvus ja perioodilisus nagu riidetuse moes? Või tuleks „moodse“ all mõista vaid eksperimentaal- ja individuaalpsühholoogia või psühhoanalüüsi võtteid! Ka see ei õigustaks seda, sest „moodne“ on ikka midagi muutuvat, mööduvat; eksperimentaalpsühholoogia eduks aga on teaduse võidusammud ja need on enam-vähem püsivad.

Inimhinge elemendid on ikka suuremalt osalt muutumatud ja kasvatuses kui hinge harimises ei tohiks rääkida selliseist ajaga muutuvaist moodsetest, s. o. moodsetest pedagoogikast. Neil kaalutlusil ei leia ma tõesti sobiva olevat mõiste „moodse“ tarvitamiseks nüüdse pedagoogika piiritelul. Ühtlasi annab see end järeldada, et kord viib meid areng ka ülimumoodse pedagoogika sfääridesse. Veel enam aga ei kõlba mõiste „moodne“, mis igapäevases elus isegi väga kergekaalulise varjundi on omandanud, kasvatuses teaduse kui väga tõsise ja põhjapaneva teaduse arengufaaside piiriteluks. Nüüd aga tahaks ülitada neid kodanikke, kes on saanud „moodse“ pedagoogika kaitse all erilise soodustuse ja pretendeerivad tõe ainuõigusele.

Individualisatsioon kasvatuses. Mäletame veel kõik väga hästi neid aegu, mil Viin kui kooliuuendustöö tsentrum oli pedagoogide Mekaks. Paljud meie õpetajaist käisid seal „palverännakuil“. „Palverännak“ iseenesest pole halb, ta kinnitab nii mõnegi südant ja on soolaks tuimuse korral. Aga kui „palverännaku“ tagajärjel laskutakse fanatismi, siis on ta mõju tõesti negatiivne.

Esimeste pääsukestena toodi meie koolesse äärmise vabaduse mõte, nii õpetusse kui kasvatusse. Lapse puhas (?) hing muudeti ebajumalaks, mille ees kasvataja pidi oma põlvi nõtkutama ja sillutama teed lapse „minale“. Ei tohtud kätega puutuda temasse, pidi lastama tal vabalt areneda ja tõusta lumiste kõrguste poole. Igasugune ohjatõmme „mina“ arengusuunangus oli vägivald, isiksuse jalge-alla-tallamine, oli „mina“ vabaduse vägistamine. Kasvataja tahte pealesurumine oli taunitav; võis vaid kaugelt varjatud niiditõmmetega natuke juhtida teelt eksinud hinge. Laps pidi arenema individuaalsete kalduvuste kohaselt.

Milliseid tagajärgi andis selline individualisatsioon? Kõige pahemaid! Ühiskond oli viidud äärmise lõhestuseni, ei mõistetud üksteist, puudusid ühised teednäitavad paleused, kõik elu pidi pöörlema vaid indiviidi „mina“ ümber. Kui elu aga ei andnud end petta, siis oli virisemist ja nuttu. Individualisatsiooni pooldajad ütlevad tavaliselt, et selline erikalduvuslik kasvatus kujundab tugevaid isiksusi, ja mida tugevam indiviid, seda tugevam ka ühiskond. Ühele tasemele viimine nõrgestavat aga kollektiivi.

Vaatame, kas seesugusest lapsest, kelle hinge kasvatusradadele puistati vaid lilli, keda kindel õpetajakäsi ei tohtinud juhtida, võis võrsuda sisemiselt kindel ja ühtlane isik? Vist küll ei! On ju teada, et praegune psühholoogia ei pea lapse hinge (sünni hetkel) kaugeltki puhtaks paberileheks. Sinna on juba palju kirjutatud päriuslikul teel ja elu arenemisega ümbrus ja teised

tegurid kirjutavad — isegi sirgeldavad — ikka enam ja enam, mida ükski kummi ega kustutusvahend ei kõrvalda. Pärvus ja ümbrus kirjutavad väga tihti palju negatiivset. Kas siin individualisatsioon on lubatav? Ei! Kasvatatus on aga üks see punane pliiats, mis katsub halba sirgeldust hinges retušeerida, püüab korraldada hingeidud positiivses suunas ja täidab lüngad. Aga et kasvatusel on täita vaid murdosa hinge kujundamisest positiivses suunas, siis peab pedagoog intensiivselt kasutama selleks antud aega. Kasvataja tahe peab üle kanduma õpilasele, peame tihtigi lapse individuaalsuse kannale astuma ja liigliha ära näpistama. Laseme aga lapsel vabalt areneda ta kalduvuste kohaselt, mis võivad olla vägagi negatiivsed, siis ei jõua ta sise-misele ühtlusele. Selline isik võib küll kanda kõrgel oma „mina“, näidata seda kogu rahvale, kuid seesmiselt on ta tühi ja õõnes. Sääraste isiksusist koosnev ühiskond ei saa kunagi pretendeerida ühtlusele ja tugevusele.

„Inimene on ühiskondlik loom!“ — ütles üks tuntumaid kreeka filosoofe. See postulaat leiab jälle üha suuremat poolehoidu nüüd viimaste aastate vaimukandjate poolt. „Sotsiaalne kasvatus esikohal, koomale read, liitugem tugevamini, suuremat sisemist ühtlust!“ — need on viimase aja hüüdsõnad ja nad ei ole tuulest võetud, vaid seda dikteerib elu ise, kui me tõesti tahame püsima jääda kollektiivina kui rahvus ja riik. Aga et kollektiiv oleks tugevam ja ühtlasem, selleks kasutagem ära inimhinges juba olevad sotsiaalse looma tundeid ja, kasvatajad, arendagem neid veelgi, surume teisi hingeelemente alla, ohjeldame neid ja soodustame seda, mis võimaldab kompaktsel kollektiivi tekkimist ja alalhoidu, millest oleneb ka indiviidi olemasolu. Isik teenigu ühiskonda, kollektiivne mõtlemine esikohal, see on edu pant. Meil kui väikerahval on see aga otse olemasoluküsimus.

Individuaalne tööviis. Individualisatsiooni tehniliseks võtteks on individuaalne tööviis, mida praegusel ajal niipalju kiidetakse kooliuuendustöö esindajate poolt. „Ärgu õpetagu õpetaja seda, mida laps võib leida raamatust või milleni võib ta ise jõuda iseseisva vaatlemise ja uurimise abil!“ — see on individuaalse tööviisi eestvõitlejate lipukirjaks. Antakse vaid tööjuhatus, töömenetlus — külm, hingestamatu, ja usutakse, et see on kasvatav õpetus; loodetakse, et surnud trükisõna, äärmine abstraktsioon suudab abitu lapse viia elamuste lätsesse, emotsionaalse maailma juurde, ja usutakse pimesi, et trükimust suudab künda lapse vaimupõllule sügavaid, kustumatuid vagusid.

See on vaid möe-uuduse eelistamise tagajärjel tekkinud miraaž. Kiiresti areneva elu veski jahvatab nüüd meile lõpmata palju ideid, mis paljusid väga meelitavad, kuid kõik ei kõlba elu alusmüüriks. Peab olema ka kriitilist meelt, et neid pures tunda, milline on maitsev, milline ei. Säärane heas usus kasvatus- ja õppetööle rakendatud uudne töövõte on ka individuaalne meetod. Ei läbata ta juures peatuda arvustava pilguga, ei kontrollita tagajärgi, vaid sukeldatakse temasse ainult sellepärast, et ta on moodne. Töö tagajärjed aga võivad olla üpris halvad. Illustreerigem näitega.

Algkooli vanema klassi õpilane võttis läbi möödunud õppeaastal individuaalse tööviisi rakendusel ja vastavate tööjuhatusel alusel ühe eesti kirjaniku teose. Õpilane koostas eeskujulise kava, tõi välja tegelased, iseloomustas neid, vaatles stiili, kirjutas välja kõnekäänud, tundmatud sõnad ühes seletustega, mis olid antud lugemispala all ja lõpuks täiendas seda illustratsioonidega. Töö oli väga korralik, puhas ja lehitsedes käsikirja jäi mulje, et tööd oli tehtud mehiselt. Lasksin samal õpilasel suuliselt iseloomustada teose peategelast, küsisin nime: õpilane vahtis mulle suuril silmil otsa, nagu küsides — ei tea,

miks õpetaja nõuab seda kõike temalt, see on ju seal kirjandis. Juhtisin õpilase tähelepanu asjaolule, et see kõik oli ikka tarvis jäädvustada ka mällu ja kirjandis tehtud kokkuvõtte peaks olema vaid äratõmme. Laps aga vastas rahulikult — ei jäänud pähe. Tööd aga tehtud oli palju. Juurdlesin kaua, kus peaks peituma viga. Olen ehk halb õpetaja. Kuid tööjuhatus, mille järgi õpilane töötas, oli koostatud meie tuntuma koolimehe poolt ja nii ma ei saanudki näidata oma pedagoogilist võimetust. Raamat kui algallik — ka parim, mis leida turult. Mina õpetajana klassis olin tähtsusetta isik. Viga jäi otsida vaid töövõttes.

Üks eksperimentaalpsühholoogia võttest on enesevaatlus. Kasutasin seda. Lasksin kerkida vaimusilma ette oma koolipõlve neil hetkil, mil tarvitasin ka individuaaltöö võtteid — muidugi teadmata ta olemasolust ja ta suuarest tulevikust — peamiselt aga lektüüri alal. Kas oli mul selliseid juhtumeid, et lugenud läbi mõne teose, ei teadnud peategelase nime? Jah, tõesti oli! Lugenud läbi tõlkeromaani, kus esines mõni inglasest Dwigthy või Chertsey, ei teadnud ma peategelase nime, kuigi õppisin juba inglise keelt ja gümnaasiumi õpilaseks pidi mul olema nime mällu jätmiseks juba küllalt suur tähelepanu kontsentratsiooni võime. Mis keskkooli õpilasele võõrsõnad, seda on algkooli omale emakeel.

Individaalsel, vaikel lugemisel ei hääldata sõnu, kõrv ei kuule; pikema, raskema sõna juures ei jõuta isegi mõiste täielise selguseni, faabulast tabatakse vaid üksikud niidid, ja kui õpilasel on veel kuulmismälu, siis pole sugugi ime, et õpilane ei mäleta peategelase nime. Trükisõna on ju iseenesest elutu, ja kuidas sama sõna võib elavaks saada lapse hinges, kui õpetaja ei hingesta seda. Materialistlik maailmavaade on maha käinud, üha enam annab nüüdne teadus maad nägematu, kõikeelustava jõu — hinge tunnustamisele. Ärgem siin luutkem ka õpetajat kui hingestatut isikut raamatu ja õpilase vaheliselt teelt. Õpetaja on klassis selleks, et ta hingestaks ümbritsevat maailma ja transformeeriks seda lapsepäraseks ning kallaks selle oma hinge kaudu lapse omasse. Raamat on vaid leppemärkide kogu, mis aitab meenutada ununevat.

Jälle au sisse õpetaja elav sõna ja rohkem hinge, siis võime rääkida tõelisest kasvatavast õpetusest. Individuaalse tööviisi teoreetikud annavad küll täie tunnustuse kasvatakse eelisele õpetuse ees, kuid individuaalse meetodi käsitusel ei ole see milgi tingimusel saavutatav.

Intellektuaalse töö alahindamine. Vana kooli suurimaks paheks oli mälu liigne koormamine. Koolitöö kandis dotseerivat iseloomu. Õpetaja, istudes kateedril, pilk suunatud vaid raamatusse, luges ette vastava kvantumi külma tarkust, ilma arvestamata, kas see leidis teed õpilase hinge või ei. Õpilane aga pidi kõike seda kindlasti niisama elavalt ja ladusalt ette vuristama järgmisel tunnil.

Niisama kaugel kui õpilasest oli kateedril istuv õpetaja, niisama kaugel oli õppetööst hing, puudus kontakt ja koostöö õpetaja ja õpetatava vahel. Maailmasõjajärgsel otsingute perioodil tehti küll ka klassitoas vaikne revolutsioon: põletati kateeder, õpetaja isik toodi õpilastele lähemale, püüti teatavate mehaaniliste võtete (heuristiline meetod, probleem — küsitlus ja nüüd individuaalne tööviis) abil luua kontakti õpetaja ja õpilase hinge vahel, kuid paljad tehnilised võtted ei annud soovitud tagajärgi, sest võtte jääb ikka ainult võtteks, kui teda hing ei teeni. Enam hingestatuks võtteks võiks nimetada heuristilist meetodit, nüüd propageeritav individuaalne tööviis aga on kaugenemine lapse „minast“.

Vana kooli töömenetlusel oli õppetöö tõesti mäluväsitav ja raske. Kuid pesuveega ei tule välja visata last. Endiste aegade halbade töövõtete kõrvaldamisega nüüdsest koolist ei tule kõrvale heita intellektuaalset tööd ega seada teda alamale väärtusastmele kultuuri edasiviivate teiste tegurite seas. Ei ole mõeldav kasvatus ilma õpetuseta ja vastupidi. Nad on ühe ja sama raha kaks külge: kull ja kiri. Äärmise liberalismi ajastul tauniti isegi mõõdukas intellektuaalne töö ja kui väga hoiatatakse liigse teadmiste pagasi andmisest õpilastele isegi nüüd. „Enam kasvatust, vähem õpetust — mälu koormamist!“ — kõlab kõikjal. Koorem aga ei nihku, eetiline külg noorsoos on üha murettekitavam. Kus on viga? Mulle näib, et seletust tuleb otsida Krölovi valmist „Luik, vähk ja haug“. Niikaua kui pole koostööd, võrdvõimelist koostööd mõistuse ja hinge arendamises, ei nihku koorem paigast.

Hinge olemasolu küsimus on praeguse teaduse kohaselt lahendamata: kas ta eksisteerib iseseisvana või on ta vaid puht-füsioloogiline nähtus — seda ütelda meie ei tea. Kuid igal juhtumil, arvestades tegelikku elu, tuleb eeliseisukorda asetada intellekt, intellekti arendamine on esmajärgulise tähtsusega. Teritades mõistust, avame tee ka kasvatuslikule elemendile. Mida suurem teadmiste maht, seda kõrgem intellektuaalne võime ja sellest olenevalt seda enam kvalifitseeritud ja kõrgem ka kasvatuslik tase. Teisest küljest tuleb kahtlemata siduda õpetuslikku momenti ning intellekti arendamist ka hinge elemendiga, s. o. hingestada elutut teadmiste pagasit, tõstes ta kvalifikatsiooni. Nii näeme lahutamatu koostööd intellektuaalse töö eeliseisukorraga ja nii võime vaadata õpetusele ja kasvatusle tõesti kui sama raha kahele küljele — kullile ja kirjale. Järelikult: ärgem alahinnakem intellektuaalset tööd õpetuses ja kasvatuses, vaid käsitlegem seda hingestatult.

Koormame ehk sellega jälle liialt lapse mälu?! Minu arvates ei, kui nõuda intellektuaalset tööd parajuse piires. Lapse mälu maht on suur, laps otse põleb teadmiste janus, ja tarkuse terakeste raskuse all ei nõrke noor kunagi. Väsitavaks muutub pakkumise meetod ja töövõtte; me ei oska avada neid luugikesi, kust saaks mälusalvedesse kühveldada tarkuse kuldteri, vaid me taome suurhaamriga vastu kolpa, uimastame last valevõtetega. Jälgides koolitööd klassis, võime tähele panna, et õppetöö sisult ei ole õpilasele koormav, kuid just istumine ja halvad töövõtted väsitavad neid äärmuseni. Individuaalse tööviisi rakendusel saavutame küll välist aktiviteeti õpilaste poolt, kuid sise-maailm on passiivsus ise. Kui aga tõesti peakski tekkima olukord, et me last üle koormame õpetusega, siis loodus on ise meie vea kõrvaldamiseks meie aju varustanud võimega visata liigne üle parda või õigemini — lasta liigseil muljeil laskuda alateadvusse. Kui aga õpetaja hingestab teadmiste pagasit edasiandmisel, siis ei ole sellist kartust. Hea kaup leiab alati minekut. Aga et olla hea kauba tootja, selleks, õpetajad, ärgem olgem käsitöölised, kes sellipaberite saamiseks on õppinud selgeks vaid mõned töövõtted, vaid olgem kunstnikud, valades oma tõe hinga, siis meie pakutav tarkuse kuldtera ikka leiab tee lapse mõistusse ja hinge.

