

EESTI KOOL

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 2

Veebruar 1935

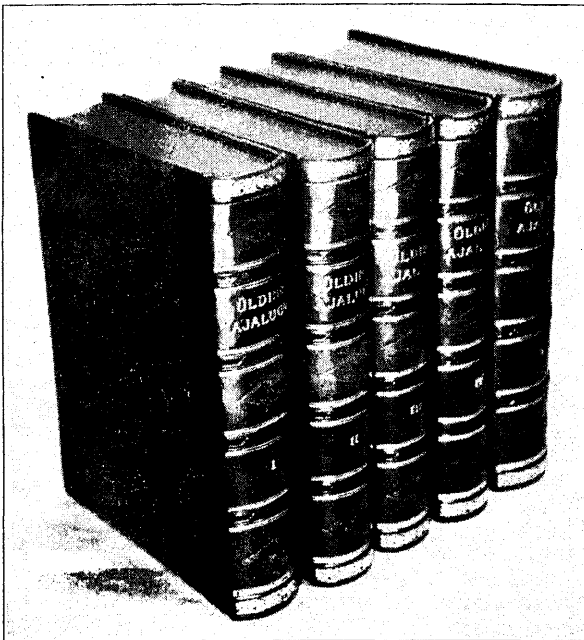
I aasta

SISU:

- J. Köpp:** Iseseisvuse pühaks.
M. Meusi: Pedagoogiline arhiiv koolielu pideva arengu teenistuses.
A. Kurvits: Õppe- ja kasvatustöö lähendamisest õpilasele.
J. Käis: Koduloo olemus ja koht algõpetuses.
J. Port: Kooliaedade asutamisel.
A. Lepp: Keskkool 1933/34. õppeaastal.
A. Meikop: Koolikohustus ja rahvaharidus Rootsis (pildiga).
J. Roos: „Looduse“ Kuldraamatu IV sari.
J. Estam: Max Walter — in memoriam. Mitmesugust.

TALLINN

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi väljaanne



„ÜLDINE AJALUGU“ KÖITES + HIND 67.50.

KOGUTEOS

„ÜLDINE AJALUGU“

koosneb 5-st suurest köitest: 32 üksikannet, kokku 3600 lehekülge ja üle 1300 pildi, millest väga suur osa on värvilisi ja kriidipaberil, ning peale selle suur hulk ajaloolisi kaarte.

Meie lugupeetud ja tunnustatud koolimehe ning praeguse haridusministri N. Kann'i toimetusel ilmunud populaar-teaduslik suurteos „Üldine Ajalugu“ on nüüd lõplikult ilmunud ja meie haritlaskonnas leidnud väga sooja poolehoidu. Seda ka täie õigusega, sest „Üldine Ajalugu“, kui eesti suurim raamat, ei jäta soliiduselt midagi soovida ning evib vällimuse, mis võistleb täiel määral parimate sellelaadiliste vällismaa teostega.

„Üldise Ajaloo“ hind köidetult on **Kr. 60.—** alates. **Raamatut võib omandada kuni aastase järeilmaksuga**, kusjuures sissemaks oleks vähemalt Kr. 14.—. Sissemaksu laekumisel ning lepingu allakirjutamisel saadame koguteose ostjale kätte.

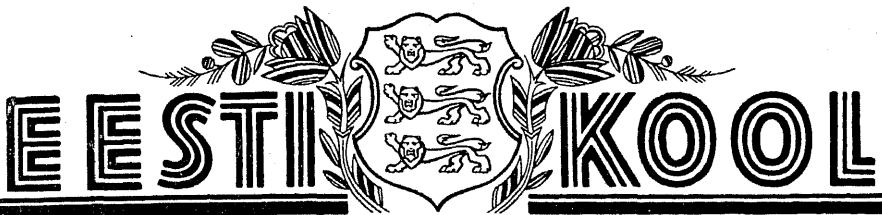
Tellimisi võtab vastu ja üksikasjalisemaid teateid annab

„ÜLDISE AJALOO“ TALITUS

TALLINN, TÖNISMÄGI 7, K. 2.

Ar 935P
Eesti





EESTIKOOL

HARIDUS - JA SOTSIAALMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 2 Tallinn, 20. veebruaril 1935 I aasta

Iseseisvuse pühaks.

Veebruarikuu 24. päev 1918 on vahesambaks mineviku ja oleviku vahel. Oli enne seda Eesti iseteadliku rahvusliku mõtte ärkamisest saadik 26. märts olnud paljudele päevaks, mil mitte ainult ei mälestatud pärisorjuse kadumise sündmust, vaid püüti aasta-aastalt tungida sügavamalegi — rahva iseolemise õiguse juurteni, siis 24. veebruar tähendas põhimõttelikkust astumist koguni uuele pinnale. Ja kui aasta hiljem Eesti võitlusvägede ülemjuhataja võis teatada Vabariigi Valitsusele, et Eesti Vabariik oma piirides on vaba vaenlastest, siis oli tegelikult saanud lõplikult tõsiasjaks Eesti riik — võibolla üldse esimest korda Eesti rahva ajaloos seesuguses ulatuses, terve rahva ühendusena ning ühise tahte teostusena. Võibolla tuleb meie rahva elus edaspidigi veel mõningaid suuri tähtpäevi, mis heidavad oma helki kaugele ja kõrgele; kuid ei saa mõelda, et need suudaksid tumestada esimese 24. veebruari sära. Sest mitte tolle päeva väline suurepärus — sellest ei saanud antud tingimustes olla kõnetki — vaid sisemine jõud rahva hinge sügavustest üksikute rahvaliikmete kaudu väljavoolava elutungi väljendusena hetkel, mil terve rahva olemine iserahvana tundus olevat kaalul ning juba küsitavgi, see on, mis ei saa kaugemaski tulevikus olla kõitmata teadlikkude rahvaliikmete südameid ja meeli. Meie aga, kes nüüd juba 16 aastat naudime iseseisva rahva elu, kuidas võiksime unustada kõigi nende ustavust, armastust ja tööd, kelle otsesel kaastegevusel sai tõsiasjaks Eesti iseseisvuse aade. Tõsisel lugupidamises peatume Eesti mõtte tekkimise ja arenemise, kasvamise ja tugevnemise käigu juures inimõiguste tunnustamisest alates kuni Eesti riigi saabumiseni. Ja me näeme, kuidas meie tee viib ühel joonel kui siin üldse saab teha kindlamat vahet eneseavalduse viiside ja vormide vahel, Kristjan Jaak Petersonist alates rahva hinge sügavamate igatsuste, tunnete, usu ja lootuse väljenduste kaudu, teisel joonel Jannsenist ja eriti Jakobsonist lähtudes ikka kindlamat sisu ja selgemat kuju andev Eesti rahvuspoliitilisele ja ühistundlikule mõttele, kolmandal — võibolla juba O. V. Masingist peale lugematu hulga haridustegelaste õhutusel ja kandel rahvusliku kultuuri süvendamise ja väärtustamise radu

mööda, neljandal — kunsti, olgu see laul ja mäng, pilt ja kuju, ning kirjan-
duse kaudu Eesti hinge puhastamisele ja õilistamisele, ja viimaks viiendal —
last not least — väsimatus võitluses majandusliku taseme tõstmise huvides
rahva olemise aluspõhja kindlustamisele.

Kõige selle otsimise ja töö, loomise ja isegi võitlemise ja kasvatamise
tulemuseks oli viimaks, võibolla mõnelegi esimesel pilgul ootamatu, aga lõp-
likult ikkagi paratamatu ja loomulik veebruarikuu 24. päeva akt. Peatudes
mälestustes sel Eesti rahva elu saatuslikul hetkel ei saa olla mälestamata
tõsises harduses neid, kes põlvede kestel on kannud vabaduse igatsuse tuld
oma hinges ja unistades „teistele paremast Eesti päevast“ on väsimatult
kannud kokku kilde ja kive Eesti kodu ehitamiseks. Ja edasi seisatame süga-
vas lugupidamises nende ees, kes otsustaval hetkel õigel ajal heitsid ise-
seisvuse mõtte tuletungla Eesti rahva ellu. Ning viimaks — kuidas tohiksime,
kuidas suudaksime unustada neid, kes juhtisid sellest mõttest kasvanud
meeleheitlikku võitlust ja neid, kes töid ohvriks Eesti iseseisvusele oma elu,
oma tervise.

Ja tänapäev — Eesti iseseisvuse 17. aastapäeval — eks taha me tun-
nistada südame põhjast: meil on rõõm, et juba 17 aastat on tõsiasjaks ise-
seisev Eesti, meil on rõõm, et on mööda raskemad ajad — võitluse aasta,
asutamise aastad, kus tihti tuli alles otsida pinda, kuhu toetuda, tuli luua
elule kujusid, vorme, tuli ka eksida ning parandada, meil on rõõm, et oleme
võinud ja suutnud ära teha selle asutamise töö, mille tulemuseks on, et Eesti
rahva põline kodu on nüüd tõesti ja täiesti oma kodu, mis seisab kindlal
alusel ja kus võib julgesti elada oma elu, luua ja ehitada nõnda nagu oskab
ja käsib vaba rahva alati vabadust taotleval ja valguse poole tungiv hing.

Ja kui seisame puudustegi ees, siis teame, et rahva eluhoone ei ole
iialgi valmis, rahva elust ei saa, ei või ega tohi iialgi kaduda tung selle poole,
mis on parem, täielikum, ega lõppeda töö, mis viib edasi — kõrgemale, lige-
male unistuste ja igatsuste maale.

* * *

Mida vajame, et täita oma osa ja kanda oma vastutust Eesti rahva
ajaloo hetkel, mis on meie päralt ja millesse me kuulume orgaaniliselt?
Olgu siin tähendatud ainult ühele peamõttele, mille omaksvõtmisest olene-
vad paljudki vajalikud ja olulised üksikasjad.

Kui jälgime inimkonna ajaloo käiku, siis leiame, et otsese äraelamise
nõude kõrval inimese hinges ikka on olnud tunded ja tungid, mis näitavad
ja püüavad kõrgemale materiaalsest olemisest ning üksikust isikust. Kõige
kibedamadki pettumused ning raskemadki eluvõitlused ei ole suutnud hävi-
tada inimvaimu igatsust tõe, õiguse, hääduse järele ja veendumust nende
saavutamise võimaluses. Edasi ei ole kunagi kustunud tarve seada vaimne
maailm vastu ainelisele, kindel aimdus, et vaimne elu on parem, väärtusli-
ikum, täielikum ainult ainelistele huvidele pühendatud elust. Samuti on
püsinud alati püüded täita ainelist maailma vaimse jõuga ning tõsta nõnda
nii üksikut isikut kui tervet inimkonda üha kõrgemale täiuslikkuse astmele.
Siit on järgnenud ja lähtub ikka jälle uuesti põhivaade, et on väärtusi, mis
seisavad kõrgemal üksikust isikust ja et elu ei ole mitte ainult ümbruselt
võtmine, vaid on ka andmine ja nimelt kõige parema andmine ning viimaks
teadlik vastutuse endale võtmine ja kandmine suurema terviku — rahva,
inimkonna — arengu eest. Kõigi nende väärtuste tunnetamine, omaks võt-

mine ja sellest lähtuv teguviis oleneb otsustaval määral elu ja maailmavaate laadist ja kujust. Sest inimene mõtleb, tunneb ja tegutseb ikkagi vastavalt sellele *vaimlis-hingelisele* seisundile, mis temas enam või vähem kindlaks on kujunenud; seesama määrab ka otsustavalt meie olemise teadlikkuse ja tegevuse sihikindluse.

Oma rahva olukorda ja tuleviku arengu käiku seletades peame tunnustama oluliselt vajalikuks, et meie teadvuses vaimsed väärtused alati seisaksid suurimas lugupidamises ja et meil oleks ikka küllalt vaimustust ideaalide vastu, mis ulatuvad kaugemale käesolevast hetkest ja tõusevad kõrgemale üksiku isiku olemisest. Teiste sõnadega, tuleb tõsiselt olla teadlik sellest, et rahva saatust määravate tegurite keskel esirinnas seisab idealistlik maailmavaade ja elukäsitlus. Muidugi ei saa seejuures unustada, et idealism ei või kujuneda ei eluvõõraks märatsemiseks, mil on lühikene iga, ega jõuetuks, sonivaks unistuseks, mis jääb viljatuks, seistes tegeliku elu nõuete ees. Üks mõtleja ütleb, et olemise kõrgeim aste saavutatakse siis, kui elatakse ideaalide maailmas ja töötatakse tõsiasjade maailmas, ehk teiste sõnadega üteldes: kui jalad seisavad kindlasti maa pinnal, aga pea ulatub taevasse. Niisugune eluvaade viib kindlasti julgele, rõõmsale optimismile. See optimism hoidub aga küll nägemast kõike ainult ilusais raamidest ning võltsimast tõelikkude seisukorda: võttes tõsiasjana puuduste olemasolu ning nähes raskusi nende kõrvaldamiseks leiab optimist, et inimesi ja olusid ei tule pidada halvemaks, kui nad tõepoolest on, ning, mis peasi, et seisukorda on võimalik parandada ja võit on rõõmsa võitleja päralt. Arusaadavalt ei luba seesugune eluvaade suubuda pessimismi, mis leiab kõiges ainult halba ja jõuab viimaks elu mõtte eitamisele või parimal korral üksikõiksele suhtumisele elunähetele. Muidugi ei ole seesuguse idealistliku elukäsitluse juures mõeldav kõlbluse eitamine ning kavatsuste teostamine vahenditega, mis seisavad olulises vastolus otstarbe enesega.

* * *

Mõjuvamaid elu- ja maailmavaate kujundajaid teadmiste kõrval on religioon. Meie oludes tuleb religiooni mitmesugustest kujudest arvesse peamiselt ristiusk, kuna teiste usunditega meil on vähe kokkupuutumist. Vaadeldes ristiuskude maailma- ja eluvaate kujundajana konstateerime kõigepealt, et ristiusk oma puhtamal kujul on idealistlik maailmavaade, mis taotleb üksikisiku ja kogu inimkonna eetilist täielikkust ning teeb inimeste suhete tegelikuks määrajaks sotsiaalse tunde venna-armastuse näol. Võib küsida, kas ei eita ristiusk universaalse religioonina rahvust ja ei taotle rahvustunde hävimist? Sellele võib vastata: ristiusk on oma olult täiesti ülemaailmne, rahvusvaheline usk, mis tahab ühendada ühiseks suureks perekonnaks kõiki inimesi rahvuslikele ja teistele, juhusest tingitud erinevustele vaatamata. Ometi ei kuuluta ristiusk rahvuslikku mõtet mingiks kurjaks. On ju küll usklike, aga ikkagi vähe, kellele usuline tunne on rohkem arenenud kui rahvusteadvus ja kes selle pärast tunnevad ühendust samausulistega konkreetsemalt kui sama rahva liikmetega; on ka neid, kes teoreetiliselt konstrueerivad mingi peenikese vahe usu- ja rahvustunde vahel, eriti nähes vastolu kristliku ja rahvusliku mõtteviisi vahel, otsides enam või vähem teadlikult põhjendust oma leigusele rahvustunde suhtes. Kuid kõik seesugused üksikvaated ja nähtused ei suuda ometi tühistada tõsiasja, et ristiusk oma tõsisel kujul ei näe rahvustundes takistust tõusmiseks puhta

inimsuse seisukorda ja seepärast ei saa astuda võitlusse rahvustunde vastu. On siis ka arusaadav, et kristlaste enamik, loomulikult tundes ja mõteldes, leiab sünteesi usu- ja rahvustunde vahel, ilma et oleks tarvis kuidagi kitsendada rahvustunnet. Edasi on silmaspeetav, et ristiusk on tegelikult Eesti rahva suurema osa elu- ja maailmavaate määraja ning kujundaja. Kuigi üksikud loobuvad täielikult ristiusust ja rahulduvad mingi üldreligiooniga või loovad enesele mõne teaduslikult või filosoofiliselt põhjendatud maailmavaate, ei ole sugugi mitte tõenäoline, et suuremaile rahvahulkadele mõni teine religioon või maailmavaade võiks ettenähtavas tulevikus saada oma-semaks kui ristiusk. Jäädes kirikusse ja kogudusse tunnustab rahva valdav enamik põhimõtteliselt ristiusku ja kristlikku mõtteviisi ning alistub ühel või teisel viisil ristiusu mõjule. Hoolimata paljude kristlaste kõlbelisest puudulikkusest tuleb pidada kindlaks, et ristiusk on ja jääb ikkagi meie rahva noorsoo kasvatuses ja rahva mõtteviisi edaspidises kujunemises teguriks, mille tähtsuse alahindamine tähendaks tunduvat kaotust rahva vaimlis-kõlbelisele arengule ja sellega rahva elujõu halvamist lubamatul kombel. Muidugi järgnevad siit kohustus ja vastutus kristlikele kirikutele ja kogudustele ning kõigile kristliku maailmavaate pooldajatele olla ja tegutseda nõnda, et ristiusk võiks täita oma ülesannet ja osa Eesti rahva saatuse kujunemisel.

J. KÖPP,
Tartu ülikooli rektor.

Pedagoogiline arhiiv koolielu pideva arengu teenistuses.

M. Meisi.

Meie kool elab juba aastaid reformi tähe all. Seda eeskätt välisest küljest. Koolisüsteem ja koolivõrk on ümberkorraldamisel, uued õppekavad ootavad väljatöötamist. Varem või hiljem peame jõudma niikaugele, et need välised küsimused leiaksid kõigiti rahuldava lahenduse. Kuid sellega pole veel tehtud kõik, mis võimalik, et kool oma ühiskondlikke funktsioone suudaks täita senisest võimalikult paremini. Nende väliste küsimuste kõrval ei või unustada igapäevast tegelikku koolitööd, millest eeskätt oleneb, kuivõrd hästi kool oma ülesandeid täidab. Ei tarvitse arvata, et meie koolitöö oleks halb, kuid ei saa ka salata, et kõiki võimalusi kasutades see võiks muutuda veel palju produktiivsemaks. Ja viimase poole peame püüdma.

Paljudest võimalikest asjaoludest, mis aitaksid koolitöö produktiivsust tõsta, peatuksime käesolevas kirjutises õpetaja tööoskuse küsimuse ja selle tõstmise võimaluste juures. Mõeldud on eeskätt keskkooli ja gümnaasiumi õpetajaid.

Nagu igas muuski tegevuses, oleneb ka õpetaja töö produktiivsus tema isiku mitmesugustest omadustest, nagu huvist oma töö vastu, hoolsusest, andekusest, tervisest jne., mis pole nii kergesti muudetavad, kuid tööoskus, nagu muilgi aladel, on ka siin õpitav. Ja selle õppimise võimaluste eest tuleks

kõigiti hoolitseda. Praegu on aga õpetajal võrdlemisi vähe võimalusi oma tööskuse süvendamiseks. Ametlikult nõutava miinimumi peab õpetaja-ameti kandidaat omandama juba didaktilis-metoodilises seminaris ülikooli juures. Kuid need, kes sellest asutisest läbi on käinud, teavad, kuivõrd vähe sellest on kasu tegeliku koolitöö jaoks. „Ma arvan, et kõik selle ettevalmistuse saajad peavad tunnistama, et see on ebarahuldav,“ ütleb üks sealt läbikäinu (Poissmann, Kasvatus 1933, lk. 101). Päälegi tulevad didaktilis-metoodilises seminaris kõne alla ainult õppeainete käsitlemisega seoses olevad küsimused, kuna kogu kasvatuslik külg, samuti distsipliini ja muud kooliellu puutuvad küsimused jäävad hoopis puudutamata. Tõsi küll, et õpetaja kutse taotlejad peavad tegema eksami ka kasvatusõpetuses, kuid sel teel omandatakse ikkagi ainult teoreetilisi seisukohti, mitte praktilisi näpunäiteid. Üldse õpetus didaktilis-metoodilises seminaris on liiga teoreetiline. Paari tunniga, mida igapäev tuleb anda, ei saa omandada mingit kogemust; need on vaid proovitunnid, mitte harjutustunnid. Muu praktiline osa koosneb teiste, osavõtjate ja tegelike õpetajate poolt antavate tundide hospiteerimisest ja nende arvustamisest. Harilik nähtus on, et need tunnid pealtkuulajaid ei rahulda. Minnakse alul suurte lootustega, kuid tullakse pettunult tagasi, ilma et need tunnid tegelikult tarvitseksid olla halvad. Noored oma vaimustuses tavaliselt hindavad end üle ega leia pealtkuulatavais tundides midagi küllalt väärilist, mida võiks seada endile eeskujuks. Ei tunta sel ajal veel tegeliku koolitöö raskusi ega pole tegelikust tööst välja kasvanud küsimusi, millele otsitaks vastust. Üldse näib, nagu didaktilis-metoodiline seminar oleks enneaegne. Sel ajal ei osata sellest veel lugu pidada. Kas on võimalik ja kuidas siin parandust tuua, on omaette küsimused, mida praegu puudutada ei taha. Mainisime didaktilis-metoodilist seminari vaid näitamiseks, et õpetaja ülikoolist ei tule välja kuigi suurte koolitöö oskustega, ja seda tuleb alles hiljem tegelikus töös õppida. Kuid õpetaja ametil on see puudus, et ta peab oma tööd algusest peale tegema üksi. Käsitööline või kaupmehe sell töötav alul meistri või peremehe juhatusel ja tõuseb aegamööda oskuste suurenedes kõrgemale kohale. Õpetaja aga peab algusest peale küps olema oma ametile. Kuna ta aga seda didaktilis-metoodilisest seminarist tulles ometigi ei ole, siis seda enam tuleb hoolitseda selle eest, et õpetajal oleks käepärast vahendeid, mille kaudu tal oleks võimalik võrdlemisi kiiresti ennast täiendada.

