

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 3

1933

15. aastakäik

SISU: Meie keskkooli probleem — *Valt. Eev. Poissman*. Kolm momenti lapse psüühikast — *R. Taba*. Kasvatuse probleeme moodses karistuse täideviimises — *E. Oissar*. Kooliuuendusnurk: Kuidas algasin tööd maateaduse alal 5.—6. klassis — *V. Horn*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: *M. Kampmann*, Didaktika põhijooned — *Andres Päril*. Organisatsioonide teateid ja kroonika: Õpetajate II karskuspäev. Välismaalt. Uusi raamatuid.

## Meie keskkooli probleem.\*

*Valt. Eev. Poissman.*

### I. Missugused puudused on praegusel keskkoolil?

Viimasel ajal on ikka laiemates ringides jõutud arusaamisele, et meie praegune kool, eriti keskkool, ei rahulda neid nõudeid, mida ta peaks täitma. Teravat arvustust ja rahulolematust keskkooli suhtes ei ole avaldanud mitte üksi ärimehed ega kooliga vähem kokkupuutuvad praktilisel alal teotsejad (koolilahing Tallinna raekojas), vaid vägagi autoriteetsed ja selge peaga inimesed ülikooli õppejõududega eesotsas (Eesti Kultuuri Sõprade Koondis) ja ka tõsise pedagoogilise haridusega koolitegelased ise, veel enam viimaks ometi on haridusministeeriumiski jõutud arusaamisele, et praegune keskkool ei vasta oma ülesandele. Kuid ei ole piirdunud mitte üksi arvustamisega, vaid need, kes selleks on kohustatud,

on asunud tegelikult välja töötama keskkooli reformimise kava.

Missuguseid etteheiteid on tehtud meie keskkoolile ja missugused on viimase olulisemad puudused, mida peame nentima?

Eesti Kultuuri Sõprade Koondis on üksmeelselt leidnud: praegune keskkool ei rahulda küllaldaselt ülikooli ega tegeliku elu nõudeid. Esimene osa sellest tohiks olla küllaltki põhjendatud: ülikooli õppejõud igast teaduskonnast on korduvalt kurtnud, et keskkoolilõpetajad ei oma tarvilikul määral ülikooli astumiseks eeldatavaid teadmisi ega küllaldaselt formaalseid võimeid teaduslik-metoodiliseks tööks. Kui vähe keskkoolilõpetajal eeldusi on tegelikku elu astumiseks, seda tunnistavad niihästi ettevõtjad kui ka abiturientid ja nende vanemad ise. Viimati on seda külge rõhutanud ka praegune haridusminister.

\* Meie keskkooli korraldamise küsimus on praegu väga akuutne, mispärast avaldame käesoleva kirjutise, kuigi meie ei poolda kõiki autori seisukohti.  
*Toimetus.*

Vähemaist, kuid küllaltki tähelepanuväärseist puudustist on avalikkuses mainitud veel keskkoolilõpetajate puudulikku kirjaliku väljenduse oskust. On toodud veel ette, et keskkoolilõpetaja ei oska korralikult ühtki võõrkeelt, mis teataval määral ka õigustatud. Ühe olulise põhjusena, miks keskkoolilõpetajad ei ole kõlvulised tegelikult ja seltskondlikult eluks, on ette toodud noorte algatusvõime puudumist, mille arendamise eest keskkool ei hoolitsevat (mõtteavaldused Tallinna raekojas).

Neile küllaltki raskeile põhjendatud etteheiteile peame lisama veel ühe keskkooli nõrga külje, millele on tähelepanu juhitud küll peamiselt ainult pedagoogide eneste poolt: vaatamata kõigele sellele puudulikule haridusele, millega keskkoolilõpetaja koolist välja tuleb, on koolis õpilased siiski tööga üle koormatud, missugust fakti kinnitavad niihästi õpilased ja lastevanemad kui ka õpetajad ja koolinõunikud. See on meie kooli kurbloolus: õpilased kannavad rasket koormat, aga töö tulemused ei rahulda kedagi.

Kõigile neile puudusile lisaks peame mainima veel üht, millele seni ei ole juhitud küllalt tähelepanu, aga mis minu arvates on meie keskkooli suurimaid puudusi: meie keskkool ei ole see, mis ta peaks esijoonel olema, nimelt kasvatusasutis. Kasvatusel ei ole meie keskkoolis mõistuse harimise ja teaduste andmise kõrval üldse mingit kohta. Põhjenduseks jälgige tööd meie keskkoolis, õpilaste ja koolilõpetajate käitumist avalikkuses ja vahete-vahel ajalehis esinevaid teateid meie õpilaste vägitegudest, ja lõppeks olete kuulnud ehk ka midagi sellest, „millest avalikult ei räägita.“

Sellega oleme lühidalt märkinud meie keskkooli puudusi, ja need ongi üldiselt enamvähem kõigile selged. Kuid palju tumedam on teine küsimus: millest need puudused sõltuvad? Katsume sellesse küsimusse allpool heita natuke valgust.

## II. Millest sõltuvad meie keskkooli puudused?

### A. Kooli sisemine töökorraldus.

#### 1. Õppetegevus.

„Keskkooli õppekavades“ öeldakse: „3. Oma ülesannet keskkool teostab õppetegevusega ja kooli sisemise elu korral-

damisega.“ (KÕ\* lk. 5). Missugune on tegelikult see õppetegevus meie keskkoolides? See sünnib õpetuse andmise teel tundides. Missugune on meie koolides õppeviis ja meetod enamasti? KÕ-s lk. 7 loeme: „6. Õpetamise meetodi valib õpetaja oma äranägemise järgi. Milline see meetod ka olekski, tema tagagu õpilaste aktiivset osavõttu tööst, viimase produktiivsust kui ka seatud eesmärkide saavutamist.“ Me oleme kõik kuulnud moodse pedagoogika ja didaktika nõudeist, teatavaist printsiipidest, töökoolidest ja teisist ilusaist asjust. Kuid kui palju on seda meie õppetundides? Me ei räägi siin päris uutest ega võrdlemisi uutest töökooli ja muudest pedagoogilistest nõuetest ja loosungeist, — ei, vaid jutt on siin pedagoogiliste algtõdede rakendusest, mis ei ole leiutatud mitte 20—30 aastat tagasi, vaid mis ulatuvad vähemalt Rousseau'ni ja Pestalozzi'ni. Võtame või sellise elementaarse didaktika nõude nagu õpilase isetegevuse printsiibi. Kui palju on meie tundides õpilaste isetegevust! Meie keskkoolis on õpilane praegugi (aastal 1933) suuremalt osalt ikka võrdlemisi passiivne sel ajal, kui õpetaja suure kiirusega läbi masindab töökavas selleks tunniks ettenähtud materjali, sest kui tal mõni osa kavatsust jääb läbi võtmata, siis ei saa ta seda millalgi tasa teha, sest tunnid on piiratud ja iga tunni jaoks on ette nähtud maksimaalne kvantum. Kui mõni osa jääks läbi võtmata, siis ei oleks õppekava täidetud, siis ei saaks puhta sisetundega koolinõunikule teatada õppekava läbivõtmist, ja kui siis veel aasta lõpul test korraldatakse...!

„Õpetajate Lehes“ nr. 3, 1932 kirjutab Joh. Käis: „Õpetaja teeks suure eksisammu, kui ta tahaks näit. kahe tunniga „läbi võtta“ ainehulga, mille käsitlemiseks õpilaste isetegevus töös kuluks loomulikult kaks-kolm korda rohkem aega.“ Kuid selline suur eksisamm on üldiselt meie terve keskkooli töö praegu. Kes on siin süüdi? Ühelt poolt küll osalt õppekavad, mis üldiselt antud tundide arvu jaoks on liiga suured, kuid ka õpetajad, kes neid õppekavu valesti mõistavad, kes mõne kavas antud pealkirja järgi tahavad õpilastele anda kõiki detaile, mida mõne pealkirja all aga mõista

\* KÕ — Keskkooli õppekavad, 1930.

võib ja mida tihti ülikooliski vastavas aines läbi ei võeta. Meie uutes kavades on üksikud ained täiesti ümber korraldatud, kuid õpetajad tihti tahavad pakkuda kõiki osi vanas ulatuses hulga vähema tundide arvuga. Siin on süüdi aineõpetajad, kes ei näe kaugemale oma aine osakesetest, kel puudub laiem perspektiiv ja kujutus sellest, mida me üldse õpilasele peame pakkuma ja kui palju. See on see didaktiline materialism ja mõnel pool esinev testitaud meie keskkoolides.

Ja selles kavade „läbivõtmises“ „peitubki õpilaste puudulikkude teadmuste tähtsamaid põhjusi,“ nagu leiab ka Joh. Käis (ÕL\* nr. 3, 1932). KÕ-s lk. 6 on küll öeldud: „4. Ükski õpetaja ei tohiks teha oma tööd isoleeritult; aineõpetamine on ainult osa kooli terviklikust kasvatus-tegevusest.“ Samas. edasi: „5. Töökava koostamisel tuleb pidada silmas järgmist: a) tähtis ei ole mitte teadmuste suur hulk, vaid tarvilisega piirduvate teadmuste põhjalik läbitöötamine ja kindlustamine; d) iga aine õpetamine pidagu silmas kooli üldpüüdeid; ükski aine ärgu kaugenegu kooli üldeesmärgist, muutudes spetsiaalaineks“. Kuid kahjuks ei pea õpetajad neist juhtmõttest kinni; kes teab, kas on kõik aineõpetajad lugenudki neid punkte õppekavadest, veel vähem neisse süvenenud või teinud neist praktilisi järeldusi.

Kuid asi on sageli veel halvem. Rääkimata sellest, et meie suure ainekvantumi läbivõtmise puhul ei saa juttugi olla aine läbitöötamisest ja õpilaste isetegevusest tunnis, on meie keskkool tihti ikkagi ainult õpperaamatukool selle sõna halvemas mõttes, aga mitte töökool, kus raamat on küll tähtsal kohal. Meil tihti ei saadagi tunnis ainet läbi võtta, vaid ainult antakse õpilastele teatav arv lehekülgi kodus pähetuupimiseks. Joh. Käis kirjutab: „Meil aga on palju õpetajaid, kes arvavad, et õppetunnis tuleb päämiselt kontrollida õpilaste teadmusi, küsida, panna „numbreid“; töö aga tehtagu kodus!“ (ÕL nr. 3, 1932). Kui suur on siin õpetajate süü? Kui õpetajad antud tundide arvu ja ainekvantumi juures saaksid kontrollidagi kõiki õpilasi, kui jõuaks mõnes aines, milles näiteks ainult 2 tundi nädalas, kõiki kordki korralikult „küsi-

da“! Muidugi ütlete te, et tähtsam on aine läbitöötamine kui õpilaste kontrollimine, samuti öeldakse KÕ-s lk. 8: „Ta (õpetaja) olgu aga eeskätt hea õpetaja, siis hindaja“. Kuid kui palju on õpetajaid, kes ohverdavad „küsimise“ aine läbitöötamisele. Sest viimast ei saa nii kergesti kontrollida, aga numbrid peavad olema veerandi või semestri lõpuks pandud.

Agas kuidas on lugu selle numbrite panemise enesega, õpilaste hindamisega, klassi üleviimisega ja kooli lõpetanuks tunnistamisega? Siingi ei ole asi päris korras. Kui meie õpetust iseloomustab didaktiline materialism, siis hindamise puhul esineb nähtus, mille nimetusena on õigustatud didaktiline sentimentalism. See on see kolm-miinuse (3-) süsteem, mis valitseb meie koolides õpetajate juures ja õppenõukogudes: õpilasele pannakse hindeks rahuldav, kuna ta tegelikult ei ole rahuldav, vaid tema teadmused on puudulikud, mille kohta öeldakse „vaevalt rahuldav“ või „3-“. Ja kui palju on meie keskkoolides selliseid 3- mehi, keda õpetajad kui mingisugusest haledusest või kaastundest viivad klassist klassi, kas õpilaste või nende vanemate või, veel hullem, kooli „huvides“. Misugused võivad siis olla selliste 3- õpilaste teadmused ja võimed, kui neile antakse kätte küpsustunnistised? Minu arvates on see nähtus meie keskkooli puuduste mõjuvamaid põhjusi, mis langeb täiesti õpetajate süüks.

Tallinna raekoja koolivaidluste puhul möödunud aastal võttis kooli kaitses sõna „Vaba Maas“ nr. 289, 1932 A. Oengo-Johanson, kes leidis, et „Kõige selle juures on kool võrdlemisi terve „ratas“ meie elu mehanismis.“ Muuseas kirjutab O.-J.: „Nii näete meie algkoolis ja keskkoolis hulgana neid nn. „vaevalt rahuldavaid“, aastast aastasse, klassist klassi edasikistavaid lapsi. Eks või vist üksikuid sattuda ülikooligi, kui vanemal jätkub kannatust ja jõukust. Saab aga mõni neist teie vaateväljale, siis on süüdi kool.“ Jah, siin küll ainult ja just kool, kes neid lapsi edasi kisub.

Või arvate, et õpilased, kel on esimene semestri lõpul 4—5 või enam norka, suudavad need ained kõik kevadeks „parandada“ või võib-olla teised paran-

\* ÕL — Õpetajate Leht.

dada ja ühe õiendada sügisel järeleksamil. Kuid meil on sellised nähtused igapäevsed, isegi lõppklassides. Nõrkade protsent on meie keskkoolides praegu väga suur, keskmine istumajääjate % olevat 10-15, ulatuvat isegi 20-25%. Kuid kui õpetajad hindaksid nii, nagu peaks hindama, oleks praegustes oludes see % veel palju suurem.

KÕ-s lk. 8 öeldakse küll: „Korratud ja laiska tööd aasta jooksul ei tohiks lubada „parandada“ ühe õnnestunud vastusega aasta lõpul või järeleksamil.“ Kuid tegelikult on see meil harilik nähtus.

Või kui palju on meil täidetud järgmist punkti KÕ-s lk.8: „4. Kuna keskkooli lõputunnistus annab lõpetajale õiguse astuda ülikooli ilma eksamita, tuleb keskkoolis klassist klassi üleviimisel ja kooli lõpetamisel hoolikalt selekteerida õpilasi ning tunnustada keskkooli lõpetanuks ainult need, kes arenemiselt, töövõimelt ja omandatud teadmuste kvantumilt on küpsed õppimiseks ülikoolis.“ Kui suur % praegusist keskkooliõpilasist ja -lõpetajaist jääksid siis ilma küpsustunnistiseta!

## 2. Kasvatus.

Kooli enda sisemisest korraldusest on osalt tingitud ka kasvatuses puudus meie keskkoolides. Et selline puudus üldse meie koolis oleleb, selleks lubatagu veel üks tsitaat ÕL-st nr. 1, 1932. Artiklis „Kooliuuendustööst kasvatusalal“ kirjutab K. 1931. a. sügisel Eestit külastanud Soome haridustegelasest: „Kuid sama koolimees ütles ka avameelselt, et ta oleks rohkem lootnud meie koolide kasvatusst. Ta olevat nii koolides viibides kui linnatänavail liikudes tähele pannud, et meie noorte käitumises väljendub puudus kasvatuses.“ Ja edasi ütleb autor: „Kasvatus on meie koolides tunnustatud tähtsamaks ülesandeks. Tegelikult aga näib kasvatusstööle ikka kõrvaline koht olevat, mis jääb õpetuse ja õppimise kõrval varju.“ Siin on peale seaduste, millest allpool, süüdi meie kooli sisemine korraldus, tema kasvatusstestem ja -meetod, mis praegu kahjuks suuris joonis on veel täiesti pärit vene gümnaasiumist oma režiimiga, „distsipliiniga“, karistustega, võimu- ja hirmuautoriteediga, kus õpetajad ainult „peavad korda“, keelavad ja käsivad, kuna õpilased alistuvad neile korraldustele või vä-

ga sagedasti rikuvad seda korda kogemata või pahatahtlikult, mille järel nad kannavad karistust. Siin tuleb küll ette heita õpetajaile, koolijuhatajaile ja õppenõukogudele konservatiivsust, et kooli sisemine kord ei ole kohandatud moodse pedagoogika nõudeile.

Peale selle peame õpetajaile ette heitma seda, et nad üldse küllalt ei jälgi õpilase välist käitumist niihästi koolis kui ka uulil ja mujal avalikkuses. Vastasel korral ei tuleks ette selliseid jämedaid kombe ja kõige elementaarsemgi viisakuse vastu eksimusi õpilaste juures, nagu me seda nüüd kõikjal võime tähele panna. Kuid kas võib siin palju õpetajaile ette heita, sellest allpool.

Peame nentima, et meie kool ei anna kõige minimaalsematki välist kasvatust; kuid kui pöördume kasvatuses raskeimate probleemide juurde, mida peame siis konstateerima? Mis, on näiteks kool ja õpetajad nimetamisväärset teinud selleks, et õpilased jääksid alkoholibakaks, vaatamata väike- või suurearvulistele kongressidele ja ilusatele sõnadele? Tegelikult on karskusküsimuse lahendus koolides piirdunud aastas võib-olla poole tunnilise karskuspäeval peetava aktusega, võib-olla ka mõne suurema noomimisega ja jutlusega alkoholi pahedest. Õpilaste omaalgatust karskusküsimuses on teatatud ainult sellega, et on karskusringile kas lubatud või keeldud saata saadikuid ülemaalisele kongressile. Või võtame teise suure kasvatusprobleemi — see on seksuaalküsimus. Kus on meie koolide ja õpetajate seksuaalpedagoogika, raskeim ja olulisim osa üldse puberteedi-eas viibiva keskkoolinoorsoo kasvatuses? See on piirdunud meil ainult tervishoiuõpetaja mõnesõnalise suguhaiguste kirjeldusega (hea, kui seda on tehtud mõistlikult) ja tantsukursuste keelu või lubamisega, võib-olla ka sellega, et on keeldud õpilasil käia käe alt kinni. Muidugi on hoolitsetud ka selle eest, et mõlemast soost õpilased saaksid võimalikult vähe kokku õpetajate ja vanemate silmade all, et neil rohkem oleks põhjust teha seda salaja. Kuidas meil siis tegelik olukord sel alal keskkooli noorte seas on, seda teab igaüks, kes natukegi on näinud või kuulnud meie noori sellest küljest. Skandaalsemad lood on vahel ajalehtegi ulatunud, kuid tavalisest sellest avalikult ei räägi-

tagi. Õpetajail pole kas üldse seilest aimugi, või ei huvita see neid või vaatavad sellele läbi sõrmede. Keskkoolilõpetajate traditsioonilised joomingud on küll avalikult teada, kuid see olevat ju ikka nii olnud ja jääb ka kindlasti nii.

Kurb on aga see, et mõned õpetajad sugugi ei taha aru saada, et kasvatus meie koolides on puudulik, nagu näiteks J. L., kes ÕL-s nr. 2, 1933 on väga pahane selliste süüdistuste pärast ja kes muuseas leiab: „Paratamatult peab kool siis jätma võimalusi mõjutamiseks teistele kasvatuslikele teguritele, olgu need siis kodu, tänav, ajakirjandus, kirik, noorteorganisatsioonid või muud. Kool ei saa iialgi nende mõjupiirkonnast last ära kiskuda oma täielisse valdusse. Kool ei saa aga ka seltskonna nõuete vastu minna. Kool peab seltskonna vaateid pooldama, muidu nimetatakse teda tagurliks või kommunistlikuks.“ On ju õige, et kool üksi ei vastuta õpilase kasvatuses ja on selge, et siin seltskond ja lastevanemad sageli koolile otse vastu töötavad, kuid kas saab kool öelda: „Vaadake, meie oleme kõik teinud, mis meie võimuses, aga kui see tulemusi ei anna, siis on see olude ja seltskonna süü.“ Kui palju on meil püütud ka seltskonnast, oludest ja vanemate vaadetest hoolimata kasvatada õpilast? Täiesti vääriks selle õpetaja vaade, kes arvab, et kool ei saagi siin midagi teha, vaid kasvatuses peab kool jätma puhta sisetundega kodule ja uulile; missugune meie kodu ja uul sageli on, seda me teame. Just viimaste madalat taset arvesse võttes peaks eriti kool kõik tegema, et omalt poolt parandada koduse kasvatuses puudusi ja päästa niipalju kui võimalik kasvandikku uuli eest. Kool peab jälgima pedagoogilisi sihte, aga mitte „pooldama seltskonna vaateid“ „tagurliks“ või „kommunistlikuks“ tembeldamise kartusel.

### **B. Keskkooliõpetajate ettevalmistus.**

Eespool on lühidalt puudutatud meie keskkooli puuduste neid põhjusi, mis sõltuvad peamiselt ainult õpetajaist ehk koolist enesest kitsamas mõttes, kuna vastavad punktid ja juhtnöörid seadusis on küllalt õieti ja hästi formuleeritud. See-ga ei saa siin süüd veeretada määrus-tele ja seadustele, küll nende täitmise

kontrollimisele, millest aga jutt allpool.

Edasi peatuksime lühidalt neil asjaoludel, millest samuti olenevad meie keskkooli puudused, kuid mis sõltuvad juba seadustega määratud koolikorraldusest ja kõrgemaist instantsidest.

Algaksime keskkooliõpetajate ettevalmistusega, mis meil sünnib Tartu ülikoolis. Ma arvan, et kõik selle ettevalmistuse saajad peavad tunnistama, et see on ebarahuldav. Me ei taha puudutada seda osa õpetajakutsele ettevalmistuses, mis puutub vastavasse eriainesse endasse. Selle kohta olgu ainult tähendatud, et õpetajakutsele ettevalmistuv üliõpilane õpib täpsalt sama kava järgi kui teaduslikule kutsele ettevalmistuv üliõpilane. Vähem viga on ehk sel juhul see, et õpetajakutsele ettevalmistuv üliõpilane peab õppima asju, millega tal hiljem oma elukutses mingit tegu ei ole ja mis talle kaudeseltki mingit abi ei anna oma aine õpetamisel keskkoolis. Halvem on see, et mõnes aines, näiteks eesti keeles, ülikoolis tulevane õpetaja ei saa küllalt ettevalmistust just sel alal, mida tal koolis tuleb õpetada, või tegeleb ülikoolis õieti vähe sellega. Kuid siin tahaksime alla kriipsutada just puhtpedagoogilise ettevalmistuse nõrkust.

Pedagoogiliste küsimustega tegeleb praegu õpetajakutsele ettevalmistuja õieti ainult nii-öelda muuseas, möödaminnes, muude ainetes õpingute ja eksamitele ettevalmistuse kõrval. Milles seisab õieti meie tulevase keskkooliõpetaja pedagoogiline ettevalmistus? Kõigepealt mõned väikesed eel-eksamid pedagoogilistes ainetes, mis tavaliselt õpitakse muude tähtsamate ja suuremate eksamite kõrval tihti väga lühikese ajaga ning pealiskaudselt ja mis tihti peale eksamit, kindlasti aga seks ajaks, kui ise õpetajaks saadakse, unustatakse. Siis edasi, vähe aega nõudev proseminar pedagoogikas, kus jällegi pealiskaudselt tutvutakse mõne pedagoogilise probleemiga ja loetakse ehk läbi mõni pedagoogiline teos või vähemalt mõned peatükid (proseminarilt ei saa ju palju nõuda). Ja siis lõppeks didaktilis-metoodiline seminar 1 aasta jooksul, mis harilikult sooritatakse suurte lõppeksamite kõrval.

Peab kahjuks nentima, et meie did.-metoodiline seminar, vähemalt pal-

judes osakonnis, on nõrk. Tihti väidavad did.-metoodilisest seminarist osavõtjad, et seegi vähene aeg, mis sellele kulub, on nagu maha visatud, mis on muidugi liialdatud (tihti ei oska ka did.-metoodilisest seminarist osavõtjad sedagi vähest, mis seal pakutakse, sel ajal hinnata ega saa aru, mis kasu sellest võib olla tulevikus. Kurdetakse et seda, mida sealt õieti oodatakse, ei anna tavalisest did.-metoodiline seminar! Kuid on kindel, et did.-metoodiline seminar praegusel kujul ei rahulda. Põhjuseks on siin juba osalt vähene aeg, mis selleks tööks pühendatakse, ja osalt did.-metoodilise seminari osakondade õpetajate endi moodse pedagoogilise hariduse puudulikkus, mis seletatav sellega, et meil did.-metoodilise seminari osakondade juhatajaiks on isikud, kes peamiselt on saanud teadusliku ettevalmistuse oma eriaine alal, aga mitte pedagoogikas.

Kokku võttes peame tunnistama praeguse keskkooliõpetajate enamuse pedagoogilise ettevalmistuse nõrgaks, rääkimata vanemaist õpetajaist, kes oma kutset ei ole omandanud üldse ülikoolis ja kelle teoreetilis-pedagoogiline alus sagegi on täiesti puudulik või jällegi iganenud. Loomulik, et sellise olukorra all kannatab õppe- ja kasvatus töö edukus ja keskkooliõpetajate küpsus.

### C. Keskkooliõpetajate ülekoormatus.

Edasi peatume asjaolul, mis on üheks suurimaks paheks meie koolikorralduses ja üheks mõjuvaimaks põhjuseks, miks meil ei saa juttu olla korralikust ja edukast tööst ja rahuldavatest tagajärgedest keskkoolis. See on õpetajate ülekoormatus, mille tagajärjel on võimatu niihästi korralik jooksva õpetuse andmine kui ka kõikisuguste muude pedagoogiliste ülesannete täitmine, mis seadusis on pandud õpetajaile ja mille täitmine on paratamata tarvilik pedagoogilistes huvides, aga mille teostamist ei võimalda lihtselt õpetajate ajapuudus.

On selge, et igas ametis kannatab töö kvaliteet selle ail, kui ametnikule lisatakse töökoormat. On selge, et töökoorma suurendamine vähendab töö kvaliteeti. Kui see lihtsemas kantseleitöös vähem mõju avaldab, kui ametniku töökoormat päevas mõne tunni võrra vähendame või

suurendame, siis avaldub see raskema vaimlise töö puhul juba tunduvalt tehtud töö kvaliteedis. Eriti avaldab aga suur töökvantum halvavat mõju töö kvaliteedile õpetaja-ametis. Sellest aga ei saada meil aru. Vaadatakse õpetajale kui harilikule ametnikule, kelle töökoorma suurendamine või vähendamine on ainult kulude ja kokkuhoiu küsimus. Aga kuidas õpetaja määratud töö teeb ja kuidas on lugu õpetuse ja kasvatus kvalitatiivse küljega, seda ei küsi keegi. Asi on aga seda halvem, et õpetajakutse on küll kõige vastutusrikkam amet, ja kui õpetaja ei saa suure töörohke töttu oma ülesandeid korralikult täita, siis kannatavad selle all õpilased, nende kasvatus ja teadmused, mis annab end tunda mitte üksi koolis, vaid ka hiljem elus, kuid seda kasvatus- ja õpetustöö kvalitatiivset külge ei saa otsekohe nii kergesti kontrollida, nagu seda, kas õpetaja kõik oma tunnid on andnud või mitte.

Asi seisab selles, et igal inimesel, ka õpetajal-kasvatajal, kes peaks teadlik olema oma ameti vastutusrikkuses, on oma nakk kõige lähemal ja nii juhtub, et ta teeb oma töö tihti kergemalt, kui seda peaks tegema, kuna ei taha enese isikut täiesti oma kutsele ohverdada, — ega temagi end tappa või. Ja kas saab siin palju õpetajale ette heita, kui see teeb oma töö kergemalt kui ehk peaks, mitte laiskusest või hooletusest, vaid lihtselt sellepärast, et ta rohkem ei suuda ega taha end äärmuseni pingutada, riskerides oma tervisega ja ignoreerides enese mina, kes tahab ka elada ja oma osa saada.

Otseselt öeldud: meie keskkooliõpetajate tundide norm on üldiselt liiga suur, võib-olla et mõnes aines sellega saab enamvähem korralikult töötada, kuid lausa võimatu on meil maksva tundide normi juures korralikku tööd teha näiteks keeleõpetajaile, eriti aga emakeele-õpetajaile. Ma ei räägi siin õpetajate seisukohast ega sellest ülekohtust, mis tehakse keeleõpetajaile, kel on tunduvalt rohkem tööd kirjandite paranduse näol kui teistel õpetajaile (kel peale tunni ettevalmistuse otseselt midagi teha ei ole), kuid kelle tundide norm on sama suur kui teistel. Ei tea, kas meie seaduseandjad kui ka õpetajate ameti kallal virisejad on endale aru andnud, kui palju aega võ-

tab näiteks ühe klassi kirjandite parandamine ja kui palju töid tuleb läbi vaadata. Või kuidas neid üldse praeguses olukorras parandatakse! Igatahes paljudel juhtudel ei saa siin korralikust tööst juttugi olla, vaid sageli võtab see kõige jämedama tükitöö ilme. Meil on keeleõpetajaid, kelle terve pealeõumane aeg kulub ainult vihkude parandamisele, kuna tundide ettevalmistamisest ei ole harilikult juttugi. Või arvate, et see on korralik „elulähedane“ kasvataja-õpetaja, kes elab ainult vihkude parandamisele ja koolitööle, kes ei saa jalgagi välja ega silma raamatusse visata enese harimiseks.

Ma ei räägi siin poliitilisest ega seltskondlikust tööst, mida õpetajaile on soovitatud ja keeldud, kuid kuigi, ütleme, õpetaja ei ole tegev ühegi seltsi juhatuses ega muus ametis, tuleb tal siiski osa võtta vähemalt õpetajate koosolekuist, eeskätt õppenõukogu omist, aga ka referaat-õhtuist. Keegi ei taha öelda, et õpetaja, kui see ka haritud inimene peab olema, saaks läbi ilma teatris, kontserdil või kunstinäitusel käimata (eriti eesti keele õpetaja ei saa kuidagi mööda teatris käimisest). Aga keskkooliõpetaja tahaks ka veel oma erialal end täiendada (teaduslikust tööst ei saa muidugi õpetajameti kõrval juttugi olla), pedagoogilistes ja didaktilistes küsimustes ajaga kaasas käia ja sel alal end täiendada, võib-olla isegi ilukirjandust lugeda, — aga õelge, kust see aeg tuleb? Või mõelge näiteks järele, kui palju tuleb eesti keele õpetajal lugeda ainult eestikeelsetki ilukirjandust, et anda kirjandusõpetust keskkooli vanemais klassides, see ületab kaugelt ülikooli kirjanduse lõppeksamini nõuded. Kui palju ilmub meil iga aasta eestikeelseid algupäraseid kui ka tõlgitud ilukirjandusteoseid — neid kõike peab eesti keele õpetaja tundma ja nende hulgast valima teosed õpilaste ja nende raamatukogu jaoks, aga kust võtta selleks aega!

