

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

J. G. ESTAM. Kooli osa Eesti ühiskondlikus arengus //
K. A. FRANSSILA. Õpetajate valmistus teelahkmel //
A. ANNIST. Ilukirjanduse osa isiku, riigikodaniku ja
rahva kasvatuses // V. ALTTOA. Kirjandus eesti koo-
lis // J. ROOS. Kirjandus eesti koolis // KOOLIUUE-
DUSNURK — V. ORDLIK. Nelja noorema aastaga liit-
klassi tunnikavast // KIRJANDUSE ARVUSTUSI —
Eesti rahvuslikud suurmehed III sari. V. ALTTOA //
KROONIKA // VALISMAILT // Üleskutse // Toimetuselt.

Fr.R.Krentzwaldi nim.
Eesti NSV Riiklik
Raamatukogu

58,9694
EP4340

NR. 1

JAANUAR

1937

Uued tellimistingimused!

„Kasvatus“

**odavamaks ja
kättesaadavamaks!**

1937. aastal alustab pedagoogiline ajakiri „Kasvatus“ 19. aastakäiku. Seega on ta meie vanemaid teaduslikke ajakirju ja vanim pedagoogiline ajakiri.

Tellimiste vastuvõtmine 1937. aastale on alanud.

Et teha „Kasvatust“ kättesaadavamaks laiemale õpetajaskonnale, on ajakirja tellimishinda tunduvalt alandatud. See on saanud võimalikuks ka sel teel, et ajakiri hakkab toetust saama Õpetajate Kojalt.

„KASVATUSE“ UUEKS TELLIMISHINNAKS ON:

$\frac{1}{1}$ aastakäiku kr. 3.— (ühes kaasandega kr. 4.—)

$\frac{1}{2}$ „ „ „ 1.75

Koos „Õpetajate Lehega“ terve aastakäigu viisi tellides mõlemad kokku kr. 6.50. Üksiknumber 40 s.

**„Kasvatus“ hakkab ilmuma senise 8 numbril
asemel 10 numbrit aastas.**

„Kasvatus“ on mõeldud uuendatud kujul kõikide koolitüüpide õpetajaile, tuues kirjutusi peale üldiste kasvatusteaduslike küsimuste eriti kõiki koolitüüpe puudutavate aktuaalsete küsimuste vallast.

Eesti õpetajad! Kasutage soodustusi ja tellige veel täna pedagoogiline ajakiri „KASVATUS“.

Tellimisi võtavad vastu kõik postkontorid, usaldusmehed ja ajakirja talitus: Pühavaimu 11, Tallinn.

K A S V A T U S

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 1

Jaanuar 1937

19. aastakäik

J. G. ESTAM

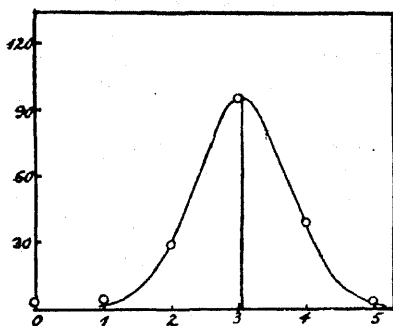
Kooli osa Eesti ühiskondlikus arengus

Kooli kasvatuslikkude mõjutuste selgitamiseks katsetasin 1936. a. kevadel ankeediga haridustegelastele, paludes neid hinnata meie ühiskondliku arengu ulatust tähtsamatel kultuurialadel kui ka kooli osa selles arengus.

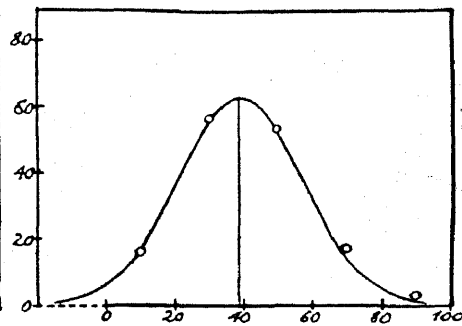
Ankeet (vt. allpool) saadeti Haridusministeeriumi kaudu piiratud hulgal kirikuõpetajaile, koolinõunikkudele, maa-arstidele ja koolijuhatajaile. Vastuseid saabus aprilli lõpuks kokku 180 isikult, nimelt 17 kirikuõpetajalt, 18 koolinõunikult, 53 maa-arstilt, 17 linnakoolide ja 75 maa-koolide õpetajalt. Vastajate keskmiseks vanuseks osutus 45,7 a. ja nende tähelepanekud on enamikus (80%) kogutud maalt.

Vastustes hinnati iga vaadeldavat arenguala punktidega, kusjuures maksimaalne indeks 5 pidi tähistama üllatuslikult kiiret ja hoogsat arengut, 0 endise seisundi püsimumist muutumatuna ja —5 kaugeleulatuvat tagasiminekut vaatluseala arengus. Kooli osa vaatluseala arengus oli hinnatav protsentmääruga (0—100%).

Saadud hinnangute kokkuvõtteist selgub, et nad osituvad enamikus normaalselt, grupeerudes tihedamini mingi keskse suuruse ümber. Hinnangute tsentraalset tendentsi illustreerivad allpool-esitatud jaotusdia-



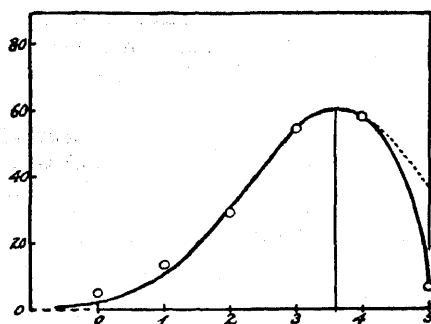
1A. Ühiskondliku tervishoiu areng viimase aastakümne jooksul.



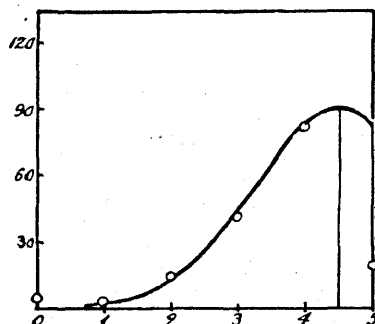
1B. Kooli osa selles arengus.

grammid. Diagrammi number tähistab ankeedi vastavat küsimust; täht A numbri kõrval näitab, et diagrammil esineb ankeedi 3. veeru hinnangute jaotus, kuna täht B märgib hinnangute jaotust 4. veerus. Diagrammi horisontaalteljel on näidatud eri hinnanguastmed, vertikaalteljel — hinnangute esinemise sagedus. Nii on ankeedi vaatlusealal nr. 1 ühiskondliku tervishoiu arengut viimase aastakümne jooksul hinnatud nulliga 3 korda, ühega 4, kahega 29, kolmega 94, neljaga 39 ja viiega 3 korda (vt. diagramm nr. 1A). Kooli osa selles arengus on hinnatud vastustes 0 kuni 19% — 16 korral, 20 kuni 39% — 56 korral, 40 kuni 59% — 53 korral, 60 kuni 79% — 17 korral, 80 kuni 100% — 3 korral (vt. diagramm nr. 1B). Nagu diagrammidest nähtub, on hinnangute jaotus siin heas kokkukõlas nn. normaalse sageduskõveraga.

Domineerivat jaotustüüpi kujutavad diagrammid nr. 13A („ajakirjanduse levik“) ja 42A („lugupidav suhtumine riigielu juhtidesse“), kus



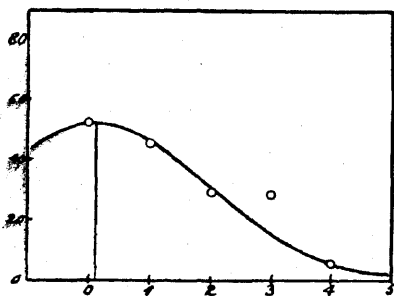
13A. Ajakirjanduse levik.



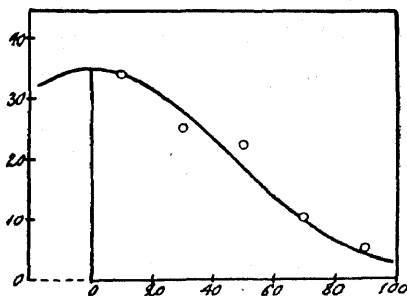
42A. Lugupidav suhtumine riigielu juhtidesse.

sageduskõver on normaalne ainult ühes pooles. Kiivjaotus on siin nähtavasti põhjustatud viiepunktilisest piirist, mille lähisus kõrgemaid hinnanguid pidurdab.

Harvemini esineb ühepoolne sageduskõver, nimelt juhtudel, kui kollektiivne hinnang läheneb võimalikule miinumile või maksimumile.



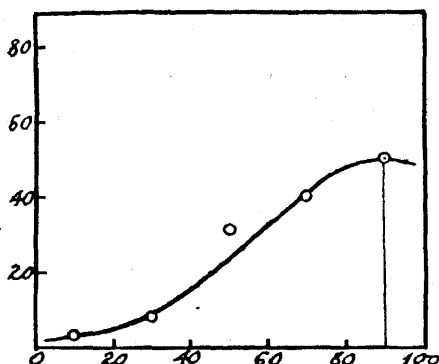
2A. Tervishoiuliste töekspidamiste levik.



2B. Kooli osa selles levikus.

Nii on diagrammidest nr. 2A ja 2B ilmne, et tautervishoiuliste töekpidamiste levik seisab peaaegu nullpunktis ja et kooli osa tautervishoiuõpetuses on seni olnud üsna tähtsusetu.

29B. Lugupidamine koolist ja õpetajaskonnast.

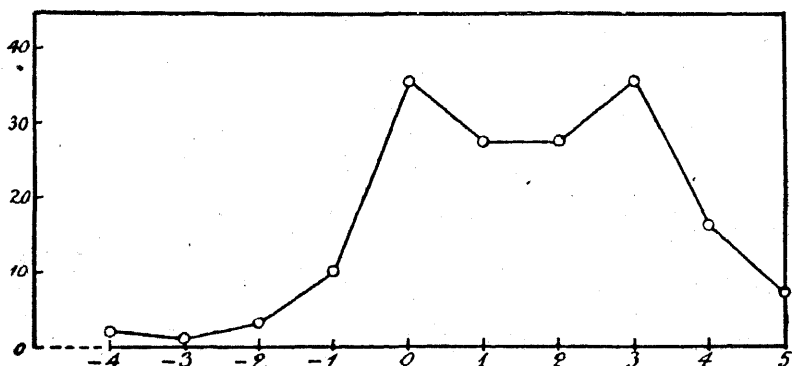


Diagrammis nr. 2A väärub tähelepanu suurem kõrvalekalle normaalsest kõverast, kuna siin kolmelisi hinnanguid on oodatava 15 asemel antud terveni 28. Seda nähtust, mis kohati mujalgi kordub, võib seletada nn. „vallavanema statistikaga“: kahtluse puhul on kõige lihtsam kirja panna keskmine hinnang, s. o. kolm või protsentmäärana 50! Väiksemas ulatuses esineb see nähtus ka nullhinnangu tarvitamisel. Nendest juhustest vastustest tekkivad kõrvalekalded ei häiri siiski jaotusandmete struktuuri liiga märgatavalt. Enamik ankeetlehti jätab kahtlasemad küsimused üldse vastamata: nii on mõni vaatluseala jäänud hindamata isegi kuni 65% vastajailt.

Raskusi tekib ainult üksikute bimodaalsete (kahetipuliste) jaotusdiagrammide tõlgitsemisel. Ka need võiksid olla tingitud nullise või koolmese hinnanguastme eelistamisest. Selle kõrval on aga mõeldavad muudki põhjused, näit.: 1) küsimus on formuleeritud ebamääraselt ja võimaldab kaht erisugust tõlgendust, 2) vastajate koosseisus võib oletada rahvuslikke või poliitilisi rühmitusi, mille erinev orientatsioon ilmneb ainult teatavate vaatlusealade hindamisel (vrd. näit. rahvuslik sallivus, poolehoid demokraatlikule riigikorrale jm.). Selliste erandlike jaotusdiagrammidena olgu siin esitatud nr. 23A („rahvastiku tung maalt linna“) ja 31A („andekate noorte töövõimalused ühiskonnas“).

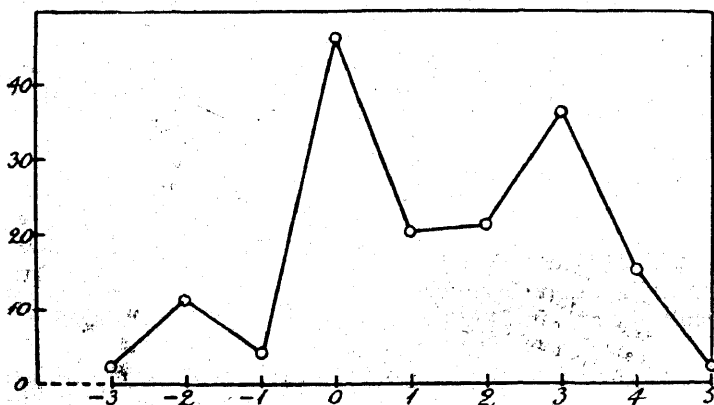
Hinnangute tsentraalset tendentsi määrab nende aritmeetiline keskmine, mediaan või mõnikord ka moodus (kõige sagedamini esinev hinnang). Normaalse jaotuse puhul annavad need kolm arvestusviisi ligikaudu sama keskmise mõõdu: nii on vaatluseala 1A hinnangute keskmine 3, mediaan 3,03 ja moodus 3,05. Ebasümmeetrilise jaotuse puhul erinevad need kolm mõõtu üsna suurel määral: vaatlusealal nr. 2A on näit. keskmine 1,3, mediaan 1,1 ja tüüpilist ning seega tõelist hinnangut

ilmestav moodus ainult 0,1! Kokkuvõtete tegemisel ei tohiks seepärast piirduda mingi ühe arvestusmeetodiga, vaid tuleks igal juhul analüüsida hinnangute jaotust, seda korrigeerides vastava normaalse sageduskõvera andmeil. Kahjuks osutub tõelise hindamistendentsi määramine üsna raskeks kahetipuliste jaotuskõverate puhul ja seetõttu on hinnangute järgnevas kokkuvõttes esitatud vaid nende keskmised.



23A. Rahvastiku tung maalt linna.

Saadud keskmiste statistiline analüüs näitab ühtlasi, et ankeedi kollektiivhinnangute usaldatavus seisab väljaspool kahtlust. Kui oletada, et ankeedile antud vastused on täitsa juhuslikud (näit. tuletatud



31A. Andekate noorte töövõimalused ühiskonnas.

numbriloto abil, kus iga hinnanguaste on esindatud ühekordselt), siis osutuksid hinnangute keskmised 3. lahtris erandita nullideks ja 4. lahtris esineks kollektiivhinnanguna igal alal protsentmäär 50. Tegelikult

on aga hinnangute keskmised päris hästi diferentseerunud, sest nende min.-max. ulatus on kolmandas lahtris 0,3 kuni 3,5 ja neljandas lahtris 25—65%. Mediaansete hinnangute hajuvus on veelgi suurem, nimelt vastavalt 0,1 kuni 3,7 ja 22—72%. Arvestades kollektiivhinnanguid nende jaotusmooduste järgi, saaksime kolmandas lahtris üllatavalt suure hajumuse 0 kuni 4,5 ja neljandas 0—90%!

Kollektiivhinnangute usaldatavus tõestub veelgi veenvamal kujul, kui võrdleme hinnangute keskmisi üksikute kutserühmade järgi (kirikuõpetajad, maa-arstid, maakoolide õpetajad jne.). Igas rühmas võib tähele panna teatavaid iseloomulikke tendentse: nii omistavad maakoolide õpetajad kooli kasvatuslikule mõjule veidi liialdatud tähtsust, kuigi nad hindavad ühiskondliku arengu ulatust üsna tagasihoidlikult; linnakoolide õpetajad, koolinõunikud ja pastorid on oma hinnanguis häälestatud optimistlikult, kuigi viimased kalduvad alahindama kooli mõju usu-elu süvendamisele. Kõige skeptilisemad, kuid seejuures kõige hoolikamalt kaalutud on maa-arstide hinnangud. Hoolimata neist erinevust, on kollektiivhinnangute korrelatsioonid erirühmade vahel keskmiselt 0,92 (lahtris 3) ja 0,90 (lahtris 4).

Kutserühmade keskmistes hinnangutes esinevad konstantsed eritendentsid, mis hinnangute rühmadevahelist korrelatsiooni märksa vähendavad. Õigem oleks seepärast kollektiivhinnanguid kõrvutada võrdse koosseisuga rühmades, näiteks ladudes 180 ankeetlehte vaheldumisi kahte kuhja ja arvutades kummagi rühma keskmised (resp. mediaanid) eraldi. Selle menetlusviisi rakendamisel selgus, et erinevused kahe rühma kollektiivhinnangutes on minimaalsed, mistõttu nende korrelatsioonid on üllatavalt kõrge, nimelt 3. lahtri keskmiste vahel 0,973 ja mediaanide vahel 0,978! Ankeedi kollektiivhinnanguist tuletatud sotsiogramm osutub seega tunduvalt usaldatavamaks kui tavaliselt testimeetodi abil konstrueeritud individuaalsed psühogrammide!

Ankeedile antud vastustes soovitatakse mõne vaatluseala (näit. avalikkude raamatukogude kasutamise, ajakirjanduse leviku, linnastumisprotsessi, ühistegeliku liikumise jne.) puhul hindamise aluseks võtta objektiivseid statistilisi andmeid. Siin jäetakse aga arvestamata, et statistilised andmed pole igakord ühismõõtesed ja omavahel võrreldavad: ankeedis loendatud vaatlusealade võrdlemiseks vajame ühisnimeajat, mis on tuletatav ainult ankeedi enda andmestikust. Pealegi ei ole statistiliste andmete objektiivsus nii väga endastmõistetav, sest paljas arvustik ei taga veel objektiivset tõde. Karskusliikumise arengut võiksime näit. hinnata karskusseltside ja nende liikmeskonna arvulise juurdekasvu põhjal, kuid need andmed ei näita meile, kuivõrra hoogus ja tulemusrikas on karskusseltside tegevus või kui palju „surnud hingi“ leidub nende liikmeraamatuis. Sellel kui ka paljudel teistel vaatlusealadel tundevad ankeedis kogutud kollektiivsed väärtusotsused tõele lähedamaina ja seega õieti objektiivsemaina kui kontrollimata ja ühekülgsed statistilised arvud.

ÜHISKONDLIKU ARENGU PÕHISUUNDI EESTIS VIIMASE AASTAKÜMNE JOOKSUL

Kust tähelepanekud kogutud (maa- Vaatleja nimi:
kond, kihelkond, vald, alev, linn): Kutse:
Vanus:
Address:

Enne ankeedi täitmist läbi lugeda!

Kolmandas lahtris palutakse hinnata mitte vaadeldava ala praegust seisundit, vaid viimase kümne aasta jooksul asetleidnud arengu ulatust, silmas pidades esijoones nooremast generatsioonist (20.—30. eluaastani). Hindamine toimub indeksite 5, 4, 3, 2, 1, 0, —1, —2, —3, —4, —5 piirides, kusjuures 5 tähistab üllatuslikult kiiret ja hoogsat arengut, 0 endise seisundi püsimsust muutumatuna ja —5 kaugeleulatuvat tagasimeinekut vaatluseala arengus.

Vastused viimases kahes lahtris esitatud küsimustele palutakse välja kirjutada eraldi kaasalisatavatele lehtedele. Kooli kasvatusliku mõjukonna hindamisel tuleks silmas pidada nii alg- kui ka kesk- ja kutsekoolide võrku. Kooli otsese õppe- ja kasvatustegevuse kõrval tuleks arvestada ka koolielu ühiskondlustavat toimet, kooliorganisatsioonide (noorkotkaste, skautide, kodutütarde, gaidide, Punase Risti ühingute, lootusringide, kooperatiivide, internaatide jne.) kasvatuslikke mõjutusi, tööd kooliaedades jms. Kasvatustest tegureist väljaspool kooli tuleks kõne alla peamiselt perekond, kirik, mitmesugused riiklikud institutsioonid (ka kaitsevägi), ühiskondlikud (näit. hariduslikud, poliitilised, ühistegelikud, kutse-, nais-, noorsoo- jne.) organisatsioonid, raamatukogud, ajakirjandus, raadio, kino jms.

(1)	(2)	(3)	(4*)
Nr.	VAATLUSEALA	Kuidas hinnata arengut alpoolnim. vaatlusealal viimase 10 a. jooksul?	Missugune osa (protsentmäär) selles arengus langeb kooli kasvatuslikkude mõjude arvele?
1	Ühiskondlik tervishoid (kooli- ja rahvamajades, vabrikuis, kasarmuis, kauplustes, turul jm., veevarustus, kanalatsioon, arstiabi kättesaadavus, võitlus nakkushaigustega jne.)	3	41
2	Tõutervishoiuliste töekspidamiste levik.	1,3	35
3	Isiklik tervishoid (puhtus, hügieenilised harjumused, korrapärane eluviis, töö tervishoid, sportimine jne.)	3	59

* 5. lahter, mis siin välja jäetud, sisaldas küsimused: Missuguste vahenditega mõjutab kool seda arengut? Missugused välistegurid soodustavad seda arengut ja kuidas? (Vastused anti eraldi lisana.)

Nr.	VAATLUSEALA	Kuidas hindate arengut alpoolnim. vaatlusalal viimase 10 a. jooksul?	Missugune osa (protsentmäär) selles arengus langeb kooli kasvatustööle ja muude arvele?
4	Väikelaste tervishoid	2,5	36
5	Ratsionaalne toitlustamine	2,3	38
6	Karskusliikumine	0,4	55
7	Sport	3,4	53
8	Turism kodumaal	2,7	52
9	Kunstiline kultuur muusika alal	2,4	51
10	Maitse areng ilukirjanduse alal	2,7	61
11	Avalikkude raamatukogude kasutamine	3,1	58
12	Eraraamatuvara juurdekasv	2	49
13	Ajakirjanduse levik	3	42
14	Vabaharidustöö	2,6	50
15	Looduse- ja loomakaitse	1,8	61
16	Ratsionaalne tarbimine (seoses toidu, rõivastuse, kütteainete või muu tarbimaterjali otstarbekohase ja ökonoomse kasutamise)	2	38
17	Ühistegelik liikumine	2,7	33
18	Elu ja varade kindlustamine	2,9	24
19	Praktiliste oskuste (majapidamise, kodukäsitöö, aianduse, mesinduse jne.) levik rahvastikus	3,2	52
20	Elamukultuur (puhtus ja ilumeel elamisustamisel ja selle ümbruse kaunistamisel)	2,5	53
21	Kutsetöö kvaliteedi paranemine	2	42
22	Elatusstandardi tõus	2,4	34
23	Rahvastiku tung maalt linna	1,6	33
24	Naiste emantsipatsioon meie ühiskonnas	2,3	37
25	Perekonnaelu stabiilsus	0,3	30
26	Kodukasvatuse seisund	1,6	50
27	Lastekaitse, lastesõbralikkus ühiskonnas	2,1	47
28	Noorema generatsiooni lugupidav suhtumine vanemasse	1,3	59
29	Lugupidamine koolist ja õpetajaskonnast	2,2	70
30	Haridusvõimaluste kasutamine pärast koolikohuse täitmist	2,2	57
31	Andekate noorte töövõimalused ühiskonnas	1,3	—
32	Rahvustunde tõus	3,3	63
33	Rahvuslik omapära (rõivastuses, käsitöös, lauluvaras, kommetes jne.)	1,6	53
34	Rahvuslik sallivus (suhtumine vähemrahvustesse)	1,1	45
35	Hõimuliikumine	1,6	64
36	Riigimeelsuse areng	3,4	60
37	Valmisolu kaitsevâes teenimiseks	3,2	58
38	Osavõtt Kaitseväe organisatsioonidest	2,9	47

Nr.	VAATLUSEALA	Kuidas hindate arengut allpoolnimetat. vaatlusealal viimase 10 a. jooksul?	Missugune osa (protsentnäär) selles arengus lan-geb kooli kasva-tuslikkude mõjude arvele?
39	Poolehoid demokraatlikule riigikorrale..	3	53
40	Huvi kaasaegsete poliitiliste probleemide vastu	3	38
41	Poliitiline sallivus	1,9	40
42	Lugupidav suhtumine riigielu juhtidesse	3,5	62
43	Hääletamisõiguse teadlik kasutamine ..	3	45
44	Seaduste austamine ja lugupidav suhtu-mine kohtuasutistesse	2,7	52
45	Edusammud võitluses ühiskondliku para-sitismiga (vrd. kerjamine, kelmused, vargused jne.)	2	44
46	Lugupidav suhtumine politseisse	2,8	44
47	Lugupidav suhtumine omavalitsuse tege-lastesse	2,4	45
48	Ühiskondlik distsipliin (kord koosolekuil, pidustustel jne., rahvahulkade enese-kontroll kriitilistes olukordades) ...	2,9	54
49	Seltskondlik käitumisoskus	2,7	58
50	Aktiivne osavõtt ühiskondl. organisat-sioonide tegevusest	2,5	49
51	Ühiskondlikkude varade kaitse ja kor-rashoid	2	52
52	Ühiskondlik hoolekanne	2,4	35
53	Isiklik heategevus	1,3	42
54	Usuelu süvenemine	1,9	43
55	Interkonnaalne sallivus	2,1	53
Keskmine		2,3	48

Ankeedi kollektiivhinnangutes võiksid pedagoogi eeskätt huvitada defitsiidid mõnel vaatuselal, mille areng on hinnatud alla keskmist (2,3). Me leiame näit., et karskusliikumine pole viimase aastakümne jooksul teinud märgatavaid edusamme, hoolimata intensiivsest karskuspropagandast koolis: ühiskonna alkoholisõbralised tendentsid halvavad kooli mõjutused peaaegu täieliselt! Võime rahuldusega märkida edu ühiskondliku tervishoiu alal, kuid peame samas konstaterima paigalseis-mist tõutervishoiulises propagandas, mille vastu koolgi ükskõikseks jääb.

Ankeedi vastustest tuletatud kollektiivhinnangud leiab lugeja ülal-pool ankeedi algteksti 3. ja 4. lahtrist.

Eelmises kokkuvõttes esitatud andmeid ligemalt vaadeldes leiame, et kollektiivhinnangud kuhjuvad siin õige tihedasti keskmise hinnangu

ümber: nii asetseb 3. lahtris umbes 50% hinnanguid 2,0 kuni 2,9 piirides (kvartiilhälve 0,5 ja keskmine ruuthälve $\sigma = 0,73$). Selle võrdlemisi väikese hajumuse võiksime kunstlikult suurendada, kahekordistades tabelis iga hinnangu hälbe (diferentsi) keskmisest 2,3. Kolmandas lahtris näit. saaksime niisuguse korrektsiooni abil nr. 2 hinnanguna 1,3 asemele 0,3 (vrd. diagr. 2A), nr. 13 hinnanguna 3 asemele 3,7 (vrd. diagr. 13A), nr. 42 hinnanguna 3,5 asemele 4,7 (vrd. diagr. 42A) jne. Negatiivseiks muutuksid karskusliikumist ja perekonnaelu stabiilsust iseloomustavad hinnangud, mis arvatavasti vastakski tõelistele arengusuundadele nendel vaatlusealadel. Ka 4. lahtri arvud vajaksid sellist korrektsiooni.

Tabelis toodud andmed lubavad kindlaks teha kollektiivhinnangute tõenäose hindamisvea, milleks tavalisest kasutatakse valemit

$$P.E._m = 0,6745\sigma \sqrt{1-r},$$

kus σ tähistab keskmiset ruuthälvet (standardhälvet) ja r — hinnangute enesekorrelatsiooni. Nagu eespool mainitud, on ankeedi 3. lahtris hinnangute keskmiste enesekorrelatsioon $r = 0,973$ ja $\sigma = 0,73$; hinnangute tõenäone viga on siin järelikult ainult $\pm 0,08$ punkti! Hinnangute enesekorrelatsioon neljandas lahtris on eespoolkirjeldatud poolitamismeetodi rakendusel 0,95 ja tõenäone hindamisviga ei ületa siingi $\pm 1,5$ punkti.

Ülalnimetatud tõenäose hindamisvea suurus on tingitud osalt kollektiivseist eritendentsidest, osalt individuaalseist ebatäpsusist ja vastajate erinevast suhtumisest küsimustesse, osalt kohalikkudest erinevustest, sest hinnatavate vaatlusealade areng pole igalpool kaugeltki ühesugune (vrd. näit. ühistegelik liikumine, rahvastiku tung maalt linna, lugupidav suhtumine politseisse jms.).

