

KASVATUS

**KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA**

Nr. 4

11. AASTAKÄIK. — APRILL 1929.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4

Aprill 1929.

11. aastakäik.

SISU: Keskkooli kasvatuslikke küsimusi ja nende lahendamisvõimalusi — *Hans Roos*. Gümnaasium kasvatajana — *Otto J. Kiesel*. Õpilaste valiku vajadusest keskkoolis — *J. Lang*. Keskkooli õpilaste valik — *Jul. Grüntal*. Õpilaste ilmavaatlustest algkoolis — *B. Rea*. Muljeid välismaa haridusoludest — *A. Kuks*. Kirjanduse arvustusi — *Rud. Reiman*. Gümnaasiumi-õpetajate I kongress. Välismaalt. Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Keskkooli kasvatuslikke küsimusi ja nende lahendamisvõimalusi.

(Gümnaasiumi-õpetajate I kongressil peetud referaat).

Hans Roos.

Asudes lahendama kasvatusküsimusi, ei saa mööduda psühholoogiast. Kuid eksiksime rängasti, kui tahaksime teuda ainult täiskasvanute psühholoogiale. Kogu kasvatuses traagika on seisnud selles, et oleme pidanud lapsi väikesteks täiskasvanuteks. Olgugi et juba Comenius, Rousseau ja Pestalozzi nõudsid lapsepsühholoogilist alust kasvatuses, võib alles Wilhelm Preyer'i raamatut „Die Seele des Kindes“ (1882. a.) lugeda moodse lapsepsühholoogia sissejuhatavaks tööks. Käesoleval sajandil ilmunud Stern'i, Bühler'i ja Koffka' teoseid võib täie õigusega nimetada põhjapanevaiks sellel alal. Kuid kõik need teosed käsitlevad koolieelset lapsseiga.

Lapsepõlve hilisem aeg on veel teravikuliselt käsitlemata ja noorsoo psühholoogia ajab alles esimesi vagusid, vaatamata Stanley Hall'i 1905. a. ilmunud „Adolescence“le. Charlotte Bühler kirjutab oma raamatu „Seelenleben des Jugendlichen“ 4. trüki eessõnas, et see teos ilmus 1921. aastal esimese katsena noorsoo-psühholoogia alal. Samal aastal ilmunud Walter Hoffmann'i „Reife-

zeit“ ja 1924. a. ilmunud Ed. Spranger'i „Psychologie des Jugendalters“ on sellele vääriliseks täienduseks.

Iseloomustades psühholoogiliselt noorusaega, lausub Spranger, et noorsoo küpsusajal pole üldse mingit iseloomu. See on aeg täis liikumist ühest arenemisastmest teise.

Et saada selgem pilt noorsoo psühholoogiast, heidame pilgu hilisema lapseea (8—12. a.) psühholoogiasse. Sel ajal areneb lapsel kehalise jõu enesetunne. Laps võib enam kui ta tahab, seepärast järgneb jõu ülejääk, mis ühenduses rahuldustundega. On mulje, et laps kui seesugune on juba „valmis“. Jõudude tasakaal on saavutatud niipalju, kui vajab seda senine elu.

Sellesse tasakaalus hingelaadi toob küpsusaeg nii raskeid vapustusi, et võib õigusega kõnelda inimese uuestisünnist. Sama inimene leiab eneses äärmisi jooni. Jõuküllusele ja rekordiloomisele järgneb apaatia ja laiskus. Taltsutamatale rõõmule järgneb sügav raske-meelsus. Jumalik häbematus ja äärmine tagasihoidlikkus on ühe ja sama

olukorra väljendusviisid. Niisama vaheldub enesearmastus enesesalgusega, suuremeelsus jämedusega, seltskondlikkus üksindusega, autoriteediusk revolutsioonilise radikaalsusega, tegevustung vaikse endassesüvenemisega — nii lausub Spranger.

Kogu nende hingeliste kontrastide põhjuseks on füüsilise kasvamise tempo, eriti aga sugulise küpsmise ajajärgul. Kus suguline küpsmine ei leia aset mõnesuguse eovigastuse tõttu, seal jääb ühes kehalise arenemise puudusega ka psüühiline areng seisma. Seesugused infantiilid on muidu täiesti harmoonilised inimesed, aga neid on raske kasvatada iseseisvusele. Sellest selgub, mis sugune tähtsus on sugulisel küpsusajal inimese arengule, olgugi et temaga kaasas käib katastroofilisi nähteid.

Bioloogiliselt on kerge seletada puberteediaja kaasnähteid: indiividuum tunneb *täiendustarvet* ja muutub rahutuks oma üksinduses, „mina“ tunneb „sina“ järele *igatsust*.

Alul on see igatsus nimetu. P. 12; 9:*) „Mul on surutud meeleolu, *ma ei tea aga, miks*“. T. 16; 0: „Kui teised inimesed on kurvad, siis teavad nad, miks. *Mina aga ei tea, miks pean end nii piinama*“. T. 15; 0: „Kõik koolitööd teen ma pealiskaudselt. *Ma ei tea isegi, mis ma tahan*, miski ei rahulda mind, ma ei leia kusagil rahu“.

Hiljem muutub igatsus teadlikuks. T. 14; 4: „Ma usun, et ei leia iialgi sõprust. Ikka pean olema üksi“. T. 14; 5: „Ah armastus, armastus, armastus! Ma olen ja jään üksi. Ah, ah — mul on seesugune armastusnälg, kes tuleb ja vabastab mu?“

Ja kui kauge on tee siit langusele? Leidub vastutustundeta isikuid, kes kasutavad noorsoo hingelisi pakitsusi ja eluvõõrust, ning pärast leidub ainus vastus: Nüüd on tagasipöördumiseks hilja!

Peale selle välise hädaohu varitseb noorurit veel teine — seesmine. Noorur leiab eneses sel momendil elu duali-

teedi: füüsilise pakitsuse ja vaimsed ideaalid. Kes tunneb noorureid, see teab, et see dualiteet hävitab nende naiivse lapseparadiisi, võib viia neid hukkumiseni. Nende aastate *patuteadvus* on pärit siit. Leidub noorureid, kes arvavad, et nad on „langenud“ või „haiglaselt meelelised“.

Algab endasse süvenemine igas võimalikus vormis, mattumisest mõttetuisse tundmusesse kuni filosoofilise juurdlemiseni. Gottfried Keller kirjeldab seesugust sihitut juurdlemist „Rohelises Heinrich'is“. Minnakse eksistentsiküsimusteni: „Miks ma elan üldse?“ Miks ei ole parem mitte-olla?“ Laps küsib: „Kus olin ma enne sündimist? või: „Mis olin ma, kui ma veel ei olnud?“ Aga noorur küsib: „Miks ma olen? Milles seisab minu väärtus?“ Mõnel juhul võib seesugune metafüüsiline saamatus lõppeda enesetapmisega.

Noorur ei tunne end sellises olukorras. Seepärast lõppematu igatsus just sel ajal arusaamise järgi. P. 15; 6: „Mul on sageli tunne, ma igatsen midagi, aga ma ei tea mida. Sõpra? Vabadust koolist? Ei tea. Võib olla, kevadet, sest ta tuleb siis, kui puhuvad kevadtuuled ja linnud laulavad. Kui see tunne tuleb koolis, siis on vaja suurt jõupingutust, et ei viskaks raamatuid nurka või ei vastaks rumalasti. Ma arvan, inimesed võivad end tappa selles tundmuses. Kahju, et pole kedagi, kellele oma rumalusi võiksin ette lugeda“. T. 15; 9: „Ma näeksin teda (õpetajat) heameelega — kuidas seda väljendada — „arusaajana“, aga seda ei või ta olla. Ma vajaksin kedagi, kes kuulaks minu jutustusi, ja trööstides tõstaks oma käe minu peale omas suuruses — ja seda vähest mõistaks, mis minul on“. P. 17; 0: „Meie sattusime vaidlusse... kuidas ma ometi rõõmustasin, et leidsin kord *õpetaja*, kellega võisin mõistlikult kõnelda paar tundi. Mul puudub keegi, kellele puistaksin oma mõtted, kõneleksin ideaalidest, luulest ja usust — olgu see femininum või masculinum“. — See kaebus kordub ikka ja ikka.

P. 15; 7 armastab ja austab vanaema, aga: „Mul on midagi hirmsat, kui ema nutab ja kaebab, et meie teineteist ei mõista... Seda kirjutada päe-

*) Ch. Bühler'ist, väljavõtted päevaraamatutest; P. 12; 9 tähendab: poiss 12 aast. 9 kuune. T. — tüdruk.

varaamatusse on hirmus, aga mul pole kedagi, kellele seda jutustada...“

„Kui olen üks, siis otsin sõpra,
„Kes mõtleb niisamuti ja nutab
ühes minuga“.

Kui sõber leidub kasvatajate seast, siis ei tarvitse tal muidugi kaasa nutta, ta laseb nooruri välja nutta, ja see asjaolu toob juba noorurile kergendust.

Võib tekkida kahtlus, kas noorur üldse laseb end mõjutada, toetudes selle ea kinnisusele. Tõepoolest on see aga kartus, et „meist ei saada aru“, on saamatus ja nõutus. Sel momendil, kui noorur näeb, et võib loota abile ja arusaamisele, toimetab ta otse vastupidiselt: tal on tõsine avaldustung. Juba see võimalus, tohtida kord vabalt väljenduda, aitab paljusid seesmisele selgusele ja rahule. Seejuures on tähtis teada, et noorurid võõrale ennem avalduvad kui vanemaile.

Arvestades seniõeldut, keskkooli kogu õpetuslik ja kasvatuslik tegevus peab tugema noorsoo psühholoogiale. Eriti tähtis ülesanne on tal täita seksuaalpedagoogika alal.

Isegi täiskasvanute juures tekitab seksuaaltungi üle valitsemine raskusi. Fantaasia sõltuvus puht-bioloogilistest tingimustest on üldiselt teada. Pole siis ime, kui nooruri hingeelu nendele mõjudele alistub veel enam. Seksuaaltungi tekkimine pole sugugi ebanormaalne, vaid just *bioloogiline paratamatus*. Kui ta areneks mõistusepäraselt, siis ei jõuaks see kunagi lõpule. See on bioloogiliselt põhjendatud, et noorur puberteediaja alul tunneb erilist huvi seksuaalküsimuste vastu. Valimatult rahuldab ta end sel ajal kirjandusega, naljalehtedega, kahemõtteliste sõnade ja piltidega. Klassis liigub lubamatuid laule, neid loetakse, kirjutatakse. Vaiksed õpilased rahelduvad erootiliste unistustega.

Eriliselt hädaohtlikuks eksperimentamiseks pakub huvi poistele suguliikme refleksmehhanism. Poiss on oma leiutiste üle rõõmus ja ruttab andma näpunäiteid oma kaasõppureile. Opetuseandmine onanismi üle on poistel suurimaks seltskondlikuks teeneks. Et siin võidakse minna üle igasugustest piiridest,

selleks näide Walter Hoffmann'ist: „Ma mäletan, et minu gümnaasiumi klassis koolivennad juba 14-ne aastaselt kaotasid oma süütuse. Meid oli üle 50-ne poisi igast seltskonnakihist. Vanemal nende seast oli juba suhteid teenijätüdrukutega. IV klassis oli juba üle 50% kaotanud oma süütuse. Viimane kaotas selle VI klassis. Ta oli kaua ainukene. Tema „mehisust“ pühitseti improviseeritud peol. Võiks arvata, et siin oli tegemist rikutud lastega. Ei! Meie olime armsad poisid, andsime välja ajakirja, asutasime kirjandusseltsi, kus olid vaid „loovad liikmed“. Mõned on elus jõudnud väga kaugele. Hukunud pole meist keegi“.

Teine näide seksuaalelu eksperimentimise alalt Lindsey' raamatust „Revolution der modernen Jugend“: Franziska õel oli väike baby, kellesse armus 14-aastane Franziska. Õde reisis oma perekonnaga teise linna. Trööstimatu Franziska tahtis ise saada babyt. Emalt ei saanud ta selle kohta seletust. Ta küsis oma sõbrannalt ja sai teada kõik, mis tahtis. Mõne aja pärast teatas Franziska juba tõsiasiaks saanud „saladusest“ emale. Ei puudunud palju, et ta oleks välja visatud majast. Ema ahastas: „Mis olen ma teinud, et Jumal mind nii rängasti karistab? Olen ma seda ära teeninud? Kuis on see võimalik, et mul on nii rikutud laps?“

„Teil on suurepärase laps“, vastab Lindsey. „Teie tütar pole patune ega halb, ta on inimlikult loomulik, ainult valesti kasvatatud“.

Ja — kasvatusle õige suund! Lahti valehäbit!

Üldine reegel olgu siin: noorsugu peab arenema loomulikult, suguelu selgitustöö peab leidma aset võimalikult hilja, ainult vajaduse korral, kuid kasvataja peab siin ette jõudma oma selgitustööga kõigist teistest juhulisist „selgitajaist“. Kuid meie „moodne“ elu kõigis oma avaldusis, kunstis, kirjanduses, kinos, näeb just kui oma ülesannet selles, et võimalikult varakult äratada noorsoos seksuaaltungi. Eriti veel muutub hädaohtlikuks sel alal alkoholi hukatus. Sel kunstlikult esile kutsutud varajasel sugulisel küpsusel on katastroofilised tagajärjed.

Walter Hoffmann leiab, et küpsusaja esimesil aastail ei või meie noorsoo arenemist paremini edendada, kui juhtida neid instinktiivseid kalduvusi kõrvale ärritavaist vaimseist mõjudest ja anda tema elamus- ja tegevustungile vastav suund, et poleks vajadust otsida tegutsemiseks igasuguseid ebasobivaid aseforme. Mitmesugune kehaline ja vaimne tegevus küllaldase initsiatiivi ja aktiviteedi võimalustega sobib selle aja iseärasustele kõige enam. Aga mitte ainult energia kõrvalejühtimiseks pole iseseisev tegutsemine vajalik, vaid otse noorsoo eluliseks õhkkonnaks.

Küpsuseas on noorsoo hingeelus üheks jooneks tahe erineda ühiskonnast, *autonoomiatahe*. Noorur tahab nüüd ise otsustada, kritiseerida, hinnata, iseenest määrata. Noorurile on iga autoriteet küsitav, mitte üksi vanemate käsud ja keelud, mitte õpetaja kinnitused, vaid kogu koolitarkus üldse.

Nooruris on kõik vaimsed energiad olemas, aga kogemust ei ole tal, temas leidub ideaalseid tundeid ja püüdeid aga need on täiskasvanute kogemustega sõjajalal. Selles ajajärgus otsib noorur kõikjalt absoluutseid väärtusi, millele võib ehitada oma elu. Selles tahtes peitub nooruri ideaalsus ja entusiasm aga ka tema radikaalsus ja revolutsioonilikkus.

Noorur mõõdab selle oma absoluutse mõõdupuuga täiskasvanute kogemuste kompromisse, ja kõik näib temale olevat ebaloogiline, ebatõsi, ebaehtis ja ebakõlblas.

Nooruril on raske kohaneda tõelikkuses, kuid ka siin tuleb teda aidata. Tema tuleb asetada tema võimeile vastavasse elurütmi, mis nõuab temalt tegusid, milleni ta on kasvanud. Noorte eluühiskonnas noorur õpib hindama oma jõudu ja tahtet. Siin püüab ta enese poolt püstitatud ideaalidele, kuid siin põrkab ta ka nagu iseenesest kerkinud raskustele. Siin selguvad sihid, siin tugevneb tahe, siin reaalistuvad ideaalid. Kuid ka siin tuleb hoiduda liialdusest. Meie senised noorte juhid on vist sügavasti pettunud oma ideaalides, ega nad muidu poleks tagasi tõmbunud senisest tegevusest. Ka siin maksab juba mainitud tõsiasi, et noorurid heal meelel vajavad vanemate sõprade usaldust ja kasutavad nende kogemusi.

rurid heal meelel vajavad vanemate sõprade usaldust ja kasutavad nende kogemusi.

Nooruri suhtumine täiskasvanutesse eitavalt või jaatavalt ilmub veel usu- ja maailmavaate küsimusis. Lapseeas puberteediikka toimub järgmine protsess: Kasvava kogemusega laps õpib eristama tõelisust ebatõelisusest. Alul ei pööra ta sellele suurt tähelepanu, hiljem aga muutub see eristamine otse tema erialaks. Juba 10-aastane laps on tõelikkuse fanaatik. Iga lugu peab olema „tõsi“, iga juhtum läbi elatud, et ta oleks vastuvõetav. Kõike uurija tungib edasi ja leiab, et paljugi tema tõekspidetest ei tugene kogemusele. Kuidas on lugu armsa Jumalaga? Rutatakse küsima emalt-isalt, kuid siin kuuleb väike skeptik, teda peab uskuma.

Usk — uus mõiste, uus elamus, ja nüüd taipab ärkav noorus, mis tähtsus oli sellel, mis ta õppis kogu lapseas. Kogu tema teadmine oli usk, nüüd aga erineb kogemusele tugenev teadmine usust.

Mis suunas hakkab liikuma usu ja teaduse suhe, oleneb peaaesjalikult sellest, missugusesse suunda juhib teda see personaalsus, kellest ta laseb end juhtida, kelle autoriteedi valib endale, kellesse ta usub. Siin näitab noorur oma usku, ühendades seda teatud isikuga. Subjektiivselt kasvab religioosne otsing puberteeruva igatsusest armastatud, arusaaja olevuse järele.

Puberteediealine*) tahab kahelda, juurelda, otsida, nagu ta on kindlusetu, rahutu, igatsev. Adolescentsent tahab jõuda eesmärgile, rahule, ülevaatele ja väljavaatele. Temal on kujunemas juba terviklik maailmavaade. P. 16; 0: „Kui heidan pilgu üle möödunud aasta, siis on selle viimane pool võrratu ilus. Eriiselt tähtis näis mulle jumalamõiste areng. Minu vaade kujuneb, selgineb. Ma olen veendunud, et olen jõudnud üle killustuse terviklusele. Nii vaatan ootava pilguga tulevikku, mille ilu ja rikkust ma igatsen.“

Noorsugu vajab jumalat, aga see peab olema isiklik jumal.

*) Puberteediiga — sugulisest küpsmisest kuni umbes 17. a. — nooruse esimene järk; teine järk adolestsendi aeg 17.—20. a.

P. 16; 0: „Jõurikkale loomusele võib jumalauks olla raskem; ma vajasin abi varemil raskeil ajal ja nüüd ei tunne ma endas noorusjõudu, mis kõrvaldaks tormiselt kõik takistused. Minu loomus nõuab kõrgemat võimu kui aitajat, see on selge. Niisama selge on, et usk isikuta jumalasse on surnud ja trööstita“.

Nooruse enese suust kuuleme, mis väärtus on usk tõelisse autoriteeti, seepärast peame hindama kasvatajate väärtust eeskujuna. Miski pole noorurile väljakannatamatam kui usu kaotamine autoriteetlikku personaalsusse, see tähendab usu kaotamist ideaalidesse.

Muidugi, kui peaksime otsima kasvatajat kui absoluutset täiust, siis asuksime väljaspoole inimelu võimalusi. Aga jumalat ei pea teie mitte palest palesse nägema.

Kui meie aga õpetajat-personaalsust mõistame kui inimest, kes on avatud tõe, heale ja ilule, südamega täis armastust noorsoo vastu nagu ta on, aga vaatega nagu ta peaks olema, ühe sõnaga: elav inimene, siis kattub personaalsuse mõiste kasvataja mõistega, keda igatseb noorus.

Kui küsida, kuidas on lood meie keskkooli kasvatusel, siis võib üldiselt öelda, et nad pole kuigi head, sest kümne aastaga ei muudeta ega looda nii suurt asja, nagu seda on kooli kasvatusüsteem.

Kuid meid huvitab küsimuse konkreetsem vastamine. Missugune tundub meie keskkooli kasvatus keskkoolist lahkunud noorsoole ja missugune on ta meie lastevanemate ja koolitegelaste silmis.

Mul oli juhus kasutada 26-e üliõpilase arvamusi oma keskkooli kasvatusel kohta. Need 26 üliõpilast on pärit väga mitmest keskkoolist üle maa, nii et nende arvamusi võib pidada teatud määral usaldatavaks materjaliks. Kõige pealt vaatleme, mis nad arvavad keskkooli ülesandest ja mis puudusi leiavad nad keskkoolis.

1. Keskkooli ülesanne on peamiselt kasvatada selge peaga, leidliku mõistusega ja kindla maailmavaatega inimesi.

2. Keskkooli ülesanne on kasvatada igakülgsest haritud ja terve maailma-

vaatega kodanikke, kes... töötaksid riigi ja ühiskonna kasuks.

3. Keskkooli olulisem puudus seisab selles, et teadusliku külje kõrval on kasvatuslik külg söödis. Keskkoolis ei õpetata õpilast elu tundma. Keskkooli lõpetajad, astudes välja kooli seinte vahelt, on nagu peata kanad... Seepärast ka sagedased langused üliõpilaspõlves.

4. Õpilastes pole arendatud õiget maailmavaadet, kohustusi töö ja seltskonna vastu... Mis inimesi teeb inimesteks, sellest pole suuremal hulgal aimugi.

5. Õpetajad ei oska ega tahagi õpilasi ses suhtes kasvatada, sest neid küsimusi ei sõeluta ega puudutata keskkoolis. Sellele tuleks aga pöörata kõige rohkem tähelepanu. Sellest tuleb see pahe, et õpilased tarvitavad alkoholi ja püüavad elada elumehelikult. Meie keskkooli lõpetaja on suur laps, kes oskab natuke kirjutada ja arvutada.

6. Puudusena tarvis märkida seda, et iseseisvusel ja omapäral pole keskkoolis arenemisvõimalusi, vaid enamail juhtudel on need omadused õpetajaskonnaga konfliktide tekitajaiks.

7. Õpetaja ja õpilase vahel ei tohiks olla ülem-alamlik vaid sõbralikum, kuigi siis kergesti õpetaja autoriteet satub hädaohtu(?!). Aga mitte vähem autoriteedile pole — karjuda vihahoos ja lubada haavavaid ütelsusi.

8. Keskkool peab mõistma temale usaldatud noori hingi kohandada hüvede otsimiseks ja pahede kõrvaldamiseks, ta peab oskama istutada inimeshinge väsimatut töötahet, kõikumatut õiglustunnet ja kindlat usku endasse.

9. Kardinaalse puudusena esines omal ajal õpilase *individualiteedi* liiga vähene hindamine õpetajate poolt või koguni selle allasurumine. Nähtavasti kannatasid selle all eriti andekamad ja enamarenenud õpilased.

Õppeainete hindamiseks kasvatusel seisukohalt ei tooda palju esile, kuid see, mis tuuakse, on olulise väärtusega.

1. Mõtlen filosoofilisi aineid, mis oleks pidanud arendama õpilase moraalsel tunnet ja mõtlemisviisi, kuid õppekava nõudel pakuti rohkem kuiiva teadust ning *vähe elulisi teadmisi*.

2. Tõsisem puudus on see asjaolu, et õpilaste maailmavaate kujundamiseks — tahaksin öelda — peaaegu mitte midagi ei tehta. Matemaatika valemid auravad peast üheainsa suvega, kõnelused elu ja maailmavaatelistele küsimustele, kui neid tarvilise tõsidusega ja mitmekülgusega käsitatud, jäävad meelde eluks ajaks. Kuid ärgu *sunnitagu* maailmavaadet peale, vaid *kujundatagu* seda.

Valusam koht kasvatuses üldse ja ka meie keskkooli kasvatuses on õpetajate ja õpilaste vahekord. Selle küsimuse kohta võetakse sõna eitavalt ja jaatavalt seisukohalt.

1. Nii mõnelgi jutuajamisel mõne endise õpetajaga olen kahjuks märganud, et õpetajate ja õpilaste vahekord kord-korralt on jähnenemas. Mõned õpetajad tervitavad seda, tuues ette, et „see peab nii olema“: õpilased peavad ikka rohkem ja rohkem süvenema *õppetöösse* ja õpetajal on küllalt sellegagi tegemist.

2. Ka õpetajate ja õpilaste vahekord jätab soovida. Ollakse liiga ametnikud, aga mitte kasvatajad. Peaks kaduma see üle müüri rääkimine. Arvan, et numbrisüsteem peaks täielikult kaduma. Õpetaja peab õpilast nii palju tundma, et aastase kogemuse põhjal võiks hinnata.

3. Õpetaja iseloom peaks niivõrt tugev olema, et ta lihtsa lahkeli pärast õpilasega talle hindamisega mõju ei hakka avaldama. Õpetaja autoriteeti suurendab tublisti tema objektiivsus. Õpetaja peab tungima rohkem õpilase iseloomusse ja selle najal toimetama hindamist.

4. Suur viga peitub selles, et pole õiget vahekorda õpetaja ja õpilase vahel. Seepärast on just õpetaja kui isiku mõju õpilastesse väga väike.

5. Kõige teravamalt on siiski jäänud meelde vahekord õpetajate ja õpilaste vahel. Meie keskkooli-õpetajad jäävad liiga võõraiks õpilastele. On ju keskkoolis just selles eas tütarlapsi ja poisse, kes vajavad moraalselt ja hingelist tuge. Ent seda ei anna meie keskkooli-õpetajad, kes tulevad, annavad omad tunnid ja lähevad jälle. Tuleb luua *kasvataja* amet. Siis jääks nii mõneski

noores hinges see kibedustunne ära, kui ta elus mõtleb keskkooli-päevade peale.

6. Laps oma arenemisaastail vajab *vanemat sõpra*. Meile olid meie õpetajad vaid *ülemused*. Pole siis ime, et õpilasis kasvas *vaenulikkus* kasvatajate vastu. Ja selle asemel, et seda püüda kõrvaldada, suurendati teda *karistuse* abil veelgi.

Ei saanud sellest siis nii aru, kuid nüüd tunnen, kuivõrt suur ja mõjuv oli see puudus.

7. Esimeses joones tahaksin kirjutada meie õpetajaist, kes on jätnud palju soovida.

8. Olulisemaks puuduseks meie keskkoolis osutub küll kõige esiteks *õpetajate, kasvatajate eraldumine õpilasist*. Minu arvamuse järgi halvab säärane olukord kogu õppetööd. Olgugi et keskkooli viimaste klasside õpilased pole enam lapsed, vaid täiskasvanud inimesed, mõjub see asjaolu rusuvalt, sest kool muutub sel puhul sundlikuks asutiseks selle asemel, et olla huvitavaks ja sõbralikuks nõuandjaks õppetöös.

9. Kõigepealt tundus eriti valus, et oldi paiguti liiga vali ja liiga pedantne, pandi vähe rõhku üksiku isiku individualiteedile. Veel üks eriti valusaist puudusist oli see, et meil oli pedagooge, kes olid eeskujulikud ainult klassis, kuid väljaspool hoopis teissugused. „Kas teate, ma nägin oma õpetajat päris purjus! hüüdis haavunud õpilane.“

10. Õpetaja peaks olema hingelt ja vaatelt lähedane õpilasele. See võidab ka noore ja abitu õpilase. Siis kaob õpilaste „tehtud“ kohtlemine õpetajaga, tuleb puhas usaldus, millest ma ise olen rõõmustunud...

Lastevanemate komiteede seisukohad ei erine koolijuhatajate omist kooli kasvatusküsimusis*). Avaldatakse üldisi arvamusi: õpetajate ja õpilaste vahekorrad peaksid olema soojemad, kasvatuslik külg paistab vähe silma jne. On aga ka otsekoheseid soovide: eeskujuline on kõige olulisem kasvataja; seepärast õpetaja peab olema täieliseks eeskujuks õpilasele. Õpetaja peab olema täiesti karske; soovitav on, et õpetaja oleks

*) Korraldatud ankeedi põhjal.

mittesuitsetaja. Ei ole veel kõik õpetajad veendunud isikliku eeskuju tähtsusest kasvatuses.

Õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse kohta seatakse üles nõuded, et see tuleks korraldada põhjalikumalt senisest, sest suur osa õpetajaid ei tunne küllalt huvi kasvatuslikkude küsimuste vastu.

Õpetajakutse peaksid valima ainult need isikud, kellel ei puudu „pedagoogiline intuitsioon“.

Edasi tuleb nõudmisi keskkooli õppekavade ümberkorraldamise kohta eluläheduse, värskuse, ajanõuete seisukohalt.

Kuid ühes asjas lähevad kõikide — õpilaste, õpetajate ja lastevanemate soovid ühte, see on: õpilasringide küsimuses. Üldiselt pooldatakse õpilaste tegutsemist ringides. Ringides tegutsemine mõjub õpilastele väga arendavalt ja ergutavalt, tõstes õpilaste isetegevust ja luues lähemat vahetõrka õpilaste ja õpetajate vahel. Kuid kõik pooldavad killustustöö lõpetamist: praegune olukord, kus õpilased töötavad paljudes ringides, on neile koormav. Üldringide süsteem mitmekesisete liikuvate sektsioonidega on kõige praktilisem. Niisama on kõikide vastajate soov, nii õpilaste, õpetajate kui ka lastevanemate, et ringide tööst peaksid õpetajad olema rohkem huvitatud ja oma nõuandva kaastööga toetama ringide kasvatavat mõju.