Ei ole siis väga imestuda, kui tuuakse rabavaid näiteid keskkooliõpetajate kirjallikust väljendusest. Või milline aineõpetaja on saanud tunnis täita hoolega järgmist KÕ nõuet: „Õpilase korrektse sõnaväljenduse harimine ei ole mitte üksnes emakeele aine asi, vaid kõik ained peavad olema selle ülesande teenistuses.“ (KÕ lk. 8). Hea kui emakeelegi õpetajal on

selleks taipu ja mahti keskkooli vanemais klassides.

Kuid ei ole üksi keele ega teiste ainete õpetajaid, kes annavad nädalas 25 tundi, vaid meil on ka neid, kes annavad 28—30 ja veel rohkem. Millest selline suur tundide arvu koondamine ühele isikule, kuna meil olevat reservis küllaltki kohata keskkooliõpetajaid. Põhjused on mitmesugused: õpetajate majanduslik olukord (näiteks suur perekond), vahel võib-olla ka raha-ahnus (kes ei tahaks rohkem tööd teha, et selle eest rohkem raha saada), aine suurest tundide arvust ja jaotusest tingitud põhjused, õpetajate asendamatus jutumärkides või ka ilma. Olgu põhjus milline tahes, kindel on see, et näiteks 30 nädalatunniga koormatud keeleõpetaja ka suure tasu eest ei saa põhjalikult töötada, tunde ette valmistada, tunde anda ja kirjandeid parandada.

Kuid kas seisab siis õpetajate töö ainult tundide andmises ja vihkude parandamises? Paraku praegu küll peamiselt selles ja seda peamiselt sellepärast, et tal lihtsalt muuks aega ei jätku. Muu jaoks varastatakse aega ainult siis, kui see muu on paratamatu või nõutav ja kontrollitav, ja siis tehakse see nii väikese ajaga, kui aga üldse võimalik, et see aga tehtud oleks. Siia alla kuuluvad kõigepealt õppenõukogu ülesanded ja töö. Seadusega on õppenõukogule antud suured ja vastutusrikkad ülesanded, kuid kuidas täidavad tegelikult koolide õppenõukogud oma ülesandeid? Kust võtavad üldse tööga üleskoormatud õpetajad aja, et istuda koosolekul ja lahendada küsimusi, mille põhjalik kaalumine ja lahendamine võtab aega tunde ja päevi? Kas saadakse meil põhjalikult ja rahulikult süveneda mingisse pedagoogilisse küsimusse? Tavaliselt piirduetakse ainult kõige hädavajalikumate jooksvate asjade otsustamisega ja formaalsuse täitmisega. Iga koosolekul olija ootab, millal koosolek lõpeb, sest oled juba enne väsinud päevasest tööst, koosolek on kestnud võib-olla juba mitu head tundi ja kodu ootavad vihkude virnad ja homme hommikul pead jällegi vara töös olema, aga vaim ja närvid tahaksid nagu ka puhata. Ja kas saame siin õpetajaile ette heita?

KÕ-s lk. 6 öeldakse: „Õppenõukogu ühtlustab ainete töökavad ja fikseerib

üksikute klasside õppeainete või vähemalt nende rühmituste kontsentratsioonile lähete kohad, hoolitsedes selle eest, et klassi töö moodustaks võimalikult sisulise ja vormilise terviku." Kuid kuidas sünnib meil tegelikult õppekavade kinnitus õppenõukogus? Tavaliselt ei teagi õpetajad, mis teisis aineis tehakse. ÕL-he referaadis viimastest filosoofiaõpetajate päevast väidetakse: „isegi filosoofia õpetajail on puudulik informatsioon teistest õppeainetest.“ (ÕL nr. 2, 1933). Töökavade kinnitus ja arutus aga piirdub harilikult minimaalsusega, sageli ainult formaalsusega. Kuidas aga võib sellisel juhul olla juttu õppeainete kontsentratsioonist, mis on olulisemaid momente õpetuses ja raskemaid probleeme didaktikas üldse, mille lahendamiseks peaksid õpetajad kõik tegema, mis nad mõistavad ja suudavad, kuid mille vastu meie õpetajad nähtavasti üldse huvi ei tunne. Kuid kust peaksidki nad selleks võtma aja? Tarvis on hoolega igas aines oma detaile tuupida; millise terviku õpilane tervest sellest ainetest kompotist saab, selle üle pole aineõpetajal mahti mõelda. Loomulik, et kõik see annab end tunda küpsustunnistisega varustatud keskkoolilõpetaja hariduses hiljem elus.

On siis ka arusaadav, et sellise töökoormatuse ja ajapuuduse puhul ei saa niihästi õpetajad üksikult kui ka õppenõukogu kuigi palju pühendada erilist aega puhtkasvatustööle, mida aga õppematerjaliga koormatud tunnis väga vähe saab teha, vaid see nõuaks õpetajalt eri aega peale tundide andmise niihästi kokkupuutumises õpilastega kui ka vastavate küsimuste kaalumisel ja lahendamisel õppenõukogus.

Kokku võttes on õpetajate ülekoormatus olulisimaid ja mõjuvaimaid põhjusi, millest sõltuvad meie keskkooli paljud ja rasked puudused. Kahjuks ei ole seda momenti seni arvestatud.

#### D. Klasside ülekoormatus.

Peale õpilaste ja õpetajate ülekoormatuse on tähtsamaks tööd halvavaks teguriks ka klasside ülekoormatus — s. t. õpilaste suur arv klassides, eriti aga keskkooli alam-astmel. Ka seda asjaolu ei osata meil hinnata. Ei ole vist meie koolipoliitika juhtide hulgas kunagi mõeldud

sellele, kuidas vähendada õpilaste arvu klassides, küll aga sellele, kuidas võimalikult enam õpilasi ühte klassi „koondada“. Ühes haridusministeeriumi käesoleva aasta jaanuarikuu ringkirjas on tähelepanu juhitud õpilaste liiga väikesele arvule mõnes klassis, mille puhul ÕL nr. 5 märgib: „kuna aga seda tõsiasja, et õige mitmed klassikompl. töötavad lubamatult, seadusevastaselt suuremaksimumi ületava õpilashulgaga, ta ei näi märkavatki.“ Suurest õpilaste arvust sõltuvaid pahesid ei panda tähelegi. Kuid ometi peaks see olema päevselge.

Ei ole ometi ükskõik, kas klassis on 25 või 50 õpilast. Viimane arv on aga meie keskkooli esimestes klassides harilik nähtus. Kuidas saadakse aga 50 õpilase puhul arvestada iga üksiku õpilase individuaalsust, veel vähem tähele panna õpilaste erihuve või anda erilist juhust ja õpetust nõrkadele õpilastele, kelle protsent meil on väga suur ja kes kõik vajaksid igaüks erilist käitlemist. Hea oleks, kui õpetaja tunneks kõigi õpilaste võimeid, kuid isegi lihtne teadmiste kontrollimine muutub võimatuks, kui nädalas on ainult 2—3 tundi, klassis 40—50 õpilast, ja töökava maksimumini koormatud õppematerjaliga. Kui sellise olukorra puhul siiski õpilasi hinnatakse, siis võib see sageli sündida väga pealiskaudselt ja tihti juhuliste andmete põhjal. Klasside ülekoormatuse all kannatab niihästi õpetus kui ka hindamine. Ei ole siis imestuda, kui hiljem ülikoolis või elus ilmuvad vägagi suured augud keskkoolilõpetaja teadmustes.

Meil on see aga ainult rahaküsimus, mitu õpilast ühes klassis on, kusjuures arvestus on lihtne: mida enam õpilasi ühes klassis, seda odavam ja tulusam koolile ja riigile. Missugune on aga asja pedagoogiline külg ja missugused tagajärjed sel on kaugel, seda ei küsi keegi.

#### E. Õppekavad.

Edasi on meie keskkooli puudustes süüdi endastmõistetavalt see, millel terve õpetus baseerub, see on õppekavad. Ei saa öelda, et meie keskkooli õppekavad oleksid igapidi halvad. Vastuoksa: nende ainetega osalt ka eesmärkide piirides,



mida siin on taoteldud, on praegune õppekava päris hästi õnnestunud. Kahjuks on aga selle tõlgendus praktikas tihti olnud ebaõige. Nii oleleb kavades osalt teatav kontsentratsioon, on kohati arvestatud arenemisastet, on püütud paiguti olla elulähedanegi ja lähtuda tegelest elundudeist, on peetud silmas õpetuse üldeesmärke ja taoteldud tervikut; mõnes aines on endiste kavadega võrreldes ette võetud päris radikaalseid ümberpaigutusi ja kärpimisi. Kuid siiski on praegusel kavul puudusi ka antud piirides. Üksikuis aineis esinevaid vähemaid puudusi — mida leidub parimaiski kavades — ei taha me siin puudutada.

Praeguste kavade üldisemaks suuremaks puuduseks on siiski paljudes aineis, olles teadlik ka õpetajate valetõlgendusest, materjali rohkus antud tundide ja õppeaastate arvu juures, seega siiski teatavas mõttes kavade ülekoormatus, mille tagajärjeks on muidugi pealiskaudne töö koolides või suuremad või vähemad augud õpilaste teadmustes. Mis puutub õpilasel lasuvasse kogu töökoormasse, siis on korduvalt rõhutatud, et meie keskkooliõpilased on üle koormatud, millist fakti aga mõnelt poolt näha ei taheta või õieti ei hinnata.

Mis puutub sellesse, kas nädala kohta tulev tundide üldarv on õpilaste jaoks suur või väike, siis peab silmas pidama, et see oleneb sellest, kui palju õpilasile koduseks tööks üles antakse. Kahjuks on meil asi kujunenud nii, et koduseid töid antakse väga suurel, isegi lubatamatul määral, nagu see ka avalikkuse ette on toodud. On juhtumeid, kus paremad õpilased avameelselt tunnistavad, et võimatu on kõike, mis üles on antud, korralikult õppida. Ja selle tagajärjel jäetakse tihti hoopis õppimata, arutades nii: kõike ikkagi õppida ei jõuaks, kuigi tahaks, parem juba siis kõigele käega lüüa. Tagajärjeks on pealiskaudne aine omandamine, vahetundidel või teiste tundide ajal õppimine või üldse mitteõppimine. Kuna kohusetundlikud ja püüdlidud või nn. paremad õpilased, kes püüavad kõike, mis üles on antud, ka õppida, koormavad endid liigse tööga ja kannatavad selle all tervislikult, võib-olla ka vaimliselt.

Kui meil ei liialdataks koduste ülesannetega, siis ei saaks nädalatundide arvu

praegu omavalitsuse ja riigi keskkoolides liiga suureks pidada. Nimelt on keskkooli alam-astmel nädala kohta 30 tundi ja ülem-astmel 31, siia juurde tuleb veel koorilaulu 2 tundi. Eriti viimast kaht lisatundi arvestades tuleb ülem-astmes üht tundi üle 30 liigseks pidada, kuna praeguse töökorralduse ja traditsioonide juures, kus kodune töö suurt osa mängib, ei tohiks päevane tundide arv normaalselt ka ülem-astmes mitte üle 5 ulatuda. Hoopis halvem on aga lügu erakoolides, kus ministeeriumi loal õpetatakse lisaaineid, kusjuures tundide arvu nädalas on lubatud suurendada 3 võrra. Seega ulatub keskkooli ülem-astmes nädalatundide arv juba 34-le, ühes koorilauluga 36-le, seega iga päev 6 tundi koolis. Ja kui palju veel kodu, vahel teistsama palju! Selline tundide arv on pedagoogiliselt täiesti lubatamatu. Tagajärjeks on aga õpilaste ülekoormatus, mille tagajärjeks omakorda ebarahuldavad töötagajärjed.

Kuid õppematerjali kvantumiga võrreldes on palju raskem probleem — õppematerjali valik. See küsimus on ühenduses kooli eesmärgiga; sellest veel allpool. Üldiselt peame nentima praegustes kavades õppematerjali seisukohast kolme puudust, need on: 1) praktilisuse või „eluläheduse“ puudus (või puudulikkus), 2) kasvatusliku osa puudus ja 3) (mis on õieti seotud eelmisega) tunde- ja tahtehariduse puudus või intellektuaalse materjali ühekülgusus.

Mis puutub esimesse puudusse, siis on küll tõsi, et üksikuis aineis on osalt taoteldud „elulähedust“, kuid seda on siiski vähe (rääkimata sellest, et õpetajad sageli seda vähestki ei kasusta). Oigu tähendatud, et käesolevas kirjutises on jutt ainult üldhariduslikust keskkoolist, seega ainult meie gümnaasiumi humanitaar-, reaal- ja majapidamisharust. Üksikud eriained ei ole siiski küllaldaselt seotud tänapäeva eluga ega praktiliste küsimustega, ei ole õpetajal materjali rohkuse tõttu ka väljaspool kava aega peatuda aktuaalseil küsimusil. Peale selle leidub mõneski aines üleliigset teoreetilist materjali ja liiga spetsiaalseid üksikasju, mil ei ole ei praktilist väärtust ega ka mingit vajadust ülikooli jaoks ega oma ka erilisi formaalseid väärtusi. Nii mõnigi osa mõnes õppeaines, võib-olla mõni

terve õppeaine, on täiesti üleaarne keskkoolis. Sageli aga just sellised ained on õpilastele raskeimad. Kuid teiselt poolt puuduvad meie üldhariduslike gümnaasiumide kavades mitmedki alad, mis hiljem praktilises ja ühiskondlikus elus on suure tähtsusega. Meie üldhariduslik keskkool ei anna õpilasele oskusi, mis on praegusel ajal vajalikud igale haritud inimesele, igale tublile riigikodanikule, samuti niihästi neile, kes lähevad ülikooli, kui ka neile, kes astuvad „praktilisse ellu“. Ei tarvitse vist siin mainida mõningate esteetilise kui ka üldkasvatuse seisukohalt tähtsate ainete piiratust või puudumist meie normaalkavades, nagu näiteks joonistamine ja meeskäsitöö, mis tähtis ka praktilise elu seisukohalt.

Eriti õppekavades tuleb esile kooli suurimaid puudusi, s. o., et kool ei ole ikka veel kaugeltki „elulähedane“. Ameerika koolitegelane prof. Newton leiab Ameerika kooli kohta, et: „Kool pole suutnud sammu pidada elu kiire arenemisega“ (Helmi Metsvahi referaat „Kasvatuses“ nr. 7, 1932, lk. 297). Mis peame siis meie ütleva oma kooli kohta, mis kahtlemata on rohkem ajast maha jäänud. See ajast mahajäämine ongi meie keskkooli olulisemaid puudusi.

Teine suur puudus on kavade intellektuaalne ühekülgsus, vaatamata sellele, et juba mõnd aega on nõutud tunde- ja tahtehariduse kõrvuseadmist mõistuseharidusega. On tõsi, et KÕ-s mõningais aineis on püütud eriti rõhku panna ka tunde ja tahte osale ja õpilase terviku arendamisele, näiteks eesti keele ja filosoofia kavades, on üldiselt seda kavades siiski vähe ja kahjuks on tegelikult õppetöös tihti needki vähesed võimalused jäetud kasutamata. KÕ-d seavad üles küll suured sihid, lk. 5 punkt 4-s on loendatud terve rida voorusi ja kasvatustlikke ülesandeid, mida koolitöö peab taotleva. Eelmine punkt 3 ütleb: „Oma ülesannet keskkool teostab õppetegevusega ja kooli sisemise elu korraldamisega.“ Missugune see õppetegevus ja kooli sisemise elu korraldus praegu tegelikult on ja kuipalju see võimaldab taotleva kasvatustlikke sihte, sellest oli juttu eespool. Kavade puhul tuleb nentida seda, et kasvatustlike ülesannete teostamine on ette nähtud ainult printsiibina. Et üldkasva-

tuslik printsiip läbibtaks kõiki aineid, selle vastu ei saa midagi olla ja nii see peabki olema, kuid tegelikult on üksikute ainete kavad niivõrt üle koormatud intellektuaalse materjaliga, et õpetajail väga vähe aega ja võimalust jääb taotleva üldkasvatustlike ülesandeid ja intellektuaalse ja mälulise materjali kõrval pakkuda õpilasele tunde- ja tahteharidust. Selles seisabki asja nõrk külg. Kuid peale selle ei piisa ainult üldkasvatustlikust printsiibist, eriti praeguste intellektuaalselt ühekülgsete õppekavade puhul, vaid me vajame eriaineid, mis taotleksid ainult kasvatustlikke, s. o. tunde- ja tahtehariduse sihte. Ei ole loomulik, et koolis, mis peab olema kõigepealt kasvatusasutis, nagu sellest meilgi palju armastatakse rääkida, on nii palju aineid ja tunde, mis taotlevad ainult teadmuste õpetamist, kuid ei ole paari tunni pühendatud ainult kasvatusele, tunde- ja tahteharidusele. Ka praeguses õppekavas vabatahtliku ainaena figureeriv usuõpetus, millest ehk loodaksime selle sihi taotlemist, ei paku küllaldaselt õpilasele tunde- ega tahteharidust ega taotlegi seda, vaid osutub, eriti keskkooli vanemais klassides, dogmade ja kirikuajaloo õpetuseks.

Kui me eespool nentisime didaktilist materialismi meie aineõpetajate juures, siis peame sedasama nentima ka meie õppekavade kohta. Õppekavade sissejuhatuses antud kasvatustlike eesmärgid jäävad ainult ilusaiks sõnuks, kuna tegelikult neid ei taoteld, ega küsigi selle järele ei haridusministeerium ega koolinõunikud. Rõhk on pandud ainult teadmustele ja veel kord teadmustele. Hans Turp kirjutab ÕL-s nr. 27, 1932, lähtudes küll algkooli seisukohast, kuid see maksab veel enam ka keskkooli kohta: „Ja siis see ülitähtis kasvatustlik külg, see ministrite ja valitsuste lemmik-ala? Kas seda ka revideeritakse, või testitakse? Kas sellest huvinenudki ollakse? Ei. Kas minu koolis valitseb hea vaim, kas õpilased elavad isekeskis sõbralikult ja andestavad juhtuvad süüteod, kas kool on vaba vargusest ja valest ja sõimunimedele panekust ja kõlvatust kõnest ja ulakusest ja mustusest ja muudest pahedest, kas õpilased oskavad kõnelda ja esineda kodus ja koolis, turul ja tänaval,

kas leitud asjad antakse tagasi kaotajaile, kas välikute seinad pole mitte täis roppe lauseid ja pilte, üldse — kas kooli ühiskond on nagu tõeline jumalarahvas — seda pole minult küsinud ükski revident.“ Vähe sellest, et kool omalt poolt ei paku positiivset kasvatust, ta sageli otse lämmatab või hävitab needki eeldused, mis igas normaalses õpilases on olemas tahtevõi tunde kasvatuse alal. On tõsiasi, et nii mõnegi õpilase, kes on tulnud kodust, kus on olemas kasvatus, on kool sõna otseses mõttes „ära rikkunud“, kusjuures enamasti otseselt süüdi on kaasõpilased, kes kodu kasvatust ei ole saanud, kuid kellele seda ei ole andnud ka kool, kes ei ole ka suutnud vältida nende halba mõju teistele õpilastele. Aga kas on meil ka palju näiteid selle kohta, et mõni halva kasvatusega kodust tulnud õpilane on koolis leidnud kasvatust? Sageli takistab kool õpilases nii mõnegi hea kalduvuse arenemist, millest tulevikus kujuneks tugev iseloomujoon. Ei ole siis imestuda, et meie keskkoolilõpetajaid süüdistatakse algatusvõime puuduses. Tallinna raekoja koolivaidluste puhul pidi koolivalitsuse direktor härra Mägraken nentima, et „koolis kahjuks ei õpetata algatusvõimet“ („Päevaleht“ nr. 330, 1932), kuna aga iga normaalne laps ja noor otse tahab ise teotseda ja algatada. Keskkooliõpilaste algatusvõime ilmub selgesti nende oma ettevõtteis, kas või spordigi alal, aga kool ei tee midagi, et seda algatusvõimet toetada ja juhtida heale teele, vaid sageli otse takistab õpilaste oma algatust, sest lihtsalt algatusvõime ei seisa kooli õppekavas, nagu samuti palju teisigi häid asju, küll õpetab ta aga kõiksuguseid spetsiaalseid ja keerukaid mälulisi teadmisi eriaineis, mis peale kooli lõpetamist kõik unustatakse.

Edasi on meie kavade kui ka süsteemi olulisemaid puudusi, et see ei võimalda õpilasil valida aineid. Keskkoolide seaduses ettenähtud valitavate ainete õpetamine on tegelikult väga piiratud. Ainetel valiku võimalus on aga pedagoogiliselt eriti tarvilik keskkooli ülem-astmes, kuna ainult sellega saab arvestada õpilaste eri kalduvusi ja võimeid ja seega tõsta huvi koolitegevuse vastu. Samuti soodustab see ettevalmistust kooli lõpetami-

se järele valitavale alale. Välismaail on mitmel pool vanemate klasside õpilasil jätud vabadus valida aineid, eriti suur vabadus aine valikus on näiteks Inglise koolides. Sellise süsteemi paremusi meil üldse ei tunta. Muidugi, kui sellest rääkida, siis tuuakse siin jällegi ette rahaküsimus. Meil ei ole igatahes mõeldav selline nähtus, et ühes grupis töötab ainult üks õpilane, nagu see on võimalik Inglismaal, nagu sellest jutustab M. Simtman „Kasvatuses“ nr. 8, 1932 (lk. 361). Niipalju õppekavadest.

### F. Õpilastest.

Üheks põhjuseks, mis takistab korralikku õppetööd keskkoolis ja mis oma mõju avaldab ka keskkoolilõpetajate üldtasemele, on meie keskkoolide õpilaste koosseis. Kuna praegu võivad keskkooli astuda kõik algkoolilõpetajad, ükskõik, kuidas ta siis on lõpetanud, võib-olla kuidagi „vaevalt-rahuldavate“ teadmustega klassist klassi veetud, siis on ometi selge, et kõik algkoolilõpetajad ei ole võimelised õppima keskkoolis, paljud neist puuduvad üldse anded ja huvid gümnaasiumi jaoks, kuna nende anded on võib-olla hoopis „praktilisemate“ asjade jaoks. Ei ole ometi need tuhanded õpilased, kes praegu õpivad humanitaargümnaasiumides, kaugeltki kõik huvitatud humanitaaraineist ega varustatud vastavate annetega. Ühe sõnaga — meil puudub täiesti õpilaste valik keskkooli astumisel. Et see valik ka hiljem klassist klassi üleviimisel küllalt ei toimu, sellest oli juttu juba eespool. Sellele nähtusele on tähelepanu juhtinud ka praegune haridusminister. Sellise õpilaste valiku mittetoimimisest on tingitud nõrgalt edasijõudjate suur protsent meie keskkoolis, mis praeguse koosseisu puhul peaks veelgi suurem olema, kui ei valitseks didaktiline sentimentalism, millest oli juttu eespool. On selge, et praeguse õpilaste mitmekesise koosseisu ja eriti nõrgalt õppivate suure protsendi tõttu kannatab kogu klassi õppetöö edukus, eriti sellepärast, et puuduvad individuaalne tööviis ja eri-klassid ning -koolid nõrgemate õpilaste jaoks. See on üks põhjusi, miks meie keskkoolilõpetajate võimed ei ole rahuldavad.

### G. Õpetajaist.

Eespool on puudutatud olulisemaid põhjusi, millest sõltuvad meie keskkooli puudused ja on leitud, et süüdi on siin niihästi õpetajad kui ka koolikorraldus, seaduseandlus kui ka hariduspoliitika. Peatume veel mõne sõnaga neil kahel poolel. Esiteks õpetaja isikust.

Korduvalt on rõhutatud nii teorias kui ka pedagoogika õppejõudude poolt õpetajakutsele ettevalmistujaile, et iga õpetajakutseks ettevalmistuja peaks tundma tõsist kutsset ja huvi õpetajakutse vastu. Kuid kui palju on meil õpetajaid, kes tõesti töötavad huviga ja tunnevad endid otse selleks kutsutud olevat, kes tahavad olla ainult õpetajad ja kasvatajad, ega mitte mõnel muul alal töötada? Kas ei ole väga palju õpetajaid just sellepärast, et nad seda on sunnitud olema, et see on siiski kutse, mis annab natuke sissetulekut, kuna muul alal oleks väljavaateid veel vähem. See maksab eriti ülikooli filosoofia- ja matemaatika-loodusteaduskonna lõpetajate kohta, kellel pea ainuke võimalus on hakata keskkooliõpetajaks, kuna teaduslikul alal ei ole mingeid rahalisi väljavaateid, sest ülikooli teenistusse mahuvad ainult vähesed, saades sealgi alguses ainult väikest tasu.

Agas kui õpetajal puudub tõsine huvi oma kutse vastu, kuna ta palju parema meelega töötaks mujal ja võib-olla igal ajal seda võimalust ootab, kas saab siis juttu olla süvendatud tööst kasvatus ja õpetuse alal? Ei ole siis ime, et õpetajad tihti huvi tunnevad ainult oma ameti rahalise külje vastu, kuna laps ja selle kasvatus sageli mõne küsimuse puhul neil meeldegi ei tule. See paistab eriti silma õpetajate palgavõitluses. On õige ja selge, et õpetajad ja nende kutseorganisatsioonid peavad huvi tundma ka oma majandusliku külje vastu, kuna sellest pealegi olenevad ka pedagoogilised küsimused, kuid siin tuleb õpetajaile ette heita seda, et nad oma vastuväidetes, kaebustes, märgukirjades ja sõnavõtmistes koolide ja klasside koondamise, palgavähendamise ja tundide normi tõstmise puhul lähtuvad ainult oma enese majanduslikust olukorrast ja üheõiguslikkusest teiste ametnikkude ja kodanikkudega, kuid sugugi ei puuduta asja pedia-

googilist külge, lapse, kooli ja kasvatusse huve.\* Kuid sellest seisukohast oleks veel rohkem põhjust astuda vastu kõigile käsilolevatele koondamistele. Kui koondatakse klasse, siis toovad õpetajad harilikult selle vastu ette ainult seda, et jälle mitmed õpetajad jäävad kohata, aga kuski ei püüta ministeeriumile selgeks teha seda, et selle tagajärjel koondatakse klassidesse liiga palju õpilasi, mille all kannatab õppetöö. Kui suurendatakse tundide normi, siis kurdetakse ainult palgavähendamisest, aga ei tooda ette seda, et töökoorma suurenemise tagajärjel kannatab õppetöö edukus. Palgavähendamise puhul rõhutatakse ainult seda, et õpetajale tehakse ülekohut võrreldes teiste kodanikkudega, aga ei tooda ette seda, et majanduslikkude olude raskenedes ei ole võimalik teha korralikku vaimlist tööd, valmistada ette tunde ja parandada vihk, võib-olla suletuna mitmeliikmelise perekonnaga pisikesse korterisse, või et ollakse sunnitud vähendama koolile pühendatud aega muu teenistusega, näiteks tundide andmisega või kirjutamisega.

Teiseks küsime: kas on meie praegused õpetajad ka hea tahtmise juures üldse varustatud tarvilitse võimetega õpetajakasvataja küllaltki raske jaoks? Väga suur protsent küll kindlasti mitte. Või arvate, et need hulgad, kes iga aasta lõpetavad ülikooli filosoofia- ja matemaatika-loodusteaduskonna ja didaktilis-metoodilise seminaari, on kõik loodud õpetajaiks? Ka õpetaja vajab erilisi andeid ja oleks ime, kui meie väikese rahva seas neid nii palju oleks. Kui sageli tuleb ette juhtumeid, kus didaktilis-metoodilise seminari osakonna juhataja peab tunnustama, et mõnel seminariliikmel puuduvad täiesti eeldused ja võimed õpetajakutseks, kuid kuidas sa nüüd peale 5—6 või rohkem aastaid kestnud õpinguid löid kad inimeselt töösaamise võimalused. Ja kui kuidagi n. ö. „enamvähem rahuldavalt“ on antud paar proovitunnikest, siis tunnustatakse osavõtja seminari lõpetanuks. Praktika-aastal õpitud kogemused võimaldavad ka kutseeksamil 2 tundi samuti ära anda ja kutseline õpetaja on valmis. Sellega ei tahetud sugugi öelda, nagu oleks meil praegu keskkoolis töötamas täiesti kõlbmatud inimesed, — ei,

\* Ka seda on puudutatud.

otse selle vastu, olukord on selles suhtes viimaste aastate jooksul sootuks paranenud, meie keskkoolides töötavad näiliselt täiesti laidetamatud jõud. Kuid küsimus on selles, kui palju neist tõesti õpetajaiks on kutsutud. Aga seda meil ei küsitagi. Meie õpetajad on enamuses päris head ametnikud, kes annavad korralikult tundeid, „drillivad“ õpilasi ja saavad hakkama distsipliiniga klassis. Rohkem ei nõutagi healt õpetajalt.