Teatavate rühmade konstantsed ehk süstemaatilised „vead“ võiksid kõnesse tulla peamiselt kooli mõjukonna hindamisel. Maakoolide õpetajad kalduvad kooli mõjutusi ülehindama (keskmine 50,7%), nagu seda näitab võrdlus maa-arstide otsustega, mille järgi kooli osa ühiskondlikkude kasvatustegurite hulgas arvestatakse keskmiselt 44,4 protsendiga. Linnakoolide õpetajad hindavad kooli osatähtsust tagasihoidlikumalt, nähtavasti arvesse võttes paljusid mõjusaid kultuurtegureid kooli kõrval, mis maal puuduvad.

Individuaalsed hindetendentsid on märgatavad peaaegu igas ankeetlehes: siin on võimalik eristada pessimiste, kes eelistavad minimaalseid hinnanguastmeid, või optimiste, kelle arvates meie ühiskondlik areng toimub otse ameerikalikus tempos; mõnel vastajal varieeruvad hinnangud üsna väikesel määral, kuna teiste hinnanguteskaala esindab kõiki võimalikke astmeid; osa ankeetlehti ei jäta vastust võlgu ühelegi küsimusele, kuna mujal leidub rohkesti lünki või küsimärke.

Üksikuid küsimusi on vist vastatud huupigi, nagu seda võib järeldada hinnangute jaotusdiagrammidest (üalmainitud „vallavanema statistika“). Üldiselt aga võib päris kindlasti öelda, et ankeeti on võetud

tõsiselt ja et hinnangud põhjenevad enamasti hoolikail kaalutlusil. Paljudel juhtudel on vastuslehtedele kaasa lisatud kokkuvõtted ankeedi 5. lahtris palutud andmeist, mis ankeedi arvulist osa täiendavad huvitava ja mitmeti üsna väärtusliku uurimismaterjaliga. Ühes maakoolis on ankeedi vastamiseks kokku tulnud isegi terve nõukogu: kohalik kirikuõpetaja-praost, vallavanem, vallasekretär, haridusseltsi esimees, tarvitajateühisuse ja kindlustusseltsi juhatuseliikmeid, kaitseliidu kompanii päälük, kooliõpetajad, konstaablid j. t.

Ankeedile kaasalisatud täiendavate andmete iseloomustuseks toome alljärgnevalt mõned kokkuvõtted vahendeist, millega kool või muud riiklikud ja ühiskondlikud organisatsioonid mõjutavad arengut teataval vaatlusaladel. Ülevaateis on kooli tähtsamad mõjuvahendid loendatud vasemal ja mitmesugused välistegurid paremal pool.

1. ÜHISKONDLIK TERVISHOID.

Ankeedi vastuste järgi tuleb ühiskondliku tervishoiu arengut viimase aastakümne jooksul hinnata 3-ga, järelikult tunduvalt üle keskmise. Kooli otseste või kaudsete mõjutuste arvele langeb selles arengus umbes 40%. Antud hinnangute ositus on näidatud eespool diagrammides nr. 1A ja 1B.

Kooli osa :

Tervishoiuõpetus alg-, kesk- ja kutsekoolides. Tervishoiuline selgitustöö ja eksamid koolinoorte organisatsioonides (Noorte Punane Rist, noorkotkad, kodutütred, skaudid, gaidid jne.). Loengud tervishoiu alalt lastevanemate koosolekuil.

Koolide ja kooli-internaatide kodukorra tervishoiulised määrused. Kooliarstide tegevus, eriti võitluses nakkushaigustega.

Uute koolimajade kasvatav mõju: parem valgustus, õhupuhasus, joogivesi, puhtamad klosetid. Võitlus tolmu vastu: põrandate õlitamine, sagedam õhuvahetus.

Noorte suvilaagrid; suvitusvõimaluste muretsemine kehvemaile linnaõpilasile.

Välistegurid :

Nõudlikum arstlik ja administratiivne kontroll tööstustes, kauplustes, piimatalitustes, rahvamajades jne. Omavalitsuste otstarbekohased sumdamäärused. Töökaitse seadusandlus. Jaoskonna-arstide võrgu tihenemine ja arstiabi kättesaadavus liiklusolude paranemise tõttu. Vabalt praktiseerivate arstide asumine maale. Süstemaatilisemalt korraldatud võitlus tiisikuse ja suguhaiguste vastu.

Eesti Punase Risti, Kaitseliidu, Naiskodukaitse, naisseltside jt. korraldusel peetavad kursused ja loengud, samariitlaste kolonnide kujundamine, tasuta lendlehtede, brošüüride või odava erikirjanduse levitamine jne.

Pidev selgitustöö raadioloengute kaudu, artiklid ajakirjanduses.

5. RATSIONAALNE TOITLUSTAMINE.

Kollektiivhinnang 2,3: seega arengutempo rahuldav. Kooli osa selles arengus on umbes 38%.

Tütarlasteregümnaasiumi majapidamisharudes, kodumajanduse täienduskoolides, majapidamise kutsekoolides läbivõetav kursus.

Noorkotkaste, kodutütarde, skautide ja görlgaidide toitlustamiskursused ja -eksamid, tegelik toitlustamispraktika suvilaagrites.

Ühitoitlustus kooli-internaatides. Juur- ja puuvilja propaganda kooliaedade kaudu. Juurvilja kasvatamise võistlused.

Toitlustamise ja dieetika küsimusi tervishoiukursuse käsitlusel*).

Rohkearvulised perenaiste kursused — aiasaaduste konservimise, juurvilja, piima ja kala kasutamise, toiduvalmistamise jm. aladel. Toitlusnäitused.

Rohked eriartiklid hästilevinevad ajakirjades perenaistele („Taluperenaine“, „Eesti Naine“). Perenaistetunnid raadios. Kodumajapidamise konsulentide tegevus.

Naiskodukaitse kogemused masitoitlustamises. Reformid kaitseväärt tootlustamises.

Aianduse areng, mis mõnel pool päris hoogsaks kujuneb.

8. TURISM KODUMAAL.

Kollektiivhinnang 2,7: matkamine kodumaal näitab kõigiti rahuldavat tõusu. Kooli osa selles arengusuunas näib olevat kaunis silmapaistev — umbes 50%.

Huvi äratamine kodumaa ajalooliselt tähtsate, looduslikult kauniste või majanduslikult arengult silmapaistvate kohtade vastu. Reisikirjelduste lugemine. Kirjandid õpilaste matkadelt kogutud muljete üle.

Kooli loodusteaduslikud ekskursioonid ja huvireisid. Koolide ja eriti noorkotkaste vastastikused külaskäigud. Noorkotkaste, kodutütarde, skautide jt. suvimatkad ja suvilaagrid.

Haridusliikude, ühistegelikkude ja kutseorganisatsioonide huvi- või õpireisid. Kaitseliidu manöövrid, suusamatkad jms. Ülemaakonnalised laulupeod ja spordivõistlused.

Liiklusolude paranemine. Turismi edustavad soodustused (huvivõrgid, sõiduhinna alandusi ekskursioonidele). Jalgrataste levik maal.

Turismi propaganda, eriti suvituskohdade poolt. Turistide kodud linnas ja maal.

* Mõned jaoskonna-arstid juhivad tähelepanu õpilaste korratule toitlustamisele kogu kooliaja jooksul. Koolist kaugemal elavad õpilased tõusevad hommikul liiga vara ja söövad suure rutuga ainult külma einet; hiliseks koju-tulekuks on lõunasöök samuti juba ammu külma. Õpilaste toitlustamine koolis — sooja einega — on maal peaaegu täitsa korraldamata.

10. MAITSE ARENG ILUKIRJANDUSE ALAL.

Üldiselt täitsa rahuldav (2,7). Kooli osa kirjandusliku maitse kasvatamises on loomulikult üsna suur (60%).

Lugemisoskuse arendamine üldse ja kirjandusekursus eriti. Kirjanduslike teoste üksikasjalisem eritlus klassis, väärtuste tuvustamine ettelugemise kaudu. Õpilaste referaadid loetud raamatute üle. Luuletuste retsiteerimine klassis või koolipidudel. Kirjanduslike harrastuste ergutamine (huviringid, kooliajakirjad, seinalehed). Kirjavara hoolikam seleksioon kooliraamatukogudes, kust väärtteosed pääsevad lastevanemategi kätte.

Rahvaraamatukogude üldine areng. Raamatukogude juhatajate parem ettevalmistus, raamatute parem valik. Ilukirjanduse väärtustaseme tõus. Hea raamatu suurem kättesaadavus, soodsamad ostuvõimalused.

Paremini korraldatud kirjanduse propaganda; RA näitused ja loengud. Asjatundlikumad soovituselised raamatukogude juhatajailt. Arvustused ajakirjanduses. Väärtkirjanduse auhindamine.

Kirjanduslikud kohtud. Õpiringid. Kirjanduslikud ettekanded raadios. Rändteater.

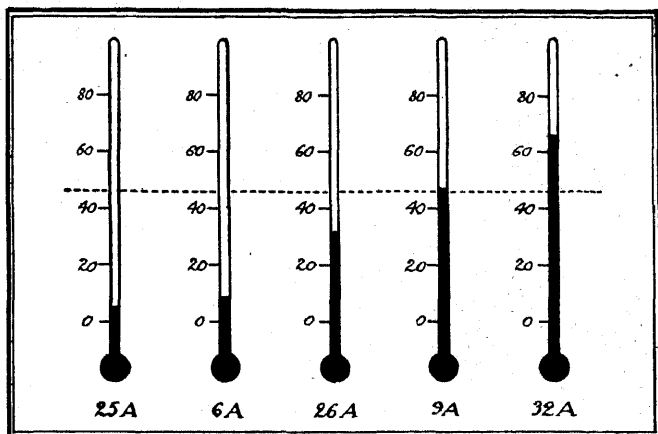
Õpetajaskonnalt saabunud ankeedimaterjalides rõhutatakse korduvalt noorte-organisatsioonide silmapaistvat osa niihästi rahvustunde, riikliku meelsuse, ühiskondliku distsipliini ja käitumisoskuse kui ka loodusearmastuse ja ilumeele viljelemises ning ühiskondlikult väärtuslike töö- ja puhkusharjumuste kujundamises. Ankeedile antud vastustest ilmneb üldse õpetajaskonna elav huvi ühiskondliku, sotsiaalselt orienteeritud kasvatustöö vastu. See huvisuund iseloomustab võib-olla teatavat uudisjoont meie kooliuuenduslikus arengus, mis seni on lähtunud peamiselt lapsest ja tema individuaalsetest tarvetest (egotsentriline orientatsioon).

Ankeedi kokkuvõtted näitavad, et meie noor kool on oma ülesannetega ühiskondliku kasvatuse alal päris rahuldavalt toime tulnud: kooli kasvatuse mõju osatähtsust Eesti ühiskondlikus arengus võib arvestada keskmiselt 48 %-ga ja rahvaharidusele kulutatud summad on seega investeeritud küllaltki tasuvalt. Jääb ainult loota, et kooli kasvatuse mõjukond tulevikus veelgi laieneb. Selle põhiliseks eelduseks on aga, et meil kord läheb tõsta rahva lugupidamist kooli ja õpetajaskonna vastu, mida praegu ei saa hinnata eriti kõrgeks (ankeedi järgi vaid 2+). Päris selge on ka, et see lugupidamine 90-protsendiliselt on õpetajaskonnast endast (vt. diagr. 29B).

Meie ühiskondliku arengu taset eri vaatlusaladel võiks ankeedi andmeil kujutada n. ü. „evolutsiooniprofiilina“. Tükike sellisest profiilist esineb järgnevas termomeeterdiagrammis, kus arengu „kraadid“ on tuletatud eelneva üldtabeli keskmistest (korrutatud 20-ga). Vaatlusaladena on siin kõrvutatud „perekonnaelu stabiilsus“ (25A), „karskus-

liikumine“ (6A), „kodukasvatuse seisund“ (26A), „kunstiline kultuur muusika alal“ (9A) ja „rahvustunde tõus“ (32A). Ühiskondliku arengu üldine keskmine on giagrammis märgitud punktjoonega.

Ankeedi andmeil konstrueeritud evolutsiooniprofiilis on eriti silmapaistev riigimeelsuse ja rahvustunde kasv. Päriskõrgel tasemel seisab ka tervishoiu ja kehalise kasvatuse korraldus. Vaimse kultuuri alal



Termomeeterdiagramm.

tuleb märkida eeskätt tõusu raamatukogude kasutamises ja ühenduses sellega kirjandusliku maitse arengut. Edu on samuti tähelepanev kutsehariduse alal (nr. 19), kuigi meie kutsetöö kvaliteet jätab veel mõndagi soovida (nr. 21).

Põhjalikumat analüüsi vajaksid kultuurilised defitsiidid, mis ankeedi hinnanguis üsna selgesti silma paistavad. Oleme näit. veel kaunis ükskõiksed ja tuimad nii elava looduse kui ka kaasinimeste suhtes (nr. 15 ja 53) ning hoolimatud ühiskondlike varade kasutamisel (nr. 51). Tõsiselt mõtlema paneb aga perekonnaseoste lõtvumine (nr. 25), karskusliikumise ja tervishoiu nõrk areng (nr. 6 ja 2), kui ka kodukasvatuse võrdlemisi madal tase (nr. 26). Meil pole põhjust vaimustada majandusliku ja intellektuaalse kultuuri edust, kui samal ajal kiduneb meie rahva bioloogiline pärand, millele raske minevik on niigi juba rohkeid jälgi jätnud.

Oleks siiski enneaegne ankeedi andmeist tuletada siduvaid juhiseid mingi konstruktiivse kultuurpoliitilise programmi jaoks: selleks on ankeedi küsimustik veel liiga üldlaadiline ja laialivalguv. Ankeet oli kavatsatud ja läbi viidud esijoonel metodoloogilise eksperimendina ja niisugusena võib teda pidada kõigiti õnnestunuks, sest ta tõendab üsna veenvalt, et ühiskondliku organismi seisund on asjatundlike kollektiivhinnangute kaudu diagnoositav vähimalt sama usaldatavusega kui üksikisiku vaimne struktuur psühhomeetriliste meetodite abil.

K. A. FRANSSILA

Soome Koolivalitsuse rahvahariduse osakonna juhataja

Õpetajate valmistus teelahkmel

Soome ja Eesti õpetajate ning haridustegelaste koostöö on paari viimase aasta jooksul hoogsalt edenenud, kasuks mõlema vennasrahva koolile. See soodustab ka üldise hõimutöö arengut, sest just koolitegelasi mõlemal pool Soome lahte seovad soojad hõimutunded, sügavamad ühised huvid ning selgem vastastikune arusaamine.

„Kasvatus“ samuti tahab omalt poolt süvendada seni viljakalt arenenud Soome ja Eesti kooliväe ühistööd. Senise tagasihoidliku „hõimunurga“ asemel avaldab „Kasvatus“ edaspidi järjekindlalt Soome koolimeeste kirjutisi üldiste kooliküsimuste ja õppe- ning kasvatustöö alalt, et valgustada meie vennasrahva taotlusi rahvaharidustöös ja edendada meiegi kooli arenemist ning kujunemist uuenduslikus ja demokraatlikus vaimus.

Peale pikemate kirjutiste tuuakse vastaval kohal ka lühiteateid Soome koolist ja õpetajaskonna elust.

Alljärgnev (lühendatult toodud) kirjutis Soome Koolivalitsuse juhtiva tegelase sulest puudutab meilgi uuesti päevakorda kerkinud hariduspoliitilist küsimust. Kirjutis on vastava kokkuleppe alusel võetud ajakirjast „Opettajain Lehti“.

Algkooliõpetajate valmistuse uuendus on päevakorral olnud pidevalt peaaegu kogu käesoleva sajandi kestel. Paaril esimesel kümnendil kerkis kõigepealt küsimus klasside arvu tõstmisest seminarides. Siis võtsid omaks niihästi seminariõpetajate kongress kui haridusnõukogu selle seisukoha, et algkoolil põhjenevad seminarid tuleksid kujundada 6-klassisteks.

Küsimus õpetajate valmistuse uuendamisest aga laienes ja puudutas ka neid alasid, millele meie õpetajate kasvatus oli rajatud. Peale selle oli päevakorda tulnud alamalgkool ja õpetajate valmistus selle jaoks. (Soome algkooli tüüpidest vt. allpool välismaa osas. Toim.)

Seetõttu tegi kooliasjade peavalitsus 18. augustil 1917. a. tolelaegsele senati kiriku- ja õppeasjade toimkonnale ettepaneku, et loodaks komitee maalgkooli õpetajate valmistuse uestikorraldamiseks tervikuna. Kui koolivalitsus oli veel 18. novembril 1918. a. kiirustanud mainitud komitee loomist, nõustus riiginõukogu 18. jaanuaril 1919. a. tähendatud ettepanekuga.

Nii viisi loodud komitee poolt aastal 1922 avaldatud esitise tähtsaim objektiivne ettepanek on, et ülemalgkooli seminare peetakse tarvilikuks asutada kolm eri tüüpi: algkoolil põhjenevad 6-klassised, tütarlaste- või keskkoolil põhjenevad 4-klassised ja üliõpilaseksamil (= küpsuseksamil) põhjenevad 2-klassised seminarid, ning alamalgkooli seminare kaks eri tüüpi: algkoolil põhjenevad 3-klassised ja tütarlaste- või keskkoolil põhjenevad 2-klassised seminarid.

Selle kava kohta hankis koolivalitsus seisukohad kõigilt koolinõunikelt ja seminaride õpetajailt, ning teda käsitleti muu seas aastal 1923 peetud ülem-

algkooli seminaride õpetajate kongressil. Koolinõunikud üldiselt pooldasid ettepaneku vastuvõtmist, samuti mainitud kongress. Viimane leidis siiski, et tolleaegseid majanduslikke olusid arvestades ettepaneku teostamine tuleks teatavaks ajaks edasi lükata.

Päris takistus uue seminarimääruse andmisele johtus siiski teistest põhjustest, nagu hiljemini on selgunud.

Jyväskyläs oli aastakümneid küdenud ülikooli asutamise küsimus. Ja samal ajal, mil seminaride uuestikorraldamist käsitledi koolivalitsuses, komitees ja riiginõukogus ning õpetajate kongressidel, tärkas mõnedel jyväskylälästel mõte, et ülikooli keskuseks ja algkujuks tuleks saada algkooliõpetajaid valmistav ülikool. Seminarikomiteegi oli soovitanud Jyväskyläl ühe üliõpilasseminari paigaks. Kuid niisugune asutis, mis oleks valmistanud ainult väheste osa ülemalgkooli õpetajaist, ei rahuldanud ülikoolist unistajaid. Viimased hakkasid seepärast selles suunas tegutsema, et kogu maa ülemalgkooli õpetajad valmistataks ühes ülikoolis ja et see asutataks Jyväskylässe seminari asemele. Asjast ei kõneldud ega kirjutatud avalikult, sest need, kes toimisid selles vaimus, teadsid väga hästi, et algkooli õpetajaskond ei annaks sellisele ettepanekule oma poolehoidu. Kuid seda hoolsamini töötasid ülikooli eest võitlejad asja kasuks. Nii suutsid nad ühe mõjuvõimsa isiku veenda selles, et parim seminariprobleemi lahendus on — likvideerida need asutised ja kõik ülemalgkooli õpetajad valmistada ülikoolis, mis töötaks Jyväskyläl seminari asemel. Selle töö tulemuseks oli, et ülemalgkooli seminaride areng peatus täiesti. Kõik koolivalitsuse seminarikavade eelnõud hüljati järjekindlalt. Juurdeehitusi ei saadud, kuigi õppetegevus oleks neid hädatarvilikult nõudnud ja kuigi koolivalitsus tegi nende suhteski ühe ettepaneku teise järele.

1. veebruaril 1933 muutus asi viimaks avalikuks. Siis soovitas haridusministeerium koolivalitsusele (Soomes on koolivalitsus iseseisev asutis; toim.) kiires korras, enne järgmise aasta eelarve harutamist koostada eelnõu niisuguse õpetajate kasvatuseteostamiseks, mille järgi kõik algkooliõpetajad valmistataks üliõpilaseksami sooritanuist. Et antud juhtnõori teostamine tähendas senise olukorra täiesti segilöömist ja et haridusministeeriumi käsk sisaldas projekti, mida ei oldud sugugi avalikult kaalutud ja mis siis tähendas täielikku tundmatusse hüppamist nii tähtsal alal, kui kogu maa ülemalgkoolide õpetajate valmistus, oli eelnõu koostamiseks määratud aeg väga lühike. Nii juhtus, et koolivalitsuse eelnõu ei olnud nii täpselt läbi mõeldud kui küsimuse tähtsus oleks nõudnud. Kuid üks punkt selles oli siiski kooskõlas saadud kogemustega: eelnõu asus täiesti kateooriliselt seisukohale, et ei ole eeldusi kõigi ülemalgkooli õpetajate valmistuseks üliõpilastest, ja et neid eeldusi edaspidigi ei näi olevat.

1934. a. kevadistungite perioodil tuli ülikooli küsimus eduskunnas harutusele. Enne seda oli asi olnud rahvasaadikute ringkonnis kõnealusena. Seal oli selgunud, et eduskunnas oleks üsna vähe poolehoidu kavatsusele, kogu õpetajate valmistust anda kavatsetavas kasvatusteaduslikus ülikoolis. Paari erandit arvestamata olid need kõnelejad, kes

pooldasid ülikooli asutamist, sel seisukohal, et ülikoolis valmistataks ainult osa õpetajaist. Seda seisukohta kaitses ka tollaegne haridusminister.

Kõigist hoolimata teostus ülikooli (= pedagoogiumi) asutamine, kuid selles mõttes, et seal valmistatakse ainult osa ülemalgkooli õpetajaid.

1935. a. sügisel oli algkooliõpetajate valmistuse küsimus eduskunnas jälle pikemate vaidluste aineks. Järgnevas püüan lühidalt ja ainult peajasjus püües vaadelda neid seiku, mille tõttu arvan, et seminar paremini kui ülikool täidab meil neid nõudmisi, mida algkooliõpetajate valmistusele tuleb esitada.

Algkooliõpetajate amet esindab üht kutset ja algkooliõpetaja valmistus siis sellele kutsele ettevalmistamist. Asja nii vaadeldes jõutakse kutsehariduse ja n. ö. üldhariduse vahelise suhte küsimuseni. Siis, kui oldi Jyväskylä kasvatusteadusliku ülikooli asutamistuhinas, peeti kõige tähtsamaks põhjenduseks seda, et seminaris kutsehariduse andmine sünnib üldharidusega koos ja et see olevat täiesti ebakohane ja halvale õpetajatevalmistusele viiv, kuid et siis, kui keskkool annab üldhariduse ja ülikool kutsehariduse, on jõutud õigele teele ja algkoolile saadakse hästi ettevalmistatud õpetajad. See põhjendus on minu meelest iseloomustav, kuidas asju võidakse siis esitada, kui alul võetakse eesmärk, kuhu tahetakse jõuda, ja alles siis otsitakse küsimuse põhjendusi.

Kutse- ja üldhariduse suhtest on viimase 20—30 aasta jooksul palju kõneldud ja kirjutatud. Mainin järgnevas ainult mõne, meil üldiselt tuntud pedagoogika esindaja mõtteid sellest. Prof. Wald. Ruin, olles Helsingi ülikooli rektor, käsitles kord oma kõnes seda küsimust ja kaitses seal seisukohta, et üldharidus saavutatakse kõige loomulikult kutseharidusega koos ja selle ühe tulemusena. — Meilgi (Soomes) tuntud Rootsi koolivalitsuse peadirektor J. Berqvist lausus sellest oma mõtted nimelt seetõttu, et Rootsiski kavatseti algkooliõpetajate valmistust korraldada üliõpilaseksami alusel. Seminari kaitseks ütles ta siis muu seas järgmised sõnad: „Mida lähemalt üldharidus liitub kutseharidusega, seda mitmekülgsemaks ja rikkamaks see kujuneb. Niipalju kui kutse või kutsumus saab elava ja vastutustundelise harastuse ja sellest johtuva hoolitsemise asjaks, võib kutse taotleja märgata, kuidas ta kutse juured hargnevad eri pooltele ja samas igas kohas kinnituvad ikka rohkemate teaduste aladele, millest igaüks nõuab tähelepanu, ja tõstavad kutse taotleja üldharidust seevõrra, kuivõrra neile pühendatakse tähelepanu.“ — Kõige laiemalt ja põhjalikumalt on sama probleemi käsitelnud käesoleva sajandi Saksa pedagoogilise teaduse tuntuim esindaja G. Kerschensteiner oma ulatuslikus ja selgejoonelises teoses „Theorie der Bildung“. Seal näitab ta päris pedagoogilise piltlikkusega, kuidas teadmine, kui see tuleb hankijale ilma et viimane oleks teadlik väärikast eesmärgist ja otstarbest, mille saavutamiseks see avab võimaluse ja vahendi, ei mõjuta tema tunde- ega tahtleu ega niiviisi tõsta ka teadmise hankija haridust. Teatav hulk üldisi

teadmisi on inimesele küll tarvilik, enne kui ta on võimeline kutsele valmistuma ja enne kui ta võib kutset validagi, kuid ülalesitatud vaatekohast järgneb loogiliselt, et hariduse saavutamise seisukohalt on seda soodsam, mida vähem tuleb üldõpinguid piirata ja mida varem kutseõpingud algavad. Kui küsimuses on niisugune kutse nagu õpetajaamet, siis kehtib selle ettevalmistamise kohta eriti hästi mainitud Kerschensteiner'i põhimõte, sest need asjad, mis õpetajaks valmistusel peab selgitatama, on ka erilise tähtsusega iga inimese isiksuse seisukohalt. Ja kogemus ongi juba küllalt näidanud, et vähemalt meil ei nõua õpetajakutse nii pikki põhiõpinguid, kui üliõpilaseksami sooritamine.

Seevastu nõuab õpetajategevus võrdlemisi laiu ja sügavaid ning mitmekülgeid kutseteadmisi ja -oskusi. Õpetajaks valmistusel tuleb süveneda ja sisse elada kasvava inimese hingeellu. Tal tuleb omandada oskus lahutada oma hingelisist võimeist need, mida ei ole veel sellealistel lastel, milliseid tal tuleb õpetada, ja niiviisi nagu siirduda oma õpilaste maailma. Kuid seda võimet ei saavutata sel teel, et tutvutakse kiires korras üldise psühholoogia ja pedoloogiaga. Asju peab mõtlema rahulikult ja võimet harjutama. Õpetajate valmistusel, mis teostatakse seminaris, on ses suhtes see võrratu paremus, et teadmised ja oskused, niipea kui neid õpetatakse, rakendatakse sellesse ametisse, kus neid hakatakse tarvitama. Kuid see paremus puudub üliõpilaseksami põhjal toimival õpetajate valmistusel ja seda viga tuleb pidada tema suurimaks nõrkuseks. Need kaks aastat, mis tarvitatakse Jyväskylä ülikoolis õpetajate kasvatuseks, kuluvad täiesti juba nende ainete pinnapealseks õpetamiseks, mida keskkoolides üldse ei õpetata. Niisugused on pedagoogika, selle abiteadused, õppeainete metoodikad, koolitervishoid, koolikorraldus ja algkooli administratsioon, põllumajandus, kodumajapidamine ning aiandus, laul, mäng, käsitöö, skitseeriv kiirjoonistamine, mis õpetajale on eriti tähtis oskus, ja algkooli õpetuseks kohandatud laboratoorne töö keemias, füüsikas, loodusteaduses, maateaduses ning põllumajanduses. Need kõik tulevad ülikoolis sooritada sama möödapääsematult kui seminariski. Lisaks tuleb veel õpetuspraktika. Igaüks, kes mõtleb neid asju tõsiselt ja taipab nende tähtsust, peab mõnema, et tormav, otse ülepeakaela ja hooletult tehtav on see õpetajate valmistus, milles kõik see töö sooritatakse 2 aasta jooksul.