Lõppeks olgu esitatud koolinõunikude töö ülevaadete kokkuvõttest seisukohti kasvatustöö kohta keskkoolis (1925/28.).

Õpetajate hulgas leidub veel isikuid, kellel puudub kindel tahe ülesseatud eesmärkide saavutamiseks. Eriti paistab see silma keskkoolis, kus mõnikord näib nagu kardaksid õpetajad olla nõudlikumad, milline asjaolu omakord jälle halvab nõudlikkude õpetajate töö tagajärgi.

Keskkooli õpilaste juures paistab eriti silma kohusetunde lõtvus: korratu tundidel käimine, puudulik tundide ettevalmistamine, lohakas kirjatööde täitmisel.

Vaatamata loendatud puudustele, peab tähendama, et kõik need pahed ja

puudused kasvatusel alal näitavad aruande aastal (1925/26.) kahanemise tendentsi.

Leidub õpetajaid, eriti nooremate hulgas, kes on arvamusel, et õpetaja õppetöö ja eraelu on kaks iseasja, ja kui keegi oma õppetöö nii teeb, et temaga ollakse rahul, siis arvatakse, et eraelus võib lubada endale isegi seda, mis ei vasta üldse kõlblatele nõuetele ja vaadetele.

On õpetajaid, kes pühendavad pea oma terve jõu ainete käsitlemisele, mille tõttu kasvatuslik külg neis koolides jääb sootuks kõrvalplaanile.

Mitmed vanemad õpetajad ei suuda süveneda uutesse kasvatusviisidesse, mille tagajärjeks on halb kord klassis, lubamatud karistusviisid jne.

Lõppkokkuvõtteks esineb aga trööstiv märkus: Kuigi kasvatus ei ole veel saanud kooli kaaluvamaks ülesandeks, peab siiski tähendama, et üldiselt ei puudu küll üheski koolis tahe mõjuda õpilastele kasvatavalt.

Meil kurdetakse kasvatuslikkude traditsioonide puudusest isegi meie seltskonna juhtivamas osas, rääkimata rahvahulkadest. Ei ole ka ime. Kes peaks siin tegema algatust? Kool on jäänud selles küsimuses üksikõikseks pealtvaatajaks. Ainuke katse abi pakuda oli kasvatusõpetuse kavva võtmise gümnaasiumide majapidamisharus. Minu arvamuse järgi on see õnnelik võte. Kuid kas saavad perenaisteks ja kasvatajateks ainult majapidamisharude lõpetajad? Loodame, et iga kesk-, kutse- ja täiendusklassi õpilane saaks selleks. Edasi, seni on kahjuks kasvatustöö peajasjalikult lasunud emade õlul. Kas ei peaks meie ka poisse kui tulevasi isasid kasvatusküsimustes ette valmistama?

Ja see osa meie keskkooli õppekavades näitab tühja kohta. On viimane aeg paigutada meie keskkoolide õppekavva ka kasvatusõpetus. Edasi aga tütarlaste keskkoolide õppekavad tuleksid vabastada nii mitmestki eluvõõrusest ja kasvatusel suhtes mitte midagi pakuvast aineist või aineosast. Rikastada tuleks aga neid tütarlaste psühholoogiale ja nende tulevasele elukutsesele vastavate ainetega.

Edasi on meie õppekavades veel tühi koht, mis karjuvalt nõuab täitmist. Noorsoo-psühholoogilises osas näitamine, et just keskkoolieas on nooruril ot-siv vaim, mis püüab vanu väärtusi pu-rustada ja uusi luua. Püüab... kuid kui teda selles püüdmises ei toetata ja õiget suunda ei näidata, siis jääb ta üksi, läheb valerada või hukub. Meil on keskkooli õpilastest usuõpetust õp-pijad asetatud eesõigustatud olukorda. Usuõpetuses käsitletakse ka kõlblaid küsimusi, ja see osa noorsoost, kes õpib usuõpetust, saab teatud määral võtta osa ka kõlblate küsimuste arutelust, mille väärtust ma hindan kõrgelt. Praegu teeb aga kool osa õpilastele üleko-hut, jättes nad kasvatuses suhtes väärtusliku õpetuseta.

Riigi huvides peaks olema esijoones riigikodaniku-meelsuse kasvatamine ja seda kõikide kodanikkude suhtes. Nüüd aga asetatakse usuõpetust mitteõppi-jad õpilased kasvatuslikult väga libe-dale teele: nad vabastatakse usuõpetuse tundidest ja jäetakse omapead, kuna nad aga janunevad kõlblate ja filosoof-iliste küsimuste süvenemise ja lahenda-mise järele. Selle pahe kõrvaldamiseks tuleb paigutada õppekavva kõlb-lusõpetus sundusliku ainena kõigile õpi-lasile.

Oleme aine käsitlusel võtnud lähte-kohaks keskkooli õpilase, kes oma füü-silise ja psüühilise arenguga dikteerib õppe- ja kasvatus töö korralduse, õppe-

materjali ja kasvatusviisid. Esimeseks ja tähtsamaks kasvatusteguriks koolis pidasime õpetajat-kasvatajat ja tema suhtumist kasvandikule. Õppeainete kasvatuslikku väärtust puudutasime ajapuudusel pealiskaudselt.

Lõppeks ei taha jätta nimetamata, et ka kooliruumidel ei puudu kasvatus-lik väärtus. Kõigepealt pakuvad nad võimaluse kokkutulemiseks, tegutsemi-seks. Selle kohta tähendavad nii pal-jud lastevanemad ja juhatajad, et koo-liruumide ülekoormatuse tõttu puudub absoluutselt võimalus koolitööst vabal ajal kasutada kooliruumi. Ka sellest pahest peame püüdma endid vabastada.

Kasutatud kirjandus.

1. *Bühler Charlotte*, Das Seelenleben des Jugendlichen. Fischer, Jena, 1927.
2. *Hoffmann Walter*, Reifezeit. Quelle & Meyer, Leipzig, 1926.
3. *Hoffmann & Stern*, Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinäre Behandlung. Quelle & Meyer, Leipzig.
4. *Lindsey und Evans*, Die Revolution der modernen Jugend. Deutsche Verlags-Anstalt, Berlin.
5. *Nohl Hermann*, Jugendwohlfahrt. Quelle & Meyer, Leipzig, 1927.
6. *Spranger Eduard*, Psychologie des Jugendalters. Quelle & Meyer, Leipzig, 1928.

Gümnaasium kasvatajana.

(Gümnaasiumi-õpetajate I kongressil peetud referaat).

Otto J. Kiesel.

A.

1.

Keskkoolide seadus deklareerib „ava-lik keskkool moodustab ühtluskooli teise järgu; tema ülesandeks on haritud ko-danikkude kasvatamine ja õpilaste ette-valmistamine kõrgematesse õppeasutis-tesse astumiseks“.

Kuivõrt nimetatud kaks näiliselt eri ülesannet lahkuvad või vastastikku tei-neteist täiendavad, sellel küsimusel (ol-

gugi väga huvitaval ja tähelepanu päl-vival) ei peatuks meie; käsitlusele võ-taksime küsimuse esimese poole: kui-das võib g ü m n a a s i u m (nii on sea-duse järgi keskkooli üldine nimetus) haritud kodanikku kasvatada ja missuguseid tegureid ning väiteid tuleb arvestada selles küsimuses.

Tähendatagu juba alul, et Eesti kooli kohta üldse ja gümnaasiumi kohta eriti puudub teaduslik kirjandus, kus oleks tõlgitsetud kooli ülesanded ja arenemise

võimalused. Laiemat seltskonda (ka õpetajaskond ühes arvatud) on harrastanud peamiselt gümnaasiumi kursuse kestvus ja osalt ka ained, millele on seltsinud viimasel ajal veel võõrkeelte küsimus. Tegeledes nende väga huvitavate küsimustega suuremalt osalt ajalehtede artiklites, oleme hästi hilistunud palju tähtsamate ülesannete lahendamisele, nimelt: missugused peaksid olema Eesti gümnaasiumi, kui kodaniku ja rahva kasvataja, otsesed kohused ja mis tahame taotella gümnaasiumi haridusega. On vist vastuvõetav kõigile, et selle probleemi lahendusest sõltub ka gümnaasiumi teiste ülesannete määranng.

Iga maa ja riigi kool peab arenema keskusest, kuhu on koondatud rahva ajalugu, kultuurne tasapind, majanduslikud võimed ja riiklikud ideaalid. Ei saa luua kooli lahus neist elementidest. Ka meie hariduse süsteem peab kajastama neid eeldusi. Meie ei saa ega võigi endile laenata tervikuna mujalt ei hariduslikke ülesandeid ega nende lahendamisviise. Iseäranis halvaks tuleb lugeda sellist laenamist, mis sünnib osade kaupa. Üks osa võetakse siit ja teine sealt: ülesanded võtame Ameerikast, süsteemi, ütleme, Rootsist, ained Saksamaalt ja kavad Inglismaalt, kuna kooli sisemises korras tahaksime nagu suunduda Austria poole...

Meie rahvas on noor, ja eestipärane kool vaevalt kümneaastane. Muidugi, meil ei tulnud alustada haridustööd ja koolikorraldamist otsast peale, kuid endise, päranduse teel saadud süsteemi muutsime tunduvalt. Meie astusime vahetult sellesse vaimsesse ja sotsiaalsesse keskusesse, mis meid ümbritses i d e e d e kujul. Meie alg- ja keskkool on korraldatud moodsete põhimõtete järgi, olgugi et need viimased ei vastanud meie endi ajaloolisele ja sotsiaalsele arengule ja neile mõtteile, mis enamik pärinud võõralt rahvalt ja riigilt. Sellele asjaolule põhjenevad need arusaamatused ja konfliktid, mis veel praegugi (kümne aasta möödumisel) tumestavad ja s e g a v a d (nüüd juba) meie endi omapärase koolisüsteemi süvendamist ja arendamist.

Teiste maade ja rohkem-arenenud

rahvaste eeskuju ei saa üldiselt kuidagi eitada: kuid eeskuju väärtus on ikka ja alati suhteline ja kasulik selleks, et säästa jõudu ja aega uue loomisel. Ka meie kooli arendamisel ja süvendamisel tuleb tingimata seirata teiste saavutisi hariduse alal, kuid üldiselt peab kool kõigis astmeis vastama meie tingimustele ja ta olgu peamiselt meie endi ühiskonna teenistuses: nii alg-, kesk- kui ülikooligi kohta on see väide maksev.

Tuleb mõnda, et meie ei ole veel endid leidnud laiemates ja raskemates kultuursetes ja majanduslikkudes küsimustes: meie kultuur ei ole kuigi vana, seltskonnas puuduvad pidevad traditsioonid, kodaniku kohustest arusaamised kui ka kasvatuslikud ideaalid. Arenematu on perekonnaelu, kus kujunevad esmakordselt seltskonda kandvad ideed ja harjumused; ei ole settinud veel raskete sõja- ja segaste aastate vintsutused ja pahed. Kõik need eitavad nähted ei arenda vaid takistavad ka kooli kasvatuslikku tööd.

Siiski need ja teised asjaolud ei tohi meid väga närvida ega kaugeltki mitte heidutada: kasvame ise ja saame tugevamaks, leiame endile õiged elamise vormid, kujunevad traditsioonid ja jõuame kord kindlasti avaramasse õhkkonda. Mida raskem on algus, seda õilsam tulevik.

Tarvilik on ka koolitöös arvustus kuid mitte sarjamine; sageli kuuleme öeldavat: meie kool on halb, gümnaasium ei anna tarvilist ettevalmistust elule, õpilaste teadmused on nõrgad ja nende kasvatus puudulik. Sellest järeldatakse vildakalt, et süüdi on kooli süsteem, mis tuleb muuta. Enne süsteemi muutmist tuleks aga hindamisele just gümnaasiumi sisemine kasvatuslik töö. Ma usun, et meie kõikide mõtted ühtivad selles, et võib hästi kasvatada iga süsteemi juures. Ei ole alati nii suurt vajadust välise reformi järele kui sisemise uuenduse järele: gümnaasiumis tuleb luua terve ja kasvatav õhkkond ja tuleb leida side gümnaasiumi ja Eesti ühiskondlikkude ülesannete vahel.

2.

Kuivõrt lahkuminevad võivad olla arvamused gümnaasiumi ülesannete

kohta, selleks võiks tuua näitena äärmised seisukohad mujalt.

Clevelandi koolide direktsioon on ilmutanud reklaamlehe pealkirjaga: „Anna ise oma elule hea start. Mine gümnaasiumi! Mis ta on! Miks on see kasulik!“

Selles brošüüris loeme:

„Selle lehe ülesandeks on algkoolide viimaste klasside õpilastele ja nende vanematele põhjalikult selgitada, mis on gümnaasiumi haridus ja miks on kasulik astuda gümnaasiumi. Ta selgitab aineid, mis õpetatakse kommerts-, tehnika- ja akadeemilises gümnaasiumis. Ta tahab kaasa aidata poistele ja tüdrukutele otsustamisel, missugust sihti valida ja võtta elus. On olemas ainult üks otsus gümnaasiumide kohta: see on terve, kindel ja tõeline äri. Arvustik näitab, et gümnaasiumi haridusega isik võib kaks korda nii palju teenida kui need, kes on õppinud ainult harilikus koolis...“

Kõige selle juures olgu mainitud, et Clevelandis on gümnaasiumi haridus maksuta, nii et siin ei ole tegemist reklaamiga, mis tooks äriiselt kasu kooli ülalpidajale, vaid äriks on arvatud haridus ise.

Teisal toonitatakse, et teise astme kooli ülesandeks on peamiselt töötavate klasside ilmavaate selgitamine ja et kool peab soodustama uue ilmakorraloomist.

Meil on laiemates hulkades arvamine, et gümnaasium peab andma võimalikult rohkem teadmusi üksikuis aineis. Keegi esines avalikult etteheitega gümnaasiumile, et lõpetajad (ja ka üliõpilased), kellele olevat korraldatud eksam kohta saamiseks, ei olevat teadnud, mis tähendavad sõnad mosaiik, gastronoom, dileerium jne. Järeldusena sellest lausutakse ironiliselt: demokraatlikum on, mida vähem tead.

Kas tunnustame õigeks, et gümnaasiumis tuleb rõhutada ainult teadmuste kogusummat ja intellektuaalset haridust inimeses, olgugi, et meie teame, et entsüklopeediliste teadmuste ruumalal ei ole piiri ja et väga raske on määrata haritud inimese teadmuste pagasit (ka suhteliselt) käesolevale ajale?

Ameerikas sai alguse seltskondlik

mäng: „Küsi mind“. On ilmunud raamatukesed tuhandete küsimustega. Kes on neid näinud ja võib olla ka püüdnud vastates punkte saada, see teab, et eksami rahuldavalt sooritamiseks on väga vähe väljavaateid. Ja mis on need tuhandetega küsimused võrreldes sadade tuhandetega, mis võib üldse esitada. Suured leksikonid, atlased, eriainetes sõnadikud jne. on tulvil täis sõnu ja mõisteid, — kas peab haritud inimene kõike seda teadma ja kas peab ta oskama jalamaid vastata kõigile küsimusile? Arusaadav, et teadmuste arvuline rohkus ei ole veel haritud ja kasvatatud inimese tunnus, äärmisel juhul võib see anda tunnistust heast, fenomenaalsest mälust.

Eriainelistes gümnaasiumides õpetatakse peale n. n. üldhariduslikkude ja eriainetes veel oskusaineid. Seltskond on ka siin arvamusele tulnud, et eriainelised gümnaasiumid asendavad kutsekoole. Oskus- ja eriainetel gümnaasiumis on aga samad kasvatuslikud sihid nagu teistelgi ainetel, kuid nad on teist laadi: nende kaudu õpilased lähenevad elule ja tegelikule tööle. Seepärast ei saa neid oskusaineid sugugi eitada ja arvata, et ainult vanad keeled ja t. kasvatavalt mõjuvad õpilasisse. Et eriaineliste gümnaasiumide lõpetajad seisavad tegelikule elule lähemal ja et nende huvi piirkonda kuuluvad töö ja majanduslikud vahekorrad, selles ei ole seni olnud põhjust kahelda.

Nii ei saa ainult teadmusest teha sõltuvaiks gümnaasiumi ülesandeid. Meie keskkoolide seadus on võtnud omaks ka selle põhimõtte, et ainult teadmused ja oskused üksikuis aineis ei ole veel mõõduandvad õppetöös. „Õpilased viiakse ühest klassist teise ja tunnustatakse kooli kursuse lõpetanuiks pedagoogika-nõukogu otsusega õpilase üldise õppetöö edu ja vaimse arenemise põhjal...“

See seaduse paragrahv on väga suure tähtsusega, kuid selle mõistmiseks ei ole meil veel küllalt kogemusi, sest pedagoogika-nõukogudes ikka veel hinnatakse üksikuid aineid ja teadmusi neis aineis, jättes kõrvale õpilase üldise vaimse arenemise. Sellest sõltub, et üksikud õpilased lahkuvad gümnaasiumist

lõputunnistusega ilma üldise vaimse arenemiseta, sest et üksikuid aineid on nad rahuldavalt ja võib-olla isegi hästi õppinud. Muidugi, ülikoolis ei suuda nad siis edukalt töötada, sest seal nõuab töö arenenud isikut.

Paradoksina kõlab seepärast ühe Saksa ülikooli tuntud professori ütetus, et ta isiklikult hindab üht või teist kooli seda kõrgemalt, mida kiiremalt suudavad tema kasvandikud unustada koolis õpitut teadmusi...

3.

Gümnaasiumi sunduslike ainetes nimestik on seadusega määratud. Peale nende õpetatakse ühes või teises gümnaasiumis veel muid aineid vastavalt kooli laadile ja ilmele, mis tahetakse temale anda. Võib mõnda, et ainetes rohkust tuleb lugeda gümnaasiumi üheks puuduseks, mis iseäranis siis enast tunda annab, kui need ained ei ole orgaaniliselt üksteisega seotud ja kui nende sihid kui ka ülesanded ei ole kooskõlastatud või pigemini eriteldud.

Ainete rohkus takistab ka seepärast kooli kasvatuslikku tööd, et neid aineid õpetavad üksikud õpetajad-eriteadlased, kes töötavad oma aine huvi piirides ja peavad selle aine õpetamist muidugi kõige tähtsamaks. Seda näeme aineõpetajate kongressidel, kus ühele või teisele ainele kaubeldakse tunde juurde, väites, et vastaval juhul ei saa ainet küllalt põhjalikult õpetada.

Selline ainetes killustamine ühelt poolt ei soodusta milgi viisil gümnaasiumi kasvatuslikku tööd. Praegused gümnaasiumi kavad on ses mõttes ka puudulikud, mis arvatavasti kaotatakse teoksil olevate uute kavade koostamisel.

Kavades kui ka aine õpetamisel tuleks rõhutada ikkagi peamiselt kasvatuslikku momenti, mis ei eita milgi viisil seda, et haritud inimesel ka teatud elementaarsed teadmused peavad olema. Kuid haritud inimene peab samuti ka omama ühiskondlikult ja majanduslikult kasulikke harjumusi ja oskusi, mille omandamine sünnib kasvatuslike võtetega lühema või pikema aja jooksul.

Üksikute ainetes põhjalik tundmine ja õppimine gümnaasiumis ei kergenda mitte igakord veel ülikooli tööd. Ka ei ole gümnaasiumi kursus lühendatud ülikooli kursusele, nagu seda nii sageli arvatakse. Vene gümnaasiumide vanade kavade järgi ei õpetatud bioloogilisi aineid koolis, ometi ei takistanud see ülikoolis arstiteadust või loodusteadust õppimast.

Seepärast ei ole tarvilik õpetada gümnaasiumis hästi palju aineid, anda üksikuid mälukoormavaid teadmisi, vaid töökorraldus peaks vastama kasvatuslikele põhimõtetele ja võimaldama õpilastele läbi elada ja tunda hingeliselt neid väärtusi, mis üks või teine aine pakub.

Töökorralduse mõttes oleks vaja teha mõned muudatused, mis ka võimaldatud haridusministeeriumi määrusega. Mõned ained on kavas liiga väikese tundide arvuga nädalas (1—2). Need tunnid ei ole produktiivsed. Tuleks koondata tunde hästi liikuvast tunniplaanis nii, et võimalus avaneks anda järjest ühes ja samas aines mitu tundi järgimööda. Töö edukuse mõttes oleks sellisel kontsentritud tunniplaani suurt kasvatuslikku tähtsust. Võimalik peaks olema ka terve päev õpetada üht ja sama ainet. Samuti võiks ka õpilastele anda võimalus vajaduse puhul veeta mõni tund kas kõrgemas või alamas klassis, nii kuidas töö seda nõuab. Kool muutuks oma töökorraldusega *õpikoolist töökojaks*, laboratooriumiks. See annaks palju paremaid resultate, kui õpilaste kinnitamine pinkide ja ainetes kinnitamine (pikemate või lühemate vaheaegade järele korduvate) tundide külge. Tuleviku koolis, arvata võib, kaovad ka klasside vaheseinad.

Kontsentratsiooni põhimõttel korraldatud tunniplaani läbiviimisel on muidugi teatud raskused: nii töötavad õpetajad mitmes koolis ja puudub võimalus tunde korraldada ainult ühe kooli huvides. Siiski võib arvata, et võimalusi peaks leitama ja vajaduse puhul ka leiutatama.

Aasta lõpul n. n. kordamisnädalail ei peaks aga olema takistusi tundide koondamiseks.

4.

Loomulikult kergib nüüd ülesse küsimus, missuguseid kasvatuslikke võtteid tuleks rohkem rõhutada gümnaasiumis. Kui oli raske vastata küsimusele, mis peab teadma haritud kodanik, siis on küll sõnades kerge väljendada gümnaasiumi kasvatuslikke ülesandeid: lühidalt öeldud, ta peaks kasvatama täiuslikku inimest ja ühiskonna liiget, kes kohustusi ja vastutust tunneb rahva ja riigi vastu; kasvatatud ja haritud inimene peaks seejuures olema tööja arenemisvõimeline.

Kui meie eitame ainult intellektuaalsete jõudude äratamist ja arendamist, siis ei saa ka õigeks pidada neid õppeviise, mida seni peamiselt kasutatud gümnaasiumis, — kus ühelt poolt õpetab õpetaja ja teiselt poolt sõnakuulelikult ja vagusi istub või õpib õpilane ja vastab, kui teda küsitakse. Ja kui ta kõneleb ilma küsimata, siis tehakse temale märkus või hoiatus.

Sellise õppeviisi juures ei saa avalduda õpilase isetegevus. Õpilane jääb passiivseks kuulajaks ja käsutäitjaks, isegi tuimaks töö vastu, kui teda ei suuda vahest õpetaja ergutused hindamiste ja tõrelemistega mõjutada.

Komensky ütleb o m a a j a kohta, et „inimest tuleb noorelt õpetada kõiges, mis teevad ta targaks, heaks ja vagaks“. Praegune aeg seab laiemad ülesanded inimese kasvatusle ja ühes sellega ka koolile. Hindamist leiab elus aktiivne ja tegev inimene, kes mitte ei ole ainult vaatlejaks ja arvustajaks, vaid kes võtab elust osa. Elu tempoga kaasas sammumine nõuab veel vaimset liikuvust ja kehalist tervist. Vaimu ja keha tasakaalustatud suhe, hinge ja keha tervis, need on tegurid, mis inimeses elupäevade lõpuni võivad säilitada värskust ja töövõimet. Lausele „terves kehas terve vaim“ tuleb anda tema õige tõlgitus: „tuleb ideaaliks lugeda, k u i terves kehas on terve vaim“, — nüüd saavad nii mitmedki aru, et on vaja ainult tervet keha ja kõik muu antakse meile peale selle iseendast.

Kõrvuti aktiivsusega ja isetegevusega tuleb rõhutada veel eneseusaldust, kiiret otsustamist, mõtete keskendumist ja kombineerimise võimet. Kutseliselt ja

majanduslikult tegev inimene ei saa ilma nende omadusteta läbi, ei ka teaduslikul alal töötaja.

Väga tarvilikuks tuleb lugeda elu- ja tööroõmu äratamist õpilasis. Tööle vaadatakse üldse kui mingisugusele nuhtlusele ja seda juba põlisest vanast ajast: „oma palehigi sees pead sa leiba sööma...“ Ilma tööta aga ei saa keegi läbi. Iseäranis halvaks panevalt hinnatakse füüsilist tööd. Töötav inimene on surutud teisele plaanile kirjanduses, kunstis, lavatöodes ja kinos. Tekib tahtmata arvamine, et töö on erand, kuna lõbu on reegel ja elu peaulesanne. Selle vaate vastu ei tule mitte ainult meie juures võidelda. Ameerika koolides on samuti hakatud kehalist tööd rõhutama ja pansioonides on kehaline töö kas põldudel või töökodades kõigile kasvandikele kohuseks tehtud. Isegi koolimaja korrashoid on antud õpilaste hooleks.

Meil arvatakse, et gümnaasiumi haridusega isik ei peaks enam tegema füüsilist tööd. Kui gümnaasiumi lõpetanu või üliõpilane töötab kusagil kas või selleks, et endale kooliraha teenida, siis tehakse sellest erinumber ja kõneldatakse hurjutavalt haritlaste üleproduktioonist. Ometi just raske töö läbi oleme meie nii kaugele jõudnud, kus meie oleme. Töö peab ka jääma meie ülimaks vooruseks tulevikus.

Kui tahame paremaid tulemusi, siis gümnaasium peab muutuma ühiskonnaks, kus tema kodanikel tuleb tutvuda tegeliku eluga ja nende võimetega, mis elu meilt nõuab. Selles ühiskonnas võib ja peab avalduma ka õpilaste organiseerimisvõime ja töö- ning elurõõm, millel, arusaadavalt, ei ole midagi ühist u l a k u s e g a, nagu seda mõnelt poolt arvatakse vajaliku olevat õpilastesse istutada.

Elurõõm kannab inimest kõigist raskustest üle, hoiab tema hinge noore ja värskel. Juba väikesed raskused ja takistused röövivad nii mõneltki julguse ja eneseusalduse, elu muutub talumatuks ja inimene liigub süngete mõtetega ringi. Siis tekivad elu eitavad mõtted ja rahulolematu ilma. Meie kooli kasvatuslik töö peab *ennetama* kõike seda.

5.

Palju peaks iseäranis meil olema töö- ja elurõõmu, sest oleme ja elame oma riigi koidikul. Tulevased põlvned vaatavad kadedusega meie peale, et oleme võinud kaasa elada nii suurtele ja tähtsatele aegadele. Kuid võib olla ei saa nad ka etteheidetest mööda, kui meie ei ole tabanud neid motiive, mis tingitud meie rahva ja riigi huvidest ja tulevikust.

Kool kasvatab ju tulevikule. Seda vilja, mis meie külvame, ei saa meie ise mitte maitsta täies ulatuses. Võib olla, et see asjaolu ka põhjustab etteheidet meie koolile: ei ole veel näha tema vilja...

Oleme oma riigi üheks kindlaks alustoeaks pannud laia demokraatia, mis eeldab aga hästi kasvatatud kodanikke. Sotsiaalselt ei ole meil mitte liiga lahkuminevaid vaateid, sest et ajaloolistel ja majanduslikkudel tingimustel ei ole arenenud ühiskondlikud klassid, milliste suhted ei ole kaugelki nii teravad kui seda vahel toonitatakse. Ühes ja samas perekonnas leiame küll ja küll lihttöölisi ja koolitatuid, kehvi ja jõukamaid.

Ühine alg- ja keskkool aitab suuresti selleks kaasa, et ei kergi esile põhjustamatud isoleerimise püüded. Vist ei saaks ka toodud põhjustel hästi õigeks tunnistada kalleid erakoole riigi toetusega, kuhu koonduvad jõukamad, et eraldada muust rahvast. Kasvatustöö põhimõtetele ei saa üldiselt ju erakoole eitada, kuid meil on nende olemasolu põhjuseks peamiselt sotsiaalsed motiivid. Kui isegi vanemate kultuurrahvaste juures minnakse vastupidises suunas, iseäranis pärast ilmasõda ja raskeid kaotusi ja segadusi, siis ei peaks meie soodustama kunstlikult nähteid, mis meie elule ja arengule võõrad. Samuti ei saa kuidagi õigeks kiita õpilaste eraldamist ilmavaate alusel, mis teeks liialt raskeks kasvatustöö meie kitsastes oludes ja piirides.

B.

6.