Millised oleksid need allikad, mis õpetajal selleks avanevad? Võiksime mainida kolme: 1) kirjandus, 2) kolleegid ja 3) omaenda kogemused.

Mis puutub esimesse, siis ei maksa selle väärtust üle- ega alahinnata. Kirjandus võimaldab eeskätt süvenemist oma ainesse ja annab üldisi metoodilisi juhtimõtteid. Kui aga tahame teada, kuidas teatavat konkreetset küsimust kõige otstarbekohasemalt käsitleda, siis jätab kirjandus selle ikka võlgu. Ometi on aga just need konkreetsed küsimused tegelikus töös kõige tähtsamad.

Võrdlemisi piiratud on ka kolleegidelt õppimise võimalused, eriti siis kui sama ainet õpetab koolis ainult üks õpetaja. Kasvatuslikkude küsimuste üle veel on võimalik teiste sama kooli õpetajatega mõtteid vahetada, kuid omasse ainesse puutuvate küsimustega jääb õpetaja kõigist teistest võrdlemisi isoleerituks. Kolleegide tundide hospiteerimiseks pole tavaliselt võimalusi. Teoreetiliselt oleks see mõeldav suuremais linnades, kus töötavad mitu kooli. Kuid tegelikult pole seda võimalust sealgi, kuna endal samal ajal tuleb anda tunde. Siin ja seal teistega kokku puutudes võime ju ka mõndagi kuulda ja õppida, kuid sellised kokkupuutumised on jällegi võimalikud ainult üksikutega.

Kuigi üksikasjalikult ei saa küsimusi käsitleda ka õpetajate päevadel või kongressidel. Sealgi jätkub aega kõnelda vaid üldiselt ja põhimõtteliselt. Kokkuvõttes peame ütleva, et õpetaja jääb kolleegidest võrdlemisi isoleerituks ega pole tal suuremat aimu sellest, mis need teevad naaberkoolides.

Oma töösuse täiendamise peamiseks allikaks kujuneb tahtmatult õpetaja enda kogemus. Iga noor õpetaja teab, kui palju tal töö teisel aastal on lihtsam kui esimesel. Kuid oma enda kogemuste kaudu saadakse kahjuks targaks ikka alles siis, kui juba hilja, kui vahepeal on tehtud võib olla kümneid eksisamme. Need eksisammud ei tule aga ainult õpetaja enda arvele, vaid eeskätt kannatavad selle all need, kelle huvides õpetaja töötab. Kuid needki elavad oma elu ainult ühekordselt ega saa kord tehtud viga enam tagantjäregi parandada.

On siiski loomulik, et iga õpetaja peab ka oma kogemusest õppima ja ise oma meetodi välja töötama. Kuid kurb on see, et need nii kallid osted kogemused viiakse hiljem ühes hallide juustega hauda. Ja uus õpetaja, järgnev generatsioon, peab algama sealt, kust algasid eelkäijadki. Loomulik oleks, et alatakse sealt, kus eelkäijad lõpetasid, nii et nooremil ei tuleks seda katsetamist uuesti korrata, mille kaudu vanemad omad kogemused omandasid. Teiste kogemused peaksid mingisugust lühemat teed mööda olema kättesaadavad, kui seda on juhuslikult samale mõttele tulemine ja sellega uuesti katsetamine. Ainult sel teel loome pideva arengu ja jõuame tõepoolest edasi, kui meil on ülevaade sellest, mis on teinud teised enne meid ja teevad praegu. Kuid nagu juba üteldud, teame sellest üsna vähe.

Tõsi küll, et päris „absoluutselt nullist“ ei tule ka õpetajal peale hakata, sest tüht ja teist teame ka ikka vanema generatsiooni ja kaasaegsete tööst, kuid suurem osa vanema generatsiooni kogemusest nooremale, kui ka kaasaegsete kogemusest üksteisele läheb kindlasti kaotsi. Vastavalt sellele vähesele, mis üksteisele edasi antakse, teostub ka üldine koolielu areng tigusammul.

Olles eelpool vaadeldud tegelikku olukorda juhiksime nüüd tähelepanu ühele võimalusele, mis võiks aidata kontakti õpetajate vahel süvendada ja muuta kogu õpetajate pere, vanemad ja nooremad põlvned, üheks koostöötavaks tervikuks. Mõtleme sellega pealkirjas mainitud pedagoogilist arhiivi.

Pedagoogiline arhiiv peaks olema koonduspunktiks, milles igal momendil kajastub meie praegune pedagoogiline elu kui ka selle minevik, olles seega meie oma pedagoogika tsentrumiks.

Milliseid andmeid peaksime koguma pedagoogilisse arhiivi? Kõige pealt võiks sinna koondada kõik meil trükkis ilmunud materjalid pedagoogiliste küsimuste üle, raamatud, brošüürid, ajakirjad ja ajalehed. Kuid see pole kõige olulisem. Pearõhk tuleb asetada sellise materjali kogumisele, mis trükkis avalikkuse ette ei pääse. Trükkimusta näevad ikka ainult enamvähem üldised ja põhimõttelised küsimused. Kuid niisama tähtis on nende tegelik teostamine üksikasjades. Seda kõike ei saa avaldada trükkis. Küll oleks aga mõeldav käsikirjaliste kirjelduste kogumine pedagoogilisse arhiivi. Igat pisiasja, mis ometi võiks olla väärtuslik, ei hakata trükkis avaldama, kuid pedagoogilisse arhiivi kõlbaks ka iga mõnerealine viimistlemata märkus. Pedagoogilisse arhiivi peaks iga õpetaja saatma oma kogemusest igasuguseid andmeid, mida ta peab küllalt väärtuslikuks, et ka teised neid võiksid teada. Tavaliselt on igal õpetajal teatav tagavara mitmesuguseist töövõtetest, mida teab ja kasutab ainult tema üksi. Vaevalt hoiab neid keegi põhimõtteliselt ainult endale. Õige koht nende võtete kogumiseks oleks pedagoogiline arhiiv.

Ilma et tahaksime anda süstemaatilist ülevaadet, püüame loetella mõnda, mida võiks koguda pedagoogilisse arhiivi.

1. Arvamusi õppekavade ja nende teostatavuse kohta — mida võiks võtta aluseks õppekavade ümbertöötamisel; samuti andmeid selle kohta, milliste punktidega keegi ise õppekava täiendab.

2. Töökavu. Ei ole päris huvituseta, milliste töökavade järgi teised töötavad. Õppekavades on tavaliselt teemad loeteldud. Päris huvitav oleks teada, kui sügavale üks või teine õpetaja tungib, milliseid üksikasju ta nõuab ja milliseid eriti rõhutab, palju ta ühele või teisele küsimusele aega kulutab jne.

3. Arvustus — ja parandusettepanekuid tarvitavate õpperaamatute suhtes, millised oleksid tänuväärseks materjaliks õpperaamatute autoritele järgmiste trükkide puhul.

4. Andmeid mitmesuguste õppevahendite suhtes, nagu mõne uue vahendi konstruktsioon, seniste täiendusi, kuidas neid võimalikult väheste kuludega soetada jne. Küllap iga füüsika, loodusloo, psühholoogia jne. õpetaja on leiutanud midagi originaalset õppevahendite suhtes. Kuid üldsuse huvides oleks, et seda teaksid ka teised. Käesoleva kirjutise autoril näiteks on juhuslikult teada ühe, keskkooli jaoks eriti kohaldatud psühholoogia alal kasutatava aparadi olemasolu ühes Tartu keskkoolis. Ometi pole kõigile püüetele vaatamata seni õnnestunud sellega tutvuda. Arvatavasti leiduks veel mõnda muudki, mille olemasolust pole praegu midagi teada. Samuti võiks allakirjutanu teistele tutvustada mõnd oma konstruktsiooni.

5. Üksikasjalikke kirjeldusi ühe või teise küsimuse käsitusviisist, haaraku see siis kas mitu tundi, ühe tunni või ainult osa sellest, näit. kuidas käsitellakse ja millisele seisukohale on jõutud teatava ilukirjandusliku teose suhtes jne.

6. Õpetajale on tähtis, et tal oleks alati käepärast häid piltlikke näiteid ja võrdlusi. Kuid neid pole igakord nii kerge leida, ka neid tuleks koguda. Samuti oleks vaja harjutusülesandeid. Tegelikult tunneme ülesannete kogusid peamiselt matemaatika alal, väga tähtis oleks aga samasuguseid tööraamatuid evida teisteski ainetes. Milline töö oleks see matemaatikaõpetajale, kui ta peaks kõik harjutusülesanded ise koostama. Teistes ainetes aga on nende koostamine veelgi raskem. Ometi aga just harjutusülesanded sunnivad õpilast sügavamale ainesse tungima ja annavad võimaluse ka õpilasel tegev olla. Tööraamatud on ettevalmistavaks sammuks töökoolile.

7. Andmeid õpilaste koduseist töist. Emakeele õpetajail oleks võrdlemisi huvitav teada teisis kooles kasutatavaid teemasid, vahest ühes kavaga. Samuti näiteid õpilaste kirjadeist — mitte ainult parimasist, vaid ka nõrge- maist ja keskpäraseist.

8. Omaette probleem õpetajale on oma erialalise kirjanduse kasutamine. Õpetaja peab loomulikult end oma aines täiendama koos teaduse edusammudega. Kuna paljudes ainetes kirjandus on eeskätt välismaine, siis on õpetajal võrdlemisi raske orienteeruda, kuna pole käepärast ei katalooge ega kirjanduse tutvustajaid. Sagedasti ei piisa neistki. Juhuslikult üht või teist tellides ei satuta aga tihti just kõige väärtuslikumale. Vahest sellelgi alal võiksid õpetajad üksteist pedagoogilise arhiivi kaudu informeerida.

9. Andmeid õpilaste kontrollimise viiside kohta. Kas kulutatakse igas tunnis osa aega kontrollimisele või tehakse seda kuidagi teisiti ja milliste tagajärgedega? Kontrollitööde puhul nende iseloom ja teemad. Igast tarvitatud tekstist võiks üks eksemplar rännata pedagoogilisse arhiivi.

10. Väga väärtuslikud oleksid andmed õpilaste omade ettevõtete kohta väljaspool koolitunde, nagu õpilasringidest, tööühendustest, ajakirjadest ja muist võimalikest ettevõttest.

11. Teiste õpetajatega kokkupuutudes võime sageli kuulda ja õppida mitmesuguseid distsipliini võtteid — küsimus, milles noor õpetaja on absoluutselt ette valmistamata. Kuivõrd tähtis see küsimus siiski on, see ilmnes möödunud aastal Tartus õpetajaameti kandidaatidele korraldatud kursustel, kus dir. J. Tork aruannete põhjal tõstis esile just selle küsimuse. Ka sellelgi alal võime saada tegelikelt õpetajailt küllalt materjali, mis vääriks kogumist.

12. Mis puutub kasvatusse selle sõna kitsamas mõttes, siis on siin materjali kogumise ala niivõrd lai ja mitmekesine, et oleks omaette suur töö selleks mingit kava valmistada. Kuid see oleks vahest praegu enneaegne. Olgu vaid mainitud, et andmeile kasvatuslikkude võtete, nagu õpilaste tundmaõppimise, tööle virgutamise, halbade harjumustest võõrutamise, kooli ühiste ettevõtete, mitmesuguste koosviibimiste, aktuste, klassijuhataja tegevuse jne. kohta, peaks olema vääriks koht pedagoogilises arhiivis.

13. Lõppeks tuleks mainida, et väärtuslikud pole andmed ainult selle kohta, kuidas teatavaid tagajärgi on saadud, vaid niisama tähtsad on andmed tehtud eksisammudest.

14. Peale õpetajate peaks olema võimalus oma arvamus avaldada ka lastevanemail, või isegi õpilasil.

15. Eriti rikkalik materjal peaks olema käes haridus- ja koolinõunikel, mis samuti tavaliselt läheb kaduma. Vahest pääseks sealtki midagi pedagoogilises arhiivi.

16. Ametist lahkunud pedagoogid võiksid kõik oma eluaja jooksul koolitööga ühenduses tehtud märkused anda pedagoogilisse arhiivi.

Olles loetelnud üht ja teist, mida koguda, peaksime küsima edasi, kas on lootust tööpooldest sellise materjali kokkusaamiseks. See oleneb muidugi eeskätt õpetajaskonna hääst tahtest, kuid nii halvas arvamises meie oma õpetajaist olla ei tohiks, et eeldame neis selle hää tahte puudumist. Iga õpetaja püüab saada võimalikult paremaid tagajärgi oma töös ja otsib selleks vastavaid võtteid. See teadmine, et on võimalus vastastikku üksteist toetada, võiks isegi õpetajate ühistunnet ja töövaimustust kasvatada, teades, et üheskoos rühitakse edasi ja järeltulejail ei tarvitse alata uuesti otsast. Selle kaudu avaneb ka õpetajail võimalus loovalt tegev olla, kuna muidu iga-aastane kordamine võib tunduda kohapeal tampimisena. Kui mitte igäühelt, siis suuremalt osalt õpetajailt saaks kindlasti midagi. Eriti raske see kohustus ei peaks olema. Lõppeks ei ole võimatu ka kaasatöötamise sundus. Iga õpetaja peaks kevadel esitama aruande arhiivile, mis ta sel aastal oma kogemuste kaudu on avastanud ja mis tema arvates väärib tutvustamist teistele. Kui midagi niisugust avastatud pole, siis võib vastata muidugi, et midagi ei ole teatada. Kuid vaevalt sellist juhtumit esineks. Olgu aga mainitud, et pedagoogiline arhiiv ei tohiks sellega muutada mingiks kontrollasutiseks, mille kaudu oleks võimalik kuidagi tagantjäreli õpetaja tegevust revideerida.

Kui juba teatav hulk materjali kogutud, võib arhiiv lünkade täitmiseks omalt poolt esineda ühel aastal ühe, teisel aastal teise konkreetse küsimusega. Isegi eriliste kogujate väljasaatmine Eesti Rahvaluule Arhiivi eeskujul võiks olla mõeldav.

Kus võiks pedagoogiline arhiiv asuda ja kes peaks seda organiseerima? Võiks teha seda mõni õpetajate organisatsioon või ministeerium, loomulik

asukoht aga oleks Tartus, didaktilis-metoodilise seminari juures. Arhiivi üldjuhiks võiks olla didaktilis-metoodilise seminari juhataja ja kaastöölisteks kõik didaktilis-metoodilise seminari õppejõud. Sellega oleks didaktilis-metoodilisel seminaril igal ajal käepärast andmed tegelikust koolitööst, mille kaudu tal endal oleks võimalik orienteeruda tegelikus olukorras ja oleks käepärast rikkalik materjal, millega sisustada tööd didaktilis-metoodilises seminaris. Samal ajal aga võiks didaktilis-metoodilisest seminarist osavõtjaid kasutada kokkutuleva materjali korraldamiseks. Materjali nii korraldada, et oleks kerge soovitava küsimuse kohta käivat materjali leida, ei tohi teha erilisi raskusi.

Lõppeks võiakse aga küsida, mis kasu oleks siis sellest materjalist tegelikel õpetajail, arhiivigi oleks neile kättesaamatu, peale Tartu õpetajate. Nii kättesaamatu see aga siiski pole. Suvel või pühadevaheajal mõni päev Tartus olla peaks olema ikkagi igal õpetajal võimalik. Väärtuslikum materjal võiks aga perioodiliselt leida avaldamist pedagoogilises aastaraamatus või kuukirjas. Umbes sellelaadse kuukirjana ilmub Eesti Õpetajate Liidu pedagoogilise toimikonna kooliuuendusrühma poolt toimetatav „Kooliuuenduslane“, tuues vastavaid materjale algkooli tööst. Ei tohiks siis olla võimatu sama mõtte teostamine ka keskkooli suhtes. Lühikesi ülevaateid kogutud materjalist võiakse aga pakkuda ka õpetajate päevadel ja kongressidel. Võiks selleks korraldada koguni erilisi täienduskursusi, kus didaktilis-metoodilise seminari õppejõud tutvustaksid õpetajaid sellega, mis vahepeäl uut tulnud.

Suure tähtsuse omaks pedagoogilise arhiivi kasutamine ka noorte õpetajate ettevalmistamise seisukohalt. Noortel oleks võimalik lühikese ajaga orienteeruda tegelikus olukorras ja võtta eeskujuks vanemate kolleegide kogemusi. Ei ole paha, kui noor õpetaja toob arhiivist kaasa 50 hästiproovitud kirjatöö teemat ja viis töökava omas aines, kontrollteste, isegi mõne esimese tunni preparatsiooni, kuna just esimesed tunnid on äärmiselt suure tähtsusega, sest neis pannakse alus õpetaja ja õpilase vahekorrale edaspidises töös.

Võiks ju karta, et õpetaja tegevus siis muutub liigseks kopeerimiseks, ilma välja arendamata oma isiklikku meetodit ja töökava. Kuid see kartus oleks kindlasti asjatu. Järjekindel olles ei tohiks me siis üldse mingit metoodilist ettevalmistust anda. Ja lõppeks, kellel kalduvusi kopeerimiseks, kopeerib ikkagi, kui mitte teisi, siis ennast. Esimesel aastal ollakse sunnitud oma töökava koostama, kuid järgmisel aastal kopeeritakse ennast. Kellel aga kalduvusi originaalseks töötamiseks, sellel on teiste samasugused katsed vaid virgutuseks. Teiste töö on talle ainult materjaliks. Mida rohkem seda materjali, seda parem. Väljaspoolt materjali mitte saades ähvardab õpetajat hädaoht, et ta tüdineb ja kivistub, hakates seega siis kopeerima palju varem, kui ta suudaks oma isiklikku meetodit täielikult välja arendada. Nagu üldse, nii ka siin, jääb arenemine kängu, kui ei saada toitu väljastpoolt.

Sellise pedagoogilise tsentrumi loomine tooks kindlasti suuremat elavust meie koolitöösse, ühtlasi aga vabastaks see meid lootmast eeskätt välismaistele eeskujudele. Eesti pedagoogika väljaarendamiseks vajame pedagoogilist arhiivi.

Olgu lõppeks mainitud, et käesolevaga mõeldav arhiiv ei taha olla mingisugune „kooliuuenduse“ arhiiv, vaid sinna tuleks koguda kõike, mis väärtuslik, olgu see uus või vana.

Õppe- ja kasvatustöö lähendamisest õpilasele.

A. Kurvits.

1.

Õppe- ja kasvatustöö lähendamine õpilasele on praktilise pedagoogika põhiprobleeme. Selle probleemi lahendamisele on päämiselt suunatud otsingud ja uurimused ka kõigil teoreetilise pedagoogika aladel, sest selle probleemi õige püstitamise ja mõistmise kaudu avame ukse produktiivseks tööks pedagoogilisel tööpõllul. Iga samm, iga algatus kasvatuses ja õpetuses, mis ei käi selle ukse kaudu, s.o. mis ei mõista ega arvesta lähedust õpilasele, on pime ja juhuslik. Me võime kasvatada ja õpetada teisi ainult siis, kui me neid tunneme, neid mõistame ja oskame neile ligineda, s.o. kui leiame ja avame ukse sellesse maailma, kus elavad ja arenevad meie kasvandikud. Vastasel korral tähendab õpetus ja kasvatustöö püüdmist juhtida kasvandikke üle kõrge müüri. Sel juhul ei saa loomulikult õpilastega tekkida mingit tõsist ja püsivat kontakti, millela ükski pedagoogiline töö pole võimalik vaatamata meie ideaalidele, hääle tahtele ja muile soodsaile tingimustele. Iga koolireform nurjub, iga uus õpetamisviis kujuneb ikka ja alati metoodiliseks formalismiks *) uuel kujul, kui ta ei taba ligiduse põhimõtet õpilasele ega suuda kinni hoida õpilasele liginemise suunda. Nii degenerereerus koolipraktikas G. Kerschensteineri „töö-kool“ mehaaniliseks käsitööõpetamiseks, L. Tolstoi vaba kool kasvatuse ja õpetuse eitamiseks, meie töökooli põhimõtte teostamine sai õpilase ülekoormamiseks kirjanditega, jooniste, diagrammide, tabelite koostamisega jne. Samuti vähe tabab lähedust õpilasele meie tegelikus koolipraktikas ka individuaalne tööviis, mis on kujunenud kirjalikkude vastuste andmiseks valmis kirjalikkudele küsimustele. Tagajärjeks on õpilase ja ka õpetaja töökoorma tunduv suurenemine kirjandite alal, mille pedagoogiline produktiivsus sageli jääb väga küsitavaks.

Need arvustavad märkused ei ole kirjutatud kooliuuenduslike püüete alahindamiseks, vaid tahtega elustada meie pedagoogilist teadvust. Kooliuuenduslikud katsed vajavad alatist vaatlust ja kriitikat, et sõeluda välja pedagoogilisi tõeteri ja hoida ära umbrohu seemne sattumist nende hulka. Inimkonna elu parandamine ja uuendamine käib üksiku inimese täienemise ja uuenumise kaudu. Inimese parandamine ja uuenumine teostub kasvatuse ja õpetuse sihtide ning meetodite parandamise ja uuendamise kaudu. Seepärast kuuluvad otsijad ja reformaatorid kasvatuses inimkonna suurimate juhtijate ja heategijate hulka. Ükski kriitika ei kohuta tõsist pedagoogi tema otsinguis kergendada lapse õppimise vaeva, kõrvaldada eksisamme ja raskusi tema arenemisteelt, et anda lapsele tagasi päikesepaistet ühes värskes õhu, looduse ilu, liikumise ja mängu vabadusega, mis kooliaeg temalt võtab.

