

KASVATUS

**KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA**

Nr. 8

15. AASTAKÄIK. — 1933.

Meie ainus pedagoogiline ajakiri

KASVATUS

jätkab ilmumist 1934. aastal.

Kaasandeks:

PEDAGOOGINE AASTARAAMAT

Akadeemilise Pedagoogika Seltsi toimetusel.

Tellimishind:

ühes kaasandega — aastas 4 krooni, ilma kaasandeta —
aastas Kr. 3.50. poolaastas Kr. 1.75.

Tellida saab igast postiasutisest.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 8

1933

15. aastakäik

SISU: Analüütilised voolud psühholoogias ja nende rakendamine pedagoogikas — *mag. A. Elango*. Õpilaste hindamine — *dir. A. Kuks*. (Maa)algkooli ülesanded õpilase kooli ning elutee nõuandes — *Alleksis Kallits*. Praegusaja koolilauluõpetuse põhiküsimustest ja nende tegelikust teostamisest — *V. Stukonen*. Mõnda ilulugemisest ja kõnekoorist algkoolis — *Karl Korsen*. Õpilaste kodusest kirjanduse lugemisest — *Ants Schmidt*. Kooliuuendusnurk: Õpilaste omakontrollist — *Joh. Käis*; Õpilaste kodusest lugemisest, selle kontrollimisest ja kasustamisest — *M. Sakk*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Prof. K. Ramul: Psühholoogia — *Andres Päril*; A. Elango: Lapsepõlv ja iseloom — *Andres Päril*; Mõtteid „Riigikaitse käsiraamatu“ ilmumise puhul — *E. Valdas*; O. Luts: Kuldsete lehtede all — *K. Mihkla*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt: Katkeid Rahvusvahelise Kasvatusbüroo nõukogu neljanda koosoleku tööst ja Rahvusvahelise Kasvatusbüroo tegevusest — *Joh. Kivvet*. Uusi raamatuid.

Analüütilised voolud psühholoogias ja nende rakendamine pedagoogikas.

Mag. A. Elango.

(Järg.)

Individaalpsühholoogia.

Individaalpsühholoogia ja psühhoanalüüs.

Individaalpsühholoogilise teooria looja dr. A. Adler on Viini närviarst nagu S. Freudki. Alul oli ta viimase andekamaid õpilasi. Olles oma meistrist 14 a. noorem, tutvus ta temaga kui üliõpilane eradotsendiga ja õppis tema kaudu ka psühhoanalüütilist teooriat tundma. 1907. a-l ilmunud teoses „*Studien über Minderwertigkeit von Organen*“ esineb ta aga juba iseseisva uurijana, kelle mõttekäik S. Freud'i omaga ainult osaliselt langeb ühte. Hilisemates teostes (neist on mõõduandvamad: *Über den nervösen Charakter*, 1912, *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, 1918 ja *Menschenkenntnis*, 1927) läheb ta veel enam eri rada.

Käesoleva sajandi esimesil aastail oli psühhoanalüüsil juba seevõrra poolehoidjaid, et tundus tarvet neid koondata ja isekeskis mõtteid vahetada.

Selleks kutsuti 1908. a-l üsna väikene ja intiimne rahvusvaheline psühhoanalüütikute kongress Salzburgi kokku. 1910. a-l järgnes sellele teine samaugune Nürnbergis. Viimasel otsustati m.s. asutada „*Rahvusvaheline Psühhoanalüütiline Ühing*“ ja moodustati otsukohe selle Berliini, Viini ja Zürich'i osakonnad. Ühingu üldiseks juhiks valiti šveitslane C. G. Jung (S. Freud'i vastu oli tekkinud mitmel pool opositsioon), kes ühtlasi juhtis ka Zürich'i osakonda; Berliini osakonda juhtis K. Abraham ja Viini osakonda A. Adler. Paari ligema aasta jooksul tekkisid osakonnad Münchenis (L. Seif), New York'is (A. Brill), Budapestis (S. Ferenczi) ja üld-ameerika osakond (J. Putnam).

Mainitud org-i loomises nägi osa poolehoidjaid juba algusest peale vaba ja alles otsiva liikumise surumist kindlatesse raamidesse. Eriti oli selle vastu A. Adler. Hoolimata sellest, et tema kätte usaldati Viini osakonna juhti-

mine, läks lõhe tema ja S. Freud'i vahel niivõrt suureks, et ta 1911. a-l oma mõtteosalistega asutas uue org-i, nn. „Vaba Psühhoanalüüsi Ühingu“. Hiljem katkestas ta kõik sidemed psühhoanalüüsiga ja andis oma teooriale nimeks „individuaalpsühholoogia“. Praegu teotseb kõrvuti psühhoanalüütilise ühingu „Rahvusvaheline Individuaalpsühholoogiline Ühing“ osakondadega paljudes maades.¹

Ehkki kumbki vool on loonud täiesti oma organisatsioonistiku ja mõlemad erinevad teineteisest seevõrra, et nad oma esialgsest ühisest lähtekohast enam palju teada ei taha, on nende vahel siiski seevõrra vaimusugulust, et neid võib vaadelda ja enamasti vaadeldaksegi ühise liikumise eri suundadena. Mõlemad näevad inimese hingeelus teadvusetult sihipüüdlikkuda maailmist protsessi, mõlemad püüavad seda redutseerida teatud vähestele põhitõukejõududele ja mõlemad ammutavad oma tunnetused mitte süstemaatilise vaatlusest ega täpsetest eksperimentidest, vaid enamvähem juhuliste käitumisviiside ja avaldiste tõlgendamisest, analüüsist.

Isiksuse ehitus ja dünaamika individuaalpsühholoogia järgi.

Psühhoanalüüs näeb igas isikus omaette tervikut, kelle areng soordub temas endas peituvate tungide ajal, enamvähem sõltumatult kaasinimesist. Individuaalpsühholoogia seevastu huvitub enam inimestevahelistest vahekordadest ja näeb neis peamisi inimarengut mõjustavaid tegureid. See oluline vahe vaatekohtades, aspektides annab kumalegi teooriale eri ilme.

Mõlemad püüavad inimisiksuse kujunemist seletada kahe põhijõu vahelise võitlusega, kusjuures teine neist põhijõududest jääb varju, etendab nagu mingi statisti osa, mispärast tavaliselt neid käsitletakse kui monistlikke, ainult üht põhijõudu rõhutavaid süsteeme. Psühhoanalüüsile, nagu eespool nägime, on sääraseks põhijõuks sugutung oma

mitmesuguste osatungidega. A. Adler on selle oma sotsiaalse aspekti kohaselt asendanud ühistundel (*Geimeinschaftsgefühl*) põhjeneva üldise sotsiaalse tungiga, milles sugutung on ainult üks osa (mõned sugutungi komponendid kuuluvat koguni endamaksmapanekutungi juurde). Individuaalpsühholoogilises teoorias too ühistunne peab leppima võrdlemisi kõrvalise osaga. Esikohal seisab seal endamaksmapaneku- ehk võimutung, milles pole raske ära tunda S. Freud'i „mina-tungi“, ainult teise aspekti all nähtuna.¹

Endamaksmapanekutung kasvab välja inimese ürgelisest alaväärsustundest. Alaväärsustunne saab alguse lapse mitmes suhtes ebaloomulikust situatsioonist. Kultuuri arenguga on lapse asend ja seisukord ühiskonnas muutunud, ta bioloogilise arengu käik aga jäänud samasuguseks, kui see oli rahva primitiivsel arenguastmel. Selle tagajärjeks on asjaolu, et kaasaegses ühiskonnas lapse sotsiaalne küpsmine ei pea sammu bioloogilisega. Rida funktsioone valmib ja saavutab täisküpsuse juba ajal, mil nad lapse elu ja endasäilituse seisukohalt veel mingit tähtsust ei evi. Praegusest kultuuri tasemest tingitud olukorras võiks 2—3-aastane laps veel väga hästi tulla toime ilma kõne- ja kõndimisoskuseta, ilma teatud harjumusteta puhtuse jms. alal. Primitiivses ühiskonnas vajab laps kõike seda palju varemini, kuna seal tal tuleb aegsasti hakata ise enda eest hoolitsema. Veel tänapäevalgi näeme, et madalamal kultuurilisel tasemel seisvas maakeskkonnas lapsed iseisisevuvad varem kui linnas ja hakkavad oma oskusi ja võimeid varem rakendama, kuigi veel mitte nii vara, kui see lapse bioloogilise küpsmise plaanis ette nähtud. „Noor lind lahkub pesast samal päeval, kui ta juba len-

¹ Individuaalpsühholoogilise teooria põhikontseptsioon on pärit ajast, mil S. Freud sugutungile alles mina-tungi vastu seadis. Hiljem veendus ta, et mina-tung on vaid osa sugutungist ja asendas selle surmatungiga. Vastavalt sellele võib ka nooremate individuaalpsühholoogide (näit. F. Birnbaum'i, F. Kunkel'i jt.) juures märgata kalduvust võimutungi mõistet ligindada surmatungi omale.

¹ Ametlik organ: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. S. Hirzel, Leipzig. Ilmub kord kuus.

nata võib, ja otsib ise endale toitu. Koerad ja kassid ei tarvitse mõne nädala pärast oma poegade eest enam hoolitseda. Ent inimlaps võib juba ammu käia, kõnelda, mõelda, kui teda ikka veel viivukski ei jäeta üksinda ja toidu ning juhtimise eest viimse peensuseni hoolitsevad vanemad. See kõik on võib-olla olulisimaid ja mõjuvamaid momente inimese soo-iseloomus!¹ Säärased ebaühtlase arengu tagajärjel tekib lapsel rida soove, mida ta veel mitte rahuldada ei saa. Ta kogeb, et karjumise peale kohaleruttavad täiskasvanud mõnikord ta soovid rahuldavad, mõnikord aga mitte. Mida suuremaks ta saab, seda enam tekib tal soove, ilma et nende rahuldamise võimalused samal määral suureneksid. See kutsub temas esile järjest suureneva abituse tunde. Varsti hakkab ta tähele panema, et täiskasvanud palju rohkem võivad, kui tema, laps. Isa-ema võivad tema arvates teha ja saavutada kõik, mis nad tahavad. Võrreldes nendega tunneb ta end pisima ja saamatuma olendina, päkapikkusena hiiglaste maal, kelle armust või armutusest oleneb ta saatus. Ta liigub ümbruses, kus kõik on kohandatud täiskasvanutega: laua kõrgus, kus peal on maitsevaid asju, ukse käeraud, elektri kontaktid, veekraanid, trepiastmed, toolid; selle tagajärjel tekib temas tunne, et ta on palju jõuetum kui teised. Samal ajal märkab ta aga, et need „suured“ tema eest hoolitsevad. Kui tal on kõht tühi ja ta karjub, siis tullakse ja antakse talle süüa, kui tal on külm, siis kaetakse ta vaibaga jne. Niiviisi tekib lapses sõltuvuse tunne. Need kolm — abituse, jõuetuse ja sõltuvuse tunne kokku moodustavadki lapse hingeelu põhitõiga, mida A. Adler nimetab alaväärsustundeks. (Gefühl der Minderwertigkeit). Säärane alaväärsustunne tekib individuaalpsühholoogide arvates paratamatult igas lapses.

Kuigi laps oma asendist veel mõistelisi järeldusi ei tee, võib kogu ta käitumisest märgata, kuidas ta selle all kannatab. Ta otsib oma alaväärsustundele

hüvitust, kompensatsiooni. Ta tahaks ka ise olla suur, võimas, lugupeetav, nagu need, kes ta eest hoolitsevad (esmajoones nagu ema ja isa). Niiviisi tekib endamaksmapanekutung, võimutahet (Geltungswille). Teiselt poolt kogeb ta aga, et terve rida inimesi tema eest hoolitseb, tema tarbeid rahuldab; ilma nendeta oleks ta elu täielikus hädaohus. Isegi oma võimutahet saab ta esialgu teostada otsekui nende armust. Niiviisi tekib lapses kõrvuti võimutahtega ühistunne, võiksime öelda armastus, mis teda seob nendega, kes tema eest hoolitsevad, esmajoones jällegi ema ja isaga. Nii seisame juba lapsekätki juures kahe inimese elus mõõduandva jõu tekkekohal: ilma kontaktita ümbrusega ja sellest johtuva ühistundeta saaks laps varsti otsa, ilma võimutaheta poleks aga mingit arengut.

Lapsel on enda maksmapanekuks tarvitada kolm teed. Valinud esimese tee — positiivse arengu, püüab laps nii ruttu kui võimalik areneda, suureks saada, et ikka enam ja enam võimu omandada, täiskasvanute sarnane olla. Tegevusi, mis täiskasvanuile meeldivad (kõndimine, kõnelemine jne.), harjutab laps just sellepärast nii hoolega, et enamana näida, lugupidamist pälvida. See püüdlikkus on iga loomuliku areneva lapse tunnuseks. Järeleaimamine on selle silmapaistvamaid osanähtusi. Soov suureks saada kujundab lapse kogu isiksusideaali, mille kohaselt orienteerub tema tegevus, arusaamine ja mõtlemine. Poisslaps oma püüdeis suureks ja mõjuvõimsaks saada võtab eeskujuks isa, kes ju tema silmis on nii tugev, peaaegu kõikvõimas, keda kõik kardavad ja austavad. Sel juhul ta püüab isa tegevust järele aimata, olgu selleks kas füüsiline töö, vaimline looming vms., tütarlastel taas on eeskujuks ema. Nii tulebki, et laste iseloom, kutsesooovid ja andekuski langeb suurel määral ühte vanemate omaga, mida perekonnastatistilised uurimused on püüdnud seletada päriivusega.

Teine tee on fantaasia ja mängu tee. Mida enam laps tegelikkuses on kõrvale surutud, seda „suurem

¹ E. Wexberg. Individualpsychologie. S. Hirzel, Leipzig, 1931, lk. 63.

mees“ on ta vabas mängus ja fantaasias. Siin omistab ta endale osi ja omadusi, mille suhtes ta tegelikkuses eriti aukartust ja kadedust tunneb: ta on kord prints või printsess, kuningas või kuninganna, ohvitser, kindral, auto- või rongijuht, laevakapten, õpetaja, isa, ema jne. Individuaalpsühholoogide arvates on mängus ja nn. ilmsiunelmais esikohal võimutahte rahuldamine; tegevusrõõm ja teatud toimluste etteharjutamine, mida tavaline mängupsühholoogia peab peamisiks mängutegureiks, käivad sellega vaid kaasas. Iga normaalne laps fantaseerib ja mängib teatud eas. Elust hirmutatud inimene, kes end muul teel ei julge maksa panna, jääb sesse eluvormi liiga kauaks peatuma ega saagi sellest mõnikord välja. Niipea kui ta tegelikkuses põrkab raskuste vastu, põgeneb ta ikka jälle siia „lapsepõlve paradisi“ tagasi.

Kolmandat teed võiksime nimetada fiktiivseks võimutaotluseks. Selle valinud, püüab laps end igasuguste väärvõtete ja „kriugastega“ maksa panna.

Missuguse tee keegi valib, oleneb tema võimutahte ja ühistunde tugevusest.

Mida tugevam on lapse alaväärsustunne, mida enam ta n.ö. elust ära on hirmutatud, seda tugevam, liialdatum on ta võimutahe. Normaalse alaväärsustunde puhul taotleb võimutahe kompensatsiooni.¹ Liiga pingutatud võimutahtega isikul on raske leida kaasinimeslikku kontakti teistega; tema võimutahe osutub ühistundest tugevamaks ja otsib rahuldust ka ühistundele vastukäivail, negatiivseil arenguteil, nn. „kriugastes“ (mille hulka kuulub ka neuroos). Samuti on olemas hädaoht valida negatiivne arengutee seal, kus ühistunne ühel või teisel põhjusel on liiga nõrk, nagu näit. vihatud, põlatud, oribunud ja muidu hooletusse

jäetud laste juures, kes pole tunda saanud õiget hoolitsust, mispärast neil ka ühistunne pole kujunenud kuigi tugevaks. Nad näevad teistes vaid vaenlasi, kelle vastu tuleb võidelda, valimata abinõusid.

Arengutee valik toimub alateadlikult ja soordub kõige esimesil eluaastail, esimeste elukogemuste mõjul. Juba valitud arenguteed muuta saab ainult lapse ühistunnet suurendades, temaga n.ö. armastusvahekorda luues, või alaväärsustunnet vähendades, kõrvaldades põhjused, mis seda esile kutsuvad ning last julgustades raskusi võitma, talle endasuku sisendades.

Säärast alateadvuses kujunevat arenguteed individuaalpsühholoogia nimetab elu juhtjooneks (Leitlinie). See määrab isiku kogu elustiili ja kajastub kõigis tema tegudes ja tegevumatajätmistes.

Alaväärsustunnet süvendavad tegurid.

Nagu juba mainitud kannatab iga laps paratamatult ürgelise alaväärsustunde all. Harilikult ei kujune see lapse arengule kardetavaks, vaid osutub koguni tarvilikuks tagantkihutajaks positiivse arengu suunas. Hädaohtlikuks kujuneb seisukord alles siis, kui sellele seltsib liiga nõrk ühistunne või erilised põhjused kruvivad lapse alaväärsustunde erakordselt kõrgele, nii et ta lootuse edule ja julguse edasi püüda kaotab. Sääraseist alaväärsustunnet süvendavaist tegureist A. Adler rõhutab iseäranis kolme: elundite alaväärsust, liiga hellitavat kasvatust ja lastepõlgust.

Elundite alaväärsus avaldub nende vähemas vastupanuvõimes haigustele ja ohtudele ning ühel või teisel kujul vähendatud jõudlusvõimes. Enamasti on ta pärilikult tingitud, nii et terved sugukonnad teatud elundite või elundsüsteemide haiguste all kannatavad, kusjuures need haigused võivad olla igal ühel isesugused. Mitte konkreetsed haigused ei ole, mis sel juhul vanemaitl päritakse, vaid kalduvus haigustele. Kui mõnes sugukonnas esineb näit. hingamiselundite alaväärsus, siis võib see ühe juures välja lüüa kopsupõletikuna, teisel kopsu-tuberku-

¹ Kompensatsiooni ja ülekompeensatsiooni mõiste leidis alul rakendamist ainult kehaliste omaduste suhtes, ent individuaalpsühholoogia laiendas selle ka vaimlistele. Ülekompeenseeritud defektid pole täiesti ületatud. Kui haava kinnikasvamisel tekib liigliha ja selle tagajärjel arm järele jääb, siis näib küll, nagu oleks haava koht vastupidavam kui muu keha, kuid tõeliselt on ta siiski õrnem, rebeneb kergemini jne.

loosina, kolmandal hingetoru katarrina, neljandal pleuriidina jne. Kui keegi on alaväärsete kuseeristuselunditega ja tema kehas hakkavad pesitsema tuberkuloosi pisilased, siis on karta kõigepealt neerude tuberkuloosi jne. Säärane alaväärsus võib esineda üksikute elundite, elundüsteemide, segmentide¹ ja kehapoolte kaupa. Kui lapsel mõni elundeist või elundüsteemidest on nõrk või koguni vigane, siis ta tunneb end kergesti teistest halvemana. Mõnikord õnnestub tal küll vastavat alaväärsust püsiva harjutamise ja edasipüüdmise abil tasa teha, kompenseerida, isegi ülekompanseerida (nagu näit. Demosthenesel oma pudikeelt või Byronil lombakat jalga), kuid hingeliselt jääb see ikka tema nõrgaks kohaks, Ahhillese kannaks. Tähelepanek, et paljud maalikunstnikud kannatavad lühinägelikkuse, muusikamehed nõrga kuulmise, sportlased nõrga kehaehituse all, on individuaalpsühholooge viinud arvamisele, et igasugune andekus polegi muud, kui hoolsa treeningu abil ülekompanseeritud alaväärsus. Elundite otsese alaväärsuse kõrval mõjuvad samas suunas ka omadused, mida isendast ei saa pidada alaväärsuseks, kuid mis praegu ühiskonnas valitsevate vaadete ja väljakujunenud meelsuse juures tunduvad sellistena, nagu väline inetus, erakordselt väike või suur kasv, vasakkäesus jms. Ei ole tähtis, ütlevad individuaalpsühholoogid, kas teatud omadus on bioloogiliselt vähem väärtuslik või mitte, peaasi, et isik teda sellisena tunneb. Kui mõni uulitsapoiss tänaval teeb, nagu tõmbaks ta meile kriidiga risti selja peale ja meil võimalik pole seda ära pühkida, siis tunneme end täpselt sama piinlikus seisukorras, kui oleks meile tõepoolest risti seljale tehtud. Nii kannatavad vasakkäelised, erakordsed suure- ja väikesekasvulised, inetud jms. inimesed eriti tugeva alaväärsustunde all, mis

mõjustab nende iseloomu kujunemist.¹ Kehaehituse mõju iseloomule on seda suurem, et ta end alatasa tunda annab ja temast võimalik pole vabaneda.

Hellitava kasvatuse ja lapsepõlgu se võiksime viia ühise pealkirja alla: kasvatusvead. See on peatükk, millele individuaalpsühholoogia on omistanud erilist tähelepanu ja sellega äratanud pedagoogiliste ringkondade huvi. Laste liigse hellitamisega patustavad peamiselt emad. Nad on ise omal nahal omaaegse valju kasvatuse ja elu raskusi tunda saanud ja tahaksid nüüd omi lapsi igal juhul nende eest hoida. Hellitatud laps tunneb end kodus perekonna keskpunktina, kelle ümber kõik keerleb ja kelle kõik tujud täidetakse. Kui ta hiljem erapooletusse ellu astub, kus igaüks enam-vähem ise enda eest hoolitsema peab, siis satub ta raskustesse, elu tundub talle liiga raskena. Säärased „memmepojad“ paistavad juba koolis oma saamatusega ja abitusega silma, veel enam aga pärastises elus. Rõhutades endi iseseisvusetust ja abitust püüavad nad teisi enda nõrkuste teenistusse sundida. Nad astuvad ellu lootusega kõike sama kergelt saavutada kui lastetoas, ja kaotavad tasakaalu, kui elu neilt enda kokkuvõtmist nõuab. Nad suhtuvad ellu nii, nagu oleksid nad liiga head ja peened selle maailma jaoks, printsid ja printsessid, kellel endastmõistetavalt kõik eesõigused. Tuleb elu neile vastu, siis võib kõik minna hästi, satuvad nad aga olukorda, kus raskusi võita tuleb, siis varisevad nad kokku.² Et säärase jõuetu ellusuhtumise tekkimist vältida, nõuavad individuaalpsühholoogid, et lapsel juba maast-madalast lastaks oma jõudu proovida ja harjutada. Rõõm väikestest saavutistest tiivustab teda edasi püüdma. Armastusega üleküllastatud triiphoneõhkkonna asemel peab kodudes valitsema asjalik, sõbralik, õiglane ja kaasinimelik tööõhkkond.

¹ Mõned uurijad arvavad võivat inimese keha jagada selgroo lülide järele segmentideks, nagu need usside ja madalamate loomade juures ilmselt silma paistavad. Teatud segmendi alaväärsuse korral on kõik selles tsoonis asuvad elundid hädaohus.

¹ Sellel põhineb nähtavasti ka rahva arvamine, mis väikesekasvulisi, punajuukselisi, küürakaid, lombakaid jt. kehaliste iseärasustega isikuid peab eriti pahaloomulisteks ja tige dateks. Huvitav, et vangide ja roimarite hulgas on väga suur protsent vasakkäelisi.

² E. Weaxberg. Individualpsychologie, lk. 205.

Mitte vähem halvasti mõjub laste põlgamine, vihkamine, nagu see mõnikord esineb kehvemates rahvakihtides, iseäranis aga poolikutes ja lagununud perekondades, kus laps on otsekui risuks jalus ega kuule ainustki sõbralikku sõna. Teistest kasvatusvigadest taunivad individuaalpsühholoogid veel lapsele ülejõukäivate nõudmiste asetamist, olgu auahnusest, olgu lapse kandejõu mittetundmisest (selle all kannatavad iseäranis nn. „imelapsed“), alati enda üleoleku rõhutamist ja enda eeskujuks seadmist, millega distantse lapse ja täiskasvanu vahel üleliia alla kriiputatakse (autoriteedipedagoogika) jne.

Peale elundite alaväärsuse ja kasvatustvigade rõhutavad individuaalpsühholoogid veel muidki lapse alaväärsustunnet üleskrvivaid tegureid. Nende ringkonnast on väga veenvalt juhitud tähelepanu ainulapse ebasoodsale seisukorrale perekonnas. Ta ei saa end kellegi teisega, peale täiskasvanute, võrrelda: kõik on temast üle ega pole kedagi, kellest tema üle oleks. Umbes samasuguses seisukorras on kõige noorem laps, iseäranis veel siis, kui ta vanusevahe eelmistega on suur. Ainukesed ja noorimad lapsed on eriti hellitamise hädaohus. Kuna ühiskonna senine korraldus ja avalik arvamine naisi peab meestest teatud määral vähemväärtuslikeks ning paljud perekonnad endile tahavad meelsamini poiss- kui tütarlapsi, arvavad individuaalpsühholoogid tütarlaste alaväärsustunde olevat suurema, millega olevat seletatav just nende juures elujulguse puudus ja kõrvalteede tarvitamine endamaksmapanekuks.

Ka liiga kehv ja liiga jõukas majanduslik keskkond on individuaalpsühholoogide arvates lapse arengule ebasoodus. Liiga kehvast keskkonnast kasvav laps tunneb end nurka surutuna, ta on arenguvõimaluste, riietuse, mänguasjade ja palju muu suhtes teistest lastest taga ning, kannatades teiste üleoleku all, võib kaotada elujulguse. Küluses elav laps aga võõrdub tööst ja jõupingutustest ning harjub alalise üleoleku ning kõigi enda soovide rahuldamisega, satub raskustesse, kui ta peab ise enda elus teed rajama, võimistega

end maksma panema. Töölisringkondade kalduvus madalatesse lõbudesse või organiseeritud töölistkonna klassiteadvuses individuaalpsühholoogia näeb reaktsiooni ta muidu liiga mahasurutud seisukorrale, majandusliku ülakihi konservatiivsuses aga hirmu oma eesõigusi kaotada ja sunnitud olla omal jõul elus läbi lööma.

Negatiivse arengutee „kriukad“.

Eespool vaadeldud põhjusil erakordselt suureks paisutatud alaväärsustundega laps kaotab lootuse end positiivsel arengujoonel kooskõlas ühistundega maksma panna. Ta kaotab endasse usu, muutub araks. Ta loodab igasugu võitlusvahendite ja „kriugastega“ kergemini sihile jõuda. Üsna väikesed lapsed, kellel ühistunne alles välja kujunemata, tarvitavad peaaegu ainuüksi sääraseid vahendeid: kisa, nuttu, jonni. Vahel näib nagu viiksidki need abinõud tõesti sihile, ent see edu on vaid petlik; tõepoolest satutakse negatiivsel arengujoonel edasi minnes ikka enam konflikti ühistundega ja olukorda, kust pole teist pääseteed kui põgenemine vaimuhälgusse, neuroosi.

Milliseid „kriukaid“ keegi kunagi kord tarvitab, oleneb osalt alaväärsustunnet kõrgelekrüvinud põhjustest, osalt elust hirmumise astmest. Neid „kriukaid“ endid on loendamatu hulk. Võime nad jagada kahte liiki: laste pahed (või ebavõõrused, *Kinderefehler*) ja neurootilised haigused. On raske öelda, kus lõpevad esimesed ja algavad teised; õieti pole laste pahedki muud, kui neuroos algastmel, selle esialgsed nõrgad avaldused. Nende tekkimist on kergem jälgida, sest lapse senine elutee on lühem ja lihtsem. Enamasti on laste pahed alateadvuses selleks loodud kunstvõtted, et enesetunnet ülal hoida või, kui see maha surutud, siis jalule aidata. Nii mõnigi muidu korralik laps muutub raskestikasvatatavaks, kui talle sünnib vend-õde, kes tema ainuvalitsevat positsiooni perekonnas ähvardab kõigutada, või kui ta kaotab ema, isa või satub muidu raskustesse. Laps kogeb õige pea, et mida enam ta karjub, mida hädisem ja väetim ta on, seda enam täis-

kasvanud temaga tegelevad, seda enam valitseb nende üle (väsinud laps, kes positiivse teotsemisega enam ei jõua tähelepanu köita, kasustab selleks jonn ja sõnakuulmatust). Siin on põhimõtteks (muidugi alateadlikuks): nõrkuse kaudu valitseda. Õnnestub lapsel end sel teel tõesti maksma panna, siis on värvad sellise elujoone jätkamiseks ka edaspidi lahti, kuni see ta viib tõsisesse konflikti ümbrusega.

Üheks levinenumaks ja süütumaks laste paheks on hirm. On võimalik, et seda mõnikord põhjustavad üksikud juhulised ehmumised, üldiselt aga näevad individuaalpsühholoogid selles üht „kriukaist“, millega laps oma abitust alla kriipsutab, et täiskasvanuid enam enda külge köita. Seda tõendab m. s. asjaolu, et just hellitatud lapsed enim kardavad. Paljud neist ei julge isegi koolieas veel üksi pimedasse tuppa jääda, kuigi nad väga hästi teavad, et neid seal mingi objektiivne hädaoht ei ähvarda. Sama sihhipüüdluse teenistuses on voodiniisutamine, päkaimemine, küüntenärimine jne. Esimest kalduvad kasustama iseäranis need lapsed, kelle kuseeristuselundite süsteem on mõnes suhtes alaväärne. Pikapeale muutuvad need nähtused harjumuspärasteks, püsides edasi ka siis, kui neil enam tarvis pole esialgset ülesannet — vanemaid endaga tegelema sundida — täita. Kogelemine on juba sügavama julgusepuuduse avaldus, käies mõnikord kaasas kõnelemiselundite alaväärsusega. Et kogelemine pole otsene orgaaniline rike, nagu paljud ekslikult arvavad, tõendab tööik, et üksi iseendaga kõneldes harilikult ei kogeleta, küll aga hakkavad paljud, kes muidu vabalt kõnelevad, kogeleva, kui nad ehmuvad või muidu kartma löövad, s.t. nende alaväärsustunne neile meenub.

