

# KASVATUS

## EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

ENN MURDMAA: Haridusministri lahkumise puhul

O. MANTERE: Ühtluskool

E. OISSAR: Herman Nohli pedagoogilisest tegevusest

OSKAR OJASSON: Kirjanduse õpetamine progümnaasiumi lõppklassis

Kooliuuendusnurk:

N. MÖLDER: Õppeainete meeldivusest

Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid:

E. OISSAR: Elsa Köhleri „Aktiivsuspedagoogika teejuht“

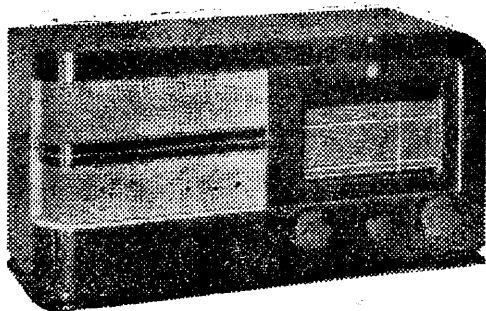
CHR. BRÜLLER: Veel kord matemaatika standardõpikuist

Kodumaalt

Hõimunurk: V. HORM: Õpilaste kirjavahetusest ja õpetajate vahetusest Soome ja Eesti vahel

Välismaalt

**Ka sinna, kus puudub elektrivalgustusvõrk, võib tuua täielikku raadionaudingut**

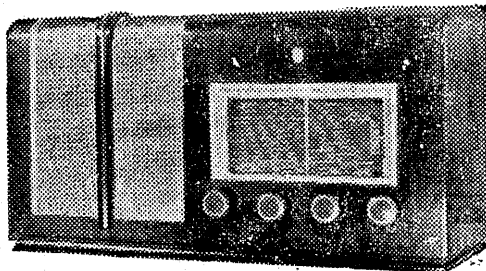


datud probleem, raadiokuulajaks igatiks, ringhäälingute suurest programmist

## **OLÜMPIA 429. B.**

See erakorraliselt odavahineline patareivastuvõtja on konstrueeritud neile, kes soovivad vaid minimaalset kulu kanda raadioaparaadi hankimisel. Äärmiselt väikese voolutarvitusega, äärmiselt allaviidud produktsioonikulude juures on Philips siiski suuteline pakkuma ja esitama vastuvõtjat, mille võimeid kinnitab iga kuulaja. Selle vastuvõtjaga on lähemal kellel on huvi osa saada

**Hind 155.— kr.**



629. B. on patareivastuvõtjate sarjas moodsaima konstruktsiooniga ja võimeteaga.

## **OLÜMPIA 629. B.**

Stabiilne ülekanne kõigel kolmel lainealal. Eri tüüpi konstrueeritud patareivaljuhääldaja tagab helipuhta ja võimsa ülekande. Eri tähtsuse annab sellele vastuvõtjale säästlülitus, mis võimaldab niigi väikest anoodvoolutarvitust veelgi poole võrra vähendada normaalse tubase kuulamise juures. Olümpia

**Hind 195.— kr.**

**PHILIPS OLÜMPIA 429. B.**

**PHILIPS OLÜMPIA 629. B.**

on tõsiseks ja vajalikuks sõbraks igaühele ja kauniks kultuuritunnustuseks ja kaunistuseks igale kodule.



**Maailmas tähistab see embleem raadio tippsaavutust.**

# KASVATUS

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri.

Nr. 9

Talvekuu 1939

21. aastakäik

ENN MURDMAA

## Haridusministri lahkumise puhul



Kol. A. Jaakson,  
end. haridusminister

Viinakuu 12-dal toimunud Vabariigi Valitsuse vahetusel lahkus Haridusministri kohalt kolonel A. Jaakson, kes oli sel kohal püsinud tervelt kolm ja pool aastat — rohkem kui ükski teine haridusminister meil.

Kauemat aega ühel kohal püsimine on võimaldanud lahkunud hariduselu juhile nii mõndagi läbi viia meie kooli- ning hariduselu korraldamisel, millest tahaksin anda kokkuvõtliku ülevaate.

Kui kol. A. Jaakson lehekuu 11-dal asus juhtima Haridusministeeriumi, siis avaldas ta varsti kohe HM-i Teatajas muuseas järgmist:

„Meie koolisüsteem peab kujunema selli-

seks, et andekatel ning edasipüüdjatel noortel oleks võimalik edasi õppida kesk- ja kutsekoolides ning gümnaasiumides vaatamata sellele, kas need noored oma vanemate elukoha järgi asuvad linnas või maal, sest meie rahvas moodustab ühe terviku ja suurem osa temast

elab maal ning seepärast ei või jääda taga-  
plaanile maa kultuurilised huvid ja elulised  
vajadused. Meil on vaja veel enam rõhku panna  
ka nende noorte edasiarendamise võimalus-  
tele, kes lõpetavad oma koolitee algkooli lõpe-  
tamisega, ja organiseerida neid kavapäraseks  
töökäsittegevuse põhimõttel.“

Avaldatud sõnades on palju seda, mida on silmas peetud päras-  
tise tegevuse juures.

Kooli õppe- ning kasvatustöö sisu ja põhi-  
aluste kohta on kol. A. Jaakson korduvalt oma seisukohti  
avaldanud õpetajate koosolekuil. Ta on kõige pealt rõhutanud  
kasvatustliku külje suurt tähtsust. Tähtis pole ai-  
nult inimese varustamine hulkade teadmistega, vaid suur tähtsus on  
inimese kujundamisel väärtuslikuks isikuks,  
kes on tahteline ja võimeline oma teadmisi kasutama tulusaks tööks  
iseenda ja oma isamaa kasuks. Eriti on alla kriipsuta-  
tud tahtejõu kasvatamist, samuti isamaa-  
armastust, kohusetruudust, aumehelikkust, vä-  
list korralikkust, viisakust, puhtust, korda.

Vaimse kasvatusel kõrval on tugevasti rõhutatud  
kehalist kasvatust, õpilaste tervise eest hoo-  
litsemist. Kauemat aega on Haridusministeeriumi juhtivate  
isikute südame lähedal olevate küsimuste hulgas seisnud õpilaste  
kehalise arendamise ja tervise eest hoolitsemise küsimused: õpi-  
laste toitlustamine ühenduses kooliaedadega asutamisega, võimlemis-  
tundide ratsionaliseerimine ka viletsais oludes, hügieenilisemate  
kooliruumide soetamine, õpilaste tervise seisundi uurimine, kooli-  
arstide töö korraldamine jm.

Väga tähtsaks teguriks meie rahva kooli-  
ja hariduselu tõstmisel peab kol. Jaakson õpe-  
tajat, eriti rahvakooliõpetajat, mispärast ta on  
suurt rõhku pannud õpetaja haridustliku kui ka majandusliku külje  
tõstmisele.

Et saada hästi ettevalmistatud õpetajaid, selleks on ette  
võetud reform õpetajaid ettevalmistavate õp-  
peasutiste juures. Osaliselt on see reform juba tegelikult  
läbi viidud (õpetajate seminarid), osaliselt aga veel läbi viimata  
(pedagoogiline instituut).

Haridusministeeriumi toetusummade abil — millised endise haridusministri ajal täielikult puudusid — õpetajaskond on võinud asuda enam-vähem süstemaatilisele endatäiendamisele edasiharimiskursuste kaudu. Viimasel paaril suvel tung kursustele on tõusnud haripunktini, kursustest osavõtjate arv on kasvanud rekordiliseks.

Õpetajate ainelise seisundi parandamiseks pandi maksimaalset tasude seadus, mis — kuigi ta ei suutnud õpetajate palkasid tõsta vajalikule tasemele — siiski osaliseltki parandas õpetajate ainelist olukorda.

Õpetaja isiku tähtsust kultuuri edasiviijana ja kandjana on lahkunud minister korduvalt rõhutanud. Meenutagem vaid paari sõnavõttu:

„Õpetajas tuleb näha juhti ühiskondlikus sõidukis“ (1937. a. pedagoogiliste päevade avamisel).

„Õpetajaskonna osatähtsus meie ühiskondlikus arengus on olnud alati suur. Kui olid raskeimad kriisiajad meie riigielus, siis olid algkooliõpetajad need, keda kutsuti kolm korda kokku ja kelledega riigijuhid rääkisid otsestelt,“ ütles minister oma sõnavõtus Võru laagris.

Püüdes tõsta õpetajate hariduslikku taset ja rõhutades nende töö tähtsust kol. Jaakson samal ajal avaldas nende vastu suurt nõudlikkust, eriti koolijuhatajate vastu. Koolijuhataja peab olema vastutav kõige eest, mis koolis sünnib. „Pangem meie inimesed kiiremini mõtlema, liikuma ja tegutsema; kaotagem töös ja mõtteis pealiskaudsus“, — need nõuded käisid küll kogu meie rahva kohta, siiski aga kõige pealt õpetajate kohta.

Kooli õppe- ning kasvatustöö edukusele aitavad kaasa ka head õppekavad. Uued algkooli õppekavad pandi maksma 1937. a. sügisel. Nende maksmapanemisel taheti vähendada ülekoormatust õppekavades, korrigeeriti õppeainete koostist — kustutati mõned õppeained ja võeti sisse uued (kirjatehnika, klassijuhataja tund) — ja püüti kooskõlastada algkoolide õppekavasid keskkooli õppekavadega.

On püütud parandada õppe- ning kasvatustöö

tingimusi: on ehitatud hulk ajakohaseid koolimaju ja just sel alal tuleb lahkunud ministri teeneid väga kõrgelt hinnata. Kunagi pole meie koolimajade ehitamisel riiklikude toetuste ja laenude abil olnud nii suurt hoogu kui just viimasel ajal.

Ka vajalikkude õppevahendite ning -tarvete soetamisele on pandud suurt rõhku. On juhitud koolijuhatajate tähelepanu sellele, et koolide eelarvetesse võetaks õppevahendite ja -tarvete muretsemiseks vajalikud krediidid ja et neid piütaks ka kõikide abinõudega omavalitsustes läbi viia. On tähelepanu juhitud kooliraamatukogude, kooliraadio ja kitsasfilmi tähtsusele.

Koolitöö edukust on piütud tõsta ka sellega, et tehti lõppklasside koondamisele.

Kooliaedade asutamine, kooli ümbruse kaunistamine, kodude kaunistamine kooli eeskujul — see kõik on seisnud Haridusministeeriumi kavas viimasel ajal.

Suurt muret on tekitanud Haridusministeeriumile algkooli lõpetajate vähene arv. Kuigi selle pahe kõrvaldamiseks ei ole suudetud midagi veel ära teha, siiski on küsimust väga tõsiselt võetud ja tahaksin loota, et seda pahet lähemas tulevikus vähendada suudetakse.

Väga tõsiselt päevakorral on olnud kutsehariduse tõstmise, mis on andnud ka silmapaistvaid tagajärgi. 1937. a. pandi maksma kutsehariduse seadus.

Eelkool, lasteaiad, lasteaednikud, järelkool, töö väljaspool kooli, õpilasorganisatsioonid, hõimutöö — eks kõik need alad ole andnud Haridusministeeriumile ja tema juhile üsna tublisti peamurdmist.

Minu pikk loetelu aga ei ole veel otsas. Olen meelega jätnud ühe väga tähtsa küsimuse — kui mitte kõige tähtsama küsimuse — kõige viimaseks. See on meie ühtluskooli päästmine hädaohust, mis teda tõsiselt ähvardas. Oli juba kuulda üsna mõjukate inimeste poolt arvamusi, et ühtluskool on oma aja ära elanud, nagu pidi oma aja ära elanud olema ka demokraatlik riigikord. Lahkunud haridusministri koolireform annab aga võimaluse ka 6-klasilise algkooli lõpetajail jätkata oma haridust ühtluskooli kõrgemal astmel.

Muidugi on suure töö hulgas tehtud ka seda, millega organiseeritud õpetajaskond ei ole saanud täiel määral nõustuda, nagu näit. õpperaamatute standardiseerimine, osaliselt ka õppekavade ja kooli asjaajamise küsimused jm., kuid ühte peab tunnistama — alati on õpetajaskonna ettepanekuid tõsiselt kaalutud ja püütud töötada õpetajaskonnaga täielikus kontaktis.

Tehtud raske ja vastutusrikka töö eest oleme tänuvõlglased lahkunud Haridusministrile ja soovime talle jõudu ja edu tema praegusel vastutusrikkal tööalal!

O. MANTERE

## Ühtluskool

Kui kõnelda ühtluskoolist, haarab mõte harilikult selle institutsiooni välist ehitust. Ühtluskooli all mõeldakse siis seesugust kooliehitust või -süsteemi, milles kooli kõrgem aste liitub vahetult ja orgaaniliselt madalamale astmele kogu õppeaja vältel. Üldiselt on ühtluskooli all hakatud mõtlema seesugust koolisüsteemi, milles algkool on kogu oma tervikus kõigi teiste koolide, niihästi üldhariduslike kui ka kutsekoolide, põhikooliks.

See definitsioon on siiski liig kitsas. Õpetustegevus ei ole väliselt struktuuriltki veel moodustunud täiesti ühtlaseks sellega, et algkool on tehtud üldiseks põhikooliks, kuigi tuleb möönda, et sellel seigal on olulisim tähendus selles süsteemis. Selleks nõutakse siiski ka muud, Eriti tähtsana tuleb mainida üldhariduslike ja kõrgemate õppeasutuste orgaanilist suhet. See tähendab seda, et üldharidusliku kooli lõpetanu võib ilma lisaõpinguta minna edasi jätkama oma õppimist ülikoolis või teistes kõrgemates õppeasutustes, millise iseloomuga need ka oleksid.

Kuid vaadeldes koolikorralduse ühtlust ja tehes siin tähelepanekuid tuleb pöörda tähelepanu ühest küljest ka alama ja kõrgema astme kutsekoolide omavahelisele vahekorrale, teisest küljest jälle kõrgema astme kutsekoolide vahekorrale üldhariduslike ja kõrgemate õppeasutustega. Õppetöö ühtlus nõuab, et alama astme õppeasutusest avaneks otsene tee kõrgemasse õppeasutusse: kaubandus-

keskkoolist kaubandusgümnaasiumi, tööstuskoolist tehnikumi. See nõuab ka seda, et üldharidusliku kooli alama astme, keskkooli, lõpetanu, kes ei soovi jätkata õppimist gümnaasiumis, vaid meelsamini pühenduda praktilisele alale, võib siirduda kõrgema astme kutsekooli, mida ta peab endale sobivaks. Ja lõppeks kuulub siia veel nõue, et kutsekooli edukalt lõpetanu võib saada õiguse astumiseks vastava ala kõrgemasse õppeasutusse: kaubandusgümnaasiumi lõpetanu kaubandusülikooli, tehnikumi lõpetanu tehnikaülikooli jne., nii et siis kõrgemasse õppeasutusse võib saada ka teisi teid kaudu kui sooritanult teatud kooli üldharidusliku kooli õppekursuse.

Koolikorraldust, mille eri osad ja astmed on üksteisega nii tihe-  
das orgaanilises vahekorras, võidakas nimetada ühtluskooliks.

Püüe õppetegevust organiseerida ühtlaseks ehk teiste sõnadega ühtluskooli idee ei ole pärit tänapäevalt. Kolm aastasada tagasi esitas a. 1600 suurim koolimees ja pedagoogiline kirjanik, tšehh Comenius oma „Suures didaktikas“ kaunis üksikasjaliku kava ühtluskooli süsteemi kohta. Selle süsteemi järgi tuli kogu õppimisaeg jagada nelja eri järku, milledest igaüks sisaldas kuus aastat ja millel igaühel pidi olema oma koolivorm, korraldatud nõnda, et iga järgnev järk vahetult liitus eelnevaga. Esimeses jär-  
gus, lapsepõlves, antaks õpetust kodu, kodukoolis. Sellele aja-  
järgule järgnevail kuuel aastal, poisikeseas, lapsed õpiksid ilma mingit vahet tegemata avalikus emakeelses koolis ehk rahva-  
koolis, mis siis peaks olema kuueaastane. Rahvakoolile peaks olema igas vallas, külas ja piirkonnas. Rahvakoolile põhjeks siis nooruseiga käsitav, jällegi kuueaastane ladinakool ehk gümnaasium, mis peaks olema igas linnas. Gümnaasiumist õpilased siirduksid ülikooli, meheea kooli, milles õppimine kestaks jällegi kuus aastat. — Comenius ütleb, et „kõiki noori tuleb panna kõige enne rahvakooli.“ Tähelepanav on see, et ta põhjendab seda nõuet didaktilistel põhjustel. Kõigile, kes on sündinud inimesteks, tuleb anda algõpetust kõigi inimlike teaduste aladel. Neid tuleb kasvatada üheskoos, et nad julgustaksid ja innustaksid üksteist ja „õpiksid teenima üksteist. Neid ei tuleks liiga vara lahutada üksteisest, ja ka mitte asetada mõningaid üksikuid niisugusele erandiseisukohale, et need hakkasid egoistlikult imetlema iseendid ja halvaks pa-



nema muid.“ Tähtis põhjendus ühisele, võrdlemisi pikaajalisele põhikoolile on Comeniuse meelest ka see, et oleks enneaegne hakata otsustama, millisele elukutsele keegi peaks pühenduma: seda võidakse teha alles hiljemini, kui igaihe vaimuanded, võimed ja kalduvused selgemini avalikuks tulevad. Väär oleks ka seda nõuda, et ladinakool peaks olema kättesaadav ainult rikaste, kõrgemast seisusest isikute ja ametnike lastele. Vaatamata päritolule ja jõukusele tuleks andekamad õpilased ühisest põhikoolist juhtida gümnaasiumi, kus nad võiksid, sedamööda kuidas jõud lubab, jätkata oma õpinguid ülikoolis, et valmistuda nii omakorda teiste õpetajaiks ja juhatajaiks.