Mis aga puutub meetodisse niihästi õpetuse kui ka kasvatusel alal, siis tuleb meie õpetajaile, õppenõukogudele ja koolijuhatajaile küll puuduseks lugeda üht iseloomujoont, s. o. konservatismi või ka inertsi. Siin langeb suur osa süüd just osale vanemale õpetajaile, kel pole kokkupuutumist moodse pedagoogikaga või kel puudub arusaamine selle paremusest; need töötavad ikka nii, nagu nad 25 aastat tagasi töötasid. Kuid võiks arvata, et viimaseil aastail suurel arvul juurde tulnud moodse pedagoogikaga tutvunud noored õpetajad on toonud rohkesti värsket verd ja uuendusi kooli. Kes seda arvab, see eksib. On ju tõsi, et oleleb teatav mõju, eriti neis koolis, kus suuremal arvul on nooremaid õpetajaid. Kuid üldiselt valitseb kahjuks nähtus, et uued noored õpetajad assimileeruvad ja sulavad täiesti ühte koolis valitseva traditsiooniga, ja paari aasta pärast ei ole mingit vahet noore ega vana vahel. Esimene on õppinud teiselt kõik võtted ja kasvatusmeetodid ja unustanud kõik, mis ta ülikoolis oli õppinud kasvatuses ja õpetuses maksvaist printsiipidest. Ja siis noor õpetaja tunnistab, et pedagoogika teooria ja praktika on kaks isesja, esimesega pole koolis midagi peale hakata, ilusate pedagoogiliste printsiipide jälgimisega ei saa kuhugi, palju „praktilisemad“ on vanade õpetajate võtted ja meetodid. Eriti maksab see kasvatusel kohta. Ja paraku osutubki see tõeks: ei saa üks õpetaja kasvatuses käia moodse pedagoogika põhimõtete ja meetodite järgi ega sellega tagajärgi saavutada, kui terve kooli kasvatusüsteem põhjeneb mingil noaaegsel režiimil. Ja kui mõni noor leiabki, et midagi peaks muutma ja teisi tegema, siis ei julge ta vastu astuda ei õpetajate enamusele ega juhatajale, sest paraku on õpetajadki varustatud sel-

lise üldinimliku nõrkusega. Eriti suur ole- vat koolijuhataja mõju niihästi era- kui ka omavalitsuse koolides, nagu õpetajad mitmest linnast ja koolist omavahel tunnistavad, nii et mõnespool isegi õppenõukogu enamusi ei julgevat koolijuhataja tahtmise vastu midagi ette võtta, sest igauks kardab oma koha pärast. Kui lugu on selline, siis ei saa ka need harvad üksikud noored, kel on julgust ja arusaamist nõuda muutusi ja uuendusi kasvatusel või õpetuse küsimusis, midagi ära teha, sest mis võib üks hulga vastu, hea, kui veel „idealistik“ (see on nähtavasti sõimusõnaks kujunenud) ei tembeldata või lihtselt välja ei naerda, nagu seda teeb ÕL-s nr. 2, 1933 J. L., kes väga pahane on selle üle, et eelmises ÕL-s keegi K. oli nõudnud uuendust kasvatusel alal.

Õnneks on sellised vaated, mida avaldab J. L., kes üldse aru ei taha saada, mis kooli kasvatuses väga on, väga harvad avalikkuses. Otse selle vastu võidakse ette tuua, et kuidas saadakse süüdistada õpetajaid konservatismis ja vanade töömeetodite tarvitamises, kuna meil kirjanduses, eeskätt ajakirjas „Kasvatus“ ja „Õpetajate Lehes“ järjest ilmub kirjutiisi koolimeestelt, kes avaldavad väga arukaid ja häid mõtteid ja levitavad kõige moodsemaid töömeetodeid. Kuid kurbloomus seisab selles, et õpetajate suur mass, kes määrab meie keskkooli üldtase me ja kellest oleneb keskkooliõpetajate tase, seisab sellest kaugel. Neid kirjanduses sõnavõtjaid võib sõrmedel üles lugeda, need on ikka ühed ja samad isikud. Kui palju õpetajaist üldse loeb näiteks „Kasvatust“? Vist mitte palju, ega midu see meie ainuke pedagoogiline ajakiri õpetajate hiigelarvu juures elu ja surma küsimuse ees ei seisnud. Eespool tsiteeritud kirjutises VM-s\* (nr. 289, 1932) väidab küll A. Oengo-Johanson: „Te ütlete, õpetajate koosolekuil räägitakse vaid palgaküsimusist. Kuid te mäletate ju, et 1930. a. kõige suurema koondamise ja tagakiusamise keerises korraldas õpetajaskond ometi oma „Kooli uuenduse nädala“, mis oli tuhandete kooli-inimeste üksmeelseks vaimustusavaldiseks oma tööle ja selle edule.“ Ja, vaimustust on neil olnud, kas just tuhandete poolt, on küsitav, ja sõnu tehakse kõiksuguseil

\* VM — „Vaba Maa“.

kongressidel alati, aga õelge, mitmendik tuhandest õpetajast on tõesti kas või selle „Kooliuuenduse nädala“ tagajärjel oma töömeetodeid uuendanud? Kõik läheb nii nagu enne. O.-J. ütleb: „Eesti kooliuuendajad on praegu agaralt töös.“ Kuid kahjuks nende üksikute kooliuuendajate parimigi tahe ja agarus ei tõsta meie keskkooli üldtaset, mis nõuab kõigi õpetajate või vähemalt suure enamuse ühist tööd. Ja siin ei ole meil mingit põhjust rahul olla.

### *H. Hariduspolitikast ja kontrollist.*

Lõpuks ei ole meie keskkooli puudustes süüdi mitte ükski kool ja vastavad seadused ning normid, vaid eeskätt meie terve nn. hariduspolitika ja kasvatus ala juhtimine, millest lõpuks kõik muud asjaolud sõltuvad, kuna kõik puudused, on suuremal või vähemal määral kõrge-  
malt poolt kõrvaldatavad.

Kõigepealt peame nentima fakti, et haridusministeerium ei ole teostanud kauge-  
geltki tarvilikul ega võimalikul määral kontrolli ja järelevalvet õppetöö üle, ei ole jälgitud sedagi, kas täidetakse kõiki seaduses ettenähtud norme, veel vähem seda, kuidas seda tehakse, kuidas meil õieti praegu õpetegevus sünnib ja kuidas praegu valitsevais oludes ja maksvate normide järgi üldse tööd teha on võimalik. Ja seda kõige tähtsamat — kasvatus —, seda ei kontrollita üldse, nagu sellest ka eespool tsiteerisime. Siin peitub viga kontrolli korralduses ja süsteemis, ja kui üksikasjusse minna, siis võib-olla ka koolinõunikude ülekoormatuses.

Peale kontrolli ei ole haridusministeerium ka ise maksvate seaduste alusel, rääkimata nende seaduste muutmisest, midagi ette võtnud keskkooli taseme tõstmiseks, ei ole näiteks hoolitsetud kas või selle eest, et küpsustunnistisi ei antaks välja neile, kes seda ei väari, nagu sellele juhtis tähelepanu A. V-n „Vaba Maas“ nr. 3, 1933, kes muuseas kirjutab ka: „Mõnikord on ministeeriumi korraldusel küll kirjalikud tööd abiturientidele. Need tööd on läinud ministeeriumi, sealt on tulnud aasta pärast arvustus, ja sellega on olnud asjal lõpp. Mõne aasta eest ilmus sarnane arvustus saksakeelsete kirjatööde kohta. See oli mõne kooli

suhtes hävitav. Kuid millised abinõud oleksid järgnenud väärnämete kõrvaldamiseks, pole olnud kuulda“.

Kuidas sünnib üldse meie tulevase riigikodaniku ja ühiskonnaliikme kasvatus eest hoolitsemine ja kasvatus töö juhtimine? Valitsuse ja kultuurpolitika oluline viga seisab selles, et meil üldse puudub riiklik kasvatus töö juhtimine, meil ainult „tehakse hariduspolitikat“. Kasvatus töö süvendamisest paremal juhtumil ainult räägitaakse deklaratsioonides. Kuid milles on seisnud seegi haridus- ja koolipolitika viimaseil aastail? Kas on siin õpetusse, koolidesse, õpetajaisse ja õpilasisse puutuvaid probleeme lahendatud pedagoogilisest seisukohast lapse või õppetöö edukuse ja kasvatus e huvides? Ei, pedagoogilisi printsiipe pole meil üldse arvestatud, vaid neid on täiesti ignoreeritud. Milles on meie kooli- ja kasvatus töö juhtimine seisnud? See on viimasel ajal seisnud ainult igasugustes „koondamistes“, palkade vähendamises ja õpetajate töökoorma suurendamises. See on meie hariduspolitika: mitme klassi õpilaste „koondamine“ ühte klassi, koolide sulgemine, õpetajate palkade langetamine mitmelt poolt ja kõigis võimalikes variatsioonides, tundide normi suurendamine. Imelik on lugeda ajalehist, kuidas majandusministeerium kirjutab ette haridusministeeriumi eelarve, kuna viimasel üldse ei ole võimalust arvestada pedagoogilisi printsiipe, õppetöö edukust ega koolis antava hariduse taset. Haridusministeeriumil on ainukeseks mureks, kuidas aga koondada võimalikult rohkem tööd vähemale arvule õpetajaile ja võimalikult rohkem õpilasi ühte klassi, millised pedagoogilised tagajärjed sellel on — see ei puutu asjasse, sest tegemist on ju ainult rahaküsimusega. Kuid see ei ole ju haridusministeerium, kasvatus töö juhtiv asutus, vaid pigemini majandusministeeriumi haridusosakonna büroo. On ju selge, et raskeil ajal tuleb ka haridusministeeriumil tegemist teha rahaliste küsimustega ja võib-olla mõnel pool kokku tõmmata, kuid viga on selles, et meie haridusministeeriumist ei ole kuulda olnud, et ta oleks kunagi kõigi nende koondamiste ja kärpimiste puhul arvesse võtnud ka pedagoogilisi huve, ja neist lähtudes katsunud selgitada oma

vastasseisukohti ka majandusministeeriumile ja valitsusele. Kogu meie valitsemise ja valitsuste viga on see, et on võrdseiks tunnistanud kõik alad ja ministeeriumid, või on koguni halvemasse seisukorda asetatud hariduse- ja kasvatusala. Mis on aga tähtsam riigile, kui see — milline saab tema tulevane kodanik, kas kõlblas, karakterilt ja vaimult tugev ja haritud inimene, või mingi väärtusetu ühiskonnaliige? Selle probleemi tähtsusest ja selle küsimusega seotud tehnikast ei ole aga meie seaduseandlikul kogul õiget arusaamist. Eeskätt on aga kurb, et pedagoogiliste huvide eest ei ole valvel haridusministeerium. Kas on haridusministeeriumis üldse mõeldud selle üle järele, kas peale rahalise külje see ka pedagoogilise küljele mõju avakdab, kui klassis on rohkem õpilasi ja õpetajal rohkem tunde. Meil aga võetakse õpetajat kui mingit kõige lihtsema töö tegijat ja õpilasi kui materjali, mille paigutamine ühest kohast teise on ainult ruumiline või rahaline probleem.

Lõpuks lubatagu väike märkus ka haridusministri ameti kohta. Kõigi teiste ministeeriumide juhtimiseks on nõutud vastavaid eriteadlasi või isikuid, kes vastaval alal on kodu. Kui näiteks kord majandusministriks oli isik, kel ei teatud olevat erilist majandusteaduslikku ettevalmistust, siis imestuti selle üle väga ja naelutati see fakt kinni kui erakorraline ja enneolematu juhtum, kuid haridusministeeriumi juhilt ei ole keegi nõudnud pedagoogilist haridust ja ettevalmistust, ilma milleta ei ole aga mõeldav pedagoogiliste suurküsimuste lahendamise juhtimine. Kuna seda nõutud ei ole, siis ei ole teada ühegi senise haridusministri kohta, peale esimese, nimelt kadunud prof. P. Põllu, et kellelgi oleks olnud sügavamat kokkupuutumist pedagoogikaga. Haridusministriks on olnud küll inimesi igasuguse eelhariduse, teadmiste, erialade ja huvidega väga mitmesuguselt kutsealalt, ainult mitte inimesi pedagoogilise haridusega. Lõpuks ei ole negatiivse mõjuta koolitööle jäänud ka haridusministrite kiire vahetus.

Sellega oleme andnud väikese ülevaate neist peapõhjustist, millest sõltuvad meie keskkooli olulised puudused. Me näeme, et mitmed näiliselt väikesed

küsimused ja piasjad põhjustavad suuri puudusi keskkooli tasemes. Ühtlasi oleme leidnud, et meie keskkooli puudustes on süüdi mitmesugused tegurid, nii kõrgemad kui ka madalamad instantsid. Edasi peaks eeltoodust selge olema, et küsimus ei ole traagiline ega vaja paranduseks suuri revolutsioone ega alustugesid kõikumapanevaid muudatusi, vaid, et kõigi nende puuduste algpõhjused on enamvähem kõrvaldatavad hea tahtmise ja õige arusaamise puhul. Mis siin õieti konkreetselt teha, et meie keskkooli taset parandada, selleks allpool mõningaid mõtteid.

### III. Mis teha meie keskkooli puuduste kõrvaldamiseks?

#### A. Keskkooli eesmärk ja kuju.

Keskkooli reformi kavu on juba mitmesuguseid avalikkuseski esitatud. Need kavad on käsitelnud peamiselt keskkooli tüüpi ja klasside arvu, vähem on ajakirjanduses puudutatud keskkooli ülesandeid ja eesmäärke. Kui asuda keskkooli tüübi ja õppeaastate arvu määramisele, peab enne olema selge, mida me tahame keskkoolilt, missuguseid ülesandeid ta peab täitma, mis tema eesmärk peab olema, millele ta peab ette valmistama. Keskkooli tüübi ja eesmärgi küsimus on aga ühenduses kogu meie koolisüsteemiga, teiste sõnadega — keskkooli kuju on ühenduses algkooli omaga. Missugusel kohal peab asetsema keskkool meie ühtluskooli süsteemis, või kas üldse kinni hoida ühtluskooli printsiibist?

Puudutame kõigepealt küsimust: missugused on olnud meie praeguse keskkooli ülesanded ja missugused võiksid ja peaksid olema sellelaadilise kooli ülesanded, mis vastab umbes meie praegusele keskkoolile, s.o. kool, mis asetseb koolisüsteemis 6. õppeaasta ja ülikooli vahel. Keskkoolide seaduses on antud meie keskkoolile järgmine ülesanne: „§ 2. Avalik keskkool moodustab ühtluskooli teise järgu; tema ülesandeks on haritud kodanikkude kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks.“ (lk. 107). Ülesande teine pool on selge, kuid esimene pool — haritud kodanikkude kasvatamine — on küll ilusasti ja õieti formuleeritud, kuid ei ütle sisult midagi, — missugust

danikku pidada harituks, see on täiesti lahtine probleem. KÕ-s on eesmärk natuke täpsamalt sõnastatud: „1. Keskkooli eesmärgiks on anda riigile haritud noori kodanikke, kes on küpsed vastutavaks ja edukaks töötamiseks tegelikus elus ning kõrgemas koolis ja varustatud selleks tarviliste teadmuste, oskuste ja harjumustega.“ (lk. 5). Kuid „tegeliku“ elu töö on väga mitmesugune ega nõua kõigil aladel ühesugust ettevalmistust „vastutavaks ja edukaks töötamiseks“. Seda „tegelikku elu“ on lähemalt piiritletud keskkooli reformikavade esitajad. „Eesti Kultuuri Sõprade Koondises“ E. Jaanvärgi poolt esitatud kavas peab tulevase keskkooli 3 alamati klassi, mis moodustaksid reaalkooli, andma „asutustele vajaliku ametnikkude kaadri“ (ÕL nr. 48, 1932). Näib, et selleks ettevalmistus ongi üks keskkooli ülesandeid. Ja see ongi jäänud pea ainukeseks konkreetseks nõudeks keskkoolile peale ülikoolile ettevalmistuse, muidu on jäädud ainult selliste üldiste väljendite juurde nagu „tegeliku elu nõuded“. N. Kann nimetab ka kaupluses õppuriks astumist kui üht ala, kuhu siirduksid tema kolmeastmelise ühtluskooli kava järgi „keskkooli“ (s. t. 8. õppeaasta) lõpetajad („Päevaleht“ nr. 16, 1933). Kui tegelikku elu ennast vaadata, siis ongi suurim protsent üldharidusliku keskkooli lõpetajaist, kes pole siirdunud ülikooli (ja üldse koha on leidnud) läinud ametnikuks asutisisesse ja kontoreisse ja teenijaiks äridesse; väike protsent on läinud ka kunsti-alale ja vist ka väga väike protsent põllutööle. Umbes neile aladele ettevalmistamine peaks jääma tulevikuski praegusele keskkooli õppeaastale vastava kooli üheks ülesandeks.

Umbes samasugune on ka teistes riikides meie keskkooli osale õppeaastale vastava kooli ülesanne; näiteks annab Saksa „keskkool“ (Mittelschule), mis vastab meie 10. õppeaastale, lõpetajaile õiguse saada koht ametnikuna riigiasutistes või tööstuslikes ja kaubanduslikes ettevõtetes. Siia juurde võiksime lisada veel, et keskkool peab andma teatava üldhariduse, mis peab olema tunduvalt kõrgem algkooli omast, ka neile, kes hakkavad elus teotsema kunsti-alal, näiteks teatri ja muusika alal, ja lõpuks kõigile neile, kes tahavad täiendada oma

haridust ja silmaringi ja omavad selleks intelligentsi, ilma et nad astuksid ülikooli või et seda nõuaks otseselt nende elukutse. Need on sihid, mida peab taotlema kool, mis vastab meie praeguse keskkooli õppeaastale. Käesoleva kirjutise ülesanne ei ole anda formelisse kokkuvõetud keskkooli eesmärgi sõnastust; sellise üldsõnalise definitsioonina kõlbas eespool tsiteeritud KÕ-de formulatsioon, millele tuleb aga tingimata lisada ka järgnev 2. punkt: „Keskkooli ülesandeks on õpilasi igakülgelt kasvatada, jätkates algkoolis seatud sihte ja teostades omi eesmärke.“ Kuid viimane ei tohi jääda sõnadeks ega kõrvalise tähtsusega ülesandeks, vaid peab olema asetatud tulevase keskkooli esimeseks ja tähtsaimaks nõudeks ja peaeesmärgiks: kõigepealt kõlblas ja igakülgelt kasvatatud isik, alles teises järjekorras riigikodanik ja ametnik. Kasvatuse kõrval jäävad ikkagi üldharidusliku keskkooli suuremaiks praktilisiks ülesandeks: 1) ettevalmistus kõrgematele õppeasutisile ja 2) ametnikuks astumiseks riigi ja omavalitsuse asutisisesse.

Käesolev kirjutis ei taha puudutada gümnaasiumi kommerts-, tehnika-, aian- ja muud eriharused ega kaubanduskoolide küsimust, samuti küsimust, kas need mahuvad keskkooli või gümnaasiumi raami, või peab keskkool olema terves ulatuses üldhariduslik kool. Üldse ei taha käesolev vähenõudlik kirjutis lahendada niivõrt komplitseeritud probleemi, nagu seda on koolisüsteemi kogu ulatuses, vaid siin tahaksime ainult juhtida tähelepanu mõnele asjaolule, mida tuleb pidada silmas üldharidusliku keskkooli suhtes koolisüsteemi reformimisel.

Eespool toodud keskkooli kahest erinevast ülesandest — ettevalmistus ülikoolile ja tegelikule elule (peamiselt ametniku kutseks) — järgneb, et nende taotlemine ei nõua ühesugust ettevalmistust, vaid et teine eesmärk — s. o. ettevalmistus tegelikule elule — nõuab kahtlemata väiksema üldharidusliku kavaga ja vähema ajaga piirduvaid õpinguid kui ettevalmistus ülikoolile, mis nõuab kindlasti sügavamat eelharidust. Teisest seisukohast ei ole ka kõik praeguses keskkoolis õppijad üldse võimelised edukalt töötama ei hiljem ülikoolis ega ka praeguses



ülikoolile ettevalmistust taotlevas keskkoolis. Sellest järgneb paratamatult, et meie praegune keskkool tuleb jagada kaheks, kusjuures üks osa — vähema ulatusega kursus — taotleks tegelikule elule ettevalmistust, teine — suurema kavaga — ülikoolile ettevalmistust. Küsimus seisab ainult selles, kas peaksid ühte langema tegelikule elule ettevalmistav kool ja ülikoolile ettevalmistava kooli alam-aste, või peaksid kummagi eesmärgi jaoks olema juba algusest peale, s.t. peale algkooli kursust, eri koolid. Esimest moodust on pooldanud Eesti Kultuuri Sõprade Koondis, kelle liikme E. Jaanvärgi kava järgi keskkool jaguneks 3-klassiliseks reaalkooliks (mis annaks ametnikke), ja sellele baseeruvaks 3-klassiliseks gümnaasiumiks, mis valmistaks ette ülikoolile. Teist moodust pooldas A. V-n VM-s mõõdnud aasta detsembris, kelle kava järgi oleksid algusest saadik eraldi 2 koolitüüpi, reaalkool (3 või 4 aastat) ja gümnaasium.

Nii või teissugune küsimuse lahendus oleneb kavadest, s.t., kas peab sisaldama tegelikule elule ettevalmistav kool (nimetame seda siit peale reaalkooliks) aineid, mis ei ole tarvilikud ülikoolile (nimetame sellele ettevalmistavat kooli gümnaasiumiks) ja teisest küljest, kas peavad reaalkooli üldhariduslikud ained erinema gümnaasiumi omist ainult kvantitatiivselt, ulatuslikult või saab reaalkool läbi vähema üldhariduslike ainet arvuga. Õppekavadest lähtudes ei peagi A. V-n sobivaks reaalkooli ja gümnaasiumi alam-astme ühendamist, väites: „Selle süsteemi juures tuleksid kõik üldhariduslikud ained koondada kaheks kontsentriks. Ülemal astmel tuleb uuesti korrata seda, mis on tehtud alamal astmel, ning ainet uuesti täiendada.“ Kuid esiteks, selline aine jaotus kaheks kontsentriks ei ole pedagoogiliselt sugugi halb moodus; teiseks, ei ole tarvis õppida kõiki neid teoreetilisi aineid, mis on ehk vajalikud ülikoolis õppijaile ja mis leiduvad meie praeguses keskkooli õppekavas. Edasi väidab A. V-n: „Tuues alama astme kavasse praktilised ained, jääb küsitavaks, kui palju üldse suudame ruumi anda üldhariduslikele ainetele. Uue süsteemi juures tuleb kaotada väga palju aega ning pole loota, et jatkaks võima-

lust ainesse süvenemiseks rohkem kui seda on praegu.“ Kuid küsimus seisab selles, kui palju neid praktilisi aineid tuleb võtta üldhariduslikku keskkooli ja kui palju need aega võtavad. Ei saa ju üldhariduslikku eesmärki taotlev reaalkool õpetada kõiksuguseid spetsiaalaineid, mis vajalikud mitmesuguseis praktilisis elukutseis, vaid selliste ainete ja oskuste õpetus peab jääma ikkagi erikutsekoolide ülesandeks. Ei saa ju ka niisugune 3-4-aastane kool, missugusena A. V-n-gi tahab näha reaalkooli, taotella kaht sihti — anda mingisugust üldharidust ja õpetada praktilisi aineid. Kuid on selge, et riigi ja omavalitsuse teenistusse astuvad ametnikud vajavad ka teatavat üldharidust, mis peab tunduvalt erineva algkooli omast. Sellest seisukohast ei tohiks puhtpraktiliste ainete hulk reaalkooliski olla suur. Kuid teisest küljest ei saa sugugi öelda, et nagu gümnaasiumis ja tulevikus ülikoolis õppija ja peale ülikooli ükskõik mis alal töötaja ei vajaks praktilisi teadmisi ja oskusi, s.t. ettevalmistust „tegelikule elule.“ Ka ülikoolis õppides, eriti praegusel majanduslikult kitsal ajal, ja peale ülikooli lõpetamist vajab igäüks vähemalt sama palju kui riigi- või omavalitsuseametnik teadmisi ja võimeid tegelikuks eluks, sest ka kõige abstraktsemate ja teaduslikumate küsimustega tegelejal tuleb ikkagi tegemist teha ka selle maise reaalse „tegeliku eluga.“ Praktilist mõistust ja praktilisi oskusi ei vaja mitte ükski ametnik, vaid ka kooliõpetaja, arst, advokaat ja teadusemees. Eriti vajavad seda aga üliõpilased.

Just siin on seisnudki meie üldhariduse viga, et meie keskkool ega ka ülikool ei ole andnud mingisuguseid eelduslisi praktiliseks eluks. Sellest tulevad sellised nähtused, et ülikoolis hiilgvate tagajärgedega töötanud ja suure teadusliku pagasiga varustatud noored inimesed on niihästi ülikooliõpingute ajal kui ka pärast ülikooli lõpetamist tegelikus elus täiesti saamatud kõige lihtsamategi praktiliste küsimuste lahendamisel, millega tuleb igal inimesel igapäev tegemist teha. Kõik koolid peavad ette valmistama inimesi „tegelikule elule“, sest kõigil tuleb elada maa peal maist, reaalsel elu, keegi ei saa pilvedes või teises maailmas

heljuda. Kui me senise keskkooli peaviga oli, et ta ei valmistanud kedagi ette tegelikule elule, siis ei tohi me seda viga keskkooli reformimisel mitte ainult pooltest saadik kõrvaldada, andes tegelikule elule ettevalmistust ainult tulevasile ametnikele, vaid me peame seda andma ka tulevasele üliõpilasele ja ükskõik mis alal töötajale. Elulähedus peab olema terve keskkooli hüüdsõna. Kuid peale selle peame ju ka gümnaasiumi lõpetajale andma õiguse astuda riigi- või omavalitsuseametnikuks, nagu seda tahab anda ka A. V-n. Kuid kui gümnaasiumis ei ole antud mingit ettevalmistust selleks ega õpitud kõige tarvilikumaidki praktilisi aineid, kuidas saab siis see inimene töötada ametnikuna. Või kas saavad siis kõik gümnaasiumilõpetajad astuda üldse ülikooli, kuigi selleks enne on olnud kavatus; siin võivad tulla takistajaiks esmajoones tõsised majanduslikud raskused ja muud põhjused, või ollakse sunnitud ülikooliõpinguid katkestama, nagu seda tihti juhtub, ja mis hakkab siis see õnnetu inimene peale, kes on varustatud ainult teoreetilise pagasiga ega ole saanud mingit ettevalmistust „tegelikuks eluks“!

Kui aga ülikoolile ettevalmistuja vajab neidsamu praktilisi aineid mis ametnikuks või mõnele muule tegelikule alale ettevalmistuja, siis ei ole mingit takistust reaalkooli ühendamiseks gümnaasiumi alam-astmega. Põhimõtteliselt on aga üks kool parem kui kaks kooli, juba sellepärast, et ühest koolist teise minekul ei oleks tarvis eriõpinguid eksami tegemiseks. Sellega peame õigeks tunnistama kava, mis nõuab keskkooli lahutamist kaheks. Jätame siin lahtiseks küsimuse, mitmendast õppeaastast peab algama keskkooli alam-aste ehk reaalkool, kas peab see liituma praegusele 6-aastasele algkoolile või 4-aastasele põhikoolile, nagu soovib N. Kann. Teoreetiliselt ei saa üht ega teist moodust kaitsata ja praktiliselt puuduvad meil kogemused ja võrdlused kummagi süsteemiga. Igatahes ei tohiks kerge käega, ilma et uue süsteemi paremused kindlasti ette teada oleksid, lõhkuda meil kujunenud 6-aastast algkooli. Vastuoksa, ei ole meil koolisüsteemi seisukohast mingit takistust reformida meie keskkooli, rajades

ta olevalle 6-klassilisele algkoolile. Kuna meil praegu juba keskkooli kursus jaguneb kaheks astmeks (alam-aste 1. ja 2. kl. ja ülem-aste 3.-5. kl.) siis on kõige loomulikum keskkooli reformimisel lähendada siit. Selles mõttes tuleb õigeks pidada Eesti Kultuuri Sõprade Koondise seisukoht: olevat keskkooli alam-aste kujundada iseseisvaks tervikuks.

Edasi on probleemiks küsimus: mitu õppeaastat peab haarama reaalkool ja mitu sellele järgnevat gümnaasium, või teiste sõnadega, kas reaalkoolilõpetajal peab olema selja taga 8 või 9 õppeaastat ja keskkoolilõpetajal 11, 12 või rohkem õppeaastat. Selle küsimuse kohta peab kõigepealt tähendama, et see ei ole üldse põhimõtteline küsimus, vaid enamvähem tehniline. Ühe või teise kursuse aastate arv oleneb õppekavast, s.o. sellest, mida tahetakse õpilasele anda ja kui palju, s.t. enne peab olema teada kursuse eesmärk ja siis põhjaliku kaalutluse järele valitud ained ja nende ulatus. Seejärel tuleb oma ja mujalt saadud kogemuste põhjal kindlaks teha, kui palju aega nõuab ülesantud eesmärgi taotlemine ja tarvilikuks tunnustatud kavade läbivõtmine. See on ainuke õige tee. Meil on aga sageli otse vastupidist teed käidud: on kombineeritud kõiki võimalikke aastate kombinatsioone ja öeldud, et ainult nii ja nii mitu aastat on õige ja võimalik, aga mitte teisiti, kuna ei ole sugugi puudutatud seda, mida nende aastatega tahetakse kätte saada ja kui palju see aega võtab. Et mujal kooliaja vältus pikem on, sellega ei saa veel üksi põhjendada ka meil selle pikendamist. Põhimõtteliselt ei saa aga pikemat kooliaega pidada paremaks. Ei olene ju kellegi edu ülikoolis ega elus sellest, kas inimene on üks aasta vanem või noorem, või kas ta on aasta vähem või rohkem koolis istunud, vaid otsustavalt oleneb kõik inimese andest ning võimeist ja koolis tehtud töö sügavusest, aga mitte aastate arvust. Ka ülikoolis ei seis ta töö edukuse peaküsimus selles, kas üliõpilane mõnd osa aimest teab või ei, nagu meil üliõpilaste puudulikust ettevalmistusest tihti aru saadakse, vaid üliõpilase intelligentsist, üldharidusest ja vastavast eriaandest ja sellest, kas ta on juba enne ülikooli süvenenud vastavasse ainesse.