Seni loendatud pahed võivad osaliselt olla tingitud muistki põhjustist, kui elust hirmumine. Täiesti viimasest olevad individuaalpsühholoogide arvates aga sellised pahed kui laiskus, valelikkus, jonn ja isegi rumalus. Laps on nende arvates laisk kas sellepärast, et kasvatajaid kiusata, või

ta ei usalda üritada ühtki tööd, valelik sellepärast, et ta ei julge öelda tõtt („harva kuulduv kaevatavat valelikkude laste üle, kelle palgeil ei põleks kõva käe jälgi“, ütleb Gina Kaus), või asudes kasvatajatega võitlusseisukorras, püüab neid meelega petta, jonnakas sellepärast, et ta teisel teel oma tahet läbi viia ei saa (seda peab ta aga saama, sest hellitatud lapsena on ta sellega harjunud). Rumalus johtuvat sellest, et laps on juba ette veendunud oma andevaesuses (milles suurel määral süüdi senine vahetegemine andekate ja andevaeste vahel) ega usaldagi enam edasi püüda; pealegi näeb ta, et rumalanagi võib olla tähelepanu keskpunktis, teisi endaga tegelema sundida. Selle mõttekäigu seisukohalt ei üllata meid, et ka nn. „paipoisi“ (*Muster-kind*) käitumist tõlgitsetakse „kriukana“. Paipoisi tüüp on autoriteedipedagoogika saadus. Kui vanemad ja kasvatajad alati rõhutavad oma üleolekut ja endid eeskujuks seavad, siis püüab laps võimalikult ruttu nende taoliseks saada, ent mitte orgaanilise arengu teel, vaid nende eriti rõhutatud voorusi mehaaniliselt kopeerides. Paipoisi tüüp on eriti sagedane esimeste laste juures, kes vanemate autoriteedile silmakirjalikult alluvad selleks, et endast nooremate üle valitseda, nooremate suhtes otsekui vanemate liitlasena ja asendajana esineda. Kui koolis valitseb autoriteedipedagoogika vaim, siis püüab paipoiss oma kodust situatsiooni säilitada sealgi, käies teiste peale kaebamas ja püüdes kõigiti olla eeskujuks. Paipoisist, kes lapsena saavutisi taotleb mitte nende endi pärast, vaid et vanemaile ja õpetajatele meeldida, kujuneb küpseks saades tavalisest truualamlik ametnikutüüp, kes valmis on ülemuselt isegi ülekohtu taluma, et seda endast alamaile kuhjaga kätte tasuda. Ka koduses elus etendab ta harilikult türanni osa.¹

Need ja veel palju teisi laste pahesid aitavad elust hirmutatud lapsel küll oma enesetunnet ülal hoida, kuid ena-

¹ Et paipoisi tüüp mingi ideaal pole, ehkki paljud õpetajad teda selleks peavad, rõhutas juba St. Hall paarikümne aasta eest ja tema mõjul ka mitmed Euroopa pedagoogid (näit. Fr. W. Foerster).

masti vaid senikaua, kui elatakse kodu või kooli varju all. Erapooletu elu ei tunnusta „kriukaid“ (kui siiski, siis ainult korrupsiooni aegadel), vaid nõuab positiivseid jõudlusi. Esimeste abil end ülesupitanul on väga raske tagasi langeda sellele astmele, kuhu ta oma tegelikkude võimete kohaselt kuulaks, ja et seda vältida, ta enamasti eelistab n.ö. põgeneda haigusse, neuroosi. Haigus on teiste ja ta enda silmis vabanduseks, et ta enam endisel tasemel püsida ei saa; pealegi on neurootilised haigused säärast laadi, et võimaldavad haigel fantaasias endist, ja veel suurematki, osa edasi mängida. Kus konfliktis reaalsusega sisemine ebakindlus, egotsentriline orientatsioon ja ülepingustatud auahnus alla jäävad, seal järgneb neile elust hirmumine, milline kasustab neuroosi, et katta tagasi-tõmbumist, päästa prestiiži ja endisest kursist kinni pidada.¹ Sellelt seisukohalt püüab individuaalpsühholoogia seletada neurasteenia, kinnisideede ja isegi psühhoside² (tagakiusamismaania, suurusehullustuse jne.) tekkimist. Suurt osa neurootiliste ja psühhootiliste haigestumiste tekkimisel etendab tõenäoselt ka närvikava alaväärsus.

Individuaalpsühholoogia töömeetodid ja ravi.

Tutvunud individuaalpsühholoogide põhiväidetega, tekib otsekohe küsimus: kust nad seda kõike teavad? Ükski laps pole võimeline aru andma, kas ja mil määral ta alaväärsustunde all kannatab või kuidas ta sellest vabaneda loodab. Kuna kogu too „dialektika“ toimub alateadvuses, ei tea ka täiskasvanugi ise sellest midagi. Ainuke, mis me lapse kohta reaalselt teame, on see, kuidas ta käitub. Seda vaadeldes ja analüüsides arvabki individuaalpsühholoogia oma tunnetused ammutada võivat. Ta lähtub põhioletusest, et inimesiksus on orgaaniline tervik, kelle kõik osad ja eluavaldused seisavad ürgelise sihipüüdluse teenistuses. Ükski liigutus

ega väljendus pole juhuslik, kõiges kajastub inimese elujuhtjoon (psühhonanalüütikute arvates alateadvus). Tarvis vaid osata seda näha ja tõlgitseda. Kõnes väljendub vaid väike osa sellest, mis inimest sisemiselt tõeliselt liigutab. Keel ja mõtlemine ei ole neile sisemistele elamustele mitte küllalt vastavad väljendusvormid. Küll võime aga inimese kogu käitumisest nii mõndagi tema sisemiste tõukejõudude, seisukohavõtude ja taotlussihtide kohta välja lugeda. Kuidas keegi uksest sisse astub, toolile istub, tervitamisel kätt annab, kas ja millist miimikat ja žeste ta tarvitab teistega läbi käies — kõiges selles peegeldub tema sisemine „mina“. Kes seda väljenduste keelt oskab, see ei vajagi nii palju sõnu, et inimest mõista — sõnadega võib valetada, kogu oma käitumisega aga mitte kunagi. Toome mõned näited säärasest individuaalpsühholoogilisest tõlgitsemiskunstist tavaliste harjumuste alalt. Kes silmad sageli hoiab pilukil, see läheb ka elust poolkinnisilmi läbi: ta ei taha ega julge näha elu tervikuna. Kui keegi ühisel jalutuskäigul teistest läheb harjumuspäraselt sammu ette või jääb taha või tõukab teise kõrvale, siis tõendab ta sellega, et tal raske on ühisel eluteel olla heaks kaaslasel: ta laseb partneril end järele lohistada või tahab seda ise teha partneriga või tõrjub viimase sootuks kõrvale. On inimesi, kes igale poole hiljaks jäävad või liiga vara tulevad. Kas nad ise seda mingi argumendiga õigustada püüavad, pole oluline. Esimesed väljendavad sellega oma üleolekut teistest ja hoolimatust nende vastu, teised ei tunne end kindlana ja tahavad, et teised end nende ees vabandaksid, end sellega otsekui alandaksid ja nende mõjuvõimu alla annaksid. Kes tervitamisel käe ulatab loiult ja seda pigistada laseb, see väljendab hirmu südamlikuma käeandmisega ennast alandada, kes aga liiga energiliselt haarab teise käe ja kisub enda poole, see on „hingedepüüdja“, kes kõiki tahaks saada oma mõju alla. Sama on maksev daamide kohta, kes igauht tervitavad, nagu oleks ta temasse armunud — see on parim tee teist endasse armuma avatella.

¹ E. Weisberg. Individualpsychologie, lk. 212.

² Psühhoside all on mõeldud sääraseid hullumeelsuse nähtusi, kus haige ise enam arugi ei saa, et ta haige on ja oma haiglasi kujutlusi peab reaalsuseks.

Suurt rõhku paneb individuaalpsühholoogiline tõlgitsuskunst miimikale ja žestikulatsioonile. Isikud, kes alles maksvusele püüavad, kalduvad enam žestikuleerima ja miimikat tarvitama, et oma sisemiste elamuste tugevust alla kriipsutada ja vastavalt tähelepanu äratada. Kindlustatud positsiooniga isikud, nagu aadlikud, vaimulikud, kõrgemad ohvitserid jt. püüavad aga just külma rahuga oma auväarsust ja üleolekut toonitada: nemad ei tarvitse enam kellegi tähelepanu äratada — neid nähakse ja kuulatakse niikuinii. Kuna inimese näojooned pole muud, kui sagedasti korduvate miimiliste liigutuste jäljed, siis võimaldavad ka need psühholoogilist interpretatsiooni. Kellel kombeks on sageli ja harjumuspäraselt naeratella, palub teistelt sellega leebemat, lahkemat suhtumist, ta teeb neile ette näo, mida ta tahab, et temale tehtaks (ja mitte tagajärjetult, kui meenutada sugestiivsust, millega teise miimika meid mõjustab). Asendis, mille keegi võtab magades, kajastub ta üldine elustiil. Arg kisub vaiba üle pea, tõmbub kägarasse kokku, julge sirutab end täiesti välja ja paneb käedki rinnale (à la Napoleon), end elus märtrina tundev ajab käed laiali, otsekui Kristus ristil jne.

Ka käekirja analüüsi tarvitab individuaalpsühholoogia tunnetusallikana, kuid mingit oma süsteemi pole ta sel alal loonud. Eksitoimingu te analüüsis jälgendab ta üldiselt psühhoanalüüsi, samuti unelmate analüüsi alal. Meeleelundite tegevuse äralangemisega astuvad unelmaist inimese tsentraalsed tendentsid selgelt esile. Siin lahendab inimene samu ülesandeid ja probleeme, mille ees ta seisab igapäevases elus, kuid reljeefsemalt, teravamate äärjoontega. Sellepärast on unelmaist kergem kui argielust inimese elujuhtjoont välja lugeda.

Mil määral inimene elust hirmunud on, selgub kõige paremini tema suhtumisest elu põhiülesannetesse. Neid eritleb A. Adler 3: töö, vahekord kaasinimestega ja seksuaalne armastus. Mida suurem on kellegi alaväärsustunne ja sellest johtuv hirm elu ees, seda raskem on tal nende

ülesannetega toime tulla. Tööpõlgus, hulkurlus, kontaktipuudus kaasinimestega, roimarlus, sugujõuetus, seksuaalsed perversioonid — need on kõik ühel ja samal arengujoonel asuvad nähtused, mille lõpppunktiks on neuroos ja vabasurm.

Nagu näeme, on individuaalpsühholoogia tunnetusallikad veelgi kasinamad ja nende kasustamismeetodid vähem välja kujunenud kui psühhoanalüüsi omad. Kogu tema suurejooneline kontseptsioon isiksuse ja ühiskonna ehitusest ja dünaamikast on järelkult vaid mõistuslik konstruktsioon ilma reaalse ja veenva tõestusmaterjalita.

Individuaalpsühholoogilises ravis on esiplaanil julgustamine, elusu suurendamine. Seda tarvitatakse niihästi laste pahede kõrvaldamisel kui ka neurootikute ja psühhootikute ravimisel. Peamine tegur sel alal on arsti (resp. kasvataja) isiklik julgustav suhtumine haigesse. Enda autoriteedi rõhutamisest tuleb täiesti hoiduda, küll aga alati esile tõsta ravitava võimeid ja tema positiivseid omadusi. Kui on läinud korda seada jalule kaasinimeslik vahekord haige ja arsti vahel, siis tuleb seda hiljem laiendada ka teistele isikutele ja tööle. Kui haige korra on tagasi juhitud positiivse arengu teele, siis annavad reaalsed edusammud, mis ta elus teeb, iseendast juba talle uut jõudu juurde.

Individuaalpsühholoogia ja kasvatus.

Psühhoanalüüs on esmajoonel ravigismenetlus. Vastavalt sellele on ta jäänud peajasjalikult arstide harrastusalaks. Pedagoogikas ta seni on leidnud kasutamist eeskätt raskestikasvatatavate laste ravimisel. Ehkki ka individuaalpsühholoogia oma olemasolu eest võlgneb tänu närviarstide ostinguile neurootiliste haiguste arstimise alal, on ta viinud siiski järjest enam äratundmisele, et peatahtsuse sel alal evib profülaktiline, vältiv tegevus — kasvatus. Seetõttu on individuaalpsühholoogia enam kui ükski teine kaasaegne psühholoogiline teooria mõjustanud pedagoogikat ja muutunud peaaegu täiesti pedagoogika harudistsipliiniks.

Kõigepealt olgu tähelepanu juhitud peaaegu piiritule pedagoogilisele optimismile, mida individuaalpsühholoogia esindab. Sellal, kui loodusteadusliku psühholoogia järele orienteerunud pedagoogika paljude raskuste ees käed nõutult rüppe laskis, tunnistades need raskused pärivuslikult tingituks, eitab individuaalpsühholoogia pärivuse mõju vaimlistele omadustele peaaegu täiesti, välja arvatud pärivuslikult alaväärtuslike elundite mõju inimese eluplaani. Andekus, kutsesoovid, lemmikharrastused, raskestikasvatatavuse nähtused — need on kõik ümbruse mõjul kujuneva eluplaani osad, mille esilekutsumine või vältimine on (ainagi teoreetiliselt) kasvataja kätes.

Kuna inimese eluplaan hakkab kujunema juba esimesis eluaastais, omistab individuaalpsühholoogia suurt tähelepanu väikelaste kodusele kasvatussele. Koos psühoanalüüsi ja Montessori-liikumisega on ta sel alal kutsunud esile enneolematu elevuse ja omandanud pööretsünnitava tähtsuse.

Suured teened on individuaalpsühholoogial ka raskestikasvatatavuse põhjuste selgitamisel. Ta näitab lapsi, keda seni peeti täiesti lootusetult rikutuiks, sootu uues valguses ja juhatab teed nende parandamisele. Kogu see elevus ja rohkearvuline literatuur, mis viimasel ajal raskestikasvatatavuse probleemi ümber on tekkinud, on otsemas või kaudsemas seoses individuaalpsühholoogiaga.¹

Kuna individuaalpsühholoogia arvates raskestikasvatatavuse peamiseks põhjuseks on kasvatusvead, siis on ta ka need võtnud ligemale vaatlusele, leides, et mõned sellisedki võtted, mida seni peeti täiesti laidetatuiks ja lubatuiks, tuleb arvata kasvatuslikeks väärvõtteiks (näit. hellitamine, autoriteedi rõhutamine jne.). Kasvatusviigade vältimiseks on individuaalpsühholoogide poolt arendatud suurejoonelist propagandat ja mitmel pool (E. Laste-

sõprade Ühingu algatusel ka Tallinnas) ellu kutsutud kasvatusnõuandlad, kus emadele ja kutselisele kasvatajaile antakse juhatust laste kohtlemisel, eriti raskestikasvatatavuse juhtudel.

Individuaalpsühholoogia poolt esindatavat pedagoogilist vaimu võiksime võtta kokku järgmistesse teesidesse:¹

1. Ära kunagi rõhuta lapsele vahet tema ja täiskasvanute vahel. Lase tal varakult täiskasvanute töist jõudumööda osa võtta. Kasvata ta iseseisvusele ja ise enda eest hoolitsemisele.

2. Ole ettevaatlik kehaliselt alaväärtuslike laste kohtlemisel. Miski ärge meenutagu neile nende puudusi, kuid hoidu tagu hellitamast haigeid.

3. Püüa vältida halva keskonna mõju iseendasse ja lapsesse.

4. Ole õiglane ka tütarlaste vastu. Püüa võimalikult nivelleerida sugudevahelisi diferentse.

5. Ära tekita laste vahel armukadedust. Suhtu kõigile võrdse armastusega, asjalikkuse ja erapooletusega.

6. Püüa last alati mõista, ent hoidu täitmast tema tujusid. Kasvatus olgu järjekindel: mida isa keelab, seda ärge ema lubagu. Ära nõua lapselt üle jõu käivat. Raskuste puhul mõju julgustamise, mitte noomimise ega tõrelemisega.

Individuaalpsühholoogia kriitika.

Kõik, mis varem oli öeldud arvustavat psühoanalüüsi kohta, peab suurel määral paika ka individuaalpsühholoogia suhtes. Ka viimane on dogmaatiline teooria, millesse on kerge uskuda, ent mida raske tõestada. Mõisted, millega ta opereerib, on ebamäärased. Eriti problemaatilisena tundub teooria ürgelisest paratamatust alaväärsustundest ja võimutahtest selle pealeehitisena. Võimutahe on kahtlemata väga suure tähtsusega tegur inimese elus (seda on tunnetatud juba ammu enne Adler'i), tema üldistamine ja tuletat-

¹ Parim kokkuvõte: E. Waxberg. Sorgenkinder. S. Hirzel, Leipzig, 1931. Eestis 1932. a-l E. Lastesõprade Ühingu väljaandel ilmuma hakanud seeria „Raskelt kasvatatavad lapsed“ (seni ilmunud 2 vihku) on täiesti individuaalpsühholoogilise orientatsiooniga.

¹ Ligemalt selle kohta vt.: Handbuch der Individualpsychologie I. J. Bergmann, München 1926, lk. 204 jj.

mine alaväärsustundest näib aga väga kunstlikuna. Individuaalpsühholoogide arvates juba aastasel lapselgi peaks olema oma „eluplaan“ (muidugi alateadlik). Seniste lapsepsühholoogiliste uurimuste seisukohalt on aga väga vähe tõenäolik, et nii noor laps vahekorda asjade ja kaasinimestega säärase üksikasjadeni võiks läbi elada, kui eeldab alaväärsustunde tekkimine. Ka elundite alaväärsus, peamisi tegureid alaväärsustunde tekkimisel, ei avaldu igakord nii noores eas. Mõistatuslikuna tundub ka võimutahte ja ühistunde tekkimine ühest ja samast alaväärsustundest: kui laps end täiskasvanute maailmas nii väärütuna tunneb, kuidas saab tal siis tekkida ühistunne sellega?

Panoseksualismist, mis psühhooanalüüsile toonud palju vastaseid, on individuaalpsühholoogia püüdnud hoiduda, mõnikord vist liigagi kramplikult, kuid selle asemele on asetatud võimutung, nii et süsteem jääb ikka enamvähem monistlikuks. Monistlikud tendentsid kõigil aladel on inimliku mõtlemise mugavuse seisukohalt küll arusaadavad, ent nad jäävad alati pinnapealseiks ja suudavad vaid suure vägivaldaga tegekkuse mitmekesisust oma teooria raamidesse painutada. Eriti tuleb seda tähendada hingeelu alal.

Individuaalpsühholoogia kõige originaalsemaks ja parimini läbitöötatud peatükiks on kahtlemata õpetus elundite alaväärsusest ja selle mõjust hingeellu. Siit on laenatud muudki individuaalpsühholoogia põhimõisted ja ta põhiskeem: alaväärsus — kompensatsioon — ülekompenatsioon, millele hingeelu poolel vastab: alaväärsustunne — võimutahe — ülepingustatud võimutahe („kriukad“). Samuti tuleb pidada individuaalpsühholoogia teeneks isiksuse orgaanilise ühtsuse ja sihipüüdlikkuse ilmekat rõhutamist. Ses suhtes on tal palju ühist W. Stern'i personalistliku psühholoogiaga. Samuti on ta väga viljakalt kasustanud sotsiaalset aspekti inimese hingeelu põhiseaduste eritlemisel; ta on veenvalt näidanud, kui suurt osa etendavad inimese käitumises ja tema eluplaani tekkimisel kaasinimesed ja esemelik keskkond.

Töömeetodid on individuaalpsühho-

loogia laenanud suuremalt jaolt psühhooanalüüsilt. Seda imelikumana tundub, et nende abil on jõutud siiski hoopis teissuguste tulemustele. Viimast asjaolu tuleb seletada vaatekohtade erinevusega. Psühhooanalüüs ja individuaalpsühholoogia on otsekui kaks tunnelikaevurit, kes on alustanud kaevamist teine teisel pool mäge, kuid ilma kokkulepitud plaanita, nii et nad kogu aeg kaevavad teineteisest mööda. Katseline psühholoogia aga kaevab hoopis ise suunas. Kas ja millal niiviisi kohutakse, on võimatu ennustada.

Kokkuvõte.

Kokku võttes võiksime individuaalpsühholoogia ja pedagoogika vahekorra kohta öelda:

I. Individuaalpsühholoogia teoreetilised alused on sama nõrgad kui psühhooanalüüsi omad. Meetodid, mida ta tarvitab, ei saa anda üldveenvaid tunnetusi.

II. Tegelikult kasvatustöö seisukohalt on individuaalpsühholoogia väga viljakas, viljakam kui psühhooanalüüs. Ta peateeneteks sel alal on: a) pedagoogilise optimismi rõhutamine, b) eelkooliealiste laste kasvatus tähtsuse allakriipsutamise ja sel alal uute teede rajamine, c) raskestikasvatavuse nähtuste valgustamine uult seisukohalt, d) energiline võitlus kasvatusvigade vastu, kasvatusnõuandlate ellukutsumine jne.

C. G. Jung'i suund.

Psühhooanalüüsi ja individuaalpsühholoogia sünteesikatsed.

Kolmandat suunda psühhooanalüüsis esindab dr. C. G. Jung ja tema koolkond. Juba noore arstina Burghölzli vaimuhaiguste kliinikus Zürichi lähedal tutvus ta oma psühhooanalüüsi-sõbraliku šefi prof. K. Bleuler'i juhtimisel S. Freud'i õpetusega, mida mainitud haiglas ravimismeetodina rakendati. S. Freud'i sõbra ja mõtteosalisena etendas ta kümme aastat psühhooanalüütilises liikumises silmapaistvat osa, ent mida enam ta asjasse süvenes, seda enam läks ta tee S. Freud'i omast

lahku, kuni psühhoanalüütikute kongressil Münchenis 1913. a-l nende vahel leidis aset avalik lõhe.

Alul oli C. G. Jung'i tähelepanu pöördud küsimusele, kuidas luua sidet eksperimentaalse psühholoogia ja psühhoanalüüsi vahel. Tema teeneks sel alal on eriti assotsiatsioonimeetodi rakendamise psühhoanalüüsi teenistusse.¹ Hiljem asus ta ehitama silda psühhoanalüütilise ja individuaalpsühholoogilise teooria vahel.

C. G. Jung möönab, et niihästi S. Freud'i kui ka A. Adler'i teooriad on üldjoontes paikapidavad, ent kumbki ainult omalt seisukohalt. Üht ja sama nähtust võib sama veenvalt seletada niihästi S. Freud'i kui ka A. Adler'i teooria järgi, ehkki mõlemad teooriad lähevad teineteisest peaaegu diametraalselt lahku. See tuleb sellest, et kumbki vaatleb küsimust eri seisukohast, eri aspekti all. Reaalses elus on mõlemad aspektid ühendatud: iga inimene evib niihästi sugutungigi kui ka võimutungigi ja iga hingeline protsess inimeses on mõjustatud niihästi ühest kui ka teisest. Järelikult allub inimene võrdse õigusega mõlemaile teooriaile. Küsimusele, kumb neist tungidest on tugevam, on C. G. Jung'i arvates võimatu vastata. „Igaüks teab, et instinktid oma tugevuses väga muutuvad. Kord võib olla ülekaalus seksuaalsus, teinekord endamaksmapanek või mõni muu instinkt. See on lihtne tõsiasi, millest mõlemad uurijad (Freud ja Adler) on vaadanud üle.“² Vastava instinkti osatähtsuse inimese hingeelus oleneb peamiselt sellest, kui võrt ta kunagi kord on rahuldatud. On tõenäollik, et enne abiellumist inimest tuleb seletada lähedes eeskätt S. Freud'ist, pärastpoole aga pigemini A. Adler'i teooria alusel (ibid. lk. 34).

C. G. Jung läheb veelgi kaugemale. Ta ütleb, et meie ei tea, kui palju primäärseid tunge on inimesel ja loomadel. Sellepärast on mõnel leidlikul peal võimalus põhjendada veel muidki psüh-

holoogilisi teooriaid, mis kõik näiliselt käivad üksteisele vastu, ent siiski pakuvad rahuldavaid seletusi inimhinge tegevuse kohta.¹ Sellega ei taha ta muidugi öelda, et psühholoogiliste teooriate loomine on mingi paljas käsitöö, mille sooritamiseks tarvitseb vaid istuda maha. Ei, ta on väga hästi teadlik, et S. Freud'i ja A. Adler'i süsteemid pole mingid intellektualistlikud kunstvõtted, vaid isiklikult läbi elatud ja sügavalt läbi tuntud teooriad, ent seda subjektiivsemad ja ühekülsemad.

C. G. Jung järelikult on loobunud oma eelkäijate monistlikust tendentsist, mis inimese kogu hingeelu püüab redutseerida ühele põhitegurile. Tema süsteem on dualistlik või koguni pluralistlik, kuna ta tunnustab paljude võrdlemisi autonoomsete hingeliste põhijõudude olemasolu.

Ka metodoloogia alal püüab C. G. Jung S. Freud'i ja A. Adler'i lahku minekuid sulatada ühte. Viimatimainitute, eriti S. Freud'i, seletusviis on peamiselt reduktiivne, mis kõiki hingelisi nähtusi püüab viia tagasi varase lapsepõlve elamustele. Säärane põhjuste analüüs võib olla õige, ent sellest ei piisa inimhinge mõistmiseks. Ühe nähtuse teisele tagasiviimine, redutseerimine ei seleta veel midagi. Inimhing pole paljas seksuaalsus ega paljas võimutung, ka mitte mõlemad kokku, vaid ühtlasi ka see, mis isiksus neist mõlemaist on teinud. Me oleme inimese mõistmises alles pooltel teel, kui teame, millest kõik ta juures on tingitud. Elusolendil on mitte ainult *eile* vaid ka *täna* ja tänase redutseerimine eilsele ei tähenda veel tema mõistmist. Elul on ka *homme* ja see on praktiliselt tähtsam kui *eile*, *kust* on vähem oluline kui *kuhu*. „Ükski arusaamine minevikust ja ükski kuitahes elav haigusi tekitavate mälestuste taas elustamine ei vabasta inimest mineviku võimust niivõrt, kui uue ülesehitamine.“ (ibid).

Muidugi ilma minevikku mõistmata ja ilma väljatõrjutud mälestiste teadvusse tõstmiseta pole võimalik luua midagi uut ja elujõulist, kuid tuleb

¹ Diagnostische Assoziationsstudien, J. A. Barth, Leipzig, 1. tr. 1903.

² C. G. Jung. Analytische Psychologie u. Erziehung. N. Kampmann, Heidelberg, 1926, lk. 33.

¹ C. G. Jung'i eessõna dr. W. M. Kranefeldt'i teosele *Die Psychoanalyse*. 1930. (Samml. Göschen 1034).

pidada silmas, et neuroosid, millistest algpõhjusest nad ka poleks tekkinud, on tingitud ja saavad uut toitu vale ellusuhtumisest, mis, kui ta on korra avastatud, tuleb parandada täna, mitte ammu möödunud lapsepõlves. Paljast neuroosi põhjuste teadvusse tõstmisest on vähe selle ravimiseks, vaid haige tuleb aidata uuele reaalsemale ellusuhtumisele. See on kõlbluse, usu ja hingehoiu probleem.

Alateadvuse mõiste avardamine.

Hoolimata eelöeldust näeme, et ka C. G. Jung ei suuda päris vabaneda monistlikest tendentsidest. Viimane, milleni psühholoogias võimalik on tungida, on tema arvates (nagu füüsikaski) jõu mõiste. Ta nimetab säärast hingelist jõudu üldse *libido'sks* (S. Freud'i juures tähendab libido ainuüksi seksuaalset energiat). Seksuaalsus ja võimutung on vaid selle avaldusi. Poolused, mille vahel see jõud voolab, on teadvus ja alateadvus. Koonduv libido enam teadvuse poolele, siis avaldub see reaalses teotsemises ja fantaasiavaesuses, koondub ta aga alateadvusse, siis on tulemuseks elav fantaasiategevus ja ärapöördumine reaalsusest.

C. G. Jung hindab alateadvust teisi kui S. Freud ja A. Adler. Viimase süsteemis ei etenda alateadvus peaaegu mingit osa (vähemalt pole see osa seal välja kujunenud), Freud'ile aga on ta vaid väljatõrjutud elamuste, möödunud aegade ebapuhaste vaimude pelgupaik. C. G. Jung seevastu näeb alateadvuses igielavat ja loovat eoskihti (*Keimsschicht*), igasuguse teadvuse ja libido reservuaari. Siit arenes teadvus neil kaugeil ajal, kui inimene alles sai inimeseks ja siit areneb see ka igal lapsel jälle uuesti. Siin on ühelt poolt tungide lätted, teiselt poolt aga ka kõik tulevikkuloovad eod ja loova fantaasia allikad. Alateadvuse täielik väljajuurimine, väljaanalüüsimine, kui see võimalik oleks, viiks teadvuse tardumisele ja ärakuivamisele. Tegelikult pole see aga võimalik ühegi analüüsi teel.