Comeniuse poolt esitatud mõte rahvakoolist põhikoolina on hiljem aastasade jooksul mitmel puhul kordamist leidnud, nii aeglaselt kui selle teostamine tegelikus elus on sündinud. Leiame selle jälle Pestalozzilt, uue-aja suurimalt pedagoogilt. Oma tuntud teoses „Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi“ ta esitab karmi arvustuse kaasaegse kooli kohta. See ei kõlvanud sugugi suurele tervikule ega madalamale rahvaklassile. Tema arvates selleaegne koolikorraldus oli nagu suur ehitus, mille ülemine kord sädeleb kõrges, täiuslikus kunstis. Aga seal elab vaid üksikuid inimesi. Keskmises elab inimesi juba enam. Aga neil puuduvad trepid, mida mööda nad võiksid inimlikul viisil tõusta ülemisele korrale. Kolmandal korral elab siis see arvamatu inimkari, kellel on niisamasugune õigus saada päikesepaistet ja tervislikku õhku nagu ülemiste kordade elanikelgi. Aga nad ei ulatu isegi sisse piiluma ülemise korra aknaist, et näha sealset sära ja hiilgust. Et seesugused väärnähted inimsuse nimel pidi parandatama, see oli Pestalozzi meelest päevaselge: koolisüsteem tuli põhjalikult uuendada niihästi seesmiselt kui ka struktuuri poolest.

Soomes Uno Cygnaeus, kes, nagu teada, oli läbi imbnud Pestalozzi ideest, kavatses ka juba kaheksakümmend aastat tagasi sellist koolisüsteemi, milles rahvakool oleks üldiseks põhikooliks. Oma „Ettepanekus rahvakoolide korraldamiseks Soomes“ ta esitas selgete sõnadega selle mõtte, põhjendades oma ettepanekuid seisukohaga, et „krahvitütrena sündinul ja

päevatöölise tütrel on üks ja seesama ülesanne," nagu ta lausub. Võimegi ütelda, et mõte rahvakoolist üldise põhikoolina oli Cygnaeuse meelest üheks tähtsaimaks teguriks rahvakooli ülesandeid määritelles. Just rahvakooli positsiooni kõige muu õpetuse põhjana andis tõuget selleks, et enam ei saadud rahulduda rändkooliga, vaid tuli asutada kindel, püsiv kool, mille kava käsitas inimliku hariduse eri alasid. Aga sellest juhtus ka seegi, et rahvakooli õpetajate ettevalmistusele tuli üles seada kõrged nõuded, nagu Cygnaeuse poolt asutatud seminaris siis ka sündis.

Aeg aga ei olnud siiski küps Cygnaeuse mõtete teostamiseks. Sellele oldi üldiselt vastu ja aastal 1866 kokkuseatud „Rahvakoolide määrustikku“ ei võetud sisse mingisugust eeskirja rahvakooli kohta põhikoolina. See mõte jäi aga siiski idanema, ja tähelepanuvääriv on see, et aastal 1872 väljaantud „Gümnaasiumide seaduses“ esineb eeskiri, milles üteldakse, et „õpetus Soomemaa algõppeasutuses eeldab rahvakooli mõju „kasvamist.“ See eeskiri jäi siiski ainult nimeliseks, kuna gümnaasiumi esimesse klassi astumiseks kindlaks määratud sissepääsutingimused ei sobinud kokku algkooli ühegi klassi õppetöö saavutustega, aga ta sisaldas endas siiski selle mõtte põhimõttelise heakskiitmise, et gümnaasium peaks põhjenema algkooli poolt antud põhjale.

Esimene tõsisem võit ühtluskooli põhimõtete teostamisel meie maal saavutati aastal 1905, mil määrati, et gümnaasiumi madalamasse klassi sisse pääsemiseks nõutakse ülemrahvakooli teise klassi või õppeaasta õppekava lõpetamist. See seadus tõi täieliku pöörde rahvakooli ja gümnaasiumi vahelistesse suhetesse: gümnaasium hakkas saama ikka järjest suureneval arvul oma õpilasi rahvakoolist. Juba 1923./1924. õppeaastal oli meie gümnaasiumide esimestesse klassidesse võetud õpilasist ligi 75% rahvakoolist tulnud. Pärast seda see arv on järjest tõusnud, olles praegu üle 90, soomekeelsetes koolides üle 93%.

Vist keegi ei taha eitada, et selle kaudu on tehtud määratusuur samm gümnaasiumi ja rahvakooli teineteisele lähendamisel. Aga ühtluskooli idee ei ole seega veel kaugeltki täielikult toetatud. Ot-

sustav selle asja juures ei ole nimelt mitte see, et gümnaasium üldse saab oma õpilased rahvakoolist; suur tähtsus on siin sellel asjaolul, milliselt rahvakooli astmelt õpilased gümnaasiumi siirduvad ja kas see siirdumine sünnib orgaaniliselt ja ilma ajaraiskamiseta.

Silmas pidades viimatimainitud seisukohta hakati meil varsti pärast seda, kui meie maa oli saanud iseseisvaks ja kui meie gümnaasium oli pääsenud vabaks vene keele raskest koormast, projekteerima seesuguste gümnaasiumide asutamist, mis põhjeksid rahvakooli kogu kursusele. Juba sügisel 1919 asutati katsetamise-eesmärgil kaks sellist kooli, üks Helsingis, teine Jyväskyläs. Mõlemad moodustati kuueklassiliseks, ülikoolile ettevalmistavaiks, harudesse jagunevaiks lütseumideks, milles keskkool oli kolmeklassiline. Koolid olid algul ajutised, aga kui aastal 1928 anti seadus uuetüübiliste keskkoolide kohta, siis seati need alalisele seaduslikule alusele. Uusi selletüübilisi riigikoole on nüüd aastate jooksul juure asutatud, nii et nende arv nüüd tõuseb kümnele. Kuna riiklikude koolide eeskujul on möödunud ja käesoleval aastakümnel asutatud ka eraalgatusel 18 uuetüübilist keskkooli, siis on meie keskkoolist, millede üldarv on 235, 28 kogu algkooli kursusele põhjenevat.

Statistika näitab, et seesuguste koolide järele on vajadus palju suurem. Tublisti teine pool meie vanatüübiliste keskkoolide esimestesse klassidesse võetud õpilasist on lõpetanud kõrgema algkooli III ja IV klassi, kuigi sissepääsutingimuseks on vaid II klassi kursuse lõpetamine. Nii semestril 1937/1938 tuli algkooli II klassist 3330, aga III ja IV klassist kokku 3691 õpilast, seega 361 võrra rohkem kui II klassist. Mõnedes koolides, eriti maal tegutsevais, on algkooli lõpetanute arv märgatavas enamikus. Aga ka mõnes linnakooliski on esimesse klassi võetud õpilasist suur enamus selliseid, kuigi just mitte nii suur enamus kui näiteks Turu tütarlastelütseumis, mille esimese klassi õpilasist mainitud semestril 1 oli tulnud algkooli II klassist, aga 93 neljandast.

Statistiliste andmete tähtsust selles küsimuses on tähetud vähendada seega, et seletatakse: õpilased, kes võetakse gümnaasiumi vastu rahvakooli kõrgemast klassist, on katsunud sinna sisse pääseda juba II klassist, aga ei ole suutnud eksameid sooritada. Kindlasti on hulgas ka teatud arv seesuguseidki õpilasi — kui palju,

seada ei saa ütelda, kuna selle küsimuse kohta käivat statistikat ei ole tehtud. Aga tuleb pidada niisama kindlaks seda, et suurem osa neid õpilasi tahab gümnaasiumi astuda esmakordselt alles siis, kui nad on lõpetanud rahvakooli kogu kursuse. See on hästi mõistetav. Paljud vanemad peavad tähtsaks seda, et lapsed lõpetaksid enne gümnaasiumi astumist algkooli täielikult, kuna algkooli lõputunnistusel on suur tähtsus edaspidises elus, kui peaks juhtuma nii, et laps gümnaasiumis ei jõua edasi, ja ta on sunnitud sealt lahkuma juba alamatest klassidest, milline asjaolu, nagu teada, ei ole haruldane. Teiseks üldiseks ja niisama kiiduväärseks põhjuseks on maal elavate vanemate soov pidada oma last kodu varju all nii kaua, kui see on võimalik, et seega võimalduks vahenditult valvata nende kasvatuse üle õrnas lapseas.

Kõigil neil, kes tulevad vanatüübilise gümnaasiumi esimesse klassi algkooli lõpetanult, pikeneb kooliaeg kahe aasta võrra ja kestab ülikooli astuda soovijaile 8-klassilises koolis 14 ja 9-klassilises koolis 15 aastat, kuna teised pääsevad sinna 12 ja 13, isegi 11 aastaga. Selline disproportsioon on vastuolus ühiskondliku õigusepärasusega, ja on seda sobimatum, et selle tõttu peavad kannatama esijoones just metsanurgas ja kõrvalistes kohtades elavate, enamalt jaolt kehvemate maaelanikkude lapsed, kellel keskkooli pääsemine ka muidu juba on raskendatud. Ühtluskooli süsteemi suureks paremuseks on just see, et ta täielikumalt kui nn. paraleelkooli süsteem rahuldab ühiskondliku õigusepärasuse ja eriti just meie maa ühiskonnastruktuuri poolt seatud nõudeid. Ühiskondlik õigusepärasus nimelt nõuab, et kõik ühiskonna liikmed, seisukohale ja varanduslikule järjele vaatamata, saaksid kasutada võimalikult ühesuguseid paremusi koolihariduse saamisel. Lapse andekus, mitte tema päritolu või vanemate varanduslik seisukord, määraku, kui kaugemale tema haridusekäik peab ulatuma. Niisuguse menetlusega edendatakse ka kõige paremini rahva üldise hariduselu tugevnemist, kuna siis kogu rahva võimed, ka ühiskonna põhjakihtides varjulolevad, kergemini esile pääsevad.

See vaatekoht väärib erilist tähelepanu meie ajal, millal rahva

suurte hulkade haridusenälg on põletavam kui kunagi varem. Need suured hulgad on ärganud oma senisest uinuvast elust, mille sisuks oli töökoorma nüridalt-hoolimatu kandmine ja paljalt meeelised lõbu. Asemele on tulnud elav teadusejanu ja tugev püüd jõuda omal jõul kõrgemale seisukohale. Seda põhjalikku muutust rahva põhjakihtide seesmises hingelises olukorras tuleb võtta arvesse ka maa koolikorraldust uuendades.

Ühtluskooli süsteemi paremuste hulka kuulub ka see, et, nagu tähendab juba Comenius, see kergendab elukutse õiget valikut. Lõpetanud kõrgema rahvakooli teise klassi on laps tavaliselt 11-aastane. Siis on veel raske otsustada, kas tal on kalduvusi õppimisele või praktilise elu ülesanneteks. Nii võidakse teha elukutsevalikus eksitus, mida hiljem on raske parandada. Kindlasti paremini võidakse see küsimus otsustada kaks aastat hiljem, millal õpilane kolmeteistkümneaastasena lõpetab rahvakooli. Kuna elukutse õnnestunud valik on eriti tähtis niihästi üksikisiku kui ka ühiskonna edu seisukohalt, tuleb kõnealolevale seigale anda tähelepanuväärivat tähtsust.

Ühtluskooli süsteemile vastuseis põhjeneb ešijoones didaktilistel seisukohtadel. Tähendatakse esiteks seda, et oma riigis saadud kogemused on juba näidanud, et õppetö tulemused kogu rahvakooli kursusele põhjenevaid keskkoolides on osutunud tublisti nõrgemaiks kui vanatüübilisis kooles. Klassi istumajäämine on neis olnud sagedasem kui vanatüübilisis kooles ja ei ole nad olnud võimalised edukalt võistleva viimastega ka ülikooli eksamitel. Töö tempo, mis juba vanatüübilisis kooleski on liig kiire, moodustub uuetüübilisis kahtlustäratavalt pingsaks.

Neid arvamisi ei või väita põhjendamatuiks. Nende puhul on aga siiski põhjust tähendada, et uuetüübilised koolid on töötanud enamalt jaolt ebasoodsais tingimuses. Nende õpilaselement on suuremalt jaolt olnud andekuselt nõrgem kui vanatüübiliste koolide oma, sest andekamad lapsed siirduvad keskkooli üldiselt juba rahvakooli teisest klassist, kuna uuetüübilisi kooli on võrdlemisi harvalt. Lisaks on nende koolide õpilased enamasti kehvast kodust pärit, milline asjaolu, nagu see on väga hästi arusaadav, mõjub halvavalt nende edasijõud-

misele koolis. Sedamööda kuidas need väärnähted on kõrvaldatavad, võib oodata ka paremaid tulemusi.

Siiski näib süvenevat see veendumus, et õppimisaeg uuetüübilis keskkooles tuleks aasta võrra pikendada, nii et ülikooli ettevalmistava kooli kursus tuleks 7-klassiliseks, keskkool 4-klassiliseks. On ju olemas riike, kus 6-klassilisele rahvakoolile põhjenev keskkool on jäetud 6-klassiliseks. Nii on lugu Põhja-Ameerika Ühendriikides, Belgias ja Hollandis. Rootsis sellevastu on uuetüübilise keskkooli põhivormiks 7-klassiline kool. Näib nii, et meil oleks põhjust käia Rootsi eeskujuga järele ja pikendada õppeaega ühe aasta võrra. Selleks sunnib meid muu seas seegi asjaolu, et meil võõrkeelte õpetamine nõuab enam aega kui suurtes kultuurimais ja rohkem kui Rootsis, kuna meil on keskkooli kavas ka veel teine kodumaine keel. See sugust õppeaja pikendamist soovitati selles keskkoolide ümberkorraldamise eelnõus, mis aastal 1936 eduskunnale esitati, aga hiljem tagasi võeti. Kui kooliaegu niiviisi pikendatakse, ei oleks pisematki kahtlust, et uuetüübiline keskkool hästigi välja kannataks võrdluse vanatüübilise 8-klassilise kooliga. Kooliaeg ju õieti pikeneks, kuid tegelikult süiski palju vähem kui see näib. Nende kooliajaga võrrelduna, kes nüüd rahvakooli lõpetanuina astuvad vanatüübilisse keskkooli ja kellede kogu kooliaeg kuni üliõpilaseksamiteni on 14 aastat (6+8), see lüheneks aasta võrra, ja oleks seega 13 aastat (6+7). See jääks niisama pikaks kui see on neil õpilastel, kes astuvad vanatüübilisse keskkooli kõrgema algkooli kolmandast klassist. Ja nähtavasti ei pikeneks see kooliaeg väga tunduvalt ka praegusegi vana- või uuetüübilise kooli normaalsest, tõelisest õppeajast pikemaks, kuna istumajäämised ilmselt muutuksid haruldasemaiks. Kui üliõpilaseks valmistutakse 19 või 20 aasta vanuses, ei näi olevat põhjust sellele ajapikendusele vastu seista ka sellelt seisukohalt lähtudes.

Ühtluskooli süsteemi teostamisele on vastu oldud ka sellele väitele toetudes, et rahvakool oma terviklikkuses ei sobi gümnaasiumi põhikooliks ja et rahvakooli muutmise üldiseks põhikooliks mõjuks kahjulikult rahvakooli päris-ülesannetele.

Eelpool toodud väite puhul tuleb aga kõige enne tähendada, et ei ole kulunud kuigi palju aega sellest, kui algkooli üldse, ka selle madalamat astet, peeti gümnaasiumi põhikooliks kõlbmatuks. Kui

Uno Cygnaeus kahekümne aasta eest esitas oma mõtted rahvakoolist üldisena põhikoolina, siis läks see jutt väga väheste kõrvust üldse sisse. Kestis pool aastasada, enne kui Cygnaeuse mõtet hakati vähemalt osaltki teostama. Vähehaaval on siiski hakatud nägema, et Cygnaeuse pilk ka selles asjas ulatus kaasaegsete omast kaugemale. Kui nüüd, vastupidiselt varem valitsenud arvamusele, on võidud veenduda selles, et rahvakooli madalamad klassid sobivad keskkooli põhjaks, kas siis ei põhjene kogu see arvamine terve algkooli sobimatusest keskkooli põhikooliks suurelt jaolt eelarvamustel? On ju meie rahvakooli õppetöö tõhusus viimastel aegadel märgatavalt suurenenud, eriti sel põhjusel, et alamrahvakool on ka maal muutunud üldiseks. Koondatud koolide rohkus on ju küll selles küsimuses ilmne nõrk koht, aga see asi on parandatav, ning sellele parandamisele ongi juba asutud. Parajasti sünnib meie rahvakoolis vaikselt ja märkamatault seesmine uuendamine, mis tähendab õppetöö tõhususe tugevnemist.