Teiselt poolt peab kooliuuendus lihtsustama ja ratsionaliseerima õppetööd ka selles mõttes, et vähendada õpetaja töökoormat ja liigset vaeva. Kuid uute sihtide ajamine ja teede rajamine nõuab peale idealismi ja oskuste ka materjaalseid kulusid. Kahtlemata oleksid ka meie kooliuuenduslikud püüded palju viljakamad, kui koolide majanduslik seisukord seda paremini soodustaks. Dalton-plaani järele töötavas eeskujulikus koolis New-Yorgis maksab õpilase koolitamine aastas 1000 dollarit (E. Mutt'i suulised andmed), meie

*) A. Kurvits: „Õpetaja kooliuuenduse kandjana“, lk. 13.

algkoolis aga keskmiselt 51,6 krooni. Ei ole väike nende maa-alkkoolide arv, kus kooli poolt esitatud eelarves õppeabinõude ja raamatute muretsemiseks ette nähtud minimaalsed summad kärbitakse ja viiakse alla kuni 20—30 kroonini aastas. Arusaadavalt on koolil kui vaesel onul väga raske ligineda oma kasvandikkudele.

Kui vaene, aga oma lapsi armastaja ning arukas lapsevanem ei suuda osta oma lastele moodseid mänguasju, siis võimaldab ta neil mängida lauajupikestega, puunotikeste ja kivikestega, mis eduga asendavad kauplusest ostetud mänguasju. Nii võime ka meie olemasolevais kitsais oludes koolitöö seemise reformimise kallal mõndagi korda saata: tõsta õppetöö produktiivsust ja vähendada õpilase ning õpetaja ebaökonomoomset vaeva, kui lähendame teadlikumalt ja plaanikindlamalt õppe- ja kasvatustööd õpilasele, tarvitades kas või ainult õpperaamatut, tahvlit, kriiti ja õpetaja elavat sõna.

Kuidas hoida ära vaheseina tekkimist õpetaja ja õpilase vahel? Kuidas luua püsiv kontakt õpilase ja õpetaja vahel, milleta produktiivne pedagoogiline töö pole mõeldav? Kuidas avada uks õpilase südame ja mõistuse juurde? Kuidas jõuda kasvatusel vigade tõelisele mõistmisele ja nende vältimisele? Kuidas kõrvaldada õpilase arenemisel ja tema iseloomu kujundamisel raskusi, millede ette õpetaja satub peaaegu igal sammul?

Teed ja abinõud selleks on meieaegse pedagoogika poolt lõplikult selgitamata. Nende selgitamiseks ja põhjendamiseks vajame pedagoogilise teooria ja praktika koostööd. Õpetuse korraldamiseks on koostatud palju õppekavu, kirjutatud palju metoodilisi käsiraamatuid ja juhiseid, kuid puuduvad süstemaatilised kasvatuselavad, metoodikad ja juhised. Herbarti ajast alates räägime küll kasvatuselavast õpetusest, tegelikult praktiseerime edasi õpetavat õpetust ja õpetavat kasvatusel. Ka tarvituselolevad õppemeetodid on jäänud ülekaalus teoreetilisteks sünnitusteks (üldised metoodikad), mida ei osata või isegi ei püüta kohendada individuaalselt õpilase võimetele ja vajadusele. Lähtumine lapsest on jäänud teoreetiliseks põhilauseks — lähtumiseks teoreetilisest lapsest. Õpetamise meetodi all mõistetakse ikka välist töökorraldust, välised võtteid, s.o. õpetaja töötamisviisi, mitte aga õpilase töötamisviisi, mille mõistmine ja arendamine peab tõelikult seisma õppetöö tulipunktis. Isegi eeskujulikel proovitudidel kaldume jälgima õppetööd päämiselt välisest küljest, s.o. kui osavasti ja libedasti õpetaja oskab käsitada demonstreeritavat tööviisi ja kui kiiresti õpilased omandavad pakutavaid teadmisi. Sootu teisele kohale või koguni kõrvale jääb õpilase töötamisviisi arendamine, s.o. kuivõrd arendatakse õpilase töötamisoskust, milliseid võtteid püütakse temale näidata ja kätte harjutada selleks, et ta oskaks ja jõuaks ületada individuaalselt tema ette kerkevaid raskusi. Lähtudes lapse tegevustungi mõistmisest peame rakedama kogu õppe- ja kasvatustöö eeskätt õpilase üldisele arendamisele, mitte aga valmis teadmiste ja oskuste andmisele. Teadmiste ja oskuste andmisele algkoolieas on õigem vaadata kui abinõule, mis peab soodustama õpilase vaimset ja kõlblist arengut. Sellest seisukohast lähtudes ei ole küllalt, kui õpilasel on õpetusest midagi meelde jäänud, vaid tähtsam on see, kuidas või mil viisil ta neid teadmisi omandas, milliseid raskusi pidi ta õppimisel võitma, kui palju õpilane arenes töötamisoskuses ja kuivõrd äratati ja arendati tema töedispositsioone, s.o. kalduvust, tahtmist ja oskust töötamiseks. Ainult jälgides õpilase töötamisviisi ja tema suhtumist oma töösse mõistame vajadust ja pedagoogilist kohustust lähendada igal sammul õppetööd õpilasele. Tegelik õppetöö koolides patustab selle nõude täitmise vastu. Isegi eeskujulikel näitetun-

didel püüti valida kergemaid teemasid, mis ei sisaldanud raskusi õpetajale ja õpilasile. Sel põhjusil kaotasid näitetunnid, mida varem korraldati laialt, oma mõtte ja õpetajate poolehoiu. Nende ridade kirjutaja tegevuspiirkonnas töötavast kaheksast õpetajate ühingust on näitetundide korraldamise juurde oma pedagoogilisil töökoosolekuil jäänud püsima ainult üks õpetajate ühing. Usun, et tuleme edaspidi uuesti tagasi näitetundide korraldamise vajaduse tundmise juurde. See sünnib vaid siis, kui õpetajad-tunniandjad vabanevad liigest arvustamishirmust, kui nad süvenduvad teadmises, et meieaegne koolitöö seisab veel väga kaugel soovitavaist ideaalidest, et lignemine pedagoogilistele ideaalidele võib toimuda hästi koordineeritud ühiste otsingute ja katsete kaudu tegelikus töös, et tõde sünnib arvamuste kokkupõrgetest, et me ise areneme oma arusaamises ja oskustes kiiremini ja põhjalikumalt teiste elu ja tööd jälgides, teiste arvamusi kuuldes, ennast teistega võrreldes ja mõõtes. Kultuurilises töös teistest eraldumine ja isoleerumine tähendab kultuuri arengu pidurdamist ja tardumist.

Oma kogemustest võin tähendada, et selliste õpetajate arv on vähenemas, kes loevad ennast pedagoogilises tegevuses ilmeksimatuiks ega taha lubada midagi ütelda oma töö kohta koolitöö instrueerimisel. Läbi tungimas on üldine arusaamine, et koolitöö revideerimise ja instrueerimise peamiseks ülesandeks on puuduste ja raskuste leidmine õppe- ja kasvatustöös, nende põhjuste selgitamine ja abinõude kättejihatamine puuduste kõrvaldamiseks. Analoogiliselt sellele peab olema suunatud ka õpetaja pedagoogiline tegevus õpilase töö suhtes, s.o. õpetaja peab olema abiks õpilasele raskuste nägemises ja teede leidmises raskuste ületamises. Selline suhtumine õpilase töösse ei ole mitte ainult lähedane õpilasele, vaid ka ligidane elule, sest inimese sotsiaalne kõlvulisus on sõltuv oskusest ja võimisest ületada raskusi elus ja töös.

2.

Mida peaks sisaldama kasvatus kava, mis oleks abiks õppe- ja kasvatustöö lähendamisel õpilasele? See peaks kõigepealt sisaldama kindlaks kujunenud kasvatus-põhimõtteid, sihte, ülesandeid ja juhiseid õpilase mõistmiseks, tema käitumise juhtimiseks, töödistsipliini arendamiseks ja iseloomu kasvatamiseks. Nende nõudmiste mõistmises ja rakendamises kasvatus töös peab kasvataja tundma ennast samuti koduselt nagu seda on eeskujulik taimekasvataja omal erialal.

Meie ülesande selgitamiseks esitan siin mõningad pedagoogilised põhimõtted ja juhised, mis peaksid kuuluma kasvatus kavva.

1. Laps tunneb loomusunnilist vajadust ennast arendada. Enesearendamise tungis on laps egoistlik: ta hülgab asju ja tegevust, mis antud arenemisastmel ei seisa tema huvide piirkonnas ja arenemise teenistuses, s. o. milleni ta ei ole kas veel kasvanud või vastupidi — millest ta on juba üle kasvanud. (Lapsepärasuse nõue.)

2. Lapse enesearendamise sihiks on vabanemine abituse, jõuetuse ja alaväärsuse tundest, mida temas elustatakse ebapedagoogilise suhtumisega temasse, s. o. tema vajadusi mitte arvestades ja teda alavääristades. (Tung individuaalsele täisväärsusele.)

3. Laps püüab jõuda iseseisvusele isetegevuse kaudu. Ta vajab ja otsib selleks eeskuju ja tuge vanemaelistelt, kes teda mõistavad ja oskavad aidata. (Tung iseseisvusele.)

4. Lapse arenemine on loomulik seesmine protsess, mis toimub seestpoolt väljapoole samuti, nagu toimub arenemine igal pool elavas looduses. (Loodusepärasmus.)

5. Kasvatus on enesekasvatus. Kasvatuse ülesanne on õige juhtimisega kaasaaitamine lapse enesekasvatamisele, korraldades selleks vastavalt soodsat miljööd ja hoides ära eksisamme. (Abi inimese vaimsele sünnile. Sokratese mäeutik.)

6. Õpetus peab seisma kasvatuse teenistuses ja kasvatus — arenemise teenistuses. Kasvatuse mõiste on piiratud inimlikkude sihtidega ja eeskujudega, arenemise mõiste on transtsedentaalne, s. o. ulatub väljapoole meie kogemuslikku arusaamist, kaugesse tulevikku. (Humaansus. Personalism.)

7. Laps tahab saada teadlikuks oma tegevuse ja käitumise otstarbekohasusest ja väärtusest. Ta püüab vaistlikult luua enesele eluplaani ja kujundada vastavat elustiili, arendades neid iseloomuomadusi ja kätte harjutades töövõtteid, mis on elus ja tulevases töös kasulikud temale kui vastava ühiskonna liikmele. Õpilane tahab mõista kõik õieti ja teha kõik hästi. (Sotsiaalsus. Sotsiaalne täisväärsus.)

8. Kasvataja esimene ülesanne on näha ja mõista raskusi ja takistusi õpilase arenemises, käitumises ja töös. Sellele järgneb kohe teine ülesanne: kaasa aidata õpilasele teede ja abinõude leidmisel raskuste ületamiseks. Selleks peab õpetaja oskama järjestada õpilase ette kerkivaid raskusi meetodiliselt nõnda, et ületades raskusi laps tunneb jõu ja eneseusalduse kasvamist ja vabanemist jõuetuse tundest. (Õpilase julgustamine ja töödistsipliini arendamine.)

9. Õpetades peab õpetaja olema teadlik iga õppeaine ja tema alaosade kasvatavast väärtusest ja oskama viia pakutavaid teadmisi kontakti õpilase elamusel ja tema enesearendamise huvidega, teades, et mis pole õpitud elamuslikult, see ei arenda ega rikasta õpilase vaimu, ja on seepärast määratud peatselt ununemisele. (Reaalsus. Ratsionaalsus.)

10. Õpetaja peab suhtuma õpilasse pedagoogilise armastuse ja lugupidamisega ja juhtima teda arusaava isa tõsiduse ja kindlusega, et äratada õpilases enese vastu autoriteeditunnet. Säärane suhtumine on eeltingimuseks lapses autoriteeditunde äratamiseks ja kasvatamiseks vanemate inimeste ja riigitegelaste vastu. Autoriteeditundest võrsub tõsine sotsiaalsus ja patriotism. (Autoriteedi põhimõte.)

Et ajakirja veergudel pole võimalik haarata käsitletavat probleemi laiemas ulatuses, siis piirdun siin kohal mainitud kümne pedagoogilise põhimõtte ja juhendi esitamisega selleks, et nende abil analüüsida mõningaid nähteid koolitöö praktikast ja hinnata neid õppe- ja kasvatustöö lähendamise nõude seisukohalt õpilasele.

Näide 1. Koolinõunik tunneb kooli visiteerides huvi nende õpilaste vastu, kes klassis passiivsed. Halba otsust koolitöö kohta kartes ruttab õpetaja seletama visiteerijale klassi kuuldes, et see ja too õpilane on nõrgaandeline ja kandideerib istumajäaja kohale. Selline suhtumine ja otsus õpilase kohta õpilaste kuuldes mõjub masendavalt ja julgust riisuvalt. (Vastolu p.p. 2 ja 8.) Sääraste õpilastega ligemalt tutvudes ilmneb mõnikord, et tegemist ei ole alati nõrgaandelisusega, vaid kas aeglase arenemisega, või aeglase mõtlemisega, mahajäämisega, eneseusalduse ja julguse puudusega, või mõningate lapse individuaalsete raskustega, millest üleitamine nõuab erilist tähelepanu ja meetodit. Nii näiteks oli võimalik mõndagi matemaatikas nõrgaks tunnustatud

õpilast virgutada ja julgustada tööle temale kohandatud arvkujuude tarvita-
misele võtmise kaudu.

Näide 2. Õpilase käekiri on halvenemas. Õpetaja näeb selles õpi-
lase lohakust ja hooletust. Ta annab õpilasele karistuseks lisatöid mahakirju-
tamiseks peale õppetunde. Lapse kiri tuleb veel halvem välja. Õpetaja ei
juurdle ligemalt selle nähte põhjuste üle, mis võivad olla väga mitmesugused,
kuid vaevalt on mängus lapse paha tahe kirjutada halvasti. Põhjuseks võib
olla siin näiteks sünnipärane vasemakäelisus, milliseid leidub õpilaste hulgas
umbes 40% või väär sulehoid või teised väärvõtted kirjutamisel, kiire väsi-
mine, impulsiivsus ja ruttamine, nõrk tähekujuude tajumine jne. Parandada
käekirja võib siin tööhulga vähendamisega ja õpilase õige töömeetodi kujun-
damisega (P.p. 2, 7 ja 8.).

Näide 3. Samade põhimõtete vastu eksib õpetaja, kui ta jätab õpilase
peale tunde järele istuma ja õppima seda, mida ta tunnis ei osanud, ilma et
õpetaja seejuures teeks enesele kohuseks lapsega kaasa töötada, et vaadelda
ja õppida tundma õpilase tõelikke raskusi õppetöös. Koolide revideerimisel
on ilmnunud, et omapead järele istuma jäänud kirjutavad ümber etteütlust
ja teisi kirjandeid vanade vigadega, lisades juurde uusi vigu. Selline suhtu-
mine õpilasse ja õpetamisse pole mitte õpilasele lähedane ega või seepärast
anda positiivseid tulemusi. Pideva kontakti loomiseks ja õppetöö lähenda-
miseks õpilasele on vaja, et õpetaja tutvuks ligemalt õpilase individuaalse
töötamisviisiga, tunneks tema raskusi ja teaks millal, kus ja kuidas anda õpi-
lasele abi ja tuge. Selleks ei piisa üksnes kaasatöötamisest järele istuma jää-
nud õpilastega, vaid tuleks leida võimalusi jälgida ka üksikute keskmiste
õpilaste töötamisviisi internaadis ja kodus. Siis on võimalik avada teed õpi-
lase juurde, siis võime kohandada õppetööd õpilase arenemishuviudele ja või-
metele, siis võime tõsta ka õpilase töö rõõmu. Säärasel juhul on töötada-os-
kajad õpilased õnnelikud ja rõõmsad, kui väljastpoolt on keegi tulnud vaa-
tama ja hindama nende tööd. Rõõm ja töömeeleolu klassis on esimesi tun-
nuseid õppe- ja kasvatustöö lähedusest õpilastele, mis ei jää loomulikult ar-
vestamata õppetöö hindamisel.

(Järgneb).

Koduloo olemus ja koht algõpetuses.

Joh. Käis.

Kodulugu kodumaakasvatuse alusena. Tänapäeva kultuurelu
avaldus ilmneb üsna selgesti, et kõikjal on majanduslikus, sotsiaalses ja
riiklikus elus tõusnud kodumaa tähtsus. Seetõttu nõutakse ka hariduse kor-
ralduses rohkem kodumaa tundmaõppimist ja kodumaakasvatust, mis kujun-
daks noortes sügavamaid kodumaa- ja rahvustundeid. Kodumaakasvatust
on tänapäeva haridusideaaliks.

Sellele ideaalile vastavalt on nõutav algkooli õppekavas aine, mille pea-
miseks ülesandeks oleks õpetada lapsi tähele panema oma kodukoha loodust
ja rahva elu ning tegevust ja arendada seega mitte ainult õpilase meeli ja mõis-
tust, vaid soojendada ka südant ja süvendada tundeid. See õppeaine on kodu-
lugu. Kodulooõpetusega pannakse kindel alus kodumaakasvatusele, sest
kes tahab oma kodumaa armastada, see peab kõigepäält õppima teda tundma
ja hindama. „Kodulooõpetus on eriliselt hää vahend isamaaarmastuse ära-
tamiseks ja kasvatamiseks, vahend rahvusliku jõu tõstmiseks.“*) Muidugi

*) R. Strickler. Der Unterricht in der Heimatkunde. Zürich, 1896.

võib ju ka ilma kodulooõpetuseta alateadlikult lugu pidada kodumaast, aga kui kodukoha ja kodumaaga seotud kujutlused ja elamused leiavad õpetuse kaudu selgitust, kui lapse hinges süvendatakse kodumaa tähtsust, siis arenevad ja tugevnevad loomulikult teel tekkinud ergutused, nii et nad on ka võimelised pidevalt mõjustama tahet hää sihis. Seepärast peabki kodumaakasvatust algama õpetuse esimeste sammudega.

Koduloo psühholoogiline ja kasvatusteaduslik põhjendus. Kodulooõpetus on nõutav ka psühholoogilis-pedagoogilistel põhjustel, sest et koduloos on hästi teostatavad kaasaegse kasvatusteaduse põhinõuded — õpetuse lapsepärasmus, eluligidus ja keskustus. Peale selle on kodulugu, eriti vaateõpetus 1. ja 2. õppeaastal õpetusalaks, kus õpetaja paremini kui mujal võib õppida tundma oma õpilaste kujutlusvara, vaimseid võimeid ja kalduvusi. Õpilase tundmine on eduka kasvatustöö tähtsamaid eeldusi, mida viimasel ajal on hakatud tõsiselt hindama.

Lapsepärasmise põhinõue, mis õpetuse algastmel enamvähem ühtib ka eluligiduse põhimõttega, tähendab seda, et õpetuse sisuks võib olla ainult lapse huvide ringi kuuluv maailm, mil täiskasvanu seisukohast igakord polegi elulist tähtsust. On selge, et laste kujutlusring ja huvid, millega tuleb siduda kogu kooliõpetust, haarab kodu ja koduümbrust. „Terve laps rakendab oma jõudu selleks, et oma erksate meeltega avastada ja vallutada kättesaadav tükike ümbritsevat maailma ammu enne kooliastumist, ammu enne seda aega, millal kooliõpetus annab ka selgitust kõigele, mis laps on märganud, kuulnud, tabanud. Nii omandab laps juba varakult teatava kujutlusvara, mis puhkab tema hinge põhjas. Säält astuvad kujutlused teadvusse, kui õpetaja, kaasõpilase või raamatusõna neid puudutab või kui meeldiv tegevus neid ergutab.“*)

Kui õpetaja oma kasvatustöös ei tugene lapse kodusele elule, siis tekib lapsel koolis teine kujutlusring, mis jääb aga võõraks koduga seotud elamustele, olles nendest lahutatud nagu kuristikuga. Silda üle selle kuristiku ehitada on palju raskem, kui õige õppekorraldusega vältida kuristiku tekkimist.

Samuti on psühholoogiliselt nõutav, et kool peab jätkama õpilase arendamist sellelt astmelt, millele ta on kooli tulles jõudnud. Kuigi meil puuduvad uurimisandmed eesti laste vaimse arenemise kohta üksikuil vanusastmel, võib siiski kasutada lapsepsühholoogia põhilauseid, kui tahame leida õigeid aluseid õpetuse korralduseks algastmel. Nii näiteks võib meiegi oludes kehtivaks pidada saksa psühholoogide uurimuste tulemusi, mis näitavad, et laste kujutlused on puudulikud, et lapsed 10-aastase vanuseni (s. o. 1.—3. õppeaastal) tajuvad oma ümbrust tervikuna, millest nad vaadeldavaid asju ja nähtusi veel ei lahuta, ja et 11. eluaastani on lastel nõrk ajameel. „Kui kogemuspäraselt meeleliste nähtuste maailm seisab veel lahutamatu tervikuna laste silme ees, siis tuleb hoiduda õppeaine süstemaatilisest esitamisest ja välismaailma killustamisest üksikute õppeainete abstraktsete vaatepunktide järgi.“**) Seepärast on esimesel kolmel õppeaastal lapse vaimsete jõudude vallandamiseks ja arendamiseks vajalik keskustatud õppetegevus (üldõpetus). Selle aluseks aga peab olema õppeaine, mis on vaba ainesüsteemi ahelaist, et anda laste püüetele ja huvidele teatavat sihti ja ühtlust. Niisugune õppeaine ongi kodulugu.