C. G. Jung peab eksituseks oletuse, et alateadvus on ainult või peajasjalikult

väljatõrjutud elamuste kogu. Väljatõrje on erandlik nähtus, ega saa olla alati olemasoleva alateadvuse loojaks. Tõsi küll, väljatõrjutud elamused võivad olla alateadvuse vägagi iseloomulikuks sisuks, ent mitte ainukeseks. Kõik, millest tähelepanu ära pööratakse ja mis unustatakse, võib muutuda alateadlikuks samuti kuuluvad sinna paljud tajumused, mis üldse pole ulatunud meie teadvusse, alateadlikud mõtted, tunded jm. Ühes sellega langeb ära ka S. Freud'i oletus, et kunst, religioon ja kogu vaimne kultuur on vaid väljatõrje tulemus. „Kas peame tõesti oletama, et kogu inimesliku loomingu ilu ja suurus pole muud, kui infantiilse primitiivsuse vilets aseaine? Miks ei pea freudiaanlased ise oma usku sääraseks neurootiliseks aseaineks?“¹

Alateadvuses on võimalik eritella kaks kihti: individuaalne ja kollektiivne. Individuaalne alateadvus koosneb isikliku elu jooksul unustatust, väljatõrjutust või muul teel alateadvusse sadestunust. Selle sisud on kõik kuidagi moodi antud isikuga seotud ja omavad isiklike jooni. Selle kõigevarasema, infantiilse kihi moodustavad varase lapsepõlve elamused. Neurootikud ammutavad oma fantaasiate sisud tavaliselt individuaalsest alateadvusest; sellepärast võime neis ära tunda sama keskkonna ja elamusteringi elemente, milles liikus vastav isik ise.

Kollektiivne alateadvus moodustab teise sügavama kihi. Esivanemate elus korduvalt aset leidnud elamused on inimese peajätku jätnud omad jäljed. Ajustruktuuri pärilikkuse tõttu kanduvad nad põlvest põlve edasi, muutudes alatasa, ent väga aeglaselt. Kollektiivseks nimetab C. G. Jung seda kihti sellepärast, et ta sisud on ühesugused kõigil inimestel, teatud määral vist isegi loomadel. Meie individuaalne teadvus on vaid pealeehitis sellele. Ta on aga nii sügaval, et ta tegelikult normaalseisukorras me teadvust kuigi palju ei mõjusta. Ainult ajuti kajastub ta meie unelmates, luues kas silmapaistvalt ilusaid, demonlikult koledaid või mõistatuslikult sügavaid kujusid,

¹ Analyt. Psychol. u. Erz. lk. 66.

millel meie isikliku eluga pole mingit sidet, mispärast selliseid unelmaid pole võimalik analüütiliselt seletada. Eriti lopsakaina tungivad kollektiivse alateadvuse kujud aga vaimuhaige (psühhoosi astmel) teadvusse: ta hakkab nägema kosmilisi muudatusi, vaimusid, deemoneid, kuuleb Jumalat endaga kõnelevat, põgeneb kuradite eest jne. See on meie kaugete esiisade võigas maailm, mis püsib teadvuse kaane all niikaua, kuni püsime vaimliselt tervetena, mis haiguse korral aga murrab kaane läbi. Naiivne mõistus usub need salapärased kujud olevat reaalselt olemas ega aimagi, kuis inimese haiged ajud neid loovad, kasustades kollektiivset alateadvust tooresmaterjalina.

See asjaolu võimaldab m.s. seletada sarnasust kaasaegsete inimeste unelmakujude, vaimuhaigete nägemuste ja primitiivsete rahvaste mütoloogiliste kujude vahel ja on pannud aluse psühoanalüütilisele müütide-, muistendite ja muinasjuttude-uurimisele.

Isiksuse ehitus ja dünaamika C. G. Jung'i järgi.

C. G. Jung'i kõige olulisemaks lisan-duseks senisele psühoanalüütilisele uurimistööle on ta tüüpide-teooria. Vahe S. Freud'i ja A. Adler'i teooria vahel pole tema arvates juhuline. Selle sügavamad põhjused juurduvad kum-magi õpetlase isiksuse omapäras. Kumbki näeb inimese hingeelus enne kõike seda, mis vastab tema isiksusele. Pole usutav, et nad oleksid puutunud kokku kumbki täiesti erinevate neu-roosijuhtudega. On küllalt põhjust ole-tada (ja seda näitavad ka nende hai-gusjuhtude kirjeldised), et alusmater-jal oli mõlemal enamvähem ühesugune ja vaid lähtekohad vastavalt kummagi isiksusele erisugused. S. Freud'il oli esiplaanil inimese (eriti neurootiku) käitumise põhjuste analüüs A. Adler'il aga immanentse sihitaotluse vahendite vaatlus. Siin kajastub kahe uuri-ja isikliku temperamendi vahe, mis on ühtlasi ürgeline vahe kahe inimtüübi vahel. Esimene otsib määravaid mõju-reid inimesest endast, teine aga vahe-kordadest kaasinimeste ja esemetega; esimene esindab nn. sissepoole-

pöörduvad (introverteeritud), teine väljapoolepöörduvad (ekstra-verteeritud) inimtüüpi. Esimene on harilikult tagasihoidlik, reflekteeriv, mõtisklev, kinnine olend, kes asub alati otsekui kaitseisukorras ja meeleldi tõmbub umbuskliku vaatleja asendisse. Teine taas on vastutulelik, avameelne, teovalmis isik, kes kergesti koduneb igas olukorras, loob kiiresti suhteid ja tormab muretult tundma-tusse tulevikku.¹ Tavaline inimestund-mine nimetab esimest mõtte-, teisteo inimeseks.

Tegelikkuses ei esine kumbki tüüp aga täiesti puhtal kujul. Igas teoini-meses on osakene mõtteinimest, ja ümberpöörduvalt. Senikaua kui inimene saab elada oma põhitüübile vastavat elu, on kõik korras ja mõlemad tüübid ühevõrra väärtuslikud. Oma tüübile vastavast elusuunast kestvalt kinni hoi-des areneb ja kohaneb aga inimene tea-tud määral ühekülgiselt elule. Kui väli-sed või sisemised tingimused, millele me kohanenud oleme, muutuvad, siis kannatab meie harjumuspärane ellu-suhtumine krahhi ja elujõu, libido areng, progressioon, nagu seda nimetab C. G. Jung, jääb seisma. See on eriti katastroofiline seal, kus ini-mene kogu olemusega on andunud seni-sele elusuunale, sellesse n.ö. ära sulanud. Säärasel isikul on peaaegu või-matu ümber orienteeruda, nagu seda tavaliselt võib näha ühiskondlikkude murrangute puhul endise suuna innu-kamate esindajate juures (pärast sõda m.s. ka kutseliste ohvitseride juures). Samasugust „tardumist“ võib sageli märgata maailmavaatelistes seisukoha-võttudes, kus meie seevõrra kivineme oma seisukohtade juurde, oma vormi, et me teises üldse enam aru ei saa. Igakord ei tarvitse konflikt harjumus-päraselt väljakujunenud eluvormi ja elunõuete vahel kanda terava krahhi või katastroofi ilmet. Ka igapäevases rahulikus elus juhtub küllalt olukordi, kus elu nõuab mõtteinimeselt teoini-meslikku käitumist, ja ümberpöörduvalt.

¹ Tsiteeritud C. G. Jung'i teose: Das Unbewusste im normalen und kranken Seelenleben, Rascher, Zürich, lk. 63 jj. järgi. Lige-malt vt. sama autori teos: Psychologische Typen, Racher, Zürich, 2. tr. 1925.

Samuti võib mõni juhuline asjaolu teo- inimeses mõtteinimesliku joone paisu- tada eriti tugevaks. Isik, kes ainult ühekülgsest välja kujunenud, tunneb end säärasel olukorras otsekui võõrasse vormi surutuna, millele ta kunagi ei kohane täielikult ega leia täit rahul- dust. Mis me siia maani tegime rahul- duse, armastuse ja andumusega, muu- tub nüüd vastumeelseks, sisutuks ja mõttetuks.¹ Tekib elujõu ummistu- mine, millele, kui isikul ei õnnestu seda ületada, varsti järgneb tagasimine- k, r e g r e s s i o o n. Viimasel juhul suun- dub inimese eluenergia, libido, alatead- vusse ja elustab enne kõike indivi- duaalse alateadvuse. Mida enam „toitu“ saab alateadvus, seda libidovae- semaks, teojuetumaks muutub tead- vus. Niiviisi takerdub inimene järjest enam neuroosi keerisesse. Kuna indivi- duaalses alateadvuses domineerivad peamiselt unustatud või väljatõrjutud lapsepõlve elamused, sarnaneb regres- sioon tagasipöördumisele infantiil- sesse, lapselikku eluvormi, mida iseloo- mustab fantaasiapärane ellusuhtumine, kalduvus tõelikkust enda soovide koha- selt ümber mõelda ja teises valguses näha — omadus, mis on ühevõrra omane niihästi lastele kui ka neurooti- kuile. Kui sarnane eluülesannete väisa- mine korra on alanud, siis viib ta otse sunnipärase mehhanismina elutungi jär- jest suuremale lõtvumisele, järjest sügavamale regressioonile. Ühekordne põgenemine fantaasiasse, soovide fan- taasiapärane rahuldamine vähendab reaalsel elutungi, nõrgendab sisemist vastupanujõudu reaalsuse raskustele, mis omakorda taas süvendab konflikti reaalsusega. Nii tekib nõiaring, mille purustamine tavalisest õnnestub ainult arsti abiga. Kui selle nõiaringi purus- tamine ei õnnestu õigel ajal, siis elus- tub ka alateadvuse sügavam kiht — kollektiivne alateadvus, mis puhul ini- mene hakkab looma fantaasiaid, mis on sarnased rahvaste müütilisele loomin- gule ja millesse ta usub sama kindlalt, kui loodusinimene oma müütidesse.

¹ Samasugune nähtus kordub seal, olgu üksikisiku või rahvaste elus, kus ideaalid, mille eest kaua ja pinevalt võideldud, järsku lähuvad täide.

Säärasel korral meil on tegu juba psüh- hoosiga, kus inimene on täiesti oma haiglaste kujutluste võimuses.

Mõnikord regressiooni puhul elustub eriti see elustiil ja need hinge regioo- nid, mis progressiooni puhul jäid kõr- vale. Säärasel korral omab ta pöördu- mise, nn. „ärkamise“ kuju: ateistist saab usufanaatik, ja ümberpöördu- t, alkoholikust marukarsklane jne. Sää- rasel korral võib alata uus progres- sioon, ent teises suunas.

Nagu progressioon võib olla kas sisse- või väljapoolepöördunud, nii ka regressioon. Sissepoolepöördunud reg- ressioon avaldub välismaailmast põge- nemises, egotsentrilises fantaasialoo- mingus, väljapoolepöördunud regres- sioon aga välisilma ekstravagantses läbi- elamises, igasugu affäärides, seiklustes jms. Säärane neuroos pole enam ko- hustuste väisamine, vaid haiglane „kõige kaasa tegemine“, et aga mitte endaga üksi olla. Arsti ülesanne on patsiendi unelmate, fantaasialoomingu jms. järgi ära tunda, millise neuroosi- vormiga kunagi kord on tegu, missugu- seid eluülesandeid haige püüab väisata, missuguseid iseäranis agaralt kaasa teha. Vastavalt sellele tuleb suunata ravi, s.o. inimese tagasijuhtimist reaalse elu teele.

C. G. Jung'i suhe pedagoogikasse.

C. G. Jung'i teooria on arenenud otseses seoses tema põhjendaja arst-liku tegevusega vaimuhaigete kliinikus. Kliinikusse tulevad tavalisest juba raskemad haiged. Sellepärast on Jung ka oma teoorias peatähelepanu omista- nud raskemakujulistele vaimuhaigus- tele, nagu *dementia praecox* jt. See asjaolu omakorda on teda viinud va- nema ea hingeliste anormaalsuste lige- male läbitöötamisele, sundides lapse- ja noorus-iga jätma tagaplaanile. Varase lapseea ja küpsmis-ee kriiside kõrval, mis S. Freud'i ja A. Adler'i teoorias on esikohal, valgustab Jung ligemalt elupäeva teise poole hingelisi raskusi, eriti hingelist murrangut viiekümnen- date aastate veerul. Kasvatusalaga pole tal kunagi isiklikke kokkupuuteid olnud. Neil põhjusil on see psühhoana- lüütiline suund pedagoogikasse kõige

vähem mõju avaldanud. Niipalju kui Jung'i koolkond sel alal üldse on tegev olnud, on ta püüdnud rakendada S. Freud'i ja A. Adler'i, peamiselt just viimase meetodeid. Olgu m.s. mainitud veel asjaolu, et Jung eitab lasteanalüüsi, nagu seda tarvitab Freud'i koolkond. Ta kardab sellest kahjuliku uudishimu äratamist ja laste viimist varaküpsusele. „Kui on tegemist rasketikasvatatavate lastega, siis hoitagu oma teadmused analüütilisest psühholoogiast parem endale, sest laste juures on enim vaja lihtsust ja tervet inim-mõistust“.¹ Analüütilised teadmused peaksid esmajoones mõjustama kasvataja isiklikku käitumist ja suhet lapsesse. Iga kasvataja pööraku tõsist tähelepanu oma hingelisele seisukorrale, sest väga sagedasti on viga temas endas, kui asi tema hoolde usaldatud lastega läheb viltu.

Arvustavaid märkusi.

C. G. Jung on püüdnud psühhoanalüüsi ligindada nn. ametlikule psühholoogiale ja lepitada avaliku arvamusega. Selleks on ta heitnud üle parda S. Freud'i õpetuse lapselikust seksuaalsusest ja selle väljatõrjest kui inimese hingeelu peamisest tegurist, õpetuse sugutungigi või võimutungigi ainumaksvusest ja veel mõndagi muud. S. Freud ütleb sel puhul, et avalik arvamus oleks kõige paremini lepitatud säärasel korral, kui psühhoanalüüsile üldse kriips tõmmataks peale. Mis puutub kuristikku ametliku psühholoogia ja psühhoanalüüsi vahel, siis ei saa öelda, et Jung'i püüded seda tasandada oleksid olnud kesteab kui viljakad. Tõsi küll, kõige raskemini põhjendatavaist väiteist ta on loobunud, kuid selle tõttu on tema teooria jäänud kahvatuks ja verevaeseks. Ka tema enda poolt püstitatud väited, näit. tüüpide-teooria ja õpetus kollektiivsest alateadvusest pole

etteheidetevabad. Tüüpide-teooriaid on viimasel aastakümnel psühholoogias esinenud loendamatu hulk, üks fantastilisem ja omavolilisem kui teine. Ka Jung'i katse ses suhtes pole mingi erand, sest ka sellel puudub ligem eksaktne põhjendus. Miks peab neid põhitüüpe olema just kaks? Mil määral on õigustatud katse rajada üht neist võimutungile, teist sugutungile (Jung ise ju oletab, et sääraseid tunge võib olla ka rohkem)? Tüüpide-teooriate abil on küll kerge üksteisele vastukäivaid nähtusi näiliselt lepitada, ent kaugemale nad meid ei vii.

*
* * *

Oleme vaadelnud kolme psühhoanalüütilist teooriat. Oleme näinud, et igaüks neist praktilisse pedagoogikasse rakendatuna on omajagu viljakas. Kindlasti tuleb aga tõrjuda tagasi nende pretensioonid olla ainuõigeks üldpsühholoogiaks ning püüded rajada mõnele neist või kõigile kokku mõnd üld- ja ainumaksvat pedagoogilist teooriat.

Ligemal vaatlusel näeme, et vastastikusel võitluses nad söövad üksteise peaaegu ära. Poolt- ja vastuväidete alus on seejuures nii kõikuv ja tõestamismeetodid nii puudulikud, et usku mine või mitteuskumine oleneb peamiselt igatühe isiklikust hingelaadist ja teaduslikust arvustusvõimest. See väike osa põhiväiteid, mis neile kõigile on ühine ja mida nad ühiselt väliskallale tungide vastu kaitsevad, on viimastel aastakümnetel leidnud tunnustuse ka nn. akadeemiliselt psühholoogialt ja olulisemas osas sellesse üle võetud (seejuures eitamata tänuvõlga psühhoanalüütikuile). Sellepärast ei ole psühhoanalüüs tänapäeval enam mitte selleks „tõotatud maaks“, millena ta veel hilises minevikus paljudele näis ja kergeusklikke ligi meelitas.

¹) Anal. Psychol. und Erz. lk. 74.

Õpilaste hindamine.

(Harjumaa õpetajalepäeval 23. III. 1932 peetud kõne kokkuvõte).

Dir. A. Kuks.

Mis on hindamine?

Hindamine on protsess, mis sarnaneb mõõtmisega. Mõlemate aluseks on sarnanevate nähtuste või esemete võrdlus. Nagu mõõtmisel, nii on ka hindamisel nõutav, et hindamine sünniks samas suhtes ja sama mõõtühikuga. Mõõtmist kasustame esemete kvantitatiivsete omaduste, hindamist aga kvaliteedi ja väärtuse määramisel.

Milleks on vaja hindamist?

Selleks, et teadlik olla ümbritsevaist nähtusist, mõista kohaneda, ühe sõnaga orienteerumiseks keerukate nähtuste vallas, et õieti määrata järgnevad sammud, kohandada oma toimimine. Hindamisel on ühtlasi ergutav tähtsus. Ta aitab inimesel leida ennast.

Kes on sellest huvitatud, et toimuks õpilaste hindamine?

Õpetaja, õpilased, lastevanemad, kooli ülalpidaja, riigivõim:

Õpetaja, et olla teadlik, kuidas töö edeneb;

õpilased, et teada, kuidas nende tööga rahul ollakse;

vanemad, et saaks rõõmu tunda ja saaks kaasa aidata;

kooliülalpidaja, et teada, kas kulutatud raha kannab ka vilja;

riigivõim, et teada, millised kodanikud on tulemas jne.

Mida hinnata koolis?

Hinnata tuleb lapse edasijõudmist, kuivõrt kiiresti sünnib kasvatuslike sihtide saavutamine ja teadmuste ning oskuste omandamine. Aluseks on õppekavad, mis määravad ära kasvatuslikud sihid, kui ka nõutavate teadmuste ning oskuste hulga. Õppekavad on seega ühtlustavaks mõõtühikuks. Nad on HSM-i ettekirjutusel maksvad sunduslikult kõigis Eesti koolides õpetajaile, lastele ja nende vanemaile.

Selles peitub loomulikult vägivald. Riiklik võim üldhuvides paneb maksma mõõdupuu, mis sageli ei ole vastuvõetav ei lapsele, tema vanemaile ega õpetajaile. Tõsi, õppekavades ja seletuskirjades on mitmel pool toonitatud, et õpetajale jääb teatud vabadus töö korraldamiseks, kuid see vabadus on ühelt poolt väga piiratud, teiselt poolt teda ei saagi lubada, sest see hävitaks mõõdupuu väärtuse. Veniv mõõdupuu pole enam kellegi mõõdupuu.

Siin on nähtav kollisioon, sest kooli ja vanemate ideoloogia ei tarvitse mitte alati ühtuda ülemuse omaga.

Küll aga peaks ametlik hindamine sündima alati ametliku mõõdupuuga. Kuid paraku sünnib ta ka sageli sootuks teisel alusel. Kinnitatud õppekavade ideoloogia põhjal näiteks tuleks esikohale nihutada kasvatuslikud sihid, selle järele õpetuslikud ja oskuslikud. „Aine valik peab sündima kõigepealt psühholoogilisel alusel, lapse arenemise ja tema vaimliste huvide kohaselt,“ öeldakse õppekavas. Selle järgi tuleks ka hindamislehes esikohale nihutada kasvatuslikud momendid: käitumine, kord, intelligents, erihuvi, töökus, siis jõudlused ehk saavutised õppeaineis. Samuti peaksid talitama ka ametlikud revidendid — koolinõunikud ning samalt seisukohalt koostatama maakonnalised või ülemaalsed revisjonid. Kuid üsna vastuoksa on viimasel ajal võetud revideerimisele vaid õppetöö saavutised, mis õppekavade ideoloogialt ei moodustagi omaette väärtust. Ka koolitunnistusel seisavad kasvatuslikud momendid tagaplaanil. See ei ole õige.

Kes peab hindama?

Tavaliselt teeb seda õpetaja, vahest ka koolinõunikud, kui sellekohased spetsid, ja HSM-i revidendid.

Siin meie pörkame uue raskuse vastu. Loomulikult peaks hindamine ühtuma, nagu mõõtmisel ja kaalumisel, kuid kahjuks seda kindlust meil siin pole, kuna igal hindajal on oma mõõdupuu,

oma lähtekoht, vaatenurk. Kollisioonid on siin möödapäästamatud, kui hindajad ei arvesta ega austa küllalt teise hindaja seisukohta.

Kuidas hinnata?

1. Isiklikkude muljete põhjal, mis saavutatakse vahetumal kokkupuutel õpilastega kasvatamis- ja õpetamisprotsessis (subjektiivne hinnang).

2. Vastavate katsetega — testidega (objektiivne hinnang). Isiklikud muljed vahetumal kokkupuutel õpilastega kasvatamis- ja õpetamisprotsessis on olnud ikka hindamise aluseks koolis. Tema õnnestumise eeltingimuseks on: 1) et õpilase hing oleks õpetajale avatud, kahjuks puudub see sageli, 2) õpetaja oleks tähelepanelik, 3) et õpetaja kooguks tähelepanekuid süstemaatiliselt, 4) et tähelepanekud märgitaks üles, kuna mälu on lühike ja petlik. Vahe- tum tajumus ühes andmete korrigeerimisega õpilase usutlemise teel ühendatud faktide protokollimisega märkimikku on parim hindamise alus. Arvamuste kõikumist peavad tasandama faktilised andmed.

Test ehk stichprobe on katse — eksperiment (Prüfungsexperiment). Test seisab selles, et valitakse rida ülesandeid, mille täitmine või täitmata jätmine peab ilmutama kontrollitava võimete, teadmuste ning oskuste olemasolu või puudumist.

Testi tulemuste väärtus oleneb: 1) ülesannete heast valikust, a) neil peab olema sümptoomiline tähtsus, b) nad peavad võimaldama matemaatilis-statistilist ümbertöötamist, et saaks selle põhjal katsealuseid reastada, 2) testi korraldamine peab sündima kindlasti ühedes ning samades tingimustes ning kindla instruksiooni järgi, 3) katsealune ei tohi ära kohkuda, kaotada endavalitsemist, selleks tuleb katse põimida tavalise töö sisse kui tavaline nähtus, 4) ülesanded ei tohi olla sidemeta, ega pea neid olema liialt palju, 5) katsele peaks järgnema katsealuste usutlemine, milline oli katse ajal katsealuse endatunne, kas ei olnud takistavaid või eksitavaid momente, kas katsealused peavad ise saavutist enda kohta normaalseks või ei jne., 6) tuleb meeles pidada, et test on ikka strichprobe,

mille tulemused võivad oleneda suuresti juhusest („Küll mul vedas, või ei vedanud,“ räägivad õpilased). Seepärast ei saa testi põhjal teha kategoorilisi järeldusi, see oleks fallacia fictae universalitatis, vaid võime ainult teha problemaatilisi järeldusi, mis ilmtingimata vajavad kontrollimist ehk korrigeerimist isiklikkude muljete kaudu, 7) peab garanteeritud olema aus talitamine nii katsealuste kui teiste asjaosaliste poolt, vastaval juhul saabub bleuf, arvuline miraaž teadusliku maiguga. Viimast tingimust on seda kergem täita, mida kitsamapiirilisem on katse, laiaulatuse- liste testide juures, eriti kus koolide au seisab kaalul, on võimatu saavutada ausat talitamist kõigi asjaosaliste poolt. Sellepärast ma suhtun täitsa eitavalt ülemaalistesse testidesse.

Ärgu arvaku keegi, et õpilaste hindamine testide varal on lihtne ja õiglane. Ei. Ta vajab meisterlikku käsitamist, et midagi kätte saada, kogemusteta sel alal ajame ainult puru silma. Põhimõtteliselt ei saa teste eitada, küll tuleb hoiatada, et seda hindamisviisi ei hinnataks üle. Peale selle on karta, et testide harrastamine toob kooli didaktilise materialismi ja teadmuste mehaniseerumise, andes sellega koolitööle vale suuna.

Loodame, et testide haigus meil peagi kaob ja neid palju kainemalt ning tagasihoidlikumalt tarvitama hakatakse. Kordan, et ma päriselt neid ei eita.

Kuidas hindamisi fikseerida?

1. Kõige tarvitatavamaks viisiks on numereerimine, kusjuures on tarvitusel mitmed süsteemid: 2, 3, 5, 10, 12, 27 numbri süsteemid. Peenendatud süsteemide tarvitamist põhjendatakse sellega, et ta võimaldab diferentseeritud hindamist, on õiglasem, annab rohkem ergutust. Vastaspool toonitab aga, et hindamist ei tohi liiati ergutusabinõuna tarvitada, see sünnitab numbritejahi, vaid ta on õieti orienteerumise abinõuks ja selleks on küllalt kahest või kolmest numbrist. Kõige loomulikumana tundub mulle 3-numbriline süsteem, mida laialt tarvitatakse ka psühholoogilistes uurimustes: normaalne, ülennormaalne, allannormaalne.

2. Teiseks hindamise märkimise viisiks on vastavad sõnad: rahuldav, hea, mitterahuldav, laidetamatu, nõrk jne. Viimaste paremuseks loetakse seda, et sõna mõte on kergemini mõistetav kui numbri mõte. Sellega võib täitsa päri olla.

3. Ülevaate saavutamiseks üksiku õpilase või klassi tööst pikema aja keskel on soovitatav koostada vastavad tabelid.

4. Üldpildi saavutamiseks õpilase isikust on soovitatav koostada isiksuse skeem ehk profiil graafiliselt.

Ja see on kõik.

Üldse aga pean mina ebaterveks nähtuseks, kui hindamisele liiga palju tähelepanu pööratakse, esikohal peab olema töö, arukas ja innukas töö. Töös jõuab laps edasi, töös areneb ta vaim ja keha, töös leiab ta ka rahuldust, sest töö kiidab tegijat. Samuti töökas ja

arukas õpetaja, kel ei puudu arusaamine lapse hingeelust, leiab küll juhu- seid märkmete tegemiseks, oma arva- muse avaldamiseks, õpilase hindami- seks töö juures ja tähelepanekute kogu- miseks ametlikuks hindamiseks. Ka peaksid koolinõunikud nägema eeskätt koolitööd, märkama koolis valitsevat vaimu, õpilaste käitumist, õpetajate suhtumist õpilastesse, selleks peab spetsidel - revidentidel olema teiste meelte kõrval veel eriline pedagoogiline meel. Sellele abiks kõlbavad ka testid, kuid selle puudumisel ei aita ükski test. Memento laborare, non aestimare. Õpe- taja on eeskätt kasvataja, õpetaja, siis alles hindaja, kohtumõistja; viimane peab sündima justkui muu seas. Peaks aga keegi teisiti talitama, siis loob ta enda ja õpilaste vahele kuristiku ja sel- lega muutub ta halvaks hindajaks ja ka halvaks õpetajaks.

(Maa-)algkooli ülesanded õpilase kooli- ning elutee nõuandes.

Aleksis Kallits.

Algkooli osa õpilase kutsevalikus.

Algkooli õppekavad näevad ette: „elutee valimise võimaluste selgitamine kooli lõpetamisel“ (lk. 31).

Selle kavapunkti täitmisega võtab algkool endale suured ülesanded. Ta tunnistab, et peale õpilase varustamise teadmuste ja oskustega tahab temale ka näidata, kuhu minna, kus enese- kohast elutegevust leida. Kool pole ükskõikne selle vastu, mis õpilasest edaspidi saab.

Ikka enam levib vaade, et kooli põhiülesandeid on kaastegevus õpilaste elluaitamisel, sisselülitamisel ühiskonna töomasinasse, juhtimine elukutsele.

Nõutakse, et kool kogu oma korral- dustega edendagu elutee leidmist.¹

Juhtiv saksa pedagoog A. Fischer soovitatav algkooli kogu viimase õppe- aasta plaanikindlat ümberkorraldamist õpilase kutseõuande teenistusse.² Veel kaugemale ulatuvad ameeriklased, kes rahvakooli mõtet näevad õpilase juhti- mises (guidance) ja kes arendanud seks

keeruka organisatsiooni,³ mille abil igale õpilasele kooli, tööbüroode, kutse- nõuandekohtade jne. koostööl püütakse kätte juhatada temale sobiv koht.

Mure noorte tulevaste töö- (seega elu-)võimaluste pärast tungib sügavale kooli, mis muutub järjest eluläheda- maks, painduvamaks aja nõuetele. Ta ei pöördu elust ära, vaid tahab teenida truult selle vajadusi, kuigi, peab möön- ma, uuendused küll väga visad on pää- sema kooli ja kool pigemini käib elu järel kui ees, kus ta käima peaks. Vähe- malt arusaamine, et kool peab ette haa- rama tulevikku (kuna kasvatab õpilasi olukordadele, mis valitsevad 10—20 a. pärast, kui õpilased ellu astuvad), pole enam võõras. Kool saab teadlikuks, et suurel määral temast oleneb, mis rahva

¹ A. R. Rosenquist. Elämänuran valinta. Porvoo 1920, lk. 303—304.

² A. Fischer. Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leip- zig 1918.

³ A. F. Payne. Organization of Vocational Guidance. New-York 1925.

noorsoost saab, kuhu kohale, mis ühiskonna-redeli kõrgusele üksik õpilane pääseb. Kool on aparaat, mis rahva järelekasvu ära jaotab, elukutsetesse juhib. Mõned pooldavad s u n d s e l e k t s i o o n i kooli kaudu, kus tsetide, vaatluste jne. abil kindlaks määratakse, kuhu keegi pääseb (Saksamaal on see osalt teostatudki), teised piirduvad sellega, et soovivad kooli jäämist nõuandja piiridesse ja otsustavaks jätavad kodu ja õpilase vaba püüdlikkuse ning andekuse. Igal juhul koolitee raskused, kui õpilasi kunstlikult klassi ei venitata, sunnivad paljusid kõrvale jääma. Kõrge teiseks aastaks jäänute protsent näitab seda kooli „väljapraakivat“ tegevust. Näitab ühtlasi koolitee nõuande vajalikkust. Seda nõuannet ei saa keegi nii hästi anda kui kool ise, keskkooli jt. edasiviivate koolide suhtes algkool. Meil lapsed sageli on läinud üldhariduslikku keskkooli ainult selle tõttu, et kuski mujale minna polnud. See näitas võimaluste otsimise vajadusele. Nüüd on olemas, kuigi hõre, kutseliste keskkoolide, kutse- ja täienduskoolide võrk, mille arenedes üldharidusliku keskkooli õpilaste arv langeb. Nõutakse üldhariduslike keskkoolide enamiku muutmist kutsehariduslikeks; üldhariduslik keskkool olgu neile, kes tahavad ülikooli ja muudesse kõrgematesse õppeasutistesse.

