

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 7

15. AASTAKÄIK. — 1933.

Kust saab õpetaja kiiret ja asjalikku informatsiooni?

Prægusel suurte ümberhindamiste ajajärgul vajab õpetaja rohkem ja kiiremini informatsiooni kui harilikul ajal. Poliitiline ajakirjandus ei suuda õpetajat rahuldada. Õpetajaskonna huvivid kaitseb ja tema teenistuses seiseb kutseteadliku õpetajaskonna erapooletu ja progressiivne häälekandja

„Õpetajate Leht“

Ilmub nädallehena igal reedel.

Tellida saab igast postiasutisest.

„Õpetajate Leht“ on iga õpetaja parim nõuandja ja juht.

„Õpetajate Leht“ valgustab kõiki hariduselu ja koolipoliitika küsimusi.

„Õpetajate Leht“ selgitab õpetajaskonna kutsealaseid küsimusi ja kaitseb õpetajate teenistuslikke huve.

„Õpetajate Leht“ maksab: 3 kuuks — 1 kroon, poolaastaks — 2 krooni, aastaks — 4 krooni.

Toimetuse ja talituse aadress; Tallinn, Tatari 3—4, tel. 458-52.

Nüüd on lahendatud

noorsoo mõistliku ajaviite ja hää lugemismaterjali probleem. Noorte parimaks sõbraks ja kasvatajate ustavaks abiliseks neil aladel tahab olla „Töökooli“ väljaandel ilmuv

„ÕPILASLEHT“

See leht ilmub kord nädalas — kolmapäeviti — meie parimate koolimeeste E. Martinsoni, J. Parijõe, J. Rummo, M. Küla-Nurmiku, J. Käise, mag. A. Elango j. t. juhtimisel ja pr. Helmi Janseni toimetusel ilma ühegi kitsa ringkonna majanduslikke huve teenimata õpetajaskonna aatelise ettevõttena.

„Õpilaslleht“ toob sisukaid juhtkirju, põnevaid romaane ja reisiseiklusi, toredaid naljajutte, vesteid tehnikakultuurist, ristsõnu, mängu, keerulisi ülesandeid, noorte loomingut, lugusid suurmeeste elust, kirjutusi raadio, lennuasjanduse, spordi, skautluse, foto, filmi, keele, kunsti, kirjanduse, enesekasvatuse, noorte ühistgevuse j. p. m. üle.

„Õpilaslleht“ maksab: 20 s. — kuus, 40 s. — 2 kuud, 50 s. — 3 kuud, 1 kr. — poolaastas ja poolteist krooni — aastakäik.

Iga koolijuhataja ja õpetaja aukohus on tutvustada ja soovitada omas koolis „Õpilasllehte“ ja

hankida vähemalt 3 aastatellimist.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 7

1933

15. aastakäik

SISU: Psühholoogia õpetamisest keskkoolis — *K. Ramul*. Slovaki koolide areng Tšehhoslovakkias — *Bernh. Linde*. Eksperimenteerimine Am. Ühendriikide koolielus — *Eugenie Mutt*. Rahvusvahelisest arusaamisest — *L. R.* Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Elmar Muuk, Väike õigekeelsus-sõnaraamat — *J. Väinaste*; P. Kogerman, H. Riikoja, E. Kilksion, J. Port ja A. Kepp, Looduseõpetus — *Eugen Küman*; Uusi teid algõpetuses — *Valter Horn*; Looduse Kuldraamatu teine sari — *P. Hamburg*. Organisatsioonide teateid ja kroonika: Õpetajate XI üldkongress (lõpp), Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1931/32. aastal. Välismaalt. Uusi raamatuid.

Psühholoogia õpetamisest keskkoolis.*

K. Ramul.

Küsimus psühholoogia õpetamisest keskkoolis on iseenesest enam või vähem olenematu küsimusest filosoofia kui niisuguse õpetamisest — juba sel lihtsel põhjusel, et psühholoogia praegu tegelikult ei kuulu enam filosoofiliste distsipliinide hulka, nagu see oli temaga varemadel aegadel ja veel mitte väga ammu tagasi, kuigi väliselt — kõigepealt teatava personaaluniooni kaudu — psühholoogia on veel jäänud seotuks oma emateaduse — filosoofia — külge. Psühholoogia on oma probleemide ja meetodite poolest empiiriline üksikteadus — samasugune nagu füüsika, keemia, zoologia, keeleteadus, ajalugu jt., ja küsimuses psühholoogia õpetamisest keskkoolis tuleb sellepärast lähtuda analoogilisist eeldusist kui küsimuses nende teiste empiiriliste üksikteaduste — füüsika, keemia, ajaloo jt. — õpetamisest.

Kõigepealt tuleb psühholoogia kohta määrata keskkooli õppekavades hoiduda tarvitamast psühholoogia prob-

leemide ja tulemuste jaoks liiga kõrget filosoofilist mõõdupuud, mis võib kergesti viia teadusliku psühholoogia alahindamisele, mida meie näeme mõnede filosoofide juures (Dilthey, Windelband, Husserl). Meie ei pea mitte psühholoogia probleeme kõrvaltama filosoofia, vaid teiste üksikteaduste probleemide ja küsimustega. Peame küsima, kas on üldhariduslikult seisukohalt taju ja kujutluste omaduste, assotsiatsiooniseaduste, õppimiskäigu, intelligentsikatsete, tingitud reflekside jne. tundmine palju vähema tähtsusega kui gaasiseaduste, vesiniku omaduste, linnu kehaehituse, 30-aastase sõja ajaloo jne. tundmine. Selline psühholoogia probleemide kõrvaltamine teiste üksikteaduste probleemidega peab iseenesest viima järeldusele, et psühholoogial peab keskkoolis olema üheväärteline koht teiste teoreetiliste üksikteadustega, s. t. — psühholoogiat ei tule õpetada ainult mõne teise aine huvides, selle aine eelkursusena, vaid ise-

* I filosoofiaõpetajate päeval, 3. jaanuaril 1933. a. Tartus peetud referaat.

seisva aina ja süstemaatilisel ning minimaalse kursuse läbivõtmiseks küllaldase tundide arvuga. Arvesse võttes praeguse psühholoogia loodusteaduslikku iseloomu, langeksid seejuures ära ka motiivid õpetada psühholoogiat reaalkoolis väiksemas ulatuses kui humanitaarkoolis.

Kuid otsustades õpetada psühholoogiat iseseisva aina ja süstemaatiliselt, kerkib kohe küsimus: missugust psühholoogiat tuleks keskkoolis õpetada? Esiteks jaguneb praegune psühholoogia mitmesse enam või vähem laia üksikalasse, nagu nn. üldine psühholoogia, lapse- ja noorsoopsühholoogia, loomapsühholoogia, rakenduspsühholoogia, usupsühholoogia, kunstipsühholoogia jt. — missugune neist tuleks võtta keskkooli kursusse? On ju iseenesest mõistetav, et kõiki neid keskkoolis ei saa õpetada. Arvestades neid ülesandeid, mida peab üldhariduslikus keskkoolis täitma teoreetiliste ainete õpetamine, ei või olla kahtlust, et psühholoogia kursuseks keskkoolis peab jääma seni ka tegelikult meil selleks olnud — üldine psühholoogia ja et küsimused psühholoogia üksikaladelt võivad selles esineda ikka ainult *ad hoc* — ühenduses üldise psühholoogia probleemidega. Raskem on teine siia kuuluv küsimus. Meie aja psühholoogia ei jagune mitte ainult mitmesse üksikalasse, vaid ka rohkearvulisesse vooludesse ja koolkondadesse: assotsiatsioonistlik psühholoogia, kujupsühholoogia, behaviorism, vaimuteaduslik psühholoogia, mõistev psühholoogia, fenomenoloogiline psühholoogia, refleksoloogia jne. Missugust neist tuleks õpetada keskkoolis või võtta kogu kursuse aluseks? Esimesena on selge see, et keskkoolis võib arvesse tulla süstemaatilise kursusena ainult niisugune psühholoogia, mis on ka ise juba välja kujunenud süstemaatiliseks teadusalaks. Ülalnimetatud „psühholoogiaist“ on osa, nagu vaimuteaduslik psühholoogia, mõistev psühholoogia, fenomenoloogiline psühholoogia, seni jäänud ainult programmideks ega ole keegi veel kirjutanud mõistva või fenomenoloogilise või vaimuteadusliku psühholoogia õpperaamatut. Kui mitte

nõuda psühholoogia õpetajalt, et ta ise omast peast ja omal riisikol täidaks teatava „psühholoogia“ programmi, mida seni ei ole veel suutnud täita programmi autorid ise, siis jääb järele, et igasugused programmipsühholoogiad ei tohi olla aluseks ka keskkooli psühholoogia kursusele. Mis nüüd edasi puutub ülejäänud psühholoogia vooludesse, mis on juba enam või vähem välja jõudnud teatava süsteemini, siis ei ole siin seisukord sugugi nii lootusetu, nagu see võiks paista esimesel pilgul. Nimelt, tutvudes lähemalt üksikute vooludega, võib näha, et see, milles need lahku lähevad, on kõigepealt teatavad üldised teoreetilised seisukohad — psühholoogia aine, meetodite, üldiste seletamisprintsipiide jne. suhtes, kuna paljudes spetsiaalküsimustes on psühholoogilises uurimistöös sagedasti juba jõutud enam või vähem üksmeelsele vaatele (möödamannes võib siin tähendada, et teatava määrani sarnane on praegu seisukord näit. ka füüsikas või bioloogias). Et psühholoogias leidub vaieldavate üldiste teoreetiliste seisukohtade kõrval ka midagi enam või vähem kindlat ja vaieldamatut, seda näitab meile kõigepealt psühholoogia ühe ala — *n i m e l t r a k e n d u s p s ü h h o l o o g i a* — olemasolu ja arenemine. On arusaadav, et kui psühholoogias ei leiduks midagi enam või vähem kindlat, ei saaks ka juttu olla psühholoogia edukast rakendamisest üksikuile praktilistele aladele, mis praegu tegelikult laialt aset leiab. Selle psühholoogia „raudvara“ moodustavad esiteks teatavad faktid ja teiseks — teatavad seadusepärased seosed üksikute nähtuste vahel, millest mõned olid teada juba igapäevasest kogemusest, kuid suurem osa on avastatud või saanud täpsema formuleeringu alles tänu süstemaatilisele uurimistööle. Nii siis, vaatamata suurele psühholoogia voolude ja koolkondade arvule, vaatamata rohkearvulisele „psühholoogiaile“, leidub psühholoogias küllaldasel määral enam või vähem kindlat materjali, mis võiks moodustada psühholoogia koolikursuse sisu. Muidugi ei saa ka koolikursuses täiesti mööda minna tähtsamat osa etendanud

psühholoogilisist teooriaist, kuid võrreldes faktilise materjaliga jäävad need siin igatahes tagaplaanile. Psühholoogia keskkooli kursuse koostamisel tuleks siis suure olemasoleva materjali juures ette võtta teatav valik — välja valida see, mis on üldtähendatud mõttes kohane keskkooli kursuse jaoks. On tähtis märkida, et sellise eklektitsismi pooldajaiks psühholoogias on ennast avameelselt tunnistanud ka mõned meieaegseist juhtivaist psühholoogidest, nagu näit. tuntud Harvardi psühholoog *Boring* jt.* Niisugust eklektilist teed olen ma ka ise katsunud käia oma õpperaamatus, püüdes iga küsimuse juures pakkuda õppijale kõigepealt mingisuguseid kindlaid konkreetseid andmeid, kuid teiselt poolt ka mitte varjates seda, kui küsimuse seisukord on selline, et temas ei ole veel jõutud enam või vähem üksmeelseile tulemusile. Muidugi ei ole seejuures igakord kerge tõmmata õiget piirjoont dogmaatilise ja kriitilise materjali esitamise viiside vahele ja tuleb pedagoogilisil kaalutlusil nii mõndagi esitada dogmaatilisel kujul, kui seda võib-olla lubab küsimuse praegune seisukord iseenesest.

Mina olen täiesti teadlik selles, et määranud nii viisi keskkooli psühholoogia kursuse sisu, ei pääse teatavaist enam või vähem raskeist etteheiteist. Nimelt on psühholoogial esitada kõige kindlamaid andmeid kõigepealt enam või vähem elementaarsete nähtuste kohta, esijoones niisuguste kohta, mille uurimisel oli seni võimalik laiemas ulatuses tarvitada eksperimentaalset meetodit. Ja nüüd võidakse öelda: noorur, kellele on määratud psühholoogia kursus, tungivalt tahab jõuda selgusele oma enese elamuses, tahab mõista teisi inimesi, keda ta on õppinud tundma, leida õiget vahekorda nendega, tahab üldse paremini korraldada oma elu jne. ja loodab, et kõigepealt see psühholoogia, mida ta hakkab

õppima, võib olla temale siin tähtsal määral abiks. Kuid selle asemel, et aidata temal lahendada neid temale nii tähtsaid küsimusi, teie tulete nüüd oma värvikontrastide, geomeetrilis-optiliste illusioonide, *Weber-Fechner*'i seaduse, assotsiatsiooniaegade, õppimiskõverate ja teiste „kindlate“ tulemustega, mis kõik sugugi ei anna temale seda, mida ta otsib. On teada, et säärast laadi etteheiteid — eluvõõrus, kaugus konkreetseist hingeelu sündmusist, nii nagu need on meile antud elus ja kunstis jne., on korduvalt tehtud ka kogu meieaegsele teaduslikule psühholoogiale, millised etteheited on ka viinud katseile luua senise „loodusteadusliku“ ja „seletava“ (erklärende) psühholoogia asemele või selle kõrvale teine — „vaimuteaduslik“ ja „mõistev“ (verstehende) — psühholoogia, katseile, mis küll tegelikult ei ole jõudnud palju kaugemale teatavate programmide ülesseadmisest. Kuid peatumine sääraсте etteheidetega puudutatud küsimusil viiks liiga kaugemale. Piirdun sellepärast ainult paari lühikese märkusega. Esiteks ei või keskkooli õppekavade fikseerimisel mõõduandvaks olla ainult see, mis õpilast koolieas huvitab või ei huvita. Tuleb väga tähtsal määral arvestada ka seda, mis temale hiljem, isegi palju hiljem, võib tarvis minna. Kuid kõigepealt on ekslik arvata, et psühholoogia õppimine (ma mõtlen muidugi põhjalikku õppimist) üldtähendatud kujul jätaks puudutamata õpilase üldised vaated hingeelule ja ei oleks temale ka abiks selgusele-jõudmisel oma enese ja teiste inimeste elamuses. Ei ole vähem tähtis kui üksiku teadusala üksikud konkreetseid tulemused oma kasvatava mõju poolest selle teadusala meetod ja tema nii-öelda üldine vaim. Omandades teatava määrani meieaegse teadusliku psühholoogia vaimu — olgugi, et ka niisuguste küsimuste najal kui värvikontrastid, *Weber-Fechner*'i seadus, õppimiskõver, reaktsioonikatsed jne. — õpilane — ilma et ta võib-olla ise märkaks, millal ja kuidas see on sündinud — hakkab iseenesest vaatama oma enese ja teiste vaimset elu teiste silmadega, kui ta vaatas enne, hakkab

* *E. Boring*, Psychology for Eclectics, koguteoses Psychologies of 1930, ed. C. Murchison, Worcester, Massachusetts, 1930. Vt. ka *D. B. Klein*, Eclecticism versus System-Making in Psychology, Psychological Review, vol. XXXVII (1930), lk. 488—496.

sellest paremini aru saama, kui see temale oli võimalik enne. Ja seda ei saa iseeneses sugugi väga madalalt hinnata. Kuid lõpuks — olgu lugu nii või teisiti — ei saa kooliaine õpetamiselt nõuda rohkem kui suudab antud momendil pakkuda vastav teadus. On teadus puudulik (ja missugune teadus on juba lahendanud kõik oma probleemi?), peab paratamatult ka vastava kooliaine õpetamine puudulik olema.

Ühenduses küsimusega psühholoogia kursuse sisust peatuksin siinkohal lühidalt veel ühel soovil psühholoogia õpetamise kohta, mis tuli kuuldavale läbirääkimistel tänasel ennelõunasel koosolekul, nimelt, et psühholoogia kursuses pandaks erilist rõhku psühholoogia praktiliste rakendamiste selgitamisele. Ei saa muidugi olla selle vastu, et õpilasi tutvustatakse ka psühholoogia rakendamistega, nagu näit. füüsika kursuseski tutvustatakse õpilasi mitmesuguste füüsika rakendamistega, kuid seejuures tuleb arvestada kõigepealt üht asjaolu. Nimelt on psühholoogia praktilise rakendamise võimalustega lugu umbes sama, kui näit. keemia praktilise rakendamise võimalustega: nii psühholoog kui ka keemik vajavad igauks oma ala praktiliseks rakendamiseks enne kõike erilisi meetodeid ja erilisi tehnilisi sisseseadeid ja vahendeid ja otsese praktilise rakendamise võimalused on mõlemas alas võrdlemisi piiratud. Sellepärast saaks soovile — panna psühholoogia kursuse läbivõtmisel keskkoolis erilist rõhku psühholoogia praktilistele rakendamistele — ainult osalt vastu tulla.*

* „Õpetajate Lehes“ 13. jaan. 1933, nr. 2 (118) ilmunud (anonüümses) kirjutises „I filosoofia õpetajate päev“ on muu seas öeldud: „Samuti elava huviga kuulati P. Hinnovi referaati „Loogika käsitlemine gümnaasiumis“ ning K. Ramuli oma „Psühholoogia käsitlemine gümnaasiumis“. Arvesse võttes, et viimane referent psühholoogia professorina on autoriteetne eriteadlane sellel teaduse alal, peaks äratama tähelepanu tema üks kinnitus: psühholoogial pole tegelikkuses mingit rakendust. Loomulik järeldus sellest oleks, et psühholoogial kui spetsiaalteadusel ei peaks üldse ruumi olema gümnaasiumi õppeainete hulgas. Kas julgeb keegi teha selle järelduse?“ Ülaltoodud tekstist ja referaadi alguses rakenduspsühholoogia kohta öeldust („seda näitab meile kõigepealt psühholoogia ühe ala

Olles üldjoontes fikseerinud psühholoogia kursuse sisu, jääb veel lühidalt öelda psühholoogia õpetamisviisist. Ja siin tahaksin rõhutada kõigepealt üht momenti. Ei või olla kahtlust, et üksiku teaduse õpetamisviisis peavad, nii palju muidugi kui see võimalik, peegelduma ka selle uurimismeetodid, milleta pilt selle teaduse üldisest seisukorrast ei oleks küllalt täielik. Sellelt seisukohalt langeb nüüd eriline rõhk sellele asjaolule, et meieaegne teaduslik psühholoogia on — eksperimentaalne teadus. Kuid eksperimendi tarvitamist psühholoogia tunnil nõuavad ka puhtpedagoogilised kaalutlused: hästi korraldatud katse paremini kui paljud teised abinõud aitab kaasa õpetamise elustamiseks ja huvi äratamiseks aine vastu. Muidugi ei tohi eksperimendi kõrval kasutamata jätta ka teisi abinõusid konkreetse materjali pakkumiseks, nagu õpilaste enesevaatlus, üksikute nähtuste meeldetuletamine, kirjeldamine, näited igapäevasest elust, ilukirjandusest, rahvaluulest, ajaloost jne. Kuid seadnud üles nõudmise — elustada psühholoogia õpetamist rikkaliku konkreetse materjali pakkumisega, ei saa siin jätta mainimata üht raskust, millega selle nõudmise täitmine, eriti katsete korraldamine psühholoogia tundidel, võib üksikuil juhtudel olla seotud. Ei ole kahtlust, et nende hulgas, kes astuvad ülikooli selleks, et seal õppida filosoofiat, ja pärast saavad filosoofia propedeutika õpetajaiks koolides, leidub isikuid selgelt väljendatud filosoofiliste huvide ja filosoofilise mõtlemisviisiga. Kuid filosoofilised huvid ja filosoofiline mõtlemisviis on teatava määrani vastandiks üksikteaduslikkudele huvidele ja üksikteaduslikule mõtlemisviisile. Muidugi leidub ka isikuid, kelles õnnelikul viisil on ühendatud mõlemad üksteisele vastukäivad tendentsid — juhtida oma pilku kõige üldisemale ja juhtida pilku väikestele üksikasjadele. On küllalt nimetada siin

— nimelt rakenduspsühholoogia — olemasolu ja arenemine“ jne.) on kerge näha, et minu „kinnitus“ ei olnud: psühholoogial pole mingit rakendust, vaid ainult: psühholoogia otsese praktilise rakendamise võimalused on piiratud.

üht meile kõigile hästi tuntud uurijat — K ü l p e ' t, kes mõni aeg õppis ka meie Tartu ülikoolis. Kuid niisugusele näiteile tuleb vaadata enam kui erandeile. Sellest järgneb, et filosoofia õpetajate hulgas võib leiduda isikuid, kes puhtfilosoofiliste ainete õpetamisel võivad töötada suure huviga ja saavutada siin väga häid tulemusi, kuid kellele psühholoogia, eriti selle eksperimentaalne ja eksperimentaal-tehniline külg, jääb ikka kuidagiviisi võõraks ja iseeneses vähe huvitavaks, kes ka neile kätte antud valmis tabelite, aparatuuride ja tehniliste sisseseadetega ei oska palju peale hakata, rääkimata veel sellest, et nad ise omalt poolt konstrueeriks, kombineeriks või valmistaks midagi psühholoogiliste katsete jaoks, mis meie rahavaestes koolioludes osutub tihti peale paratamatuks. Kuid muidugi võib juhtuda ka vastupidiselt: keegi on hea psühholoog, hea eksperimentaator, hea tehnik — kuid temal puudub „filosoofiline soon“. On võimalik, et seda asjaolu — filosoofia õpetajate huvi ja andekuse tüüpe — on osalt arvestatud ka prantsuse keskkoolide praeguste filosoofia õppekavade fikseerimisel. Nimelt jagunevad need õppekavad kahte ossa. Üks osa — põhikursus — on kõigile sunduslik, teise osa moodustavad nn. „täiendavad küsimused“ (questions complémentaires), arvult seitse, millest tuleb valida kolm. „Täiendavate küsimuste“ hulgas figureerib ühes filosoofia ajaloo, esteetika, sotsioloogia ja teistega ka eksperimentaalne psühholoogia (kitsamas mõttes). Ainukeseks abinõuks tähendatud raskusest teatava määrani üle saada oleks meie oludes vist see, et linnades, kus on mitu filosoofia õpetajat, katsutaks filosoofilise propedeutika tunnid nii ära jagada, et kõik filosoofia tunnid saaks võimalikult „filosoof“ ja kõik psühholoogia tunnid — „psühholoog“.

Lõpuks pean ma lühidalt peatuma veel ühel erilisel küsimusel. Umbes 20 a. tagasi M ü n s t e r b e r g, kes nagu teada, oli kaua aega professoriks Ameerikas, kus ta ka suri, ja on mitmed oma raamatuid kirjutanud inglise keeles, kaebas ühes oma saksakeelses

raamatus teatava kibedusega selle üle, et saksa filosoofilises ja psühholoogilises kirjanduses arvestatakse peaaegu ainult omas keeles ilmunud töid ja ignoreeritakse kõike seda, mis on ilmunud teistes keeltes, et näit. refereerides ka tema vaateid üksikuis küsimusis, on seda korduvalt tehtud ainult tema saksakeelsete kirjutiste põhjal ja täiesti ignoreeritud seda, mis ta oli neis küsimusis — palju täielikumal ja põhjalikumal kujul — avaldanud inglise keeles.* Kahjuks peab tähendama, et üksikute rahvaste „psühholoogiate“ vahel olevad müürid ei ole ka praegu veel täiesti kadunud, kuigi pärast maailmasõda on nii mõndagi tehtud nende kaotamiseks: rahvusvahelised kongressid, Euroopa ja Ameerika psühholoogide vastastikused külaskäigud, rahvusvahelised koguteosed psühholoogia alal jne. On iseenesest mõistetav, et sellist seisukorda ei saa kuidagi viisi lugeda soovitavaks või normaalseks. Ja kui niisugune liiga ühekülgne orientatsioon üksikuil teadusaladel on veel teatava määrani arusaadav, kuigi mitte andestatav, suure rahva juures, kellel on endal olemas rikkalik teaduslik kirjandus, siis on väikesed rahvad, kelle teaduslik kirjandus on nii vaene, et nad ilma võõra omata kuidagi viisi ei saa läbi, siin täiesti teises seisukorras. Meil on ajaloolistest põhjustest tingitud, et võõrkeeltest meil osatakse praegu kõige rohkem saksa keelt ja tarvitatakse kõige rohkem saksakeelset teaduslikku kirjandust. Mina isiklikult hindan väga kõrgelt saksa teadust ja selle seas ka saksa psühholoogiat, kuid ei saa niisugust ühekülgset orientatsiooni kuidagi viisi lugeda soovitavaks. Mis eriti puutub psühholoogiasse, siis on üksikute suurte rahvaste juures erinevused selles, missuguse üldise suuna on neil omandanud see teadus, eriti suured. Et saada täielikumalt üldist pilti praegusest psühholoogiast, tuleb lugeda psühholoogilist kirjandust vähemalt kolmes — inglise, saksa ja prantsuse — keeles. Mis puutub eriti psühholoogia

* H. Münsterberg, Psychologie und Wirtschaftsleben, 5. Aufl., Leipzig 1922, lk. 184—186.