*) W. Schoenichen. Handbuch der Heimaterziehung, 2. vihk, lk. 3.

**) Jütting-Weber. Anschauungsunterricht und Heimatkunde, Leipzig, 1922, lk. 3.

Kodulooline vaateõpetus. Koduloo esimest astet on otstarbekohasem nimetada kodulooliseks vaateõpetuseks (soome koolides *ympäristö-opetus*, saksa ja austria koolides *Anschauungsunterricht*). Tema peamiseks ülesandeks on selgitada, täiendada ja korraldada kujutlusi, mis lapsel on küll olemas, kuid osutuvad ebaselgeiks ja lünklikeks. Vaateõpetus on kogu õpetuse keskuseks, üldõpetuse tuumaks. Keskustusteemadeks on tähtsamad sündmused laste endi elust, kodus ja koolis, laste rõõmud ja mured, suvel, sügisel, talvel, kevadel; vanemate tööd ja talitused jne. Kogu see ainetik tuleb käsitlusele selles loomulikus järjestuses, nagu ta esineb aasta-aegade vahetusel: aasta-aegade põhimõttel on vaateõpetuses suur tähtsus. Teatavad teemad on otseselt seotud kindlate tähtpäevadega (laat, mardipäev, iseseisvuse päev jne.), või hooaegadega (jõulud, ülestõusmispühad); mõned esinevad ka juhuslikult, nii kuidas elu ise neid esile toob. Ja ainet kõigilt nimetatud aladelt leidub rikkalikus valikus, kui aga õpetaja tunneb laste elu ja nende huve. Ainepuudusest võiks rääkida ainult õpetaja, kes ei suuda läheneda laste maailmale ega oska vaateõpetuse ainet kasutada õpetuse keskustuseks.

Vaateõpetuse teemadest hargneb kogu õppe-tegevus. Kõigepealt on kodulooline aine lähtekohaks lapse suulise väljenduse arendamisel vabas õppejutus. Seda õpetusvõtet tuleb tõsiselt hinnata, sest et algastmel vajab laste suuline väljendus järjekindlat harjutust ja ravimist. Paljud lapsed kooli tulles on kartlikud, ei taha oma mõtteid avaldada ja vaikivad. Ainult huvitav, laste endi elaval osavõtul arenev õppejutt võidab nende kartlikkuse ja paneb neidki rääkima. Vaba õppejutt on samuti vahend lapse kujutlusvõime, fantaasia ja mõtlemise arendamiseks, ja kui õppejutuga on seotud vaatlused õppetunnis ja õpikäikudel, siis omab ta tähtsust ka lapse meelte ja vaatlusvõime arendamises.

Vaateõpetuse aine suulisele läbitöötamisele järgneb (muidugi vastava õppeala meetodiliste nõuete kohaselt) lugemispalade käsitus, keelelised harjutused ja arvutamine, kujutamine, laul, mäng, dramatiseerimine. Niisugune keskustatud õpetus, lähtudes laste elamuste ja huvidega seotud ainet, vastab esitatud kasvatusteaduslikele põhinõuetele ja annab ka soovitud tulemusi: lapsed töötavad huviga, arenevad jõudsasti ja omandavad kergemini vajalikke oskusi lugemises, kirjutamises, arvutamises ja kujutamises. Kindlate teadmiste andmist ei tule võtta vaateõpetuse otseseks ülesandeks; jätkub sellest, kui õpilaste kujutlusvara leiab selgitust, süvendust ja täiendust.

Koduloolises vaateõpetuses leidub alati häid võimalusi äratada lastes huvi ja armastust oma kodukoha vastu, sest et sellega on lastel seotud palju elamusi. Laste endi elamused viivad neid ka kaasinimeste mõistmisele, osavõtule nende rõõmust ja murest, mille läbi taandub laste suur egoism.

Ka võib õpetaja vaateõpetuse tunnis, eriti vabas õppejutus hästi tähele panna laste individuaalseid omadusi, huve, võimeid, kalduvusi, ühe sõnaga lapsi mitmekülgsest tundma õppida, sest et lapsed huvitavas töös on avameelsed ja nende eneseavaldused on siis enamasti loomutruud.

Võiakse siiski küsida: kas on üldse tarvilik kodulooline vaateõpetus eritundidel? Kas teiste õppeainete tunnid ei saa vaateõpetuse ülesannet täita? Et niisugustel küsimustel puudub alus, peaks juba selge olema eelmisest käsitlusest. Sellele võiks lisada veel järgmist: on tõsi, et kogu õpetus peab tarvitama vaatlikkust, samuti on ka tõsi, et kogu õpetus peab taotlema emakeeleõpetuse sihte. Aga samuti kui viimase nõue ei tee liigseks emakeele-

õpetust, ei tee ka esimene nõue vaateõpetust tarbetuks: selle aine ülesandeid ei saa täita mõne teise õppeaine kaudu.

Kodulugu kitsamas mõttes. Et 3. õppeaastal ei ole veel psühholoogilisi eeldusi koduloolises vaateõpetuses esinevate looduslooliste, maateaduslikkude ja ajalooliste elementide eraldamiseks iseseisva õppeainena, siis peab siingi valitsema keskustatud õpetus. Kuid tuleb siiski arvestada, et lapsed on juba 2 aastat koolis õppinud, on rikastanud selle aja kestel oma kujutlusvara ja saanud selgust oma suhtumises ümbritsevasse ellu. Seepärast esineb siin kodulooline vaateõpetus süvendatud kujul; see on kodulugu kitsamas mõttes (soome koolides *kotiseutuoppi*, Šveitsis, Saksamaal ja Austrias *Heimatkunde*). Koduloo sisu moodustavad maateaduse, loodusõpetuse, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse algmed tihedas seoses kodukohaga. Seega oleksid tähtsamad osad koduloo kavast: järjekindlad loodusevaatlused, seoses nähtustega taevavõlvil, maapinna ehitus kodukohta ümbruses, maa kasutamine, ümbruskonna elanikkude kultuuriline tegevus, liiklemis- ja läbikäimisvahendid (nüüd ja vanasti), siis pilte oma kooli, kihelkonna (linna) ajaloost; iseseisvuse päeva puhul eestlaste võitlusest vabaduse ja iseseisvuse saavutamiseks jne. Kodulooõpetus peab ettevalmistama ka kaardilugemisele; see toimub loomulikult kooli ja kodukohta ümbruse kujutamisel piltplaanina, mis on lastele hästi arusaadav ja viib ühtlasi ka kaardimärkide ja vähendatud mõõdu mõistmisele.

Loomulikult peaks olema igal koolil, vastavalt kohalikkudele oludele, oma tegelik koduloo töökava. Üksikklassides võiks see moodustada üldõpetusliku tuuma, nagu vaateõpetus 1. ja 2. õppeaastal, kuigi sel astmel üksikud õpetusalad — kirjutus-, lugemis-, keele- ja arvutusõpetus, siis ka tööõpetus peavad tarvitama veelgi selgemaid meetodilisi teid, et kindlustada õpetuse paremat viljakust.

Liitklassides, kui on ühes klassikomplektis 1., 2. ja 3. klass, peab 3. õppeaasta koduloo töökava kujunema enam-vähem sõltumatuks 1. ja 2. õppeaasta omast, et kava otstarbekalt sisustada ja vältida tüütavaid kordumisi. Siiski tähtsamail momentidel, näiteks jõulu eel, iseseisvuse päeva puhul jne. võivad kõik kolm õppeaastat teataval määral ka ühiselt töötada.

Kui liitklassis on ühendatud üheks komplektiks 3. ja 4. õppeaasta, siis tuleb koostada koduloo kava kooskõlas 4. õppeaasta loodusõpetuse, maateaduse ja ajaloo kavaga. On loomulik, et kodulugu esineb tunnikavas ühel ja samal ajal nende õppeainete tundidega (à 1 tund). Tegelik töö õppetunnis kujuneks siis niiviisi, et tund algab ühise arutlusega. See oleks uue aine käsitlemiseks 3. õppeaastal ja eelmise aasta töö kordamiseks 4. õppeaastal. Selle järele üks klass asub iseseisvale tööle. Harilikult ühise arutluse järele 4. õppeaasta töötab õpetaja juhtimisel edasi ajaloos, maateaduses või looduseõpetuses. Et niisugusel töökorraldusel praegu kehtiva tunnikava järgi jääb iga nimetatud aine jaoks 1 tund ajale, millal 4. õppeaasta töötab üksikult, seega kogu tunni õpetaja juhatusel, siis on ka võimalik, et pärast ühist arutlust 4. õppeaasta jätkab tööd iseseisvalt, tööjuhatuste abil, kuna 3. õppeaasta saab tunni teiselgi poolel juhatusi õpetajalt. See on vajalik eriti niisuguste küsimuste käsitlel, mil on vähem seost 4. õppeaasta tööga, näit. postikorraldus, seltside ning ühingute tegevus kooli ümbruses ja teised sarnased küsimused kultuurelust.

Ka 3. õppeaasta koduloo aine on lapsele ajalisel ja ruumiliselt lähedane. Seepärast võib siingi luua uusi kujutlusi otse vaatlusallikast. Ühtlasi leiavad ka mitmesuguste teaduste elemendid loomulikku põhjendust ja seost, nii et

kodulugu võib nimetada „eelkooliks või põhiõpetuseks kõigi nende õppeainete jaoks, mis edaspidi iseseisvalt esinevad.“*) Sel põhjal võib kindla eduga edasi ehitada.

Koduloo kohastamine lapse kodu ja kooliümbrusele (saksakeelses pedagoogilises kirjanduses esineb sellele vastav mõiste *Bodenständigkeit*) on kasvatuslikult hinnatav veel ühest küljest, mida juba F. Fröbel rõhutas: „Midagi ei anna lastele ja noortele rohkem jõutunnet, elavat ja kindlat kõrgema vaimse elu tunnet, midagi ei mõju selleks kosutavamalt, arendavamalt ja ühendavamalt kui kindel tunne ja elav teadvus, et tuntakse hästi oma lähemat ümbrust, oma sünnipaika ja kasvamis kohta, et ollakse kodus oma ümbruse looduses“.

Koduloo kui keskustusaine tähtsust eriti kõrgelt hindab E. Spranger: „Koduloo haridusväärtus on selles, et ta rõhutab kõige tõelisuse sissepõimumist elamuste subjektiivsesse organismi — inimese elamusstruktuuri. Teiselt poolt võtab kodulugu selle tõelisuse terviku ka objektiivse organismina — maailma struktuurina. Sellesse on omakord asetatud inimene oma vaatepunktiga. Mitte ühtki osa tõelisusest ei käsitleda siin üksikult, vaid ikka üldisuse ühe küljena või ühe liikmena. Kodulugu on mõjukaim näide sellest, kuidas võidetakse abstraktne aine lahutamine; teaduse elutu süstemaatika on siin kaotatud ja nimelt tunnetusesemete orgaanilise seosega. Selles on haridusväärtus, sest et ehtne haridus on sihitud ikka tervikule ja seosele. — Majandus, tehnika, kunst, ühiskond, riik, õigus ja maailmavaade kasvab vaimsuse ühest juurekavast. Kui me teeme selle koduloo ainel nähtavaks, siis kujuneb ta keskseks haridusaineks.“**) Tsitaadist selgub, et E. Spranger näeks kodulugu keskkustava õppeainena ka vanemal astmel.

Kodulugu õpetuse põhilausena. 4. õppeaastal jõuavad õpilased normaalselt keskmise lapsega vanemale astmele. Sel astmel õpilased juba suudavad ja tahavad vaadelda asju ja nähtusi analüüsisvalt, kindlate vaatepunktide järgi. Samuti kujuneb sel astmel ka ajameel, mis on ajaloo õpetuse psühholoogiliseks eelduseks. Seepärast on psühholoogiliselt põhjendatud, didaktiliselt aga soovitav senise koduloolise aine jagamine maateaduse, ajaloo ja loodusõpetuse õppekursuseks, kuid keskustuse põhimõte jääb siingi jõusse. Loomulikult tuleb 4. õppeaastal, samuti kui vanemal astmel algkoolis ja keskkoolis jätkata ja süvendada kodumaa tundma-õppimist. See tähendab, et kodulugu, õigemini juba kodumaaõpetus, on siin õpetuse põhilauseks (õppeprintsipiiks), mis nõuab vastavais õppeaineis kodumaa looduse, maastikkude, rahvaelu ja ajaloo tähelepanemist. See nõue on selget väljendust leidnud ka meie algkooli õppekavades: „Kogu õppetöö algkoolis peab keskustuma kodumaise aine ümber“ (lk. 1). Kuid ka on kasvatusteadlasi (nendest silmapaistvam E. Spranger), kes peavad kodulugu (kodumaaõpetust) eri õppeainena soovitavaks kogu algkooli ulatuses.

Kodulooõpetus välismail. Üksikuis maades, mille koolikorraldus meid rohkem huvitab, on kodulugu algkoolide tunnikavades esitatud järgmiselt:

Soomes; 1. ja 2. õppeaastal (alakansakoulu) esineb vaateõpetus ühes joonistamise ja voolimisega (4—6 tundi, 6 tundi üksikklassidega koolides); 3. õppeaastal (yläkansakoulu 1. klassis) on kodulugu 2 tundi nädalas. Vaate-

*) Jütting-Weber — Anschauungsunterricht, lk. 3.

**) E. Spranger. Der Bildungswert der Heimatkunde. Handbuch der Heimaterziehung, 1. vihik, lk. 13).

õpetuse kohta seletavad õppekavad*), et see sisult on vanemal astmel esineva koduloo põhi; viimane aga moodustab edaspidise reaallade õpetuse aluse.

Rootsis: 6-klassises algkoolis on kodulugu 1. ja 2. õppeaastal à 3 tundi, 3. õppeaastal 4 tundi nädalas.

Norras: 7-klassises algkoolis on vaateõpetust ühes joonistamise ja töõõpetusega 1.—3. õppeaastal à 6 tundi nädalas.

Lätis: kuni 1934. aastani oli kodulugu eelkoolis (2 aastat) ja 6-klassise põhikooli 1. ja 2. klassis à 4 tundi nädalas. Käesoleval ajal esineb kodulugu ainult põhikooli 3. klassis (vastab meie algkooli 3. klassile) 3 tundi nädalas.

Austria koolide õppekavad (1926. a.) esineb kodulugu 1.—5. õppeaastal. Esimese nelja õppeaasta kestel on kodulugu aluseks kogu õpetusele. 5. klassis, mis vastab meie algkoolide 3. õppeaastale, kujuneb kodulugu maateaduse, loodusõpetuse ja ajaloo eelkursuseks.

Saksamaal võeti kodulugu algkooli õppekavva 1921. a. Kahel eelmisel õppeaastal koduloolise vaateõpetusena, 3. ja 4. õppeaastal koduloona kitsamas mõttes ettevalmistuseks maateaduse, loodusloo ja ajaloo õpetusele järgnevail õppeaastail.**)

Šveitsis õpetati kodulugu 1.—4. klassis juba 19. sajandi lõpul.

Järelikult, kodulugu ja kodulooline vaateõpetus esineb kõigis meie naabermaade algkoolides. Erandiks on vaid Läti, kus kodulooline vaateõpetus 1. ja 2. klassis on iseseisva õppeainena 1934. a. kaotatud. Tähelepanav on ka, et maateaduse, loodusõpetuse ja ajaloo õpetus iseseisva aina ei alga kuski enne 4. õppeaastat.

Kuivõrd on põhjendatud etteheited koduloole. Meil on olnud kuulda arvamisi, nagu oleks kodulugu tarbetu, aega raiskav ja õpilasi „rumalamaks tegev“ ja „lobisema õpetav“ aine. Niisuguste väidete tõestamiseks ei ole küll toodud küllaldasi psühholoogilisi ega pedagoogilisi põhjendusi, vaid on kasutatud ainult üksikuid näiteid ebaõnnestunud võtetest koduloo õpetamisel. Seepärast jääb mulje, et koduloo alahindamist on põhjustanud peamiselt subjektiivsed vaated. Kui aga tohiks otsustada õppeaine väärtuse üle üksikute ebaõnnestunud õpetussammude järgi, siis ärataks küll tõsist kahtlust nii mõnigi õppeaine.

Koduloo sihtide valesti mõistmine, mille tõttu vahest satuti ühekülgsusse ja eksiteele, oli koduloo õpetamise algaastail meil, nagu teistes maadeski***), tõesti võimalik, sest et õpetajad polnud ette valmistatud selle uue aine õpetamiseks ja puudus ka vajalik metoodiline kirjandus. Käesoleval ajal ei peaks enam olema erilisi raskusi koduloo õpetamises. Samuti ei saaks vist väita, et koduloo metoodiline külg teiste õppeainetega võrreldes oleks märksa nõrgem. Ja kui veelgi leidub puudusi kodulooõpetuses, siis tuleks neid kõrvaldada vastavate kursuste korraldamisega õpetajaile, metoodiliste küsimuste selgitamisega pedagoogilises kirjanduses jne.

*) Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, Helsinki, 1925.

***) Kas Austrias ja Saksamaal on viimasel ajal kodulooõpetust muudetud, selle kohta puuduvad andmed.

***) Jütting-Weber — Anschauungsunterricht, lk. 2.

Koduloo tõelised kasvatuslikud väärtused on siiski nii kõrged, et õigesti korraldatud algõpetus ei ole mõeldav koduloolise vaateõpetuseta ja koduloota, ja neil õppeainel peab olema väärikas koht õpetuse algastmel.

Kirjandust

(lisaks kirjutises nimetatud teostele).

1. Joh. Käis. „Uusi teid algõpetuses“ I—III, 1931—33.
2. Joh. Käis. „Teel töökoolile“ I, 1924.
3. J. Parinbak j.t. Üldõpetus Rakvere õpetajate seminaris, 1928.
4. J. Kühnel. Moodne vaateõpetus ehk kodulugu, 1921.
5. H. Stieglitz. Methodik der Heimatkunde als Grundlage wahrer Erziehung und Bildung.

Kooliaedade asutamisel.

J. Port.

Oleme jõudnud sõnadest tegudeni. Mõtteid kooliaedade ülesannetest tänapäeva õppetegevuses on korduvalt arutatud viimase aastakümne vältel. Ühenduses sellega on kolmel viimasel aastal korraldatud HSM toetusel ja algatusel kursusi õpetajate sellekohaseks ettevalmistamiseks. Tallinna pedagoogiumi juures on töötanud eri-aiandusklass vastava eriharidusega aianduseõpetajate ettevalmistamiseks. Tartu pedagoogiumi õppekavva on võetud kooliaiadus ja ametisse pandud aiandusliku eriharidusega õppejõud. Siin-seal üle kodumaa on asutatud rida kooliaedu prooviks. Õpetajaskonnas on korraldatud ankeete kooliaedade olukorraga tutvumiseks. On ilmunud kooliaedade korralduse kohta eriraamatuid jne. Ühesõnaga — on tehtud rida ettevalmistustöid ja katseid kooliaedade asutamise ning korraldamise otstarbel. Tulemused kõigest sellest on olnud niivõrd julgustavad, et lõppeks on otsustatud ettevalmistustöödest üle minna tegelikule tööle. HSM on kooliaiad tunnustanud meie õppetegevuse elustamiseks ja süvendamiseks vajalikeks ning on teinud vastava üldise korralduse nende asutamiseks. 3—4 aasta jooksul peab iga kool, kus see võimalik, asutama endale kooliaia. Seega tuleb tegutseda.

Üks osa õpetajaist on kogu aeg olnud huvitatud küsimusest ja püüdnud omal algatusel (isegi omal kulul) neid asutada, kuna teine — ja, nagu mulle näib, suurem osa õpetajaid on jäänud siin kas üksikõikseks päältvaatajaks või asunud asja vastu koguni vaenulisele seisukohale. Saan aru üsna hästi ka põhjustest. Kooliaedade asutamisele tuleb õpetajaile, eriti koolijuhatajaile, juurde uusi töid ja kohustusi, mis neid köidavad koolikohaga suvekuudel ja vähendavad nende suvist vaba aega. Kui kooliaedu saaks asutada ja kasutada talvel, siis arvatavasti oleksid kõik õpetajad nendega nõus. Kuid sidet õpetaja ja koolikoha ning kooliümbruse (rahva) vahel tuleb kindlasti süvendada. Ei usu, et see side praegu — lauluharjutuste ja näitemängude mängimise näol peale otsese laste õpetamise — oleks küllalt tugev ja õpetajat põllumehega, füüsilise töötægijaga, kindlalt ühendaks. Kooliaed võib ja

peab seda ühendust ja sidet õpetajaskonna ja maarahva vahel kõvendama ning õpetajat ka teataval määral füüsilise, loova töömehena ja töötelijana tõstma ümbruskonnale eeskujuks.