Kokkuvõtteks. Need mõttemõlgutused ei tahaks olla kooliuuenduslaste tööle kaigaste kodaraise pildumiseks. Pedagoogilise uuendustöö eestvõitlejad olgu aukohal. Otsimine, mis viib tõele ligemale, on ülimal määral tervitatav. Kuid elu praegusel ajal on niivõrd komplitseeritud ja laiaulatuse-line, et parimgi teadlane ei suuda haarata omal alal kõike, vaid ta silm näeb vaid ainult kitsast sektorit. Seesugusel otsingul tihti kaldutakse üksikasjade rõhutamisele, üldistamisele ning unustatakse koostöö põhimõte, andes liigse kaalu

mõnele üksikvõttele. Sellise liigse kaalukuse on praeguses kooliuuendustöös omandanud just individualisatsioon ja individuaalne tööviis peamiselt algkoolis, kuna kärbitud kaaluga esineb intellektuaalne töö. Ma ei eita täiesti individuaalset tööviisi kui võtet. Seda on tarvitatud juba väga ammu ja see on õigupoolest vana tuntud võte, kuid nüüd ta esineb uue sildi all ja erilise kunstliku kaaluga. Endise kooli iseseisvad kirjandid, referaadid, mitmesugused harjutused, õpilase poolt kodus läbitöötatud kirjandus, kõik need on individuaalse töö sugulusvõtted ja sellistena jääb nende koht ikka kooli. Oleneb vaid olukorrast, kus tuleb kord neile rohkem kaalu anda (mitmeklassilises komplektis) ja kus vähem (üheklassilises komplektis). Seada aga jooksev klassitöö täiesti abstraktseile tööjuhatusile, see on liialdus. Õpetajat kui hinge on ju nii vähe, ja miks hülgame ta hoopis. Intellektuaalse töö kaalu vajaduse tõstmise põhjusi puudutasin eespool.

Nüüsiis, ma ei taha maha teha ühtki meetodit, ja seda ei saagi, aga ei saa ka ainuõigeks tunnistada ainult üht. Meetodi küsimus peab olema tihedasti seotud võtte kaalu küsimusega. Võtete rohkus ja koordineatsioon, need peaksid olema kooliuuendustöö kandvaimad talad. Õpetaja hing aga peab selle tegema elavaks. Mida enam hinge koolitöös, seda tugevam saab inimehoone ja seda tugevam ka riik. Miks tihti inimene, kes ei tunne õpetamiskunsti tehnilisi võtteid, osutub siiski heaks pedagoogiks? Tal on palju hinge, kõikeelustavat hinge, tal on pedagoogilise töö intuitsiooni, teatavat vaimset võimet, mis sisaldab kunsti elementi.

Egas Pestalozzigi polnud kuigi hea meetodik ja kui pedagoogide isa pole ta meile jätnud mingit ainuõigete võtete kogu ega kasvatusetehnikat. Inimesena oli ta meist kõigist aga kõrgem ja ärgem unustagem seda vaimu, vaid käigem ta järele. Kooliuuenduslased, tungige enam ligemale pedagoogika kui kunsti olemusele ja töötage selles suunas, siis liigume kindlasti tõele ligemale ja ehk siis me õpetajad väärime ka kunagi tulevikus kandma Pestalozzi hauakivile raiutud sõnu: „Inimene, kristlane, kodanik. Kõik teistele, enesele ei midagi“.

## Internaadi korraldus ühes maa-alkkoolis.

*J. Uustalu.*

**Kooli suurus. Ruumid.** Kõnesolev S. algkool asub mitte just jõukas vallas. Elanike arv vallas 1350. Valla ülal pidada on kaks kooli. Üks neist on ühekomplektiline umbes 30 õpilasega, kuna kõne all olev kool on kahekomplektiline kuueklassiline kool 75 õpilase ja kahe õppejõuga.

Koolimaja on ehitatud ministeeriumikoolina. On olemas kaks ruumikat klassi. Üht ruumi, endist kolmandat klassiruumi, kasutatakse nüüd võimlemis-, mängu- ja käsitööruumina. Peale elmistele on olemas magalad poeglastele ja tütarlastele, köök ja endine eriline poeglaste köök, mida kasutatakse praegu söögitoana. Poiste sahvriks on mugandatud endine trepikoda, tütarlastele on toidukapid koridoris. Trepikojas on riidevarnad. Käimla asub koolimajas. Käimlas on 2 istekohta tütarlastele, 1 istekoht ja pissuaar poeglastele.

**Laste arv internaadis.** Kool asub üsna hõredalt asustatud maa-koahas, võrdlemisi kaugel küladest. Koolimaja ümbruses on siiski väike asula, kust käib koolis 15 last, s. o.  $\frac{1}{5}$  laste koguarvust. Igapäevase kooliskäimise kauguse järgi jagunevad õpilased järgmiselt:

alla 3 km . . . . .	31 õpilast	41%
üle 3 „ . . . . .	15 „	20%
internaadis elab . . . . .	29 „	39%

Arvestades läbipääsuteid, peaks üle 3 km koolimajast kaugel elavaist õpilastest koolimajas ööbima veel 7 last. Tegelikult ööbijatega kokku oleks see arv 46 või 61% õpilaste koguarvust.

**Internaadis toimlevad isikud.** Tegelik asja korraldamine internaadis on internaadi juhataja ülesandeks, kelleks on naisõpetaja. Internaadi juhataja kohuseks on ka arvepidamine toiduainete ja rahade üle ja toiduainete hankimine tal kasutada olevate krediitide arvel.

Õpilaste isetegevuse ja omaabi mõttes valitakse nende eneste poolt nõndanimetatud perevanem, kelleks on enamasti vanemad tütarlapsed.

Õpilaste eneste kulul on ametis keetja, kelleks on juba kauemat aega kooliteenija abikaasa. Keetja tasu on 50 senti lapselt internaadikuus (mille pikkus on neli nädalat). Keetja võetakse ametisse koolijuhataja poolt ja allub temale.

Internaadis ettetulev jõukohane töö (kartulite koorimine, toidu lauale ja nõude laualt kandmine jne.) sooritatakse õpilaste poolt salkade viisi. „Teenistuses“ olevaid õpilasi kutsutakse korralisteks. Korraliste salgad moodustatakse nii, et seal oleks ühtaegu nii vanemaid kui nooremaid õpilasi. Salku püütakse hoida paaritu arv, et ühel ja samal salgal ei tarvitseks teenistuses olla üks ja sama nädala päev, sest mõnel päeval on ülesanded raskemad, teisel kergemad.

Üldine korralvalve on kõigi õppejõudude hooleks, kes on korrapidajaiks vaheldamisi. Igapäev on õpilaste hulgast internaadis kaks korrapidajat: poiss ja tüdruk tähestikulises järjekorras internaadi ruumis väljapandud nimistu järgi. Internaadi korrapidajaile on määratud teatavad ruumid (magala, teatav osa koridori jne.), mille korrahoiu eest nad on vastutavad. Öhtusel õppimisel on tüdruk ja poiss vaheldamisi valvel. Päevasel klassi korrapidajal on oma ülesanded ainult klassis.

Asja üldine korraldamine internaadis kuulub muidugi koolijuhatajale.

**Ühissöögi korraldusest.** Olulisem osa internaadi korraldusest langeb ühissöögi korraldamisele. Ühissöögiks valmistatakse kolm korda päevas sooja toitu. Erandid on esmaspäeva hommik ja laupäeva õhtu, kuna püha-päevaks koolimaja jääjaid juhtub harva.

Internaadis kehtib neljanädalane ajaüksus (internaadi kuu). Täieliku ülalpidamise tasuks tuuakse iga lapse eest toiduaineid järgmistes kvantumites:

kartuleid . . . . .	16	kg
liha (arvestamata konte) . . . . .	2	„
rõõska piima . . . . .	6	„
tangu . . . . .	0,4	„
nisujahu . . . . .	1	„
kapsaid . . . . .	0,8	„
porgandeid . . . . .	0,4	„
tee, kohvi, soola ja vürtsi ostuks . . . . .	10	sent



Kohapealseiks turuhindadeks ümberarvutatult läheb see toidukvantum maksma Kr. 3.50.

Lapsed, kes võtavad osa ainult tee- ja kohvijoomisest, maksavad 10 senti tee ja kohvi eest ja 20 senti keetja tasu.

Internaaditasu kas toiduaineis või rahas tuuakse ära kuu esimese poole jooksul. Erand on piimaga, mille kohta maksab erikord. Harilikult tuleb toiduaineid kokku sel määral, et ei ole tarvidust mahukate toiduainete panemute järele.

Toiduaineid võtab vastu keetja ja annab toojale kviitungi. Tuuakse enamasti kuhjaga mõõdud, kuid on olnud ka juhtumeid, et toodi alaväärtuslikke produkte. Luku taha ei ole võimalik toiduaineid panna, aga ei ole ka märgata olnud varguse juhtumeid.

Internaadi juhataja peab õpilaste kaasabil materjali ja rahasaamise üle proviandi- ja kassaraamatut, kus iga õpilase kohta on oma eriarve.



*S. algkooli õpilased ühislauas.*

**Toidu valmistamisest ja söömisest.** Õpilaste söögikaarti püütakse võimaluste piires mitmekesistada. Peale igapäevase kohvi hommikul ja tee õhtul saavad õpilased lõunaks liha- ja piimasuppi, putru, kartuleid, mõnikord ka praadi. Õhtuti antakse koorega kartuleid ja kastet. Leib, või, moos, suhkur on igaühel omalt poolt, kuna sellepoolest on maitset ja tarvidused lahkuminevad. Oleks aga küll soovitav, et teatav miinimum rukki-leiba antaks ka valmislõigatult ühissöögi poolt lauale.

Tähtsad ülesanded on õpilaste poolt valitud perevanemal. See määrab piimatoomise korrad, valvab, et oleks varuks toitu, jaotab liha, palub sööma ja peab kontakti internaadi juhatajaga ja keetjaga.

Õpilased võivad ka ise endile toite valmistada ilma palgalise abi tarvitamata. Seda tehaksegi; poisid küll mitte. Sel puhul antakse internaadi juhataja poolt juhatusi, kuidas toiduvalmistamist otstarbekamalt korraldada. Mõned suuremad saavad toiduvalmistamisega omal käel üsna hästi hakkama. Omal käel toiduvalmistamine leiab aset peamiselt sügisel ja kevadel, kui koolimajas ööbijate arv selleni väheneb, et enam „ei jõuta“ palgalist keetjat ülal pidada. Valmistatakse aga ka ühissöögist saadavale toidule lisaks endale veel magusamat ja maitsvamat. Seda kõike keelata ei saa, kuid kord köögis jätab sel puhul rohkem soovida. Üldised keedunõud ja köögitarbed on kooli poolt, kuna isiklikud taldrikud, tassid, klaasid, lusikad, noad, kahvlid on igapäev enesel.

Keedupuud ja vee toimetab kooliteenija igal juhul kööki.

Omavalmistatud suurel vaheajal õpilastele ka sooja teed. Müüdi 1 sent klaasitäis suhkrustatud teed. Praegu enam ei keedeta, sest et ostjaid on niivõrd vähe, et ei tasu keetmist. Karastava lõunaote pakkumine lastele jätab veel paljugi soovida. Praegu on veel lastevanemate arusaamisest, kas nad lapsele kuiva leiva kõrvale midagi veel hommikul kotti panevad või ei. On aga ka neid, kes rüüpävad pudelist piima, kohvi või teed.

**Korrapidajate magalal.** Magamisruumi on nii poeglastele kui tütarlastele tarvilisel määral. Voodi toob iga õpilane ise, kuid on vaja, et neid oleks ka kooli poolt. Voodiriided koosnevad aluskotist, kahest linast, tekist ja padjast. Pesu vahetatakse normaalselt iga kahe nädala takka. Maksab nõue, et puhastamata jalatseid ei tohi magalal olla, ei tohi sinna toiduaineid kanda ega seal süüa.

Voodiriideid tuulutatakse igal teisipäeval ja reedel. Tundub puudust kõrenditest, millele tekke ja voodipesu võiks riputada.

Õpilastel on luba päeval viibida magalal. Seal on neil olemas ka laudu, pinke, peegleid, riidevarnu. Koduskäivail õpilastel ei ole luba viibida ilma ööbijateta ja nende kutseta magalal.

Kooliteenija äratab õpilased hommikul kell 7. Kohe pärast riietumist avatakse tuulutid ja seatakse voodid korda. Puuduvate õpilaste voodid seatakse korda korrapidajate poolt.

Magama heidetakse kell pool 10. I, II ja III klassi õpilased lähevad harilikult varem magama. Kell pool kümme korrapidaja õpilane (kelleks on õpilased IV, V ja VI klassist) puhub tule, kuid süütab öölaterna, millega võib öösel väljas käia. Pärast lämbi kustutamist peab valitsema vaikus.

**Haigestest ja õnnetusjuhtudest.** Haigestumist juhtub internaadis tihti. See on õpetajale väga tülikas asi. Tuleb ihusoojust mõõta, ravimeid anda, kompresse panna jne. Kuid ka korrapidajale õpilasele on ülesandeks tehtud haiget aidata (süüa ja juua tuua ja muid haige soove täita). Väga kohasteks abilisteks on Noorte Punase Risti ringi liikmed, õigupoolest osa neist, kes on koondunud n.n. samariitlaste salgaks. Kooliteenija kohuseks on tuua ja tühendada ööpott, kui haige seda tarvitab.

On juhtunud, et öösel magalal keegi äkki ägedasti haigestub või sünnib muud õnnetust, siis korrapidaja õpilane on kohustatud kohe äratama üht õpetajaist.

Tuleõnnetuse vältimiseks ei ole lubatud koolimajas ega selle ümbruses liikuda lahtise tulega. Ei ole õpilastel ka lubatud ümber paigutada lampe. Ka on kooliteenijale kohuseks tehtud hoida veereservuaaris alalise

tagavarana vähemalt 30 liitrit vett. Hüdropult on saadavas kohas ja õpilasi selle käitlemisega tutvustatud.

**Aja jaotus internaadis. Vabaaja kasutamisest.** Hommikune koolitundidest vaba aeg kulub enda puhastamiseks, hommikuseks jalutuskäiguks, istekohtade kordaseadmiseks jne. Pärast koolitunde on lõunasöök. Siis on 2 tundi vaba aega jalutamiseks, mängimiseks, kelgutamiseks, uisutamiseks jne. Õhtust õppimist on esimesel kolmel klassil 2 tundi, teistel 3 tundi ühetunnilise vaheajaga. Õigupoolest on see aeg küll pikk, sest 6 tundi koolitunde ja 3 tundi ettevalmistust on 9 tundi igapäevast tööd. Kuid vähemaga ei saa õppekavade ja kontrollijate nõudeid rahuldada. Seda tõendavad õpilased ise.

Õpitakse ühes klassis 300-küünlase petrool-hõõglambi valgusel. Õppimisaeg k. 5—7 ja k. 8—9 p. l. Valjusti lugemine on teataval ajal lubatud.

Päris vabaaja otstarbekamaks korraldamiseks ei jää õpetajail palju aega. Ka on ainelised võimalused üsna piiratud, mille tõttu puuduvad kunstlikud kelgumäed, liuväljad, pallid. Siiski leitakse aastaaja-kohaseid mänge õues ja toas, korraldatakse retki metsa ja jõe äärde. On kehtiv nõue, et üle 20 minuti kooliõuest lahkumiseks läheb tarvis õpetaja nõusolekut.

**Õpilaste omaabi internaadis.** Ei peeta otstarbekohaseks, et õpilased, kellest mõni juba üsna suur inimene, naudivad ainult teiste hoolt ja muret. Seepärast on õpilaste hooleks kergemad tööd, korrashoid ja valve, haigete aitamine, ruumide tuulutamine, voodite kordaseadmine. Kuna mõned kaheksa-aastased lapsed ei saa hästi toime oma voodi ülestegemisega, riietumisega, isegi leivalõikamisega, siis on neile õpilasile, kes ei ole veel 10 aastat vanad, vanemate õpilaste hulgast aitajad määratud, keda parema nimetuse puudusel kutsutakse patrooniks. Selle kohuseks on oma hoolealusele olla abiks ja nõuandjaks nii internaadis kui väljaspool internaati.

Nooremad ja nõrgemad õpilased on internaadi tööst vabad. Nende eest teevad vanemad kaasõpilased. Kuid jõudumööda peavad ka nooremad kaasa aitama: seda-teist tooma, viima, edasi teatama jne.

**Õpilaste suhtumisest internaadile.** Õpetajate võrdlemisi suur töökoormatus ei anna mahti internaadi korraldamises panna rõhku detailide viimistlemisele. Kooli ülalpidaja poolt ei ole ka võimalusi loodud ületada ainelisi takistusi, mis ei võimalda paljudele kehvadele võtta osa internaadi elust. Alul nägime, et umbes 15% õpilasist, kes oma kooliskäimise kauguse tõttu peaksid ööbima koolimajas, käivad mööda halbu teid igapäev 5 km tagant koolis. Mis on selle põhjuseks?

Sellele küsimusele vastatakse, et ei ole võimalik tuua lapsele koolimajja voodit ja voodipesu. Ei olevat võimalik tuua ühissöögi toite, ühissöögi hulgas olemine minevat kalliks jne. Sel põhjusel mõned üksikud, kes küll ööbivad koolimajas, ei võta osa ühissöögist. Vanemad ütlevad, et nende laps ei söö ühissöögi toitu, kuid tõeliku põhjusena tundub ikkagi teatav ettevaatlikkus kuludes. Teised vanemad sellevastu ütlevad, et vähemaga on võimatu last koolis elatada. Kõige tõsisem takistus internaadi korralduse 100%-liseks teostamiseks tundub olevat vanemate kehvus ühes arusaamise puudusega lapse tervishoidlikest nõudeist.