õppe- ja käsiraamatuisse, mis õpetaja jaoks arusaadavalt kõigepealt tulevadki arvesse, siis on neid praegu kaugelt kõige rohkem ilmunud ja ilmumas Ameerikas, s. t. — inglise keeles. Mitmed uuemaist ingliskeelseist psühholoogia õpperaamatuid teie leiate ka meie päevaga ühenduses korraldatud näitusel. Psühholoogia õpetamise huvides oleks sellepärast tungivalt soo-

vitav, et psühholoogia õpetaja peale saksakeelse kirjanduse tingimata katsumaks tarvitada ka ingliskeelset ja niipalju kui võimalik ka — prantsuskeelset. Nooremale filosoofia õpetajate generatsioonile, kes on õppinud inglise keelt juba keskkoolis, ingliskeelse psühholoogilise kirjanduse tarvitamine igitahes ei tohiks teha väga suuri raskusi.

Slovaki koolide areng Tšehhoslovakkias.

Tšehhoslovakkia vabariigi 15. aastapäeva puhul.

Bernhard Linde.

Ei ole huvitusetä heita pilku Tšehhoslovakkia 15-aastase iseseisvuse kestes selles noores vabariigis teostunud koolireformist just slovaki koolide arengule. On ju slovaki tšehhide kõrval hariduslikult märksa madalamal seisvad ja teatud pingutusega võib nimetada slovake suurimaks vähemusrahvaks, kes ühines Tšehhoslovakkia riigi rajamisel vabatahtlikult uue vabariigiga, eraldudes Ungari maa-aladest, kuhu Slovakkia kuulus Austria-Ungari monarhia ajal. Ja veel tänapäevalgi pole täiesti lakanud püüded liita Slovakkia uuesti Ungariga, põhjendades seda sellega, et lõunapoolses Slovakkias, Ungari piiriäärsetel maa-aladel elab üle poole miljoni madjareid. Kuid Slovakkias pole üksi madjarid vähemusrahvuseks, vaid neil maa-aladel elavad läbisegi veel juudid ja sakslased.

Kui 28. oktoobril 1918. a. Prahas kuulutati välja riiklik iseseisvus, eraldumine endisest Austriast, siis järgnes sellele juba 30. oktoobril 1918. a. slovaki rahva vabatahtlik otsus: liituda ühiseks riigiks oma vennasrahva tšehhidega, kellest nad keeleliselt erinevad märksa vähem kui setud eestlastest, vahest umbes nagu lõuna-eesti murrak põhja-eesti murrakust.

Kui meie vaatame tšehhide kooliolu, siis pole selles sündinud viimase 15-neaasta kestes kaugeltki nii suurt murrangut, kui võime näha just slovaki koolide arengus. Olid ju tšehhid juba

Austria-Ungari keisririigi ajalgi kultuuriliselt kõrgel järjel seisev rahvas, kel oli vaja oma riikliku iseseisvuse ajal vaid omakeelne kool rahvusriiklikuse suunas ümber korraldada, kuna aga slovakiid pidid alles looma omakeelse kooli, pidid oma keelegi ortograafiliselt ühtlustama ja mugandama selle õppekeeleks alg- ja keskkoolides. Sellepolest pakubki meile slovaki koolide areng kaugelt rohkem kui näiteks tšehhi koolide areng viimase 15-neaasta kestes.

Millised olid kooliolud Slovakkias enne Tšehhoslovakkia iseseisvust? Et saada reljeefsem pilt sellest suurest murrangust, mis on teostunud slovaki koolide arengus, heidame põgusa pilgu sellele, millises olukorras oli kooliasjandus Austria-Ungari keisririigi ajal.

Kuni 1868. aastani leidis Slovakkias ainult kiriku-koole. Alles nimetatud aastal ilmus seadus, mis kohustas kogukondi asutama riiklikke koole, jättes alles ka kiriku-koolid, mis läksid riigi järelevalve alla. Tõsi, suuremates keskustes ja maa-aladel, kus asusid vaid slovakiid, asutati riiklikud koolid, kuid nende eesmärgiks sai slovakkide ümberrahvustamine. Riiklikkude koolide asutamises ja jaotuses puudus aga igasugune järjekindlus ning süsteem: nii leidis kogukondi, kus polnud ainustki kooli ja oli neidki, kus asusid kõrvuti katoliku, luteri, juudi ja riiklik kool. Kuid kõik need koolid olid enamasti üheklassilised. Nii oli 1917/18. a. kogu

Slovakkia pindalal 3654 rahvakooli, millel oli kokku 6127 klassi, s. o. 1,67 klassi tuli iga kooli kohta.

Kui ümberrahvustamine oli kestnud juba peaaegu pool sajandit, oli 1910. a. ungari ametlikel andmeil kogu tänapäeva Slovakkia pindalal 2 952 781 elanikku, kellest oli 1 689 698 (57,2%) slovakke, 111 280 (3,8%) venelasi, 901 792 (30,6%) ungarlasi, 198 876 (6,7%) sakslasi ja muid rahvusi 51 135 (1,7%). Huvitav on siin märkida, kuidas slovakeelsete koolide arv on järjekindlalt kahanenud endises Ungaris: kui 1868/69. a. oli kogu Ungaris veel 2158 slovakeelset kooli, siis oli nende arv 1907/8. a. langenud juba 526-le, millest 502 asusid tänapäeva Slovakkia pindalal, ja kümme aastat hiljem, 1917/18. a. oli samal pindalal veel vaid 158 slovaki ja 253 slovaki-ungari segakeelset kooli.

Õpetajaskond seisis ungari tugeva surve all, nii et 1907/8. õppeaastal tunnistas end ainult 2,9% õpetajaist slovakkideks, kelle arv langes 1917/18. a. 1%-le. Kõrgemad algkoolid, nimetatud kodanikkude-koolideks, olid 1917/18. a. tänapäeva Slovakkias eranditult ungarikeelsed ja neid oli 78 kooli 384 klasliga.

Parem ei olnud olukord ka keskkoolide alal. Kui 1851. a. oli Slovakkias veel 8 slovakeelset, 2 slovaki-saksa keelset ja 1 slovaki-ungarikeelne gümnaasium, oli 1865. a. ainult veel 2 slovaki-, 3 slovaki-ungari ja 11 slovaki-saksa-ungarikeelset gümnaasiumi ja 1874/75. a. kaotati viimased slovakeelsed keskkoolid ning kuni 1918. aastani ei olnud slovakkidel nende kodumaal ainustki omakeelset keskkooli ega ka ainustki õpetajate ettevalmistuskooli. Võõrkeelsetes keskkoolides tunnistasid 1881. a. 4,8% õpilastest slovaki keele oma emakeeleks, kuna see protsent aga järgnevatel aastail järgmiselt langeb: 1890. a. 4,6%, 1900. a. 3,6%, 1914. a. 2% ja 1918. a. ainult 1,5%.

Peale riigipööret 1918. a. oli Tšehhoslovakkia valitsus Slovakkias asetatud otsemalt ülesande ette: kuidas muuta ungarikeelsed koolid slovakeelseteks ja kuidas leida vajaline arv enamurahva keelt mõistvaid õpetajaid, kuidas tõsta

koolide arvu, ehitada neile vastavad majad, koostada vajalised õpperaamatud, mis pea täiesti puudusid peale mõne viletsa slovakeelse lugemiku, katekismi ja piibli. Kõik need slovakeelse kooli uuendused pidid sündima vajalise taktitundega, et mitte haavata teise vähemusrahva — ungarlaste ja sakslaste — rahvustunnet. Reformide teostamisel kerkis suurema takistusena esile sisemine opositsioon: umbes 1700 õpetajat, kes oletasid, et liitumine Tšehhoslovakkiaiga võib kesta vaid ajutiselt, lahkusid kas maalt või teenistusest, emigreerudes Ungarisse või siirdudes pensionile, saades Tšehhoslovakkia vabariigilt 60% oma endisest palgast. Nii astusid 572 keskkooli õpetajast vaid 20 Tšehhoslovakkia noore vabariigi teenistusse. Puudusid nii õpetajad alg-, kodanikkude- kui ka keskkoolidele. Täbarast olukorrast saadi vaid sel teel üle, et tšehhi õpetajad Böömi- ja Määrimaalt läksid vabatahtlikult õpetajaiks Slovakkiasse, et riiklik kirjastus andis välja 3—5 aasta kestes vajalised slovakeelsed õpperaamatud, milliste koostajaiks olid enamasti tšehhi õpetajad. Muidugi tuli selle kõige juures võidelda suurte raskustega: eeskätt keelelistega, sest nii ligidalt sugulaskeelte juures pole tšehhi keelele kuigi kerge üle minna slovaki keelele, ja ümberpöörduvalt. Mulle on Slovakkias kõnelnud, et ennem õpib mõni välismaalane ära slovaki keele kui teeb seda tšehhi, kes toob ikkagi sisse omakeelseid sõnu. Isiklikult on mul võimalus olnud kuulata ühe Tšehhoslovakkia haridusministri — slovaki — kõnet, mis tahtis olla tšehhikeelne, kuid tõeliselt oli umbes pooleks slovaki keelega.

Tšehhoslovakkia niinimetatud „väikese kooliseadusega“ 1922. aastast on peale Karpato-Venemaa kõikjal mujal selles vabariigis koolid ühtlustatud, jättes õiguse ka usulistel organisatsioonidel ülal pidada oma koole, mis aga alluvad riiklikule järelevalvele. 1925. a. ühtlustati ka niinimetatud kodanikkude-koolid, mis vastavad umbes meie täienduskoolidele, olles Slovakkias endise nelja-, nüüdse viieaastase algkooli jätkuks ja valmistades ette noorsugu,

kes ei kavatse oma haridust keskkoolis jätkata, ellu astumiseks. Alates 1925. a-st on ka Slovakkias kodanikkude-kool kolmeaastane ja moodustab viieaastase algkooli jätku.

Ungari-aegses Slovakkias oli koolisundus maksev ainult kuni 12-ne eluaastani, kuid alates 10-dast aastast võidi kooliealisi vabastada vanemaile abiks kodustes töodes ja see õigus leidis laialist kasutamist. 12—15-ne aastastele oli sunduslik vaid kordamiskool. Nii ei võinud juttugi olla katkestamatust algharidusest isegi võõrkeelses algkoolis endise võimu valitsuse aegadel. Tšehhoslovakkia vabariik on pannud maksma kaheksa-aastase koolisunduse ka Slovakkias ja vanemad, kes ei saada oma kooliealisi lapsi kooli, langetavad rahalise karistuse alla.

Tšehhoslovakkia iseseisvuse alul korraldati Slovakkia koolide neile õpetajaile, kes ei tundnud vajalisel määral õppekeelt, edasiharimise kursusi, millest õpetati peale keele veel Tšehhoslovakkia ajalugu ja maadeteadust. Samasuguseid kursusi korraldati ka keskkoolide õpetajaile. Slovakkia õpetajaile asutati kolm ajakirja: „Slovensky učitel“ („Slovakkia õpetaja“), „Národná škola slovenská“ („Slovakkia rahvakool“) ja „Naše škola“ („Meie kool“). Viimasena nimetatud ajakirja kirjastus annab välja ka Slovakkia õpetajaile vajalisi pedagoogilisi teoseid.

Riiklikul toetusel asutati Slovakkia noorsoo jaoks järgmised ajakirjad: „Slniečko“ („Päike“) ja „Usmev“ („Naeratus“) ning noorsooraamatute seeria „Papršleky“ („Päikesekiired“). Ei unustatud ka Slovakkia suuremat vähemusrahvust, ungarlasi, kelle noorsoole annab riiklik kirjastus välja pildiajakirja „Szivárvány“ („Vikerkaar“) ja ungarikeelseid noorsooraamatuid.

Palju tähelepanu pühendatakse koolinoorsoo sotsiaalsele hoolekandele, mille teostamise eest hoolitseb Tšehhoslovakkia Punane Rist. Vaesemaile õpilastele jagatakse abirahasid, ühiselumajad võimaldavad odavalt korraliku toitluse ja eeskujulikud elamisvõimalused. 1929. a. asutas Tšehhoslovakkia koolide ja rahvahariduse ministereium

Slovakkia jaoks eri keskkoolide sotsiaalse hoolekande, mis jagab rahalisi abirahasid keskkoolide õpilastele, teemata vahet nende rahvuse vahel.

Riiklikul toetusel võimaldatakse Slovakkia õpetajaile tutvuda Böömi- ja Määrimaa rohkem-arenenud koolioludega, mis mõjub eeskuju andvalt.

Rahvakoolid.

Algkooli oli Slovakkias 1930./31. õppeaastal kokku 3932 kooli 8512 klassiga. Seega oli võrreldes 1917./18. kooliaastaga juurde tulnud 278 kooli 2385 klassiga. Klasside arv ühe kooli kohta oli nüüd juba 2,16, kuna 1917/18. a. tuli ühe kooli kohta vaid 1,67 klassi. 1930/31. a. oli Slovakkias üldse koole: 2960 slovakeelset, 709 ungarikeelset, 106 saksakeelset, 101 venekeelset, 23 slovaki-saksakeelset, 28 slovaki-ungarikeelset, 3 saksa-ungarikeelset, 2 slovaki-saksa-ungarikeelset.

Protsentuaalselt võttes oli 1930/31. a. 75,3% slovaki koole, seega 12,7% vähem kui oli ungarikeelseid 1917/18. a., ungarikeelseid koole 18,1% ehk 14,4% rohkem kui oli slovaki koole 1917/18. a. See vahet näitab selgesti, et õiglus on võidu saavutanud. Karpato-vene koole ei olnud enne Slovakkia liitumist Tšehhoslovakkia vabariigiga üldse Slovakkias olemas ja saksakeelseid algkooli oli varem vaid üksainus.

Rahvuste järgi jagunesid õpilased Slovakkia algkoolides 31. oktoobril 1930. a. järgmiselt:

Rahvuste järgi proportsionaalselt

	tšehhoslovaki	vene	saksa	ungari	juudi	muid
slovaki koolides	94,2	2	0,4	1,5	1,4	0,5
saksa	2,7	—	90,0	2,7	3,8	0,8
ungari	1,2	—	0,1	95,8	2,3	0,6

Nagu eespoolsest näeme, on ungarilaste arv Slovakkia koolides umbes sama suur kui slovaki rahvusest õpilaste arv ungarilaste koolides.

Kodanikkude-koolid.

Samal ajal oli Slovakkias kodanikkude-kooli 141, s. o. 63 (umbes 80,8%) rohkem, kui oli neid endise valitsuse

ajal. Neist oli 113 slovaki, 1 vene, 5 saksa, 13 ungari ja 9 segakooli, mille viimaste juures klassid jagunesid õpilaste rahvuse järgi. Kui 1917/18. a. õppisid kodanikkude-koolides tänapäeva Slovakkia pindalal 14 985 õpilast, siis oli nende arv 1930/31. a. tõusnud juba 27 417 õpilasele.

1930/31. a. õppeaastal oli Slovakkia kodanikkude-koolide õpilastest 90,2% slovaki, 1,7% saksa, 3,8% ungari, 4,1% juudi rahvusest. Saksa õppekeelega kodanikkude-koolide õpilastest oli 52,6% saksa, 4,8% tšehhoslovaki, 6,4% ungari ja 36% juudi rahvusest. Ungari õppekeelega kodanikkude-koolide õpilastest oli 93,7% ungari, 1,2% tšehhoslovaki, 1,5% saksa ja 3,6% juudi rahvusest.

Ungari ja saksa rahvusest õpilasi leiame meie sel põhjusel slovaki õppekeelega kodanikkude-koolides, et ungarlasi asub tihedamalt üksi lõunaidapoolses Slovakkias, kuna aga mujal elavad ungarlased niivõrt hõredalt, et nad ei suuda anda omakeelsele kodanikkude-koolile vajalist arvu õpilasi ja peavad leppima muukeelse kodanikkude-kooliga. Teise põhjusena võiks aga nimetada sedagi, et paljud ungari rahvusest vanemad soovivad, et nende lapsed õpiksid ära riigikeele, ja saadavad selle eesmärgiga lapsed slovaki õppekeelega kodanikkude-koolidesse. Sakslasi aga elab Slovakkias tihedamalt üksi selle maa pealinnas Bratislavas ja põhjapoolses Slovakkias, Kežmareki ja Levoča ümbruses, kõikjal mujal aga laialipillatult. Juudid suhtuvad osalt heatahtlikult Tšehhoslovakkia vabariigisse, osalt aga on nad jäänud püsima oma ungaristumise traditsioonidele. Arusaadavalt ei ole sellises demokraatlikus vabariigis, nagu on seda Tšehhoslovakkia, mingit survet, et vähemusrahvad saadaksid oma lapsi valitseva rahvuse koolidesse, nagu saavad vähemusrahvuste koolidele osaks ka kõik samad hüved, mis tšehhide ja slovakkide koolidelegi. Tšehhoslovakkiaski võime meie näha sama, millele on õigusega juhitud Eestiski üldsuse tähelepanu: vähemusrahvuste koolide olukord on protsentuaalselt paremgi, kui on seda enamurahva koolide oma.

Keskkoolid.

Enne liitumist Tšehhoslovakkiaiga oli Slovakkias üldse 43 keskkooli (33 gümnaasiumi, 5 lütseumi ja 5 reaalkooli) ja 15 õpetajateseminari. Kõik need koolid olid ungari õppekeelega, kuigi ungari ametliku statistika järgi 1910. a-st Slovakkias elas ainult 30,6% ungarlasi ja 57,6% slovake. Peale Slovakkia liitumist Tšehhoslovakkiaiga tuli alustada slovaki keskkoolide rajamist. Juba esimesel peale riigipöört õppeaastal (1918/19) asutati 18 slovaki keelset keskkooli ja nimelt: 2 gümnaasiumi, 11 reaalgümnaasiumi, 1 lütseum ja 3 reaalkooli. Samal aastal asutati ka 6 slovaki keelset õpetajateseminari. 28 ungarikeelset keskkooli ja 6 ungarikeelset õpetajateseminari jätkasid tööd kuni nimetatud õppeaasta lõpuni. Teisel, 1919/20. õppeaastal, tõuseb slovaki keelsete keskkoolide arv 35-le ja õpetajateseminaride oma 13-le. Sulgumisele kuuluvates ungarikeelsetes keskkoolides võimaldati õpilastel haridust jätkata kas samas koolis või jälle mõne slovaki keelse kooli ungarikeelsetes paralleelklassides. Kui arvame teisekeelsete paralleelklassid omaette õpeasutiseks, siis oli 1919/20. õppeaastal Slovakkias 52 keskkooli (35 slovaki-, 13 ungari- ja 4 saksakeelset), seega juba 4 kooli rohkem, kui oli neid enne riigipööret.

Sama heatahtlik suhtumine vähemusrahvuste koolidesse jätkub kogu Tšehhoslovakkia iseseisvuse järgmisilgi aastail ja 1930/31. õppeaastal on Slovakkias juba 38 tšehhoslovaki, 7 ungari ja 3 saksa õppekeelega keskkooli. Õpetajateseminaride arv oli selleks õppeaastaks tõusnud Slovakkias 16-le, millest 13 olid tšehhoslovaki-, 2 ungari- ja 1 venekeelne. Kirikuil on tol ajal 5 keskkooli, millest 1 oli ungarikeelne, ja 6 õpetajateseminari, neist 1 ungari- ja 1 venekeelne.

Gümnaasiume (ladina ja kreeka keelega) on Slovakkias 3 (2 tšehhoslovaki ja 1 ungari õppekeelega), reaalgümnaasiume (ladina keelega alates III klassist ja prantsuse keelega alates V klassist, ilma kreeka keeleta) on 31 (24 tšehhoslovaki, 5 ungari ja 2 saksa), reformeeritud reaalgümnaasiume (prantsuse

keelega alates III klassist, ladina keelelega V klassist ja inglise ning vene keelega VII ja VIII klassist) on 11 (9 tšehhoslovaki, 1 ungari ja 1 saksa) ja reaalkoole on 3 (tšehhoslovaki õppekeelega).

1930/31. õppeaastal õppis Slovakkias keskkoolides 18 051 õpilast ja neist: 13 976 (77,4%) tšehhoslovaki, 2770 (15,4%) ungari ja 1305 (7,2%) saksa keskkoolides.

Emakeele järgi jagunesid Slovakkias 1930/31. a. õppeaastal õpilased järgmiselt:

	E m a k e e l:				
	tšehhoslovaki	saksa	ungari	juudi	muu
Tšehhoslovaki koolides	12,433	471	658	318	96
protsentuaalselt	89	3,4	4,7	2,3	0,6
Ungari koolides	25	36	2670	38	—
protsentuaalselt	0,9	1,3	96,4	1,4	—
Saksa koolides	29	981	200	87	8
protsentuaalselt	2,2	75,2	15,3	6,7	0,6

Tšehhoslovaki õpetajateseminarides õppis 1930/31. õppeaastal 1656 tšehhoslovaki, 18 ungarlast ja 15 sakslast, kuna ungarikeelsetes õpetajateseminarides õppis 260 ungarlast, 5 sakslast ja 1 tšehhoslovakk.

Ungarikeelsed keskkoolid on jaotatud nii, et ükski suurem linn, milles elab ungarlasi, ei ole jäetud ungarikeelse keskkoolita.

Kuni 1931. a. lõpuni on Slovakkias ehitatud 10 uut keskkoolimaja, mille ehitamiseks ja sisustamiseks on kulutatud 30 004 687 tšehhi krooni, praeguse kursi järgi umbes 6,5 miljonit eesti krooni.

1933/34. õppeaastal oli Slovakkias juba 65 keskkooli, neist 10 ungarikeelset ja 1 saksakeelne. Paljude nende koolide juures on paralleelklassid: slovakeelsete juures ungarikeelsed ja ungari koolide juures slovakeelsed.

Kutsekoolid.

Ungari valitsuse ajal ei olnud Slovakkias ainustki slovakeelset kutsekooli ja nende asutamine langeb tervelt Tšehhoslovakkia vabariigi aastasise. Leidusid vaid mõned üksikud ungarikeelsed kutsekoolid, nagu peenlukusepa-

kool Bratislava's, põllutöökool Bánská Bystrica's, puutöökool Piarg'is jt. Kõik needki koolid aga ei olnud kuigi kõrgel tasemel.

Kuna alul puudus slovaki noorsoo keskelt kutsekoolidele vajaline õpilaskond, siis asutati esialgu niinimetatud õppetöökoad ja muudeti ungarikeelsed kutsekoolid slovakeelseteks. Juurde asutati Prešov'is ehitusmeistritekool, kolmeaastase kursusega tehnikakool Košice's slovaki ja ungari õppekeelega, riiklik kõrgem tööstuskool Bratislava's ja reorganiseeriti kõrgem keemiakool Bánká Štiavnica's. Juba 1929/30. õppeaastal olid Slovakkias järgmised kutsekoolid: 3 tööstuskooli, 1 tekstiilkutsekool, 2 puutöökooli, 1 metallitöökool, 1 korvipunumiskool, 5 pitsi- ja posamentidekooli ja 20 kutsekooli naistele. Tööstuskool Bratislava's on slovaki- ja ungarikeelne.

Tšehhoslovakkia vabariigi ajal on loodud ka kaubanduslikud kutsekoolid. 1929/30. a. oli juba 18 kaubandusakadeemiast 5 slovakeelset. Peale nende on olemas avalikud kaubanduskoolid ja kaupmeeste edasiõppimiskoolid. Bratislava kaubandusakadeemia on jällegi slovaki- ja ungarikeelne. Kõigis neis kaubanduslikes koolides õppis 4438 tšehhoslovaki ja 179 ungari rahvusest õpilast. Peale nimetatud viie kaubandusakadeemia oli Slovakkias 1929/30. a. veel 4 avalikku kaubanduskooli, 3 üheaastase kursusega kaubanduskooli ja 6 kaupmeeste edasiõppimiskooli.

Samuti puudusid Ungari valitsuse ajal slovakkidel põllutöökoolid. Tänapäeval on Slovakkias 1 kõrgem põllutöökool, 3 põllutöökooli ja 8 põllutöökooli, mis töötavad üksi talvel. Peale nende on veel rida üheaastase kursusega põllumajanduslikke kutsekoole ja samuti mitmed erikutsekoolid, nagu melioratsioonkoolid, aiandus-, puuvilja- ja viinamarja kasvatamise, majapidamise ja metsa kasvatamise koolid.

Tšehhoslovakkia vabariigi ajal on Bratislava's asutatud ülikool ja Košice's on kõrgema tehnikakooli asutamine juba teostumas.

Eespoolne tõendab kõige selgemalt, et Tšehhoslovakkia vabariik on oma 15-aastase kestvuse jooksul erilist rõh-

ku pannud oma Setumaa—Slovakkia—hariduslike olude tõstmisele, püüdes viia oma riigi vähem-arenenud maid ja vähemusrahvaid kultuuriliselt sama kõrgele tasemele, nagu on seda Böömi ja Määrimaa, tšehhide asustatud maaalad, et teostada kogu uues vabariigis oma suure rahvusjuhi ja presidendi prof. Masaryk'i kõrgeid aateid kultuurilisest demokraatiast.

Slovakkias teostatud suur kooliuuendus on leidnud vastavat tunnustamist nii sise- kui välismaail. Kui Slovakkia vaba kooliuuenduse 10-aastase kestvuse puhul selle maa õpetajate ühingud 4. juulil 1929. a. Turčansky Svaty Martin'i nimelises linnas, mis asub Slovakkia südames, kokku tulid, siis iseloomustas slovakk, gümnaasiumidirektor

M. Lisy, teostunud kooliuuendust järgimiste sõnadega: „Meie ei tohi kunagi unustada, et meie, slovakid, oleme Tšehhoslovakkia vabariigi tekkimisega kõige rohkem võitnud. Meie peame alati olema selles teadlikud, et Tšehhoslovakkia vabariik tähendab meile rohkem, kui meie oodata võisime, rohkem, kui meie isad sellest unistada võisid...“

Inglane Seton Watson, keda loetakse juba enne maailmasõja aegadest Slovakkia parimaks välismaiseks tundjaks, ütleb oma teoses „The new Slovakia“ („Uus Slovakkia“): „Oleviku Euroopa kogu ajaloos ei leidu nii tähelepanuväärilist näidet kultuurilisest edust, kui on seda Slovakkia koolisüsteemi ümberkujundamine viimase viie aasta kestes.“

Eksperimenteerimine Am. Ühendriikide koolielus.