Olles puudutanud mõningaid küsimusi, mis esinevad gümnaasiumis kasvatustöö alal, peatuksime ka tegureil,

mis seda tööd soodustavad või takistavad.

Koolis on tegevad kaks poolt: õpilased ja õpetajad. Seni on enamikus esimesed olnud passiivsed ja viimased aktiivsed. Töö edukuse ja paremate tagajärgede suhtes tuleb neil pooltel oma osad vahetada. Kui meie kindlasti soovime oma kooli tõsta paremale järjele, siis ei saa kuidagi leppida ainult põhimõtete vahetusega, — tuleb ka õpetajal ümber õppida ja läbistuda mitte ainult uute ideedega vaid ka nende teostamiseks tarvisminevate võtetega.

Ei ole selles midagi halba, et inimene õpib uut ja revideerib vana. Võiks julgesti väita, et inimene elab seni kuni ta õpib või vähemalt on õppimisvõimeline. Kutsealal tegutsejal tuleb eriti areneda rööbastikku eluga; see nõue maksab samuti ka õpetaja kohta. Õpetaja on otse kohustatud ennast täiendama meetodiliselt ja pedagoogiliselt. Ei saa aastate jooksul tallata vanu tutvavaid radu: tuleb ka uusi raivata. Kes eluga sammu ei pea, jääb temast maha.

Gümnaasiumide seadus märgib, et pedagoogika-nõukogude ülesandeks on (peale muude) ka kasvatus- ja õppeviiside harutamine koolitöö viljakamaks tõstmise sihis. Austria kooliseadus nimetab otseselt, et pedagoogika-nõukogude ülesannete hulka kuulub ka õpetajate edasiharimine pedagoogilisel alal. Neid võimalusi tuleb kasutada rohkem: referaadid koosolekutel ja sellele järgnevad mõtetevahetused ei seo mitte ainult õpetajaid ühiseks kasvatajate perekaks, vaid see loob ka armsa õhkkonna ja solidariteedi tunde koolis ning sunnib mõndki (kellele ergutust vaja) ennast täiendama meetodilistes, didaktilistes või pedagoogilistes küsimustes.

Meie koolitöö vajab nii mitmeski suunas reformimist ja süvendamist, selleks peab tutvuma vastava literatuuriga ja vooludega, mis õpetajale peab olema otse kohuseks.

7.

Võiks küsida siiski, kas on veel leida meie gümnaasiumis vanu võtteid ja töökorraldust, kus ühel pool on õpetaja taskuraamatuga (näiteks „Õpetajate tähtsamatuga“, mis E. O. L. maksuta

saatis igale liikmele) ja kriidiga, kuna teisel pool üksik õpilane, keda tunnistajate juuresolekul üle kuulatakse. Ta katsub mälu appi kutsuda ja vastata, mis ta teab, kuna teised sellel ajal tegevuseta istuvad ja kuulavad või püüavad olla kuidagi abiks vastajale.

Viimastel on hea meel, et neid ei küsita ja suure põnevusega jälgivad nad kellaosutit: kas jõuab õpetaja ka neid täna küsida või mitte? Nii mõnigi õpilane vastab ainult paar korda aastas ja mõnes aines isegi kursuse ulatusel ainult paar korda.

See on hariliku õpikooli töö: küsimused, õpetaja seletused ja sellele seltsivad kirjandid mõnes aines.

Ma ei tihka väita, et selline töökorraldus oleks laialt levinud. Ma ainult küsin ja loodan, et leian läbirääkimistel vastajaid.

Muidugi, tuleb avameelselt tunnustada, et niisuguse tööga meie ei saa hästi ligi neile ülesandeile, millest kõnelesime. See töö võib häid tagajärgi anda ainult ükikute juures, keda meie tavaliselt nimetame *andekaiks* õpilasiks. Mis aga on andekus? Kas saab andekust mõõta? Ma arvan, et saab mõõta ainult töö tulemusi, mis igakord ei sõltu sugugi andekusest. Kuid see on ise küsimus, mille juurde tuleme veel täna tagasi.

Õpikoolis tekivad ka isesugused vahekorrad õpetajate ja õpilaste vahel, osalt need võivad olla vaenulikud, kui õpetaja liiga palju küsib ja teadmuste hindamisel ei ole õiglane ning vahel ka teadmuste hindamisel õpilaste ülespidamist ja meeldivust arvesse võtab. Õpetajat püütakse petta, tema tööle tehakse takistusi ja nii ei rahulda töö ei õpetajat ega ka õpilasi.

Huvitav oleks ka kuulda, kas on veel gümnaasiumides leida loengute süsteemi? Kas täidab kriit õppevahendite aset? Kas keskustleb õpetaja tunnis ainult ühe õpilasega?

Neid küsimusi võiks vajaduse puhul veelgi vast esitada: tahaksin ainult tähelepanu juhtida sellele, et kui meie ei rõhuta ainete käsitlust ja meetoodilist külge, siis ei tule imestuda, et õpilased lahkuvad gümnaasiumist mitte küllal-

daste teadmustega ja väärtuslike harjumustega.

Õppuses on kolm tegurit: töö organiseerimine, didaktilised võtted ja aine meetodika. Neile seltsivad veel kolm elementi: õpetaja, õpilane ja välisilm. Nii moodustub kolmnurk, mille õigest lahendusest sõltub kasvatus- ja õppetöö edu.

Andmed selles kolmnurgas on palju muutlikumad ja keerulisemad kui geomeetrilises; vastutus tema õige lahenduse ja konstrueerimise eest lasub suurel määral õpetajal, kellel tuleb aru anda oma töö tulemustest ühiskonnale.

8.

Õpetajal ei tule mitte ainult üksikuid aineid paremate tulemustega õpetada, tema peale on veel pandud klassijuhataja kohused.

Klassijuhataja ühtlustab kasvatus-tööd gümnaasiumis, kus sageli töötab terve leegion õpetajaid. Õpilane on killustatud vaimselt õpetajate ja tundide vahel. Temas tärkavate mitmesugused küsimused, millele ta ei saa vastust ei õpetajailt, ei aineilt. Ka kodus ei leia ta vastajat oma küsimustele. Neis ja t. asjus tuleb pöörduda klassijuhataja poole.

Haridusministeerium on maksma pannud määrused klassijuhatajaile, kus on mainitud järgmised ülesanded:

1. sideme loomine õpilaste ja õpetajate vahel. Õpilaste huvide kaitse pedagoogika-nõukogus. Õpilaste soovide ja küsimuste lahendamine;
2. õpilaste korraliku kooliskäimise valve ja puudumiste selgitamine;
3. õpilaste nõrga edukuse selgitamine;
4. tutvus õpilaste vaimsete ja majanduslike oludega, perekonnaeluga ja korteritega;
5. õpilaste organiseerimine;
6. õpilaste töökoorma selgitamine;
7. järelevalve õpilaste üle väljaspool kooli.

Need on tähtsamad ülesanded. Kuid juba nende loetelust selgub, et klassijuhatajal, kui ta omi üleandeid võtab tõsiselt (ja neid tuleks ka sellistena võtta), on suurte raskustega tegemist

ja et temal lasub äärmiselt suur vastutus.

Seejuures ei ole aga klassijuhatajale antud võimalusi neid töid korralkult täita: klassijuhatajate nädalatundide arv on sama suur kui teistelgi õpetajatel.

Klassijuhatajate instituut on vajaduslik, seda ei saa eitada gümnaasiumis, kuid tuleks luua soodsad tingimused ülesannete lahendamiseks. Kõige pealt tuleks vähendada nende nädalatundide arv.

Klassijuhataja peab käima õpilase juures kodus, ta peab viibima ka teiste õpetajate tundidel, tal tuleb õpilasi koguda ja neid organiseerida. Et kasvatustlikke ülesandeid paremini lahendada ja saadud muljeid kasutada, selleks tuleks sisse seada klassijuhatajate eritunnid, mis võiksid olla ka pärast lõunat. Neil tundidel tuleksid kõne alla kasvatustlikud küsimused, mis ei mahu ainete kavadesse. Ja gümnaasiumi õpilastel leidub neid väga ja väga palju.

Võtame kas või sugulise kasvatusesega seotud küsimused. See on väga õrn ja suurt takti nõudev ülesanne. Võib olla, et klassijuhatajal tuleb isegi keskustella eraldi iga üksiku õpilasega, vastavalt tema arenemisele ja hingelaa-dile, tuleb ka nõu anda klassijuhatajal muudes küsimustes, mis nõuavad aega ja jõukulutust.

Meil vaadatakse mõnelt poolt gümnaasiumile kui majanduslikule ettevõttele, mis peaks vähem kulusid nõudma ja ise ennast tasuma. Kulude suuremine vähemalt klassijuhatajate tundide vähendamise arvel oleks otstarbekohane ja kõigiti soovitav.

Tuleb juhtida tähelepanu ka sellele asjaolule, et ei või gümnaasiumis, vähemalt vanemates klassides, iga õpetaja kätte usaldada klassijuhataja kohuseid: isegi vanemad ja kogenud õpetajad suudavad neid ülesandeid suurte raskustega lahendada (muidugi üksikutel juhtudel). Tunniandjad, näiteks, viibivad vähe koolis ja sellepärast ei saa nemad juba tehnilistel põhjustel täita edukalt klassijuhatajate kohuseid. Nii lasub klassijuhataja töö üksikuil õpetajail, kellel töökoorma suurus ei võimalda neid kohuseid küllaldaste tagajärgedega

täita. Ses küsimuses peaks tulema muudatus mida varem seda parem.

9.

Klassijuhatajate kaudu ja nende kontrollimisel tuleks meil kaalumisele võtta ka õpilaste omavalitsuse korraldus.

Õpilaste omavalitsuse küsimuses oleme olnud seni väga tagasihoidlikud. Mõnda tuleb, et põhjuseks on meie halvad kogemused ärevailt ajult. Need halvad mälestised ei taha haihtuda, kuid tuleks siiski asuda seisukohtade revideerimisele.

Õpilaste omavalitsuse korraldamine gümnaasiumis nõuab suurt takti ja pedagoogilist vilumust õppejõududelt. Ka on ta teostatav ainult seal, kus õpetajad moodustavad kasvatuslikkudes küsimustes ühtlase pere ja kus ei ole suuremaid arusaamatusi õpetajate ja õpilaste vahel olnud. Et vältida eksimusi ja sellele järgnevat pahandusi, tuleks omavalitsuse korraldamist koolis teostada aeglaselt ja samm-sammult, alates vähematest küsimustest, milliste lahendamine on lihtsam ja jõukohasem õpilastele.

Võib olla, et läbirääkimistel selguvad kongressist osavõtjate arvamused ka ses küsimuses.

Õpiringide korraldamine võimaldab samuti eneseavaldusi õpilastelt. Ringide hoogsaks tegutsemiseks puudub õpilastel linnas aeg. Kui meie koolielu reformimisel tahame seirata Ameerikat, kus laupäevane päev on vaba ja kesknädalal töötatakse ainult pool päeva ja kus selle juures suvepuhkus kestab tervelt kolm kuud, siis võiksime ka meie luua soodsamad tingimused õpilaste eneseavaldustele ringides, matkadel, suvekoloniides, klubides jm.

Siiski ei tuleks neid paremaid aegu ootama jääda, vaid tuleb kasutada need võimalused, mis meie tingimustes selles olemas.

10.

Kooli kavatuslikku mõju saab suurendada iseäranis sellega, et meie kooli seome tihedate sidemetega teda kandva ja ümbritseva ühiskonnaga.

Kõige pealt oleks sellest kasu gümnaasiumil enesel: ta ei oleks siis eraldatud elust, ta saaks rohkem huvi äratada enese vastu seltskonnas, tema tööd hakatakse tähelepanelikult hindama ja tema muredele tuntakse kaasa.

Ka ühiskonnale oleks tihedam side kooliga tulus: ta teaks, mis gümnaasiumis sünnib, ta võiks kasvatavat mõju avaldada tarbekorral ja ta kannaks parema meelega neid kulusid, mis gümnaasium nõuab.

Sideme loomise võimalused vanematega (õpilaste vanemate koosolekud ja komiteed) ja kooli ülalpidava omavalitsusega (kooli hoolekogu) on ka seaduses nähtud ja võimaldatud.

Peale nende tuleks koolide juurde, luua lõpetajate kogud, nagu seda ka mitmete koolide juures juba on. Lõpetajaist oleks koolil vist küll kõige rohkem kasu: nad on seotud koolieluga ja püüavad ka kõigiti soodustada kooli head käekäiku juba armastuse ja austuse tundest. Lõpetajad võiksid elulistes küsimustes juhtijaiks olla nooremale põlvele, ning vajaduse puhul ainelist abi anda kooli-lõpetajaile, toetada kohaotsimisel jne.

Muidugi, suuri lootusi ei saa alguses hellitada nn. vilistlaskogudest: kool on noor ja samuti ka lõpetajad, nad ei ole veel isegi endid elus maksuma pannud ja ei saa suurt toetust anda õppijaile. Tulevikus võib neist võrsuda siiski kasulik kooli toetaja ringkond.

Võiks ka enesele kujutella eri seltse, mis kooli edendamise ja arendamise võtnud oma eesmärgiks. Iseäranis maal asuvate koolide juures oleks neist loota suuremat kasu. Eeskujuks võiks võtta Ameerika koolide ringkondades töötavaid vanemate ja seltskonnategelaste segaseltse, mis rohkesti on suutnud teha kooli kasuks aineliselt kui ka moraalselt.

Kõige pealt tuleks kasutada neid võimalusi, mis seadus ise esitab, s. o. lastevanemate koosolekuid ja hoolekogusid. Olgugi, et lastevanemate koostis muutub ja on juhuline, on just vanemad eeskätt kõige rohkem huvitatud kooli kasvatuslikust tööst. Vanemate kaudu tuleb koolil luua side perekonnaga ja nende kasvatuslikkude vahen-

ditega, mis võib perekonnast ammutada.

Vähe on meil asutatud hoolekogusid gümnaasiumide juurde. Hoolekogude tööedukus sõltub neist liikmetest, keda sinna valib kooli ülalpidaja. Kahjuks puuduvad meil (kui demokraatlikkudele põhimõtetele rajatud riigil) ergutusvahendid hoolekogude tegelastele, nagu seda võis leida Vene ajal aumärkide, aunimede jne. kujul. Meil tuleb küll kasvatada enne uus põlv, kes tööd teeks töö enese pärast ilma väliste ergutusteta, siis võib ka loota paremaid tulemusi.

Kõigis küsimustes gümnaasium ei või siiski loota välise abi ja toetuse peale. Dr. Adolf Bohlen ütleb väga õieti: „Vastustunne sunnib gümnaasiumi kohandama omi kasvatuslikke vahendeid mitte ainult avaliku arvamise *kõikuva baromeetri* järgi, vaid oma südametunnistuse järgi.“ Kuid vaatamata sellele on ühiskonna abi gümnaasiumi arendamisel vajaduslik juba selleks, et oma südametunnistuse häält leida. Nüüd ollakse sageli arvamusel, et gümnaasium on elust eraldatud. Et tema tööd ei tunta, siis kaob poolehoid seltskonnas. Ka õpetajate töö ei leia seepärast õiglast hindamist, mis nukrustab õpetajat ja teeb ta loiuks.

Tihedamad sidemed gümnaasiumi ja ühiskonna vahel loovad soodsamaid võimalusi kasvatusliku töö süvendamiseks ja arendamiseks.

11.

Dr. Charles Shaw, New-Yorki ülikooli professor, lausub Ameerika kultuuri kohta: „Meie elul on 7 surmavaenlast: 1. kiiruse hullustus, 2. raadio, 3. suguline üliärritus, 4. tervislikud narrused, 5. jazz, 6. psühhoanalüüs ja 7. rahaahnus.“

Meie ei saaks endi seisukohalt selle nimestikuga rahulduda: tuleks mõnigi pahe välja jätta ja uus asemele panna. Meil takistavad vähemalt kooli kasvatuslikku tööd veel kino, halb kirjandus ja tänav.

Kinoga on juba alustatud võitlust, mida tuleb kõigiti tervitada. Haridusministeerium on maksuma pannud fil-

mide tsenseerimise. Filmi näitamist võib noorsoole keelata, kui filmis esinevad:

1. sisult väga väheväärtuslikud sündmused, või film on

2. noortele arusaamiseks sisult väga raske,

3. enesetapmised, mõrtsukatööd, inimeste hukkamised, piinamised, sõja ja revolutsiooni stseenid,

4. röövimised, varastamised, petmised, kui tegijad ei lange karistuse alla,

5. vägistamine, liiderlikkus ja abielurikkumine,

6. kergemeelne, pillav, toreduslik eluviis, mis ahvatleb järeletegemisele,

7. karistamatu ulakus, usutunnete mõnitamine, vaenu õhutamine, rahvuste ja klasside vahel,

8. avalikkude tegelaste mõnitamine,

9. maitsetu, labane ja toores jant jne.

Muidugi, nende üldiste põhimõtete alusel on ikkagi lõplikuks otsustajaks tsenseerija enese südametunnistus ja parem arusaamine.

Kuigi vast on filmide keelamise (ka lubamise) alal ette tulnud arusaamatuid, siiski on see samm edasi. Arusaamatusi tekitas näiteks „Fausti“ keelamine noorsoole, kuhu kuuluvad ka gümnaasiumide õpilased kuni 20-da eluaastani, samuti ka mõnede teiste kirjandusliku sisuga filmide keelamine.

Üheks paheks on see asjaolu, et tehakse vahet *noorsoo* ja *õpilaste* vahel: õpilastele on film keelatud kuni 20-da eluaastani, kuid *mitte-õpilased* võivad sellega tutvuda juba 16-dast a. peale. See vahetegemine ahvatleb õpilasi petmisele, mida on väga raske kontrollida kinos juba tehnilistel põhjustel: suuremalt osalt on kino pime ja võimatu see pärast õpilasi leida.

Kontrollimiseks ei ole ka antud koolidele võimalusi, mis keelu määruse teeb osalt paberlikuks ja tähtsusetuks. Vähemalt Tallinna kohta on teada, et õpilased sellest määrusest üle astuvad. Lootmine ainult kooli hoiatusele ja manitsusele ei vii meid sihile. Ses küsimuses ei saa jaanalinnu politikaga kaugele. Väga kahju oleks, kui see endast tervitatav samm äpardub ja õpilastes just keelatud filmide vaatamine muu-

tuks nagu spordiks. Seda on karta iseäranis veel siis, kui vaatamise keeld ei ole küllaldaselt põhjendatud, nagu seda näitas „Fausti“ ja Victor Hugo' teose: „Mees, kes naerab“ lugu.

Suuresti takistab meie oludes gümnaasiumi kasvatuslikkude ülesannete teostamist hea kirjanduse puudus. Viimasel ajal on siin küll märgata paranemist ilukirjanduse alal, kuid teaduslik kirjandus on kättesaadav ainult võõrkeeles ja sellepärast siis ka ainult vanemates klassides.

Ainsaks lugemise materjaliks on sageli õpiraamat ja sellele lisaks ajalehtede kõmulised ja mitteteaduslikud artiklid. Tööde valik ilukirjanduses on märksa suurem, kuid ka siin võivad arvamusel lahku minna mõnede tõlgete üle, mis isegi gümnaasiumi kavasid paigutatud.

Tänaava mõjust saab õpilasi hoida kodune elu ja otstarbekohane töökorraldus ning jõukohane iseseisev töö kodus kooli juhtimisel.

12.

Kasvatustöö arendamine ja süvendamine sünnib aeglaselt, kuid tal peab olema gümnaasiumis kindel siht ja ülesanne. Meie kooliseadused sisaldavad väga palju häid võimalusi iseseisevaks tööks ja katsetamiseks, sest otsimise ajajärgus, milles meie veel praegugi oleme, tuleb anda võimalusi ka pedagoogilisteks katsetamisteks. Ma ei tea, kui palju sel alal on meil tehtud. Ka muid võimalusi ei ole meie tihanud kasutada, mis koolitööd elustab ja rikastab.

Nii ei ole meil kooli autonoomia küsimust veel avalikult puudutatud: lähemas tulevikus peab selle küsimuse võtma tõsiselt päevakorda, et hinnata temas peituvaid hüvesid koolielu korraldamisel.

Tervitada tuleb tõsise rõõmuga gümnaasiumi-õpetajaid, kes on esimesele kongressile ilmunud. Vast oleks ettevaatlikum, kui meie kõiki küsimusi ei otsustaks lõplikult, vaid puudutaksime tähtsamaid küsimusi ja asuksime vastuvõetud otsuste alusel üksikasjaliselt töö juurde.

Järgnevatel kongressidel võiks juba esineda lähemate kavatsustega kasvatustlikkudes küsimustes, püüdes neid lahendada meie ühiskonna vajaduste ja omapärasuse piirides neil alustel, mis maksavad seadused ja määrused võimaldavad.

Kui meie ei ole seni kuigi kiirelt edenenud ja meie ei ole neid tulemusi saavutanud, mis täielikult rahuldaksid, siis ei pea ikkagi unustatama, missuguste raskustega on meil tulnud võidelda gümnaasiumi töö korraldamisel. On puudunud õpiraamatud, arenemata oli teaduslik ja oskuslik keel, ilma milleta ei ole mõeldav vaimne areng, koolide varustus on olnud halb ja õppejõudude

ettevalmistus loovaks tööks eesti koolis puudulik.

Majanduslikud tingimused õpilaste ja õpetajate edukaks tööks on samuti olnud viletsad ja sotsiaalsed eeldused ebasoodsad. Kõige selle juures oleme ometi väga kaugele jõudnud esimese kümne aasta vältel.

Nüüd paranevad töötingimused ja rõõbastikku sellega edeneb ka progressiivselt kasvatustlik töö. Meil on küllalt usku ja kindlat lootust, et meie gümnaasium muutub õpilastele eluks eneseks, kus küpsevad teadmuste ja oskustega varustatud Eesti riigi kodanikud ja sirguvad vabad, iseseisvad, elu- ja tööõõmsad ühiskonna liikmed.

Õpilaste valiku vajadusest keskkoolis.

(Gümnaasiumi-õpetajate I kongressil peetud referaat).

J. Lang.

Juba mõnd aega on meil mitmesugustel kongressidel ja ajakirjanduses puudutatud õpilaste valiku tarvidust keskkoolis. Kuid mingisuguse lõpliku kokkuvõteteni ning tegelikkude sammudeni selles küsimuses pole veel jõutud. Arvan sellepärast, et kongressi korraldava toimkond on teinud hästi, kui ta I gümnaasiumi-õpetajate kongressi päevakorda on võtnud õpilaste valiku küsimuse, mis on seotud kaugeleulatuva põhimõteteliste seisukohtadega ning mille otsustamisest ühel või teisel viisil suurel määral oleneb keskkooli tegelik korraldus. Sellepärast lubatagu ka minul siin lühidalt puudutada õpilaste valiku küsimust ülikooli viiva üldharidusliku keskkooli seisukohalt.

Igasugune valik, olgu see näiteks kauba ostmisel, või õpetaja, riigikogu liikme jne. valimisel, on seotud asjade või isikute hindamisega teatud ülesseatud nõuete ehk kriteeriumide seisukohalt.

Tähendab valiku oluliseks momentiks on valiku alusena üles seatud kriteeriumid ehk nõuded, millega tuleb võrrelda valitava asja või isiku omadusi. Hoopis teises järjekorras seisab küsimus, kas on üldse olemas küllalda-

sel määral ülesseatud nõuetele vastavaid asju või isikuid. — Loodusteadlased tõendavad, et looduses toimub alataasa nn. loomulik valik, s. o. orgaaniline ilm peab ennast painutama, peab ennast kohandama olemasolevatele ümbruse tingimustele. Meie siin ei taha rääkida säärasest valikust, vaid teadlikust isikliku ja ühiskondliku elu otsustabekohasest kohandamisest vastavalt antud olukorra tingimustele.

Ükski mõistlik inimene ei raja oma tööd ja tegevust juhusele. Keegi meist, näiteks, ei annaks laenu mõne loteriipileti kindlustusel, kuigi temaga oleks võimalik võita kas või 10 naela kulda. Meie valime igal sammul kas teadlikult või alateadlikult, vähemalt tahame teutseda võimalikult teadlikult ja põhjendatult, olgu see isiklikus või ühiskondlikus elus. See on tarvilik, et läheneda neile sihtidele, neile ideaalidele, mis üksik isik ja ühiskond oma tegevuses üles seab ja ilma milleta kaob meie olemise mõte.

Vaatame nüüd lähemalt, millega on põhjendatud õpilaste valik keskkoolis.

Üheks tähtsamaks koolitöö edu määravaks teguriks on õpilasmaterjal. Praegu maksva seaduse alusel „võetak-

se keskkooli I klassi vastu algkooli kuue klassi lõpetajaid ilma eksamita ja sellekohase eksamiga neid, kes ei ole algkooli kursust lõpetanud. On sisse astuda soovijaid enam kui koolis vabu kohti, siis võetakse õpilasi vastu võistluseksamiga. " See on kõik, mis käsitleb keskkooli tulevat õpilasmaterjali. Nagu siit näha, on ainuke oluline eeldus keskkooli pääsmiseks algkooli lõputunnistus. Olgu selle omanik andekas või andevaene, see on praeguse seaduse järgi täitsa ükskõik, keskkooli pääseb tema ikkagi. Järgmisest õppeaastast peale hakkab maksma koolikohustust ka kuuenda õppeaasta kohta, sellega on võimalus saada algkooli lõputunnistus peaaegu kõigil algkooli õpilasil, ühes sellega peaaegu kõik algkooli õpilased omandavad ka õiguse pääseda keskkooli, kui nad seda soovivad.

Kui meie praegune keskkool ei sea üles ühtki erilist nõudmist õpilasmaterjali suhtes võrreldes algkooliga, siis on keskkooli töö algkooli töö otsene jätkamine, ja meie võime oma keskkooli vaadelda kui 6-aastase sundusliku algkooli 5-aastast veel mitte sunduslikku jätku või teiste sõnadega, meil on olemas 11-aastane rahvakool, millest 6 esimest õppeaastat on praegu sunduslikud. Edaspidi võiks sunduslike õppeaastate arv tõusta. Selles meie keskkooli suhtumises õpilasmaterjali peitubki meie keskkooli suurem iseärasus, tema eriline joon, võrreldes lääne-euroopa keskkooliga, kuna oma ülesannete poolest („haritud kodanikkude kasvatamine kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks“) meie keskkool täiesti sarnaneb lääne-euroopa keskkoolile.

Näiteks, nõutakse Inglise keskkooli määruste põhjal kõigilt keskkooli astujailt teatud kvalifikatsiooni võimiste ja andekuse suhtes. Keskkool ei ole mitte avatud kõigile, kes sinna tulla tahavad, vaid ainult neile, kes pakuvad teatud kindlustust edukaks tööks keskkoolis, et asjata ei kulutataks õppe- ja kasvatus tööle rakendatud ühiskondlikke jõude.

Kuigi jätkuks ruumi, siiski jäetakse vastu võtmata õpilased, kes ei vasta kvalifikatsiooni standardile.

Ka Austria ja Saksa keskkool on korraldatud õpilasmaterjali valiku põhimõttel, kus juures keskkooli pääsevad õpilased vähemalt keskmise ja keskmisest kõrgema andekusega. Prantsuse keskkool on eriti valitud õpilasmaterjali, eliitide kool.

Tekib küsimus: millest on tingitud meie keskkooli sootu erinev seisukoht õpilasmaterjali suhtes võrreldes lääne-euroopa keskkooliga. On siin aluseks mõned moodsed vastuvaidlematud põhimõtted või annab küsimus ennast seletada ajalooliselt selle meeleoluga, mis valitses teatud ringkondades meie keskkooliseaduse koostamise päevil. Mulle näib, et õige on viimane oletus, kuna demokraatliku mõtteviisi seisukohalt õpilaste valik keskkoolis tundub tarvilikuna, õieti paratamatuna.

Õpilaste valiku tarviduse põhjendamiseks keskkoolis võib ette tuua mitmesuguseid väiteid. Ma arvan, et kaalavam neist on see, mis põhjeneb ühiskonna ja isiku vahekorrale demokraatliku mõtteviisi seisukohalt. Katsun siin põhjendada õpilaste valiku tarvidust just sellelt vaatekohalt.

Meie elame demokraatlikus riigis. Kogu meie ühiskondliku arenemise tendents on sinna poole, et demokraatlikku mõtlemist ja tegutsemist järjest süvendada. Oluliseks momendiks selle mõtteviisi seisukohalt on isiku ja ühiskonna huvide kooskõlastamine ühiseks harmooniliseks tervikuks. Ühiskond ei tohi eksploateerida isikut ega ümberpöörduvalt. Isik ja ühiskond peavad teineteist täiendama, kus juures ühiskonna edu on isiku edu paratamatuks eeltingimuseks.