Üldiselt suhtuvad õpilased väga hästi internaadi korraldusele. Ka lastevanemate poolt ei ole kuulda olnud ühtki etteheidet või nurisemist.

**Tasu töö eest internaadis.** Internaadi korraldamine ja korrashoidmine ei ole kerge töö. Märksa mugavam on olek internaadita koolis. Juba õpilaste liikumine ja häälitsemine kooliruumides pärast koolitunde on väga häiriv, kui tahetakse süvenenult teha oma tööd, millest nüüdsel ajal ju ka puudust ei ole. Internaadiga koolis algab õpetaja süvenenud töö mingi probleemi kallal alles kella kümnest õhtul ja kestab üle poole öö. Eriti pingutab närve siis, kui on haigeid.

Kui aga on olukord selline, et õpilased peavad koolimajas ööbima, siis tuleb internaat korraldada. S. algkoolis kehtib internaadi korraldus ühissöögiga juba 25 aastat. Pole hakatud tasu nõudma ega pole kellelgi tulnud meelde seda pakkuda. Seni on tulnud rahulduda teadmise ja tõstiasjaga, et internaadi korraldamisega ollakse kohapeal üldiselt rahul.

## Viis päeva Soome ametivendade keskel.

*Chr. Brüller.*

Märtsikuu 11.—15. päevani peeti Helsingis Soome riigikoolivalitsuse kutsel Soome maakoolinõunikude kongress (Viidestoista Maalaiskansakoulujen piiritarkastajain kokous).

Soome riigikoolivalitsus oli saatnud ka Eesti Haridus- ja sotsiaalministreeriumi koolivalitsusele kutse võtta osa nimetatud kongressist. See kutse võimaldaski mul jälgida meie naabrimaa kooli juhtide tööd kongressil ja külastada samal ajal ka mõnda Helsingi kooli.

Peaa ülearuseks hakata kirjeldama seda ülilahket ja sõbralikku vastuvõttu, mille osaliseks sain Soome haridusministri hr. O. Mantere, Soome riigikoolivalitsuse juhataja hr. A. J. Tarjanne ja Soome ametivendade poolt. Soomlaste südamlikkus nende võõraste suhtes on niigi üldiselt tuttav. Peatun vaid kongressi koosseisu, korralduse ja töö juures.

Kongressist võttis osa 40 maakoolinõunikku (tarkastajat), neist 35 soomlast ja 5 rootslast. Pääle selle töötab Soomes niisama palju linnade omavalitsuste „tarkastajaid“. Need aga puudusid kongressilt. Soomemaa on jaotatud 40 ringkonnaks (piirik). Neist on mõned õige suured, nagu Lapin piiri — 500—600 km läbimõõdult (tarkastaja Antti Hämäläinen), teised aga pinnalt võrdsed meie vähemate maakondadega — Valga- ja Petserimaaga. Rootsi „piirid“ asuvad saartel ning Soome ja Põhja lahe kallastel. Enamik maakoolinõunikest on kõrgema haridusega — filosoofia magistrid ja doktorid. Mitmed neist (A. Salmela, A. Salokannel, A. Sipola, H. Lehto, A. Hämäläinen) on viibinud Eestis ja valdavad võrdlemisi hästi eesti keelt.

Soome koolinõunikude töökoorma selgitamiseks toon siin mõned Soome riigikoolivalitsuselt saadud andmed Soome maakoolide, õpetajate ja õpilaste arvu kohta 1934/35 kooliaastal. Ahvenamaalt andmed puuduvad.

Soomes on kokku 9416 maa-alkkooli üksust 326614 õpilasega ja 13238 õpetajaga.

Keskmiselt tuleb iga Soome maakoolinõuniku kohta 240 kooliüksust, 340 õpetajat ja umbes 8400 õpilast. Selle järele oleksid nagu Soome koolinõuniku töönormid suuremad kui ta Eesti ametivenna omad. Kuid Eesti koolinõunikul lasub välishariduse (lasteaiad, raamatukogud jne.) järelevalve, mis puudub ta Soome kolleegi töökavas.

Mitmesuguseid alama astme koole (kindlaid à 36 ja à 18 nädalat, liikuvaid kahes kohas à 18 nädalat töötavaid koole) on 3716, ümmarguselt 101000 õpilasega ja 3617 õpetajaga (13 meest ja 3604 naist). Ülema astme koole on 5700 (soomekeelseid 5200, rootsikeelseid 500)

226000 õpilasega ja 9621 õpetajaga, sealhulgas 2544 käsitööõpetajat (5409 meest ja 4212 naist). Kokku on soome algkooliõpetajate peres 5420 mees- ja 7816 naisõpetajat. Seega siis ka siin ülekaal naiste pool.

Soome „tarkastaja kokous'ed“ erinevad meie „koolinõunikkude päevadest“ töökorralduselt ja kestvuselt. „Kokous'ed“ astuvad kokku korrapäraselt iga kahe aasta järele ja kestavad 4—6 päeva.

„Kokous“ töötab kahel ringel: üldkoosolekul ja komisjonides. Juba enne kongressi kokkuastumist määrab riigikoolivalitsus komisjonid ja jaotab nende vahel, ettevalmistamiseks kongressi päevakorra punktid. Igal kõnelejal tuleb esineda kaks korda, komisjonis ja üldkoosolekul. Viimasele esitatakse ka komisjoni poolt vastuvõetud seisukohad.



× Chr. Brüller. ×× A. J. Tarjanne. ××× A. Salmela.  
*Soome maakoolinõunikkude XV kongressist osavõtjad.*

Sel töökorraldusel on mitmedki häd küljed. Esiteks pole kongressid mitte nii koorma-  
vad nagu meie kõnedega üleküllastatud „päevad“. „Kokous'e“ tööpäev harilikult algab kell  
10—11, lõpeb kell 16—17 hariliku kahetunnise vaheajaga (kahviloma). Teiseks tagab see kor-  
raldus küsimuste põhjaliku sõelumise ja kaalumise. Selle tagajärjel oligi sõnavõtmine üldkoos-  
olekul väga tagasihoidlik. Kõneldi kaalutult ja asjalikult. Soome koolinõunikud näivad olevat  
häd kõnemehed. Rootslased väljendusid harilikult oma emakeeles, kuigi nad valdavalt korra-  
likult ka soome keelt.

Töö „kokokus’el“ keerles jooksvate koolielu küsimuste ümber. Arutati kooli kasvatust ja õpetust peamiselt praktilisest seisukohast. Puudusid pikad teoreetilised ettekanded. Nii soovitati võtta tarvitusele koolis loodusloo ja ajaloo töövihikud umbes samal kujul, nagu see sünnib eesti koolis. Soovitati loobuda harilikest paksudest lugemikest ja asendada need trükitud lahtiste lehtedega (liikuvate lugemikega). Nõuti koolimajade chitusfondi suurendamist<sup>1)</sup>, raamatukogude asutamist ja kooliraadio<sup>2)</sup> sisseseadmist igasse kooli, internaatide korraldamist pika raadiusega koolide juures. Praegu olevat Soomes vaid umbes 60 internaat. Ettekandes „Kansakoulu — työkoulu“ tuletati meelde vana pedagoogilist tõe, et teoreetiline õpetamine ei anna tulemusi, vaid et eduka õppetöö eeltingimuseks on õpilaste isetegevus. Nõuti koolidelt piibllilugude ja „Kalevala“ käsitlemise, samuti ka karskuse kasvatuse süvendamist.

Valitsuse koolinõunik A. Salmela selgitas uusi koolimäärausi. Võimlemisnõunik pr. Anni Collan nõudis koolide varustamist võimlemisvahenditega ja naiskäsitöönõunik Sievä Karttunen meesõpetajailt naiskäsitöö oskust, et nad tarbekorral suudaksid asendada naiskäsitööõpetajat.

Huvitav on kuulda Soome koolimehe hr. A. Salokannel’i suust meie individuaalõppeviisi hinnangut. Tunnipikkuses ettekandes<sup>3)</sup> — Joh. Käis ja Eestin kansakoulu — analüüsis kõneleja meie kooliuuendust, peatudes pikemalt Joh. Käis’e isiku ja ta pedagoogilis-kirjandusliku tegevuse juures. Ta pidi kokkuvõttes tunnistama, et vähemalt kooliuuenduse alal võib noor eesti kool mõneski suhtes olla eeskujuks vanemale soome koolile.

Huvitav oli jälgida ka õpilaste toitmise küsimuse lahendamist kongressil. Nõuti einete korraldamist kõigis soome kooles; praegu sündivat see vaid 50% ulatuses. Kuid mitte sooja einet, vaid õpilaste söögikaarti tulevat koostada Oslo retsepti järgi: kaks toorest porgandit, tükike juustu, võid, musta leiba ja pool liitrit piima.

Päevakorras seisis ka „jätukukooli“ küsimus (nagu meilgi järelokool). See kool on Soomes sunduslik. Nähtavasti teeb aga ka soomlasile peavalu ja muret selle sisustamine. Terveni viisi koolimeest kõnelesid kongressil „jätukukoolist“, lõplikult otsustamata jäi see küsimus siiski. Lepiti küll kokku, et see kool peaks olema kaheaastane, töötama õhtuti kaks korda nädalas à kaks tundi. Kuid lahendamata jäi „jätukukooli“ tegevuse suund, s.o., kas ta peab oma töös jätkama algkooli üldhariduslikku tendentsi või kalduma kutsehariduse poole.

Koosolekut juhatas rahulikult ja asjalikult riigikoolivalitsuse juhataja A. J. Tarjanne. Ta korraldusi ja ettepanekuid saatsid sagedased koosviibijate poolehoidu väljendavad „hyvä“-hüüded.

Nagu eesti koolinõunikud, on ka soome „tarkastajad“ koondunud ühingusse. Ühingu esimeheks on Hämeenlinna piiri tarkastaja E. Suhonen, liikmeiks muuseum Lahti piiri tarkastaja N. Saarni ja Pieksamäe piiri tarkastaja A. Salokannel.

Helsingi kooles olid kongressi nädala esimesel poolel n.n. suusapäevad. Koolides seisis harilik õppetöö, õpetajad ja õpilased olid siirdunud maale suusatama<sup>4)</sup>. Teisel poolel aga algas jälle õppetöö. Helsingi linna tarkastajate M. Pesonen’i ja dr. R. Engelberg’i lahkkel loal ja saatel esines mulle võimalus külastada mõnda Helsingi algkooli ja lasteaeda.

Helsingis on palju ilusaid ja suuri koolimaju. Uusim ja uhkeim neist on 5-kordne Aleksis Kivi koolimaja samanimelise tänava ääres, milles on 30 klassiruumi kõigi teiste mõeldavate kõrvalruumidega, kuid ometi ei jätku neist klasside üheaegseks paigutamiseks: umbes pooled neist töötavad samus ruumes teises — õhtuses — vahetuses kella 13—18.

<sup>1)</sup> Üheklassilise maakoolimaja normaalseks hinnaks loetakse 140.000 Smk. Ehitamiseks annab riik 20% abi ja 40% laenu. 1937 a. peaks kogu Soome olema varustatud ajakohaste koolimajadega.

<sup>2)</sup> Kooliraadio on praegugi juba tublisti levinud Soome rahvakooles ja etendab õpetamisel tähtsat osa. Eriti rohkesti on neid Lõuna-Soome kooles.

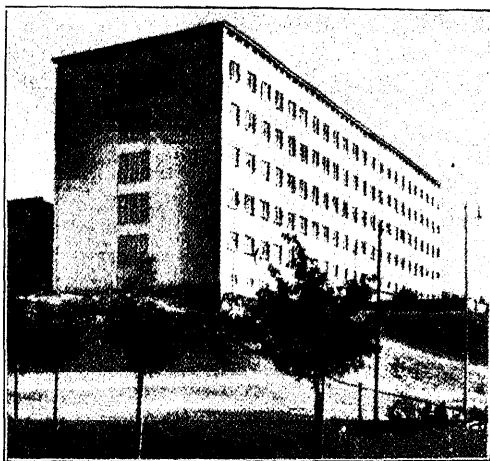
<sup>3)</sup> Salokanneli kõne on trükitud soome „Opettajain Lehti“ nr.nr. 13 ja 15. aprillis 1935.

<sup>4)</sup> Kolmepäevaseid, teine kord ka pikemaid „suusapäevi“ on lubatud korraldada kõigis soome kooles ajavahemikus 25. II—15. III. Suusapäevad loetakse õppepäevadeks.

Ruumid kõigis kooles olid sisustatud üsna ühtlaselt. Põrandad kaetud linoleumiga nii koridorides kui klassides. Seinad paneelideta, alt kaetud olivärviga, klassides täiesti lagedad. Kõigis klassides Rettigi koolipingid, alamais klassis 36, ülemais 40 lapse jaoks. Eesseinas pikk erilisest kivimassist „stalfiidist“ klassitahvel, tema kohal lae all seadeldis piltide ja kaartide riputamiseks, keskmise akna all laud lilledega. Klassi mõõted on harilikult 9, 6,5 . 3,5 m.

Kord klassis tunni ajal paistab olevat õige vali. Lapsed istuvad rahulikult ja vaikselt pinkidel. Vastates astuvad nad alati pingist välja, kummarduvad tahvli või kaardi juurde ilmudes ja säält lahku-des. Võõraile pakuvad lapsed kohe raa-matu, et neil oleks hõlpsam jälgida tundi. Klassid on enamikus segakoostisega, kuid on ka lahusklasse.

Erilist rõhku pannakse Helsingi (üldse Soome) kooles kehalisele kasvatusesele. Kõik lapsed peavad viibima iga vahetund igasuguse il-maga kooliõues. Kohe pärast tunni lõppu riietuvad lapsed (riided ripu-vad koridori-poolsel klassiseinal), reastu-vad ja lähevad rivikorras hoovi, samuti rivikorras ilmuvad nad säält klassi tagasi. Vaheajal vahetatakse õhku klassis tõmbe-tuule abil.



*Aleksis Kivi algkooli maja.*

Lastele antakse sooja einet. See valmistatakse ühises keskkohas ja veetakse siis kooli-desse laiali. Koolides on olemas vaid seaded selle toidu soojendamiseks. Koolisaalid on ees-kätt võimlad ning juba teises järjekorras pidu- („juhla“)saalid.

Kehalise-kasvatuse huvides korraldatakse ka suusapäevi.

Suurt rõhku pannakse usulisele ja isamaalisele kasvatusesele. Palvetatakse iga päev enne õppetöö algust ja pärast selle lõppu, enne ja pärast einetamist. Usuõpetus on sunduslik õppe-aine, seda õpetatakse üldse 19 tundi nädalas kuueklassilises algkoolis.

Õpetus soome kooles aga meenutab clavalt õpetust eesti kooles. Vahe on vahest sel-les, et soomlased meist vähema poolehoiuga ja umbusklikumalt suhtuvad kooliuuendusliku liikumise võtetele: üldõperusele, individuaal-õppeviisile, testidele. Nagu meilgi, näib olevat ka soome kooli juures levinud küsimus-kostmis-meetod ja jutustamine õppeainete käsitlemisel. Klassisüsteemil aga on soome koolis rohkem eluõigust kui meil. Aineõpetajaid leiame vaid töbõpetuse alal.

Suurt rõhku pannakse soome koolis ilukirjale ja kirja ilule. Ilukirja õpetatakse õppeaine-na. Soome koolis on maksev ühine ja üldine duktus, millega kirjutatakse ette tähtede normaalne kuju, suurus ja kallakus. Lapsed õpivad kirjutama tähti „kaunokirjoitusvihko“ ertetrükitud eeskirjade järgi<sup>1)</sup>. Tähtede suurus määratakse kindlaks vastava lineatuuri abil. Kuni IV klas-sini kirjutatakse kahe 4—3 mm laiuse joonestiku vahele. 5. ja 6. õppeaastal kirjutatakse ühele joonele, kuna puhtal pinnal soome algkooli õpilased üldse ei harjuta kirjutamist. Soome õpila-sed ja õpetajad olid üllatunud, nähes korralikku ja ilusat kirja ka puhtal pinnal Tallinna II linna algkooli poolt soome õpilastele saadetud kirjades ja albumeis.

<sup>1)</sup> Ilukirja vihus nr. 0 on antud eeskujud ka suurte antiikva kirjatähtede maalimiseks.

Kirjutatakse kaldkirja 60° nurga all. Kallakuse määramiseks kasutatakse vastavat transporanti. Kirjutatakse vajutisteta nõörkirja, tarvitades sellekohast sulge. Nagu võis tähele panna, kirjutatakse kõigis Helsingi algkooles ühe ja sama sulgega. Ilukirja vihkude esilehel on antud luuletuse kujul rida ilukirja reegleid, mis manitsevad õpilast puhtusele, õigele sõrmede, käe ja sule hoiule (sule lai selg peab ikka olema otse ülespoole).

Huvitav, et ka selle mehaanilise tööga — ilukirjaga — püütakse taotella usulise ja isamaalise kasvatuse sihte: eeskirjades leidub rohkesti vaimuliku sisuga ja isamaad meelde tuletavaid lauseid: „Ihminen päättää, Jumala säättää. Jumalalla onnen ohjat. Suomi armas synnyinmaani. Tätä maata mekin rakastamme. Suomen lippua siis kunnoita“ jms.