Eugenie Mutt.

(Järg.)

Dalton-plaan on rajatud kolmele põhimõttele: 1) vabadus, kusjuures vabadus ei ole iseenesest eesmärk, vaid ainult abinõu isiku vabaks arenemiseks; 2) aja kokkuhoidlik kasustamine; 3) grupi-elu arendamine, igäüks peab olema tegev grupi liige.

Koolitöö kestab siin iga aasta teatud arv kuud; igas kooli-kuus on kakskümmend tööpäeva; lastele antakse vastav arv ülesandeid või töid täita; iga ülesanne on koostatud vastavalt töötundide arvule kooli-kuus. Iga õpilane saab tema klassile määratud ülesanded üheks kuuks. Tööjuhatused antakse kätte puhtalt mimeografeeritud lehtedel, igas aines eraldi lehed. Nii on iga lapse käes täieline konsept tööst, mida temalt nõutakse nelja nädala jooksul. Konseptid, mis koostatud õpetajate poolt, on selged, lihtsed ja arusaadavad.

Kui õppeaeg kestab kolm tundi päevas, siis on iga kooli-kuu kahekümne päevaga kuuskümmend tundi lapse kasustada. Kui näiteks teatud klassis õpilasel on viis ainet õppida, siis öeldakse Daltoni koolis, et temal on iga kuu teha igas aines kakskümmend üksust (unit'it), ja et tema ühe kuu koolitöö

vastab sajale unit'ile. Akadeemilise töö aeg on kell 9—12, kuna aga koolipäev kestab kuni kella 16.30. Peale kooli lunch'i, 12—13, on üks tund antud konverentsidele, läbirääkimistele, ettekannete harjutustele, kuna ülejäänud aega võib vabalt tarvitada kas võimlemis-saalis, kunsti või muusika laboratooriumis, käsitööruumides, mängus või füüsilises töös.

Kui kuu töökava on kätte antud, võib laps alustada oma tööd, kuidas ise tahab, võib kasustada talle antud aega vabalt, isikliku äranägemise järgi. Keskmiselt peaks iga laps päevas viis unit'it tegema, kuid hoosse sattudes või oma lemmikaine juures töötades teeb mõni õpilane päevas kümme, kaksteist unit'it, kuna teisel päeval võib-olla kulub tal kogu aeg ära mõne temale raske matemaatilise probleemi lahendamisel ja kogu selle päeva töö eest saab ainult ühe unit'i. Kui mõni maadeteaduse kaart, kirjatöö või mõni muu töö on erakorraliselt hästi tehtud, antakse selle eest hariliku ühe või kahe unit'i asemel tervelt viis või kuus unit'it, ja arusaadav, et iga õpilane püüab teha oma töö nii hästi kui vähegi suudab,

lootuses enam „krediiti“ saada. Hommikul kooli tultes iga õpilane koostab oma päevatöö kava, aeg-ajalt neid kavu oma klassi nõuandjale-õpetajale näidates; kui ta selle oma päevatöö kava kiiresti lõpetab, võib ta ka enne akadeemilise töö lõppu teha, mis ise heaks arvab, klassist lahkuda, vabalt ühest ruumist teise liikuda, ainult mitte teisi lapsi nende töö juures segada.

Õpetamist, nagu harilikus koolis, siin ei ole. Õpilane peab täielikult lõpetama temale antud tööd enne, kui temale kätte antakse uued tööjuhatused, kuid uued tööjuhatused võib iga õpilane saada kohe peale eelmiste lõpetamist.

Õpilased hindavad oma töid ise iga päev vastavatel töökaartidel pliiatsiga tähendades, mitu unit'it tema igas aines on täitnud. Hiljem kontrollitakse neid hindamisi vastava aine õpetaja poolt ja kui nad on õiged, tõmbab õpetaja värvilise pliiatsiga rööpjoone õpilase enda hindamisjoone kõrvale.

Daltoni koolis tarvitusel olevad õppekavad ei ole ühed ja needsamad aastast aastasse, elu nõuetele vastavalt muutuvad nad vahetpidamata. Iga-aastane kavade ja tööjuhatusete koostamine on suureks tööks Daltoni kooli õpetajaile, nüüdes lõpmata energiat ja huvi oma töö ja õppeaine vastu. Daltoni kooli õpetajad omavahel koolis ja ka väljaspool kooli räägivad alati ainult kooliasjust — kuidas see või teine õpilane on teatud küsimuse lahendamisega hakkama saanud, missuguste originaalettepanekute või küsimustega mõned lapsed on esinenud jne. Seejuures ollakse lastega alati hea. Igaüks neist tohib ja peab julgelt oma mõtteid väljendama, küsima ning arvustama, ja õppima oma arvamust kaitsma. Vahekorral õpilaste ja õpetajate vahel on südamlilik, vastastikku nähakse ja hinnatakse üksteises isikut, kellel on omad õigused olemas. Tuleb sagedasti ette, et õpetajad kaitsevad lapsi isegi nende vanemate ees. Nii tean juhtu, kus vanemad õpetajale kaebasid, et laps kodus oma asjad alati korratult laiali jätab. Selle peale vastas klassijuhataja: „Õigus on küll, et mul tuleb kaunis sagedasti koristada tema järel raamatuid ja pabe-

reid, kuid kes meist ise oli parem omal ajal! Minust endastki praegu veel ei tahaks keegi kodus uskuda, kui seal ütleksin, et mina kellegi teise järelt asju võiksin koristada.“

Väikeste eksitustele ja pattudele ei panda siin üldse mingit rõhku, iga juhtumist katsutakse psühholoogiliselt seletada ja, kus vähegi võimalik, vabandada. Ollakse heatahtlik ning sõbralik ja tulemuseks on, et õpilaste suhted õpetajatega on niisamasugused. Õpetaja on kõigutamatu autoriteet mitte ainult oma aines, vaid ka käitumises, ellusuhtumises. Siin juures peab tähendama, et distsipliin niisuguse vahekorra juures sugugi ei kannata, — kord Daltoni koolis on eeskujulik; harilikuks karistuseks on klassist väljasaatmine ja koridoris seismine, mis tähendab, et õpilaselt võetakse selleks päevaks võimalus koolitööd teha; kuna see töö niikuinii tehtud peab saama, on see karistus suurem kui harilikult arvatakse. On aga eksitused tõsisemat laadi, kutsutakse vanemad kooli ja, kui tarvilikuks leitakse, jäetakse laps mõneks päevaks koolist eemale.

Daltoni kool töötab lähedases kontaktis lastevanematega, ja kooli püütakse saada õpilasi perekondadest, kus vanemad on huvitatud koolielust ja selle edendamisest. Praeguses katsetamisjärgus ei võeta kooli vastu mitte kõiki sinna astuda soovijaid lapsi, vaid ainult intelligentsitestiga. Selleks, on koolis kooli psühholoog, sel alal üldiselt tuntud dr. Coy, kes algusest peale ja iga aasta korraldab lastele kõiksuguseid teste. Lapsed on testidega harjunud ja kunagi ei ole neid nendega hirmutatud, nii et kevadine testide aeg on lõbusaks ajaks koolis, lapsed on ise huvitatud oma teadmisi proovile panema. Ainete testid on standadiseeritud ja neid antakse kõigis koolides üle Ühendriikide. Daltoni kooli psühholoog tähendab alati, et nende lapsed on keskmiselt palju enam arenenud kui avalikkude koolide õpilased, vaatamata sellele, et Daltoni kooli õppeaeg on palju lühem kui avalikkudes koolides, ja et seal kodus õppimist peaaegu sugugi ei ole.

Testidel ei ole siin mingit otsustavat tähtsust, mida testide andjad harilikult

kohe ette teatavad testitavaile. Nii on asi seatud teisiti kui meil Eestis, kus, nagu mulle on räägitud, esinevad juhtumid, kus õpetaja juba ette hoiatab klassi, et kes teatud aines testi läbi ei tee, saab kindlasti selles aines suvitöö, mille tõttu testi alul pooled õpilased klassis olevat hirmu pärast nutnud. Säärased nähtused ei ole võimalikud Daltoni koolis ega kuski teistes ühendriikide koolides.

Peale testide, millede resultaadid tulevad arutusele lastevanemate üldkoosolekul, saadetakse iga semestri lõpul õpilase kohta aruanne vanemaile, kus peale õppetöö hinnatakse mitmeid teisi lapse iseloomu omadusi, märkides negatiivselt või positiivselt harjumuste ja kalduvuste arenemist, näiteks: kuidas plaanitseb õpilane oma tööd; kuidas täidab seda, mida on kavatsenud teha, kas ilmub ettevalmistatud tööle; kas töötamise viis on küllalt kiire; kas töötab iseseisvalt; kas jääb rahule enne, kui oma kõrgema standardi on saavutanud; kas koristab rahuldavalt enda järel prügi, paneb ära raamatud ja õppeabinõud; kuidas tarvitab raamatukogu ja õppevahendeid; kas annab originaalseid, konstruktiivseid ideesid; kas aitab kaasa grupi diskussioonidele; kas tunneb, millal vajab abi ja kas küsib seda; kas räägib meeldiva häälega, nii et teiste rahu ei riku; kas kuulab viisakalt pealt, kui keegi teine räägib, ja kas ei sega vahele; kas käitub korralikult laboratooriumides, liftides, koridorides ja söögisaalides; kas arvestab teiste õigusi, olles valmis ootama oma korda; kas laseb ennast arvustada ilma kurjaks saamata; kui ise arvustab, kas siis sõbralikul ja abiandval viisil; kas katsub tõsiselt kaasa aidata iga grupi edule, milles ühes töötab, ükskõik kas liidrina või grupi liikmena. Need on omadused, mida õpetajad katsuvad lastes tähele panna ja õiges suunas võimalikult arendada. Kunst elada hästi koos teistega on alla kriipsutatud moodses kasvatusteaduses. Igal ajal ja igal pool on õpilane täiesti õpetajate järelevalvamise ja juhtimise all.

Õpetajad peavad hoolega silmas ka laste terviselist seisukorda ja et küll niinimetatud akadeemilise töö kestvus on

lühikene, väsivad lapsed ka siingi; paisab mõni laps õpetajaile liiga kahvatu või muidu väsinud olevat, vabastatakse ta selleks päevaks tööst, ta võib kas koju minna või koolis midagi teha, mis teda vaimselt ei väsita. Koolis on vastavad puhketoad, kus valitseb absoluutne vaikus ja kus lapsed vajaduse korral võivad pikutada ja puhata. Ka keelatakse niisugustel juhtudel lastele kodus lugemine mõneks nädalaks täielikult. Aruanded saadetakse lastevanemaile, kes neid lastele kodus näitavad, koolis aga üksteise tunnistusi lapsed ei näe ja tegelikult ei tea, kes neist on esimene, teine või kolmas õpilane. Nii tähendas üks klassijuhataja kellegi lapse kohta, kelle tunnistus pidi olema kõige parem üle kogu kooli, et „ise ta seda muidugi ei tea, — ei taha, et lapses endas areneks ebasümpaatne üleoleku tunne teistest.“

Nagu eespool tähendatud, ei ole Daltoni koolis õpetamist ega kodus õppimist. On meeles, kus revolutsioonielisel aastail paremad vene kasvatusteadlased nõudsid, et õpetajate eesmärk peab olema õpetada nii, et lapsed kogu klassis tunni jooksul õpetatava aine seevõrra omandaksid, et neil kodus mingit koolitööd ei oleks, ja kui seda ei suudeta, on see õpetajate süü. Sel ajal tundus see nõudmine teoreetilisena, kuid nüüd Ühendriikide progressiivkoolides on see teostatud. Daltoni koolis, ja ka mujalgi, õpilastele kodus õppida ei anta (ainult kui keegi õpilane koolist kauemat aega on puudunud või muidu mõnes aines maha jäänud, tuleb temal loomulikult kodus vähe järel õppida). Opperaamatuid ei tooda nädalate kaupa koju, selle asemel võetakse raamatuid raamatukogust ja loetakse palju ning mitmesuguste küsimuste üle. Igal klassil on õpilaste vanusele, huvidele ja õpetatavaile aineile vastavalt koostatud rikkalikud raamatukogud, kus lastekirjandus laialdane ja raamatute valik suur. Raamatukogud on Ühendriikide koolide suur pluss, ja mitmekesine, heasisuline, puhas, esteetiliselt tundeid arendav ilusa välimusega lastekirjandus on nähtus, mille pärast ameeriklasi tööga võib kadestada. Meil Eestis praegusel ajal on kurvimaks ja suu-

rimaks puuduseks see, et ei ole nooremaile lastele midagi lastekohast lugeda anda.

Ka õpperaamatud on teissugused kui meil. Nad on koostatud kergelt ja huvitavalt, keel on lihtne ja arusaadav; neis ei ole faktidega ülekoormamist. Näiteks ajaloo on toodud teatud aja-järgu iseloomustavate nähtuste kohta huvitavad jutustised, mis kord läbiloevalt tahtmatult meelde jäävad, kuna meie õpperaamatud jätavad liiga konseptiivse mulje ja neid lugedes ei jää midagi meelde, vaid peab üksikasjaliselt õppima hakkama; liiga paljudest asjadest on eesti õpperaamatutes räägitud ja iga fakti kohta ainult paari lausega, nii et sagedasti tuleb iga lause juures lastel peatuda ja järele mõelda, mis see tähendab. Isegi matemaatika õpperaamatud on ühendriikides koostatud kergelt ja näitlikult, ainustki uut mõistet ei võeta sisse enne, kui eelmissed mõisted ei ole küllaldaselt läbi seeditud; mõni mõiste, mida meie raamatuis seletatakse ühelainsal leheküljel, võtab ühendriikide õpperaamatuis enda alla paarkümmend lehekülge, kuid töö seal on kergem, jääb iseendast ilma vaevala meelde. Suurt rõhku on pandud kõigis ühendriikide koolides koolitöö kergendamisele ja lihtsustamisele, kas või lihtselt tervishoiulisest küljest, et lastele enam vaba aega anda ja jätta neile aega mängimiseks. Kuna meil, niipalju kui mina olen lastevanematega ja õpetajatega kokku puutunud, kurdavad kõik üksmeelselt, et liiga palju aega kulub meie õpilastel koduste tööde peale, liiga palju nõutakse kirjutamist, joonistamist, kõiksuguste konseptide kirjutamist, et lapsed on liiaks koormatud töödega, väsivad üleliia. Ühendriikide koolides on niisugused kirjutustööd vähendatud viimase võimaluseni, — on tarvilusel valmistatud tööraamatud. Geomeetrias näiteks kirjutab õpilane ainult vastused raamatusse, või et proovida, kas on tema seletustest aru saanud, joonistab siiasamasse mõne geomeetrilise kuju, juba raamatusse trükitud kujudele täienduseks. Säärast vihkude hulka, nagu meie lastelt nõutakse, seal üldse ei ole. Daltoni koolis aastate jooksul õppinud, ei ole lastel

ühtegi vihku ette näidata, kirjutatakse ja töötatakse koolitöö algusest peale paaberilehtedel, kusjuures ka mustalt kirjutatud tööd on võrdlemisi korralikud ja neid siis näidatakse ka õpetajaile. Paar korda aastas võib-olla tuleb ette, et õpetaja käsib üht või teist õpilast mingi kirjatöö „ilusasti“ ümber kirjutada, et tahab seda kas koolijuhatajale või kellelegi tuntud kasvatusteadlasele näidata, kes kooli külastama tuleb. Seejuures ei või sugugi öelda, et laste tööd oleksid räpased. Liialdatud rõhku tööde välimusele küll ei panda, kuid et siin suuremalt jaolt trükitähtedega kirjutatakse, on käekirjad siiski võrdlemisi selged. Põhjuseks, miks nii suurt rõhku vihkude ja nende korrashoiu, kõiksuguste ümberkirjutuste jne. peale ei panda, on osalt võib-olla see, et ühendriikides käega kirjutamisel tegelikus elus peaaegu mingisugust tähtsust enam ei ole. Peale puhtisiklikkude kirjade, mida osalt veel ebaviisakaks peetakse masinal kirjutada, on kogu kirjavahetus ainult masinatel kirjutatud; kirjutusmasinad on igas majas, kus vähegi kirjutamisega tegemist tehakse. On olemas koolid, kus juba algkoolis terved klassid masinail kirjutavad. Daltoni koolis kooli poolt masinaid ei ole, kuid lastel on lubatud kirjutusmasin kodust kooli ühes võtta ja seal koolitöö ajal oma töid masinail kirjutada. Arvamine on, et tulevikus käega-kirjutamine ikka enam oma tähtsuse kaotab ja ainult formaalsetesse viisakuse-nootidesse tarvitusele jääb.

Et palju aega kokku hoitakse ja ülearuseid töid lastelt ei nõuta, siis on selle tulemuseks, et lastel jääb järele hulk vaba aega lugemiseks ja isiklikkude huvide arendamiseks. Juba algkooli õpilased omandavad imestustäratavalt kiiresti lugemise tehnika, mille tõttu töö kesk- ja ülikoolis on tunduvalt kergendatud. Daltoni koolis mängib laste iseseisev lugemine suurt osa õppimises ja seda tehakse alati suure innuga. Hommikul kooli tulles vaatab iga laps teadete-tahvlilt järele, kas temale ei ole vahest määratud mingit eriulesannet, — harilikult teatakse seal, missugustest konverentsidest peab osa võtma. Ainete konverentsidel võetakse teatud

teemad õpetajate juhatusel kõikkülg-selt läbi. Õpetaja küsib üht ja teist last, mida tema selle või selle küsimuse kohta lugenud on. Üks laps valgustab küsimust ühest küljest, teine teisest kül-jest, ja üksteise võidu katsutakse täien-dada ja esitada teatmeid, mida keegi neist lugenud. Väga harilik on ka loetud raamatute kohta aruandeid kirju-tada.

Teatud ajajärk põhjalikult läbi võe-tud, näiteks ajaloo ja kirjanduses, joonistatakse klassitoa või koridori sein-tele stseenid selle aja elust, uuritakse aja arhitektuuri, riideid, tarbeasju, kom-beid; kirjutatakse lühikesi näidendeid, mida oma klassi ees ka ette kantakse; kirjutatakse dialooge, kirju, kus katsu-takse end, nii hästi kui suudetakse, möödunud aegade gentleman'ina või lady'na kujutada ja nende keelel rää-kida. Klassiruumi dekoreerimised ja teised säärasead tööd tehakse kui osa kooli klassitööst.

Väga moes on ajaloolised näiden-did, iga klass kannab neid aastas ette mitu kooli suures auditoriumis kogu kooli juuresolekul. Kõigi tähtsamate ajalooliste ajajärgude kostüümid on koolis olemas. Ajaloo- ja stiilõpetaja- jate juhatusel ja õpilaste kaasabil töö-tatakse välja dekoratsioonid, valitakse kostüümid ja lapsed elavad läbi käsit-lusel oleva ajajärgu, tundes endid room-laste või kreeklastena. Nii kandsid paari aasta eest viienda algkooli klassi õpilased ette „Iphigenia Taurises“, ja võis ainult imestuda, kuidas võrdlemisi väikesed, kümne-kaheteistkümneaasta-sed lapsed suured, pikad osad pähe olid õppinud ja kui hästi ja elamuslikult oskasid neid ette kanda. Sundust osa-võtmiseks ja osade päheõppimiseks ei ole, kõik teevad seda vabatahtlikult, üksteise õhinal ja selle tõttu ilma vae-vata, inglise keele ja ajaloo tundide arvel.

Et õpitud fakte laste kujutluses mille-gagi siduda, tehakse kõiksuguseid kat-seid, et õpitud asju näitlikuks teha. Kui näiteks ajaloo õpitakse mauridest, ehi-tatakse samal ajal mauri stiilis arka-sid, klassidesse või laboratooriumidesse selles stiilis sissekäikusid. Kui õpiti hiina ajalugu ja hiina kultuuri (mii-

dugi üldjoontes ainult), ehitati vastava klassi koridori hiina tänav, dekoreeri-tud ja ehitatud hiina stiilis, hiina täh-tede ja draakonitega, kusjuures New-York'i „Chinatown'is“, hiina linnaosas, elavatest mõned hiinlased-filosoofid ja professorid olid palutud järele vaatama, et hiina dekoratsioonide ja tänava ise-loom oleks ehtne.

Sagedasti kutsutakse kooli tuntud kunstnikud, üleilma tuntud lektorid, mitmesuguste rahvuste esindajad, et anda lastele konkreetseid kujutlusi nende kunstist, teistest rahvustest ja nende iseloomust. Sagedaiks külasta-jaiks on haritud hindud-kirjanikud, kes kõnelevad india filosoofiast ja oma kes-kendusjõust ja selle saladustest.

Kord jälle oli kooli auditoriumis ühe indiaanlaste suguharu asjade välja-panek. Näitelaval teotseid indiaanla-sed ise, noored ja vanad, nii nagu nad oma telkides kaugel maa sees mõnes indiaanlastele jäetud kohas teotsevad. Siin nad demonstreerisid, kuidas nad kujuvad ja värvivad, punuvad, põleta-vad puusse, kirjutavad värviliste liiva-dega jne. Oli esitatud rikkalik kogu majasiseseadeid, nende punutud ja ku-jutud asju (räägiti, et kahe miljoni dol-lari väärtuses).

Lastevanemad aitavad koolile kaasa sääraates algatustes, sellega koolitööd mitmekesistades, lastele lõbu ja huvi ning õpetliku informatsiooni pakkudes.

Raadio tarvitamine ei ole enam uudis, see on saanud igapäevaseks näh-tuseks ja seda kuuled kõikjal. Suurema tähtsusega on aga filmid; viimastel aegadel on hakatud tarvitama helifilme koolides. Filmide tähtsusest õpetami-ses on uurimised käimas. Loodetakse, et nad tulevikus kujunevad tähtsaiks õppevahendeiks, et on võimalus nende abil õpetamist kiirendada, selgitada ras-keid küsimusi. Filmide abil olevat või-malik anda lihtseid seletusi komplitseeritud teooriaist, laialdasi laboratoori-umi-demonstratsioone ja elavaid dia-gramme, mis koos annavad mõne minuti jooksul teadmuste summa, mis hariliku õpetamise abil nõuaks mitu head tundi klassitööd. Iseäranis häid tagajärgi andvat filmid loodusteaduse õpetami-ses; mõnedes küsimustes on filmide abil

õpetatud lastegrupid testidel kuni 52% enam teadmisi osutanud kui lapsed, kes samal ajal neidsamu küsimusi klassis õpetaja juhatusel õppisid.

Ka Daltoni koolis on filmide tarvitamine väga harilik, kool või mõned õpilased ise, või jälle lastevanemad muretsevad selleks huvitavaid, teaduslikke filme. Kogu Ühendriikides on asutatud filmide kogud, kust neid soovijaile, eriti koolidele, kas maksuta või väikese maksu eest tarvitamiseks üüritakse nagu raamatuid laenukogudest.

Üldiselt on Daltoni kool saanud suure tähelepanu osaliseks nii Ameerikas kui ka väljaspool Ameerikat. Päevast päeva külastavad teda Ameerika omad ja ka võõrad läänest või idast tulnud koolitegelased. Möödunud kevadel külastas kooli praegune Ühendriikide president Roosevelt, sel ajal New York'i osariigi kuberner. Palju võõraid käib Inglismaalt, kus Dalton-plaani alusel tehakse laialdasi eksperimente.

Eesti praeguse aja koolile võiks soovitada, et ka siin hakataks enam rõhku panema laste iseloomu erisustele, et usaldataks rohkem lapsi, mis viiks vastastikusele usaldusele, muidu jääb mulje, et meil praegu valitseb umbusaldus igal iga vastu, et äärmuseni peetakse kinni surnud ettekirjutustest, kirjatähest.

Carmel'i eksperiment.

Praeguse aja Ühendriikide koolidest rääkides oleks iseenesest huvitav veel märkida ühenduses meie keskkooli reorganiseerimise kavadega, et ka Ühendriikides olelevad analoogilised kavatsused; tuntakse vajadust praegust keskkooli muuta, sest viimane ei vasta enam aja nõuetele, ei valmista õpilasi ette tegelikule elule. Katseid tehakse siin ja seal õige mitmekesiseid. Suurem osa Ühendriikide koole, nii avalikke kui ka erakoole, saavad praegusel raskel ajal laialdase arvustuse osaliseks. Suuremaks süüdistuseks Ühendriikide koolidele on, et ameeriklased näitavad üles oskamatus ja tõrkumist võtta endale vastutust. Süüdistus langeb koolidele, et neis ei arendata „harjumust vastutuses“. Siis, et koolide kutseline ette-

valmistus on liiga nõrk, ja et koolid ei rahulda kaugeltki mitteakadeemiliste kalduvustega õpilaste nõudeid, kuna need õpilased on ju alati enamuses.

Vastuseks neile kolmele väitele on Carmel'i linn. New York'i osariigis koostanud oma plaani, kuidas neist etteheidete põhjustest üle saada. Carmel'i linna haridusnõukogu on otsustanud, et nüüdsest peale iga õpilane peab endale võtma ja täitma vastutusrikaid ülesandeid koolides, kusjuures vastutustunde arenemine võetakse arvesse kooli lõpetamisel. Iseloomu ja vastutustunde arenemisele kavatakse nähtavasti suuremat tähelepanu pöörata kui raamatutarkuse omandamisele. Vastutustunne on teguriks sellises kasvatuses, kuid hoolitsetakse ka teise kahe vajaduse eest.