Veel põhjendamatuna tundub see ühtluskooli vastaste väide, et rahvakooli päris-ülesanded selle all kannataksid, kui see kool tervikuna tehtaks keskkooli põhikooliks. Kui kakskolmindikku rahvakoolist võib kahjuta tegutseda keskkooli põhikoolina, miks siis mitte niisama hästi ka ülejäänud kolmandik?

Rahvakooli töökavas ei ole tarvis seepärast veel teha olulisi muudatusi. Õppekava võiks jääda selliseks, nagu ta on, ainult mõningate kesksamete õppeainete, nagu emakeel ja aritmeetika, õppemeetodid tuleks arendada tihedamaks. Aga see ei oleks ju kahjuks rahvakooli päris-ülesannetele, vaid nendega täielikus kooskõlas.

Meie rahvakooli õpetajaskond ongi peaaegu üldiselt pooldanud ühtluskooli süsteemi teostamist. Juba neljandal üldisel rahvakoolikongressil a. 1908 ta määras kindlaks oma seisukoha selles tüliküsimuses, vastu võttes lõppotsuse, mis sisaldas nõude, et „rahvakool kuueaastasena tuleb teha kõige järgneva õppetöö põhikooliks.“ Viimastel kuudel on niihästi soome- kui ka rootsikeelseis õpetajate lehtedes avaldatud arvukaid artikleid ühtluskooli poolt. Neis artiklis on eriti rõhutatud seda mõtet, et ühtluskooli süsteemi teostamine tõstaks kõrgemale meie

rahvakooli seisukohta meie koolisüsteemis ja lisaks õpetajaile vastutustunnet, seega siis mõjuks elustavalt ja mitte häirivalt rahvakooli tegevusele.

Aga ühtluskooli idee poolt tuleb esitada veel üks eriti kaaluv põhjendus. Mõtlen seda põhjalikku muudatust, mis haridusideaalide ja ühiskondlike olude muutudes on sündinud niihästi meie kõrgema õpetuse kui ka rahvaõpetuse iseloomus. Keskkool ei ole enam nagu vanasti praktilisele elule võõras ladinakool, mis viib vaid ülikoolini. Umbes 75% õpilasi on sellised, kes isegi mitte ei soorita üliõpilaseksameid. Ladina keel on juba ammu kaotanud oma tähtsuse õpetlaste-keelena, need kasutavad ka uurijainagi esijoones oma emakeelt, niisama nagu harilikud surelikud, mille tagajärg on see, et teadus on tulnud palju rahvapärasemaks kui varem. Aga ühtlasi ka see kool, mis juhib kõrgemaile õpinguid. Rahvaõpetus jälle omakorda on lahti löönud kiriku hooldamise alt ja on nüüd ilmalike ametmeeste hooldamisel, samade, kellele kuulub ka keskkoolide lähim juhtimine ja järelevalve. Ühes sellega, et niihästi keskkooli kui ka rahvakooli mõju ulatus ja sügavus on määratult kasvanud, on need mõlemad ka oma struktuurilt ja tööviisidelt teineteisele lähenenud. Demokraatlik ühiskond nõuab põhihariduse suuremat kindlust ja julgemaid vorme, mis muuseas eeldab niihästi kasvatusel kui ka praktilise elu seisukohalt võrratult tähtsa emakeele-, aga ka aritmeetikaõpetuse tugevdamist. Rahvakool läheneb selles suhtes keskkoolile. Keskkooli seismises uuendamises jällegi tuleb enne kõike ja eriti algastmel püüda vabaneda liigsest teoreetilisest pingutamisest, tuleb võtta enam arvesse laste loomupäraseid harrastusi ja motoorseid ehk tegevuslikke kalduvusi, tuleb lisada kehakasvatust ja praktilist käsitööd — kõik nõuded, mille teostamine lähendab keskkooli rahvakoolile. Nii on valmimas järjest tugevam sild selle kuristikku üle, mis enne lahutas rahvaõpetuse ja kõrgema õpetuse teineteisest. Selle kuristikku tasandumisele on kaasa aidanud ka õpetajaskonnas tekkinud lähenemine. Kuigi ka veel praegu võib kuulda, et toonitatakse seminariharidusega ja ülikooliharidusega õpetajate vahel olevat suur vahe, on siiski võimatu eitada, et need



mõlemad leerid on viimaste aastakümnete jooksul oma hariduse poolest teineteisele järjest lähenenud. Seminariõpetus on arendatud teaduslikult endisest kompetentsemaks, tunduv osa rahvakooliõpetajaidki on üliõpilased, õpetajate täiendusõpingud ülikooli juures on muutunud päris üldisiks. Ja parajasti plaanitsetakse rahvakooliõpetajate ettevalmistamise uuendamist, mille üheks tähtsaks eesmärgiks on seada seminar muu õpetustegevusega orgaaniliselt lähemasse ühendusse, kui see on praegu, ka ülikooliga, ja arendada seda ettevalmistust nõnda, et õpetaja, kui ta on hästi ettevalmistunud oma ülesannetele, ühtlasi tunneb selle olevat osa suurest tervikust. Ka see vihjab sinna, et meie koolikorralduse ühtlustamise tarve hakkab muutuma järjest selgemini tajutavaks.

Ja lõppeks: kas mitte kõikjal, kus noorsugu õpetatakse ja kasvatatakse, ei pea püüdma teda juhtida teadmiste ja hariduse, tõe, kohusetunde ja isamaa-armastuse teele viisil, mille on igale arengueale kõige sobivam.

Püüd selle ühtlustamise teostamiseks ei tähenda aga sugugi seda, et kool tahetakse samastada ja ühtlustada nii, et seega lämmatatakse õpetajate omaalgatus — see oleks niisama vähe kooskõlas rahva tõeliste haridustarvete kui ka põhjamaise, vabadusele põhjeneva kultuuriideaaliga. Vastupidi — tuleb hoolitseda selle eest, et kool hargnedes eri osadesse ja erivormidesse pakub igale õppijale võimaluse oma võimete ja annete kohaselt end arendada, ja et iga osa ning haru hästi täidaks oma eriülesandeid. Siis edendab kool kõige paremini hariduselu rikastamist ja tugevdamist ning saavutatakse see kõrge siht: kõigi rahvaliikmete osasaamine kõigile avatud olevast ühisest rahvuslikust vaimuharimisest, nii et iga ühel on võimalus arendada isikliku kultuuri ja ühiskondliku tegutsemisvõime kõrgeimale astmele, nii kaugemale kui ulatavad tema mõistuslikud anded ja tema tahte jõud ning energia.

---

E. OISSAR

## Herman Nohli pedagoogilisest tegevusest

Pedagoogilise mõjutuse ja kasvatustöö lähemal kirjeldusel väljub H. Nohl inimese hingeelu kihilisest struktuurist ja üksikutes kihtides valitsevatest seadustest, mis ta üksikasjalikult ja põhjalikult oma inimesetundmises arendas\*). Platoni poolt leitud seadused rakendati nüüd viljakalt pedagoogikas. Selle järgi koosneb inimese hingeelu järgmistest kihtidest: tungid ehk kihud, kus peituvad nälga, janu, seksualiteet, hirm, vabadusepüüed; thümoskiht, kus asub julgus ja au; kõrgevad vaimsed funktsioonid, mis inimese vaimuelu asupaigaks on ja mida Platon nimetas mõistuseks (nous), Herbart — huvideks; mina-ühtsus kui keskus, mis selle heterogeense massi üle valitseb, seda koos hoiab ja produktiivsetele ülesannetele juhatab. Terves inimeses peavad kõik kihid olema ja oma ülesandeid täitma, ühtki neist ei saa kõrvaldada, muidu virildub inimese hingeelu. Kui õige astmestik on rikutud, kui saab käskijaks kiht, mis peab sõna kuulma, esinevad mitmesugused patoloogilised nähtused ja kuriteod. Põhjus peitub selles, et mina-ühtsus ei suuda üksikute kihtide rünnakuile vastu panna ja alistub. Inimeses ilmneb nüüd sama nähtus kui riigiski, kui algab revolutsioon ja riiklik võim ei suuda enam üksikute ühiskondlike kihtide üle valitseda. Iga kiht vajab erilist kasvatust ja kõike neid vorme on H. Nohl põhjalikult kirjeldanud, eriti süvenedes thümoskihti, mis ka ta pedagoogilisest hoiakust väljudes arusaadav ja allpool lähema seletuse leiab. Siin pole mingit konstruktsiooni mõnest põhinähtest väljudes ega katset dialektiliselt üksikuid vastolusid ületada, vaid algab realiteedi analüüs ja kirjeldus. Kuidas H. Nohl lapse huvi puhtpedagoogiliselt näeb, selgub pedagoogilise suhte asetamisest pedagoogilise töö keskkoha. Ehtsas pedagoogilises suhtes avaldub pedagoogilise töö viimne saladus: kasvataja kasvandiku vahekord on siin loovat laadi: ühelt poolt pedagoogiline armastus ja haridustahe, teiselt poolt — usaldus, lugupidamine ja oma puuduste tundmine. Pedagoogiline suhe pole mingi abstraktne konstruktsioon, vaid elusuhe. Ta seob kasvandiku kasvatajaga ja avaldub siiras kasvatustöös,

\*) Vt. selle kohta üksikasjalikumalt ta teoses „Charakter und Schicksal. eine pädagogische Menschenkunde.“

omadest isesuguse laadi sõltuvalt sellest, kas on tegemist normaalse, nõrgamõistusliku, psühhopaatilise või hooldamata lapsega. Eriti selgesti tuleb pedagoogiline suhe nähtavale mitmesugustel sotsiaalpedagoogika\*) aladel: nii oleneb hooldamatute kasvatuse ja vangla-pedagoogika õnnestumine suurel määral isikulisest seosest kasvataja ja kasvandiku vahel. Olgu siinkohal tähendatud, et H. Nohl võtab sotsiaalpedagoogikat teissuguses tähenduses kui harilikult, mõeldes sellega kasvatuse vorme, kus loomulik kasvataja enam toime ei tule ja sellepärast on vaja tarvitada erilisi võtteid, et lapsele inimväärset elu võimaldada ja teda vaatamata raskusile ühiskonna liikmeks teha. Suur pedagoogiline kiring pääseb valla kui esineb raskusi, mis takistavad inimese vaimuelu ülesehitamist. Sellest ka põhjused, miks sotsiaalpedagoogika aastaid H. Nohli tähelepanu köitis. Aga see polnud möödunud vaimustus, sest ta oli täitsa teadlik raskusis, mis siin esinevad. H. Nohli sotsiaalpedagoogiline töö pole mitte juhuslik, vaid kuulub ta isikusse: pedagoogikas võiks teda ennast lugeda sotsiaalse pedagoogika tüüpi, nagu ta neid tüüpe kirjeldanud on: eesmärk on siin inimese õilistamine ja tõstmine, mille kaudu ka rahva ja raassi õilistamine ja tõstmine toimub. Inimese häda ja viletsus süütab pedagoogilise kire, mis tahab haarata kogu rahva, eriti peab silmas aga madalamaid sotsiaalseid kihte. Üksikutest koolidest seovad sotsiaalse pedagoogika tähelepanu rahvakoolid, ja kõige viimase aja sotsiaalse töö mitmesugused vormid ja asutused kuuluvad siia. Sama laadi on H. Nohli pedagoogiline tegevus, kus just mainitud alad esirinda on asetatud. Ta kõneleb isegi kahe-sugusest vaimsusest: idüllilisest, mis piirdub väikese ringiga ja leiab siin rahu ning tahab ka argipäevas vaimset elu näha, ja heroilisest, mida kannab suur ja tugev demonlik kiring kõrgema vaimse maailma järgi, nagu see klassilises kirjanduses, teaduses ja kunstis väljendust on leidnud. Sellega said sotsiaalpedagoogiline töö, naise töö kodus, rahvakoolipedagoogika, rahvaülikooli töö, ühe sõnaga, kõik vaimse elu väikesed avaldused ka inimese argipäeva elus hoopis uue tähenduse. Need jäid seni tõsisest pedagoogilisest tööst kuidagiviisi kõrvale ja nendega ei osatud suurt midagi peale hakata. Nüüd aga selgus, et pedagoogiline töö ei seisa ainult suurte ja raskete probleemide lahendamise otsimises, kuhu inimest kihutab dee-

\*) Sotsiaalpedagoogilisi probleeme käsitavad H. Nohli artiklite kogud „Jugendwohlfahrt“ ja „Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik.“

monlik kirk ja suur igatsus, vaid ka vaimse elu ülesehitamises argipäeval, millega inimeste igapäevane elu vaimsemaks muutub.

Juba siinkohal avaldub pedagoogika produktiivne tähendus, mida H. Nohl on igal juhul toonitanud. Pedagoogilise töö peamõte ei seisa selles, et üksikisik kultuursisusid mõistab ja omandab, vaid ta tahab inimest loovale kultuuritööle kasvatada, eluideaali anda ja seda teostada. Selleks peab pedagoogikal muidugi jõudu olema; pedagoogika autonoomia\* tõi need võimalused esile, kus produktiivne kasvatustöö esineb. Aga pedagoogika autonoomia on piiratud ulatusega. Pedagoogiliste vahenditega ei saa näit. poliitilisi probleeme lahendada ja kus seda tahetakse teha, mõistetakse vastest autonoomia mõtet. Sest autonoomse pedagoogika mõte seisab laste huvide kaitses, võimaldada talle iseseisvat arengut, mida ei saaks liig vara segada välised mõjud, mis ei ole lapse arengu teenistuses. Ühe sõnaga, ta näeb kasvatustööd lapsest väljudes ja lapse seisukohti, jõude arvestades. Autonoomiamõte on leidnud vastuseisu katoliiklike ringide poolt, kes tahavad kasvatust siduda kirikuga; talle heidetakse mõnelt poolt ette liberalismi, mille ajajärk möödunud on, mispärast ei olevat enam mõtet ka pedagoogika autonoomiast kõnelda. Kuid on päris selge, et oma autonoomse ülesande tunnetusega sai pedagoogika teaduseks teiste teaduste peres: lahkulöömine kirikust, riigist ja seisusest tähendas uut produktiivsust, mida pedagoogika alal võib näha nagu kunstiski, kui see renessansi ajal kiriku mõju alt vabanes. Kord leitud, ei või see põhimõte kunagi enam kaduma minna, ehtne ja tõsine pedagoogiline töö haarab temast ikka kinni. Et pedagoogilisel töö on oma seadused, mida rikkuda ei või, seda on selgesti näidanud ka Nõukogude-Venemaa koolipoliitika, kus autonoomsuse nõuded kõrvale heideti. Aga lõpuks pidi neid ometi tunnustatama.

Pedagoogiliste teooriate ja süsteemide segadusest näitas H. Nohl väljapääsu sel teel, et ta tüübilised põhisuhtumised leiutas. Ta kõneleb kolmest tüübist: humanistlikust, realistlikust ja sotsiaalsest pedagoogikast, milledest viimane juba ülalpool käsitust leidis. Humanistlik haridusteooria näeb tõsist kultuuri õitsengut Vanas maailmas, millega võrreldes omakultuur alaväärtuslik on. See mineviku kultuur on kõrgema vaimse elu kandja, ja sellest kõrgemast

\*) Autonoomia probleemi käsitleb lähemalt ta teos „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie,“ mille teine osa on pühendatud hariduse teooriale ja moodustab süstemaatilise kasvatusteaduse kursuse.

vaimsest elust tahetakse osa saada. Humanism ja ushumanism on selle tüübi selgemaid avaldusi. Realistlik pedagoogika taotleb aktiivse isiku kasvatust, ta tahab inimest kehaliselt ja vaimselt arendada, et inimene oskaks elada ja elust rõõmu tunda, sest siin peavad ta täiusele arendatud jõud rakendust leidma. Selles vaimus kasvatatud inimene on alati valmis ja säilitab enesevalitsuse, on tugev ja püsiv hädas, aga suudab ennast valitseda ka mure afekti puhul. Iga aristokraatlik kasvatus teostab sellist ideaali. Siin on võimalik puudutada neid tüüpe ainult suurtes joontes, üksikasjade suhtes tuleb H. Nohli enese asjaomast artiklit „Die pädagogischen Gegensätze“ lugeda; see on nüüd kättesaadav ta artiklite kogus „Pädagogische Aufsätze“. Need tüübid esinevad ajaloos, kõigil on oma väärtused ja piirid; kuid neid ei saa mõnest lausest tuletada, sest nende taga peitub pedagoogilise elu nähete küllus.

H. Nohl on õpetanud sügavamalt nägema ka edasimineva pedagoogilise mõtte dünaamikat. Iga pedagoogiline liikumine toimub kolmes faasis. Esimeses faasis kujuneb välja vastolu vananenud kehtiva haridusvormi vastu, mis ei suuda enam elava isiku vaimseid jõude rahuldada: kultuurkriitika ja isiksusepedagoogika on selle faasi kaks tuntud osa. Pedagoogilise liikumise teine faas tahab võidetud saavutusi laiematele hulkadele kättesaadavaks teha, ta on seega demokraatlikku ja sotsiaalset laadi. Mõlema faasi läbib hüüdsõna: äratage lapse kõik jõud! Kolmandas faasis tuleb juba kõne alla jõudude sidumine objektiivsete ülesannetega, kus inimese jõud rakendatakse suurema terviku teenistusse. Ka oleviku pedagoogilises uuendusliikumises võib neid üksikuid faase selgesti näha. Viimases faasis nähakse sageli ainult reaktsiooni, mis järgneb eelmise ajajärgu liberalismile, kuid siis ei tabata selle aja pedagoogilist mõtet, mis seisab selles, et arenenud jõud rakendatakse objektiivsete ülesannete teenistusse, jõud leiavad siis oma kohustusi ja saavad sellega ka viimase viimistluse. Kui H. Nohl selle tunnetusega oleviku pedagoogilist liikumist Saksamaal vaatles, siis võis ta pärast a. 1933 näha, kuidas eriti selgesti kolmas faas nähtavale tuli. Pedagoogilise liikumise seadus võimaldab sügavamalt pedagoogilise protsessi dünaamikat mõista ja üksikute osade produktiivset tähendust näha.