Ettekirjutatud normaalklass on lühikese aja kestel õpetanud soome kooli tarvitama peaaegu ühtlast ja ühesugust käekirja. Kiri on puhas, selge ja kergesti loetav.

Helsingi algkooles on 1926 a. päale maksev järgmine tunniplaan:

Õppeained	K l a s s i d												Tundide summa	
	I	II	Tundide summa	III		IV		V		VI				
				P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	
Usu- ja kõlblusõpetus . . . . .	2½	2½	5	4	4	4	4	3	3	3	3	19	19	
Emakeel: a) lugemine . . . . .	10	6	20	4	4	3	3	3	3	2	2	18	18	
b) kirjutam. . . . .				7	6	7	5	4	5	5	5	27	25	
Kodulugu . . . . .	4	4	8	—	—	—	—	—	—	—	—	8	8	
Arvutamine ja . . . . . geomeetria . . . . .	3	3	6	6	5	5	5	6	5	4	4	27	25	
Ajalugu . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	
Maateadus . . . . .	—	—	—	3	3	3	3	2	2	2	2	10	10	
Looduslugu . . . . .	—	—	—	—	—	2	2	2	2	3	3	7	7	
Joonistamine . . . . .	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	
Käsitöö . . . . .	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	14	14	
Võimlemine ja mängud	½	½	1	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9	
Laulmine . . . . .	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10	
Nädalatundide summa . . . . .	24	24	48	32	30	32	30	32	32	32	32	128	124	

Töö aluseks lasteaedades on F. Froebel'i väikelapse kasvatustlik süsteem. M. Montessori mõjutisi pole siin märgata: tehakse Froebeli käsitöid, mängitakse Froebeli pakukestega ja annetega. Vanimas soome lasteaia ja soome ja rootsi lasteaednike seminaris „Ebeneeser koti“ võis jälgida huviga väikelaste praktilisi töid: lapsed koorisid kartuleid, keetsid toitu, pesid, rullisid ja triikisid pesu jne. Kooli kasvatuslike põhimõtete teostamisega tehakse algust juba lasteaia. Ka siin viibivad väikesed lapsed töövaheajadel väljas värskes õhus, ka siin pannakse rõhku usulisele kasvatusele, juba siin õpetatakse lapsi liikuma rahulikult, käituma viisakalt, austama korda.



# Jooni Poola alghariduse korraldusest.

*A. Kuut.*

Poola riigil oli juba vanasti välja kujunenud oma koolikorraldus. Juba 1773 aastal kutsuti Poolas ellu haridusministeerium — esimene kogu maailmas. Kandes rahvusliku kasvatajate komisjoni (Komisja Edukacji Narodowej) nime, see komisjon (ministeerium) muutis kõik tolleaegsed jesuiitide koolid Poolas avalikeks koolideks. Sellest ajast areneb koolikorraldus Poolas rahvuslikus suunas järjekindlalt. Poola jaotamisega kolme suurriigi, Austria, Saksa ja Vene vahel, kaotab aga koolikorraldus Poolas ühtluse ja koolid muutuvad võõra võimu korraldusel ümberrahvastamise abinõudeks ja seda ka Poola Austria-osas kuni 1869 aastani.

Oma tänapäeva kooli korraldamisele võis Poola asuda järjekindlalt alles pärast maailmasõja lõppemist 1918 aasta lõpul, olgugi et uue kooli algeid me leiame endistest rõhujatest vabastatud maa-aladel juba maailmasõja ajast. Uuestisündinud Poola Vabariigi ajutine rahvalitsus oma esimese manifestiga 7. nov. 1918 a. kuulutas välja üldise sundusliku ning tasuta alghariduse. 1921. a. 17. märtsi Poola põhiseadus annab algkoolile endise rahvakooli (szkola ludowa) asemele uue „üldkooli“ (szkola powszechna) nimetuse, asudes seisukohal, et algkool peab olema ühine ja üldine kõigile kodanikele.

Pärast aastaid kestnud tööd ilmub 11. märtsil 1932 koolikorralduse seadus. See seadus paneb maksma niisugused koolikorralduse põhimõtted, millised peavad hõlbustama riigile kasvatajate organiseerimise ja üldsuse harimise vabariigi loovateks ja omadest kohustustest teadlikeks kodanikeks, kindlustades viimastele kõrgeima usulise, moraalse, intellektuaalse ja füüsilise arengu ja parima ettevalmistuse cluks ning võimaldades parimaile ja andekamaile isikutele kõigist rahvakihtidest saavutada teadusliku ja kutselise hariduse kõrgemaid tippe.

Lõpliku kuju Poola praegusele üldkoolile annab aastal 1933 maksmapandud üldkooli põhikirja „Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich“.

Nimetatud seaduse ja põhikirja järgi on üldkool Poolas 7-aastane, maksuta, sunduslik, üldreeglinahiskool, kuid erandjuhtudel ka lahuskool õpilaste soo järgi. Koolikohustus algab laste 7-aastaseks saamisega ja kestab 7 aastat. Erandjuhtudel kui see möödapääsmatu, võib haridusminister teatavais kohtades koolikohustust pikendada või lühendada ühe aasta võrra. Neil juhtudel pikeneb või lüheneb vastavalt kooli kursusele ka ühe aasta võrra.

Vastavalt õpilaste arvule on 7-aastane üldkool Poolas kolme astmeline. Esimese astme koolideks on koolid, kus õpilaste arv ei tõuse üle 120, kusjuures koolis kuni 60 õpilasega on ametis üks õpetaja ja koolides 61—120 õpilasega kaks õppejõudu. Koolid, kus õpilaste arv on 121—210, moodustavad teise astme algkoolid, igas koolis on 3—4 õppejõudu. Koolid suurema õpilaste arvuga moodustavad kolmanda astme koolid 5 ja rohkema õppejõuga vastavalt õpilaste ja komplektide arvule. Ajutiselt majanduslikkude raskuste puhul, mis ei võimalda ametisse panna tarvilisel määral õppejõude, võivad ülaltoodud normid suurenedada 20 õpilase võrra, s.o. tõusta ühe õpetajaga koolis 80-ni, kahe õpetajaga koolis 140, kolme õpetajaga koolis 180 jne.

Igas koolitüübis on kindel arv klasse: I astme koolis 4 klassi, milledest kaks esimest on kumbki üheaastase kursusega, kolmas kaheaastase kursusega (3. ja 4. õppeaasta) ja neljas klass — kolmeaastase kursusega (5., 6. ja 7. õppeaasta), II astme koolis on 6 klassi, esimesed viis üheaastase kursusega — (1.—5. õppeaastad) ja kuues klass kaheaastase kursusega (6. ja 7. õppeaasta), ja III astme koolis on 7 klassi, kõik üheaastase kursusega.

Ülaltoodust näeme, et Poola üldkoolides tuleb õpetajal töötada korraga kuni 7. õppeaastaga ja kuni 80 õpilasega ühes klassikomplektis, s.o. töötada palju raskemais tingimustes kui algkooli õpetajad Eesti koolides, kus ühte klassikomplekti võib ühendada vaid 4 õppeaastat, maksimum 40 õpilasega. Eriti peaks olema raskendatud töö meie oludega võrreldes I astme koolides, kus on üks õpetaja, kui seejuures arvestada veel asjaolu, et niisuguses koolis on õpetaja tundide arv nädalas 44. Muudel juhtudel on õpetaja nädalatundide arv 30 ja koolijuhatajal

sellest normist vähem 2 tunni võrra nädalas iga klassikomplekti kohta, alates teisest klassikomplektist (kahe-komplektilises koolis 28, kolmekomplektilises koolis 26 jne.). Kui aga tundide jaotamisel õppejõudude vahel tekib raskusi, siis võib tundide arv õpetajal, samuti ka koolijuhatajal, kas tõusta või langeda ühe tunni võrra, s.o. õpetajal olla kas 31 või 29, juhatajal 27 või 25, 25 või 23 jne. Need raskused võivad tekkida põhikirja nõudest, et üks ja sama õpetaja õpetaks kõiki aineid I ja II klassis ja võimaluse korral ka III ja IV klassis, kui ka nõudest, et õpetaja, kes ühel aastal õpetas I klassis, peab jätkama õpetust teisel aastal samade õpilastega II klassis.

Õeldust selgub, et Poola üldkool läheb mitmeti lahku meie algkoolist. See lahkumineku suureneb veelgi, kui läheneme kooli sisule — programmidele ja õpetuskorraldusele. Nimelt jaguneb Poola üldkooli programm kolme ossa ehk kontsentrisse. Esimene kontsenter piirdub algteadmistega üldhariduse alal ja haarab 4 esimest õppeaastat, teine kontsenter, mille moodustavad 5. ja 6. õppeaasta programmid II ja III astme koolides, arendab ja süvendab esimese kontsentri materjali, ja kolmas kontsenter moodustab 7. õppeaasta kursuse III astme koolis. Seega teostatakse üldkooli maksimaalne programm täiel määral vaid III astme koolides. Teise ja esimese astme koolides täidetakse see programm osaliselt, nimelt II astme koolides — kahe esimese kontsentri programmide ulatuses täiel määral ja kolmanda kontsentri programmi materjalid ainult tähtsamal osal, ning I astme algkoolides — esimese kontsentri programmid täiel määral ja teise ja kolmanda kontsentri programm peaosades, kusjuures esimese kontsentri programmid peavad olema teostatud 5 esimese õppeaasta kestusel (II ja III astme koolides teostatakse see programm esimese 4 aasta jooksul). See toob esile Poola üldkoolides mõnesugused raskused õpilaste üleminekul ühest koolist teise. Nii näiteks I astme kooli III klassi lõpetajad, kes järelikult on õppinud 4 õppeaastat, üle minnes II või III astme kooli, kaotavad ühe aasta, kuna nad võetakse viimastesse vaid IV klassi (4. õppeaasta). Samuti kaotavad ühe aasta ka I astme kooli IV klassi esimese õppeaasta (s.o. 5. õppeaasta) lõpetajad, üle minnes II ja III astme kooli, ja II astme VI klassi lõpetajad, s.o. II astme kooli täieliku kursuse lõpetajad, kui nad tahavad omandada III astme kooli lõputunnistuse. Esimesel juhul võetakse õpilased II ja III astme kooli V klassi (5. õppeaasta) ja teisel juhul — III astme kooli VII klassi. Kes aga tahab säärasest ajakaotusest vältida, võib vastavasse klassi astuda eksamiga. Peale selle on mõnesugused erandid tehtud alamastme koolist üleminekmisel kõrgema astme kooli nendele õpilastele, kelle edasijõudmine õppimises on olnud häa. Nende erandite kirjeldamine viiks väikestesse üksikasjadesse, mis üldiselt pakuvad vähe huvi. Seepärast jätan need praegu puudutamata. Kõrgema astme koolist alama astme koolidesse lähevad õpilased üle vastavasse õppeaastasse.

Mis puutub aga õpilaste üleviimisesse ühest klassist teise ühes ja samas koolis, siis üldreeglina on siin maksev niisugune kord, et I klassi võib jätta õpilase kursust kordama ainult erandjuhtudel, kui on ilmselt selge, et ta ei suuda töötada II klassis. Muidu aga viiakse I klassi õpilane, kuigi ta oli aasta jooksul nõrgavõitu, ikkagi II klassi. Samuti viiakse edasi ka õpilased 2- või 3-aastase kursusega klassides (I astme kooli III ja IV klass ja II astme kooli VI klass).

Poola üldkooli iseloomustavaks omaduseks on tema suured kasvatuslikud ülesanded. Et need ülesanded leiaksid täitmist võimalikult täiel määral, paneb põhikiri koolijuhatajate ja õpetajate peale selles suhtes suured kohustused. Nii koolijuhataja kui ka õpetajad peavad tundma õpilasi, nende elu ja töötingimusi, vaimuomadusi ja kalduvusi, samuti ka kodanikkude elutingimusi kooliringkonnas. Nad peavad olema õpilastele hooldajaiks ja aitajaiks kuni pisiasjadeni ning eeskujuks oma eluga. Kasvatustöö koolis peab moodustama harmoonilise terviku, väljudes usulisest kasvatuses ja rahvusliku kasvatuses printsiipidest. Usuõpetus on koolis sunduslik aine kõigile õpilastele ja suuremais koolides õpetab seda ainet usuõpetaja, omades selleks eritunnid. Õppe- ja kasvatustöö koolis peab panema kindla, igakülselt positiivse aluse tulevasele kodanikule tema elus ja tegevuses riigis ja ühiskondlikus

elus, ning seda peavad suutma teha niihästi I astme kui II või III astme koolid, kuigi koolide õppeprogrammid erinevad.

Poola üldkoolide võrk on õige tihe. Umbes 75% õpilastest ei tarvitse käia koolis üle ühe kilomeetri ja ainult 2%-le õpilastest koolitee ületab 3 km. Seejuures on avatud tarvilik arv koole ka vähemusrahvustele (ukraina, saksa, leedu, valgevene, vene jne.). Kuna I astme koolid on programmilt madalamad, siis on kõik püüded suunatud sinna, et nende koolide asemele tuleksid paremini organiseeritud (II ja III astme) koolid, ja I astme koolide arv kahanebki aasta-aastalt. Eriti kiiresti kasvab 3—4 õppejõuga töötavate koolide arv maal. Linnades peaaegu eranditult juba töötavad II ja III astme koolid, kusjuures III astme algkoolid on kaugelt ülekaalus.

Õppeaasta kestus on kõigis koolides ühtlane, tegelik töö koolis peab kestma igas tüübis vähemalt 205 päeva aastas. Õppepäevade arv nädalas on kuus, kuid I ja II klassis see arv võib langeda viieni. Õppepäeva pikkus ei tohi olla alla 2 tunni ega üle 6 tunni.

Olen katsunud anda lühida ülevaate Poola alghariduse korraldusest. Olen seejuures püüdnud rohkem märkida meie algkoolist lahkumisevaid jooni, jättes puudutamata need jooned, mis ühtuvad enam-vähem meie alghariduse ja -kooli organisatsiooniga.

Lõpuks olgu veel tähendatud, et vaatamata oma erinevatele programmidele Poola üldkooli iga aste ikkagi avab õpilastele teatavad väljavaated edasiharimiseks teistes koolides. Nii võivad õpilased, kes on lõpetanud kursuse üldkooli esimese kontsentri programmide ulatuses, s.o. kes on lõpetanud neli klassi II ja III astme koolis või lõpetanud 5 aasta kursuse I astme koolis, vahenditult jätkata oma haridust alamais kutsekoolides ja kutselistes täienduskoolides, kuna II ja III astme kooli lõpetajad võivad astuda gümnaasiumi, lasteaednikkude seminari, gümnaasiaal-kutsekoolidesse ja kõrgemaisse täienduskoolidesse. Seega on Poola üldkooli korraldus üldiselt rajatud ühtluskooli põhimõttele. Ainult hargnemine ühtluskooli teistesse astmetesse ei alga alati pärast üldkooli lõpetamist, vaid see algab mõnel juhul varem, juba pärast üldkooli 4—5 õppeaasta kursust, mis annab Poola koolisüsteemile teatava painduvuse. Võõrkeelte õpetamist Poola üldkoolis ei ole kooli põhikirjas ette nähtud.

#### **Allikaina tarvitatud kirjandus :**

- 1) Sylvester Klebonovski — Co ma dać dzieciom szkola powszechna;
- 2) Koguteos Poola, Tallinn, 1930;
- 3) Poola koolikorralduse seadus 11. III 1932.

## Milleks kohustab Eesti riiklik iseseisvus meie noorsugu?

*M. Liikane.*

Iga vana kõduneb, tuleb uus põlv peale ja elab oma elu. Nii vahelduvad lugematus reas inim põlvned. Aga just oma noorsoole paneb rahvas suuri lootusi; nende lootustega hääbuvad vanad, varisevad hauda. Nii käib elu halastamatu loogika. Noored on kohustatud jatkama vanade tööd ja andma sellele tööl sisule veel suuremaid, veel täiuslikumaid väärtusi.

Riiklik iseseisvus on meie rahva kõige kallim väärtus; on ju iga rahva väsimatu püüe olla iseseisev, juhtida ise oma saatust, käia iseenda juhtimisel oma teed, olgu see kas konarlik või täis õnnehetki.

Ajalugu on hoidnud seda maad siin hämaruses, meid endid kõveras, kuid meie kadaklik sitkus on säilitanud meid ikka elavaina, vastupidavaina tormidele, on meis säilitanud janu ja lootusi parema, omapärasema, meile kohasema elu järele. Seda sitkust, seda oma elujanu peame ka meie omama, et täita oma kohustusi riigi ja enda vastu. Meid kohustab meie minevik tööle, edasi oma rahvuslike eesmärkide poole.

Tuulemaaks nimetab Gustav Suits Eestit. Tõesti on Eesti maa, kus nii mitmedki on kinnitanud oma jala sellele pinnale, kus nii mitmed tuuled on puhunud, kuid ometi on jäänud püsima siin eesti rahvas, kel ainuõigus selle maa kohta. Tükk selget taevast, täis helendust, — kuid siis katavad pilved selle, vaid vahetevahel heledamad, selgemad laigud, et siis kustuda jälle õudseks hämaruseks, kuni viimati lööb selgeks taevas teisel kaarel, et siis ilutseda kustumatult täies helenduses, selguses. See on sümbol Eesti ajaloole. Meie jäljed viivad pimedusse, teed aga tulevad valgusse.