Teoreetiliselt on ju muidugi teatav pluss, kui omatakse üks aasta rohkem koolikogemusi ja kui ollakse ise üks aasta vanem, kuid see väike kasu ei kata kunagi seda suurt aja- ja rahakulu, mida nõuab 1 aasta rohkem koolis viibimist.

Asudes tegelikkude kogemuste ja kaalutluste juurde, on mitmelt poolt väidetud, et kui tahetakse praegust keskkooli kava korralikult läbi võtta ja taotella senist esmärki, peab küll ühe aasta juurde lisama. Kuid olene juba leidnud, et praeguses kavas on palju üleaarust materjali, mida võib rahuga välja jätta. Kuid teiselt poolt, tuleb jälle sisse võtta terve rida uusi aineid, mis selle jällegi kompenseerib. Järgnevas peatükis tahaksime siiski veel tähelepanu juhtida mõnele võimalusele, mille arvel saaks praegust kava tunduvalt vähendada. Kuid kõike arvesse võttes paistab siiski a priori tõenäosena, et vist raske on mõõda saada ülikoolile ettevalmistava kooli kestvuse pikendamisest, kuigi tuleb kaaluda kõiki võimalusi, et jääda senise õppeaastate arvu juurde.

Edasi seisab küsimus selles, kuidas jaotada reaalkooli ja gümnaasiumi vahel õppeaastaid. Siin oleneb jälle kõik õppekavadest ja sellest, mida loetakse vajalikuks anda tegelikule elule ettevalmistajaile ja mida ülikoolile ettevalmistujaile, ja kuidas seda materjali kõige otstarbekohasemalt jaotada üksikute õppeaastate ja reaalkooli ning gümnaasiumi vahel. Minu arvates peaks see moodustama kõige olulisema ja raskema probleemi meie keskkooli reformimisel, mille lahendus oleks meie keskkoolireformijate peaülesandeks. Siin juhitagu ainult tähelepanu praktiliselt küsimusse tulevaile võimalusile. Kui jääda 5-6-aastase keskkooli piiridesse, siis on teoreetiliselt reaalkooli ja gümnaasiumi vahel võimalikud järgmised kombinatsioonid õppeaastatega: 2+3, 3+2, 3+3, 2+4, 4+2.

Kõige lihtsem võimalus oleks jääda senise keskkooli alam- ja ülem-astme aastate arvu juurde, s. t. reaalkool oleks 2-aastane, järgnev gümnaasium 3-aastane. Kas see tegelikult on võimalik, seda peab näitama lähem kavade kaalutus, kuid paistab, et kahe aastaga on raske anda algkooli omast palju erinevat üldharidust ja peale selle vajalikku etteval-

mistust tegelikule elule. Ei saa kohe ilma kaalutluseta ühineda N. Kann'uga, kes räägib „üsna soliidsest kaheksa-aastasest haridusest“ (Pvl. nr. 16, 1933). Tõenäoselt tuleb reaalkooli kursus pikendada kolmeaastaseks, kusjuures on mõeldav, et sellele järgneb kaheaastane gümnaasium, kuid tõenäosem on, et sellegi kursus tuleb ka kolmeaastase reaalkooli puhul pikendada kolmeaastaseks. Siin on mõeldav veel üks vahevariant, mis väärrib kaalumist, nimelt, et gümnaasium ja reaalkool on küll mõlemad kolmeaastased, kuid üleminek reaalkoolist gümnaasiumi sünniks reaalkooli teise klassi lõpetamise järel. Reaalkooli kolmas klass oleks neile, kes gümnaasiumi edasi ei lähe, ja selle ülesandeks oleks mõningate üldhariduslike ainetes süvendamine või nende ainetes vähemas ulatuses läbiviimine, mida ei õpitud reaalkooli kahes esimeses klassis, kuid õpitakse järgnevas gümnaasiumis. Teiselt poolt võib selles reaalkooli 3. klassis küsimusse tulla mõningate praktiliste oskuste õpetamine vabatahtlike või soovivate (või ka sunduslike) ainetena, mis enamvähem tehnilist laadi. Sel puhul saaksime läbi ikkagi viieaastase keskkooliga või 11-aastase kooliajaga enne ülikooli, millel juba suured majanduslikud paremused. Edasi on mõeldav 2-aastane reaalkool + 4-aastane gümnaasium, kuna kaheaastane reaalkool on vähem tõenäone, siis on siingi mõeldav küll kolmeaastane reaalkool, kuid üleminek sünniks teise klassi lõpetamise järel ja nimelt 4-klassilise gümnaasiumi. Selle kavaga oleks samuti kindlustatud tõenäoselt korralik ettevalmistus niihästi tegelikule elule kui ka ülikoolile. Lõpuks on võimalik ja täiesti reaalselt mõeldav 4-klassiline reaalkool, mis annaks tegelikku ellu astujale 10-aastalise hariduse, mis vastaks saksa keskkooli (Mittelschule) lõpetajate aastate arvule. Sellele 4-klassilisele reaalkoolile järgneks kaheaastane gümnaasium või kolmeklassiline gümnaasium, kusjuures üleminek sünniks reaalkooli 3. klassist, või ka neljaklassiline gümnaasium, kusjuures üleminek sünniks reaalkooli 2. klassist. Kõik need kombinatsioonid tuleksid kaalumisele ja missugune neist valida, see oleneb kõik õppeaineist. Võib olla, et mõne õppeaine iseloomu arvesse

võttes mõned kombinatsioonid langevad ilma pikema kaalumisetähtaegideta välja.

Sellega on tahetud tähelepanu juhtida neile asjaoludele, printsiipidele ja võimalustele, mida tuleb arvestada keskkooli organisatsiooni reformimisel.

### B. Õppekavad.

Õppekavade küsimus on, nagu eespool mainitud, keskkooli reformimisel raskemaid ja olulisimaid probleeme. Käesolevas kirjutises ei taheta anda täpset loendit aineist, mis peaksid olema keskkooli õppekavas, vaid ainult juhtida tähelepanu mõningaile põhimõttele, asjaoludele ja võimalusile, mida tuleks arvestada tulevase keskkooli õppekavade koostamisel.

Kõigepealt tuleb silmas pida, et ei ole sugugi kindlaid aksioome, mille järgi valida üldhariduslikke aineid; ei saa sugugi öelda, et see aine peab tingimata olema kavas ja see mitte. Siin tuleb meil kõigepealt saada lahti traditsioonist ja radikaalselt käsile võtta uus õppeainete valik, kusjuures mõnedki teoreetilised ja praktiliselt mittetarvilikud ained, mis esinevad praegustes kavades, võiksid kõrvale jääda. Mida just võtta ja mida jätta, see on üldse didaktika raskeimaid probleeme, ja selle kohta oleleb pedagoogika teoorias mitmesuguseid põhimõtteid, skeeme, teooriaid ja lahukuminevaid vaateid. Kindel on aga see, et tulevase keskkooli (s. t. reaalkooli) kavadesse tuleb võtta mõningaid praktilisi aineid, mis on vajalikud igale haritud inimesele. Selliseist aineist võime konkreetse näitena nimetada kas või masinakirjaõpetust, mida vajab iga haritlane tulevasis õpinguis ja töis, aga mitte ükski kaubandusteadlane. Missugused oskused ja ained kavasse võtta, seda tuleks põhjalikult kaaluda.

Teiseks ja tähtsamaks nõudeks keskkooli kavade reformimisel tuleb pidada kasvatuse sisetoomist. Nimelt tuleb anda kasvatusteaduse eesmärkide taotlemiseks eri ained, aga mitte ükski piirduda kasvatusteaduse printsiibiga, nagu see esines seniseis kavas, kus see tegelikult on jäänud vaid sõnadeks KÕ sissejuhatuses. Missugused need ained peaksid olema, seda tuleb sügavalt kaaluda. Möödunud filosoofiaõpetajate päev on lugenud tarvilikuks kasvatusteaduse võtmise kõigi gümnaasiumiharude õppekavava. See

on tevitatav samm, kui siin ei ole mõeldud mitte ainult pedagoogika ajaloo ja teooria tuupimist. Meil on tarvis õpilasi endid kasvatada kõigepealt ja alles siis rääkida sellest, kuidas on kasvatatud ja kuidas tuleks kasvatada. Välise kasvatuse seisukohast oleks tarvilik mõne tunni pühendamine puhtvälisele „kasvatusele“, s. o. viisakuskombeile ja muile sarnaseile, et keskkooliõpetaja oleks ka oma väliseilt kombeilt natuke haritud inimese moodi. See on seda tarvilikum, et meie kodu tihti seda ei anna. Osal ülikoolis edasiõppijail on seni olnud võimalus end selle poolest täiendada üliõpilaste intiimorganisatsioones, kuid nendegi kasvatustlik osa on jäänud aastast aastalt nõrgemaks.

Need oleksid kaks ala, mille poolest tuleb tulevikus keskkooli õppekava täiendada uute ainetega. Nüüd tekib küsimus, kas tuleb see uus materjal kõik juurde liita vanale ja kas selle tagajärjel ei tuleks keskkooli aeg liiga pikaks venitada? Kindlasti tuleb vana kava suurel määral kärpida, kusjuures see osalt sünniks mõningate üldhariduslike ainetega vähendamise või väljajätmise arvel. Teiseks tuleb kavasis kärpida võõrkeelte arvel, mida vist üheski maas ei õpita sellises kvantumis nagu meil. Meie seltskonda ja osa koolitegelasi on haaranud nagu mingi võõrkeelte mania, kusjuures põhimõtteks on: mida rohkem keeli laseme lapsel õppida, seda parem talle. Unustatakse aga, et võõrkeelte tuupimine ei ole igal juhtumil sugugi lapse kui inimese huvides, ei võeta arvesse, et võõrkeele oskus ei tee veel kedagi haritud inimeseks ja et võib olla väga haritud inimene, ilma et oskaks 3—4 võõrkeelt. Tegelik koolitöö on aga küllalt näidanud, et võõrkeeled on raskeimad ained koolis; see on ka arusaadav, sest keele õppimine nõuab ikkagi erilist andi, mida igal õpilasel ei ole. Kui palju meil aga vaevatakse õpilasi just võõrkeeltega juba algkoolist peale! Peale selle ei ole võõrkeeltele sugugi nii suurt praktilist tähtsust igapähele, nagu seda sageli püütakse tõendada. Ei ole sugugi igapähele tarvis ometi selleks võõrkeeli tuupida, et mõni juhtub vahel reisima välismaale, kus sugugi ei pea oskama iga rahva keelt, või et välismaalastega nende keeles Eestis vahel juttu ajada. Peaks juba ükskord kaduma ka

meie äride „kolme kohaliku keele“ nõue, kuna ei ole sugugi õige, et kõik õpilased õpivad selleks võõrkeeli, et mõni tulevane äriteenija võiks iga muulasega kaubelda võõrkeeles, aga mitte riigikeeles. Kui juhtub meil Eestis veel mõni venelane või sakslane olema, kes eesti keelt ei ole veel sugugi õppinud ega kavatsengi õppida, siis võib see ju äris näpuga näidata, mida ta tahab, ega me siis sellepärast hakka tervet eesti noorsugu võõrkeeltega vaevama. Ka ülikoolis peaksid senisest kiiremas tempos võõrkeelsed loengud kaduma. Ja palju on siis neid, kel on tarvis või huvi lugeda mitme võõrrahva kirjandust, tavaliselt jätkub ühegi suure kultuurrahva keele tundmisest, mille najal tal avaneb terve määratu maailm. Kõigi rahvaste tähtsamad teosed on ju tõlgitud kõigisse kultuurkeelisse ja tõlgitakse edaspidi ka eesti keelde. Kõike kokku võttes oleks küllalt, kui reaalkoolilõpetaja oskaks lugeda ühte kultuurrahva võõrkeelt ja gümnaasiumilõpetaja oleks ehk tutvunud lähemalt veel ühe teise võõrkeelega, et juhtumil, kui koolis seda täiesti ära ei õpi, siis hiljem omal käel oleks võimalik seda oskust viia niikaugemale, et teises võõrkeeles enamvähem osata lugeda. Praktiliselt võttes tuleks meie keskkoolides lihtsalt kaotada kolmas võõrkeel ja seda lubada esmalt vabatahtliku ainenähtuseks on siin kaubanduskoolide juhatajate samm kolmanda võõrkeele kaotamiseks, millest hiljuti ajalehis lugesime. Kolmanda võõrkeele kaotus annaks õppekavades tunduvalt kokkuhoidu.

Mis puutub üksikuisse keelisse, siis tuleb õpilasile jätta vabadus valida teist võõrkeelt, kusjuures esimeseks oleks inglise või saksa keel. Mis puutub ladina keelisse, siis on vist küll vaevalt mingit lootust klassika-gümnaasiumi ülesäratamiseks, nagu mõnelt poolt lootusi hellitatakse. Isegi ladina keele õpetuse ärajäämine seniselgi määral meie keskkoolidest ei oleks suur kaotus, sest lõppude-lõpuks läheb ladina keelt vaja ainult ülikooli mõningate osakondade üliõpilasil ja sedagi nii vähesel määral, et seda on väga hästi ja otstarbekohasemgi õppida ülikooli vastava lektori juures, ega pruugi sellepärast ladina keelega vaevata kõiki gümnaasiumiõpilasi. Üldse juhitagu tähe-

lepanu sellele, et üksikuil, kel on huvi ja tarvidust, on alati kõiksuguseid keeli võimalik õppida niihästi kooliajal kui ka peale kooli igasugustel kursustel ja keeltekoollides, mida nüüd nii ohtrasti käepärast.

Muist aineist tuleks uuesti võtta kaalumisele mõnede formaalharivate ja esteetiliste ainete kavva võtmine või tundide arvu suurendamine. Siia kuuluksid ained, nagu meeskäsitöö, joonistus, laulmine; esimene aine on praktilise tähtsusega ka vaimlises alal töötavale haritlasele.

Printsiibina, mis peaks läbima kõigist õppeaineist, tuleb rõhutada tunde- ja tahteharidust intellektuaalse materjali kõrval. Rõhutatagu ka seda, et teadused kasvavad nii arvult kui ulatuselt, ja me ei suuda koolis kõigis aineis kõige tähtsamaidki asju pakkuda õpilasile, vaid peame ka keskkoolis rohkem rõhku panema juhatuste andmisele õpilase enda edasiõppimiseks; kool saab õpilast ainult teatavasse ainesse „sisse viia“. Sellest seisukohast tuleb üksikute ainete kavvad põhjalikult ümber töötada. Juhtmoteks olgu: mitte mätlulist materjali, vaid elamust, tunde ja tahte virgutamist, mõtlemisvõime arendamist ja meetodit teadmuste ja tõdede ammendamiseks omal käel.

Õpetajaile peavad uued õppekavad jätma vabamad käed aine sisustamiseks ega tohi kõiki üksikasju ette näha ametlikus kavas. Viimati on seda soovitanud meie keskkoolile dr. E. Markus Tartu Keskkoolilõpetajate Ühinguks.

Õpilastele tuleb anda keskkooli kõrgemal astmel võimalus valida osa aineid oma huvide ja võimete kohaselt, ja ka siis võimaldada mõne aine õppimist, kui selle aine on valinud väike arv õpilasi.

### C. Õpilaste selektsioon.

Õpilaste vastuvõtt peab tulevikus sündima niihästi keskkooli alam-astmesse (reaalkooli) kui ka ülem-astmesse (gümnaasiumi) valiku teel, s. t. mitte kõik algkoolilõpetajad ei pääse keskkooli ega kõik reaalkoolilõpetajad gümnaasiumi. Siinjuures peab viimasel puhul toimuv selektsioon valjem olema kui algkoolist keskkooli alam-astmesse minekul. Samuti peab toimuma hoolas selektsioon

keskkooli igast klassist järgmisse üleminekul. Küsimus seisab ainult selles, kuidas seda selektsiooni toimetada.

Siin on huvitav ja soovitav jälgida Prantsuse ja Preisi haridusministrite möödunud aastal antud ringkirju õpilaste vastuvõtmise ja klassist klassi üleviimise kohta keskkoolides (vt. „Kasvatus“ nr. 9, 1932); neis ringkirjuses esinevaid põhimõtteid tuleks meilgi arvestada ja maksama panna. Meilgi tuleks käia Prantsuse haridusministri juhtnööri järgi: „Ei ole otsustavkohane keskkoolidesse võtta vastu võimalikult suur õpilaste hulk, vaid võtta vastu ja püüda hoida seal ainult neid õpilasi, kes suudavad küllalt edukalt õppida ja kes ka teisi suudavad juhtida oma võimete paremale kasutamisele.“ (lk. 430); ja edasi: „Õpilaste üleviimisel peab püüdma nõudeid suurendada selle järgi, mida kõrgemasse klassi õpilased tahavad pääseda, teostades nende isiksuse igakülgselt ja põhjalikku hinnangut.“ (lk. 431). Eriti tuleb meilgi rõhutada ja maksama panna üldpõhimõttena, et: „Igal juhul, just õpilaste huvides, on klassi õppenõukogudel soovitav teosteda järjekindlalt ja keskkooli õppetööst eemal püüda hoida õpilasi, kes pole selleks küllalt kohased.“ (lk. 431). Lõpuks peame omaks võtma ka Preisi haridusministri juhtnööri, mille põhimõtted on üldiselt samad, mis Prantsuse omal: „3. Mitte ainult ühest klassist teise viimise tähtjaks, vaid kogu õppeaasta kestel tuleb järele katsuda, kas leidub õpilasi, kellel pole eeldusi tööks keskkooli ja kõrgemates koolides. Jaataval korral tuleb vanemaid asjast otsekohe informeerida ja neid õpilaste juhtimisel mõnele teisele haridusteele igati toetada“ (lk. 432). Need on üldpõhimõtted, mille järgi tuleks käia õpilaste valikul. Jääb järele veel asja praktiline korraldus.

Küsimus seisab selles, missuguste andmete põhjal teha valik. Siin on mitmed võimalused. Praktiseeritavad on peamiselt järgmised moodused. Võib toimetada valikut 1) eelmise kooli andmete põhjal või 2) katsete (eksamite) põhjal, kusjuures katse võib toimuda ka eelmise kooli juures. Kummagi mooduse juures on jällegi 2 alavõimalust. Eelmise kooli antmetena võib tulla arvesse 1) kooli lõputunnistis või 2) kooli, s. o. õpetajate, klassi- või koolijuhataja poolt

antud õpilasekirjeldis. Katseil võib kontrollida 1) õpilase teadmusi või 2) katsuda kindlaks määrata intelligentsi. Kõiki neid 4 moodust on võimalik kasustada õpilaste valikul, soovitav ongi korraga kasustada rohkem kui üht moodust, näiteks niihästi eelmise kooli lõputunnistist kui ka õpilasekirjeldist ja võib-olla peale selle veel katse korraldada. Siin olgu ainult mõningaid märkusi nende valiku mooduste kohta.

Mis puutub eksameisse, mida mitmelt poolt on soovitatud, siis peab arvesse võtma seda, et eksam võib anda väga juhulise hinnangu õpilase võimeist. Peale selle juba puhtpsühholoogilisel põhjusil katsealune tihti ei saa näidata oma võimeid. See maksab eriti nooremate õpilaste kohta. Sellepärast ei saa õigeks pidada seda, kui ainult eksamite põhjal toimetatakse laste valikut algkoolist keskkooli vastuvõtmisel. Siin tahaksime aga alla kriipsutada üht moodust õpilaste valikul, mida meil vist peaaegu ei ole kasustatud, see on õpilase üle otsustamine eelmise kooli poolt antud üksikasjaliku õpilasekirjeldise alusel, mis sugust moodust kasustatakse näiteks Preisil ja Hollandis, ja mis annab prima ülevaate õpilase võimeist, andeist ja iseärasusest ja võimaldab seega paremini lahendada küsimuse: kas õpilasest võib eeldada, et ta suudab edukalt töötada keskkoolis või mitte?

Klassist klassi üleviimisel annab aga prima hindamise aluse õpilase jälgimine terve õppeaasta jooksul. Kas siin on tarvilikud erieksamid, see on enamvähem kõrvaline küsimus. Siin tuleb aga juhtida tähelepanu sellele, et meiegi haridusministeerium peaks Preisi ja Prantsuse eeskujul andma keskkoolidele uued valjud juhised õpilaste üleviimise kohta, et ei viidaks üle õpilasi, kes on võib-olla 4—5 aines ainult „vaevalt rahuldavad“ ja kelle kohta võib kindlasti öelda, et nad ei vasta keskkooli nõudele. Seda võib haridusminister teha ka praegu maksvate seaduste alusel. Ja selle juhtnööri täitmist tuleks eriti südamele panna nii õpetajatele kui ka õppenõukogudele, et ei hinnataks rahuldavaks ega viidaks üle õpilasi, kes ei ole rahuldavad.

Gümnaasiumi õpilaste valik peab olema palju valjem kui reaalikooli vastuvõtmisel, kuna gümnaasiumi peaks pää-

sema ainult andekamad õpilased, kes katvavad minna ülikooli ja kel seks vastavad eeldused.

Kui ka vähemandekaile õpilasile tahetakse anda üldharidust ja kõiki neid, kes tavalises keskkoolis ei suuda edukalt õppida, ei taheta saata kutsekoolidesse, siis tuleks nõrgalt õppivate ja raskemini edasijõudvate õpilaste jaoks avada erikoolid või eriklassid, mis oleks meil täiesti läbiviidav, kuna välismaail see on laialt tarvitav moodus. Keskkoolis on võimalik ka selline moodus, et paralleelklassid on korraldatud õpilaste võimete järgi, kusjuures A klassis oleksid andekamad ja B klassis vähemandekad, ja kui on veel kolmas C klass, siis selles veel nõrgemad, kusjuures gümnaasiumi astumise võimalus oleks ainult A klassi õpilasil.

#### D. Kooli sisemine töökorraldus.

Õppeviisi alal tuleb senine süsteem muuta ja täies ulatuses ning kõigis aineis üle minna dalton-plaani (resp. tööjuhatause) printsiibil põhjenevale tööviisile, nagu seda P. Põld meie keskkoolile soovitas. Sellega laheneks palju didaktilisi küsimusi, muuseas aitaks see osalt ka lahendada nõrgalt õppivate laste probleemi, kuna selle meetodi puhul saavad nõrgemad teatava osa läbivõtmiseks kulutada just niipalju aega, kui nad vajavad, kusjuures samuti on võimaldatud andekamate kiirem edasimineku. Selle tööviisi sisseseadmine nõuaks ainult mõningaid muudatusi seaduse selles osas, mis käsitleb klassist klassi üleviimist. Majanduslikult küll ei tooks see süsteem niemetamisväärseid kulusid, vajalik oleks ainult mõningate õppevahendite juurdemuretsemine. Ainult olevad klassiruumid tuleks sisse seada vastavalt uuele süsteemile. Ainult sel teel saaks tõesti individualiseerida õpetust.

Töökavade koostamisele tuleb panna suuremat rõhku kui seni ja eriti tuleb neis arvesse võtta pädagoogilisi printsiipe ja õpetuse üldesmärki, aga mitte ainehuve. Selle nõude täitmist tuleb valjult kontrollida. Teiselt poolt ei tohi nõuda tööitava kindlaksmääramist täpsalt iga tunni või nädala jaoks, kuna tarviduse korral tuleb kõrvale kalduda kavast ja mõni osa isegi välja jätta,

kui seda nõuab „elulähedaste“ küsimuste käsitus, mis võivad tõusta igal ajal ja mille lahendus on tarvilik. Selline kõrvalekaldumine ei ole võimalik, kui töökava ja materjali ulatus on täpsalt ette määratud. Eriti tuleb nõuda õppeainete kontsentratsiooni ja üksikute aineõpetajate koostööd ja hoolitseda selle eest, et seda nõuet täidetak.

Õppenõukogu peab tõsisemalt ja sügavamalt lahendama temale määratud ülesandeid, selleks peab ta senisest tunduvalt rohkem aega pühendama. Koosolekute sageduse normiks tuleb võtta kord nädalas senise seaduse ettenähtud alammäära — kord kuus — asemel. Peale töökavade peab õppenõukogu eriti tõsiselt kaaluma õpilaste vastuvõtmist, üleviimist, eemaldamist ja hindamist.

Tähtsaimaks õppenõukogu ülesandeks peab aga olema kasvatustöö küsimuste lahendus. Üldse tuleb selles mõttes võtta revideerimisele terve kooli sisemine korraldus. Senine kasvatussüsteem tuleb asendada uuega. Kooli sisemise korra alal peavad õpilased ka ise vastutust kandma. Selleks tuleb sisse seada õpilaste omavalitsus. Selle sisseadmine peab sündima aste-astmelt, aegamööda, kuna vastasel korral võiks see täiesti ebaõnnestuda, kui seni ainult keelu ja käsu all seisnud õpilased hakkavad korraga omapead asju ajama. Kool ei tohi takistada õpilase algatusvõimet ja teotsemistahet, vaid peab selle arendamist toetama ja heale teele juhtima. Selles mõttes tuleb paremini ja suurema arusaamisega suhtuda õpilaste organisatsioonesse, ettevõtteisse ja endaalgaatusisse. Õpetajail tuleb väljaspool õppetunde õpilastega palju enam kokku puutuda ja alati ja kõikjal jälgida õpilase käitumist ja välist „kasvatust“, ja kui vaja, alati õpilaste tähelepanu juhtida nende puudusile. Üldse ei pea tulevikus õpetaja oma tööd nägema mitte üksi tundide andmises ja vihkude parandamises, vaid ka mitmesuguses tegevuses väljaspool ja peale tunde, näiteks kokkupuutumises õpilastega ja lastevanematega, osavõtmises õppenõukogust ja muudest nõupidamistest teiste õpetajatega.

Suuremaid ja raskemaid kasvatusprobleemidest tuleb täiesti uued meeto-

did tarvitusele võtta karskus- ja seksuaalküsimustes. Neid probleeme tuleb tõsiselt võtta ja aru saada, et näiteks seksuaalprobleemi ei saa lahendada ainult negatiivsete vahenditega s. o. keeldudega, vaid et siin tuleb kooli poolt ka midagi positiivset ette võtta. Ka karskusküsimust tuleb hoopis tõsisemalt võtta kui seni, esimese sammuna tuleb õpetajale enestele selle küsimuse tähtsus selgeks teha.

Tuleb kaalumisele võtta edaspidi suitsetamise- ja alkoholi keelu maksmapanek õpetajate kohta. Vähemalt kooli ruumes suitsetamine peaks olema õpetajail keelatud, kuna sellega eksitakse kõige elementaarsema pedagoogika printsiibi vastu, mis põhjeb eeskujul mõjul.

Õpilaste arvu normiks klassis tuleb lugeda esialgu 30—35 ja maksimumiks 40 õpilast, mida tuleks lubada ainult erandjuhtumel. Tuleb kindlasti selle järele valvata, et kuski ei oleks õpilasi klassis üle seaduses lubatud arvu. Kuski ei tohiks klassi sulgeda selle pärast, et on alla normi õpilasi.

### **E. Riiklik kasvatustöö juhtimine ja seaduseandlus.**

Valitsuses ja seaduseandluses tuleb võtta täiesti uus suund ja teissugune suhtumine kasvatuse ja hariduse küsimustesse. Haridusministeerium peab ise aru saama ja seda selgeks tegema ka valitsusele ja rahvaesindusele, kuivõrt tähtis on inimese ja tulevase riigikodaniku kasvatuse, ja et kasvatuse ja hariduse probleemid on olulisemad küsimused riigis kui mõned muud, olgugi väga tähtsad asjad. Sellepärast tuleb kasvatuse, kooli ja hariduse välja jätta igasugustest järjekorralistest koondamistest ja kärpimistest, kasvataja-õpetaja lahutada ametnikust ja seega ka välja jätta igasugustest ametnikkude palkade kärpimistest või reguleerimistest. Peab jõutama arusaamisega, et kasvataja on teatav kõrgem kutse riigi ja rahva üldsuse teenistuses, kellest sõltub tulevaste riigikodanikkude kõlblus, haridus ja riigiustavus. Samuti tuleb vaadata haridusministeeriumile kui erilisele ministeeriumile ja kaalumisele võtta selle lahutamine hoolekandest.

Rahvahariduse alal ei tule eeskätt eesmärgiks seada mitte üksi hariduse levitamine, vaid esijoones ka kasvatuse ja tõsise hariduse süvendamine.

Haridusministriks olgu pedagoogilise haridusega isik.

Õpetajakutse üksikasjusse minekus tuleb kõigepealt vähendada keskkooli-õpetajate nädalatundide normi, kusjuures keeleõpetajate norm peab olema vähemalt 5 tundi väiksem teiste ainete õpetajate normist. Igasugune normist ülestamine tuleb keelata. Õpetajal peab olema kindlustatud korralik tasu. Tuleb arvesse võtta, et igasuguse õpetaja töö suurendamise ja palgavähendamise all kannatab kasvatus- ja õppetöö.

Keskkooliõpetajate ettevalmistus tuleb võtta põhjalikule kaalumisele ja ümberkorraldusele. Kõigepealt tuleb suurendada ja süvendada pedagoogilist ettevalmistust ja korraldada õppetöö nii, et pedagoogiline osa õpinguist moodustaks omaette terviku, nii et pedagoogiline ettevalmistus ei sünniks mitte aineõpingute kõrval. Peale selle tuleb toimetada põhjalik selektsioon õpetajakutse taotlejaile ja hoolitseda selle eest, et ainult tõesti kutsele vastavate võimetega isikud saavad õpetajakandidaadi-tunnistise. Asjatute õpingute, raha- ja ajakulu ja pettumuste vältimiseks tuleb võimalikult õpingute algupoolel katsuda kindlaks teha, kas üldse omatakse võimeid ja andeid, mis peavad olema õpetajal-kasvatajal.