Kasvatus mängib tähtsat osa ühiskonna arenemisel. Tahame, et meie ühiskond oleks tugev, siis peame hoolitsema, et oleksid tugevad ühiskonna elemendid, üksikud kodanikud. Demokraatlik ühiskond hoolitseb *kõigi* oma liikmete eest. Sellepärast peab ka demokraatlik kasvatus võimaldama *kõigi* kodanikkude arendamist nõnda, et nad suudaksid kõige paremate tagajärgedega rakendada oma jõudu ühiskonna ja ühes sellega ka enese isiku teenistusse. Meie ei pääse mööda ühiskonnast. Tahame õieti talitada, siis peame kujundama en-

did kui ka ühikonda järjest kõrgemate ja kaunimate eesmärkide suunas.

Kui ühiskond moodustab omaette organismi, kus iga üksik täidab teatud ülesannet ja meil puudub võimalus elada väljaspool seda keerulist masinavärki — ja see on tahes või tahtmata nõnda — siis kergib üles probleem, kuidas organiseerida ühiskonna tööd nõnda, et see kannaks kõige enam vilja, oleks kõige produktiivsem, ühes sellega kindlustaks ka isikule kõige avaramad enesearendamise võimalused.

Ülesanded ja tarvidused ühiskonnas on väga mitmesugused. Nende rahuldamine sünnib kõige paremini siis, kui iga ülesande täitmise teeme kohuseks neile, kes saavad sellega kõige paremini hakkama. Sellepärast on loomulik ja arusaadav nõue, et igaüks tegutsegu alal, milleks temal kõige rohkem eeldusi. Isikult nõutavad töötamiseeldused võivad olla väga mitmesugused: meelte teravus, kuulmine, nägemine jne., lihaste tugevus, mitmesugused oskused jne. Kuid muutlikkude olukordade arvestamisel osutub siiski kõige väärtuslikumaks isikus üldine andekus ehk taip (intelligents), sest see võimaldab kiiremini kohaneda olukorral muutumisel. Sellepärast huvitab meid isiku arenemis- ja töövõime hindamisel eeskätt tema arukus, intelligents, sellepärast ka õpilaste valikul võetakse aluseks peaaesjalikult intelligents.

Oleks aga ekslik arvata nagu tähendaks intelligents kõik. Ei, sellest üksi on vähe. Intelligents on küll eduka töötamise tähtsamaid eeldusi, kuid sellele lisaks on tarvilikud veel huvi, hoolsus, püsivus jne. Kui võtta kriteeriumiks inimeste liigitamisel üldine andekus ehk intelligents, siis näeme, et inimesed erinevad selles suhtes õige tunduvalt. Intelligents on omadus, mis erineb teatud piirides ja esineb üldiselt samasuguse sagedusega kui teisedki inimeste omadused, olgu näiteks pikkus, kaal, nägemine jne. Sin maksab üldiselt nn. suurte arvude seadus. Tähendab, andevaeseid ja eriti andekaid on võrdlemisi vähe, kuna kõige sagedamini esineb enam-vähem keskmine andekus.

Kui nüüd ühelt poolt ühiskond kui tervik vajab oma loomulikuks ja edu-

kaks arenemiseks mitmesuguste võimetega liikmeid ning teiselt poolt ühiskonda moodustavad üksused — isikud — on oma võimiste poolest samuti mitmesugused, siis kergib loomulikult küsimus, kuidas kooskõlastada mõlemat nõuet: anda ühiskonnale vajalikke töötajaid ja võimaldada teiselt poolt ühiskonna liikmeil kõige produktiivsemalt tööle rakenduda, tähendab kõige sügavamalt elada.

Selle ülesseatud probleemi lahendamisel on koolil täita määratu suur ülesanne. Meie ei saa mõelda kooli väljaspool ühikonda ja tema tarvidustele kool peab just vastu tulema ja enese peale võtma ühiskonna ja isiku vastastikuse kohandamise ülesande. Sellelt seisukohalt tulevad koolide liigid korraldada vastavalt õpilaste looduslikkudele eeldustele ja edaspidistele rakedamisvõimalustele.

Kellele palju on antud, sellelt nõutakse ka palju. Keerulisemate, vastutusrikkamate funktsioonide täitjail peavad olema vastavalt ka suuremad võimed ja nad peavad saama ka igakülge ja põhjaliku treeningu oma edaspidiste vastutusrikkaste ülesannete täitmiseks. Kui kohustav algharidus annab selle miinimumi, mis peab omama iga riigikodanik, et teadlikult täita omi kohustusi demokraatliku riigi kodanikuna, siis ei saa võtta koolide ülesannet pärast üldhariduslikku algkooli enam nii üldiselt, vaid igal koolitüübil on täita oma eriline ülesanne ühiskondlike tarviduste rahuldamiseks. Minu arvates peaks olema keskhariduse ülesandeks ette valmistada keerulisemate, juhtivamate tööde tegijaid ühiskonnas ja sellele ülesandele vastavalt peaks toimuma ka õpilaste valik keskkooli. Et aga keerulisemate ülesannete edukas täitmine eeldab suuremat intelligentsi, siis peaks keskkooli õpilasmaterjal koosnema ühiskonna kõige intelligentsematest noortest.

Arvestades eeltoodud mõtteavaldusi, küsime enestelt: kumb on siis meil jõu kokkuhoiu seisukohalt otstarbekohtaem: kas toimetada teadlikult ja võtta vastu keskkooli ainult neid õpilasi, kellel on loomu poolest suuremad eeldused hakkama saada keskkooli töö-

koormaga ja hiljem nende ülesannetega, mis ühiskond keskkooli lõpetajale ette seab, või lasta minna nagu läheb ning komplekteerida keskkooli õpilasmaterjal juhuliselt neist, kes sinna aga tulevad? Mulle isiklikult näib küll päris selge olevat, et meil ühtki õigust ei ole nii tähtis ülesanne, kui on noorte kodanikkude ettevalmistus tulevasele tööle ühiskonnas, jätta juhu hooleks. Ma räägin õigusest sellepärast, et see ei ole ainuüksi nende noorte isiklik asi, kes kooli tulevad, vaid kogu ühiskonna asi, sest siin on tegemist ühiskondliku suure jõukulutusega, mille otstarbetus meile ükskõikne ei ole. Kui arvatakse, et teadlikust õpilasmaterjali valikust koolis kõrvale hoides, meie valikust nagu hoopis mööda pääsime, siis on see suur eksitus. Teadliku valiku puudusel toimub halastamatult nn. loomulik valik. Need noored, kes pole sattunud õigele kohale, langevad koolist välja kursuse jooksul. Praeguse korra juures on väljalangenute % liiaks suur. Ka kõige parema valiku juures ei pääse meie sellest, et keegi ei peaks välja langema, kuid mõistliku õpilasvaliku puhul keskkooli vastuvõtmisel saaksime väljalangenute % tunduvalt vähendada. See oleks suur võit keskkooli töö edu, kui ka meie noorte pideva arenemise kindlustamise seisukohalt, sest eriti raskes seisukorras on just need noored, kes keskkoolist väljalangenutena ise endile uut tegevussuunda rajama peavad. Meie keskkooli seaduse koostajad ei tunnustanud valiku põhimõtet mitte üksi keskkooli vaid ka ülikooli vastuvõtmisel, sest sama automaatselt kui algkooli lõpetajad pääsevad keskkooli, sama automaatselt pääsevad selle seaduse järgi keskkooli lõpetajad ülikooli. Mul ei tule mõttesegi hakata tegema etteheiteid meie keskkooliseaduse autoreile. See seadus koostati ajal, kus valitses hoopis teine meeleolu praegusega võrreldes, kus teatud kontrastina endise ajaga võrreldes taheti kõigile kõike võimaldada, selle juures satuti äärmusse. Arvan siiski, et 11 aastat riiklikku iseseisvust meid sedavõrt on õpetanud, et suudame teha korrektiivse seal, kus see tarvis.

Õpilaste valikust, selektsioonist rää-

kides on sagedasti avaldatud mõtet, nagu käiks selektsioon ühtluskooli põhimõtte vastu. See on täieline eksitus. Ühtluskooli ei tule mitte nii kitsalt mõista, nagu peaksime leppima ainult üheainsa koolitüübiga, kust kõik peavad läbi käima. See oleks ühekülgus ja liialdus. Ühtluskooli all tuleb mõista niisugust kooskõlastatud koolikorralduse süsteemi, mis edasiõppijaid ummikusse ei vii, vaid mis edasipääsu tee lahti jätab. Kui võtta näiteks koolireformi Austrias, siis pole ühtluskool seal kaugeltki nii puhtal kujul läbi viidud kui meil. Tunnustame ühtluskooli põhimõtet ja teostame seda sel määral, kui ta meie kooli produktiivsuse tõstmisele kaasa aitab, kuid ärgem mingem liialdustesse.

Kuigi teadlik õpilasmaterjali valiku põhimõte puudub meie keskkooliseaduses, vahest siiski aitab meid hädast välja *tegelikult* ruumipuudus ja sunnib tahes või tahtmata tegema õpilaste valikut, sest olemasolevad ruumid ei suuda kõiki keskkooli astujaid vastu võtta? Peale mõne väikese erandi, ma mõtlen siin Tallinnat ja mõnd õpet.-seminari, võitlevad meie keskkoolid õpilasmaterjali puudusega. Nii sagedasti kergib igal kevadel üles küsimus, kas ühest või teisest harust sügisel saab asja või ei. Võetakse vastu suur hulk õpilasi, kes lõpetavad algkooli häda-vaevaga, järelksamitega sügisel, kel tunnistusel pole muud kui ainult rahuldavad ja vaevalt rahuldavad, võetakse vastu mitte sellepärast, nagu suudaks keskkool kõiki neid õpilasi, kes seni pole tundnud mingisugust huvi vaimse töö vastu, ümber kujundada, neid liikuma panna, — ei, vaid selleks, et keskkoolis tühja kohta täita.

Kui meie teame, et vanades demokraatlikkudes maades (Inglis-, Prantsusmaa) juba ammu ajast on tarvilikul õpilaste valik andekuse põhjal keskkooli vastuvõtmisel ja see on andnud pika aja jooksul häid tagajärgi ning pole märgata ühtki tendentsi sellest loobumiseks; kui meie oleme veendunud, et õpilaste valik ei ole vastolus demokraatliku mõtteviisiga, vaid ümberpöörduvalt, demokraatlik mõtteviis

just nõuab seda, kui tahame oma ühiskondlikku vara otstarbekohaselt kullutada ja oma jõudu tõsta, siis ei saa tei-

siti kui peame asuma seisukohale: *meie keskkooli produktiivsuse tõstmiseks tuleb maksma panna õpilaste valik.*

Keskkooli õpilaste valik.

(Gümnaasiumi-õpetajate I kongressil peetud referaat).

Jul. Grüntal.

Keskkooli ülesandeks on haritud kodanikkude kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks.

Esimene osa sellest ülesandest ei nõua mingisugust õpilaste valikut: „haritud kodanikud“ on selleks liiga ebamäärane mõiste.

Keskkooli ülesande teine osa teeb õpilaste valiku tingimata vajaliseks, sest kõrgema õppeasutise ülesannetele ei ole igamees kasvanud.

Seadus näeb ette õpilaste selektsiooni keskkooli õppetöö kestvusel, nõudes õpilase eemaldamist koolist, kui ta kahe aasta jooksul ei ole suutnud rahuldada klassi nõudmisi. Kas poleks loomulik alata õpilaste valikut varem, juba kooli astumisel?

Keskkooli ainestik on suur, tema läbitöötamine ja sellega seotud suur töökoorem nõuab õpilasel hulga erilisi võimeid, mille omanikkudeks on 10—25%, igatahes ainult osa algkooli-lõpetajaist. Eks ole siis otstarbekohane toimetada õpilaste valikut juba nende astumisel kooli.

Mitte seaduseandja, küll aga valitsemise praktika on korraldanud asja nõnda, et meil ainult 20% algkooli-lõpetajaist leiab ruumi keskkoolis. Ka seadus näeb ette valiku võistluseksamite abil, kui keskkoolis ei jätku ruumi kõigile sisse astuda soovijaile.

Seega on keskkoolile õpilaste valik printsipaalselt tunnustatud. Ainult selle valiku teostamine on jäetud juhu hooleks: esiteks toimetavad valikut õpilased ise koos oma vanematega, teiseks — tarbe korral — võistluseksamid.

Minu eelkõneleja põhjendas selektsiooni vajadust sotsiaal-politiliste motiividega. Tahaksin siia lisada veel ühe motiivi hoopis teisest vallast: õpilase isiklikud huvid.

Aeg on raha, öeldakse. Õigem oleks öelda: aeg *ei* ole raha: kord kaotatud, ei saa teda iialgi enam kätte. Kui keskkooli satub õpilane juhuliselt ja peab 2—3-me aasta pärast sealt lahkuma, siis on tema huvid saanud rängasti kannatada: kallis aeg on kaotatud, ja ühes sellega ebaproductiivselt kulutatud 1000 kr. aastas.

Ei näe ühtki praegustes tingimustes kaaluvat argumenti keskkooli õpilaste hoolika, ratsionaalselt korraldatud valiku vastu ja arvan, et tuleks muuta sellekohased prg. alg- (§ 38) ja keskkooli (§ 53, 54) seaduses.

Meil ei ole küll kusagil formuleeritud, aga üldiselt on tunnustatud (vähemalt on *comme il faut* seda tunnustada) põhimõtte, et kesk- ja kõrgem haridus oleks kättesaadav igale ühele, kel selleks anded ja kalduvused: teatagu ainult omast soovist pärast algkooli lõpetamist, ühegi keskkooli ukseid ei ole temale suletud. Vaikides minnakse mööda sellest, et peab olema raha.

Tuleks asi korraldada nõnda, et tõepoolest igüks, kellel on kohased anded, võimed ja kalduvused, (oletan, et me mõistame teha neid kindlaks) leiaks võimalusi omandada kõrgema kui algkooli hariduse. Konkreetsemalt: meie peaksime asja korraldama nõnda, et meie võiksime öelda ühele või teisele õpilasele ja tema vanemaile: kui sina tahad minna keskkooli, siis mine — *küllaldast* ainelist toetust kindlustavad sinule sinu võimed ja loodetav töö. Siis ei oleks õpilase majanduslik seisukord hariduse saamisel mõõduandev.

Seda soovi ei tohiks pidada utopiliseks: Meil riik ja ühiskond (omavalitsus) kulutavad ka praegu palju raha puudustkannatajaile keskkooli õpilasile abianndmiseks. Seda tehakse aga põhimõtte järgi: anda pal-

judede. Tuleks aga anda vähestele, kuid nõnda, et nad ka saaksid midagi.

Tunnustades täiel määral keskkooli-astujate õpilaste selektsiooni vajadust, võib määrata paari sõnaga valiku eesmärgi nõnda: võimaldada keskkooli pääsmine *ainult* ja nimelt selleks kõlblikele õpilastele. Siin, lähemalt vaadates, võib leida 2 ülesannet: hoolitseta selle eest, et mittekohased ei pääseks keskkooli, ja et kohased ei jääks ukse taha.

Kuidas siis seda vajalikuks tunnustatud valikut toimetada? Selleks tuntakse praegu palju abinõusid. Lubage peatuda igauhe juures.

Algkooli lõputunnistus iseenesest on juba conditio sine qua non keskkooli vastuvõtmisel. Teda võiks aga ka võtta valikuabinõuna, kui tungida temas leiduvasse hindade-reasse ja pidada tarvilikuks vastuvõtutingimuseks kõikides või mõnes aines näiteks hinda „hea“.

Nõnda toimetada ei maksa. 1) Algkooli lõputunnistuses näeme küll *tarvilist* tingimust gümnaasiumi astumiseks, *küllaldaseks* teda pidada ei saa: algkooli eesmärgina pole kusagil (ei seaduses ega kavas) nimetatud keskkoolile ettevalmistamist. Seega on algkoolil täielik õigus anda õpilasele lõputunnistus kätte, kui tema poolt on saavutatud algkooli eesmärk, ilma et ta endale seab küsimuse õpilase kohasest keskkoolis õppimiseks, ja keskkoolil pole mingit põhjust lugeda välja algkooli lõputunnistusest rohkem kui seal seisab. 2) Kui õpilaste tavaline hindamine on üldse väga subjektiivne ja mitmesugune, siis on ta algkoolis tingimata omapärane keskkooli hindamisega võrreldes. „Hea“ algkoolis ei tähenda veel sugugi mitte „hea“ gümnaasiumis; „nõrk“ viimases ei tähenda sugugi „nõrk“ ka algkoolis.

Algkooli lõputunnistus ei kõlba valiku abinõuna gümnaasiumi astumisel.

Kui keskkooli astuda soovijaid on rohkem kui kohti, siis on lubatud korraldada ja korraldatakse võistluseksamid, s. o. eksamid, mille sooritajate hulgast parimad pääsevad keskkooli. Siin võetakse katsumisele õpilaste mõned teadmused ja oskused.

Sääraseid katsumisi sakslased nimetavad *pedagoogilisteks* katsumisteks, et eraldada neid n.n. *psühholoogilistest* katsumistest, mille ülesandeks on ilmsiks teha õpilase *võimeid*.

Need pedagoogilised (õigem oleks öelda *ebapedagoogilised*) katsumised on kõige rohkem harrastatavaid katsumisi. Sealjuures on neil palju puudusi, mis teevad nende väärtuse valikuabinõuna küsitavaks.

Esiteks ei ole nad otstarbekohased. Nendega katsutakse ühekülgselt ainult või peamiselt õpilaste *mälulist* pagasit emakeeles, saksa keeles ja arvutamises ning elementaarseid tehnilisi oskusi neis aineis.

Ei saa öelda, et sellel puuduks tähtsus. Mäluline vara on väga tähtis gümnaasiumis õppimise jätkamiseks. Aga mitte ainult see pole tähtis.

Viimase mõtte selgitamiseks lubage peatuda veidi ainult mälul. Siin peame eraldama 3 tegurit: omandamine, alahoidmise kestvus ja reprodutseerimine. Igaüht neist võib mitmel viisil gradueerida. Teeme seda praegu kõige lihtsamal viisil. Eraldame omandamise protsessis kaks astet ehk tüüpi — kiire ja aeglane; alahoidmises ka kaks astet — pikk ja lühike; reprodutseerimises samuti ainult kaks astet — kerge ja raske. Kui kõneleme mälust, siis peame ju ikka mõtlema neile kolmele tegurile.

Meie gradueerimise viisil võivad esineda 8 isesugust mälutüüpi, kui kõnelda ainult mälu intensiivsusest, sest mälu kvalitatiivne külg ei tarvitse meid praegu huvitada. Keskkooli loomust, ülesandest ja töökoormast on tingitud, et täiesti kohased tema õpilastele on ainult 2 neist mälutüüpidest, 2 on veel kõlblikud ja 4 on täiesti kõlbmatud. Harilik „pedagoogiline“ katsumine aga ei sea ega lahenda, ega võigi lahendada seda küsimust. See ongi selle katsumise traagikoomiline külg: ta teeb tegemist peamiselt mäluga ja kõige olulisema mälust jätab puutumata.

Keskkooli, gümnaasiumi töös on võõrkeelte õppimine üheks tema tähtsaks ja raskeks osaks. Kas selgitab võistluseksam sellekohaseid kas või

ainult mäluvõime dispoitsioone õpilasel? Ei.

Nagu meie võistluseksamid jäta-avad katsumata õpilase mälu tähtsaimaid avaldusi, nii suhtuvad nad ka õpilase teistesse hingelistesse võimetesse nagu tähelepanu, assotsiatiivne tegevus, mõtlemine, fantaasia, tahteilm ja palju teisi veel, nende hulgas ka koolielus nii tähtis võime, mida sakslased nimetavad „Lernfähigkeit“.

Arvan, et olen küllalt diskrediteerinud „pedagoogilist“ katsumisviisi sisuliselt. Tal on aga veel üks n. ö. väline nõrk külg. See on temaga ühenduses olev hindamine h. r. n. abil. Ja kui meie eksamite ja hindamise valudes veel saatuslikud plussid ja miinused abiks võtame, siis teeme enesele sama palju au, kui inimene, kes meetripuuga katsuks mõõta paberi paksust.

Kui tavaline hindamine on suurte raskustega seotud klassis, millega õpetaja töötab kogu aasta, siis peaks ju võimatu olema üldse toimetada õiglast hindamist harilikku paaritunnilise võistluseksami tuhinas.

Et kriipsutada alla harilikku hindamise paratamatut subjektiivsust, lubage tuletada meelde üht dr. P. B. Ballard'i The New Examiner'is jutustatud juhtu. Ta leidis aset 1920. a. ühes Ameerika ülikoolis. Üliõpilased olid kirjutanud eksamitöö ajaloo, s. o., tuli kirjutada lühikesed esseed esitatud 10-le küsimusele. Tööd kontrolliti 6 professori poolt ja hinnati %-%-des, nõnda et alla 60% saanud üliõpilane loeti läbikukkunuks. Esimesena korrigeeriv professor kirjutas ise endale, et kergendada korrektoori, sama töö, mille olid kirjutanud üliõpilased. Lähtudes oma töö hinnast 100%, ta hindas üliõpilasi. Tema käest läksid kõik tööd hindamisele teisele 5-le professorile. Esimene oli tema seisusele omase hajameelsuse tõttu jätnud oma töö üliõpilaste omade hulka, ja teised eksaminaatorid hindasid ka seda tööd tähelepanelikult, ausalt ja õiglaselt — igauks oma mõõdupuuga. Tagajärg oli see, et vaene professor sai viie kolleegi poolt hinnad alates 40%, lõpetades 80%-ga. Sic.

Palju lõbusat ja traagilist teame hindamisest oma praktikast, palju

võib leida kirjandusest (Lietzmann, Döring, Ballard, Lennes). Tõsiasjaks tuleb pidada, et 1) samad õpilased saavad mitmesugustes koolides mitmesuguseid hindu; 2) mitmesugused õpetajad annavad samastele töödele isesugused hinnad; 3) sama õpetaja annab mitmesugusel ajal samasele tööle isesuguseid hindu.

Minu teema ei luba mul kauem peatuda hindamisel. Viimane on aga ka omaette probleem ja vääriks küll iseseisvalt päevakorda võtmist. Praegu, puudutades seda probleemi, tahtsin ainult näidata, et meie harilikud võistluseksamid ja lihtsalt eksamid on nendega seotud hindamisviisi tõttu paratamatult subjektiivsed ja selle tõttu kohatud valikuabinõuna tarvitamiseks.

Üheks väga heaks valikuabinõuks osutub n.n. „prooviaeg“, mis meil minu teada veel mitte, mujal aga on tarvitusel. Sel korral võetakse vastu kõik teatud kooli astuda soovijad; nendest moodustatakse klass või klassid ja seal tehakse kogu klassiga harilikule tööle väga lähedat tööd, õpitakse tundma õpilasi igakülgelt ja siis otsustatakse, keda jätta kooli, keda saata mujale.

Prooviaja kestus on 3-st tunnist kuni ühe aastani. Esimestena eralduvad head, siis nõrgad ja kõige rohkem kaalumist nõuavad keskmised, piirielanikud. Näiteks Altonas 1924. a. prooviklassidest võis juba 3-e päeva pärast eraldada neid, kelle kõlblikkus keskkooli jaoks oli väljaspool kahtlust, 5-e päeva pärast neid, kes sinna kuidagi ei kõlvanud ja siis tuli veel mitu päeva uurida kahtlasi, kellest lõppeks ühed jäid, teised pidid minema.

Saksamaal on see „minemine“ nüüd õige lihtne: keskkooli mittekohased õpilased saadeti lihtsalt algkooli tagasi, kust nemad pärast 3-dat või 4-dat õppeaastat tahtsid keskkooli üle minna. Meil oleks prooviaja tarvitamisele võtmine seotud mõningate raskustega ja vajaks veel põhjalikku järelemõtlemist. Prooviaeg ei tohiks olla liiga lühike; arvan, 2—3 kuud peaks ta kestma. Ja keskkoolile mittekõlvulisteks osutunud õpilasil oleks seisukord novembri-detsembri kuus õige raske. Päris kõrvale

heita sellepärast prooviaja mõtet küll ei maksaks selle valikuabinõu suure väärtuslikkuse pärast. Ehk oleks kohane meil pidada gümnaasiumis kogu esimene aasta prooviajaks, s. t. anda ped.-nõukogudele õigus esimese aasta lõpul eemaldada koolist mittekohaseid õpilasi, ilma et sellel eemaldamisel oleks „väljaviskamise“ maiku.

Õiget valikut võimaldab ainult õpilase põhjalik tundmine, tema omaduste võimalikult korrektne kirjeldus. See saadakse kätte õpilase tähelepaneliku uurimise ja viimase tulemuste hoolika protokollimise teel. Kui algkool uuriks vähemalt viimase aasta jooksul erilise tähelepanuga neid õpilasi, kes kavatsevad minna keskkooli, ja neid, keda ta ise peab kohasteks edasiõppimiseks; kui selle uurimise tagajärjel tekiks iga õpilase kohta mingisugune psühhoogramm näit. Rossolimo psühholoogiline profiil või vähemalt täituks sellekohane vaatlusleht, mis koos lõputunnistusega läheks keskkooli, siis oleks viimasel valiku toimetamine hästi kerge. Kuid selle üldiseks läbiviimiseks on suured raskused ees õpetajate erilise hariduse puudumise ja tööga ülekoormatuse näol. Praegu võivad seda teha ainult vähesed õpetajad, kes iseseisvalt on täiendanud oma haridust siin tarvilises suunas, kuna õpetajaid ettevalmistavad asutised — seminarid ja ülikool — vähe hoolitsevad tulevaste õpetajate varustamise eest praegusel ajal nii tarviliste psühhomeetriliste ja psühograafiliste teadmuste ja oskustega, harrastades palju suuremal määral pedagoogika ajalugu ja metafüüsilist (kui nõnda öelda tohib) hingeteadust. Soovitada siin väikest reformi oleks vist küll kohane.

Tuletatagu meelde, et meie praktikale ei ole päris võõras plaanikindel õpilaste vaatlus ja kirjeldus. 4—5 aasta eest hra Kuks'i algatusel võeti siin ja seal tarvitusele tema poolt koostatud „vaatlusvihk“. Nii mõneski algkoolis peetakse neid vaatlusvihke, nad mängivad sagedasti tõsist osa lapse paigutamisel abikooli või kasvatusasutisse. Miks ei võiks neid, vast veidi lühendatult ja teisendatult, tarvitada ka valikul gümnaasiumi vastuvõtmisel.

Igatahes tohiks kõigest jõust soovitada õpilase uurimist psühhomeetriliste ja -graafiliste meetodite abil, vähemalt algkooli lõppklassis.

Selge on, et vajame üht valiku abinõu, millel oleks samane tabavus nagu viimasena kirjeldatud uurimisel või prooviajal ja ühtlasi sama kiire ja lihtne rakendusvõimalus nagu tavalisel eksamil, ja mis erineks viimasest selle poolest, et ta oleks fool-proof, nagu ülevad inglased. Säärase kõrgeväärtusliku valikuabinõuna esineb katsumine normeeritud testide abil. Meil õpetajaskond suhtub sellesse psühholoogilisse katsumisse veel vaenulikult või vähemalt tagasihoidlikult. Mine tea, millest see kõik tingitud on, aga suurel määral vist puudulikust informatsioonist selle üle, kui laialt levinud on intelligentsuse, teadmuste ja võimete uurimine standardiseeritud testide abil Ameerikas, Inglismaal ja viimase 10 a. jooksul ka Saksamaal (väljaspool Preisimaad). Ülipraktiline New York kulutab 25.000, s. o. — 100.000 krooni ehk — 10 miljonit senti üheainsa testi koostamise, normimise peale, Inglise ja Ameerika õpetaja kontrollib ennast ja oma tööd testide abil, isegi õpilase kätte antakse testid, mille abil ta võib ise oma töö saavutisi kontrollida ja reguleerida. Hamburgis, William Sterniga eesotsas, töötab juba mitu aastat terve instituut testide koostamise ja normimise kallal. Ühendriikides 1917. aastal katsuti testide abil 2 miljonit noormeest väeosade komplekteerimisel, mitu sada tuhat last on testeeritud, et saada normid-standardid, mis teevad hindamise fool-proof'iks, rumaluse-kindlaks.

Kõik need tõsiasiad lubavad kinditada, et katsumine normitud testide abil on parim õpilaste valikuabinõu. Võib öelda, et en masse on see valikuviis õigesti rakendatuna eksimatu. Kahjuks on tema tarvitamine seotud kaunis suurte teadmustega pedagoogilisest statistikast, eriti korrelatsiooni teooriast ning piinliku eel- ja järeltööga, — võib olla, et see asjaolu tingibki vaenulikkuse selle meetodi vastu.

Oleks soovida, et testid satuksid laias ulatuses õpetajate huvipiirkonda — küll siis kaoks umbusaldus ja vaen

nende vastu, siis tuleks varsti pidurada liiga kiiret ja ettevaatamatut otsustamist testide põhjal.