Õpilaste juhtimises eri kooliastmetele ja eri-kooliliikidesse on algkoolil põhjanev osa. Vanemad sageli ei teagi, millised koolid on olemas ja mida nad eeldavad, kuhu viivad, millised tingimused seal valitsevad, palju kulu nõuavad jne. Õpetaja on loomulikult see, kelle poole siin pööratakse. Suuresti õpilase tulevik oleneb õpetajast. Asjatundjana koolitee küsimuses ta varustab vanemaid vajalike teatmetega. Koolitee nõuanne tuleb põhjalikult välja arendada, koole varustada vastavate andmetega, kalkulatsoonidega väljaõppe kulukuse jne. kohta. Mõnigi kord juhtub, et vanemad teavad lapse kohta ainult: „käib liinan koolin“. Selline naiivsus peab kaduma, sest lapse koolielu vähene jälgimine põhjustab tema minekuid kõrvaltele, millele maalt linna

pääsenud valju ülevalveta õpilased sageli kalduvad, nagu kogemus näitab.

Koolitee valik eeldab elukutse valikut või teatud elukutse-rühmale suundumist, sest koolide lõpu-otsad, väljalasketorud (õeldes piltlikult) viivad ikka teatud elukutsete läve ette, nii et juba kooli astudes peab selge olema, et tahetakse sinna, kuhu see kool viib.

Õpilase tulevane elukutse määratakse ära ta perekonnas. Selle juures vanemad sageli pöörduvad nõu küsides kooli poole. Õpetaja tunneb õpilast lähedalt, tema soove, kalduvusi, vigu, andekuse astet ning laadi sageli paremini kui vanemad, kes olles seotud tegevusega, pole oma lapsi kuigi põhjalikult tähele pannud. Nii on meilgi nõuanne vanemaile lapse tuleviku küsimustes alati harrastatav olnud õpetajate poolt.

Õpetaja kutsenõuandliku suhte süvendamise suunas on uurimine usinasti tööl, et kooli kujundada teadlikumaks ta võimalustes sel alal.

Mida kool suudab ja ei suuda, seda käesolevas kirjutises vaadeldakse.

Pea kõik autorid on veendel, et kool ise ei suuda täie vastutusega anda üksikasjalikku kutsenõuannet. Seks koolil puuduvad: 1) asjatundlikkus tööturu alal, 2) andmed väljaavadete kohta, 3) võimalused õpilase kutsesobivuse väljaselgitamiseks. Need ülesanded antakse kutsenõuandekohtadele.

Kooli ülesannet nähakse õpilase ettevõlmistamises kutsevalikule. Kuidas see toimuks, selle vaatlemine on antud kirjutise käsitlusalaks. Kuna meil puudub kutsenõuande organisatsioon ja see ala söödis, siis puudutame siin mõningaid võimalusi selle edendamiseks, lähtudes maa-alkoolist kui koolisüsteemi tuumast, lõpus (§ 8) peatudes ka sotsiaalpoliitilistel põhjustel, mis nõuavad algkoolilt energilist sekkahaaramist õpilase kooli- ja elutee juhtimisse.

(Alg-)kooli tegevus kutsenõuande alal oleks järgmine:

I. Üldine kasvatus kutsesetubli- dusele:

1. Üldharidus tulevase kutseelu teenistuses,
2. kutsevooruste harimine,
3. sotsiaal-eetiline kasvatus.

II. Kutsevaliku ettevalmistamine:

4. kutseelu tutvustamine, 5. kutse-soovide selgitamine, 6. kutsesobivuse selgitamine,

III. Juhtimine kutsevalikule:

7. kutsevõimaluste selgitamine, 8. kutseotsuse kujundamine, 9. koostöö kutseõuande organisatsioonidega.

Kutsevaliku ettevalmistus koolis meetodiliselt jaguneb kahte eri liiki: 1) üldine kõikidele õpilastele, kogu klassile või kõikidele vanematele ühine ja 2) individuaalne — (igale) õpilasele ja tema vanemaile eraldi, vastavalt nende erinevustele iselaadis, oludes, soovides jne.

Individuaalne käsitus leiab aset seda sagedamini ja üksikasjalikumalt, mida enam õpilane läheneb kutsevaliku ajapunktile; ta ei tarvitse alata enne VI klassi.

§ 1. Üldharidus tulevase kutseelu teenistuses.

Aeg ei tunnusta väljaspool tegelikult elu vajadusi hõljuvat haridust, kaugeleminemat „üldharidust“. Meie algkooli sihid, peab ütleva, on küllalt kõrgelt võetud, üksikainete õppekavades aga tasakaalustavalt läbistavaks vaimuks on elulähedus. Kokku võttes algkooli õppekavade vaimu võib öelda, et algkooli õppuse ideeliseks kontsentratsiooniks, teljeks, mille ümber keerleb kogu õppus ja kasvatus, on töö ning elukutse, elu ülespidamine. See kogu algkooli tegevuse suhetamine õpilase tulevasele eluvõimelisusele, tulevastele vajadustele määrab ära õppeainete asendi, ulatuse, materjali ja käsitusviisi.

Algkoolis antav üldharidus peab olema selline, mis kooskõllaliselt sulaneb õpilase tulevase kutseharidusega ja kutsetegelusega, neile laiemaks aluseks olles. Õppekavad jätavad vabaduse õppust kohandada iga kooli kohalikele ja õpilase vajadustele. Seda võimalikult suurel määral kasustades köidab kool õpilase hingeliselt tugevasti kodukurule ja juhib teda siin endale eluülespidamist otsima, mis palju kergem kui võõras vallas, maakonnas, linnas, kuhu normaalselt siirdubki kodukurust

vaid vähemik noori, kes kas kuidagi kohapeal teenistust ei leia või kel on eripüüded, mida ei saa kohapeal rahuldada. Kool peab mõjustama, et enamik noori jääks oma kodukurusse. Selleks ta ka õppuse kohandab kodukuru nõudeile ning õhkkonnale.

§ 2. Kutsevooruste harimine.

Analüüsides kutse-ebaõnnestumise põhjusi, leiame, et tähtsa rühma neis moodustavad: 1. lohakus, hooletus (tööõnnetused), alkoholism, korratud, töö madal kvaliteet jt. Need põhjused juurduvad karakteris ja harjumustes.

Algkool harides igal soodsal juhul õpilaste kannatlikkust, täpsust, hoolikust, ettevaatlikkust, kokkuhoidlikkust (ajaga, ruumiga, materjaliga, rahaga) jne. paneb kõlbla aluse õpilaste tulevasele kutsetublidusele, seega elu- edukusele. Seda ülesannet on väsimatult rõhutanud Georg Kerschsteiner (Begriff d. Arbeitsschule jm.). Põhilisi tööharjumusi ning eluviise kujundades mõjub algkool sügavasti ühiskonna ilmele. Kõige sügavam mõju on õpetaja isiklikul eeskujul. Kutsekohustuste truu täitja pildi vajutab ta sügavale lapse hinge, kui püüab eneses kehastada kutsevoorusi. See kehastis mõjub sõnuta, alateadlikult, mälestised õpetajast kestavad kaugele ellu.

§ 3. Sotsiaal-eetiline kasvatus.

Inimese loomulik egoism vajab pehmemendamist sotsiaal-eetilise valgustamise kaudu. Põhinõudeks on: *arvestada teisi!* Sümpateetilised tundmused — heatahtlus, poolehoid, teise isiku elu ja töö jaatamine ning tunnustamine ja sotsiaalne põhivoorus — õiglus, rajavad eduka kooselu kaasinimestega. Välisemaks piirkonnaks, mida aga enam tuleks tähele panna, on viisakus, viisakad ja head kombad, eriti taktitundelisus.

Sotsiaalsed vourused on keskendatud sotsiaalses meelsuses. Siin osutub tähtsaks kõikide elukutsete ja kõikide tublide töömeeste austamine, mis nõutav eriti lihtse kehalise, nn. mustatöö alal. Tubli kraavilõikaja on sama auväärne kui tubli taluperemees. Tuleb võidelda ka rikaste ja vaeste vanemate laste vahel sigineva vaensuse vastu (ülbus,

kõrkus, upsakus, kadedus, haavumus, vihatunded, mis kummalgi poolel hõõguvad). Õige sotsiaalne meelsus hoiab ära kehaliste kutsete kunstlikku põlgamist, tühjenemist ja põgenemist „haritlaseks“, vaimliste kutsete üliküllastumist, mis meil märgatav. Lugupidamist ja armastust kehalise töö vastu tuleb süvendada. (Sellest edasi § 5 punkt 3-da all.)

§ 4. Kutseelu tutvustamine.

Siht: Anda õpilastele eri kutsetegevuste ülevaade, et neil oleks võimalik teadlikumalt endile valida kohast elukutset, eriti aga hoiduda neist, mis on sobimatud või otse kahjulikud.

On küllalt nähtud, kuis noor roosilise hurraaga õhinal tormab teatud elukuttesse, peagi aga kibedasti pettub ja kas alistub õnnetusele ja kannatab kutset kui sunnitööd või siirdub muule. Sellega on kaotatud elurõõmsust, indu, kallist aega. Traagiline on inimese närbumine talle täiesti sobimatus elukuttes, selle asemel, et ta oma laadile vastavas kutse oleks leidnud elusisu ning rahulduse.

Igäiks omastkäest teab, et enda kutsevaliku ajal tal polnud aimugi reast meeldivatest ja tublidest elukutsetest ja et tuttavategi elukutsete juures ei teadnud vaadelda olulisi jooni, kuna vastaval puhul võib-olla oleks hoopis muu kutse valinud kui praeguse. Seda, mis selgub tagasivaates, püüda näidata õpilastele e t t e v a a t e s — ei ole kahtlust selle püüde väärtuslikkuses.

Õpilane (ja vanemad) tunnevad vähe kutseid, nagu vastavatel uurimustel selgunud. Sageli jäädakse vanemate elukuttesse mitte just sobivuse, huvi või muude võimaluste puudumise tõttu, vaid seepärast, et muid kutseid ei tunta, ei osata, ei teata, kuhu maksaks või võiks siirduda.

Siin võib kool abiks tulla.

Koolikursuse lõpuks peaks toimunud olema järgmist: 1) antud (hõre) ülevaade kõigist olemasolevatest kutserühmadest; 2) lähemalt peatunud neil rühmadel, mis võiksid arvesse tulla antud kooli õpilastele, kohalikes oludes ja 3) süvenetud üksikutesse maal tähtsa-

tesse elukutsetesse (põllumees, käsitöölised jt.).

Mida üksiku kutse juures tuleks tähele panna?

1. Töö üldine laad, tööprotsessi elemendid;

2. Kehalised ja hingelised tingimused. Tervislik külg; haigused; hädaohud (alkohol, närvivapustus); milliseid omadusi nõuab;

3. Tasu;

4. Väljaõppe võimalused, kulukus, kestvus;

5. Töösaamise kord ja võimalused.

Üksikasjalikumalt koostatud küsimuslehe järgi võib andmeid koguda kutsete ja nende tingimuste kohta, seda võib lasta teha ka vanemate kl. õpilasi, kes selle juures isetegevvalt harjuvad andmeid hankima ja tutvuvad mõnegi muidu varju jääva küljega.

Mis teel kutseelu tutvustada?

Metoodilise külje üksikasjad on iga õpetaja leidlikkuse eesõigus, siin puudutame vaid peasuundi.

Ilmekaimalt tutvub õpilane kutsega ise kutsetegevust katsudes, „omal nahal“ tundma õppides kutse nõudlusi. Tuleb vanemaile soovitada, et nad lapsi laseksid nende kutsetegevusi proovida, samuti et seda võimaldaksid teised inimesed. Suuremad lapsed, kodus hooldades mõnd talu kõrvaltuala (aed, mesila, kanala, taimelavad, pajukasvatus jt.), kodunevad selle tööalaga. Kooli tööõpetus viib ka kutse suunas (puutöö — tislerekts), seda tuleks mitmekesistada vastavalt kohalikele tarbeile.

2. Kutsetegevuse näitamine.

Kõik loodusepärase ja realistliku pedagoogika esindajad Comenius'est Kerchensteiner'ini on rõhutanud selle tähtsust. Õpikäikudel tuleks külastada ka töökodasid, põllumajanduslikke ettevõtteid jne., neid külastusi enne ette valmistades, et õpilased teaksid, mida tähele panna.

Tutvustamise osa täidavad ka õppe- ja tööprotsessifilmid, valguspildid ja kutseelu kirjeldused. Algkooli lugemikes väärleksid viimased enam tähelepanu.

3. Tutvustamiseks klassis esineb õppekava järele võimalusi, nii et see ei viigi kõrvale muust tööst. I kl. liitub kutsetutvustus koduloole, jutustamisharjutustele (mida isa teeb?), matemaatikale (kaupmehe-mäng!), samuti II-s; III-s on teemaks: ümbruses leiduvad asutised, ettevõtted ja inimeste töö, milles see seisab ja mis tarvis on; IV-s kutseelus tarvilikkude üldiste omaduste selgitamine (vastavalt selle kl. kõlblusõpetuse keskusele — inimese töö ning tegevus); V ja VI klassis võib juba süveneda lähemalt üksikute kutsete, kutserühmade olusse, mitmesuguseid ülesandeid (kutsete kohta andmete kogumine, nagu eespool märgitud jm.), samuti pidada klassivestlusi ja vaidlusi (VI kl.), korraldada ankeete ülevaate saamiseks, õpilaste huviäratamiseks (nimetada teadaolevaid elukutseid, kirjeldada neid jne.).

Õpetajale heaks materjaliks on väljalõiked ajalehtedest, mis puudutavad kutseelu nähtusi (oskustööliseksamid, töö-õnnetused, nõudmine ja pakumine, statistikat jm.).

4. Tutvustamine vanemaile vanematekoosolekuil kas õpetajate eneste poolt või nende alade esindajate poolt, millised alad antud vanemate lastele võiksid arvesse tulla, kuid mille olud hästi tuttavad pole (karjamajanduslikud elukutsed, mitmesugused peenemad käsitööharud, samuti uued tekkinud töö- ning kutseharud).

§ 5. Kutsesoovide selgitamine.

Siht: Sõeluda ja arendada õpilaste vaateid, arvamusi, hinnanguid ja neile najatuvaid soove kutsete kohta, et kujuneks igal õpilasel asjalikult põhjendatud, otsesel sügaval huvil ja sobivusel rajanev soov teatavale elukutsele või elukutseterühmale.

Kutsesoov on tähtis tegur kutsevalikul. On lahtine küsimus, kas siin peab otsustav olema tema või andekus.⁴ Väheandeline, kuid visalt püüdlik inimene jõuab kaugemale kui andekas, kuid tahtenõrk. Suur tahe ületab puudujäägid andekuse, sobivuse, võima-

luse ja muude tingimuste alal.⁵ Pealegi enamik elukutseid, kus valitseb šablooniline või poolmehaaniline tööviis, ei nõuagi erilist andekust, küll aga iga elukutse nõuab mitmesuguseid tahtomadusi (huvi, püsivus, enesevalitsemine jt.). Seepärast ei tule soove, huve, ihaldusi alla hinnata ega mõõtuandvaks pidada ainult psühholoogilisi aparate, katsumisi ja teste. Noore inimese tõsist tahtmist tuleb pidada teiste tingimustega vähemalt võrdkaaluliseks. Otsus tuleb teha kõikide andmete kooskõlastamisel (sellest allpool).

Laste kutsesoovid on puudulikud mitmes suhtes. See puudulikkus nõuab nende tõsist harimist ja õiendamist. Neid puudeid saab liigitada järgmiselt: 1) soovi ebaasjalikkus, tühisus (paljud tütarlapsed tahavad tantsijannaks, filminäitlejaks), 2) fantastikkus (maadevallutajaks, mereröövliks), 3) kõikumine ja ebakindlus (ühe Ameerika uurimuse järgi algkoolist ellu astunud 16—20-a. poiste seas tuli ette iga poisi kohta 2 a. kestel keskmiselt 3 korda elukutse vahetamist, andmed 100 poisi kohta).⁶

Kutsesoovide vigade allikad sisaldavad kutsekujutluste allikais. Nende lähem tundmaõppimine võimaldab edukalt mõjustada lapse kutsesoove õiges suunas.

Need kutsekujutlustele oma pitsati vajutavad tegurid on järgmised: 1) õpilase vanus, 2) sugu, 3) sotsiaalne päritolu, 4) lähem ümbrus, 5) õpilase individuaalsus.

1. Vanuseastme muutus silmaringi avardumisega arendab kutsevaateid ja -soove. Tõusva vanusega kerkib esile järjest enam esirinda sobivuse vaatepunkt⁷, kuigi üldiselt, millel järgnevasi veel peatume, sobivus suurt arvestamist õpilaste poolt ei leia. Vaadete asjalikkust on oodata alles pärast puberteeti. Algkooli lõpetaja on liiga

⁵ E. Stern. Die Feststellung der psychischen Berufseignung in der Schule. Beiheft z. Zeitsch. f. angewandte Psychologie. Leipzig 1927, lk. 18.

⁶ M. Bloomfield. Readings in Vocational Guidance. Boston 1915, lk. 244.

⁷ Fr. Müller. Landjugend und Beruf. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1932, lk. 314.

⁴ Payne, lk. 399.

noor, et ise suuta teha otsuseid, mis ulatuvad kaugele määrama ta elu. Vanemate ja kooli abi on möödapäästamatu.

2. S u g u. Poiste ja tüdrukute kutsevaated, — soovid ja -sobivus arenevad eri teid. On olemas rühmad kutseid, mis ühele soole enam sobivad kui teisele. Koolid võivad mõjustada, et õpilane valiks kutse, mis sooliselt täiesti sobiv, pärisomane. Tüdrukuid tuleb ära juhtida eelistamast nn. meeste elukutseid, suunata koduseile ja hoolduslikele elukutseile (perenaine, ema, majapidaja jt.), mille vastu instinkt, huvi ja lugupidamine tuleb elav hoida. On täiesti eluterve, kui maatütarlaps küsimusele, mida teeb pärast kooli, vastab: „Jään koju ja õpin majapidamist“. Kui aga tütarlapsel puudub kaasavara, vanemate pärandus koos teatava meeldivusega jne., mis talle kindlustab abikaasa leidmise, siis tuleb ta kutsesoovi juhtida mingi kindla elukutse omandamise suunas, et ta suudaks end iseseisvalt toita, juhul, kui ei saa abielluda ega olla mehe ülalpidamisel. Tütarlapsi, kel ei puudu vaimline väljapaistvus ja agarus ning püüd, võib julgesti juhtida kooliteel kaugemale, kõrgemale vaimlisele kutseteele.

3. Sotsiaalne päritolu määrab sageli, kuhu ühiskondlikule astmele ja tegevusalale noor saab. N. ö. ema-piimaga imuvad lapsele sisse arvamused, hinnangud, mõtlemisviis, mis valitsevad perekonnas, mis asub pereisa kutse laadist ja sissetuleku suurusest oleneva ühiskondliku astme õhkkonnas. Vastavalt sellele hinnatakse teiste kutsepiirkondade inimesi. Siin on meil võidelda ala- ja ülehindamise vastu. Linlasele on maainimene rumal mats, maainimesele linlane päevavaras ning vurle. Maainimesel ei ole arusaamist, et vaimline töö on ka töö, ta peab tööks ainult kehalist tööd, samuti nagu tööline. Väga raske on talumehele selgeks teha vaimlise töö tähtsust.

Samuti raske on välja juurida valitsevat „madalama“ ja „peenema“ kutse vahetegemist. „Oskustööline isa, heas töökojas ja rahuldavat palka teeniv, saadab poja mõnele 30 kr. kuupalgaga

„kergemale“ ja „puhtamale“ ametile, ennekui võtab tema tööseltsimeheks töökotta.“⁸ Sealsamas öeldakse: „Sennine hariduspoliitika on viinud sellise väärkäsituse tekkimiseni rahva laiemaates kihtides, et hariduse hankimine on üksnes tarvilik seepärast, et saaks „tõusta“... meil ei ole veel tekkinud niisugust intelligentset töömehe tüüpi, kes uhke oleks oma lihtse töökoha ja ameti üle.“

Vaeste perekondade lapsed ei taha vanemate elukutset, tahavad välja sotsiaalselt rasketest oludest. E. Oissar'e korraldatud ankeetide järgi Tartu algk. lõpetajaist 1926—28. a. on vanemate elukutset soovinud 76 õpilast ehk 6,7% vastajate üldarvust.⁹ Oletab, et jõukamates kihtides vanemate elukutset sagedamini valitakse.

Ei ole põhjust madalamate sotsiaalsete kihtide lapsi kunstlikult püüda viia üle kõrgemasse kihti, kui nende eriline andekus seda ei õigusta. W. Harnacke¹⁰ väidab, et kõrgemate kihtide lapsed on andekamad kui madalamate kihtide lapsed. Näit. Termanni poolt väljavallitud 1000 andekama lapse hulgas on 1) õppinud tööliste omi 11,8%, 2) õppimata tööliste omi 0,13%, kuid 3) väikekaupmeeste, madalamate ametnikkude omi 18,8%, 4) akadeemilise haridusega, kõrgemate ametnikkude, ohvitseride, õpetajate lapsi koguni 31,4%. Vastavalt on igast neljast liigist Müncheni abikoolis (andevaestele) 17,8%, 17,8%, 20,1%, 0,3%.¹¹ F. Giese¹² koguni kahtleb, kuivõrt tuleb andekaidki aidata, kas neile parem pole omajõuline võitlus raskustega, see ju alles näitab elutublidust.

Siin tuleb õpetajal eriti kaaluda elutee nõuandel. Kui kõik tahavad „tõusta“, siis jäävad äärmiselt tähtsad kehalised, loovad kutsealad (põllundus, käsitöö) tühjaks, sinna jäävad ainult viletsamad. Seal peaksid a... leiduma ka

⁸ Os. Uus vaim ja moodsa t... nimese tüüp. R. Sõna 1931 nr. 267.

⁹ E. Oissar. Tartu algkoolide lõpetajate kutsesoovid. Kasvatus 1928, lk. 406.

¹⁰ W. Harnacke. Standesschule—Leistungsschule. Die Erziehung 1928, lk. 419.

¹¹ Sealsamas, lk. 422.

¹² F. Giese. Psychologische Teilprobleme beim Aufstieg der Begabten. Zeitschr. f. pädagogische Psychologie 1916, lk. 518.

KASVATUS

1933

15. AASTAKÄIK

TOIMETAJA E. MARTINSON

EESTI ÕPETAJATE LIIT

Sisujuhataja.

A. Üldsisulised kirjatööd.

	Nr.	Lk.
<i>E. Martinson</i> : Raskel momendil	1	1
<i>J. Uustalu</i> : Sedelnimistud kooli asja- ajamises	1	21
<i>A. Koel</i> : Kodulaste õpetamisest	1	23
<i>Mag. A. Elango</i> : Ovide Decroly ja tema meetod	2	49
<i>S. Kljavin</i> : Rahvahariduse süsteem ja kooli polütehnikas Nõu- kogude Venes	2	60
<i>M. Vellema</i> : Tartu linna Pedagoogi- line Muuseum	2	71
<i>V. E. Poissman</i> : Meie keskkooli probleem	3	97
<i>R. Taba</i> : Kolm momenti lapse psüü- hikast	3	121
<i>E. Oissar</i> : Kasvatuse probleeme moodses karistuse täideviimises	3	125
<i>Prof. M. J. Basov'i</i> järgi: Lapse psühholoogia vaatluse protsessist ja tehnikast	4	145
<i>P. Truusmann</i> : Mõte — keel — in- tuitsioon	4	153
<i>R. Taba</i> : Kuidas vältida sõnapime- dust ja sellega kaasaskäivaid nähtusi	4	155
<i>E. Martinson</i> : Õpetajate XI üld- kongressi puhul	5	193
<i>P. Truusmann</i> : Assotsiatsioon ja eksamid	5	196
<i>Mag. A. Elango</i> : Analüütilised voo- lud psühholoogias ja nende raken- damine pedagoogikas	6	241
<i>Mag. A. Elango</i> : Analüütilised voo- lud psühholoogias ja nende raken- damine pedagoogikas	8	337
<i>J. Meerits</i> : Istuma-jätmine selekt- sioonivahendina	6	260
<i>Vold. Toom</i> : Täienduskoolidest	6	266
<i>Eugenie Mutt</i> : Eksperimenteerimine Am. Ühendriikide koolielus	6	269
<i>Eugenie Mutt</i> : Eksperimenteerimine Am. Ühendriikide koolielus	7	299
<i>K. Ramul</i> : Psühholoogia õpetami- sest keskkoolis	7	289
<i>Bernhard Linde</i> : Slovaki koolide areng Tšehhoslovakkias	7	294
<i>L. R.</i> : Rahvusvahelisest arusaami- sest	7	305
<i>Dir. A. Kuks</i> : Õpilaste hindamine	8	353

	Nr.	Lk.
(Maa)algkooli ülesanded õpilase koo- li- ning elutee nõuandes	8	355

B. Üksikuid aineid käsitlevad kirjatööd.

<i>G. Reial</i> : Kodused ja klassitööd	1	8
<i>L. Teder</i> : Noomenite ja verbide liigi- tamisküsimus	1	12
<i>Villem Alto</i> : Kas on harjutustik ema- keele õpetamisel liigne?	1	18
<i>J. Port</i> : Kooli puistu	2	53
<i>G. Vilberg</i> : Loodusekaitse küsimusi koolis	4	161
<i>Cand. rer. hort. A. Prima</i> : Juhiseid algkooli tarbeaia korraldamiseks	4	165
<i>A. Parts</i> : Kas on põhjendatud J. Kents'i väited ja arvamused ko- dumaa käsitluse vastu maastiku- piltide näol?	4	168
<i>A. J. Möller</i> : Keeleõpetusest alg- koolis	5	199
<i>M. G.</i> : Probleemmeetod majandus- teaduse õpetamises	5	206
<i>J. Kents</i> : Kas „maastikupilt“ ja „maastikuline liigestus“ on sisult üks ja sama?	6	210
<i>J. Port</i> : Kooli töö- ja katsead	6	255
<i>Th. Thomson</i> : Mida õpib kasvataja võõrkeelte „vabust kirjandeist“	6	264
<i>V. Siukonen</i> : Praegusaja koolilaulu- õpetuse põhiküsimustest ja nende teostamisest	8	365
<i>Karl Korsen</i> : Mõnda ilulugemisest ja kõnekoorist algkoolis	8	367
<i>Ants Schmidt</i> : Õpilaste kodusest lu- gemisest	8	370

D. Kooliuuendusnurk.

<i>R. Taba</i> : Mis teha, kui intellek- tuaalne takistus õpilase arene- mist ja edasijõudmist pidurdab	1	26
<i>P. Härm</i> : Emakeele tundidest 6. õp- peaastal	1	31
<i>Marta Sakk</i> : Tööviise ja -võtteid kirjutamise elustamiseks ema- keele õpetamisel	2	76
<i>H. Stamm</i> : Kuidas töötame indivi- duaalse tööviisi põhimõttel füü- sikas	2	79

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
V. Horn: Kuidas algasin tööd maateaduse alal 5.—6. klassis	3	133	J. Madisson: Eesti Ajaloo atlas	6	273
Meie murelapsed:			J. Väinaste: Elmar Muugi Väike õigekeelsus-sõnaraamat	7	307
V. Horn: Kes nad on?	4	172	Eugen Küiman: P. Kogerman'i jt. Looduseõpetus	7	311
Al. Ivask: Üks neist — Albert T.	4	173	V. Horn: Joh. Käis'e Uusi teid algõpetuses I, II, III	7	313
Al. Ivask: Näide analüüsikäigust	4	175	P. Hamburg: Looduse Kuldraamatu teine sari	7	315
Joh. Käis: Õpilaste omakontrollist	8	371	Andres Päril: Prof. K. Ramul'i Psühholoogia	8	374
M. Sakki: Õpilaste kodusest lugemisest, selle kontrollimisest ja kasustamisest	8	373	Andres Päril: A. Elango' Lapsepõlv ja iseloom	8	376
E. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.			E. Valdas: Mõtteid „Riigikaitse käsiraamatu“ ilmumise puhul	8	377
A. Schmiedehelm: J. Libe jt. Eesti Rahva Ajalugu 2.	1	34	K. Mihkla: O. Luts'u Kuldsete lehtede all	8	379
Aug. Raud: Bernardin de Saint Pierre' Paul ja Virginie	1	36	G. Organisatsioonide teateid ja kroonika. — Kongressid.*		
P. Hamburg: August Jakobson'i Miika Valtsbergi roim	1	38	Õpilasorganisatsioonid	1	39
Bernhard Linde: J. Ainelo' ja H. Visnapuu' Poetika põhihooni	2	81	Pedagoogilis-psühholoogiline töörühm Ak. Ped. Seltsi juures	1	42
Aug. Raud: J. Kivisaar'e Tartu Eesti vallakooliõpetajate seminar	2	83	Reaalkooli korraldamise kava	2	88
P. Hamburg: A. H. Tammsaare' Tõde ja õigus IV	2	85	Õpetajate II karskuspäev	2	90
Joh. Lohk: Mõni sõna E. Mesiäinen'i „Seletavate märkmete“ puhul	2	87	„ „ „	3	139
Andres Päril: M. Kampmann'i Didaktika põhijooned	3	134	„ „ „	4	186
E. Aader: J. Lang'i ja D. Rootsman'i Isaac Newton	4	179	Keskkoollide reformi kavatsusi	3	141
J. Libe jt.: Vastuseks A. Schmiedehelm'ile	4	181	Baltiriikide õpetajate Liidu sekretariaadi koosolek	3	142
Aug. Palm: Kolm elulugu: A. Hanko' Roald Amundsen, J. Lang'i ja D. Rootsman'i Isaac Newton ja H. Holma' ja V. Bartholdi' Muhammed ja Islam	4	183	Teenistustasude vähendamise määrus õpetajate palgavõitlus ja XI üldkongress	4	187
Aug. Raud: J. Aaviku Kuidas suhtuda „Kalevipojale“	5	218	Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1931/32. aastal	5	231
A. Vaigla: J. Parijõe Külaliste leib ja teisi eesti muinasjutte	5	221	Baltiriikide õpetajate XII konverents	5	233
M. Schmiedehelm: Vastuseks „Eesti Rahva Ajaloo“ toimetajaile	5	222	Õpetajate XI üldkongress	6	276
L. Kalling-Kant: Hilda Taba' Ph. D. The Dynamics of Education	5	223	„ „ „	7	319
P. Hamburg: A. H. Tammsaare' Meie rebane	5	225	Eesti õpetajate Liidu asemikkudekogu koosolek	6	281
P. Hamburg: O. Luts'u Avasilmi	5	226	Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1931/32. aastal	7	326
J. Väinaste: A. Vaigla' Eesti grammatika I	5	227	Keskkoollõpetajate päev	7	330
J. Väinaste: J. Aaviku 20 euroopa keelt	5	229	E. O. Liidu põhikirja muutmine kaalumisel	7	330
			Hasomini seisukohad õppejõudude tasude asjus	7	331
			E. Õp. Liidu juhatuse koosolek	8	380
			H. Välismaalt.		
			Inglismaal nõutakse keskkoolilt eluligidust	1	43

* On märgitud ainult tähtsamad ja pike-mad kirjutised.