Katsutakse kindlaks määrata iga keskkooli õpilase kutselised kalduvused ja huvid, ja siis arendada neid kalduvusi sel määral, kuivõrt seda lubavad Carmel'i olud. Tahetakse teha lõpp ebaõiglasele püüdele suruda kõik õpilased läbi ühe ja sama kasvatusliku rutiini, nagu oleksid nad kõik akadeemilist tüüpi ja peaksid minema kolledži. Keskkooli õpilaste kutseliste kalduvuste määramisel tahetakse tarvitada erilise kutseliste uurimiste büroo abi.

Kuid ise asi on teada, missugused kutselised kalduvused on õpilastel, ja ise asi on — teha midagi selles suhtes. Võib ainult inimestella, kuidas võrdlemisi väikene Carmel'i linn tuleb toime selle tööga seesuguse õpilaste kalduvuste mitmekesisuse juures, nagu see tuleb ilmsiks isegi võrdlemisi väikeses keskkoolis.

Tegelikkude õpetajate kõrval tulevad nõu ja jõuga appi Carmel'i kodanikud igasuguseist elukutseist — mehaanikud, käsitöölised, kaupmehed; kõik on siin valmis võtma enda juurde õppima üht või kaht keskkooli õpilast, ja nimelt õpilasi, kelle kalduvused vastavad nende töö- või ärialale. Õppima võetakse nad koolitöö ajal, kord või kaks nädalas, mille tulemusena need õpilased saavad otsese kujutluse teatud kutse iseloomust, nõudmistest ja võimalustest, ja mis iseenesest väga tähtis, saavad seda ilma mingi kuluta õpilasele endale ja

koolile, kodanikkude heatahtluse armust. See oleks Ühendriikides ühiskonna esimene katse kutseharidust edendada. Ühtlasi lükkab see ümber tavalise arvamus, et väikestes linnades on võimatu kutseharidust edendada, sest siin ei olevat mõeldav ülal pidada kulukaid kutseja tööstuskoole.

Kolmas etteheide praeguse aja koolidele on, et kõiki õpilasi võetakse sellisena, nagu kuuluksid nad kõik akadeemilisse tüüpi ja õpetatakse neile võõraid keeli, kõrgemat matemaatikat jne. Carmel'is tahetakse teha lõpp sellisele vaatele. Kõiki lapsi ei tohi suruda läbi ühe ja sama akadeemilise rutiini. Linna haridusnõukogu on nõudnud, et kutseliste uurimiste büroo töötaks välja nelja-aastase kursuse kooli mitteakadeemilisele enamusele, kursuse, mis annaks neile põhjapanevad alused ja võimaluse arendada neid andeid, mida neil leitakse olevat.

Kursus on praegu veel väljatöötamisel. On kindel, et matemaatikat esineb selles ainult nii palju, kui seda igapäevase igapäevases praktilises elus ja lihtses äriajamises vaja. Muuseas võetakse sellesse kursusse elementaar-, kuid praktilist ning tarvilikku raamatupidamist ja teisi vastavaid erialasid.

Aga veel tähtsam on, et temasse võetakse tublisti laiendatud lugemismaterjali: sunduslikuks lugemiseks määratud raamatute nimekiri on tervelt kümme korda suurem kui harilikkudes koolides seni olnud. Raamatud on väga mitmekesise sisuga, seiklusjuttudest eriuurimusteni; majandusteadust ja sotsioloogiat käsitlevad raamatud — ained, millest praegu laiemad hulgad vähe teavad. Mitmekesine kirjandus tõstaks õpilaste üldkultuurilist taset. Lugemismaterjal on valitud kerge ja lihtne, kuid sisuliselt väärtusliku rohke lugemine ei jäta avaldamata oma mõju.

Säärase laialdase lugemise ülesandeks on äratada huvi ja arendada harjumust hea lugemismaterjali valikuks ning tõsta üldkultuurilist taset.

Selle üldkursuse kõrval käib õpilaste erikalduvuste arendamine määral, nagu Carmel'i kodanikud seda praktiseerivad oma kontoreis, kaupluses ja töökodades. Carmel'i kavatsused olevat elektrifitseerinud ümbruskonna linnu ja kaugemaid kohti, kuhu on ulatunud teated nende kavatsustest ja katsetamistest. Ja Carmel'i kavatsused leidvat laialdast vastukõla.

Lõpp.

Rahvusvahelisest arusaamisest.

Olen olnud vast poolteist aastat Ameerikas, kuid olen saanud sellegi aja jooksul tosinaid kahetsuskirju nii kodumaalt kui mujalt Euroopast, et miline hirmus see elu siin Ameerikas küll olla ei või. Ega seal inimesed muud teegi, kui ahnitse raha ja tõtta hullumeelselt! Ega seal pole ausust, inimarmastust, kunstimaitset! — kaebavad mu tuttavad, ja imestuvad, et ma veelgi pole koju tulnud.

Oli tõepoolest suur julgussamm Ameerika poole teele asuda! Kui mu kavatsusest Ühendriikides kasvatuseteadust edasi õppida teada saadi, kaheldi vägagi et sellest midagi välja võib tulla. Kuis võib keegi õppida ameeriklastelt... Ja pealegi kasvatuseteadust! Keegi Londoni (olin

sel ajal Inglismaal, Londonis) algkoolijuhataja, kes mind raudteejaamas saatmas oli, teadis kindlastest andmetest jutustada, et „ega seal (Ameerikas) keegi teist aita. Seal võivat näha inimesi tänavail suremas, kuid ükski ei liigutavat sõrmegi nende aitamiseks.“ — Kas oli see öeldud hirmust, nähes kedagi peaaegu tühjade taskutega uemaailma poole välja sõitmas, või olid tema sõnad tõesti põhjendatud faktidele — seda ma sel korral ei läbenud otsustada.

Kuid niipea kui panin jala Ameerika pinnale, hakkasin otsima nendele sõnadele tõendust. Olin valmis nägema hirmsaid piinasid ja kannatusi, olin valmis nägema sõna tõsisest mõttest kõike. Ettevaatlikult kui tigu karbis

tunnetasin ma enda ümbrust. Olin võr-
ratult umbusklik lahkustegi vastu. Kuid
seni on olnud see kõik asjatu. Üllatu-
seks olen leidnud kaunis suurejooneli-
selt organiseeritud vaesteabiandmise
süsteemi, mis mitte üksi ei aita toa
sooja ja nälja eemal hoida, vaid püüab
ühtlasi ka kasvata da, — a ren-
da da. Suureks südamerahuks tund-
sin end peagi olevat kesk südamlikke ja
arusaajaid kaasõpilasi, kelle püüded ja
ideaalid ületavad paljude endiste kaas-
laste omad. Ikka enam ja enam hak-
kasin aru saama Ameerika haridus-
olude tõsist põhijoont, ja hindama ta
tõsist väärtust. — Peale poolteistaas-
tast võitlust kahtlustega olen tulnud
veendumusele, et Ameerikal on mulle
palju vägagi väärtuslikku anda.

See veendumus on toonud mind aru-
saamisele, et meie arvamused — vähe-
malt Ameerika kasvatusolude kohta —
on ebamäärased ja udused. Küllastades
näiteks alg- ja väikelaste-koole New
York'is, Detroit'is ja Chicago's, sain
mulje, et need kaugelt ületavad mit-
meid paremaid vastavaid koole Londo-
nis. Ameerika koolid on enam teadus-
likul alusel, neis on leida enam püüdu
siduda õppust reaalsusega, neis on
tunda enam inimlikkust ja elu, kui
seda harilikult on tahetud tunnustada.

Ameerika kolledž on üllatanud mind
üle kõige. Olen kogu aeg imestunud
õpetajate ja juhatajate vastutulelikku-
sest ja otsekohesusest. Oma euroopa-
liku haridustustustaga ei suutnud ma
alul sellest õieti arugi saada. Kuis on
nad ometi nii sõbralikud? Kuis võivad
nad kõnetella mind kui omasugust?
Kuis usaldavad nad ometi õpilasi selli-
sel määral? ... Ometi nad ei ole olnud
propageerivad ega pealetükkivad milgi
teel. Nad on püüdnud teadlikult näi-
data mulle kõike, head kui halba.

Loomulikult, minu kokkupuutumised
pole olnud kuigi laialdased, ja seega
kõnelen teatavas mõttes kaunis kitsas-
tes piirides. Peaasjalikult haridusolu-
dest, kuna mul võrdlemisi väga vähe
kokkusaamist on olnud teistel aladel.
Ameerika on aga muutunud minu sil-
mis hoopis vastandiks sellele Ameerika-
le, millest kõneldi vastikusega Inglis-
maal ja mida kujutlesin endale mõni

aasta tagasi. Kõige ülalolevaga ei soovi
ma sugugi, et võtaksite mind kui suurt
„Ameerika-hullustusse“ sattunud. Kau-
gel sellest. See on püüdnud olla kui
jälle üks uus näide meie harilikkudest
arusaamistest teistest riikidest. Kas
pole see nii, nagu kõneleksime me teis-
test rahvastest kui küläeideid oma
„alati ülekätelainud“ naabritest? Meie
näime kõige enam teadvat sellest, mil-
lega meil kõige vähem tegemist olnud.
Me üldistame kõike. Me ei näi tihti-
tigi küsivat, et kas see kõik tõendust
kannataks, millest me kõneleme veen-
dumusega. See oleks nagu üleilmaline.
Kodumaal hurjutatakse balti paruneid
— ja laiendatakse see kogu sakslaste
kohta. Inglise neab Ameerika raha-
meest ja usub, et kõik ameeriklased on
sarnased selle rahamehega, kellega tal
kord kibedaid kogemusi olnud. Saks-
lane ei suuda kuidagi aru saada, et
Ameerikas võib olla sama õilsaid ideid
kui Reini kaldailgi. Ameeriklasele on
sakslane sõjaarmastaja, ja inglise ise-
kas ja jonnakas. — Nii mõtleavad pal-
jud haritlased, professorid, kirikuõpe-
tajad, poliitikud. Väheharitult ei to-
hikski vahest nõuda iseseisvat arva-
must. Tema tõendab seda, mida targe-
mad pannud kirja või kuulutanud kõ-
netoolilt. Aastaid ajaloo ja maadetea-
duse tunde küllastatud lapsiku isamaa-
likkusega, ja kasvatus rajatud äbari-
kule ilmavaatele — nii kodus kui koolis
— on takistanud meid vaatamast kau-
gemale igapäevaseist pisiasjust. Ka-
hetsusväärt on aga asjaolu, et veel
tänapäev suurem osa koole sammub endisi
radu ja õpetab ajalugu arvestades pea-
aegu ainult kuningate sõjakust, sõja-
vägede ja lahingute arvu ja suurust.
Samuti — paljuks on neid koole, kes
põhjendavad oma kodumaa ajaloo õppe-
kava tõeliste faktidele?

Loomulikult igal maal on halbu ise-
loomujooni, nagu seda on igas inime-
seski. Kuid ega see veel õigusta, et
peaksime seda maad või rahvast vih-
kama. Kas pole me tihti leidnud ini-
mesi lähemalt tundma õppides, et neis
leidub palju väärtuslikku, mida me
varem sugugi tähelegi ei ole pannud.
Pahatihti oleme ise uppunud enese-
uhkusse, eneseteadvusse, kitsarinnali-

susse — mis teeb meid pimedaks tõele. Kuid tõe — see ongi, mida me vajame. Ei ole enne mingit lootustki rahule, arusaamisele ja sõbralikkusele, kui me ei taha ega oska näha tõe. Kui võrt lapsik see paljudele ka ei näi, aga igakord, kui me püüame seda eitada, petame iseendid.

Samuti asjatu on, loota, et paljalt „uskudes“ rahvusvahelisse heatahtlikkusse saavutame rahu. On vaja alata kodus ja koolis; luua niisugune õhkkond kasvavale noorsoole, et neis võiks areneda positiivne ilmavaade. On ju kerge kõnelda sellisest ilmavaatest! — öeldakse kohe. Ent — kas ei olene sellise õhkkonna loomine just i g a h e s t meist? Vanemaist, sõpradest, õpetajaist, teadusmeestest, kirjanikest, riigitegelastest, töolistest, — kõigist, kellega noorsool kokkupuutumist?..

Kuidas lahendada seda probleemi? Algatuseks oleks suureks eduks, kui õpetaja oleks enam kompetentne ja sõbralik kasvataja kui autoriteetne, ühekülgne teatava aine õpetaja. Ta peaks teadma enam, mis sünnib tema ümber igapäevases elus, olema teadlik poliitilistest ja ökonoomlistest päevaküsimustest, mõistma ühtlustada oma õppeainet õpilaskonna arenemistase-

mega ja nende suurprobleemidega, mis alaliselt valdavad praegust noorust. Tuleviku kool nõuab ikka enam ja enam isiksust õpetajalt. Ei näi nii tähtis olevat meetod või üksikasjad, kui üldine edumeelne ilmavaade. Ühtlasi aga tuleks ka ehitada uus õppekava sisu, mis oleks rajatud otseselt meie praeguse alaliselt-muutuva seltskonna iseloomule, päevaküsimusile ja probleemidele. Need suured peamõisted mis moodustavad meie seltskonna iseloomu, peaksid looma kondikava sellele plaanile.

See aga vajab julgust, ettevõtlikkust ja sihikindlat tutvumist praeguse aja probleemidega. Pedagoog, koolijuhataja, koolinõunik jne. ei või enam eemal seista kultuurielu väerinnalt, sest just viimane on paik, kus teda kõige enam vajatakse, kus ta võib mõjustada kõige enam, ja järelikult on see ka tähtis, et t e g e l i k u j a p r a e g u s e elu probleemid seisaksid esikohal meie koolide õppekavus. See ei tähenda, et koolid peaksid muutuma propaganda või erakondade jne. vaidluskohtadeks. See tähendab, et kool muutuks üldiseks hariduse keskkohaks, kus noored saaksid teadmisi, tuge ja julgustust, et kasvada tugevaiks eluvõimsaiks isikuiks. L. R.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Elmar Muuk. Väike õigekeelsus-sõnaraamat. *Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. Tartu, 1933. 459 lk. Hind 2 kr. 50 s.*

J. Väinaste.

Ometi kord on võimalik alata tagajärjekamat võitlust keelevigade vastu. Vähemalt hääliku-, vormi- ja tuletusõpetuse alal ei ole meil õigust kurta, et puudub käsiraamat, et see on kallis või raske käsitada. Seni oli selline kurtmine õigustatav, sest grammatika ei anna vastust otsekohe, vaid vajab süvenemist ja uurimist, suur õigekeelsuse-sõnaraamat aga ilmub alles ja ei ole igapäevasele jõukohane.

Nüüd võib muutuda isegi emakeele

õpetus koolides, eriti kõrgemal astmel: grammatika õpperaamat jääks rohkem süstemaatilise ülevaate saamiseks ja reeglite formuleerimiseks, tegelikud õigekeelsuse raskused lahendatakse väikese ÕS abil. See raamat, mis hinnalt erakordselt odav, peaks olema igal keskkooli õpilasel, ka algkooli vanemais klassis üksikuil, kuid vähemasti üks klassis kõigile tarvitamiseks. Sellega tuleb seni harjutada, kuni igauks oskab sealt leida vajaliku vastuse. Individuaalse tööviisi rakendamiseks annab see raamat häid võimalusi.

Milles erineb väike ÕS suurest? Kõigepealt ulatuses: on lehekülgede arvult 4—5 korda väiksem, sõnade arvult veel enamgi, sest suure esitus on

tihedam. Kärbitud on peamiselt võõr-ja liitsõnade arvel. Näit. täidab sõna *püss* suures 9 veergu, millele vastab väikeses vaid 4 sõna; sõnast *raud* on suures 23 veergu, väikeses vaevalt pool. Võõrsõnadest puuduvad *a*-tähelisist muuseas: *amatsoon*, *anakronism*, *anerooid*, *askeet*, *atavism*, *amfibrahh*, *anomaalne* jt. Muidugi ei olnud siin alati kerge otsustada, kuivõrt on mingi sõna esitamine hädatarvilik või mitte, kuid seda vähemasti võib nimetada järjekindluse puuduseks, kui esineb *penta-meeter*, puudub aga *heksameeter*.

Välja jäetud on muidugi ka palju puht-eesti tüvesid ja tuletisi, mil pole tähtsust tavalises kirjakeeles (näit.: *laamima*, *laamits*, *laanima*, *laapima*, *laberik*, *labisema*, *labu* jmss.). Seepärast, kes vajab suuremal arvul võõr-, liit-, murde- või oskussõnu, kes vajab suuremat väljendusvarjundite valikut, põhjalikumaid sõnaseletusi, see pöördub täieliku väljaande poole. Nii ei kõrvalda väike sugugi suurt, on vaid talle abiks, aidates viia õigekeelsust lähemale harilikule keeletarvitajale. Kui keeleline tagavaraait („thesaurus“, nagu väljendas kord Joh. Aavik) jääb suur omaette asendatamatuks abiliseks põhjalikumale õigekeelsuse taotlejale.

Kuigi väike ÕS ametlikult esitab sama õigekeelsuslikku normi mis suurgi, ei saa neid pidada siiski täitsa identseiks. 10-ne aasta võrra hilisem ilmumine endast juba põhjustab teatud muudatusi. Kõik määrused vananevad, samuti ka õigekeele reeglid. Neid vaja aeg-ajalt kohandada tegelikule keele arengule. Peab tunnustama, et käesoleval juhul ei tundu see „vananemise protsent“ veel kuigi suur. Kuivõrt see „vananemine“ kajastub väikeses ÕS-s, ei sõltu vist nii palju koostaja isiklikest tõekspidamisest, kui E. Kirj. Seltsi Keeletoimkonna otsustest, mis mõni kuu tagasi ilmusid ajalehis. Need otsused ei muuda senise õigekeelsuse aluseid õieti midagi, püüavad vaid mõningaid põikjuhtumeid järjekindlamalt kohandada neile alustele. Eeskätt puudutavad need otsused võõrsõnade kirjutamist, näit. *püskop*, *afekt*, *direktriss*, *lojaalne* jt.

Tuleb nentida ses suhtes Keeletoim-

konna suurt tagasihoidlikkust: on kõrgemalt hinnatud traditsiooni kui järjekindlust*. Pahandavalt palju on jäänud sõnastikku veel „kahepaiksust“, kus õige on nii ja teisiti, kus pole julgetud isegi tunnustada üht kuju soovitatavamaks, näit.: *pea* — *pää*, (raamat ise tarvitab kuju *pea*), *aed* — *aid*, *roobas* — *rööbas*, *redis* — *rõdis*, *koon* — *kujun*, *tapet* — *tapeet*, *trull* — *rull*, *tsilinder* — *silinder* jne. jne. Aluseid otsustamiseks leiduks, vähemasti sõna häälikulise külje fikseerimisel. Teistel aladel on paralleelkujude säilitamiseks rohkem põhjust, sest nendega võime taotella stiililisi väljendusvarjundeid. On ju teistel juhtumitel julgetud otsustada, et soovitatavam on *juurde*, -*võrd*, *aampalk* jne., kui *juure*, -*võrt* ja *haampalk*! Keeletarvitajale igatahes kaksiklus ei meeldi: tema vajab üht õigust ja tahab ikka teada, kumb on õigem.

Muist erinevusest võiks nimetada järgmisi. Väikese ÕS alul antakse paarikümnel leheküljel tähtsamad õigekeele reeglid häälikuõpetuse, liitsõnade ja muutevormide tuletamise alalt. Lisana aga esineb raamatu lõpus tähtsamate kohanimedega nimestik, mis väga vajalik. Ei oleks liigne isegi isikunimedega oma, sest ka nende õigekeelsuslik kuju vajaks fikseerimist.

Suurimaks erinevuseks on lahenduseandmise tehniline külg. Suur ÕS annab sõna põhivormid otse sõna juures, kui see on erandlik ja vähe tüüpiline; tüüpiliste sõnade puhul tulevad need leida erilisest „Lõpposastikust“, mis antud I köite alul ja kus esineb 290 lõppu ühes nende põhivormidega. Huvitab meid näit. sõna *lontrus*, siis peame leidma „lõpposastikust“ lõpu, mis märgitud *s*³-ga, kus antud vajalikud lõpud: *se*, *st*, [*se*]*sse*, *ste* jne. Väike ÕS annab selle sõna juures omast lõpu

* Keeletoimkonna otsustele järgnevas poleemikas meie keeleautoriteetide vahel on tunda uusi tuuli, mis võivad värskendavalt mõjuda meie keeleõpetusse. Degradeeritakse järjekindluse ja „teoreetilise“ otstarbekuse põhimõtteid, tõstes esikohale psühholoogilise otstarbekuse, st.: sõna kuju või tarvitamisviis võib olla ebajärjekindel, isegi vigane, kuid kui ta on ilmikas ja väljendusvõimas, eriti kui tal on oma traditsioon, on tal eluõigus ja võib-olla isegi eesõigus (vt. „E. Kirjanduse“ ja „E. Keele“ viimaseid numbreid).

-se, kõik muu aga tuleb leida antud numbri 272 järgi nn. „Sõnatüübistikut“. Seal leiame sõna *raskus* oma põhivormidega, millele analoogiliselt tulebki käänata sõna *lontrus*.

See nn. „paradigma-süsteem“ lisab sõnastiku algusse erilise 56-lk. osa, kus esitatud üle 1170 sõnatüübi oma põhi-muudetega, mille eeskujul peab olema võimalik eksimatult muuta kõiki eesti keeles esinevaid sõnu. Igatahes teeb see süsteem sõnastiku kasutamise kergemaks, sest tüüpsõna on palju konkreetsem juhiskui tüüpiline lõpp. Muidugi oleks veel parem, kui numbri asemel esineks tüüpsõna ise — siis sageli ei tarvitsekski pöörduda tüübistiku poole, — kuid see teeks raamatu paksemaks.

Oleks hea, kui tüüpsõnadena esineksid vaid kõigile tuntud sõnad. Tundmata sõna ei ärata küllalt usaldust, ei saa olla heaks sõbraks ega juhiks. Kahjuks leidub tüübistikus hulk sõnu, mis üldisele keelepruugile võõrad. Leidub isegi niisuguseid, mida pole sõnastikus endaski, näit.: *loek, rappel, reppen, kakker, piigert, rönssama*.

Tundub, et 1170 tüüpi on palju. Intelligentne õigekirja taotleja tuleks toime väiksema arvuga. Miks ei võiks koondada: *öö ja vöö, suu — truu — kuu, jää — pää, sama — kama, tera — kera, maks — vaks, külm — silm, suur — peen, kamm — vann — narr* jne.? Milleks vaja lõpp *-kümmned* esitada 15-s tüübis? Mõnel puhul on küll eraldamise põhjuseks mingi lühema lõpu mittesoovitavus. On ilmselt arvestatud väheintelligentset kasustajat, kuid kas selline kunagi on huvitatud õigekeelsusest?! — Igatahes ei teeks siin häda väike koondamine, seda enam, et raamatus võib leida küllalt juhte, kus kuuluvus tüübi alla pole sugugi kergesti tajutav, näit.: *šimpans* ja *viks*; *karakter* ja *vedur*, *pidžaama* ja *lilla*, *aaloe* ja *krae*.

Tüübistik esineb ilma mingisuguse nähtava liigitusega, ehkki see endast olemas. Ülevaatlikkuse mõttes polnuks see liigne: see äratakse tarvitajas rohkem huvi ja tähelepanu, aidates mõtestada esitatud tüübistikku. Meile meeldib näha ikka mingisugust korda: sõnastikus endas on see tähestikuline,

tüübistikust jääb aga ebameeldiv mulje, nagu oleks selles järjekord juhuline.

Raamatu sisuline külg äratab loomulikult paljugi soove, peamiselt meie õigekeelsuse edaspidise arengu mõttes, sest praegune seisukord pole kaugeltki ideaalne.

Millegipärast ei soovitata raamatus tuletuslõppu *-htama*, mida küll kõnekeeles otse ei esine (Wiedemann'il siiski leidub) ja häälendamiseks veidi raske, kuid oma tähtsa sisulise funktsiooni ja sellele hästi sobiva häälikulise kuju tõttu vääriks just soovitamist. Ei mõtle me ju kaotada *h-d* sõna alult, kus selle hääldamine pole kaugeltki mugav.

Hoopis fikseerimata on jäetud *matu*-tuletis umbisikulisest tüvest (*nähtamatu, kuuldamatu, märgatamatu*), mis suures ÕS esitatud vaid üksikutel juhtudel, kuid tegelik keeletarvitus (eriti ilukirjanduse tõlkijad, või nende korrektorid?) hakkab seda ikka rohkem ja rohkem kasustama.

Ebameeldivalt mõjuvad mõned erandlikud vahetegemised, mida ei saa kasustada terves ulatuses ja mille vajalikkuski küsitav. Nii on mõnest võõrsõnast esitatud *-line*-tuletis nii tugevast kui nõrgast tüvest, eri tähendustega, näit.: *mikroskoobiline* (mikroskoobi abil tehtav) ja *mikroskoopiline* (palja silmaga mitte nähtav); *mitmetüübiline* ja *tüüpiline* (tüübina esinev); *müüdiline* ja *müütiline* (seletust pole). Järjekindlus nõuaks sedasama ka eesti sõnadest: *toobiline* ja *toopiline*, *vöödiline* ja *vöötiline* jne. Igatahes protesteerib meie keeletunne tugevaastmelise tulelise vastu. On mõttetu üksikuis sõnus soetada selliseid erandeid, mis ei ole kooskõlas meie keele ehitusega ja millele meie keeletunne ei suuda leida vastavat mõttevarjundit, sest vaevalt leidub eestlast, kelle keeletunne dikteeriks, et *mikroskoobiline* täh. *m-i* abil tehtav, *m-piline* aga — *m-i* abil nähtav!