Selle üle, mis on ülalpool esitatud, raputab ehk lugeja pääd, et küllap see, kes algkooli järel on käinud 6—7 aastat keskkoolis, peaks saama hakkama kahe aasta jooksul sellega, mille algkooli lõpetanu sooritab 5—6 aasta jooksul. Kuid kas arvab see, kes nii mõtleb, et üliõpilaseksami sooritanu valmistub näiteks kellasepaks kolmandiku või poole ajaga sellest, mida algkooli lõpetanul läheb tähendatud ameti õppimiseks? Või kui võtta lähem näide: kas arvab keegi, et filosoofia-doktor, kes ei ole pedagoogikasse süvenenud, ega muidu õppinud ülikoolis neid aineid, mis algkooliõpetaja valmistuses tulevad küsimusse, saaks algkooliõpetaja eksamiga hakkama poole aasta jooksul, nagu selle aja

tõttu, mida ta on oma õpinguiks tarvitanud, võidaks eeldada? *Kutse-
oskust ei saavutata üldõpingutega, kuigi neis oleks kuitahes sügavale
jõutud.*

Küsimus üld- ja kutseõpingute vahelisest suhtest oli arutlusel ka siis, kui kaaluti seda, et mitme klassine keskkoolil põhjenev seminar tuleks luua. Siis võitis see seisukoht, et keskkooli lõpetanu saavutab 3 aasta jooksul selle õpetaja pädevuse, milles ainult algkoolis käinu tarvitab 5 aastat. Nii kujunes keskkooli-lõpetanute seminar 3-klassiseks. Ometi märgati pea, et sellest ei piisa. Õpetajate valmistus kujunes neis seminaris ruttavaks ja pinnapealseks. Ja kui 15 aasta jooksul selle seminaritüübi nõrkuses oldi jõutud kõigis ringkonnis veendumusele, nii muudeti lõpuks käesoleval (1936.) aastal keskkooli-lõpetanute seminarid 4-klassisteks. Kindel on, et üliõpilaste 2-aastasest õpetajate valmistuses jõutakse samale tulemusele. Juba nüüd on Jyväskylä kasvatusteadusliku ülikooli õpilased käinud koolivalitsuses kaebamas selle üle, et neilt nõutakse nii palju, et nad ei jaksa parimal tahtmiselgi täita nõudmisi. On arusaadav, et ülikoolis toimitakse parima äratundmise järgi selles vaimus, et tulemus oleks hea. Kuid ainult nõudmised ei anna veel õpetajale kutsepädevust. See nõuab ka oma aja.

Algkooli puudutavaid ettepanekuid ja kavu tehes kõneles Uno Cygnaeus palju sellest, mida tarvitab rahvas, et tõusta vaimselt ja majanduslikult. Ta kõneles aina kõikide kodanike ühisest algkoolist. Seepärast pidas Cygnaeus tähtsaks, et algkooliõpetaja valmistuski korraldataks nii, et rahva vaesemaistki kihtidest saadaks jõuda sellele alale. See mõte ei olnud sugugi Cygnaeuse oma leiutatud ega omane vaid temale. Otse vastupidi, see on olnud ja on ikka ühine kõigile rahvaile, kellel on algkool. Siit johtub näiteks see, et seminarid väheste eranditega on terves Euroopas algusest peale olnud ja on ikka veel varustatud kõiki õpilasi mahutava internaadiga, kus õpilased saavad maksuta ülalpidamise, mõningais mais veel õppetarbeid, stipendiume jne.

Algkool ei tarvitse seepärast olla ainult vaeste rahvakihtide kool, et sinna tahetakse saada õpetajaid neistki kihtidest. Nimelt see, et õpetaja tunneb vaesemate olukorda, ei takista teda olemast kõlvulik rikkaste lapsi õpetama; kuid vastupidiselt, ainult rikkaste oludega ja vaatekohtadega kodusolemine ei edenda vaesemate keskel valitsevate olude ja seisukohtade mõistmist. Cygnaeuse aruka kava tulemusena on meie seminarid veelgi asutised, kuhu üha saadakse õpilasi vaesemaist ringkonnist ja nimelt esmajoones maalt. Kuid statistika kõneleb vägagi selget keelt sellest, et juba keskkoolil põhjenevate seminaride õpilastest pärineb rikkaist ringkonnist suurem osa.

Siis, kui Jyväskyläs ülikooli asja ajati mõjurikkais ringkonnist, tugeti Saksa eeskujule. Seejärel kui on ehk märgitud (muu seas Saksa pedagoogilisist ajakirjadest), et selle maa olud ei kõlba õpetajate valmistuse suhtes eeskujuks, on hakatud eeskujut muujalt otsima. Aga seda ei leita ka mitte anglosaksi maist, sest kui Ühendriike peetakse neis

ühiseks tervikuks, võidakse öelda, et mitte üheski mainitud tõu asumaas pole siirdunud vaid üliõpilaseksamite alusel toimuvale õpetajate valmistusele. Ja sama tuleb ütelda kogu Euroopast, välja arvatud Sakamaa, kus see süsteem on vist teostatud kas päris või peaaegu täielikult, ja Austria, kust mul ei ole õnnestunud saada kindlaid andmeid, kuid tõenäoselt ollakse seal sellele teele minemas. Ka Šveitsis on Baseli kantonis üliõpilaseksami alusel toimuv õpetajate valmistus olnud kaua aega tarvitusel. Kuid sealne eeskuju ei tähenda midagi, kui arvestada meie olusid. Mainitud kanton on nimelt maa-alalt ainult Baseli linn. Et sel linnakantonil on ka oma ülikool, siis on juba puhtökonoomiliselt arusaadav, et algkooliõpetajate valmistus on sinna paigutatud. See toimub siiski erilises osakonnas.

Üksikuis Saksa osariikides võeti kohe vabariigi alg-ajal tarvitusele üliõpilaseksami põhjal toimuv õpetajate valmistus. Kuid neis mais, kus see sündis, oldi varsti sellega nii rahuldamatud, et kõikjal peeti aksioomiks, et üsna lähemal aastail siirdutakse tagasi seminaridele. Ainult Hitler'i võimulepääs mõjutas asja nii, et seda endisele olukorrale minekut ei saadud teostada. Mis puutub Hitler'i seisukohta ses asjas, siis on seda ainult poliitilised vaatekohad määranud. Üliõpilas-õpetajad olevat diktatuuri seisukohalt kindlamad kui seminaris valmistatud.

Kui pannagi välismaade õpetajate valmistusest mistahes tähele, peab ometi siingi tunnistama õigeks Mathias Calonius'e juba enam kui sada aastat tagasi lausunud mõte, et *samuti kui üks ja sama king ei sobi igaihe jalga, ei sobi ka samad asutised kõigile rahvaile.*

Ja kui kõnes on olukord, kuhu meil üksikute poolt kõigest jõust püütakse, siis ei olegi küsimuses ainult see alus või need alused, millel õpetajate valmistusasutised töötavad. Selles ongi jõutud vähemalt esialgu mingisuguse üksmeeleni, sest eduskunnas näib see seisukoht olevat domineerimas, et ainult osa õpetajaist valmistataks üliõpilastest, ja kuskil pole esinenud niisugust mõtet, et üliõpilastest ei tuleks valmistada erilistes asutistes osa õpetajaist. Allakirjutanu on aina aastakümneid olnud sel seisukohal, et ülikooli nimi ei riku asja. Eksitus on tekkinud vaid selles, et ülikooli kavatseti asutada muudegi ülesannete jaoks kui ainult õpetajate valmistamiseks ja siiski loodi niisuguseks, missugune ta praegu on.

Jyväskylä kasvatusteadusliku ülikooli asutamisel tekkis põhiline eksitus. Aga kui nüüd märgatakse viga, miks siis ei mööneta ka seda. Asi võidakse veel ilma nimetamisväärsete kaotusteta juhtida tervele ja algkoolile parimat andvale moodusele. Kui aga jätkatakse ikka sama suunda, kuhu segaseis oludes kord satuti, raskeneb uue suuna võtmine ja kannatab algkool.

AUGUST ANNIST

Ilukirjanduse osa isiku, riigikodaniku ja rahva kasvatuses

1.

See on teem, mida ikka jälle on käsitletud aastatuhandete jooksul ja mille kohta on ikka olnud väga erinevaid arvamusi. Kes meist ei teaks, milline osa oli näit. Homerose eepostel vana-kreeka noorsoo ja rahva kasvatuses — ja kes ei teaks, et sellest hoolimata Platon oma ideaalriigist tahtis välja ajada kõik luuletajad kui noorsoo lödvendajad ning jumalate naeruvääristajad. Teame edasi, kuidas ka Platoni ühekülgsest idealismist mõjustet ristiusk on aastasadade jooksul taga kiusand suuremat osa ilukirjandusest otse põrgu käsilasena, samuti nagu ilmalikku teadust, kuidas üksteise järele on neid sajatand bullad ja põletand tuleriidad — ja kuidas edasi ka reformeeritud kirik kaua aega on jätkand raamatuviha, välja arvatud teatav vaimulik kirjandus. Teame aga ka teisi ajajärke, humanismist peale, mil luule, eriti antiiksete poeetide lugemist on peetud otse peamiseks kasvatusvahendiks, õilsa vaimu, sügava mõtte ja peene maitse harijaks, nende tööde mittetundmist aga — jämeda harimatuse tunnuseks. Teame, kuidas selles suunas edasi arenedes on vahel esteetilist kasvatust üldse peetud kogu muu kasvatusaluseks ja iluga püütud võita kogu maailma kuri (Schiller j. t.). Aga teame ka, kuidas omakordse reaktsioonina selle äärmuse vastu ka uuemal ajal on küllalt olnud moraliste, vahel koguni suuri kirjanikke, näit. Tolstoi, kes on tavalise ilukirjanduse mõju pidand kasvatuslikult otse kahjulikuks. Ja kuigi sellest hoolimata ilukirjandus, eriti iga rahva oma rahvuskirjandus, on 19. sajandi jooksul omandand tähtsa koha kõigis koolides, ei puudu meiegi ajal jälle püüdlusi, tema osa seal piirata võrdlemisi kitsalt või siis teda käsitleda mitte iseväärtusena, vaid moraali või poliitilise tendentsi sissedresseerimise vahendina. Liberalistlikult poolt kuulduv aga sagedasti arvamist, et ilukirjanduse osa rahva kasvatuses on ülehinnatud, et tegelikult tema mõju muu olustiku mõjude kõrval on otse minimaalne (nii näit. arvab kuukirja „Eesti Kirjandus“ 1936. a. jõulunumbris ei keegi vähem kui meie oma ilukirjanduse suurmeister Tammsaare).

Igatahes on kogu selle alaga seotud psühholoogiliste, esteetiliste, pedagoogiliste ja sotsioloogiliste küsimuste kompleks nii tõsine ja keeruline, et oleks täitsa võimatu sellest käesolevas referaadis anda vähegi tühjendavat ülevaadet. Seepärast peame siin piirduma ainult mõningate, ses suhtes kõige olulisemate tõsiasjade ja seisukohtade meeletuletusega. Tõsi küll, nii riskeerime korrata juba nii-kui-nii ammu tuntud asju. Aga võib olla, ei ole paha neidki vahel jälle teadvusse kutsuda, vähemalt s i s s e j u h a t u s e k s järgnevaile spetsiaalsemaile referaa-

tidele. On ehk ilukirjanduse pedagoogilist väärtust aegajalt vaja uuesti selgitada ka seepärast, et osalt see tõepoolest sõltub kunagikordsest ühiskonna üldisest seisukorrast ja kultuuri vajadusist. Eriti on see aga tarvilik kirjanduse ja kirjanduseõpetuse püsivate väärtuste kaitseks murranguaegade liiga radikaalsete ümberhinnangute vastu.

Jah, eksiarvamuste ärahooldamiseks peame juba siin ette toonitama, et käesolevas referaadis tarvitatud kasvatus mõiste poliitiliseks aluseks ei saa olla see fašistlik või üldse diktatuurimaades valitsev vaateviis, mida eriti nn. „rahvaliidumise“ poolt Saksast ka meile on püütud importida ja mille järgi ka kasvatus ülesandeks näikse olevat mitte iseseisvalt mõtleva kodaniku kasvatus, vaid pimedalt juhti-jumal-dava kahuriliha väljadesseerimine, mitte vormimine, vaid uniformeerimine. Fašistlikud kasarmuideaalid ei saa olla demokraatse riigi kooli ideaalid, ei saa siis olla ka meie kirjanduskäsitluse aluseks. Võime neist küll üht-teist ehk õppida, kuid siis peamiselt selleks, et end kaitsta nende maade agressiooni vastu.

Kes meist poleks kunagi tarvitand ilusat hüüdlause: iga kodanik peab olema oma vaimultki sõdur! Aga see on ju siiski vaid ilus võrdluspilt „vaimu ja valguse“ sõjamehest, kes ei käi mitte oma hetkelise tuju, vaid oma sisetunde karmi kohustuse järgi. Seda ilusat võrdluspilti ei tohi tõlgitseda autoritaarriikide eeskujul nii, nagu peaks sisetunde asemele astuma ainult pime sõnakuulmine, individuaalse isikuväärtuse, isikliku kartuse ja armastuse täielik allasurumine, nagu see ehk küll on tarvilik tegelikus sõjaväes. Kasarmus on tarvis kasvatada ainult funktsionääri ühel kitsal alal, jah, seal ehk oleks küllalt ka sõjaliselt hästi reageerivast robotist. Vähemalt demokraatse riigi kooli ideaal on aga kõigepealt rikaste ja sotsiaalselt loomisjõuliste isiksuste kasvatamine, sest ta on veendund, et just nii ta ka oma riiki teenib kõige paremini, isegi siis, kui nende isiksuste vabalt loov vaim alati ei taotle täpselt sedasama, mida kunagi võimul olev riigijuht või juhid. Küll peab ka moodsas demokraatses riigis olema kohusetundelise kodaniku kasvatus tähtsamal kohal kui seni, kuid seejuures iga kodaniku iseväärtuse ja mõttevabaduse säilitus on kriteerium, millest me ei saa taganeda, kui tahame vähegi säilitada oma proklameeritud demokraatiat. Selle kriteeriumi eitus tooks kaasa ka kirjanduse käsitlusse sootu erinevad vaateviisid, sellest järgneksid varsti ka barbaarsed raamatupõletamised, indeksid, tsensuuri terrorid, kriitikakeelud jne. — kogu see uue keska ja vaim, millega vähemalt Eesti ei tohi ega taha end veel häbistada¹.

¹ Teorias kõlab muidugi ka hitlerlik kirjanduspedagoogika väga ilusasti: „Heute können im Deutschunterricht nur solche Dichtungen gelten, die dem Schüler die Ideale der Ehre, der Freiheit (!? A. A.), der Frömmigkeit, der Liebe zum Volk und Vaterland vor die Seele stellen, d. h. die ihn durch ihren Inhalt geistig zu fördern und zu führen vermögen.“ (Max Vanselow, Deutschunterricht als geistige Führung, Zeitschrift für Deutschkunde, 1934, lk. 209). Aga milliste ideaalide nimel see valik tehakse, jah, koguni uus saksa ka?

2.

Kuid läheme edasi oma teemi ligemale käsitlesele. Ilukirjanduse kui sõnakunsti funktsioonid (või ülesanded isiku- ja üldkultuuri seisukohalt) on ikka olnud umbes järgmised: 1) lugeja elu rikastada uute, eriti esteetiliste elamustega, nii 2) arendada tema vormitunnet ning väljenduse võimet, 3) tõsielukuju tunda kogu tema mitmekesiduses, ja 4) lugejate vaimsust juhtida teatavate eetiliste, esteetiliste, poliitiliste, religioonsete või teiste ideaalide suunas.

Kõigist neist funktsioonidest kõige primaarsem ja olulisem on meie elu rikastamine uute elamustega, s. o. meie nendegi tarvete ja toimlemistungide rahuldamine tunde-, mõtte- ja fantaasiaelul alal, mida tavaline kitsalt piiratud elu muidu mitte ei jaksa rahuldada, mis aga ometi on seotud tugeva funktsioonirõõmuga. Just seda otseselt ei rita sulikkule kirjanduse puhul ei tohi me ial unustada, nagu see kergesti ilmneb eriti koolis, sest just see on luule, nagu iga teiseegi kunsti oluline eriomadus, nende *sine qua non*. Kui keegi lugeja seda otsesest rõõmutunnet ilukirjandusest ei tunne, siis ei ole see teos sellele lugejale enam üldse luule, vaid ainult luule reprodutseerimata dispositsioon, või koguni lihtsalt sõnavigur, populaarteadus, publitsistika või muud säärast. Ja ühtlasi just see otseväärtuse tundetoon on selleks aluseks, selleks vitaalseks energiaks, mille abil sõnakunst saab ka enamaks kui ainult tarvete rahuldajaks, nimelt tarvete sublimeerijaks, peenendajaks, kultiveerijaks, jah, uute kultuuritarvete looja ja kas. Kireva, põneva, seiklusriikka, värviküllase elu kujutuse abil vabastab näit. hea noorsooromaan oma lugeja ürgse tungide patareid jõud; viimasest lähtuv rõõmus jõuvoor paneb aga järkjärgult teadlikkudegi väärtustena säätandama ka kõik selle elumuse rõõmu üleandmise vahendid: hästi joonistatud kujud, kujurikka keele ja stiili, sügava ja tõepärase elukäsitlese, kõrge idee. Meelelis-esteetiliste, sensuaal-emotionaalsete väärtuste tajumisest kasvab nii pikkamisi välja ka uute teadmislikkude, eetiliste, artistilis-esteetiliste ja teiste „sügavvaimsete“ väärtuste tajumine ja hindamine otseväärtustena. Selles arenguprotsessis ongi iga kunstilise kasvatuses määratu pedagoogiline väärtus, mida ei saa eitada ükski skeptik. Maitse areng — see ju tähendab kogu väärtuste hindamise baasi, seega siis kogu isiksuse arengut. Sügavvaimsete, s. o. oma iseloomult esialgu kaudsete väärtuste muutmine isiklikult tuntud otseväärtusteks — see on, lühidalt üteldud, ühine siht nii hästi eetilises kui ka esteetilises kasvatuses. Kuid seejuures on just esteeti-

noonlik kirjanduskogu, „saksa piibel“ tahetakse koostada — see on iseloomulik. Sest mõõdupuiks proklameeritakse ainult Hitleri „Minu võitluse“ ideaalid. Kõiki üldnimilikke väärtusi jaatatakse ainult sel määral, kui seda otseselt vajab hitlerlik riik kui kõrgeim väärtus maailmas, mille nimel võib olla nii julm või alatu kui tahes. On loomulik, et sellise, võiks ütelda uus-judaistliku kriteeriumi ees saksa kirjanduse paljud suurimadki nimed, näit. H. Heine ja Th. Mann osaks saavad ainult mõnitust.

line kasvatus pedagoogilise vahendina kergem ja mõjukam, sest eriti temal on käes see tundetoonistamise nõiavõti, millega saab panna vitaalsed energiad lühiühenduse asemel voolama ka kaudsete väärtuste lampidesse¹.

Nii on elu emotsionaalse rikastuse funktsioon ilukirjanduses iseendast juba seotud ka teiste, ennekõike elujuhtimise funktsiooniga. Aga muidugi sünnib see suuremal määral ainult sel juhul kui käes on „tõeline väärtteos“ ja kui seda õigesti ning teadlikult loetakse. Isegi ainult intensiteedi-elamuste andja, s. o. ainultpõneva ajaviitekirjanduse lugemine on teataval arenguastmel olevale inimesele enamasti sublimeeriva mõjuga, igatahes parem kui näit. alkoholi või muu sarnase väärelamuste andja tarvitamine. Tõeliseks kunsti väärtuseks saab aga teos alles siis, kui tema antav emotsionaalne intensiteet on saavutat sügavvaimsegi elu väljendusega ja kujutusega ja seda võimalikult elu terviku edu seisukohalt õige, s. o. eetilise ja ühiskondliku vaatenurga all.

Just sel alal sünnib sageli kokkupõrkeid emotsionaal-esteetiliste ning eetiliste või poliitiliste mõõdupuude vahel: mida kõrgem idee, seda raskem enamasti on teda kujundada küllalt kunstipäraselt, s. o. emotsionaalselt, põnevalt, usutatavalt ja huvitavalt. Ja ümberpöörduvalt: mida emotsionaalsem, põnevam jne. on teos, seda vähem ta enamasti arvestab elu eetilise juhtimise funktsiooni. Ainult päris suured teosed on samal ajal n. ü. maalgidaselt tundesoojad ja taevalgidaselt aatekõrged.

Juba oma väljendusvahendi — sõna — tõttu kõige vaimsema kunstina tohiks ses mõttes luulekirjandus ka pedagoogiliselt olla kõige väärtuslikum, õpilase vaimsele elule mõjurikkaim kunst. Kuid ilukirjandusel on kõigi kunstide seas sootu eriline asend ka sellepolest, et ta enam kui ükski teine neist jaksab ka tõsielu kujutada nii, nagu see on tõeliselt, ja nii edasi anda oma lugejale ka teadmislikke väärtusi. Jah, mõnel alal võib ta seda ehk isegi paremini kui teadus, näit. individuaal-psühholoogilise inimesetundmise alal, kus vähemalt vanem „assotsiatiivne“ psühholoogia meid veel üsna pinnapealseks jättis, ilukirjandus aga juba ammu töötab n. ü. sügavuspsühholoogiliste meetoditega. Vaevalt oskame kujutellagi kuivõrra puudulik oleks meie üksteise mõistmine, eriti sisseelav arusaamine meist erinevaist tüüpidest, igadest, sugudest, erinevais oludes elavaist inimestest jne., kui meid poleks neile lähendand vastav ilukirjandus! Ja niisamuti: kuidas jaksaks mingi teadus nii elavalt ja laialegi hulgale arusaadavalt meid sisse viia ka erioludesse, eri ajaloolistesse ajajärkudesse, eri maastike iludesse jne. Jah, võib-olla, on õigus neil realistlikel teoreetikuil (näit Zola'l), kes otse ilu-

¹ Olen seda ehk natuke keerulisena tunduvat otseväärtuste kujunemise protsessi pikemalt käsitelnud koguteoses „Kultuuri ja teaduse teilt“ (1932). Vrd. samuti minu artikkel „Ilukirjanduse eluväärtus“, Looming 1934, ja M. Geiger, Zugänge zur Ästhetik.

kirjanduse peafunktsiooniks peavad mitte spetsiifilist elamuste-andmist kui niisugust, vaid just sama toimlust, mis on teaduselgi: s. o. elu kujutada ja meile lähedale tuua kogu tema rikkuses, kõigi tema probleemidega, võimalikult objektiivselt ja täpselt. Aga päris eitada ei saa muidugi ka sellelt seisukohalt teisi eelmainitud ülesandeid: ka kõige objektiivsem realist taotleb oma esitusega, oma ainevaliku ja vormiga esteetilis-emotsionaalset haaravust enam kui teadus. Niisamuti ilukirjanduslik probleemikujutus ialgi ei pääse mööda teatavast autoripoolsest seisukoha-võtust, s. o. elu hindamise ja seega juhtimise püüdest.

3.

Ülalesitet tähtsamaist funktsioonidest on siis tingitud ka ilukirjanduse kasvatuslik väärtus — nii emotsionaalsel ja esteetilisel kui voluntaarsel ja intellektuaalsel alal.

Eri aegadel, erisuguseis ühiskondlikes olukorras, eri kirjandusvooludes on mõnele neist neljast väärtusliigist antud suurem osatähtsus kui teistele. Teame, et näit. barokkajastu peenutsevas seltskonnas ka kirjanduses hinnati ja õpeteti eriti artistlikku vormi, „peent ja õilsat“ sõnastust jne. Valgustusajastu püüd, ka ilukirjanduse kaudu kõigepealt elu õpetada ja juhtida, on kõigile tuntud. On loomulik, et sellisest intellektualismist tardund pseudoklassika allakäigu ajal erilise kultuuritähtsuse omas just elurikastuse funktsioon, individuaalse elamuse kultus kõigi abinõudega. Vastavalt sellele tarbele areneski n. n. esiromantiline mäss (Sturm und Drang j. t.) igasuguse konventsionaalse vormi vastu, esines see siis esteetilisel või eetilisel, sotsiaalsel või poliitilisel alal. N. n. kõrgromantikas jõuab see subjektivistlik elamustekultus oma äärmuseni, eriti fantaasia viljelemise abil. Kuid seevõrra kui ta pääseb uude kontakti rahva kollektiiviga, pääsevad jälle esikohale ka elu eetilise ja poliitilise juhtimise funktsioonid (n. n. vabadus- ja armastusromantika). Eriti „noorte rahvaste“ ärkamisel ja vabanemisel oli sellest tiivustet rahvusromantilisel kirjandusel teatavasti kõikjal suur teene. Elamustiine ja aatekõrge, rahvast ja tema püüdeid idealiseeriv ja juhtiv, uusi jõuduandvaid müüte loov, nagu see kirjandus oli, ei saand temalt oodatagi peale selle ka veel suurt tõepärasust elu kujutuses. Aga on arusaadav, et hiljemini, kui see romantiline elamustekultus ja idealiseerimine oli juhtind juba eluvõõrasse ummikusse, oli niihästi esteetiliselt kui ka pedagoogiliselt tähtis hävitada neid romantilisi illusioone ja müüte, näidata lugejale tõelist inimest ja ühiskonda kogu ta vastuoludega — et neid parandada. Nii sündis realism.

Näeme siis: igal ühel neist kirjanduse neljast funktsioonist on omad pedagoogilised ja sotsiaalsed voorused, aga ka omad lialduse hädaohud. Emotsionaalse intensiivsuse ühekülgne taotlemine

võib viia kas tühisesse või kõlblusvastasesse ajaviitekirjandusse (koguni pornograafiasse), või koos romantilise idealismiga — eluvõrrasse ilutsemisse. Vormiviljeluse ühekülgus on alati suretand luule elava hinge ja eluväärtuse. Moraalse või poliitilise elujuhtimise tendentsi ühekülgne taotlus kuivatab emotsionaalse väärtuse kui ka realistliku elunägemuse. Ja realistlik-naturalistliku „tõetaotluse“ äärmus võib viia kas üldinimlikult haarava emotsiooni kustumiseni või jälle — impressionistlikul kujul — näidata elu liiga passiivsena ja fataalsena, nii suggereerides pedagoogiliselt hädaohtlikku fatalismi ja pessimismi.

On tõsi, et ka kunstiväärtuslik kirjandus mitte igas olukorras ja igas käsitluses ei mõju pedagoogiliselt ühesuguselt hästi, vaid sageli ka halvasti, vähemalt noorsoole. Ilma eetilise valikuta elamustekultus, romantiliselt eluvõrras ja pimesilmne ilutsemine ja idealiseerimine, samuti nagu passiiv-impressionistlik ja liiga pessimistlik elukujutus, isegi liiga artistitsev ja peenutsev vormikultus — kõik võivad eriti noort ja harjumata lugejat viia eksiteele, nõrgendada ta kriitilist meelt kui ka tahet jne. Jah, on selge, et isegi hea ilukirjandus ühekülgsest, liiga passiivselt ja liiga kuhjatult tarvitetuna võib noorukit võõrutada ära tegelikust elust, teha ta tahtejõuetuks ja eluraks „raamatuinimeseks“. Nagu religioon mõnel kujul, nii võib ka kirjandus mõnele lugejale kujuneda teatavaks „oopiumiks“, mis annab kerge asenaudingu fantaasia-maailmas ja laseb liigselt unustada reaalelu. (Kuigi ta seejuures rõõmustab ja lohutab — ka selle nagu usundi suhtes võib olla õige väide: „orja lohutada, selle asemel et teda vabastada, tähendab orja reeta!“)

Aga igaüks teab: millist kultuurvahendit mitte ei võiks tarvitada ka halvasti!? Kas pole kogu kultuur kaheteraga mõök, mis iga silmapilk võib hävitada ta kandjat ennast, kui see unustab kultuuri kõige algelisema nõude: kuldse kesktee reegli, õige mõõdu silmaspidamise! See õige mõõt, õige rakendus on ka kirjanduse pedagoogilises hindamises endastmõistetav eeldus, mis asetab suurt vastutust igale õpetajale. Ja seepärast: mitte niipalju filoloogiline kirjandusloo õpetus, vaid kirjanduse õige valiku, õige mõistmise ja õige tarvitamise õpetus, hea maitse harjutus, kirjanduse elulise tähtsuse selgitus — see on meie kooli kirjanduseõpetuse peaülesanne. Ainult sellisena täidab ta mitte ainult oma õpetuslikke, vaid ka kasvatuslikke ülesandeid, mis on õigusega asetet meie praeguses hariduspoliitikas esikohale.