	Nr.	Lk.		Nr.	Lk.
Kiirrongi peatuskoht kolmele lapsele	1	43	Rahvakooli riigistamise kavatsus		
Prantsuse rahvas ühtluskooli poolt	1	43	Rootsis	4	191
Lendav ülikool	1	43	Usuliste koolide keeld Mehhikos . .	4	192
Hiina kasvatusreform	1	43	A. <i>Elango</i> : Uus kurss Saksa haridus-		
Hispaania kooliolud pärast revolutsiooni	1	44	poliitikas	5	234
Omapärane „koolipalve“ Thüringeni koolides	1	45	Poliitiline kasvatus Saksa ülikoolides	5	236
Suukorv Oldenburgi õpetajaile . .	1	46	Hitleri seisukoht kasvatuses, religiooni ja kultuuri küsimusis . .	5	237
Kõlblusõpetus Saksa algkoolides . .	1	46	Saksa rahvussotsialistliku õpetajate liidu kooliprogramm	5	237
Kuhu suundub kasvatus?	1	46	Maksuta õppevahendite piiramine .	5	238
Haridusolud Hiinas	1	47	Kitsendused ülikooli pääsemisel . .	5	238
Testiviik andekate kindlakstegemiseks 4. õppeaastal	1	48	Preisimaal hinnatakse jälle õpilaste elukombeid	5	238
Noorsookirjandusest	1	48	Õpilaste politiseerimine jälle lubatud	5	238
Kokkuhoid ka Rootsis	2	94	Igapäevased kehaharjutused koolides	5	238
Katastroofi märgid Ühendriikides . .	2	94	Lõpp koedukatsioonile Saksa koolides	5	238
Dollarmiljonärid jäävad vaeseks . .	2	94	Ungari koolid arvudes	5	239
Ungari peaministri tunnustus õpetajaskonnale	2	94	Iiri keel esimesele kohale	5	240
Prantsuse õpetajaskond palgavõitluses	2	95	Kodukasvatusliikumine välismaal 1932. a.	6	286
Inimsusaate kriis	2	95	Ameerika Ühendriikide kooliolud statistika valgusel	7	331
Teaduse vabaduse mahakiskumine .	2	95	Võitlus kirjaoskamatuses vastu Am. Ühendriikides	7	333
Natsionaalsotsialistide kasvatusideaal	2	95	Prantsuse õpetajate kongress . . .	7	333
Kokkuhoid hariduskulude arvel Saksamaal	2	96	Prantsuse kõlbla kasvatuses liidu kongress	7	334
Rahvusvaheline kutsehariduse kongress Brüsselis	3	142	Jean-Jaques Rousseau-nimeline instituut Genfis	7	335
Rahvusvahelise Õpetajate Liitude Föderatsiooni kongress	3	142	<i>Joh. Kiivet</i> : Katkeid Rahvusvahelise Kasvatusbüroo nõukogu neljanda koosoleku tööst ja Rahvusvahelise Kasvatusbüroo tegevusest	8	382
Rahvusvaheline noorsookodude kongress Amsterdamis	3	143	Uus suund ajalooõpetuses Saksamaal	8	383
Uute õpilaste vastuvõtmine Preisi pedagoogilistesse akadeemiatesse	3	143	Naisametnikkude ja naisõpetajate vallandamine Saksamaal	8	383
Ilmikkude koolide likvideerimine Preisimaal	3	143	Poliitiline kihutustöö koormab noorsugu Saksamaal	8	384
Comenius-raamatukogu 1932.	3	143	Tulevaste õpetajate rahvuspoliitiline kasvatus Saksamaal	8	384
Austria alg- ja peakool arvudes . .	3	143			
Rahvussotsialistid Preisi haridusministeeriumis	4	189			
Koolikohustuse pikendamine Prantsusmaal	4	189			
Prantsuse kindralstaap õpetajaid hurjutamas	4	190			
Võistlused inglise koolides	4	190			
Keskool ja majanduselu Inglismaal	4	191			
Londoni pedagoogiline instituut . .	4	191			
Piimapropaganda Ühendriikide koolides	4	191			
Koolikohustuse pikendamine Taaniemaal	4	191			
Omapärane koondamiskavatsus Norras	4	191			

I. Mitmesugust.

Uusi raamatuid	2	96
„ „	3	144
„ „	4	192
„ „	5	240
„ „	6	288
„ „	7	336
„ „	8	384
Ühistegeline võistlustöö õpilastele .	6	287
Õiendus	6	288

kõrgestiharitud, andekad tööjõud nende alade rikastajatena. Kool ei tohi olla pump, mis rahva laiadest kihtidest parema, andekama osa välja imeb, teeb „haritlaseks“, büroodesse, kontoritesse koltuma vaimuvaesele, mehaanilisele kantseleitööle, praegusel juhul lihtselt haritud töötatooliseks.

Siin koolil on tööd õpilaste ja vanemate meelsuse harimisel, milleks ajakirjandus, kõnemehed jt. avaliku arvamuse tegijad kaasa peaksid aitama, tõstes ausse lihtse tööelu, nõudes lihtsust riietuses, eluviisides, põhjendamatu-kõrgete palkade alandamist, lihtsete inimeste elujärje parandamist jne., ühesõnaga — ühiskonna tervendamist. Lihtne kehaline töö tuleb tõsta ausse. Avalikkuse toetuseta on kooli aatelised paranduspüüed „eluvõõrad“; kui „elus“ ausus, töökus pole austuses, vaid edu ainult alatuil, siis koolil on raske õpilast kasvatada kõlbluse nõuete järgi, raske teha õpilasest ausat tööinimest. Ta tahab vaid karjääri, palju raha, vähe vaeva. Sellega oleme siirdunud järgmisele kutsesoovi mõjurile, millesse liitub õpilase sotsiaalne päritolu.

4. Lähem ümbrus, kuhu kuuluvad omaksed, tuttavad, kool, kaasõpilased, raamatud jne.

Tuntud on „moekutsete“ veetlevus noortele. Kui tulid autod, tahtsid paljud poisid autojuhiks; lennuasjanduse õhutamise ajal ihatakse lenduriks. „Moed“ ei pea saama kuigi otsustavaks, nad mööduvad, jättes õpilase hinge pettumuse.

Positiivse väärtusega kutsesoove, mis tekkinud ümbruses leiduvate kutsete mõjul (Avinurmes — puuanumate tegemine), tuleb soodustada. Igati tuleb ära hoida, et ümbruses mõjuvad ebaausad motiivid ei pääseks määrama õpilase vaateid, soove töö, kutse kohta. See ülesanne on terav eriti näit. piiri- ja rannamaakohtades, kus keeb elav salakaubitsemine, tekitades kuritegelikku õhkkonda, mis nakatab moraalselt ka lapsi.

5. Individuaalsuse mõju kutsesoovile on kahtlemata olemas. See on tuumne, kõik muu on juhuline, väline; küll aga on välise alt raske seda

tuuma eraldada. Pealegi pole algkooliealise individuaalsus kuigi selgesti ilmenud, veel vähem saab juttu olla kindlakujulisest isiksusest.

Kalduvus vagusamale või elavamale kutsele on kahtlemata pärit individuaalsusest. Seda kallet ei tohi ignoreerida ega tumestada laste teiste mõjurite poolt, kui ei taheta inimest õnnetuks teha. Individuaalsusest võrsunud soovid peavad kaalukalt kaasa rääkima kutsevalikus, sest neis sisaldub sobivuse elementi, nii ka soov ja sotsiaalne päritolu, nagu märgitud nende kohta.

Kutsekujutluste allikate uurimine võimaldab sügavamalt mõista ka motiive, põhjusi, miks õpilane endale valis ühe või teise kutse. Need motiivid on väga mitmekesised. Tähtsamad neist on järgmised: I rühm — võõr mõjustuslikud: 1. vanemate, omaste soov või 2. eeskuju; II rühm — välised egoistlik-materialistlikud: 3. hea sissetulek, tulukus, 4. teenistuse kindlus; III rühm — seesmise rahuldavuse motiivid: 6. Sobivus, andekus, 7. üldine meeldivus (kalduvus, huvi), 8. võimaldab rahuldada teatavaid lemmikkavatsusi (rändamine jt.), 9. võimaldab altruismi, endaohverdamist, 10. võimaldab väljapaistvust, maksvusele pääsu.

Millised motiivid esinevad sagedamini?¹³ E. Stern märgib, et laste vastused üldsageli on kunstlikud soovi tõttu head muljet jätta.¹⁴ Ta ise leiab, et tõsisest, ehtsast ülespoolepüüdmisest ei kõnele ükski laps. Huvid, kalduvused ja võimed näivad arvesse tulevat alles teises järjekorras.¹⁵

Üsna sageli avaldub tung teisi valitseda. Paljudele on kutsetöö, enne kui teda tuntaksegi, midagi ebameeldivat.¹⁶ Noor tahab midagi olla. Võib-olla on see soov maksvusele üldse väga tugev motiiv kutsevalikul. Adler on sellele viidanud ja ka Spranger tõstab seda välja.¹⁷ Esikohal lastel seisab

¹³ Oissar, lk. 406.

¹⁴ E. Stern, lk. 30.

¹⁵ E. Stern, lk. 41.

¹⁶ Sealsamas.

¹⁷ Sealsamas, lk. 38.

püüd raha järele; ainult raha — nii heliseb läbi paljudest õpilaskirjan-deist.¹⁸

Samuti vähe idealismi on märganud Fr. Müller kaasõpilaste seas: 48% poistest ja 44% tüdrukuid on valinud teatud elukutse põhjusel, et see pakub kindlat teenistust.¹⁹ Ka H. Reiman (19-a. ja van. õpilaste kohta) konstateerib ideelagedust, karjerismi, elumugavuse tagaajamist ning tõusiklust ja ei leia mingit idealismi.²⁰

Kutsesoovide analüüsimine ei tarvitse alata vara. I—IV kl. on pearõhk kasvatuslikul küljel, kutsevalikut ennast teravasti esikohale tõsta on varajane. Õpilast vormitakse. V klassis on paras koht hakata lähemalt vaatama, kuidas õpilane on kujunenud, mis veended tal kuju omandamas. Siin on õpilase mõistus juba võimeline teatavale mõistusepärasele arutamisele. VI klassis toimub kutsesoovide arutlemine juba võimalikult individuaalselt, kusjuures õpetaja vestleb, arutleb soodsatel juhtudel iga õpilasega ja ta vanematega eraldi omaette.

Enne individuaalset käsitletu võib lasta õpilastel täita küsimusleht, mis sisaldaks vastuseid kõikide oluliste punktide kohta. Seda ankeeti võiks korraldada 2 korda algk. kursuse kestel: esimene kord IV klassis (et õpilaste mõtteid äratada vastavas suunas liikuma), teine kord VI kl. esimese poolaasta lõpul. Need mõlemad oleksid individuaal-käsitletu aluseks kutseotsuse kujundamisel (§ 8).

§ 6. Kutsesobivuse selgitamine.

Siht: õpilast teadlikuks teha tema kehaliste ja hingeliste üksikomaduste, kui ka struktuurkoosnevuste (eluvormi, tüübi, korrelatiivsete omadusrühmade) sobivusest ja sobimatusest mitmesuguseile elukutseile, et võimaldada õpilasele valida tema sobivusele vastavat elukutset.

See on raskemaid ülesandeid. Algkooli ülesanded saavad siin olla tagasihoidlikud. Selle põhjuseks on: 1) õpi-

laste kujunematus nooruse tõttu ja seepärast lahtisi võimalusi, 2) üldse sobivus lähemalt alles ilmneb tegelikus kutsetöös (seepärast proovinädalad ja -aastad!), 3) koolil puuduvad kutses vajalike üksikomaduste ja nende vastavuse kindlakstegemiseks vajalised riistad ning seadeldised kui ka teadmused.

Sobivus (andekus) huvi ja võimuste kõrval peab olema otsustav tegur. Kutse eest, mis ei sobi, tuleb eriti hoiatada.²¹

Vanemal on ebamäärased kujutlused lapse sobivusest, subjektiivsed, egoistlikud, auahned soovid, lootused või üle- ja alahindamised.²² Vanemate juhtimine laste kutsehade, — soovide-võimete ja kalduvuste õigel hindamisel on kooli tähtsamaks ülesandeks nõuande alal.²³

1. Psühholoogilised vaatlused. Õpilastetundmine, selle ülesanded ja meetodika on tähtsamaid päevaküsimusi tegelikus koolitöös. Siia liitub õpilaste vaatlemise küsimus kutsesobivuslikkuse seisukohalt.

Vaatlemine toimub kas juhuliselt või kindla plaani järgi. Viimasel puhul tarvitatakse väga mitmesuguse üksikasjalikkuse kraadiga vaatluspoggnaid. Need sisaldavad küsimusi ja seletusi ning juhiseid vaatlemise toimetamise kohta.

E. Stern'i koostatud lüh. vaatluspoggnas on järgm. vaatlusalad: 1. intelligents, 2. käitumine, 3. juhiand, allumine, 4. maitse-suund, 5. käeosavus, 6. usinus, erksus, tahtetugevus ja otsustusvõime, 7. korrameel ja täpsus, 8. tähelepanemise teravus, 9. tehniline taip, 10. kaupmehelik ja arvutuslik and, 11. huvisuund.

Oleks soovitav, et meil selline poggen koostataks ning käsitlemisele võetaks.

2. Katsumised. Koolil puuduvad aparaadid ning seadeldised kutsesobivuse kindlakstegemiseks üksikute elukutsete alal. See tegevus on keeru-

²¹ Rich. Liebenberg koguteoses „Die Schule im Dienst der Berufsberatung, Berlin 1927, lk. 49.

²² W. Hellpach. Die Aufgaben der Schule, samas koguteoses lk. 17.

²³ Sealsamas, lk. 13.

¹⁸ Sealsamas, lk. 34.

¹⁹ Fr. Müller, lk. 315.

²⁰ H. Reiman. Eesti noorsoo ideaalid statistika valgustusel. Kasvatus 1925, lk. 297.

kas, kujunenud eriteaduseks ja -tehnikaks, mille tõttu koondunud vastavate asutiste kätte (kutsenõuandekohad, psühholoogilised laboratooriumid). Ometi vähesel määral leidub võimalusi maa-alkgoolilgi, eriti kui lugu lihtsamate omaduste kindlakstegemisega (näit. kui paljudel lastel on värvinägemise puuded selgunud alles koolis). Kehaliste omaduste selgitust saab liita antropomeetrilistele mõõtmistele ja terviselisele ülevaatusele arsti poolt, kusjuures tuleks lapse kehalist ja tervislikku külge põhjalikumalt tunnetada, kuna tavaliselt siin peituvad puuded teevad lastel teotsemise mõnedel kutsealadel otse kahjulikuks. Selles mõttes tuleks tervislehte avardada vastavate lisaküsimustega.

3. **Õpilase enesevaatlused.** Enne noormehe- ja neiuiga saab korrapärasest enesevaatlusest ning -uurimisest vaevalt jälgi leida. Mõningaid algmeid aga võib ka õpilaste juures tähele panna; puberteedialisel noorel (poiss 14—17-a., tüdruk 13—15-a.) on juba olemas võime pilku oma hingele, oma isikule pöörata (introspektsioon) ja seega antud enesevaatlemise ning -kasvatamise algmed, mida saab edukalt edasi viia, juhtides võitlema oma nõrkuste vastu ja parandama vigu. Viljakaks on siin õpilaste isetegevus (lootusringid, noorkotklus). Tuleb kätte anda sobivat kirjandust. Rohkesti enesekasvatustlikke äratusi sisaldab „Õpilaslend“. Vanematele õpilastele tohiks olla loetav Fr. V. Förster'i „Oska elada“, siis Knigge' „Läbikäimisest inimestega“ jts.

4. Nagu märgitud (§ 4-s), on parem, kui laps saab kutsetegelust proovida. Siin selgub ka sobivus. Sellisteks proovimisteks tuleks enam võimalusi soetada (proovida saab muidugi ainult sellist kutsetegelust, mis ei vaja eelharidust ega erivõimeid).

5. Tublisti aitab kaasa kutselaadiline täienduskool (-klass), kuhu õpilane siirdub küll juba teatava valiku teinult, kuid kust pole hilja tagasi tõmbuda, „ümber istuda“. Täienduskooli funktsioon sobivuse selgitamisel väärrib esiletõstmist, kujundamist ameerika

selgituskursuste (try-out courses) suunas.

§ 7. Kutsevõimaluste selgitamine.

Enne otsustamist tuleb mõelda võimalustele väljaõppe ning teenistuse saamiseks. Kriisiajal tavalisest haaratakse esimesest võimalusest. (Seda tehku ainult need, kel tõesti muud pääsu pole.)

Teised otsustagu huvi ja sobivuse alusel ja asugu vastaval võimalusel hea kutsehariduse omandamisele kohe pärast algkooli lõpetamist.

Võimaluste kohta lähemat on raske öelda. Tööturu- ja kutseuurimine meil puudub. Ootame seda tööbüroodelt ja kavatsetavalt riiklikult kutseametilt. Töötute noorte probleem teravneb iga aastaga, eriti tööta haritlaste probleem.

Igal koolil on olemas teatud ülevaade oma piirkonnas; seda süvendab järjekindel andmete kogumine ja kartoteegi pidamine, mis toimuks õpetaja, kutsenõuandest huvitatud hoolekogu liikme, vanema või seltsitegelase poolt. Leidub küllalt vabal ajal igavust tundvaid haritud noori, kes siin abistaksid. (Sellest veel § 9 II lõige).

§ 8. Kutseotsuse kujundamine.

Ankeedid näitavad, et algkooli lõpetajate enamikul on kutseotsus tehtud, s. o. kutse valitud. Lastel on kalduvus varakult kindlaks määrata: tahan selleks ja selleks. Muidugi valik pole püsiv, kuid ikka igal ajal on mingi soov olemas. Mida vanemad õpilased, seda enamal osal on kindel kutse valitud. Näit. % -des klassi õpilaste arvust: I kl. p. 45,65, tüd. 42,56; II kl. p. 50, tüd. 53,22; III kl. p. 57,14, tüd. 51,37 ja IV kl. p. 80,95, tüd. 73,17.²⁴ Zürichi kantoni algkoolide lõpetajaist 1920. a. nimetasid kindlat kutset 92,5% poistest ja 67,5% tütarlastest.²⁵

Vabalt, juhatamiseta kujunenud kutseotsused (nn. metsik kutsevalik) on ilmelt teissugused kui hästijuhitud ning põhjalikult ettevalmistatud sammud. Nad on puudulikud motiivides, sobivuse, võimaluste jm. arvestamises, sagedeli hoopis vähese kaaluteluaga; õpilane

²⁴ Breslau algkoolides. E. Stern, lk. 27.

²⁵ Handb. d. Staatswissenschaften Bd. II, lk. 549.

on aga ära libistatud talle seadete, eelduste poolt ette joonistatud eluteelt. Tagantjärele heaks teha eksimusi saavad ainult eriti tugevad loomused, teised närbuvad või on paljalt viletsaks, kohatäiteks, eluaeg ees paremaile, võimalisemaile.

Õpetajal on olemas selgus iga õpilase kalduvuste, huvialade, omaduste, vigade kohta. Neid kooskõlastades vanemate soovidega, võimalustega ja tuleviku väljavaadetega võib õpetaja mõndagi nõu anda, teab öelda, kas lapse või vanemate poolt valitud kutse on korralikult realiseeritav või mitte. Hõlpsaim on negatiivne nõuanne (mittesoovitamine) — näit. istuvat eluviisi nõudev elukutse (kingsepp) nõrgakopsulisele või keskkoolitee väheandlilisele jne. Negatiivset nõuannet on tungivalt vaja.

Positiivne nõuanne on raskem koolil sooritada. Peale § 6-nda II lõikes toodud põhjuste on lisaks põhjaliku tööturutundmise puudumine, nii et nõuanne kutsele, mis nõuavad erilisi eeldusi, on koolil võimatu. Siin juhib kool õpilast edasi vastava elukutse esindajailt või kutsenõuande büroolt (Tallinnas ja Tartus) nõu saama. Kool rõhutab, et enne lõplikku otsust tutvutagu põhjalikult tingimustega. See otsus kooli kaastegevusel sobib toimuda VI klassis teise poolaasta kestel ja järgneval kevadsuvel.

Sotsiaalpoliitilised tendentsid õpilase kutseotsuse kujundamisel.

Kutsenõuanne ei toimu ainult õpilase, vaid ka ühiskonna huvides. Viimase huviseaduste tuleb pidada otsustavaks. Algkooli osa riiklikus kutsepoliitikas on väga tähtis. Kuivõrt — see ilmneb peatudes mõnedel punktidel:

1. ära hoida sobimatuid kooli keskastmest;
2. juhtida iga noort kindla elukutse omandamisele. On arvamusi, et kvalifitseeritud kutseoskuse omandamine tuleks sunduslikuks teha. Õppimata tööline kannatab enam kui õppinud;
3. ära hoida tungi linna;
4. juhtida noori vanemate elukutse, kel see võimalik, mis raskel kriisiajal üldsoovitatud võtte;

5. maata vanemate lastel tekitada huvi asundumise (sisekolonisatsiooni) vastu, mis mõjuv vahend töötaolu vastu;²⁶

6. maanoorte enamikku juhtida maal toimuvatesse elukutsetesse. Koolitee alal — põllumajanduslikud koolid, mis paljud täiesti tasuta.²⁷

Iga koolitegelane peab tunnistama, et maa-alkool siin palju määratult tähtsat riiklikku tööd ära saab teha, kui koolitöö, laste juhtimine toimub nendes suunades. Värskest meeles tõend maa-alkooli mõju kohta on meie keskkoolide õpilaste tõus ja mõõn. Kui omal ajal keskkool võimalusi avas ja näis avavat, siis õpetajate poolt teda soovitati soojalt; nüüd, kus keskkool produtseerib nälgivaid töötatöölisi, õpetajad hoiatavad tema eest, keskkooli minejate arv langeb järsult. Pole kahtlust, et suur mõju on siin õpetaja selgitusel. Nüüd ootame riiklikku koolipoliitika formuleerimist, et kool saaks rakendada oma suurte sotsiaalsete ülesannete ühtlasemale kooskõlalisele teostamisele noorte juhtimises produktiivsetele tegevusaladele. Muidugi, et suuta teostada olevaidki ülesandeid, kõnelemata ootavaist, tuleb eesjoones vähendada jaoskonniti töötamist, mis ei võimalda pedagoogilist produktiivsust üheski tema harus. Kasvatus on väike-energiline tegevus. Ta ei anna tulemusi suurtööstuse meetoditega. Need sihivad tootmiskulude ja sellega ühtlasi toodangu odavusele; koolilt aga ei peaks keegi tahtma odavaid produkte, sellega muutub ühiskond ise „odavaks“, jõuetuks, hari-matuks.

Diferentsiaalsed, peened ja keerukad õpilaste-juhtimise ning ühiskondavii-mise meetodid nõuavad jaoskonniti töötamise kaotamist. Siis võimaldub õpetajail tõsta maa-alkool ajanõudluste tasemele, kujundada koolist jõuline ühiskondlik tegur, mis rajab noorte õnneliku elutee.

²⁶ Praegu edukalt tarvitav Saksas. A. *Damaschke*. Die Arbeitslosigkeit und ihre Überwindung. Berlin 1931.

²⁷ Hea ülevaade: *J. Ümarik*. Põllumajanduslik kutseharidus ja kutsekoolid, Tallinn 1929.

§ 9. Koostöö kutsenõuande ja teiste organisatsioonidega.

Meil on see tuleviku asi. Organisatsiooni väljakujundamiseks on rikkalikult olemas välismaisi kogemusi. Võib loota keskkoha loomist HSM-i juurde kutsenõuande inspektori või muunimelise eriteadlase juhtimisel, milline keskkohat korraldaks meie vajadustele ja võimalustele vastava kutsenõuande aparadi. Kas saksa süsteem (kutsenõuande aparaat liidetud riikliku kutseameti ja tööbüroode külge) või ameerika süsteem (kutsenõuande rahvakooli osana) — siin on kaaluda. Vähemalt igas maakonnalinnas peaks leiduma kutsenõuandekoht. Ta ei tarvitse olla kõrgepalgaline, mõnigi asjahuviline haridustegelane või töötatoline-magister vähese tasu eest edendaks kutsenõuannet oma piirkonnas.

Igas suuremas koolis või igas vallas võiks leiduda õpetaja, kes endale võtaks siinvaadeldud probleemiala ja arendaks seda tegelikult. Samuti võib selle vastu äratada erksamate lastevanemate, seltitegelaste, noorteühingute huvi. Eriti viimastele (mõnespool leiduvad nad kohalikkude algkoolide vilistlaskogudena) on küsimustik lähedane.

Võimaluste piirides võiks kool esineda ka õpi- ja töökoha vahetalitajana, aidates kooli lõpetanuil teenistust leida, nagu põhimõtteks on, et kooli sidemed oma endiste õpilastega ulatuvad kaugelt nende eluteele, võimalikult teevad kinnise ringi, see on, side kestab kuni uuendub, kui endised õpilased juba oma lapsi kooli saadavad. Sellises osades on kool ümbruse elav liige, kui ta võtab endale noorte kutsevaliku abistamise kogu mitmekülguses.

Praegusaja koolilauluõpetuse põhiküsimustest ja nende tegelikust teostamisest.

V. Siukonen.

Et õieti käitella küsimust, missugustele alustele lauluõpetamine kooles peaks rajatama, peame olema teadlikud sellest, missugused on meie õpilased muusikalises suhtes ja missuguste astmete kaudu laste muusikaline arenemine üldse käib. Neile seigule juhtigem esiteks oma tähelepanu.

Paar aastat tagasi tutvusin eesti koolilaste lauluannetega Põhja-Eestis. Uurisin kokku 888 õpilast, kõik algkooli III—IV kl. Uurimused puudutasid tegelikku lauluoskust. Seepärast jagasin uuritavad kolme rühma: niisugusteks, kes suutsid laulda iseseisvalt, niisugusteks, kes suutsid seda teha ainult kas mängu või laulu toetusel, ja niisugusteks, kel puudus täiesti oskus laulda õieti. Vaatluste tagajärjed olid järgmised: iseseisvaid lauljaid oli 72,1%, lauljaid ühehäälse kaasmängu saatel 16,4% ja kuulumiseta õpilasi 11,5%.

Samasuguseid uurimusi olen teinud ka Soomes (umb. 6000 algk. õpil.) ja Rootsis (üle tuhande õpil.). Tulemused Rootsist on peagu samasugused kui

Eestistki, kuid Soomes on lood halvemad. Seal olen saanud järgmised arvud:

Iseseisev lauluoskus	55,2%
Rahuldav (saatega)	20,2%
Nõrk	24,6%

Saksas peetakse harulduseks, kui kellelgi õpilasel puudub tegelik lauluoskus. Ja üks ameerika laulupedagoog väidab, et see on kooli lauluõpetamise viga, kui kooli lõpetab kuulmiseta õpilane. „Kui õigel ajal ja õigel viisil õpetatakse lapsi laulma, siis õpivad kõik selle kunsti ära.“

See tõik, et meie kooles on kaunis palju õpilasi, kel puudub iseseisev lauluoskus, selgitab meile küsimuse, kuhu esimene laulmise algõpetus peab püüdma: esimeseks ülesandeks oleks õpilaste muusikaline ärkamine, s. t. et laste muusikaline kuulmine harjuks tajuma helidevahelisi suhteid, nii rütmilisi kui ka helikõrguselisi, nõnda siis tegema vahet õieti ja valesti lauldud laulmise vahel.

Selle muusikalise ärkamise tänuikuim vanus on ameeriklaste väidete

järgi umb. 4. aasta, mis tundub olevat väga õige. Selles varajases eas kooli otsene mõju ei pääse küll maksvusele, kuid vahest ainult kaudne, sel viisil, et see (kool) aitab kaasa kodumuusika laialdasemale ärkamisele. — Arvan siiski, et ka 7-aastane vanus, mil õpilane meil algkooli tuleb, ei ole veel liiga hiline muusikaliseks ärkamiseks, ei isegi ka 9—10 aastat.