Sihid olgu selged. Asudes asutama ja korraldama kooliaedu, peavad õpetajail — aga ka lastevanemail — olema selged need sihid ja ülesanded, mida tahetakse saavutada kooliaedade kaudu. Ainult siis võivad õpetajad asuda täie innuga selle ülesande täitmisele ja leida selleks vajalist toetust ka lastevanemail.

Millised on need sihid?

1. Koolimaja ligem ümbrus tuleb kaitsta tuulte eest ja kaunistada selliselt, et koolimaja muutuks koduseks, armsaks ja rahulikuks töökohaks nii õpilastele kui õpetajatele endile. Selles mõttes tuleb kooliplats koolimaja juures kauguselt, mis oleneb a) kooliplatsi või maa suuruselt, b) looduslikest tingimustest, c) laste arvust ja d) kooliaia üksikosadest ja üldplaanist — piirata kaitsepuudega läänest (lehtpuudega), põhjast ja idast (okaspuudega).

Kaitsepuudega piiratud maa-ala kaunistada ilupuude ja -põõsastega, hekkidega, muruga ja lilledega ning eraldada sellest rahulikud mängu- ja jooksuväljakud. See kõik on tarvilik laste tervise tõstmiseks, rahuliku töömeleolu soetamiseks klassis ja ilu- ning korratunde arendamiseks.

2. Kooliteed tuleb korda seada: kuivatada, tasandada, kruusutada ning võimalust mööda kaitsta tuulte eest ilupuudega või hekkidega. Põhjused on siin enesest mõistetavad. Ka kooli treppide ja maja esine, kus õpilased alatasa liiguvad, samuti kui kooli õu — tuleb kuivatada, tasandada ja kruusutada.

3. Tuleb leida kõlvuline maa-ala kooli töö-, katse- ja vaatlusaia asutamiseks. Rõhutan veel kord — kõlvuline taimede kasvatamiseks ja aiakatsete korraldamiseks. Selle aiaosa suurus oleneb: a) laste arvust ja nende kodude kaugusest koolimajast; b) töölerakendamise võimalustest suvisel koolivaheajal; c) õpetajate arvust. Tööle siin võib ja tuleb rakendada ka kooliteenija, näit., maa kaevamise, umbrohtude kitkumise, teede puhastamise jne. tööle.

Katse ja tööaia ülesanded. Tänapäeval saadetakse lapsi kooli mitte enam selleks, nagu vanasti, et neil ei tarvitseks pärast elus enam tööd teha, vaid, ümberpöörduvalt, just selleks, et õppida tööd tegema. Mitte ainult vaimset, vaid ka füüsilist tööd. Töö oli needuseks orjadel, on seda veel praegugi moonakail, ei tohiks aga olla enam vabadikel ja vabadel riigikodanikel. Eluõnn pole nüüdsel ajal mitte enam mingi magus unistus, vaid oma tahte avaldus loovas töös ja sellele järgnevas töö rõõmus. Vaba ja terve inimene tahab ja peab oma energiat tööle rakendama. „Õnn on loov rahutus“, lausutakse tänapäev õigusega. Niisiis õnn ei peitu enam, nagu varemalt unistati, vaikes rahu ja tööta olekus, vaid loovas töös, tegevuses. Igaüks on tõepoolest oma õnne sepp. Selles vaimus tuleb tänapäeva noorust kasvatada ja õpetada elule vaatama. Seda ei saa ega tohi teha ainult ilusate sõnadega, vaid hea eeskuju ja teoga. Füüsilist loovat (produktiivset) tööd tuleb seega õpilastele ka koolis õpetada. Selleks tööks on tarvis vastavat töövälja, maa-ala. Selleks ongi ette nähtud töö- ja katseaed iga kooli juures. See aga suudab oma ülesannet täita ainult sel juhtumil, kui ka õpetajad ise on vilunud töömehed sel alal. Mitte aia suurus ja töötundide rohkuses ei seisa siin asja tähtsus, vaid

tööviisis ja tööintensiivsuses, mis annab tooteid ja valmistab rõõmu niihästi tegijaile kui ka nägijaile.

Peale katseiaia tuleb leida koolimaja läheduses sobiv ja vaikne koht lavade tarvis, kus veel hõlpsam on katselist taimekasvatust ja taimede eest hoolitsemist läbi viia.

Vaatlusaed on koht, kus kasvatatakse õpetegevuses tarvilikke taimi ning vaatluste kaudu süvenetakse taime ning loomaelu tundmisse; õpitakse loodust tundma ja armastama.

4. **Õpetajate tulunduslik aed.** Aiandus kui intensiivseim maa kasutamiskiivi on ideaalselt läbiviidav ainult sel juhtumil, kui keegi seisab isikliku huviga selle töö ja ettevõtte eesotsas. Maa ei anna saadusi ja tulu vabatahtlikult, vaid ainult sunniviisil. Tuluaeda võib eeskujulikult korras hoida, kui keegi isiklikult on huvitatud selle tulust. Järelikult kooli tuluaed peab kuuluma vastutavale isikule kooli juures — koolijuhatajale või osadesse jaotatud kogu õpetajaspererele. Õpilasi tuleb siin tööle rakendada töösõpikuse õppimise eesmärgiga ning väljatöötatud töökava kohaselt. Õpilaskond peab omandama — töötades kooli katseaias ja õpetajate viljapuuaias — praktilised algteadmised aianduses. Põhjus: iga inimese elusihiks on, elukutsese vaatamata, soetada ning asutada endale kodu, millisesse mõistesse kuulub ka koduaed ja oskus selle eest hoolitseda. Aianduslikud algteadmised on seega väga olulised ning praktilises elus kasutatavad kõigi kodanikkude poolt, eriti tarvilikud aga maal põllupidajaile. Et õpilastel oleks võimalik tutvuda tähtsamate aedtaimede kultuuridega ja mesilaste pidamisega, peab õpetajate tuluaed sisaldama: kõõgivilja-aia ühes lavadega, marjaaia ühes tähtsamate marjapuude ja maripõõsaste sortidega, viljapuuaia, puukooli ja mesila. Kõik need osad ei tarvitse olla suured, igatahes mitte nii suured, et neid ei jõutaks vastava tööjõu puudusel korras hoida. 5—10 õunapuud suudab korras hoida ka vähe kogunud aiapidaja, seevastu 30—50 õunapuud vajavad palju tööd, hoolt ja oskust, aga ka kulu.

Kooliaed tuleb asutada hästi kaaluteldud ja üksikasjaliselt väljatöötatud plaani järgi. Eeltoodud pedagoogilised nõuded tuleb kooskõlastada tegelike võimalustega ning olukordadega asjaomase kooli juures. Tuleb koostada üksikasjaline koolimaja ümbruse korralduse ja kooliaia plaan, mõõtkavas 1:200 — 1:250 (suurema maa-ala puhul võib plaani mõõtkava vähendada kuni 1:500).

Plaanile tuleb märkida vastavate sümbolitega ja värvidega: ehitised, teed, puud kindla järelekaalutud vahemaaga, põõsad, muru, hekid, lillepeenrad, katsepeenrad, lavad, igasugused surnud aiapiirded (tarad), kaevud, tiigid, veebasseinid, lehtlad, istekohad, mesipuude kohad jne.

Enne üldplaani koostamisele asumist tuleb üksikasjaliselt uurida mullastiku ja põhjavee olusid asjaomasel maa-alal, sest ilma nende tingimuste tundmiseta pole võimalik aeda asutada ega istutada ning valida puud ja põõsaid vastavalt nendele mulla ja niiskuse tingimustele. Seepärast on väga soovitatav enne üldplaani koostamist valmistada mullastiku ja põhjavee kaart, kuhu vastavate värvidega märgitagu mullastik tema koostise järgi ning põhjavee sügavus numbritega. Mullastiku-oludega tutvumisel selgub, kas on tarvilik teostada maakuivatamist. Põhjavee sügavus juurvilja aias võib tõusta kuni 0,80 m, viljapuuaias kuni 1,50 m; puiestikus aga võib valida vastavaid puuliike põhjavee olude kohaselt: pajud, paplid, lepad

võivad kasvada üsna märjas mullas, kus põhjavesi kõrgel, männid, lehised ja põldvahtrad aga seal, kus põhjavesi sügaval ja muld kuiv. Enne aia asutamist ja taimede istutamist on tarvis toimetada mullastiku parandamist (liivaseid muldi parandada savi abil, saviseid — liiva abil, hapusid muldi neutraliseerida lubja lisandamisega jne.). Tähtis on mullastiku-olusid hästi tunda ka mängumuru asutamisel, sest kerge liivakas muld ei kanna tampimist ega suuda seal ka murutaimed niiskuse puudusel hästi kasvada. Selliseid muldi on tarvis parandada savi ja savika mulla abil. Samuti on tähtis põhjalik mullastiku tundmine veebasseinide ehitamisel, viljapuuaia asutamisel jne.

Üldse tuleb plaani koostamisel kooskõlastada maapinna reljeefi olukorrad puude bioloogiliste ja üldesteeetiliste nõuetega ning teede juhtimisega. Mängumuru ja katse- ning köögivilja aiad tuleks paigutada võimalikult tasasele pinnale, puiestik võib asuda ka nõlvakuil ja ebatasasel pinnal. Mullastiku sügavus, keemiline koosseis ja niiskuse tingimused tuleb kooskõlastada ilu- ja tulupuude ja -põõsaste ilunõuetega, valides igale maa-alale selliseid taimi, mis seal võivad korralikult kasvada.

Kõrvuti looduslike ja taimede bioloogiliste nõuetega tuleb ilupuid ja põõsaid paigutada veel esteetiliste nõuete kohaselt, et puud ja põõsad kaitseksid ja kaunistaksid kooli ümbrust, et puiestik oma ilmelt oleks rahulik, tervikuline ja kaunis, et ilu oleks esile tõstetud, nähtav, mitte peidetud, et puudel oleks kasvamiseks küllalt ruumi, et nad üksteist ei varjaks, aga et puiestik ei kataks metsana maapinda, vaid et puude vahele oleks jäetud kaunid vaated.

Edasi tuleb pidada silmas pedagoogilisi nõudeid, et puiestik, kooli vaatus- ja katseaed ning õpetajate aed sisaldaksid seda, mis õppetegevuses tarvilik. Materjali valikut tuleb toimetada sellelt seisukohalt ja ära jätta kõik see, mida ei saa kasutada õppetegevuses. Kodumaa puudele, põõsastele ja rohttaimedele tuleb anda eesõigus välismaiste liikide ees, kohalikule kliimale ja mullastikuoludele enam vastavaile viljapuule ja marjapõõsaste sortidele eesõigus „kuulsate sortide“ ees jne.

Tervishoidlikud nõuded. Kaitse- ja ilupuud peavad muutma koolimaja ümbruse rahulikuks ja kaitsma seda tuulte ja tuiskude eest, samuti kui kooli mänguplatse. Kuid nad ei tohi takistada elustavaile ja tervendavaile päikese kiirtele pääsu klassiakendesse samuti kui mänguväljakuile. Päikesepoolseilt (s.o. kagu, lõuna ja edela ilmakaartelt) külgedelt ei või istutada koolimaja ligidale kõrgeid puud samuti ka mänguväljakute piirdele.

Praktilised nõuded. Iga ülesande teostamisel tuleb kaaluda, kuidas seda saab teostada kõige paremini ja kõige odavamini. Raha kokkuhoiu mõttes tuleb kaaluda, kust saada head materjali soodsamalt (halb materjal on alati kõige kallim, kuna ta ei täida oma ülesannet ja rahakulu osutub kas asjatuks või raha kokkuhoid — karistuseks). Kuidas vähendada veokulu? Millist materjali oleks võimalik endal kasvatada? Millist matejali võiks kooliaias kasvatada müümiseks ümbruskonna rahvale?

Tööjõu ja aja kokkuhoiu mõttes tuleb kaaluda, kuidas organiseerida tööd, et ta toimuks kiiremini ja kergemini, näit. puude ja põõsaste istutamisel aukude kaevamine, puude ja põõsaste (eriti hekipuude) istutamine; teede ehitamine ja korraldamine nii, et nende pärastine korrashoid oleks kerge; muru rajamine; püsililled valik suvililled asemele; mitmesuguste otstarbekohaste tööriistade tarvitusele võtt jne.

Plaani teostamine. Kooliaia plaani ellu viimist tuleb teostada mitte korraga, vaid osade kaupa. Missuguses järjekorras töid läbi viia, see oleneb suuresti kohalikest oludest. Üldiselt aga tuleks tööga alustada kooli ligemast ümbrusest ning korralduses nihkuda aasta-aastalt kaugemale, mitte aga ümberpöörduvalt. HSM kooliaedade korraldamise määrustes on tööde järjekord üldjoontes ette nähtud. Kas suudetakse töödega 3 aasta jooksul igal juhtumil valmis saada, on muidugi küsitav. On aga üldiselt tuntud tõsiasi, et mida rohkem antakse aega teatavaks tööks, seda vähema hoolega ollakse asja juures. Kuigi kolmaastak näib olevat lühike aeg, jätkub sellest igapidi töö üldjooneliseks läbiviimiseks. Lõplikku kuju ei omanda aga aed kui organism kunagi. Täiendusi ja muudatusi tuleb edaspidi paratamatult veel pidevalt ette võtta.

Töö paremaks edenemiseks on tarvilik, et iga kooliaia korralduses üks asjatundlikum isik õpetajate hulgast (loomulik oleks koolijuhataja) astuks selle töö etteotsa teatavate kohustustega ja õigustega. Kuna aia asutamine nõuab palju tööd, siis tuleks seda ka kuidagi arvestada, näit. nädalaõppetundide vähendamise näol. Kuid see ei tähenda sugugi seda, et kõik tööd kooliaia asutamisel tuleks veeretada ühe õpetaja õlgadele. Kooliaed on osa koolist, on õppevahend, mida kõik õpilased ja õpetajad kasutavad ja mille eest ka ühisel nõul hoolitsetakse, ainult vastutust selles töös peaks kandma üks isik.

* * *

Kooliaedade asutamisega viiakse meie kool suure sammu võrra elule lähemale. Kooliaedades õpib meie noorsugu ka tegelikku — lihtsat füüsilist — tööd tegema ja austama. On tarvilik, et selles töös areneks iseteadvus, enesealgatusvõime, järjekindlus ja produktiivsus, mis toovad töökordamineku ja loovad töördõmu. Rajades ja kasutades kooliaedu selles mõttes, võime loota, et meie algkool tulevikus suudab ellu saata suuremal määral teo- ja algatusvõimelisi kodanikke kui senini. Loodame et koolimajad kaunis ümbruses muutuvad seniseist kodusemateks ning meeldivamateks töö- ja eluruumideks, kus hoogsamalt ja rõõmsamalt areneb töö. Nende kõrgete sihtide saavutamiseks tuleb ja maksab teha pingutusi.

Keskkoolid 1933/34. õ/a.

Statistiline ülevaade.

A. Lepp.

Koolide arv. 1933/34. õ/a. lõpul töötas üle riigi 67 keskkooli, arvatud hulka ka 2 õpetajate seminari (seminariklassid pedagoogiumide juures). Linnus asus 67 koolist 63 (aval. 41, era 22), maal 4 (aval. 2, era 2). Linnakoolide hulgas oli ühiskooli 41, lahuskooli 22; maal töötavad ainult ühiskoolid.

Klasside arv. Klasse oli 1933/34. õ/a. keskkooles üle riigi 400: I — 76, II — 76, III — 80, IV — 80, V — 84, VI — 4 (1932/33. õ/a. 422, 1931/32. õ/a. 457).

Õpilaste arv. 1933/34. õ/a. on õpilaste arv vähenenud, võrreldes eelmises õ/a., 380 õpilase võrra (—3,1%). Langus esineb kõigis klassides, arvatud välja I (sulgudes 1932/33. õ/a. arvud): I kl. 2787 õpil. (2642), II kl. 2250 (2264), III kl. 2322 (2483), IV kl. 2083 (2232), V kl. 2339 (2516), VI kl. 114 õpil. (138). Keskmiselt tuli klassi kohta õpilasi 1933/34. õ/a.: I kl. 37, II — 30, III — 29, IV — 26, V — 28, VI — 29.

Õpilaste sugu. Poeglapsi on keskkooles vähem kui tütarlapsi, ehkki poiste osatähtsus viimaseil aastail järjekindlalt suureneb. 1933/34 õ/a. oli keskkooles naissoost õpilasi 51,1% (1931/32. õ/a. 52,7%), meessoost 48,9% (47,3%).

Õpilaste vanus. Õpilasi vanuses kuni 18 a. oli keskkooles 1933/34 õ/a. 66,5% (kuni 15 a. 19,6%, 15—17 a. — 46,9%), 18—20. a. van. 25,7% ja vanemaid 7,8%. Viimases vanuserühmas on meesõpilased suures enamuses.

Õpilaste rahvus ja kodakondsus. Keskkooli õpilaste nimekirjus seisib 1933/34 õ/a. üldse 12184 õpilast (aasta läbikäigu arv), neist Eesti kodanikke 11874. Selles arvus: eestlasi 84,4%, sakslasi 6,9%, venelasi 5,4%, juute 1,7%, rootslasi 0,5%, lätlasi 0,5%, muid 0,6%.

Õpilasi-välismaalasi oli keskkooles 1933/34. õ/a. 310 (2,5%), neist venelasi 163 (kodakondsuseta 154), sakslasi 63, juute 22, muid 62.

Õppekeel. Eesti- ja muukeelseis kooles õppis 1933/34. õ/a. (õpilaste aasta läbikäigu arvud): eesti õppekeelega kooles — 10045 õpil. (82,4%), eesti-vene — 274, vene — 652 (5,4%), saksa 1036 (8,5%), rootsi — 34, läti — 33, juudi — 11, juudi-heebrea-vene — 99.

Eestlasi oli eesti õppekeelga kooles 1933/34. õ/a. 98,1%, eelmisel õ/a. 98,3%. Saksa kooles tuli 1933/34. õ/a. iga 100 õpilase kohta eestlasi 1, vene kooles — 1,5.

Õpilaste päritolu. Vanemate alalise elukoha järgi jagunevad keskkooli õpilased 1933/34. õ/a. järgmiselt: a) linnakooles: omast linnast 64,8%, omast maakonnast 23,4%, mujalt 11,8%; b) maakooles: omast maakonnast 81,8%, mujalt 18,2%.

Õpilaste koostise moodustumine. 1933/34. õ/a. moodustasid õpilaste üldkoostises eelmisest õ/a. pärit õpilased 72,6%, neist klassist klassi üle viidud 66,4% (eelmisel õ/a. 62,3%) ja sama klassi jäänud 6,2% (6,2%). Uute õpilaste rühm — 27,4% õpilaste üldarvust koosnes peaaegu täielisest kooltest sisseastunud õpilasist (26%) ja viimaste hulgas on muidugi esikohal äsja 6-kl. algkooli lõpetanud lapsed (81,1%). Üldse lõpetas algkooli 1933. a. kevadel 9631 last, neist jatkas õppimist keskkooles sama aasta sügisel (1933/34. õ/a.) 2451 ehk 25,4% (1932/33. õ/a. 2297 = 25,7%).

Õppetöö korralikkus. Õppetöö korralikkus on 1933/34. õ/a. eelmise õ/a. võrreldes veidi paranenud: puudumistundide arv on langenud 58,1-lt 52,5-le; pisut on vähenenud ka sügisene hilinemine õppetöö alul (3,4%, eelmisel õ/a. 3,5%). Suurenes kevädine koolist varem ärajäämine (6,3%, eelmisel õ/a. 5,2%). Iga õpilase kohta tuli viimase kolme aasta jooksul puudumistunde: Harjumaal keskkooles 68,8, Virumaa — 51,1, Järvamaal — 46,2, Läänemaal — 44,6, Saaremaal — 42,9, Pärnumaal — 54,0, Viljandimaal — 56,8, Tartumaa — 51,9, Valgamaal — 50,2, Võrumaal — 69,4, Põhja-Põlva maakonnas — 46,1, keskmiselt üle riigi 57,8 tundi.

Õpilaste edasijõudmine. Õpilaste edasijõudmine, aluseks võttes kevadel klassikursuse lõpetanud, on 70,5%-lt 1932/33. õ/a. langenud 1933/34. õ/a. 61,9%-le (—8,6%). Nii madalad kevadist klassikursuse lõpetanute keskmist iseseisvuse ajal pole olnud. Teiseks aastaks on samasse klassi jäetud vaadeldaval õ/a. 10,9% õpilasist 9,3% vastu eelmisel õ/a. ja järeleeksameid saanud 27,2% õpilasist 20,2% vastu 1932/33. õ/a. Edasijõudmise pidurdamise peamiseks põhjuseks on eksamite sisseastumine keskkooles. Teatavasti kuni 1933/34. õ/a. eksameid keskkooles ei olnud¹⁾ — õpilane viidi üle klassist klassi või tunnistati koolikursuse lõpetanuks tema üldise õppetöö edu ja vaimse arenemise põhjal. Alates 1933/34. õ/a. korraldatakse aga koolitöö lõpul kõigis klassides, arvatud välja I, eksamid ja üleviimine järgnevasse klassi või koolikursuse lõpetamine sünnib juba eksamite hinnangu alusel (HSM määrus 10. II 1934. a., RT 14 — 1934).

Eksamite tarvitusele võtmise tagajärjel vähenes, nagu eelpool märkisime, 1934. a. kevadel klassikursuse lõpetanute arv 8,6 punkti võrra (70,5%-lt 61,9%-le) ja vastavalt tõusis teiseks aastaks kursust kordama jäänute (1,6 p.) ja eriti tunduvalt järeleeksameid saanute arv (7 punkti).