Ainult sellisena on ta õpilasele otseseks ettevalmistuseks hilisemale elule ja selle vajadustele. Lühikeste kooliaastatega ju nii-kui-nii ei suuda tutvuda kuigi paljude heade raamatutega ega nende ajalooga. Kirjanduseõpetuse kasvatuslik peaeesmärk olgu siis kõigepealt see, et õpilane ka edaspidi loeks palju ja õieti, oskaks leida selleks head kirjandust, et ta oskaks eraldada head ja halba kirjandust, et ta ka ise oskaks väljendada enam-vähem kirjanduslikult

või vähemalt kirjutaks korralikku keelt ja stiili — ja, lõppeks, et ta kirjanduse kaudu elaks kaasa oma rahva ja inimkultuuri suurte sihitudlustega mitte ainult minevikus, vaid ka olevikus.

4.

Milliste vahenditega, millise kirjanduse valikuga, millise käsitlusega, millise kommentaariga seda saavutada, selle selgitus ei kuulu praeguse referaadi piiridesse. Mida siin tahaksin veel esile tõsta, on ainult mõned üksikud momendid meie eesti luulekirjanduse kasvatuslikust väärtusest ja selle rakendusest.

Siinsele publikule vaevalt on tarvis rõhutada, et vastupidiseist väiteist hoolimata meie kirjandusel on olnud suur eetilis-ideeline ja rahvuspedagoogiline tähtsus minevikus ja on seda ka praegu. Üksikasjaliselt seda tõestada ei ole muidugi võimalik nii kitsais raamidest, päris täpsete meetoditega ka mitte üldse. Aga igatahes on ilmne liialdus seepärast arvata nii, nagu tehakse seda ülaltsiteeritud „E. Kirjanduse“ artiklis, näit.: „Aga isegi „Kalevipoeg“, see meie rahvusliku ja isamaaliku kirjanduse au ja uhkus, pole suutnud ühtegi eestlast hoida kadakasaksaks saamast, ammugi pole ta ühtegi kadakat või pajuvenelast oma rahva rüppe tagasi toonud.“ Just vastupidi, meil on küllalt tõendusi hilisemate eesti rahvuslike tegelaste eneste suust (alates J. Hurdaga), kuidas just „Kalevipoeg“ ja muu rahvuslik luule on äratand neis rahvuslikku meelsust ja neid nii sõna täies mõttes on ära hoidnud saksastumast. Kui sellest hoolimata neil ja järgnevail aastakümneil meil lокkas kadakasakslus, siis kõneleb see küll vastavate reaaloole, eriti saksa ülaklassi ja hariduse surve suurusest, mitte aga rahvusliku luule kui niisuguse mõju tühisusest. Loomulikult ei saa luule (nagu üldse vaimsed tegurid) otseselt palju muuta reaaloole, võib olla ka mitte palju vanemaid inimesi. Kuid tema on see, kes aitab kasvatada ja julgustada selle muutjaid u u s i inimesi, — tema vili kasvab pikkamisi, aga kindlalt. Just noorsoosse mõjumise kaudu on ilukirjandus ikkagi määratult kasvatand ja juhtind ka meie rahva hilisema mentaliteedi kujunemist nii heas kui halvast — selle kohta leidub lugematuid andmeid igasugu biograafias ja autobiograafias, nii et sellest siin vaevalt enam tarvitseb rohkem kõnelda.

Kuid minu arvates niisama ekslikuks tuleb pidada väidet, mida viimasel ajal vahel kuulda olnud, nagu ei sisaldaks meie kirjandus praegu enam küllalt kasvatuslikke väärtusi, nagu oleks ta liiga „popslik“, liiga skeptiline, liiga vähe suuri vaimustavaid ja õilsaid eeskujusid pakkuv, liiga palju ainult vaeste inimeste hädasid kujutav. Muidugi: igauhel meist ju oleksid ses suhtes omad soovid ja loomulikult ei rahulda meid meie luule paljuski. Kuid selline kogu meie oleva kirjanduse halvustus tähendab siiski liialdust ja rahvusliku alaväärsustunde levitust. Iga kirjandust tuleb mõista tema sünniljööst, teda käsitleda koos sellega — ja kui seda teeme, võime leida eestigi kirjandusloos küllaldaselt palju ka heroilist elementi,

võitlevat kangelasmeelt ja kõigepealt passiivse vastupanu suurust. Taevas tänatud, et meil seni pole palju meie oludele võõraid „Rinaldo Rinaldini“ ja „Kolme musketääri“ omade taolisi kangelastüüpe nende nooblusega ja võltsi õilsusega — nii-kui-nii on balti-saksa korporatsioonidest päritolev nooblitsemine ja härrasmehetsemine meie demokraatse kultuuri kardetavamaid paiseid ja hiljutise „rahvaliidkumise“ mürgitaja. Kuid meie kirjanduses on siiski iseseisva töömehe uhkust, energilist ühiskondlikku protestijõudu, juba meie ainulaadseis orjalauludes, ja elavat ilo-tunnet selle kõrval, meil on ärkamisaja luules ja ka mujal siirast isamaa-armu ja realistlikul ajajärgul sama siirast ning mõjurikast tahet meie barbaarsete sotsiaalolude paljastamiseks ja parandamiseks. Meie individualistliku ajajärgu luules leidub kõrgekultuurilisi luulekehastusi oma miljööst üleoleva isiksuse trotsijulgest elutahtest ja võitlusest oma saatusega. Ja meie uusrealistlik ajastu on meile andnud ja annab ikka enam laiaulatuslikke ja tõetruid kujutusi meie võitleva ja töötava rahva olevikust ja minevikust. Üldse võib eesti kirjanduse positiivseist väärtusist esile tõsta eriti asjalikku ja kriitilist elunägemist, sotsiaalse ja eetilise õiglustunde kõrget arengut ja ühtlasi ometi ka helget ilukultust ja elurõõmu kõige raskemaiski oludes. Siin on palju nõrka, aga siin leidub ka küllalt julgustavaid eeskujusid ja optimistlikke teid, mille kaudu juhtida õpilast selle võitleva rahva südamesse, teid, mille kaudu selle rahva rõõmud ja mured, igatsused ja püüded saab teha ka õpilase muredeks ja püüeteks. Tuleb ainult näha ja näidata neid teid, käsitleda kirjandust alalises kontaktis reaalse tõsieluga, sotsiaaloludega, rahva vaimu ja üldkultuuriga — ja sellega ongi saavutat mitte ainult isiku, vaid ka riigikodaniku kasvatuses suurim eesmärk: „meielisuse“ tunne, ühtekuuluvustunne kogu oma ühiskonnaga ja rahvusega, ja ühisvastutustunne tema edu ja arengu eest.

Ja siin peab jällegi väitma, et niisama nagu eetilise isiku, nii ka kodanikus kasvatuses võib just ilukirjandus aidata kaasa kõige aktiivsemalt, sest et õieti käsitleduna tema enam kui ehk ükski teine õppeaine arendab seda ühtekuuluvustunnet elavalt ja tundetooniliselt näidatud isamaa konkreetsete vormidega, tema ajaloo ühispuudlustega, ta ühiskonna eri kihtidega, tema maastikuga, üksikute inimkujudega jne. Nii pakub ta ainulaadseid võimalusi iga õpilast kaasa haaravalt ja selgelt esile tõsta kogu seda sotsiaal-eetiliselt, rahvuskultuuriliselt ja riiklik-poliitiliselt problemaatikat ja suuri ühisülesandeid, millele aktiivselt kaasa elamine üksi alles võimaldab positiivse rahvusliku ideoloogia, kohustustunde ja töötahte kujunemist igas õpilases. Kahjuks ei luba ruum ka sellest kõnelda siin vähegi ligemalt. Oleks vaja, et kord selt seisukohalt analüüsitaks kogu meie kirjandust ja süstemaatiliselt sellest esile tõstetaks just ka rahvuspedagoogiliselt väärtuslik.

See tahteäratus peab aga sündima mitte niipalju otsese, kui

kaudse sugestiooniga, mitte olnud ja oleva idealiseerimisega, vaid oleviku ja tuleviku vajaduste ja ülesannete innuka esiletõstmisega. Mul tuleb ikka jälle meele, kuidas just ses suhtes erinesid meie eel-iseseisvusaegses koolis vene kirjanduse ja ajaloo idealiseeriv serveerimine ühelt ja eestl kirjanduse ning kultuuriküsimuste käsitus teiselt poolt. Viimase õpetaja — jah, see oligi meil Tartus Johannes Aavik! — ei jätnud ikka jälle esile tõstmata ja kibedalt sarjamata ka meie oleviku puudusi nii kirjanduse ja keele kui ka meelega alal. Aga see oli ometi kantud nii siirast ja innukast armastusest asja vastu, et just selline esitusviis õpilastes äratas tol ajal ainulaadset rahvuslikku hoogu ja võitlustahet. Mitte põhjuste ei sündind just neist ringidest Eesti Noorsoo Rahvuslik Liit. Ja hiljemini see vabatahtlikkude väeosa, mille arengut A. Kivikas oma äsja-ses sõjaromaanis kujutab nii tõepäraselt ja usutavalt, et see praeguse kooli ja noorsoo tundjaile näib juba ebausutav!

Jah, peame tegema endale päris selgeks, kui kirjanduseõpetus peab õpilasi ettevalmistama õigele kodaniku elule, peab ta neid valmistama võitlusele. Mis on aga igaks võitluseks esmavajalik? Iga sõdurgi ütleb, et selleks on tarvis kõigepealt tunda neid ideaale, mille eest sõditakse, ja teiseks on vaja tunda oma vastast. Ja seepärast on nii kirjanduse kui ka selle õpetuse kohus, näidata niihästi neid elavaid ideaale kui ka seda vastast — olgu viimane siis välisvaenlane või seisku ta sotsiaalses viletsuses, valitsevate kihtide korrupsioonis, üldise mentaliteedi lõtvuses või m. s. Mitte pimesilmselt hellitet ja idüllilise elukujutusega ebakriitiliseks äiutet noorsugu ei võida meie suurimaid rahvuslikke vaenlasi, nagu on seda ka sotsiaalne viletsus, vaid juba varakult lahtiste silmadega kõike häda näind, võitluse raskust näind ja ise võitluses harjund noorpõlv.

Tuleb ikka meeles pidada, et inimlikku tahet mõjutab mitte ainult positiivne eeskuju, vaid ka elutahte reaktsioon vastu halba, äratuntud puuduste parandamise ja omagi nõrkuste ülekompenseerimise tahe. Seepärast on vähemalt kõrgemais klassides ka pedagoogiliselt täiesti vääri kasutada ainult n. n. positiivset kirjandust ja otsida ainult ideaal-eeskujusid, niisamuti liigselt idealiseerida kirjanikke ja igasugu muid tegelasi. See ei kasvata õpilases järeletegemise püüet, vaid tekitab kergesti ka isikliku alaväärsuse tunnet: „kõik need on olnud nagu pooljumalad, ega mina iialgi saa olla midagi sarnast.“

Muidugi mõista tuleb hoiduda ka elu viletsuste ja raskuste kujutuse liialdamisest ja ainult nende halisevast ülekuhjamisest; kuid selleks ei ole vaja tõsielu varjata, realistlikku viletsusekujutust üldse lugemata jätta või, nagu seda teevad kirjanduslikult täiesti võhikud, kirjandust üldse hinnata ainult temas kujutat aine või kujude välise „positiivsuse“ ja „õnneliku lõpu“ järgi. Ainus otsustav on ikkagi teoses avalduv autori tõeline suhtumine oma

ainesse ja tegelastesse — kui see pole eetilisel vastuvõtmatu või elutundeliselt liiga halisev ja apaatiline, võib iga head kunstiteost ka pedagoogiliselt tarvitada väga positiivselt. Et vältida masendusmeeleolude ja pessimismi tekkimist nooremais lugejais, võib ju õpetaja oma kommentaariga teoses eriti esile tõsta aktiivsemaid võitluselemente, tegelaste heroilisemaid jooni ja tahtepingutusi raskeiski oludes, mis iga juhul on positiivsed, kas nad siis väliselt viisid sihile või ei. Lõppeks on ju kõige sangarlikumad, s. o. positiivsemad kujud just tragöödiais, mis lõpevad kangelase välise allajäämise ja surmaga! Isegi jumaliku armastusõpetuse esimene kuulutaja ise löödi risti — ning kasvas võib-olla just selle tõttu jumalaks aastatuhandeile!

Nagu näeme, on peamiselt kunstteose õieti mõistmine ja õieti käsitus see, mis teeb ta mõju pedagoogiliselt positiivseks või — selles eksimise korral — negatiivseks. Ja siin seisab kirjanduseõpetajal eriliselt suur vastutus. Igatahes suudab kirjandus neid suuri kasvatuslikke ülesandeid täita ainult siis, kui teda ei käsitelda liiga õpetuslikult, moraliseerivalt või teoseid ja välisfakte kuhjavalt. Esteetiline elamus peab endastmõistetavalt olema iga teose elustaja, kuigi seda vaevalt maksab väga püüda esile kutsuda juba klassis (peale lüürika) ja kuigi see kaugeltki pole kirjandusteose ainus väärtus. Otsene väärtuselamus olgu teose analüüsi lähetekohaks ja süvendet kujul uuesti ka selle lõpptulemuseks, niisama oluline on aga ka see esteetiline, kultuurilooline ning ideeline analüüs ja selle pedagoogiline rakendus ise. Teose ideelis-elutundelisest põhidünaamikast lähtudes üksikute motiivide ja kujude välja-töötuseni ja kunstilise sõnastuseni — kogu käsitluses olgu esikohal elavad ja tähtsad probleemid ja väärtused, mitte kuiv filoloogiline või stilistilinegi detailide kuhjamine. Ainult nagu kondikavaks tuleb seejuures memoreerida ka tähtsamad kirjandusloolised välisandmed, kronoloogia jne.

Niisamuti on loomulik, et vanema, meil ju kunstiliselt nii vähe pakkuva kirjanduse liiga põhjalik „läbivõtmine“ ei tohi ära võtta palju aega uuemate teoste ja maailmakirjanduse mustertööde käsituselt, mis pedagoogiliselt kindlasti kõigis suhteis pakub palju enam. Sellega pole üteldud, et ka kõige uuemate autorite elulugusid tuleb vaadelda ligemalt või püüda anda süstemaatilist kirjandusloolist ülevaadet kõigist nendegi töist.

Endastmõistetav on ka, et meie gümnaasiumiski ei saa vähegi pidevana õpetada maailmakirjanduse ajalugu. Kuid kes meie koolist üldse tahab välja ajada maailmakirjanduse tähtteoste küeeskujude käsitlust, see kindlasti aitab kaasa meie kultuuri lan-gusele ja „popsinemisele“.

5.

Mis puutub lõppeks kirjandusse kogu rahva kasvatajana, siis näib olevat tõsi, et ta jaksab sedagi olla peamiselt noorsoo kasva-

tuse kaudu. Täiskasvanute võime uute sügavate muljete vastuvõtmiseks ja suurte murrangute läbielamiseks on juba tugevasti piiratud. Mõnede psühholoogide arvates hakkab inimene juba umb. 30. eluaastast peale liginema n. ü. „vanale ahvile“, „väikekodanlase“ prototüübile, kes elab ainult oma nooruses saadud elamuslikest dispositsioonidest, neid ainult vaimsemalt läbi töötades ja praktiliselt ellu rakendades. Muidugi on sest reeglist erandeid, aga üldiselt ei tohiks kirjanduse juhtivat tähtsust täiskasvanute juures mitte kuigi suureks hinnata — siin võime ühineda Tammsaare ülaltsiteeritud seisukohaga. Tõsi küll, kirjandus on neid väheseid abinõusid (peale kiriku ehk), mille kaudu mingi pidevam kasvatus üldse veel ligi pääseb ka täiskasvanule. Kuid ta mõju ei ole enam nii palju ideeliselt juhtiv, kui parimal korral vaid emotsionaalselt elustav, esteetiliselt peenendav ja intellektuaalselt süvendav (selles suhtes areneb isik edasi ju kuni kõrge vanaduseni).

Jah, võiksime ütelda, et kuigi ühelt poolt kasvava vanadusega väheneb meie võime luule puht-emotsionaalseks reprodutseerimiseks (see on põhjus, miks vanemad inimesed loevad enamasti nii vähe lüürikat), teiselt poolt ometi luulekirjandus on üks tõhusamaid tegureid, et elavana hoida meie fantaasia- ning tundevõimeid veel vanadusegi päeyil, ühekülgistavast kutsetööst hoolimata. Vanadusse tardumise piiri edasilükkamine, „vaimseks väikekodanlaseks“ saamise, elamusihha kustumise ja mõttelaiskuse ärahoidmine, emotsionaal-hingelise elu üldine värskendus ja mitmekesisus, kaasini-meste, ühiskonna ja elu suurte religioonsete põhiküsimuste mõist-mise süvendamine — need on kirjanduse suured kasvatuslikud üles-anded veel vanadegi juures. Ja need on tähtsad nimelt eriti laiemais rahvahulkades, kus see hingeline vananemine ja kutsetöös tardumine enamasti algab palju varem kui intelligentsis, kelle elu ju ka muidu võib olla palju mitmekesisem ja elamusrikkam.

Neist psühholoogilisist andmeist võiks teha ka mõningaid praktilisi järeldusi. Kõigepealt seda, et ei ole palju mõtet täiskasva-nuile määratud ilukirjanduses toonitada eriti või väga tähtsana nende ideelist tendentsi, kujutada näit. ainult „positiivseid“ tüüpe. jne. Kui juba noorsugu siin kergesti hakkab tundma võltsi ja eba-kunstiliselt „tehtud“ kirjandust, siis veel enam teeb seda täiskas-vanu — ja jätab lõppeks kogu sellise kirjanduse lihtsalt lugemata. Eelpool mainitud põhjustel on selge ja ajalooliseltki teada, et „posi-tiivse“ elu kujutust on kunstiliselt mitu korda raskem elus-tada emotsionaalselt kui keskmist või koguni roimarlikku elu, mil-les on palju enam liikuvust, maist, konkreetset ja tundetoonilist elementi. Jah, teame ju, et maailmakirjanduse suurimadki kunst-teosed on sündinud just (ja peagu ainult) „negatiivsete“ tüüpide kujutusest: verejäänuline Achilleus, petis Odysseus, isatapja Ödipus, hullumeelne Don-Quijotte, tahtejõuetu Hamlet, kuradistjuhitud Faust ja teised sellised on nende kangelased. Ja sellest hoolimata kas-

vatavad ja elustavad just need teosed meid enam kui igasugu ideaal-sangarite skeemid, mida ju ka igal ajal nii palju on produtseeritud. Ikka jälle on ainult teoses avalduv mõttesügavus ja ehtne autorisuhe see, mis määrab teose eetilise taseme ja positiivsuse, mitte aine egaujud. (Sellega aga muidugi pole üteldud, et ühesuguste kunstiliste väärtustega teostest ei oleks rahvalegi eelistetavam see teos, mis talle võib anda ka positiivset eeskujut. Ses suhtes on näit. Mälgu idealiseeritud „Läänemere isandad“ ka rahvaraamatuna kindlasti parem kui sama autori tahte jõuetu ja halisev varem romaani „Hukkumine“.) Ainult ei tohi seda positiivsust nõuda kunstipärasuse kulul, ega „vähem positiivseid“ teoseid taga kiusata mahategemistega või koguni tsensuuriga!

Küll aga tuleks kaudsel teel, niihästi arvustamisega kui ka rahvaraamatukogudesse mittelubamisega ja isegi otse maksustamisega pidurdada igasuguse kunstiliselt alaväärtusliku ja tühise ajaviitekirjanduse kirjastamist ja levitamist, mis mürgitab ja labastab maitset, harjutab lugejat jälgima ainult teose puht-emotsionaalset põnevust, mitte tähele panema ja nõudma sügavvaimseid väärtusi ja probleeme ning lihtsalt aega raisates eksitab publiku eemale väärtkirjanduse lugemisest ja mõistmisest. Jah, enamasti on nii, et kui keegi aastate jooksul on ahmind ainult igasugu pealiskaudseid seiklusromaane, ta on juba nii tuim ja paatund, et ta üldse enam pole võimeline nautima näit. head lüürikat. Sageli, kui ta kuulub intelligentsi, hakkab ta viimast siis juba põhimõtteliseltki „maha tegema“!

Just sellel alal, kirjanduse õige, valiku ja õige lugemise õpetuse alal on määratud kasvatuslikud ülesanded igal rahvaga kokku puutuval kirjanduseharrastajal, eriti aga arvustajail, raamatukoguhoidjail ja õpetajail. Kuid enne seda peavad nad kindlad olema oma enda maitse õiges arengus.

*

Kui nüüd lõppeks püüaksime kokku võtta ilukirjanduse peaväärtusi nii noorsoo kui ka rahva kasvatuses, siis seisnevad need ikkagi peamiselt selles, et ta oma tudekultuuriga elustab, peeneb ja jätavab isiksust ja selle väljendusvõimeid, ning ühtlasi harjutab neid „elu õieti nägema ja seda ometi armastama“, nagu ütleb R. Rolland. Just selle emotsionaalse aluse tõttu jaksab ta ainulaadselt elustada ka meie ideaalitaht ja aktiivset kaaselamist inimlike ja rahvuslike suurküsimumustega. Ja seepärast ei tohiks eriti kasvatustelike sihte esiplaanile asetav hariduspoliitika kuidagi vähendada kirjanduse õpetuse osa koolis — ka mitte keeleõpetuse kulul — ja samuti mitte kirjanduse toetamist ning levitamist rahva hulgas, vaid viimast arendama veelgi tõhusamalt.

Kui võrrelda ilukirjanduse osatähtsust koolis teiste õppeainetega, siis peab siin muidugi mõnna, et ta arendab peamiselt tunnete ja fantaasiaelu ja juhib vaid tahtes unna, jätav aga tahte tegeliku har-

jutamise, samuti kui süstemaatilise teadmiste arendamise ja aru tree-ningu võrdlemisi tagaplaanile. Seepärast pole vist kerge kedagi tub-lik ja aktiivseks isiksuseks ja kodanikuks kasvatada ainult ilukirjan- dusega või selle osa liigse toonitamise, küll aga ei saa seda jätta ka praegusest enam hooletusse.

Normaalne kasvatustöö jaotus eri õppeainete vahel oleks umbes järgmine: Normatiivsed ja maailmavaatelised teadused (eetika, reli- giooniõpetus, kodanikuteadus, esteetika, filosoofia) koos loodusteadus- tega seavad üles isikliku ja ühiskondliku arengu ideaalid; ajalugu aitab selgitada nende ideaalide kui ka tegelikkude olude ja tingimuste aja- loolist kujunemist; kirjanduseõpetus aga valgustab nende ideaalide ja ülesannete tegeliku läbiviimise psüühilisi ja sotsiaalseid raskusi ja või- malusi, kõigepealt aga arendab õpilase tunde, mõtte ja väljendusvõi- met ning elu s t a b need ideaalid ja ülesanded tundetoonilisteks. Et nende ülesannete teostamiseks kasvaks ja harjuks ka õpilaste t e g e- lik tahtepingutus, selle eest juba peab hoolitsema kooli üldine töö- distsipliin, osalt ka sport, isetegevusliku noorsooliikumise eri vor- mid jne.

V. ALTTOA

Kirjandus eesti koolis

Kirjanduse õpetamisega seotud küsimused on terve eesti ühtlus- kooliga seotud küsimused. Need ei puuduta ainult teatud kooliastet, vaid haaravad kõiki meie koolisüsteemi kuuluvaid koole, erinedes eri- tüübiliselt ja -astmeliselt kooles vaid ulatuselt ja menetlusviiselt selle õpetamisel. Just viimaseil aastail, ühenduses kehtiva koolireformiga on ühiseid küsimusi tekkinud veelgi enam alg- ja keskkooli ulatuses: mõlemad koolid õpetavad kirjandust 5. ja 6. õppeaastal, s. o. samaae- listele lastele. Lugemisõpetust 1. kuni 6. õppeaastani kirjanduseõpe- tuseks nimetada oleks liiga kõrges stiilis väljendatud, sest neis aastais on õpetuse peamiseks ülesandeks omandada lugemistehnikat ja harju- tada arusaamisega lugema. Nii võime ütelda, et alg- ja keskkool algavad samaaegselt kirjanduse õpetamist. Selles töös erinevad küll kaugemad sihid, kuid õpilasmaterjal on täiesti ühtelangev. Erinevus võib olla vahest selles, et ühel juhul on valitud õpilased, seega ehk arenenum koosseis. Kuid neidsamu noorsoopsühholoogilisi eeldusi, mida arvestab algkool, peab arvestama ka keskkool ja vastupidi. Edasi, on ju meil üksainus kirjanduse vara, mida jaotame eri kooliastmete vahel, üks Kitzberg, üks Vilde, üks Koidula. Ja kui selle jagamise teeme ühiselt, arvestades oma naabreid ülalt, alt ja kõrvalt, siis ei teki sellist võimatut olukorda, kus mõnd teost püüavad endale haarata kõik kooli- astmed ja -tüübid. Näitena nimetan Kitzbergi „Libahunti“. Seda loevad iga aasta kümned tuhanded algkooli lapsed, see kuulub vastse kesk-

kooli eelviimasse klassi, niisamuti ka senise gümnaasiumi eelviimasse õppeaastasse. Samasuguseid näiteid võiksime tuua ka Suitsu lüürika kohta, näit. „Kerkokell“. Nii õpivad lapsed siis mõnd teost kolmes kontsentris — ületamatu põhjalikkus, ent üpris kaheldav, kas selline menetlus on ka ratsionaalne. Kas sel puhul pole lihtsalt tegemist naabritega, kes ei arvesta oma piirimehi? Mingi pedagoogiline Vargamäe.

Võiks ju veelgi loetella põhjendusi, mis näitavad, et kirjanduse õpetamine on terve ühtluskooli küsimus, aga piirdugem toodutegagi — neistki piisab selleks, et õigustada pöörduma kõikide koolitüüpide esindajate poole ühiselt.

Kõik emakeeleõpetajad teavad, kui palju muret õpetajaile valmistab just kirjanduse õpetamine. See pole matemaatikatum, kuhu võid minna kindla eeldusega, et kui õpilased asja on ära õppinud ja ma ise ka kursis olen, siis tund paratamatult peab õnnestuma. Eks tule meelde, kuidas ise aastaid õppisid Kampmanni järgi mingeid vanu kirikuhärrasid, kellest ei olnud näinud ei piltigi, ei ühtki tema väljaantud raamatut. Vaid et olevat olnud üks selline rahvasõber ja teinud kirjandust maarahvale, millest oli toodud siis õpikus pooleleheküljeline näidis. Teinekord polnud sedagi. Või kuidas nooremasse generatsiooni kuuluv õpetajaskond luges omaaeg viiendas algkooli klassis Raua lugemikust ligi kolmveerand aastat rahvalaule ja „Kalevipoega“. Olid need siis elamustunnid? Kas ei ole seotud palju halli nende mälestustega? Ja kui ise hiljemini tunde hakkasime andma — kuidas siis ka just kirjandusetunnid mõnestigi kippusid saama valulasteks ja iseloomult kuivemad keeleõpetusetunnid mõnigikord olid hoogsamad, niihästi õpilasi kui ka õpetajat kaasakiskuvamad.

Aga mitte ükski meie õpetajad ja õpilased pole tundnud kirjanduse õpetamisel murepäevi. Huvitav näide leidub sakslanna dr. Susanne Engelmann'i emakeele metoodikaraamatu eessõnas: ta nimetab oma ilusaimaiks koolimälestusiks emakeeletunde enda 15.—15. eluaasta vahel; kõige hirmsamaiks aga seda õudset tühjust neilsamul tunnel 16. ja 19. eluaasta vahel. Õudsel igav kirjanduseõpetus äratas juba õpilases küsimusi õppeviisist, ja küpse õpetajana asus autor metoodika süstemaatilisele uurimisele. Muidugi igast emakeeletundides piinlevast õpilasest ei saa metoodikut, kuid oma kirjandusliku „meele“ minetab mõnigi. Kirjanduseõpetuse vaevatee näiteid, võib-olla vähem subjektiivselt väljendatud kui eespool tsiteeritud autori oma, leidub kõikide maade metoodilises kirjanduses. Ent ärgem muutugem negatiivsete nähtuste tõttu pessimisteks. Need virgutagu meid vaid pidevale uute tõhusamate vahendite otsingule.