Arvan, et olen puudutanud kõiki tuntud katsumise ja valiku viise. Lahtine on veel küsimus, kes peaks toimetama keskkooli õpilaste valikut. Kas ainult keskkooli-õpetajad või veel keegi? Arvan, et algkooli-õpetajal peaks võimalus olema kaasa rääkida, tunneb ju tema oma õpilast kõige paremini. Igatähes vastava algkooli-õpetajate lõputunnistusest lahus antud soovitus-arvamuse õpilase kohasuse üle keskkoolis edasiõppimiseks arvestamine oleks ajale väga kasulik.

Ideaalselt korraldatuna õpilaste valikut gümnaasiumi jaoks kujutlen endale säärases suures keskkohas, nagu Tallinna ja Tartu, nõnda: hiljemalt jaanuaris teatavad algkooli VI kl. õpilased oma kavatsusest minna keskkooli. Neile korraldab üks kõigile ühine katsekoda psühholoogilisi ja ka pedagoogilisi katsumisi. Nende katsumiste tagajärjel määratakse igale keskkoolis õppimiseks kohaseks tunnustatule %%-es väljendatud koha nr., mis näitab igauhe koha paremuse järgi

järjestatud nimestikus. Kevadel valib igauiks endale gümnaasiumi, kes siis otsustab vastuvõtmise algkooli atestatsiooni ja katsumiste saaduse põhjal. Kõikide vastuvõetud õpilaste kohta oleks maksev veel prooviaasta. Too „katsekoda“ peaks koosnema kesk- ja algkooli juhatajatest, tema tööst võtaks osa ka algkooli VI klassi juhataja, mille õpilased on katsumisel.

On iseenesest mõistetav, et tuleks paluda keskkooli õpilaste selektsiooni sanktsioneerimist vastavate seaduste muutmise ja selektsiooni korraldamist erimäärusega, kui kongress tunnistab printsipaalselt valiku tarviliseks.

Lõppeks tahaksin juhtida tähelepanu ühele asjaolule. Kui võtame selektsiooni küsimust tõsiselt, siis võib kergesti juhtuda, et meie satume vastu oma ainelistele huvidega: võib juhtuda, et meil siin ja seal ei jätku keskkooli õpilasi. Täiesti inimlik oleks siis kalduvus kompromissidele. Kui meie aga tööpoolest peame selektsiooni ühiskondlikkudele ja õpilaste individuaalsetele huvidele vastavaks, siis, usun, jätkub meil ka külma verd otsustada mõnikord mitte oma huvide kohaselt.

Õpilaste ilmavaatlustest algkoolis.

B. Rea.

Ei ole vist tarvidust tõendusit tuua, et ilmad meie elule suurt mõju avaldavad. Juba see suur hulk vanasõnu ja kõnekäände, mis rahvas on loonud ilmadest kõige vanemast ajast alates, näitab, kui suurt huvi on tuntud ilmade, eriti nende ettekuulutamise vastu. Ei ole pea-aegu ühtki kutseala, mis ei seisaks lähemas vahekorras ilmadega. Liikumine maal ja merel, eriti aga õhus, tehnika, kaubandus, arstiteadus, — eriti veel metsa- ja põllumajandus — olenevad palju suuremal määral ilmadest, kui seda harilikult arvatakse. Ilmade tähtsusi silmas pidades on pea igas riigis asutatud meteoroloogia observatooriumid. Ka meil Eestis on meteoroloogiline kesk-asutus — Tartu Ülikooli Meteoroloogia-observatoorium. Ülevaated ja prognoosid meil valitsevate ilmade kohta

antakse observatooriumist edasi laiematele ringkondadele telegrafikontorite ja ajalehtede kaudu. Postagentuuride võrgu tihenemisega maal viimaseil aastail on ilmateded kättesaadavamad ka põlumeestele. Kuid ilmade prognoosid, mida avaldab Tartu Ülikooli Observatoorium, on kokku seatud kogu Eestimaa kohta ja neid ennustusi ei saa võtta täpsalt iga üksiku koha tarvis, sest palju oleneb just selle üksiku koha kliima iseärasustest. Et neid üldisi ettekuulutusi kasutada, tuleks neid vastavalt kohalikkudele oludele ümber töötada. Meie laiemad ringkonnad ei ole kahjuks aga tuttavad meteoroloogia algtõdedegagi ja seepärast suhtutakse observatooriumi ennustustele skeptiliselt, isegi ironiliselt. Ka on meil veel liiga vähe kohalikke ilmajaamu, nii et,

näiteks, koguteos „Eesti“ kolmanda osa — „Setumaa“ koostamisel on ülevaate saamiseks ilmastust tulnud leppida Pihkva ja Võrumaa ilmajaamade andmetega, sest Setumaal puudub ilmajaamade võrk. Seetõttu ei ole ka ilma-teated leidnud veel kuigi suurt kasutamist. Asi aga paraneks märksa, kui laiemad ringkonnad tutvuksid ilmade ennustamisega, kui nad ise, eriti põllumehed, paneksid toime kohalikke kava-kindlaid vaatlusi, mis lubaksid üldisist ilmasteid teha enam-vähem vastavaid prognoose iga üksiku koha kohta. Seks peab aga ka kool oma abi pakkuma, ja mitte ainult keskkool ning põllutöökoolid, vaid ka algkool peab vähemalt juba algusest äratama huvi ning juhtima tähelepanu meteoroloogilistele nähtustele, tutvustades õpilasi meteoroloogilistest algtoodetega.

Uued algkooli õppekavad nõuavadki ilmavaatluste toimetamist. Alklassides kõneldakse ilmavaatlustest ühenduses kodulooga, vanemais klassides ühenduses maateadusega. Nagu teame, on koduloo üheks ülesandeks kodukoha, kui kõige tähtsama näitliku objekti, tundmaõppimine. Kuid kodukohaga tuleb tutvuda mitmekülgselt, mitte ainult mõne tema piiratud alaga, vaid kogu ümbrusega, kõigi temas ilmuvate nähtuste ja vahekordadega. Pärast leiavad õpilased ka põhjussidemed üksikute objektide ja nähtuste vahel ja siis võib koduloole rajada maateaduse, loodusõpetuse ja teisi distsipliine. Koduloo kursusest ei või meie siis ka välja jätta õhu ala, kõigi tema nähtustega ning muudatustega, kus juures ei pääse me mööda ka ilmavaatluste toimetamisest. Vaatlused omavad aga seda suurema tähtsuse, mida järjekindlamad, mida pidevamad nad on. Seepärast tuleks ilmavaatlusi toimetada mitte ainult mõnel üksikul õppeaastal, vaid kogu algkooli kursuse vältusel. Esimese õppeaasta lapsed ei saa muidugi toimetada veel iseseisvaid ilmavaatlusi. Neile tuleks esiti reaalseks teha mõisted: päev, nädal, kuu, aasta ja aastaajad, sest nad ei tunne peaaegu sugugi veel ajaarvamist. Kuid ka esimese õppeaasta lapsed vaatlavad ilmastiku muutusi, looduse elu ja inimeste elu-

avaldusi. Nende tähelepanekute ülesmärkimine võib sündida liikuva tähes-tiku abil. Pärastpoole õpetaja võiks anda iga päev paberilehekese korrapidaja õpilase kätte, kes sinna tähendaks tähtsama päevasündmuse (sündmuse valik olgu vaba), teda kas joonistades või aplikatsiooni näol paberile kleepides, millele võib juurde lisada ka kirjaliku tähenduse. Teisel õppeaastal tutvuvad õpilased juba täielikumalt ajaarvamise ja õpivad enam tähele panema nähtusi, mis aastaaegade muutuvas: loomade, lindude, lillede, puude ja inimeste eluavaldustega. Kõiki neid perioodsetel küsiteldavaid nähtusi tuleb lasta õpilastel üles märkida ühes ilmavaatlustega seinatabelile, kuhu ilmavaatlused märgitakse ainult sõnaliselt: soe, külm, ilus, selge, pilvine, udune, tuuline jne. Ilma muutusi ei vaatle meie üksikult, vaid koos teiste kodukoha looduse-, maastiku-, ning kultuurielu nähtustega. Seepärast on soovitatav koondada need vaatlused üksikute teemade ümber, näiteks: „Mida toob meie sügis“, „Kuidas tuli meie kevad“ jne. Kolmandal õppeaastal täienevad järk-järgult ilmavaatlused ning muutuvad täpsamaiks. Ühenduses tule sihi määramisega õpitakse tundma ilmakaari ja temperatuuri vaadeldakse juba termomeetri järgi, mille näitamised märgitakse alul elavhõbeda niidina ning pärast, ühendades niidikese otsi, minnakse juba üle „soojuse kõverale“. Lisaks võetakse ka juurde baromeetri näitamised, mis lubab lastele varsti tähele panna sidet nende kahe joone vahel. Vaatlusi tehakse veel üks kord päevas, korrapidaja õpilane märgib nad seinatabelile ja seab vastavalt ka liikuvat tabelit „Tänane ilm“ (Teel töökoolile I). Ehk küll seinatabelid on alati laste silma ees ning niisugusel kollektiivsel ülesmärkimisel, kui ühisel töö, on suur tähtsus, ei võiks ainult seinatabeliga leppida, vaid tuleb soovitavaks lugeda ka isiklikkude vaatlusvihkude pidamine. Seinatabelile tuleb õpilasel ainult juhuliselt, aeg-ajalt ülestähendusi teha, kuna individuaalvihu pidamisel tunneb iga õpilane, et temal lasub teatav kohustus, et temale isiklikult on usaldatud ülesanne, mida

ta katsub ka korralikult täita, õppides toimetama vaatlusi kavakindlamalt ja korralikumalt. Neid isiklikke vaatlusvihke võiks pidada huvitavamail aja-järkudel, kevadel ja sügisel, kuna enam asjast huvitatud õpilased võivad neid pidada vabatahtlikult igal ajal. Individuaalvihkudesse tuleb märkida mitte ainult ilmavaatlusi, vaid ka teisi kaasaskäivaid nähtusi õhkkonnas, nagu: äike, udu, torm, tuisk, kuu ja päikese tarad jne. Samuti tuleb ka toimetada ning märkida taevavõlvi vaatlusi: päikese päevatee muutumist, kuu nähteid, pööripäevi jne. Ühenduses sellega sünnib ka tegelik kalendri tundmaõppimine, kuna päeva pikkuse ja kuu nähete vältuse arvutamine annab rohkesti materjali matemaatika tundideks. Ka loodusevaatlusi, näiteks muutusi sügislooduses, lindude äralendu, looduse ärkamist kevadel jne., tuleks märkida samadesse vihkudesse või seinatabelile. Nende muutuvate looma- ja taimeriigi nähtuste käsitlemine üheskoos meteoroloogiliste nähtustega annab võimaluse selgemini märgata olenevust nende vahel, nende vahel valitsevat sidet. Et laste huvi ei rauges, peab õpetaja olema ise asjast huvitatud, õhutama lapsi vaatlustele ning võtma ise neist osa. Huvitavamate nähtuste puhul ning kuu lõpul tuleb teha ülevaateid: missugune oli kõrgem ja madalam temperatuur, kust puhusid tuuled, selgete ja pilviste ilmade arv jne. Nii vaatlevad lapsed mitmesuguseid meteoroloogilisi nähtusi, kuid võtavad neid esialgu ainult paljaste faktidena. Järeldusi ja põhjussidemeid veel ei otsita. Neljandal õppeaastal laieneb vaatlusala veelgi ning täienevad ka ülesmärkimisviisid. Juurde tuleb ka sademete hulga mõõtmine. Aja jooksul tuleb hakata vaatlusi tegema kolm korda päevas: hommikul kooli tülles (k. 7 ja 8 vahel), lõunal k. ühe ajal ja õhtul k. 9 ajal. Kui õpilased ei ela kooli juures, märgib õpetaja ise õhtuse vaatluse liikuvale tabelile. Niisama talitab ta ka puhkepäevadel. Nüüd võib juba arvutada päeva keskmist õhusoojust ja õhurõhumist, mis annab võimaluse harjutada kümnendmurdude liitmist ja jagamist (õhurõhumist, märgime sm ja sm osades).

Kuu möödudes teeme jälle kokkuvõtte: arvutame kuu keskmise soojuse ning õhurõhumise (ligikaudne arvutamine), tuulte sageduse ning tuletame meelde huvitavamaid nähtusi. On keskmised leitud, asume tabelite joonistamisele, tarvitades juba millimeeterpaberit. Enne arvatakse ühiselt, palju ruumi tuleks jätta iga nähtuse jaoks, siis grafeeritakse vastavalt, kirjutatakse pealkirjad ja asutakse tööle s. o. kõverate joonistamisele, sademete, tuulte ja pilvituse märkimisele. On tabelid valmis, asutakse nende vaatlemisele, nende lugemisele: leitakse kõige soojem ja külmem päev, missugune osa kuust on külmem või soojem olnud, mitu korda on temperatuur 0° olnud, võrreldakse temperatuuri ja õhurõhumise kõveraid jne. Samuti võib võrrelda joonistatud tabelit eelmise kuu tabeliga, ja kui on olemas eelmiste aastate sama kuu tabeleid, siis võrreldakse ka neid igakülgelt. Nüüd ei lepi õpilased enam nende nähtuste kui ainult faktide vaatlemisega, vaid katsuvad ka jõukohaseid järeldusi teha ning põhjussidemeid leida. Tabelite joonistamise asemel võib tarvitada ka J. Käis'e vihku — „Looduse sõbra vaatlusvihk nr. 1“, mis juba vastavalt grafeeritud. Kuid soovitamam oleks siiski tabelite joonistamine, sest vihu väike formaat ei luba kuigi täpsalt märkida õhu soojust ja rõhumist ja teiseks on just tähtis, et õpilased ise oskaksid lehte otstarbekohaselt jaotada, leides, näiteks temperatuuri märkimisel, et on tarvis enne leida kõige kõrgem ja madalam temperatuuri seis jne. ja et nad ka tähele paneksid ilunõudeid. Seega arendame laste leidlikkust ja otsustamisvõimet ja anname suurema võimaluse laste isetegevusele. On tarvis ka, et lapsed paneksid tähele, mis mõju avaldavad ilmade muutused taime- ja loomariigile ning õpiksid ilma ennustama nende nähtuste varal, tutvudes siin juures ka rahvasõnadega ilmadest. Ilma ennustamiseks mitmesuguste loodusnähtuste varal võib tarvitada J. Käis'e kolmandat vaatlusvihku „Missugust ilma homme oodata“. Ennustusi „hea“ ja „halb“ võiksid lapsed ka mitmekesiselt, näiteks: kas on vihma, lund, tormi oodata, selget või pilvist

ilma jne. Ka võiks lahtris „Missugune ilm oli tõelikult“ esineda ainult sõnaline väljendus, mis annaks selgema ülevaate täideläinud või -minemata ennustusest, kuna täppis vaatlus esineks eraldi vaatluslehel. Igatahes aga pakub lastele suurt huvi ise ilma ennustada ja ilma vihuta ei paneks nad nii mõndki nähtust tähele, kuna aga vihu järgi on neil kergem orienteeruda ning kõiki vaatlusele võimalikke nähtusi tähele panna. Tähtis on, et vaatlused ei katkeks, vaid kestaksid ka suvisel vaheajal. Seks võib anda paarile agaramale õpilasele termomeetri, baromeetri (aneroid), sademetepange, mõõtklaasi ning kompassi. Nende abil saavad nad kõiki tarvilikke nähtusi vaadelda ja märkida. Järgmisel aastal võime siis teha kokkuvõtte kogu aasta ilmade kohta. Ilmavaatlused on tihedas seoses maateaduse ning looduslooo õpetusega. Ilmastu, eriti kodumaa ilmastu mõiste saab nüüd lastele selgeks nende oma töövilja varal. Kui on kodukoha meteoroloogiliste vaatluste andmeid kogutud mitme aasta vältel, võtame nad kokku, määrgime korduvaid, enam-vähem ühetaolisi, iseloomustavaid nähtusi, näiteks: külmem ja soojem kuu, aasta keskmine temperatuur, sademete rohkus, tuulte sagedus aasta-aeade järgi, lumikatte kestvus jne. Toome ka teiste kodukohtade vaatlusi ning võrdleme veel mõne võõra maa korduvate ja iseloomustavate meteoroloogiliste nähtustega ja saamegi selge mõiste meie kodumaa ilmastust ehk kliimast. Meie kodumaa ilmastu tundmine, mis on seotud õpilaste eneste iseseisvate vaatluste ja elamutega, annab kindla aluse teiste võõraste maade kliima ja temast olenevatest nähtustest arusaamiseks ja mõistmiseks. Öhu temperatuuri muutuste vaatlemine aitab ka selgitada kiviliikide purunemist, liiva ja savi tekkimist. Ühenduses looduslooga tuleb suuremat tähelepanu pöörata kliima mõjule taimede ja loomade elutingimuste moodustamisel. Lapsi tutvustatakse juba põhjalikumalt termomeetri ja baromeetri ehitusega ning kõigi tähtsamate öhu-nähtustega. Neile saab selgeks pilvede ja sademete (vihma, lume, rahe, udu, härra, kaste) tekkimine, tuule

tekkimine ja ta mõju ilmastule jne. Tuleks ainult hoolitseda, et lapsed tähele pandud nähtusi üles märgiksid ning vastavalt laste arenemisastmele ja arusaamisvõimele võiksid ka selgusele jõuda nende nähtuste tekkimispõhjuste üle.

Vanemais klassides võiks jälgida üldisi ilmasteateid, mis ajalehis ilmuvad ja postkontorites ning -agentuurides nähtavale kohale välja pannakse. Enne seda aga tuleks tutvustada lapsi ilmateadetes tarvitusele võetud ütete mõistetega, nagu: külm, kerge ja käre külm, soe, jahe, sume, püsiv, heitlik, muutlik jne., sest paljud neist annavad end mitmeti mõista. Jälgides kõiki kodukoha meteoroloogilisi nähtusi ja võrdeldes neid teiste kodukohtade ning üldiste ilmanähtustega, avaneb juba võimalus tutvustada lapsi nende kohaliku ilmastu iseärasustega, mille põhjal muudetakse üldisi ilmaennustusi vastavalt kohalikkudele oludele. Nii paneme tähele: missugustes kohtades, mis ajal ja oludel kõige sagedamini tekivad öökülmad, rahesajud ja lumetuisud; missuguste tuulte ja pilvede liikumise juures on rängemad sajud ja kõuevihmad jne. Vaatleme ka, mida võib ennustada päikese ja kuu tarade, pilvede kuju, taeva värvi ja muude sarnaste tundemärkide abil. Vanemais klassides tutvustame õpilasi ka tähtsamate alaliste, korrapäraste tuultega, tähtsamate merehoovustega, maakera tõelise liikumisega ja selle tagajärgedega, kliima vöödega, taimede ja viljade piiridega, — sügavamalt uurides vahekordi ja sidemeid meteoroloogiliste nähtuste ja eluavalduste vahel taime- ning loomariigis. Isotermide ja isobaaride tundmaõpp annaks võimaluse anda õpilasele ka aime kõrge ja madala õhurõhu süsteemidest, mis moodustavadki ilma ettekuulutamise põhi-elemente. Peab aga silmas pädama, et kõiki neid nähtusi võib ju käsitleda mitmel viisil ja mitmesuguses ulatuses, kuid kogu aeg peab valvama, et materjal ja käsitlusviis vastaks alati õpilaste arenemisastmele ning võimistele. Diagrammide joonistamisel tuleb iga järgmise astmega nõuda suuremat täpsust, puhtust ja korralikkust. Diagrammid ise muutu-

vad aga mitmekesisemaiks. Nii võib joonistada ja võrrelda mõne kuu temperatuuri käiku mitme aasta ulatusel, aastate keskmist temperatuuri, tuulte sagedust (siin juures harjutatakse ka % arvutamist), sademete hulka, võrreldes kodukoha sademete hulka teiste kohtade omaga jne. Materjali on palju ja seda rohkem, mida kauem ja järjekindlamalt on vaatlusi toimetatud. Ilmavaatluste kujutamisel diagrammidega on veel suur tähtsus matemaatikas. Üheks tähtsamaks matemaatika põhiprintsiibiks on funktsionaalse olenevuse mõiste. Funktsionaalsuse tunnet arendame aga kõige paremini graafilise kujutamiseviisiga, mis lubab kõige näitlikumalt esitada suuruste olenevust. Diagrammides tulevad esile koordinaadid ja nende mõisteni ei pea last viima süstemaatilist teed, alates koordinaatide definitsiooniga ja lõpetades diagrammidega, vaid just diagrammide vaatlemine ja valmistamine peab viima lapsi koordinaatide mõisteni. Maateaduses ongi graafiline meetod põhjalikult läbi viidud ja ilmavaatluste andmed kui suurused, mille vahel valitseb teatud funktsionaalsus ja mis muutuvad ajas, annavadki rohkesti materjali graafiliseks kujutamiseks. Nii näeme, et ilmavaatluste toimetamine ning ülesmärkimine tabelitena ja diagrammidega annab õpilastele aluse ilmateadete kasutamiseks oma huvides, eriti põllumajanduses. Teiseks, moodustab ilmastu tähtsa osa meie lähemast ümbirusest, sellest meie kodukohast, mis peab tervikuna kuuluma õpilaste vahenditumale vaatlusele ja uurimisele,

millele baseerub terve järgnev õpetus.

Ilmastu nähtuste tundmiseta ei saagi kujutella maateaduse ning loodusteaduse õpetust, sest need nähtused on alaliselt, mõjuvalt seotud inimese, looma- ning taimeriigi eluvaldustega. Ka on ilmavaatlused abiks matemaatikale, sest nad annavad hulga õpilaste eneste leitud materjali ülesannete loomiseks kümnendmurdude kursusest, % arvutamisest, ligikaudsest arvutamisest jne.

Andes veel jõukohase, huvitava materjali graafiliseks kujutamiseks, aitab ilmavaatluste toimetamine arendada funktsionaalse olenevuse mõistet. Lõppeks peab tähendama, et ehk küll algkoolis on kogu õpetuse lähtekohaks ja aluseks meie kodukoht ja kodukoha tundmiseta ei saa kujutella koduloo, kodukohastatud ajaloo, maateaduse ning loodusõpetuse õpetamist, on siiski suurem osa meie kodukohti uurimata ja kirjeldamata. Peab ühinema M. Raua (Kasvatus nr. 2, 1928. a.) nõudega, et iga kool peab asuma oma ringkonna kavakindlale uurimisele, millise töö peavad tegema eeskätt õpetajad ise õpilaste kaasabiga. Toimetades aga kavakindlaid vaatlusi ilmastiku alal, samuti ka loodusevaatlusi, täidame juba osaliseltki eelmainitud nõuet.

Allikaid.

1. Teel töökoolile I, II. Võru Õpetajateseminari aastaraamat.
2. A. Tõllasepp. Meie õhkkond.
3. V. Kurrik. Meteoroloogia.
4. K. Koch. Ilmade ettekuulutamine.

Muljeid välismaa haridusoludest.

A. Kuks.

II. Norra kooliolud.

Kuigi Norra ja Rootsi asuvad naabruses ja on olnud mitmeid aegu unionis, erineb nende kahe rahva elu ja iseloom tunduvalt.

Kuna Rootsis paistab silma jõukus, mis tihti jõuab luksuseni, on Norra vaene. Tal ei ole hiilgavat minevikku ega erilisi loodusvarasid, välja arvatud metsad, kuid neid on raske ekspluuteerida teede puudusel. Põllupind on kehv

ja ilmastik ka mitte kuigi soodne. Elatakse peamiselt kalapüügist ja laevandusest. Kalapüük ei toovat aga kuigi palju tulu ja palju laevu olevat sõja ajal hukkunud. Igal pool kuuled ikka juttu raskest majanduslikust seisukorrast. Eriti palju muret teeb norralaste teede ehitamine ja korrashoid suurte distantside ja elanikkude hõreduse tõttu. Mis neil aga siiski on väga väärtuslikud, need on kosed, mille jõud

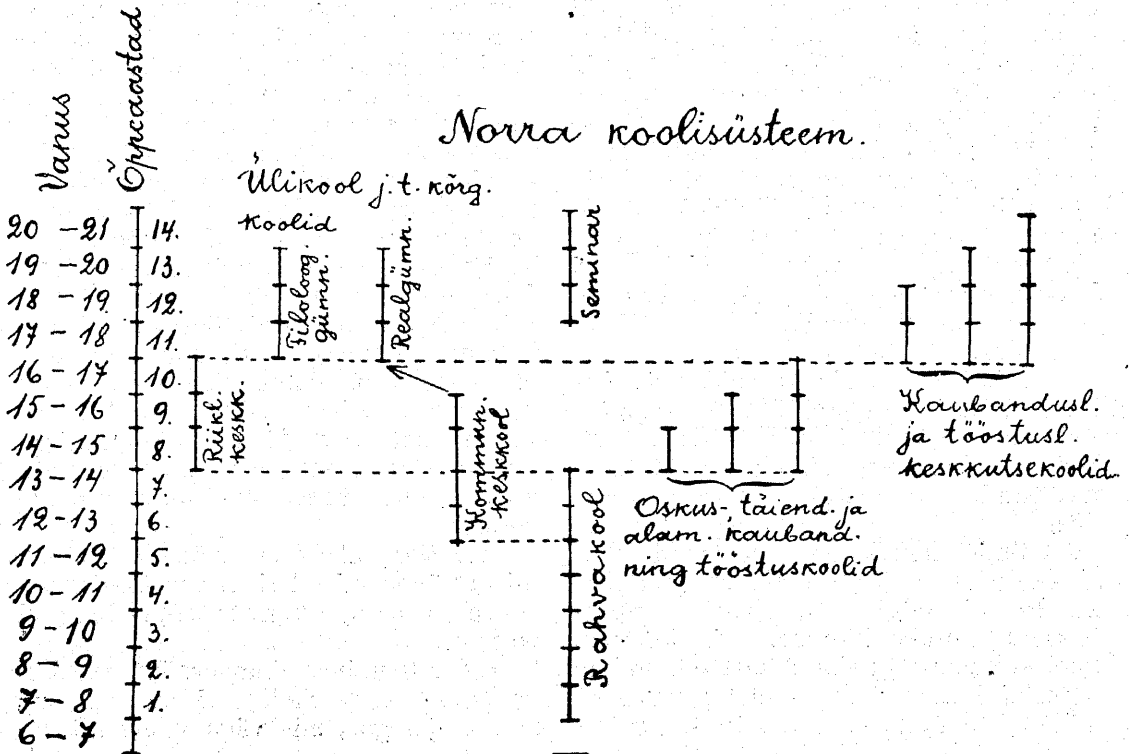
on leidnud mitmeti kasutamist, eeskätt aga maa elektrifitseerimiseks. Elekter on muinaslooliselt odav, nii et Oslos küpsetatakse, keedetakse ja isegi köetakse ahjusid elektriga.

Edasi, kui Rootsit iseloomustab aristokratism ja estetism, peen toon ja peen joon, siis leiame Norras selle vastu äärmise lihtsuse, mis ulatub teinekord maitsetuseni. Ehitised, poeaknad, tubade sissesead, riietus jne. pakuvad silmale vähe veetlevat, nõiduslikult võluv on vaid loodusilu. Sealjuures on see ülidemokraatlik rahvas aga väga lahke ja sõbralik. Üks väike dissonants: see demokraatlikum riik on siiski kuningriik. Mis osa aga seal kuningas etendab, sellest annab kujuka pildi järgmine anekdoot: kuningas olevat oma taskuräti kaotanud, mille talumees leidnud ja majesteedile ulatanud; viimane olevat väga tänanud, tähendades, et see olevat ainuke ese, kuhu tema tohtivat oma nina pista. — Unustamatu mulje sain ma Oslos kuningliku lossi juures. Loss asub mäekünkal, ümber kaunis suur avalik park. Iga päev kella kahe ajal mängib lossi ees sõjaväe orkester. Seks ajaks koguneb siia igat seltsi rah-

vast: jalutajaid, emasid lastega jne., kuninga pere aga vahib aknast. Võr-ratu pilt. Kogu lossi esine kujutab endast enam rahvaparki kui kuninga asukohta.

Nii palju kui mul korda läks kinni püüda norralaste iseloomujooni, ma ütleksin, et see rahvas on vaene, lihtne, südamluk; mitte Ibsen vaid Björnson on norralaste lemmik ja prototüüp.