Kuid selle muusikalise äratamisega peab talitama ettevaatlikult ja targasti. Ennekõike peab püüdma hoolitseda selle eest, et lapsele hakkaksid meeldima muusikaettekanded, kas teiste või omad. Alamad klassid on ses suhtes võrratult tänulikumad kui vanemad. Seal võidakse laulmine väga kergesti ja huvitavalt siduda mänguga ja seal tõenäoselt lastes ei ole veel seda hingelist vastumeelsust laulu vastu, mis vanemais klasses on tihtigi nii selgesti märgatav. Peetagu veel meeles, et muusikaliste vaistude ärkamine ei nõua enda eelduseks õppiva muusika sooritust, selleks jätkub ka laulu või mängu kuulamisestki. Seda seika peaks arvestatama — eriti kodudes, — ja ka niisuguseis kooles, kus õpetaja muusikaoskused (laul või mäng) on harilikust suuremad, või kus andekamate õpilaste oskused ses suhtes on kuidagi tähelepanu vääriavad. Ka raadio ja gram-mofoni tarvitamine avab ses suhtes hoopis uusi vaatepiire.

Kahjuks ruumipuudus ei luba põhjalikumalt selgitada muusikalise ärkamise protsessi ja neid võtteid, mida selles võidakse tarvitada. Mainitagu ainult niipalju, et laulude valikus ja nende esitamises laskugu õpetaja laste tase-mele, ärgu oodaku, et lapsed oma tase-melt tema juurde üles tõuseksid; ning veel, et laulmise sidumine mitmesuguste kehaliigutustega on alati asjale eduks.

Hääleline ärkamine on teine aste laste muusikalises arengus: s. t. õppida lauldes esitama seda laulu, mis on kuulates õpitud. See ärkamine toimub eri lastes eri ajal. Muusikalises kodus kasvanu lauluoskus võib ärgata juba 2. eluaastal, kuna taas teisis olukorras elanud laps tuleb kooli ses suhtes päris abituna. Iga lauluõpetaja teab,

et koolitulnuist „lauluoskamatuist“ suur osa juba 1. õppeaasta lõpul või vähemasti 2. õppeaastal laulab päris rahuldavalt: hääel on ärganud. Kui siiski algkooli vanemais klasses lauluoskamatute õpilaste arv on peagu 20%, võime vahest olla üksmeelsed selles, et väga mõjuvaid abinõusid peaks leitama, et lauluoskuse ärkamine meie kooles tõuseks veelgi.

Ühe võtte tähtsust valgustab järgmine näide, mida tegelikkus võib pak-kuda sagedastigi: üks õpilasist teeb laul-des ebamäärast pöörinat, kuid teatud olukorras võib ta siiski ärgata: kui kaas-mäng viia tema häälitsemise tasemele ja jätkata nõnda kaasamängimist, mär-kabki poiss järsku, et ta laulab õieti, imestuseks endale ja õpetajale. Nõnda siis — hääleline ärkamine on toimunud sel lihtsel viisil, et laulu tase viidi sinna, kust laps võib laulda.

Algklasses on põhjust laulda ja mängida koos. Kõrgemais klasses jääb harilikult mäng ära. Laul jääb järele ja ühtlasi ka jääb järele väga suur oht, mis võib rikkuda kogu lauluõpetamise kordamineku. See on laulmise oht, üleliigse laulmise oht, füüsilise väsi-muse oht. Mäletan oma kogemusist väga hästi, kuidas see oht võib otse surmata kogu laulutahte ja -harrastuse.

Laulutunnis ei tohi väsitada õpilasi üleliigse laulmisega. Asetatagu vahe-desse alati kergendavat keskustelu, õpe-taja näitelaulmist, vahest ka pillimuu-sika ettekandeid, mitmesugust tege-vust, mis kõik on seoses tunnis õpitava lauluga jne.

Kolmas aste on muusikalise teadlikkuse ärkamine.

Teadlik laulmine on mõnespool olnud lööksõnaks, millega on tahetud kaitsta vaadet, mida on nimetatud helitabami-seks. Olen arvamusel, et helitabamine viib väga heade tulemusteni seal, kus õpilaste ja õpetajate muusikalised eel-dused on head, kuid harilikel oludes on saavutised võrdlemisi väikesed. Niisu-guses õpetamises puudub üks tähtis aste, s. o. see, millal kuulnud viis ana-lüüsi teel jagatakse väiksemaisse osisse, mis hiljem märgitakse, ja nõnda pääse-

takse süstemaatilisele õppeteele: kuuldud heli, kuuldu viis, kuuldu heli märk (noot) ja lõpuks: nootidest jälle ehitatakse viis.

Nõnda liigutakse loomulikku teed: tuntust tundmatusele, instinktiivne laulmine muudetakse vähehaaval konkreetseks, teadlikuks.

Neljas ärkamisaste on kunstiline ärkamine, mis on lauluõpetamise hing. Selles küsimuses tähtsaima tegurina on õpetaja enda ettelaulmine. Õpetaja peab laulma nõnda, et juba tema hääletäämbris esineks õpitava laulu tundesisu. Paisugu häälvastavas kohas forte'ks ja kahanegu piano'ks seal, kus see kohane. Vahepeal järgneb harjutamisaste, mille kunstiline mõju on võrdne käsitööga. Kuid kui laul on tehniliselt käes, võetakse kunstiline külg uuesti käsile, ja kindel on, et õpetaja kaasabil valdab vaimustus õpilasi.

Tegelik koolitöö pole siiski nii lihtne ja selge. Ebaõnnestumise oht on nimelt siin eriti ligidal. Laste kunstilised vaistud on hoopis isesugused. Mis meid vahest sügavasti liigutab, see võib lastele tunduda hoopis naljakana. Lapse

vastuvõtmissvõime on väga kitsas ja ta on suuteline „mõistma“ vaid mõningaid väheseid tundevarjundeid. Rütmilises suhtes kannatab laps võrdlemisi tugevat liialdamist; rütmiline liialdamine võib talle isegi väga meeldida, kuid varjundirikkalt nüansseeritud hääletarvitamine on talle raske aru saada, äratades temas tihti isegi vastumeelsust. Lihtsus ja selgus on ses suhtes parimaks juhtnööriks. Sentimentaalsust, liialdatud tundelikkusest ja paatosest, suurist dünaamilisist kontrastest, eriti siis, kui nende abil tahetakse väljendada sügavat tundeilmet, on paras alguses hoiduda. Kuid selge, rõhutatud hääldamine, rütmiline painduvus, samuti mõned efektiabinõud, nagu näit. mõnikord fermaadi liialdatud pikendamine, häälepaisutamine ja kahandamine sobivas kohas, õnnestuvad õpilasil kerge vaevaga ja meeldivad neile. Peetagu alati meeles, et lapse kunstivajadused on teissugused kui täiskasvanuil, ja lisaks: meie peame lähtuma nende tasemelt, ega tohi oodata neid tõusvat meie tasemele.

Lühendades tõlkinud E. M.

Mõnda ilulugemisest ja kõnekoorist algkoolis.

Karl Korsen.

1.

Kuigi meie ei harrasta deklamatsiooni avalikel ettekandeil üldse kuigi suurel määral, meie kooli- ja lastepiiride praktikas ilulugemine siiski on olnud ja on vist edaspidigi laialdaselt tarvitusel. Viimast nähtust peame pooldama põhimõtteliselt muidugi täie õigusega, sest ilukirjandusliku pala ettekanne üksiku isiku suust on esteetilise sõnastuse lihtsamaid ja vahenditumaid väljendusvorme, mis vähemate kunstiliste omadustetagi suudab pakkuda esteetilist naudingut ja tiivustada nii ettekandja kui ka kuulajate kunstimeele arenemisprotsessi. Kõik püüded edasi paremale sel alal on hinnatavad, isegi kõige väiksemad, kui need vaid viivad edasi.

Võime aga tähendada, et väga harva rahuldab suurem enamus noori dekla-

maatoreid nõudlikumat kuulajaskonda ja samuti vähe ka õpetajat, kes ise kirjandustundidel (resp. emakeeletundidel) ja vabatöona süveneb sellesse ettekandeks ettevalmistavasse töösse. Kuigi ilulugemisele rakendatud õpilane võib olla tööinnukas, korralik, püüdlük ja andekaski mõnelgi alal, siiski leidub üksikuid nende hulgast, kellele loodus on andnud oma dionüüsilikku hingeõhku — laps paremal juhul on vaid lootustandev materjal, mitte veel küps tunde-tõlgitseja.

Kui lapse sõnaline ettekanne saavutab märkimisväärset menu, siis enamasti selle põhjuseks on noore indiviidi lihtmeelsus, soe avalikkus, arenenud häälvõime ja terve lapselik naiivsus. Iga noor indiviid muidugi ei oma neidki võite ja needki, kes omavad, murdeikka jõudmi-

sega suuremal või vähemal määral kujunevad ümber. Murdeiga, mis lastel enamasti langeb ajale, mil nad õpivad algkooli vanemais klassides, toob psühholoogilisi ümberkujunemisi — lapse tunde- ja tahtealad omistavad juba paratamatult ja loomulikult täiskasvanute vaimuse tunnuseid. Seega laienevad indiviidi teadlikkusele põhjenevad kohustused, lapselikkus peab jääma seljataha, igasugune kujundamisprotsess peab filtreeruma mõistuse abil. Nagu muudelgi vaimlistel aladel nii ka noor kõnekunstnik peab hakkama looma distsiplineeritud füsioloogiliste ja psühholoogiliste võimetega. Nüüd algab aeg, mil muutub nõudlikumaks nii teiste kui ka enese kriitika ja sellele sõelale saab jääda vaid vähe teri. Neist üksikuist „teradest“ võib õpetaja, kes valmistab ette laste avalikke sõnalisi ettekandeid, kujundada ilulugejat, kes lühema ajaga ja vähemaarvuliste katsetega juba suudavad pakkuda nauditavat ja tiivustavat tööhuvi edaspidiseks.

Peab arvestama ka seda, et sel alal õpetaja ei saa töötada vaid vabal mõjustusel. Emakeeleõpetajat juba õppekava kohustab „ilmeka lugemise“ arendamisega klassitöös. Samuti õpetaja ei saa ega tohigi olla üksikõikne selleski, kas leidub koolipidudel, aktusil jne. „salmiütlejaid“. Õpetaja, kes hoiduks tege- likest töökatsetusist võimaliku inimmaterjaliga, jääks varsti ebasoovitasse olukorda. Tahes või tahtmata ta peab töötama sel alal materjaliga, mida sisaldab tavaline õpilaskond.

Kuidas saavutada paremaid tagajärgi sõnaliste ettekannete kunstipärasemaks menükuseks? — Eeskätt küll on selge, et nagu iga oskus, nii ka lapselik ilmikas lugemine nõuab harjutamist — eriti just õige hingamistehnika ja hääldamisviisi omandamisel. Need oskused pole aga väga suurele protsendile nii „muuseas“ pihkupistetavad. Kui mõnel õpilasel on eeldusi ja huvi ilulugemiseks, siis oleneb muidugi õpetaja heast tahtest ja oskusest, et viia laps süstemaatilisele ja põhjalikumale häälearendamisele ja sisseelamisele lugemisel käsitletavasse materjali. Harilikus klasstitöös vaevalt jõutakse sel alal palju

ära teha, sest klassi üldnivoo, tööhuvi ja võimed ei eelda suuri võite nii kitsal alal.

Kas on aga juba üldises klassitöös neid elemente, millest kergema vaevaga võiks vormida sõnaliste ettekannete alal tähelepanu vääri- vat? — Muidugi, siin pole vist kellelegi uudiseks, et klassi kollektiivi võib rakendada töösse ka ilma pikaajalise ettevalmistuseta deklamatsiooni alal. Olukord siin on pea sama, nagu mõnel muulgi üritusel: harva leidub laste hulgas või suudetakse arendada lapsest meie maitsele vastavat laulusolisti, ent head laste koorilaulu võime tihti kuulda; harva lapseas üksikut suudetakse arendada silmapaistvaks sportlaseks, rühmaspor- dis aga noored edukalt võistlevad täis- kasvanutega. Noorte kollektiivne innukus moodustab terviku, mis väärne esi- tama saavutisi täiskasvanu väljakuju- nenud isiksuse kõrvalgi. Kokkuvõtlikult põhjendades peame mainima: noorte kollektiivil on jõud nende ühenduses ja nüansseeri- misvõime ta üksikindiviides — mis kõik kasustatav sõna- listes ettekandevormideski.

Nii võiksime laiemas ulatuses eelista laste kõnekoori lapse üksik- ettekandele.

2.

Kuna kõnekoori üritus meil veel pole levinud kuigi laialdaselt, siis ei pea alla- kirjutanu ülearuseks tuua lisaks ees- pool öeldule ka enamvähem vastavat näidet tegelikust tööst. Esitan selleks pala ühes tarviliku analüüsiga käepä- rasest materjalikogust — R. Reiman'i luuletise „Kodumaale“ (E. Martinson: Kirjandust koolile III 2. tr. lk. 349), mis esitatud algkooli 12 kuuenda klassi õpilasega (kui õpilaste valik suurem, on kindlasti mõjuvam arvulisem koor!)

*Väike põhine kodu kariseil rist-
tuulte rannul* — sissejuhata- jutustav lause, esitab rahuliku, selge häälega tüdruk (poiss). *Mühab nõmmine palu,
kohiseb kaskine nõlv,* — terve koor vaikselt, madalamas toonis, mis püüab imiteerida vaikset metsakohinat; *järv-
silm helendab orus;* — tütarlasterühm loomupäraselt kõrgemas toonis, mar-

keerides järvepinna sädelevust; *haigutab rabasoo hõlm*;| — poisterühm, lause sisule vastavalt võimalikult süngemalt häälestatult, mis annab hea kontrasti eelmise tütarlaste esitatud värsirea esimesele poolele; *suvi sädeleb põgus*, — tütarlasterühm, rõõmsalt, sädelevat suvimeeleolu imiteerides; *sajud ja hallaööd kannul*.| — poisterühm, jällegi süngelt, sügismeeleoluliselt. *Kodu pilvine põhjas, armastan sind*.| — tundeküllasem tütarlapsehää; *päikse, tuulte ja lume lauludes rind*.| — kõik, ekstaatilisemalt kui varem, kuid siiski võimalikult kargelt ja kirkalt.

Tuulte vihaste rannad, — madalama ja jõurikkama häälega tütarlaps, vihatundlust markeerides; *haamri ja alasi vahel*:| — jõuline, mehisem poisihää; *jootnud isade veri*, — poisterühm, kirka, valju, protestiva vihaväljendusega; *emade häbi ja nutt*:| — tütarlasterühm, süngelt, rusutult-valuliselt; *seitse sajandit needit, rinnal vaid imetand sutt*.| — kogu koor, jõuliselt protestides; *murti rahvaste tules südamerega ahel*.| — kogu koor, rahunedes, nagu pingustusest vabanedes. *Veres rüvetet kodu, armastan sind*.| — üksik sügavtundelisem poisihää; *orja, roimari viha* — poisterühm, järsult-raiuvalt, protestimeeleolu selles repliigis kulmineerub; *valu täis rind*.| — tütarlasterühm, vaikselt-valuliselt.

Nurmil higine kündja, külvaja paljaspäi järgi:| — kirkam poisihää, markeerides asjalikku töömeeleolu; *kuldu b lõikamiseks liivik*, — kõlav tütarlapsehää, tööroõmu väljendades; *Haigutav raba ja paas*.| — mehisem poisihää. arendab edasi karm-julget tööroõmu lause mõttele vastavalt. *Kihab kalureid lahel, sadamas mastide laas*.| — poisterühm, endises meeleolus kirjeldab uusi pilte. *Linn on sumisev taru — maja de, tehaste kargi*.| — kogu koor, rõõmutsevas meeleolus kirjeldades inimtöö saavutisi. *Vaevas ülenev kodu, armastan sind*.| — tundeküllasem tütarlapsehää (lause on luuletises kompleitseerituim oma tunde-

rohkuselt); *karget loomingu julgust*, — jõulisem poisihää, esitades mehiste teotahtelisust; *uhkust täis rind*.| — kogu koor, võimsalt kaasakistult.

Südant paisutab lootus, tiivustab piitsutat turja.| — üksik tütarlapsehää, lause meeleolu — lootus. *Seitsme sajandi saastast kirgastub tegude hing*:| — võimsam poisihää, üha kasvava jõulisusega; *toome päikese kotta, vendade pühitset ring*:| — poisterühm, agiteerivalt, eriti tõstes välja sõna „päikese“; *inimtemplisse viime kodusest mullast kord urja*.| — kogu koor, palvelises meeleolus. *Kaüge vendade kodu, armastan sind*:| — tundeküllasem tütarlapsehää; *karmundikus sul tuksub kogumõ rind*!| — kogu koor, nagu kõike lepitavalt mõistes.

Luuletise tekst siin on antud kurssiivis, rõhutatavamad sõnad-mõisted sõrendatult ja värsiridade lõpul märgitud kaldjoontega.

Nii nagu iga klassis käsitletava pala mõistmine nõuab õpetajalt läbituntud ettekannet, terviku, üksikosade-mõistete selgitamist ja enamasti ka õpilastelt (eriti just luuletiste) päheõppimist individuaalselt, on käesoleva esitise korral toimitud ka samuti: valitud kõnekooriürituseks pala, mille teksti asjaosalised õpilased tundsid ja mõistsid põhjalikult. Kollektiivi töölerakendamisel said nii individuaalsed teadmused ja võimed alusteks, mis töönnukused oli (ja on kindlasti kõikjal) väga tarvilik.

Nii näeme, et kõnekooriüritus on õieti hariliku kirjandusõpingu töövõtteid või vähemalt soovitatav järg (kas õppetunnis või väljaspool) ilukirjanduse paremaks mõistmiseks. Kuivõrt laaulatuslikult ja põhjalikult seda tehakse, oleneb peamiselt õpetaja huvist, maitselt ja tahtest. Õpetaja leidlikkus võib siin siirduda teedele, millest käesolevas kirjutises ei ole kavatsatud teha pikemalt juttu — s. o. kuivõrt ta kasutab kõnekoori rühmitamise võimalusi alauksusteks, häälestab neid tonaalselt, seob sõnalise ettekande miimika, žesti, plastilise ja rütmilise liikumisega.

Nende lahtrite arvu võib suurendada, neid küsimusi muuta või esitada hoopis uusi vaatekohti, ent üks on selge, vähemalt nende ridade kirjutajale: sellised loetud kirjanduse registreerimisvihud on vajalikud.

Ja lisaks: küsimuste arvu ei tohi teha liiga suureks, et mitte halvata õpilaste lugemistahet, küsimused, mille vastamine nõuab teose analüüsi, peavad olema õpilasele jõukohased, s. o. vastama klassi tasemele ja olema ka seoses selle klassi kirjandusõpetuse

kava ja eesmärkidega; samuti seni, kui meie õpilaste ja õpilaslektüüri uurimustes pole saavutatud küllaldasi tulemusi, peaksid mõned küsimused (näit. „Mis mulle selles meeldis?“) esinema kõigi klasside kirjand. registreerimisvihkudes.

Kui meie lugupeetud kirjanduseõpetajad selle küsimuse lõplikuks otsustamiseks, kas oma kogemuste avaldamiseks või käesoleva kirjutise arvustamisega näol, oma kaasabi ei keelaks, siis oleksid need read oma ülesande täitnud.

Kooliuuendusnurk.

Õpilaste omakontrollist.

Joh. Käis.

Oleme harjunud üldlevinud vaatega, et õpilaste töödes esinevate vigade avastajaks ja registreerijaks olgu õpetaja. Harva asendab õpetajat selles töös kaasõpilane, veelgi harvemini kasustatakse õpilaste omakontrolli. Viimasel töövõttel aga on küllaldaselt pedagoogilisi väärtusi, et sellele rohkem rõhku panna.

Kui omal ajal vigade avastust ja nende allakriipsutamist punasega õpetaja pidas mitte ainult oma kohuseks, vaid ka ainuõiguseks, siis oli see kokkõlas toleaege kooli töö üldise vaimu ja laadiga: õpetaja ainuüksi oli see, kes jagas tarkust mudilastele, seletas, näitas, mõõtis, määras töö ülesandeid, käskis, nõudis, kontrollis, hindas jne. Õpilase ise tegevust kasvatusliku jõuna ei kasustatud peaaegu sugugi.

Mis puutub eriti vigadesse ja nende vältimisevahendesse, siis arvati 1) et õpilasele ei võigi anda võimalust sooritatud töös oma vigu leida, osalt küll seepärast, et ta neid ei suuda avastada; 2) et õpetaja punased kriipsud vea all või kohal aitavad kõige paremini vigu parandada ja edaspidises töös vältida.

Tõsi, iga tööd õpilane ise ei saa pa-

randada või kontrollida, näiteks etteütlust, mille algtekst pole õpilasele kättesaadav, või keelelist harjutust, kui sel pole „võtit“. Ka ei ole mõeldav omakontroll kirjandeis, sest et see, mis õpilane vabalt kirjutab, peab tema arusaamisel õige olema.

Väga ekslik aga on vaade, et vigade allakriipsutamine, s. o. rõhutamine aitab neid kaotada ja vältida. Katselise psühholoogia ja pedagoogika uurimused on otse vastupidist tõestanud: vigade rõhutamine ühel või teisel viisil võib neid kinnistada õpilase kujutlustes alateadvuse kaudu, kust nad parajal juhul jälle esile tulevad. Selle nähtuse põhjused on üsna arusaadavad. Kui õpilane huviga, koguni põnevusega avab õpetaja parandatud töövihu ja näeb seal vigu, mida õpetaja oma allakriipsutustega on esile tõstnud, jätavad need vead õpilase kujutlustesse tugeva jälje, mida pole kerge kustutada. Ei aita siin ka „vigade parandus“ tavalisel viisil, kui lastakse, näiteks, sõnu või lauseid, milles viga esines, mitu-mitu korda õigesti ümber kirjutada. Niisuguse parandustöö väärtus on väga väike võrreldes mehaanilise

tööga, mida õpilane selleks peab sooritama. Ja et see töö kogu aeg tuletab meelde õpilasele tema eksimusi, tekib õpilases tavaliselt ka vastumeelsuse tunne, mis veelgi vähendab „vigade parandamise“ loodetavaid tulemusi. Väga õpetlik on siin tuntud nähtus, et „vigade parandamisel“ tekivad uued vead, mida esialgu töös ei olnud.

Iseäranis halba mõju vigade esiletoetmine avaldab just nõrgemaise õpilastesse, sisendades alaväärtuse tunnet ja halvates töötahet. Kõiki neid psüühilisi momente peab õpetaja arvestama ja õpilaste vigade ravimise toimingud teisiti korraldama.

Õpetaja kontrolli asendatakse mõnel juhul kaasõpilase omaga, eeldades selles võttes mõningaid paremusi. Kui kaasõpilaste kontrolli tuuakse koolitöösse selleks, et kergendada õpetaja töökoormat õpilaste tööde läbivaatamisel, siis võiks seda küll mõista, kuid mitte õigustada.

Õpilaste asetamist kontrolliva õpetaja seisundisse ei saa pedagoogiliselt sugugi põhjendada. Esiteks, ainult vigade otsimine kaasõpilase töös on kasvatuslikult negatiivne nähtus, mis äratub halbu egoistlikke tundeid (kahjurõõm, teise „mahategemise“ püüd jm.). Tegelikult on teada juhtumeid, et „parandaja“ on võltsimisega toime tulnud, ümber tehes õigeid vorme vigaseiks. Sagedamini aga petetakse õpetajat sel teel, et räägitakse endi vahel kokku — vigu mitte alla kriipsutada, vaid nii parandada, et õpetaja neid ei märkaks.

Niisugused tõsiolud kõnelevad küllalt selgesti, missugused pahed peituvad näivalt süütu võttes — kirjalikkude tööde kontrollis kaasõpilaste abil. Olgu need tõsiolud ka hoiatuseks õpetajaile, kes niisugust võtet on tarvitanud.

Peale selle on kaasõpilaste kontroll ohtlik ka didaktilisest küljest: vead võivad ka parandajale nakkavad olla. Õpetajad on vist isegi tähele pannud, et tööde parandamisel tekib mõne vea puhul korruga kahtlus, kas ongi see viga, ja kahtluse lahendust tuleb kas õigekeelsuse-sõnastikust või mõnest tei-

sest allikast otsida. Ka halva stiili mõju on samasugune.

Kui vigased vormid võivad õpetaja enamvähem püsivaid teadmusi kõigutada, siis on ka arusaadav, et kaasõpilase vead võivad kontrollija omiks saada.

Seepärast tuleb kirjalikkude tööde kontrolli kaasõpilaste abil ebapedagoogiliseks võtteks pidada, ja õpetajaid, kes seda võtet on kasustanud, teeksid hästi, loobudes sellest.

Küll aga tuleks sagedamini kasutada õpilaste omakontrolli, kus see aga võimalik. Omakontrollil on suuri kasvatuslikke väärtusi. Esiteks, kui õpilane teeb tööd teadvuses, et vigu ei tule sellest otsima kõigepealt õpetaja või kaasõpilane, vaid et ta ise võib vigu parandada, enne kui töö õpetajale esitatakse, siis on õpilane rahulik, töötab kartuseta ja ärevuseta. Ei oli siis temal tarvidust petmiseks, näiteks mahakirjutamiseks kaasõpilaselt või „spikeerilt“.

Edasi, niiviisi töötades õpitakse kasustama kättesaadavaid vahendeid töö paranduseks ja viimistluseks, mis tegelikus elus igale inimesele väga tähtis. Kui alg- ja keskkooli lõpetanud noored ei oska oma tööd iseseisvalt välja töötada ja võimalikult kõiki vigu kõrvaldada, siis on selles palju süüdi senised halvad õppeviisid.

Samuti harjub õpilane omakontrolliga arvustavalt suhtuma oma töösse.

Missugustes töödes ja kuidas võiks teostada õpilaste omakontrolli? Omakontroll on sobiv kõigi etteütluste, peast-kirjutamise, mitmesuguste keeliste harjutuste, arvutusharjutuste, katsetide puhul. Etteütlusteks valitagu tekst, mis leidub õpilaste tööraamatuis (ja mitte ainult emakeele tööraamatuis), nii et õpilased saaksid oma tööd iseseisvalt kontrollida. Keeleliste harjutuste puhul õpetaja kirjutagu „võti“ kas lehtedele või tahvlile. Esimesel võttel on see paremus, et õpilased võivad niisuguseid lehti kasustada individuaalse töökäigu kohaselt. Ka võiksid õpilased tööülesandeid individuaalselt valida, kui nende jaoks on „võtmed“ olemas. Oleks muidugi loomulik, kui

harjutuste „võti“ leiduks tööraamatus, kuid käesoleval ajal meil niisuguseid harjutustikke ei ole.

Matemaatika tundides on laialdasi võimalusi omakontrolliks: lahutamist kontrollitakse liitmisega või vahe ja lahutatava ümberpaigutusega, liitmist lahutamise või liidetavate ümberpaigutusega, korrutamist jagamisega, jagamist korrutamise ja jne.

Teste (välja arvatud vahest mõned kontroll-testid) kontrollitakse samuti võtme abil.

Omakontrolli kasustatagu mitte ai-

nult tavalistes harjutustes, vaid ka kontrolltöodes (näit. etteütlustes), sest et õpilase enda parandatud tööd on samuti võimalik hinnata. On õpilane nii kaugele jõudnud, et ta suudab ise kõik vead leida ja parandada, siis annab see tunnistust tema küllaldastest võimetest. Leidub aga töös siiski vigu, teab õpetaja, et tal tegemist nõrgema tööga. Lõpuks on ju ka kõik parandused niikuinii nähtavad.

Kokku võttes võiks arvata, et õpilaste omakontroll on tarvilik ja kasvatulikult väärtuslik isetegev töövõte.

Õpilaste kodusest lugemisest, selle kontrollimisest ja kasustamisest.

M. Sakk.

Koduse vabalugemise alal soovitab R. Reiman iga klassi jaoks nn. normkataloogi, milline sisaldab klassikogus leiduvaist raamatuist valiku, ühtlasi sundusliku miinimumi lugemiseks igale õpilasele, ja neist raamatuist omandatud teadmisi ning elamusi kasustada jooksvas õppetöös, sidudes neid ideeliste või kirjanduslike probleemidega.

Sel teel kipub aga kontroll ja lugemisõskuse kujundamine jääma puudulikuks, iseäranis siis, kui õpetajal pole kindlat kava, mille järgi ta mingi probleemi loetud materjalist kavatses ühendada õppetöoga, pealegi on mõned neist raskesti ühendatavad jooksva õppetöoga.

Oleme sellepärast loetud materjali vahetevahel kasustanud ka järgmiselt:

Õpilased, lugedes soovitatud raamatuid, teevad oma sellekohastes vihikusse märkmeid nende kohta õpetaja poolt antud vaatluskava alusel, soovi korral kirjutavad sinna juurde ilusmaid kohti ja lauseid teosest jne.

Kui raamat nii on loetud kogu klassil, võtab üks õpilane vabal soovil selle endale „ettekandeks“ — tähendab, ta süveneb veel kord teosesse ja selle järgi kõneleb sellest klassile vaatluskava alusel 5—10 min. (Aeg tuleb tingimata piirata, sest see ettekanne on mõeldud

ainult sissejuhatusena läbirääkimisteks, mis järgnevad pärast.)

Oma ettekande vahel või lõpus võib ta teosest ka ette lugeda mõne lühikese katke heas, ettevalmistatud ettekandes jne. (Kohti, mis ta kavatses ette lugeda, näitab ta enne õpetajale, kes nõu annab nende katkete valiku ja pikkuse kohta.)

See tehtud, järgnevad täiendused teiste õpilaste märkmikest ja mitmesuguste vaieldavate probleemide lahendamise.

Lõppeks hinnatakse ühiselt ettekannet.

Selliseid tunde võib vahest korraldada klassis, aga oleme selleks tarvitanud ka lootusringi töökoosolekuid.

Muide, tänavune õpetajate Liidu poolt korraldatav võistluskirjutus ja sellele ettevalmistus eeldabki „oma tähe otsimist“ just peajasjalikult raamatuist, ja sellepärast antakse võistluskirjutusele ettevalmistajaile „õppimisraamatus“ soovitatud raamatute nimestik vanema ja noorema rühma jaoks ning vaatluskava nende läbitöötamiseks.