Klasside järgi oli järeleeksamite saajaid 1933/34. õ/a. (% õpilaste arvust õ/a. lõpul, sulgudes eelmise õ/a. arvud). I kl. 27,1% (21,9%), II kl. 30,7% (22,5), III kl. 30,7% (22,3), IV kl. 31,6% (23,9), V kl. 16,6% (11,5), VI kl. — (1,5%), keskm. üle riigi 27,2% (20,2). Kui palju neist õiendas järeleeksamised (järeleeksamid) sügisel, pole meil teada. Kuid arvestades järeleeksamite tulemusi Tallinna keskkoolis 3 eelmise aasta jooksul (1932/33, 1931/32, 1930/31) võib oletada, et rahuldavalt järeleeksamised õiendanute % on 80 lähedal.

1933/34. õ/a. (1934. a. kevadel) lõpetas keskkooli üle riigi 1581 isikut (ilma Tallinna kolledžita) ehk 80,5% lõpuklassi õpilasist: humanitaarharus 938 (59,3% lõpetanute üldarvust), reaal — 175 (11,1%), kommerts — 176 (11,1%), majapidamis — 102 (6,4%), pedagoogika — 85 (5,4%), muudes harudes 105 (6,7%).

Keskkooli tulud. Keskkooli tuludes moodustavad riigi toetused ja õppemaks umbes $\frac{4}{5}$, mujalt saadavad summad $\frac{1}{5}$ ümber. Õppemaksu osatähtsus on 5 viimase aasta jooksul 27,1%-lt tõusnud 37,1%-le, riigi toetussummad lüüdnud tagasi 57,5%-lt (1928/29. õ/a.) 44,6%-le (1933/34. õ/a.).

¹⁾ Vajaduse puhul võis neid määrata vaid HSM, ja ka ainult lõpuklassis.

Keskkooli kulud. 1933/34. õ/a. on üle riigi kulutatud keskkoolide ülalpidamiseks Kr. 1 743 054 ehk Kr. 105 654 (5,7%) vähem kui eelmisel aastal:

	1933/34		1932/33		Vähennemine	
	Kr.	%	Kr.	%	Kr.	%
Linnakooles	1 686 581		1 787 461		100 880	5,6
Maakooles	56 473		61 247		4 774	7,8
Üle riigi	1 743 054		1 848 708		105 654	5,7

1933/34. õ/a. teostunud kulude kokkuhoiust on umbes $\frac{4}{5}$ kaetud õpetajate ja kooliteenijate palgakulu arvel. Palgakulu omab suurema osatähtsuse keskkooli väljaminekuis, moodustades viimaseil aastail ümmarguselt 76% üldkulust.

Ühele õpilasele kulutati 1932/33. õ/a. keskmiselt Kr. 135,6, vaadeldaval 1933/34. õ/a. Kr. 131,4, s. o. Kr. 4,2 (3,1%) vähem.

Keskkooli õpetajad. Kõigis keskkooles üle riigi oli tegeliku õppetöö alul 1933/34. õ/a. koolinimekirjade järgi õpetajaid 1106 (mehi 680, naisi 426), eelmisel õ/a. 1136. Kvaliteeditlt on õpetajaskond kahel viimasel aastal tunduvalt paranenud: kutseta õpetajaid oli vaadeldaval õ/a. 21,6%, kaks aastat tagasi — 1931/32. õ/a. — 36,3%. Ainult ühes koolis töötas 1933/34. õ/a. $\frac{2}{5}$, mitmes — $\frac{3}{5}$ õpetajaist. Kuna mitmes koolis töötajad arvestatakse korduvalt, on tegelik õpetajate arv keskkoolis tunduvalt — ümmarguselt 25% — väiksem kui seda näitavad koolinimekirjad.

Üldandmed keskkoolide kohta 1933/34. õ/a.

	Koolide arv	Klasside arv	Õpilaste arv			Õpetajate arv	Kulutatud koolide ülalpidamiseks (kr.)	Keskmiselt kulutat 1 õpilase peale (kr.)
			P.	T.	Kokku			
Linnades	63	382	5 640	5 884	11 524	1 061	1 686 581	130,8
Tallinn	22	122	2 188	2 269	4 457	408	684 203	125,2
Haapsalu	2	10	112	120	232	24	36 123	155,7
Kuressaare	2	10	101	116	217	25	36 148	166,6
Narva	3	20	200	246	446	48	64 216	144,0
Nõmme	1	5	57	95	152	14	16 550	108,9
Paide	2	8	65	98	163	22	24 898	152,7
Paldiski	1	3	32	26	58	10	14 382	156,3
Petseri	1	10	162	112	274	18	36 238	132,3
Pärnu	3	19	257	233	490	51	72 881	148,7
Põltsamaa	1	5	52	74	126	12	16 241	128,9
Rakvere	4	22	260	269	529	56	61 862	110,5
Tapa	1	5	98	95	193	14	17 335	89,8
Tartu	11	83	1 228	1 241	2 469	219	392 830	142,1
Tõrva	1	5	74	65	139	10	16 309	117,3
Türi	1	5	56	67	123	15	20 843	169,5
Valga	2	14	199	226	425	34	47 079	110,8
Viljandi	3	25	293	370	663	53	86 106	129,9
Võru	2	11	206	162	368	28	42 337	115,0
Maades	4	18	182	189	371	45	56 473	152,2
Viru { Jõhvi	1	3	19	31	50	10	8 593	171,9
{ V.-Maarja	1	5	53	57	110	12	17 810	161,9
Pärnu—Vändra	1	5	65	61	126	14	20 371	161,7
Tartu—Otepää	1	5	45	40	85	9	9 699	114,1
Üldse 1933/34	67	400	5 822	6 073	11 895	1 106	1 743 04	131,4
<i>Ühiskoolid</i>	45	242	3 527	3 051	6 578	690	980 918	138,3
<i>Lahuskoolid</i>	22	158	2 295	3 022	5 317	416	762 136	123,4
Üldse 1932/33	69	422	5 937	6 338	12 275	1 136	1 848 708	135,6
„ 1931/32	76	457	6 269	6 989	13 258	1 249	2 184 891	150,1
„ 1930/31	77	519	7 091	7 828	14 919	1 332	2 684 665	162,6
„ 1929/30	83	555	7 508	8 155	15 663	1 457	2 986 817	169,1

Märkus: Keskkoolide hulgas on ka õpetajate seminarid: 1929/30 õ/a. 5 — 777 õpil. (I—VI kl. 4 semin. juures 719 õpil. ja VI semin. kl. Tall. pedagoog. juures 58 õpil.), 1930/31 õ/a. 3 — 510 õpil. (II—VI kl.), 1931/32 õ/a. 3 — 386 õpil. (III—VI kl.), 1932/33 õ/a. 2 — 278 õpil. (IV, V, VI semin. kl. Tall. ja Tartu pedagoog. juures), 1933/34 õ/a. 2 — 185 õpil. V, VI semin. kl. Tall. ja Tartu pedagoogiiumi juures).

Koolikohustus ja rahvaharidus Rootsis.

A. Meikop.

Tuntud Rootsi haridustegelane doktor Carl Cederblad, keskkooli õpetaja ja rahvaülikooli juhataja Upsalas, on noorsoo kasvatus- ja hariduse küsimuste alal sooritanud laiaulatuselisi, otse põhjanevaid uurimusi, mis ka meil vääriksid tähelepanu. Refereerime siinkohal dr. Cederbladi töö tulemusi osalt kirjanduses (Bildnings Väg), osalt ajakirjanduses (Kansanva- listuslehti — A. Nikulainen) ilmunud andmete põhjal.

Üheks oma ülesandeks on dr. Cederblad võtnud uurida ja selgitada selle hariduspõhja eluväärtust, mida praegune kooikohustus annab Rootsi lastele. Selles osas peaks küsimus huvitama ka meid. Jääb ju Eestiski suurem osa meie rahvast algkooli haridusega.

Esmajoones püüab dr. C. selgitada: mil määral algkoolis omandatud teadmised on säilinud elus.

Selleks on dr. C. koostanud terve rea algkooli kursusel põhjenevaid küsi- musi, millele laseb vastata äsja algkooli lõpetanud õpilasi, kui ka äsja kaitse- väkke võetud nekruteid. Kuna osa nekruteist haridust pärast algkooli on täien- danud rahvaülikoolides ja osa juba jõudnud ülikooli, on saadud materjal dr. Ce- derbladile annud väga huvitavaid võrdlusvõimalusi.

Katseid sooritati kahes sarjas. Laiemale katsele, mille sooritamine kestis kolm tundi, vastas 600 algkooli- (osalt rahvaülikooli-) haridusega Upplandi nekrutit, 274 kaitseväe sundaega teenivat üliõpilast ja kohaliku algkooli äsja lõpetanud 340 mees- ja 160 naisõpilast. Katsed sisaldasid õigekirjutuskatse 50 valitud sõnaga, 12 algkooli kursuse arvutusülesannet, väikse kirjandi aine koju kirjutatava kirja kujul, 20 algkooli kursusel põhjenevat küsimust ja küs- musi katsealuste sõnatagavara, loetud teksti mõistmise jne. selgitamiseks. Kitsamale katsele, mille sooritamine nõudis vaid tunni, vastas 1988 nekrutit igast riigi osast. Katse sisaldas eelmisi küsimusi ja ülesandeid vähemal määral.

Jättes kõrvale huvitavad võrdlused mis puudutavad nekrutite elukutset (põllumajandus, tööstus jne) ja päritolu (suurlinnad, alevid, tihedalt ja hõre- dalt asustatud külad), vaatleme katseid lähemalt alade järjekorras.

Alguses tuli katsealustel vastata neljale küsimusele usuõpetuse alalt: 1) Mis rahvusse kuulus Mooses? 2) Jeesuse vanemate nimed? 3) Ni- meta mõni või mõningaid imetegusid? 4) Mida õpetas Jeesus ligemise ar- mastusest?

Vastused, eriti nekrutite omad, on võrdlemisi väga kirjud. Kaugelt suurem enamus loeb näiteks Moosese küll Israeli rahvusse kuuluvaks, kuid kirjutab seda 25 erikujul (semi sugu, Aabrami rahvas jne.). Aga leidub ka vastuseid nagu: Jerusalemma rahvas, galilealane, variser, mongol jne.

Üldse vastavad nekrutid nõrgemalt õpilasist, kuigi nad leeriõpetuses ja kirikus on korranud usuõpetuse ala. Õigeid vastuseid (protsentides) on annud:

	I	II	III	IV
nekrutid	67	76	73	51
meesõpilased	69	82	84	55
naisõpilased	73	85	81	61

L o o d u s t e a d u s e alal esitati viis küsimust: 1) Nimeta mõningaid vesilinde? 2) Nimeta mõningaid neljajalgseid Rootsis leiduvaid kiskjaid? 3) Millised luud moodustavad rinnakorvi? 4) Milliseist aineist koosneb õhk?

5) Mis kasu on ajudest? Siingi on nekrutite vastused väga kirjud ja rahuldavate vastuste protsent oleks ümmarguselt:

	I	II	III	IV	V
nekrutid	82	66	59	11	17
poisid	96	74	62	52	30
tüdrukud	92	69	58	47	33

Vastustest näeme suurt vesilindude tundmist. Kuid nõudmised on olnudki väiksed: vaid kaks õiget vesilindu rahuldavaks vastuseks. Teine, ka õieti veel lastetoa küsimus, on juba raskem, kuna paljud pole küsimust sisuliselt õieti lugenud. On vastuseid nagu: karu, lutikas. Karu on vastu võetav, kuid lutikas ei kõlba juba sellepärast, et tal on 6 jalga. Loomulikult ei kõlba ka: põder, tüger, rott j.n.e. Huvitavam on kolmas küsimus. Kuigi vastustes lepitati sõnaga „küljeluud“, võidi siiski vaid tugevalt pooled vastusist lugeda rahuldavaiks. Täielikult õigeid vastuseid andsid ainult 26,6% tüdrukuist, 23,7% poistest ja 3,6% nekruteist. Ainult iga neljas õpilane ja iga 28. nekrut omab siis täielikumad algteadmised rinnakorvist, mida ometi elu aeg kantakse endaga kaasas. Neljas, ka tüübiline kooliküsimus, näitab samuti kui ruttu teoreetilised kooliteadmised haihtuvad. Viienda küsimusega on tahetud vastajaid ahvatella pikemale ja põhjalikumale vastusele. Vastus: „nendega võib mõtelda“ siis ei rahulda. Rahuldab laiem üldine seletus või vähemalt kaks näidet ajude kasulikkusest. Küsimus sel kujul näitab siis arenuma ja ühtlasi kohusetundlikuma vastajate protsendi.

Õpilaste üleolekut näitavad ka rahuldavad vastused ajaloo alalt:

	T.	P.	Nekr.
1. Nimeta mõningaid esivanemate jumalaid?	69	76	53
2. Mida hääd tõi Gustav Vaasa valitsemine Rootstile?	53	54	47
3. Mil sajandil valitses Gustav Vaasa?	62	59	41
4. a) millise maaga oli Rootsi viimati liidetud?	60	61	65
b) millal liit lagunes?	33	38	36
5. Nimeta Karl XII kui kuninga häid omadusi?	27	23	14

Kergem küsimusist on esimene. Kuid kui iga poiss mainib 3,23, iga tüdruk 3,17 jumalat õpilase kohta, on neid nekruteil vaid 2,77, seega vähem nõutavast arvust (3). Ent hoolimata vähesusest on nekrutite jumalate maailm kummaliselt kirju. Leidub isegi Baal, Molok, Allah, Püha Brigitta j.t. Kaunis harilik on rida: Oden, Tor, Amor.

Maateaduse alal olid küsimused: 1) Nimeta neli suuremat Rootsi järve? 2) Millist malmi toodetakse Rootsis kõige rohkem? 3) Milline Rootsi maakond toodab vilja kõige rohkem? 4) Nimeta Prantsusmaa pealinna nimi? 5) Kus riigis asub Rooma linn? Rahuldavaid vastuseid saadi:

	I	II	III	IV	V
nekrutid	39	80	57	65	72
poisid	81	93	73	75	92
tüdrukud	80	88	68	?	88

Esimeses küsimuses on rahuldavaks vastuseks loetud kolme õige järve nimetamist. Nõuaksime aga nelja õiget nime, saaksime õigeid vastuseid: nekruteilt 24,4, poistelt 56,3 ja tüdrukuilt 60%. Kui aga veel lisaks nõuda järvede nimede õieti kirjutamist, saaksime sama järjekorra: 10,2; 36 ja 41,7%. Päris õige vastuse sellele küsimusele annab siis ainult iga kümnes Rootsi nekrut.

Arvutusvõimet näitab alljärgnev tabel:

	õpilased	nekr.
1) 2484 + 3008 + 24 + 6045 + 3	92%	83%
2) 4050—3962	91%	74%
3) 2456.39	72%	53%
4) 3456:27	88%	57%
5) 148:0,4	40%	6%
6) 657,2.0,7	67%	21%
7) $\frac{1}{5} - \frac{1}{6}$	53%	6%
8) $\frac{2}{5} \cdot \frac{2}{3}$	34%	2%

Juba tervete arvude käsitletus on nekrutid õpilasist nõrgemad. Kui aga murdarvudes ka õpilaste võimed järsku langevad, siis nekrutite võime on siin allpool arvustust. Koolist pääsedes on nad unustanud sellegi täiesti, mis koolis õpiti. Põhjus on selge: tegelikus elus tehakse vähe tegemist murdarvudega.

Katsealuste sõnatagavara ja teataval määral ka intelligentsi selgitamiseks kasutab dr. Cederblad laiemas katses 24 ja kitsamas katses 18 sõna, millele katsealused peavad leidma vastandi. Katse tulemused kujunesid:

	õigeid sõnu:		
	sisult	õigekirjutuselt	
nekrutid-üliõpilased	22,9	23,3	} katses 24 sõna
Brunsviki rahvaülikooli õpilased	21,4	21,0	
Tärna rahvaülikooli õpilased	20,1	19,0	
algkooli haridusega nekrutid	17,3	16,4	
algkooli haridusega nekrutid	11,0	10,7	
algkooli õpilased	10,3	9,7	

Nagu siit näha, pole algkooli haridusega jäänud nekrutite sõnatagavara algkoolist lahkudes tunduvalt suurenenud, jäädes kaugemale maha rahvaülikoolide õpilasist.

Kaitseväälaste lugemise oskus on ainus ala, milles nad tunduvalt ületavad õpilasi. Dr. C. arvates on see ajakirjanduse teene. Kuid loetu sisulises mõistmises pole nekrutid siiski jõudnud õpilasist palju kaugemale. Õigekirjutuses on aga nekrutid üldiselt taandunud umbes algkooli 5. kl. tasemele. Viiestkümnest valitud sõnast kirjutati keskmiselt 27 õieti. Sõna „choklad“ (šokolaad) on kirjutatud 58 eri kujul.

Lõpptulemusena ülaltoodud uurimustis algkooli teadmiste säilimise osas esitab dr. Cederblad ühes Rootsi ajalehes järgmise kokkuvõtte: „Näib, et meie kord uhkelt püstitatud haridusehitus on viltu vajumas ja et ta alusedki liiguvad ähvardavalt. Suuliste teadmiste püsivus on ikka olnud nõrk ja met-sistub nüüd eriti. Kirjutusoskus on tunduvalt nõrgenenud. Ainult lugemise-oskus on arenenud ja tõusnud, üldine emakeele oskus aga on tunduvalt lan-genud. Just eluülesannetele valmistab algkool noori nõrgalt. Kehvemalt kui kunagi oskavad asjaosalised kõnelda, kirjutada, arvutada. Arvutusoskus on püsinud vaid teatavas elulähedases osas. Usuõpetus on suhteliselt säilinud paremini, kuid see ongi saanud alguse juba lastetoas ning hiljem leidnud tuge leerist ja kirikust. Ajaloo alal on tolm juba mõne aastaga katnud selle, mis koolis polnud muutunud elavaks tõeks, elamuseks. Loodusteaduse alal on püsinud vaid lastetoa teadmised lindudest ja metsloomadest, kuid natuke keerulisema õhu koosseisu koostab enamik vastajaist meile täitsa elukardetavas

koosseisus, mida peame hingama rinnakorviga, mis koosneb ainult küljeluudest. Maateaduslikudki teadmised on hämardunud ja vaevalt tunneme oma suuremaid järvi.“

Katsealuste nekrutite üldise vaimlise erksuse ja vabade harrastuste selgitamiseks on dr. Cederblad koostanud küsimusi, millele vastamine eeldab elutarkust ja ajakirjandusest ning raamatuist saadud teadmisi.

Praktilisele küsimusele: maini midagi haava ravitsemisest ei oska viies osa Rootsi nekruteist anda mingit vastust. Rootsi praegusi poliitilisi erakondi tunnevad vaid pooled nekruteist kuidagi rahuldavalt, kusjuures erakondade nimed sageli on võimatult kirjutatud. Sõna „socialdemokrat“ esineb ligi sajal eri kujul. Rootsi praegust peaministrit (Ekmanni järele tuli Lindman) tundis vaid 34,4% vastajaist. Täielikult õige vastuse küsimusele: Kes on Mussolini? andis ainult 22,9% nekruteist. Isegi küsimusele: Kui vanalt saan valimiseõiguse? vastab täiesti valesti 37%, kuidagi soovida-jätvalt, ebatäpselt 51,5 ja täiesti õigesti ainult 0,7% nekruteist. Nagu tulemused näitavad, on siis üle pool-osa Rootsi nekruteist poliitiliselt orienteerumatu ja saamatu lihtsaimategi küsimuste juures.

Kehv on ka nekrutite harrastuste maailm. Küsimusele: Kui vanalt saab tšekiraamatu (viinaloa)? vastab õieti 65,4 protsenti. Tšekiraamatu kasutamisele vastab eitavalt ainult 28,6 protsenti nekruteist. Nagu näha, on siis alkoholi harrastused võidutsemas. Spordist on huvitatud $\frac{2}{3}$ vastajaist. Järjekorras on esikohal: pallimängud, suusatamine, rattasõit, veesport, jooksud ja hüpped, poks, purje- ja sõudesport, uisutamine, raskejõustik, laskesport, mootorisport, tennis, heited, matkamine, ratsasport. Muusika alal mängib 21,7% vastajaist, siis iga viies mees, mingisugust pilli. Esikohal viiul (6,7) ja löötpill (6,4%). Järgnevad klaver, mandoliin, balalaika, harmoonium, pasun, banjo, kitarr, tšello, klarnett, flööt, oboe, fagott, kannel, saksofon, suupill, okariina. Lauluskus on nõrk. Ainult 32,2% oskab rahvushümni: „Du gamla, du fria“ ja 27,7% tunneb koraali: „Au kiitus olgu igavest“. Pooltel vastajaist pole ühtki eelistatavat laulu. Esikoha saab „Du gamla“, aga ainult 18,7% häältega. Lööklaule eelistavad 17,9, internatsionaali 7,2 ja vaimulikke laule 1,5% vastajaist. Kirjanduslikud harrastused puuduvad (ei loe, ei hooli jne.) 38,1% vastajaist. Loevad romaane 18,1%, seiklusjutte 11,9%, kriminaalteoseid 7,7%, teaduslikke töid 7,0%, mitmesugust 6,3%, matkakirjeldusi 5% vastajaist. Nagu näha, on teadusliku kirjanduse lugemine hämmastavalt väike. Küsimusele: millised raamatud teile enam meeldivad? ei vasta pooled nekruteist. 40,9% mainib ühe, 6% kaks või enam raamatut. Needki raamatud on loetud enamuses õpilasaastail.