Allpool ei ole tahetud haarata laialdast ning vastutusrikast probleemi kuidagi terves ulatuses ega ole loodetud leida ka põhjanevaid lahendusvõimalusi. Siin on tahetud vaid peatuda üksikküsimuste juures ja neid nihutada üldsusele sõelutavaks. Niisamuti ei ole mõeldav pakkuda järgnevas lühikeses käsitluses mingit kava, see eeldaks võrratult ulatuslikumat ja süstemaatilist peatumist, tervet probleemide rida. Liikugem seepärast praeguste raamide piires, kusjuures olgu vihjatud

üksikuile soovida-jätvaile seikadele ja näidatud ka mõningaid muutmisvõimalusi.

Kõigepealt kirjanduseõpetuse ülesanded. Keskkooli kava formuleerib need järgmiselt: „Kirjanduse ülesandeks keskkoolis on viljastada õpilase esteetilisi ja eetilisi elamusi, sisendada noortesse kirjanduse kaudu rahvuslikke ning üldinimlikke ideaale, arendada õppiva noorsoo kunstimaitset ning stiilitunnet, mõtlemis- ning kujutlusvõimet ja pakkuda teadmisi meie kirjandus-kunstilisist saavutustist.“

Sellele formulatsioonile on vähe ette heita, pealegi kõlbab ta ka *mutatis mutandis* algkoolile ja gümnaasiumilegi. Esimesele teatud piiramistega, teisele laiendustega ajaloolises osas. Sest kus ei püüaks me lastele õpetada kõiki neid õilsaid seiku, mida loendab tsiteeritud määritelu!

Ent igasugune programm on paratamatult üldsõnaline, ilma konkreetse sisuta. See on otsekui tähtvaldis algebras, mis saab oma väärtuse alles nende arvude kaudu, mis paigutame sümboolite asemele. Ka ülalpool tsiteeritud ülesandesse annab sisu alles töö. Sest üks parim õpetaja nii kui ka saamatuimgi võta selle programmi omaks ja tööta selle järgi. Kuid sisu annab sellele valemile kumbki omal viisil.

Iga õpetaja kujundab aine „oma näo järgi“, sest see, kuidas ta ainet, antud juhul kirjandust, õpilastele pakub, sõltub ta meetoodilisist võttest ja tõekspidamisist, eluvaatest ja kunstimeelest. Mäletan juhtu, kus keskkooli õpilane, tulnud teisest koolist, kandis ette varemas õppeasutises koostatud referaadi Zola „Söekaevureist“. Ja mitte üksi õpetaja, vaid ka õpilased olid ülatatud, kuidas referent teosest oli tähele pannud ainult neid seiku, kus käsitleti klassivaheid. Kuid pakkumisviisist allpool veel pikemalt.

Teiste töösaavutiste määrajate teguritena tulevad veel kõnesse õppematerjal — milliseid teoseid käsitletakse — ja õpik. Mõtlen siin eeskätt kirjandusajalugu ja -teooriat käsitlevat raamatut. Õigupoolest on viimases suhtes kõikumised pisimad. Õpik kuulub haridusministeeriumi heakskiitmisele ja sellega on asetatud võrdlemisi kindlad raamid. Pealegi on läbilõõnud õpperaamatuid kooles üksikud, teised esinevad episoodiliselt. Nii jäävad määravaks teguriks kaks: valik, mida pakutakse, ja pakkumisviis — kes pakub ja kuidas. Järelikult kõneldes kirjanduse õpetamise ülesannetest ei saa sel puhul elimineerida ka valiku ja pakkumisviisi küsimusi, need on tihedasti põimuvad elemendid.

Ülalpool tsiteeritud keskkooli kirjanduseõpetuse ülesannetes (mis sobivad ju kõigile kooliastmeile) võiksime eraldada õieti kaks suurt ülesannete rühma, need oleksid esteetiline ja eetiline kasvatus. Seejuures NB! esteetiline moment on asetatud esikohale. Eetiline, meelsuse ning iseloomu kasvatamine pole küll välja suletud, kuid on asetatud kõrvalülesannete tasemele. Kuid selline ülesannete järjestus pole kehtiv ainult toodud formelis, vaid seda võime nentida ka tegelikus töös. Vaadeldes kasvõi teoste valikut ükskõik missugusel kooliastmel. Senises gümnaasiumis on käsitletud Wilde „Mäeküla piimameest“. Kas ta kavas figu-

reerib, pole oluline. Meie kõik teame, et teose klassitoomine pole kasvatustlikult vahest soovitatavgi, teame, et selles käsitellakse vägagi inetut probleemi, põrmugi mitte noortekohast, ent õpetusse ta on võetud, ja just oma kirjandus-esteetiliste väärtuste tõttu. Teos on kompositsioonilt ja stiililt (laiemas mõttes) parimaid, kui mitte parim eesti romaane, ja see õigustab ta klassitoomise. Niisamuti on uue keskkooli IV klassi määratud Vilde „Pisuhänd“ kindlasti mitte sellepärast, et ta 14—15-aastastele lastele on sobivaim lektüür, vaid õpilased lugegu seda kui seniületamatut eesti komöödia tippsaavutist. Mis sest, et teoses esinevad probleemid ja tegelasedki lapsi veel ei suuda huvitada. Muidugi ärgu järeldatagu, nagu toodud etteheited oleksid kehtivad iga teose kohta kavades. Väita on tahetud, et kavva on võetud teoseid osalt puhtkirjandus-esteetiliste mõõdupuude järgi.

Algkoolis, kus teoste valik pole kavade kaudu täpselt ette kirjutatud, on kõikumisi enam. Seal sõltub õppematerjali valik suurel määral lugemikkude autoreist. Ja vastavalt lugemiku koostaja tõekspidamisile tegelebki õpetaja enam kas sotsiaal-eetiliste probleemidega (tarvitades Martinson-Murdmaa lugemikku) või näit. esteetilisestega, kui on tervitusel Reimani õpik. Ühelt poolt on ju teatud vabadus materjali valikul tööd viljastav, teiselt poolt pole aga algkooli kirjandusmaterjali valik kaugeltki laidetamatu, nagu olen katsunud näidata teisel. Üldiselt ei pääse algkoolis esteetiline moment niivõrd domineerivaks kui kooli vanemlaste astmel ja seda suuresti õpetusmenetluse omapärasuste tõttu, sest pakkumisviisi algastmel on tavaliselt enam kasvatav kui õpetav.

Gümnaasiumis (ja keskkooli astmel) on kirjandusteoste käsitlus, analüüs domineerivalt kirjandus-esteetiline. Vaatlusse tulevad eeskätt teose saamislugu, vooluline kuuluvus, kompositsioonilisi küsimusi, stiil jne. Võrratult väiksemas ulatuses omistatakse tähelepanu seikadele, milles esinevad ka eetilised, kasvatustlikud elemendid — probleemid, ideed, ka karakteristika, s. o. see, mida J. Roos oma raamatus „Kirjandusteoste analüüs“ nimetab sisundiks. Vaadake muide, kui vähe suhteliselt on nimetatud teoses toodud näidetes ruumi omistatud neile küsimusile!

Algkoolis on kirjanduse õpetamisel vahekord kasvatustlikkude (eetiliste) ja esteetiliste momentide vahel teine. Seda juba sõltuvalt nii õpetajaist kui ka õpilasist. Algkoolis on võrratult enam „miks?“ alla kriipsutatud „kuidas?“ arvel. Noorte õpilastega, on raske, kui mitte võimatu analüüsida kuigi sügavalt teose ülesehitust või katsuda määrata ta voolulist kuuluvust. Mida algkooliõpilasega saaks ja peakski ehk vaatlema, see on teoste sõnastusstiili. Selgub, et lastel selles eas juba on huvi tähelepanekuid teha, kui tabavalt või ilmekalt kirjanik oma mõtteid väljendab. Sellisel stiilivaatlusel oleks suurel määral teeniv ülesanne, sest ta on paremaid vahendeid õpilaste sõnavara rikastamiseks ja ilmeka stiili kujundamiseks. Muude vaatlustega ei saaks kaugele minna.

Kuid et „miks“-küsimused algkoolis domineerivad, oleneb suuresti ka algkooli õpetajast. Viimane on üldse iseloomult enam k a s v a t a j a kui tema kolleeg keskkoolis. Kuid „koolmeisterdamine“ ei pruugi sisuliselt alati sugugi halb olla, kuigi ta ei kõla noobliit. Lisaks veel teine

seik: algkooliõpetaja on vaba akadeemilisest kirjandusteadusest. Temal ei saagi tulla kiusatust oma töösse rakendada neid formalistlikke meetodeid, mida pahatihti keskkooli rahvas kipub tarvitusele võtma.

Kui nüüd eespool tuli konstateerida esteetilise momendi liiga teravasti toonitatud primaarsust kirjanduseõpetuses, siis asugemgi tegema sellest praktilisi järeldusi ja püstitagem küsimus, kas poleks vaja teatud ümberorienteerumist. Kas kirjanduseõpetust ei tuleks senisest enam rakendada õpilaste eetilise mina kujundamisele? See ei tähendaks kuidagi esteetilise kasvatuselise väljasulgumist. Kirjandus on esteetiline nähtus ja sellisena vajaline noorte kunstimeele kasvatamiseks. Ent on siiski põhjusi, mis sunnivad enam tunnustama kirjandusteoste eetilisi väärtusi ja neist ammutama ideid ja eeskujusid, mida vajavad noored enda mina kujundamiseks. Toogem selleks mõningaid põhjendusi. Meie kõik teame, et meie koolis on toimumas tähiste vahetus. Meie kool on kujunemas õppeasutisest kasvatusasutiseks. Seda mõtet on väljendanud meie haridusejuhid ja ei ole kuulda olnud, et keegi poleks päri olnud selle uue suunaga. Vastupidi, seda on tervitatud kui uut etappi eesti kooli kujunemisel. Ja kui me tunnustame ja eelistame kooli, kes enda sihiks seab tugevaid isiksusi kasvatada, siis tehkem järeldused ka oma töös ja rakendagem õpetuses menetlusviise, mis viivad tööd edasi uute tähiste suunas. On põhjust rahuloluks, kui noor keskkooli lõpetanu oskab hinnata loetava autori kunstikavatsuslikku väljendust, kuid ta peab oskama pakutavaist teoseist ammutada ka ideid, mis suunavad tema mina kujunemist. Sest lõpuks on kirjandus ju mõjuvamaid vahendeid kasvatuseliseks, nii positiivses kui negatiivses mõttes. Koos usuõpetuse, ajaloo ja kodanikuteadusega moodustab ta koolis ainete rühme, mille kasvatuslik mõju on suurim. Kui vähe annab kursuse aine matemaatikaõpetajate kätte oma kasvandikkude meelsuse kujundamiseks, ent milliste varasalvide üle valitseb emakeeleõpetaja. Kordan veel: kui seame endile ülesandeks õpilaste iseloomu kujundamise senisest tõhusamalt, siis ei saa jätkata endises suunas kirjanduse kui esmajärgulise kasvatusliku vahendi õpetamist.

Aga kahtlusi, kas ei ole me esteetiliselt viljelusis vahel viltu läinud, tekib ka noorsoopsüholoogia seisukohalt. Ilmne on, et on pakutud noortele sageli seda, mida nad ei kaldu sealt otsima, ja teiselt poolt, meie ei ole neid juhtinud selle juurde, milleks neil on eeldusi. Kujunev noor ei otsi teostest eeskätt esteetilisi väärtusi. See tung kui tuleb, siis hiljemini. Ja meie täiskasvanute õnnetus ongi, et me seda arvame sobivama olema, mis meile nüüd sellisena tundub. Tuletagem meelde, eks aastates 14—20 otsinud me kirjandusest vastust neile tuhandele küsimusele, mis siis lahti rullusid eilse lapse silme ees. Ja kui teravad olid siis seisukohavõtud kirjanduslikkude tegelaste eetiliste teotsemismotiivide suhtes. Ja nagu meie tollal, nii ka tänane noor otsib kirjandusest seletust oma kujunevale minale ja vastuseid kiiresti tekkivaile elu- ja maailmavaatelistele probleemidele. Ja meie arutame nendega teoste tekitoonilisi küsimusi! Noortel puudub loomulik huvi kompositsiooniliste küsimuste vastu, meie n. ö. veame neid selle juurde.

Ent miks otsib noor just ilukirjandusest eluvõtit? Sellepärast, et see teda huvitavaid küsimusi sügavamalt ja selgemalt avastab kui vahenditu kaasinimeste vaatlus või nende tegutsemise jälgimine näit. ajalehe abil. Sellal kui me näeme ainult oma kaasinimeste tegusid ja ainult nende järgi võime mõistatada neid tegureid, mis juhtisid inimest nii või teisiti talitama, avab kirjanik lugejale pisimadki ja salajase-madki momendid eelmängust, mis tegelikus elus jäävad igavesti sule-tuks võõrale pilgule. See teosmotiivide avamine on suuremaid veetlusi kirjanduses just noorile. Neile on kirjanduse lugemisel esikohal teiste inimeste ja mina avastamine, teoste esteetiline nautimine on teisejärgu-line pealeehitis. Võiksime koolipraktikast leida külluses näiteid sellest, kuidas õpilased mõne tegelase hinnanguil kirjandustundidel vaidlus-hoogu satuvad, otse tülini ägestuvad, kuid meenutagem, ka kõige kir-janduslikumad neist kõnelevad õige vähe ja harva dramaturgiast. Vormielemendest huvitutaks enimalt sõnastusest. Tehkem järeldus: andkem õpilastele ja aidakem neid kirjandusteoseist leida, mida nõua-vad meie tänapäeva kooli sihid ja mida noorurid neist oma loomulike eelduste järgi otsivad. R a k e n d a g e m k i r j a n d u s e õ p e t u s e e s -k ä t t k u j u n e v a t e k o d a n i k k u d e i s e l o o m u j a m e e l -s u s e k a s v a t u s s e, s e l l e k ö r v a l v i l j e l g e m k a õ p i -l a s t e e s t e e t i l i s t m e e l t P e a t u g e m v e e l v a l i k u j a p a k k u m i s -v i i s i d e j u u r e s.

Mujal on tulnud võtta sõna algkooli lugemisvara (kirjanduse) kohta. Püstitasin muu hulgas nõude (vastuvaidlejaid oli küll rohkesti), et kirjanduse valikul arvestatagu enam õpilaste iga. Meie kipume ette ruttama. Algkooli kui ka keskkooli nooremate klasside õpilaste sobivaimaks lugemisvaraks on noorsookirjandus. An-tagu lastele teoseid klassis ja kodus lugemiseks, millede on tegelasiks lapsed, mis on vabad pahede ja elu varjukülgede kujutamisest, samuti ka pessimismist. Selle nõude vastu patustavad alg- ja keskkool kumbki iseviisil. Sellal kui algkool haarab kaugele üles — sunnib õpilasi lugema teoseid, nagu Tuglase „Inimese vari“ või Kitzbergi „Libahunt“ — siis keskkoolis esimesil aastail laskutakse liiga alla. Seal toidetakse õpilasi muinasjuttude ja muistenditega, mida oleks sobiv olnud lugeda juba 2.—4. algkooli klassis. (Märkigem kõrvale kaldudes, et ebapedagoogi-liselt pakutakse muistendeid selles redaktsioonis, nagu need kunagi rah-valuule kogujate poolt üles kirjutatud.) Kas pole ilmne näide koostöö puudumisest alg- ja keskkooli vahel. Saaks ju ometi hõlpsasti nii kor-raldada, et muinasjutud loetakse n. n. muinasjutu perioodil algkoolis, ja tehtagu siis kokkuvõtteid kirjandusloolisest ja -teoreetilisest aspek-tist sobival ajal, kuid juba selle varemini omandatud materjali põhjal. Et 5. ja 6. õppeaasta lapsed meie oludes on üle kasvanud muinasjut-tudest, on kõigile tuntud tõsiasi. Püstitagem kohe soov: k o k k u k ö -l a s t a d a a l g - j a k e s k k o o l i l u g e m i s v a r a j a o t u s. Sest peale eakohatu lugemismaterjali tekib koostöö puudumisest veel ulatus-likum pahe, mida mainiti käesoleva ülevaate algul. See on samade teoste tarbetu kordamine eri kooliastmeil. Võiksime arvukaid näiteid tuua

Kitzbergist („Libahunt“), Vildest („Mahtra sõda“), Suitsust („Äike“), Ennost („Vaenelaps jaaniöö“) ja teistest kirjanikkudest.

Jagagem ühiselt! Algekoolilaps on tulevane sellesama kirjanduse lugeja, mis keskkooli-lõpetanu. Meil ei kujune, vähemalt niipea, vahet kunst- ja rahvakirjanduse vahel. Vähemalt eriaastmelise haridusega isikute lugemisvara ei ole erinev. Nii siis tuleks kokkukõlastada ka tulevaste lugejate ettevalmistamine. Ja kui kirjanduse jagamine üksikute koolitüüpide vahel pole jäägita võimalik, siis tuleks vähemalt arvestada eelmise kooli tööd. Sest kui peame vajaliseks mõnd Ridala luuletist võtta juba algekoolis, ei pruugi see meid takistada gümnaasiumis tegelemast sama tootega. Kuid igal juhul saab arvestada ka varemini tehtut ega pruugi õpitud asju käsitleda nagu puhtuusi. Kui õpilane „Mahtra sõda“ on juba korra käsitletud, siis vaja leida viis, kuidas sealt edasi minna, mis tehti varemini, olgugi küll aastate eest.

Veel üks seik, mille puhul tuleks enam silmas pidada õpilaste iga. Arvestades eeskätt kirjandus-esteetilisi printsiipe, valitakse koolis käsiteldavaiks teoseid, mis noortele pole sobivad oma erootikasse kalduva sisu tõttu. Esteetika on vähemalt võib-olla moraali suhtes indiferentne, pedagoogika ei saa seda olla aga kuidagi. Teos ei pruugi iseenesest halb olla, täiskasvanud lugejat ei pruugi ta sugugi häirida, kuid noortele ei maksa seksuaalelu probleeme tarbetult vara päevakorda tõsta. Iseasi on, kas õpilased selliseist küsimusist teadlikud on või mitte. Sest ise asi on midagi teada või aimata, teine asi seda kuidagi legaliseerida avalikult käsitlusse-võtuga. Nimetasin eespool juba Vilde „Mäeküla piimameest“, mis peaks vähemalt klassis käsitlusest välja jääma. Naisega äritsemine pole mingi probleem noortele. Kuid endise keskkooli kavva kuulub näit. Tammsaare „Juudit“, teos, milles kujutatakse sigitusihas vaevlevat juuditari. Selge on, et see teos vähemalt kooli ei peaks pääsema. Pealegi on näidendi aine ja olustik noorele lugejale liiga kauge. Mäletan, kuidas kord „Juuditit“ käsitelles seda tuli klassis lugeda, sest raamatuid oli umb. 40 õpilase jaoks ainult 3—4. Tuli jätta üksikuid lauseid ja repliike vahele, ja siiski naisõpilasil oli piinlik. Samal ajal mõni poiss muigas. Kas ei oleks kergesti saavutatavaks kriteeriumiks tingimus, et klassis käsiteldavat teost peab võima tervelt kõvasti lugeda. See ei ole palju nõutud, aga sellest piisaks. Niisuguse kõvasti-lugemise mõõdupuu järgi väldiksime üldse labasusi klassilektiüürist, ja siit tekib juba mõte kooliväljaannete vajadusest. Nimetame kasvõi Tammsaare „Tõde ja õigust I“. Eks ole nii, et raamat sobiks paremini õpilasile, kui selles puuduks teatud lorilaul ja võib-olla mõni teinegi lõige. On ju tegemist teosega, mida jätkub kärpida, ilma et ta selle all kannataks. Tõlgetes olevat kärpimisi tehtud, ja mitte teose kahjuks. Teoste kärpimine kooli jaoks pole mingi uudne küsimus, kuid see ei kõla hästi. Tunneme kõik nõuet, et koolipapad ei segaks end autori ja lugeja, sel juhul õpilase vahele. Kuid sobimatute kohtade kärpimise vastu ei saa olla ega pole ka teoreetikud, sest see on vältimatu. Vääratamatu nõue teose terviklikkust igal juhul säilitada on eluvõõras naiivsus.

Meil on liialdus või vabadus erootilisis küsimusis üle viidud ka kirjandusloo õpikutesse. Pole kellegi uudis, et ka suurimad ja tunnustatuimad autorid on kirjutanud asju, mis pole määratud alaealistele. Nimetagem kas või venelaste praegust jubilaari Puškin'it, kellest mäletan näinud olevat endisel Venemaal keelatud kõite luuletisi, mis sisaldas peale riigikorra vastaste luuletiste rea selliseid, kus sõnad olid asendatud punktidega. Goethe teaduslikus väljaandes on samuti kõide n. ö. ebamoraalseid tooteid. Kuid ega sellepärast koolikirjanduslugudes kumbagi kirjanikku kergemeelsuses süüdistata. Kui nad ka midagi kergemeelset on teinud või kirjutanud, siis jõuavad tänased õpilased tutvuda sellega, kui nad nii kaugele jõuavad, ka hiljemini. Aga meie ei saa kannatada nii kaua. Kui kirjanik kunagi on midagi selletaolist endale lubanud, teadku seda lapsed ka maast madalast. Nii loeme ühest 15—16-aastastele lastele määratud õpikust Underi kohta: „Luuletaja laulab oma armastusest, oma mina andumisest piiramatule elunaudingule ja armukirele. Tema laulud kajastavad haruldast elukirge ja joobumisiha. Vägevas elu- ja armukires avaldubki Underi tolle ajastu luule peasisu. Kuid kaua ei kesta see erootilise ekstaasi ja subjektiivsete elamuste vägev palang ta luules...“ jne. Kas needki read ei tõuka poissi või tüdrukut seletust otsima kõigile neile, tahaksime loota, veel tundmatuile elusaladustele? Samuti peab laps õppima Tammsaare puhul, et „... kuna piibli Juudit on rahvuskangelane ja tema teosmotiivid patriootilised, on Tammsaare Juuditi taotluseks hoopis maisemad egoistlikud ihad — anduda vaenlase väepealikule ja saada temalt kuningatütred ja -poegi.“ Lisakommentaare vist pole vaja. Leppigem siiski, et sellistele teemadele võiksime jutelda pisut küpsema noorsooga.

Kriipsutagem veel alla, et kui kirjanduse õpetamisel asetame iseloomu kasvatuses senisest tähtsamaks ülesandeks, siis pakkugem õpilastele eeskätt positiivseid eeskujusid. Näiteid sellest, kuidas tuleks toimida, kes on sangar nii igapäevases elus kui ka suuril hetkil, mitte niivõrd näidata kujusid, missugused ei peaks oldama. Negatiivne kasvatus on mõeldav vanemal, kriitilisemal astmel. Iseloomulik näide on sel puhul M. Metsanurga „Taavet Soovere“ käsitlusse-võtt keskkoolis (uues). Mõõngem, et teos on kirjaniku parimaid, ent hinnang kooli seisukohalt on hoopis teine kui täiskasvanud lugejate puhul: seal kirjandus-esteetilised, siin pedagoogilised. Mäletan, kui kord nimetatud teost käsitlesin endise keskkooli eelviimases klassis, küsisid õpilased minult, miks neid lastakse lugeda sellistest hädavarestest. Ja mul oli raske leida põhjendatud vastust, sest oli kiusatus puggeda kava taha: vaadake, kavas on.

Või: milleks lasta õpilasi lugeda Suitsust, et „Õudne kui needmine ajalugu, mahatallatud jõuetu sugu... see on Eesti...“ On Suits ometi laulnud ka, et „Itaalia, nii olgu Eesti tulevik, nii noored tahavad...“ jne. Võib-olla kõnelevad kirjandus-esteetilised kaalutlused esimese kasuks, ent rahvuspedagoogiliselt seisukohalt eelistame viimast.

Kui ülalpool mõnede teoste, enam aga põhimõtete suhtes on asutud arvustavale seisukohale, siis teiselt poolt lubamatu on halvustav suh-

tumine eesti kirjandusse üldse, eriti kui seda mõtet klassis õpilastele sugereeritakse. Nagu poleks meil midagi. Et peaksime enam väliskirjandust kavva tooma. Selline meie kirjanduse mittetunnustamine emakeeleõpetaja poolt on otse kuritegu. Meie oleme võtnud liigagi palju välisautoreid oma kirjandusekavva. Vähestes maades ollakse nii rahvusvaheline, vist Nõukogude-Venes on ka midagi selletaolist. Ja kui meie kirjanduse puhul on ütlemist olnud, et teoseid on võetud autorite pärast, siis seda enam kehtib see välisautorite suhtes. Võtkem kasvõi keskkooli kavva kuuluv V. Hugo „Jumalaema kirik“. Ärgem olgem naiivid uskuma, et keskkooliõpilased loevad seda teost vahelejättudeta. Kui teosele kõrge väärtuse annavad just kunsti- ja ehitusajaloolised peatükid, siis nägi autor juba ette, et need pole kõigile loetavad, ega ta muidu üht peatükki alga sõnadega: „Lugejannad vabandavad...“ Ja on täiesti asjade korras, et meie keskkooli III—IV klassi poiste ja tüdrukute hulgas on just palju neid „lugejannasid“. Sest mil viisil peakski veetlema vana Pariisi kultuurilugu lugema eesti poisse ja tüdrukuid? Aga kui nüüd teost kärpida nende esteetiliselt väärtuslike osade võrra, — mis jääb sellest? Kui mälu ei peta, iseloomustab kirjandusteadlane Gustave Lanson oma kirjandusloos teost umbes järgmiselt: Ta väärtus seisneb keskaegse Pariisi poeetilises kirjeldusis. Kui romaanilt võtta ta kultuurilooline osa, jääb järele väärtusetu ülespuhutud sündmustikuga seiklusjutt. — Ja seda meie lapsed loevadki! Meie oleme muidugi rahuldatud, sest käsitletakse ja loetakse üht maailmakirjanduse tippsaavutist.

Kaheldav on ka, kas „Odüssea“ pälvib seda tähelepanu eesti koolis, mis talle on omistatud. Nüüd tegeletakse sellega keskkoolis, ent ammuks see oli, kui Nurmik serveeris seda juba algkooli neljanda klassi lugemikus. Aga küsige õpilasilt, kas neid see eepos väga huvitab? Ja lisaks: ei loeta ju otsesest tõlget, vaid sisu kokkuvõtet, mis tõlgitud kreeka keelest saksa keelde ja sealt alles eesti keelde. Kuhu jääb siin ehtsuse ja terviklikkuse nõue, milles oleme nii järjekindlad meie oma kirjanduse puhul? Kreeka eeposte hindamisel ei mõtle me puhtalt oma peaga, vaid teeme seda suurel määral Lääne-Euroopa mõjul. Kuid romaani ja germaani rahvastel on palju enam alust kreeka kirjanduse hindamiseks kui meil, sest nende kultuur baseerub vahenditult antiiksel kultuuril, meile on muistne Kreeka ja Rooma mõjutusi ulatunud andma germaani ja romaani rahvaste vahendusel. Võrreldgem näiteks antiikseid elemente meie ja Lääne-Euroopa kirjanduses. Muinas-Kreeka elu ühes oma sangaritega on meile kauge. Sealsed ja sellased kombad, mõtlemisviisid jne. on nii erinevad meie omadest, et eeposte kasvatav mõju meie noorile jääb küsitavaks. Ja et me neid siiski austame ja ulatuslikult õpime, siis on selleks osalt tähtsad traditsioonid. Meie ei kujutle lihtsalt ette, kuidas võiksime lahtikreekastuda. Nagu me suure pieteediga õpetame ja õpime juba algkoolis ajalootunnel kreeka jumalate nimesid. Ja vist küll kordagi endale küsimust asetamata: Mis jaoks?

Emakeel peaks olema ikkagi rahvuslikem aine koolis, kõigil astmel ja ta piirdugu rahvuse kasvatuse ülesandega

võimalikult oma kirjandusega. Ja kui emakeeleõpetajale on asetatud nõue, et ta olgu kunstimeelne, siis eelkõige olgu ta omakirjanduse hindaja.