Arvan aga, et Õp. Liit võistluskirjutiste hindamisel ei kirjuta ette, et rangelt peab silmas pidama just seda antud nimistut, ja et lootusringi hooldaja võib kohandada seda osalt oma koolikogus leiduvaile häile raamatule, pealegi, kui antud nimistus on mõned, nagu

Järnefeldt'i „Minu Marta“ ja „Isamaa“, mida ei saa pidada kõige sobivamaks sellele vanusele ega ka võistluskirjutuse eesmärgile vastavuse mõttes.

Kui siis lootusringi hooldaja on teatavaks teinud vastava nimistu muudatustega või ilma ja kui siis paari kuu pärast kõigil ühes rühmas on loetud mõni neist teoseist, võib selle teose võtta ühisele arutamisele rühmakoosolekul, kus ei tohiks olla rohkem kui 20—30 õpilast. Seejuures on väga sobiv tarvitada ülalkirjeldatud viisi teose läbitöötamiseks ja sellest tööst on suur kasu võistluskirjutusele ettevalmistamise kui ka lugemisoskuse arendamise mõttes selle sõna kõige paremas tähenduses.

Peab aga kindlasti toonitama ühte: ükskõik, kas võetakse iseseisvalt loetud teos arutusele klassi- või lootusringi tunnis või ka mõnel muul ajal — ikkagi on sel töö mõtet ainult siis, kui kõik vastava teose läbi lugenud ja oma võimete kohaselt läbi töötanud.

See tekitab aga raskusi, sest meie koolikogudes leidub iga teost enamasti ainult üks eksemplar, ja kui rühm on ka paarikümne-liikmeline, võtab küllaltki aega teose läbilugemine. Hea tahtmise juures saab siiski mõndagi ära teha.

Näiteks leidub Martinsoni lugemikus katke S. Lagerlöfi teosest „Soosauniku tütar“. Selle katke lugemise järgi loevad õpilased suure huviga tervet teost. K/ü. „Loodus“ saatis neid LUB-ide hulgas meie koolile kingituseks mõned eksemplarid, mõned ostime juurde, mõned õpilased leidsid sellesama jutu ko-

dust „Eesti Naise“ numbreist — ja paari nädalaga oli tervel klassil see teos läbi loetud, nii et võis võtta ta arutusele. Samuti on meie koolil mõned eksemplarid Parijõe „Laevapoisi päevilt“. Õpilased otsisid lisa „Noorusmaast“, jõukamate vanemate lapsed isegi otsid endile mõned teosed jne. On ka küllalt koole, kus jätkub summasid selleks, et osta mõni parem teos mitmes eksemplaris. Need teosed tuleksid siis ühisele käsitlusele esmajoones, kuna sel ajal on aega läbi lugeda teoseid, millest on üks või paar eksemplari.

Praegu teevad E. Haridusliit jt. organisatsioonid kõva propagandat õpiringide asutamise ja nendesse uuemate tööviiside rakendamise kasuks.

Ülalkirjeldatud raamatute läbitöötamisviis tuletab meelde tööd õpiringis, ja kui algkooli vanemais klassis on harjutud pisut selle tööviisiga, peaks pärast kooli lõpetamist neist õpilasist võrsuma häid õpiringlasi ja nende juhte.

Emakeeleõpetajail kui ka teistel on võimalik klassitöö ning lootusringide kaudu siin paljugi teha. Lootusringide tähtsust selles töös rõhutaksin ka veel sellepärast, et lootusringil huviohtute korraldamisega jm. on võimalik hankida endale ka rahalist sissetulekut. Sellest sissetulekust oleme igal kevadel kulutanud üsna suured summad auhindadeks agaramaile töötajatele ja korralikemaile õpilasile — lootusringi liikmeile raamatute ja priiekskursioonide näol, mis ühes õp. Liidult antavate auhindadega ja sellele kaasaskäiva pidulikkusega toovad palju elevust ja lisavat töötahet.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Prof. K. Ramul: Psühholoogia. Paljude illustatsioonidega tekstis. II vihk. Kirjastus „Kool“, Tartus 1933. Hind 70 senti.

Andres Päril.

K. R. „Psühholoogia“ teise — viimase vihu ilmumiselega oleme saanud tervikliku ülevaate sellest oodatud teosest.

II vihk koosneb 7-est ptk-ist: „Fantaaasia“, „Intelligents“, „Tundmused“, „Refleksid“, „Instinktid“, „Tahe“, „Töö ja väsimus“ ja „Isiksus“. Kogu teoses on seega 26 ptk. 224 leheküljel. Illustratsioonide kogu arv tõuseb selle vihuga 53-le. Teose hind tervikuna: I v. — 1 kr. 50 s., II v. — 70 s., on seega 2 kr. 20 s. Kuna teos on iseseisev töö, mitte

kompilatsioon ega tõlge, ja heal paberil hulga illustatsioonidega, siis tuleb seda hinda lugeda odavaks.

Lgp. prof. on selles vihus, võrreldes esimesega, sama eluligidane ja järjekindel. Nagu eelmiseski vihus, küsib ta siin võimalikult iga vaimuavalduse juures, mis tähtsus on sellel elus ja kuidas on lood selle nähtusega loomade juures. Nii kuuleme siin loomade intelligentsist, — tundmustest ja — instinktides. Et autor, nagu öeldud, suure järjekindlusega loomade hingeelu oma teosesse on põiminud, siis on see põhjuseks, miks lugejad nagu spontaanselt küsivad juba iga peatüki juures „aga kuidas jääb siin loomadega?“ Isegi „Fantaasia“ juures! Lugejad, kes on näinud, kuidas nende armas „Simmi“ magades järsku üles kargab, suuga midagi haarab, „keelt limpsab“ või haledasti nuuksub, kuidas nende magava „Intsu“ saba ots ussina järsku keerlema hakkab — nagu näeks ta ilusat rasvast hiirt oma ligiduses, küsivad võib-olla päris tõsiselt: „Aga kuidas on siis lood „Simmi“ ja „Intsu“ fantaasiaga — unenägu dega?“

Muide tõstab üles autor fantaasia juures kõik olulised momendid. Tehakse vahet vaba ja seotud fantaasia vahel — mitte aktiivne ja passiivne, nagu see Jerusalem'il. Küsida võiks, kas mõiste „seotud“ on küllalt täpne. Inglise „controlled imagination“ ja „controlled association“ tundub kohasemana.

Fantaasiat vaadeldes peatub autor ka empaatia juures. Vahest oleks õigem olnud, kui see oleks vaatlusele võetud peale mängu vaatlemist, kuna just laste mängus ja üldse mängus avaldub empaatia kõige selgemal kujul. Ka on empaatia ligidasem vabale fantaasiale kui „seotule“. Mõiste selgitamisel oleks kasulik olnud kõrvutada empaatia sümpaatiaga, nagu seda teeb Woodworth oma psühholoogias.

Intelligentsi küsimus on kõigiti selgelt esile toodud. Järjekindluse mõttes oleks ju võidud lõpuks paari sõnaga ka intelligentsiuurimuse tähtsuse juures peatuda. Ruumi kokkuhoiu mõttes oleks võinud joon. 42. üks intelligentsi jaotamise kõveraist välja jääda, kuna

intelligentsi jaotamise toob üks kõver küllalt selgelt esile. Vastava ala läbivõtmisel on ju keskkooliõpilastel graafiline kujutamine selge.

Tundmuste osas — ptk. XXII on autor julgelt maha raputanud suurema osa sellest, mis vastaval kohal meil seni tarvitusel olnud, psühholoogias seisid ja koolides läbi võeti. Puudub täiesti nn. kõrgemate tundmuste, nagu: individuaalsete, perekondlikkude, patriootiliste, kõlbliste, usuliste, esteetiliste jt. üksikasjalik vaatlus. Nende asemel on suurem osa ruumist lubatud emotsioonile. On esitatud ameerika psühholoogi Warren'i emotsioonide liigitamise katse ja vaadeldud emotsioonide põhjusi ühes tuntud behavioristi Watson'iga. Kuna kõrgemate tundmuste juures suurem osa meie psühholoogiaõpetajaist pikemalt on peatunud, et vastav ala võimaldab suurt eruditsiooni ja sõnadetegemist, mis jätab mulje, nagu oleks räägitud midagi õige tarka, siis võib arvata, et selles osas nii mõnigi õpetaja ei saa nõustuda autoriga.

K. R. Psühholoogia lõpeb XXVI ptk. isiksuse üle. „Isiksuse“ alla on autor paigutanud ka „Sugude psüühilised erinevused“ ja „Rasside psüühilised erinevused“. Õigem oleks olnud valgustada neid küsimusi mujal, näit. intelligentsiuurimuse juures. Oleks olnud tänuväärne, kui autor oleks valgustanud ka isiksuse mõjustamist — sugestiooni ja hüpnootismi. Teatavasti paeluvad need nähtused õpilaste huvi ja on küllalt tähtsad ning elulised. On aeg kõrvaldada hüpnootismilt nõiduslikkuse loor, mida näeb sellel meie tänapäeva — isegi haritud seltskond. Hüpnootisöörid ise oma tasku huvides kunagi ei hakka seletama, kuidas nad kuradi abita oma „imega“ saavad toime.

Väga tihti näeme üksikute teadlaste-autorite juures, kuidas nende lemmik küsimus kipub teisi küsimusi kõhnaks imema. Heites pilgu käesolevale teosele, näeme, et siin on suudetud käsitada üksikküsimusi objektiivselt — õiges proportsioonis teose ulatavusega. Või leidub mõni lugeja, kellele tundub, et I vihus on nägemismeelele — illusiioonidele teose ulatavusega võrreldes

natuke palju ruumi lubatud, kes arvab, et selles on süüdi kirjanduse hulk, mis leidub Tartu ülikooli psühh. lab. raamatukogus nägemismeele üle.

Käesolevas teoses torkasid lugeja silma kolm sagedasti korduvat sõna „kõigepealt“, „harilikult“ ja „enam või vähem“. Öeldakse näit. „Fantaasia erineks mõtlemisest kõigepealt selle poolest...“ (lk. 145) „Kõigepealt“ eeldab, et järgneb veel tunnuseid, mille poolest f. m. erineb. Ka ei ole kohane teaduslikus töös mõiste seletamisel aluseks võtta seda, kuidas sellest harilikult aru saadakse. Peab ütleva, kuidas tõepoolest on. („Hariliku“ sage esinemine näit. lk. 88, 89). „Enam või vähem“ on teaduslikus töös väga ebamäärane. Need pisiastjad ei vähenda aga raamatu väärtust.

Viimasel ajal on tõstnud „vaimuteaduslikud“ psühholoogid häält, et hingeelu ei tohi jaotada üksikuteks hingelementideks, et vaimuakte tuleb vaadelda vastastikku ühenduses seisvate ja üksteist mõjustavate funktsioonidena, mis moodustavad hinge organismi. Nagu me K. R. „Psühholoogia“ I v. puhul märkisime („Kasvatus“ 10, 1932), vaatleb autor hingeelu sünteetiliselt — lähtub osadest, algab lihtsemaga, ning, nagu nüüd näeme, jõuab II v. viimase peatükiga terviku juurde — isiksus, harmooniline isiksus. On selge, et „vaimuteaduslikele psühholoogidele“, kes oma seisukohast taganematult kinni peavad, pole niisugune psühholoogia käsitlusviis kõigiti vastuvõetav. Arvame koguni, et nad võtavad lgp. prof. „Psühholoogia“ ägeda risttule alla. — Ei saa ju uskuda, et mehed, kelle arvates loodusteadustest orienteeritud psühholoogia kõige oma uurimismeetoditega on psühholoogias peaaegu just kõrvale kaldunud, nõustuksid sellega, et niisugust „mittepsühholoogiat“ lastakse õppida meie õpilaskonnal ühes nendega, kes taotlevad õpetajakutset.

Omalt poolt soovitaksime kõigile neile „vaimuteaduslikele psühholoogidele“ loobuda ühekülgselt saksa psühholoogilise kirjanduse jälgimisest ja korraldada pilgud pöörata inglase ja ameeriklaste poole. Prof. K. R. kõigiti kordalainud „Psühholoogiat“ õppetööl ka-

sustades, tuleks tingimata olla kontaktis mõne uema ingliskeelse teosega vastaval alal. Käesoleva teose lõpul autori poolt soovitatud teostest tundub selleks kõige kohasemana Columbia ülikooli psühholoogia prof. Robert S. Woodworth'i Psychology.

Aleksander Elango: Lapsepõlv ja iseloom. Väikelapse vaimne areng ja kodune kasvatus. Elav Teadus nr. 19, Eesti Kirjastuse Seltsi kirjastus. Tartu, 1933. Hind 1 kroon.

Andres Päril.

„Seapõrsastel ja lehamullikatel on rohkel arvul mitmet liiki diplomeeritud kasvatajaid, inimesi enda esimestel eluaastatel... peab leppima muuks otstarbeks kõlbmatu ja ilma igasugu ettevalmistuseta tööjõu kasvatusse.“ (Mag. A. Elango.)

Ei või öelda, et lapsed kasvavad vanemate kõrval üles vaikselt, nagu lilled aknal. Iga päev pörkavad vanemad laste juures mitmesuguste küsimuste vastu, millistele ei leita vastust. Kuuleme: „Poiss niisutab igal öösel voodit, ei tea mis see küll tähendab?“ — „Küll on ometi laps! pöidla on päris peenikeseks juba lutsind, ei tea kas peab õige tal käed kinni siduma?“ — „Ei tea, kas Jukust saab õige mõni „prohmus“, küll ta pärib igat asja?“ — „Miks vesi vuliseb?“ — „Kust tulevad lapsed?“ — „Ema, kes oli minu juures siis, kui sina olid väike?“

Kui tulevad jõulud, kui tuleb sünnipäev ja minnakse kauplusse, et osta mõni mänguasi... „Mitte ei tea mida Atsile osta. Mineva jõuluks viisin teisele ilusa plekist auto — oli sel kõik pasun küljes ja sai teist üles keerata — jooksis mis võrinal põrandal ja endalegi tegi nalja — aga näe: poiss oli asja saapapoisiga laiaks tagunud nagu koo-gi! — Nüüd mängib sellega, ütlevad olevat teise mõnikord „Rahv Sepeliin“, mõnikord koogipann!“ — Ja siis ostetakse Atsile „Graf Zeppelin“, millel ei puudu midagi — kõik on plekist järele aimatud. Teisel päeval aga leitakse, et Atsi „Sepeliin“ ei ripu enam nõoriga varda otsas. Poiss on „Zeppeliini“ propel-

leri ära väananud ja valab selle august vett „sepeliini“, öeldes: „Kiljak joob“.

Selliseid ja palju muid nähtusi ja küsimusi tõuseb laste juures iga päev üles. Harilik on, et nendega ei mõisteta midagi peale hakata. Vanemad tahtmatult peavad tundma end abituna laste ees. Kellelt küsida nõu?! — Ja kui nüüd ilmub raamat, mis püüab selliseid küsimusi lahendada, siis peaksid küll kõik hüüdma tänusõnu autorile, kes nii akuutse ülesande juurde asunud.

Mag. A. Elango on juba enim paljude noorsoo- ja kasvatusteaduslikkude kirjutiste ja raamatute kaudu meile tuttav. Tema kirjutiste elav keel ja iga ülesande tõsiselt-võtmise on alati rahuldanud niihästi laiemat publikut kui ka kitsamat — nõudlikumat haritlaskonda. Tema „Lapsepõlv ja iseloom“ kannab sama pitsarit. See on raamat kõigile.

Siin antakse selge pilt inimarengu põhiseadustest. — Pärius, keskkond (ümbrus), kasvatus. Endasäilitus ja endaväljaarendus. „Põhiseaduste“ lõpul tõstab autor üles viimasel ajal meie huvide piirkonda astunud kahe mehe — Freud'i ja Adler'i vaated inimarengule. See on mõtlemapanev osa ja võiks mõjuda lihtsemeelsele lugejale otse hirmutavalt. Lugesid: „Laste armukadedus läheb isegi nii kaugele, et laps otseski tahaks isa tappa, et siis seda enam ema juures seksuaalset rahuldust leida,“ hakkaks nii mõnigi „asjatundja“ isa nägema oma pojas verejanulist võistlejat ja nii mõnigi ema põgeneks oma lapse „hirmsate tagamõtetega“ kallistuste eest, kui autor poleks tänuväärset seda osa delikaatse tagasihoidlikkusega — arvamustena esitanud.

Peatunud inimesekssaamise astmete juures, vaatleb lgp. autor väikelapse vaimset arengut ja selle osa inimese kujunemises, alates „sünnieelse astmega“ ja lõpetades „lapse enda maailmaga“. See on puht-lapsepsühholoogiline osa ja peaks huvitama peale lapsevanemate kõiki neid, kes oma kutse taotlemisel vajavad teadmusi pedagoogilise psühholoogia alal.

Kõige enam on ruumi lubatud vaa-deldavas teoses väikelapse arengu kasvatuslikule mõjustamisele. See puudu-

tab tegelikku väikelapse kasvatust. Selles osas leiamegi terve rea väga tähtsaid küsimusi, milliste iseloomu akuut-sust ülal püüdsime näidata.

Olgugi, et raamatust ruumi puudusel, autori ütluse järgi, on pidanud välja jääma peatükid: Eesteetiline kasvatus, Suguline kasvatus ja Kasvatus-raskused, on raamat omaette tervik ja täidab suure lünga meie kasvatusliku kirjanduse alal. See on õieti esimene tõsisem teos väikelapse kasvatuse alal, kus on lapse füüsilise, kehalise külje eest hoolitsemise kõrval pearõhk pandud lapse hingelisele-vaimli-sele küljele.

Leidku see väärtuslik raamat ruumi igapäevasele lauale, et mõista iseoma lapsepõlve, omi ja teiste lapsi, kes iga päev liiguvad meie ümber.

Mõtteid „Riigikaitse käsiraamatu“ ilmumise puhul.

E. Valdas.

Raamatu eessõna algab lausega: „Aastate jooksul kesk- ja kutsekoolides suure innuga ja usinusega harrastatud riigikaitse kasvatust ja õpetust on kujunenud meie haritud noorsoo üldise ettevalmistuse lahutamatuks osaks.“

See otsus on liiga julgesti tehtud. Riigikaitse õpetust praeguse kava alusel on võõras üldharidusliku keskkooli kasvatusele. Ta on spetsiaalne õpetust sõduri ettevalmistamiseks. Spetsiaalsust aga ei taotle üldhariduslik keskkool. Kaitseväge sisekorra ja distsipliini tundmise ning lahinguoskuse üldhariduslik väärtus, näiteks, on väga väikene. Riigikodaniku kasvatamisel pole tarvis tunda vintpüüsi konstruktsiooni ega vahiteenistuse määrustikku. Õppeaine, mille sihiks on hea lahingumehed välja-koolitamine, ei ole kooskõlas koolikasvatuse üldiste sihtidega, mis on patsifistlikud. Koolikasvatuse ja õpetuse lahutamatuks osaks ei saa riigikaitse õpetust praegusel kujul kuidagi olla.

„Tööks ja võitluseks“, mis noort haritlast elus ootab, suudab ette valmistada kool ka ilma riigikaitse õpetu-

seta. „Võitlusetahe“ on noortes loomupäraselt olemas ja seda tuleb arendada. Võitluse erivorm lahing aga ei kuulu koolikasvatuse kavasse.

Ainuke põhjendus riigikaitsele õpetusele koolis on riigi kaitseline külg.

Raamatu IV peatükis on märgitud meie riigikaitse üldised põhimõtted. Kaks neist, mis on kõigepealt aluseks riigikaitse õpetusele, on järgmised: riigikaitse teostamine pole ainult kaitsevõime ülesanne; võitlusest riigi iseisvuse eest peavad võtma osa kõik kodanikud. Kallaletungija peab leidma ees kogu rahva vastupanu. Edukaks võitluseks vastase võimaliku ülekaaluga on tarvilik, et omaksime tugeva moraaliga, hästi organiseeritud, õpetatud ja tehniliselt varustatud kaitsejõudu ning et rahvas kõigis oma eluavaldustes oleks ette valmistatud riigikaitseks.

Nii need kui ka teised põhimõtted* — riigikaitse on enesekaitse, peab olema ootamatule kallaletungile alati kaitsevalmis, kaitse korraldamine teostugu kiiresti ja takistuseeta, rahvas peab aitama kaasa õhu- ja gaasikaitse korraldamisele, tugev isamaaline kasvatus ja plaanikindel selgitustöö peab halvama sõnalise õnnetustöö, tuleb omada kindlat tahet võita — on õiged ja vastuvaieldamatud. Neid peab arvestama noorsoo kasvatuses, kuid on veel teisi põhimõtteid, mis on samavõrra tähtsad.

Euroopa pahe on, et rahvaste praegune mõtteviis kujutab riike raudrusikatena. Kõik on kõigi vastu „enesekaitse“ seisukorras. Aga kus lõpeb enesekaitse ja algab kallaletung? Si vis pacem, para bellum ja si vis bellum para pacem paradoksaalseil põhimõtteil on seni korraldatud rahvusvahelisi suhteid, miks aga ei peaks põhimõtteks saama selge, otsekohene ja aus si vis pacem para pacem?

Riikidevaheliste sõdade paratamatusele on tugevad vastuväited olemas. Sõjad püsivad sellepärast, et evolutsioonis pole veel niikaugale jõutud, et sõda kui tülisimuse lahendaja kaoks. Euroopale on sõdade kadumine tule-

vikus eluküsimus. Natsioonide soomusatus teeb tõkkeid rahvusvahelise elukorralduse arenemisele, kuid tsivilisatsioonil on loomu poolest natsiooni piiridest väljapoole suunatud arenemistendents. Praegune broneeritud olukord on Euroopa senise rahvusvaheliste probleemide lahendamise süsteemi viimane meeleheitlik järk. Praegune süsteem asendatakse tulevikus uuega, mis ei rajane enam relvatarvitusel.

Elukorraldust juhib mõte, mis kauges perspektiivis on aade. Kõlblad tõed, mis juhivad isiklikku elu, võivad samuti olla aluseks suurte inimgruppide elukorraldusele. Kõlblust tuleb aga kasvatada. Rahu vajab rahvusvaheliselt ühist kõlblat mentaliteeti, mis seni rahvustel puudub. Relvastatud rahu on vaid ajutine puhkus enne järjekorralist sõda. Rahu mõistelt tuleb rebida ta soomusrüü. Kui seda ei suuda praegune põlv, siis teostatakse see tulevikus. Ja noortel tuleb tuleviku nägemiseks silmad lahti hoida.

Riigikaitse õpetusel, kui sõjalisel õpetusel, on puudus, et ta kõigutab usku rahvusvahelisse rahu. See õppeaine nõuab enda õigustamiseks sõjalisi reservatsioonid igal pool, kus räägitakse rahvusvahelistest institutsioonidest rahu säilitamiseks. Muidugi, tegelikult on ju nii, et rahvusvahelised organid ei suuda praegu püsiva rahu heaks suurt teha, seda me ei pea ega saa varjata noorsoo eest, kuid me ei pea toda puudust ikka alla kriipsutama ega niiviisi halvama mõtte arenemist rahvusvahelise rahu suunas.

Koolikasvatuse sihid ja põhimõtted on rahuaatelised. Kooli tervikulise, ühtlase kasvatus mõttes ei tohiks neid põhimõtteid rikkuda. Relva kui sõjariista käsitamise õpetus on vastuolus kasvatus filosoofiaga. Relvast koolikasvandi käes võib juttu olla ainult kui neutraalsest riistast s.o. spordivahendist. Relva käsitamise õpetus aktiivse verise võitluse vahendina peab paratamatult toimuma väljaspool kooli ja kooliiga.

Nende väidetega pole eitatud riigikaitse tarvet ega tahet. Vaielda enda kaitse vastu on absurdne, aga vaielda

*) Minu sõrendus.

noore kodaniku riigikaitse kasvatuse viiside üle on tarviline. Riigikaitse põhimõtted tuleb assimileerida kooli üldkasvatustavade põhimõtetega. Kool ei pea kasvatama sõdurikodanikku, vaid kodanikku sõduri voo-ru-ustega.

Noorsõduri ettevalmistamine ei kuulu kooli kohuste hulka.

Riigi kaitse põhimõtteid arvestades ei või riigikaitse õpetust keskkoolist siiski täiesti välja tõrjuda, aga õppekavas tuleks teha ümberpaigutusi ja kärpimisi. Välja jääksid kõigepealt kavaosa, mis käsitlevad kaitseväe sisekorda, distsipliini, garnisoniteenistust ja lahingtegevust. Tegevus, mis praegu on harjutatav lahingtegevuse juures, nagu luuramine, moondamine, vaatlus, maastiku kasustamine jne. võiks läbiviidav olla ilma militaarse sihita.

Suuremat tähelepanu tuleks osutada praktilisele gaasiasjandusele, sideteenistusele, topograafiale, laskeasjandusele (spordina), rivile ja pioneeralale. Juurde tuleks veel sanitaarala, mis senises riigikaitse õpetuses puudub täiesti.

Muutustega oleks kõrvaldatud ainult väikene osa praegusest õppekavast, mille omandamine tegelikult kaitseväs ei nõuaks kuigi suurt ajakulu. Riigikaitse õpetuselt oleks aga võetud tema praegune sõjaline iseloom ja teda saaks harmoneerida üldkasvatustavade sihtidega.

Säärase õpingu lõpetanud noorur oleks kehaliselt küllalt ettevalmistatud võimaliku sõjateenistuse raskusteks, ta omaks aga ka ühiskondlikult kasulikke oskusi aladel, mille tähtsust nüüd harjutakse hindama rohkem sõjalisest seisukohast.

Oskar Luts: Kuldsete lehtede all. Mälestusi V. Noor-Eesti kirjastus Tartus 1933. 308 lk. Hind ?

K. Mihkla.

O. Luts jutustab mälestiste V andes oma esimesest õppeaastast Tartu reaalkoolis. Raske on Andresel, autori teisikul, lahkuda armsast kodukohast Palamuselt ja vanadelt teeradadelt, kuid

isa, vana Naasklipea, soovib seda, ja Suhkrupea (Grossbergi poeg), kes teda eksameile valmistab, ütleb samuti: „Mine sinna, seal on hea olla“. Kui eksamid läbi ja ta vastu võetud II klassi, on Andres uhke ja rõõmski, eriti siis, kui kodus ja Oastil inimestelakse tema uut univormi — kuldlehtedega ehitud mütsi ja samavärvilise plaadiga rihma.

Linnas põeb Andres kojuigatsust, kuid harjub varsti uue ümbrusega. Järgneb õpetajate ja kaasõpilaste iseloomustamine ja tegeliku koolitöö kirjeldus, mis moodustab kesksema ja huvitavama osa raamatust. Jõulud ja lihavõtted vedab Andres maal, ikka ja jälle otsides vanu tuttavaid jälgi. Siin on aga niivõrt palju endise kordamist, et see ei kisu lugejat kaasa.

Külastades kliinikus halvatud tädi, vana Murumuna, Andres tutvub õe Augustega. Seetõttu mälestusraamat rikastub armastusidülliga — teosesse põimub unistusi, kaartide saatmisi ja kahekesi jalutlemisi Toomimäel. Suvevaheajal külastab sinisilmne Auguste. Andrest Palamusel. Viimane viib külalise Vanale Teerajale. Sõudes Suuremaa järvel tunneb Andres end õnnelikuna.

Teoses „Kuldsete lehtede all“ leidub mitmekesiseid mälestuspilte. Kord oleme Tartu reaalkoolis, siis jälle maal kodu ja looduse idüllis. Säärane vaheldavus ei ole teesele kasuks, vaid tekitab üksikute piltide hajuvust. Kui oleks ära jäetud Andrese mitmekordsed maal-käigud, mis ei paku palju uut, siis oleks kahtlemata saanud reaalkoolist terviklikuma mulje. „Kuldsete lehtede all“ on ümmarik tervik vaid ses suhtes, et ta esitab ühe õppeaasta algusest lõpuni.

Meeldejäävamad kujud kõnesolevas raamatus on elavad õpilastüübid. Siin leiame Andrese ammuse tuttava Peeter Aruski, kes on väiklane ja ennast täis. See on antipaatsam kuju Andrese klassikaaslastest. Isegi totruseni rumal ja ükskõiksel veniv Djomin on temast sümpaatsam, kuigi ta aina mäletseb, urgitseb nina ja mõtleb ainult bliinidest. Djomini esinemine klassis kutsub esile alati naeru, eriti tuju loob tema

veidruseni saamatu ja vigane kirjand „Minu kelgutamine mägedelt masljäniitsa ajal“. Ka Andrese töö kui huvitavamaid loetakse klassis ette. Klassi-rahvas satub kohati väga lõbusasse meeleollu, mis viitab juba tookordse Lutsu naljameelele. Teistest õpilastest pälvivad tähelepanu Neppert, kes peab iga ainet oma erialaks, klassi parim õpilane, tuupur Illat ja Tootsi ülemeelikusega rõugearmiline Reim, „pisike ahvinäoga pagan“, kes oma larvidega paneb naerma isegi kõikvõimsa Venemaa haridusministri, kui see käib kooli katsumas. Muide toob see haridusministri käik palju elevust realkooli ja kujuneb raamatuski kõige huvikõitvaks kohaks. Siinkohal on võrdlusena huvitav meenutada, kuidas vallakooli külastas praost Sielmann, kihelkonnakooli inspektor Ikonnikov, kuna realkoolis jõutakse kõrgeima astmeni — haridusministrini.

O. Luts'u mälestusraamatud pakuvad isiklikkude elamuste kõrval ka väikese läbilõike eesti kultuuriloost, eriti IV ja V anne. Esimeses iseloomustatakse tõetruult veneaegset kihelkonnakooli, teises linna realkooli. See kõik peaks huvitama eeskätt nooremat põlve, kes seda ajastut pole kaasa elanud, vaid oma hariduse on omandanud emakeel-seis kooles.