Samalaadi kahepaikus esineb paaris adverbis: *kõigi paigu*, aga *reede paiku*; samuti *põigi* ja *põiki*, kuid nähtavasti tähendusliku vaheta. Analoogiliselt ootaks ka *piki silmi* ja *pikki teed* või

midagi sellesarnast, kuid siin pole kahepaiksust fikseeritud, ehkki seda kõnekeeles kindlasti esineb. Tegelikus kõnekeeles leiame paljugi paralleelkujusid, kuid sellest ei tarvitse teha voorust ja soetada uusi raskusi keele normi.

Samalaadi pahe on liiga rohke tuletamine ühest ja samast tüvest, kusjuures tuletiste häälikuline erinevus minimaalne, mida raske tajuda nii kõrvaga kui mõttega, näit.: *lehetama* — *lehitama* — *lehestama* — *lehistama*, mis kõik tähendavad ühte ja sama — lehitama panema. Mis kasu on sellisest üliküllusest? Kas peab siit keelepruuk valima parima, mis jääks ainuõigeks ÕS järgmises staadiumis?! Parem oleks fikseerida juba üks neist, mis sagedam kõnekeeles või mille tuletamine kõige reeglipärasem. Veel halvem on, kui nii vähe erinevatele sõnadele püütakse sobitada eri tähendusi, näit.: *mehestama* — mehele panema, *mehistama* — mehiseks tegema. Meie keeletunne ei salli selliseid sõnu, mil puudub oma n.ö. „kõrvalõikav“ individuaalne ilme. Palju leidub selliseid ilmetuid tuletisi suures ÕS-s, kuid nii mõnigi neist on siirdunud ka väikesesse.

Kiita tuleb, et mõnes muudetüübis on antud järele tegelikule keelepruugile ja loobutud näit. nõudmast osastavas *agentit*, *kilot* ja *kinot*, kuid sobimatus on jäänud sõnusse *praost*, *kiosk* ja *tanki*, millest nõutakse: *valitakse praostit*, *ehitan kioskit*, *juhin tankit*, kus oleme harjunud ütleva *praosti* ja *tanki*.

Sõnaseletused esinevad ainult eesti keeles. Selles on tähtis erinevus suurest, kus rohkesti seletusi võõrkeelise. Seletatakse võrdlemisi palju ja põhjalikult, kuid paljugi on jäetud hoopis seletamata. Üldiselt aga jääb mulje, et seletuste ala vajaks suuremat kokkuvõtlikkust ja tihedust. Milleks vaja seletada kolmekordselt, et *avariid* on *meriõnnetusest tekkinud kaotused*, *kahjud* ja *kulud*, kas *kahjud* ei ole endast ka *kaotused* ja *kulud*?! Milleks anda selline meil vaevalt tarvitav tähendus, kui *repetitsioon* — *soovikordne kellaalõimine*? Liiga isikuline ja metafooriline tundub seletus: *plaksima* — *ruttu ja pealiskaudselt kirjutama* —

selline häälikmetafooriline sõna ei asotsieeru üldse kirjutamisega.

Millegipärast ei kasustata raamatus üldtuntud lühendeid. Ikka väljendatakse täiel kujul, näit. *tangens* — *mateemaatiline mõiste*. Just sama palju ütleks lühend *mat.*, teistel juhtudel *keem.*, *anat.*, *bot.* jne. Eriti silmatorkav on lühendi puudus rahvaste nimede juures, kus öeldakse trafareetselt *rahva liige*: *mongol* — *rahva liige*, ja nii sada-sid kordi. — Silmatorkavalt esineb ka sõna *teatav*: *parafiin* — *teatav ollus*, *sagar* — *teatavate kehaelundite osa*, *trapets* — *teatavakujuline nelinurk* jne. Kes teab, mis on parafiin, sellele ei ütle see *teatav* midagi; kes ei tea, sellele ka mitte rohkem kui sõna *ollus* üksi.

Ülalesitatud märkused ja soovid on tekkinud raamatu esialgsel lehitsemisel. Rohkem ja üksikasjalikumalt saab neid koguneda alles selle pikemaajalise kasutamise järele. — Üldse jääb mulje hoolikalt ja asjatundlikult tehtud tööst, kus raske leida lünki, eksimusi või trükivigu. Kogemata vahelejäämist võiks oletada vahest järgmiste sõnade kohta: *auruma*. (mida tarvitatakse näit. E. Entsüklopeedias vahetegemiseks — *vesi aurub*, *pea aurab*), *taara* ja *taaralane* ning kohanimi *Vaeküla*.

Ehkki raamatus tuleb näha peamiselt suure ÕS kokkuvõtet ja ümberredigeeringut, ei saa tunnustamata jätta koostaja suurt individuaalset tööd selle täiendamisel, korrigeerimisel, eriti aga lõpuosa läbitöötamisel, sest s-tähest lõpuni pole suurt ÕS veel olemas. See näitab noore autori suurt vilumust sõnastikulise ainekiku käsitamisel, sedaenam et töö sooritati vähem kui aastaga. Kahju, et sellist jõudu pole mõistetud rakendada tööle suure ÕS juures.

Tänu väärrib ka kirjastaja, E. Kirj. Selts oma ennastohverdava sammuga, see on endaga konkureerimise eest, sest siin kannatab kindlasti suure ÕS levik. Kuid võitnud on õigekeelsus, võitnud on emakeele õppimine kodus ja koolis. Iga õpetaja hangib endale vähemasti väikese ÕS.

P. Kogerman, H. Riikoja, E. Kilkson, J. Port, A. Kepp: Looduseõpetus. K/ü. „Loodus“ Tartus.

Eugen Kiiman.

Käesolev arvustis on kirjutatud ülalnimetatud raamatusarja füüsika osa kohta IV õppeaasta raamatus lk. 129—169 ja VI õppeaasta raamatus lk. 3—86, mis on koostatud hr. E. Kilkson'i poolt. IV õppeaasta raamat on ilmunud 1930. a. ja VI õppeaasta raamat 1932. a.

Vaatleme siinkohal lühidalt füüsika osas käsitletud materjali hulka, metoodilist käsitlust, kõrvalekaldeid metoodika nõuetest ning trüki- ja põhimõttelelisi vigu.

Käsitletud materjali hulk vastab maksvates algkooli õppekavades ettenähtud materjali hulgale. Pole käsitletud ka midagi üleliigset ja eluvõõrast. Õpperaamatuis sageli püütakse pakuda üleliigset materjali täiendavate märkuste nime all peenikeses trükis. Õppekavades ettenähtud ainestiku hulka on juba raske läbi võtta kasustada oleva ajaga. Misjaoks koormame õpilasi siis veel sageli eluvõõraste täiendavate märkustega ning hajutame nende tähelepanu oluliselt. Pealegi on see nn. peenike trükk suur eksimine koolitervishoiu nõuete vastu silmade suhtes. Väga tervitatav on eespooltoodud asjaoludel, et käesolevas raamatus puuduvad üleliigsed täiendused ning puudub peenikene trükk.

Ainestiku käsitus on üldiselt metoodiliselt korras ja läbi mõeldud. Ainestiku käsitluse järjestus oluliselt vastuolusid ei sisalda. Vajalikud oleksid minu arvates vaid üksikud ümberpaigutused. Vee ja tuule jõu käsitus peaks olema töö ja võimsuse ning lihtmasinate käsitluse järele, enne soojuse jõu käsitlust. Samuti peaks käsitlema häält ja valgust enne elektrit, sest viimase juures esinevad ju hääle ja valguse nähted.

Käsitluses on ikka otseste vaatluste ja kogemuste alusel, milliseid vajaduse korral täiendab katse, jõutud nähtuste põhjendustele ja seletustele; muidugi selles ulatuses kui seda lubab algkooli õpilasele vastav vaimse arenemise tase.

Vaatlused, katsed, ülesanded ning küsimused taotleavad ikka elulisi sihte ning kasvatavad õpilasi iseseisvusele nii mõttes kui teos. Õpilased hakkavad huvi tundma ümbruses olevaist nähtest ning otsima neile seletusi ning põhjendusi. Nii saavad nad teadlikuks ümbruses toimuvatest füüsikalistest nähetest. Oluline on ka, et küsimused ja ülesanded on sellised, et neile vastamine nõuab täit arusaamist eelnevast käsitlusest. Otsustes ja järeldustes on vähe tarvis õpilastel abstraktsioonivõimet, vaid nad põhinevad rohkem elavale intuitsioonile. See on ka oluline, sest algkooli vanuses on abstraktne mõtlemisviis veel õige nõrk. Ta tuleb arenemisele alles keskkooli esimesis klassis. Tervitatav on ka mõningates kohtades esinev vihje abstraktsusele. Nii näiteks: kiiruse ja kangi seaduste väljendamine algebralis sümboolis. Need esinevad nii, nagu olema peab VI õppeaasta raamatus. Üldiselt raamatud võivad olla head õpetamise aluseks õpetajale ja kordamise aluseks õpilastele.

Esitatud katseil on täidetud oluline nõue, et nad oleksid teostatavad võimalikult lihtsete abinõudega. Tarvisminevad abinõud peaks leiduma igas algkoolis, pealegi kui suurem osa neist on võimalik valmistada koolis õpilaste kaasabil. Üldiselt on püütud kinni pidada ka katsete sisulisest lihtsusest ja läbipaistvusest.

Joonised on selged ja ülevaatlikud. Suurem osa neist on skemaatilised, nii et tähelepanu on juhitud just olulisele. Ülesvõtted ja välised kujutuspidid jätaavad varju tavaliselt olulise joonise mõtte. Käesolevas raamatus on neid esile toodud õigel kohal, nagu näiteks: metallbaromeeter, altlöödav vesiratas, kahepoolne kang (joon. 23 VI õppeaasta), mitmesugused kangid, magnetväli isenimeliste pooluste vahel jne. Iseäranis kokkuvõtlik ja ülevaatlik ning paljuandev on joon. 28 VI õppeaastas, kus toodud mitmesuguseid kangide esiletulekuid tegelikus elus. Väga hea on ka joon. 40 VI õppeaastas kujutatud veduri läbilõige. Õpetaja lisa-seletustega annab see väga selge pildi

nii sageli väliselt nähtavast tegelikus elus esinevast masinast.

Nüüd mõni sõna üksikute soovida-jätvate käsitluste ja jooniste kohta. Esimeses raamatus lk. 136 on käsiteldud vee paisumist soojuse mõjul, kusjuures on lähtunud joon. 120 toodud katsest ning lõpuks on toodud küsimused elulistest nähetest. Siin on eksitud nõude vastu lähtuda otsestest tegeliku elu kogemustest ja vaatlustest. Vist on siin tahetud jätkuna minna edasi kindlate kehade paisumisest. Viimati esitatud küsimused kogemusele vastavalt ümbertöötatud, peaksid esinema esimesena ja siis võiks järgneda katse täiendusena. Sama peab nimetama ka lk. 147 käsiteldud õhu paisumise kohta. Pealegi on toodud siin kole keerukas katseseade, kuna palju lihtsem katse oleks keedupudeli ja käega. Viimane katse pole muidugi nii efektne, kuid lihtsuse tõttu palju rohkem otstarvet täitev kui raamatus esinev. Lk. 146 joon. 128 toodud katseseadet on tegelikult küll väga raske tasakaalu seada. Keedupudel on parem riputada üles kangi otsa külge ja vasempoolne kauss üldse ära võtta. Lk. 157 joon. 136 toodud katse seletus on liiga ühekülgne. Räägitakse siin ainult õhu alt ülesrõhust, kuna sama katsega võime ka näidata külgrõhku, kallutades klaasi küljeli. VI õppeaasta raamatus lk. 5 joon. 4 on punktiiga joonise seisus alumine kummi ja klaastoru jätkukoht ülalpool kui painutatud seisus. Lk. 11 lõotsa joonis 12 on sattunud ladumisel vastupidisesse seisu. Lk. 15 hakatakse käsitlema kiirust, ilma et oleks üldse juttu tehtud kas või ühtlasest liikumisest, rääkimata veel mitteühtlasest. Ometigi on kiiruse mõiste tihedalt seotud liikumisega ja selliselt tuleb seda esitada juba varasest põlvest. Lk. 22 joon. 22 esitatud tsentrifugaalpumba joonis ja seletus ei anna algkooli õpilasele mingisugust kujutlust sest riistast. Lk. 27 kangi käsitlusel on saavutatud valem $Q \cdot q = P \cdot p$. tasakaalu seisundi tarvis. Siis on toodud edasi järgmist: Kui näiteks $Q = 200$ g $q = 2$ dm, $P = 100$ g ja $p = 4$ dm, siis eelmise valemi alusel $200 \cdot 2 = 100 \cdot 4$. Ei pruugi sugugi lugeda välja valemist

et $200 \cdot 2 = 100 \cdot 4$, vaid seda näitab lihtne aritmeetika. Mõttetu on seda valemi alusel välja lugeda, kuid oluline on siin see, et vastava katse konkreet- sed andmed kinnitavad valemit. Lk. 49 on tehtud huvitav võte lähtuda elektri käsitlusel tegeliku elu nähtest — väl- gust. Kuid minu arvates on siin mindud liiga kaugele. Raamatus on väidetud: B. Franklin näitas, et välg ei ole muud midagi kui hiigelsuur elektersäde, et ta on elekter. Nii lihtselt tuua elektri mõistena sisse nii komplitseeritud nähet on kardetav ja ebaõige. Pealegi kui meie mõistame elektri all elektri- nähte põhjust. Minu arvates oleks aidan- nud lihtselt tähelepanu avaldamisest välgu nähtele ja siis kohe edasi minna raamatus nimetatud „kunstlikule elekt- rile“. Siin oleks palju kohasem lähtuda kammist ja paberikatseist ja siis minna klaasi ja amalgaamitud naha ning ebo- niidi ja villase riide hõõrumisel saadud elektritele. Lk. 52 juhtide ja mittejuh- tide käsitlusel võib jääda mulje, et kehad jagunevad kahte rühma: juhid ja mittejuhid. Kuid tegelikult on meil siin tegemist pideva üleminekuga. Lk. 69 telefoni käsitlemisel on tarvis hääle kui võnkumisenähte teadmist, kuid hääle on käsiteldud hiljem. Lk. 71 hääle käsitlusel ei tehta vahet hääle ja heli ehk tooni mõiste vahel. Kuid siis tuuakse äkki heli ehk tooni nimetus sisse, ilma selgitamata tema mõistet. Lk. 78 on toodud lause: Valgusekiir, kui ta läheb hõredamast keskkonnast tiheda- masse (õhust vette) ligineb langemis- täpist tõmmatud ristjoonele, kui ta aga läheb tihedamast hõredamasse (veest õhku), siis kaugeneb ristjoonest. Kas võib seda väita? Kui ei taheta tuua sisse „optilise tiheduse“ sõna, siis tu- leks mainida, et on olemas ka mõnin- gaid erandeid.

Nüüd veel trükivead ja paar põhi- mõttelist viga. Esimeses raamatus lk. 134 esineb $+ 12^{\circ} R = + \left(\frac{15}{4} \cdot \frac{2}{4}\right)^{\circ} C = + 15^{\circ} C$, kuna peaks olema $+ 12^{\circ} R = + \left(\frac{12}{4} \cdot \frac{5}{4}\right)^{\circ} C = + 15^{\circ} C$. Teises raamatus joon. 3. on viga. Anu- ma aluspõhja tasapinnas ei purska kõige alumine juga kõige kaugemale, vaid teine juga. Tegelikult katset kor-

raldades ei tohi augud anumas olla teineteise kohal püstsuunas, sest siis voolaksid ülemised veejoad alumistele ja tekitaksid segadust. Meie peame augud tegema tasapinnaga piiratud anumal viltu reas hor. pinnale. Lk. 7 on petrooleumi erikaaluna märgitud 8,2, peab olema 0,82. Lk. 15 on põhimõtteline viga kiiruse definitsioonis, kus väidetud: Tee pikkus, mis liikuv keha läbi käib ajaühiku (tunni, minuti, sekundi) kestel, nimetatakse kiiruseks. Kiirust saab mõõta ainult kiirusühikutega, kuid mitte pikkusühikutega. Tuleb juba varakult rõhutada, et kiirus on omaette mõiste. Lk. 16 kiiruste tabelis on toodud Maa liikumise kiirusena ümber Päikene $30 \frac{m}{s}$, kuna peab olema $30 \frac{km}{sek}$. Lk. 28 on esitatud ülesanne: Palk kaalub 200 kg; teda taetakse kangiga üles tõsta; kangi tungiõlg on 0,5 m ja koormisõlg 2 m pikk. Kui suurt tungi tuleb tarvitada? Siin on väike arusaamatus. Milleks hakame tungi suurendama. Vaheatud on siin tungi- ja koormisõlgade pikkused.

Väliselt on raamatud väga meeldivad. Paber ja trükitähtede suurus on kooskõlas tervishoiu nõuetega. Väga ülevaatlikult on ainetik jaotatud peatükikesse ja punktidesse. Iseäranis teravitav on teises raamatus tarvitav ülesannete ja küsimuste märkimine esimeste tähtede järele ü ja k. Ka hinnalt on raamatud täiesti vastuvõetavad.

Lõpuks võib julgesti väita, et raamatud on suutelised täiel määral täitma koolikirjandusele esitatavaid nõudeid: Metoodiliselt korrektne ning materjal vastab nii sisu ilmelt kui hulgaltpoolt õppekavades loendatud nõuetele. Jutustuse stiil on lihtne, kaasakiskuv ning veenev. Tervishoiu ja esteetilised nõuded on täidetud. Eriti hästi — peab veel mainima — on käsitletud elektri osa. Arvustises loendatud puudused ja veakesed on minimaalsed, võrreldes tavalisest raamatute esimestes trükkides esinevate vigade ja puudustega.

„Uusi teid algõpetuses.“ *Metoodiline käsiraamat. I, II, III jagu. Toimetanud J o h. K ä i s. Eesti Õpet. Liidu kirjastus 1931—1933.*

Valter Horn.

„Uusi teid algõpetuses“ — selle pealkirja all ilmub E. Õp. Liidu kirjastusel 1931. aastast alates sari metoodilisi käsiraamatuid ühes lisadega (viimased „Töökooli“ kirjastusel) meie kooliuuenduskäigu juhi, E. Õ. L. Teadusliku sekretäri J o h. K ä i s'e toimetusel. Teos tahab õpetajaile anda täieliku töösüsteemi ühes töökavadega kogu algkooli programmi ulatuses, silmas pidades eriti nõudeid liitklassidega töötamiseks.

Kuigi meil on ilmunud seni õige mitmeidki ped.-metoodilisi käsiraamatuid algõpetuse alalt, siis liitklassidega töö on leidnud neis ainult pealiskaudset puudutamist. Seda lünka täidabki „Uusi teid algõpetuses.“

Seni on ilmunud sellenimelisest sarjast juba 1931. a. „Uusi teid algõpetuses I“, mis käsitleb õppetöö üldist korraldust algkoolis, esitab töö- ning tunnikava jne. Kahjuks on esimese jao trükk juba otsas.

Möödunud sügisel ilmus „Uusi teid algõpetuses II“, mis on määratud 1.—2. õppeaastast koosnevale liitklassile, kus peale ülevaate algõpetuse metoodikast esitatakse ka detailne töökava mainitud liitklassile. Kogu töö on rajatud töökooli juhtmõttele, mida autor kokkuvõtlikult sõnastab järgmiselt:

„lapsepärane, eluligidane, huviküllane õpetus, mis isetegevus töös kasvatab individuaalseid võimeid, loob elamusid, arendab meeli, vaimu, keelt ja kätt, varustades last elus vajalikkude teadmuse ja oskustega ja kasvatab teda i s i k s u s e k s, s.o. selge ilmavaatega, teovõimsaks inimeseks.“

Neid juhtmõtteid saab teostada täielikumalt üldõpetuse kaudu, mis ongi töösüsteemi aluseks käesolevas teoses.

Selle jao lisadest olgu märgitud õpetajate poolt sooja vastuvõtu osaliseks

saanud arvutusvihke, emakeele töövihke ja liikuvat lugemikku „Esimesed vaod I ja II.“

Arvutusvihud vabastavad õpilased liigest ülesannete ümberkirjutamise tööst, aidates seega tõsta tööproduktiivsust tublisti. Kahtlemata aitab selline uuendus tõsta arvutusoskuse taset meie koolis. Sisu on kogutud suure hoolikusega. Paber ja trükk rahuldavad, ainult numbrid võinuksid olla suuremad pisut.

Liikuv lugemik „Esimesed vaod“ sisaldab lugemisainet, ülesandeid selle läbitöötamiseks ja kirjalikke harjutusi 1. ja 2. õppeaastale. Liikuva lugemiku tähtsus seisab selles, et õpilasile ei anta kogu õppeaasta lugemisaine korruga kätte.

Muidugi võib lugemikku tarvitada ka harilikul viisil, s. t. köidetult, millisena ta samuti on saadaval.

Hinnatavaks uudiseks nende lugemikkude puhul tuleb pidada seda, et nad rajavad nn. keelised harjutused tunnis käsiteldud ja läbitöötatud lugemisainele. Õpilane ei tarvitse muretseda kulukaid ja sageli igavaid harjutustekogusid. Ka metoodilisest seisukohast tuleb eelistada kõigiti elavaid keelisi ülesandeid vaateõpetusest ja lugemisainest.

Emakeele töövihud täiteharjutustega aitavad tunduvalt kergendada õpetaja tööd liitklassis. Täiteharjutused töövihus on seoses vaateõpetuse ja emakeele tunnis läbitöötatud ainestikuga, seepärast ei valmista nende täitmine ka raskusi isegi 1. kl. õpilasile, küll aga annavad õigekirja omandamisele ja kirjaliku väljendusvõime arendamisele kindla aluse. Et käekirja kujunemisprotsess ei jääks unarusse, selleks on vihus ruumi jäetud ka ära kirjalikule raamatust ja tahvlilt. Ära kirjalik on hea harjutus peamiselt käekirja kujundamiseks, sest siin õpilane pöörab tähelepanu eeskätt kirjutusprotsessile.

Loodetavasti aitavad need vihud tõsta lugemis-kirjutamisõpetuse, samuti arvutamisoskuse taset 1.—2. õppeaastal tublisti. Kuna esimesile õppeaastale

baseerub kogu järgnev töö, siis tuleb küll nõuda, et töö neil õppeaastail olgu kõigiti kavakindel ja läbimõeldud. Selles mõttes tuleb soovitada, et õpetajad tutvuksid nende äsjailmunud väljaannetega 1.—2. õppeaasta töö alalt.

Käesoleval sügisel ilmub ka „Uusi teid algõpetuses III“, mis annab õppeaine korralduse ja töökava 3.—4. õppeaastast koosnevale liitklassile.

Tähelepanu väärrib esmajoones raamatu üldosa, kus põhjalik selgitus ja põhjendus antakse neist metoodilisist aluseist, millele tugineb töökava raamatu eriosas.

Siin on rakendamist leidnud individuaalne tööviis, milline meie koolis viimasel ajal hoogsat levikut ja sooja poolehoidu leiab.

Raamatu eriosas on esitatud töökavad. Muidugi ei tarvitse õpetajail kopeerida neid oma töös sõna-sõnalt. Kuid see, mis siin pakutud, on ikkagi tuse eeskuju, milles võimalikud ja tarvilikudki väikesed kohaldamised, arvestades kohalikke olusid ja erinevusi. Isegi ühe õppeaastaga töötav linnaõpetaja leiab siit mõndagi uut.

Seoses selle metoodilise käsiraamatuga on ilmunud neliteist lisa 3.—4. klassi õpilasile tööraamatuiks ja -vihkudeks. Loomulikult tekitab nende sisetoomine kooli ühe aastaga raskusi. Ajajooksul ei peaks see võimatu olema. Pealegi asendavad mitmed töövihud seniseid õpperaamatuid ja harjutustekogusid ja võimaldavad ka majanduslikku kokkuhoidu, rääkimata õpetaja ja õpilase „vaimlisest kokkuhoiust“ ja ratsionaliseerimisest. Nii näiteks sisaldavad lisad koduloo, loodusõpetuse ja maateaduse alalt tööjuhatusi õpilasile. Tööjuhatused neis õppeaines osutuvad teataval määral paratamatuiks, kui just ei töötata „ühisel frondil“ koos mõlema klassiga, mis aga 3.—4. õppeaastal võimatu. Eriti töötavad tööjuhatused 3. kl. koduloo alalt päästa seda õppeainet teatud määral vaeslapse osast, millisena ta seni esines sageli.

Looduse Kuldraamatu teine sari
nr. 14—26.

K/Ü. „Loodus“, Tartu (1932) lk. 3618 + 40 värvipilti erilehel ja 285 ühevärvilist pilti tekstis. Hind 25 kr. (broš.), 28 kr. 90 s. (paberköide), 30 kr. 20 s. (raamatukoguköide). Üksikraamat 2 kr. 70 senti.

P. Hamburg.

Läinud aastal enne jõulu rikastas K/Ü. „Loodus“ meie kirjandusturgu 13-köitelise „Kuldraamatu“ teise sarjaga, mis ühtlase formaadi, nägusate kaante, hea paberi ja selge trükiga jätab väga sümpaatse mulje. Need on kahtlemata nägusamad raamatud, mis viimasel ajal meie kirjanduse lauale ilmunud.