Ka koolitüüpide (algkool, rahvaülikool, ülikool) ja elukutsealade mõju vaimsele erksusele võrdleb dr. Cederblad. Ta koostas 12 küsimust, millele vastamine ei ripu kooliharidusest. Saadud vastuste põhjal koostatud tabelis on rahvaülikoolid oma õpilaste vaimse erksuse (9,9) üllatavalt jõudnud tõsta peaaegu ülikoolide (10,5) tasemele, kuna algkooliharidusega nekrutite erksus (7,1) eelmisist tunduvalt maha jääb. Elukutselt on vaimselt erksamad ametnikud ja kontoristid (8,8), tööstustöölised (7,4), põllumehed (6,7). Vähima erksuse omavad meri- ja kalamehed (6,4).

Doktor Cederblad on koostanud muidki rahvahariduse seisukohalt vägagi huvitavaid võrdlusi, selgitades algkoolide eritüüpide, koduümbruse

eriilme jne. mõju haridusele. Nende vaatlemiseks ei jätku siin ruumi. Lepime siinkohal veel mõningate uurija seisukohtadega ja lõppkokkuvõtetega.

Uurija arvates osutub Rootsi nooruse enamik teadusliku töö valguses elule nõrgalt varustatuks, vähe ettevalmistatuks. See on noorus, kelle kasvatus on hooletusse jäetud. See on ebakindel, sihitult ekslev noorus, kellel puudub elav ja määrateldud pürgimus iseseisvale isiksusele. See on ideedeta, elusihitud noorus, keda juhib vaid massinimese instinkt ja alatine alistumise tunne.



Rootsi laplaste kool. Iga klass asub eraldi hoones, mis meenutab laplaste telki. Sellega tahtakse saavutada, et uueaegsed nähtused ei satuks vastollu laplaste põliste harjumustega. (Ajakirjast „Manuel Général de l'Instruction Primaire“ 29. sept. 1934).

Uurija arvamisel peituvad vea algjuured juba kodus, kus vaid hoolitsetakse ülalpidamise ja riietuse eest, aga kus puuduvad aated, armastus ja algeisimadki teadmised sellest, et kasvatus nõuab avameelsust, tõtt, õigust ja usaldust. Kasvatus, nii kehaline, tervishoidlik, vaimne kui kõlbeline surutakse siis kooli õlgadele. Kui aga kool omakord juba vara saadab lapsed oma katuse alt, pole neil enam ei kodu ega kooli mõjustusi. Järgneb vedelev ja ümberkulgev kambaelu, mis hävitab isiksuse ja individuaalsuse, närustab iseloomu ega lase kujuneda positiivset maailmavaadet. Eriti teeb seda nüüdisaja tööstuskeskkohtade lõbuelu.

Asjata püüavad õpetajad ja kasvatajad lahendada neid ülesandeid, mida areng ja ühiskondlik elu nende õlgadele on pannud. Nende ülepingutus ei aita: kooli õppekavad on liigselt ülekoormatud, nii alg- kui ka keskkoolis. Sellekski sunnivad mitmed tegurid: teaduste edusammud, elu spetsialiseerumine ja vana konservatism, mis nõuab eluõigust ka neile aineile, mis oma tähtsuse

on kaotanud. Ja nii tõestub vanasõna: „Den som gapar över mycket, mister ofta hela stycket“ (Kes liiga palju püüab, jääb kõigest ilma).

Pääviga on ehk siiski selles, et me õigupoolest lastekoolilt nõuame, et ta kasvataks kogu elule. Me ei arvesta lapse noorusega. Võtame siis algkooli õppekavva nii hirmus palju asju. Ei tarvitsegi olla hingeteadlane, et väita: selles koolis õpetatakse nii palju niisugust, mis ei kuulu sellele eale ega sellele arenemisastmele. Algkool on õigupoolest lastekool, kuid juba sellelt lastekoolilt nõuame niipalju puht-mõistuslikku, kuiva ja teoreetilist kraami, mis sugugi ei vasta selle eale arenemisastmele. Toimub vägivald puhtal kujul. Lapse tundeelu, lapse kasvatuslik külg jäävad viljelemata ning ülesanne ebaõnnestub. Lapses tärkab eitamine, protestivaim õppeaine ja õpetaja vastu, mis tihtipeale jätkub ka koolist lahkudes. Kool hävitab eluajaks õppesõpru ja õppimise rõõmu. Laps ei saa koolilt neid elamusi, mida ta vajab.

Kuidas asja parandada?

Uuriija toob näiteid, kuidas sama õppeainestik, mis algkooliõpilasele veel on vägisi pealesurutav, rahvaülikoolides palju lühema aja jooksul otse neelatakse, kuidas siin õhkkond kujuneb aatelseks ja vahekord õpetaja ja õpilase vahel südamlikuks. Põhjused on hingeelulised. Algkool ei vasta enam sellele arengustmele ja ta tuleks uuesti muuta lastekooliks ning vabastada muudest ülesannetest. Ka praegune täiendus-kool, mis polevat ei lind ega kala, võidavat mureta likvideerida.

Algkooli järele tuleb lastele anda puht-õskusõpetust, panna nad jõukohasele tööle, juhtida nende tegevust vastavais noorte-ringides.

Kuid küpsemas nooruseas, enne 20. eluaastat, tuleks noortel veel kord minna sunduslikku kooli, mis siis täiskasvanud inimesile kõneleks täiskasvanud inimeste keelt ja õpetaks neile täielikku eluoskust. Selles rahvaülikooli-taolises õppeasutuses peaks esimesena õppeainena esikohale tulema inimese füsioloogia ühes tervishoiu ja kehalise kasvatusõpetusega, millele järgneks hingeteadus ning elukujundamise õpetused, ja neljandal kohal kodumaa ja ümbruskonna ühiskondlik elu. Alles siis järgneks koht praktilistele ja oskusainetele.

See tõsisele rahvakasvatusele sihtiv noorsookool sarnleks tunduvalt praegusele rahvaülikooli tüübile umbes seitsmekuise kursusega. Õpetajaina toimiksid seal vaid tõesti kasvatusvõimelised algkooliõpetajad. Kool oleks kõigile sunduslik. Ainult tõestatult andekad ja samuti täitsa õppevõimetus tuleksid sellest vabastada, ent viimastel tuleks läbi teha mingi vastav töökohustus.

„Meil on pedagooge ja lastevanemaid, kes muutume juba noortena halli-juukselisiks praegusel laste sajandil. Kuid taevarannal kumabki juba uus „noorte“ sajand. Noorusiga on praegu arenevate inimeste juures vähemalt samaväärselt tähelepanev ja määrav kui lapseaastad. Peame kord ärkama seniste kurbade kogemuste ees!“ hüüab dr. C. Cederblad.

„Looduse“ Kuldraamatu IV sari 1934. a.

J. Roos.

I.

Kui iseseisvuse algusaastail valitses meie noorsoo kirjanduse alal pöud, siis ei saa seda nüüd enam ütelda. Viimased aastad on toonud siin põhjaliku pöörde. Aasta-aastalt meie noorsoo kirjanduse progress on suurenenud ja seda mitte ainult kvantitatiivselt, vaid kvalitatiivseltki. Ka viimane, s.o. 1934. a. tähistab noorsoole määratud raamatute arvulist tõusu, kuigi mitte sellises progressioonis kui vahest üldse meie algupärane ilukirjandus. Siin märgitseb läinud aasta ennenägematut tõusu: terveni 20 romaani ja peale selle näidendid, novelli- ja luuletuskogud, nende seas enamik väärtuslikud.

Viimaste aastate noorsoo kirjandus on seda enam hinnatav, et see on arenenud mitmekülgset: peaaegu võrdset on viljeldud nii algupärast kui tõlkekirjandust, nii ilukirjanduslikku kui populaarteaduslikku lektüüri, viimase liigi hulka arvatud ka suurmeeste elulood. Kogu see lektüür on sobiv 10—18 aastastele noortele. Mis aga puutub lastesse alla 10 eluaastat, siis nende jaoks valitseb meil veel teatav puudus hea lektüüri poolest. Seda ala on vaja intensiivsemalt viljelda.

Noorsoo kirjanduse alal omab tähtsa koha k.-ü. „Looduse“ Kuldraamat. Seni on neid ilmunud nelja aasta jooksul nii sama palju sarju, iga ühes 13 raamatut, kokku 52 raamatut. See on juba ise raamatukogu omaette, ja kui arvestada, et enamik neist raamatuist on sisult väärtuslikud teosed, siis saame hea noorsoo raamatukogu, seda enam veel hea, et ka väliselt on raamatud maitsekad ja nägusad, peale selle rikkalikult illustreeritud, mis on noorsoo raamatule loomulikult vooruseks. Ka keelelt ja stiililt on kuldraamatu tõlketeadused üldiselt laitmatud, välja arvatud mõned vähemad puudused, nagu ebajärjekindlus pärisnimede kirjutamises, esinevad tõlkevead ja juhuslikud eksimused.

Kui võrrelda Kuldraamatu sarju üksteisega, võttes arvesse raamatute kirjanduslikku ja kasvatuslikku väärtust, siis peab küll kõige õnnestunumaks pidama III sarja valikut, kuna seal esinevad sellised esmajärgulise tähtsusega noorsoo-kirjanduse teosed nagu H. Sienkiewicz'i „Quo vadis“, K. Hänninen'i „Laane kuningas“, J. Verne'i „Tsaari kuller“, V. Rakosi „Noored kangelased“ jne.

Sellele järgneksid I ja II sari, kus valik on kummaski peaaegu ühte viisi õnnestunud. Neis sarjades figureerivad niisugused kirjanduslikult ja pedagoogiliselt väärtuslikud noorsoo-raamatud nagu F. H. Burnett'i — „Salaaed“, H. Dominik'i — „John Workman“, S. Lagerlöf'i — „Nils Holgerssoni imelik teekond läbi Rootsi“, R. Kipling'i — „Julged merimehed“ jne.

Kõige vähem õnnestunuks võrreldes eelmistega tuleb küll pidada läinud aasta, s.o. IV sarja. Sellega ei ole muidugi mitte üteldud, et valik oleks hoopis halb; seda mitte, kuid siiski raamatud ei tõuse eelmiste sarjade tasemele; nad on igavamad ja vähem väärtuslikud nii kirjanduslikult kui ka pedagoogiliselt. Tundub, et valik on kuidagi juhuslik ja rutates tehtud. Valijad oleksid võinud jälgida valikul Genfis ilmunud rahvusvahelise noorsoo kirjanduse nimestikku. Seal on enamvähem loeteldud kõik maailma noorsookirjanduse parimad teosed, mis selleks on tunnustatud vastavate maade parimate asjatundjate poolt. Kuldraamatu IV. sarja on võetud sellest nimestikust aga kõigest 3 teost.

Üks voores on aga Kuldraamatu IV sarjal ometi võrreldes eelmistega ja nimelt, et selles on rohkem arvestatud nooremaid lapsi, peamiselt alla 10 aastaseid. Ligi pool sellesse sarja kuuluvaist raamatuist sobivad just nooremale lastele, nagu C. Vildrac'i — „Roosa saar“, D. Moore'i — „Fenella esimene kooliaasta“, E. M. Porter'i — „Pollyanna“, H. Aanrud'i — „Poiss päikese maalt“ jne.

Kõige õnnestunumad teosed, kirjanduslikult väärtuslikumad ja noorsoole sobivamad on: Z. Moricz'i — „Jutt vagurast poisist“, C. Vildrac'i — „Roosa saar“, E. M. Porter'i — „Polly-

anna“, E. Shakleton'i — „Teekond Lõunanabale“ ja S. Ivalo — „Viiburi plahvatus“. Teiste teoste juures esineb puudusi, mis neid takistavad olemast tõsiselt head noorsoo-raamatud. Suurimaiks puudusiks on igavus, raskus, vähene fantaasia, mõnede juures liigne teaduslikkus. Mainitud puuduste all kannatavad kõige rohkem just tuntud autorite teosed, nagu G. Ebers'i — „Vaarao tütar“ ja J. Verne'i — „Lõuna Aafrika savannides“, samuti J. Masefield'i — „Salakaubavedajate võimuses“.

Mis puutub Kuldraamatu IV sarja teoste valikusse eri rahvaste kirjandustest, siis valitseb siin nagu eelmisteski sarjades suur mitmekesisus. See mitmekülgsus valikus on tulnud sarjale muidugi kasuks, sest lugejail on võimalik tutvuda väga mitmesuguste rahvastega, nende kirjanduse omapäraga ja eluga. Lõviosa valitud teostest on inglise kirjandusest pärit; sealt on võetud terveni 4 teost, prantsuse ja saksa kirjandusest on võetud kummastki 2 teost, ja taani, soome, norra, ungari ja ameerika kirjandusest igaühest üks teos. Tulevikus tahaks näha, et võetakse teoseid Kuldraamatu sarja ka itaalia ja hispaania kirjandusest. Siis oleks Kuldraamatu sarjas esindatud kogu maailma tähtsamate rahvaste noorsookirjandus.

Ka aine ala suhtes valitseb Kuldraamatu 4 sarjas mitmekülgsus. On esitatud paljud noorsugu huvitavad elualad ja on puudutatud küsimusi, mis tiivustavad noorsoo fantaasiat, elustavad mõtteid ja teritavad tahtemeelt.

Kandva mõttena esineb enamikus raamatuis kasvatav ja elustav idee, mis on eriti väärtuslikuks omaduseks heas noorsookirjanduses, muidugi kui see idee ei muutu pealetükkivaks ja tendentsiliseks, samuti moraliseerivaks ja mõnda dogmat propageerivaks. Kahjuks puudub mitmel raamatul selline viljastav ja keskendav idee, nagu näiteks H. Aanrud'i „Poiss päikese maalt“ ja K. May „Winnetou surm“ jne.

Kui liigitada Kuldraamatu 4. sarja raamatuid aine ala järele, siis võiksid kuuluda aja-loomliste romaanide hulka 2 teost, õigupoolest 3, sest J. Masefield'i „Salakaubavedajate võimuses“ on ka minevikulise ainega. Reisi- ja seiklusteoseid on kõige rohkem, terveni 5, koolielu kujutavaid teoseid 2 ja laste argielu käsitlevaid raamatuid 3. Enamikus raamatuis on tegevuslavaks loodus, mis on pedagoogiliselt võttes neile raamatule kahtlemata vooruseks. Samuti ei saa eetilise seisukohast neile teostele midagi ette heita, välja arvatud mõned raamatud nagu K. May „Winnetou surm“ ja J. Verne'i „Lõuna Aafrika savannides“, kus kultiveeritakse toorust ja julmust, mida ei tohiks noorsoo kirjanduses niipalju esineda.

Raamatud on tõlgitud alguskeelest, milline asjaolu tagab tõlke lähedust algupärandile. Mitmed raamatud on tõlkes pisut küll lühendatud, kuid seda ei saagi eriliseks paheks lugeda noorsookirjanduses. Keelelt ja stiililt on tõlked ladusad, kerged ja selged. Keeles on valitud kuldne kesktee; see ei ole liialt vana ja iganenud, ei ka liialt moodne ja uuenduslik. Keelevigu esineb siin-seal — mis aga palju ei häiri, nagu *mõlemite pro mõlemate* jne., siis eksimusi nagu 22. jaanuaril pro 22. veebruaril („Teekond lõunanabale“).

Suureks kergenduseks ja kasuks tuleb asjaolu, et raamatute lõpus kus see vajaline, on toodud raskemate võõrnimede hääldamine. Sedasama oleks pidanud tegema mõnede võõramate sõnade ja väljendite puhul ja neid rohkem seletama, kui see on sündinud.

Tõlkijad on üldiselt asjatundjad omal alal, neist mitmed laiemalt tuntud nimed, nagu A. Kivikas, A. Aspel, A. Hanko jne.

Käesoleva IV sarja raamatud on välimusest ja illustatsioonidelt samuti luksuslikult välja antud, nagu eelmistegi sarjade omad. Üldse on raamatute välimus ja illustatsioonid Kuldraamatu meeldivamaid ja üllatuslikumaid omadusi. Kahjuks puuduvad illustatsioonide ja kaunistuste autorite nimed. Lugeja tahaks heameelega oma uudishimu rahuldamiseks teada ka seda. Loodame, et kirjastus järgmises sarjas ka seda ei keela teatamast, kes on illustatsioonide autorid.

Parimaid raamatuid läinud aasta Kuldraamatu sarjas on Z. Moricz'i „Jutt vagurast poisist“. Tõlkinud A. Murakin. Z. Moricz on ungari tänapäeva populaarseimaid, ühtlasi ka andekaimaid kirjanikke. Oma elu- ja kunstisuhtumiselt on ta realist. Ta kujutab peamiselt reaalses olevikku, teeb seda rohkem selle eitavais avaldusis kui jaatavais. Käesolev romaan „Jutt vagurast poisist“ on huvitav selle poolest, et ta haarab enesesse noorsoo ja koolielu vaatlemise, on läbi ja läbi noorsoo raamat. Romaani peategelane on vagur poiss, kellel palju voorusi, aga ka puudusi. Seega on ta usutav elava indiviidina. Just sellega, et kirjanik ei idealiseeri liigselt, võivad ta teosed usalduse ja meeldivad tänapäeva lugejale. „Jutt vagurast poisist“ ongi saanud suure menu osaliseks ja temast on seni ilmunud Ungaris 12 trükki.

Romaani peategelasel tuleb elada koolis läbi palju kannatusi ja valusid. Pearõhk teoses langeb ideoloogilisele küljele ja nimelt asjaolule, et kannatused ei dekuražeerii poissi, vaid kasvatavad temast vastupanija ümbrusele ja elupahedele. Raamat lõpeb väga ilusa hüüdsõnaga: „Ei midagi muud, kui et olgu inimesed head üksiteisele, tundkem isend ja tundkem teisi ja olgem üksnes head, head kuni elulõpuni!“ Kõrvalteemana figureerib teoses raamatuarmastuse motiiv.

Kui „Jutt vagurast poisist“ on raamat poistele, siis tänapäeva ameerika noorsoo kirjaniku E. H. Porter'i „Pollyanna“ on raamat rohkem tütarlastele. See on kujutus lasteelust lastele, on õpetlik raamat, kuid see õpetlikkus ei muutu kusagil segavaks ega pealetükkivaks. Kui eelmise romaani põhiideeks oli: „Tee head, tee kõigile head“, siis on selle romaani põhiideeks: „Ole rõõmus ja püüa teha rõõmu ka teistele“. Tõesti palju rõõmu on selles raamatus, eriti lõpus, kus teose peategelane 11-aastane tütarlaps Pollyanna hüüab: „Olen nii rõõmus! Olen kõige üle rõõmus. Olen rõõmus, et kaotasin ajutiselt jalad, sest ma ei teadnud enne, kui toredad võivad jalad olla“. Oma rõõmsa olekuga mõjus Pollyanna nii, et kurvad ja pahad inimesed ta ümbruses said rõõmsamaks ja paremaks. Raamatu vooruseks on veel see, et ta on elavalt, kergelt ja lihtsalt kirjutatud. Seega võivad seda lugeda huviga hoopis väikesed lapsed, aga igavaks ei muutu ta täiskasvanuilegi.

Samuti huvitav ja elav, nagu kaks eelmistki raamatut, on prantsuse kirjaniku Charles Vildrac'i teos „Roosa saar“. Lastele kirjutatud, aga nii haaravalt ja põnevalt, et köidab lugejat igas eas. Raamatus on kokku sulatud ühelt poolt fantastiline element, teiselt poolt reaalne; esimene tiivustab fantaasiat, teine hari mõistust. „Roosa saare“ sisu on muinasjutuline, ühtlasi aga ka moodne, sest teoses kirjeldatud mugavused on võimalikud ainult moodsete suur-saavutuste abil. Sellisena on raamat huvitav just nüüdisaja lastele, kellele auto ja lennuk on üsna tuttavad ja igapäevased asjad.

Teose peategelane on üheksa-aastane poisike, õpilane Väikevärdi, kelle elu koolis, ta seiklusrikast saabumist ühele tillukesele Vahemere saarele ja igatsust koduste, eriti ema järele kujutataksegi raamatus. Raamatu põhitoon on laste kohaselt romantiline ja selle põhiideed positiivsed, kuna neiks on vanemate armastus, kirglik igatsus kodu järele ning soov viia ka ema idüllilisele saarele ja teha ta õnnelikuks. Väikevärdi taotlused teostuvadki. Tagasi minnes saarele võetakse kaasa ka ta perekond, kaks sõpra ja ta hea õpetaja, nii et kõigi õnn on täielik.

Üheks paremaks läinud aasta Kuldraamatu teoseks on ka Sir Ernst Shakleton'i reisi-kirjeldus „Teekond Lõunanabale“. Raamatu sisuks on Shakletoni ekspeditsiooni lugu 1914—1917 Maaailmasõja ajal. Shakleton'i unistuseks oli Lõunanaba vallutamine juba noorest east peale, kuid olgugi et ta oma unistust ei saanud teostada, sest teised jõudsid temast ette, on temal Antarktise uurimisel ometi suured teened. Tema teekond väikese laevaga läbi suurte hädaohutude on hiilgav vägitegu, üks hiilgavamaid meresõitjate ajaloo üldse, seda enam veel, et äärmiselt riskantne teekond lõppes õnnelikult.