Et Norra koolioludest ülevaadet saada, pöördusin haridusdepartamendi šefi hra Vigstedi poole. Väga sümpaatne vanahärra. Rääkis rahva raskest majanduslikust seisukorrast, tähendades, et rahvahariduse eest on ikka väga hoolitsetud, on isegi aeg olnud, kus kõik abinõud koolis maksuta tarvitada olnud, samuti polnud õppemaksu alates algkoolist kuni ülikoolini. Nüüd, raskel majanduslikul ajajärgul, olevat see korraldus muudetud. Tasuta õppeabinõud saavad nüüd ainult vaesemad ja õppemaksust vabad on vaid algkool ja ülikool, kuna keskkoolis ja gümnaasiumis on väike maks sisse seatud. Norra koolisüsteemi peegeldab kujukalt järgmine tabel.



Rahvakool.

Olin huvitatud eeskätt rahvakoolist: milliseks ta on Norras kujunenud? kuidas tegelikult läbi viidud? kas on küllaldaselt koolimaju ja kuidas korraldatud rahvakooli-õpetajate ettevalmistus?

Haridusdepartamendi šefilt hra Vigsted'ilt ja Oslo koolide inspektorilt hra Haugerud'ilt saadud andmeil kujunes pilt niisuguseks:

Juba aastast 1889. on Norras algharidus sunduslik. Käesoleval ajal makstab 7-aastane koolikohustus, 7—14. aastani. Et aga kohati rahvas elab väga hõredalt, eriti põhjapoolseis raioones, siis tegutseb siin osa koole rändkoolidena, nimelt on ühe õpetaja hoolet 2—3 kooli, kus ta töötab vaheldamisi. Kooliruumid ja sissesead olevat rahuldavad. Tundub aga, et norralased on ses suhtes vähenõudlikud.

Mul läks korda näha Oslo norralaste moodsemat rahvakooli, mille peale nad ise on väga uhked. See on Sagene Folkskole, mille juhatajaks naisõpetajate liidu esimees, väga lugupeetud fru Sethe. Kool on hiljuti ehitatud ja peab olema viimaseks sõnaks koolimajade ehitustehnikas. Seda ta aga kaugeltki ei ole. Klassid asuvad kahel pool, korridor keskel, selle tõttu pimedavõitu ja tõmbetuuled. Üldse on majas vähe valgust. Korridorides on vesi joomiseks ja kätepesemiseks, kohati pildid seintel ja loodusloo kollektsoonid, kuid üldmulje rikuvad laste üliriided, mis ripuvad siinsamas.

Õppeabinõusid vähe, puudub isegi klaver, veetleva mulje jätsid vaid maateaduse klass ja kooliköök, kus VII kl. tütarlapsed töötavad.

Käsitöö on nõnda korraldatud: I—III kl. paberi- ja nõelatöö, IV kl. papptöö mõlemast soost lastele, V—VII kl. tütarlastele õmblemine, poistele puutöö. Töodes tundub maitsetus ja puhtuse puudus.

Võimlemisklass on varustatud Rootsi eeskujul ja töötamises sammutakse ka Rootsi jälgil. On isegi ujumisebassein, ainuke Norras. Kahjuks on kool kohustatud kella 2-hest p.l. andma basseini linna kodanikkudele tarvitada, mille tõttu õpilased saavad väga piira-

tud määral ujuda, kui arvesse võtta, et koolis õpib 1500 õpilast.

Õpetajaid on 50, enamuses naisõpetajad. Töö on korraldatud klassisüsteemil, ainult laulmise, võimlemise ja käsitöö jaoks on eri õpetajad.

Lapsed on armsad, nendega, nagu näha, käiakse sõbralikult ümber, kuid riidetatud olid nad küll kaunis kehvasti, seda ei või aga öelda õpetajate kohta. Õpetajad saavad väga head tasu. Nii saavad meesõpetajad 36 tunni eest, mis seal normiks loetakse, 5100 kuni 7600 kr. aastas, naisõpetajad, kelle tundide normiks 27, 3825—5700 krooni aastas.

Rahvakooli-õpetajate ettevalmistus.

Õpetajate ettevalmistus rahvakoolidele sünnib 3-aa. seminaride kaudu. Neid on avatud 10: 7 riiklikku ja 3 eraseminari. Vastu võetakse võistluskatsetega, kus juures eksamile võib ilmuda igatüki, kui tal 16 aastat ja algkool seljataga. Tegelikult on sisseastujate keskmine vanus ligi 20 a. ja ettevalmistus palju kõrgem. See konstruktioon siiski ei rahulda kõiki, vaid on liikumas kahesugused mõtted: kas lisada neljas aasta juurde nagu Rootsis, või reformeerida Saksa eeskujul kaheaastateks ped. akadeemiateks; küsimus tuleb lähemal ajal Strottingis harutusele. Ministeerium pooldab status quo. Eri- lise tõuke seminaride küsimuse harutamiseks on andnud asjaolu, et funktsioneerivad 10 seminari on andnud nii palju noori õpetajaid, et ei teata, mis nendega peale hakata. Et olukorda vähegi parandada, on seminaridesse juba teist aastat vastuvõtmine ära jäetud. Käesoleval õppeaastal töötavad üksnes kolmandad klassid. Sihuke eksisamm olevat tekkinud kahel põhjusel: 1) oli vale arvestus laste suhtes, mis kohutavalt on kahanema löönud, 2) õpetajate palgad tõusid sõja ajal ja selle tõttu algas suur tung õpetajateseminari- desse.

Huvitav, et Norra põeb ka sündimiste vähenemise haigust ja isegi väga suurel määral, kuigi ta sõjast osa ei võtnud.

Oslos töötab seminar eraõppeasutisena (Oslo Laererskole). Kool asub vanas majalugus, mis väga vilets nii vä-

liselt kui seest. Puuduvad hädavajalised õppeabinõud, puudub isegi oma harjutuskool, seminaristid käivad harjutamas linna koolides. Praegu töötab siin, nagu kõigis teistes seminarideski, üksnes lõppklass. Mis edasi sünnib, on teadmata: oleneb Strottingi ja ministeeriumi otsusest. Tööd ma siin lähemalt silmitseda ei saanud. Direktor oli haige ja asetäitjat ei tahtnud ma liiga palju tülitada. Astusin ainult korraks klassi, et õpilaste koosseisu näha ja ter vitused meie õpilastelt edasi anda. Poisid ja tüdrukud, umbes pooleks, olid sihvakad, tüsedad, jätsid väga hea mulje oma elurõõmsa, värske olemisega.

Norra kõrgemad koolid.

Rahvakooli lõpetades võib Norra noorsugu jätkata oma üldharidust keskkoolides, mille kursused on 3-e või 4-aastane. Esimestesse võetakse vastu VII klassi lõpetajaid, teise rahvakooli V kl. lõpetajaid. Ühtluskooli pooldajad nõuavad esimest liiki, kuid teisel ei puudu ka poolehoid.

Keskkoolile järgneb gümnaasium 3-aastase kursusega. Gümnaasiumil on 2 haru: filoloogiline — ladina keelega ja reaali. Uutest keeltest õpitakse saksa ja inglise keelt, osalt ka prantsuse keelt. Mõlemad harud annavad õiguse astuda nii ülikooli kui tehnikumi. Harilikult keskkool ja gümnaasium töötavad ühe juhatuse all, aga võivad olla ka lahus. Keskkooli lõpetajaist ainult 40% läheb gümnaasiumi, teised astuvad kutsekoolidesse või lähevad tegelikku ellu.

Keskkoolides õpetavad enamasti seminari haridusega õpetajad, gümnaasiumides ainult ülikooli haridusega lektorid. Viimased peavad ülikoolis peale hariliku stuudiumi läbi tegema veel pedagoogilise seminari ja ½ aastat praktiseerima mõnes gümnaasiumis, kus juures tuleb valida 3—4 õppeainet endale erialaks ja neis anda umbes 40 tundi, mis kuuluvad arvustuse alla. Gümnaasiumi-õppejõudude palgad on eriti kõrged: nii rektor saab 12.850 krooni aastas 6-e tunni juures, varem isegi 14.000 krooni, lektor 9.000 krooni 24-ja tunni juures.

Külastasin Fageborgi gümnaasiumi, Pilestredet 109. Uus ehitis, võrdlemisi

hea. Ka sisseseade poolest täiesti rahuldav. Töötab 18 keskkooli- ja 6 gümnaasiumiklassi. Viibisin käsitöö, võimlemise ja laulmise tundides. Käsitus ei olnud kuigi hea, jättis mõndagi soovida. Õpilased priskete nägudega, kuid lohakalt riietatud.

Ülikooli hoone on vana. Väliselt ei avalda mingit mõju, samuti seest üsna proosaline. Tegelikku tööd ei saanud jälgida keele mitteoskamise pärast. Üliõpilasi on umbes 2500, neist naisõpilasi 300—400.

Kutsekoolid.

Prospektide järgi, mis mulle anti ministeeriumist ja Oslo linna koolivalitsusest, on kutsekoolide eest rohkesti hoolitsetud, nende võrk on kaunis tihe. Kuid minu isiklikud muljed Oslo kahest kutsekoolist, mis ma nägin, olid halvad.

1. Oslo fag — oc forskoler for handverk oc industri — Oslo käsitöö ning tööstus-kutse- ja täienduskool on määratud meessoost õpilastele, kes on lõpetanud alg- või keskkooli ja tahavad valmistuda praktilisele elukutsele. Kool töötab 17-ne jaoskonnaga: habemeajajad, polsterdajad, kingsepad, kullasepad, tapetseerijad jne. Linna juhtivad tegelased tahavad sellest asutisest teha midagi Kopenhageni tehnoloogia instituudi taolist, kuid seda ta ei ole ja vaevalt selleks saab. See, mis ma nägin, jättis küll haleda mulje: töökojad mustad, korratud, õpilasi vähe, töö maitsetu. Õpetavad meistrid ilma pedagoogilise ja kutselise ettevalmistuseta, kuid maksab palju: meistrid saavad 400—500 krooni kuus. Tööd võetakse väljast ja kalkuleeritakse nõnda, et kulud kaetaks. Õpilased tasu ei saa, aga ka õpperaha ei maksa. Vähene arv õpilasi olevat põhjustatud sellega, et tööstus seisvat kängus, ei olevat väljavaadet teenistuse saamiseks. Koolist lahkudes pidavat õpilased asuma töötama sellidena ja käealustena töökodadesse. Mul tekkis küsimus, kas ei võiks nad seal ka algõpetust saada? Tuleks linnal ja riigil palju odavam.

2. Teiseks käisin vaatamas tütarlaste käsitöökooli. Sel on ka mitu haru: kleidi-, pesuõmblus, tikandus, ku-

dumine j. t. Ta laseb välja isegi õpetajaid algkooli jaoks. Ka see kool jättis kehva mulje. Sisseseade, üldkorraldus, õpilaste tööd, kõik jätavad palju soovida, võrreldes meiega Rootsi ja vahet isegi võrreldes meie koolidega. Mina sain mulje, et ülinõrgalt lastakse ellu, millest osalt tingitud ka tööstuse madal järg. Ise on nad aga omaga rahul. Nagu näha, maitse ja nõudmised väikesed.

Välisharidus.

Täisealiste edasiarenemise eest hoolitsevad rahvaülikoolid, mis loodud Taani eeskujul, neid pidavat olema umbes 100, ja rahvaakadeemiad, mis kannavad küll ülikõlavat nime, kuid oma tegevuse poolest vastavad umbes meie hariduseltsidele. Viimaste ülesandeks on korraldada ümbruskonna elanikkudele loenguid ja hoolitseda rahvaraamatukogude eest. Akadeemiad olevat ligi 200. Kogu välisharidust juhib eri konsulent haridusministeeriumis. Aruanete järgi, millega mind tutvustati, näib see tegevus olevat küllalt laialdane. Isiklikult ei õnnestunud mul ühtki sellist asutist näha.

Kooliaiad.

Kooliaiad on Norras saanud erilise tähelepanu osaliseks. Neid leidub igas maakohas suurel arvul. Oslos on esimene aed asutatud 1909. aastal kuna nüüd on neid juba 12. Üksiku aia suurus 2,5 kuni 5 hektaari. Möödunud suvel on siin töötanud vabatahtlikult 1200 õpilast. Töö korraldus on sihuke. Iga aed on jagatud kvartaalidesse, mida la-

hutavad üksteisest laiad läbikäigu teed. Iga kvartaali ümbritsevad viljapuud ja marjapõõsad, kuna seesmine ruum on vaba: ta on määratud üheaastaste tai- mede jaoks suviseks harimiseks.

Kevadel küsitakse järele, kui palju kustki koolist on soovijaid suvel aias töötada. Sissetulnud soovide kohaselt jagatakse siis üksikud aia osad koolide vahel ära kvartaalide viisi. Edasi on juba kooli asi, kuidas ta oma osa kasutab, mis ta sinna külvab või istutab. Keegi õpetajaist, kes aianduse vastu huvi tunneb, võtab asja oma korraldada, mille eest ta saab eri tasu, räägib õpilasega läbi, seab tööplaani kokku ja hoolitseb, et ta läbi viidaks.

Maad kasutatakse kas kollektiivselt, või individuaalselt, nii et igal õpilasel oleks oma peenar. Tuleb ette ka segakasutamise viise. Õpetajad eelistavad kollektiivset töötamist. Õpilastele abiks on aednik paari töölisega.

Taimede ettevalmistamiseks on laavad. Seemned ja taimed saavad lapsed maksuta linna poolt; töötatakse peale lõunat; saak, siia juurde arvatud ka marjad ja puuvili, jagatakse ühetasalt töölispere vahel, välja arvatud isiklikud peenrad.

Kogu plats on ümbritsetud võrktraataiaga, mille sees asub ruumikas hoone aiavalvuri jaoks, tööriistade ning laste riiete hoiuks.

Kogu ettevõtte hingeks on kooliaedade selts (Norsk skolehaveforbund), mis on asutatud 21. okt. 1911. a.; selle hingeks aga on vana koolimees ja suur aianduse harrastaja Henr. Solheim, kelle sulest on ilmunud ka mitmed väärtuslikud teosed sellel alal.

Kirjanduse arvustusi.

E. Martinson. Kirjandust koolile I.

Eesti ilukirjandust algkooli V klassile. K. K./ü. „Töökooli“ kirjastus, Tallinnas 1928. 160 lhk. Hind 1 kr. 50 s.

Rud. Reiman.

E. Martinson'i „Kirjandust koolile“ I on meil esimene moodne lugemik vanemaile õppeaastale. Materjali vali-

kut on autoril juhtinud *kunstilis-psühholoogiline*, mitte kirjandusajalooline printsiip: lugemikku on püütud võtta 1. ainult *tõsise kunstiväärtusega tervik-teoseid*, mis 2. *vastavad 5. õppeaasta arenemisastet ja arenemistarbeid*. Autor mainib „Saatesõnas“, et ta on töötanud kontaktis Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonnaga ja kooskõlastanud

lugemiku täiesti algkooli uute õppekavade. Autori rikkad pedagoogilised kogemused ja tugev kunstimeel on aidanud leida parimat lastepärast meie ilukirjandusest, ja kui käesolev lugemik ei vasta ideaalselt kunstilis-psühholoogilise printsiibi nõudeid, siis ei olene see niipalju lugemiku autorist kui meie lastepärase ilukirjanduse kehvusest.

Lugemik sisaldab 27 proosapala ja 17 luuletist, paigutatud autorite nimede tähestikulises järjekorras. Seda korda põhjendab autor kahe asjaoluga: ühe autori tööd moodustavad ruumiliselt terviku ja annavad kergemini üldmulje autorist; läbivõtmise järjekorda ei saa näha ette, sest see oleneb klassist, õpetajast ja ka teistest õppeainetest. „Saatesõnas“ esitab autor näiteks ühe järjekorra-kava.

Proosat on lugemikus: A. Haava' „Koolist“, M. Heiberg'i „Ära läks“, A. Kalda „Bernhard Riives“ ja „Üks kõikide eest“, A. Kitzberg'i „Karjase kauplemine“, lõige näidendist „Punga-Mart ja Uba-Kaarel“, ja „Sauna-Antsu oma hobune“, Juhan Liiv'i „Peipsil“, „Muldmäe Mats“, „Punasoo Mari“, „Ilus suvepäev oli“, „Ei laula“, „Tuul“ ja „Suvehommik“, O. Luts'u „Kapsapea“, M. Metsanurga „Kaks roosi“, J. Mändmets'a „Katkiraiutud kaljas“ ja „Und“, J. Parijõe „Vargus“, A. Tammsaare' „Tähtis päev“, „Mäetaguse vanad“, „Poiss ja liblik“, „Kandlemängija“ ja „Ööbik ja lilled“, F. Tuglas'e „Asuja“, E. Wilde' „Mu esimesed „tribulised““ ja „Kupja-Kaarli adjustaadid“. Käesolev valik on rikas *ainestikult* ja *ideedelt*; plastilised tundeküllased pildid enesemääramisele ja teostamisele tungevatest noortest — A. Haava' „Koolis“, J. Mändmets'a „Und“, J. Parijõe „Vargus“, A. Tammsaare' „Tähtis päev“, E. Wilde' „Mu esimesed „tribulised““; elu- ja kunstitihedad lood ühiselust, sügava eetilise põhitooniga — A. Kalda „Bernhard Riives“ ja „Üks kõikide eest“, A. Kitzberg'i „Sauna-Antsu oma hobune“, J. Liiv'i „Peipsil“, „Muldmäe Mats“, „Punasoo Mari“, O. Luts'u „Kapsapea“, J. Mändmets'a „Katkiraiutud kaljas“, A. Tammsaare' „Mäetaguse vanad“, F. Tuglas'e „Asuja“, E. Wilde' „Kupja-Kaarli adjustaa-

did“; jutustavad luuletised proosas — J. Liiv'i „Ilus suvepäev oli“, „Ei laula“, „Tuul“ ja „Suvehommik“, M. Metsanurga „Kaks roosi“, A. Tammsaare' „Poiss ja liblik“, „Kandlemängija“ ja „Ööbik ja lilled“. Tööd ei korda üks-teist, vaid igaüks avab uue elupildi. Teiseks on valik mitmekesine stiililt ja *vormilt*: on jutte, luuletisi ja näidendeid (O. Luts'u „Kapsapea“); stiil varieerub rahulikust eepikast (A. Tammsaare' „Mäetaguse vanad“, J. Liiv'i „Peipsil“, F. Tuglas'e „Asuja“ j. t.) sügava lürismini (J. Liiv'i „Ilus suvepäev oli“, A. Tammsaare' „Poiss ja liblik“ j. t.) ja hoogsa dramatismi (J. Mändmets'a „Katkiraiutud kaljas“ j. t.), heatahtlikust huumorist (J. Liiv'i „Muldmäe Mats“, O. Luts'u „Kapsapea“ j. t.) terava arvustuseni ja sarkasmini (M. Metsanurga „Kaks roosi“, E. Wilde' „Minu esimesed „tribulised““ j. t.).

Sest valikust ei saa siiski kõigea täiesti rahul olla. Ilma tõsise *kirjandusliku väärtuseta* on A. Haava' „Koolist“, M. Heiberg'i „Ära läks“, A. Kitzberg'i „Karjase kauplemine“ ja J. Mändmets'a „Und“. Esimene on õigustatud vast mälestisena; teise ja kolmanda pildid on ebakunstiliselt ja -iluliselt karikeerivad, kolmas on pealegi lõige, mida autor ei ütle lugemikus olevat; neljas on laialivalgub ja väheütlev. Palju teoseid ei ulatu kunstiliselt kõrgemale *keskpärasuse* tasapinnast (A. Kalda „Bernhard Riives“ — psühholoogiliselt arendamata, J. Liiv'i „Muldmäe Mats“ — juhuslik, tendentsiline, M. Metsanurga „Kaks roosi“ — korrutatav, F. Tuglas'e „Asuja“ — ümberjutustav), kuid nende kasutamist õigustab täiesti nende tugev *eetiline* kandvus. Peame paratamatult arvestama kohase kirjanduse puudust. *Üle jõu* 5. õppeaastale on minu arvates J. Liiv'i „Tuul“: selle sümbolitele ei ole lastel konkreetset sisu anda.

Luuletisi on lugemikus: A. Alle' „Eesti pastoraal“, J. Runeberg'i „Meie maa“, E. Enno' „Vaenelaps jaaniööl“ ja „Võiks otsast alata“, A. Haava' „Üks on minul püham koda“, J. Goethe' „Metshaldjas“, L. Koidula' „Mu isamaa, nad olid matnud“, J. Liiv'i „Ta

lendab mesipuu poole“ ja „Mets“, J. Lõo' „Kodu“ ja „Hingede päev“, G. Suits'u „Noored sepad“ ja „Äike“, H. Visnapuu' „Üle kodumäe“, „Verele ja merele“, „Järve jääle“ ja „Kodumaa laul“. Esimesel vaatlemisel tundub neid vähe olevat — 17, kuid minu arvates peaks jätkuma sest arvust 5. õppeaastale, pealegi on proosa vallas terve rühm lüürilisi palu. Sel arenemisastmel ei ole sügav lüürika lastele kättesaadav ja luuletisi ei saa käsitleda töö tsentrina, vaid jooksva töö ja elamuste süvendajaina ja lõpetajaina. Kindlasti on eesõigus lihtsal jutustaval lüürikal, mis ka enamuses. Käesolevas valikus esineb rikkalt 5. õppeaasta arenemistarvete *mitmekesiseid* motiive: lapse elu (A. Alle' „Eesti pastoraal“, E. Enno' „Vaenelaps jaaniööl“, J. Goethe' „Metshaldjas“), kodu (A. Haava' „Üks on minul püham koda“, J. Lõo' „Kodu“, H. Visnapuu' „Üle kodumäe“), isamaa tänapäev ja minevik (H. Visnapuu' „Kodumaa-laul“, J. Lõo' „Hingede päev“, L. Koidula' „Mu isamaa, nad olid matnud“, J. Liiv'i „Ta lendab mesipuu poole“), hõimud (J. Runeberg'i „Meie maa“), noorte teo- ja võitlustung (G. Suits'u „Noored sepad“, H. Visnapuu' „Verele ja merele“), loodus (J. Liiv'i „Mets“, G. Suits'u „Äike“). *Meeleolude* amplituud ei ole nii avar kui proosas. *Vormid* ei ole kitsad: on hoogsaid oode (H. Visnapuu' „Kodumaa-laul“, Runeberg'i „Meie maa“), nukraid eelegiad (E. Enno' „Vaenelaps jaaniööl“), rõõmsat mõtte- ja teoluulet (G. Suits'u „Noored sepad“), ballaade (J. Lõo' „Hingede päev“); värsid ja salmid on mitmekesised — esineb kindlamõõduline (trokei, jamb, daktül, amfibrahhi, anapest) kui ka vaba värss.

Siiski ei ole luuletiste valik nii õnnestunud kui proosa oma, olgugi et meie luule seda rohkem soodustab kui proosa. *Vaevalt keskpärasuseni* ulatuvad J. Lõo' „Kodu“ ja „Hingede päev“, H. Visnapuu' „Verele ja merele“ ja „Järve jääle“, A. Alle' „Eesti pastoraal“, L. Koidula' „Mu isamaa, nad olid matnud“. Neist J. Lõo' „Hingede päeva“ ja L. Koidula' „Mu isamaa, nad olid matnud“ õigustab siiski ehk nende sisumaht. J. Lõo' „Kodu“ on luulevaene

ja vormikehv. A. Alle' „Eesti pastoraali“ rikuivad otsitud pildid ja väljenduse puisus, H. Visnapuu' „Verele ja merele“ ja „Järve jääle“ sisaldavad rohkem fraase kui tõsist tundehoogu; esimeses riivavad veel rütmi pärast moonutatud keelevormid „tantske“, „mänge“; teises on pealegi ebaselgeid laialivalguvaid ridu kui ka lastele ülejõulisi tundeid, nagu:

Loodangu kuu veel ei lää,
punakalt õhetab jää.

Taevastest õhkudest pää,
Kihuta nõnda on hää.

Igavik, otsatu pind
hoiavad lapsena mind.
Vaba kui järvede lind,
elu, ma tervitan sind!

H. Visnapuu' „Kodumaa-laulu“ käesolev redaktsioon on palju kahvatum varemast ja kaldub fraasidesse; miks ei ole autor võtnud luuletise esialgset kuju! E. Enno' sümbolistlik „Võiks otsast alata“ on kindlasti üle jõu 5. õppeaastale ja jääb tõsiselt mõistmata.

Luuletiste vald nõuab minu arvates lugemiku tarvitamisel väikest täiendust teistest allikatest, mis aga ei tee raskesti.

Autor ütleb lugemiku ainult eesti ilukirjandust sisaldavat, kuid kuidas sobivad selle põhimõttega A. Kalda „Bernhard Riives“ ja „Üks kõikide eest“, J. Runeberg'i „Meie maa“ ja J. Goethe' „Metshaldjas“?

Kirjanikkude elupilt lugemikus ei ole; autobiograafilist sisaldavad A. Haava' „Koolist“ ja E. Wilde' „Mu esimesed „tribulised““. Minu arvates on lugemiku autor õieti talitanud: kuni meil ei ole noortepäraseid elulugusid, ütleb õpetaja isikustatud jutustus palju enam kui meie lugemikkudes moesoolevad kuivad protokollid.

Lugemiku *keeleline külg* ei ole laitusetu. Leiame rohkesti vormi- ja stiili kui ka trükivigu.

Vormivigu: Käänmine ja pöörmine: hanid pro haned (126), männa pro männi (126, samas ka õieti), kahekssajaks pro kahesajaks (28), peerga pro peerge (54), hapu pro haput (56), kiva pro kive (83), väikseid pro väikesi (100), suuna pro suunda (5), Kallas'e pro Kalda (7), tähtis pro tähis (94),

sula (87) ja otsatu (93) käänmata; kaebades (32) ja kaebanud (93) parem kaevates ja kaevanud, -olla pro olevat, tunda pro tundvat (45) j. t. Sõnakujusid: ässitaja pro hässitaja (28), hülge pro hüljes (31), hoigas pro oigas (44), hulgumine pro ulgumine (97), pastoraal parem pastoral (160), inimest (62) j. t. Liitmisi: järeletulija pro järeletulija, männa okkaid pro männiokkaid (126), sajadtuhanded pro sajad tuhanded (128), hallipeaga pro halli peaga (12), kümnestuhandest pro kümnest tuhandest (57), sügavmõtteline pro sügavamõtteline (8) j. t.

Stiilivigu. Sageli on parandatud autorite saksapärasest sõnakorda lauses (näit. J. Liiv'i miniatüürides) ja tehtud vahel peaaegu tarbetuid ajakohandusi nagu: „Kuidas *veetsin* oma pühad“ (19), „*käesoleval hetkel*“ (21), „*viis krooni meeter*“ (26), kuid jäetud parandamata kindlasti vigaseid vorme. Objekt: „aga üks ei ole teinud *oma* töö iseseisvalt“ (17); kongruents: „*puudub* tarviline taskuraha ja ka sellekohased riided“, „ja nähtavasti ei ole ka *ülem-õpetajal* T-1 midagi selle petmise alias aitamise vastu“ (19), kümme mõtet *käisid* tema pealuust läbi (42); -ka ja -ki kõrvuti: „Aga *ka* minugi hommik läks ilusamaks“ (60), „Isegi süüa anti talle hea jutu eest, *ka* riietki“ (90); ega — ei: „*ega* ma seda ei või teada“

(91), „aga *ega* ta sellest kellelegi midagi *ei* lausu“ (91); ega — ka: „Ja keegi ei öelnud sõnagi, ei kohtunikud *ega ka* kohtualune“ (34), j. t.

Trükkivigu: klasi (4), loovad pro laovad (12), Rihard (12), vanemad pro vanaemad (13), peasüüglased (28), antaksse (53), valvad pro valvavad (156) j. t.

Paber ja trükk on head. A. Haava pilt on halvasti välja tulnud. Brošeerimine traadiga läbilöömisega ei ole kohane kooliraamatus — murdub ja laguneb ruttu.

Lugemik on varustatud pikema *saatesõnaga*, milles autor selgitab oma valiku põhimõtteid ja esitab näiteks ühe tööde käsitluse järjekorra kava. Õpetajale on see saatesõna praegusel ülemineku-ajajärgul tõsiselt kasulik. Paljunõudlikuna tundub autori järjekorrakavas lüüriliste proosapiltide ristimine „piltideks elu sügavusest“.

Kokkuvõte: E. Martinson'i „Kirjandust koolile I“ on parim seni ilmunud 5. õppeaasta lugemikkudest ja vastab noorte mitmekesiseid arenemis- ja kalduvustarbeid kui ka uusimaid käsitluspõhimõtteid. Üksikud lugemiku puudused olenevad rohkem meie noortepärase kirjanduse kehvusest kui autorist. Raamat on heaks käsiraamatuks 5. õppeaastale.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi

Gümnaasiumi-õpetajate I kongress.

Tallinnas, 3.—5. apr. 1929. a.

Ettevalmistused.