Kui H. Nohl kesk pedagoogilist uuendusliikumist seisis ja noorsooliikumist pedagoogilisest seisukohast hinnata oskas, siis tuleb mainida, et ta pedagoogika jäi seosse Saksa liikumise peda-

googikaga, mida kõige uuenduspedagoogide kohta ei saa ütelda. Ta tõi esile suurte klassiliste pedagoogiliste süsteemide põhimõtted ja näitas, et need olevikus kehtivust pole kaotanud. Herbart, Schleirmacher ja teised paistsid nüüd hoopis uues valguses. Lugupidamisega mainis ta Herbarti nime: oli ju ka tema Götingenis pedagoogilist teadust ette kandnud. Selle mehe saavutused sundisid ka H. Nohli oma ülesandeid pedagoogikas suurima tõsidusega võtma, nagu ta seda oma loenguil sageli tähendas. Selles mõttes peaks H. Nohli töö Herbarti pedagoogika ümberhindamisele viima, sest kooliuuenduslik liikumine vaatas talle eitava pilguga. Nii selgub, et suured pedagoogid on kasvatuses olemuses näinud jooni, mis alati püsivad ja igas ehtsas kasvatustöös ilmsiks tulevad.

Selle suure töö kõrval, mis H. Nohl autonoomse pedagoogilise teaduse põhjendamisel ja ülesehitamisel on teinud, on märkimisväärt oma kooli ja õpilaste-ringi moodustamine: need noored inimesed, kes tema juures on õppinud, kannavad kaua ja vist küll alati tema vormiva vaimu tugevat mõju. H. Nohli õpilaste-ringi on nimetatud ordoks, mis moodustab eksklusiivse grupi ja teostab oma ülesandeid, kuid tema ümber koondunud õpilasing on erinev näit. Stefan George ringist või R. Steineri jüngritest. Keskse kuju moodustab siin suurmeister ise, kelle mehine iseloom on siiski kaugel mõne prohveti pretensioonideküllasest tööst. Puhtpedagoogilise põhisuhtumise ja sotsiaalse joone kõrval võis temas sageli näha ka võimuinimese joont, mis ei piirdunud ainult teatava õpetuse kuulutamise ja teatavate pedagoogiliste seisukohtade esitamisega, vaid tahtis neid ka teostada. Ka tema töödes tuleb võimuprobleem ikka jälle üles, kui on tegemist vaimse maailma ülesehitamisega: viimati omas eetikas, mis ilmumas pealkirja all „Die sittlichen Grunderfahrungen“, on ka võimuprobleem käsitust leidnud. Aga võimuinimese jooned ei avaldunud kunagi brutaalses vägivaldas või teiste arvamuste armetus mahasurumises ning hävituses, vaid suures kõlblises ja vaimses üleolekus. H. Nohl omab erilist annet keerulisi olukordi, sündmusi ja teoseid selgitada ja läbi valgustada, nii et nad arusaadavaks saavad. Nagu Sokrates nii tahtis ka tema inimest nägijaks teha. Elu, mis on täis vastolusid ja võitlust, näis meile alul ebaselgena, muutus H. Nohli käsitluses läbipaistvaks ja esinenud vastolud said arusaadavaks. Alati oskas ta otsijatele noortele teed näidata ja

rahustavalt mõjuda, kui need oma murede ja raskustega tema juurde tulid — selles mõttes oli ta inimeste juhtija selle sõna parimas tähenduses. H. Nohl oli oma õpilaste-ringiga tihedalt kokku kasvanud, ja õpilasi ümbritses teda alati: mõned saatsid teda ka siis, kui ta Göttingeni lähedal asuvasse Pedagoogilise Instituudiga ühenduses olevasse ja õpilasist moodustatud ühingu poolt ülalpeetavasse vaiksesse maakoju läks või mägede rahu puhkust otsis. Igatsus oma õpilaste järgi moodustab iga tõsise ja siira kasvataja olulisi jooni ning neid leiame ka H. Nohli juures. Tema pedagoogilisest tööst võrsus vaimne maailm, mille ülesehitamine inimeses kasvatustöö produktiivne saavutus on. Kui kasvatajad vananedes sageli kivinevad teatavasse vormi ja muutuvad pedantseiks, siis H. Nohl leidis abinõusid selle vastu nimelt huumoris, mida ta isikus ka õige suurel määral leidis. Selle tõttu läbib ta töö keev ja sageli ülemeelik rõõm ja kunstiline vabadus, kus kasvatajaks- ja õpetajaksolemist ei võeta surmtõsiselt. Ta tunnetas päris selgesti, et pedantlik tõsidus, igavene riidlemine ja sõitlemine ning variseerlik arvustus on kasvataja ja õpetaja pärispatud, milledest tuleb hoiduda. Ja ta ise oskas seda õnnelikult kogu oma õppetöö ajal teha ja säilitada neid jooni ka siis, kui ta kesk pedagoogilist liikumist asus ja oma kuulsuse tipul oli. H. Nohli ringis valitses alati rõõmus meeleolu, mis tööd igatpidi soodustas; aga nõudmised olid õige tõsised ja kõrged. Kõigis arvustuses, hinnanguis ja seisukohavõtmisses oli H. Nohl alati õiglane, mõistes teostes ja vaadetes õiget tuuma leida ja suhtus ka oma vastastesse rüütellikult ja huumoriga.

Käesolevasse lühikesse ülevaatesse pole võimalik võtta H. Nohli esteetiliste tööde käsitust, mis tunnustavat pooldamist on leidnud.\*) Ta armastas kirjandust, muusikat, maalikunsti ja kasutas neis saadud kogemusi ka pedagoogikas ja eetikas ning inimesetundmises. Kunstiharrastusist kasvas ka see vaimne elu, mis õilistab inimese maapealset olemist, kus aga usuvalu tagaplaanile jääb. Aga viimastel aastatel näib usuküsimus suuremat osa mängivat, mis eriti ta viimases töös „Die sittlichen Grunderfahrungen“ ka ilmsiks tuleb.

H. Nohl oskas oma jõude piirata ja neile sobivaid ülesandeid

\*) H. Nohli esteetika leidis süstemaatilise käsituse teoses „Die ästhetische Wirklichkeit.“ Vt. O. Wakazel: *Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters*, Berlin-Neubabelsberg 1923.

leida: avaldatud teosed on ümmargused ja viimistletud, ehkki kannavad enamasti alatiitlit „sissejuhatus...“, nende kõrval avaldatud üksikartiklid kuuluvad ka suuremasse tervikusse. Ka selles, et ta „sissejuhatusi“ andis, avaldus tõsine pedagoogiline tahe, sest lihtsatest, elavatest ja konkreetsetest käsitustest oli puudus. Kõik, mis H. Nohl on avaldanud, annab midagi uut ja viib teadust edasi, mispärast tuleb soovida, et ta produktiivsus kaua, kaua säiluks.

### TEOSED \*)

Sokrates und die Ethik, Tübingen und Leipzig 1904.

Stil und Weltanschauung, Jena 1920.

Zur deutschen Bildung, Göttingen 1926.

Jugendwohlfahrt, Leipzig 1927.

Pädagogische Aufsätze, Langensalza 1929. (Esimene trükk ilmus pealkirja all: Pädagogische und politische Aufsätze, Jena 1918).

Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933.

Einführung in die Philosophie, Frankfurt a. M. 1935.

Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2. trükk, Frankfurt a. M. 1935.

Die ästhetische Wirklichkeit, Frankfurt a. M. 1935.

Charakter und Schicksal, eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt a. M. 1938.

Die sittlichen Grunderfahrungen, eine Einführung in die Ethik, Frankfurt a. M. 1939.

OSKAR OJASSON

## Kirjandusloo õpetamine progümnaasiumi lõppklassis

### I

Inimese liigitatakse kirjaoskajaiks ja -oskamatuiks, kusjuures viimaseid peetakse ka harimatuiks. Kuigi tegelikult see alati nii ei ole, ometi lugemis- ja kirjutamisoskus on paratamatu eeltingimus

\*) Mainitud loetelu sisaldab olulise osa ka H. Nohli teostest; nimetatata on jäänud mõned vähesed artiklid, mis ilmunud ajakirjus, kuid need ei muuda üldist pilti.



igaühele, kes tahab tegutseda natukegi kõrgemal ühiskondlikul alal. Keskmine kodanik loeb ajalehte, kuid raamat näikse olevat kõrvalisema tähtsusega. Ometi kirjasõna ja raamatut on meilgi väga kõrgesti hinnatud. On usutud, et „ega kiri ei valeta,“ ja pühakiri on paljudele olnud selge „Jummala sanna“. Nüüd me küll teame, et kiri üsna tihti valetab ja pühakirjagi võtame kriitiliselt, kuid aabitsajüngrite arv järjest suureneb. Maastmadalast hakkame kasutama raamatut kui universaalset tarkusevahendit. Riigid ei vaja enam rumalat massi, vaid teadlikke kodanikke. Raamatus nähakse aga üht peamist haridusallikat, mida riikki püüab kättesaadavaks teha võimalikult paljudele, mille ühiskondlikke väärtusi selgitatakse ja propageeritakse koguni erilisel raamatuaastal.

Kool ja raamat on muidugi lahutatud. Kuigi ennustatakse suurt tulevikku raadiotele, mis tõrjuvat raamatu kooliõppuses tagaplaanile, siiski vähemalt praegu me usume, et meie kultuuri aluseks on raamat.

Milliseid eriväärtusi omistame aga ilukirjandusele? Jälgiksime algul meie rahvuskirjaniku A. H. Tammsaare mõttemõlgutusi pealkirja all „Ilukirjanduse tähtsusest tänapäeval“ (ajakirjas „Eesti Kirjandus“ 1936, lk. 540—547).

Tammsaare olulisemad väited on järgmised:

Kõik arvamused lugemise kahjust ja kasust jäävad umbkaudseks.

Lugemine võiks inimesele tulu tuua ainult siis, kui osatakse lugemismaterjali õieti valida ja kui osatakse ka õieti lugeda.

Kui tahetakse raamatust midagi head omandada, siis peab raamat ise hea olema. Väärtuslik kirjandus enamasti on raskesti seeditav, seepärast peab õpitava tulutoovat lugemist.

Lugeja peab suutma tungida teose erilisse maailma, peab süvenema. Kui seda ei sünni, siis saadakse ainult erutust ja ajaviidet.

Ajaviitekirjandus, erutava sündmustikuga, pealiskaudse hingeeluga ja labase vaimsusega kirjandus aga vastab just massi maitsele. (Isegi arvustajad kõnelevad ainult sündmustikust.) Ajaviitekirjanduse sabas ootab sopakirjandus.

„Inimene on juba kord nõnda loodud, et ta ei armasta lugeda, kuulda ega näha seda, mis loomulik või võimalik, vaid tema ihkab ilmvõimatut, tema ihkab imet. See hakkab talle pähe, nagu mõte loterii peavõidust, mis võib tabada igaihte. Peavõidu erutavas oletuses asub ta raamatugi kallale, et vähemalt luges maitsta seda,

millest igapäevases elus peab enamasti lahti ütlema. See oleks nagu oopiumi või mõne muu uimastava vahendi tarvitamine elu-olu unustuseks. Aga kas on keegi kuulnud, et uimastusvahendid on inimest arendanud vaimselt, hingeliselt või kõlblalt? et nad oleksid inimese teinud taibukamaks, algatusvõimelisemaks, elurõõmsamaks, paremaks?“ (Lk. 543.)

Kaudselt küll isegi kahjulik raamatute lugemine võib kasu tuua: see võib hoida lugejast eemal mõned palju halvemad asjad.

Praegusel pingutusrohkel ajajärgul on palju väärt inimese teovõimsus, aktiivsus, leidlikkus, algatusvõime. Ajaviiteks lugemine mõjub ses suhtes takistavalt, neid omadusi arendab esmajoones tegelik töö.

Kuigi leidub ka neid lugejaid, kes asuvad raamatu kallale mõttega, tundmusega, süvenemisega, püüdes ammutada talt kõik, ometi kahaneb heagi raamatu mõju heasse lugejasse kord-korralt ikka enam. Elu tempo aina kiireneb, ja see põhjustab muljete ja mõtete kaleidoskoobilist vahelduvust. Ikka enam ja enam pääseb võimule raamat, mille iga on üürike. Ameerikas kinnitatakse, et raamatul nagu igal teiselgi kaubal on oma hooaeg, pärast seda kaob ta turult. Parimagi ilukirjandusliku teose mõju ei või olla suur, kui ta eluiga seotakse hooajaga. Pealegi on siin vägevaks võistlejaks kino, mis suudab paremini igasuguseist hooaegadest kinni pidada. Tõuseb tahes-tahtmata kahtlus kirjasõna õilistavasse mõjusse või selle mõju ulatusse.

„Aga ühte peab lõpuks toonitama: kuigi raske on määratleda, kuivõrd heagi ilukirjandus mõjustab lugejaskonda positiivselt, siis on ometi kindel, et halva kirjanduse mõju on vastuvaidlematu, eriti noorsoosse.“ (Lk. 547.)

Tammsaare on seega kirjanduse tähtsuse suhtes üsna skeptiline. Tal näikse olevat paljuskülgne õigus, kuid tema artiklit lugedes tajume, et siin kõneleb ilukirjanik, mitte teadlane. Tammsaare mõned väited on üsna paradokslikud ja tõestamatud. Võiksimine vastu vaielda ja toonitada asjaolusid, mida ta ei ole arvestanud. Seda ongi teinud dr. August Annist artiklis „Ilukirjanduse osa isiku, riigikodaniku ja rahva kasvatuses“ („Kasvatus“ 1937, lk. 20—32). Annist on püüdnud antud küsimust selgitada objektiivselt ja põhjalikult. Tema artikkel on vajaline kaitsekõne kirjandusele, ja tema järeldused

peaksid olema ikka veel üldiselt kehtivad. Järgnevas väitluses toetutakse mainitud Annisti artiklile.

Inimese elu oleks palju tühjem, kui poleks mitmesuguseid kunste. Kirjandus (= luulekirjandus, ilukirjandus) kui sõna- ja mõttekunst on kunstidest vaimseim ja pedagoogiliselt hästi kasutatav.

Kirjandus rikastab meid esteetiliste elamustega, täiendades ja arendades meie kitsalt piiratud tunde-, mõtte- ja fantaasiaelu. Kirjanduse abil meie maitse peeneneb ja sellele vastavalt hakkame tajuma ning hindama vaimseid väärtusi. Kirjandus suudab sublimeerida ja ära reageerida lugeja ürgseid mittesotsiaalseid tunde.

Hea kirjandus õpetab meid mõistma kaasinimesi, ka erandiniimesi. Ma ei tea teiste mõtteid ega kavatsusi, kirjandusteostes tegelesed aga n. ü. mõtlevad valjusti. Kirjanik on tõeline selgeltnägija: intuitsiooni abil avastab ta igasuguste inimtüüpide olemuse ja kõik inimsaatus kujundavad tegurid. Teadus (näit. psühholoogia, psühhiaatria) mõnigi kord on võinud toetuda kirjanduse poolt võidetud maadele. Kirjanikud on ammu töötanud sügavpsühholoogiliste meetoditega.

On õigusega öeldud, et kirjandus on elu ekstrakt, on kontsentreeritud elu. Me ise ei suudaks kunagi sisse elada igasse miljösse ja nii kiires korras, nagu see on võimalik vastavate teoste abil. Ükski ajalugu ei elusta meile kaugemat minevikku nii hästi kui mõni meistikäega kirjutatud, fantaasia abil loodud teos. Mõista inimest ja ümbrust on kahtlemata alati väga tähtis, ja ses suhtes kirjanikud on meile esmaklassilised õpetajad.

Suured kirjanikud üldse on olnud ja on tänapäevgi suured kasvatajad, kelle mõju võib ulatuda kaugemale üle kitsaste rahvuspiiride. Ja kui ongi piiratud geniaalsete kirjanike arv, siis ülemaailmlikus ulatuses väärtuslikke ning aegumatuid teoseid on ometi enam kui suudame neid lugeda. Üldiselt kirjanikud on idealistid, inimesed, kes töötavad kõrgete eetiliste, esteetiliste, poliitiliste, religioossete jms. eesmärkide heaks. Võib juhtuda, et mõni kirjanik (resp. teos) kasvatab noorukit enam kui vanemad ja kool. (Seesugune tunne on vähemalt nende ridade autoril isiklikult.)

Noorsugu on õnneks alati olnud raamatusõber, üldiselt võttes. Ta leiab kirjandusteostest ju niipalju just seda, mida ta parajasti vajab: meelelahutust, mitmekesisist elu, probleeme, milles selgust saada soovib igauks.