See on mehine ja jõuline raamat, mille tegelasi kannab julgus, kindlus ja usk oma ettevõttesse. Sellisena on sel teosel suur pedagoogiline tähtsus ja väärtus — noorsoo tahtejõu ja

meelekindluse kasvatamise suunas. Peale selle on raamatus palju ilusaid kirjeldusi: üksi ja lahus olles teistest inimestest keset hädaohte ja raskusi tunneb laeva meeskond tihti Jumala suurust ja looduse vägevust, ilu ja otsatust.

Järgnevad raamatud ei küüni oma kirjanduslikult ega pedagoogiliselt väärtuselt enam äsja mainitud nelja tasemeni.

Kolmest, õigupoolest kahest ajaloolisest romaanist on parim Santeri Ivalo „Viiburi plahvatus“. S. Ivalo on tähtsamaid soome ajaloolise romaani viljelejaid. Tema romaanide vooruseks on, et nad on võrdlemisi rahvalikult, selgesti ja lihtsalt kirjutatud, mispärast tema teosed on saanud üsna loetavaiks soome rahva- ja noorsooraamatuiks. Tema teoste puuduseks on aga nende vähene põnevus ja võiks isegi ütelda puisus.

Õeldu maksab osaliselt ka käesoleva romaani „Viiburi plahvatus“ kohta. Teoses kujutab kirjanik soomlaste elu ja võitlust 15. sajandi lõpul. Sündmustiku raskuspunkt langeb Viiburi piiramisele a. 1495. Raamatut kandev mõte tähistab elu ja võitluse raskust, aga ka julgust söösta ellu ja võitluse, võidelda takistustega ja võita. Karmid ja halastamatud on inimesed ja karm on loodus. Inimene peab alatasa võitlema teise inimesega ja loodusega. Kuid sellest hoolimata täidab inimesi tööd. Seegi mõte läbib romaani: „Palju tööd on seal ootamas“, nii lõpeb romaan.

Enamvähem üheväärtuslikud on seiklusjutud D. Moore'i „Fenella esimene kooliaasta“, H. Lofting'i „Doktor Dolittle'i reisud“ ja K. Michaelis'e „Bibi ja vandeseltslased“. Nende raamatute kirjanduslik väärtus ei ole suur, samuti ka mitte pedagoogiline. Puuduvad haaravus ja ühtlasi ka õilsad ideed. D. Moore on nüüdisaja inglise naiskirjanik, kelle peamiseks viljelemisalaks on noorsoo lektüür. Tema raamat „Fenella esimene kooliaasta“ kujutab ühelt poolt tsirkuse, teiselt poolt koolielu. Sisu on paiguti põnev, aga üldiselt klišeeline. Peategelane on neljateistkümne-aastane tütarlaps, kes oma põnevate trikkidega tsirkuses ja ka mujal saab paljude lemmikuks. Kasvatuslikku väärtust sel raamatul erilist ei ole, küll aga pakub ta oma põnevusega head ajaviidet noorsoole.

Sama laadi seikluslugu on K. Michaelise Bibi raamat, käesolevas sarjas nime all „Bibi ja vandeseltslased“. Raamatu lõpus öeldakse, et see on viimne teos Bibi raamatute seeriast. Tõesti aitab. Juba kolmanda sarja Bibi raamat oli kahvatu võrreldes kahe esimesega, käesoleva sarja oma aga on veel kahvatum ja ilmetum.

Bibi seikleb nüüd kodus, neis seiklustes puudub aga haarav pinevus ja põnevus. Pole seda värskest ja elevust, mis oli kahe esimese sarja Bibi raamatuis. Eriti häiriv on Bibi raamatus vigane keel, mida Bibi kõneleb ja kirjutab. Nüüd on ta juba vanem ja peaks õigemalt keelt kirjutama.

H. Lofting'i „Doktor Dolittle'i reisud“ on järg sama autori teosele „Doktor Dolittle“ Kuldraamatu III sarjast. Nagu viimase keskseks kujukse oli imelik dr. Dolittle, nii on ta seda ka käesolevas raamatus. Kuid peale dr. Dolittle'i esineb siin niisama tähtsa tegelasena veel väike 10-aastane kingsepa poeg Tommy Stubbins. Romaani sündmustiku kandvaks aineks on dr. Dolittle'i ja Tommy Stubbinsi imelik ja poolfantastiline teekond Ämblik-ahvi saarele. Romaani sisu ideeliseks olemuseks on looduse-armastus ja huvi äratamine kaugete maade ja inimeste, eriti aga loomade vastu. Reisis kirjandusliku teosena on raamat võrdlemisi põnev. Kirjanduslik väärtus ei ole suur, suurem aga kasvatuslik väärtus.

Üsna kahvatu ja igava võitu raamat on noore kirjaniku H. Aanrud'i „Poiss Päikesemaal“. Selles ei ole õigupoolest mingit pidevat sündmustikku ega ka sisu, ei pinevust ega elevust, omadused, mis on eeskätt vajalised heale noorsooteosele. Kirjanduslikku väärtust selgi teosel erilist ei ole, küll aga on tal oma kasvatuslik väärtus. Suurimaks vooruseks sel raamatul on lihtsa talupoja igapäevase elu kujutus ja kirjeldus, milles peategelasena esineb väike umbes 7-aastane poiss. Raamatu kandvaks ideeks on äratada huvi ja armastust kodukoha vastu. Sellisena on idee kahtlemata väärtuslik.

Jääb veel vaadelda kaks ajaloolist ja kaks reisiromaani. Ühtegi neist ei saa pidada täiel määral heaks noorsoo raamatuks. Ajalooline romaan on saksa kirjaniku G. Ebers'i „Vaarao tütar“. G. Ebers on tänapäev moest läinud kirjanik. Tema „Vaarao tütar“ on liigselt faktidega üle kuhjatud, seetõttu kuiv ja teoreetiline. Aine oma kauguse tõttu (tegevusaeg a. 528—525 e. K.) minevikus on kahtlemata huvitav ja kirjanik on suutnud seda vastavalt ka sisustada, mitte aga usutavalt hingestada: inimesed tunduvad liia tänapäeva omadena oma hingelises kokkuseades. Teose probleemiks on igivana küsimus: võitlus kiriku ja riigi vahel. Virgutavat ja huvitavat ses raamatus palju ei ole. Tõlge on muidu võrdlemisi korralik, ainult nimede kirjutamises puudub ühtlus ja järjekindlus.

J. Masefield'i teost „Salakaubavedajate võimuses“ võib pidada niipalju ajalooliseks romaaniks, kui palju selle aine on ammutatud Napoleoni sõdade ajast. J. Masefield on tuntud inglise kirjanik. Käesolev teos kuulub tema teoste seas nõrgemate hulka. Sel ei ole silmapaistvaid noorsoo raamatu vourusi: ta on igav ja ilma haarava ning köitva sisuta. Ka teose üldine kirjanduslik ja pedagoogiline väärtus ei ole kuigi suur. Huvitavaimaks seigaks on teoses poisikesest peategelase seiklused ja kannatused salakaubitsejate küüsis ning viimaks tema pääs.

Lõpuks veel paar sõna kahest reisiromaanist. J. Verne on väga tuntud nimi maailma kirjanduses; enamik ta teoseid on huvitavad ja noorsoopärased, nagu näiteks möödunud aastal ilmunud „I saari kuller“. Seda ei saa aga ütelda Kuldraamatu IV sarjas ilmunud teose „Lõuna-Aafrika savannides“ kohta. See on kuiv ja igav oma teaduslike probleemidega ja pisut toores oma tülide ja tapmistega. Ka puudub noorsooraamatule vajaline põnevus ja romantika. Raamatu sisuks on inglise ja vene astronoomide meridiaani mõõtmistööd Lõuna-Aafrikas ja nende sealsed seiklused. Huvitavaimaks kujuks raamatu on pärismaalane Mokum, kes on õigupoolest ekspeditsiooni juht ja üldse eurooplaste kaitseingel. Kandvaks ideeks võiks pidada eneseohverdumist ja suurt vaimustust teaduse vastu.

Karl May Winnetou lugude kolmandas ja nähtavasti ka viimases osas „Winnetou surm“ kirjeldab autor nagu eelmisiski raamatuis peategelase Charles'i, kes endale võtnud kõlava nime Old Shatterhand, seiklusi Metsikus Läänes. Raamatu sündmustiku ebatõelisus — ilma tõelise fantaasiata ja peategelaste äärmine idealiseerimine ei või kellelegi midagi pakkuda. Kõige rohkem segab selleski raamatus Karl May'le omane tendents ja julmuse ning tooruse kultiveerimine. Kuid lugejaid ta leiab, leiab noorte poiste juures, kes armastavad pööraseid seiklusi. Kirjanduslikku ja kasvatuslikku väärtust sel teosel ei ole.

Kokkuvõttes võib käesoleva Kuldraamatu sarjaga jääda üldiselt rahule, olgugi et ta ei suuda tõusta ei kirjanduslikult ega kasvatuslikult väärtuselt eelmiste sarjade tasemele, nagu juba tähendatud. Tulevase sarja valikul peaks arvestatama just teoste kirjanduslikku kui ka pedagoogilist väärtust, samuti noortekohast põnevust, elevust ja romantikat.

Max Walter †

in memoriam

23. jaanuaril k.a. sulges silmad igaveseks rahuks Max Walter, võõrkeelte õpetamise suur reformaator ja direktse meetodi tuliseim apostel sõnas ning kirjutas. Mälestame teda sügavas leinas mitte ainult kui meie aja tuntuimat keelepedagoogi, vaid samuti kui unustamatult armast inimest, kelle südamlikku huumorit ja sädelevat kõneannet võisime hindama õppida a. 1923, kui ta Haridusministeeriumi kutsel pidas pikema sarja loenguid inglise ja saksa keele õpetajate suvekursustel Tartus, Pärnus ja Tallinnas.

Max Walter'i metoodilised teosed ja tema keelepedagoogilised vaated on liiga hästi tuntud, et neid tarvitseks lugejaile meelde tuletada: sajad meie õpetajad mäletavad veel tolle hallipäise, aga nooruslikult temperamendika, lõbusatujulise ja alati optimistlikult häälestatud vanahärra loenguid ja vist enamgi õpetajaid on M. Walter'i metoodika käsiraamatu järgi saanud ettevalmistuse kutseksamiks. Meie õpetajakonnale vähem tuntud on suure koolimehe vaheldusrikas ja töörohke elukäik, millest siinkohal olgu esile tõstatud vaid mõned tähtsamad momendid.

M. Walter sündis 18. sept. 1857. a. Herischdorfis, Sileesias. Oma isa varase surma järele leiab ta uue kodu oma vanaisa juures Rawitschi linnas (praeguses Poola Sileesias), kus ta 1876. a. reaalgümnaasiumi hiilgava eduga lõpetab. Kaitseväeteenistuse sooritanud, õpib ta mõnd aega Breslau ja Berliini ülikoolis, töötab vahepeal veidi üle aasta saksa keele õpetajana Inglismaal ja lõpetab oma stuudiumi Kieli ülikoolis a. 1883.

Prantsuse ja inglise keele õpetajana on M. Walter tegev Kasseli reaalkoolis (1883—1887) ja Wiesbadeni reaalgümnaasiumis (1887—1890), edasi juba Bockenheimi linna reaalkooli direktorina ja lõpuks linna reaalgümnaasiumi — nn. „Musterschule“ — direktorina Frankfurdis M.ä. (1894—1922).

Teenistusliku vanusmäära saabumisel a. 1922 pensionile arvatud, lahkub M. W. raske südamega koolist, kus oli möödunud ilusaim ja viljakaim osa ta elust. Talle avaneb aga juba järgmisel aastal uus töövälj Frankfurti ülikoolis: a. 1923—1930 jätkab ta oma pedagoogilist tegevust võõrkeelte didaktika ja metoodika dotsendina, valmistades noori filolooge ette õpetajakutsele ja jagades nendega oma tegelikus koolitöös omandatud rikkalikke kogemusi.

Alles vanuspäevil leiab M. W. mahti oma metoodiliste vaadete viimistlemiseks ja mõningate ürituste lõpuleviimiseks, mis seni aja puudusel pidid ikk ja jälle edasi lükatama. Oli ta ju noore õpetajana asunud reformivõitluse esirinda, aidates organiseerida ja tihendada oma mõttekaaslaste ridu, pidades uusfiloloogide kongressidel referaate, avaldades metoodilisi kirjutusi, demonstreerides oma koolitööd sadadele külalistele, kellele sageli ei jätkunud klassis seisuruumigi, esinedes loengute ja proovitundidega pikkadel ringreisudel, mis teda viisid Stokholmi (1897) ja hiljemini Inglismaale (1906), P.-A. Ühendriikidesse (1911), Peterburisse (1913), Eesti Soome ja Rootsi (1923). M. Walteri elav, avameelne ja südamlik iseloom oli talle kõikjal võitnud sõpru, kellega ta pidas sidemeid elulõpuni, kuigi ta tohtu suureks kasvanud kirjavahetus röövis talt palju aega ja võis talle nii mõnigi kord tunduda koormavana.

M.W. viimastes töödest olgu mainitud ta prantsuskeelsed õpperaamatud gümnaasiumi nooremale astmele, kus keelepedagoogile erilist huvi pakub foneetiline eelkursus süstemaatiliselt järjestatud kuuldeharjutuste (tummalt täidetavate käskluste) näol. M. W. oleks kahtlemata võinud meile anda veelgi enam, kui viimaseil aastail kestev ja kannatusrohke haigus poleks halvanud ta elurõõmu ja töötahet.

Max Walter'iga on lahkunud direktse meetodi populaarseim esindaja, kelle elutöös metoodiline teooria ja võrratu edukas koolipraktika põimusiid

harmooniliseks tervikuks. M. Walter'ile on ta eluajal osaks saanud rohkesti tunnustust ja auavaldusi: ta oli Genfi ülikooli audoktor ja Frankfurdi ülikooli aukodanik, talle annetati aumärke Preisi, Rootsi, Vene ja Prantsuse valitsus-telt ja ta juubelipäevadeks on pühendatud rida pedagoogiliste ajakirjade eri-numbreid Saksas ja välismail. Talle on aga kaugekski tulevikuks kindlustatud jäädav mälestus keelepedagoogika „vanameistrina“, kelle hiilgavale eeskujule ja väsimatule propagandale võlgneme suurel määral tänu selle eest, et võõr-keelte tundides endine kuiv- formalistlik ainekäsitus on asendunud õpetaja ja klassi elava koostöoga nii suulises kui ka kirjalikus mõttevahetuses.

J. G. Estam.

MITMESUGUST

Eksam ja intelligents-test.

A. G. Hughes avaldab ajakirjas „The British Journal of Educational Psychology“, 1934. a. novembri numbris, uurimuse lahkhelidest intelligents-testi ja keskkooli vastuvõtu-eksami tulemuste vahel. Võrreldatud on 2000 Londoni lapse (vanadus 11 a.—11½ a.) töö tulemused stipendiumi-võistlus-eksameil 1929. a. inglise keeles ning aritmeetikas ja intelligents-testi katsel 2 nädalat pärast eksami. Korrelatsioon kahe katse tulemuste vahel on $r = 0,66$ poistel ja $0,62$ tütarlastel. Stipendiumist ilma jäänud laste hulgas leidis 60 last, kes oleksid võitnud stipendiumi, kui aluseks oleks võetud ainult intelli-gents-testi tulemused; 60 last võitsid eksamitulemuste põhjal stipendiumi, kuid oleks jäänud ilma sellest testi tulemuste põhjal üksi; 37 last esimesest grupist ja 50 teisest jätkasid õppimist keskkoolis. Need 120 juhtu on põhjali-kult uuritud. Toetudes oma uurimusile autor püstitab rea väiteid, muu seas:

1. edukaks töötamiseks keskkoolis on tarvilisteks eeltingimusteks: a) kõrge loomupärase intelligentsi aste, b) teatud normaalne etteval-mistus sisseastumisel, c) küllalt kindel iseloom — eelistatavamalt koos füüsi-lise tugevuse ja rahuldavate elutingimustega; 2. loomupärane ingtelligents noores eas, 11-aastastel lastel, on kergemini avastatav sellekohase testi kui tavalise eksami abil; 3. vastuvõtmisel keskkooli on soovitatav peale eksami emakeeles ja matemaatikas katsuda lapsi hoolikalt koostatud intelligents-testi abil.

J. Gr.

Gümnaasiumiõpilaste kirjanditevõistlus.

Käesoleva veebruari kuu 4. päeval toimus esmakordselt gümnaasiumide viimase klassi õpilaste kirjandite võistlus vaimse kultuuri alal. Võistlustöödest võtsid osa avalikkude gümnaasiumide kui ka õigustega eragümnaasiumide V klassist õpenõukogude poolt valitud õpilased. Igast V klassist võttis võistlusest osa üks õpilane. Kokku 40 gümnaasiumist — 59 õpilast: 29 poeg- ja 30 tütarlast. Vene õppekeelega gümnaasiumidest oli 5 õpilast (3 poeg- ja 2 tütarlast) ning saksa õppekeelega gümnaasiumidest 3 õpilast (2 poeg- ja 1 tütarlaps). Teised võistlustöödest osavõtjad olid eesti õppekeelega koolidest. Võistlustöö teemaks oli üldteema: „Milleks kohustab Eesti riiklik iseseisvus meie noorsugu?“

Kolme parema kirjatöö eest määratakse rahalised auhinnad: I auhind kr. 150.—, II auhind kr. 100.— ja III auhind kr. 70.—. Peale selle võib määrata kiituskirjad veel neile võistlustöödest osavõtnud õpilastele, kes küll ei saa nimetatud auhindu, kuid kelle tööd on sisult, keelelt, stiililt ja kompositsioonilt ka silmapaistvalt head.

Võistlustöid hindab ning auhindade ja kiituskirjade määramise otsustab 5-liikmeline auhinnakomisjon (P. Mägraken, A. Borkvell, Joh. Aavik, E. Peterson ja P. Viires), kelle otsuse kinnitamine kuulub Haridus- ja sotsiaalministrile.

Auhinnad ja kiituskirjad antakse välja Vabariigi aastapäevaks. Auhinnaga koos antakse ka vastav diplom kahes eksemplaris, millest ühe saab auhinna saanud õpilane ja teine jääb koolile, kus õpilane õpib.

„Eesti kooli“ lugejaile ja tellijaile — toimetuselt. Et oma ülesandeid täita otstarbekohaselt ja tegeliku haridustöö nõuetele vastavalt, palub „Eesti Kooli“ toimetus ajakirja lugejaid avaldada oma arvamusi ja soove ajakirja sisu kohta ja teatada, milliste küsimuste käsitlemine „Eesti Koolis“ oleks soovitav.

Ajakirja tellijaid palub toimetus tasuta tellimisraha vahenditult toimetusele (Tallinn, Tõnismägi 11) või maksta postil „Eesti Kooli“ jooksvale arvele nr. 433. Kuna tellimisraha (2 kr. 50 senti) ei ole kõrge, siis on tellimine avatud vaid aasta peale. On soovitav, et ühe omavalitsuse koolid tasuksid tellimisraha ühiselt.

Toimetus.

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

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

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

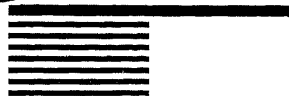
Vastutav toimetaja P. Mägraken.

Tegev toimetaja G. Ollik.

Riigi trükikoja trükk, Tallinn, Niine t. 11.



E.T.K. vilja-, ubavilja ja ubakohvid on müügil ühiskauplusis



on maitstva ja
kõrge toite-
väärtusega

KOHVI

kaitsemärk



Iridinoid on välimuselt ja vastu-
pidavuselt võrdne Iridiumile.

Ühe

„IRIDINOID“

sulega
võib kirjutada
mitu kuud.



„IRIDINOID“
valmistatakse 32
vormis, igasuguse
käe jaoks.

Käidavamad meil:

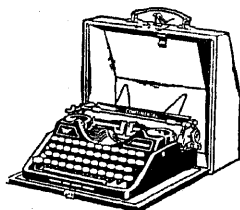
777 E. F. - kõvad
888 E. F. - keskmised
444 F. - pehmed

Pange tähele:

märk „IRIDINOID“

igal sulel peal!

CONTINENTAL



KIRJUTUSMASIN

omab uuendused, mis teevad
ta praegusaja mugavaimaks
ja võitlus-võimelisemaks.
Nõudke demonstreerimist, et
üllatuda tema võimeis - - -
Laos kõik mudelid: kohver-
masinast kuni laiaavõlliliseni.

LIER & ROSSBAUM

Viru t. 7. Tallinn. Tel. 433-34

Soovitame kõigile

koolilastele tarvitada



Piimaäri

E. Einpaul'i

piima



Keetmata — erivaliku ja I-se valiku piima

Keedetult — II-se valiku piima

Kirjutusmasinad



ROYAL
Trade Mark

V. Loun & Schitikov

Tallinn,

Niguliste 18, telef. 434-37

Keemiatööstus

ins. keem. **J. Mooste**

Tallinn, Paldiski m. 46.

tel. 432 - 40

Valmistab:

pesusoodat, glauberisoola, dekstriini, türgipunast, tavotti.

Mitmesuguseid seepe: kirjut, sauna-, tualett-, pesu- ja rohelist.

Tekstiil- ja teisi spetsiaalseepe.