Et mõista olevikku ja tulevikku, selleks peame tundma minevikku. Kui meil nüüd on riiklik iseseisvus, mis on kätte võidetud suurte ohvritega, suurte kannatustega, aga ka suursuguse kangelaslikkuse ja endaohverdamisega, siis kohustab meid, criti noori, seda iseseisvust kalliks pidama ja seda kaitsma, aga ka sellele iseseisvusele sisu andma. See on meie esmajärguline ülesanne, see peab saama otse pühaduseks meile. Riiklik iseseisvus on väline vorm, mis hoiab koos rahvust ja teeb tema tugevaks, õilsaks ja seega suureks. Meil, kel on selja taga heroiline ajajärk, oma ajalugu ja juba nii mõnigi rahvuskultuuriline väärtus, peab olema julgust ise oma elu edasi arendada, oma vaimseid ja ainelisi varasalvesid täiendada ja suurendada.

Seda nõuab meie iseseisvus, au; seda on vaja ka arenemise pärast, seda ootavad meilt teised kultuurrahvad. Meie peame andma oma riigile sisu, mis vääripline kõrgematele nõudmistele.

Meie, Eesti noorsugu, peame jätkama seda teed ja minema neid sihtjooni mööda, mida on sammunud meie eelkäijad. See aga ei tähenda, et me ei peaks leidma uusi teid, uusi alasid, vaid me peame oma nurgakiviks tunnustama neid motiive, mille sunnil ja äratundmisel on loodud vaba Eesti.

Eesti noorsugu peab olema rahvuslik, või muidu hääbub Eesti riik, kaob meie rahvas teiste hulka, tallatakse vägevamate poolt. Et hoida eestlasi rahvusena, milles kõik liikmed oleksid üksmeelsed, on tarvis, et see rahvus omaks väärtusi, mis ühendaksid teda ja seoksid tema üksikud liikmed üheks tervikuks.

Omakultuur, rahvusepärase kultuur olgu meie ideaaliks. Selleks kohustavad meid, Eesti noorsugu, tunased sünnimused, senised püüded ja need rahvuslikud kultuurvarad, mis meil juba olemas. Me peame ehitama ise oma kultuuri, aluseks võttes senised kultuurvarad. Rahvuslik omapärasus on suur väärtus, on see, mis tõstab meid kõrgele ja teeb meid suureks. Me peame näitama, et suure kõrval võib elada ka väike. Muidugi ei sünni omapärane kultuur üleöö, — selleks läheb tarvis aastakümneid, jah, isegi sajandeid. Iga samm sinna poole on vajalik, et kanda kokku „kõrssi“ meie ühise suure pesa ehitamiseks. Meie ideaalid ses suunas võivad olla vahel fantastilised, liiga ilusad, liiga kättesaadamatud, — kuid me teame: mida ilusamad on ideaalid, seda ilusam ja parem saab tegelikkus. Ja kui me sordumegi vägevamate teelt, oleme jätnud ikkagi midagi, mis on tulnud rikastuseks kogu inimkonna kultuurile.

Eespool on toonitatud rahvuslikku omapärasust kui kõrget väärtust, kuid küsime nüüd, milles seisab see ja mis suunas on võimalik seda arendada. Teame, et selleks kohustab meid meie iseseisvus. Aga selle taotlemisega on ühenduses ka muud kohustused. Et midagi kõrgemat saavutada, peame ise olema väärtuslikud, millise seiga kaudu võiksime ka teisi kaasa tõmmata. Seega peame kõigepealt ise endid arendama. Ühiskonna, eriti kultuurühiskonna (riigi) arenemiskäik käib üksiku isiku kaudu: mida haritum ja väärtuslikum on indiviid, seda kasulikum on ta riigile: moodustub ju viimane oma üksikuist liikmeist.

Et tänapäeva keerulises riigielus kaasa töötada, on vaja teadmisi ja erka silma. Iga üksiku edu on õnnistuseks mitte ainult temale, vaid kogu riigile. Et me võiksime riiklikult mõelda, seks peab meil olema tugev rahvustunne, mis just viib riigi edule. See rahvustunne

on enam nähtamatu, meie sisim südameasi kui väline hurraapatriotism. Sel peab olema suur tundeväärtus, mis sunnib meid ikka edasi sammuma progressi pärast. Ainult niisugune rahvustunne, mis kannab endas püüdu parema, täiusliku järele, on väärtuslik. Ikkagi on siin meie tagasihutajaks meie riiklik iseseisvus. Kui rahvustunne on meis küllalt tugev, siis rõõmustame, võtame osa kõigist, jah, kannatamegi ühes rahvaga. See sunnib aga meid töötama. „Kõik on hääl, mis viib paremusele“, ütleb R. Rolland, — „on ainult üks vaenlane, kes kuivatab eluallikad, see on nauditsev enesearmastus!“. Nii oleme kohustatud mõtlema riiklikult, seades esikohale rahvakasu omakasu asemele. Üksiku isiku egoistlikud kired tuleb juhtida üldkasulikkuse suunas.

Me peame hoolitsema, et meil enam vaimsust valitseks, enam intelligenti ja arusaamist oma ülesandeist. Siin tuleb kõne alla võtta ka küsimus, miks ja mis suunas peab noorsugu käsitlema oma kultuuriküsimusi. On väidetud, et meie omad kultuurivarad on liiga väikesed ja väetid, et neile ehitada üles omapärane kultuur. On tõsi, et me ei saa olla täiesti isoleeritud Euroopast, et me peame oma pilgud sinnapoole juhtima; kuid see on juba väikerahva saatus. Kuid citada kõike seda, mis on oma, eestipärast, seda me ei või. Peame rohkem endasse pöörama, et näha, mis meis peitub. See on meie minevik, meie muistne kultuur. Tõsi küll, on seegi kahvatu ja suurema särata, kuid me peame päevavalgele tooma seda, mis kõlbab meile, meie vaimu struktuurile. Säält eeskju võtta ja tabada need jooned, mis tõesti eestipärased, on meie ülesanne.

Ja sest eestipärast, eesti vaimusest kasvaks ka eesti kirjandus, kunst, mis on küll rahvuslik, kuid sisaldab ometi üldinimlikku, püsivväärtuslikku, mis on võimeline esindama meie vaimsust ka võõrsil, niipalju kui on üldse eeldusi meie tõul ja keelel väljaspoole kodumaist ringi tungida. Peame arendama ka oma rahvuslikke teadusi.

Rahvuslikkus ühes eesti vaimusega mõistlikkuse piirides on suurim eluarendaja kõrgemate, väärtuslikumate sihtluste suunas. Seda vaimsust, rahvuslikku ühtekuuluvustunnet on just tarvis meil väikerahval. Me ei saa ega või lubada endale ainelisi lõbusid, mis suretavad inimese tahtejõu, viivad ta kadumisele, hääbumisele (siin näidete esitamine oleks üleliigne). Eesti elu platvorm on vaimsus, millele roetub kõik elu.

Miks siin niipalju on toonitatud rahvuslikkust, vaimsust, eetilisi väärtusi, peaks juba selgunud olema ülalesitatust. Kuid teame, et vaimuga käib kaasas mateeria. Neid tegelikkuses teineteisest lahutada ei saa, ei ole mõeldavgi. Kuid kui kergesti võib väiksemgi tõuge lükata meid vaimuhämarasse kuristikku, kus me hukkume. Nii on teiste rahvastega juhtunud ja juhtub veelgi. Seepärast peab olema vaim tugev, noorsugu peab olema nagu kevad, kus tärkab elu. Ja jällegi kohustab meid selleks meie eelkäijate hääl, sunnib meid võõrduma tarretusest, vaimsest määndumisest. Seda käsib ka meie riiklik iseseisvus, meie rippumatus.

Peame andma oma riigile sisu, väärtusliku ja hinnatava ka teiste poolt. Me peame tõusma kõrgele. On ju meil selle võimaldaja — iseseisvus. Me loome korra, riigi, mis on eeskujuks teistelegi.

Kuid rääkides niipalju kultuurist, ei või me unarusse jätta ka majanduselu. Aga kui on rahva eluinstinktid terved ja vaim selge, siis läheb libedamini ka sel alal. Tugev vaimsus loob ka hääd elamisvõimalused, rahulolu endaga, oma rahva ja riikliku iseolemisega. Ei ole lahkkelisid, sest meis räägib ühine eesmärk, mille saavutamisel tuleb ka kannatada, et seda tugevamini lööks lõkkele iha veel parema, veel täiuslikuma järele. Ajalugu näitab, et kultuurivõõ tuleb põhja poole, ja nii ei ole ka meil põhjust pessimistid olla. Me loodame, et täidame oma ideaalid ka tõelisuses väärtusliku sisuga, — me loodame, nii tõesti kui me elame.

---

Tallinna Gustav-Adolfi gümnaasiumi õpilane Mihkel Liikane, kes gümnaasiumi õpilaste kirjandite võistlusel sai oma töö eest III auhinna, on sündinud Tallinnas 1. okt. 1914. Alghariduse sai ta Tallinna linna VIII algkoolis (1924—1930). Sügisel 1930. siirdus ta nimetatud gümnaasiumi, kus õpib praegugi lõpuklassis.

# Õpilasingide tegevusest kolmel viimasel aastal.

*P. Kochitsky.*

Õpilasingid koolis on muutunud niivõrd üldiseks nähtuseks, et praegu leidub vähe koole, kus üldse ei ole õpilasinge. Peamiselt on need vähesed koolid siis kas ainult nooremate klassidega tegutsuvad algkoolid või jälle koolid väga raskeis tööttingimustes ja korterioludes. Peale selle puuduvad ringid veel tihti muulaste koolides; hõredamalt kui maal, on ringe ka suurlinnades.

Õppekavades on töö õpilasingides ettenähtud ja vajalikuks tunnustatud. Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi korraldus õpilasingide kohta 1933 a. lõpul tõi ringide ellu uut hoogu; eriti märgatav oli see koolilõpetanud alaealiste organiseerimises, noorterühmides. Noorterühmide järele tundus tõsine vajadus, nende tegutsemiseks soodsat alust aga ei olnud, mispärast uut õpilasingide korraldust ja selle laiendamist koolilõpetanule õpetajate-kasvatajate peres eriti hinnati. Selle korralduse mõju on osalt märgatav juba järgnevas ülevaates viimase aasta kohta, seda rohkem võib seda aga oodata käesoleva õppeaasta kohta.

Riigi Statistika Keskbüroo andmeil on võimalus ülevaadet saada õpilasingide tegevusest mõõdundu kolme viimase õppeaasta kohta.

Andmete koostamiseks on kasutada olnud koole:

	1931.—2.	1932.—3.	1933.—4.
algkoole maal . . . . .	1129	1123	1011
„ linnas . . . . .	130	132	132
täienduskooled . . . . .	60	66	56
hoolekandekoole . . . . .	3	3	3
keskkooled . . . . .	76	69	67
kutsekooled . . . . .	5	5	5

Teateid ei ole 21 mitmesuguse kooli kohta.

Neil andmeil tegutses alg- ja täienduskoolides õpilasinge järgmiselt:

## 1. Üldkasvatuslikke sihte taotlevaid.

a) kindla kasvatustsükli- ga ilma:	1931.	1932.	1933.
—2. —3. —4.			
lootusringid . . . . .	345	328	287
E.N.P.R. ringid . . . . .	161	200	202
enesearendus-(kasvatu-) süsteemid . . . . .	3	2	3
	509	530	492
b) skautlikke rühmitusi:			
noor-kotkaid . . . . .	185	232	257
kodutütred . . . . .	34	80	140
skaute . . . . .	11	20	23
gaide . . . . .	5	4	9
	235	336	429

## c) mitmesuguseid üldringe:

õpilasingid (õpilasingi- ühingud) . . . . .	15	15	43
õpilasingid . . . . .	4	2	2
vabatahtliku-toimkondi . . . . .	29	26	23
õpilasklubisid . . . . .	1	1	—
õpilaskorporatsioonid . . . . .	—	1	—
algkooli lõpetajate kogused . . . . .	—	—	1
vilistlaseringid . . . . .	—	1	—
noorte (noorus-, noorsoo-) ringid . . . . .	—	8	9
maanoorte ringid . . . . .	—	2	2
noorte klubisid . . . . .	—	1	1
nimeta ringid . . . . .	—	4	1
	49	61	82

## 2. Õppimise ja lugemise- sega tegelevaid:

	1931. —2.	1932. —3.	1933. —4.
õpiringid . . . . .	1	2	4
lugemisringid . . . . .	17	28	14
raamatukogu-ringid . . . . .	1	1	1
kultuuri-(ajaloo)- ringid . . . . .	1	2	1
humanitaar-tead.- ringid . . . . .	1	—	—
loodusteaduse-õpi- ringid . . . . .	1	1	—
emakeele-ringid . . . . .	2	2	1
esperanto-ringid . . . . .	1	1	1
matemaatika armastajate ringid . . . . .	—	1	—
	28	38	22

## 3. Kunsti-, keha- ja vaimusporti jm. huvialasid harrastavaid:

kirjandus-(ja kunsti-) ringid . . . . .	16	23	29
ajakirja toimkondi . . . . .	1	2	2
seinalehe toimk. . . . .	—	2	2
näiteringid (etenduse-r., teatri r.) . . . . .	4	5	7
laulu ringid (laulmise armast. r.) . . . . .	2	5	5
muusika ringid (keelpillide r., orkestreid) . . . . .	12	8	25
raadio-ringid . . . . .	—	3	—
ekskursiooni-ringid . . . . .	1	1	1
spordi-(võimlemise-)ringid . . . . .	18	22	24

	1931. —2.	1932. —3.	1933. —4.	4. Ühistegevuse ja ma- janduse alalt:	1931. —2.	1932. —3.	1933. —4.
male-(jm. mängu-) ringe . . . . .	3	6	5	kooperatiive . . . . .	57	65	79
loomaa-(linnu-)kaitse ühinguid . . . . .	9	7	9	ühissöögi korraldusi	1	—	—
usulise ilmega rühmitusi . . . . .	3	8	10	ühispanku . . . . .	2	1	1
samariitlaste ringe	—	1	—	töö-(käsitöö) ringe	3	1	3
korrapidajate ringe	—	1	1	aianduse ringe . . . . .	1	10	11
muruplatse . . . . .	—	1	1	(juurvilja kasvat. võistl. r.)			
foto ringe . . . . .	—	—	1	maatulundusklubisid . . . . .	3	7	6
hõimuringe . . . . .	—	—	1	põllumajandusringe	—	2	—
tervisringe . . . . .	—	—	1	majapidamis-ringe . . . . .	1	1	1
looduse armastajate ringe . . . . .	—	—	1	metsaringe . . . . .	—	1	—
noorte matkajate klubisid . . . . .	—	—	1		68	88	101
kõneharjutajate ringe . . . . .	—	—	1	Kokku ringe . . . . .	958	1148	1253
	69	95	127				

Lootusringide arvus on näidatud ka karskusringid, arvult 36 viimasel aruande-aastal. Alg- ja täienduskoolidele võiks lisada veel ringid, mis tegutsesid kolmes hoolekandekoolis, nimelt:

enesearendamise ringe	— 1
õpilasühinguid	— 1
spordiringe	— 1
muusikaringe	— 1
maleringe	— 2

Neis oli liikmeid kogusummas 165.

Seega oleks õpilasringide arv alg-, täiendus- ja hoolekande-koolides 1933.—34. õppeaastal 1202 koolis 1259 ringi, neis kokku 40577 liiget (aasta varem oli liikmeid 38276).

Maakondade ja suurlinnade järgi oli õpilasringe järgmiselt:

a) Algkoolides:	1931.—2.	1932.—3.	1933.—4.
Harjumaal . . . . .	157	171	163
Järvamaal . . . . .	65	69	72
Läänemaal . . . . .	104	114	149
Petserimaal . . . . .	31	45	61
Pärnumaal . . . . .	74	76	82
Saaremaal . . . . .	91	89	96
Tartumaal . . . . .	128	148	143
Valgamaal . . . . .	28	37	47
Viljandimaal . . . . .	57	60	58
Virumaal . . . . .	100	129	142
Võrumaal . . . . .	75	105	109
Tallinnas . . . . .	46	34	52
Tartus . . . . .	14	23	28
Kokku	970	1100	1202
b) Täienduskoolides (ühes algkoolidega)		46	47

Lootusringe on arvuliselt juurde tulnud Petserimaal, mõne ringi võrra vähenenud — Harju-, Järva-, Pärnu-, Tartu- ja Võrumaal, teistes maakondades ja linnades on nende arv enamvähem endine. E.N.P.R. ringid on arvuliselt enamvähem endisele tasemele jäänud kõigis maakondades. Lootusringide nimelise vähenemise on peamiselt tinginud nimede vahetus: mitmed ringid on end õpilasringiks ümber nimetanud.