Lõpuks tuleb senisest hoopis suuremat rõhku panna kasvatuse ja õppetöö kontrollile. Ei tule piirduda välise kohustuste ja normide täitmise jälgimisega, vaid eriti jälgida ja kontrollida seda, kuidas kõike tehakse. Eriti tuleb valvata selle järele, et seadustes ja kavades ülesseatud juhtnõõrid ja pedagoogilised printsiibid ei jääks sõnadeks. Samuti tuleks kontrollida eriti õpilaste vastuvõtmist ja klassi üleviimist ja lõpuks keskkooli lõpetanuks tunnistamist. Täiesti uuenat tuleb jälgida, revideerida ja hinnata kooli puhtkasvatustlikku tööd. Nii õpetajad, koolinõunikud, revidendid kui ka haridusministeerium peavad jõudma arusaamisega, et kool on eeskätt kasvatusasutis, aga mitte teaduste andmiste koht, mille tule-



musi mõõdetakse ainult mõistust ja mälu pingutavate testidega.

Kuid väga suuri lootusi ei saa ka panna kontrollimisele ja revideerimisele, vaid õpetaja kohustuste korrallik täitmi-

ne jääb ikkagi suurel määral õpetaja sisetunde asjaks. Haridusministeerium peab aga eeskätt hoolitsema õpetajate hea ettevalmistuse ja korralikkude töötingimuste eest.

## Kolm momenti lapse psüühikast.\*

*R. Taba.*

Laste neuroosi analüüs kinnitab oma tulemustes, et neurootiliste nähtuste ürgpõhjused ulatuvad sügavasse lapseikka. Neuroosi haigestunud inimeste arstimisest saadud kogemused on laiendatud tervetele inimestele ja lastele. Viimaselt alalt ongi pärit infantiilse neuroosi arstimise tulemused, mida on täiendatud neurootikute ning normaalsete inimeste lapsepõlve psüühika uurimuste ning võrdlustega. Psühhoanalüüs on andnud ses asjas uue ja rahuldava lahenduse.

Teadagi, et psühhoanalüüsil on rohkem vastaseid kui pooldajaid, ja seda näiliselt täitsa põhjendatult. Ta haarab igat temale lähenejat kohe ebaseadliku motiiviga: 1. ta kinnitab tundmatu hingeelu eksisteerimise, millega hävitab kujutluse, et inimene ei suuda olla enese mina täielik peremees, et ta on meeldivaks mängukanniks mõjudele, mis tulevad välisilmast, ja temas endas peituvatele tundmatuile soovidele; 2. on antud suur väärtus seksuaal-elule psüühiliste haigestumiste põhjustajana kui ka eluhüvangu koordineerijana.

Viimase suhtes tuli lapse psühholoogiaga tegelejail võita suuri vastuväiteid ja vananenud tõekspidamisi. Seni on käsitatud seksuaalküsimust kui täiskasvanute juures esinevat nähtust ja sedagi rohkem füsioloogilisest seisukohast. Laste juurde see küsimus ei ulatunud ja kui fakt siiski oleks, konstateeriti seda kui varaküpsmist või ebanormaalsust. Psühhoanalüüs on viinud selle küsimuse laiemale alusele, mis ulatub isegi nooremasse lapseikka, ning

kriipsutanud alla eriliselt selle psüühilist külge.

Muretu lapsepõlve all mõisteti ja mõistetakse praegugi peamiselt vabadust igasuguste suguelu puutuvate küsimuste ja konfliktide suhtes, mis täisealiste tekitavad suure hulga „eluraskusi“; sugulise küpsmisega lõpeb praegugi ilus lapsepõlv.

Psühhoanalüüsi tekkimine ja uurimuste tulemused on kõigutanud lapsepõlve idüllilist alust, kinnitades suguelu olulust ka laste juures. Ja mitte üksipäini selle kui üksiku tundmuse olulust, vaid kui psüühilise organisatsiooni, kui loomuliku instinkti arenemise, millel tõsine väärtus kogu lapse elu suhtes. Abielulise suguelu ja armastuse normaalne arenemine sõltub lapsepõlve suguelu saatusest. Otsesed lapsevaatlused tõendavad, et lapsel nagu täiskasvanulgi tekib suguline ärritus ja kaldumus (*perverssus*), ent see on iseloomult avaliku arvamuse järgi, nagu juba tähendatud, ebanormaalne nähtus.

Ei ole raske leida lapse ja täiskasvanu perversiteedi sarnasuse ürgpõhjust. Perverssusena võib mõelda täiskasvanute seksuaal-elus igasugust toimingut, mis ei toimu üksipäini suguelundiga, vaid ükskõik mis kehaosaga, valmistades seksuaalset lõbu ja mis asetatakse seksuaaltunde tsentrumisse s. o. asendatakse normaalse suguaktiga. Lapse suguorganid aga ei ole teovõimsad, nad ei seisa veel tema huvipiirkonnas. Pika sugulise arenemisega jõuab laps täisealiseks saades selle suguvõime tasemele. Selles arenemises on tähelepanu suunitud esialgu suule, millega mängides tunneb laps

\* *Anna Freud'i*: „Psychoanalyse des Kindes“ aineil.

lõbu; teises järjekorras kerkib huvipiirkonda anus. Alles kolmandas järjekorras siirdub lapse huvi suguelundeile. Esialgne huvi tärkamine, nn. erogeen, mõjustab teataval määral täiseaski sugulist elu. Täisealised, kes jäänud püsima lapseea sugulise lõbutunde moodusele, on haiged, perverssed. Last võib õigustada sellises sugulise lõbu otsimises tema füsioloogia tõttu, aga milgil tingimusel ei saa seda mõelda täiskasvanu suhtes.

Sugulise lõbuotsimise kindlaks teinud väikeste laste juures, on psühhoanalüütiline teooria astunud üle müürist, mis takistas lignemise käsitletud lapsepsüühika osale.

Võõrastama panev on samuti teine väide. Osalt teadusliku, osalt avaliku arvamuse seisukoht esimese nelja-viie eluaasta mõjuvusest lapse isiksuse arenemisse on olnud sageli viril või puudulik. Teadus on pöörnud selles lapseea osas kogu tähelepanu kehalisele arenemisele, kuigi selles eas toimub meeleorganite täieline arenemine ja kasutamise harjutamine, tähtsamate toimingute omandamine, nn. rääkimine, asjade käitlemine jne. Näib, et lapse kasvamisele ja õppimisele esimesil eluaastail on loodud küllalt soodsad tingimused, on kantud kõigiti hoolt: korralik toitmine, hea puhtus, mänguasju küllaldaselt jne., kuid puudub siiski lapse hinge sisustus, oskus õieti rahuldada lapse vaimlisi tarbeid. Et seda osa lapse psüühikast on käsitatud piiratult, tõendavad autobiograafiad, elulookirjeldised ja biograafilised romaanid, kus kõikjal puuduvad märkmed esimese 5 aasta vaimlisest arenemisest. On lepitud tegelaste ja kangelaste biograafiate uurimisel vaid sündimise märkimisega, kuna vaimliste omaduste vaatlusele on asutud alles kirjeldatava isiku kooli- või meheikka jõudmisega.

Selline esimese viie eluaasta objektiivne vaatlus on loomulikult iga võhikugi arvamustega kooskõlas. Arvati, et selles eas puubub tõsisem vaimline sisu, sest omis mälestusis ei jaksa keegi tungida palju kaugemale tagasi 5. eluaastast. Lapseeest rääkides seda sisiki tehakse, — aga märkamatu. Need on muiudgi üksikud killukesed, mis

pidevalt seotud praeguste toimingutega ja nendega koos kerkivad esile sügavast minevikust. Nad tunduvad kahtlastena, mõjututena praegusele elule ja keegi ei tea, missuguse momendi juurde need kuuluvad mälestustes. Arvatakse toimitavat õieti, kui niisuguseil korral üksikasjad heidetakse kõrvale, või neid esitatakse kurioosumitena ning jäetakse lahendada teistele.

Psühhoanalüüs on jõudnud tulemustest veendele, et patsiendid ei tõenda oma neuroosi põhjusi mälestuste järgi õieti, kuigi need sageli on olnud väga komplitseeritud. Pikema vaatluse järel on tulnud esile küllaldaselt mälestisi kaugest minevikust — lapseast, millel olnud tähtis osa patsiendi isiksuse ja iseloomu kujunemisel. Need asjaolud on õhutanud psühhoanalüütikuid tõsiselt lapseea uurimisele, milleks kasustatakse seni tarvitamatuid abinõusid: vaba meeldetuletamist, unenägusid, eksivaid ja sümptomseid toiminguid, tundmuste ülekandmist.\* Selles vormis paisatakse õige kauge minevik esile. Tulemus, et inimesed oma mälestisi sageli kujutavad valesti, oma iseloomu ja tegevuse põhjusi otsivad sealt, kus neid tegelikult ei ole, näitab uusi teid lapseea uurimisele. Lapseea minevikku tungimine psühhoanalüütilistel teedel on kõikuma löönud vana veende selle muretust, rõõmsast ja õnnelikust elust. Nooruse helgeid päevi varjavad õige sageli äikese ja tormised ajad; seal on samuti muret ning kurbust ja sageli raskemat täiskasvanute omast. Seni ei ole osatud neid otsida lapse hingest. Lapse vahekord isa, ema, vendade ja õdedega ei tugene üksi tänu- ja armastustundele veresugulaste vastu, vaid siin tuleb arvesse palju teisi psüühilisi ihasid. Laste juures tuleb arvesse täisealistega võrreldav suhtumine vastaspoolesse, sama elementide sisaldavusega, nagu: sügav kiindumine armastatud isikusse; armastatud isiku suhtes ainuõiguse nõue; kehaliste kirgede rahuldamine ükskõik mil viisil; kirglikult ägedad tunnetepursked nende

\* Ülekande all mõistetakse kellegi vastu sihitud tundmuste väljakallamist mõne teise isiku peale.

vastu, kes osutuvad konkurentideks. Lapse kirk eristub vähe täiskasvanu omast. Konfliktidel, mis tekivad sel ajal lapses, on tähtis osa kirgede suhtes lapse täisikka jõudes. Infantiilsele seksualiteedi arenemisele vastavalt nihkuvad tema soovid erogeensesse — suu, anuse, suguliigese piirkonda. Talle valmistab lõbu vastavate kehaosade vaatlemine või näitamine, sadism ja masohism ning seksuaalne uudishimu.

Rivaalide käitlemises on laps peaaegu võrreldav täiskasvanuga. On rivaalid enamvähem samavanused või nooremad — õed-vennad, võib märgata nende juures vaenlikku suhtumist, halba läbisaamist. Siit ongi tingitud lastevahelised kaklused, õdede-vendade armas-realiteet, mida postuleerib religioon ja eetika. Kus aga rivaal on tugevam, näit.: isa, — ainus ja võidetamatu ema peremees, väljendub lapse viha surmamissoovi ja hävitamisfantasiaga.

Neil vahekorral on suur relatiivne tähtsus: laps loob esimeste armastuseelamustega kujutlused ning veended, millest jääb sõltuvaks edaspidine elu. Tema armastuselu täiskasvanuna on lapsepõlve originaali koopia.

Psühhoanalüüs kujutab õdede-vendade vahekordi noores lapseas vaenlikuna. Laps ei piiraks oma toiminguid nende tundmuste sunnil, kui see oleks tal võimalik. Ema mõju, kes armastab ka teisi lapsi, kuid hoolitseb ka tema eest — sellega lihtsalt kasvatulik tulemus sunnib varjama vaenu isa, õdede ja vendade suhtes.\* Selline suhtumine konkurentidesse, kes välisilma sunnil tasandavad viha tema kannatuseks, kordub sageli täiskasvanuteigi elus.

Vahekord isaga on komplitseeritud vahekorraõdede-vendadega. Isa on väikesele poisilapsele kõigepealt ideaalkujuks, keda ta samuti armastab kui emagi. Ta imetleb jõudu, võimu ja suurust, mis peitub isas. On aga isa armastus ema vastu tekitanud poisis viha ja tahte ennast asendada temaga, siis selle põhjustajaks ongi isa-armastus ja tema kõikvõimsust imetlev hin-

ang — tahe ise olla isana. Võib öelda, et identifitseerimine isaga, millele püüab poiss ja mis annab hoogu tema mehelikkuse arenemisele, sisaldab eneses ühtaegu kaks üksteisele vasturääkivat ambivalenti: üks vaenlik, teine hell ja õrnatundeline.

Psühhoanalüüsis nimetatakse sellist lapse ema-armastust, millega rööbiti evib viha kõikvõimsa ja kartustäratava isa kui konkurendi vastu, kreeka muistendi alusel ödipuskompleksiks\*.

Nimetatud kompleksi avastamisega laste psühholoogias ei pretendeerita üksnes seksuaalküsimuste lahendamisele, vaid siia juurde tuleb arvata ka mitmesuguseid teisi välisümbrusest saadud muljeid ja tegusid, mis mõjustavad lapse isiksuse kujunemist. Selle kompleksi varjul peitub sageli lapse andekuse ja edasijõudmise langusi ja intellektuaalseid takistusi. Lapse moraal, kohanedes tema sotsiaalsele olukorrale, on sunnitud astuma võitlusse väljastpoolt karistustega keelatud loomusunniliste tungidega.

Nii infantiilne seksualiteet kui ka ödipuskompleks mõjustavad suurel määral lapse psüühilisi avaldusi 5—6 eluaastal. Laps on muutunud tegevamaks, tema armastus on kontsentreeritud kindlale isikule, ta on suur enese-armastaja ja kõrvalised isikud eksisteerivad vaid seevõrt tema tundmuses, kuivõrt on neid talle tarvis. Esimeseks väljastpoolt armastatavaks isikuks on ödipuskompleksi põhjal poistele — ema, tütarlastele — isa. Nende isikutega tahabki laps rahuldada infantiilset seksuaaltunnet. Jääb see rahuldamata kas vastaspoole keeldumisega või muul põhjusel, sisendab see lapsesse sügava pettumustunde, mille tagajärjed avalduvad hiljem tema iseloomu ja neuroosi kujunemisel. Sellest perioodist täisealiste olukorda jõudmiseks on tarvilik vaid üks samm: saada kehaliselt suguküpseks.

Ülemineku ajajärgus, selle asemel et pidada sammu lapse füüsilise arenemise-ga, sugulised tunded — n. n. libido — kaovad. Lõbutunde püüe jääb tagaplaa-

\* Mõelda tuleb poisilast.

\* Tüdrukute juures ilmub sama nähtus, konkurendiks vaid ema.

nile; huvi ja armastus vanemate suguobjektide vastu tasandab selle ja endine vaenlik positsioon asendub südamlükusega. Täiskasvanute järeleaimamine, mille laps saavutanud suguliste elamustega, on täielikult kadunud.

Ajal, mil lapse kireilmas valitsemas vaikus, teostub tema isiksuse arenemises murrang. Kalduvused, mis seni olid iseloomulikeks, pöörduvad justkui vastupidiseiks.\* Ta iha asendub sellest loobumisega; tema vahelesegamistahe, halastamatus, häbematus ja uudishimu, mis olid tavalised nähtused infantiilse seksuaaltungi avaldumisel, kaovad. Selle asemele ilmuvad omadused, mis lapse ümbruskonnale meelepärased: laps õpib kahetsema elutuid asju (mänguasju, pilte), avaldama kaastunnet mitmesugusele elunähtustele; ta ohjeldab uudishimu või vähemalt sunnib selle seksuaal-alalt intellektuaalsele. Tekib häbitunne, jälestus (lökkimine ilget asja nähes). Kui varem laps püsis seksuaal-avaldistes täiskasvanutega võrdsel tasemel omaduste ja väärtuste suhtes, eristudes vaid rahuldamistoimingutega ja füüsiliste võimete poolest, on nüüd olukord vastupidine. Teises perioodis on ilmne kirgedes vaesus.

Nimetatud murrang on laste elus väga täielik. Laps ei arenda ennast üle piiri, vaid täpsalt enesele vastavalt. Mitte ükski vanadest tundmustest, misugused miltahes võivad kerkida päevakorra ja segavaiks saada, ei katsu laps vabaneda, vaid koguni endiste soovide mälestuski „hävitatakse“. Normaalselt arenenud lapse juures kuulubki kõik unustatud esimesse lapsea perioodi, s. o. just sinna aega, millest võrsuvad valed mälestised või missugune osa puudub tavalisest biograafilistest uurimustes.

Vanemate eeskostmise ja valve alt vabanemisetung pesitseb inimeses varakult lapseast kuni iseseisvaks saamiseni. Laps allub õieti kahele võimule: seesmisele — oma soovidest tekkinule — ja välisele, mis avaldub vanemate keelamises ja lubamises. Seesmise

\* On lapsi, kelle arenemises ei toimu nimetatud murrang, ja neid iseloomustatakse täiskasvanutena kui infantiilseid.

võimu eesmärgiks on oma soovide rahuldamine, välise — soovide allasurumine vanemate keelamisega.

Miks alistub laps siiski vanemaile ja lepib sellise olukorraga? Selleks on kaks põhjust. Füüsiliselt laps ei suuda elada ilma vanemate abita ja teiseks, vaimliselt on ta seotud vanematega tundmuskonstellatsiooniga, mille sisaldab ödipuskompleksi. Lapse armastustarve teeb ta sõltuvaks armastusobjektist samuti, kui füüsilisi tarbeid rahuldavaist isikuist. Vanemate võimuga istutatakse lapsesse kaht liiki hirmutunne: 1. hirm vanemate kahjulikkuses, kui nad ei rahulda lapse nõudmisi. Sellega on seotud nn. kastratsiooni hirm: kui lapse huvi suguelundite või mõne muu kehaosa vastu, mida tavaliselt loetakse „häbiasjaks“, surutakse alla nende kaotamise hirmujuttudega (kastreerimise ähvardustega); 2. hirm kaotada armastus. Olen ise kuulnud, kui laps pärast vitsusaamist ema käest, temast eemaldus ütlusega: „Halb ema! Lähen kirikusse ja toon endale uue ema.“

Selline kasvatus väline võim latentsperioodi kestel võetakse üle seesmiste jõudude poolt. Lapses kujuneb mingi instants, mis küllalt võimas on otsustama ratsionaalsest, esteetilisest ja moraalsest seisukohast teda ümbritsevaid nähtusi. Kõik võitlused, mis toimusid varases lapseas väljaspool — lapse ja ta kasvataja vahel — muunduvad latentsperioodist alates suuremalt osalt lapse seesmisteks konfliktideks. Nimetatud konfliktid omandavad indiviidi „minas“ ja tema toimingu valitseva positsiooni ja sellepärast psühoanalüütikud selle avastamisel nimetasid selle — *minust üle* 'ks (Über Ich), et sellega kriipsutada alla tema väärtust.

Kuigi „minust üle“ noortele nende puberteedi ajal peaks võimaldama täieliku sõltumatuse vanemaist ja iseseisva hirmukonfliktide lahenduse, jääb ta siiski mõneks ajaks neist sõltuvaks. „Minust üle“ oleks nii siis oma sünnipäralt mingi vanemate keelu tulemus, mingi lapse vanematega identifitseerimise püüde resultaat. Laps kasvades kohandab endas vanematega siduvat

armastustungi, muutes teda järjest, ning jätab enesesse osa oma isast ja emast, mis märgatav hiljem tema isiksuses. Kui vanemate-armastusest loobumine puberteedi ajal on lõpetatud, siis on lõpetatud ka nendega identifitseerimine. Väline vabadus, mille noorur saavutab lapseast välja jõudes, ei olegi järelikult muud, kui lõpetatud enda seesmine sund.

Need kolm momenti haaravad vaid üksikuid üldasju nii komplitseeritud lapseea psüühilistest mehhanismidest, kuid sellestki selgub, et hingelised nähtused ei kujuta mingit muutmata olukorda omaette, vaid nad on seesmiste konfliktide, vaimliste jõudude omavahelise võitluse resultaat ja neid tuleb vaadelda d ü n a a m i l i s e s t seisukohast.

## Kasvatuse probleeme moodses karistuse täideviimises.

*E. Oissar.*

Karistuse täideviimine on oma mõttelt lähimas ühenduses karistusega: ta ülesanne on teostada seda, mida karistus tahab saavutada. Sellepärast on karistuse täideviimine muutunud selle järele, kuidas aegade jooksul karistuse mõtet ja sihti on mõistetud: oli karistuse ülim siht kätte maksta tehtud kuriteo eest ja karmi karistuse ähvardusel inimesi hoida kuritegude kordasaatmisest, siis oli ka karistuse täideviimine julm ning vali. „On makstud kätte sel teel, et kättemaksu õigustuse nimel tehti vahet lihtse ja kõvendatud surmanuhtluse, ihuliikmete vigastamise vahel sissepõletusest kuni silmade väljapigistamiseni. Ja karistuse täideviimisel on käidud sama rada. Peksmine kui „tere tulemast“ ja „hüvasti...“ karistusmajja tulekul ja siit lahkumisel, vali ja mõttetü töö, halb toit või isegi paljas vesi ja leib, käte- ja jalgade-ahelad, paigutamine pimedatesse kongidesse, pea raseerimine ja triibuline riietus, vaikimisesund ja täielik isiksuse „surmamine“ — selline on kättemaksuva kannatuse skaala mineviku vanglas\* Kättemaksvas karistuse täideviimises oli vangla-ametnikel täita raske ja julm ülesanne: teha vangid elu võimalikult raskeks ja piinaküllaseks. Arusaadavalt tulevad sellega toime ainult kalgid

ja südametud inimesed, kuna inimsõbralikud vangla-ametnikud püüdsid vangid kui inimest kohelda, tema saatust kergendada ja võimaluse piires karistuse täideviimist pehmendada. Siin tuleb mainida selliseid inimesesõpru, nagu Obermaier, Krohne, Brockway, Th. M. Osborne, Haas; nende poolt on tulnud esimesed katsed karistuse täideviimist inimlikumaks muuta, mis saanud moodses vangla-pedagoogika aluseks. Nad nägid, kuidas julmas karistuse täideviimises kõdunes ja hävis inimese isiksus, kuidas vangid lahkusid vanglast nõrkadena ja kahvatutena, kroonilise haiguse ja hullumeelsuse märkidega: aeglaselt, aga kindlasti kidunesid nad moraalselt ja füüsiliselt. Surmamõistetute hukkamine toimus veel 19. sajandil avalikul platsil, et elava näite varal teravalt esiletuua kuritegevuse tagajärjed ja hoiatada inimesi kuritegude kordasaatmisest. Avaliku hukkamise vastu kirjutas Obermaier: \* „Ma näen praegu avalikus hukkamises ainult julma rahvapidu, mis kuulub kaugelt varemisse ajajärku, ja mis — mõne nädala pärast jälle unustatud — ei jäta kaugeltki sellist hirmutavat muljet, nagu harilikult armastatakse kujutella ja arvata; või et seda teistele hoiatava näitena võiks vaadelda, või ka selline üldse võiks olla.“

\* *M. Liepmann. Der Strafvollzug als Erziehungsaufgabe, Reform des Strafvollzuges, lk. 5.*

\* *Obermaier. Anleitung zur vollkommenen Besserung der Verbrecher, 1835. lk. 20 jj.*

Kättemaksev karistuse täideviimine võis piiramata valitseda seni, kui kuriteo keskpunkti asetati seadusevastane tegu, ja sellest seisukohast tuli loobuda, kui arvestati ka teisi tegureid, mis esinevad kuriteos: kurjategija isikut ja üldist sotsiaalset olukorda. William Healy uurimused on näidanud, et kriminaalsuse põhjused on seletatavad lähtudes käitumise raskustest, et nad tulevad tasakaalutust, häirele tendeerivast emotsionaalse elu jõust. Need häiritused pole mitte „sünnipärase kurjategija“ omapärased jooned, vaid nad olelevad igas inimeses, tungivad esile, esinevad tugevasti ja püüavad võimule, kus eriti majandusliku või hingelise häda, mõttetuse või kergemeelsuse läbi häiritakse tasakaal sotsiaalse korra ja individuaalse tundeelu mõllu vahel. Kõik need asjaolud kokkuvõetult mõjusid kättemaksva ja hirmutava karistuse täideviimise vastu, püüdsid seda pehmentada ja humanseks teha.

„Karistus on kasvatus, või tal pole üldse olemise õigust,“ nii lausub Vincenzo Lanza, Itaalia kriminalistliku kooli „Umanesimo“ põhjendaja. Ja Saksamaa viimase aja püüded, mida käesolevas töös eriti jälgitud, lähevad samas suunas. Selleaegne Preisi justiitsminister dr. Schmidt kirjutas koguteose „Strafvollzug in Preussen“\* saatesõnas järgmised programmilised laused: „Karistuse täideviimine, kui kohtuniku poolt määratud karistamise teostamine, pole juriidiline ja administratiiv-tehniline protsess, vaid ta on kui töö, teelt libisenud ja eksinud rahvakaaslase juures kaugelt enam kultuuriline ja ühiskondlik toiming. Kasvatus vabadusele on karistuse täideviimise viimne siht, kasvatus sotsiaalseks inimeseks, ebasotsiaalse taasliigendus rahva kogukonna organismi. Sellega on karistuse täideviimisele pandud suure tähendusega, aga ka väga raske kultuuriline ülesanne. Vangi õieti kohelda, olla inimene inimesele -- asetab karistust täideviivale ametnikule suured nõudmised, eriti sellepolest, et vangide individualiteetide ja iseloomude kirjult-sil-

lerdavast mitmekesisuses esineb meile inimese eksimuste ja segaduste ning kirgede terve skaala.“

Moodne karistus on vabadusekaristus ja sellepärast jäävad karistuse täideviimisel kõrvale kõik vahendid, mis seda piinavamaks, julmimaks ja rõhuvamaks aitavad teha. Obermaier nägi, et vabadusekaristus on raskeim karistus, mis inimesele võib osaks saada, ja kesk kättemaksvat ning karmi karistuse täideviimist esines ta oma nõudmistega. Vabaduse võtmine lühemaks või kauemaks ajaks on inimesele karmeim karistus ja muide taltsutamata kurjategijale pole alguses ja sageli kaua aega suuremat piina, kui et ta enne parandusastutise valju korraga ja sunnitud eluviisiga peab harjuma. See olgu öeldud nende rahustuseks, kes võiksid arvata, et karistusel pole enam ilma pearaseerimiseta, aheldamata ja mitmesugust värvi riide kandmiseta mingit väärtust ja jõudu\*.

Äga kulus palju aega, enne kui see mõte vangide kohtlemisel mõjule pääsis; praegu on kasvatus kui karistuse täideviimise mõte võetud vastavasse määrustesse ja sellega saanud endale kindla aluse. Väga üksikasjalikult ja täielikult loeb karistuse täideviimise kasvatuslikud vahendid Hamburgi määrustik\*\*, mis koostatud sügava pedagoogilise arusaamise ja tundmisega; vangiharjumus korras ja puhtuses, kehaliku tubliduse ja tervise säilitamine, kasvatus korrapärasusele, vangide kõiki võimeid ja jõudu pingutav rahvamajanduslikult vajalik töö, vangiharjutamine seaduste, määruste ja korralduste austamises ja täitmisel, üldine ja kutsehariduslik õppetöö, mis vangide teadmusi ja võimeid kasvatab ning süvendab, vaimline ergutus, mis vangide ka kõlbalt tõstab, vangide vabaduse armastuse ja enesest lugupidamise, oma teo läbi tehtud kahjud jälle heaks teha, äratamine ja tugevdamine, tasu hea käitumise, hoolsuse ja virga töö eest, astmeline edasiminekuks valjuimast seotud

\* Obermaier. Anleitung zur vollkommenen Besserung der Verbrecher, lk 46.

\*\* Dienst- und Vollzugsordnung für Hamburgischen Gefangenen, Hamburgische Gesetz- u. Verordnungsblatt, № 141, 1924.

\* Berlin 1928, lk III.

olekust kasvavale iseseisvusele, ettevaatlik juhtimine vabadusetusest vabadusse, perekonnasidemete taassõlmimine ja kindlustamine, väljavaade karistuseaja lühenemisele, karistuse katkestamisele ja ajulisele vabadusele; peavarju, töö ja tööriistade muretsemine pärast vabanemist, aitav nõuanne ja kaitsejärelevalve pärast vabanemist — need on vahendid, mille abil peab saavutatama karistuse täideviimise siht. Loetelu on nii üksikasjalik ja täielik, et W. Gentz selle kohta tähendas: „Kui keegi tahaks kord kirjutada vangla-pedagoogika õpperaamatu, siis leiab ta siit üksikute peatükkide pealkirjad.“

Kui vangi vanglas kasvatuslikkude vahenditega mõjustada, siis tuleb teda esiteks kaitsta kaaslaste, eriti retsidivistide ja kutseliste kurjategijate eest, ja see on eriti tähtis esimest korda karistatute ja kergelt karistatute kohta; siis tulevad positiivsed kasvatuslikud vahendid, mille kaudu vangi elu suunda ühiskonda jaatavas mõttes mõjustatakse. Esimene probleem on vangla-pedagoogikas ikka jälle üles kerkinud ja lõpuks suubunud küsimusse: üksikvangistus või üldvangistus? Seda küsimust arutati eriti elavalt läinud sajandi esimesel poolel ja lahendati Ameerika eeskuju põhjal üksikvangistuse kasuks: vangid paigutati üksikult eraldatud kongidesse, kus nad oma karistuse pidid kandma. Parima pildi sellise vangistusviisi kohta annab Obermaier, kes ühest reisikirjeldisest tsiteerib Ameerika vanglate kohta käivad read: „Igal vangil, kes tuleb siia hädamajja, tõmmatakse must müts üle pea ja näo, ning selles surnusärgis, mis tema ja elava ilma vahele lastava eesriide sümboliks, viiakse ta ruumi, kust ta ei lahku iialgi enne, kui kogu ta karistuseaeg on möödunud. Ta ei kuule iialgi naistest ja lastest, kodust või sõpradest, ei ühegi südamele läheda olendi elust või surmast . . . Ta on maetud elusalt, et aastate aeglasel käigul jälle üles kerkida, vahepeal aga sureb ta kõigile, mitte ainult piinakülasele hingehirmule ja õudsele kahtlusele.“\* Ja sellise kohtlemise tagajärg

oli vaimuhaigus, enesetapmise katsed ja enesetapmised, tervise kõdunemine ja hävinemine; sotsiaalsed harjumused läksid kaduma ja inimesed said ühiskonnas üksteisele võõraks. Teiselt poolt aga pääsevad üldvangistuses, eriti öösi, valla madalad kired, tungid ja soovid, otsides endile rahuldust. Praktiline karistuse täideviimine peab siin lahendama probleemi: kuidas vang võib jääda ühiskonda, mis on suure tähtsusega kasvatuslik tegur, kuid kuidas teda hoida kaaslaste halbade mõjustuste eest, mis öö varjul lokkama lüües parandusvõimelist lõplikult ei rikuks. Küsimuse tegelikul lahendusel eraldatakse üksikruumidesse eriti hädaohtlikud ja kahjulikku mõju avaldavad vangid, nii et nad ei saa kaasvange halvas suunas mõjustada. Kui pole maksma pandud üldine vaikumisesund ja kõnelused töö ajal piirduvad kõige vajalikumaga, on keelatud kõnelda kuritegudest ja kõlbustusvastastest asjadest. Öösiks paigutatakse vangid üksikruumidesse ja nii ei saa halvad mõjustused öö kestel hävitada, mis päeva jooksul nii suure vaevaga on üles ehitatud. Päeva koos, öösi lahus — selline lahendus võib kõige paremini vangla kasvatuslikku tööd toetada. Üksikvangistuse määr üldse on piiratud ja ei tohi näit. Preisimaa määrustiku järgi ilma vangi nõusolekuta kesta üle kolme aasta, distsiplinaarkaristusena kodukorra rikkumise eest — mitte üle nelja nädala.