Rohked tuntud autorite nimed ja esimese sarja hea kuulsus tõmbas sellele väikesele raamatukogule kahtlemata iga kirjandusesõbra tähelepanu. Eriti võisid teise sarja ilmunisel rõõmustuda noored, kellele „Kuldraamat“ esijooned on määratud. „Kuldraamatu“ teine sari haarab väga mitmekesiste materjalide hulga, millest leidub lugemismaterjali igale eale nii poeg- kui tütarlastele. Valikuga on haaratud paljude maade ja rahvaste noorsookirjandusest parim. Nii on pea kõik tähtsamad rahvused väärilt esitatud. Eriti tugevalt on esitatud meie läänenaabrid — skandinaavlased: kolmelt maailmakuulsuselt kolm üldtuntud teost neljas köites. Nobeli laureaadi Selma Lagerlöfi „Nils Holgerssoni imelik teekond läbi Rootsi“ on kahtlemata omapärasemaid ja huvitavamaid teoseid mitte üksnes „Kuldraamatu“ teises sarjas, vaid kogu maailmakirjanduses, samuti kui Lagerlöf on rahvapärasemaid kirjanikke maailmakirjanduse suuruste seas. See on ühtlasi põnev romaan, huvitav maateaduse õppe-raamat ja haarav rootsi muinasjuttude kogu.

Muinasjutulikult lahendab ta oma suure ülesande. Halvaiseloomuline poiss, Nils, muudetakse päkapiklase poolt põialpoisiks ja sellena rändab ta isahani Martini seljal, kes kevadel koos metshanedega läheb rändama, läbi

kogu Rootsi. See on meisterlik võte lasta lindudega koos muretult oma väikest kangelast tundma õppida ilusaid Rootsi mägesid, metsi, nurmi ja järvesid. Nils oskab nii lindude, loomade kui inimeste keelt ja seetõttu tema võib sihitult rännates näha ja kuulda palju rohkem kui harilik reisija, kes kava-kindlalt matkab.

Osavalt on autor sellesse teosesse sulatanud rohkesti saagaseid, muinasjutte, ajalugu ja loomajutte, mis elanud rootsi rahvasuus. Samal ajal see on ka isahani Martini ja metshaned võimsa parvejuhi, saja-aastase Akka, suurejooneline elulugu, mis haarab nii vanu kui noori lugejaid.

Ainult Selma Lagerlöf oma suure kunstniku hingega ja kodumaa-armastusega on suutnud luua nii mitmekesise, ulatusliku, kuid kunstiliselt tervikulise teose, mis varemgi köitnud meie lugejate meeli. Eriti peaks see meeldima uues ajakohases eestinduses ja rikkalikude illustatsioonidega.

Taanlase Karin Michæli si'i loodud väikese Bibi seiklejakuju on lugejaile juba tuttav „Kuldraamatu“ esimesest sarjast. See vallutas kohe meie noorte ja vanade lugejate südamed ning sai noorsoole eriliseks lemmikraamatuks. Oodati põnevusega järge, mis nüüd ilmunudki „Bibi suur reis“ nime all.

Siin Bibi jätkab oma seiklusi, kuid seekord on ta Taanimaalt siirdunud Saksamaale, kus ta ei seikle enam üksinda, vaid koos oma hea ja armsa vanaisaga, Klinteborgi lossi pärihärraga, ja osalt vanaema parunist õpõpõgadega. Seetõttu on ta reisisid ka suurejoonelisemad ja huvitavamad. Samuti ka kirjad ning pildid nendest, mida ta saadab oma isale Egiptusse, kus see parandab tervist.

Bibi ristleb läbi pea kogu Saksamaa, alates Berliinist ja Spreewaldist kuni lõunapiirini, tutvub Saksamaa suuruste: G. Hauptmanni, Einsteini jt. Kogu teos pakub rohkesti huvitavat ja õpetlikku.

Kolmas skandinaavlane, praeguse aja populaarsem maadeuurija, Sven Hedin,

jutustab oma „Seiklustest Tiibetis“. Autor annab lugejaile üksikasjaliku ja huvitava ülevaate oma Tiibetireisist, mis toimus sajandi vahetusel. Tema reisikirjeldised on leidnud kogu maailmas rohkesti lugejaid ja imetlejaid, kui rikkalikud maateaduse tõsiasjade kogud tundmatuist maakeraosist. Kahtlemata leiab ka kõnesolev teos meie lugejaskonnas hindamist, kui ainsam „Kuldraamat“ sarjas, kus pole ohtlikud seiklused luulekujutlused, vaid sündinud tõsiasjad.

Autor tutvustab meid raskustega ja ohtudega, mis olid seotud maakera kõrgeima kiltmaa ja seda piiravate mägede vallutamisel, kuid sealjuures ei jää varju ka võlud, mis seotud rännakuga tundmatule maale. Tiibetlaste vaenulikkus eurooplastele, nende fanaatiline kiindumus oma usku ja kõikvõimsad preestrid-laamad veeretavad vahvale maadeuurijate ette rohkesti takistusi, milles enam kui ükskord on hädaohus kogu karavani ja selle juhi elu. Kuid siiski sooritatakse reis üle 5000 meetri kõrgusel kiltmaal selle ohtlikult vahelduvas ilmastikus, tehakse terve rida väärtuslikke teaduslikke tähelepanekuid, mõõtmisi ja uurimisi, mis kogusummas annavad ilusa ning asjaliku ülevaate Tiibetist, selle loodusest ja elanikest. Autor suudab paeluda lugejat sama hästi oma asjalikkusega kui teised oma fantaasiarikaste kujutlustega, tema tõsised läbielatud seiklused ei jää põnevuse ega ohtlikkuse poolest maha seklusromaanide omist.

Sama väärikalt on esitatud ka inglased. Kaks nendest, R. Kipling ja W. Scott, kuuluvad maailmakirjanduse esimeste meistrite hulka, kuid ka R. Haggard on tuntud nimi.

R. Kipling on meie lugejaile tuntud oma haaravate ja võluvate džunglijutudega. Käesolev tutvustab teda kui romaani kirjanikku. „Julged merimehed“ on pärit autori teisest loomisjärgust, millest hoovab jõurikkus ja töövaimustus, millele seltsib ta seiklusanune hing, mis üle kõige armastab hädaohtu. Selles teoses on autor meisterlikult osanud need oma hinge põhi-

omadused ühte sulatada tervikuliseks haaravaks kunstiteoseks. Ei leidu vist ühtegi lugejat, ei noort ega vana, kes suudaks katkestada selle teose lugemise. Tahtmata sunnib see ennast lõpuni lugema, kuid fabula on lihtne. Laisk, edev, häbematu ja hellitatud 16-aastane ameerika miljonäri poeg kukub luksusaurikult, millega pidi sõitma Euroopasse oma haridust täiendama, ookeani, päästetakse kabeljoo-kalurite poolt ja päästetu on sunnitud jääma mõneks kuuks kalalaevale poisiks. Karm meri, kalurielu ja töö täiendavad ning viimistlevad tema haridust paremini, kui ükski Euroopa õppeasutus. Hellitatud ja ulakast poisist saab ühiskonnale kasulik tööarmastaja inimene. Kipling oskab kõike seda jutustada haruldase haaravusega. Lugeses jookseks kui filmilint silme eest mööda suurepärase võluvate meremaalingutega, milles tegelevad haruldased kaluritüübid alates õiglasmeelse kapteni Disko Troopi ja selle poja Daniga ning lõpetades omapärase neeger-kokaga. Käesolev merijutt on ülemlaul mehisisusele ja tööle, täis kiplinglikku huumorit.

Vanameister Walter Scott on esitatud oma parimaga. „Talisman“ viib meid tagasi III ristisõja kirevasse ja võitluseküllasesse maailma, kus määratsev usk pani liikuma nii Lääne kui Ida võimukandjad ja rahvamassid. Juba saja aasta eest surnud autor suudab paeluda tänapäeva lugejaid samuti kui oma kaasaegseid. Teos pole küll kirjutatud eriti noortele, kuid tal on sama omadus, mis enamikul püsiva väärtusega teostel — see on sobiv lugeda kõigile ja igal ajal. On üldiselt teada, et autor rippus kogu oma hingega mineviku küljes, kust leidis ainult elulist täiust ja kõikülgset rahuldust. Selle hinge on ta paigutanud ka oma teoseisse, mis annabki neile igavese elujõu.

H. R. Haggard oma „Madalmaaade vabadusvõitluses“ viib lugejad Hollandi võitlusrikkasse minevikku. Teoses käsitletakse 16. sajandi keskel toimunud Madalmaaade vabadusvõitlust hispaanlaste vastu. Teoses on rohkesti inkvisitsioonikohtutega

seotud julmust, innustatud vabadusvõitlusest tingitud verevalamisi, ärandlikkust ja alatut võitlustaktikat, kuid see oleneb kõik käsitletud olukordadest ja ajast. Rohkesti on aga teoses ka kindlaid ning õiglasmeelseid mehi, kangelaslikke, ustavaid naisi, kes astuvad vastu ülekohtuseile, rõhujatele ja ei keeldu ohverdamast oma varandusi ega elu isamaa- ja usuvabaduse eest. Nendele kuulub lugejate täielik poolehoid kuni teose õnneliku ning võidurikka lõpuni.

Haggard on ainet osanud käsitada põnevalt ning haaravalt. Teose kangelasel pole ideaalkujud, vaid elavad inimesed kõigi oma vooruste ja pahedega. Teost läbiv autori peen huumorimeel mahendab tublisti sündmuste põrutavust ja masendavust, teeb verise aine käsituse hoogsaks ja elavaks, ning noorsoole vastuvõetavaks. Siit võidakse õppida isamaa-armastust omagi kodumaa vastu, mis vabastatud rõhujast samuti valatud vere ja kangelaslikkusega, kuigi erisugustes olukordades sajadid hiljem.

Sakslased on esitatud kahe teosega: R. Baumbachi „Pettekuld“ ja K. May „Winnetou“. Esimene neist on kultuur-ajalooline romaan. Siin pole suuri võitlusi ega verevalamisi, vaid aine annavad autorile 17. sajandi saksa alkeemikud, kes suurte pingutustega katsuvad kulda valmistada keemilisel teel. Samuti on heidetud pilku ka veiderdajatele, kes kõik iseloomustavad tolleaegset õhkkonda ja kultuurilist taset. Kõige ühendajaks on teose peategelane üliõpilane Fritz Hederlich, kes peale seiklusi jääb peatuma ühte väikesesse linna apteekri abilisena. Oma terava meelega ja lahtise mõistusega võidab ta varsti rikka peremehe poolehoiu ning selle nägusa tütre armastuse. Eri-teenete eest võetaksegi ta perekonna liikmeks. Autor on teosesse pannud kogu oma värske elunärvi, lustakuse ja maheda huumori, et teha elavaks 17. sajandi omapärast õhkkonda, tüüpe ja meile veidratena tunduvaid kombeid.

Kindla kompositsiooni ja sirgjoones tõttava sündmuse tõttu on „Pettekuld“

paaluv algusest lõpuni. Lugeja peab aga alati valmis olema üllatustele, mida autor rohkesti ning huvitavalt serveerib tolleaegsest ebausuga küllastatud õhkkonnast.

Üllatuste kõrval on aga autoril ka rohkesti pakkuda positiivset ja tulusaid teadmisi, mis teevad käsitatava ja ajaloo üldjoontes tundmaõpitud ajajärgu alles täies ulatuses mõistetavaks. Autori nimi ei ütle meie lugejatele midagi, tema eest astub välja ta nooruslikult värske, nobeda sulega ja võltsimatu huumoriga kirjutatud teos. Vilunud ja kauaaegse pedagoogina ta teab, mida vajab noorsugu ja on seda ka käesoleva teosega andnud.

K. May: „Winnetou“ esimese raamatuga avatakse „Kuldraamatus“ tuntud saksa noorsookirjaniku kuulsam punanahkade romaanide sari. Siin minakangelane jutustab metsikust läänest, sealseist elanikest ja nende kombeist. Ei unusta muidugi ülistamast oma vaprust, meelegiindlust, teravmeelset leidlikkust ja suurt lihaste jõudu, mille tõttu ta alati ka kõige ohtlikumast olukorrast tuleb välja tervena. Uue raudtee sihiajamisel läbi indiaanlaste maa-ala puutub ta kokku Winnetouga, punanahkade pealiku vapraima pojaga, kellest ta siiski on kõigiti üle. Minakangelasest saab Winnetou sõber ja koos elavad nad läbi mõnedki preeria ohtlikud võitlused, mis hoiavad lugejat kogu aja pinevil. Punanahad oma vapruste, õiglusmeelsuse ja loodusliku eluviisiga on alati köitnud noorsoo meeli. Sama teeb ka „Winnetou“.

Kuumavereliste lõunahõimlaste kirjandust tuntakse meil vähe. Eriti tagasihoidlik on oldud aga ungari noorsookirjanduse eestistamisega. Ometi on seal rohkesti meile sobivat, nagu tähendab seda käesolev Sandor Brody „Egeri vahvad õppurid“ tõlge, milles tutvustatakse meid ungarlaste maa omapära, ilu ja võludega.

Kaks süütult koolist väljaheidatud poissi seikleavad neist olenematuil põhjusil koduteel, mis annab autorile suurepärase võimaluse lugejale kirjeldada Ungari legendiku laiust ja mägede võlu.

Eriti tervikulise osa teosest moodustab „muinasmaa“ kirjeldus. Poisikesed, koju otsemat teed otsides, sammuvad pikka maa-alust käiku mööda ühe muistse türgi paša mahajäetud imeada Transilvaania kaljuorgu, kust välja-pääs maa-aluse käigu sissevarisemise tõttu võimatu. Rändurid on sunnitud elama selles paradiisiaias mõne kuu robinsonidena. Autoril avaneb võimalus poiste kaudu vaadelda kaljuoru looduse üksikasju, kes seda on sunnitud tegema oma elu ja toitlusküsimuste pärast. Kogu loodusesse suhtutakse hella tähelepanelikkuse ja armastusega, mis sisendub lugejassegi. Nii mõnigi meist tahaks isiklikult peatuda pikemalt sellises ilusas imeorus, nautida selle võlu ja tutvuda maa-aluste käikude salapärasuse ning stalktiidi koobaste kristallsäraga.

Maastikuvõlude kõrval köidab lugejaid noorte poiste kangelasmeel, sitkus ja murdumatu visadus, millega astutakse vastu raskustele. Kuigi rohkesti keerukaid olukordi laheneb juhu kaudu, on nende lõplikuks lahendajaks ikkagi noore kangelasliku Pal Sziholmi arukus ning leidlikkus ja tema väikse sõbra Akos Viporina ausus ning heasüdamlikkus.

Sama võime öelda ka ameeriklase pr. M. Mapes Dodge „Höbeuisud“ kohta, mille kangelaseks samuti tragi poisike, Hans Brikker. „Höbeuisud“ pajatab meile Hollandist tolle „imedemaa“ omapärase rahva vaimulaadist, tööst ja tegevusest. Teose peakangelaseks on viieteistkümne-aastane südamlilik, aus ja ettevõtlik poiss, kelle südiduse ja kodumaa-armastuse kaudu kehv perekond pääseb viletsusest ning võib rõõmsalt vaadata tulevikku. Usinuse ja püüdlikkuse kaudu saab Hans Brikkerist Hollandi kuulsam kirurg ja ta väikesest armsast õest, Gree-telist, kuulus lauljanna. Hans ja Gree-tel on parim ning eeskujulikum lastepaar, kelle sarnased tahaksid vist olla kõik õed ja vennad.

Autor on osanud peategelaste ja roh-

kete kõrvaltegelaste kaudu Hollandi omapära reljeefselt esile tuua ja lugejatele teha väga huvitavaks.

Prantslasi esitab käesolevas sarjas L. Boussennard. Ta kaheköiteline „Pariisi tänavapoisi reis ümber maailma“ on eht prantsuslik seiklusromaan, milles tutvustatakse lugejaid kogu maailmaga. Autor on osavalt liitnud põneva sündmustiku ja hädaohtlikkude seiklustega rohkesti huvitavaid ja kasulikke teadmusi maailma maadest, meredest ja rahvastest. Noor Friquet sihitult mööda maailma rännates elab läbi rohkesti kummalist ja elukardetavat nii põlistes metsades, vahutavais laines, kui inimsööjate juures. Kõikidest ohtudest päästab teda meelegendlus, kiire otsustamisvõime ja leidlikkus, mida autor esitab pariislase erilise iseloomujoonena. Kangelane hoiab kogu aja alal oma huumori, millega ta suhtub igasse takistusse. Iga tahes hästi ja põnevalt kirjutatud raamat, mis meelitab lugema.

Kokku võttes peab märkima, et teoste valikul on tabatud õige psühholoogiline alus. Kõik teosed on noorsoopärased ja noorsookohased, täites seega noorsookirjanduse kohta seatud olulisema nõude, samal ajal aga täiel määral loetavad igale vanemale eale. Rohkesti on sarjas kirjanduslikkude suurmeisterite teoseid, mis täiel määral suudavad rahuldada ka kõrgemaid kirjanduskunstilisi nõudeid. Tüübilt on kõige rohkem seiklusjutte, mis on parimad noorsooraamatud. Teadmuste pagas, mis teine sari noorsoole pakub, on küllalt rikalik, huvitav ja mitmekesine. Tõlked korralikud. Isegi võõrapäraste nimede häälendamised on antud teoste lõpus. Seega „Kuldraamatu“ teine sari suudab rahuldada pea kõik nõuded, mis meie võime ja peame esitama heale noorsookirjandusele. Jääb ainult soovida, et noorsugu neid võimalikult rohkesti loeks ja nendest ammutaks jõutoitu oma fantaasiale ning eeskujusid oma teo-tahte õigetes roobastes suunamisel. Siin on tõesti head ning ilusat, mis õilis-tab hinge.

Rooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Õpetajate XI üldkongress

Tallinnas, Raua tänava algkooli saalis, 19. ja 20. aug 1933 a.

(Järg.)

A. T a m b e r g: Siin on palju räägitud maa häälest. Tõsine põllumees ja tõsine tööline, vaatamata sellele, missugusesse rühmitusse ta kuulub, toetab täiel määral õpetajaid nende ettevõtetes ja palgahuvide kaitsmisel, sest saadakse aru, et on kuidagi alavääristatud maaõpetajaid ja maaharidust. Karksi Õpetajate Ühing pöördus suusõnal kohalikkude poliitiliste erakondade osakondade poole küsimusega, kas nad pooldavad seda, et eelarve tasakaalustamine sünnib maaõpetajate palgade arvel. Sellele vastasid Karksi-Sinejärve Põllumeeste Kogu juhatus, Rahvusliku Keskerakonna Karksi ja Polli juhatus, Pöögile Põllumeeste Kogu, Eesti Sotsialistliku Töölispartei Karksi osakonna juhatus, Polli Põllumeeste Kogu juhatus, et nemad ei poolda maaõpetajate asetamist halvemasse seisukorda. Mõnedes kirjades peetakse tarvilikuks koguni palgade tõstmist vastavalt krooni kursi langusele. Isegi kuulus Kivisäkk ei pooldanud seda, et maaõpetajad seatakse halvemasse seisukorda. Usun, et neist otsustest võib igaks järeldada, missugused meeolud maal valitsevad.

V. U s t a l u: Valearvamist on tekitanud minu väide, kus mainisin ühe koolinõuniku soovitusi õppevahendite suhtes. Ma ei vaidle selle vastu, et ennast peab aitama.

Mis puutub ajakirjanduse poolehoiusesse, siis isa Jannseni ajal oli tema ülesandeks küll rahva huvide kaitsmine. Praegu on meil tegemist aga erakondade häälekandjatega, mis võtavad vastu ainult neid kirjutusi ja väiteid, mida erakonnategelased käsivad ja mida erakonna huvid nõuavad.

A. K i v i r ä h k: Õpetaja saab praegu taluteenija palga. Tuuakse ette, et eelarve sunnib palku kärpima. Aga miks siis just õpetajad peavad katma eelarve puudujäägid? Selle abinõuga eelarvet otsaga kokku viia on kui suuga vee kandmine surevale vähjale; see ei aita: vähk sureb ikka ja eelarve jääb täitmata. Aastad on näidanud, et palkade kärpimine ei aita eelarvet tasakaalu viia. Võitlusabinõude otsimisel arvan, et seltskonnatööst loobumine ei anna tulemusi. On küsitav, kas streigi läbiviimine haridustöös annab tulemusi. Streikida ju võib. Kuid meil on teenistuseta õpetajaid, kes asemele tulevad ja juhtimise oma kätte võtavad. Ja tõuseb küsimus, et kui seltskonnatööst loobuksime, mispärast karistame siis neid, kes pole süüdi. Rahvas ei ole ju alavääristanud õpetajaid. Peame eeskätt käsile võtma enda isiku ja selgitama, kas meie ise pole süüdi avaliku arva-

mise kujunemises meie vastu. Mul on kümnekond näidet teada, kus õpetaja ise on süüdi selles, et avalik arvamine kujuneb meie kahjuks. Teiseks, kogu meie haritlaste pere ühes haridusministeeriumiga peaks meie asja eest väljas olema ja ütleva: siit saadik ja mitte enam. Ka ajalehed peaksid võtma õpetust ja tuleks selgitada, et praegu on ülemineku ajajärk, mis tuleb ära kannatada. Peame ka ise eneste kasuks suuliselt selgitustööd tegema rahva poolehoidu võitmiseks. Ka poliitilistesse erakondadesse tuleb tungida ja seal haridusküsimuste kasuks tööd teha. Lõpuks kõige kindlam on organisatsioon. Peame kõik liituma, mitte ükski õpetajad omaette, vaid ühiselt teiste kutseorganisatsioonidega. Kui tarvis, võtame ühiselt tarvitusele passiivsed võitlusabinõud, need viivad meid kindlasti sihile.

A. K u t s e r: Olen rõõmus, et linnakolleegeid lubavad meid aidata. Veel rohkem, tuleb ühineda kõigi palgateenijatega. Täna peaksime rohkem reaalseid otsuseid vastu võtma. Usun, et see pole meie südametunnistuse vastu, kui loobume niisugusest seltskondlikust tööst, mis meile peale sunnitud. Pole midagi katki, kui jätame tagavaraks võitlusabinõuna streigi. See oleks viimne abinõu. Kes garanteerib meile, kui kätte jõuab 1. aprill, et selleks ajaks ei tule uus palgavähendamine?

Dir. P. M ä g r a k e n: Täna on palju räägitud palkade alandamisest ja ma usun, et minu rääkimine vist siin dissonantsina kõlab. Maaõpetajate palkade allaviimine otsustati juba kevadel riigi eelarve komisjonis sellega, et võeti teatud summa, mille pidime kokku hoidma. See oli laiaulatuslik küsimus ja kerge südamega seda keegi ei saanud teha. Kaaluti väga mitmesuguselt, kaaluti komisjonides, kaaluti pärast tehtud kalkultatsioone ja arvestusi ja alles siis, kui mitmesugused teised abinõud vajaliku kokkuhoidu ei andnud, jäidi selle juurde. Kaalumisel oli mitu abinõu, nagu koolisunduse redutseerimine 4 aastale, poolte keskkoolide sulgemine jne. Kui leiti, et kõikidest nendest abinõudest ei saa asja, siis jäidi viimase abinõu — palkade vähendamise juurde. Siis tekkis küsimus: missuguste õpetajate palkasid kärpida. Kui oleks seda tehtud ühtlaselt kõikide õpetajate suhtes, siis ei oleks saanud seda nii kergesti läbi viia. Seepärast jäidi peatuma maa-alkkooli õpetajate juures, kuigi saab ju alati tõendada, et maa-alkkoolide õpetajate seisukord on halvem kui linnas. Otsuse täideviimisega viivitati 1. augustini sellepärast, et esialgu jätkus veel raha endise palga maksmiseks.

Uue palgaseaduse väljatöötamine on ministeeriumil ammugi ülesandeks tehtud, kusjuures riigikontroll jt. nõuavad seaduse lihtsustamist. Teatud määral on uus projekt valmis. See on esitatud ministriile, kuid minister leidis, et maksa jäetud põhimõtted, et palgalisad jääksid sama suureks, tuleks muuta ja õpetajate palgad viia samasugustele põhimõtetele, nagu on riigiteenijate palgad, kus antakse nõndanimetatud vanusetasu. Suuri lootusi uue tasude seaduse peale panna ei saa. Kui meile juba on ette kirjutatud, et peab jääma püsima endistesse piiridesse, siis loomulikult palju paranemist olla ei saa. Kui arvatakse, et 1. aprillil peab hull asi olema, siis peab tähendama, et selleks ajaks uut palgaseadust maksa panna ei saa. Selle maksmapanemine ei ole üksi rahadega seotud, vaid siin on teisi küsimusi. Näiteks tundide arv. Seda ei saa kuidagi viisi õppeaasta keskel muuta. Kui mõeldakse, et kas maal ja linnas on ühtlane palk, siis ühtlane ta ei ole, vaid on väike vahe arvatud.