Juba mõne aasta jooksul võis õpetajaskonnas märgata elavamalt huvi keskkooli-küsimuste vastu. Arvestades seda huvi ja keskkooli-küsimuste suurt tähtsust, E. Ö. Liit juba 1927. a. sügisel moodustas asjatundjaist koolitegelasist keskkoolitoimkonna, missugune toimikond, dir. N. Kann'u juhatusel töötades, hakkas keskkooli-küsimusi selgitama ja keskkooli-õpetajate I kongressi ette valmistama. Kongress pidi kokku tulema

1928. a. lõpul jõuluvaheajal, kuid et kõigi ettevalmistustega kongressi suurt ulatust silmas pidades seks ajaks valmis ei saadud, siis astus kongress kokku kevadepühade vaheajal 3.—5. apr. 1929. a.

Avamine.

Kongressi avab E. Ö. L. keskkoolitoimkonna juhataja dir. N. Kann järgmistele sõnadega:

„Eesti Õpetajate Liidu keskkoolitoimkonna nimel tervitan teid, kes teie

gümnaasiumi-õpetajate I kongressile olete üle riigi kokku tulnud. Käesolev kongress on oma kõrgeks ülesandeks seadnud eesti keskkoolisse, puutuvaid tähtsaid küsimusi läbi harutada ja oma parema äranägemise järgi lahendada.

Kõige pealt tahame leida ühist keelt meie keskkooli õpilaste kasvatamise küsimustes; paneb ju elu ikka rohkem laste kasvatuse küsimuse uuemal ajal seni eriliselt ettevalmistatud õpetajate-kasvatajate õlule, sest et lastevanemad on sagedasti mõlemad tööga nii kooramatud, et neil oma laste kasvatamiseks ei jää järele kuigi palju aega.

Edasi tuleb meil kongressil lahendada väga tähtis küsimus, mis puudutab meid endid. Ja nimelt, peame siin välja ütleva, kas jääme praeguse Õpetajate Liidu liikmeiks sel või teisel kujul edasi, või aga meie lööme lahku ja asutame iseseisva keskkooli-õpetajate liidu, nagu neid on olemas kõigis teistes maailma riikides.

Peale nende küsimuste on veel olemas kolm kardinaalset probleemi, mida viimasel ajal on puudutatud ajakirjanduses, meie intelligentseis ringkonnis ja isegi parlamendis. Need küsimused on— võõrkeelte järjekorra küsimus, haridusliku nivoo tõstmine meie keskkooli õpilaskonnas ja sellega ühenduses seisev keskkooli kestvuse pikendamise, ja ülikooli lõpetajate üleproduktiooni küsimus, mis nõuab senise hariduspoliitika radikaalset muutmist.

E. Ö. L. keskkoolitoimkond loodab ja on veendunud, et kõigi nende tähtsate küsimuste kohta gümnaasiumi õpetajaskond ühes keskkoolide direktorite, koolinõunikkude, seminaride õpetajate ja ministeeriumi kõrgemate juhtidega, kes kõik on siin üheõiguslikud kongressi liikmed, annavad juhtnööre tulevasele riigikogule ja hariduselu juhtidele, kuidas korraldada meie ühtluskooli ja eriti keskkooli, kuidas tõsta õpilaste produktiivteeti ja hariduslikku nivood, kuidas seada ajakohasele alusele õpilaste kasvatus keskkoolis, et kaoks kaebused meie õpilaskonna mitteküllaldase teadusliku, ettevalmistuse kohta jne.

E. Ö. L. keskkoolitoimkonna nimel soovin jõudu selle tähtsa töö tegemiseks meie kalli kodumaa, meie riigi ja rahva kasuks“.

Valimised.

Kongressi juhatusse valitakse pr. Emma Peterson, õp. V. Neggo, õp. F. Klement, dir. J. Sütt ja dir. A. Borkvell.

Redaktsioonitoimkonna liikmeteks valitakse kongressi juhatajad, referendid ja E. Ö. L. keskkoolitoimkonna liikmed.

Tervitused.

F. V. Mikkelsaar tervitab kongressi haridus- ja sotsiaalministri nimel. Ütleb, et Eesti kool on loodud ühtluskooli põhimõttel. Selles on keskkoolil täita keskmine osa, mis on laialdane ja mitmekülgne. Sellepärast on keskkooli-õpetajail palju tööd. Soovib, et kongress leiaks õnnelikult ühised põhimõtted, mille alusel võiks lahendada päevakorras olevad küsimused.

J. Kana toob tervitusi Tallinna linnavalitsuselt ja linnakoolivalitsuselt. Kongress on hädatarvilik keskkooli sisu ja ülesannete määramiseks. Meil on usku, et ta suudab seda teha.

J. Lang toob tervitusi Keskkooli-juhatajate Ühingu. Loodab, et kongress leiab teid, kuis panna liikuma keskkooli ümber kogunenud vaimesed jõud.

S. Silling tervitab Vene Õpetajate Keskliidu ja Vene Seltskondliikkude Organisatsioonide Liidu nimel.

G. Sternberg tervitab saksa koolide nimel. Täna avatakse Tartus saksa õpetajate kongress. Saksa õpetajad kahetsevad, et päevade ühtelangemise tõttu neil puudub võimalus võtta osa sellest kongressist.

Telegrafi teel tervitab kongressi Ülikooli rektor ja kirjalikult Ülikooli loomaarsti teaduskonna dekaan.

Päevakord.

Kongressi päevakord kinnitatakse järgmisel kujul:

I päev, kesknädalal 3. aprillil.

Kell 13.30 Kongressi avamine, valimised ja töökava kinnitamine.

Kell 14.—19. Referaadid:

1. Keskkooli kasvatuslike küsimusi ja nende lahendamisvõimalusi.

Ref. *H. Roos* ja *O. J. Kiesel*.

2. Õpilaste valik (seleksioon) ja eksamid.

Ref. *J. Lang*, *J. Grünthal* ja *L. Raudkepp*.

II päev, neljapäeval 4. aprillil.

- Kell 10.—13. 3. Keskkooli kuju ja kestvus.

Ref. *N. Kann*, *N. Nurmiste* ja *S. Pruuden*.

- Kell 16.—19. 4. Võõrkeelte küsimus.

Ref. *prof. H. Mutschmann* ja *E. Jaanvärk*.

Koosviibimine teelauas.

III päev, reedel 5. aprillil.

- Kell 10.—14. 5. Keskkooli-õpetajate organiseerimisküsimus.

Ref. *Tartu Keskkooli-õpetajate Ühingu* esindaja *H. Karu*, *M. Välbe* ja *F. Klement*.

6. Resolutsioonide vastuvõtmine.

7. Kongressi lõpetamine.

Referaadid.

Esimesena dir. *H. Roos* refereerib teemast „*Keskkooli kasvatuslikke küsimusi ja nende lahendamisvõimalusi*“. Kõneleja võtab oma kõne kokku järgmistesse põhilausetesse:

1. Keskkoolieas noorsugu elab läbi raskemaid kriisimomente: sugulise küpsmise ajajärgu ja maailmavaatelist otsimiste ajajärgu. Keskkooli kogu õpetuslik ja kasvatuslik tegevus peab arvestama selle ajajärgu iseärasusi ja baseeruma noorsoo psühholoogiale.

2. Keskkoolieas vajab noorsugu eriliselt kasvatajate usaldust, toetust ja abi, seepärast tuleb pöörduda kasvatusküsimustele rohkem tähelepanu kui seni.

3. Noorsoo kõlblale arenemisele on varajane suguline küpsusaeg suureks komistuskiviks, seepärast tuleb hoiduda kiirendamast seda.

4. Noorsoo autonoomiatahet ja enesekujundamistungi tuleb rahuldada, rakendades seda omavalitsustööle nende eneste kujundatud ühiskonnas.

5. Et noorsoo ideaalide kujundamine on seotud isikutega, kasvatajatega,

siis pettumine kasvatajates toob enesega kaasa ka pettumuse ideaalides, seepärast tuleb panna erilist rõhku keskkooli-õpetajate kasvatuslikule ettevalmistusele ja edasiharimisele.

6. Õppeainetel on ainult nii palju väärtust, kui palju nad seisavad kasvatus teenistuses, seepärast tuleb võtta õppekavad revideerimisele, eriti tütarlaste keskkoolides.

7. Et noorsoo kõlblal arenemisel ja maailmavaate kujundamisel on suur tähtsus eetiliste küsimuste süstemaatilisel harutelul — teised õppeained seda ei tee — siis tuleb anda õppekavas koht kõlblusõpetusele.

8. Et õpilaste ringides tegutsemine aitaks kaasa õpilaste igakülgele arenemisele ja killustamata terviklusele, tuleb eitada erihuvilistes ringides tegutsemist ja arendada isetegevust üldhuvilistes ringides erisektsioonidega.

9. Kasvatajate osavõtt õpilasingide tööst on nähtud noorsoo poolt meeleldi.

10. Et soodustada õpilaste isetegevust ringides, tuleb võimaldada neile kooliruumide kasutamist koolitööst vabal ajal.

Teisena refereerib dir. *O. J. Kiesel* teemast „*Gümnaasium kasvatajana*“, selgitades järgmisi põhimõtteid:

A.

1. Gümnaasiumi kasvatuslikud ülesanded peavad vastama nüüdisaja vaimsele ja majanduslikule arengule. Eesti gümnaasium peab rakendama enese peamiselt eesti ühiskonna teenistusse.

2. Kasvatuslikkude ülesannete taotelul gümnaasiumis ei pea rõhutatama ühekülgselt ainult teadmuste ja oskuste süvendamist.

3. Ainete valik gümnaasiumis, nende kavad, töökorraldus ja kooli sisemine kord peavad vastama kasvatuslikkudele ülesannetele.

4. Vastavalt elunõuetele tuleb rõhutada gümnaasiumis järgmisi kasvatuslikke sihte: aktiivsust ja isetegevust, vaimset ja kehalist liikuvust, eneseusaldust ja kiiret otsustamist, mõtete keskendust ja kombineerimise võimet, elu- ja töördõmu.

5. Gümnaasium peab kasvatama ko-

danikke oma rahvale ja riigile; ta peab rõhutama sotsiaalset kasvatust ja demokraatlikku mõtlemist vastavalt meie rahva ja riigi korraldusele.

B.

6. Kasvatustöö süvendamiseks tuleb rõhutada õpetajate pedagoogilist ja meetodilist ettevalmistust ja täiendust. Pedagoogika-nõukogude ülesannete hulka kuulugu ka õpetajate edasiharimine kasvatuslikkudes küsimustes.

7. Gümnaasiumis tuleb panna suuremat rõhku ainete käsitlele ja meetodilistele võtetele.

8. Gümnaasiumis tuleb võimaldada klassijuhatajaile anduda põhjalikumale kasvatustööle, vähendades nende nädalatundide arvu ja tuues kavasid klassijuhatajate eritunnid.

9. Õpilaste omavalitsusele ja eneseavaldusele tuleb luua gümnaasiumis soodsad tingimused.

10. Gümnaasiumi ja ühiskonna vahel tuleb luua tihe kontakt kas eriseltside või vilistlaskogude näol. Arendada tuleb hoolekogude tegevust.

11. Võimalikkude abinõudega tuleb takistada halbade eeskujude mõju õpilastesse. Seotada paremat kirjandust vastavalt gümnaasiumi haridusele.

12. Tuleb arendada ja süvendada gümnaasiumide tööd meie rahva ja ühiskonna omapärasuse ja seadusandluse piirides.

Läbirääkimised.

L. Raudkepp: Esimeses referaadis tuleb kriipsutada alla, et sugulised küsimused mängivad liiga suurt osa. Juba esimene väide lähtub sellest seisukohast. Õpetaja ei või ju olla psühhoanalüütik, kes hindab kõike ainult oma teooria seisukohalt, mis ju ei ole ainumaksev. Referent ütleb, et ei tohi „kiirendada“ suguliste küsimuste harutamist. Kus seda siis tehakse? Ei ole andmeid, et meie pedagoogid ja õpilased oleksid eriti innukad neis küsimustes.

Ei või hästi võtta omaks noorsoo „tahte autonoomiat“, kuna see pole veel lõplikult välja kujunenud. Ei saa ühineda vaatega, et see päris kasvataja on õpilane ise. Ei tohi sattuda äärmus-

tesse: ei ole ei õpetaja ega õpilane ainukasvataja.

Et õppeainetel oleks ainult kasvatuslik väärtus, on liialdus. Kümne aasta eest rõhutati „vabameelsete“ õpetajate poolt, et kasvatus on „surve“ avaldus õpilasele ja seega halb. Nii on asi nüüd ümberpöördukt.

Kõlblusõpetus on praeguse kava piires küllaldaselt võimalik. Ei oleks vaja erilist eetika kava. Õpetaja peab oskama meetodiliselt ühendada hinge-teaduse teoreetilisi osi või peatükke kõlblate ülesannetega?

Referent on õpilaste erihuviliste ringide vastu. Kümne aasta jooksul oleme aga jõudnud selles küsimuses eitavale seisukohale: teatud ülemaalisus noorte organisatsioonides on mööda. Noori tuleb just viia eriülesannete juurde.

Üldse ei saa pooldada esimese referendi vaadet, et lähtekohaks tuleb võtta alati noorsoo seisukoht.

Teise referendi ettekanne on kümneaastasest tööst orgaaniliselt välja kasvanud, eriti praktilisuse alusel, nii et tema referaadile ja teesidele ei saa vastu vaielda.

J. Kana: Kas on gümnaasiumi kasvatamisel loodetavaid tagajärgi? Mina kardan, et referendi mõtted jäävad ilusateks sõnadeks. Sõnadega kasvata mine aga ei aita midagi, kui ei arvestata lapse individuaalsust.

J. Schwalbe: On ekslik arvata, nagu saaks õpetaja teadlikult oma soovi järgi kasvatada. Et õpetaja isik silmapaistval määral võib mõjuda kasvatavalt, see on küll õige. Muidu aga peab olema tõsine õppetegevus juba ise teatavaks kasvatavaks teguriks. Siin valmistatagu ette mitte ükski pärastisele leivateenimisele, vaid intensiivsemale vaimsele elule. Kuna aga on tarvilik ka ettevaatlikult ja tagasihoidlikult puudutada mõnegisuguseid pakitsevaid probleeme kasvavate noorte hingeelus, siis võiks olla soovitatav eriliste kõlblusõpetuse tundide kõrval sisse seada klassijuhataja eritunnid.

Et hoida ära loomuvastastelt varajast sugulise murdeaja tulekut, mida meil arendavad mitmed tegurid (kino), siis ei aita keelud ning tõkked nii palju, kui õpilaste intensiivse huvi juhtimine

teistele teedele: kehaliselt mõõdukale spordile, kuid mis veelgi tähtsam — kõrgematele vaimsetele probleemidele, muidugi piirdudes nendega, mis vastavad õpilaste arenemisastmele.

J. Grüntal: Meie seltskonnas domineerib arvamine, et vanemad kasvatavad, kuna kool täiendab lapsi teadmus-ega. Õeldakse õpetajate kohta: „Mis nad tikuvad kasvutama, õpetagu“. On suur probleem, kuid lepitada kooli püüet kasvata seltskonna opositsiooniga. Referentide teesid saab võtta lipukirjana, millele õpetaja annab sisu. Esimese referendi kuuenda teesiga ei saa ühineda. See on halb kriteerium aine õppeaineks valimisel. Õpetaja on see, kes annab oma käsitusviisiga ainele kasvatusliku väärtuse. Tuleb hoiduda gümnaasiumi ainestiku nomenklatuuri pikaks venitamise eest.

A. Veiderman: Tähtsam kasvatuslik vahend on töö ise. Mitte sõnadega ei kasvatata, vaid tööga. Kui õpetaja nõuab õpilasilt täpsust, korralikku ülesannete täitmist, paneb kogu klassi tööle jne., siis kasvatab ta ühtlasi õpilasi. Sellelt seisukohalt ei poolda mina erilist kõlblusõpetust. Kõlblate seisukohtade ja vaadete koondamine ja süstematiseerimine võiks sündida eetika tundidel.

Meie koolile heidetakse ette pealiskaudsust. Üheks põhjuseks on siin ainete rohkus ja killustamine. Tuleks anda rohkem ruumi üksikuile aineile, et saaks rohkem süveneda ainesse, siis suudaksid õpilased pärastpoole iseseisvalt töötada ka ülikoolis.

Emma Peterson: Minu õpetajad püüdsid avaldada minu peale kasvatuslikku mõju ja suutsid seda. Arvan, et meilegi võime ja peame kasvata — esimeses järjekorras neid, kes vajavad seda. On ju vanemaid, kel ei jätku aega ega oskust oma laste kasvatamiseks. Tähtis on kodu ja kooli vahekorrad. See peab tihenema. Nende kasvatuslikud võtmedki peaksid olema ühised. Esimene referent oli liiga teoreetiline, kuid hea on üldse, et me kasvatuslikke küsimusi puudutame. Ei saa ainult rääkida alkoholi mõjust, suurem on kino mõju. Mina keelaksin lastele kuni 12 a. vanuseni üldse kinoskäimise, välja arvatud lasteetendused. Kino kiirendab sugulist

küpsemist, võõrutab tegelikust elust, tööst. Kino kõrval on suur mõju kirjandusel. Seni pole meil üldse veel väike-lastekirjandust. On vaid vene ja saksa keelest tõlgitud nõia- ja võõrasemajutud, mida üldse ei tohiks kätte anda lastele. Enneaegset küpsemist kiirendavad ka poiste ja tüdrukute segaringid. Ringide küsimus on üldse tähtis. Kool suudab mõjuda kasvatuslikult vähe, kuna ta ei suuda olla kodu. Ta ei paku õpilastele meelegaletust. Ringid asuvad väljaspool kooli ja neis puuduvad õpetajad. Koolid kogugu õpilased oma ümber, loogu ringid õpetajate osavõttel ja püüdku olla üldse õpilastele teiseks koduks, siis suureneb ka kooli kasvatuslik mõju. Eriti meeldib mulle teise referendi 6. tees. Ka on oluline klassijuhatajate töökoorma vähendamise soov.

E. Martinson — tähendab faktilise märkusena L. Raudkepale tema märkuse puhul kasvatuslikkude küsimuste kümne aasta jooksul esimest korda kongressi päevakorda võtmise asjus, et õpetajaskond kogu aeg oma kongressidel on tegutsenud ka kasvatuslikkude küsimustega. Iga töö on kasvatuslik. Palub L. Raudkeppi seletada, millest tema leiab, et õpetajaskond 10 aastat pole harutanud kasvatuslikke küsimusi. Kas ei näita juba õpetajaskonna häälekan- dja nimigi, millega tegemist teha- kse.

J. Kana: Rääkisin õpetajaist, kes tikuvad kasvata. On õpetajaid, kes puuavad kasvata, aga ei tee tööd ega kasvata ka. Referentide teesides puuduvad mõtted selle kohta, et õpilased tööga ja mõjudega niivõrt koormatud, et rohkem ei võigi nõuda.

A. Raudsepp: Iga õpetaja on kasvataja paratamatult oma tööga, oma eeskujuga — vähemasti mõnest küljest. Täiendada tuleks esimese referendi tees veel esteetilise küljega. Kodu on suurim kasvataja, kuid kahjuks pole meie kodu selles veel küllalt teadlik. Kirjandus peaks vastama õpilase vaimsele arenemisele. Näit. Zola' „Söekae- vurid“ ei kõlba täielikul kujul igale õpilasele. On vaja erilisi väljaandeid noor- soole.

Gümnaasium peab kasvata töö- tahet, kus juures tuleb paigutada auko-

hale füüsiline töö. Tuleb tervitada sellepärast eesti keskkooli korralduse omapärasust — mitmesuguste harude rohkus elukutsetele vastavalt. Seega on loodud väline vorm, mida tuleb täita sisuga.

J. Schwalbe: Kuigi sõna mõjub kasvatavalt, on ta siiski kahtlane relv. Kahjuliste mõjude eest ei saa kuhugi. Neid ei saa meie kõrvaldada. Kinokeeld on õnnetu asi. Ei tule karta ka kirjanduse mõju. Tervele õpilasele hakkab kirjandusest külge see, millest ta aru saab. Mingisugused „kastreeritud“ väljaanded ei kõlba.

A. Kurvits: Võrdlemisi laialt arvatakse, et kasvatamine pole õpetaja ja kooli ülesanne. See on väärarusaamine meie aja kooli ülesannetest, mis püüab tõusta õppeasutisest kasvatusasutiseks. Moodses pedagoogikas on avaldatud tõsiselt arvamust, et meie aja perekond, eriti suurlinnades, ei suuda täita kasvatuslikke ülesandeid, ja selle puudujäägi peab täitma kool. Asjatult vaieldi esimese referendi 6. teesi vastu: tõesti ei ole õpetusel väärtust, kui ta ei kasvata, nagu seda on põhjendanud Kerschensteiner töö pedagoogilise mõiste analüüsiga ja Herbart oma „kasvatava õpetusega“.

J. Adamson: On küsitav, palju suudame teostada moodse pedagoogika nõuetest. Kui kaugele minna õpilaste ringidega? Nad on muidugi tarvilikud, kuid nende tegevus ei tohi takistada kooli süstemaatilist tööd.

L. Raudkepp: Härra E. Martinson tähendas, et minu poolt olevat olnud arusaamatus: 10-ne a. jooksul ei olevat kasvatus küsimused õpetajate poolt mitte jäänud tähele panemata. Juba kuukiri „Kasvatus“ oma nimega annab sellest tunnistust. Konstateerin, et õpetajate kongressidel meie iseseisvuse algusel minu või meesisugused ikka läbi kukutati noorte algkooli-õpetajate enamuse poolt, kui puudutasime kasvatusküsimusi. Minu vähesus on sellest tulenevalt läbi käinud, härra Martinson mitte. Ka nimetas kord „Kasvatus“ minu vähesust „vanaaegseks“ pedagoogiks. On rõõmustav, et nüüd ollakse meiega nõus kasvatus tähtsuse suhtes ja isegi ületatakse minu seisukoht.

F. V. Mikkelsaar: Härra Raudkepp ehk mäletab, et varemaile kongressidele heideti ette majanduslike küsimuste rohkust, kuid see väide lükati ümber ja näidati arvudega, et ülekaalus on olnud just kasvatuslikud küsimused.

Milleks siis kool on, kui ta ei kasvata? Kultuuri intellektuaalne vara tuleb anda õppeaine kaudu kasvatuslikult. Sellepärast on esimese referendi 6. tees tarvilik. Võib olla redaktsioon ehk peaks olema „õppeainete“ asemel „õpetamisel“. Kas loobuda kasvatusel sellepärast, et mõni ei oska kasvatada. See on meetodi küsimus. Kasvatus on kooli ülesanne ja õpetus selleks, et kasvatus oleks täielik.

F. Klement: Õpetajad ise olgu huvitatud kasvatusprobleemidest. Kahjuks aga on õpetajate hulgas palju passiivsust. Ei võeta osa koosolekuist ega kursustest. Ei suudeta omandada või ei tegutseta üldse pedagoogilise kirjandusega. Ja see avaldab tagajärgi. Kui nõuda õpilaselt, siis tuleks esitada nõudmisi ka õpetajaile, eriti kursustest osavõtmist. Käsiteldagu kasvatuslike probleemide pedagoogika-nõukogudes. Neist on õpetajad vähemalt kohustatud osa võtma.

Eetika juures ei saa käsitella kõlbatusõpetust. Selleks on praegune tundide arv liiga väike.

Referentide lõppsõnad.

H. Roos: Minu referaadis olid küsimused puudutatud linnulennult. Puudutasin kasvatusküsimusi noorsoo psühholoogia seisukohalt, ja see algab seal, kus algab suguline küpsmise aeg. Hra Kana õnneks tähendas, et kõneleb kongressi liikmena; muidu oleks ehk tulnud tema sõnu võtta koolivalitsuse korraldusena. Kahjuks on filosoofia eelkursus meil praegu ainult gümnaasiumi viimase klassi kavas. Kuid puberteedi ajajärgus on noorsool tung avaldumiseks, nagu näitasin toodud näidetega. See aga vajab kõik aeg juhtimist. Kui seda teeksid kõik ained, oleks hea. Nii kaua aga, kui kõik ained pole kasvatuslikud, ei saa loobuda oma põhimõttest. Üks töö annab kasvatuslikult rohkem kui teine.

Ringide küsimuses leiavad minu opponendid, et ei saa lubada autonoomsust. Kuid meie peame neid juhtima ja seda näevad õpilased meeled. Vastastikune arusaamine on tarvilik, siis saame aru ka lapsest. Muidugi on sõnade tegemine kahjulik, kuid see ei eita kasvatus vajalikkust. Mina ei esitanud vastuvõtmiseks resolutsioone. Kui teesid äratavad huvi, siis oleme jõudnud suure sammu edasi.

O. J. Kiesel: Tulevikus käsitleme küsimusi üksikasjalikumalt ja põhjalikumalt.

Ei saa leppida hra Schwalbe' arvamustega kahjulikkude mõjude kõrvaldamatuse kohta. Näit. prantsuse keskkooli kavas ei leidu Zola' „Söekae-vureid“. Liiategi on see teos meile täiesti võõrast rahvast ja võõrastest oludest. Samuti ei saa meie olla ükskõiksed kino ja teiste mõjude suhtes. Meie ei tea valetele sattunute arvamusi.

Resolutsiooniga tahtsin rõhutada seda, mis kõige üldisem ja meile kõige tarvilisem. (Järgneb.)

Välismaalt.

Suvekursusi Inglismaal.

Inglismaal, Cambridge'i ülikooli juures korraldatakse käesoleval aastal 26. juulist — 20. aug. kursus välismaa üliõpilastele, ja õpetajakutset vajavaile isikuile, kuid ka teistele kursusest huvitatutele. Kursusel avaneb võimalus tutvuda kaasaegse Inglismaaga, tema keelega, kirjandusega ja asutistega. Kursus koosneb loenguist, väiseist õpperingest ja vabatahtlikest eksameist.

Loenguid peetakse 1) inglise keelest (ajalugu, praegune kuju ja foneetika), 2) inglise kirjandusest (kaasaegseid prosaiste, poeete ja dramaturge), 3) inglise elust ja asutisist (valitsus, poliitiline elu, arhitektuur, briti muusika, haridus jne.).

Õpperingides, milledes kuulajate arvu piiratakse 12-ni, õpetatakse õiget hääldamist ja keele tarvitamist isiklikult. Iga kuulaja võib võtta osa ühest õpperingist, kas foneetika või inglise keele omast: ekstra võetakse maks teisest õpperingist osavõtjate puhul.

Foneetika õpperingi töökava: kõrvatreening, intonatsioon ja foneetiline ära kirjutamine.

Inglise keele õpperingi töökava: lugemine, konversatsioon ja kirjalik kompositsioon. See õppering jaguneb kaheastmeliseks, s. o. algteadajate ja edasijõudnute ringiks. Kui foneetika- ja inglise keele õpperingi nõudmine on suur, siis moodustatakse eri-edasijõudnute ring: säärasest ringist osa võtta soovijad peavad esitada eraldi palve.

Eksamid on inglise keeles ja foneetikas valikuvabad. Suusõnaliselt on lugemine ja konversatsioon. Kirjalikult — kaks tööd: a) kirja või esse algupärane kompositsioon, b) küsimusi grammatikast, kõnekäände jne.

Tunnistus antakse 1) kõigile kuulajaile, kes on võtnud osa loenguist ja ringidest korralikult, 2) neile, kes on sooritanud eksami foneetikas, kas „heana“ või „rahuloldavana“, ja 3) neile, kes on sooritanud inglise keeles suusõnaliselt ja kirjaliku eksami, kas „heana“ või „rahuloldavana“.

Samal ajal korraldatakse ekskursioone ajaloolistesse kohtadesse, tutvutakse kolledžitega, ülikooli raamatukoguga jne.

Kuulajad paigutatakse kursuse ajaks kolledžitesse ja võõrastemajadesse. Esimestes kulu tõuseb üle £ 3, viimastes alates £ 2.15 s. nädalas. Raskuse puhul annab nõu vastuvõtukretär Miss Lilian Clarke (aadress: Stuart House, Cambridge).

Et registreerimistähtaeg lõpeb 1. juunil, siis palutakse esineda palvega kursuse ja sõidupileti suhtes aegsasti, kus juures tšekid ja rahakaardid adresseeritakse G. F. Hickson'ile (aadr.: Stuart House, Cambridge). Välismaalt saadetud rahakaartide tõenduseks peab esitama postkontorist väljaantud vastava dokumendi. Kursuse töökava saadetakse pileti-võtjatele mitte enne 1. juulit.

Kogu kursus loengutega ja õpperingiga £ 4. Lisa-õppering 15 s.

Inglise keele ja foneetika eksam à 10 s.

Märkus: Eksamimaksud peavad olema makstud pärast saabumist Cambridge'i. Maksu alandatakse ainult erakordsel juhtumil.