Noorkotkaste rühmi on vähenenud Viljandi- ja osalt Tartumaal, endisel arvul on neid Petseri- ja Saaremaal, teistes maakondades on igal pool rühmade arv tõusnud. Tallinnas on noorkotkaste rühmad väljaspool kooli tegutsevad. Kodutütarde rühmi on rohkesti juurde tulnud kõigis maakondades ja linnades.

Kõige suurem on koolide protsent, kus õpilasringid töötavad, Harjumaal (üle 80%), kõige väiksem — Petserimaal (üle 30%). Üldiselt on märgata ringide arvu suurenemist kõigis maakondades ja linnades, kuigi samal ajal koolide arv on vähenenud, eriti maal.

Mõned maakonnad erinevad ringide iseloomult. Nii on Harjumaal vabatöö-toimkondi, mis mujal ei esine; ka lugemisringe on seal rohkem, kui teistes maakondades kokku, kuigi nende arv tunduvalt sealgi väheneb.

Lootusringid ja E. N. P. R. ringid on mitu aastat juba ühinenud omavahelmise kokkuleppe alusel, seega ei saa päris täpset ülevaadet nende arvust, ühes koolis registreeritakse üks neist ringest, teises teine, kuigi ring kuulub nii lootusringide kui E. N. P. R. ringide võrku. Need juhtumid (15—18), kus mõlemad ringid ühes koolis olid märgitud, on ka kahes kohas arvestatud. Osa lootusringe ja E. N. P. R. ringe esineb õpilasringide üldise nime all, eriti pärast Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi õpilasringide korraldust; need ringid on eraldi osutatud.

Liikmeid oli viimasel aruande-aastal (1933.—34.) ringides järgmiselt:

1. Üldkasvatuslikke sihte taotlevais ringes:	2. Õppimise ja lugemisega tegelevais ringes — mitmesuguste nimedega	
lootusringides . . . . .	lootusringides . . . . .	11684
E. N. P. R. ringides . . . . .	E. N. P. R. ringides . . . . .	10794
õppurühinguis . . . . .	õppurühinguis . . . . .	1594
mitmesugustes teistes üldkasvatuslikes ringes . . . . .	mitmesugustes teistes üldkasvatuslikes ringes . . . . .	1365
noorkotkaid . . . . .	noorkotkaid . . . . .	3841
kodutütred . . . . .	kodutütred . . . . .	2722
skaute . . . . .	skaute . . . . .	385
gaide . . . . .	gaide . . . . .	154
	<b>Kokku</b>	<b>32539</b>
	3. Kunsti, keha- ja vaimuspordi jm. huvialade harrastajais ringes — mitmesuguste nimedega —	kokku liikmeid 471
	4. Ühistegevuse ja majanduse alal tegevusvõim ringes — mitmesuguste nimedega —	kokku liikmeid 3883
		kokku liikmeid 3529

Kõigis õpilasorganisatsioonides alg- ja täienduskoolis oli 1933.—34. õp. a. liikmeid 40.412. Seega keskmiselt tuleks igas õpilasorganisatsioonis liikmeid üle 30. (Muidugi on üks õpilane korduvalt arvestatud, seega on võimatu arvata, kui palju õpilastest organisatsioonidesse üldse ei kuulu). Liikmete arv ringides ei ole kaugeltki ühtlane. Nii on liikmete arvult perekamad loomakaitse-ühingud, kooperatiivid, spordiringid, E. N. P. R. ringid ja lootusringid; neis on liikmeid keskmiselt 40—60. Väiksem on liikmete arv skautlistes rühmitustes, keskmiselt alla 20, üksikuid korral koguni 3—5.

Kesk- ja kutsekoolides (tarvitades keskkooli nimetust endises mõistes, enne teostatud koolireformi) tegutses õpilasringe samul andmeil järgmiselt:

1. Üldringid, enesekasvatuse, usuline maailmavaade:	3. Teadus, keeled:	1931.	1932.	1933.
Õppurühinguid (üldringsektsoonidega) . . . . .	üldisi teaduste (humanitaar. t. reaal-tead.) . . . . .	—2.	—3.	—4.
kultuuriringe . . . . .	loodusteaduslikke (naturalistide, füüs.-keemia, matemaat.-loodust.) . . . . .	8	7	7
enesearenduse (-kasvatuse) r. . . . .	pedagoogika . . . . .	—	12	10
õpilaskorporatsioone . . . . .	ajaloo . . . . .	4	1	—
„Poiste Hääl“ . . . . .	stenograafia . . . . .	—	2	1
noorsoo (kooli noorsoo) r. . . . .	Inglise klubi . . . . .	—	1	—
karskusringe . . . . .	Esperanto . . . . .	17	—	—
E. N. P. R. ringe . . . . .	võõrkeeltele . . . . .	3	1	—
maailmavaate ja käituse-õpetlikke ringe . . . . .		—	—	—
usulise ilma (usul.-eetil., piibli)l. r., N. M. K. Ü., N. N. K. Ü.) . . . . .		25	19	16
rahvuskultuurilisi r. . . . .	4. Kirjandus, kunst:			
hõimuringe . . . . .	kirjanduse . . . . .	19	13	14
loomakaitse ringe . . . . .	näite (draama, deklam., „Helidraama“) . . . . .	—	7	4
	muusika (laulu, orkestrid) . . . . .	—	11	11
	kunsti (kujutava kunsti, kunsti-reklaami, kunsti-teaduse) . . . . .	47	49	45
	raadio . . . . .	2	4	5
2. Skautlus:	foto . . . . .	1	—	—
noorkotkaid . . . . .		1	1	1
kodutütred . . . . .		41	36	31
noorseppi . . . . .	5. Sport, mängud:			
skaute . . . . .	spordi (võimlemise) . . . . .	2	4	3
	vehklemise . . . . .	—	2	1
	korvpalli . . . . .	7	13	17
		1	1	1



	1931.	1932.	1933.
	—2.	—3.	—4.
tennise . . . . .	—	1	—
„Laufgruppe“ kirjade vii-			
miseks . . . . .	1	1	1
male (mängude) . . . . .	12	11	12
lennuasjanduse . . . . .	2	1	—
	59	58	53

	1931.	1932.	1933.
	—2.	—3.	—4.
6. Ühistegevus, töö :			
kooperatiive . . . . .	5	4	4
laenu-hoiu kassa . . . . .	1	1	1
käsitöö . . . . .	2	2	1
põllumajanduse . . . . .	1	—	—
tehnika . . . . .	—	1	1
	9	8	7
Kokku ringe	188	183	169

Seega oli 1033.—34. õppeaastal 72 kesk- ja kutsekoolis 169 ringi, neis liikmeid kokku 8494 (aasta varem oli liikmeid 8242).

Perekaimad neist olid liikmete arvult noorsooringid, õpilasühingud, enesearendamise, kirjanduse-, karskuse-, E.N.P.R. ja spordiringid, keskmiselt 60—100 liiget. Kõige vähema liikmete arvuga olid skautide, gaidede, kodutütarde rühmad, usulise ilmega ringid, male- ja näiteringid, keskmiselt 16—25 liiget.

Kui lähemalt vaadelda liikumist ringide arvus ja iseloomus alg- ja täienduskoolides, võiks järgmist märkida:

1) Üldkasvatuslikke sihte taotlevaid ringe on tugevasti juurde tulnud kolme aasta jookul, nimelt 210 ringi või 26%. See juurdekasv on toimunud peamiselt skautlike rühmituste arvel. Lootusringide ja E.N.P.R. ringide ühine pere on näilikult vähenenud, tegelikult aga endiseks jäänud, sest vähenemine on seletatav mitme lootusringi või E.N.P.R. ringi ametliku ümbernimetusega õpilasringiks, umbes niipalju on ka viimasel aastal juurde tulnud õpilasringe.

Uute ringidena on juurde tulnud veel noorte-ringid.

2) Teises rühmas on märgata lugemisringide arvu vähenemist.

3) Kolmandas rühmas on kirjanduse, laulu ja muusika ringide arv kasvanud, eriti hoogsalt viimaste arv selles rühmas (koolide orkestrid).

Uute ringidena on veel juurde tulnud üksikud ringid, nagu hõimu-, tervis-, looduse armastajate, noorte matkajate ja kõneharjutajate ringid.

4) Ühistegevuse alal on ringe juurde tulnud, veel rohkem aianduse- ja maatulundusringe.

Täiesti uue nimena esineb üks metsaring, kuid viimasel aruandeaastal ei mainita seda ringi enam.

Üldiselt on ringide arv tugevat juurdekasvu näidanud, kolmandal aastal 295 ringi rohkem kui esimesel aruandeaastal, seega juurdekasv 30%. Samal ajal vähenes koolide arv 120 võrra või 9%.

Maakonnaliselt on ringide arvu tõusu eriti märgata Petseri, Lääne, Valga ja Virumaal ning Tartu ja Tallinna linnas.

Kesk- ja kutsekoolide ringide elus on märgata järgmised muudatused.

1) Üldkasvatuslikes ringes on usulise ilmega ringide ja karskusringide arv vähenenud, mõni uus ring (rahvuskultuuriline, hõimu-, noorsoo- jt.) juurde tulnud, üldine arv aga enam-vähem püsib.

2) Skautluses on nii noorkotkaste-kodutütarde, kui ka skautide-gaidede arv märgatavalt tõusnud, rohkem tütarlaste osas; kadunud on aga noorsepad viimasel aastal, kes vististi ühinesid noorkotklusega.

3) Teaduse ja keelte alal on ringide arv üldiselt vähenenud. Eriti on see märgata loodusteaduse alal. Samal ajal on aga tekkinud loodusearmastajate organisatsioon Tallinna Pedagoogilise Muuseumi juures, mis hoogsalt tegutseb nii suvel kui ka talvel. Raadio-ringi tegevus on lõppenud, foto-ring aga püsib.

4) Üldist langust näitab ringide arv ka kirjanduse, näitekunsti ja muusika alal, kuna kunsti osas väikest tõusu on märgata.

5) Spordi ja mängude alal on vaevalt märgatav ringide arvuline langus. Tegevuse lõpetanud on lennuasjanduse ringid.

6) Ühistegevuse ja töö alal on samuti vaevalt märgatav ringide arvuline langus. Uue ringina tegutseb tehnika-ring.

Üldiselt on ringide arv viimasel aastal 19 võrra vähem kui eelmisel aastal, see on 10% langenud; liikmete arv ringes aga on veidi tõusnud. Samal ajal on koolide arv vähenenud 9 võrra või 11%.

Kokkuvõttes võib märkida nii alg- kui keskkoolides üldist tõusu õpilasringide tegevuses ja liikmete arvus, kuigi ringide arv keskkoolides on veidi langenud. Kui arvestada samal ajal teostunud koolide arvu vähenemist, siis on see ringide tõus veelgi suurem. Kõik see kinnitab alul üteldut, et õpilasringid on muutumas järjest üldiseks nähtuseks meie kooli elus ja tegutsemise õpilasringides lahutamatuks osaks koolitööst. Aja nõudeile kohaneses muudavad ringid oma iseloomu tegevuse alade järele, kuid see muutus ilmneb silmapaistvamalt alles siis, kui vaadelda ringide elu pikemate ajavahemikkude järele, kui on seda käesoleval juhtumil kolm aastat.

# ARVUSTUSI

J. Adamson — Eesti ajalugu, I ja II osa. Gümnaasiumi II ja III klassi kursus. K./ü. „Loodus“, Tartu 1935. Hind 80 senti (I osa) ja 60 s. (II osa).

Eesti orientatsiooniga Eesti ajalooteadus on niisama noor kui Eesti vabariik. Professorid A. M. Tallgren, H. Moora, H. Kruus, H. Sepp, J. Vasar, dr. P. Johansen, J. Manninen, L. Arbusov jmt. oma kapitaalsete uurimuste-monograafiatega on teinud põhjaneva ja mõõduandva tööd. Nende üksikuurimuste põhjal on koostatud populaarteaduslik koguteos „Eesti rahva ajalugu“, millest „Looduse“ kirjastusel on ilmunud seni juba 10 vihku, kokku 1186 lehekülge. Nüüd on sama kirjastusühisuse poolt lastud müügile märtsis 1935 J. A d a m s o n i „Eesti ajalugu“ I—II, mis on lühike kokkuvõtte celmisest suurteosest.

J. Adamsoni „Eesti ajalugu“, nagu nähtub kaanelehelst ja eessõnast, on mõeldud õpperaamatuna gümnaasiumi II ja III klassile, kuid see koolitüüp lakkab varsti töötamast: II klass suletakse käesoleval aastal ja III klass 1. aug. 1936. Õpperaamatu autoril tuleks arvestada siiski püsivama koolitüübiga ja oma raamatu levikuga enam kui üheks aastaks. Lugupeetud autori arvates „teatavil tingimusil võib seda õpperaamatu kasutada ka keskkoolis (7.—9. õppeaastal)“, aga eessõnas ei ole pikemalt seletatud, millised on need „teatavad tingimused“ ja mispärast kaheaastane kursus, koos piltidega 150 lehekülge, tuleb jaotada kolmele õppeaastale (7.—9. õ. a.). Kardand, et ka autori poolt mõeldud reservatsioonidega tema „Eesti ajalugu“ ei ole vastuvõetav uuele keskkoolile nii ainevalikult kui käsitlusviisilt. Mis sobib k o l m a n d a kontsentrina 15—16-aastasele noorukile, see käib ikkagi üle jõu 11—13-a. lapsele t e i s e s kontsentris. See ei ole minu poolt eesti kooli ja eesti noorte alahindamine, vaid soov näha lapse käes tema vanadusele ja arenemisastmele vastav huviküllane õpperaamat. Minust peaks saama aru ka J. Adamson, kes teise kontsentri jaoks, algkooli 5. ja 6. õppeaastale, on varemalt kirjutanud Eesti ajaloo õpperaamatud hõopis teissuguse, lapsepärase sisuga ja väljendusviisiga. J. A. asjast arusaamist tõendab ka see asjaolu, et tema oma käesolevat õpperaamatu „Eesti ajalugu“ I osa ei sõanda soovitada keskkooli II klassile (6. õppeaastale) ja II osa — III klassile (7. õppeaastale), vaid kõneleb „eessõnas“ 7.—9. õppeaastast (vt. J. A. „E. ajal. I“, lk. 3). J. Adamsonile kui uute õppekavade tegelikule koostajale ei ole saladuseks, et tema „Eesti ajaloo“ I osa materjal kronoloogilises ulatuses kuulub keskkooli II klassi kursusse (6. õ. a.) ja II osa sisu — III klassi.

Praegusel kujul J. A. „Eesti ajalugu“ I—II on jõukohane ainult sellele olemasolevale koolitüübile, millele ta otseselt on määratud, s.o. suletavale gümnaasiumi II ja III klassile.

Käesoleva õpperaamatu peavoorused peituvad kõigi kavast ettenähtud Eesti ajaloo põhi-küsimuste igakülgse valgustamise, ladusas, soliidises, teaduslikus stiilis ja korrektses, literatuurses keeles. Õppekursusse kuuluv materjal on esitatud ajajärkude ja arenemisalade järgi ühes alajaotustega, nagu seda on tehtud ka autori poolt kasutatud allikais: „Eesti ajaloo“ algus (I peatükk) kuni „meie noorema rauaajani“ (lk. 5—12) on koostatud prof. H. M o o r a raamatu järgi „Die Vorzeit Estlands“ (Tartu, 1932), aga muu osa — „E e s t i r a h v a a j a l o o“ järgi (toimetanud: J. Libe, A. Oinas, H. Sepp, J. Vasar; Tartu, 1932).

Tuleb kahetseda, et käesoleva õpperaamatu autor ei ole võtnud vaevaks oma käsikirjas parandada neid vigu, mis esinevad „Eesti rahva ajaloos“ ja viimase toimetajate poolt on juba osalt õiendatud 5. ja 10. vihu lõpus. Mehaaniliselt kopeerides „Eesti rahva ajaloo“ vigu, on J. Adamson neile olnud poolt veel annud lisa. Kuigi J. A. õpperaamatu käsikirja on sisuliselt korregeerinud kaks Tartu ülikooli ajaloo professorit (dr. J. Vasar ja dr. H. Sepp), on vead siiski jäänud parandamata ja sattunud trükitud õpperaamatusse, mis tahab olla eeskujulik.

Jäme viga on kõnelda rahva väljarändamisest Eestist Loode-Soomesse (lk. 8) või Või-siku tüüpi kiviesemete sattumisest üle lahe Loode-Soomesse (vt. prof. H. Moora — Die Vorzeit Estlands, lk. 18). Sama viga kordub ka leheküljel 11: „Rooma rauaajal moodustas ainult lääne- ja loodeosas asustatud Soome teatavas mõttes Eesti kultuurprovintsi“ (vrd. H. M o o r a, op. cit., lk. 41). Ekslik on arvata, nagu oleks olnud Sigtunas kirikuid „mõnikümme“, see tähendab 30—40 (lk. 15). „Eesti rahva ajaloos“ (lk. 82) üteldakse, et Sigtunas oli „kümmekond kivikirikut“, see tähendab ligikaudu kümme. Noorema rauaaja asemel on eksikombel kirjutatud ja trükitud „noorem kiviaeg“: „Rahva töö ja elu nooremal kiviajal Eestis on juba võrdlemisi arukalt ja mugavalt korraldatud“ (lk. 16). Alempois ei asetse „Järvamaa kaguosas“ (lk. 24), vaid Järvamaa edelapoolses osas (vt. J. Adamson — Ajalooatlas „Keskaeg“).