Ei ole õiglane teha etteheiteid näiteabinõude otsimise pärast. Kui puuhalg klassi toodi, siis tegid seda asjatundjad, keda meie palusime, ja kes tahavad abiks olla võimalise korraldamises. Seepärast ei maksaks seda naeruvääristada. Siis kõneldi veel neist raskustest, mis maaõpetajal tuleb kanda. Liitklassidest ei pääse meie mööda. Varem oli see asi palju halvem. Nüüd on normiks, et kus on 4 klassi koos, seal ei tohi õpilaste arv tõusta üle 40, kus kaks klassi koos — üle 50. Kui võtame vastavaid olukordi välismaal, mis mõnes suhtes meile eeskujuks, siis ega asi sellepoolest seal parem pole. Viimase, s. o. 1933. a. andmetel ulatub keskmine õpilaste arv klassikomplektis meil 33-le. Mõnes Šveitsi kantonis ulatab see arv aga 70-le. Jugoslaavias on klasse, kus on 100—150 õpilast ühe õpetaja juhataja. Inglismaal on klassis 60 õpilast, nüüd püütakse 50 peale viia. Sellest näeme, et meie olude üle ei saa eriti kaevata. Muidugi eelmisi andmeid ei saa meile eeskujuks seada. Muidugi on raskusi maal saavutada samu tagajärgi nagu linna-alkkoolis, kus töötatakse ühe õppeaastaga komplektis. Kui aga tahaksime maakoolidele anda teise kava, siis tuleks teie ehk ise vahele, et lubage, kas see on ühtluskool. Muidugi on mõnes kohas koolimajad ja õpetajate korterid väga viletsad, kuid enamuse kohta seda küll ei või öelda. Oleme püüdnud nii palju kui võimalik olukorda parandada nii koolimajade kui ka õpetajate korterite alal, andes laenu kooliüldajajale. Nii et selles asjas peaks olukord märksa paranenud olema. Kui referent nõudis kasvatajate ametisse panemist maa-alkkoolide internaatides ja samal ajal palga restaureerimist õpetajail, siis tähendaks see kulude suurendamist. Kust selleks peab katet leidma, seda ei tea. Igatahes seda nõudmist on võimatu teostada. Vene ajal töötas eriline kasvatajate instituut, kuid neid tagajärgi, mis temalt loodeti, ta küll ei andnud. Olukord on tõesti raske, kuid svine vaheaeg peaks kül-

aldane olema kulutatud energia uuendamiseks.

Teistes maades on see asi veel hullem. Näiteks U.S.A.-s on seisukord päris katastroofiline. Järjest loeme, et seal on selles või teises kooliringkonnas pooled koolid suletud, õpetajad jäävad kohata, sulgemine puudutab 300 000 last. Kokkuhoiu saavutamiseks tuleb semestrit ühe kuu võrra lühendada, sest nende kuude eest, mil kool ei tööta, ei maksta õpetajatele palka. On ringkondi, kus palka makstakse 5—6 kuu eest. Chikago linnas ei ole kahe aasta jooksul palkasid välja makstud. Ma ei taha öelda, et see on hea. Kõigile on selge, et nii õpetajate kui ametnikkude palk on väike. Kui seda oli vaja vähendada, siis tehti seda olude sunnil.

V. Uustalu: Mina pole tahtnud kedagi naeruvääristada, kui kõnelesin puuhalgust, vaid lisasin juurde, kui puuhalg on soovitatud, siis tahetakse sellega öelda, et õpetaja peab olema leidlik ja viletsate abinõudega toime tulema. Sellest näeme, missuguste viletsate abinõudega tuleb maaõpetajal tundi pidada. Spetside suhtes on Venemaal niisugune olukord, et neid tarvitatakse senikaua, kui tarvidust on ja makstakse ka head palka; aga kui enam tarvis ei ole, siis ei maksta enam palka ja visatakse nad lihtsalt nurka. Tähendasin sellele, et võib-olla meil tuleb sama olukord.

J. Piiskar: Riigikogus ei tehtud palga alandamise kohta siduvat otsust. Mäletan kindlasti, et suuremate rühmade kõnelejad suhtusid sellesse eitavalt, oldi selle vastu nii alamkomisjonis kui ka rahaasjanduse komisjonis laiendatud koosseisus. Oli oodata riigikogus sel puhul pikemaid kõnelusi. Enne kui küsimus jõudis riigikogusse, teatas mulle (ei tea, kas ka teistele) tolaeagne haridusminister H. Kukke, et ei maksa sellest küsimusest riigikogus numbrit teha, sest valitsus on otsustanud oma seisukohest loobuda. Kontrollides seda teadet mulle parteiliselt lähedal seisva ministri kaudu, sain samad andmed. Sellepärast ei tehtudki riigikogus sellest juttu kui kavast, mis jääb teostamata. Krediidid suurendamise ettepanekut aga keegi ei teinud, nõnda et küsimus jäi valitsuse lahendamata kas lisaelarvega või muul viisil.

F. Puusepp: Tahaksin M. Raualt küsida, kust tema võtab niisuguse kindla veendumuse, et seltskond on õpetajaskonna vastane. Kongressi enamus tahab teha vea sellega, kui ta tahab terve seltskonna õpetaja vastu välja kutsuda seltskonnatööst loobumise. Milleks loobuda töötamisest niisuguses organisatsioonis, kes avaldab meile poolehoidu. Kui aga mõni organisatsioon nõuab õpetajate palga kärpimist, siis sealt õpetaja lahkub kohe. Kas teist on keegi esitanud seltsi peakoosolekule, kus teotsete, ettepaneku võtta seisukoht õpetajate palkade kärpimise kohta. Olles seda teinud ja saanud eitava suhtumise, teete selle vastava seltsi protestina teatavaks sinna, kus seda võib-olla arvestatakse. Avalikku arvamist on kerge tekitada. Ja miks ei peaks meie seda tegema oma kasuks, kui teised teevad seda teises sihis. Referent ütles, et poliitilisest parteist võib osa

võtta, aga ei tohi olla ees löögirühmas. Kas tõesti on mõtet õpetajal sattuda partei sabbasse. Omal ajal mõisteti hukka nähtus, kui õpetaja teeb poliitikat. Kas ei ole siin viga?

P. Soonets — seletab, et tema on metsanurga õpetaja, kust seni pole isegi maanteed läbi käinud, kuid metsanurga elanikud ei nõua õpetaja palga kärpimist. Kutsub õpetajaid olema meie riigi nurgakiviks.

A. Laur: Siin on püütud seltskonda kutsutada meie vaenlasena. Tahaksin öelda, et seltskond on nõnda, kuidas õpetaja ise. Haridustöö tegemisest loobumist eitan ma täiesti. Mitte keelduda seltskonnatööst, ega end ka mitte sinna toppida. Tuleks avalikult öelda: maaõpetaja on meeleoluliselt seltskonnatöök halvatud seni, kui ei ole tema palga poolest ühevääristatud linnaõpetajaga.

K. Laane: Kui meie seltskonnatööst loobume, kuidas saame siis selgitada oma seisukohti seltskonnale. Kas peame selleks erilisi koosolekuid korraldama. Ei. Selleks jäävad ikka seltskondlikud esinemised rahva ees ja seltskonnatöös. Muidugi seltskonnatöö all ärgu mõeldagu pidustusi, paraade jne.; ärgem nähem ka õpetaja seltskonnatööd selles, et ta peab olema näitejuht, dekorator jne., tema töö on rahvavalgustaja kui teejuhi töö. Neid ülesandeid ei saa hüljata. Siin öeldi, et see töö tuleb jätta eriorganisatsioonide asjaks. Kuid seltskondlikku tööd ei kannata raha, vaid vaim, mida ei saa pumbata ühestki keskkohast.

K. Praakli: Lootsime kongressile tules, et vahest kuidagi lahtub kibestunud meeleolu. Nüüd aga iga sõnavõtmine järjest näib tõendavat olukorda, et meile on tehtud ülekohut. Oleme valmis riigikodanikkudena kandma raskusi, aga kui tunned, et koormat ei jaotada ühtlaselt, siis on see väga kibe ja viib meeleolu alla. Teame, et kroonikursi langemisega on meie olukord raskemaks läinud; sel ajal kui tööliskonnas kõneldakse palkade tõstmisest, tabab meid uus hoop palga langemise suunas. Mulle näib, et peame vastu võtma mingi otsuse, et tuleb loobuda seltskonnatööst.

Dir. P. Mägraken tõi ette neid maid, kus haridus on madalal järjel, aga jättis nimetamata sarnased maad nagu Rootsi, Taani, jne., kus haridus on eeskujulik.

P. Mägraken: Toonitasin juba kõneldes, et ma ei too neid maid eeskujuks, vaid kui teatud fakte.

V. Horn: Praegune valitsus palgakärpimist teostades põhjendas, et see on eelmise valitsuse otsus. Täna lükati see väide ümber. Aga jälgides ministeeriumi esindaja kõnet, kuulsime, et praegune valitsus kavatses ka tulevikus selle vahetegemise juurde jääda, kuigi praeguse kärpimise puhul öeldi, et see on ajutine. Siin on soovitatud loobuda seltskonnatööst. Selles asjas võiks olla üks seisukoht: mitte tagasi tõmbuda aktiivsest tööst, mitte defensiivselt, vaid ofensiivselt. Ei tule meil aktiivses mõttes loobuda seltskondlikust tegevusest, kuid see töö ei tohi muutuda orjuseks, nagu ta on maaõpetajaile praegu paljudes kohtades; tuleb algatusvõime oma kätte

võtta ja üle parda heita see, mis ei ühtu kasvatuses sihtidega. Palgavõitluse pidamiseks peame ühinema teiste palgateenijatega. Senine võitlus on olnud viljatu seepärast, et see on sündinud isoleeritult. Meil pole olnud mingisugust seljatagust peale hiljuti ellukutsutud aktsioonitoimkonna ja seegi on jõuetu ning ebamäärane. Kuid on olemas suur keskorganisatsioon, kuhu on koondunud palju palgateenijaid ja töölisi, s. o. Töölisühingute Keskkliit. Meil tuleb ühineda selle liiduga ja arendada ühist võitlust.

P. Mägraken: Kui rääkisin uuest palgaseaduse kavast, siis peab märkima, et see pole valitsuse poolt veel vastu võetud, ja selle puhul valitsusele süüd anda on täiesti põhjendamata.

A. Sarv: Referendi ja sõnavõtjate ütlustest on paistnud, nagu seisaksime kuristikku äärel. On kavatsus võtta meilt 6-klassiline algkool, nagu on võetud keskkool maalt. Maa on seesugune ala, kus valgust ei vajata. Seepärast peame üles kutsuma eriti maaõpetajaid võitlema selle vastu. Kui meie ära ei viska ühtki sõjariista, olgu see kultuurpropaganda, poliitika või muud, siis usun, et maa-häl liitub meiega kasuks meie koolile. Kui meie üksmeeles alal ei hoiata koolialaseid saavutisi, siis tulevik mõistab meid hukka.

A. Koel: Kibeduse põhjus ei seisata mitte selles, et palka on vähendatud, vaid selles, kuidas seda on vähendatud. Kui maaõpetajate palga kärpimist vaadata, siis näeme, et see on ülekohtuselt tehtud. Seltskonnatööst loobumise põhjenduseks tahaksin öelda, et teeme seda sellepärast, et meie tööd ei hinnata. Tehku seltskond midagi selleks, et meie tööd hakataks hindama, siis võime loota, et ülekohutene seisukord muudetakse. Üks haridustege lane ütles, et las olla õpetaja palk madal, rahvas tuleb temaga kaasa. Ja kui meie tööd nõutakse, siis tuleme jälle tagasi sellele tööle. Seltskondlik töö on väga laiaulatuslik, see ei riiva mitte üksi rahvast maal, vaid see riivab kogu meie majandus- ja haridusel.

A. Sauka: Mida haridus jälgida kongressi käiku, seda pessimistlikumaks muutub meeleolu. Isiklikult sõitsin siia lootusega, et kongress näitab meile teed ja sihti, kuidas palka endisele tasemele viia. Esitatud seletusest ei saa kuidagi aru, kui öeldi, et muud teed ei jäänud üle, kui kärpida maaõpetajate palku. Matemaatiliselt võis see olla küll kerge. Kui öeldi, et klassikoplektid ei ole suured, siis näeme, et põllutöoministeeriumile alluvas koolides on hoopis teine seisukord. Õppeabinõud on seal instamvisväärt head ja summadest pole puudu. Meie aga peame õppevahendiks kasutama puuhalgu ega tohi selle üle nurisedagi. Miks oleme halvemad, kui samal astmel töötavad põllumajanduslikud koolid ja nende õpetajad? Meie haridus ja ülesanded on ometi ühtlased. Kuid neid hinnatakse paremini. Linnast sõidetakse nende poole suvitama, korraldatakse balle ja elatakse lõbusalt. Maaõpetajate tööd ei tule aga keegi vaatama, ega huvita kedagi, kuidas ja mis-moodi ta elab ja mis ta teeb.

V. Uustalu: Maa-alkkool on õppeabinõude poolest halvemas seisukorras, kuid tema õpetajalt nõutakse sama tööd ja tagajärge mis linnaski. Abijõududele internaadi töös vaieldi vastu kulude pärast, kuid põhimõttelt ei saa abijõudude vajadust eitada. Seltskonnatööst loobumise kohta ei ole mul resolutsioone, kuid oma ettekandes kõnelesin sellest. Peame astuma tegelikke samme. Kui oleme loobunud seltskonnatööst, siis alles hinnatakse meie tööd sel alal.

Juh. J. Piiskar teatab, et sõnasoovijaid enam ei ole ja lõpetab koosoleku.

III üldkoosolek.

Kongressi teisel päeval algab töö kell 9.30 homm. Saalis üldkongressi istung, kuna kõrvalruumis asub tööle redaktsioonitoimkond eelmisel päeval esitatud ettepanekute läbivaatamiseks ja redigeerimiseks. Järgneb M. Välbe referaat teemast „Meie kooli- ja hariduspoliitika“.

Referent esmajoones selgitab poliitika mõistet ja leiab, et kooli- ja hariduspoliitika tegijaks on esmajoones õpetajaskond ise, kes avaldab end sel teel, et annab nõu ja abi neile, kes tegelikku poliitikat teevad. Õpetajaskonna koolipoliitikat iseloomustab stabiilsus. Ühtlasi püsib õpetajaskond koolipoliitikas riigi ja rahva huvide alusel, jättes tagaplaanile isiklikud huvid. Arutades koolipoliitilisi küsimusi oma organisatsioonides, ei teki õpetajail jagunemist parem- või pahempoolseisse rühmitusse.

Kuid koolipoliitikat teeb veel ühelt poolt mass ja teiselt poolt ajakirjandus. Esimest huvitab koolipoliitika väga vähe, mis osalt sellega seletatav, et haridus on talle liiga odavaks tehtud. Intelligentsemad ringkonnad koolile kaasa töötades piirduvad peaasjalikult abiandmise ja lastevanemate komiteede tööga. Kooli konstruktsioon neid palju ei huvita. Ka ajakirjandus, kui välja jätta õpetajate palgaküsimus, on koolist vähe huvitatud.

Tegelikku koolipoliitika tegijaks on meil riigikogu ja Vabariigi Valitsus. Nende asutiste tegevuses tahaksime meie näha mõnd muudatust. Kõigepealt koolialases seaduseandluses peaks olema rohkem järjekindlust. Võib märkida, et varemalt riigikogu tegi rohkem tegemist koolipoliitiliste küsimustega. Nüüd jäetakse need rohkem valitsuse asjaks ja mainitakse neid peaasjalikult ühenduses riigi eelarve vastuvõtmisega. Selline ükskõiksus õpetajaskonda ei rahulda.

Ei saa kuidagi leppida ka praeguse kärpimispoliitikaga. Et kärpimisi tehakse just haridusalal, seda ei saa riiklikult igatahes õigeks pidada. Et kasvatada teovõimsaid noori, selleks peab õpetaja ise olema kodumaa armastaja, elurõõmus, teguvõimas jne. Aga igasugused kärpimised ja koondamised loovad rusetud meeoleolu ja riisuvad töötahte. See mõjub halvasti noortesse. Selle tagajärjel kannatab riik ja rahvas.

Kui nüüd peatuda meie suurima koolipoliitika tegija — Vabariigi Valitsuse ja haridus-

ministeeriumi juures, siis leiame siin väga suurt ebastabiilsust. See, mida valitsus tarvilikuks peab ja teostab, muudetakse järgmise valitsuse poolt ära ning tuuakse kolmanda valitsuse ajal jälle tagasi. See on sellepärast võimalik, et meil on maksvusele pääsenud vaade, et juhtiva keskasutise eesotsas võivad seista isikud, kes on küpsed, aga kellelt ei nõuta eriteadmusi sel alal, mida nad juhivad. Niisugused juhid püüavad peaaugulikul seda teostada, mis nende seljataga seisev erakond nõuab. Teiste ministeeriumide alal niisugust ebastabiilsust ei märka. Seal arvestatakse juhtivaid tegelasi ja nende nõuandeid. Meie oma keskasutises aga näeme niisugust asja, et ei arvestata õpetajaskonna soove, olgugi need kui heatahtlikud tahes. Ei arvestata õpetajate seltse ja koolinõunikke. Ei arvestata isegi ministeeriumi kõrgemaid ametnikke.

Alkkooli alal on õpetajaskond püstitanud kardinaalsed nõuded. Need on: ühtluskool ja 6-aastane alkkool. Kuid neid nurgakive tahetakse kõigutada. Arvatakse küllalt olevat 4-klassilisest alkkoolist. Isegi ametiasutistes räägitakse sellest ja seipitatakse sellekohaseid kavasisid. Tõstan selle küsimuse seepärast esile, et õpetajaskonnal oleks juhus kinnitada oma põhimõtteid ja kaitsta ning propageerida neid.

Keskkoollide alal tundub kärpimine olevat kuidagi imelik. Kärbitakse, restaureeritakse, jälle kärbitakse. Eriolist nurinat tekitab rahvas seas maakeskkoolide kaotamine. Ka keskkooli sisulise uuendamise alal puudub selgus. Õpetajaskond soovib pikkamisi ja ettevaatlikult toimida, kuid üle õõ tekivad kavad, mis tahavad senise peapeale pöördä. Keskkoollide sulgemist, pooldatakse peale rahapuuduse veel intelligentsi üleproduktiooni pärast. Ma ei taha olla sellel arvamusel, et keskkoolihariduse üleproduktioon oleks kahjulik meie riigile ja et seda tuleks karta. Pigemini tuleks tervendada seltskonna vaadet, mille järgi keskkooli lõpetajale nõutakse tingimata puhtamat ametit.

Kutsekoolide alal ei tohiks suures ulatuses nii palju katsetada, kui seni on tehtud. Õpetajaskonna tahtmine on niisugune, et pedagoogiumid ja seminarid teotseksid kõrvuti, kuni pedagoogium on välja kujunenud. Arvan, et pedagoogilise hariduse saamist ei tuleks piirata, sest need inimesed, kes on saanud pedagoogilise hariduse, kuigi nad koolis töötama ei pääse, võivad meie rahvale palju paremusi kaasa tuua; nad võivad perekonnaelu paremini korraldada. Oskuskoolid on meil kuidagi eluvõõrad ja vähe-kättesaadavad. Samuti on välissharidus jäänud vaeslapse ossa. See on jäetud eraseltside asjaks. Ometi peaks see olema riigi ülesanne. Nii alg- kui välissharidus peavad kindlasti olema riigi arendada, milleks näeme eeskujut teistes maades, nagu Rootsis ja Soomes.

Läbirääkimised.

J. Palm: Meie kool on sammunud edu teel, kui võrrelda teda veneaegsete viletsate oludega. Kahjuks mõned poliitilised erakonnad teevad kooli vastu demagoogiat. Üks praegu valitsusse kuuluv isik seletas eelmiste

valimiste puhul, et kool tuleks muuta 3-aastaseks ja õpetajad asetada veneaegsesse olukorda. Kohalik koolivalitsus samal ajal tegi korralduse, et õpetaja ei tohi rääkida koosolekuil poliitiliste kõnelejate vastu. Kuid meil on veel küllalt positsioone, mis kindlustavad meid tulevikus. Meie selja taga seisab lihtne ja rikkumata rahvas.

Lõpuks kõneleja esitab resolutsiooni, mille nõutakse Vab. Valitsuselt kõige otsustavamalt väljaastumist fašistlikkude ja kommunistlikkude liikumiste vastu, mille sihiks on demokraatliku korra hävitamine.

J. A n n: Riigimajanduslikust seisukohast lähtudes ei saa õigeks pidada õpetajate üleproduktseerimist. Iga inimene, keda riik teadud kutsesele ette valmistab, õpib selles lootuses, et hiljem vastavat ametit saada. Seda mitte saades muutub ta õnnetuks inimeseks. Pealegi sünnib õppimine riigi kulul. Üleproduktseerimine tähendaks liigseid ja ilmaaegseid kulusid riigile. Organiseeritud õpetajaskonna juhatus on haletsenud õppejõudu ja sallinud üleproduktseerimist. Seminaride õpetajad ise aga püüsid asja pikendada. Selle tagajärjel tuli nõnda välja, et olukord tabas kooli ennast, kool suleti ja seminari juhataja pidi hakkama algkooli juhatajaks. Praegu on üle 400 õpetaja leivata, seepärast pole mõtet uusi õpetajaid juurde produktseerida. Samuti pole mõtet levitada ilma ette arvestamata keskkooli haridust. Sellel alal on meil juba mõnesugune kriis esile kerkinud. Kui meie aga keskkooli haridust pooldame, siis tuleb keskkooli õpilasi kasvatada selles teadmises, et nad ei põlgaks musta tööd.

J. Piiskar: Ekstiarvamuste vältimiseks lubatagu tähendada, et eelkõneleja väide, nagu oleks E. O. Liit haleduse pärast pooldanud õpetajate ettevalmistamist, ei ole põhjendatud. Õpetajate üleproduktseerimine tekkis siis, kui teatud ajal majanduslikel põhjusil järsku hakati koondama kooliklasse. Üleproduktseerimise suurusest puudus aga ülevaade nii E. O. Liidul kui ka ministeeriumil seni kaua, kui maksuma pandi õp. teen. seadus, mille alusel loodi teenistusega õpetajate reserv. Kuna varemalt ei olnud üleproduktseerimist ette näha, siis ei saadud ka sellesse süveneda.

Lõhmus: Meie riigi loomisel oli esimeseks püüdeks kindlustada hariduselu. Üks esimesi seadusi oli algkooli seadus. Umbes 10 aastat püsis hariduspoliitika suund. Siis tuli järsk tagasikiskumine, mille eriliseks valulapaks on sannud maa-alkool. Meie püüdeks oli, et iga õppeaasta kuuluks ühe õpetaja juhtimisele, nagu see sünnib linnakoolides. Kuid tagasikiskumise puhul löödi 6 õppeaastast ühte komplekti. Niisugustes töötingimustes ei suuda peaaegu midagi enam õpilastele pakkuda. Tagasikiskumisega asetati kõige kandvam rahvakiht — maarahvas — hariduse suhtes kõige alamale tasemele. Ja meil pole ühtki tagatist, kas oleme jõudnud juba selle miinimumini, kus tõus algab või tuleb veel rohkem tagasi tõmbuda. Praegu on klassikomplekti saatus tehtud olenevaks paarist õpilasest. Nende puududes suletakse komplekt. Aga järgmisel aastal võib õpilaste

arv jälle tõusta; kuid siis pole uue komplekti avamine enam nii lihtne. Kongress peaks ütlema oma sõna selles mõttes, et meie algkooli ei tohiks praegusest tasemest enam alla poole viia.

K. Blum: Vanasti oli kombeks, et rahu-
tutel aegadel toodi jumalate meelte rahustamiseks ohvreid. Nüüd on ka rahutud ajad ja ohvriks tuuakse maaõpetajate palk. Eile selletati, et raskuste koorem veeretatud sellepärast maaõpetajate õlule, et nõnda olnud kõige kergem jagada. Maaõpetajate õlule on alati veeretatud kõige suuremad kärpimise protsendid. Näiteks teenistusvahekordade seaduse elluviimisel oli jällegi suur vahe maa ja linna vahel. Kui kevadel käisime riigivanema juures, siis ütlesin, et maaõpetajad võiksid palgakärpimise asemel tunde juurde võtta. Nüüd on aga tundide lisamise kavatsus väibunud. Mispärast ei pandud linnas tunde juurde, kui lubadus selleks oli. Meile avaldati siin kaastundmust kõikide organisatsioonide poolt. Kuid tahaksin näha, et meiega oldaks solidaarne ka tegudes. Esitan sellekohase resolutsiooni, millega kongress nõuab, et kui krediite mujalt ei lea, siis oleksime kõik nõus kandma koormat ühtlaselt.

A. Kivirähk: Hariduskuludega on meil alati kokku hoitud. Kuid ajalehed ei lausu sellest sõnagi. Seda vaikumist kasustavad erakonnategelased demagoogiliseks kihutus-
töök. Kuid eelarve kärpimistega ei jõua kaugele. Tuleb ratsionaalsemaks kujundada riigi valitsemise aparaat. Senise koondamisega ei saavutata soovitud tagajärgi. Siin on juhtumeid, kus selle asemel, et 6 inimest koondada, pandi 2 inimest asemele ja palk tõusis 200 kr. võrra. Tuleb pooldada isikuvahimise printsiipi ja selle abil riigikogust kõrvaldada haridusevastased isikud. Koolipoliitikat tuleb ajada kavakindlalt. Algkooli ei tohi redutseerida 4-klassiliseks. Ka pole tarvis karta keskhariduse üleproduktseerimist. Mis puutub hariduselu juhtimisse, siis sellest võtavad osa isikud, kes haridustööd sugugi ei poolda, kes on omal kohal kas selleks, et seda takistada, või töötada hariduselu lammujate huvides. Niisuguseid isikuid on ka haridust edendavate organisatsioonide juhtivatel kohtadel.

Kõneleja esitab resolutsiooni: Kongress leiab, et haridustöösse on endid seganud ja hariduslikkude organisatsioonide juhtimisest võtavad osa isikud, kes on näidanud end hariduse vastastena; seepärast kongress tunnistab vajalikuks, et õpetajad aitaksid kaasa ja kõik teeksid selleks, et need isikud kõrvaldataks haridustööst.

A. Kutser: Haridusalal näeme palju kõikumist ja hüplemist. Meie kool on tehtud nagu katsejäneseks. Haridusalal ignoreeritakse demokraatlikku korda ja armastatakse rohkem kantseilikkust. Teistel aladel kasutatakse asjatundjate nõuandeid. Seda peaks tehtama ka haridusalal. Meil on õpetajate Liit ja oleks loomulik, et iga sammu puhul esimeses järjekorras pöörduks selle Liidu poole seisukoha saamiseks. Kuid seda ei tehta.