Ülalpool oli märgitud, et eriti keskkooliastmel õpetajad kalduvad rakendama kirjanduse käsitusel ülikooli meetodeid. Ja iseenesest on loomulikki, et noor õpetajaameti kandidaat kasutab seda, mida ta on õppinud. Sest lõpuks, milleks siis õpiti, ja kust võttagi muud. Nii rakendame oma õpetusse võtteid ja vaateid, mida kuulati aastaid vältavail eesti poetika loenguil ja kasutati seminaritöis + kõrvalt loetud kirjandusteooria ja -ajalugu. Kuid sellejuures võib kergesti ununeda, et ülikoolis ei kasvatata, jah, üldkursusel ei pakuta midagi spetsiifilist tulevasile kirjanduseõpetajale keskkoolis. Ülikool kohtleb oma õpilasi ühte viisi, olgu need siis tulevased teadlased või pedagoogid. Nii siis on omal kohal seal puhtformalistlik meetod kirjanduse uurimises ja sealsed tööd peavadki olema puhtteaduslikud ja — esteetiliselt laadi. Meenu-tagem näit., kui kaua ja laialivalguvalt ulatuslikult luges prof. Suits stiilist. Kuid viga on selles, et keskkooliõpetaja kannab need meetodid üle ka keskkooli. Ent seda pole konstateeritud üksi meil. On käepärast olnud eeskätt saksa metoodikuid (Engelmann, Havenstein jt.) ja neilt kuuleme ka kaebust, et kirjandust pakutakse õpilastele liiga kõrgete meetoditega. Ja nagu meie õpilane vähe huvitub teoste kompositsioonist, niisama on saksa poiste ja tüdrukute juures ilmnenud, et dramaturgia jätab nad külmaks. Võidakse haaratud saada mõne draama kangelasest, kuid vähe lähevad korda ekspositsioonid, dispositioonid ja peripeetiad. Ja kui neid õpitakse, siis ei arvestata ei siin ega seal noorsoopsühholoogiat. Ja sellejuures oodatakse veel, et tunnid olgu elamustunnid!

Aga kui viimastest kord juba jutt, siis ütlegem vahemärkusena, et nn. elamusõpetuse suhtes ei maksa teha liigseid illusioone. Et kirjanduseõpetus enam võib elamusi anda kui näit. algebra, see on selge igale, seda tingib juba aine laad. Ent loota, et kui õpilasel on kuus tundi päevas, mis teda igauks ise viisi häälestavad, siis kirjandustundides alati elamus saabub, on liiga optimistlik. Elamus ei ole psühholoogiline seisund, mis saabub tunnikavas ettenähtud päeval ja kellaajal. On otse koomiline mõelda, et näit. igal kesknädalal kella 11—12-ni teatud klass elab üle kirjandusliku elamuse. Elamustunde saab olla ikka mõnikord, need kujunevad vahel täiesti ootamatult, ent tavaliselt saavutatakse ka kirjandustunnis ainult töömeeleolu ja see on küllaltki suur saavutus. Ja on liiga palju oodata õpetajaltki, et ta suutku igal tunnil õpilasi elamuslikult häälestada. Iseasi on lavastada üksikuid hülgetunde, iseasi on päevast-päeva, tunnist-tundi teha igapäevast kirjandustööd. Ei ole kujuteldav, et keegi suudaks anda 4—5 elamustundi päevas ja seda pensionini välja.

Kuid tulgem tagasi veel liigse akademismi juurde keskkooli kirjanduseõpetuses. Sinna kuulub ka hoolikas teoste saamislugude uurimine. Sel puhul on tegemist analoogilise nähtusega sellele tendentsile, mis valitses ajaloo õpetamises kümmekond aastat tagasi. Ajaloo õpeta-

misel tegeleti siis võimalikult ulatuslikult ürikutega, mida uurides õpilased pidid teritama oma ajaloolist meelt ja oskust asjasse süveneda. Kas on mõtet rakendada selliseid võtteid ka kirjanduseõpetusse? See on enam kui küsitav. Käsitelles teoste ja tegelaste algkujude uurimist toob sakslane Havenstein huvitava näite. Tema õpetaja oli Goethe „Iphigenie“ käsitusel seletanud, et Iphigenie algkujuks on olnud pr. v. Stein. Ja sellega pole saavutatud poiste juures mingit kirjanduslikku võitu, hoopis selle vastu. Õpilasel olevat kadunud silme eest Iphigenie antiikne idealiseeritud-õhuline kuju ja selle asendas tuntud profiilpilt täidlusse kalduvast saksa daamist. Nii et tulemused olid vastupidised oodatuile: allikate avastamine hävitas teose esteetilise väärtuse. Ja allkirjutanud ülalpool tsiteeritud allika avastust lugedes oli kaunis ebamugav vahetada mällu jäänud paljunähtud Anselm Feuerbach'i „Iphigenie't“ tolle saksa daami omaga. Liiga palju teadmine võib hävitada kunstiteose hapra illusiooni. Sest mis teadlase vaatekohast suur väärtus, võib olla nautivat lugejat häiriv.

Meil on saamislugude tundmaõppimine puhttehniliselt takistatud, sest puuduvad vastavad üksikuurimused. Kuid vastav tendents on meie metoodilises kirjanduses olemas. Nii J. Roosi „Kirjandusteose analüüs“ annab „Kõrboja peremehe“, „Libahundi“ ja „Kerkokella“ saamislugudest pildid. Siis veel õp. K. Raua pikem „Oma toa, oma loa“ analüüsi näide „Eesti Koolis“ 1935. Kuid kaugele me selles suunas ei jõua: ainult mõne üksiku teose kohta on andmeid. „Kerkokella“ tekkimist tunneme, ent mitme Suitsu luuletise kohta me seda ikka teame? Allika kriitilise uurimise võtteid saab rakendada küll ehk Tartus, kus õpetajal kasutada rikkalikud raamatukogud ja kontakti pidamise võimalus uurimistööga ülikooli kirjanduse õppetooli juures. Mujal töötav õpetaja peab elama neist materjalest, mida pakub õpik ja kirjanduslikud ajakirjad. Kuid nagu ülalpool öeldust võiks järeldada, polegi erilist põhjust teoste allikate mittetundmist kurta. Eepilisele teosele annab allikate tundmine vähe juurde, vahel koguni mõjutab negatiivselt. Küll aga tingib lüüri-liste toodete iseloom nende tekkimislugude tundmist. Luuletis ütleb enam, kui teame, milliste meeleolude valitsedes lõi kirjanik selle ja millest tekkis inspiratsioon. Aga selles suhtes teame õpilasile nii vähe ütelda.

Kokkuvõttes ütleksin, et ärgu rakendatagu liiga palju teaduslikke meetodeid kirjanduseõpetusse. Nagu ei saa pidada õigeks ühekülgsset, või vähemalt ülekaalukat esteetilist kasvatust kirjanduse abil, sama vähe on põhjust koolil ettevalmistada kirjandusteadlasi miniatuuris. Kirjanduse kaudu mõjutame ikka eeskätt õpilaste tundeilma, kasvatame neist lugejaid. Ja kui elus tunnustame kirjandust kui teatud sotsiaalset tegurit, määrates talle täita sotsiaal-eetilisi ülesandeid ühiskonna elus, siis tunnustagem seda printsiipi juba alates koolist ja rakendagem jälle vana äraproovitud pedagoogiline põhilause, et *non scholae, sed vitae...*

Muidugi ei saa ega peagi eitama kirjanduse esteetilist väärtust ja neid esteetilisi elamusi, mida ta meile võib anda. Sest kui kirjandus üht osa lugejaskonnast vormib ja toidab ideedega, siis teisele jääb ta alati

selleks vaikseks pelgupaigaks, kuhu põgenetakse rõõmutust või ühetoonilisest igapäevast. Ja kas on ses halbagi, kui agulitüdruk ajaviite romaanis või filmis korrakski saab kaasa elada rannakuninganna valimiste erutavat ja haaravat õhkkonda? Ka sellisele lugejale täidab kirjandus tüki elust. Ja ilu teenimist ja otsimist kirjanduses ei saa kuidagi taunida. Alaliselt jääb maksvaks inglase Keats'i ilu ülistus:

A thing of beauty is a joy for ever:
Its loveliness increases; it will never
Pass into nothingness; but still will keep
A bower quiet for us . . .

Mul on olnud juba riivamisi kõnet kirjanduse ajaloost, peatugem nüüd mõne sellega tihedamini seotud küsimuse juures. Kas on ta üldse vajaline kooles? Selle küsimuse üle on vaieldud mujal, aga meilgi on see kurja juur, mis teeb vastikuks ja elutuks kirjanduseõpetuse. Tuletagem meelde, mida laususin alguses sellest, kuidas meie omalajal kirjandust õppisime. Teame, et Saksamaal tekkis pärast sõda opositsioon historismi vastu, sest kirjanduslugu oli ülekuhjatud nii paljude ebakirjanduslike daatumitega, et ta vähe suutis või mitte sugugi ei suutnud toetada teoste õppimist. Meil on kirjanduslooline printsiip võrreldes omakooli algaegadega tugevasti läinud tagasi. Esimestes algkooli kavades oli eesti keele kursus ülesehitatud puhtkirjandusloolise printsiibi järgi, see oli gümnaasiumi kursus miniatuuris. Ajaloolise printsiibi rudimente näeme tänapäev veel M. Kampmanni lugemikus. Vastuolud kirjanduse ajaloo suhtes põlvnevad meil ajast, mil keskkoolis õpiti kirjandust ilma kirjanduseta. Ainuke kättesaadav raamat igale õpilasele oli kirjanduslooraamat. Sealt loeti leheküljepikkusi sisukokkuvõtteid. Teost ennast lugesid vaid 2—3 õpilast, sest seda oli pahatihti saada ainult ühes eksemplaris. Kuid vaatamata säärasele ebametoodelisele historismile, ei ole meil eitatud kirjanduslugu terves ulatuses, väljasurumisel on vaid kirjanikkude biograafiad. Kirjandusloo väljajätmise vastu saab tuua terve rea argumente. Niikaua kui kooles õpetatakse ajalugu, õpetatagu ka kirjanduslugu. See on osa üldisest ajaloost, ja et seda ei õpita ajalootundidel, tehtagu seda emakeeletundidel. Õpitakse kooles ju ka muusika ajalugu ja viimane on ometi võrratult kaugem ja vähem oma ainega seotud kui kirjanduse ajalugu. Edasi on varasema kirjanduskursuses palju sellist, mille mõistmiseks on vältimatu tunda ajaloolist perspektiivi. Nimetagem näitena kasvõi „Kalevipoega“. Nii lähtugem seisukohast, et kirjanduse ajalugu koolis püsigu.

Mida märkida selle õpetamise kohta eri kooliastmel? Algkooli lugemisvara olgu kõigepealt lapsepärane. Kuna see pole korraldatud kirjandusloolise printsiibi järgi, ei paku see ka võimalusi kirjanduslooliste algelementide külgeriputamiseks, kui me seda ka sooviksime. Ometi on kuuldavale tulnud häáli, kes nõuavad, et algkool tutvustagu oma kasvandikke ka lühidalt eesti kirja ja kirjanduse ajaloo, niisamuti ka mõne tähtsama kirjaniku elulooga. Arvan, et neile soovele ei pruugiks vastu vaielda, mõnevõrra eelteadmusi meie kultuuriloost peaksid saama

ka need kodanikud, kes ei pääse enam edasi koolipingile pärast algkooli lõpetamist. Vähemalt seni oleks see mõeldav, kuni pole teostunud järekkool, hiljemini kuuluks säärane kokkuvõtt sinna. Kuidas korraldada kirjandusloo algmete õppimist algkoolis? Vist lihtsaim ja ka ainuke võimalus oleks lisandada ajalookursusele kirjandusloolisi peatükke, ühenduses vaimuelu käsiteluga. Ja kui õppida tahetakse biograafiaid, siis ei teki kahtlust, millise aine raamides seda teha, mis võiks kergesti tekkida näit. C. R. Jakobsoni puhul. Kuulub ta kirjandusse või ajalukku? Biograafiate õppimiseks on kirjandus- või lugemistundidel peale tavalise menetluse veel teisi võimalusi. Nimelt on kirjanduslikud anekdoodid varasem, elementaarseim kirjanduse ajalugu. Meenutagem, mida mäletame elavalt üksikute kirjanikkude elust. Jakobsonist ta venna kokkupõrget mõisnikuga, Koidulast töötust suureks kasvanult raamat kirjutada. Samasugused on Vilde „triibulised“, Tammsaare Mauruse gümnaasiumi anekdoodilised episoodid või Lutsu koolimälestused. Sääraseid anekdoote saab käsitleda lihtsate lugemispaladena, ükskõik, millises klassis. Ja need noorelt kuulud ja õpitud lood püsivad kestvaimalt mälus, neile lisavad kuivad faktid kirjanikkude elust vähe. Kui detailivaene on näit. Kampmanni pärast Jakobsoni Tormast lahkumist.

Veel on võimalus elulugusid õppida kokkuvõttude puhul kodu- ja klassilektüürist. Korraldame koolis näit. Kitzbergi-tunni või -päeva. See annab ühendada kirjaniku sünni- või surmapäevaga. Sel puhul tuletakse meelde, mis on loetud koolis ja kodus. Illustratsiooniks korraldagu mõni dramatiseering (kas või tuntud karjasekauplemise lugu). Kirjaniku eluloost kannaks ette ülevaate mõni õpilane, kasutades selleks õpetaja poolt kättenäidatud kohti „Tuuletallajast“. Ülevaade sisaldagu võimalikult palju elavaid episoodide, neid leidub „Tuuletallajas“, „Veli Hennus“, „Hennu veljes“ — koolielu, revisjon jne. Õpilase ettekannet täiendaks õpetaja jutustus. Samal ajal asetatagu klassi autori pilt ja kättesaadavate teoste näitus. Ja kui siis lõpuks tehakse kokkuvõtt vihkuisse, siis on tehtud küllalt, mida võiks nõuda algkoolilt.

Kõige kaugemale on mindud biograafiate väljasulgemisel keskkoolis, seal on kirjanduslooopikuis elulood redutseeritud mõnerealisteks. Biograafiate tarbetuks tunnustamine on teostunud mujalgi. Peamiseks vastuväiteks on, et elulugudes õpitakse palju ebakirjanduslikku ja et hea biograafiate tundja võib olla vägagi teritamatu kirjandusliku silmaga. Ka seda väidetakse, et autori isiklik tundmine segab tema teoste nautimist. Et võib olla äärmiselt ebameeldiv üllatus, kui lennuka võitlusoodi autorina paljastub mingi närviline veidrik või südamlikkude lüüriliste laulude loojaks osutub krooniline joodik. Kuid neile seisukohtadele võib tuua ka vastuväiteid. Iga biograafia soodustab teoste mõistmist, ühel autoril enam, teisel vähem. Ka on kirjanikud meie suurmehed, nende elu tundmaõppimine on rahvusliku kasvatuses tõhusaid vahendeid. Lisandaksin veel ühe ja, nagu mulle näib, olulise: kirjandusloos pakuvad biograafiad konkreetset materjali, kindlat tuge, mis soodustab püsivamalt ja kindlamalt orienteeruda rahvusliku kirjanduse minevikus. Voolude ja perioodide ebakindl ja -reaalne, seega kõikuv alus noore kirjanduse-

õppija kirjanduslooliste teadmistele. Mainisin juba eespool, et kirjanduslik või biograafiline anekdoot on püsivamaid momente kirjandusloos; mida enam neid mäletame, seda enam mäletame kirjanikke ja nende loomingut. Teatud kirjandusliku isiku elu ja tegevus pakuvad konkreetset pidet orienteerumiseks. Meie võime meelde tuletada, kas mingi sündmus enne samaaegselt või pärast aset leidis.

Võrratult ebakindlam on aluseks võtta voolude vaheldust. Teatavasti ei ole kirjandusteaduses mingit konsensust kirjandusloo perioodiseerimises. Iga rahvas, iga autori võib tarvitada oma aluseid. Näiteks jagavad inglased sageli oma kirjanduse kuningate valitsemisaegade järgi. Levinum on jagamine voolude järgi, ent see on kõikev alus. Sest voolud ei vaheldu nii, et eile oli näit. romantism, täna valitseb juba realism, vaid võistlus tõekspidamiste vahel käib järjest ja kehtivaks vooluks nimetame vaid seda, mis tol hetkel on ülekaalus. Ja kõige lahtisem on just vahetumismoment. Teame oma kirjandusloost, kuidas iga autor perioodiseerimisel teistest erineb. Tahaks pidada näit. Tuglast küllalt autoriteediks sel alal, aga näe, Kampmaa ütleb oma „Peajoonte“ viimases köites, et Tuglasel olevat raskusi kirjandusloo perioodiseerimisel. Ja kui seda on juba tuglastel, mis peab siis olema õpilastel. Kampmaa vaatleb nimetatud teoses eesti kirjandust 1935. aastani ja teeb seda uusromantismi nime all, kitsamalt, käsitab seda kui uusromantismi egogenaalse individualismi alusel. Aga mis uusromantism see siis nüüd valitseb 1920. aastast saadik, kui vahepeal on valdav olnud uusrealistlik vool, mis juba jõudnud loojakule. Ja need egogenaalsuse puhangud teostusid 1920. aasta paiku, kui Kivikas endale rusikaga rindu lõi, et „Mina, Albert Kivikas“. Mihkla samuti käsitleb tänapäeva teoseid uusromantismi sildi all. Muidugi pole tegemist autorite asjatundmatusega, ent süüdi on meetod: mõlemad perioodiseerivad kirjandust voolude järgi ja tahavad voolu raamidesse suruda terveid kirjanikke. Ent meil vahelduvad kirjandusvoolud nii aasta 15 järele, autorite loomingu kestus on aga tavalisest võrratult pikem. Otsides kompromissi voolulise ja biograafilise printsiibi vahel on satunud ummikusse. Ilmselt ei saa selliseid autoreid, nagu Met-sanurk või Tammsaare, ühte voolusse suruda. Üks kahest, kas loobume biograafilisest tervikust ja vaatleme ühe autori teoseid teatud perioodide kaupa eraldi, või tõstame esile biograafiad ja vaatleme autorite loomingut kui tervikut, kusjuures tausta moodustaksid vahelduvad kirjanduslikud tõekspidamised, kirjanduslikud voolud. Metoodiliselt eelistatavam on selgem ja konkreetsem võimalus, järelikult: t a g a s i b i o g r a a f i l i s e l e a l u s e l e. Siit omakorda järeldus: revideerigem kirjandusloo pakkumisviisi keskkoolis (uues), selle lõpuklassis. See ei peaks olema konspektiivne, tervet eesti kirjanduselu haarav, konspektiivselt kokkusurutud süstemaatiline ülevaade, ülekuhjatud andmete ja arvudega. Ent praegused õpikud on sellised, järelikult on käsitlus säärane. Ühes keskkooli kirjandusloos leiduvad näit. järgmised andmed: „Ilmlik-õpetusliku kirjanduse esialgatajaks selles ratsionalistlikus osas on Otepää kirikuõpetaja J. M. Hehn. Tema loomingust pole säilinud midagi“. NB! just see viimane. Nii et teadku õpilane nimi, amet ja elu-

koht ja lisaks veel, et temast ei teata midagi. Nii siis paljas nimi memo-reerimiseks. Milleks see? Allakirjutanu õppis omalajal eesti kirjandust ülikoolis ülemastme ulatuses, aga Hehni nime kuulis alles pärast kursuse lõpetamist. Kas keskkooli-lapsed siis tõesti peavad enam teadma? Võiks tuua veel näiteid sellistest alasti faktide pakkumisest. Sellessamas raamatus on teisel 11-1 real antud 4 autori nime, 4 teose pealkirja ja 5 aastaarvu. Seega 13 daatumit. Kas see pole entsüklopeedia stiil! Kas see pole historism halvimal kujul, kui lapsed õpivad sadu autorite ja teoste nimesid ja sadu aastaarve, ilma et nad sisuliselt neist teaksid midagi!

Kas ei oleks siiski eelistatavam, et keskkooli kursuse pakuks nende tähtsamate autorite biograafiad, kelle teoseid lapsed on õppinud? Elulugude taustaks antaks samaaegselt pilt voolude vaheldusest. Vanema aja kohta ei saaks õpitud lektüüriga ühenduses anda elulugusid, selle aja kohta võiks pakkuda lühikese kokkuvõtte, nagu ajalooraaamatus. Kui keskkooli-lõpetanu tunneb kümne kuni kahekümne tähtsama eesti kirjaniku elu ja loomingut, siis on talle antud kindel baas tulevasele tööle kirjandusloos või piisav ülevaade orienteerumiseks meie kirjanduseelus, kui õpingud piirduvadki keskkooliga. Süstemaatiliste konspektiivsete ülevaadetega haaratakse ainult latvu, valmistatakse „tarku“ inimesi, kes kõigest teavad, aga midagi ei tea.

Jääks veel väike soov gümnaasiumi kirjandusloo kursuse kohta: kirjanduslugu ei peaks ulatuma tänapäevasse, nagu näeme seda tarvitusel olevais õpikuis, kus 1935. aastal ilmunud raamatuis on kõnet näit. 1935. a. ilmunud teoseist. Teaduslikust seisukohast on ju tänapäeva faktide paberile fikseerimine tervitav, sellega on need kindlamini säästetud hävimisest. Ent õpetust segab ajalise distantsi puudumine. Tekib ebahühtlus varasemate hõredate ajajärkude ja tänase detailse registree ringu vahel. Ja ega see tänapäeva ajalugu ikka olegi ajalugu. See on reportaaž, subjektiivne ja süsteemitu, mida kunagi hiljemini kasutatakse ajaloo kirjutamiseks. Uusimaid nähtusi kirjanduseelus võiks käsitleda pigemini n. ü. jooksva kirjandusena, puhta kirjandusena, seda kunstlikult ajalukku surumata. Nii ei ole Tammsaare „Tõe ja õiguse“ köited veel kaugenenud ajalukku, kuigi autorid ta sinna on juba paigutanud. Aga see pahe on väike ja seda saab õpetaja oma töös hõlpsasti vältida.

Piirdugem esitatud küsimustega. Kirjanduseõpetus on liikuv ja alataasa täienev organism, mis esile veeretab järjest uusi probleeme. Mida enam neisse süveneme ja mida teadlikumad neis oleme, seda enam saavutame positiivseid tulemusi noorte kodanikkude kujundamisel.

J. ROOS

Kirjandus eesti koolis

(Ülesanded, valik, pakkumisviis.)

Kui oma kirjanduspoliitilises komöödias „Pisuhänd“ E. Vilde laseb Laural ütelda Sanderile: „Sinu põli ei ole kuldne, Ludvig,“ siis võib seda ütelist tarvitada tänapäev ka kirjanduse kohta. Kirjandusegi kui sõnakunsti põli ei ole praegu kuldne. Vaba looming on mitmel maal ohus, mõnel maal hoopis võimatuks saanud. Ühelt poolt ründab seda fašistlik, teiselt poolt kommunistlik režiim, tahtes teha kirjandust oma jalgealuseks järjeks. Kirjandus rakendatakse fašistliku ja kommunistliku eluvormi teenistusse. Tema kunsti missiooni ei hinnata, hinnatakse ja tahetakse näha tema olemasolu vaid niipalju, kuipalju tema suudab propageerida vastavat sundideed. Seega on kirjandus tehtud propaganda vahendiks, veel rohkem, labase reklaami abinõuks. Kes kirjanikest seda propaganda kampaaniat kaasa ei tee, sellel läheb halvasti. Teda ähvardab kas koonduslaager või maalt väljasaatmine. Vaba looming ja vaba kirjanik on mõlemad, sümboolselt öeldud, vangis. Isegi arvustus, nagu teame, on mõnel pool keelatud. On ainult lubatud kiita ja ülistada kirjanduse kõige tendentslikumat suunda ja pseudokunstilisemat missiooni.

Meie teame, mis on selle kõige tulemus: see on kirjanduse kui kunsti surm. Ükski tõsine kirjanik ei loo ega saagi luua sellises ängistavas õhustikus. Kirjanduse kui kunstilise loomingu vajaliseks eelduseks on vabadus ja veel kord vabadus, mis on sõltumatu ükskõik milliseist sundideest.

Eestis õnneks ei ole seni ametlikult piiratud kunstilise loomingu vabadust ega tehtud sellele ettekirjutusi. Küll on aga meilgi vabatahtlikult püütud mõnede kirjanikkude eneste, arvustajate ja kirjandusepedagoogide poolt seada kunstipurjesid moodsate tuulte järgi. Ses suhtes tajume ilmselt mõnede meie kaugemate ja lähemate naabrite mõju ning eeskujusid ja sealsed kunstivarjutused on ulatunud ka meie kirjanduse vabaduspäikest varjutama. Seda on tunda meie loomingu eneses, meie arvustuses ja ka meie kirjanduspedagoogilises rakendamises. Viimases suunas ilmnes see eriti läinud aastal keskkooli ja gümnaasiumi õpetajate päeval Tartus, kus puhusid üsna tugevasti moodsad tuuled. Suurem enamik kirjandusepedagooge nõudis, et koolis käsitletavates teostes peab valitsema optimistlik meeoleu, patriootiline meelsus ja jaatav eluvaade või positiivsed kujud. Eks ole õilsad väärtused, kes seda salgab! Kuid kui nendega hakatakse äritsema, siis mitte enam. Kirjandust ei tohi sundida olema nende väärtuste propageerimise teenistuses. Nad tohivad esineda kirjanduses niipalju kui kõik teisedki väärtused ja sedagi vaid kirjaniku hingekõnena, mitte aga kõleda paa-tosena, alasti tendentsina, vägistava sundideena. Kunstis on ükskõik milline sundidee propageerimine vaimne prostitutsioon, kunsti ja idee

teotus ning kirjaniku häbistamine. Kirjanduses on palju rohkem väärt kibe tõde, kui ilus ja õilis vale.

Optimism, patriotism ja positiivsus on kõrged väärtused, kui nad on ehtsad. Ja sellistena esineb neid nii-kui-nii kirjanduses nii palju, kui neid esineb elus, ilma et neid tarvis oleks eriti propageerida, sest kirjandus on ju kunstivormi valatud elu. Nii elus kui kirjanduses on aga ilusate sõnade kõlksutamise, pettepiltide maalimine äärmiselt ohtlikud. Tõsine elu ja tõsine kunst ei suuda neid taluda.

Kunst peab elu teenima, olgu see siis eluline või valuline. See on esimene nõue. Ja mis puutub ideedesse, siis on need väärtuslikus loomingus ikka väärtuslikud ja seega kasvatavad ja noori arendavad ka koolis, olgu teosed siis pessimistlikult häälestatud, kujud negatiivsetena loodud, eluvaade kriitiline ja arvustav. Selleks pakub maailma- ja meie omagi kirjandus näiteid enam kui vaja. Õiglane arvustamine viib elu ikka enam edasi kui võlts kiitus. Seepärast ongi maailmakirjanduse suurteosed kõik enamikult pessimistliku põhitooniga ja negatiivsete inimkujudega. See maksab ka meie oma kirjanduse paremiku kohta, seda ärgem unustagem. Kirjandusele tuleb otsida kõigepealt kunstilist ja elulist tõde, sest kirjandus on kunst, ja tema esimeseks ja peamiseks ülesandeks ja eesmärgiks on kujutada elu kõigis tema avaldustes ja tutvustada inimesi selle eluga, anda neile kunstilist kasvatust ja arendada neid vaimselt ning hingeliselt. Seda kirjanduse primaarset ülesannet ja eesmärki ei tohi meie kunagi kahe silma vahele jätta. Selles peituvad iseenesestki juba kõik teisedki ülesanded, nagu eetilise ja rahvuslik kasvatuse ning üldinimlikkude ideede sisendamine jne. Neid kirjanduse sekundaarseid ülesandeid ei tule aga kunagi rohkem esile tõsta kui primaarseid. See oleks kirjanduse kui kunsti olemuse valesti tõlgitsemine ja selle rakendamine mitte õiges suunas.

Rakendades kirjandust koolis meie noorsoo õpetamise ja kasvatamise teenistusse, olgem alati teadlikud, et siingi tema esitähenduslik ülesanne on tutvustada õpilasi eluga kõigis selle otsatu avaldusis, harida nende kunstilist meelt ja maitset, arendada nende vaimu, süvendada nende tundeelu ja tiivustada nende fantaasiat. Selles mõttes tuleb kirjanduse õpetamist viljelda kogu meie ühtluskooli süsteemis õpilaste ea ja arenguastme kohaselt tõusulises astmestikus, alates algkooli esimesest klassist gümnaasiumi viimase klassini.