Piiskop Albertit nimetatakse korduvalt „peapiiskopiks“ (lk. 36, 39). Pala asemel tarvitatakse korduvalt „Paala“ (lk. 42, 43, 44, 50; vt. R. Kenkmanni kirjutis Õpetatud Eesti Seltsi aasta- raamatus 1931). Mitte „kümneandal päeval“ (lk. 53) pärast mandriit lahkumist ei jõutud Muhu linnuse alla, vaid üheksandal päeval (vt. Läti Henriku kroonika XXX, 4; vrd. ka „Eesti r. ajal“, lk. 305). Heinrich VII ei olnud „Saksa keiser“ (lk. 54), vaid Rooma kunin- gas (vt. L. Arbusov-Grundriss der Geschichte Liv-, Est- und Kurlands, lk. 36; vrd. ka „E. r. ajal.“ vigade parandus, 5. vihk). Peapiiskop Henning Scharfenberg „pani endale selga augs- tiinlase rüü“ 1428 a., aga mitte 1488 (lk. 68; vrd. L. Arbusov, op. cit., lk. 111—112; „E. r. ajal“, lk. 408). Valga maapäev peeti a. 1435, aga mitte a. 1438 (lk. 68; vrd. L. Arbu- sov, lk. 114; „E. r. ajal“, lk. 409). Ühest teisest maapäevast on antud ainult daatum (1422. a.), aga ei ole nimetatud kohta, kus peeti 1422. a. maapäev, nii et raske kontrollida, kas autori andmed vastavad tõele või mitte. Maapäeva otsustest (lk. 75) siiski nähtub, et J. A. on sega- nud ära 1424. a. 25. oktoobri maapäeva otsused mingisuguse „1422. a. maapäevaga“ (vrd. dr. A. v. Transehe-Roseneck — Die Entstehung der Schollenpflichtigkeit in Livland. Mit- teil. aus d. livl. Gesch. Band XXIII, lk. 553). Eesti talupoegade õigusliku seisundi hinda- misel (lk. 76) J. A. läheb teravalt lahku prof. H. Kruusi põhjendarut seisukohtadest (vt. H. Kruus — Eesti ajaloo lugemik I, lk. 136 — 137). Tartu linna tekkeloos (lk. 78) autor ei poolda prof. H. Sepa, O. Freymuthi ja isenda varem avaldatud vaateid (vrd. H. Sepp — Tartu ajalugu. Koguteos „Tartumaa“, lk. 657; O. Freymuth — Tartu linn orduajal. Kogu- teos „Tartu“, 1927, lk. 12; J. Adamson — Eesti ajalugu I, lk. 16). Tallinna Niguliste kirikus säilinud „Surmatants“ (lk. 82) ei ole „altar“ ega „tiibaltar“ (vt. dr. E. v. Nottbeck u. dr. W. Neumann — Gesch. u. Kunstdenkmal der Stadt Reval, II B., lk. 74—76; A. Vaga — Eesti kunsti ajalugu I, lk. 274; H. Peets ja R. Kenkman — Tallinn. Ajalool. ja kunstiajal. juht, 1934, lk. 74). „Eesti rahva ajaloo“ (lk. 533) mahakirjutamisel autor on teinud ühes lauses kaks viga: „Peapiiskopkonnad jagunesid kihelkonniks, mille tsentrumites asusid kihel- konnakirikud“ (lk. 83), sest 1) peapiiskopkondi vana-Liivimaal oli ainult üks, aga mitte palju, ja 2) kirik oli küll kihelkonna tsentrumiks, aga ei tarvitsenud asuda tingimata kihel- konna tsentrumis. Mitte sügisel 1525. a. (J. A. — Eesti ajalugu II, lk. 6), vaid talvel, 1525. a. lõpul või koguni 1526. a. algul sundis Tartu raad Hofmanni linnast lahkuma (vrd. dr. L. Arbu- sov — Die Einführung der Reformation in Liv-, Est- und Kurland, 1921, lk. 619 — 620). „Eesti rahva ajaloo“ viga (lk. 654) on sattunud ka J. A. „Eesti ajalukku II“ (lk. 11): „Kettler pöördus abipalvega Poola poole ning tal õnnestus 1558. a. sügisel sõlmida Vilnos kuningas Sigismund Augustiga leping“ (vrd. H. Kruus — Vene-Liivi sõda, 1924, lk. 88; L. Arbusov — Grundriss d. Gesch., lk. 186). Sõda Joann IV ja Sigismund II Augusti vahel (lk. 14) kestis juba alates 1561. a., aga mitte 1563—1570, sest leedulased vallutasid venelastelt a. 1561 Tarvastu, mille hiljem jätsid maha, ja said ise liüva venelaste poolt Pärnu lähedal; ka 1562. a. moodus vastastikuseis rünnakuis (vrd. S. M. Solovjev — Istorija Rossii, t. VI, c. V, p. 189). Kõige koomilisem äpardus „Eesti ajaloo“ autoril on juhtunud hertsog Magnuse pruutidega. Liig suurest usaldusest oma allika — „Eesti rahva ajaloo“ — vastu kordab J. A. sama lapsust mis dr. Juhan Vasargi „Eesti rahva ajaloo“ (lk. 696): „Tsaar lubas anda talle (Magnusele) oma õetütre naiseks“ („Eesti ajal. II“, lk. 15—16). Eufe- mia ja Maria ei olnud Joann IV õetütred ega vennatütred (nagu arvab R. Kleis „Eesti bio- graafilises leksikonis“, lk. 297), vaid tema lellepoja Vladimir Andrejevitchi tütre (vt. S. So- lovjev, op. cit., p. 205—206, 211). Kuna Tallinna piiramine a. 1570 algas 21. augustil, siis oli füüsiliselt võimatu piirata Tallinnat samal aastal „umbes 30 nädalat“ (lk. 16). Stephan Bathory valitsuse lõppu tuleks dateerida tema surmaaastaga 1586, aga mitte 1587 (lk. 20). Karl IX ei olnud Sigismund III „vend“ (lk. 24), vaid onu. Gustav II Adolffi venna nimi kõlab õigupoolest Karl Philipp, aga mitte „Philipp“ (lk. 25).

Sisuliste vääratuste kõrval leidub J. A. õpperaamatus kohati redaktsioonilist laadi konarusi ja väljendusi, mis võivad viia lugejat valearvamisele. Õpperaamatu keel ja stiil peab olema sedavõrd viimisteldud, selge ja täpne, et ei jätkaks vähimatki võimalust autorist valesti arusaamiseks ja teisiti mõistmiseks.

Käesolevas J. A. õpperaamatus puudub „Eesti ajaloo“ mõiste definitsioon, mispärast kohati puudub selgus, kas käsitletakse Eesti m a a või Eesti r a h v a ajalugu. Nii jutustades eelajaloolisest ajast, vanemast kiviajast kuni roomaruaajani, tarvitab autor tihti asesõna „meie“ mitmes variandis, mis loomulikult võiks tähendada ainult eestlasti, kuid eestlasti tollal veel ei elanud meie praegusel kodumaal (vrd. lk. 5 ja 10), nii et „meie noorem kiviaeg“ (lk. 7) mõddus, „meie kiviaja leiud“ (lk. 7), „meile tuntud matmiseviisid“ (lk. 8) ja „meile igapäe- vaseks tarvitamiseks olnud esemed“ (lk. 9) jäid kuhugi kaugele, Volga keskjooksule (vrd. lk. 5).

Puuduliku redaktsiooni arvele tuleb kirjutada ka autori kaheksugune seletus vanimatest Eesti asustustest: kord nad kuuluvad „6. ja 7. aastatuhandesse e. Kr.“ (lk. 6), kord „umbes 5. aastatuhandesse e. Kr.“ (sealsamas, 15 rida allamal). Nagu Soome sai Eesti kaudu venekujulisi kirveid nii tungis Eestisse vene kirveste kultuur Põhja-Saksamaalt (vrd. H. Moo-

ra — Die Vorzeit Estlands, lk. 16), aga mitte Kesk-Saksamaalt (lk. 8). „Karjala ja Olonetsi maad“ asetsevad Eesti suhtes kirdes, aga mitte „põhjas“ (lk. 8; vrd. ka H. Moora, op. cit., lk. 17). Moonutatud tähendusega 2. joonise allkiri: „Kammkeraamikaga kaunistatud savipottide osi“ (lk. 9) on laenatud „Eesti rahva ajaloo“ (lk. 23), hoolimata viimase toimerajate öiendusest. Muistsete eestlaste elumajast üteldakse, et see „koosnes kahest ruumist: toast ja köögist“ (lk. 16), kuid neli rida alamal leiame veel kolmanda ruumi: „Toa kõrval asetsees eesruumina koda, mida eluasemeks kasutati peamiselt suvel, sest teda ei saanud kütta“. Mõõgavendade ordu asutamine ja sama ordu põhikirja kinnitamine dateeritakse ühe ja sama aastaga 1204 (lk. 36), kuid Läti Henriku järgi (VI, 6) asutati mainitud ordu a. 1202. Läänlased ja ridalased (lk. 43) ei ole kaks erinevat suguharu nagu sakalased ja ugandlased, mispärast sidesõna „ja“ asemel võiks olla sidekriips nagu „Eesti rahva ajaloo“ (lk. 233). „Valjalalaste“ asemel (lk. 53) võiks julgesti tarvitada „valjalased“ (sõnast Valjala), nagu tarvitatakse „sakalased“ (sõnast Sakala). 1330. a. rahu tingimused ei ole selgesti ja täpselt formuleeritud (vrd. „Eesti rahva ajaloo“, lk. 357, ja L. Arbusov — Grundriss d. Gesch., lk. 61). Vene abiväed ei tulnud Pihkvat „vallutama“ (lk. 70), vaid vabastama.

„Eesti ajaloo“ II osa on redigeeritud paremini kui I osa, aga siingi esineb mõningaid arusaamatusi. Nii tunnistab autor 10 paari vitsu võrdseks 30 kepihoobile (lk. 30), kuid igas seadustikus loetakse kepihoobid rängemaks karistuseks kui vitsahoobid ja määratakse neid (keppe) arvult vähem kui vitsu. Autor ei ole oma allikast öieti aru saanud, sest „Eesti rahva ajaloo“ (lk. 1052) ei ole juttugi vitstest, vaid on üteldud: „Karistuse ülemmäär oli 10 paari = 30 kepihoopi“, mis tähendab, et iga paarikaupa seotud sõrmejämmeduste keppidega löödi kolm korda, niisiis 10 paari teebki 30 hoopi. Rootsi valitsejate järjekord on ära segatud (Kristiina, Karl XI, Karl X) ja sellest on tekkinud väärkujutlus, nagu oleks „Karl X-nda eestkostevalitsus“ pidanud sõdu (lk. 39). Sealsamas (sulgudes) on Rootsi riigipäev nimetatud ekslikult „maapäevaks“. Venemaa kahel korral kuulutab sõda Rootsilile ühes ja samas sõjas: a. 1700 ja a. 1699 (lk. 57).

Eksitavaist trükkivigadest leiame „Eesti ajaloo“ Saksi asemel „Saksa“ (lk. 31), sakalaste asemel „sakslased“ (lk. 41), väikemaakonna asemel „väikeväikemaakond“ (lk. 56), 1347. a. asemel „1247. a.“ (lk. 64).

Nimede transkriptsioonis sarnub autor ajaga kaasa, kuid mõnes üksikus kohas ei suuda olla järjekindel. Aunuse asemel kuuleme „Olonetsi maadest“ (lk. 8), Raiküla asemel — „Raikkülast“ (lk. 24), Durbe asemel — „Durbenest“ (lk. 57), Aschebergi asemel — „Ascherbergist“ (lk. 68), Hofmanni asemel — „Hoffmanist“ (lk. 5) ja „Hoffmannist“ (lk. 6), Jaama asemel — „Jamburgist“ (lk. 60).

Lahtiste probleemide puhul autor oleks võinud olla tagasihoidlikum, et mitte sattuda libedale. Kaugeltki ei ole veel kindel, et „kolob ja gid“ olid eestlasist koosnev seisuslik erirühm Venemaal“ (lk. 15) ja et „Estaskäri (-Idalau? V. O.) nimetus tõestab eestlaste lähemate sidemete olemasolu rootslastega“ (lk. 15).

J. A. „Eesti ajaloo“ vähestest illustreeritud (arvult 44) suurem osa on valitud üsna õnnelikult ja asetatud vastava teksti ossa. Mõned joonised on aga liig tumedad ja väheütlevad (nr. 14, 15, 18, 20; 7, 14) või asetsevad kaugel vastavast tekstist, mille täienduseks ja selgituseks neid näidatakse. Täitsa üleliigsed „Eesti ajaloo“ on joonised nr. 9 ja 10 õppearaamatu II osas.

Õppearaamatu paber on hall ja trükk peenikesevõitu, kuid selle eest on ka hind (I—II osa kr. 1,40) mõõdukas.

V. Orav.

## MITMESUGUST

### Maateaduseõpetajate päev Tallinnas.

Möödunud aprillikuu 23. ja 24. päeval peeti Tallinnas maateaduseõpetajate päev, kus kava kohaselt esinesid referaatidega Tartu ülikooli õppejõud ja keskkooli ning gümnaasiumi kui ka algkooli õpetajad. Päevast osavõtjatena olid registreerunud 80 isikut.

Prof. A. Tammekann omas referaadis andis ülevaate teadusliku geograafia edusammudest viimaseil aastakümneil, näidates, kuidas regionaalgeograafia aineistik jõudsasti koguneb, ja osutades maateaduse kasvavat üldhariduslikku väärtust.

Dr. E. Markus selgitas Eesti ja naabermaade geograafia põhjaliku tundmise vajadust, lähtudes Eesti erilisest asendist.

Dr. Edg. Kant'i referaadist selgus, et üliõpilaste teadmised on suurel määral puudulikud ja isegi nõrgad, milline asjaolu osalt on põhjustatud sellest, et keskkooli ja ülikooli vahele jääb ajavahe-  
mik, mille kestel geograafiat ei õpita. Keskkooli nooremates klassides omandatud teadmised unustatakse selle aja vältel. Suur puudus on ka see, et nooremates klassides õpilaste iga ja hariduslik tase ei võimalda maateaduslikke probleeme käsitleda vajalise põhjalikkusega.

Dr. G. Vilberg esitas maateaduse õppekavu välismaal: Soomes, Saksamaal, Prantsus-  
maal, Venes, Inglismaal. Nendes kavades maateadus ulatab läbi keskkooli kursuse ja tal on tähtis koht ka gümnaasiumide õppekavades. Kodumaad käsitletakse enamasti igal pool kahe õppeaasta kestel, teist korda kodumaa käsitlemine kuulub peamiselt gümnaasiumi kursusse.

Mag. J. Kents käsitas kooligeograafia suhet teadusliku geograafiaga. Olemuslikult on kaks ala: teaduslik geograafia ja kooligeograafia. Viimase ainestevald on palju laiem, kui teadusliku geograafia ainestevald. Kooligeograafia peab paratamatult viljelema ka teadusliku geograafia abi- ja naaberteadusi. Kooligeograafia sisu peab olenema laste arenemistasemest ja nende lähemast ümbrusest.

Õpet. H. Turp omas referaadis väitis, et maateadus peab õpetama kasvavat sugupõlve kodumaad ja rahvast armastama, kuna isamaa- ja koduarmastus on suurim mõjur uute väärtuste loomisel.

Õpet. P. Lukin'i referaat selgitas maateaduse meetoodika arendamist nii, et maateadus kujuneks teguriks iseloomu kasvatuses.

Õpet. E. Valdas esitas maateaduse õppekavad keskkoolidele ja gümnaasiumidele. Nende kavade järgi ulatab maateadus läbi keskkooli ja gümnaasiumi õppekursuse. Keskkoolis kuulub maateadusele kaks rundi igas klassis. Eestit käsitletakse keskkooli ja gümnaasiumi viimaseis klassides. Need kavad on juba varem esitatud Haridus- ja sotsiaalministeeriumile.

Läbirääkimistel geograafiaõpetajate poolt rõhutati maateaduse suurt harivat väärtust humanitaarteaduste kõrval, millele uues keskkoolis on antud domineeriv koht. Üksmeelselt rõhutati geograafia, eriti Eesti geograafia õpetamise vajadust keskkooli ja gümnaasiumi vane-  
mais klassides, kus teadmiste hulk ja küpsem iga võimaldab tulemusrikkamat ja otstarbekohasemat tööd.

Päeval võeti vastu järgmised resolutsioonid:

1. Geograafial on suur ja oma tähenduses üha kasvav üldhariduslik väärtus, kuna geograafiliste teadmiste kaudu orienteerume ruumis ja mõistame rahvaste keeruliste poliitiliste, majanduslike ja kultuuriliste suhete tagapõhja.