Kui Tammsaare aga kahtleb kirjasõna õilistavas mõjus, siis on sel ometi alust. Sest on olemas h e a d kirjandust, kuid veel enam h a l b a. Jättes kõrvale sopakirjanduse ja ajaviitekirjanduse mitmesugused liigid, mis ründavad lihtsameelset lugejat, ka kunstiväärtuslik kirjandus võib mõjuda negatiivselt. Tammsaare võrdleb lugemist oopiumi või mõne muu uimastava vahendi tarvitamisega elu-olu unustamiseks. Annist ütleb:

„Ilma eetilise valikuta elamustekultus, romantiliselt eluvõõras ja pimesilmne ilutsemine ja idealiseerimine, samuti nagu passiiv-impessionistlik ja liiga pessimistlik elukujutus, isegi liiga artistitsev ja peenutsev vormikultus — kõik võivad eriti noort ja harjumata lugejat viia eksiteele, nõrgendada ta kriitilist meelt kui ka tahet jne. Jah, on selge, et isegi hea ilukirjandus ühekiõltselt, liiga passiivselt ja liiga kuhjatult tarvitatuna v õ i b noorukit võõrutada tegelikust elust, teha ta tahtejõuetuks ja eluaraks „raamatuiimeseks“. Nagu religioon mõnel kujul, nii võib ka kirjandus mõnele lugejale kujuneda teatavaks „oopiumiks“, mis annab kerge asenauingu fantaasia-maailmas ja laseb liigselt unustada reaalelu.“ („Kasvatus“ 1937, lk. 25.) Tuleb meelde, et Tuglaski on hüüatanud: „Estetism on mürk!“

Äärmisel kujul paljulugemine võib teha mõnegi indiviidi sõgedaks, „omapäraseks“ ja liigseks inimeseks, eriti siis, kui ta on noor. „Aga igauks teab,“ jätkab Annist millist kultuurvahendit mitte ei võiks tarvitada halvasti!? Kas pole kogu kultuur kahe teraga mõök, mis iga silmapilk võib hävitada ta kandjat ennast, kui see unustab kultuuri kõige algelisema nõude: kuldse kesktee reegli, õige m õ õ d u silmaspidamise! See õ i g e m õ õ t, õige rakendus on ka kirjanduse pedagoogilises hindamises endastmõistetav eeldus, mis asetab suurt vastutust igale õpetajale. Ja seepärast: mitte niipalju filoloogiline kirjandusloo õpetus, vaid kirjanduse õige valiku, õige mõistmise ja õige tarvitamise õpetus, hea maitse harjutus, kirjanduse elulise tähtsuse selgitus — see on meie kooli kirjanduseõpetuse peaülesanne. Ainult sellisena täidab ta mitte ainult oma õpetuslikke, vaid ka kasvatuslikke ülesandeid, mis on õigusega asetatud meie praeguses hariduspoliitikas esikohale.“

Täiesti vastuvõetavalt ja hästi on selgitatud kirjanduseõpetuse ülesandeid 1930. a. „Keskkooli õppekavades“ ja 1935. a. ajutiste kavade seletuskirjades. Kuna õppeainete eesmärgid ja üldised me-

toodilised juhised on jäänud antud kujul kehtima, on meil põhjust nendega lähemalt tutvuda.

Toonitatakse (ametlikult), et kirjanduseõpetuses tuleb loobuda materjalselt printsibist ja võtta juhtmõtteks elamusprintsip.

„Peaesmärk pole mitte dogmaatiliste tõdede ja faktide pähe-  
tuupimine, vaid õpilaste elav ja mõistev sisendumine sõnakunsti too-  
teisse, viimaseis areneva eluga kaasaelamine ja nende kujundus-  
vormide ilu nautimine. Tuleb käsitlusest võimalikult jätta välja kõik  
teosed, millel pole sõnakunstilist iseloomu, ja õpilasi ligemalt tut-  
vustada väheste, aga siis juba parimate teostega, millel veel prae-  
gusegi aja inimesele on oma eluline väärtus ja mis oleksid ühtlasi  
huvitavad noortele vastaval arenemisastmel. Samuti ei pea õpilasi  
koormama kuivade ajalooliste, filoloogiliste ja biograafiliste and-  
metega, mis ei ärata neis mingit elamust, vaid mis tihti võivad  
just hävitada iga rõõmutunde kirjandusteostest enestest ja üldse  
muuta kirjanduse jäädavalt vastikuks. Ajalooliseks orienteerumi-  
seks on küllalt, kui õpilased ligikaudselt võivad määrata mingi kir-  
jandusloolise sündmuse aja ning ümbruse; ainult väheste kõige  
tähtsamate sündmuste aasta-arvud tuleb pidada püsivalt mees.  
Autorite tutvustamisel püütagu leida neid jooni, mis teeksid kirja-  
nikke huvitavaks kui inimesi, ühtlasi aga ka kui sotsiaalseid isikuid,  
kes oma teostes on väljendanud kogu oma ümbruse üldelulisi sot-  
siaalseid, poliitilisi, esteetilisi, usulisi jne. vaateid ning tundeid.“  
(„Keskkooli õppekavad“ 1930, lk. 85—86.)

„Kirjandusõpetuses pole tähtis seevõrra teadmuste andmine kui  
tunnete ja võimete arendamine; seepärast tuleb teha ka kõik, et  
need tunded ja muljed kirjandusest oleksid meeldivad, et õpilastes  
kasvaks armastus kirjanduse vastu ja et neil saaks harjumuseks  
ning otse eluliseks vajaduseks mitte ükski koolis, vaid ka kogu elu  
jooksul otsida enesele kirjandusest mõtteäratust ja tunde-elu värs-  
kendust. Nii siis püütagu lõppklassides (kui ka õpilasringides, kus  
need on olemas) juba aegsasti viia õpilasi kaasaelamisse ka oleviku  
kirjanduseluga, tutvustades neid uute heade raamatute ja ajakirja-  
dega kui ka tähelepanu väärivate kirjanduslikkude päevaproblee-  
midega.“ (Seals., lk. 87.)

„Eesti kirjanduse ja kirjandusloo käsitus peab aitama äratada  
ja kultuuristada ka õpilaste rahvustunnet, mitte aga seda juhtides  
oma rahvuse ja selle mineviku ebaõigele ülistamisele ega ka ala-

hindamisele, vaid oma rahva armastamisele ja selle heaks töötamisele. Igatahes tuleb hoolitseda, et õpilased kodumaise kirjanduse puudusi tundes ei hakkaks seda põlgama ega halvustama. Pole tarvis varjata nõrkusi, kus neid on, kuid ühtlasi peab näitama, mis suguste oludega on need seletatavad ja mäherdust heroismi ning armastust on tihti nõudnud needki väikesed saavutised.“ (Seals., lehekülg 86.)

„Kirjanduseõpetuse eriülesandeks keskkoolis on viljastada õpilaste esteetilisi ja eetilisi elamusi, sisendada noortesse kirjanduse kaudu rahvuslikke ning üldinimlikke ideaale, arendada õppiva noorsoo kunstimaitset ning stiilitunnet, mõtlemis- ning kujutlusvõimet ja pakkuda teadmisi meie kirjanduskunstilisist saavutustest. Seejärest tuleb keskkooli kirjanduseõpetuse all mõista eeskätt ilukirjandust, mille käsitlemisel pannakse pearõhku selle kunstiolemuse selgitamisele ja selles peituvate rikkalikkude vaimsete väärtuste kasutamisele noorte üldiseks arendamiseks ning kasvatamiseks.“ (1935. a. ajutiste kavade seletuskirjast.)

Progümnaasiumis pakutakse meie sõnakunsti paremik kirjandusliigilisel alusel õppi ja eale ning arengule vastavalt. Lõppklassis tehakse lühike kronoloogiline kokkuvõte eesti kirjandusest voolulisel ja liigilisel taustal. „Nõnda ei tungi meie keskkooli kirjanduseõpetuses kuidagi esile didaktilise materialismi, vaid esteetilise elamise põhimõtte.“ (Seals.)

1938. a. kevadel ilmunud uutes õppekavades progümnaasiumi V klassi kirjandus-osa on fikseeritud järgmiselt: „Üldjooni eesti kirjanduse arengujärkudest seoses näidistega. Poeetika ja stilistika küsimusi seoses vastavate näidetega. Pikemalt läbi võtta vähemalt üks tervikuline ilukirjanduslik teos.“

J ä r g n e b.

## **KOOLIUENDUSNURK**

N. MÖLDER

### **Õppeainete meeldivusest**

Korraldasin ankeedi õppeainete meeldivuse üle 3. märtsil s. a. Elme algkooli III—IV liitklassiga esimesel tunnil. Kolmandas klassis õpib 11 õpilast, neist 7 poissi ja 4 tütarlast; neljandas klassis

\*) Tartu täienduskursuste töö.

õpib 14 õpilast, neist 12 poissi ja 2 tütarlast. Et tütarlaste arv võrreldes poistega on väike ja nende vastused poiste omadest palju ei erine, siis arutlusel käsitlen mõlemaid ühiselt.

Kirjutasin õppeained klassitahvlile koolitunnistuse järjekorras. Selle järele jaotasin õpilastele paberid ja soovitasin neile kirjutada õppeained selles järjekorras, kuidas nad kellelegi meeldivad — esimesele kohale meeldivaim ja viimasele kohale vastumeelseim. Algu- ses õpilased ütlesid, et õppeained on nende arvates kõik ühesugused, kui aga asja lähemalt arutasime, leiti, et kõik ained ei ole siiski ühesuguse meeldivusega — ja siis asuti õhinal kirjutama. Kõige meeldi- vama ja vastumeelsema aine määramine läks libedasti, kuna vahe- pealsete järjestamine nõudis rohkem peamurdmist.

Allpool esitan ained meeldivuse järjekorras, nagu see selgus kokkuvõttes:

III klass	IV klass
1. Emakeel	1. Matemaatika
2. Matemaatika	2. Emakeel
3. Looduseõpetus	3. Ajalugu
4. Laulmine	4. Usuõpetus
5. Võimlemine	5. Tööõpetus
6. Joonistamine	6. Joonistamine
7. Tööõpetus	7. Maateadus
8. Kirjatehnika	8. Võimlemine
9. Usuõpetus	9. Looduseõpetus
	10. Laulmine

Meeldivamate ainetena esinevad peale emakeele ja matemaatika III klassis looduseõpetus ja IV klassis ajalugu. Emakeele ja matemaatika meeldivus on seletatav küll sellega, et need ained on väga elulähedased, nii et nende vajadus on õpilastele endastmõis- tetav ja meeldivus siis ka kõigiti arusaadav. Looduseõpetus III klas- sis on uus aine ja õpilaste huvi uudise vastu on suur; sama lugu on ka IV klassi ajalooga, pealegi on ajalugu IV klassis küllaltki mui- nasjutulaadiline, mistõttu ka huvitav. Vastumeelsemad ained on III klassis usuõpetus ja tööõpetus ja IV klassis laulmine ja looduse- õpetus. IV klassi laulmine on kindlasti viimasel kohal sellepärast, et selles klassis on hulk õpilasi, kes ei laula.

Kui võrrelda õppeainete meeldivust III ja IV klassis, siis näeme,

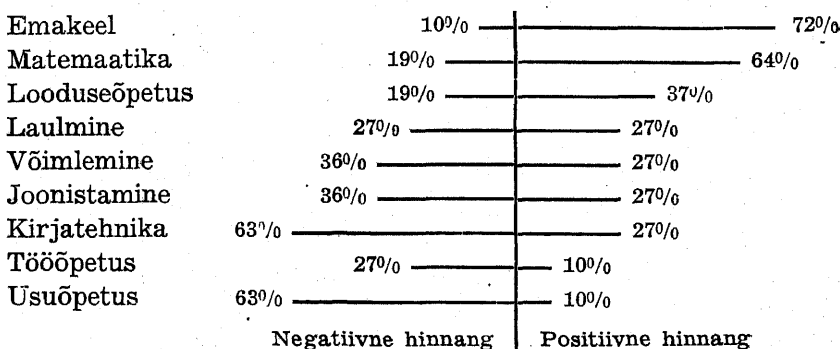
et looduseõpetus, mis III klassis meeldib, on IV klassis nihkunud eelviimasele kohale, kuna tema koha eespool on pärinud ajalugu; III klassi vastumeelseim aine usuõpetus on IV klassis palju meeldivamal kohal, vist on III klassi Vana Testamendi lood õpilastele siiski kaugemad ja arusaamatumad kui IV klassi Uue Testamendi lood. Suurt ei hoolita ka maateadusest. On see tingitud õpperaamatust või millestki muust, ei ole selge. Arusaamatuna näib, et praktilised ained, nagu tööõpetus, joonistamine ja võimlemine on asetatud järjestusel ükskõiksete ainete kohtadele.

Võimlemiseks puudub meil küll vastav ruum, mistõttu võimlemine ongi vaeslapse osas, kuid tööõpetuseks on sisse seatud suur tuba kaunis korralikkude tööriistadega. Ometi pole neid aineid kuigi palju seatud esikohale — 1 õpilane mainib tööõpetust ja 2 õpilast joonistamist.

Selgitada, missugused tegurid teevad õpilasele ühe aine meeldivaks ja teise vastumeelseks, on kaunis keeruline ja võib olla isegi eksiteedele juhtiv ülesanne. Siiski näib, et aine meeldivus oleneb suuresti õpetaja isikust ja huvitavatest õppemeetoditest, siis heast õpperaamatust, õpilase vaimsest arenemisest ja vanusestki. Samuti on tähtis veel õpilase loomupärane andekus ja kalduvus, sellest siis tingitud õpilase edasijõudmine ja aine meeldivus — või ümberpöörduvalt.

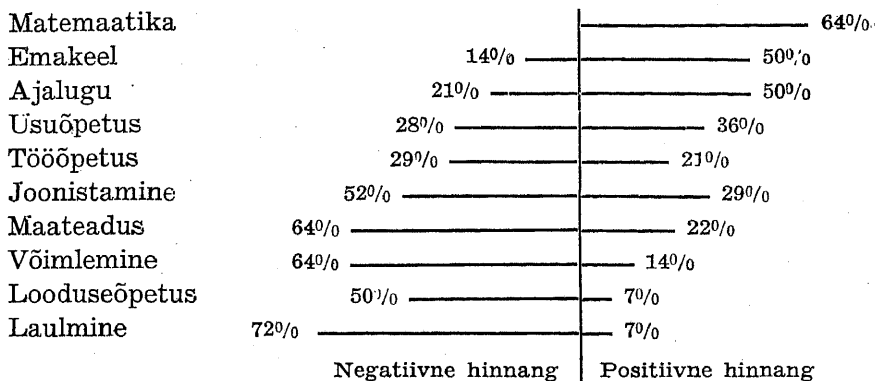
Korraldatud katse oli nimeline. Ta oli huvitav ja kasulik õpilaste iseärasuste, huvide, mõtlemis- ja otsustusvõime tundmaõppimiseks, mis meelitab katse kordamisele tulevikus.

#### Õppeainete meeldivus III klassis





## Õppeainete meeldivus IV klassis.



## KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID

E. OISSAR

*Elsa Köhler: Aktiivsuspedagoogika teejuht. Rootsi keelest tõlkinud A. Mallar. K. K.-Ü. „Töökool“, Tallinn 1939.*

Viimased 40 aastat on haritud maailmas toimunud kooliuuenduse tähe all. On küllalt, kui mainida siinkohal selle suure liikumise silmapaistvamaid esindajaid eri mail: J. Dewey, O. Decroly, A. Ferrièal, M. Montessori, G. Kerschensteiner, H. Gaudig, S. Šačky. Nende hulka tuleb lugeda ka kõnealoleva teose autorit Elsa Köhlerit, kes on töötanud neis kohtades, kus kooliuuendamine kõigi intensiivsemalt toimus. Aga nii Viini Pedagoogilises Instituudis kui ka Jena Ülikooli harjutussaaalis ei saanud autor tutvuda mitte ainult puhtpraktilist laadi pedagoogilise tööga, vaid võimaldus süveneda ka selle psühholoogilistesse ja sotsioloogilistesse alustesse. Ka Elsa Köhler algas sellega, et avaldas kõige pealt pikema lapsepsühholoogilise uurimuse.