Õpilaste huvi ja ea kohaselt on kirjanduse ülesandeks neid tutvustada algkooli I, II, III ja IV klassis välise eluga, selle sündmustega, inimestega ja nende tegevusega, keskuse ja miljöoga, milles nad tegutsevad. Kujutatav elu ja inimesed olgu õpilaste lähemasse ja kaugemasse eluringi kuuluvad. Süvenedes kirjanduse kaudu elunähtustesse ja tutvudes mitmesuguste inimeste ja nende tegevusega, saavad õpilased elamusi, mis panevad nende noore hinge virvendama, äratavad neis tundeid ja tiivustavad fantaasiat. Sellega istutatakse neisse esimesed elu ja kunsti mõistmise eod. Neis tärkab ja elustub huvi kirjanduse kui kunstivormi valatud ja tihendatud elu

vastu. Elu sügavamatest probleemidest, samuti elu kõlblatest seadustest on sellel astmel veel vara kõnelda; veel vähem on sobiv neisse sisendada rahvuskultuurilisi ja üldinimlikke ideaale. See neid ei huvita.

Kirjanduse praktiliseks ülesandeks neis klassides on arendada õpilaste õigekeelsust ja keele- ning stiilitunnet. Kirjandusel on ses suhtes tähtis osa etendada, samuti kui teoreetilisel keeleõpetusel ja seda mitte üksi algkooli nooremates klassides, vaid kogu ühtluskooli süsteemi ulatuses.

Algkooli V ja VI klassis ning keskkooliklassides on kirjanduse ülesanded juba märksa ulatuslikumad ja tema eesmärk elu ja kunsti olemuse selgitamisel hoopis süstemaatilisem. Siin ei aita enam üksi sellest, et tutvustada õpilasi elu väliste sündmustega ja inimeste tegevusega; neid tuleb viia elu sügavama sisu ja olemuse mõistmisele ja kirjanduse kui elu kujutaja ideede ja probleemide ringi, seletada inimeste tegevuse motiive, tegude põhjusi ja tagajärgi. Sellega seoses kerkivad iseenesest esile kõlblad eluseadused ja eetilised ning usulised küsimused, mis arendavad kõlblat kasvatust, samuti esinevad rahvuskultuurilised ning üldinimlikud ideedki, ka sotsiaalsed ja majanduslikud probleemid.

Kuid sama tähtsad kui on kirjanduse ülesanded elukäsituseks sellel astmel, on seda ka tema kunstikäsituse ülesanded. Siin peab kirjandus taotlema peale sügavama elusisu avastamist ja tõlgitsemist ka kunstiolemuse põhilisemat tajumist, s. t. arendada süstemaatiliselt õpilaste kunstimeelt ja maitset.

Gümnaasiumis tihenevad, süvenevad ja süstematiseeruvad kirjanduse ülesanded veelgi elu ja kunsti sünteesi suunas. Õpilased on juba niivõrd küpsenud, et nad võivad lahendada põhjalikumalt elu ja kunsti probleeme. Siin on esikohal kirjanduses kujutatavate elu ja inimeste väärtuse kategooriad. Kirjandus peab viima õpilasi mitmesuguste temas esinevate eluvormide, saatuse ja süü olemuse ja elamuse ning inimtüüpide elusisu vaatlemisele, jälgimisele ja hindamisele ning mitte üksi selle tähistamisele, mis inimene teeb, vaid ka selle tähtsustamisele, mis ta taotleb ja on, üldse eluväärtuste mõistmisele kõigi, elus esinevate ideede ja probleemide ringis. Märksa rohkem kui eelmistes astmetes on vaja siin kirjanduse kui elukäsituse käsikäes vaatlemist kunstikäsitusega. Gümnaasiumis on kirjanduse tähtsamaks ülesandeks viljelda õpilaste kunstiteadvust ja kunstiesteetilist kasvatust, mida peab arendama kirjanduse enese ja kirjandusteaduse, s. o. kirjandusloo ja kirjandusteooria käsitlemise kaudu.

Nii tähtis kui on kirjanduse ülesannete ja eesmärgi tähistamine, on hoopis tähtsam veel nende ülesannete kava- ja süsteemikindel teostamine. Sees suhtes on otsustav osa etendada palade ja teoste valikul. Kirjanduse ülesanded jäävad suurel määral teostamata, kui sellekohased teosed ja palad ei ole otstarbekohaselt ja õieti valitud. Viimaste valik nõuab kõigepealt õpetajalt põhjalikku kirjanduse

tundmist, arenenud kunstilist meelt ja maitset ja kriitilist otsustusvõimet. Mis ja kuidas küsimused on kirjanduse pakkumisel õpilastele otsustavama tähtsusega kui kuskil mujal. Piiratud aeg ei luba siin kõigist detailidest kõnelda ja näiteid esitada. Siin saab puudutada vaid põhimõttelisi seisukohti. Sellekohased üldised nõuded, mis maksavad kõigi koolitüüpide kohta meie ühtluskooli astmes-tikus käsitletavate teoste ja palade valiku suhtes, oleksid järgmised: pakutav kirjandus olgu õpilaste ea, arengu ja huvi kohane. See on sedavõrd iseenesest mõistetav nõue, et poleks põhjust selle juures peatuda. Kuid ometi eksitakse meil selle algelise töö vastu väga palju. Ikka satutakse õpilasi ülehindama ja pakutakse neile teoseid ja palasid, mis ei ole nende ea ega arengu kohased. Selle vastu eksiti meil varemalt hoopis palju. Nüüd aga, mil on kavad kindlad ja sobivad lugemikud olemas, vähem. Kuid praegugi esineb õpilaste ülehindamist kõigis kooli tüüpides. Teine nähtus, mis meie koolides kõik aeg on maad võtnud, on, et pakutakse liiga palju. Selles on süüdi kavad oma ülekoormatusega, aga ka õpetajad ise, kes arvavad, et palju on õnnistuseks. See on ekslik arvamine. Õige on ikkagi see, et mida vähem pakutakse, seda intensiivsem saab olla töö ja põhjalikum õpetamine.

Edasi, käsitletavat kirjandusteosed ja palad olgu eranditult ilukirjanduslikud, esinegu vähemalt ilukirjanduslikus vormis; see nõue on kehtiv ka reisikirjelduste, elulugude ja mälestuste suhtes, mida algkooli ja keskkooli kava näeb ette üsna suures ulatuses. Nõude suhtes, et käsitletavat teosed ja palad olgu ilukirjanduslikud või vähemalt ilukirjanduslikus vormis, ei valitse tänapäeval kaugeltki veel üksmeel. Kuid kord tuleb õpilaste kunstilise kasvatuse huvides kindel seisukoht võtta ilukirjanduse ja ilukirjandusliku vormi kasuks.

Äsjamainitud nõudega lähedas seoses on nõue, et õpilastele pakutava kirjandusmaterjali kujundagu võimalikult tervikteosed. Olen teadlik raskustest sel puhul, eriti meie ühtluskooli nooremates astmetes, kus raske on leida sobivaid tervikpalasid, kuid ometi tuleb see nõue jätta eesmärgiliseks ideaaliks. Ilmne on, et ei pääse katkete tarvitamisest mööda, kuid sellistel juhtudel vähemalt taoteldagu, et katke olgu terviklik. See on kirjanduse kui elu- ja kunstikäsituse suhtes vajalik ja nõutav, eriti kompositsiooni tunde arendamises. Iseenesest on jällegi mõistetav, et õpilastele pakutavad teosed ja palad olgu kunstiväärtuslikud. See on nii primaatne nõue, et siin ei ole mõtet pikemalt kõnelda. Väärtusetu või vähese väärtusega teos labastab maitset, tuimendab kriitilist meelt ja võib hingegi mürgitada, eriti siis, kui see ei ole eetilisel täisväärtuslik ja on ideoloogiliselt kahjuliku suunaga. Seepärast peab tähtsustama veel viimaks, et käsitletavat teosed ja palad olgu terve eetilise ja ideoloogilise sisu-olemusega. Kooli kavas ei tohi aset leida ajaviiteline ega väheväärtuslik kirjandus.

Need on üldised nõuded, mis on kehtivad kõigi klasside ja koolitüüpide kohta. Peale selle tulevad küsimusse veel mõned nõuded

üksikute erikoolitüüpide kohta. Kõigepealt küsimus, kas käsitletavad palad peavad olema võetud eranditult oma algupärasest kirjandusest või võib neid hankida ka välis- ja maailmakirjandusest? On loomulik, et iga rahvas oma noorsoole eelistab anda oma kirjandust. Seda nõuab juba rahvuslik enesetunne. Veel tähtsam argument on aga, et oma kirjandus on ligidasem ja selle kasvatuslik ning hariv tähtsus suurem. Ta viib õpilasi sesse eluringi, kus nad viibivad, tutvustab neid oma kultuuri ja selle saavutustega ning eluvormidega. Oma kirjandus on ikka oma loova vaimu saadus, väliskirjandus on aga laenatud vaimutoit. Seepärast tuleb eelistada eeskätt algupärasest kirjandust. Ometi ei pääse meie mööda ka väliskirjandusest, eriti sellest osast, mis on saanud rahvusvaheliseks kultuurvaraks, muutunud maailmakirjanduslikuks klassikaks. See on osa maailmakirjanduses, mis käsitleb üldinimlikke ja igavikulisi probleeme, kuulub kõigile rahvastele ja on kõigi rahvaste ühine kultuuriline põhivara. Kõrgem vaimne kultuur on lõpuks ju rahvusvaheline ja mitte kitsas rahvuslik. Seepärast ei saa meie ennast suruda kitsasse rahvuslikku ringi. Seepärast on maailmakirjanduse teoste ja palade pakkumine meie koolinoorsoole vältimatu. Küsimus on vaid selles, millal ja millisel astmel seda juba teha. Peaks olema loomulik, et algkooli I, II, III ja IV klassis käsitletavad teosed ja palad olgu oma-kirjanduslikud. Sellel astmel ei ole maailmakirjanduse paremik lastele veel jõukohane, isegi lihtsamad saavutused sellest mitte, välja arvatud muinasjutud ja üldse rahvaluulelised teosed, mis on aga sedavõrd rahvusvahelise iseloomuga, et iga rahvas võib neid lugeda omaks varaks, kohandades nad oma oludega. Muinasjuttudele ja muistendeile tuleb anda tähtis koht kõige muu kõrval algkooli I—IV klassi kirjanduse valikus. Need on sel astmel laste huvi ja fantaasia kohased, pakkudes neile tõsist naudingut. Veelgi tähtsam koht tuleb aga anda nimetatud klasside kirjanduskavas olevikusisulisele kunstipärasele laste- ja noorsookirjandusele, millest olgu palad eeskätt valitud. Lastele pakutavad palad kujutagu võimalikult laste oma, vähemalt lastepärast maailma, valatuna kunstipärasesse vormi.

Algkooli V ja VI klassis ja keskkoolis tuleb samuti jälgida põhimõtet, et käsitletavad teosed kuulugu oma algupärase ilukirjanduse põhivarasse, kuid vähesel määral tuleb pakkuda õpilaste arengust astme kohaseid maailmakirjanduse palasid, eriti lugulaulude ja ka nüüdiskirjanduse alal. Kui algkooli nooremates klassides paratamatult tuleb leppida tervikuliste katkete ja väljavõtetega, siis algkooli ülemates klassides ja keskkoolis tuleb neid võimalikult vältida ja valida tervikteoseid ja palasid. Tähtis koht sellel astmel on kohane anda võimalikult kunstipärasesse vormi valatud eluloole, õieti inimeste elu ja töö kirjeldusele, mitte niipalju kuivale biograafia; reisikirjeldusele, jällegi sellisele, milles autor oma isiklike elamusi ja tähelepanekuid kirjeldab, mitte kuivade faktide käsitlemisele, mitte sellistele, mis on kuhjatud ajalooliste ja faktiliste andmetega, ning

mälestusteosele, mis samuti kandku rohkem autobiograafilise ilukirjandusliku teose laadi kui olustiku ja ajasisu käsitlemise iseloomu. Kõiki neid liike iseloomustagu ühelt poolt isikulised elamused ja tähelepanekud ning teiselt poolt ilukirjanduslik ja kunstipärane vorm.

Gümnaasiumis peab kirjanduse õpinguid arendama kogu kirjanduse süstemaatilise viljeldamise suunas. Siin tuleb valida teoseid käsitlemiseks ja analüüsimiseks juba peaaegu võrdselt niihästi oma kirjanduse paremikust kui maailmakirjanduse klassikuist. Sellel astmel on õpilased vastavalt küllalt küpsed, et orienteeruda kirjanduse olemuses ja arengus ja omandada põhiteadmisi nii oma kui maailmasõnakunsti peavooludes ja põhiliikides. Piinlikult tuleb jälgida maailmakirjanduse murdosas, et tõlked oleksid väärtuslikud, oleksid algupärandi tekstiligidased, annaksid edasi selle algupärandi sisulisi ja esteetilisi põhiväärtusi ja iseloomu ning oleksid tõlke keele ja stiili suhtes laitmatud.

Sellel kõrgemal astmel ei saa juttugi olla muust, kui et kõik pakutavad teosed oleksid eranditult tervikteosed. Katked ja väljavõtted ei saa siin tulla küsimusse. Samuti on selge, et käsitletavad teosed olgu ilukirjanduslikud, ainult abiteostena tuleb õpilastelt nõuda ka mõningate kriitiliste teoste tundmist, eriti väljapaistvaise monograafiaisse süvenemist.

Sama tähtis, kui pakutav kirjanduslik materjal, on ka see viis, kuidas pakutakse. Seegi peab vastama õpilaste võimetele, eale ja arenguastmele, aga ka pakutava kirjanduse iseloomule.

Algkooli nooremates klassides lähtutagu kirjanduse käsitlemisel peamiselt materiaalsest printsiibist, s. t. pearõhk pandagu kirjandusteose ainestikule, faabulalisele olemusele, sündmustikule ja kujudele, ühe sõnaga väliselule. Erilist rõhku sellel astmel tuleb panna inimeste elukäigule ja nende tegevuse kirjeldamisele. Teose ideestikuline ja probleemistikuline olemus ei tule siin peaaegu küsimusse, või kui tuleb, siis sündmustikuga seoses vähesel määral. Samuti on ka teose ja pala ülesehituse ja kunstilise kujundamise küsimust siin käsitleda varajane. Kirjandusteooria pakkumiseks ei ole siin koht. Kirjandusteoreetilisi mõisteid tuleb vaid niipalju selgitada, kui on seda hädasti ja minimaalselt vaja teose ja palade mõistmiseks. Kirjandusteose analüüsi selle sõna otsekoheses mõttes ei saa sellel astmel rakendada. Siin tuleb kirjanduse vahenditu mõjumuse suunas tegelda. Teoste lugemisele ja sündmustiku seletamisele langeb pearõhk. Mida konkreetsemalt ja näitlikumalt seda tehakse, manades olulisemat esile, seda paremad on tulemused ja seda elamusrikkamad kirjandustunnid. Nii sellel astmel kui ka kõigil järgmistel astmetel nõjatugu kirjanduse käsitus ja kirjandusteoste analüüs õpilaste isetegevuse õhutamisele ja viljeldamisele, mida kannab vaba vaimse töö põhimõte. Selles suunas tuleb vankumata edasi minna, hoolimata sellest, et tänapäev tikub üldiselt võidule pääsema dotseerimise nõudmise ja tuupimise põhimõte, see loiduse ja kirjanduse vastu huvi surmamise süsteem.

Algkooli V ja VI klassis ning keskkoolis lähtutagu kirjanduse käsitlemisel materiaalse printsiibi kõrval peamiselt psühholoogilisest printsiibist, arendades tegelaste hingeelu analüüsi, põhjuste ja tagajärgede mõistmist, ideede ja probleemide lahendamist, rakendades kirjandusteose analüüsi sellekohase teooria kohaselt. Pearõhk sellel astmel langegu peamiselt elunähtuste ja inimsaatuste ning inimtegude analüüsimisele ning hindamisele. Kirjandusteooriast tuleb rakendada selle põhimõisted seoses teostega. Kirjandusteooria teoreetilisel käsitlemisel pole mõtet. Kirjanduslugu selle süstemaatilises arengus võib aset leida vaid keskkooli viimases klassis. Kui algkooli nooremates klassides kirjanduse õpetamisel tuli äratada õpilaste kujutlusmeelt, siis sellel astmel tuleb koputada kujutlusmeele kõrval eriti nende hingeelulisele närville.

Gümnaasiumis lähtutagu kirjanduse õpinguis materiaalse ja psühholoogilise printsiibi kõrval peamiselt esteetilis-kunstilisest printsiibist, s. t. jälgitagu eeskätt kirjandusteoses esinevaid esteetilisi kategooriaid, ennustamata seejuures analüüsima ka kardinaalseid süü ja saatuse põhiprobleeme.

Sel astmel tuleb rakendada täiel määral individuaalne kirjandusteose analüüs, asetades teos kirjandusloolisse ja kirjandusliigilisse raamistikku, s. t. kirjandust vaadeldagu tema olemuse ja arengu perspektiivis. Eriti tuleb äratada seejuures õpilaste ilumeelt ja püüda selle viljeldamisele.

Tehkem kokkuvõte: arendades kogu aeg kõigil astmeil kirjanduse õpinguid vaba ja vaimse töö põhimõtte ja isetegevuse suunas, ei tule hetkekski unustada, et kõigi alguste algus on enne kõike kirjandusteose või pala enese lugemine. Seda tuleb vankumatult nõuda, teha ja jälgida nii koolis kui kodus. See on esiteks, ja teiseks on vajaline alati meeles pidada, et kirjandus on kunst ja seepärast peab tema vahendamine olema kõikjal elamuslik; õpilaste kunstiline kasvatus olgu kirjanduse õpingute a ja o, kõik muu järgneb isenesestki. Võltsimatu elu ja võltsimatu kunst kandku meie kirjanduspedaagoolisi üritusi — hoolimata sellest, mis kõnelevad tänapäev pettelised sootulukesed ja sireenide häälled. Ärgem laskem ennast eksitada!

KOOLIUUENDUSNURK

VIK. ORDLIK

Nelja noorema õppeaastaga liitklassi tunnikavast

1935. a. „Kasvatases“ nr. 3 ilmus minu kirjutis tööst ühekomplektilises koolis I + II + III + IV klassiga. See kirjutis sisaldas ka tunnikava näite. Tegelikus töös on aga näitud mulle selgunud, et see sisaldab mõningaid puudusi, mis peaks kõrvaldatud olema allesitatud tunnikavas:

b) On võimalik III kl. koduloo- ja IV kl. ajalootunnil töötada õpetaja aktiivsel osavõtul, mis eriti tähtis siduvuse saavutamiseks nende ainete vahel. I ja II kl. töötab sellal iseseisvalt emakeele alal, milleks pärast kodulootundi on küllalt võimalusi.

c) Et III kl. ei alga nädalat kodulootunniga, siis näib, et seega ei saavutata küllaldast kontsentratsiooni. See on aga siin hästi saavutatav, valides emakeeletunniks selliseid lugemispalu ja töid, mis oleksid sissejuhatuseks ja saateaineks järgneval tunnil esinevale kodulootemale.

2. Teisipäeval:

a) Saab vajaduse korral juhtida joonistamisõpetust. Eriti III ja IV kl. värvimisõpetus jne. nõuavad õpetaja pidevat kaasatõotamist, aeg-ajalt ka I ja II kl. Pooltel klassel on siis arvutamistund ja selles tunnis on palju võimalusi õpilasil iseseisvaks tööks.

b) Iseseisvate joonistamistöde puhul aga esineb hea võimalus arvutamisküsimuste põhjalikumaks selgitamiseks.

3. Kolmapäeval:

Enamasti I ja II kl. esimese emakeeletunni esimene pooltundi tuleb asendada koduloo pooltunniga, sest enamik kodulootemasid on nii lühikesajalise kestusega, et ajavahemik esmaspäev — reede osutub liiga pikkaks. Üle $\frac{2}{3}$ esimestel kolmapäevastel emakeeletundidel on tulnud asendada pool emakeeletundi poole kodulootunniga. Ja on tähtis, et kodulootunnile järgnevalt saaks küllalt pika aja töötada emakeele alal. Et tunnikavas tasakaalu saavutada, tuleb reedesele kodulootunnil sellistel juhtudel toimida vastupidiselt.

4. Neljapäeval:

Keskjalvel, kui IV kl. maateaduse alal töötab pikemat aega puhtindividaualselt (ülevaade Eesti maakondadest või maastikest), ühineb III kl. teisipäevane kodulootund IV kl. maateadusetunniga. Nii avaneb võimalus III kl. käsitleda puhtkoduloolisi teemasid tarviliku põhjalikkusega.

5. Reedel:

Samad hüved, milliseist oli juttu esmaspäeva kohal.

6. Laupäeval:

Võimalus IV kl. loodusõpetuse alal tarviduse korral töötada õpetaja aktiivsel juhtimisel, samuti III kl. emakeele alal.

Nende hüvede kõrval puutuvad silma ka mõned konarused, mis näivad esialgu kõrvaldamatud olevat, näiteks:

a) I ja II kl. teisipäev on liialt kerge, kuigi töövoime sel päeval lastel uurimuste põhjal on suurem kui näit. kolmapäeval. Kas ei tuleks neil korral, kui kolmapäeval I ja II kl. pole kodulugu, vahetada I ja II kl. emakeel teisipäevase joonistamisega?

b) Hea oleks, kui neljapäevane laulmistund oleks nii asetatav, et ta järgneks kindlale kodulootunnile. Nüüd mõnel juhtumil (kui kolmapäev ei ole kodulugu) esmaspäevasele kodulootunnile järgneb 2 laulmistundi, seevastu reedesele mitte ühtegi.

Arvatavasti veel palju teisigi. Seepärast minu suurimaks sooviks on näha siin veergudel teiste ühekomplektiliste algkoolide tunnikavu.

KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID

Eesti Rahvuslikud Suurmehed. Elulooline kirjastik noorsoole, III sari. „Kooli-Kooperatiiv“, Tallinnas 1936. Hind 50 senti.

Nr. 13 K. Mihkla, Lydia Koidula; nr. 14 J. Pert, Amandus Adamson; nr. 15 K. Raud, Juhan Liiv; nr. 16 J. Kaup, Mihkel Veske; nr. 17 J. Roos, Jakob Hurt; nr. 18 A. Aret, Peeter Pöld.

Aasta lõpuks ilmus kõnesoleva seeria kolmas sari. Selles pakutakse meie lähema ja kaugema mineviku vaimuinimeste elulugusid. Neist on neli lähedamalt ühte kuuluvad, kirjanikkude ja keeleteadlaste perest, mõnevõrra eemalseisvad on eesti mineviku suurim kujur Adamson ja meie silmapaistvam pedagoog P. Pöld. Valikule pole põhjust ette heita, sest kõikide käsitletud mineviku tegelaste töö väärib seda, et noored neid tunneksid. Juba kui oma rahvusliku kultuuri edasiviijaid, aga ka eeskujudena isikliku elu kujundamisel. Millist visa tungi haridusele ja suurt andumust oma rahva teenimisel on näidanud kujutatud isikud! Need on eeskujud, mis avatavad järeletegemisele.

Ülevaadete koostajail on olnud enamail juhtudel kasutada ettetöötatud materjale, olgu siis ulatuslikumate monograafiade (Hurt, Koidula, Liiv) või pikemate artiklite näol (Veske kohta näit. „Eesti Kirjanduses“ 1915). Kuid ka neil puhkudel on autorid lisandanud üldsusele vähetuntud või tundmatuid detaile, ega ole piirdunud palju lühendatud kokkuvõtuga. Noortele lugejatele, kellele teosed määratud, pakuvad nad muidugi uut terves ulatuses, enamalugu nuile jätavad aga mõned vihud veidi pinnalise mulje (näit. Liivi ja Koidula elulood). Need tööd on kirjutatud kuidagi kergesti loetavalt (mis on ju küll otse nõue noorsookirjanduse puhul), aga see lihtsus pole kuidagi lapsepärasuse teel saavutatud, vaid liigutakse nagu pinnal, sügavamale asja olemusse tungimata. Ütleksin, saavutatud on enam rahvapärasust (kui „rahva“ all mõistame laia lugejaskonda).

Raskemais tingimuses on olnud A. Adamsoni biograaf J. Pert. Siin on kasutada olnud vaid hajalist materjali üksikute artiklite näol ja koostajal on tulnud kõige rohkem kogumistööd teha. Ja kuna, nagu lõpumärkusest selgub, kunstniku autobiograafia pole olnud autorile kättesaadav, on tal paratamatult tulnud puhuti piirduda kuiva faktide loendamisega. Lühikesest teosest leiame Adamsoni kümnete ja kümnete skulptuuride nimesid. Ent paljud nimed iseloomustavad veel vähe kujuri loomingut ja isiksust. Muidugi sisaldab kirjutis ka elavaid iseloomustusi ja episoodide. Vahest kõige enam subjektiivset hõngu leidub A. Areti P. Põllu eluloos. Autor oli (veel A. Kallits'ana) kadunud pedagoogi õpilane ja sellepärast leidub raamatus siin-seal isiklike kokkupuudete vahendite elamuse jälgi. Selles on vähesel määral memuaarsete värskust ja kaasaelamist. K. Raud oma Juhan Liivis on paratamatult ainult sekundaarseid muljeid saanud edasi anda. Ja J. Roos stiil on kahtlematult sarja kõige subjektiivsem, kuid distantseeritud aine on ta käsitletud teinud isikukaugemaks. Muidugi ei ole A. Aret kaugelki saanud piirduda isiklike muljetega, ta kirjutis sisaldab ka uurija tööd, näit. P. Põllu nooruse kirjeldus. Mikski jätab autor käsitlemata kadunud pedagoogi teadusemehena, kuigi tal valmis vastav uurimus veel üliõpilasena. Ja just professorina hinnati P. tööd väga mitmeti. Juhuslike sisuliste libastuste kontrollimiseks puudub allkirjutanul võimalus.

Sari sobib lugemiseks juba algkooli vanemates klassides ja neile vastavate teiste koolitüüpide õpilastele. Muidugi ka küpsematele noortele. Samuti peak-sid vihud teed leidma ka rahvaraamatukogudesse.

Tehniliselt üldiselt korralik vihkude seeria pälvib aga etteheidet oma hal-bade illustratsioonidega. Trükitehniliselt rahuldavad on kaanepildid, enamik sisepiltidest aga segased. Kui trükikoda parematega ei saa hakkama või kui seda paberi kvaliteet ei võimalda, siis parem loobuda illustratsioonest. Nii on J. Kauba M. Veske-vihik sellega ainult võitnud, et ta on illustreerimata.

Villem Altkoa.

KROONIKA

5. eesti keele õpetajate kongress Tallinnas 29. ja 30. detsembril 1936.

AVAMINE.

Tallinnas möödunud jõuluvahel ajal, 29. ja 30. detsembril Eesti Õpetajate Liidu korraldusel peetud V eesti keele õpetajate kongress õnnestus nii sisult kui ka osavõltult. Kongressist oli palutud osa võtma kõigi koolitüüpide emakeele õpetajad. Kutse oli leidnud head vastukaja. Üldse võttis kongressist osa 915 eesti keele õpetajat, peale selle umbes 50 külalist. Arvuliselt jagunesid regist-reeritud osavõtjad järgmiselt: ülikooli õppejõude — 3, keskkoolide ja güm-naasiumide õpetajaid — 62, kutsekoolide õpetajaid 37, algkoolide ja täiendus-koolide õpetajaid 809, lasteaednikke 4.

Kongressi avakoosolek toimus „Estonia“ kontsertsaalis, hilisemad töö-koosolekud aga Raua t. algkooli saalis.

Kongressi avasõnad ütles korraldava organisatsiooni — Eesti Õpetajate Liidu esimees E. Murdmaa, kes tähendas, et emakeele õppekorraldus on meie kooli põhiküsimusi. Käesoleva kongressi tulipunktiks on kirjanduse õpetus koolis. Kõneleja avaldas lõppeks tänu kõigile, kes kaasa aidanud kong-ressi kordaminekuks, eriti aga Vab. Valitsusele, Haridusministeeriumile, Tee-deministeeriumile jt. Eriti soojade sõnadega tervitas esimees aga vennasrahva Soome õpetajaskonna esindajaid. Kongressile oli saabunud neli soome õpe-tajat. Järgnevalt palus Liidu esimees härra haridusministrit avada kongress.

Haridusminister A. Jaakson tervitas kokkutulnud eesti keele õpetajaid kui ka eelmise päeva nõupidamisest osa võtnud koolijuhatajaid. Minister puudutas oma kõne esimeses osas meie koolipoliitilisi küsimusi, tähendades, et viimasel ajal võime märgata huvi tõusu meie kooliküsimuste vastu laia-des ringides. Rida akuutseid küsimusi on tõusnud päevakorrale. Tundub vajadust korraldada raamatuaasta järele kooliaasta. Kahjuks kipub kõrvalisele kohale jääma algkool, ehkki see on alus, millele ehitame oma koolikorralduse. Alg-koolis antavat haridust hinnatakse liiga madalalt. Ometi oli alles hiljuti 6-klassine algkool meie koolikorralduse ideaaliks.