2. Ülikooli studiumi seisukohalt tuleb suureks puuduseks lugeda asjaolu, et mitu aastat enne gümnaasiumi lõpetamist, tähendab enne ülikooli tulekut, lakkab maateaduse õpetus. See pikk vaheaeg põhjustab sageli isegi tähtsamate faktide unustuse.

3. On tarvilik, et maateaduse õpetus jatkuks õpilase küpsemate aastateni ja esineks kuni gümnaasiumi lõpuklassideni kas või väiksema tundide arvugagi.

4. Eriti tuleb rõhutada kodumaa, tähtsamate kultuurriikide ja poliitilise- ning majandusgeograafia viimist gümnaasiumi õppekavadesse.

5. Õppekavade koostamisel arvestatagu aineõpetajate ja eriteadlaste arvamisi.

6. 1934/35. õppeaastal maksuma pandud ajutiste maateaduse õppekavade läbivõtmisel tekib raskusi: maateaduse kursuse lõppemisega IV keskkooli klassis kuhjub III klassi kahe aasta aines ja puuduvad õpperaamatud ajutistele õppekavadele vastava ainesejaotusega. Et vältida nende asjaolude tõttu tekkinud lünka õpilaste teadmistes, tuleb maksuma panna ülemineku kava ja võimaldada läbi võtta Euroopa 1935/36. õppeaastal IV klassis.

7. Maateadus, rajatuna loodus- ja humanitaarteadusile, nõuab õppijalt võrdlemisi kõrget arenemistaset, sellepärast tuleb maateaduslikke teadmisi pakkuda neile õpilastele, kes on jõudnud tarvilisele arenemisastmele.

8. Maateadus ulatagu 2 nädalattunniga läbi keskkooli viieaastase õppekursuse.

9. Maateadus ulatagu läbi gümnaasiumi kolmeaastase õppekursuse.

10. Eestit käsitletagu keskkoolis ja gümnaasiumis kõige vanemas klassis.

Päev lõppes hümni laulmisega.

## Eesti keskkoolide juhatajate koosolek.

Eesti Keskkoolide Juhatajate Ühingu V üldkoosolek peeti Tallinnas s. a. 25. aprillil. Koos oli üle maa 38 keskkooli juhatajat. Külalistena võtsid koosolekust osa haridus- ja sotsiaalminister N. Kann ühes koolivalitsuse direktori, abidirektori, haridusnõunike ja kutseoskuse osakonna direktoriga.

Koosoleku avas Ühingu esimees J. Roos Tartust lühikese tervituskõnega. Püstitõusmisega mälestati lahkunud kolleege J. Vestholmi ja A. Schulzenbergi.

Ühingu auliikmeks valiti haridus- ja sotsiaalminister N. Kann kui vanim liige keskkoolide juhatajate peres.

Keskkooli õppekavade küsimuses informeerib koosolejaid HSM koolivalitsuse abidirektor A. Borkvell, näidates neid raskusi, mis takistavad lõplikkude kavade koostamist. On kindel, et kuni uute gümnaasiumide väljakujunemiseni, s. o. 5—6 aastaks peab rühelduma ajutiste kavadega, millistes tuleb ette näha esialgu kompromiss 5- ja 3-aastastes keskkooles. Läbi-rääkimistes toonitatakse vajadust piirduda ühe võõrkeelega, võimaldades selle arvel ruumi elulisematele ainetele. Samuti toonitatakse süstemaatiliste kursuste ja deduktiivse õpetamise koondamise vajadust uute gümnaasiumi, keskkoolis panna aga peardõhk elementaarsele aineoskuslikule küljele. Kavade küsimuses võetakse vastu järgmised otsused:

1. Esimene võõrkeel olgu kõigis kooles tühtlane.

2. Tundide arv ei võiks olla üle 30 nädalas.

3. Keskkoolis tuleks rõhutada ühe keele õpetamist, kuna teist keelt õpetada ainult võimaluste järgi.

Järgmisena esineb ettekandega õpetajate töökavade küsimuses dir. J. Roos. Referent soovib jätta tarvitusele õppekavade alal raamkavad, millised võimaldavad õpetajail suurema vabaduse ainstiku käsitamisel. Raamkava alusel tuleks igal õpetajal koostada oma töökava kindla plaani järgi. Kõige sobivam oleks õppematerjal jagada veerandaastatele, et hoiduda töökuhjumisest aasta lõpuks. Plaan peab ka näitama kirjandite iseloomu ja hulka, õppekäike, sunduslikku kirjandust, soovitatavat lektüüri, õppevahendeid, sidet teiste ainetega, samuti kasvatusevõtteid. Sõnavõttudes pooldatakse kindla ühtlase töökava plaani elluviimist. Koosolek ühineb referendi seisukohtadega, pidades soovitavaks HSM poolt maksuma panna töökava plaan. Edasi käsitleb V. Neggo Tartust koolilipude reguleerimise küsimust, näidates kohtadelt saadud andmeid, et üldiselt koolipeod ei avalda kuigi pidurdavat mõju õpilaste töötamisele, küll aga teevad seda sportlikud harrastused ja koolidevahelised üritused. Referent peab normaalseks, et õpilased võiksid esineda tegelastena ainult kooli poolt korraldataval pool üks kord aastas, kuna lastevanemate ja teiste kooliga seotud organite pidudest ei tohiks õpilased tegelastena osa võtta, vaid ainult publikuna. Koolidevahelisi üritusi peaks hakkama korraldama koolid ise, mitte jättes seda õpilaste enda teha, ühtlasi määrates ära igale ringile esinemise rohuse. Spordi alal tuleks rekordsportimist piirata mass-spordi kasuks, lubades minimaalses ulatuses koolidevahelisi ettevõtteid ainult pallimängu alal. Koosolek ühineb referendi poolt esitatud põhimõtetega.

Edasi esineb ettekandega standartõpikute küsimuses O. J. Kiesel Tallinnast, pidades soovitavaks normaalõpperaamatute soetamist, mis vastaksid maksvatele õppekavadele. Selleks oleks kaks võimalust, nimelt kas jätta asi eraalgatuse hooldeks nagu senini, või luua ainekomisjonid õpikute koostamiseks ja asutada riiklik kirjastus. Viimast moodust ei pea referent küllalt eluliseks. Kuna aga ka eraalgatus pole suutnud senini rahuldada nõudeid, siis oleks soovitatav korraldada õpperaamatute võistlusi, millised on teistel aladel annud häid tagajärgi. Referent toetab ka vihikõpikute süsteemi, sest üksikute vihikude viisi oleks nende ostmise kergem. Sõnavõttudes soovitatakse õpperaamatuid korraldada nii, et nad oleksid kasutatavad ka iseõppimisel. Ka vaeeldakse vihikõpikute süsteemi vastu, sest need killustavad aasta kursuse ära ja õpilasel lõpuks ei püsi tervikraamatut ning kõrdamisel oldakse hädas. Koosolek peab soovitavaks standartõpikute soetamise HSM juures ellukutsutava toimkonna eestvõtet.

Viimases päevakorra punktis (koosolekul algatatud küsimusi) võetakse kaalumisele rida väiksemaid küsimusi:

1. Kooliteenijate rõivastuse küsimus, milles peetakse soovitavaks teenijate rõivastumine vastavasse tööriivasse (kitlisse), vahest ka isegi vormirõivasse tähtsamal juhtudel.

2. „Cum laude“ normeermise küsimus jäetakse juhatajale detailsemaks läbitöötamiseks, küsimuse lõpliku lahendamiseni aga soovitatakse hoiduda „cum laude“ tarvitamisest.

3. Hindamiste sümboliseerimise küsimuses asutakse seisukohale, et õpilaste teadmiste hindamiste registrites ja abiraamatutes võiks sõnaliste hindamiste asemel tarvitada lühendatud sümboole. Otsustatakse paluda HSM lubada võtta tarvitusele numbrites süsteemi abiraamatutes ja registrites.

4. Näidendite võistluse toetamise küsimuses peetakse soovitavaks, et kõik keskkoolid hakkaksid koolinäidendite võistlusi aineliselt toetama.

## Eesti-soome õpetajate päevad.

Eesti Õpetajate Liidu ja Soome õpetajate organisatsioonide algatusel korraldatakse käesoleval aastal eesti-soome õpetajate päevad Tallinnas 12.—16. ja Helsingis 17.—21. juunini. Päevade korraldamist toetavad mõlemate vennasmaade haridusministeeriumid aineliselt ja aktiivse osavõtuga nende päevade sisustamisest. Nõnda on nõusoleku avaldanud kõnedega esinemiseks Eesti haridus- ja sotsiaalminister N. Kann Tallinnas ja Soome haridusminister O. Mantere Helsingis. Loengutega esinevad mõlemate maade koolivalitsuste direktorid, haridus- ja koolinõunikud, ülikooli ja teiste koolide õppejõud ning muud haridustegelased. Päevadel korraldatakse näitetunnid ja õpilaste tööde näitused, tehakse lühemaid väljasõite vaatamisväärilikes kohtadesse jms. Soomes korraldatakse pikemat ringreisid, mis suunatud Kalevala pidustustele Sortavalas. Õpetajate päevad töötavad pakkuda palju huvi nii hõimusuhte tihendamise kui ka pedagoogilise töö süvendamise mõttes. Nädalast osavõtjatele võimaldatakse soodustusi sõitudeks raudteel ja laevadel ning elamiseks õpetajate päevadel. Päevade üldjuhatajaks on Eesti poolt Tallinna pedagoogiumi direktor A. Kuks ja Soome poolt koolivalitsuse ülemjuhataja A. J. Tarjanne.

Lähemaid teateid eesti-soome õpetajate päevade kohta leiavad lugejad käesolevale vihikule ligilistatud E. Õpetajate Liidu teadaandest.

## Suvekursusi välismaal.

Eeloleval suvel toimuvad välismaal haridusalal mitmesugused kursused ja kongressid, mis võiksid huvi pakkuda ka Eesti õpetajatele ja muudele haridustegelastele. Toome sellepärast mõnede kursuste ning kongresside kohta teateid, mis võivad osutada kasulikuks haridustegelastele, kellel on võimalik nimetatud üritustest osa võtta.

„The City of London Vacation Course in Education“, millel on juba 13-aastased kogemused ja hea kuulsus, peetakse Londonis 26. juulist kuni 9. augustini. Seal peetakse loenguid mitmesugustelt aladelt, mis seotud õppe- ja kasvatustööga ja ühenduses loengutega korraldatakse õppekäike ning demonstratsioone; kursuslasi viiakse kokku Inglismaa tänapäeva suurustega, tutvustatakse Londoni nägemisväärsustega ja suurimate ettevõtete, tehakse väljasõite, muuseas ka Oxfordi. Kursused pakuvad ka häid võimalusi tutvuste ja sõprussidemete loomiseks paljude maade õpetajatega, kes tulevad kokku kursustele. Osavõtumaks on mitmesugune: täieline osavõtt kõigist loengust ja kursuste muudest üritustest koos korteri ja ülalpidamisega kursuste kestel — umbes 300 krooni; sama ilma korteri ja ülalpidamiseta 170 kr.; osavõtt ainult loengust 96 kr. Kursustele sõitjatele tehakse hinnaalandus inglise raudteel. Lähemaid teateid kursuste kohta annab: Organising secretary Hugh V. Ewing, M. A. Montague House, Russel square, London, W. C. 1.

Neile kursustele järgnevad kolme suure rahvusvahelise organisatsiooni, World Federation of Education Associations, The International Federation of Associations of Secondary Teachers ja The International Federation of Teachers Associations, kongressid Oxfordis 10.—17. augustini. Ülesandmisi (soovitav enne 1. juulit) saata: Oxford Conference Comitee 29. Gordon Square, London. W. C. 1.

Koduse kasvatuse 5. rahvusvaheline kongress peetakse Brüsselis s. a. 31. juulist — 4. augustini. Kongressi teemaks on karakteri arendamine. Osavõtumaks on 50 belgia franki (s. o. umbes 6,5 krooni). Kongressi liikmekaart võimaldab hinnaalandust raudteel, pääsu maailmanäitusele ja kongressi trükitud materjali saamist. Ülesandmisi tuleb saata aadressil: Délégué du Bureau P. de Vuyst, 22 Avenue de l'Yser, Bruxelles.

Suvekursused välismaalastele Frankfurdis (Ferienkurse für Ausländer, J. W. Goethe Universität Frankfurt a. M.) peetakse s. a. 8. juulist — 17. augustini. Nende kursuste kavast leidub keelekursus (3 astet — alam, keskmine, ja ülem; ühes rühmas töötavad maksimaalselt 15 inimest), kursus välismaa saksakeele õpetajatele (45 t. ajavahemikus 29. juulist — 17. aug.) ja 2 t. päevas loenguid saksa kultuurloost. Peale selle kõiksugu ühised ettevõtted nagu ekskursioonid, diskussioonideõhtud jms.; soovijaile lõpuks 7-päevane ekskursioon Schwarzwaldi või Mainfrankeni; kursustest osavõtjail on vaba pääs Frankfurdi muuseumidesse ja raamatukogudesse. Kursused on jagatud kaheks iseseisvaks osaks 8.—27. juulini ja 29. juulist — 17. augustini. Osavõtumaks terve kursuse eest (6 näd. — loengud, ettekanded, ekskursioonid ja umbes 90 t. keeleõpetust) 100 RM, poole kursuse eest (3 näd. — loengud jm. ning umbes 45 t. keeleõpetust) 60 RM. Kursustest osavõtjatele võimaldatakse 60% hinnaalandust saksa raudteedel (edasi-tagasi pilet tuleb osta Eesti Reisibüroos) ja register-marga kasutamist

(üks registermark on umbes 1 kroon). Tuba koos hommikueinega maksab 30—40 RM kuus, tuba täie ülalpidamisega 4—5 RM päevas. Kursuste sõitjad peavad end varustama kahe päevapildiga (umbes 3×4 cm). Lähemaid teateid kursuste kohta annab: Akademische Auslandsstelle, Frankfurt am Main, Mertonstrasse 34.

Stockholmis leiab aset 6.—8. augustini Põhjamaade (Rootsi, Norra, Taani, Islandi ja Soome) koolikonverents, millest osa võtma on kutsutud haridustegelased ka Eestist, Lätist ja Leedust.

Tööliste vabaaja kasutamise rahvusvaheline konverents. Läänud aastal loodi Genfis Rahvusvahelise Tööstööbüroo ja Rahvusvahelise Vaimse koostöö Instituudi algatusel uus rahvusvaheline organisatsioon, nime all: „Rahvusvaheline tööliste vabaaja komisjon“ (Commission Internationale des Loisirs des Travailleurs“). Nimetatud organisatsiooni ülesanne on avardada ja ühtlustada töid, mida teevad erimaade vastavad organisatsioonid, et võimaldada rahvamassidele nende vabaajaga tervislikult ja moraalselt kasutada.

Ülalnimetatud uue rahvusvahelise organisatsiooni algatusel korraldatakse Brüsselis 15.—17. juunil erilise tööliste vabaaja kasutamise rahvusvaheline konverents.

Konverentsi tegelikuks korraldajaks on Belgia haridusministeerium koos Belgia hari-duslike organisatsioonidega. Konverentsi päevakord on väga mitmekülgne. Siin leiavad käsitlemist ms. järgmised tähtsamad küsimused: rahvusvahelise tööliste vabaaja kasutamise komisjoni töökava ja lähemad ülesanded; tööliskoolid; tööliste vabaaja kasutamise seltskondlike organisatsioonide tegevus; vaba haridustöö täiskasvanute seas; kunst tööliste vabaaja teenis-tuses, jne. Konverentsi liikmetele korraldatakse rida õppe- ja huvimatke.

Konverentsist osavõtt on võimaldatud ka õpetajail ja teistele haridustegelastele, ilma et nad tarvitseksid olla mõne organisatsiooni esindajad. Lähemaid teateid rahvusvahelise tööliste vabaaja kasutamise komisjoni ja Brüsseli konverentsi kohta annab Rahvusvahelise Tööstööbüroo Eesti korrespondent A. Gustavson (U.-Sadama 11, Tallinn).



---

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi pedagoogiline ajakiri „Eesti Kool“ ilmub 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni ja juuli kuu. Tellimise hind on 2 kr. 50 senti aastas. Üksikuid vihikuid võib saada toimetusest hinnaga 35 senti eksemplar ühes saatekuldudega. Kuulutuste hind on kaanel ja erilehtedel 30 kr. leheküljel.

„Eesti Kooli“ toimetusse kuuluvad vastutav toimetaja P. MÄGRAKEN, tegev toimetaja G. OLLIK ning toimetuse liikmed: J. AAVIK, A. BORKVELL, J. GRÜNTAL, A. KURVITS ja V. PÄTS.

Toimetuse asukoht on Haridus- ja sotsiaalministeeriumis, tuba nr. 20, telef. 453-59, (Tallinn, Tõnismägi 11). Tellimisraha võib saata vahenditult toimetusele või maksta postil „Eesti Kooli“ jooksvale arvele nr. 433.

---

Vastutav toimetaja **P. Mägraken.**

Tegev toimetaja **G. Ollik.**

Riigi trükikoja trükk, Tallinn, Niine t. 11.