Primitiivsete vahendite järele tuleb positiivne kasvatus töö, mis algab elementaarsete hügieeniliste nõutega ja lõpeb süstemaatilises õppetöös ning hingeohius. Vangide tervise eest hoolitsemisele, vangla hügieenilistele tingimustele ja puhtusele pööratakse suurt tähelepanu: eriti viimasega on vanglad püüdnud hiilata. Vangide tervise ja vangla järele valvab asutise arst, kes peab tarvilikud abinõud rakendada, kui vangi elu ähvardab haigus või hädaoht. Vangid ise peavad piinlikult ihupuhtuse eest hoolitsema, saavad korrapäraselt kas iga nädal või iga kahe nädala järel sooja vanni; iga nädal puhta ihupesu ja iga kuu puhta voodipesu. Magamis- ja tööruumid püütakse üksteisest võimalikult

\* Obermaier. Die Verhandlungen über Gefängnisreform, München 1848, lk. 42.

kult lahutada. Kõik terved vangid, kes vanglas või väljaspool tööl, viiakse iga päev vähimalt pooleks tunniks õue jalutama. Võimlemine ja mäng vabas õhus taotleavad peamiselt hügieenilisi sihte.

Vangide kohtlemine ametnikkude poolt peab olema humaanne ja ühesugune kõikide ühte karistusliiki kuuluvate vangide suhtes; iga määrustikus lubamata karistuse täideviimise pehmenemine või kõvenemine on keelatud. Vangla-ametnikud peavad katsuma vangi usaldust võita, mis mõõdapäasamatamalt eeldus igaks kasvatustööks, ja talle andma võimalust otsekoheseks kõneluseks. Vange kõnetatakse „teie“. Thuringeni määrustik keelab vangla-ametnikel suitsetamise järelevalveteenistuses ja lubab seda ainult öösiti väljas vahiruumis.

Moodse karistuse täideviimise kasvatusvahendite hulgas tuleb eriti vaadelda progressiivset karistuse täideviimist. „Pikemate karistuste juures tuleb püüda teostada astmelist karistuse täideviimist. Ta peab soodustama kõlblat tõusu selle läbi, et vangile seatakse siht, mis näib tasuvat tema tahte pingutust ja valitsust. Astmeline karistus peab olema üles ehitatud sel alusel, et karistuse täideviimine ühes vangi sisemise muutuse edasijõudmisega pehmeneb ja soodustuste läbi, mis omalt laadilt ja astmelt vähehaaval tõusevad, kergeneb ja lõpuks niivõrra kergendatakse, et ta valmistab ette ülemineku vabadusse.\* Üksikute astmete nimetused progressiivses karistuse täideviimises on mitmesugused: Thuringenis liigitatakse kõik vangid kolmeks astmeks: vaatlusaste, kohtlemisaste ja prooviaste; Hamburgis — sissetulijate rühm, keskrühm, ülemrühm ja vabariühm. Iga uus juurdetuleja paigutatakse esiteks kõige alamale astmele ja jääb siia kaks kuud, või kui ta karistuseaeg pole enam kui üks aasta, kolmeks kuuks; mõlemal juhul aga mitte kauemaks kui neljandikuks vangla karistuseajaks. Vang asub siin harilikult üksikvangistuses; süstemaatilisel

uuritakse siin tema isiksust ja püütakse leida tema hingeelus kohti, millest hilisem kasvatuslik tegevus võiks kinni haarata. On vangi käitumine hea, siis ta läheb ülalmääratud aja möödumisel järgmisse kõrgemasse rühma, kuhu ta jääb veel pooleks veel kanda olevast karistuseajast. Töötab kasvatuslik tegevus tagajärgi anda, paigutatakse vang kõrgemasse rühma. Vastavalt üksikuile astmeile on korraldatud ruumid, vangidele saab osaks suuremal määral mõnususil ja nad tohivad oma ruumi kauem valgustada õhtuti. Madalamal astmel asuvad vangid kannavad harilikku vangla riietust, järgmisel astmel saavad erilise märgi, kuna viimasel astmel nad kannavad pühapäevadel ja pühadel riietust, mis oma lõikelt vastab hariliku kodaniku ülikonnale. Kirjade saatmine ja vastuvõtmine ning külastused on korraldatud vastavalt astmeile. On püütud ka lugemismaterjali alamail astmel püürata ja seda teha kõrgemate astmete soodustuseks, kuid see ei sobi progressiivse karistuse täideviimise kasvatuslikkude vahenditega: kui vangi tahetakse kasvatada, siis ei tohiks teda jätta ilma nii tähtsast kasvatuslikust tegurist, kui seda on lugemine.

Siinkohal tuleb lähemalt vaadelda Preisi määrust karistuse täideviimise kohta,\* mis väärrib erilist tähelepanu oma radikaalsete mõtetega. „Progressiivse karistuse täideviimise siht on kasvatada vangi seadusepärasele ja korralikule elule. Et vangi ta suhtumises riigisse ja ühiskonda veel pärast tema vabanemise päeva otsustavalt mõjustada, on vaja tema tahet juhtida mitte ainult väliste hüvede saavutusele, mis teda meelitavad kõrgemale astmele, vaid teda võita tööle enesele, mida karistuse täideviimine tema juures sooritab\*\*.

Karistuse täideviimine algab sissetulejate jaoks määratud asutises vangi isiksuse süstemaatilise uurimisega, mida teostab kriminaalbioloogiline uurimisasutus või vangla arst. Siin kasustatakse varemate karistuste kohta

\* Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen vom 7. Juni 1923, Reichsgesetzblatt II. lk. 263 jj.

\* Verordnung über den Strafvollzug in Stufen 7. juunist 1929.

\*\* Sealsamas.



käivaid personaal-akte, hoolekandeaustiste ja noorsoo-ametite teateid ja tarvilikul korral täiendatakse andmeid järelepärimiste kaudu vastavates kohtades. Isiku uuring peab andma tervikliku ja selge pildi vangis elavate isikute ja hingelistest ilmustest, tema elukäigust ja perekonnasuhetest ning kindlaks tegema, missugused seaded, võimed ja kalduvused on arvatavasti kasvatuslikult mõjustatavad. Vang jääb niikaua üksikvangistusse, kui tema isik uuritud ja kasvatusliku kava koostatud. Siin ei saa vangile esialgu osaks mingisugust kergendust; kuue kuu pärast saab ta, kui on hästi käitunud ja hoolega töötanud, kergendusi, kui jääb edaspidi esimesele astmele. Vangi, kes hea käitumisega ja virgalt töötanud, võib viia järgmisele astmele, kui asutise nõukogu on veendunud, et ta on saanud aru oma seadusevastasest ja karistatavast teost ja tahab selle arusaamise järgi elada. Kohtlemine peab vangile ta heas tahtes ja meelsuses usaldust väljendama ja teda usaldustunda laskma. Tuleb vangis valvamisest igal sammul loobuda ja hoiduda iga üksiku tema igapäevase töö korraldamisest käskude ja keeldude abil. Vang peab saama suuremal määral liikumisvabadust, mis annab talle võimaluse ülesnäidatud usaldust õigustada ja isiklike kalduvusi korraldada omatahetud distsipliini läbi. Sel astmel asuvail vangidel on määruses ettenähtud ulatuses omavalitsus, nad võivad valida usaldusmehi, kes hoolitsevad korra, puhtuse ja sisseseade eest ning lahendavad vähemaid tüliküsimusi vangide vahel. Siin saab vangile veel osaks kergendusi ja mõnususid, ning kui ta on olnud sel astmel kuus kuud ja kandnud poole oma karistuseajast, võib teda lubada vanglast välja perekonda, omakseid külastama või mõne muu sihiga, kuid see ei tohi kesta kauem kui üks nädal aastas. Valvepersonaali suurendamisest loobutakse mitte majanduslikkudest kaalutlustest lähtudes, vaid et kasvatada vangide vastutustunnet üksteise suhtes neile antud omavalitsuse raamides, ja et ka silmnähtavalt näidata usaldust, millesse nad on paigutatud. Kui on näha, et selle astme kasvatuslikud mõjustused

on andnud tagajärgi ja vang suudab oma tahet sotsiaalse korra mõttes valitseda, kui vang on olnud kuus kuud sellel astmel ja kandnud poole oma karistuse jäägist, viiakse vang viimase astme asutisse. Siin laiendatakse veelgi vangide omavalitsuse piire ja proovitakse, kas vang on kõlblik vabadusele. Valve on piiratud kõige vajalikumaga, vangide rühmi juhatavad nende eneste valitud usaldusmehed, kes nõuandva häälega võtavad osa ka vangla nõukogu koosolekuist ja hoolitsevad töödistsipliini eest. Kui vang on olnud kuus kuud sellel astmel, võib ta minna tööle vaba ettevõtja juurde väljaspool vanglat. Vangla ruumid on võimalikult elukorterite kohaselt korraldatud, sisseseade vastab lihtse perekonna majapidamisele; vanglal pole kaitsemüüri ja ruume ei lukustata iga päev. Vang võib siin kaheks nädalaks aastas omakseid või perekonda külastada või mõne teise ülesandega vanglast välja tulla, kuid soovitakse seda teha siis, kui tema isikut hästi tundma õpitud. Teda võib vangla juhataja pühapäevil ja pühil ametniku saatel vangla ümbrusse jalutama lubada. Armuandmise palved leiavad ainult siis toetust, kui vang asub astmel, mis ta oma vangistuse aja kohaselt ülimalt võib saavutada. Nii on suurtes joontes põhimõtted; nad pole maksma pandud kogu Preisimaal, vaid ainult Berliinis, et näha nende kandvust ja nõrkust; esialgsed tulemused olid rahuldavad.

Karistuse täideviimist ei suuda progressiivne karistuse täideviimine ainuüksi veel pedagoogiliseks muuta, annab aga selleks kaugelt suuremaid võimalusi ja paremaid alused kui ükski teine süsteem. Praeguse aja vabadusekaristuses eraldatakse inimene kuriteo eest lühemaks või kauemaks ajaks ühiskonnast, perekonnast ja eemaldatakse kutsetööst. Vang ei saa siin toimida iseseisvalt, vaid peab alistuma vangla korrale, mis piirab ja reguleerib tema läbikäimist välisilmaga; temalt on võetud omaalgatus ja jääb passiivne alistus vangla korrale. Selline olukord on teravas vastuolus eluga vabas ühiskonnas, kus inimeselt nõutakse aktiivsust, otsustusvõimet ja omaalgatust — siis võib ta tagajärjekalt teotseda.

Progressiivne karistuse täideviimine annab vangile võimaluse isetegevuseks: talle on asetatud kauge siht — vabadus, — mille saavutuseks ta ise võib kaasa aidata. Lootus vanglast vabaneda ja pääseda vabasse ühiskonda — see kannab tema tegevust ja püüet. Igal astmel saab vangile osaks kergendusi ja soodustusi, mis konkreetsete erutusvahenditena aitavad kaasa tõusule, aga need pole mitte progressiivse karistuse täideviimise mõtteks, vaid abinõuks, vahendiks kõrgema sihi saavutamisel. „Progressiivne karistuse täideviimine ei ole soodustuste ja pehmenuste võimaldamine, vaid süstemaatiline positiivne juhtimine vabadusetusest vabadusse, kogukonnale ja enesevalitussule.“\*

Töö kui kasvatuslik tegur on juba mitmel puhul nähtavale tulnud ja ta on õieti korraldatud karistuse täideviimise alus. Hoolitsetakse selle eest, et aga töövõimeline vang teeks määratud aja jooksul kasulikke töid, mis loob väärtusi. Töö valikul peetakse silmas vangitkutset, haridust, tervislikku seisukorda, kuid töö peab nõudma vangitkogu jõu pingutust. Kes pole õppinud kutset, sellele luuakse võimalusi kutsehariduse saamiseks vanglas ja kutseoskuse õppimiseks. Kohustuslik tööaeg on sunnitud töölisele mitte alla 10 tunni, vangidele mitte alla 9 tunni, nagu seda määravad riiklikud üldised põhimäärused. Thüringenis on tööaeg ühtlane kõikidele vangidele, mitte alla 9 tunni päevas. Töökodade sisseseaded peavad olema võimalikult ajakohased ja vastama vaba tööstuse sisseseadele; vananenud sisseseaded tulevad kõrvaldada ja nende asemele ehitada uued, mis rahuldavad moodseid nõudeid. Vangid on õnnetuste vastu kindlustatud nagu töölisedki ja alluvad töökaitseadustele. Iga vangile on määratud tööpensum, mis ta peab saavutama; kuid selle sooritanud, peab ta edasi töötama, kui pole sellest vabastatud. Vangla töö teevad vangid ise, siis tulevad tööd riigiasutistele, mitmesugused maaparandustööd ja lõpuks tööd eraettevõtjate juures.

Vangide töös on nähtud soovimatut ja halba võistlejat vabatööstusele, sest vangid võivad odavamalt töötada ja suruvat sellega alla töötasu ning hinnad vabatööstuses. Mõned Ameerika Ühendriikide osariigid on lahendanud küsimuse nii, et vangide tooted põletatakse; mõnespool lastakse vange teha mõttetut tööd, nagu raskust ülesvinnata või liikuvat treppi tallata. Selline töö pole kasvatuslik, ja kui tahetakse karistuse täideviimist pedagoogiliseks muuta, tuleb loobuda niisugusest talitusviisist. Sageli on aga sellised kaebused liialdatud ja õigustamata: vangide arv on vabatöölisega võrreldes nii väike, et nad ei saa suurt mõju avaldada; vangidel pole nii head töötahet ja nad pole kutseliselt üldiselt nii hästi ettevalmistatud kui vabad töölised, sellepärast on vangitöö teatava riisikoga seotud. Esimest väidet kinnitab Saksamaa statistika täiel määral. „Praegu (detsembris, 1927) on Saksamaa vanglaises igapäev paigutatud ümmarguselt 56 000 vangit. Selle arvu vastu seisab 16. juuni 1925. aasta kutselugemise järgi üle 32 miljoni kutselal töötaja. Seega tuleb ligikaudu 570 kutselal töötaja kohta üks vangit. Sellega peaks see küsimus küllalt selgesti lahendatud olema.

Tehtud töö eest makstakse vangidele tasu, millest maksvate korralduste järgi saab vangit osa endale ja võib sellest poole kulutada vanglas oleku ajal, teine osa aga antakse välja vabanemise puhul vanglast. Sellega tahetakse saavutada, et vangit peale karistusekandmist saaks toetust ja oleks kindlustatud, kuni leiab endale tööd. Kuid tulevikusiht läheb hoopis kaugemale. Vangit töötasu kuulub riigikassale. Tuleb toimida selles suunas, et töötasu kataks kõik karistuse täideviimise kulud\*\* — siht, millel igatahes oma õigustus ei puudu.

Vanglas korraldatakse vangidele õppetöö, millest osavõtt on kas sunduslik või piiratud teatava vanusega. Nädalatundide arv on mitmesugune. Thürin-

\* Deutsches Gefängniswesen, Berlin 1928, lk. 191.

\*\* Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen, art. 77.

\* Herman Nohl. Jugendwohlfahrt, Leipzig 1927, lk. 100.

genis on õppetööst osavõtt sunduslik kõigile, kestus vähemalt kaks tundi nädalas, noortele vähemalt neli tundi. Aine valikul peetakse silmas, et arendatakse ja süvendatakse üldisi ja kutseteadmusi, et vaimlisi võimeid äratatakse ja kasvatatakse korrapärasele elule. Õppetöö keskpunkti asetatakse sellekohaselt kodanikuõpetus ja poliitiliste sündmuste arutamine, kusjuures pole lubatud parteipoliitiline mõjustus; samuti selgitatakse üksikasjaliselt alkoholiliste jookide kahju.

Töövabal ajal võivad vangid saada vangla raamatukogust lugemiseks raamatuid; ka võib vangla direktor vangile lubada enesele raamatuid muretseda. Vangimajja tulekul küsitakse vangilt, missuguseid raamatuid ta soovib lugeda ja tehakse kättesaadavaks vastav nimestik. Hamburgi määrustik loeb raamatute lugemise soodustuste hulka, mis saab osaks kõrgemal astmel, madalamal astmel on see piiratud. On selge, et see takistab karistuse täideviimist pedagoogiliseks kujundada.

Moodne karistuse täideviimine tahab vangi ette valmistada elule vabas ühiskonnas ja sellepärast hoolitseb, et side välisilmaga ei katkeks. Ajalehtede valik on vaba, keeldud on sellised, mis kutsuvad üles maksva riigikorra vägivaldsele kukutamisele, vangla kodukorra rikkumisele ja vastupanekule; muide informeeritakse vange suuliselt jooksvatest poliitilistest sündmustest. Side perekonnaga hoitakse alal kirjavahetuse ja külastuste kaudu, et hoida ja hooldada tugipunkte, mis siin leiduvad tuleviku kasvatuslikuks tööks. Kasvatustöösse liigendatakse ka loenguid, muusikalisi ettekandeid ja neist osavõtt on võimalik kas kõikidele või ainult kõrgemal astmel olevaile vangidele.

Ma olen jõudnud hingehoolduse juurde, mis igas vanglas on korraldatud kprofessionaalsel alusel. Tuleb kohe alguses mõnda, et siin on tegemist suurte raskustega, sest tänapäeva inimesele pole usuolu enam nii tsentraalse tähendusega kui varem: Vang vihkab ühiskonda ja kasustab igat juhusit, et oma põlgust selle vastu väljendada. Peab oskama taktikalt niisugusele inimesele läheneda, et ta oma

hinge avaks. Aga teiselt poolt ei saa salata, et vangi vaimline seisukord, tema kahtlus ja süülunne võivad anda väärtuslike punkte viljakaks kasvatus-tööks. Kui kõik inimesed patukoorma all kannatavad, mis neid rõhub, siis võib seda eriti öelda vangi kohta, kes teinud kurja ja on patus. Inimesel on vaba tahe, mis ta toimingul kõik teed lahti hoidis, sama vaba tahe peab ta viima tõusule ja elu kõlblale ülesehitusele. Vangi hing on sügavasti vapustatud, ta on meeleheites ja kahtluses; seda hinge on vaja lohutada, kinnitada ja üles ehitada. Siin on võimalik vaid nimetada üksikuid punkte: vabadus — vastutus — lunastus, missugune skeem tegelikus töös täidetakse elava sisuga.

Oma hingelises hädas vajab vang toetust ja abi. Siin otsitakse üles need dispositsioonid, mis veel rikkumata ja terved, neid tuleb kindlustada, nii et nad hiljem suudaksid kanda kogu inimese elu raskust. Siin seisab inimene inimese vastu, siin ehitatakse üles uus elu, aga mitte moraliseerimise ja õpetuse, vaid elamuse läbi. On palju raskusi ületada ja vaimulikult peab olema sügavat inimesetundmist, aga jõudu annab suur ja kõrge siht: purunenud elu üles ehitada, inimhinge päästa ja näidata talle teed jumala juurde. „Palju pattu... piiravad õudsed vanglamüürid, kõnelemata palju, aga palju inimlikkust, palju häda, palju sisemist, tõsist püüdu jääb varjule pealiskaudse ja armutu silma ees. Ja mõnigi vaikne vangiruum on näinud enam lapselikku jumalakartust kui uhke loss, ja isegi üldvangistuse ja küllastatud seaduserikkumise saalides tuksus mõnegi südames õrnem sisetunne, kui rafineeritud elu mõnususe ja mondäänse moe elegantsel luksuspõrandal“\*.

Kodukorra vastu eksimiste eest karistatakse vange kergenduste ja mõnuste võtmisega ja üksikkongidesse paigutamisega. Karistuse määrab vangla direktor, teistel ametnikudel seda õigust ei ole. Aga et vangi mitte jätta ainult ühe inimese tahte hooleks, on

\* Deutsches Gefängniswesen, Berlin 1928, lk. 289.

asutatud kohati vanglakohtud, mis näit. Thüringenis koosneb direktorist kui eesistujast, kahest ametnikust ja kahest vangist, kes valitud kolmandal astmel asuvate vangide poolt, nende keskelt. Vang võib enesele ka teisel või kolmandal astmel asuvate vangide seast kaitsja valida. Sellega tahetakse saavutada, et karistus oleks õiglane ja ei oleneks üksiku inimese meelevallast, vaid kogust, kes asja erapooletult vaatleb ja otsustab. Arusaadavalt kuulatakse enne karistuse määramist karistatava vangiga seletust.

Kasvatus on moodses karistuse täideviimises üks moment, mis kandva tähendusega, aga alati peab nägema selle piire ja põhimõtet ei tohi üle pingutada — siis ei too ta asjale kasu, vaid ennem kahju. Karistuse täideviimises jäävad kasvatusel kõrvale mitmesugused teised momendid: vang nõuab oma õigust, kui ta karistuse on kandnud; ühiskond nõuab, et kurjategija eraldataks ja sellega ühiskonna olemasolu ning positiivne töö kindlustataks, hirmu tundmine karistuse ees — need momendid jäävad ikka karistuse täideviimisse, sest nad põhjenevad inimese vaimlises struktuuril.\* Kuigi kasvatus kannab kogu karistuse täideviimist ja annab sellele iseseisva tähenduse ning ametnikkudele, kes seda teostavad, jõu, nii et nad tunnevad endil täita olevat esimest järku ülesande, jääb vangla ikkagi vanglaks ja teda ei saa muuta koduks või sanatooriumiks, nagu seda mõnelt poolt tahetakse näha. Tehakse seda siiski, siis pingutatakse üle üks printsiip, kuna teised jäetakse hooletusse, ja see tasub hiljem kätte. Vangla on vangla ja peab selleks jääma — seda mõtet ei tohi ka kasvatus siin unustada. Kasvatuslik töö ise pole veel täitsa ühiselt välja töötatud, vaid sisaldab eneses mõnegi vastuolu: teatavasti saab töö ainult siis kasvatavalt mõjuda, kui ta pole mõeldud karistusena ja vangla elu raskendamiseks. Et see nõue täiel määral rahuldatud pole, näitab asjaolu, et tööpäeva pik-

kus sunnitöölistel on 10 tundi, teistel mitte alla 9 tunni; Thüringeni määrustik talitab radikaalselt ja määrab kõigile vangidele tööpäeva, mille pikkus mitte alla 9 tunni. Sellega on kadumas vahetegemine sunnitöö ja vangistuse vahel, mis on raskustega ühendatud: kui karistus on vabadusekaristus, siis peaks olema mõõduandev vabaduse võtmise kestus, aga mitte muud asjaolud. Töoga on lähimas ühenduses töötasu küsimus. Nagu mainitud, on sihiks karistuse täideviimise kulude katmine vangide eneste tööga. Kahtlemata ei puudu sellel seisukohal sügavam põhjendus, kuid tegelik korraldus on seotud raskustega: vabas ühiskonnas on töötasu tööle virgutajaks, kuna ideaalsed momendid nii sageli tagaplaanile jäävad, siis on see palju enam maksev vangiga kohta, kes töötab erilistes oludes ja erilistes tingimustes.

Progressiivse karistuse täideviimise tulemuste kohta puuduvad üksikasjalikumad uurimused, kuid esialgsed andmed näivad sellele pandud lootusi õigustavat; on ainult üksikuid, kes selle vastu.\* Muidugi on progressiivne karistuse täideviimine vorm ja tema edu oleneb sellest, missugune sisu sellele antakse, kuid kasvatustöökse on siin kahtlemata palju võimalusi, neid saab viljakalt kasustada.

Viimasel ajal on asjaomasel kirjanduses üles tõusnud määramata karistuse küsimus: kui ei mõisteta kohut ainuüksi teo, vaid ka tegija üle, kui mõõduandvaks on kurjategija isiku reotsialiseerimine ja parandamine, siis võiks kohtunik määrata karistuse miinimumi, mis tema arvates kindlasti vajalik sihi saavutamiseks, aga kas selle ajaga siht saavutatakse, oleneb vangist; ei anna kasvatuslik töö tagajärge, siis võiks vangiga kauem kinni pidada. Austria noortekohtu seadus on määramata karistuse järgmisel kujul üles võtnud: „Tuleks noorele inimesele määrata pikem vabadusekaristus, ja kui pole võimalik ligikaudugi ette määrata tema hingelaadi muutmiseks ja tema kahjulikkude kalduvuste ületamiseks vajaliku karistuse kestvust, siis võib

\* Lähemalt: *H. Nohl. Der Sinn der Strafe, Jugendwohlfahrt, Leipzig 1927, lk. 84 jj; H. Francke. Kriminalpädagogik, Handbuch der Pädagogik V, lk. 195.*

\* Nii *Heindl. Berufsverbrecher, 6. Aufl. Berlin, 1928.*

kohus korraldada, et karistus kestku määratud alam- ja ülemmäära piirides niikaua, kuni saavutatud karistuse siht.“ Mitmelt poolt on selliseid mõtteid avaldatud: see ongi karistuse täideviimise pedagoogilise põhimõttega kooskõlas, aga selle teostamine on seotud ületamatute raskustega ja minu teada on ülaltoodud juhtum ainus, kus asutud selle praktilisele läbiviimisele. On raske küsimus: kes otsustab lõplikult karistuseaja kestuse? Vang nõuab kindlat karistust ja tal on õigus nõuda, et selle määraks kohus ja et teda ei jäetaks vangla-ametnikkude meelevalda hooleks. Kohtu karistusemääramine on seadusega kindlaks määratud, aga kuidas talitada määramata karistuse puhul?

Vangla-pedagoogika ei tohi kunagi unustada neid raskusi, mis tal on: teatavasti annab kasvatus häid tagajärgi inimese noores eas, kui ta isiksus on alles kujunemas, täiskasvanu vaimline iseloom on valmis ja sellepärast on ka teda raskem kasvatada ning mõ-

justada; siin pole kohta sentimentaalsel käsitlusel, vaid mehine joon peab läbima kasvatuses vanglas.

Karistuses ja karistuse täideviimises peegeldub ajajärgu kõlblas tasapind: on see madal, siis on ka karistus ja selle täideviimine julm. Kui nüüd karistuse täideviimine on humaanseks tehtud, ei tohi unustada, et karistus on kõrgema vaimlise ilma ilmis, kus see näitab oma jõudu: ta ei ole sellega mitte pastorite ja koolmeistrite väljamõeldis, vaid reaalu võim, mis ilmneb otsekohe, kui ta seadust on rikutud. Muidugi on ta ultima ratio, ja siin peab ühiskonnal ja riigil võimalus olema otsustav sõna öelda: kui poisipõnn arvab, et ta võib takistamata kuritegusid korda saata ja karistatakse tingimusi või pedagoogiliseks muudetud karistusega ning kuritegevus kasvab, siis on siin riigil õigus otsustavate ja karmide abinõudega sekka lüüa, et kindlustada korda, sisemist julgust ja rahu.

## Kooliuuendusnurk.

### Kuidas algasin tööd maateaduse alal 5.—6. klassis\*

V. Horn.

#### Tööjuhatusi.

*Tulundus Eestis.*

1. *Pea meeles:* Eesti kuulub põllutulunduslike maade hulka, kuna ligi 75% meie rahvast elatub põllutööst ja põllusaaduste ümbertöötamisest. Nimetan meie tähtsamad põllusaadused. (vt. kaarte lk-d 72, 73.)

2. Kirjeldan oma kodutalu (suurus ja millal omandatud? Mitmeks nurmeks jaotatud? Missugust vilja kasvatatakse rohkeim? Põlluparandamine ja kunstväetise tarvitamine? Mis on peamiseks sissetulekuallikaks? Missugused kõrvalised sissetulekuallikad? Hooned ja asetus. Jne.)

3. Kirjeldan ka lähemalt oma koduaeda. Joonistan oma kodutalu ja koduaia plaanisandid.

4. Loen teistest tulundusharudest (lk-d 75, 76, 77.)

5. Nimetan meie tähtsamad töönduslinnad ja -keskused. Nimetan ka vabrikuid, mis asuvad meie ligemas ümbruses ja neid, mida olen näinud Tallinnas-käigul.

6. Eesti väljevedu oli 1927. a. 106 milj. kr. Või d veeti välja 27,7 milj. kr. eest; metsa 14 milj. kr.; riidekaupu 16,3 milj. kr., lina 10,4 milj. kr.; lihakaupu (peekonit) 4,7 milj. kr., kartuleid 2,3 milj. kr.; nahku 3,5 milj. kr.; mune 1,6 milj. kr. eest. Joonistan diagrammi.