E. Köhleri teos aktiivsuspedagoogika üle on iseloomustav kooliuuenduseliku liikumise praegusele seisundile: ta tähistab seda meeletust, mis selles liikumises toimub. On selge, et esimene vaimustus, tormi ja tungi aeg on möödunud, kooliuuendus peab põhjalikumalt mõtlema oma töö alustele ja süstematiseerima saadud kogemused. Nii on ka võimalik kaitsta kooliuuenduse positiivseid tulemusi nende reaktsionäärsete kihide vastu, kes tahavad kogu tööd olematuks teha ja kooli mugavatesse vanadesse roobastesse tagasi juhtida. Peaprintsiip, mis iseloomustab

kooliuuenduslikku liikumist ja eraldab ta nn. vanast koolist, on tähelepanu juhtimine lapse spontaansusele, mis avaldub selles, et lapsele võimaldatakse väljenduda, otsustada ja tegutseda, kusjuures õpetaja tagaplaanile jääb. Lapse spontaanse vaimse elu avaldused, lapse oma looming saab kogu õppetöö aluseks. Sellega ühenduses kerkis üles ka individualiseerimisprintsip, kus igal lapsel on võimalus enese omapära kujundada, kusjuures ta enese huvid näitavad teed, mida käia tuleb, ja ta saab tegutseda sel viisil ja selles tempos, nagu ta seda ise suudab. Neist põhimõttest kasvabki välja aktiivsuspedagoogika nõue, kus aktiivsus tähendab k o g u seda dünaamikat, mille abil ta enesesäilitamise sihiga püüab kohaneda ümbritseva maailmaga (asjade ja kaasisikutega), et tõsta oma elufunktsioone ja valitseda situatsiooni“ (lk. 20). Mis selles valemis veel bioloogiliselt ja seega liigselt ahtastatult on nähtud, avardub aga hiljem ja saab tõsise pedagoogilise tuuma, kui lapsele omane dünaamika lastakse areneda ja korraldada väärtuslikuks tegevuseks, kus taotletakse isikupärase elu kujundamist, ühiskondliku elu parandamist ja kultuuri sisu juurdekasvu (lk. 80). On tähtis märkida seda, et aktiivsuspedagoogika ei kujune piiramata ja metsiku individualismi propagandaks, vaid ta näeb ka ühiskonna- või kultuuri ja asja printsipi, milledega inimese elu alles täiuslikkusesse vormidesse juhitakse. Sellega piiravad objektiivsed ülesanded lapse vaba loomingut, ja koolitöö tõuseb mängupärasest vormidest õpingule ning harjutusele. Õpetaja ülesanne on objektiivseid ülesandeid anda, aga ta püüab õpilasi tööülesannete leiutamisele viia. Kuid selline otsing ei tohi kujuneda korratuks, vaid nõuab pedagoogiliselt läbimõeldud õpetamist. Nende saavutuste rõhutamisega peaks olema võetud alus ka neil etteheidetel, mis kooliuuenduslikule liikumisele sellest küljest on tehtud.

Juhtivaile kasvatajaile on alati olnud selge, et mida enam rõhutada õpilase spontaansust, seda irratsionaalsemaks muutub kasvatusliku töö laad. Õpetaja peab siin juhtima, lapse jõudu äratama ja tekkinud ärksust säilitama, kuna intellektuaalsed protsessid enam tahaplaanile lähevad. Koolitulev laps pole küps teadusliku süsteemi ja valju loogilise mõtlemisviisi õppimiseks, küll on aga tal huvi ümbritseva tõeluse vastu, mis ka ta üksikute toimingute motiiviks kujuneb. Lapse areng ei lähe sirgjoont mööda, vaid siksakteedel otsib kasvav inimene oma sihte, nagu autor lausub: „lapse areng ei tunnusta „meetodeid.“ See ei tähenda mitte kaosi ja korralagedust, vaid seda, et pole üldkehtivat normaalset meetodit, mis alati kõige laste kohta rakendatav oleks. Spontaansed loovad jõud on rahvapärased, nende äratamine ja töölerakendamine on ka pedagoogilise töö saladus.

E. Köhler nimetab esitatavat pedagoogikat aktiivseks pedagoogikaks ja ei poolda töökooli nimetust, mis õieti ainult saksa keeles juurdunud on

ja millele pole täpset sisu võidud anda. Viimast asjaolu võiks ka aktiivsuse mõiste puhul mainida. Näib, et vaatamata tehtud tööle on siiski veel siin palju teha, et seda põhimõistet selgitada, kusjuures ka siin mitmeti tõlgitsemise võimalus jääb. Ka ei saa pooldada aktiivsuspedagoogika suhtumist Herbarti pedagoogikasse, missugune eitav seisukoht põhjeneb suurel määral küll arusaamatusel. Oleks vaja Herbarti pedagoogika uuesti läbi töötada, et selle ehtpedagoogilised põhimõtted nähtavale tuua, siis vahest kaoks mõnigi põhjendamata arvustus tema suhtes. Kuid käesolevas teoses on antud küllaltki põhjalik uue pedagoogika põhimõtete analüüs, mis õnnelikul viisil ühtub suurel määral selle suunaga, mida meilgi J. Käis esindab. Kuid ei piirduta ainult põhimõistete analüüsiga, vaid antakse ka juhiseid pedagoogilise töö organiseerimiseks ja vaatlemiseks, nii et õpetaja saaks oma haridustööd koolis uutal alustel korraldada. Muidugi on töö ulatus piiratud ses mõttes, et ta käib algkooli kohta, arvestades eriti selle eelastet, seda peaks vahest ka silmas pidama. Kokkuvõttes võib ütelda, et käesolev teos annab väärtuslikku lisa meie vähesele pedagoogilisele kirjandusele, seletades põhiküsimusi ja andes tegelikke juhatusi koolitöös. Tõlge on kergesti loetav ja raamatu välimus lihtne, kuid nägus ja hea.

*Chr. Brüller*

#### VEEL KORD MATEMAATIKA STANDARDÕPIKUST

Põhjust veel kord kõnelda Kasvand-Lang-Paasi matemaatika õpikuist annab autorite seletuskiri „Kasvatuse“ nr. 6/7 s. a., mis on vastuseks „Kasvatuse“ 4. numbris ilmunud arvustusele.

Autorid eeskätt ei tunnista õigeks, et neid tehtavat vastutavaks õpikute standardiseerimise eest, kuna nad olevat koostades õpikuid vaid täitnud neile tehtud ülesande. Ma ei tea, kes on autoreid süüdistanud ja kas seda on üldse tehtud. Igatahes aga mitte arvustaja. Talle ei ole mõttesegi tulnud süüdistada autoreid standardiseerimise patus, kuna tal on teada, et mõni neist (J. Lang) on avalikult sõna võtnud standardiseerimise vastu.

Edasi ei taha autorid näha vahet standardi ja hariliku õpiku vahel ega pidada õigeks kõrgendatud nõudmiste esitamist esimese kvaliteedi suhtes. Ometi on siin vahe olemas ja õige oluline. Standard on ju ainulubatud ja sunduslik koolile. Võistlejate puudumisel on seega võimaldatud sissepääs kooliklassi igale, ka nõrgale standardteosele. Et seda ära hoida, pole meil muud abinõu kui nõue — standardiseerida tohiks ikka vaid läbi ja läbi laitmatut teost, mis ületab kvaliteedilt oma kaasõpikud.

Autorid ei ole nagu täiesti rahul arvustajaga, kui see oma väidete

põhjenduseks vahetevahel toetub ka välismaistele eeskujudele. Nema aga ei taha tunnustada „ei ühtegi kodu- ega välismaist autoriteeti“ ja seletavad, et<sup>1)</sup> „nad on lähtunud oma isiklikest kogemustest ja paremast arusaamisest.“

Arvustajale näib, et autorid on siin tugevasti üle hinnanud oma isiklike kogemuste väärtust. Sest kui meie kõik hakkaksime rajama oma tööd vaid oma kogemustele ja arusaamisele, siis kaoks vajadus õppida teistelt, võrrelda ja korrigeerida oma kogemusi teiste kogemuste abil. Kaoks mõte metoodika olemasolul, kuigi siia on koondatud sajandite kestel ja sadade isikute poolt kogutud kogemused.

Kui sügavad ja väärtuslikud saavad ikka olla üksiku inimese kogemused, eriti veel käesoleval juhul, kus standard õpikute autoreil kui keskkooli õppejõududel arvatavasti on vähe olnud kokkupuuteid matemaatika õpetamisega sel astmel, mille jaoks on koostatud nende õpikud. Üksiku inimese elutarkus on paratamatult niivõrd katkendlik ja puudulik, et ta ei paku mingisugust kindlat alust tööle.

Tõepoolest aga ei pakugi standardõpikud midagi algselt ega omapärast, ei materjali valikus ega käsitlemisviisides, midagi säärast, mida poleks varem võidud tähele panna kodu- ja välismaiste autorite juures. Õpikuis kajastub väga tugevalt veneaegse matemaatika teooria ja praktika: arvude teooria, fragmendid, ülesanded, liigitatud tuntud tüüpide järgi, ajaarvutamise ülesannete lahendamisnäidised, vastused. Samal ajal aga leiame õpikuist ka matemaatika õpetamise reformliikumise jälgi: funktsionaalsus, graafikud, propedeutiline geomeetria.

On aga ka kohti ja alasid, kus autorid tõesti talitavad oma isikliku parema arusaamise järgi. Seda, näiteks, omaleiutatud koduste sümbolite tarvitamises geomeetrias üldtunnustatud rahvusvaheliste sümbolite asemel või rinnuti viimastega. Kuid siin autorid vaidlusse arvustajaga ei astu, millest muidugi vara oleks järeldada, et nad nõustuvad temaga.

Ei hakka siinkohal ruumi kokkuhoiu huvides puudutama neid meetodilisi üksikasju, kus autori ja arvustaja seisukohad erinevad teineteisest, kuna need erinevused on sageli tähtsusetud ja mitteolulised. Arvustaja jagab täiel määral autorite lootusetust „viia kõiki matemaatika metoodikuid ühe mütsi alla.“ Sest kuigi mõnel juhul ja mõnes küsimuses näib olevat väga raske lahku minna hinnanguis (kas või raamatuis leiduva õppematerjali käsitusviiside või kümnendmurrude definitsiooni hindamisel), näitab autorite selgituskiri, et see ometigi on võimalik.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Näidis: protsentülesande (VI õp. lk. 147) ainulubatavaks lahenduseks tohiks ka olla see, mis märgitud arvustuses või selle variandid: kui 40 õpilasest sai järgmisse klassi 32, siis 20-st või 10-nest vastavalt 16 või 8, seajast 5. 16 või 10. 8. Autorid aga ei nõustu sellega, vaid nõuavad ülesande kirjalikku lahendamist.

Mõne sõna siiski veel vastuseks vastustest raamatuis. Et nende kohta on mujalt kuulda vaid heakskiitu, selles oli arvustaja juba varem täiesti teadlik. Samuti aimas ta ette ka kõik need argumendid<sup>1)</sup>, mis autorid nüüd toovad nende kaitseks. Kui ta aga siiski julges puudutada neid arvustavalt, siis seepärast, et ta näeb matemaatika õpetamise põhi- alused — õppesihid ja eesmärgid — olevat nende kaudu ohustatud.

Arvustaja tervitab autorite valmisolekut uurida tulevikus lahtisi matemaatika õpetamisse puutuvaid küsimusi, analüüsida ja selgitada uute sellesuunaliste algatuste sobivust. Autorid oletavad õieti, et selle sihiga on kirjutatud ka arvustus. Sest üks niisuguseid lahtisi küsimusi on ka matemaatika õpikute standardiseerimine HM-i poolt. Ja arvustus peaks teatava määran tõe tada võima, kui vähe sobiv ja soovitatav meie koolile on see uuendus. Kas autorid ei tahaks omalt poolt toetada arvustajat sellesuunalises selgitustöös?

## **KODUMAALT**

### **A. Uue Haridusministri töökava**

Viinakuu 12-dal astus ametisse uus Vabariigi Valitsus. Haridusministri kohale kutsuti senine Tehnika Ülikooli rektor prof. Paul K o g e r m a n.

Haridusminister prof. Paul K o g e r m a n on sündinud 1891. aasta 5. detsembril Tallinnas. Lõpetas Tartu Ülikooli, kelle poolt komandeeriti Inglismaale. On Tartu Ülikooli õppejõud alates 1921. aastast. 1927. ja 1928. aastal töötas Harvardi ülikooli juures Ameerikas. 1933. aastal töötas Zürichi tehnikaülikoolis kuulsa keemiku prof. L. Ruzicka kaastöölisena ja kaitses seal ka oma doktori väitekirja. 1936. aastal määrati Tallinna Tehnikaülikooli professoriks ja rektoriks, 1937. aastal kinnitati Loodusva- rade Instituudi nõukogu esimeheks.

Haridusministri kohale asudes prof. P. K o g e r m a n tegi ajakirjandusele teatavaks oma töökava, mille kokkuvõetult esitame alljärgnevalt.



<sup>1)</sup> Muide, mõni neist ei vasta faktilisele olukorrale, näiteks nr. 1: vastu- seid leidub ka ühetehtelistele ülesandeile.

### I. ALGKOOLI ALAL:

1. Algharidus on meie rahvahariduse alus, mispärast tuleb jätkata kavapärast tegevust nende koolide õppe- ja kasvatustöö edendamise ja selleks soodsate tingimuste loomise alal.

2. Eriti seisab algkoolide alal ees õppe- ja kasvatustöö süvendamine.

3. Tuleb otsida abinõusid, kuidas suurendada algkooli täieliku kursuse lõpetajate arvu.

4. Rõhku tuleb panna toetuse suurendamisele puudustkannatavaile õpilasile, mida nõuavad kitsad majanduslikud olud.

5. Tuleb jätkata uute koolimajade ehitamist väljatöötatud kavade alusel vaatamata erakordsete aegade raskustele.

6. Õpilaste algkoolile ettevalmistamiseks tuleb suuremal määral kui senini rakendada algkoole ja arendada lasteadevõrku.

7. Tuleb leida võimalusi algkoolist lahkunud noori kaue- ja pidevamalt hoida kooli kasvatava mõju all järjekooli abil.

8. Valitsus peab appi tulema põhjapanevamate pedagoogiliste teoste kirjastamisel, kuna oleme selle poolest vaesed ja eraalgatus ei suuda seda ülesannet täita.

9. Õppejõude ettevalmistavad asutised — seminarid ja pedagoogium — töötavad raskeis majanduslikes tingimustes, viletsais ruumes, milliste puuduste kõrvaldamiseks tuleb astuda otsustavad sammu.

### II. ÜLDHARIDUSLIKE KESKKOOLIDE JA GÜMNAASIUMIDE ALAL:

1. Tuleb lõpule viia 1934. a. koolireformi järeltööd; 1940. kuni 1941. õ.-a. tuleks lõpulikult kujundada keskkoolide võrk.

2. Sisemises töös tuleb taotleda süvendatud rahvuslikku, isamaalist ja kõlblelist kasvatust.

3. Tuleb teostada hoolikat järelvalvet õppetöö metoodilise korralduse üle, et piirata õpilaste töökoormust ja süvendada töövõiljakust.

4. Tuleb jätkata õpperaamatute turu korraldamist.

5. Teostamisele tuleb keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistuse reform pedagoogilise instituudi asutamise näol.

### III. KUTSEHARIDUSE ALAL:

1. Eeltööd aiandustehnikumi ellukutsumiseks Tallinas.

2. Ühe uue põllunduskooli ellukutsumise eeltööd (Jõhvis või Sangastes).

3. Põllumajanduslikkude rahvakoolide võrgu kava koostamine.\*)

4. Nõuandmise korraldamine õppetalunditele.

5. Majanduslikkude (kaubandus-, ärindus- ning kommerts-) koolide õpilastele ja õpingute lõpetajaile väljaspool kooli toimuva kohustusliku praktika teostamise korraldus ning kutseeksamite kord, samuti nende koolide õpilaste töötamise kord majanduslikes ettevõtetes. Ärinduskeskkooli ja majandusõpilastekooli õppekavade kehtima panemine.

6. Keskkooli põhjeneva kõrgema astme naiskutsekooli asutamise eeltööd.

7. Kolme täienduskooli kodutööstuskooliks muutmise eeltööd.

8. Tuleb suurendada 2-aastase õppeajaga ametikoolide arvu ja arendada tööstusõpilaste koole.

9. Kaevandus- ja ehitusala oskustöölise järelkasvu küsimuse lahendamine vastavate koolide ning kursuste asutamisega.

10. Arendada vastavaid õhtusi täienduskursusi ja ellu kutsuda 2-aastased, eelpraktikat nõudvad meistrikoolid meistrite kaadri ettevalmistamiseks.

11. Kesk- ja kutsekoolil põhjenevate 3-aastase õppeaja kestusega tehnikumide väljakujundamine Tallinnas ja Tartus.

12. Kodumajanduslikkude õppeasutiste õppetöö sävendamine vastavate korralduste kehtimapanemise ja õppekirjanduse kirjastamise kaudu. Õppekodude võrgu laiendamine.

13. Koolide põllumajapidamiste mehhaniseerimine ja tööde ratsionaliseerimine.

14. Tuleb suurt rõhku panna kutsehariduslike õppeasutiste õppejõudude ettevalmistamisele sellekohaste koolide ja kursuste kaudu.

15. Koolide varustamine korralike hoonete, seadete ja õppevahenditega.

16. Kutsevaliku nõuandeala arendamine.

#### IV. KÕRGEMATE ÕPPEASUTISTE, TEADUSE JA KUNSTI ALAL:

1. Ülikoolide ja kõrgema hariduse arenguvõimaluste eest hoolitsemine.

2. Spetsialistide ettevalmistamine aladel, kus vabaneb kohti sakslaste äraminku tagajärjel, vajaduse korral ka välisstipendiumide kaudu.

3. Võimaluse piires avada arhitektuuri ja elektrotehnika harud Tehnikaülikooli juures.

\*) Ühe- või kaheaastase õppeajaga koolid, umbes 6 tundi nädalas.

4. Soodustada teaduslikku uurimistööd ja kunstide viljelemist, kaitstes neid alasid, seal teotsevaid asutisi ja loovisikuid võimalikkude konjunktuuriliste raskuste vastu.

5. Teostada sakslasist mahajäänud kultuurajalooliste varade korraldamist.

#### V. NOORSOO JA VABAHARIDUSTÖÖ ALAL:

1. Olemasolevate killunenud skautlikkude organisatsioonide kokkuviimine ühiseks alorganisatsiooniks, nende toetamise laiendamine ulatuslikumalt seltskondlikkudele organisatsioonidele ja omavalitsustele.