Millest on tulnud algkooli prestiiži langus? Kuidas tõsta meie algkooli taset?

Puudusi võib märkida algkooli õpetajaskonna personaalis ja selle ette-valmistuses. Praegune 2-aastane ettevalmistus pedagoogiumides ei ole ots-tarbekohane. (Kiiduavaldused.) Tuleb tagasi pöörduda 4-aastase seminari juurde.

Õpetajaskonnas leidub nõrku õpetajaid, kes ei sobi oma hingelaadilt õpetajakutsele või ei oma selle vastu küllaldast huvi, kellele õpetajakutse on võib-olla kõrvalteenistuseks. Õpetajakutse aga vajab täielikku andumust sellele. Nõrgad õpetajad tuleb kõrvaldada.

Kooli prestiiž oleneb tähtsal määral ka selle juhatajast. Temast oleneb õppe- ja kasvatustöö korraldus koolis, selle üldine heaolu, ümbruse kaunistamine jne. Vastavalt koolijuhataja suurele vastutusele olgu suuremad ka tema õigused, et ta oleks tõeline peremees majas. Koolijuhatajal olgu otsustav sõna ütelda ka õpetajate atesteerimisel.

Puudusi võib märkida ka senistes algkooli õppekavades. Need peaksid rohkem vastama tegeliku elu nõuetele. Nagu sõdur õpib rahuajal vaid seda, mida ta vajab sõjas, nii õppigu õpilane algkoolis vaid seda, mida ta vajab elus. Vastavalt sellele seisukohale on vaja revideerida õppekavu. Ühelgi tingimusel ei tohiks algkool olla hüppelauaks teistele koolitüüpidele, mida 90% algkooliõpilasist ei kasuta.

Pöördudes eesti keele õpetajate poole, tähendas minister:

Emakeele senises õpetamises, selle kavades on märgata kalduvust enese alahindamisele, oma kurva mineviku või käesoleva aja sotsiaalse viletsuse kurtmisele, traagiliste olukordade rõhutamisele jne. Noorsugu ei tohiks saada koolis nii palju pessimistlikku laadi mõjutusi. Antagu aineklikku, mis kasvatab elurõõmu, tõstab iseteadvust. Tõstetagu esile positiivseid tegureid meie minevikust ja olevikust („Ümera jõel“, „Läänemere isandad“ jne.). Koolis käsitletav kirjandus olgu tendentsivaba. Tuleb hoiduda ka kavade ülekoormamisest. Kõrvale jäägu koolist ka õigekeelsuslik virr-varr, see, mille kohta veel keelemehed pole suutnud jõuda üksmeelele. Selleks on koolides maksma pandud E. Muugi „Väike õigekeelsus-sõnaraamat“ ja grammatika.

Haridusminister lõpetades soovib kongressile kordaminekut ja edu.

KONGRESSI TÖÖLE RAKENDAMINE.

V. Horma ettepanekul valiti kongressi juhatusse: 1. Enn Murdmaa, 2. Agu Õunapuu, 3. Joh. Aavik, 4. Herman Rajamaa, 5. Harald Jänes. Sekretariaati valiti: 1. Juhan Väinaste (peasekretäriks), 2. Ants Šmitt, 3. Mare Sakk, 4. Paul Rummo, 5. Mall Suigu, 6. Jaan Kurepalu, 7. Aleks Sepel, 8. Ed. Triik, 9. Heino Nurmiste. Redaktsiooni-komisjoni: 1. A. Mölder, 2. P. Ruubel, 3. Jüri Uustalu.

TERVITUSED.

Kongressile töid tervitusi J. Kents Tallinna linnakoolivalitsuse poolt, haridus. J. Aavik EKESKO eesti keele sektsioonilt, E. Nurm EKESKO Tallinna osakonna ja Akadeemilise Emakeele Seltsi poolt. Soome Õpet. Liidu esindaja J. Kemppinen tänab kutse eest ja annab edasi soome õpetajaskonna soojemad tervitused. Ka Soomes on samad küsimused, mis kongressi kavas, päevakorral. Telegraafi teel olid tervitusi saatnud haridusnõunik A. Salmela ja koolinõunik A. Huuskonen Soomest, prof. A. Saareste, Saksa Õpet. Liit Eestis. Kirja teel saabus tervitus ülemõpetaja E. A. Saarimaaalt Helsingi emakeeleõpetajate klubi nimel.

Kongress omalt poolt saatis tervitustelegrammid riigivanemale ja ülemjuhatajale.

ESIMESSE PÄEVA ETTEKANDEID.

Kongressi esimese päeva töökavas olid järgmised ettekanded:

1. Dr. A. Annist „Ilukirjanduse osa isiku, riigikodaniku ja rahva kasvatuses.“

2. Koolinõunik V. Alttõa ja J. Roos „Kirjandus eesti koolis (ülesanded, valik, pakkumisviis)“.

3. Õpet. H. Rajamaa, A. Vaigla, H. Rataspepp „Kirjandusliku pala (lüürilise, eepilise, dramaatilise) käsitusmeetod kooli astmetel.“

4. Lektor A. Suits ja õp. A. Lint „Hääldamisravi ja lugemistehnika.“

Kongressi esimese päeva töö lõppes kell 19.15. Enamik osavõtjaist siirdus õhtustele teatrietendustele. „Estonia“ ja „Töölister“ võimaldasid kongressist osavõtjale 50% hinnaalandust pääsmeilt. Teatrid olid kongressipäevadel viimse kohani välja müüdnud.

KONGRESSI TEINE PÄEV, 30. DETS.

Teise kongressi päeva töökavas olid järgmised referaadid:

1. Õp. J. Parijõgi „Vaba lugemine ja selle juhtimine.“

2. J. Käis ja K. Mihkla „Eesti keele õppekavade ühtlustamise küsimus 5. ja 6. õppeaastal alg- ja keskkoolis.“

Referaadid ilmuvad osalt käesolevas, osalt järgnevais „Kasvatuse“ numbris.

Kongressi lõpul oli kavas ette nähtud resolutsioonide hääletamine. Resolutsioone oli saabunud kuuelt referendilt. Enne resolutsioonide hääletamisele asumist teatas aga haridusnõunik J. Aavik, et EKESKO eesti keele sektiooni liikmed kaasa ei hääleta. Teade tuleb üllatusena. Kongress otsustas resolutsioone mitte hääletada, vaid anda need materjalideks kongressi protokollijuurde.

Osavõturiikas ja töörohke kongress lõppes korraldava toimkonna esimehe A. Ounapuul lõpusõna ja hünni laulmisega.

Koolijuhatajate nõupidamised Tallinnas ja Tartus.

Haridusministeeriumi koolivalitsuse korraldusel toimus möödunud jõuluvaheajal kaks nõupidamist alg- ja täienduskoolide juhatajaile, nimelt 28. det. Tallinnas Põhja-Eesti ja 3. jaanuaril Tartus Lõuna-Eesti koolijuhatajaile. Nõupidamistel esinesid ministeeriumi kõrgemad ametikandjad kõnedega, mis puudutasid algkooli õppe- ja kasvatustööd ja lõpetajate juhtimist teistesse koolidesse. Nõupidamisest osavõtt oli juhatajail sunduslik, välja arvatud Saaremaa jt. saared.

Päevadel kõneles esimesena kooli õppe- ja kasvatustöö arendamise kavast dir. O. J. Kiisel. Kava peab sisaldama nn. kalendaariumi, kus kõik kooliaasta sündmused on ette nähtud (näit. aktused, erinädalad, võistlused). Peale selle peaksid kavades leidma käsitelu järgmised alad: kuidas korraldada kasvatustööd, täiendada õppevahendeid ja raamatukogu, kaunistada koolimaja ümbrust jne.

Teisena kõneles nõupidamistel haridusnõunik M. Raud koolijuhatajast administraatorina. Meil seisab ees aktiivne hariduspoliitika. Algkool tuleb tõsta sellele tasemele, mida ta väärrib. Algkool on väike asutis, kuid nõuab juhatajalt palju. Eriti lasub koolijuhatajal puhtuse nõue. Samuti peab ta tundma kooli ellu puutuvaid seadusi.

Ei tohi aktiivses hariduspoliitikas karta vastuolusid ka kooli ülalpidajaga. Valitsust on vaja rohkem karta kui kooli ülalpidajat.

Koolijuhataja oli mõne aasta eest esimene omasuguste keskel. Nüüd on ta ülemus. Kuid ta ei tohi olla ka väike Napoleon, kes paugutab varblasi suurükkidega.

Väljaspool kooli on juhataja kultuurpropaganda-juht. Juhataja olgu siiski selle eest valvel, et ta juhiks kooli nii, nagu seda nõuab pedagoogika.

Järgnevalt esinesid kõnedega veel koolinõunikud H. Summer, J. Grüntal ja haridusnõunikud J. Kiivet ja E. Terasmäe, viimased õpilaste juhtimise vajadusest kutsekoolidesse.

Koolijuhatajate poolt referentidele avaldatud soovides oli esikohal: „Päästke meid vallavolikogude käest!“

Üleriigiline usuõpetajate kokkutulek Tartus.

4. jaanuaril peeti Tartus üleriigiline usuõpetajate päev, millest osa võttis ligi 300 õpetajat. Päeva korraldas Tartu pedag. muuseum õpetajate Koja toetusel.

Päeval esinesid ettekannetega rektor J. Köpp, haridusnõunik M. Raud ja õp. Eilart.

J. Köpp rõhutas usulises kasvatuses neid mõtteid, mis teoreetilise kristluse juurest viivad tegeliku kristluseni. Vastandina esimesele, põhimõttelisi küsimusi käsitlevale referaadile puudutas haridusn. M. Raud oma ettekandes „Usulise kasvatuses ülesandeid algkoolis ja teid ning võimalusi nende teostamiseks“ enam usuõpetusega seoses olevaid praktilisi küsimusi. Usuõpetuse suurimaks puuduseks pidas kõneleja usuõpetajate puudulikku ettevalmistust. Samuti eeldab elav usuline kasvatus elavat kirikut. Kirik peaks aitama igati kooli tema usulise kasvatuses töös. Meil aga valitseb kooli- ja kirikutegelaste vahel paiguti palju umbusaldust.

Eesti Õpetajate Liidu asemikekogu koosolek 28. dets. 1936.

Liidu liikmemaks alandati kr. 1,20 peale.

E. Ö. L. asemikekogu korraline aastakoosolek toimus Tallinnas 28. dets. Osa võttis 49 hääleõigusega asemikku üle riigi. Sõprusliidulepinglase — Suomen Kansakoulunopettajain Liitto juhatuses esindas koosolekul sekr. Iivar Kempainen. Koosoleku avas abiesimees A. Roos, juhatas G. Hion.

Liidu tegevus- ja kassaaruanded kandis koosolekule ette V. Horm.

Aruande järgi on õpetajate Liitu koondunud üle 3400 õpetaja. Elavamat tegevust on aruande-aastal avaldanud pedagoogiline, eesti keele, soome ja kehakasvatuse toimkonnad. Rohkem tööd on nõudnud aruande-aastal õpetajate Kojaga seoses olevate küsimuste lahendamine. Õpetajate edasiharimise alal on korraldatud rida aineõpetajate päevi ja kongresse. Rahvusvaheliste suhete alal on töötatud elavas kontaktis Soome koolitegelaste ja õpetajatega.

Nii aruanded kui ka eelarve ja tegevuskava kiideti üksmeelselt heaks.

Liidu juhatusse valiti tagasi senised juhatusel liikmed Enn Murdmaa, J. Rummo, A. Roos, V. Horm, H. Ennemuist, J. Unt, A. Kuks, G. Ollik, V. Peet, J. Tamm, V. Altoa, P. Algma, H. Rajamaa, J. Söödor, J. Tork, A. Ruut, K. Neuman, A. Kallion ja P. Raudsepp. Juhatusliikme kandidaatideks valiti: T. Algma, E. Raidal, J. Välbe. Revisjonikomisjoni valiti E. Kuslapuu, S. Kass, V. Uustalu, Arviste ja E. Oja.

Endises koosseisus valiti tagasi Liidu toetuskapitali valitsus ja aukohus.

Liidu liikmemaksu alandati kr. 1,20-le aastaks senise kr. 1,70 asemel. Liidu esindajate saatmine sihtasutustesse usaldati juhatusel hooleks.

Matemaatika, füüsika ja kosmograafia õpetajate 6. kongress.

EKESKO korraldas 4. ja 5. jaanuaril 1937. a. Tallinnas matemaatika, füüsika ja kosmograafia õpetajate 6. kongressi, mida toetas ka Õpet. Koda. Kongressil refereerisid: dr. R. Livländer — „Geograafiliste koordinaatide määramisi Eestis“, A. Kasvand — „Keskkooli matemaatika eesmärgid ja ulatus“, E. Etverk — „Gümnaasiumi matemaatika õpetamise eesmärgid ja ulatus“, E. Mäilson — „Keskkooli ja gümnaasiumi füüsika õpetamise eesmärgid ja ulatus“, prof. D. Rootsmäe kosmograafia õpetamisest, J. Grüntal — „Alg- ja keskkooli matemaatika õppekavade kooskõlastamine“, V. Erleman — „Katseid lendamise ja voolamise põhinähtuste kohta“.

Kongressist võttis osa ka Soome haridusnõunik dr. N. Kallio, kes kõneles matemaatika ja füüsika õpetamisest Soome gümnaasiumides.

Filosoofia õpetajate päev.

Õpetajate Koja keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate sektsioon korraldas filosoofia õpetajate päeva 29. ja 30. dets. 1936. a. Tallinnas.

Kaubandusliikude ainete õpetajate nädal.

2.—5. jaanuarini s. a. toimus Tallinnas kaubandusliikude ainete õpetajate nädal, mille jooksul peeti rida ettekandeid ja korraldati õpikäike mitmesugustesse ettevõtetesse.

Õpilasringe juhtivate õpetajate päev.

E. Õ. Liidu Karskuskasvatustoimkond korraldas 28. dets. 1936. a. Tallinnas õpilasringe, noorteringe ja karskuskasvatustööd juhtivate õpetajate päeva. HM Noortejuhataja kol. J. Vellerind kõneles „Noorsooringidest“, dir. A. Roos refereeris teemal: „Kas on kasvatus mõeldav ilma karskuspõhimõteteta?“ ja P. Kohava — teemal: „Õpilasringide tööküsimusi“.

Eesti Õpetajate Liidu esimeheks valiti tagasi Enn Murdmaa.

Õpetajate Liit saab käesoleval aastal 20-aastaseks.

10. skp. toimunud Eesti Õpetajate Liidu juhatuse koosolekul valiti ühel häälel Liidu esimeheks eelolevaks tegevusaastaks senine esimees Enn Murdmaa, abideks Jaan Rummo ja Ants Roos, sekretäriks V. Horm, abiks H. Ennemuist ja laekuriks Joh. Unt. Samad 6 ametitega juhatuseliiget moodustavad ühtlasi ka Liidu sekretariaadi. Liidu juures kutsuti ellu 9 toimkonda, neist enamik endises koosseisus. Koosseisu vähendati eesti keele, lauõpetajate ja kehakasvatuse toimkondades. Täiendati koosseisu käsitöö ja Soome toimkonnas. Uuena moodustati Liidu juurde Ungäri toimkond. Pedag. ajakirja „Kasvatuse“ toimetuses võeti ette muudatus. Nimelt otsustati kutsuda toimetuse kolleegiumi koosseisu üks esindaja iga Õpet. Koja sektsioonist, kes oleksid ühtlasi oma koolitüübi osakonna toimetajaks. „Kasvatuse“ peaja vastutavaks toimetajaks valiti edasi E. Murdmaa, tegevtoimetaja kohale kutsuti J. Käis, kes tööle asub arvates 1. jaanuarist k. a.

Käesoleval aastal saab E. Õ. Liit 20-aastaseks. Juubelit otsustati tähistada aktuse korraldamisega juunikuu alguses. Samuti ilmuks selleks ajaks teos „Eesti kooli ajalugu iseseisvusaastail“ ja ajakirja „Kasvatuse“ erinumber

juubelikohase sisuga. Juubeli eeltööde läbiviimiseks valiti toimkond koosseisus: E. Murdmaa, J. Rummo, A. Roos, V. Horm, H. Ennemuist, J. Unt, G. Ollik, J. Käis ja H. Janno.

Lõppeks otsustas Liidu juhatus osa võtta Pariisis 23.—31. juulini s. a. toimuvast rahvusvahelisest rahvakoolide ja rahvahariduse kongressist ja sel puhul korraldatavast koolinäitusest, milleks Liidule ettepanek saabunud. Kavatsuse teostamiseks otsustati kontakt luua õpetajate Kojaga. Samuti otsustati sel puhul korraldada õpetajalele ekskursioon Pariisi.

VÄLSMAILT

Soomest.

Soomes algkoolid 1936./37. a. Teatavasti on Soomes erinevaid algkooli, niimelt maal. Alakansakooli — alamalgkool (1. ja 2. õppeaastaga) töötab kas iseseisva koolina kogu õppeaasta (36 õppenädalat) või ainult pool aastat, sügisel ja kevadel (kokku 18 nädalat), koos ülakansakooliga — algkooliga, milles õpetus (3.—6. õppeaastaga) kestab siis vaid 24 nädalat. Alamalgkooli töötamise ajal on vanemad õpilased vabad ja ümberpöörduvad. Sellest tulebki eriline nimetus niisugusele algkoolile — supistettu kansakooli, koondatud algkool. Kuid õpetaja töö „supistettu“ koolis kestab kogu 42 nädalat, sest mõlemal astmel õpetab üks ja sama õppejõud. Koondatud koolid on ühtlasi ka l-komplektilised. Peale selle teotseb kohtades hõreda rahvastikuga nõrandkooli, need on alamalgkoolid, mis pool õppeaega asuvad ühes, teine pool aega aga teises kohas. Linnalgkoolis on harilikult kõik 6 õppeaastat ühes koolis.

Arvulisi andmeid 1936./37. a. kohta. Alamalgkooli on 2734 ja 18-nädalasi 1102; kahes kohas töötavaid alamalgkooli 111. Algkooli (ülakansakooli) on maal 4006, koondatud kooli 1515. Uusi algkooli avati maal: 17 algkooli, 65 koondatud ja 106 alamalgkooli. Üldse on siis Soomes maal 9468 rahvakooli, missugune arv, võrreldes Eestiga (kus 1109 maa-algkooli) on väga suur, sest elanikkude arv Soomes ületab meie rahva arvu vaid 3,4 korda. Siiski, kui tahame õiget võrdluspilti saada, peame võrdlema vaid alg- ja koondatud koolide arvu (5521) Soomes ja meie maa-algkoolide üldarvu; see võrdlus annab suhte 5 : 1.

Maa-algkoolis õpib 335.455, linnades — 53.092 õpilast, kokku 393.547 õpilast. (Vastavad arvud Eestis 1935./36. a. olid: maal 80.937, linnades 24.513 õpilast, kokku 105.450 õpilast). Tähelepanev on Eestis suhteliselt kõrge arv õpilasi linna-algkoolides (Soomes 13,5%, Eestis 23%).

Õpetajaid töötab maal: algkoolides 5792, koondatud koolides 1515 ja alamalgkoolides 3833 õpetajat, kokku 11.140 õpetajat (Eestis 2776 õpetajat). Naisõpetajad on suures ülekaalus: alg- ja koondatud koolides töötab 4166 nais- ja 3141 meesõpetajat. Alamalgkoolides õpetavad peaaegu ainult naised, sest meesõpetajaid on seal vaid 12.

Linnalgkoolide õpetajate arv on 1830 (Eestis 1086) neist naised 1213 ja mehi 617.

Peale selle kuuluvad algkooli õppejõudude hulka mees- ja naiskäsitöö õpetajad. Algkooliõpetajate üldarv Soomes on 13.055 (3798 mees- ja 9257 naisõpetajat). Võrreldes eelmise aastaga kasvas õpetajatepere 203 õpetaja võrra.

Koolikohustuse teostamine tähtsamais riikides.

Käesoleval ajal kehtib koolikohustus üksikuis riikides järgmises ulatuses:
11 a. — Põhja-Ameerika Ühendriikides (29 osariigis, 7.—18. eluaastani).

10 a. — Baieris (6.—16. eluaastani). Ka Nõukogude-Venes on koolikohustus laiendatud 10 aastani, kuid tegelikus koolikorralduses ollakse sellest veel kaugel.

9 a. — Põhja-Ameerika Ühendriikides (19 osariigis), Inglismaal (5.—14. eluaastani), Ungaris (6.—15. eluaastani).

8 a. — Austrias (6.—14. eluaastani), Belgias (samuti), Lätis (8.—16. eluaastani), Saksamaal (peale Baieri, 6.—14. eluaastani), Šveitsis (samuti, mõnes kantonis 7 aastat), Tšehhoslovakkias (6.—14. eluaastani).

7 a. — Albaanias, Brasiilias (osalt), Bulgaarias (tegelikult veel teostamata), Hollandis (7.—14. eluaastani), Islandis, Jugoslaavias, Leedus (7.—14. eluaastani, tegelikult teostamata), Norras (7.—14., maal 8.—15. eluaastani), Poolas (7.—14. eluaastani, tegelikult puudulikult teostatud), Prantsusmaal (6.—13. eluaastani), Rootsis (7.—14. eluaastani), Rumeenias, Taanis (7.—14. eluaastani), Uus-Meremaal.

6 a. — Eestis, Itaalias (6.—12. eluaastani), Soomes (7.—13. eluaastani, kuigi 1921. a. vastuvõetud seadus peab kohuslikuks ka 2 a. täienduskooli, mis seni arendamata).

5 a. — Egiptuses, Panamas.

Kino ja noorsugu.

Laste ja noorte kinokäimist piiravad mitmed riigid. Belgias on avalikel kinoetendustel käimine keelatud noortele alla 16 a. Ka Taanis võivad noored alla 16 a. käia vaatamas ainult tsenseeritud filme. Inglismaal on lastel lubatud kinos käia vanemate saatel. Jaapanis otsustavad koolivalitsused, kas filmid on sobivad noortele või mitte. Indias on noorsoole keelatud kriminaal- ja kõlbalt kahtlased filmid. Rumeenias võivad õpilased kinos käia ainult vormiriietuses. Türgimaal on kino täiesti keelatud lastele alla 12 a., Portugalis — alla 10 a.

Londoni linnakoolivalitsus (London County Council) on selgitanud küsimust, kui sageli lapsed kinos käivad. Andmeid koguti 21.000 lapse kohta. Neist käis kinos 1 kord nädalas 30%, 2 korda — 9%, juhuslikult — 48%. Kinos üldse polnud käinud 13% lastest.

Samasugused uurimused Chicagos näitasid, et vähemalt kord nädalas külastavad kino 27% poeglapsi ja 21% tütarlapsi.

Mitmesugust.

Edasijõudmine Saksamaa koolides. Saksamaa linnade liidu (Städtetag) poolt kogutud andmete põhjal lahkub seal suurtes linnades algkoolist 32% õpilast enne koolikursuse lõpetamist, 17% kaotab vähemalt 2 aastat „istumajäämisega“. Algekoolides käib 4% koolikohustuslikest lastest.

Saksamaal kestab õppetöö laupäeviti vaid paar tundi, sest hitlerinooored on kohustatud sel päeval osa võtma vastavaist õppusist.

Kodakondsuse ta isikute lapsed peavad Berliini keskkoolides maksta kahekordset õpperaha. Nende saksa rahvusest isikute lapsed, kes kaotasid kodakondsuse Saksamaalt välja rännates, maksavad 25% kõrgemat kooliraha.

Austrias likvideeriti nn. noorsoo isamaalise kasvatuse seadusega kõik noorsoo-organisatsioonid, alates 1. jaanuarist 1937. a. Nende edasitöötamist võib lubada haridusministeerium.

Saaksi haridusministeerium andis määruse, mille järgi kõik lastevanemad peavad teataval päeval pealt kuulama oma laste õpetust koolis. Lastevanemad peavad siis ilmuma kooli õppetundide alguseks ja viibima seal nende lõpuni.

ÜLESKUTSE

E. Õpetajate Liidu Karskuskasvatustoimkond kutsub käesolevaga õpetajaid ja kasvatustegelasi teatama oma nõusolekust, koostada eelolevateks aastateks toimkonna poolt korraldatavate võistlusõpingute juhi-seid (õpiraamatuid),

Teemadeks oleks enesearenduse, kasvatuse, kõlbluse, karskuse, kodanikukohuse, koduarmastuse jt. küsimused. Õpiraamatu aine peaks olema kergesti seotav koolitööga, sellest peaks võima koostada vajalikke küsimusi järgnevaks võistluskirjavahetuseks. Õpiraamatu kaustaks on 12—16 lk. 12×18 cm.

Käsitõrjade kasutamisel tasub toimkond honorari.

Osa võtta soovijaid palub toimkond lahkesti teatada kavatsetava teema ja kava, mille põhjal oleks võimalik üksikasjalikumalt kokku leppida.

Kirjad aadressida: Tallinn, Pühavaimu 11.

E. Õ. L. Karskuskasvatustoimkond.

Toimetuselt

Et „Kasvatus“ hakkab toetust saama Õpetajate Kojalt, muudetakse E. Õ. Liidu juhatus otsusel 10. skp. ajakirja toimetamise korda ja toimetuse koosseisu. Uus kord pannakse kehtima toimetuse ümberkorraldamisel, nii pea kui Õp. Kojas seksioonid on oma esindajad toimetuse liikmeteks valinud. Siis selgub ka üksikasjalikumalt ajakirja sisujaotus jm. Üldse ilmub „Kasvatus“ 10 numbrit aastas, a 64 lk. Käesoleva numbriga toimetasiid allakirjutatud.

Kirjutiste keelelise külje kohta arwab toimetus, et siin ei tule taotella valjult ühtlustatud kirjaviisi, vaid võib lubada õigekeelsuse piirides teatavaid erinevusi autorite kirjaviisis, samuti mõningate uuendusvormide tarvitamist.

Järgmine number ilmub 15. veebr. s. a.

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.— (ühes kaasannetega kr. 4.—), ½ aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksiknumber 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: E n n M u r d m a a.

Tegevtoimetaja: J o h. K ä i s.

Trükitud 22. jaanuaril 1937.

Eesti Ühistrükikoda, Tallinnas 1937

**Suitsetage ainult
kvaliteet inglise sigarete**

Elba

10 tk. — 20 senti

Tubakavabrik **H. Anton ja Ko**

Tarvitajateühisus „Tarbija“

(enne E. Raudteelaste Tarvitajateühisus)

Tallinnas, Nõmmel,
Kehras, Aegviidus,
Jänedal, Lehtses, Ta-
pal, Sondas, Kohtlas,
Tudus, Kaareperel,
Narvas.

**Pakub koolidele
ainult väärtkaupa!**

Tarvitajateühisus „Tarbija“

Peakontor: Tallinn, Jaama 12

Telefon 312-27

Uudis

Uudis

Lisaks tuntud

**„Jka“ radioanoodi- ja
taskulambipatareidele**

on ilmunud müügile

kahekordse mahtuvusega anoodipatarei

Eriti suurema voolutarvitusega vastuvõtjatele.

Majanduslikult kasulik!

„IKA“

Tehniliselt otstarbekas!

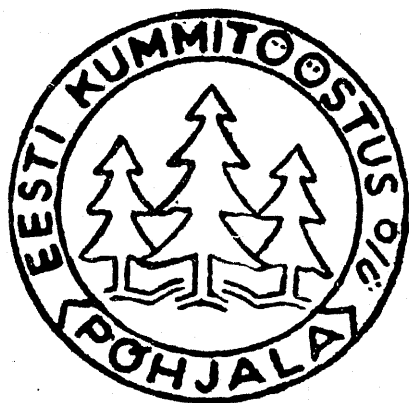
Elektrilemendi tehas „IKA“

ins-id Raag ja Heinmets, Narva mnt. 36, telefon 300-32

See

kaubamärk

kindlustab Teile kõrge
kvaliteediga saadused:



**kalossid,
botikud,
võimlemiskingad ja igasugu
kummitarbed.**

Eesti Kummitööstuse Osühisus

„Põhjala“

Tallinn, Pikk tn. 33
Telefon 443-12