7. Leian raamatust lk. 255: 1) kuhu veab Eesti välja omi kaupu peamiselt? 2) kust veab Eesti kaupu sisse ja missuguseid? Aega 1½ tundi.

\* vt. „Kasvatus“ 1932, nr. 10.

### Rahvastik ja haridusolud.

1. Pean meeles tänasest tööst: Eesti pindala on 47 500 km<sup>2</sup>, elanikke 1 100 000. Leian, mitu inimest tuleb läbistikku iga km<sup>2</sup> kohta (rahvatihedus).

2. Eestis elab maal 72% ja linnas 28% elanikkude arvust. Võrdluseks Inglismaa: maal 22%, linnas 78%. Joonistan diagrammi ja selgitan põhjusi.

3. Järjestan kodumaa linnad ja maakonnad elanikkude arvu järgi tabeleiks.

#### Linnad.

Nimetus. Elanikke.

1. ....
2. ....

#### Maakonnad.

Nimetus. Elanikke.

1. ....

4. Leian õpperaamatust lk. 65: 1) meie elanikkude jaotus rahvuste järgi; 2) rahvuste asukohad.

Seal antud andmeil koostan tabeli sama pealkirjaga:

| Rahvuse nimi. | Arv   | Üld-% | Asukoht        |
|---------------|-------|-------|----------------|
| 1. Eestlased  | ..... | ..... | üle kogu riigi |
| 2. ....       | ..... | ..... | .....          |

5. Tuletan meelde, kuidas on võõrad rahvused saanud meie maale.

6. Loen haridusoludest Eestis (lk. 67). Nimetan, missugused koolid järg-

nevad algkoolile. Kirjutan ka oma ka-vatsustest peale algkooli lõpetamist.

Aega 1 tund.

### Riiklik kord ja valitsuslik jaotus.

1. Pean meeles: Eesti on 1918. a. 24. veebruarist saadik iseseisev demokraatlik vabariik, kus kõrgeim võim rahva käes. Rahvas teostab oma võimu Riigikogu kaudu, mis koosneb 100 liikmest, kes valitakse kolmeks aastaks.

2. Eesti Vabariik on jagatud 11-ks maakonnaks. Igas maakonnas teotseb maavalitsus, mis asub maakonnalinnas. Koostan tabeli Eesti maakondade ja maakonnalinnade kohta.

Maakond. Maakonnalinn. Teised linnad maakonnas.

1. Harjumaa. Tallinna. Paldiski, Nõmme.
2. ....

3. Värvin kaardivihikus maakonnad erivärviga, tõmban maakonnapiirid punasega ja kirjutan maakonnalinnadele nimed juurde.

4. Liigitan meie linnu nende peamise tähtsuse järgi:

| I. Maakonna-<br>linnad. | II. Tõendus-<br>linnad. | III. Suvitus-<br>linnad. | IV. Raudtee-<br>sõlm punktid. |
|-------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1. Tallinna             | 1. Tallinna             | 1. Pärnu                 | 1. ....                       |
| 2. ....                 | 2. ....                 | 2. ....                  | 2. ....                       |

5. Teen lennukil reisi ühest P.-Eesti linnast ühte L.-Eesti linna. Mõõdan kaardil teekonna pikkuse ja kirjeldan reisi ja eriti maastikku.

Aega 75 min.

## Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

### Didaktika põhijooned.

Vaimuteaduse alusel selgitanud  
Mihkel Kampmann.

K.ü. „Loodus“ Tartus, 1932. 160 lk.  
Hind 4 kr. 90 s.

Andres Päril.

Teose eessõnas ütleb autor:

„Mu isiklik töö käesolevas raamat-  
tus seisab ainete valikus mineviku-,  
oleviku- ja tulevikudidaktika alalt ja  
nende ühendamine ülevaatlikuks kur-

suseks... Raamatu peasisu moodustab  
nüüdisaja didaktika, sageli vaadeldud  
tulevikudidaktika kriitilises valguses.  
Nimelt on osa sellest, mis praegune  
aeg normidena üles seab, alles teosta-  
mata ja väärrib tegeliku elu seisuko-  
halt vaadates tulevikudidaktika nime.  
Arvan, et pakutav õpperaamat peab  
sisaldama ka ettepoole juhtivaid tähi-  
seid, millel on ülesandeks tegelikku elu  
reguleerida“ (lk. 3).

Edasi annab autor mõista ja ütleb  
seda ka tiitellehel, et tema „Didaktika“

lähtekoht on uus — nimelt vaimuteaduslik psühholoogia. „seni meil kasutada olevas võrkeelses ja eestikeelses didaktikasse puutuvast kirjanduses oli lähtekohaks loodusteadusest orienteeritud psühholoogia“ (lk. 3). Seega tahab „Didaktika põhijoone“ olla moodne ka oma ehituselt. Siin autor väiksel liialdab. Enne „Didaktika põhijoone“ „vaimuteaduse alusel“ ilmumist ilmus juba 1925. a. dr. Ernst Weber'i „Didaktik als Theorie des Unterrichts“. Eine allgemeine Unterrichtslehre auf geisteswissenschaftlicher Grundlage“, mida autor näib väga põhjalikult tundvat — on isegi tundemärke, et see teos on temale koguni olnud eeskujuks.

Kuna teose sisu vaatlusel „Didaktika“ „vaimuteadusliku lähtekohaga“ veel kokku puutume, siis tuleme selle juurde hiljem tagasi. Nüüd aga püüame saada ülevaate kirjandusest, millele autor juhib tähelepanu.

Minu kokkuvõtte järgi toetub kogu töö ümmarguselt 50 eriteosele. Siin on esitatud peaaegu kõik tähtsamad teosed, mis didaktika juures võivad tulla arvesse. Esialgu torkab silma, et mõnd teost on tarvitatud vanemas väljaandes, kuid selgudes, et uuemad väljaanded suuremalt osalt tähtsuseta muudatustega ilmunud, ei saa seda autorile ette heita, pealegi pole võimalik meie oludes kirjandust valida. Muuseas olgu öeldud, et teoseid on nimetatud viie keele valdkonnast — saksa, inglise, prantsuse, eesti ja vene.

Nagu iga pedagoogiliste teose juures juba ette võib aimata, kuulame siin nii mõndki pedagoogika kui teaduse isa Herbart'i seisukohta ja mõtteväljendist. Autor on aga kogemata unustanud Herbart'i vastavate teoste „Allgemeine Pädagogik“ ja „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ nimetamise. Olgu siin vahemärkusena öeldud: neid teoseid peaks iga didaktika õppija tundma, kuna neist teostest õieti juurdub didaktiliste probleemide üle teaduslik diskuteerimine; neile toetub suurem osa didaktilisest kirjandusest.

Lk. 8 ja 9, kus juttu Natorp'i sotsiaal-pedagoogikast, toob autor mõtteväljendise Natorp'i „Platos Staat und

die Idee der Sozialpädagogik'ist“, juhatades sellele teosele. Siin oleks küll autor võinud otsida midagi vastavat Natorp'i peateosest sel alal — „Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft.“

Kunagi oli kuulda M. Kampmann-vist „Kirjandusloo peajoone“ puhul arivustaja etteheidet, et autor väga kergel käel tarvitab teiste mõtteid, kuid ei märgi ära seejuures, kelle omad ja kust need mõtted on võetud. Meie ei taha „Didaktika põhijoone“ juures autorile nii „kibedat pirni“ anda ja pole ka põhjust, kuna autor eessõnas ise väga tagasihoidlikult oma töö kohta ütleb, et see on seisnud vaid „ainete valikus“, et on tahetud anda „arvamuste sünteesi“, kuid meie oleks küll palju teaduslikuma mulje saanud tööst, kui autor oleks ohtramini tarvitanud jutumärke ja oleks märkinud ka teose lehekülje, kust tsitaat võetud. Niisugusel kujul „halva iseloomuga“ arvustaja kahtleb iga tsitaadi juures, „kas seal on tõesti just nii öeldud,“ ja on üpris pahane, et kontrollimisel peab iga vastava teose peaaegu läbi lugema. Lk. 40 ja 41 on autor esitanud paar „köverat“, nimetades mõlema juures Oskar Messmeri nime ja juhatades (lk. 40) selle teosele „Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik.“ Vastavas teoses üllatuseks puuduvad need köverad. Õpilaste töövõimet pole mitte O. M. ise uurinud, ega esita ta ka õpilaste töövõime kohta „järgmist“ nädala-köverat (vaata M. K. lk. 40); viimase kohta ütleb ta koguni, et „Die Ergebnisse spezieller Untersuchungen lauten noch nicht stark übereinstimmend“ (lk. 100). O. Messmer toetub „köverate asjus“ E. Meumann'i teosele „Vorlesungen zur Einführung in die exp. Pädagogik“, Leipzig 1907 (erster Band) ja Max Offner'i — „Die geistige Ermüdung“, Berlin 1910. Autori on nähtavasti eksiteele viinud ülalmainitud dr. E. Weber'i teos, kus esitatud köverad ja räägitakse Messmer'ist (Weber lk. 89). Muuseas, autor oleks võinud esitada ka töövõime „aastakövera“, mis Weber'il lk. 90. toodud, kuna „köverad“ teevad nähtuse kergesti

ülevaatlikuks. Ka joonised lk-del 31, 33, 34, 35, 36, 136 ja 137.

Lk. 96 ja 97 autor on toonud A. Matthias'e mõtteväljendise küsimiskunsti üle, nimetamata teost. Vististi on see mõtteväljendis A. M. „Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten'ist.“ Meie arvates oleks autor võinud osutada ka sellele teosele; teatavasti on siin mõnigi praktiline küsimus käsitlettud leidnud, mida me mujal ei leia — igatahes kohane käsiraamat igale õpetajale.

Üldiselt juhatab autor, välja arvatud ülalnimetatud „tehnilised“ puudused, üksikute probleemide juures vastavale kirjandusele, olles kursis ka moodsete vaadetega. Väiksematest vääratustest teose sisu üksikasjus juhiksime tähelepanu järgmistele: Lk. 6 ütleb autor, et koolis võib kolmel viisil õppust anda. Kolmas punkt aga kõlab: „Sageli tuleb õpetajal oma kutseülesannet läita ka väljaspool kooli.“ Kui me kirjatahest kinni peaksime, siis ei võiks nii öelda; see pole aga oluline, kuna saame aru, mida autor mõelnud. Meile tundub, et see osa, kus hakatakse loendama, mitmel viisil võib õppust anda, on üleaarne peatüki all: „Didaktika mõiste ja ta vahekord pedagoogikaga.“

Lk. 9 ütleb autor et „didaktika tähendus ei piirdu veel õpetuskunsti aluste rajamisega. Ta kõrgem eesmärk on anda õpilasele õigeid õpivorme, õpetada temale vaimse töö tehnikat,“ juhatahes Gaudig'i „Did. Ketzereien'ile.“ Vististi on siis üleaarne niisugust mõtet tuua kui teoses (M. K. „Didaktikas“) ei võeta didaktikat selles mõttes, kuna see jätab lugejale mulje, nagu polekski siin see päris õige didaktika käsitlettud leidnud. Lk. 105 ütleb autor: „Meie praegused õpilased ei suuda mälu poolest võistelda nende inimestega, kes varemini saksa ja vene koolides õppinud, sest et viimastes hoolsasti mälu harjutati.“ See väide on väga kergel käel lendu lastud ja peegeldab, et autor pole kursis eksperimentaalse mälu-uurimisega. Käesolevate ridade kirjutaja on leidnud praeguste õpilaste hulgas väga hea mäluga isikuid. (Omandasid teatava aine vähese kordamisarvuga.) Mälu juures pole märgata, et seda saab har-

jutamiseaga üldiselt paremaks muuta. Küll võib aga aine omandamisele kaasa aidata õppimismeetodite paranemine. Ei või öelda, et õpetajad sel ajal, mil meile polnud veel jõudnud eksperimentaal-psühholoogia, oleksid õpilasi paremini juhitanud õigetele õppimismeetoditele. Et vene ajal õppimine seisis „tuupimises“, siis võidi ju tõesti mõndagi rohkem teada, aga igatahes oli selle juures väga suur kordamise arv.

Lk. 106 ütleb autor: „Leidub palju ülesandeid, mille lahendus lubab tähelepanu jaotamist. Siia kuuluvad kõik tehnikat arendavad tööd. Võib näiteks teiste ilusate ettelugemist ja laulu nauvida ja sealjuures ise korralikult käsitööd teha, joonistada, ära kirjutada ja arvutada.“ Siin peab autorile ette heitma pealiskaudset asjatundmist. Kui autor oleks ise korraldanud mõne katse tähelepanu jaotuse üle või tutvunud eksp. psühholoogiaga, oleks ta otsekohe leidnud, et kõige kergemini saab ühendada kaks legevust siis, kui üks neist on automatiseeritud. Käimine ja lugemine, jalgrattasõit heal teel ja maastikuvaatlemine jne. Lihtse suka kudumine ja ketramine, mis on hästi „kälte õpitud“ — automatiseerunud, ei takista lugemise kuulamist; seevastu aga, kui on tegemist kirju kindaga, mille juures tuleb silmuseid lugeda ja värve tähele panna, ja kui alles õpitakse kudumist algkooli esimestes klassides, on laste tähelepanu nii kontsentreeritud, et etteloetavast jääb suurem osa kuulmata. Täiesti ekslik on aga see, kui ühendatakse „ilus ettelugemine“ ja arvutamine, nagu teeb seda autor. Käesolevate ridade kirjutaja korraldas tuntud katse muinasjutu ettelugemisega ja lihtse arvutamisega (muinasjutu lugemise ajal õpilased arvutasid). Selgus, et etteloetud muinasjutust oldi tähele pandud vaid üksikuid lauseid. Muidugi võib märgata üksikute õpilaste vahel erinevust selle järgi, missugusesse tähelepanutüüpi keegi kuulub.

Samal lk. 106, ütleb autor, et takistavad mõjud tähelepanu energiat ja vastupanuvõimet kasvatavad. Järgneb näide möldrist, et see võib juttu vesta, kirjutada ja lugeda sellal, kui veski



töötab. Ei või öelda, et mõldri tähelepanuvõime on suurem — ta on veski mürinaga lihtsalt harjunud. Et mõlder mürina lakkamisel üles ärkab unest, see ei näita tema iseäralist tähelepanuvõimet. Järsk muudatus on üks tähelepanu objektiivsetest tingimustest, mis iga inimese juures tähelepanu äratab. Näit. võpatuvad inimesed orkestrit kuulates, kui tuleb järsk paus või lõpp, jne.

Lk. 108, rääkides ainerühmadest, ütleb autor, et „seks reserveeritakse kaks tundi nädalas ainerühmade jaoks“. Lugejale jääb arusaamatuks, miks just kaks tundi. Kas ei või ainerühm töötada näit. nädalas ühe tunni, kahe nädala jooksul 3 tundi jne.“

Kuna M. Kampmanni „Didaktika“ oluline erinevus ja iseloom seisab selles, et tal on, nagu ülal öeldud, vaimuteaduslik lähtekoht, et ta on „vaimuteaduse alusel selgitatud,“ siis pole huvituseta peatuda sellel ligemalt.

Teose „vaimuteaduslikkus“ pääseb valgusele neis kohtades, kus juhitakse tähelepanu moodsele vaimuteaduslikule või struktuurpsühholoogiale ja sellest sõltuvale orgaanilisele didaktikale. (Vaata sissejuhatus lk-d 3—4, 8 ja 81.) Vaimuteadusliku psühholoogia heaks küljeks peetakse teatavasti seda, et ta võtab vaatlusele inimvaimu tervikuna, organismina, missugune ta tõepoolest on. Kui me aga tahame seda struktuuri ligemalt tunda, oleme paratamatult sunnitud teda lahutama ja vaatama üksikuid struktuuri osi, milles avalduvad inimvaimu iseloomulikud küljed. On ju küll huvitav jaotada inimesi ühes Spranger'iga teoreetilisteks, ökonoomilisteks, esteetilisteks, sotsiaalseteks, võimuahnitsevateks ja religioosseteks tüüpideks (Vaata M. K. lk. 82), kuid kui me sellelt seisukohalt küsime, mida teame üksikul konkreetsel juhul — üksiku õpilase juures —, pole palju vastata, olgugi et meil puhta tüübi juures (see on võimatu juhtum!) on selge kujutus — näit. võimuinimesest. Seda küll, me vahest aimame, missuguste võtetega ligineda temale kasvatusel alal kitsamas mõttes, kuid mis õpetusse puutub, siis oleks kindlasti parem, kui teame selle isiku „vaimustruktuuri“ elemente näit.: mälu, tähelepanu, mõtlemiseomapära jne.

Meie ei saa täiel määral kaasa minna „vaimuteaduslikkude psühholoogidega,“ nende avaldisis, et senine „loodusteadustest orienteeritud psühholoogia, mille ülesehitus ja käsitus oleneb loodusteaduses rakendatud uurimismeetoditest“ oleks kaldunud psühholoogias „peaasjust kõrvale“ (M. K. sissejuhatus, lk. 3) ja: „Kui pedagoog ja õpetaja tahab oma ülesannet õieti täita, peab ta asuma vaimuteadusliku psühholoogia alusel.“ (M. K. lk. 82) „Kui loodusteadusest orienteeritud psühholoogia“ all on mõeldud eksperimentaalpsühholoogiat, siis peame küll ütleva vastupidist, et sellest orientatsioonist alles algab psühholoogia kui teadus. Kui palju niisugune psühholoogia on viljelnud didaktikatki, selgub isegi M. K. vaimuteaduslikust „Didaktikast“. Meie ei taha sellega sugugi „vaimuteaduslikku psühholoogiat“ maha teha,“ nagu ei oleks see psühholoogia, aga soovitaksime küll, et õpetajad eeskätt tutvuksid ikkagi „senise loodusteadusest orienteeritud psühholoogiaga, kuna sel on kindlam alus ja teda on võimalik rakendada tegelikus elus. Ka ei tuleks üle elada suurt pettumust, kui mõni „tõusev täht“ avastab, et inimesi tuleb jaotada tüüpideks hoopis seni tundmatuil aluseil. Ei paistaks imelikuna, kui esialgu Spranger'i „individuaalsuse ideaalsetele põhikujudele“ lisatakse juurde näit. sotsiaalse tüübi kõrvale antisotsiaalne.

Õige on muidugi see, et „inimhing on organism ja õpetuses tuleb teda sellena käsitleda,“ et vajame selles mõttes „orgaanilist didaktikat“ (M. K. lk. 82). Meie arvates ei räägi see sugugi vastu senisele psühholoogiale ja ei ole see ka senise psühholoogia süü, et õpetuses mindi välja ühekülgelt kas intellektist või jälle tahtest. Intellektualism ja voluntarism on psühholoogias sellest alates, mil „puhta mõistusega“ hakatakse üht inimvaimu külge valitsevaks kujundama, ka „vaimuteaduslikud“ kui metafüüsilised teooriad psühholoogias. Autor, mõeldes senise psühholoogia all „loodusteadustest orienteeritud“ psühholoogiat ja kaht psühholoogiale metafüüsilist voolu — intellektualistlikku ja voluntaristlikku,

on võtnud sõnad „senine psühholoogia“ liiga laias mõttes. Soovile, et õpetajad asuksid vaimuteadusliku psühholoogia alusele, ei saa ülalmainitud põhjustel kahjuks täies ulatuses vastu tulla.

Punase niidina jookseb M. K. „Didaktikast „pedagoogilise kunstiteose“, „õppetunnile esteetilise vormi andmise“ küsimus läbi. Korduvalt satume mõtteväljendustele, et õpetaja on kunstnik, pedagoogiline töö on kunstnikuline töö, õppetund olgu terviklik nagu kunstiteos jne. Meie ei tõsta seda küsimust mitte seepärast, et autorile siin vastu vaielda — ümberpöörduvalt, meile meeldib, kui üksikuist teoseist leiame „punaseid niite“, kuna see näitab, et selles on juhtivaid ideid, mis keskendavad tervet mõttekäiku ja annavad sellele tervikliku ilme. Iseasi on muidugi see, kuidas niisugused punased niidid üksikute lugejate silmis vastuvõttu leiavad. Just seda valgustame.

Võib öelda, et õppetunni esteetilist vormi pooldavad ja hindavad kõik need, kes nõuavad, et õppegevus peab liikuma õpetaja plaani järgi, õpetaja silme ees oleva sihi poole, kes õpetaja peategevust näevad „tunniandmises“. On selge, et õpetaja võib sel seisukorral esineda kunstnikuna, anda õppetunnile esteetilist vormi — luua õppetunde-kunstiteoseid, võib „näidata“ õpilastele draamat ja koos nendega „draamat teha.“ Võetakse aga omaks, et lapse võimed arenevad seest väljapoole, kui räägitakse lapse vabast arenemisest, kui õppetunni sihimäärajaks peetakse õpilast, kui küsimusil õppetunnis lastakse tõusta iseenesest ning nende küsimuste juures on eesõigus õpilasil otsustada, missugused neist on arutamismäär, nõutakse, et õpetus sündigu vaba õppevestluse näol, lühidalt — kui võetakse omaks, et laps on iseenda mõõt, siis tunnille esteetilise vormi

andmine jääb õige küsitavaks. Teatava töö või teose läbiviimiskäik iseenesest ei oma ju esteetilist vormi ega kunstilist terviklikkust, küll võib aga sellel teosel lõplikul kujul olla kunstiline vorm. Moodne pedagoogika hindab aga just seda töö läbiviimiskäiku. Autor on ka ise seda vastuolu märganud. Ta ütleb: „Kui õpetaja näiteosa käsitleme kunstiliselt vaatekohalt, nõudes, et ta sihikindlalt mõjustab ja materjalist alati uusi vorme loob, siis osutub moodne põhiidee, mille järgi laps on iseenda mõõt, ja kõike, mis koolis ette võetakse, ainult lapse seisukohalt tuleb vaadata, kindlasti ebapsühholoogiliseks“ (lk. 83). Meie jätame siin lahtiseks küsimuse, kas ja mis määral see „moodne põhiidee“ on ebapsühholoogiline.

M. K. „Didaktika“ oleks seega võitnud, kui poleks tema tiitellehel eriliselt rõhutatud, et ta on „vaimuteaduse alusel selgitatud.“ Esiteks pole see nn. „vaimuteaduslik alus“ hästi ühendatav teose eessõna tagasihoidliku sõnastusega, kus autor mäletavasti ütleb, et tema töö on seisnud vaid ainete valikus ja nende ühendamises ülevaatlikuks kursuseks. Teiseks, kui loeme terve rea peatükke, kus püütud edasi anda üksikute did. voolude olemust ja peamõtet, meie ei näe, et refereerimise juures eriliselt paistaks välja „vaimuteaduse“ alusel olek; see ei saagi paista, sest siis oleks ju iga kompilatsioon, ükskõik mis teaduse alalt, „vaimuteaduslik.“

Vaatamata puudustele peame tunnistama, et M. K. „Didaktika“ võib astuda meil seni tarvitusel olnud võõrkeelsete didaktikate ja õpetamisõpetuste kõrvale. Raamatu paber oleks võinud olla parem. Hind — 4 kr. 90 s. — tuleb meie oludes 160 lk. eest lugeda kalliks.

## Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

### Organisatsioonide teateid ja kroonika.

#### Õpetajate II karskuspäev.

(Järg.)

Pärast lõunat jätkub päev kell 16.

Teine istung algab mag. H. Rajamaa referaadiga: «Õpetaja karskuskasvatustöölisena.»

Õpetaja ülesanne on ette valmistada, kasvatada oleviku vormides inimesi tuleviku jaoks. Kooliõpilane peab koolis kasvama sellises õhkkonnas, missugusest raamist on räägitud koolile; mis sünnib väljaspool kooli — seda sageli õpetaja ei küsi. Seetõttu tuleb hiljem ilmsiks, kui õpilased lõpetavad kooli, et nad anduvad sageli mitte-kõlblale elule. Õpetaja tundub koolis vormitajana, seepärast pole ime, et ka õpetajast kui karskuskasvatustegelasest sel juhul ei saa juttu olla. Elu, mis väljaspool kooli seinu toimub, tuleb kooli tuua.

Kõige tarvilikumaks peab referent isiksuse kasvatust. Õpilast tuleb igakülselt kasvatada. Temas kasvatada väärtusetunnet, et ta oskaks hinnata kõlblalt tugevat inimest. Mida nõuame kõlbla kasvatuses suhtes, tuleb peame tegema täielikult, iga pahet, mis kõlbluse-karskuse vastane, tuleb ühe mõõdupuuga hinnata.

Kuidas hoida õpilasi positiivsetele väärtustele viies negatiivseist külgedest? Ollakse eitaval seisukohal alkoholi suhtes, peaks midagi asemele andma. Koolides peab seda eriti tähele panema, kui midagi võetakse, siis peab midagi asemele pandama. On ju laste juures nii paljugi pahesid, nagu suitsetamine jm.; neid hävitades peab aga juhtima lapsi positiivseile allikaile. Karske õpetaja peab oskama ja suutma end maksma panna koolis kui ka seltskonnas. Tema peab näitama end kõikepakkujana, andjana. Seda oskavad ka õpilased hiljem hinnata. Õpetajal on tarvis leidlikkust, eneseohverdust, seda enam praegusel ajal, kus alkohol mõjuvalt avaldub.

Teisena kõneleb koolival. juh. J. Depman teemast: »Õpetaja isik karskuskasvatustöös.«

Kuidas õpetaja peab suhtuma karskuskasvatustöösse? Õpetajad jäävad ikka ja alati selle töö juhtijaks, kellele tuleb vaadata kui aatetöötajatele. Referent toonitab seda, et statistikat, mis valgustab meie noorsoo karskustööd, ei tohiks võtta puhta kullana, sest paljud lootusringid on hääbunud, kuna keskkohas nad seisavad ikka nimekirjas. On ka hääli kuulda, et algkooli laste juures on karskustöö varajane, kuid referent arvab, et viimastes klassides tuleks ikka süstemaatilist tööd teha. Tööd süvendada oleks just nüüd kerge, kus majanduslik seisukord raske, seepärast pildid traagilisemad ja mõjuvamad õpilastele. Õpetajaist peaks leiduma küllaldaselt neid, kes aatetööd teeksid. Ka õpetajate reservis on ja peaks leiduma jõude. Referent leiab:

1. Karskuskasvatustöö vajab õpetaja algatust ja kaastööd tingimata.

2. Õpetajate isiklik koosseis peaks olema suuteline looma noorte karskusorganisatsioone igasse kooliringkonda.

3. Karskeile õpetajaile tuleks anda v alimistel eesõigus.

#### Läbirääkimised.

Karskusinstr. A. Oksa: Karskusmeelsuse mõttes on õpetajate-pere kõige suurem karskustöö aitaja. Kuid on õpetajaid, kes rohkemal määral kõrvale kalduvad kui lubatud. Pahe on ka see, kui õpetaja kaitseb avalikul koosolekul või nn. »kohtus« alkoholi. Õpetaja ei saa jääda külmaks pealtvaatajaks, mitte ka üksnes põhimõtte pooldajaks, vaid ka tegelikke töötajaid vajab karskuspöld õpetajaskonnalt. Õpetajaskond on vastuvaidlemata kõige karskem element, kuid tuleb ette ka küllalt kõrvalekaldu misi.

Koolival. juh. D. Uiga: Õpetajaskonda nii klassifitseerida pole vahest soovitatav. Karskusvõimetus võib olla terve rida teisi positiivseid võimeid, mis vahest täiskarskel puuduvad. Kultuuri seisukohalt pole see õige. Purjujoomine on üks eksimus. Eksimust tuleb andestada. Kuid karistus võiks siinkohal ka võimaldatud olla, kui eksimus kordub.

H. Roos. Tuleb näidata kaks koosviibimist, ühelt poolt tutustustega, teiselt poolt ilma. Näited arvu-dega mõjuvad mitte ainult lastesse, vaid täiskasvanuissse, näited on tarvilikud.

Koolin. J. Grüntal: Karskuse nõude püstitamine võiks saada hädahohtlikuks õpetaja-kandidaadile ja kuidas teha kindlaks õpetaja karskusmeelsus.

H. Roos: Et karskustegelasi munkadeks jne. nimetatakse, nagu seda referent Rajamaa nimetas, siis on sageli see õigustatud seepärast, et tegelased ise on sageli saamatud. Rõõmus meel saab olla ka seal, kus puhas lõbu — ilma alkoholita. Karsk-lane ei pea mitte oma iseloomu seepärast kaotama. Mitte üksnes karskustööd tehes ei pea elulisi näiteid laste juures tarvitama, vaid ka täiskasvanute juures.

Koolin. Chr. Brüller püüab tagasi tõrjuda väidet, et Tallinnas karskusorganisatsioone vähem ja vähem tööd tehakse kui mujal; arvab, et seda sama hästi tehakse, kuigi ehk igakord see puhtkarskustööna kui omaette liikumisena ei avaldu. Tööd saab ka teha seoses teiste õppeainetega.

Koolival. juh. J. Depman: Kui on puudusi ja tehakse etteheiteid õpetajaile, siis ei saa seda üldistada. Avaldati arvamust, et väliskülalisi ei ole soovitatav saata kõnelema. Väliskõnelejate kutsumine on siiski tarviline, kuid peab loomulikult kõnelejal jätkuma taktitunnet ja teadmisi, mis haarak kuulajaskonda kohal.

Koolin. J. Grüntal küsib, kuidas saaks valimistel kindlaks teha, kes karske õpetaja, kes mitte?

H. Roos vastab küsimusele, et õpetajaid ettevalmistavad asutised võivad seda kindlaks teha. Läbirääkimiste lõpul esitati J. Depmani resolutsioonidena eespool avaldatud seisukohad, mis ühelhäälel vastu võeti.

### Teine päev, 29. detsembril.

Kolmas istung algab kell 9.15. Karskuspäev volitab dir. H. Roosi tervitama noorsoo karskuspäeva.