2. Kõpsema nooruse organisatsioonide (maanoorteringide ja Ülemaalise Eesti Noorsoo Ühenduse, Noorte Meeste Kristlikkude Ühingute ja Kristlikkude Noorte Naiste Ühingute) tegevuse kooskõlastamine, kusjuures tuleb rõhku panna noorte sidumisele tegeliku töö ja elu ülesannetega.

3. Koolimajade ja rahvamajade kõrval ka noortekodude võrgu väljaarendamine.

4. Noorsoojuhtide süstemaatilise ettevalmistuse teostamine.

5. Kutseliste noorsoojuhtide teenistusliku ja majandusliku seisundi parandamine ja nende viimine ühistele alustele eraõppeasutiste õppejõududega.

6. Soodsamate võimaluste loomine noorsoo kehalise kasvatusel alal, milleks tuleb vastavalt korrastada ja sisustada kooliõued, noorte spordi- ja mänguplatsid, laiendades viimaste võrku.

7. Sportlikkude organisatsioonide tegevuse suunamine laiematesse rahvahulkadesse, eriti võimlemise näol.

8. Kehalise kasvatusel juhtide kavakindel ettevalmistamine.

9. Rööbiti riigikaitsele ettevalmistusega koolide ja noorsooorganisatsioonide kaudu jätkata ka vajalist ettevalmistust kodanliku õhukaitse alal.

10. Seltskondlike organisatsioonide ja kohalike ning kutsealaste omavalitsuste töö kavakindel koordineerimine ja rakendamine üksmeelsele loovale tööle, kusjuures tuleb jätta avar vabadus vabale algatusele ja isetegevusele.

11. Erilist rõhku tuleb panna vabaharidustöö juhtide ettevalmistamisele ja ses mõttes laiendada maarahvaülikoolide võrku.

12. Rajada õpiringiline töö kindlale elulähedasele alusele ja organiseerida sellel alal koostöö keskus organisatsioonide vahel.

13. Aidata kaasa kodanike vaba aja veetmisele elu vaimustamise ja rahva elujõu ning elutahte tõstmise mõttes, toetades selleks seltskondlikke omaalgatusi ja korraldades vastavaid abinõusid.



14. Muuta rahvamajade seadust ja luua rahvamajade ehituslaenu fond.

#### VI. RAAMATUKOGUNDUSE ALAL:

1. Avalikkude raamatukogude majandusliku külje ja ruumide olukorra parandamine.

2. Raamatukogude sisekorralduse ja töö tõstmine raamatukogujuhatajate ettevalmistamise kaudu.

3. Süvendada raamatupropagandat.

4. Ilukirjanduse kõrvalpanna väärilist rõhku ka populaarteaduslikule ja rakenduslikule kirjandusele.

: \* \*

Näeme, et uue Haridusministri tegevuskava on laiaulatuslik, mitmekesine ja elulähedane, kusjuures püütakse väga suures osas jätkata ning süvendada lahkunud Haridusministri tegevust hariduselu korraldamisel. Tähelepanuvääriv on seik, et uus Haridusminister tahab koos töötada organiseeritud õpetajaskonnaga, nagu ta seda on lubanud õpetajaskonna esindajatele, kes omalt poolt on andnud lubaduse kaasa töötada meie hariduselu raskete probleemide lahendamisel.

### B. Õpetajaskonna töömaalt

#### ÕPETAJATE KOJA NÕUKOGU KOOSOLEK

peeti viinakuu 23-dal Tallinnas Kaubandus-Tööstuskoja saalis. Koosolekust võtsid osa ka Haridusminister P. Kogerman ja dir. V. Altoa. Ministrit tervitas nõukogu esimees F. Klement, kes tähendas, et õpetajaskond tahab kaasa aidata ministri raskele tööle, ja soovis jõudu ja edu vastutusrikkal tööalal.

Haridusminister tänas tervituste eest ja ütles, et ta meeleldi võtab osa õpetajaskonna tööst, kellega tal juba aastate eest on olnud tihe kontakt ja tal on heameel näha Koja juhtivate jõudude hulgas vanu tuttavaid. Edasi kõneles minister oma töökava tähtsamaist küsimusist (millest üksikasjalisem kokkuvõte eespool) ja avaldas lõpuks lootust, et kõiki raskemaid küsimusi saab lahendada siis, kui valitseb tihe koostöö Haridusministeeriumi ja õpetajaskonna vahel.

Koja esimees A. Veiderma andis informatsiooni Koja juhatuse tegevusest:

1. Koja nõukogust on lahkunud A. Üksti ja J. Hansen (viimane siirdus Saksamaale). Nende asemele on kutsutud K. Kisand ja Pendre. Koja ametnikest on lahkunud O. Tovarkovski, kes siirdus ka Saksamaale.

2. Haridusministeeriumi ettepanekul vaadati läbi õppejõudude teenistuse seaduse muutmise seaduse eelnõu ja esitati ministeeriumile Koja seisukohad, mis peajontes on samad, mis juba varem on Koja poolt vastu võetud.

3. On arutatud noorte ajakirjade, koolimööbli standardimise ja õpetajate pensioni ning tasude küsimusi.

4. On astutud samme, et Saksa õpetajannade puhkekodude varandused Tallinnas ja Paides antakse Koja valdusse.

5. On astutud samme õpetajate ametikorterite õiglase hindamise asjus.

6. On püütud selgust muretseda õpetajate osavõtu kohta omavalitsuste esinduskogudest.

Võeti muutmatult vastu Koja 1938./39. a. tegevuse- ja kassaaruanded. Ülejäägist otsustati määrata ajakirjadele „Kasvatus“ ja „Tuleviku rajad“ 500 kr. toetust kummagile.

Otsustati astuda sihtasutise „Koduse Kasvatuse Instituud“ liikmeks.

Valiti Koja esindajad linnade haridusnõukogudesse ja maakondade hariduskogudesse.

Kõik otsused tehti ühel häälel.

(Ruumi puudusel jääb käesolevast numbrist välja Koja möödunud aasta tegevuse ülevaade).

### **ÕPETAJATE KOJA DELEGATSIOON PEA-, SISE- JA HARIDUSMINISTRI JUTUL**

Talvekuu 7-dal käis õpetajate Koja delegatsioon (esimees A. Veiderma, abiesimees E. Murdmaa, peasekretär J. Pulk) pea-, sise-, ja haridusministri jutul. Puudutati õpetajaskonna tähtsamaid akuutseid küsimusi, peamiselt õpetajate osavõtu küsimust omavalitsuste esinduskogudest.

### **SAKSA ÕPETAJANNADE PUHKEKODUDE MAJAD TALLINNAS JA PAIDES**

otsustati anda õpetajate Koja valdusse. Nüüd on aga Majandusministeerium teatanud õpetajate Koja juhatusele, et puhkekodu maja Tallinnas (Vilmsi tän. 4) üüritakse Vene-Eesti Kaubanduskojale kolmeks aastaks õpetajate Kojale makstava üüri eest.

### **UUS ESIMEES KUTSE- JA TÄIENDUSKOOLIÕPETAJATE SEKTSIOONIS**

Õpetajate Koja nõukogu viimasel koosolekul tehti teatavaks, et kutse- ja täienduskooliõpetajate sektsiooni esimehe kohalt on lahkunud A. Mutt ja tema asemele on valitud Tallinna Tehnikumi direktor E. Nurmiste.

### **EESTI ÕPETAJATE LIIDU ASEMIKEKOGU KOOSOLEK**

peeti viinakuu 29-ndal Tallinnas.

Uueks Liidu liikmeks võeti vastu Kurttummade õpetajate ühing.

Ülevaatega Liidu tegevusest esines sekretär V. Horm, kes märkis muuseas järgmist:

Möödunud aasta oli Liidule tõsiseks tööaastaks. On üksikasjaliselt arutatud õpetajate teenistuse seadust. On tehtud propa-

gandat algkoolilõpetajate arvu suurendamiseks. On korraldatud hulk kursusi õpetajate edasiharimiseks. Hõimutöö alal on saadud häid tulemusi.

E. Murdmaa esineb ülevaatega Õpetajate Koja tegevusest, peatudes pikemalt õpetajate teenistuse seaduse parandusettepanekute juures.

A. Ruut kannab ette kassa-aruande, kusjuures ta peatub pikemalt rahaliste raskuste juures eelarve täitmisel.

Rahaline aruanne kinnitati ettepanud kujul.

Võeti vastu Liidu 1939./40. aasta tegevuskava järgmiselt:

1. Koolialasse ja õpetajaskonda puutuva seadusandluse jälgimine ja parandusettepanekute esitamine, eriti muutmisele tuleva Õppejõudude teenistuse seaduse alal.

2. Üldine kasvatus- ja haridustöö propaganda.

3. Võimalikult tiheda koostöö loomine hariduselu juhtivate keskustega, Õpet. Kojaga algkooliõpet. sektsiooniga ja kohapealsete liikmesorganisatsioonidega.

4. Juriidilise nõuande korraldamine õpetajaile.

5. Tartu täienduskursuste kolmanda kursuse korraldamine 1940. aasta suvel.

6. Üleriigilise laulu- ja muusikaõpetajate täienduskursuse korraldamine 1940. a. suvel.

7. Maakondlike kursuste toetamine, esijoones neis paigus, kus viimastel aastatel kursusi ei ole korraldatud.

8. VI eesti keele õpetajate kongressi korraldamine 1939. a. jõuluvaheajal.

9. E. Ö. L. pedagoogilise ajakirja „Kasvatuse“ väljaandmise jätkamine ja lugejaskonna organiseerimine.

10. Karskuskasvatustöö juhtimine alg- ja täienduskoolis. XIV võistlusõpingu korraldamine.

11. Pedagoogiliste teoste väljaandmise jätkamine.

12. Tegevuse jätkamine toimkondades. Kooliuuendustöö viljeldamine.

13. Eesti õpetajate laulukoori tegevuse jätkamine maakondlike koolide organiseerimine.

14. Toetuskapitali kogumise jätkamine.

15. „Õpetajate tähtsamat“ väljaandmine.

16. „Õpetajate Lehe“ leviku toetamine.

17. Koostöö süvendamine Soome õpetajaskonnaga. Eesti-Soome õpilaste kirjavahetuse korraldamine. Õpetajate vahetuse korraldamine Eesti ja Soome vahel.

18. Osavõtt rahvusvahelise Õpetajate Liidu Föderatsiooni tegevusest.

19. Eesti kooli propaganda välismall õpet. org-ide kaudu.

20. Ühe kodumaise õppereisi korraldamine EÖL juhatusliikmeile ja Liidu tegelastele.

Vahetati mõtteid aruannete saatmise üle. Avaldati arvamist, et Liidu aruandeaasta lõpp tuleks viia teisele ajale, kuna praegune langeb ebasobivale ajale. Veel avaldati soovi, et Tartu täien-

duskursuste lõpueksamite tingimused tehta ks aegsasti teatavaks. Selgus, et mitmed ühingud ei ole siiani ikka oma aruandeid saatnud. Mõnelt poolt arvatakse, et kas ei tuleks varjusurmas olevaid ühinguid likvideerida ja ühendada neid teiste elu- jõulisematega. Sooviti, et pensioniseadus tuleks sähemal ajal arutamisele, kuna see puudutab õpetajaskonnale tähtsaid küsimusi.

Liidu tulevase aasta eelarve võeti vastu tasakaalus kr. 11.000. Samuti võeti vastu Liidu toetuskapitali ja „Kasvatuse“ eelarved.

Liidu juhatusse valiti järgmised isikud:

E. Murdmaa A. Roos K. Ollik, V. Peet, V. Hallamaa, T. Reinaste ja A. Mölder Tallinnast; dr. J. Tork ja A. Laan Tartust; J. Välbe Narvast; J. Kalmaru Pärnust; A. Ruut Harjumaalt; J. Söödor Järvamaalt; K. Neuman Tartumaalt P. Algma Viljandimaalt; P. Raudsepp Virumaalt; A. Käärrik Valgamaalt; O. Nagel Võrumaalt; E. Raidal Pärnumaalt; E. Veiderma Läänemaalt; A. Seppel Saaremaalt. Otsustati Petserimaa õpet. Liidu esimehele võimaldada osa võtta Liidu juhatuse koosolekust sõnaõigusega.

Juhatusliikmete asemikkudeks valiti: Tallinna liikmeile — J. Tooming, J. Sihver, M. Vilu; Tartust J. Parijõgi, Narvast J. Kristjan, Pärnust A. Leppoja, Harjumaalt A. Kallion, Järvamaalt E. Litter, Tartumaalt T. Algma, Viljandimaalt A. Moks, Virumaalt J. Lindma, Valgamaalt A. Vallner, Võrumaalt V. Härm, Pärnumaalt P. Nõmm, Läänemaalt P. Ellerhein, Saaremaalt V. Ordlik.

Revisjonikomisjoni valiti: S. Kass, E. Kuslapuu, J. Kenkmaa, P. Korrol, A. Lättemäe. Kandidaatideks valiti J. Kasemetsa, A. Miki-ver, Kont.

Aukohtusse valiti tagasi endised: E. Murdmaa, Chr. Brüller, K. Ollik, J. Rummo, E. Muuga.

Toetuskapitali valitsus valiti samuti tagasi endises koosseisus: J. Kents, J. Ollik, G. Hion, J. Sihver, J. Unt.

Esindajate valimine jäeti uue juhatuse ülesandeks.

Koosolek otsustas saata tervitustelegrammid Vabariigi Presidendile, Peaministrile, Haridusministrile ja Soome Rahvakooliõpetajate Liidule.

## D. Muid teateid

### J. LANG KOOLIDE PEAINSPEKTORIKS

Senine Tartu linna koolide inspektor J u h a n L a n g on Vabariigi Presidendi poolt nimetatud Haridusministeeriumi kooliosakonna koolide peainspektoriks, arvates k. a. talvekuu 1-sest.

J. L a n g on sündinud 1888. a. lõikukuu 31-sel, lõpetanud Tartu Ülikooli füüsika-matemaatika teaduskonna 1913. aastal, omandanud keskkooliõpetaja kutse, töötanud Tartus õpetajana, koolijuhatajana ja koolide inspektorina. Ta

on mitme õpperaamatu autor. Kirjutanud artikleid kasvatusteaduslikes ajakirjades.

#### TARTU LINNA KOOLIDE INSPEKTORI KOHUSETÄITJAKS A. KURVITS

HM-i Koolivalitsus on nimetanud Tartu linna koolide inspektori kohusetäitjaks koolide inspektor A. Kurvits'a, kes töötab ühtlasi edasi ka Tartumaa koolide inspektorina.

## HÕIMUNURK

V. HORM

### Õpilaste kirjavahetusest ja õpetajate vahetusest Soome ja Eesti vahel

Eesti ja Soome algkooliõpetajaskonna viljaka ja siira koostöö aluseks on Helsingis 26. juunil 1935. a. Suomen Opettajainyhdistys'e (praeguse Suomen Kansakoulunopettajain Liitto) ja Eesti Õpetajate Liidu vahel sõlmitud sõprusliiduleping. Selle lepingu kohta on öeldud, et ta on „Eesti ja Soome õpetajaskonna üha areneva ühistöö püha põhiraamat, mille määrused on meile kõigile kohustuslikud, töötagu meist keegi kas Soome lahe lõuna- või põhjakaldal.“

Oleme olnud kõik tunnistajaiks ja teame väga hästi, et tänapäeval paljudel lepingutel ei ole enam seda väärtust rahvusvahelises elus, mida neilt on oodatud. Mõnedki kaljukindlaiks peetud lepingud on varisenud põrmu ja kaasa toonud sügavaid vapustusi rahvaste ja riikide peres.

Lepinguil on siis vähene tähtsus, kui lepingukaaslast ei elusta ühistöö vaim. Kuidas on lugu selles suhtes Soome ja Eesti algkooliväe sõprusliidulepinguga?

Selle kohta ei saa olla kaht vastust. Vennasrahvaste vahel on alati valitsenud püüe käsikäes sammuda. „Meid ühendab teineteisega südame kutsumus, mõistuse maitsus ja verehäääl,“ kirjutab soomlusliidu auväärne esimees prof. Heiskanen ajakirja „Suomalainen Suomi“ käesoleva aasta küünlakuu numbris. Kuid põhjamaa rahvastele on omane ühtlasi teatav ettevaatlikkus lähedasemate sidemete sõlmimisel. Õpetajaid on sundinud ettevaatusele veel eriliselt suur vastutustunne oma rahva tuleviku eest, mis noorsoo näol on usaldatud nende kätte.

Neil põhjusil on mõistetav, miks Soome ja Eesti õpetajaskonna vastastikune käesirutus lähedaseks koostööks ei tulnud romantikast tulvil Vabariigi algaastail, kuigi ka siis oli juba ühiseid kokkupuuteid. Kuid selle eest on põhjust arvata, et Eesti ja Soome õpetajate vahel sõlmitud sõprusliiduleping on teadliku ja kaalutud sõpruse tulemus, mille peamiseks eesmärgiks on vastastikuse töösõpruse loomine, ühiste tööriistade ja isegi murede kaudu igapäevase koolitöö rikastamine.