Pileti üleandmine on lubatav, kui osavõtja pileti kättesaamisel loobub kursuseleminekest. Kursust korraldav juhatus ei kohustu ostma tagasi pileteid. Raudteesõidu suhtes Inglise raudteeselts annab loodetavasti tagasisõidupileteid alandatud hinnaga.

Paraguay õpetajate palgaolud.

Nagu Haridustöölise Internatsionaali „*Presse-Bulletin*“ kuuleb, saavad Paraguay kolmanda kategooria õpetajad 42-he nädalatu tunni eest „tervelt“ 35-e Ekr.-lise kuupalga.

Õpetajate ja tööliste ühine kongress.

Tucumanis (Argentiinas) astus läinud aasta lõpul kokku esimene õpetajate ja tööliste kongress õpetajate organisatsiooni algatusel. Kongressil konstateeriti, et nii keha- kui vaimutöölisel on ühised huvid, mõlemad on ühtviisi surutud raskeisse majanduslikesse tingimusesse, mispärast eriti õpetajad, kui rohkearvulisim vaimutöölise klass, peaksid ühinema töölistega võitluses parema tuleviku eest.

Kultuuristatistikat tänapäeva Venest.

1926. a. üldrahvalugemise andmeil on praegu Nõukogude Venes üksikutes nõukogudes kirjaoskuse protsent järgmine:

	Linnaelanikud:		Maaelanikud:	
	mehed	naised	mehed	naised
Kogu riigis	84,6	62,2	60,7	29,6
Venes	87,7	70,3	62,7	30,6
Ukrainas	86,9	67,6	69,0	35,0
Transkaukaasias	73,1	55,7	35,0	17,6
Uzbekistanis	43,1	23,4	4,8	0,9

Venes on kirjaoskamatus seega üldise euroopalise tasapinnaga võrreldes veel kaunis suur. Kui aga võrrelda kirjaoskust paarikümne aasta eest käesolevate arvudega, näeme, mis rõõmustava progressi viimaste aastakümnete jooksul Venemaa hariduse alal on teinud. Kellel selleks suuremad teened, kas uuel riigikorral, või loomulik arengul, on raske öelda. Kahtlemata on nad mõlemad selleks aidanud kaasa.

Pedagoogilised nädalad välismaalasil Berliinis 1929. a. suvel.

Kasvatuse ja Hariduse Keskinstituut Berliinis korraldab seal 1929. a. suvel rea pedagoogilisi nädalaid, mille lühikesed kavad siin avaldame. „Nädalad“ on nähtud ette just välismaalasil.

I Muusikanädal — 24. juunist 7. juulini. Muusikakursus seab omale ülesandeks anda ülevaade tänapäeva muusika-pedagoogilisest olukorrast ja informeerida tähtsamaist uendisist sel alal. Osavõtjad kuulevad referaatides uusimat muusikaõpetuse meetodeist, eeskätt peavad nad aga tutvuma modernse muusikaõpetusega hospiteerumisel alates laste-

aiast ja lõpetades kõrgemate koolidega. Kursuste raamides käsitellakse ka uueaegset rääkimisõpetust.

Külastatakse muusikalisi ettekandeid (ooperid, sümfooniaid, kirikukontserte), muusika-raamatukogusid, — instrumentidekogusid, rahvalaulu-arhiivi jne.

Osavõtjate maksimaalne arv : 40.

II Uueaegne nõelatöö 12. aug. — 26. augustini.

Tütarlaste nõelatöö on tähtis tegur majapidamises, mispärast selle õpetusele tuleb panna koolis suuremat rõhku. „Nädalal“ näidatakse uusimaid nõelatööõpetuse meetodilisi saavutisi. Õppimise keskpunkt on praktika. Külastatakse tütarlastekoole igas astmes.

„Nädala“ kestel on avatud Keskinstituudi poolt korraldatud üleriigiline koolide nõelatööde näitus.

Osavõtjate maksimaalne arv: 40.

III Tööstustöö 12. aug. — 26. augustini.

Kursus peab andma teoreetilisel ja praktiliselt kokkuvõtte modernsest tööstusõpetusest.

On nähtud ette puutöö, papptöö ja metalltöö. Osavõtjad võivad soovikorral moodustada ka gruppe muude tehnikaharude jaoks.

Puutöös teoreetilise töö kõrval valmistatakse õige mitmesuguseid lihtsamaid asju, mänguasju jne. Materjalihind umbes 12 Rm. (umbes 12 Ekr.).

Papptöö praktikas tehakse kergeid töid paberist ja kartongist, mappe, albumeid, vihke jne. Materjalihind umbes 10 Rm.

Metalltöökursuses harrastatakse peale metalltöö veel traattööd ja monteerimist. Materjalihind umbes 10 Rm. Töö kestab päevas 8 tundi. Tööriietus soovitav kaasa võtta.

Osavõtjate maksimaalne arv igas kursuses: 12 kuni 14.

IV. Joonistamine — 12. aug. 26. augustini.

Peale meetodilise töö praktiline joonistamine: vabaained, natüürmordid, dekoratiivsed joonistused, joonestused jne. akvarellidega, õliga, söega, kriidiga, tušiga, pastelliga jne.

On soovitav, et registreerimisel märgitaks, kas osavõtja on õpetaja rahva- või kõrgemas koolis.

Osavõtjate arv 40.

V. Meetodiline kursus — 12. aug. 26. august.

Kursus tahab osavõtjatele anda ülevaate meetodilisest küljest saksa rahva-, kõrgemate ja kutsekoolide tööst.

Osavõtjate arv : 80.

1. *Osavõttmaks* on iga kursuse pealt 40

Rm. Võib saata postišekiga Keskinstituuti, Berliin 68731, või isiklikult kursuste alul tasuta.

2. Registreerida aadressil: *Auslandsabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35., Potsdamer Strasse 120.* Koos registreerimisega tasuda registreerimismaks 5 Rm. ja pool osavõttmaksu iga kursuse eest 20 Rm. eraldi. Nende tingimuste täitmata jätmisel jäävad registreerimiskirjad

tähele panemata. Soovitav on varajasem ülesandmine.

3. Kursuste avamise koht ja aeg tehakse osavõtjatele teatavaks ringkirjaliselt.

4. Osavõtjate käsutuses on Keskinstituudi raamatukogu.

5. Toa ühes einega, hind 3,50 kuni 5 Rm., muretseb „Verband deutscher Fremdenheime“, Berlin NW 6, Unter den Linden 26, Hotel Lindeneck.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Edasiharimiskursused õpetajaile.

Haridusministeerium määras aprillikuu alul E. Ö.-Liidule toetust järgmiste õpetajate edasiharimiskursuste korraldamiseks 1929. a. suvel.

1. Pedagoogiline nädal Narvas, Pärnus ja Kuresaares.

2. Üldõpetuse kursus Tartus.

3. Eesti keele kursus Haapsalus.

4. Maateaduse ja joonistamise kursused Võrus.

5. Looduslooline ekskursioonijaam Tallinnas.

Nimetatud kursuste ettevalmistamistööd on kohtadel praegu käimas, kuna teised Liidu poolt kavatsatud kursused peavad summade puudusel teostamata jääma.

Omal algatusel korraldab Hamin järgmised kursused:

1. Neljanädalased täienduskursused kahe suve vältel emakeeles, matemaatikas ja ajaloos Kuresaares, Viljandis, Rakveres ja Võrus, neile veneaegse kutsega algkooli-õpetajaile, kellel ei ole kõrgemat, õpet. instituudi, praeguste seminaride, nende juures korraldatud kahekuuliste või aastaste ped. kursuste lõpetanute, praeguste sem. juures kutse omandanute, veneaegsete seminaride ja kaheaastaste ped. kursuste haridust, või kes lõpetades keskkooli ei ole omandanud õpetajakutset.

Peale kahe kursuse läbikuulamist ja vastavate katsete õiendamist antakse kursustasute sellekohane tunnistus, mis ühes kutsetunnistusega võimaldab töötada määraliste õpetajatena algkooli kõigis klassides.

Kursuste ajaks on käesoleval aastal ette nähtud neli nädalat 1. juuli ja 3. augusti vahel vastavalt kohalikkude olude nõuetele.

2. Neljanädalased inglise keele täienduskursused kolme suve vältel Pärnus ja Tartus algkooli-õpetajate edasiarendamiseks selle keele alal. Käesoleval aastal oleksid need 8. juulist kuni 3. augustini.

3. Neljanädalased saksa keele täienduskursused kahes kohas, Rakveres ja Pärnus. 8. juulist kuni 3. augustini.

4. Neljanädalased kursused eesti keeles vene algkooli õpetajaile Petseris 8. juulist kuni 3. augustini.

5. Ülikooli juures 3 suvekursust:

a) Pedagoogika ja psühholoogia kursused koolinõunikkudele ja koolijuhatajatele 5.—10. augustini. Lektoriteks on kutsutud peale oma õppejõudude kaks tuntumat õpetlast-eriteadlast välismaalt.

b) Neljanädalased inglise keele kursused keskkooli-õpetajaile 29. juulist — 24. augustini.

d) Kolmenädalased loodusloo kursused algkooli-õpetajaile 5.—24. augustini.

6. Oskusainete õpetajaile järgmised kursused:

a) Pedagoogilised ja joonistamise kursused Tallinnas Riigi tööstuskooli juures 22. juulist — 7. augustini 1929. a. ja 2. jaan. — 11. jaan. 1930. a.

b) Riieteõmblemise ja joonistamise kursused Tallinna linna naiskutsekooli juures täiendus- ja naiskutsekooli õpetajaile 22. juulist — 29. augustini.

d) Kangakudumise kursused Tartus naiseltsi juures õpetajaile 1. juulist — 17. juulini.

e) Poeglaste käsitöö (puu- ja metalltöö) kursused ühes aiandusega algkooli-õpetajaile Viljandimaal juuni kuus (koht veel kindlaks määramata).

g) Aianduse loengud muude kursuste juures.

Õpetajate ekskursioonijaam Tallinnas.

Eesti Õpetajate Liidu loodusloo ja maateaduse õpetamise toimikond korraldab eeloleval suvel 13.—23. juunini ekskursioonijaama, ning arvesse võttes Kihelkonna ekskursioonijaama osavõtjate soove, asukohaga Tallinna ja selle lähem ümbrus.

Peale selle palub ministeerium selgitada, kas ei oleks võimalik ellu kutsuda õpetajate kodu E. Õ. Liidu asutisena riigi toetusel.

E. Õ. Liit saatis nimetatud seaduseelnõu maaliitudele ja iseseisvatele ühinguile kaalumiseks, paludes vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Kas on õpetajate puhkekodu asutamine vajalik?

2. Kui palju võiks leida puhkekodu tarvitajaid?

3. Kelle ettevõttega (kas riigi või E. Õ. Liidu) tuleks puhkekodu ellu kutsuda?

4. Missuguseid parandusi ja muudatusi tuleks teha Hamini poolt kokkuseatud eelnõus?

Vastuseid palub E. Õ. Liit hiljemalt 25-ndaks maiks.

Tartumaa õpetajatepäev

peeti 25. ja 26. märtsil Tartus naisgümnaasiumi ruumes Tartumaa Õpetajate Liidu korraldusel. Kuigi õpetajatepäev peeti esmakordselt õpetajate puhkeajal ja esimesel päeval ilm õige paha juhtus, oli siiski õpetajatepäevale ilmunud üle 200 õpetaja.

Õpetajatepäeva avas Liidu esimees K. Neumann päevakohase kõnega. Juhatusse valiti õpetajad Alver, Neuman, Reial ja Reisenbuk; sekretariaati õpetajad Lenk, Looga, Muska ja Rüütli.

Enne päevakorrale asumist võttis sõna maakoolivalitsuse juhataja hra Uiga, kes tervitas kooslijaid maakoolivalitsuse nimel ja teatas, et koolivalitsus süüdistusi, mis viimasel maavolikogu koosolekul õpetajate kohta kuuldavale toodud, ei toeta.

Esimesena kuulati ära prof. J. Uluots'a referaat teemast: *Kodaniku kasvatamine demokraatlikus vabariigis*. Referent rõhutas, et riiklik kord ja haridustöö sihid peavad olema kooskõlas. Käsitelles mitmesuguseid riigivorme, leidis referent, et demokraatlik vabariik kõige paremini võimaldab kodaniku kui täisväärtusliku isiksuse kasvatamist, kuid teispoolt on demokraatlik riigikord kõige rohkem ripuv haridustöö sihtidest ja tagajärgedest.

Demokraatliku riigi käekäik on suures määral üldisest rahva hariduslikust tasapinnast; juba demokraatliku riigikorra eeltingimuseks on kodanikkude kirjaoskus, teatav teadmiste hulk. Demokraatia nõuab haritud rahvast, seepärast peab olema õpetamise sundus. Et kodanikud demokraatlikus riigis saaksid täita neilt nõutavaid kohustusi ja

ülesandeid, peavad neis arenenud olema teatavad omadused, nagu: ümbritsevate nähete hindamisvõime, hindamismõõdupuuna isamaa-armastus, aktiivsus, vastutustunne ja sallivus, jne. Kõik need omadused tulevad demokraatliku riigi kodanikus maast-madalast arendada kasvatustöö kaudu, missugune ülesanne lasub suure koormana õpetajail. Õpetajad teevad seepärast riiklikult hädatarvilikkude tööd ning nende tööst on meie tulevik.

Järgmisena refereeris dots. P. Treiberg *kodanikukasvatuse põhiküsimustest*.

Kasvatus peab kooskõlas olema riigikorra põhialustega. Seepärast on enesest mõistetav, et kool püüab mõjutada õpilasi nii, et nad hiljem täiskasvanult teotseksid maksva riigikorra vaimus, mitte selle vastu. Kuna riigikodanikukasvatuse tarvilikkus on väljaspool vaidlust, peatub referent peamiselt küsimusel, kuidas kodanikukasvatust koolis, eriti algkoolis, teostada. Nagu alati, nii tuleb ka siin lähtuda lapsest. Ühiskondlikud dispositsioonid ilmnevad lapses juba varakult, neile tuleb kodanikukasvatust rajada ja neid olemasolevaid dispositsioone lapses toetada. Kuna lapsel on juba algusest peale olemas ühiskondlikud instinktid ning side ühiskonnaga mitmesuguste ühiskondlike ringide näol, nagu perekond, sõpruskond, jne. Kodanikukasvatuse ülesanne on kaasa aidata, et hiljem lapse „mina“ kasvades, need sidemed ühiskonnaga ei käriseks. Laps peab liikuma vähemaist, ühiskondlikest ringidest järjest suuremaise, kuni ta viimaks kõige suurema ringini, riigini, välja jõuab. Ühiskondlike instinktide arendamisel on suur tähtsus mängul, mänguühiskonnal ja koolil. Kool juba oma struktuuri poolest arendab selliseid ühiskondlike tundeid, nagu õiglustunnet solidariteeti ja demokraatlikke põhivõidusi, nagu algatusvõimet, juhtimisoskust ning alistustahet. Koolis kujuneb ka juba avalik arvamine, mis on kui kohtumõistja ühiskonnas, ja areneb ka karistuse mõiste ja võimu printsiipide tutvumine riigikodanikule tarviliku teadmusena. Ka õpilaste omad ettevõtted, nagu ringid, kooperatiivid jne. arendavad kasvava inimese aktiivteeti.

Õppekava seisukohalt on soovitatav kodanikuõpetuse side ajalooaga. Meetodi suhtes soovitas referent rohkem lähtuda tegelikust elust, kus juures kursus võib olla episoodiline.

Edasi järgnes õp. V. Viilup'i referaat *uuema kirjanduse kasvatustlikust mõjust*. Kõneleja käsitles mitmesuguseid nähteid ning

Kavasse on võetud: maastikulised (dr. A. Tammekann), geoloogilised (assist. K. Orviku), hüdrograafilised (ins. A. Wellner), linnageograafilised (mag. E. Kant), botaanilised (dr. P. Thomson), tehnoloogilised (prof. M. Vittlich), muinsusteaduslikud (mag. H. Moora) ja kultuurajaloolised (arvatavasti mag. V. Vaga).

Jaama tööst võivad võtta osa esijoones nii alg-, kutse- kui keskkooli maateaduse, loodus- ja koduloo õpetajad, kuid võimaluse korral ka teised. Osavõtt on maksuta, kohapeal korraldatakse ühiskorter ning astutakse samme hinnaalanduse saamiseks raudteel.

Kuna varemini olnud õpetajate ekskursioonijaamad (Toilas 1925., Irboskas 1926., Kihelkonnal 1927) leidsid õpetajaskonna elavat osavõttu ning üldist poolehoidu, tohiks loota, et ka kavatsetav ekskursioonijaam suudab enese ümber arvuka pere õpetajaid, nii varem jaamades töötanud kui ka uusi, koondada.

Otsuseid koolinõunikkude päevalt.

Koolinõunikkude päeval 25. ja 26. märtsil võeti vastu järgmised tähtsad resolutsioonid:

Lõppeksamid keskkoolides tunnistati mitesoovitavaks. Kordamisnädalad tunnistatakse soovitavaks. Haridusministeerium peaks keskkoolidele korraldama perioodilisi revisjone tähtsamais õppeaineis, kasutades asjatundjatena eeskätt ülikooli õppejõude.

Keskkooli lõpetajaile võib määrata järeleeksameid. Nõrk hindamine ühes aines ei tarvitse takistada pedagoogika-nõukogu õpilast klassist klassi üle viimast ja lõputunnistust andmast juhul, kui õpilase üldine arenemine on silmapaistev.

Suvitööd ei anna soovitavaid tagajärgi, sellepärast tuleb nendest loobuda.

Kuni täienduskoolide korraliku võrgu loomiseni on soovitatav korraldada koolisunduse täitnuile lühikeseajalised täienduskoolid, et hoida kasvavat noorsugu tähtsatel arenemisaastatel kooli tervendava mõju all.

Maakonna, linna, alevi ja vallavolikogudel on õigus sellekohase otsusega teha lühikeseajaline täienduskool sunduslikuks. See otsus vajab kinnitamist haridusministeeriumilt.

Peale algkooli 6-e klassi lõpetamise peab kool noorte juhtimist kuni 17—18. eluaastani jätkama ja neile ilmavaate kujundamisel abiks olema. 6-klassilise algkooli kasvatustööd tuleb nõnda jätkata, et tema lõpetajad võiksid vähemalt kord nädalas 4—5 tundi koolis töötada.

Tuleb üles kutsuda vanemaid tegelasi

noorte organiseerimistöö elustamiseks ja süvendamiseks.

Tuleb hoolitseda selle eest, et 1) kool kujuneks armsaks ning mugavaks teiseks kodus meie noortele; 2) kool maal kujuneks kultuurikandjaks tsentrumiks; 3) kool maal varustataks: a) sisukate kooli-raamatukogudega õpilasile ja võimaluse korral, b) lugemislaudadega, d) muusikariistadega, e) valgustus-aparaadiga, g) kinoaparaadi ja elektrivalgustusega ning h) spordivahenditega.

Kool mõjutagu lahkuvaid noori kasvatajate: 1) kõlbla ning kõrge esskujuga, 2) armastusega noorte vastu ning 3) südamlikkude vahekordade loomisega ümbruskonna rahvaga.

Koolinõunikkude päev leiab, et paljude põhjuste hulgas, mis seltskonda ja noorsugu kõlblalt alla viib, on üks tähtsamaid — tegevusetus olek. Sellepärast tuleks tõsiselt otsida abinõusid, kuidas organiseerida ja võimaldada vabal ajal mõistlikku tegevust noortele, olgu töö vaimne või kehaline.

Koolinõunikkude päev tunnistab lubamatuks poliitiliste erakondade kihutustöö tegemise mitteküpse noorsoo hulgas oma erakondade huvides.

Koolinõunikkude päev leiab, et asutistes (ülikool, riigikaitse organisatsioonid jne.), kuhu siirduvad alg- ja keskkoolide lõpetajad, tuleks jätkata noorsoo kasvatust idealistliku ilmavaate ja karskusmeelsuse suunas.

Viieaastane koolikohustus teostus.

Vabariigi Valitsus otsustas 27. III. 29. a. 1) laiendada 1929. a. 1. juunist arvates koolikohustus algkooli 5-da õppeaasta peale üle riigi kõigis kohtades, kus see selle tähtajani veel ei ole maksma pandud ja 2) koolikohustuse laiendamine käesoleva otsuse järgi ei käi nende laste kohta, kes enne 1929. a. 1. juuni koolist lahkunud, täites seni maksva koolikohustuse.

Õpetajate kodu asutamisel.

Hamin saatis aprillikuu alul E. Ö. Liidule „Õpetajate kodu“ seaduse eelnõu kava, paludes avaldada arvamusi selle kava asjus ning teha soovitavaid parandusi ja täiendusi. Ühenduses sellega palub ministeerium avaldada seisukohti õpetajate kodu vajaduse kohta — kui palju vanu õppejõude tarvitaksid seda kodu, kui võrt tarvilik on puhkekodu ja lastekoloniid, et selgitada kodu ulatust, mis tarvilik eeskätt vastava maa-ala ja hoonete nõutamisel.

voole meie uuemas kirjanduses, leides meie uuema kirjanduse oma kasvatuslikult mõjult olevat enamikus negatiivse ja rõhutades positiivse kirjanduse vajalikkust. Eriti laitva otsuse langetas referent A. Jakobson'i „Tuhkur hobuse“ ja R. Rohu „Sõjasõidu“ kohta.

Ettekantud referaatidele järgnesid lühikesed läbirääkimised, mille järele esimese päeva töö lõppes.

Teisel päeval kõneles õp. E. Tasa *õpetajalla löikavaist tänapäeva küsimusist*, peatudes peamiselt meie poliitilise ning ühiskondliku elu puudustel ning pahedel. Kuna läbirääkimistel kuuldavale toodi märkus, et mõned õpetajad võtavad osa aktiivselt politikast, deklareeris Liidu esimees, et Tartumaa õp. L. piirkonnas olevais kooles politikat ei aeta. Tartumaa õpetajatepere on kõrgemal poliitilistest kirgedest ja on asetanud isegi oma isiklik-majanduslikud huvid õppetöö huvide tõttu tahaplaanile.

Edasi refereerisid dr. J. Nuut teemast: *Matemaatika õpetamise eesmärk algkoolis uue õppekava seisukohalt* ja dir. J. Adamson: *Ajaloo õpetamisest algkoolis uue õppekava seisukohalt*. Nim. referaatide sihiks oli selgitada õpetajaile uue õppekava matem. ja ajaloole vastavaid osi, eriliselt tähelepanu juhtides uuendusile ning muudatusile, mis uued kavad nim. ainetes õpetamisse toonud. Nii osutus matemaatika kavas uudisena n. n. *funktsionaalne kohanemine* ja ajalooos — n. n. *kodukohastatud ajalugu*. Neis küsimusis peakisid õpetajad omi sisulisi ja meetoodilisi teadmisi võimalust mööda püüdma täiendada.

Õpetajatepäeva lõppsõna ütles õp. K. Neumann, mille järele lauldi hünni. Üldiselt jättis seekordne õpetajatepäev rahuldava mulje.

Harjumaa õpetajatepäev.

10-aastase kestvuse aktus.

Harjumaa õpetajatepäev oli 27. märtsil E. Ö. L. ruumes. Osavõtjaid oli umbes poolteistsada. Päevakorras — kõlblusõpetus, täienduskoolid ja vahaharidustöö.

Kõlblusõpetuse praktilist teostamist käsitles dir. H. Roos, näidates, et igapäevane koolielu annab rohkesti materjali kõlblusõpetusele. Õpilased ise otsivad vastuseid mõnelegi eluküsimusele, kui neid avalduda lastakse. Ja seda avaldumist ei maksa takistada, ka siis, kui see mõnikord riivab õpetajat ennast, sest arvamusi ei saa keelata, parem juba siis neid asjalikult valgustada.

Teiseks refereeris koolinõunik H. Summer ühepäeva täienduskoolidest. Harjumaa on kahes kohas sääraseid koolid sel aastal tegutsemas, Hageris ja Valtus, töötades 1 päev nädalas, õhtuti. Osavõtt on üsna rahuldav. Tutvustas säärase kooli kavaga ja töövõttega, nagu see esialgu mõeldud.

Mõlemale referaadile järgnesid elavad läbirääkimised. Vastastikusel mõttevahetuses püüti lahendada kõlblusõpetuse alal keerdküsimusi ja jagati üksteisega kogemusi. Ühepäeva täienduskoolide mõte leidis üldist poolehoidu; ühine arvamus oli, et nendes ei tule niipalju teadmuste hulga, kui selle süvenduse ja eluks kohandamise peale tähelepanu juhtida. Need koolid peavad tähtsal määral just kasvatama, maa rahvaülikoolide vaimus teutsedes.

Õpetaja osast seltskondlikus töös refereeris õp. T. Orgusaar. Referent oli korraldatud ankeedi materjalidega varustatud, seega andmed elust ja huvitavad. Kahju ainult, et ankeet ainult pooles arvus täitmist leidnud ja tungivalt oleks soovida, et ülejäänud pool ka kindlasti ära saadetaks. Siis saaks õige huvitava ülevaate õpetajaskonna suhtumisest seltsiellu Harjumaa. Nüüdki aga selgus, et ei saa õpetajaid süüdistada leiguses seltsitöös. Vähemalt see osa oli andunud hoogsalt tööle, isegi ülekuhjatult mõnes suhtes. Andmed avaldab referent loodetavasti hiljem kokkuvõttena.

Elav mõttevahetus ei tahtnud lõppeda, kuigi aeg juba õhtule lähenes. Tuli siis katkestada päeva töö, et jätkata koosviibimist N. M. K. Ü. ruumes, kus oli pidulik aktus Liidu 10.-a. kestvuse mälestamiseks.

Aktuse avas Liidu esimees hr. J. Rata-sepp, näidates üldjoontes Liidu ülesandeid ja mälestades lahkunud kaasvõitlejaid. Tervitusi ütlesid Haridusministeeriumi esindajana riigikoolivalitsuse dir. G. Ollik, E. Ö. Liidu esindajana H. Roos, Harju Maavalitsuse esindajana Kuris ja Depman, koolinõunikud j. t. Telegrafi teel oli tervitusi pea kõigilt õpetajate organisatsioonelt ja üksikult koolitegelasilt. Ülevaate Liidu tegevusest andis Liidu kroonik V. Uustalu. Aktuse pidulikkuse eest hoolitsesid N. M. K. Ü. sümfoonia orkester, solistid prl. U. Evert, H. Siimer ja G. Tomasberg, metsasarvel V. Uustalu. Aktus lõppes koosviibimisega ühises teelauas, kus elavas sõnavõtmises mälestati Liidu algupäevi, ja lõbusad päevakajastused vahelduva lauluga kestsid üle kesköö.

Üheski koolis ja avalikus raamatukogus ei tohi puududa Eesti Õpetajate Liidu hääd noorsoo raamatud.

NOORUSMAA JUTUKIRJASTIK.

Nr. 1.	<i>Ch. Dickens:</i> Kilk koldel	Hind 100 s.
Nr. 2.	<i>Jack London:</i> Põlev laev	„ 25 „
Nr. 3.	<i>K. Hänninen:</i> Jäämere kangelane	„ 100 „
Nr. 4.	<i>J. Parijõgi:</i> Laevapoisid päevilt	„ 100 „
Nr. 5.	<i>A. Conan Doyle:</i> Kuidas brigader tap- pis rebase	„ 25 „
Nr. 6.	<i>A. Conan Doyle:</i> Kuidas brigader pääs- tis sõjaväe	„ 25 „
Nr. 7.	<i>A. Conan Doyle:</i> Kuidas brigader val- dutas Saragossa	„ 25 „
Nr. 8.	<i>A. Conan Doyle:</i> Lugu üheksast preisi ratsaväelasest	„ 25 „
Nr. 9.	<i>A. Conan Doyle:</i> Brigaderi viimne seiklus	„ 25 „
Nr. 10.	<i>Anna Brigader:</i> Põialpoiss	„ 50 „
Nr. 11.	<i>Jack London:</i> Pagan Otoo	„ 25 „
Nr. 12.	<i>A. Chamisso:</i> Peeter Slemiil	„ 50 „
Nr. 13.	<i>Anni Swan:</i> Olli elukool	„ 150 „

NOORUSMAA EUROOPA KIRJASTIK.

Nr. 1.	<i>M. Laarman:</i> Tizian	Hind 25 s.
Nr. 2.	<i>M. Laarman:</i> Rembrandt	„ 25 „
Nr. 3.	<i>E. Martinson:</i> Beethoven	„ 50 „

Noorusmaa endisi aastakäike

on veel saada ja nende hind on (kerge köites):

1926. aastakäik	I pool	1 kr.
	II „	2 „
1927. aastakäik	I „	2 „
	II „	2 „
1928. aastakäik	2 kr. 50 s.

**Noorusmaa aastakäigud pakuvad rikka-
likku materjali kõlblusõpetuse tundideks.**

LADU: Tallinna, Rataskaevu 22. Telef. 14-63.