„Kuldsete lehtede all“, nagu enamasti kõik mälestusteosed, on vaene ideist ja probleemest, ega tekita neid kahjuks ka lugejas. Võiks siiski märkida rahvuslikku vaimu, mida õhkab

vastu siin-seal, näiteks Andrese vaikes sisemises protestis, kui ta näeb enda ümber venelasi ja sakslasi eesõigustatuina. Või jälle selles, kuidas paks vene poiss Vinogradov paiskab Andresele näkku: „Čuhnaa nesčastnõi!“ ja tema sepitseb vastutasuks tõlkida *sibulavenelane* — „lukovõi russki“, kuigi see jääb ütle mata, sest see oleks liigjulgas.

Oma mälestiste rekonstrueerimisel on O. Luts leidnud kuldse kesktee: ta ei satu häirivatesse liialdustesse, kuid pole ka asjalikult kuiv, vaid esitab kõike mõõdukalt illustreerides.

Stiili on viimisteldud lihtsuse ning selguse suunas. Seejuures on kaduma läinud see loomulik elavus ja vesteline toon, mis kandis varasemaid Luts'u tooteid ja kiskus omamoodi kaasa. Välja arvatud realkooli elu-olu kirjeldused, valitseb vaadeldavas raamatus resigneeritud nukrust, mis juba tuttav „Andrese elukäigus“. Andrese kliinikus-käigud ja suhe Augustega meenuvad mitmeti nimetatud teost. Auguste sarnaneb olemuselt Agnesega, aga Andres on nii siin kui seal tundlik poisike, kes vaatab kõrgele oma jumal-datu poole.

Lõpuks võiks nimetada raamatu pealkirja, mis iseenesest meeldiv, kuid pole sisuga kooskõlas. Andrese kui realisti pead ehib küll kuldlehtedega müts, kuid lugejas, teadmata raamatu sisu, tekitab pealkiri „Kuldsete lehtede all“ kujutluse ennemini sügisloodusest kui realisti mütsist.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

E. Õ. Liidu juhatuse koosolek.

3. dets. peeti järjekordne E. Õ. Liidu juhatuse koosolek, millest võttis osa valdav enamik juhatuse liikmeid. Puudus ainult 2 liiget.

Koosoleku tähtsamaks arutusaineks kujunes

E. Õ. Liidu põhikirja muutmise küsimus.

Sekretariaadi poolt oli selleks välja töötatud vastav kava ja juhatusele esitatud. See kava tekitas rohkesti mõttevahetusi. Lõpuks võeti vastu järgmised seisukohad ja otsustati need E. Õ. Liidu juhatuse lõplikkude seisukohtadena esitada Eesti Keskkooliõpetajate Kogule.

Senine põhikirja ei luba õpetajal olla liige

mitmes E. Õ. Liitu kuuluvas organisatsioonis. Uues põhikirjas tuleks see keeld kaotamisele kitsendusega, et igal õpetajal, vaatamata sellele, mitme organisatsiooni kaudu ta kuulub E. Õ. Liidu liikmeks, on E. Õ. Liidu juhtivate organite koosseisude valimisel ainult 1 hääl, kusjuures see hääl tuleb andmisele selles organisatsioonis, mille kaudu ta tasub E. Õ. Liidu liikmemaksu.

E. Õ. Liidu asemikkudekogusse saadaksid kohalikud organisatsioonid edaspidi asemikke koolitüüpide järgi. Esindajate valimiseks asemikkudekogusse koonduksid õpetajad kohalikes organisatsioonides koolitüüpide kohaselt valimisrühmadesse, kes iga oma 50 liikme pealt saavad asemikkudekogusse ühe esindaja, kusjuures üle tervete 50-te ulatuv 25 liiget annavad võimaluse valida veel ühe esindaja.

Asemikkudekogu otsustab E. Õ. Liidu organisatsioonilisi ja eelarvega seoses olevaid küsimusi ja valib Liidu esimehe, juhatus, revisjonikomisjoni ja teiste juhtivate organite liikmed. E. Õ. Liidu esimees, revisjonikomisjon, aukohus jne. valitakse asemikkudekogu üldkoosolekul.

Juhatusel liikmete valimiseks koonduvad asemikkudekogu liikmed sektiioonidesse koolitüüpide järgi. Neist algkooliõpetajate sektiioon valib Liidu juhatusse 5 liiget, keskkooliõpetajate sektiioon — 3 liiget, kutsekooliõpetajate sektiioon — 2 liiget, ja täienduskooliõpetajate, koolinõunikude ja lasteaednikkude sektiioon igaüks ühe liikme. Nii kuuluks edaspidi juhatusse esimehega kokku 14 liiget. Neist valitakse esimees üheks, juhatusel liikmed aga kaheks aastaks; viimastest tuleksid pooled igal aastal ümbervalimisele.

Juhatusel võimkonda kuulub uue põhikirja järgi peale Liidu tegevuse ja asjaajamise juhtimise ja korraldamise veel kõigi koolipoliitiliste küsimuste otsustamine organiseeritud õpetajaskonna seisukohalt.

Asemikkudekogu koosoleku otsuse kohaselt võivad üksikute koolitüüpide järgi moodustatud õpetajate sektiioonid muutuda alalisteks, valida endale juhatus ja esineda vastava koolitüübi õpetajaskonna huviküsimuste selgitajana ja lahendajana vastava kodukorra alusel. Uue põhikirja kohaselt E. Õ. Liitu võivad astuda liikmeks ka ühte koolitüüpi kuuluvate õpetajate üleriigilised organisatsioonid; need organisatsioonid võivad saada endile teatava sektiiooni õigused, kui nendes on koondunud vähemalt 75% vastavais

koolides töötavaist E. Õ. Liidu liikmeiks kuuluvaist õpetajaist.

„Kasvatuse“ toimetus

otsustati 1934. aastaks moodustada järgmiselt: 1. E. Õ. Liidu esindaja; 2. E. Õ. Liidu pedagoogilise toimkonna esimees; 3. Hasomini esindaja; 4. E. Õ. Liidu teaduslik sekretär; 5. toimetaja.

Hasomini poolt on avaldatud soovi, et ajakiri „Kasvatus“ edaspidi ei esineks enam E. Õ. Liidu häälekandjana ja et toimetuse tööst võtaks osa ka ministeeriumi esindaja, vastasel korral võivat raskusi tulla riikliku toetuse andmisega. Juhatus otsustaski edaspidi „Kasvatuse“ tiitellehel „E. Õ. Liidu häälekandja“ asemel trükkida „Eesti õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri“.

„Kasvatuse“ talitustöö ja arvepidamine otsustati 1. jaan. 1934. a. alates üle anda K.k.ü. „Töökoolile“.

E. Õ. Liidu kirjanduse ladu

otsustati ära müüa K.k.ü. „Töökoolile“.

Kodu-uurimise toimkonda

valiti liikmeiks: Juta Rebane, Rob. Gutman, Joh. Talts, Joh. Klaaser ja J. Kents.

Tšehhoslovakkia lastekirjanduse näitus

korraldati Tallinnas Linnakoolivalitsuse ruumides 26. nov. kuni 9. dets. 1933. a. Esitatud oli näitusel 189 eksponaati.

J. V. Veski audoktoriks.

Ülikooli aastapäeva puhul 1. detsembril valiti kauaaegne õp. ja Tartu ülikooli lektor Joh. V. Veski audoktoriks tema teenete eest eesti keele arendamise alal.

A. Susi E. Õ. Liidu büroo juhiks.

Kuna J. Elango lahkumisega E. Õ. Liidu büroo juhataja koht vabanes, siis valis E. Õ. Liidu sekretariaat 8. dets. sellele kohale senise E. Õ. Liidu juriskonsuldi A. Susi, kes asus ametikohuste täitmisele 13. dets.

Välismaalt.

Katkeid Rahvusvahelise Kasvatusbüroo nõukogu neljanda koosoleku tööst ja Rahvusvahelise Kasvatusbüroo tegevusest.

Joh. Kiiwet.

Rahvusvahelise Kasvatusbüroo nõukogu neljas koosolek peeti Genfis 1933. aasta suvel.

Koos olid liikmeskonda kuuluvate maade esindajad Belgiast, Egiptusest, Genfist, Kolumbiast, Poolast ja Tšehhoslovakkiaist ning Kasvatusteaduste Ülikooli Instituudist.

Peale selle oli esindajaid Brasiiliast, Itaaliast, Meksikost, Kosta-Rikast, Kuubast, Portugalist, Rahvaste Liidult, Rahvusvaheliselt Töübüroolt, Soomest, Taanist, Ungarist.

Kutse saadeti Eesti Haridus- ja sotsiaalministeeriumile ettepanekuga — saata esindaja ja esineda ülevaatega kasvatusala liikumise üle Eestis 1932/33. aastal, või kui esindaja isiklik osavõtt võimatu, saata ülevaade kirjalikult. Haridus- ja sotsiaalministeerium valis viimase tee. Ülevaade tuleb prantsuskeelses tekstis avaldamisele Rahvusvahelise Kasvatusbüroo poolt avaldatavas koguteoses kõigi maade 1932/33. a. ülevaadete kohta.

Büroo direktoriks on Joan Piaget. Büroo saadab aegajalt prantsuskeelses tekstis teateid üksikute riikide hariduse-ala seaduste, määruste, korralduste ja kavatsuste üle ja küsib selliseid teateid ka Eestilt. Eestist saadetakse Büroole järjekindlalt Haridus- ja sotsiaalministeeriumi Teataja ja vastavad numbrid Riigi Teatajast. Büroo on avaldanud trükis eriväljaandena prantsuskeelse, Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt koostatud 15-leheküljelise brošüüri

„L'Instruction Publique en Estonie“, mis ilmus 1932. a. ja mis käsitleb andmeid peamiselt 1931/32. kooliaasta järgi. Brošüür saadeti kõigile riikidele.

Ülalnimetatud teated teistest maadest tõlgitakse Haridus- ja sotsiaalministeeriumis eesti keelde ja saadetakse järkjärgult pooleaasta ulatuses teadmiseks koolinõunikele. Üksikutest osadest, mis üldiselt huviäratavad, on seni saadetud andmeid ka „Kasvatuse“ toimetusele.

Peale Büroo täidesaatva komitee aruande Büroo nõukogu koosolekul 12.—13. juulil 1933. a. kanti ette aruanded kohtadelt.

Aruannetest 1932/33. aasta üle selgub, et mitmel pool on kulud rahvahariduse tarvis vähendamisel, peale Hispaania ja Itaalia, kus eelarve rahvahariduse tarvis, võrreldes eelmise aastaga, on suurenenud.

Hispaanias on valitsus teinud laenu koolihoonetes tarvis, on antud dekreet koolide inspeksiooni ja ülikooli reformi asjas; kiriklikud koolid on muudetud riiklikeks. Tähendatakse, et selle reformi kaudu on kooli inspektori ülesandeks ühtlasi nõuandmine ja kasvatus-ala elustamine.

Direktor Piaget rõhutab, et Tšehhoslovakkia on ilmutanud erilist edu pedagoogiliste probleemide asendumises administratiivsetest; koostöö Bürooga on olnud elav ja keskkooli

õpetajate üle kogutud ankeet on saanud algatuse Tšehhoslovakkiaist.

Belgias on raadiotunnid õpilastele andnud huvitavaid tagajärgi siis, kui õpilased on ilmunud kaasatöötajana, kuna harilik raadiotund Genfis ei ole andnud küllaldasi tagajärgi — kuulajad-lapsed on jäänud passiivseiks. Vaud' kantonis Šveitsis on korraldatud raadio kaudu kursusi tööstusõpilastele.

Inglismaal on õpilaste raadiotundide kaudu saavutatud häid tagajärgi, kuna õpetajad annavad varem kättesaadatud brošüüri järgi seletusi enne raadiotundi.

Soomes tahetakse piirata ülikooli astujate arvu, kuid seda tehakse keskkooli kaudu, mis varem üldiselt oli kergesti kättesaadav, nüüd aga piiratakse raskemate eksamite kaudu. Itaalias ja Taanis hakatakse piirama astumisi keskkooli, ka Portugalis tahetakse piirata kesk- ja ülikooli astujate arvu. Soomes loodetakse ülikooli astujate arvu vähenemist alamaastme keskkooli loomise kaudu.

Direktor teatab, et kuna kõigjal kõneldakse keskkooli õpilaste suurest arvust ja selle arvu vähendamise tarvidusest, siis Büroo korraldab selle küsimuse selgitamiseks ankeedi.

Brasiilias on üksikute riigiosade vahel hariduse-ala korraldamises võistlus, mida õhutatakse.

Taanis on reform olnud kolmes suunas: 1) uus algkoolide seadus, mis vähendab kiriku võimu, võtab ametisse inspektorid tehnilisel (tööõpetuse) alal ja annab senisest suurema võimu lastevanemate nõukogule; 2) vähemusrahvuse kooli küsimus Šleswigis (saksa vähemusrahvusel Põhja-Šleswigis on üks saksa keelse õppekeelele gümnaasium, kes sai õiguse korraldada lõppeksameid); 3) ajaloo raamatute revideerimine.

Taanis taanikeelseid õpperaamatuid revideeritakse, võrreldakse mitte. Võimlemise õpetusel on rohkem kasvatava kui spordiaine laad; kõigepealt oli aluseks Saksamaalt importeeritud Nachtigalli, pärast rootslase Lingi ja nüüd on taanlase Nils Bukhi süsteem, mida tullakse õppima Taani ka teistest riikidest.

Genfis on antud seadus, mis keelab lastele alla 16 aasta vanuse kinoteatris käimise — ka vanemate saatel. Inglismaal seevastu on samalaadiline keeld kaotanud maksvuse, kuna on raske kontrollida selle täitmist — on otsustarbekohasem valjemini senisest kontrollida kinoprogramme.

Itaalias eksamineeritakse kooliastujaid, kes astuvad koolidesse, mis kõrgemal algkoolist, riigi poolt nimetatud komisjonis, mis koosneb selle kooli õppejõududest, kuhu laps astub. Õpetajate (algkoolile) ettevalmistus- asutise kursust koosneb kahest osast: nelja-aastase kursusega üldhariduslik ja kolmeaastase

kursusega eriaoste, viimasesse võib astuda ka väljastpoolt eksami õiendamiseks. (Portugalis sarnases koolis 3 aast. + 2 aastat).

Portugalis langeb aasta kohta 60% keskkoolis õppida soovijaist välja — keskkooli ei ole küllaldaselt määratud. Kavatsetakse siiski kõvendada lõppeksameid keskkoolis, et juhtida keskkooli lõpetajaid peale ülikooli vabale elukutsesele. Ülikooli astujad eksamineeritakse kolmest ülikooli professorist koosneva komisjoni ees; ka keskkooli eksamid on komisjoni ees.

Rahvusvaheline Kasvatuse Büroo on korraldanud mitmeid ankeete, pidanud sidet kõigi maade haridusministeeriumidega ja hariduslike keskastutistega, vastanud küsimustele, mis üksikutest maadest esitati teiste maade kohta, andnud nõu ja õiendusi järeלקüsimistele, mis puudutavad haridusküsimusi vahetult või kaudselt, ja palju muud.

Büroo soovib, et järgmisest nõukogu koosolekust võtaksid osa esindajad kõigist maadest.

Saksamaalt.

Uus suund ajalooõpetuses.

Ajalugu on meelsuse kasvatuse seisukohalt tähtsaim õppeaine. Kui pärast maailmasõda hakati nõudma rahvaste ligindamist üksteisele kasvatuse kaudu, siis oli üheks esimeseks sammuks sel alal ajalooõpetuse reform selles suunas. Ka ajaloo õpperaamatuist nõuti kõige selle kõrvaldamist, mis naaberriikidele sihilikult varju heitis. Nüüd puhuvad Saksamaal uued tuuled ja vastavalt sellele on asutud ka ajalooõpetust ümber suunama.

Oktoobrikuu alul kirjutas Saksa siseminister Dr. Frick osariikide haridusministeeriumeile ette uued juhtnõõrid ajaloo õpperaamatute koostamiseks ja teatas, et ajalugu edaspidi tuleb õpetada nende uute põhimõtete järgi.

Alates eelajaloolisest ajast kuni olevikuni tuleb erilisel rõhutada rassi tähtsust, kuna see moodustab aluspõhja, millest nii üksiku isiku kui ka rahvuse iseloom võrsub. Samuti omab suure tähtsuse rahvuslik printsiip vastandina internatsionalismile, mis enam kui sada aastat saksa hinge mürgistada püüab. Ligidas ühenduses rahvuslikuga on ka riigikodanlik printsiip. Kuna tänapäeval kolmandik kogu saksa rahvast elab väljaspool Saksamaa piire, tuleb ajaloo käsitlemisel mitte piirduda seespool Saksamaa piire oleva maa-alaga vaid silmas pidada ka võõrsil elavate kaasmaalaste saatust. Tuleb tähele panna, et kultuuriajalugu, nii tähtis kui see teatud ajajärkudel on, ei eelistataks poliitilisele ajaloole, mis käsitleb rahvaste saatust. Ajalooõpetust peab läbi põimima kangelaslikkuse printsiibist selle germaanlikus väljenduses, seoses juhprintsibiiga. Mõlemate abil tuleb õpilastes äratada vaimustust, ilma milleta ajaloo õppimine sagedasti võib muutuda õpilastele vastumeelseks ja igavaks.

Ajaloo õpperaamatud peavad algama Kesk-Euroopa eelajaloolise ajaga ja näitama, kuidas teatud rassid on olnud omapäraste kul-

tuuride kandjad. Euroopa ajalugu on põhja rassi saavutis. Edela-Aasia ajalugu on põhja rassi kuuluvate hindulaste, medealaste, perslaste jt. töö, ja õpilased peavad nende rahvaste saatust, kes Indias ja Persias kõrge kultuuri löid, kui veresugulaste oma läbi elama.

Kreeka ajalugu käsitelles tuleb rõhutada, et tegemist on ligemate rassiliste vendadega, millest tingitud täielik arusaamine kreeka kunstist ja kirjandusest.

Germaani rahvaste rändamise tähtsus seisab selles, et ta Rooma ilmariigi rasside segusse tõi värsket põhja verd. Seetõttu tõusis keskaja kultuur õitsele ainult neis mais, kus germaani rahvused alaliselt peatuma jäid: Põhja-Itaalias (mitte Lõuna-Itaalias), Hispaanias, Prantsusmaal, Inglismaal, mitte aga Balkanil.

Alles uuel ajal areneb välja rahvuslik riik, kuigi samal ajal internatsionaalsed mõjud rohkem esile kerkivad. Need on põhjustanud võõrdumise saksa keelest, saksa õigusest, saksa riigikäsitlest ja saksa maailmavaadest. Sellele vastukaaluks tuleb erilist rõhku panna saksa rahvustunde arendamisele, milleks uut jõudu saab ammutada saksa rahva mineviku põhjaliku uurimise ja tundmaõppimise kaudu.

Erilise peatüki moodustab kahe viimase aastakümne ajalugu. Saksa rahva kangelaslikku võitlust ilmasõjas, häbitust Versailles lepingu läbi ja sellele järgnevat liberaalmarksistliku maailmavaate purunemist tuleb õpilastele käsitleda samuti kui rahvussotsialistliku vabadusmõtte võidulepääsemist.

Erilist rõhku tuleb ajaloo õpetamisele panna algkoolis. Teisest õppeaastast peale tuleb sissejuhatusena ajaloole käsitleda saksa muinasjutte, kolmandast — muistendeid ja edasi saksa kangelasjutte. Viimend õppeaastal võib alustada eelajalooaga. Rohkem kui keskkoolis tuleb just algkoolis ajaloo sündmusi üksikute juhtide isikuga siduda. Ka ligema mineviku käsitlemisele tuleb algkoolis suuremat rõhku panna, et kasvatada arusaamist oleviku häda-dest ja ülesannetest.

Naisametnikkude ja naisõpetajate vallandamine.

Paljud osariiklikud ja muud võimud on asunud naisametnikkude ja õpetajate hulgalisele vallandamisele. Mõned neist on asjast nii aru saanud, et rahvussotsialistlikus riigis naised üldse riigi ja omavalitsuste teenistusest kõrvaldada tulevad. Arusaadavalt on säärane talitusviis kutsunud esile palju proteste. Viimaste puhul seletab siseministeerium, et maksivad seadused ei anna mingit alust sääraseks üldiseks naisametnikkude ja õpetajate vallandamiseks. Põhimõtteliselt tuleb küll neil kordadel kui teatud kohale kandideerivad ühesuguste eeldustega mees ja naine, anda eesõigus meeskandidaadile, välja arvatud juhud, kus teenistuse laad nõuab naisametnikku, näit. sotsiaalse hoolekande, noorsoohoolekande ja osalt ka kooliõpetuse

alal. Abielus-olevaid naisametnikke saab maksvate eeskirjade põhjal vallandada ainult sel korral, kui nende majanduslik seisukord on muul teel pikemaks ajaks kindlustatud. Viimane asjaolu peab olema vastuvaidlematult kindel.

Poliitiline kihutustöö koormab noorsugu.

Hitlernoorsoo osavõtt poliitilisest kihutustööst (eriti enne 12. nov. valimisi) on muutunud nii elavaks et väga mitmelt poolt kurdetakse noorsoo liigkoormamise üle. Kauakestavad rongkäigud, osavõtt meeleavaldustest jne. on muutunud noortele kehaliselt väsitavaks ja röövib neilt isegi uneaega. Sellepärast saatis siseminister hiljuti kõigile osariikidele ringkirja, milles palutakse noorte-osakondade liikmeid õhtuti mitte kasutada. Ka vanemates hitlernoorsoo rühmades ei tohi õhtused harjutused ja ülesanded olla sagedamini kui

kord nädalas ja nii, et noored hiljemalt kell 10 õhtul võiksid olla kodus.

Tulevaste õpetajate rahvuspoliitiline kasvatus.

Preisi haridusminister on teinud kõigi pedagoogiliste akadeemiade õpilaste osavõtu rahvussotsialistlikkudest löögirühmadest (S. A. = Sturm-Abteilung) sunduslikuks. Samale sundusele alluvad ka nooremad õppejõud nendes akadeemias ja teisteski ülikoolides. Vabastamine sellest kohustusest võib toimuda ainult neil kordadel, kui õppetöö või õpingud seda tunduvalt nõuavad. Erirühmade asutamine õppejõududele ja üliõpilastele ei ole lubatud. Üliõpilastelt nõutakse lõppeksamite puhul tunnistust löögirühmadest osavõtu kohta. Löögirühmade univormi kandmist, niihästi õppetöö juures kui ka väljaspool, peetakse soovitavaks.

Uusi raamatuid.

„Looduse“ Kuldraamatute III sari:

Nr. 27. Karin Michaelis: **Bibi ja Ole.**

Nr. 28. R. Rákosi: **Noored kangelased.**

Nr. 29. Johan Fabricius: **Kipper**

Bontekoe laevapoisid.

Nr. 30. Johan Fabricius: **Kipper**

Bontekoe laevapoisid.

Nr. 31. F. H. Burnett: **Väike printsess.**

Nr. 32. Anna Sewell: **Ühe hobuse**

elulugu.

Nr. 33. K. Hänninen: **Laane kuningas.**

Nr. 34. John Bennett: **Puuris lõoke.**

Nr. 35. Hugh Lofting: **Dr. Dolittle.**

Nr. 36. Karl May: **Winnetou jälgedes.**

Nr. 37. Jules Verne: **Tsaari kuller.**

Nr. 38. E. Seton-Thompson: **Väikesed metslased.**

Nr. 39. H. Sienkiewicz: **Quo vadis.**

Tempelmaksu seadus. — Pärandusmaksu seadus. — Lõivude seadused. — Kohtumaksude ja kulude seadus. Kokku seadnud ja seletustega varustanud riigikohtunik Rudolf Gabrel. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 75 senti.

K. A. Hindrey: **Kill Martuse lihavõtted.** Noorsoojutt. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 45 senti.

Mats Mõtslane: **Kevadised vood II.** Jooni ja märkmeid ühe talu elukäigust. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 4 kr. 50 senti.

Gustav Suits: **Aastate aknal.** Vali-

tud luuletisi 1900—1930. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 3 kr.

J. Schütz: **Kaks leeri.** Eesti Kirjanikkude Liidu kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 90 senti.

O. Luts: **Tagahoovis.** Jutustus. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 4 kr.

Paulopriit Voolaine: **Maajumala poig.** Rahvanaljand 3 vaatuses. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr.

J. Aineloo: **Eesti keele õigekeelsusreeglid.** Ortograafiline käsiraamat. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr.

H. Haljaspõld: **Väike võõrsõnastik.** Sisaldab ligi 18 000 võõrsõna tarvilikkude seletustega. Redigeerinud J. Silvet ja A. Tiitsmaa. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 75 senti.

A. Huxley: **Nood koltunud lehed.** Tõlkinud A. Oras. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 8 kr. 50 senti.

F. Tuglas: **Lisandeid Eesti Kirjameeste Seltsi ajaloole.** Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 50 senti.

Mait Metsanurk: **Mändide all.** Jutustis. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 4 krooni.

H. Ch. Andersen: **Muinasjutud.** I valik. Taani keelest A. Antik. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 45 senti.

Käsiraamat karskusorganisatsioonide liikmeile. Koostanud E. Kubjas, E. Karskuliidu sekretär. E. K. L. kirjastus, 1933. a. 36 lk. hind 10 senti.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Tatari 3. Telef. 458-52.

Tellimishind: ilma kaasandeta aastas Kr. 4.—, poolaastas Kr. 2.—

ühes kaasandega „ Kr. 5.—, „ Kr. 2.50

üksiknumber 75 senti.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

Kirjast. o.-ü. „Täht“ trükikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1934.

Ilmus müügile

J. Kentsⁱ
poolt koostatud eestikeelne

EUROOPA kooliseinakaart

Mõõt 1 : 4000000

Hind Kr. 22.—

K.k-ü. „TÖÖKOOL“
Tallinn, V. Roosikrantsi 3.

Suurteos Eesti algkoolidele on

Uusi teid algõpetuses

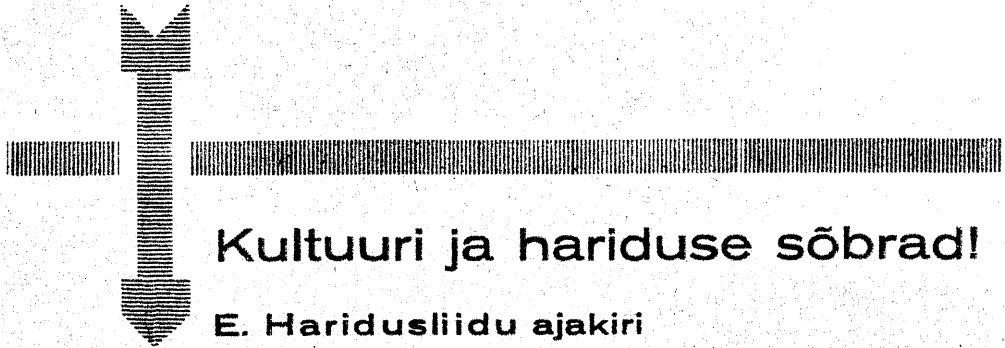
Metoodiline käsiraamat liitklasside õppejõududele.

Toimetanud
meie parimate õpetajate kaasabil E. Õ. Liidu teaduslik sekretär Joh. Räis.
E. Õ. Liidu kirjastus

Käsiraamatus läbitöötatud õpilastele määratud marerjal on ilmunud k.k-ü. „TÖÖKOOLI“ kirjastusel iseseisvates odavahinnalistes väljaannates, millised hasomini poolt tarvitamiseks lubatud.

Tervikuna (ühes lisadega) annab see raamat täieliku töösüsteemi algkooli tööks, eestkätt liitklassidele, üldõpetuse põhimõttel ja individuaalse tööviisi rakendusega.

Pealadu: K.k-ü. „TÖÖKOOL“
Väike Roosikrantsi 3, Tallinnas.



Kultuuri ja hariduse sõbrad!

E. Haridusliidu ajakiri

ARENNG

PAKUB

Kultuur- ja haridusküsimusist huvitatuile kirjutisi tänapäeva kultuurinimese huvipiirkonda ulatuvaist küsimusist mitmesuguste teaduste alalt uuemate uurimuste seisukohalt ja seisukoha võtmisi päevakorral olevate kultuuri- ja hariduspoliitiliste probleemide kohta.

Vabaharidustöö-tegelasile didaktilis-metoodilisi kirjutisi vabaharidustöö edukast rakendamisest meie olude ja võimaluste kohaselt, ülevaateid ja informatsiooni vabaharidustööst meil ja teistes riikides; seadusi ja määrusi vabaharidustöö (raamatukogunduse, õpingide, kursuste, loengute, rahvaülikoolide), rahvamajade, avalike ettekannete korraldamise jne. alalt.

Väikelavade näitejuhtidele ja tegelasile — praktilisi juhatusi näidendite lavastamiseks; teateid liidu teatritarvete laost; näidendite arvustusi väikelavade seisukohalt, mängimiseks soovitavate näidendite nimestikke; juhtnööre; näitelavade ehitamiseks.

Õpingide tegelasile ja enesearendajaile — õpingide kavu ja tegevuse kokukordi; õpingide laenukogu raamatute nimestikke koos laenutamise tingimustega.

Kirjanduse ringvaateid, kroonikat, teadaandeid ja informatsiooni Eesti Haridusliidult ja Liiduga kontaktis töötavalt seltsidelt.

„Arenngu“ kaastööliseks on hulk tuntuid teadusmehi, haridus- ja seltskonnategelasi.

Toimetuse: J. Runmo (peatoimetaja), A. Sibul, A. Särev, E. Vender (vastutav toim.).

Enesearendajad ja vabaharidustöö tegelased —

„ARENNG“ ON TEIE AJAKIRI

Tellimishind aastas 2 kr., poolaastas 1 kr. poolaastaviisi tellimine on võimalik 1. I — 30. VI ja 1. VII — 31. XII). Tellida saab igast postiasutisest.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, S. Roosikrantsi 12, telefon 452-02.