Sõprusliidulepinguga on mõlema maa õpetajaskonnad võtnud endile rida tõsiseid kohustusi. Oleme aedniku seisukorras, kes on pandud hoolitsema, et nelja aasta eest istutatud taim kasvaks suureks ja võimsaks puuks, mille oksad ja oksakesed tungiksid kaugematessegi maanurkadesse. Selleks on vajalik, et me oma ühistel kokkutulekutel, milleks on kujunenud esijoones Soome-Eesti perioodilised koolikongressid, aegajalt aru anname sellest, kuidas areneb selle meile „püha põhiraamatu“ täitmine. Käesolevas kirjutises on kavatsus mõtteid vahetada eriti kahe küsimuse kohta: 1) Kuidas areneb õpilaste kirjavahetus Eesti ja Soome koolinoorte vahel ja 2) kuidas lähendada Eesti ja Soome õpetajaskonda otsese õpetajate vahetuse teel. Mõlemad need alad moodustavad tähtsa osa sõprusliidulepingus loetletud ülesannetes.

Eesti ja Soome õpilaste vaheline kirjavahetus on eriti viimastel aastatel võtnud järjest enam poolehoidjaid. Õpetajad, nende keskasutised, õpetajaskonna ja noorte ajakirjad ja ajalehed, mõlema maa ringhäälingud eriti kooli- ja noorteraadio osakonnad ei ole säästnud vaeva kirjavahetuse mõtte propageerimiseks noorsoo keskel. Kuid ka koolielu juhtivad keskasutised on suhtunud kaasaaitavalt sellele tööle. Esitan mõningaid andmeid, kahjuks küll ainult E. Õ. Liidu osas. Nii on E. Õ. Liidu kaudu üksi äsjalõppenud õppeaastal kirjavahetusse astunud 72 Eesti kooli ja samapalju siis loomulikult ka soome koole, kokku üle 2000 õpilasega. Sellele arvule lisandub veel sadandeid, kui mitte tuhandeid üksikkirju. Viimaste kohta ei ole täpset statistikat peetud. Peale selle on mitmed koolid juba varemast ajast kirjavahetuses. Hulk koole on kirjavahetuses sõpru leidnud pöördudes otseselt vastavate Soome keskuste poole. Mainin siin esijoones mag. K. Mustoneni Helsingis, Soome kooliraadiot, siis veel õp. A. Mannist Salos, Suomen opettajain Raittiusliittu, mitmeid Soome ja Eesti koolinõunikke ja kohalikke koolivalitsusi jne. On põhjust oletada, et, näiteks, Eestis vähemalt 40—50% algkoolidest on olnud või on praegu, üks lühemat, teine pikemat aega, üks paljude õpilastega, teine üksikutega, kirjavahetuses põhjahõimu noortega. Ei ole liialdus öelda, et igal nädalal reisib üle Soome lahe postikottides sadu õpilaskirju.

Kuid hinnata ei tule üksi arve. Õpilaste kirjavahetus moodustab esimese vahenditu kokkupuutevõimaluse hõimunoorte vahel, mille muljed on väga võimsad ja kahtlemata kogu eluajaks meelde jäävad. Iga õpetaja, kes tegelenud kirjavahetusega, teab, millist elevust toob see kooli. Säärast kirjavahetust võib osav õpetaja rakendada suurte pedagoogiliste eesmärkide teenistusse.

Ei ole, näiteks, vähene nende koolide ja õpetajate arve, kus just õpilaste kirjavahetuse tõukel on asunud enam-vähem süstemaatilisele

hõimukeele õppimisele. Mis sellest, et sageli õpetaja ja õpilased õpivad koos.

Tõsi, on leidunud ka üksikuid õpetajaid, kes on saatnud, näiteks, Soomest saadud õpilaskirju tõlkimiseks E. Ö. Liidu büroosse. Kahjuks, ei ole me saanud säärasele soovidele vastu tulla. Ja seda mitte üksi aja-puudusel, vaid põhimõtte pärast. Praegu on vastastikune keeleõppimine tehtud niivõrd kättesaadavaks kursuste, raadiotundide, õpikute, ajakir-janduse, õpetajate vahetuse jne. kaudu, et õpetaja võib suurema vae-vata omandada selle miinimumi, mis vaja läheb kirjadest arusaamiseks ja kirjavahetuse korraldamiseks. Toimub ju vastuse kirjutamine oma emakeeles. Kuna meil Eestis alates 1937. a. sügisest soome keel on too-dud seminaridesse sundusliku ainena ja Soomeski paljudes koolides õpe-tatakse eesti keelt vabatahtliku ainena, siis ei tohiks tulevikus keeleline külg olla takistuseks kirjavahetuse korraldamisel.

Küll aga jääb õpilaste huvides soovida, et vähemalt esimesed kirjad ei oleks liiga pikad. Väga hästi kõljab esimeseks saadetiseks ka lihtne postkaart kodukohast ühes mõningate tervitussõnadega ja tähtsamate andmetega kirjutaja kohta (aadress, kool, klass, vanadus).

Kuidas kirjavahetus virgutab keeleõppimisele, selle kohta toon mõne väljavõtte õpilaste kirjadest. „Olime kõik rõõmsad, kui õpetaja jagas meile kirju,“ kirjutab üks soome õpilane. „Hakkasime neid suure isuga lugema. Alul ei saanud midagi aru. Kui aga tüki aega olime uurinud, taipasime varsti kirja mõtte. Nüüd hakkame eesti keelt õppima. Igapäev õpime 10—20 sõna.“

Eesti õpilane kirjutab: „Kui suureks saan, tahan tingimata tutvuda vennasrahva maaga, järvedega, koskedega, millest kirjutad oma kir-jas. Esiialgu aga olen õnnelik, et saan kirjavahetuses olla päris ehtsa soomlasega.“

Väike Kaija Ryttyläst kirjutab: „Mina oleksin väga rõõmus, kui see väike kiri jõuaks Eesti kooli õnnelikult pärale. Kuid ma oleksin veelgi õnnelikum, kui sealt Eesti koolist saabuks mulle väike vastus.“

Viimane kiri on iseloomustav selles mõttes, et ta väljendab vist kõigi noorte kirjavahetajate härdaimat soovi: peaks minu kirjale ikka ka vas-tus tulema! Meie, õpetajate, ülesandeks on hoolt kanda, et kiri sattuks õpilase kätte, kes ei ole lohakas vastamisega. Seepärast kontrollime aeg-ajalt kirjavahetuse käiku ja anname tarbekorral omaltpoolt uut ergutust kirjavahetuse elustamiseks. Võimalust selleks pakuvad hõimupäev, ise-seisvusepäevad, mitmesugused tähtpäevad ja juubelid, kuid ka tavaline õppetöö, eriti emakeele, maateaduse, ajaloo alal, viimases eriti Vabadus-sõja ühislahingud. Eesti algkooli emakeele õppekavade IV-VI õppeaastal on kirja kirjutamine ja kirjavormiga tutvumine niikuinii ette nähtud.

Siin on sobiv seda rakenduskirjandi vormi rakendada ühtlasi hõimuaate teenstusse.

Kui lõppeks lubatakse esitada mõned kokkuvõtlikud soovid kirjavahetuse edaspidist arengut silmas pidades, siis oleksid need järgmised:

1. Kirjavahetust algatatagu kooli kaudu. Õpilaste kirjad, või — veelgi parem — õpetaja kaaskiri, sisaldagu täpsed andmed kooli asukoha, suuruse, kirjavahetust soovijate vanuse, klassi, soo ja arvu kohta.

2. Kirjavahetus ühissaadetistena lähetatagu kooli kulul, et eriti kehvematele õpilastele margikulu ei teeks raskusi.

3. Õpilaste kirjad ühissaadetisena tuleks arvestada odavama (näit. käsikirjade) tariifi alla.

4. Kirjavahetust ärgu alatagu liiga noorelt, soovitav mitte enne 4. õppeaastat.

5. Kirjavahetus seotagu hõimukeele õppimisega. Selle esimeseks eelduseks on, et õpetaja ise tutvub hõimukeelga ja hangib õpilastele kättesaadavaks sõnastikke ja keeleõpikuid. Pidevam kirjavahetus ei ole selleta mõeldav. Eestis tundub vajadus säärase õpilaste kirjavahetusele põhjeneva keeleõpiku järele nagu seda on Soomes mag. K. Mustoneni „Opi eestiä“.

6. On soovitav, et need koolid, kes juba on kirjavahetuses mõne hõimumaa kooliga, jätkaksid kirjavahetust sama kooliga, kuigi õpilaspõlv koolis muutukski. Nii luuakse püsivaid sõprussidemeid koolide vahel.

On juhtunud, et kirjavahetuses olev kool on saanud kirju ja pilte teiselt koolilt ning kohe selle järele loobunud kirjavahetusest esimese kooliga. „Nii ei luua tõsist kontakti, vaid asi muutub otsekui ajalehe kaudu tutvust otsijate ajaviiteks,“ ütles õigusega nende ridade kirjutajale üks kirjavahetuse organiseerijaid Soomes.

On muidugi soovitav, et kirjavahetusele järgneb õpilaste tutvumine koolide matkade kaudu või õpilaste vahetuse korras. Kuid kuigi enamus kirjavahetajaist vahest kunagi elus ei kohta üksteist, on kirjavahetusega siiski antud esimene tõuge hõimutöö harrastamiseks.

Jääb üle mõne sõnaga veel puudutada õpetajate vahetuse küsimust. On kujunenud nagu kirjutamata seaduseks, et igast suuremast õpetajate kokkutulekust, kursusest, kongressist, koolinäitusest võtavad osa ka hõimude kooliväe esindajad. Kui juurde arvata veel stipendiaadid ja otsest koolitööd jälgima sõitnud õpetajad, siis võime küll kokkuvõttes kinnitada et õpetajate vahetus on järjest rõõmustaval kombel elavnemas. Head eeskuju õpetajaille pakuvad mitmed koolielu juhtivad tegelased, oles loonud tiheda otsese kontakti.

Eesti õpetajad on erilise tänuga vastu võtnud soodustused Soome suviülikoolidesse, kuna meil säärase õppeasutised veel puuduvad. Mi-



dagi taolist tahame nüüd välja arendada E. Õ. Liidu Tartu täienduskursustest. Samuti on meie kooli kehalise kasvatuse arengu seisukohast äraarvamatu suure tähtsusega Vierumäe kursustest osavõtt. Kuid Vierumäki — see valge maja vajaks juba eriettekannet.

Vennasmaa õpetajaid nägime osavõtjatena Tartu täienduskursustest 7.—19. augustini, samuti Võru kehalise kasvatuse laagris.

Vähem harrastamist on leidnud seni suvine õpetajate vahetus, kus viibitakse vastastikku üksteise juures suvitamise korras. Sääraseid pike-maaegseid viibimisi hõimumaal, eriti külas ja sisemaal, tuleb pidada eriti väärtuslikuks, kui tahetakse tutvuda rahvakommetega ja hingelaadiga lähemalt. Kuid ka siin tuleb pidada loomulikuks, et õpetajate vahetus toimuks kongressidel, kursustel ja kirjavahetuse teel tutvunud õpetajate vahel, kus selguvad vastastikused huvid ja on loodud juba alus ühisteks harrastusteks. Õpetajate keskorganisatsioonid loomulikult on valmis igal ajal kaasa aitama õpetajate vahetuse korraldamisele.

Olen täiesti teadlik, et siin kirjutises puudutamist leidnud mõlema küsimuse alal on veel palju lahtist ja selgitamist vajavat. Oleme vist kõik tänulikud, kui sääraseid küsimused esile tuuakse.

Rahvakooliõpetajad Soomes ja meil ei ole oma kutsetööd kunagi tõlgitsenud kitsas mõttes ja rahuldunud vaid tundide andmisega. Süstemaatiline hõimutöö kuulub tänapäeva õpetajaskonna rahvuslike kohustuste hulka. Jatkugu meil kõigil selleks tööks indu!

#### HÕIMUPÄEV HELSINGIS

S. a. viinakuu 21-sel toimus Helsingis „Suomalaisuuden Liitto“ korraldusel Soome Ühiskooli peosaalis hõimupäeva aktus, mille kavas oli:

orelimäng Olav Pesonen'ilt,

laule Aune Antti'lt,

viulisoolosid ja koorilaule,

avakõne korraldava Liidu esimehelt prof. V. A. Heiskanen'ilt,

aktuse kõne dir. V. Alttoa'lt Eestist.

#### HÕIMUPÄEV TALLINNAS

Samal ajal korraldati Tallinnas Kaubandus-Tööstuskoja saalis hõimuaktus, mille kavas oli orkestri- ja lauluettekandeid, haridusministeeriumi esindaja sõnavõtt ja kirjanik August Mälk'i kõne.

#### HÕIMUKIRJAVAHETUS SUURENEB

Pärnus oli hõimupäeval välja pandud näitus hõimukirjavahetusest, millest nähtub, et meie noorte kirjavahetus hõimunoortega on aasta-aastalt suurenenud. Praegu on üle 50% õpilasist kirjavahetuses soome õpilastega ja 6,5% — ungari õpilastega.

#### TALIKURSUS SOOME KEELE ÕPPIMISEKS KIRJATEEL

algas mag. J. Käosaare juhtimisel. Esimesed tööülesanded saadeti välja viinakuu 15-ndal, järgmised saadetakse iga kuu 1-sel ja 15-ndal.

## VÄLISMAALT

### NORRA:

Uutest koolifilmidest. Üks filmitööstus on hiljuti valmistanud mitmed uued koolifilmid, mis kõigiti vastavad oma otstarbele ja on huviga kasutatavad Norra ja Rootsi koolides.

Filmis „Norra fjordid“ näeme toredaid vaatepilte Norra loodusest ja fjordide veekoskedest. Ka on filmis näha tükike Norra igapäeva-elu, kalapüüki, põllumajandust ja rahvakombeid.

Film „Kreekamaa, õhtumaise kultuuri häll“ annab sellest maast niihästi maateadusliku kui ajaloolise ülevaate. Poistele meeldivad kahtlematult kreeka sõdurite kiired harjutused omapärastes mundrites kui ka viinavedajate täispuhutud nahkkotid, milles viina säilitatakse tänapäevalgi Kreekas. Varemete hiigeljäänused toredate kujudega on hästi edasi antud. Filmi režissöör on ka siin püüdnud puhuda elu surnud ainesse, näit., sellega, et ühes võimsas amfiteatris lastakse inimesel liikuda isteplatside terrasside ees, millega paremini saadakse aimu ehituse mõõtudest.

Ringkäigu moodsas veevärgis võib vaatleja kaasa teha filmis „Klaas head joogivett“. Vaadetega hiigla sisseseadetest masinaruumide sisse-  
musest ja piltidega töölistest masinarataste juures antakse lühike, kuid selge ülevaade sellest, kuidas toorainest saab kõlbulik joogivesi. Kõigepealt lisatakse veele alumiiniumsulfaati. Sellekohases rennis kujuneb vee ja alumiiniumsulfaadi korralik segu. Segamisrennist juhitakse segu basseinidesse, kus eraldub valge mass, mis suurelt osalt vajub põhja ja haarab enesega kaasa kõik mustuse. Vesi voolab sedamööda filtritesse. Siin eraldatakse järelejäänud kõnts. Filtrite liivapõhja puhastatakse iga päev või päeva tagant loputamise-  
ga. Et vältida rooste kujunemist torustikus, lisatakse lubjalahu, ja vee steriliseerimiseks lisatakse kloori, enne kui vesi pumbatakse välja peajuhtmest.

Rahamüntide ajalugu jutustatakse lõbusal kombel filmis „Meie maksu vahendi“. Film toob esile raha kui maksuvahendi arengu ja seda illustreerivad joonistused ning skeemid. Rohkem edenenud õpilastele, näit., kaubanduskoolides, võib seesugune film olla suure väärtusega.

Sama toodangu teistest seeriaist võib mainida filme nagu „Merilindude elu“, „Koera elu“ jne. Valmistamisel on „Inimese vereringvool“, „Ametivalik“ ja üks film „Elupäästmisest“, mida oodatakse teatava huviga.

Rootsi õpetajate lehe andmeil.

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik 3 krooni, ½ aastakäiku 1 kr. 75 senti. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas 6 kr. 50 senti. Üksiknumber 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Vastutav- ja tegevtoimetaja Enn Murdmaa.

Toimetuse kolleegiumi liikmed: H. Jänes, J. Käis, A. Varma.

Trükitud Eesti Ühistrükikojas, Tallinnas, 22. novembril 1939. a.

# EESTI KIVIÕLI<sup>A/Ü.</sup>

Tehased Kiviõlis



Müügi büroo:

**Tallinnas, Pärnu maantee 10**



## Putukamürk **PUTTOX**

Aktsiaseltsi Esimene  
Eesti Põlevkivitööstus,  
end. Riigi Põlevkivi-  
tööstus

## saadus

hävitab kärbsed, sääsed, parmud, lutikad, täid, kirbud, prussakad,  
koid jne.

Müügihinnad: ca ¼ kg netto originaal-plekknõu kr. 0.80  
" ½ " " " " " " 1.20  
" 1 " " " " " " " 2.—  
Puttox-pihustaja " " " " 1.75

Müügil apteekides ja rohucauplustes.

**Kõikjal,**

kus ka viibite, olgu Teie  
lahutamatuks kaaslaseks

**„PÄEVALEHT“**

---

---

**„Laste Rõõm“**

on ainulaadne laste ajakiri

---

---

Mitmekesisist

**kirjandust**

pakuvad

**„Päevalehe“**

raamatukauplused

**Tallinn, S. Karja 23 Pikk 2**

---