Refereerib mag. A. Elango »Õpilaste isetegevusest«.

Karskuskasvatustöö vajab alles assimileerimist. Ühendus kasvatus- ja karskustöö vahel ei ole päris oluline. Lõunamail, kus viinamarjakasvatustesse tuletaks, ei saagi pedagoogid rääkida puhtkarskusest. Kasvatustoime on kaitsev, mõjustab noorsoo meelsust domineerivale meelsusele vastavalt. Kasvatustöö ja kooli oma ideaalide järgi ei saa kujundada inimest, vaid peab aja meelsust arvestama. Vanemad kasvatavad ikkagi lapsi oma meelsuse järgi. Ühiskonnas, kus domineeriv meelsus on karske, tuleb teha karskuskasvatustööd, kus meelsus teine — seal ei saagi seda ette võtta, näiteks: Hispaanias, Prantsusmaal. Kui noorsugu kasvaks täiesti alkoholibas ühiskonnas, siis polekski vaja karskuskasvatust. Kooli kasvatus on tunnustatud alkoholibas, kuid teised noorsoo organisatsioonid jäta- vad palju soovida. Paljud perekonnad ei ole suutnud kõrvaldada alkoholi. Ka kino on väga alkoholi propageeriv. Koolikarskustöö ei tohi jääda üksiküksiks võitluse vastu. Tuleb alkoholibas propageerimismeetodit tarvitada. See langeks kokku noorsoo alkoholibas suunaga. Teame, et ühiskond ei austa karskuse meelsust, sellepärast tuleb sellega tagasihoidlik olla. Kuid kool peab tegema ainumaksvaks karskuse meelsuse.

Õpetaja on hingelaadilt idealist ja tema hoolde langeb karskuskasvatustöö. Karskuskasvatustöö vahendid peavad andma karskeid kodanikke ning olema pedagoogiliselt laidetamatud.

Lootusringi töömoodus on sihileviiv, rakendab isetegevusele, on üldpedagoogiliselt etteheitevaba, vastav eale, millele ta on määratud, s. o. 10—14 a. vanustele. Võiks küsida, kas üldse mõni ring on celpuberteedi kohane?

Ühendusvormidest võiks märkida kolme:

Kamp, ring ja selts.

Selts on ainult täiskasvanuile kohane ühendusvorm. Jääks vaatluseks kamp ja ring.

Algkoolialised lapsed on organiseerimisvõimelised, selleks tõin näiteid eelmisel karskuskongressil (vt. »Kasvatustöö« 1929). Uurimused Ameerikast ja Venest näitavad seda. Kui jätkame ühenduse vabaks noorsoo isetegevusele, siis kujuneb kamp. Kuid need ei ole kõik positiivsed (näited Saksamaalt ühest Viini ajalehest). Umbes samase ülevaate annab ka saksa pedagoogiline ajakiri »Die Erziehung«. Säärastesse kampadesse kuuluvad mitte ainult proletariaadi, vaid ka intelligentsi lapsed. Nii näeme, et lastel on tung ühineda kampadesse; kuid vanemad-õpetajad peavad vahele astuma, neid juhtima, et need kambad ei muutuks negatiivseiks, omapead teotseks. Ja siis saame ringi kui sellele eale kohase ühendusvormi.

Ringide rakendamine karskustöös on just otstarbekohane. Kambad otsivad endile alati mingisugust vastast — lootusringis nad leiavad seda alkoholibas võitluses.

Lootusring omab paremust oma ideaalide tõttu teiste organisatsioonide ees, nagu lugemisingid jt.

Nii siis lootusringi tegevus on sihileviiv ja ka lapsepärase. Seega jaatav.

Kuid ringi tööpraktika on üle võetud täiskasvanuile, ei ole arvestatud selle eale isearasusi. Vormile tuleb anda ringikohane sisu.

Ei ole otstarbekohane, et kõik õpilased on ringi liikmed. Liiga suur ring ei ole teovõimeline, ring peab jääma pioneeriks sel alal. Chicago uurimus näitab, et kõige rohkem kampasid on 6—10 ja 10—16 poisiga.

Lootusringi tööd ei tohi teha liiga kitsaks, ainult karskussisuliseks, siis muutub ring seltsiks, mis ei ole noorsoole kohane. Siis anname võimale tekkida kampadel, mis on negatiivsed. Tähtis on usaldusküllane juht. Noored ei loo püsivust ringis, selle pidevuse looja on juht. Kuid kas õpetajate hulgas leidub alati häid juhte, kas neil on andeid organisatsioonitöös? Kui õpetajate seast ei leidu juhti, tuleb see kutsuda väljaspoolt kooli. Näit., Heateemplitre ordu, kus ei tehta vahet kooli ja väljaspool kooli noorsoo vahel.

Järgnevalt refereerib lootusringide tööst P. Kochtitsky.

Lootusringide tegevus Eesti koolides on kestnud üle 12 aasta juba. 1920.—1925. a. juhtis seda tööd E. Karskusliit, 1925.—1928 a. Õpetajate Karskuskasvatustöö, kuna 1928. a. alates asus tööd juhtima E. Õpetajate Liit karskuskasvatustöökonna kaudu. Esimene järk oli rohkem juhulise ilmega, kuna 1925. a. alates tööd kavakindlalt õpetajate-kasvatajate kaudu juhtiti. E. Õpetajate Liidu juhima asumisel 1928. a. sai lootusring rohkem üldkasvatuse ja enesearunduse ringiks karskuskõude alusel, kuna varem lootusring teotse kitsamas mõttes karskusringina. See avaram tööväljal on uusi kooli lootusringe asutama kutsunud ning ENPR koolikoondisi lootusringidega ühendanud.

Pragu on lootusringe ja nendega ühenduses olevaid ENPR koolikoondisi ligi 50% koolides, kuna teiste õpilasingide arv nendega võrreldes on üsna väike. Lootusring on kasvatusring mitmekülsete huvialadega ja see põhjustabki temale valitseva koha koolis teiste ringide seas.

Töövõtetest on kasutatud: koosolekuid referaatidega eluküsimustest, tervishoidu, spordi ja mängude harrastust, vastastikust mõjustust (on ka rinnamärk), loodusearmastust, koduümbruse tundmaõppimist, ajakirjade, seina-ajakirjade, albumite, portfoolide ja kirjade vahetamist kodu- ja välismaa koolidega, võistlusloomingu propageerimist, kevadpühade ja emadepäevade korraldamist, võistluskirjutusi (võistlusõpinguid) jne.

Ringide arvus võiks ankeedi põhjal tõusu näha. Ringid puuduvad koolides, kus kas õpilased liiga noored, kooliruumid või õpilaste kaugus koolist tööd eriti takistab, või jälle õpetaja liiga ülekoormatud koondatud klassidega töötades. Põhimõttelikult ringi töö vastaseid leidub õpetajate hulgas vaevalt üksikuid, küll aga hoidub osa õpetajaid eemale lootusringide tööst kui ühest lisatööst enegi rohkes töökoormas.

Järgnevad referaadid tutvustavad kohapeale tööga, kuna neile järgnevad läbirääkimised võimaldavad teha hinnanguid senisest tööst ning püstitada uusi nõudeid järgneva tööks.

Refereerib E. Rungi teemast: »Vaatlusi ja kaalutlusi lootusringide töömaitse«.

Lootusringides maal ei ole enam seda tuld, mis aastate eest. Kas kajastub kriisi aeg? Kuid aatetuld ei tohiks mõjustada väline raskus. Aeg parandab küll jälle haavad, kuid jäävad siiski armid. Lootusringide kaudu astub karskustöö majadesse, kus ialgi ehk ei räägitud karskusest. Peame olema teadlikud, et hoobid maal langevad eriti lootusringide pihta. Laps toob koju karskusvõistluslehe, isa paneb söömama, et see teebe ki viina kalliks. Säarane teguviis halvab lapse usku tõsse, tema ideaalidesse. Esiteks nõuti, et lootusringides kasvatatakse teadlikke karsklasi. Kuid tihti selgub, et meie lootusringides puudub hing, mis viib üle raskustest. Õpilasil, kes koolist lahkunud, on äärmiselt tähtis, et neil oleks side aatevõitlusega, seks peaksid nad jääma lootusringide vilistlasteks. Seda aatevõitlust pakub just lootusring. Lootusring peab olema tuletoorn, mis hoiab noort hukkamast aatevõitlusväljal. Sellepärast on tähtis, et tõstetaks veelgi rohkem esile lootusringide töö. Külanoortele ei ole teist allikat, kust leida aateid oma elule, tööle.

Seni olenes töötajajärg ainult juhist. Tööviljakuse tõstmiseks peab lähtuma õpilaste isetegevusest — töökoolist. Kuid õpilased on väga muutuv element. Ja mõnelgi pool ei leita õpilaste seas alati seda sütitajat, mis ongi põhjuseks, et lootusringi töö on loiid.

Väliskõneleja töö ei ole pidev. Teda ei saa alati pidada kohaseks. Ka kõige parema väliskõneleja töö võib olla negatiivne, sest meie ei tea, kui suur on selle väliskõneleja ideeline kandepind. Lootusringide töös oleme sunnitud suurel määral arvestama ümbruskonda. Kus ümbruskond ei poolda seda tööd, seal ei edene ta sugugi, või edeneb väga loiult. Kõneleja soovitab leida teed, kuidas saada läbi ümbruskonnaga.

Järgnevalt refereerib L. Rand teemast: „Lootusringid kasvatustegurina“.

Õpetaja on mõnigi kord olnud väsinud tööst, kuid on ikka kuskilt saanud uut ergutust, mis rõhu, tab, et karskustöö on iseäranis tähtis, millest ei tohi loobuda.

(Järgneb.)

## Keskkoollide reformi kavatsusi.

Viimasel ajal on rohkesti kõneldud keskkooli reformist ja mõnespool ka keskkoolide sulgemisest. On koostatud ka mõned reformi kavad. Eriti paistab viimastest silma Tartu Kultuuri Sõprade Koondise poolt koostatud reaalkooli kava, mille Hasomin ka omaks võtnud ja Vab. Valitsusele esitanud. See kava eeldab suuri muudatusi meie keskkooli korralduses, sest selle kava teostamisel tuleks sulgeda õige palju praegusi gümnaasiume ja asendada uute — reaalkoolidega.

Ministeeriumi kavatsuste järgi jääks gümnaasiume Tallinnasse — 10, Tartusse — 6, Nõmmele — 1, Rakverre — 1, Narva — 2, Pärnu — 2, Paide — 1, Tapale — 1, Valka — 1, Viljandisse — 2, Kuresaarde — 1, Võrru — 1, Petserisse — 1, ja Haapsalusse — 1. Reaalkooli kavatakse avada Tallinnas — 3, Paldiskis — 1, Tartus — 6, Otepääl — 1, Narvas — 1, Väike-Maarjas — 1, Jõhvis, — 1, Vändras — 1, Türil — 1, Valgas — 1, Tõrvas — 1, Viljandis — 2, Põltsa-

maal — 1, Võrus — 1, Petseris — 1, Mustvees — 1, seega kokku 25.

Muuseum oli kõnesolev reaalkooli kava 25. märtsil kaalumisel ka E. O. Liidu keskkooliõpetajate toimekonnas. Viimane asus selle kavatsuse suhtes täiesti eitavale seisukohale ja otsustas oma arvamused erilise memorandumi kaudu avalikkusele teatavaks teha.

## Raadiotunni koolidele

korraldas Tallinna Pedagoogiline Muuseum 17. märtsil. Teemaks oli „W. Scott'i reis lõunabale.“

## Psühholoogia kursus õpetajaile.

Tallinna Linnakoolivalitsus ja Tallinna Õp. Seltsi harrastusring UKIT korraldavad Tallinna õpetajaile ja muile asjast huvitatuile 12-tunnise kursuse, kus käsitlusaineks on „Nüüdisaja psühholoogia voolud — eriti psühhoanalüüs — kasvatusel teenistuses.“ Referendiks-liktoriks kursusel on dir. H. Roos. Kursus algas 16. märtsil ja kestab 11. maini. Igal nädalal 2 tundi.

## Vassili Orav 50 aastane.

11. märtsil k. a. pühitses Eesti õpetajakonnale hästituntud Gustav Adolfi gümnaasiumi ajalooõpetaja Vassili Orav oma 50-dat sünnipäeva. V. Orav on tüüpilisemaid kodusid meie õpetajate-peres. Suure kannatlikkuse ja visadusega on ta samm-sammult rühkinud edasi nii hariduse omandamise alal kui ka teenistuses. Seejuures alati kohusetruu, aateküllane ja asjalik. Laiemad ringkonnad tunnevad V. Oravat ka kui head arvustajat.

## Õpetajatepäevi.

25. ja 26. märtsil korraldati mitmes maakonnas õpetajatepäevi peamiselt pedagoogiliste küsimuste arutamiseks.

Virumaa õpetajatepäeval olid kavas järgmised küsimused: Meie hariduse suund — ref. J. Tork. Naisõpetaja seisukoht eesti ühiskonnas — ref. rkl. J. Steinman. Noorsoo vaimlise arengu astmed — ref. mag. A. Elango. Test hindamisvahendina — ref. J. Käis. Mispärast süüdistatakse meie kooli ja õpetajaid — ref. K. Blum ja A. Vihman. Päev oli väga rahvarikas ja möödus üksmeelse töö tõe all.

Tartu a a õpetajatepäeval tulid kõne alla järgmised küsimused: Koolipoliitilisi küsimusi — ref. min. H. Kukke. Kooliuuendustöö sihtidest ja ülesannetest — ref. J. Käis. Perekond, kool ja ühiskond kasvatusteguritena — ref. koolin. G. Reial ja K. Neumann. Õpilaste loomingu — ref. E. Tasa. Õpetaja seltskondlikust tegevusest — ref. E. Looga Tervishoiuünete rakendamisel koolis — ref. dr. V. Sumberg. Õpetajatepäevast võttis osa üle 200 õpetaja. Kutsutud oli ka hoolkogude ja vallaomavalitsuste esindajaid, kuid viimaseid ilmus võrdlemisi vähe.

Harjuma õpetajatepäeva arutusaineks olid järgmised küsimused: Kooli puistu asutamine ja korraldamine — ref. dr. J. Port. Õpikäikude korraldamine looduseõpetuse seisukohalt — ref. V. Peet. Õpetajate palga võitlus — ref. M. Välbe. Ülevaade õppetööst Harjumaal — ref. koolin. H. Summer. Kooli asjaajamine — ref. T. Orgussaar. Koolikorraldus — ref. J. Depman ja koolin. J. Johanson. Võimlemine maa-alkkoolis — ref. E. Iida. Koosolekust võttis osa 153 õpetajat. Koosoleku meeleolu oli võrdlemisi kõrgepingeline, sest samal ajal oli Vab. Valitsusele esitatud majandusministri poolt ettepanek vähendada maaõpetajate palka ühe astme võrra. Selle kavatsuse vastu koosolek avaldas kõige kindlamat protesti. Asuti seisukohale, et astme allaviimise puhul tuleb kokku kutsuda laiem õpetajaskonna esindajate nõupidamine. Arutati koguni streigiküsimust, samuti ka seltskonnatööst loobumist protestivahendina.

### Baltiriikide Õpetajate Liidu sekretariaadi järjekordne koosolek

peeti 12. märtsil Riias. Koosolekul arutati ajaloo õpetamise ühtlustamise küsimust. Selleks tuleb kõige pealt kooskõlastada ajaloo õpperaamatud ja kõrvaldada neist rahvastevahelist vaenu külvavad osad. Sellelt seisukohalt on praegu Baltiriikides tarvitata- vate ajaloo õpperaamatute läbivaatamine käsil.

Tunnistati tarvilikuks Eesti, Läti ja Leedu vabariikide iseseisvuspäevadel eriliste aktuste korraldamine koolides, kus noori tutvustatakse vastava naaberriigi ajaloo ja kultuuriga.

Järjekordne Baltiriikide õpetajate konverents otsustati pidada Eesti juubellaulupeo ajal Tallinnas. Konverentsi arutusaineks määrati keskkooli reformi küsimus, missugune probleem praegu kõigis Baltiriikides päevakorral.

### Tartumaa Õp. Liit asutas toetuskapitali.

Tartumaa Õp. Liidu juurde on loodud abiamandmise kapital, mille alusvara luuakse iga õpetaja poolt makstavast ühe päeva sissetulekust.

### Maaõpetajate palgaaste jääb muutmata.

Teatavasti kavatses Vab. Valitsus ühenduses 1933/34. aasta eelarvega alandada maaõpetajate palka ühe astme võrra. Selle kavatsuse vastu tõstis õpetajaskond üksmeelset protesti ja saatis korduvalt delegatsioone riigivanema ja ministrite juurde. Viimane rünnak selles asjas toimus 27. märtsil, mille tagajärjel Valitsus otsustas oma esialgse kavatsuse teostamata jätta ja maaõpetajate palgaastet mitte muuta.

## Välismaalt.

### Rahvusvaheline kutsehariduse kongress Brüsselis.

25.—29. sept. 1932 peeti Brüsselis teine rahvusvaheline kutsehariduse kongress, kus oli esindatud 30 riiki 600 osavõtjaga. Piduliku avamisistungi järel, mida juhatas Belgia majandusminister Heyman, jagunes kongress 6 sektsiooniks, mis pidasid oma istungid osalt ühtaegu, osalt üksteise järel. Sektsioonide töö oli varem väljajagatud trükitud referaatide kaudu otstarbekohaselt ette valmistatud. Sektsioonides otsustati terve rida resolutsioone, mis üldisel lõppistungil uuesti ette kanti ja konverentsi poolt lõplikult vastu võeti.

Esimene sektsioon tegeles terminoloogia küsimustega, teine kutsenõuande küsimustega ning kolmas sektsioon arutas täienduskoolide küsimust. Prantsusmaal ja Belgias on päevakorral täienduskooli kohustuse läbiviimine, kusjuures tuleb lahendada üldtähtsusega küsimused, näiteks, kas üldhariduslik või kutselaadiline täienduskool jne. Neljas ja viies sektsioon tegelesid kutselise edasiharimise

küsimustega, kus eriti rõhutati praktilise töö tähtsust enne kooli või kooli ajal. Kuues sektsioon arutas kodumajandusõpetuse küsimusi ning tööta noorte edasiharimist, ei suutnud neid probleeme aga rahuldavalt lahendada ja jättis nende edaspidise arutamise järgmise kongressi hoolde, mis seniste kavatsuste järgi kutsutakse kokku 1934. aasta kevadel Barcelonase. Kongressi otsused trükiti ja tehti suuremale hulgal kättesaadavaks.

### Rahvusvahelise Õpetajate Liitude Föderatsiooni kongress.

Järgmine Rahvusvahelise Õpetajate Liitude Föderatsiooni kongress peetakse esimesel augustikuu nädalal 1933. a. Dublinis, Iirimaa. Eeltöid teeb ja kava koostab kõiki Briti maid esindav komitee. Eelmine kongress teatavasti peeti möödunud suvel Luxenburgis.

### Rahvusvaheline noorsookodude kongress Amsterdumis.

Hollandi noorsoo rändkodude liidu kutsel peeti hiljuti Amsterdumis esimene rahvusvaheline noorsookodude kongress, kus olid esindatud Saksamaa, Inglismaa, Belgia, Taanimaag, Prantsusmaa, Hollandi, Iirimaa, Norra, Poola, Šveits ja Tšehhoslovakkia. Kongressil anti ülevaade eri maade noorsoo rändkodude kohta ja püüti leida teid, kuidas neid rändkodusid võimalikult kättesaadavaks teha kõigi maade noorsoole. Otsustati alustada pidevat koostööd eri maade rändkodude vahel ja korraldada perioodilisi rahvusvahelisi konverentse. Eriti Prantsusmaal on viimasel ajal asutamisel terve rida uusi noorsoo rändkodusid.

### Saksamaalt.

#### Uute õpilaste vastuvõtmine Preisi pedagoogilistesse akadeemiasse.

1933. a. kevadel võetakse 7-sse pedagoogilisse akadeemiasse uusi õpilasi (keskkooli lõpetajaid) vastu. (Halles, Kielis, Elbingis, Dortmundis, Beuthenis, Bonnisi, Frankfurdis M. ä.). Sisse astuda soovijail tuleb peale tavaliste dokumentide esitada arstitunnistis, mis põhjendab röntgeni läbivaatusel. Akadeemia direktor otsustab vastuvõtmise esitatud tunnististe põhjal. Sisse astuda soovijail peab olema muusikaline ettevalmistus. Neilt nõutakse üldise muusikaõpetuse tundmist, muusikalist kuulmist, laulmist ja ühe muusikariista käsitsemisoskust. Naiskandidaatidelt nõutakse käsitöö tundmist, kusjuures akadeemia direktoril õigus on käsitöö tundmist mitte nõuda, kui sisse astuda soovijal on eriline muusikaline anne või majapidamisse puutuvad teadmused.

Kuna 1932. a. pedagoogilistesse akadeemiasse õpilasi vastu ei võetud, on karta suurt tungi, ja kuna kohtade arv piiratud, siis arvatavasti võetakse ainult osa kandidaate vastu.

### Ilmikkude koolide likvideerimine Preisi-maal.

Preisimaal teatavasti on algkoolid korraldatud konfessionaalsel alusel. Nende õpilaste jaoks, kes usuõpetust ei õpi, olid korraldatud puht-ilmlikud koolid (nn. Sammel-schulen). Nüüd avaldas keskvalitsuse komisar Preisi haridusministeeriumis käsukirja, millega nende ilmikkude koolide tegevus lõpetatakse. Huvitaval kombel on just kiriklikud ringkonnad niihästi katoliiklikust kui ka protestantlikust laagrist selle vastu protesti avaldanud, kuna nad kardavad, et ilmikkude õpetajate ja õpilaste vool konfessionaalsesse koolidesse rikub nende koolide ilmavaatelist puhtust.

### Comenius-raamatukogu aastal 1932.

Saksa õpetajaskond peab Leipzgis Comenius-raamatukogu näol ülal Euroopa suurimat pedagoogilist keskraamatukogu. 1932. aastal kasvas selle köidete arv 12000 võrra, nii et aasta lõpuks oli kogus 334 147 köidet. Laenutusi on olnud 26 249 korral kokku 82 396 köidet, neist suurem jagu posti teel väljapoole Leipzigit. Ametlikke toetusi saadi 1932. aastal ainult 7300 riigimarka (kahe aasta eest andis Leipzigi linn üksi 8000 riigimarka), õpetajate ühingud andsid 28 000 riigimarka ja eraisikud ning org-id 9931 riigimarka.

### Austriast.

#### Austria alg- ja peakool arvudes.

Austrias teatavasti on 4-klassiline sunduslik põhikool, millele järgneb 8-kl. keskkool, või neile, kes keskkooli ei lähe, sunduslik 4-kl. peakool (Hauptschule). Peakooli andekateharu lõpetajail on võimalik astuda keskkooli 5-dasse klassi. Mõned keskkoolid (nn. Aufbauschulen) on ainult 4-klassilised ja võtavad vastu peakooli andekateharu lõpetajaid (muid eksamajaid).

Austria algkool põhineb suuremalt osalt 1869 a. seadusel, mis ajast juba on maksev 8-a. koolikohustus. Kuni 1927. a. oli selle esimene osa (Volksschule) 5-klassiline ning teine — nn. Bürgerschule — 3-kl. 1927 a. kooliseadustega omandas Austria koolisüsteem praeguse kuju.

8-aastane sundkool annab seevõrt tüheda ettevalmistuse, et enamjagu tegeliku elu alasil on selle lõpetajaile avatud. Keskkooli astuvad peamiselt ainult need, kes katsevad õppimist ülikoolis jätkata. Täienduskoole esineb harva, küll aga on viimasel ajal välja kujunenud tihe kutsekoolide võrk, kuhu võetakse sundkooli lõpetajaid ja kus õppeaeg kestab 1—3 aastat.

Peakoolil on kaks haru: A- ja B-haru; esimene andekamaile, teine tavalistele õpilastele. Selektiooni toimub esimeses klassis õpetajate äranägemise järgi. A-harus õpetatakse üht võõrkeelt ja enam matemaatikat. Väiksemates koolides on A-haru esitatud lihtselt võõrkeele ja matemaatika lisakursuse näol. Täielikult on see süsteem teostatud peamiselt ainult Viinis, kus kohalik omavalitsus koolide korraldamisele suurt rõhku pannud. Maal on mitmekomplektlised klassid sagedased, kusjuures algkooli klassid töötavad sageli peakooli omadega koos. Enamik alg- ja peakoole on avalikud. Erakoolide ülalpidajaiks on peaaegu kõik katoliiklikud usuühingud.

Koolide ja õpilaste arvu kohta 1930. a. annavad ülevaate alljärgnevad tabelid:

|                | Algkoolide arv.                         |              |       |       |       |           |         |
|----------------|---|--------------|-------|-------|-------|-----------|---------|
|                | Poistele                                | Tütarlastele |       |       |       | Segakoole | Kokku   |
| Viini linnas:  | 179                                     | 195          |       |       |       | 73        | 447     |
| Kogu Austrias: | 395                                     | 484          |       |       |       | 3815      | 4698    |
|                | Klasside arvu järgi oli neist koolidest |              |       |       |       |           |         |
|                | 1-kl.                                   | 2-kl.        | 3-kl. | 4-kl. | 5-kl. | 6-kl.     | 7—8 kl. |
| Viini linnas:  | 3                                       | 10           | 3     | 417   | —     | —         | 14      |
| Kogu Austrias: | 1193                                    | 1179         | 716   | 1180  | 249   | 157       | 29      |

|                | Peakoolide arv. |              |       | Klasside arv |
|----------------|-----------------|--------------|-------|--------------|
|                | Poistele        | Tütarlastele | Kokku |              |
| Viini linnas:  | 100             | 107          | 207   | 1536         |
| Kogu Austrias: | 350             | 281          | 631   | 3792         |

1929. a. oli kogu Austrias ainult 623 peakooli 2890 klassiga, millest nähtub, et peakool on alles arenemas ning kasvab jõudsasti.

Koolikohuslike õpilaste arv alg- ja peakoolis.

|               | Koolikohuslike õpilaste arv alg- ja peakoolis. |           |        |                | Ilma õpet. | Kokku   |
|---------------|--|-----------|--------|----------------|------------|---------|
|               | Algkoolis                                      | Peakoolis | Mujal  | Said koduõpet. |            |         |
| Viini linnas: | 97 895   | 48 331    | 14 630 | 157            | 190        | 161 203 |
| Kogu Austrias | 657 724  | 120 997   | 31 389 | 797            | 4374       | 815 281 |

Peale nende õppis algkoolides 8425 last, kes ei olnud veel jõudnud koolikohuslikku ikka (6. eluaasta) ning peakoolides 6077 last, kes olid koolikohuslikust east välja jõudnud (vanemad kui 14 a.).

Õpetajate arv alg- ja peakoolides.\*

|                | Algkoolis |       |        | Peakoolis |       |       |
|----------------|-----------|-------|--------|-----------|-------|-------|
|                | Mehi      | Naisi | Kokku  | Mehi      | Naisi | Kokku |
| Viini linnas:  | 1500      | 2152  | 3652   | 1272      | 1113  | 2385  |
| Kogu Austrias: | 9142      | 7568  | 16 710 | 3117      | 2339  | 5456  |

Väljaspool sunduslikku õppekava õpetati 1381 alg- ja 156 peakoolis aiatööd, 3 alg- ja 453 peakoolis kiirkirja, 33 peakoolis masinakirja, 46 alg- ja 123 peakoolis majapidamist tütarlastele, 42 peakoolis lastekasvatust, prantsuse keelt 362, inglise keelt 185 ja itaalia keelt 40 peakoolis.

Erikoole oli 1930. a. järgmisel määral:

|                      | koole | klasse | poegl. | tütarl. | õpet. |
|----------------------|-------|--------|--------|---------|-------|
| Abikoole             | 35    | 196    | 1865   | 1334    | 222   |
| Kasvatusasutisi      |       |        |        |         |       |
| raskestikasvatavaile | 17    | 46     | 789    | 273     | 64    |
| Pimedatekoole        | 6     | 22     | 86     | 61      | 41    |
| Kurtummadekoole      | 8     | 54     | 270    | 204     | 69    |
| Lasteaedu            | 838   | 1343   | 23 322 | 23 474  | 1633  |

\* Avalikkudes koolides pole käsitöö- ja usuõpetajad arvesse võetud.

## Uusi raamatuid.

*Jaan Jensen. Eesti Ajaloo Atlas. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 50 s.*

*Prof. K. Ramul. Psühholoogia. II vihk. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1933 a. Hind 70 s.*

*S. Pruuden. Vanemad kasvatajana. Tartu pedagoogilise muuseumi kasvatuskomisjoni kasvatuslik kirjavara nr. 1, Tartus, 1933. a. Hind 10 s.*

*Joh. Kuulberg. Tähekesed tulid. Lastenäidend ühes pildis. Kirjastus „Kool“, Tartus. Hind 50 s.*

*H. G. Wells. Elu ja inimese põlvnemine. Elav teadus nr. 15. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr.*

*Suurmeeste elulood Newton. Eesti Kirjanduse Seltsi biograafiline seeria nr. 2. Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 s.*

*Esimene õhtu. Meie tänapäev ja ülesanded. Tallinna „Hiie“ kirjastus. 1933. a.*

*Viies lastekaitse päev. Üleriikliku lastehoolekande keskkorralduse väljaanne nr 4. Tallinnas, 1933 a.*

*Vorhandlung der 40. Vertreter Versammlung am 17. und 18. Mai 1932 in Rostock.*

*Georg Wolff. Reden und Aufsätze. Um deutsches Kind und deutsches Zukunft.*

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

Tellimishind: ilma kaasandeta aastas Kr. 4.—, poolaastas Kr. 2.—  
ühes kaasandega „ Kr. 5.—, „ Kr. 2 50

Üksiknumber 5 senti.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit,*

Firma J. Rataspepa trükk — Tallinnas, Lai 43, Telef. 441-91.