Millegipärast sunnitakse kannatama maarahvast kõige rohkem, just kui poleks temale haridust vaja. Algkooliklasse koondati maal, keskkoolle suleti maal, maaõpetajate palka kärbiti eriti. Kartus, nagu võõrutaks keskkool õpilased mustast tööst, ei ole õige. Pole õige, kui kurdetakse haritlaste ja õpetajate üleproduktiooni pärast. Kas see on kellegi töö, kui pannakse üks inimene töötama 3—4 klassiga, kuna samal ajal teised vaatavad ilma tööta pealt. Vanasõna ütleb, et tühi toob tüli majasse. Kuna kukkur on tühi, siis on ka meie palka kärbitud. Aga sealsamas ei saa jätta märkimata, et meie riik mõnikord raha ka ebaproduktiivselt kulutab. Tegelikult kujuneb aga nõnda, et võetakse sealt, kus vastupanu kõige nõrgem. Peame hoolt kandma, et meie Liit oleks tugev, et tal oleks seljatagune; siis arvestavad teda ka valitsusvõimud.

D. Uiga: Siin on kõneldud hariduspoliitika kavakindlusetest; seda on peetud pahaks. Tuletame aga meelde vene aga. Siis oli hariduspoliitikas järjekindlus nagu terasliiniga tõmmatud ja see püsis aastate kaupa. Kuid oleme selle korra kaotanud. Ja kui nüüd küsime, kumb on parem, kas vene järjekindlus või praegune järjekindlus. Ma arvan, et keegi ei taha tagasi minna vana korra juurde. Demokraatliku korra juures, kus iga kodanik võib avaldada oma mõtteid ja neid teatud määral teostada, on teatud võnkumine paratamatu. Kuid sellest hoolimata on tulemused suuremad kui mingi stabiilsuse juures. Seepärast jäägu püsima teatud paindumus. Ei ole õige, kui meie demokraatlikku korda süüdistame ja usume, et on midagi paremat ja tulusamat teha, mida mõnelt poolt praegu soovitakse. Meie kohus on kõigi abinõudega demokraatlikku korda kaitsta.

Voore: Eelkõneleja tunnistas kõikuva hariduspoliitika meie demokraatliku korra juures tavaliseks nähtuseks. Kui sellel kõikuvusel on teatud siht, siis on see veelgi mõeldav; kuid kui puudub selles järjekindlus, siis on asi halb. Kui täna öeldakse näiteks, et 6-klassiline ühtluskool on tarvilik linnas, maal ei ole see hädatarvilik, seal aitab küllalt 4-klassilisest ning 6-klassiline võib olla ainult siis, kui õpilased eraldi selle eest maksavad, siis ei saa mööda küsimusest, kas see on sihikindel kõikuvus või on see eitav kõikuvus. Näib, et meie 6-klassiline sunduslik algkool on hädaohus. Seepärast peame kõik tegema, et meie ühtluskool jääks püsima.

B. Rea: Meie suurimaks saavutiseks on 6-klassiline algkool. Seda tuleb kaitsta. Kuid resolutsioonist üksi ei aita. Kohtadel tuleb teha selgitustööd rahvale 6-klassilise algkooli tähtsusest. Seni on seda tehtud liiga vähe. Ka seltskonnatöö küsimus tuleb sellelt seisukohalt lahendada. Loobume üleارضusest ja kaitseme seda, mis vaja. Välis haridustöö loomulikult baseerub 6-klassilise algkooli haridusel. Oleks loomulik, et välis haridustöö juhid käiksid meiega käsikäes. Kahjuks seda seni ei ole näinud. Oleks loomulik, et välis hariduse tööd juhtivad asutised ja isikud

asuksid 6-klassilist algkooli kaitsma. Samuti peaksid nad kaitsma meie palgaksid ja abiks olema meie palgavõitluses. Kui valikut teeme seltskonnatöös, siis loomulikult töötame seal, kus ollakse meile sõbralik ja kus meid toetatakse, ning loobume sealt, kus meid ei toetata. Üleproduktiooni pärast ei tarvitse liialt hädaldada. Väike ülejääk peab olema. Küll elu ise normeerib.

J. Kruus: Meie riiklikus elus on tekkinud pahe selle poolest, et seadusi püütakse maksma panna eelarvekorras. See tähendab seda, et vähendatakse krediite ja siis tagant järele mingisuguste dekreetide näol sanktsioneeritakse olukord. Selle pahe all kannatame meie — maaõpetajad. Aga teistes ministereeriumides talitatakse teistmoodi. Seal ministereeriumid kaitsevad oma alluvaid ametnikke ja asutisi, võtavad oma eelarveisse suuremad summad selleks juhtumiks, et kärpimise puhul jääks järele paras summa. Meie ministereerium seab aga oma eelarve nii kokku, et see on väiksem tarvidustest. Kui seal siis veel kärbitakse, siis loomulikult tekib niisugune olukord, et meie peame häält tõstma. Niisugune kord ei ole loomulik. Riigi algpäevil oli ka meie ministereeriumis selle poolest parem kord. Praegune nähtus on tekkinud viimaseil aastail. Ei ole õige süüdistada ainult hariduspoliitika juhte. Meie hariduspoliitikat mõjustavad ministereeriumi kõrgemad ametnikud. Nende ülesandeks peaks olema õpetaja kaitsmine. Aga mida kuulsime eile. Meile aeti vaikset juttu sellest, et peaksime olema leplikumad, ega tohiks häält tõsta. Täna seame aga üles nõude, et senise korraga meie enam ei lepi; meie ülemus, meie ministereerium peab võtma teise suuna ja meid kaitsma. Millest see tuleb, et kui ministereeriumi etteotsa satub mõni pahempoolsem inimene, siis käib õpetajaist läbi rõõmukahin. Ja hoopis vastupidine rõhutatud tunne asub meie rinda, kui selle ministereeriumi etteotsa satub mõni teine mees. Mida sellest võib järeldada? Seda, et meil tuleb olla solidaarne nende vooludega, kes seni on meie õigusi kaitsnud.

A. Raudsepp: Piirdun tõsiasjade märkimisega. Meie ühtluskool on hädaohus. Damoklese mõõgana ripub pea kohal suvekool. Keskkoolide sulgemine ja vähendamine püsib päevakorral. Kui võtame iseendid, siis öeldi meile, et töö järele hinnatakse inimest. Tehkem siis järeldused: maaõpetajate palka vähendati, seega neid degradeeriti — eks ole õige! Kokkuvõttes meie hariduspoliitika on maale vaenulik. Kui tahame midagi reaalselt saavutada, siis peame teatavad otsused vastu võtma. Peame aktiivselt tööle hakkama; ka erakonna elust ei tohi tagasi tõmbuda. On esitatud kolm võitlusabinõu: 1. Loobuda seltskonnatööst ja selle asemel teha selgitustööd lastevanemate seas kooli kasuks. 2. Boikoteerida neid poliitilisi erakondi ja ettevõtteid, kes avaldanud koolivaenulikkust. 3. Ühineda palgateenijate organisatsioonidega nii, et read oleksid tugevamad. Kui meie aga midagi ei julge teha, siis meid naerdakse välja.

P. Soonets — soovitab seltskonnatööst

loobumisel käia keskteed ja õpetajate huvide kaitsmisel sõidida sõnadega, nagu Juhani Aho novellikangelane võitis vastase lauluga.

A. S a r v: Referent väitis, et massis puudub haridusetahe. Kuid selle väite lükkas ta ümber seletusega, et maarahvas peab suletud keskkoolid üleval omal jõul. Viga on selles, et haridust pakutakse maarahvale mittesoovitavas suunas. Ma mõtlen mitmesuguseid kiratsevaid oskus- ja kutsekoole. Miks maarahvas ei pane oma lapsi neisse koolidesse. Sellepärast, et neile keelatakse tõusmine ülespoole. Peaks jätma suurema vabaduse maarahvale tõusta haridusalal kõrgemale. Võin rohkesti tuua näiteid, kus keskkooli lõpetanud inimesed töötavad taludes. Nende talud on korralikud nii väliselt kui ka seesmiselt. Milleks minna põllutöökooli — kui võimalik lõpetada keskkool kodu lähedal. Arenenud inimene suudab orienteeruda kirjanduses ja täiendada end iseseisvalt eriküsimustes.

M. K a h u: Pole üleliigne, kui öeldi, et meil koolipoliitikas tehtud hüppeid, et ühe ministri korraldused on järgmine kõrvaldanud. Olgu näiteks Tallinna õpetajate korteriolud ja linnavalitsuse poolt makstud lisatasu, mida üks minister soovitas maksta, teine aga avalikult kuulutas selle seadusevastaseks ja nõudis selle maksmise lõpetamist. Minu soov on et oleksime ühine õpetajatepere. Meie ei tunne kadedust, kui oleks kuidagi võimalik maaõpetajate suhtes tehtud otsust muuta. Seda võiks vahest riigikogu lisaelarve kaudu teha. Kui siin teid otsitakse, linnaõpetajad toetavad seda alati. Kuid linnaõpetajad loodavad, et maaõpetajad seda tööd ja neid tingimusi näevad, milles linnaõpetajad elavad. Soovin veel rohkem, et ka ministeerium ja õpetajaskond töötaksid käsikäes ja üksmeeles.

T. K i b a r: Mulle pole kuidagi selge, kuidaviisi saame loobuda seltskondlikust tööst. Kui meie ise oleme need seltsid ellu kutsunud, ise elame sama rahva keskel, teeme seal loovat tööd. Kuidas hakkaksime nüüd otse nende vastu töötama, kui meil on ometigi ühised huvid. Seltskonnatööst loobudes anname käest nii mõnegi positsiooni, sest kõik töö, mis teeme rahva kultuurilise taseme tõstmiseks, aitab kaasa, et meist paremini aru saadaks. Meie peame seltskonda kasvatama ja seltskond kasvab selle järgi, missugused oleme ise. Kui keegi tahab koolivaheajal puhata, siis ärgu mingu ta kibedal tööajal maarahva silma alla päikesevanne võtma, vaid kadugu tema silma alt ära kuhugi eemale. Meie ei tohi ka inimesi eritella hariduse järgi; meile olgu nad kõik võrdsed. Poliitilise erakonna valikus peaks jääma meile seesmine vabadus.

F. V a s s i l j e v: Siin kurdeti, et meie hariduspoliitika ei ole stabiilne. See on õige, sest sagedasti käsitatakse küsimust selle järgi, missugusest erakonnast on minister. Viimane palgakäripimine oli just kui meie ühise pere lahutamise ja lõhkumise katse. Usun, et linnaõpetajad asuvad seisukohale, et kõik õpetajad on üheväärsed.

E. K u s l a p u u: Küsin avalikult härra M. Kahult, kas vastavad tõele need jutud, mis

kuluaarides liiguvad, et tema, härra M. Kahu, on keskerakonna kultuurkomisjoni liikmena osa võtnud koosolekust, kus arutatud eelarve tasakaalustamise võimalusi ja maaõpetajate palgavähendamise küsimust, ning tema pooldanud seal viimast palgavähendamist.

M. K a h u: Need jutud ei vasta tõele. Olin ühel koosolekul, kus eelmine minister viibis ja kus palgaseadust arutati. Täheandsin seal, et õpetajate palga määramisel tuleb arvestada koolide asukohta. See tähendab seda, et palk olgu üle riigi ühtlane, korteriraha aga kooli asukoha järele.

A. T a m b e r g: Seltskonnatööst loobumist ei saa pooldada, sest see lõhuks kontakti rahvaga, kes meid kaitseb ja pooldab. Teravustega ei saavutata midagi, vaid tuleb minna rahvale lähemale. Kui niisugune loobumise otsus vastu võetakse, siis pean ütleva, et mina enda kohta seda ei saa maksvaks lugeda.

M. V ä l b e (referendi lõppsõna): Üks sõnavõtja ütles, et õpetajate üleproduktioon on sellepärast kahjulik, et riigil ei ole raha selleks kulutada. Minu arvates on see nõrk väide. Aga meie näeme, et Peipsi järve veepinna alandamiseks, peekoni juurdemaksuks jne. leidub raha, kuid hariduse peale kulutamiseks ei ole. Härra Uigale pean vastama, et mina ei ole soovitanud demokraatlikku korda kaotada. Tahtsin ainult näidata ebanormaalsustele, mis demokraatliku korra juures meil esinevad, ja milliseid tuleks piirata. Veel härra Uiga küsis näiteid selle kohta, et omavalitsused on teinud oma poliitikat koolipoliitika arvel. Aitab siin Läänemaa olude mainimine, kus seda on tehtud küll paremalt, küll pahemalt poolt.

Resolutsioonide hääletamine.

Vahepeal on redaktsioonikomisjon oma töö lõpetanud. Referentide ja kongressi liikmete poolt esitati kokku üle 65 eri ettepaneku ja resolutsiooni kava. Nende hulgas oli rohkesti katvaid ettepanekuid ja kordamisi, millised redaktsioonitoimikond ühendas. Lõpuks jäi järgi 52 iseseisvat resolutsiooni, millised redaktsioonitoimikond esitab kongressile otsustamiseks.

Enne resolutsioonide hääletamisele asumist saab faktiliseks märkuseks sõna

dir. A. B o r k v e l l — kes tõrjub tagasi etteheiteid, nagu ei võtaks haridusministeerium küllaldaselt summasid eelarve kavasse ja nagu ei kaitseks ministeeriumi esindajad küllaldaselt oma eelarvet.

Suur osa resolutsioonide võetakse vastu täiesti üksmeelselt peaaegu ilma vastuhäältega. Samuti sünnib üksikute esitiste tagasilükkamine. Ainult paar küsimust otsustatakse häälte enamusega. Üks neist oli resolutsioon maaõpetajate palga väljamaksmise korra kohta (vaata „Kasvatus“ nr. 5 lk. 231, resol. nr. 7), mille poolt anti 95 häält ja vastu 72 häält. Samuti otsustati häälteenamusega resolutsioon nr. 12. esimene osa, mille poolt anti 118 ja vastu 61 häält, kuna teine osa võeti vastu üksmeelselt.

Pikemaid vaidlusi tekitab seltskonnatööst loobumise küsimus. Loobumise vastu võtavad

sõna eesotsas E. O. Liidu esimehe E. Martinsoniga õige mitmed juhatuse liikmed. Seltskonnatööst loobumise küsimuse otsustabki kongress eitavalt. Väikese hääleteenamusega otsustatakse eitavalt ka resolutsioon, mis nõudis õpetaja-kasvataja ametisse seadmist neis kooles, kus internaadis on alaliselt vähemalt 20 õpilast. Selle resolutsiooni poolt anti 90 ja vastu 94 häält.

Ootamata vahejuhtumine tekib 23. resolutsiooni juures. Enne selle resolutsiooni hääletamist palub sõna „Võitluse“ toimetuse liige J. Libe, kes viibib kongressil ajakirjanikuna. Kongress otsustab talle sõna anda, kuid tema rääkides tekivad hulgalised vahelehiüded, karjumine ja trampimine, nõnda et J. Libe on sunnitud kõnelemise lõpetama.

Kongressi resolutsioonid on ilmunud „Kasvatuses“ nr. 5 lk. 231.

Kongressi töö lõpetamine.

J. Piiskar: Lugupeetud kongressi liikmed — ametikaaslased! Õpetajate XI üldkongress on jõudnud oma tööga lõpule. See kongress on olnud oma osavõtjate arvult suurem, kui ükski eelmistest õpetajate üldkongressidest.

Väärrib tähelepanu ka see asjaolu, et kongress oma suure koosseisu on alal hoidnud kuni töö lõuni, kuigi mitte 100%, siis väga suures ulatuses. See muidugi annab tunnistust sellest, et kongressi küsimused on olnud väga elulised ja tähtsad ja et kooslijail on olnud suur huvi küsimuste vastu. Õpetajad on suhtunud väga tõsiselt ja vaidlustest elavalt osa võtnud. Läbirääkimistel on vaidlused mitu korda puhkenud, nagu näiteks seltskondlikust tööst osavõtmise ümber. Loomulikult vaidluste kestel on avaldatud mitmesuguseid risti vastukäivaid seisukohti, kuid lõpptulemusena on katsutud jõuda ühiste seisukohadele, on püütud leida ühist keelt, on ühiselt valvel oldud meie kooli ja tema õpetajate huvide eest. See noot on kõlanud kogu aeg selgesti. Soovin tänast kongressi lõpetades, et see tuli, mis on leekinud nii loitvalt meie hingega kogu meie töö vältel, ei kustuks ka siis, kui läheme koju tagasi oma igapäevase töö juurde, et see õpetajaskonna individuaalne hing kohapealses töös avalduks sama suure sisemise tulega, nagu tema kollektiivne hing end on ilmutanud kongressi töös. Lõpetan õpetajate XI üldkongressi. Nägemiseni järgmisel õpetajate üldkongressil.

Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1931/32. aastal*.

E. O. Liidu koosseis ja liikmed.

1931/32. aruandeaastal kuulus E. O. Liitu 11 õpetajate kohalikku liitu neisse koondunud 98 ühinguga, 9 iseseisvat ühingut (Haapsalu, Hiiumaa, Narva, Pärnu, Tallinna, Tartu Keskkooliõpetajate Tartu Õpetajate, Valga ja Vändra), 3 vähemusrahvusest õpetajate organisatsiooni (Juudi ja Rootsi õp. ühingud — üleriikliste üksustena ja Vene õp. Keskliit — 8 kohaliku ühinguga) ja Vanade Õpetajate Ühing — üleriigilise üksusena. Seega kuulus E. O. Liitu 24 iseseisvat organisatsiooni 106 kohaliku ühinguga.

Uusi organisatsioone aasta jooksul juurde ei tulnud, samuti ühtki senistest ei likvideeritud. Tegevusaruanded saadi 23 organisatsioonilt ja 96 kohalikult ühingult. Aruanne jäi saamata Järvamaa Õpetajate Liidult. Peale selle puuduvad aruanded Ambla, Järva-Ma-

dise, Koeru, Tapa, Kodavere-Alatskivi, Rannu, Võnnu, Hargla, Antsla ja Tartu Vene õp. ühingult.

Esitatud aruannete järgi oli E. O. Liidu liikmeks 3708 õpetajat. Aruandeaasta jooksul on juurde tulnud 112 liiget.

Liikmete jagunenisest organisatsioonide järgi annab kokkuvõtliku ülevaate lehekülj 328-dal toodud tabel.

Järgnevas toome lühidalt olulisemad andmed üksikute organisatsioonide tegevusest.

I. Haapsalu Õpetajate Ühing.

Ühingu tegevuspiirkonda kuulub Haapsalu linn ja Asuküla, Passlepa, Sutlepa ja Vormsi vald. Liikmeid 49. Liikmemaks määralistel 5, tunniandjail 4 krooni.

Tegevusest tuleb mainida eelmise aasta algatuste jätkamist ning üleläänemaalise noortepüha korraldamist.

II. Harju Maakoolide Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Harjumaa ilma Tallinnata. Liidu liikmeks on 13 ühingut 221 liikmega, kuna Liidu tegevuspiirkonnas on õppejõude 354, nende seas poolsada tunniandjat. Organiseerunuid 62,4%. Liikmemaks 0,25% tegelikust palgast.

Tegevusaasta jooksul ei võtnud Liidu tööst osa Keila õp. ühing, pidades liikmemaksu liiga kõrgeks.

Juhatus arutas õpilaste trahvimise määrustikku, haridustegelaste päeva korraldamist, kutseta õpetajaile kutse muretsemist, vanade õpetajate austamisõhtu korraldamist j.m.

* Eelmiste aastate kokkuvõtted leiduvad: 1919. a. aruanne „Kasvatus“ 1920. a., nr. 13/16, lk. 430.

1925/26. a. aruanne „Kasvatus“ 1927. a., nr. 3, lk. 136.

1926/27. a. aruanne „Kasvatus“ 1929. a., nr. 10, lk. 489.

1927/28. a. aruanne „Kasvatus“ 1929. a., nr. 10, lk. 490.

1928/29. a. aruanne „Kasvatus“ 1930. a., nr. 3, lk. 144.

1929/30. a. aruanne „Kasvatus“ 1931. a., nr. 5, lk. 250.

1930/31. a. aruanne „Kasvatus“ 1932. a., nr. 7, lk. 335.

Koolivalitsusega on püütud säilitada head vahekorda. Ühiselt korraldati pensionile läinud õpetajate austamisõhtu ja II haridustegelaste päev.

Teenistusest jäänud liikmeile on antud rahalist abi; teotsetud maaõpetajate huvides; kaitstud koolivalitsuse ees üksikuid liikmeid; võideldud lahkkelide vastu ühinguis; koostatud uued kooli rakendusraamatud.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Harku, Kose, Kuusalu ja Rapla ühing.

Paar ühingat on töötanud maakonnaliidu likvideerimise sihis.

III. Hiiumaa Õpetajate Ühing.

Ühingu tegevuspiirkonnaks on Hiiu saar. Aruandeaasta jooksul ühing püsis reformimise seisukorras, püüdes ümber kujuneda Hiiumaa Õp. Liiduks. Selleks otsustati senine ühing likvideerida ja asutada valdade ühingu. Viimased pidid moodustama Hiiumaa Õp. Liidu. Aruandeaasta jooksul avaldas juba tegevust Suuremõisa valla õp. ühing, koondades 15 õpetajat. Muuseas ühing korraldas ka kohaliku noortepüha.

IV. Juudi Õpetajate Ühing.

Ühing kuulub E. Õ. Liitu üleriigilise üksusena, koondades Eestis töötavaid juudi vähemrahvusest õpetajaid. Liikmeid 25. Liikmemaks 0,5% palgast.

Juhatus arutas peamiselt majanduslikke küsimusi.

V. Järvamaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Järvamaa ühes Paide, Tapa ja Türi linnaga. Liitu kuulub 10 ühingat ümmarguselt 200 liikmega. Täpsemad andmed puuduvad, sest aruandeid pole saatnud kõigepealt J. Õ. Liit ise, ning peale selle Ambla, Järva-Jaani, Järva-Madise, Koeru ja Tapa ühing.

VI. Läänemaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Läänemaa ilma Haapsalu linnata ja Hiiu saareta. Liikmeks oli 8 ühingat 131 liikmega. Tegevuspiirkonnaks õpetajaid 151. Organiseerunud 87%. Liikmemaks kohalikule liidule 1 kr.

Liidu piirkonnas töötab Rootsi Õp. Ühing, mis kuulub vahetumalt E. Õ. Liitu.

Juhatus arutas organiseerimise, kursuste, õpetajapäeva, kongressi, ekskursioonide, Läänemaa seminari, õpetajate häälekandjate jt. küsimusi. Jätkati toetuskapitali kogumise; kaitsti üksikute õpetajate huvisid koolivalitsuses.

Tegevust raskendas pinev vahekord maa-koolivalitsusega.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Kullamaa, Lääne-Nigula, Martna ja Märjamaa ühing.

VII. Narva Eesti Õpetajate Selts.

Seltsi tegevuspiirkonnaks on Narva linn ühes lähema ümbrusega. Liikmeid 82. Liikmemaks Seltsile 1,5 ja 2 kr. vastavalt haridusjärgule.

Juhatus arutas puudustkannatavate laste toetamise, põhikirja muutmise, peo korraldamise, aastapäeva pühitsemise, huviringide, kursuste, ekskursioonide, oma raamatukaupluse avamise jt. küsimusi.

VIII. Petserimaa Eesti Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Petserimaa. Liit töötab ülemaakonnalise ühingu kujul, koondades Petserimaa eesti koolide õpetajaid. Haruühinguid on 2: Meremäe ja Väraska. Liikmeid 76. Organiseerunud 94%.

Juhatus pidas aktiivset võitlust õpetajate korterirahade kättesaamise asjus, saavutades osalist edu.

IX. Pärnu Õpetajate Ühing.

Ühingu tegevuspiirkonnaks on Pärnu linn. Liikmeid 81. Organiseerunud 81%. Liikmemaks ühingule 0,6—2,5 kr.

Juhatus organiseeris referaatkoosolekuid ja koostööd teiste organisatsioonidega.

X. Pärnumaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Pärnumaa ilma Pärnu linnata, kuna Liidu piirkonnas töötav Vändra Õp. Ühing kuulub vahetumalt E. Õ. Liitu. Liidu liikmeks on 11 ühingat 168 õpetajaga. Tegevuspiirkonnaks õpetajaid üldse 195. Organiseerunud 86,1%. Liikmemaks kohalikule liidule 1 kr.

Juhatus arutas organiseerimise, õpetajapäeva korraldamise, ekskursiooni teostamise, „Õpetajate Lehe“ jm. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Audru, Karksi, Mõisaküla ja Pärnu-Jaagupi ühing.

XI. Rootsi Õpetajate Ühing.

Ühing kuulub E. Õ. Liitu üleriigilise üksusena, koondades Eestis töötavaid rootsi vähemrahvusest õpetajaid. Liikmeid 22. Organiseerunud 81,5%. Liikmemaks ühingule 2 kr.

Juhatus arutas ühingu majanduslikke küsimusi.

Vahekord koolivalitsusega jätab soovida.

XII. Saarte Õpetajate Ühingute Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Saare- ja Muhumaa ühes Kuressaare linnaga. Liidu liikmeks oli 11 ühingat 177 õpetajaga. Organiseerunud 93,1%. Liikmemaks kohalikule liidule 1 kr.

Juhatus arutas organiseerimise, „Õpetajate Lehe“ erinumbri koostamise jm. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Kuressaare, Kärla, Muhu, Mustjala, Pihtla ja Valjala ühing.

XIII. Tallinna Õpetajate Selts.

Seltsi tegevuspiirkonnaks on Tallinn ja Nõmme. Liikmeid 568. Liikmemaks Seltsile 2,2—2,5 kr.

Juhatus arutas matusekassa, „Estonia“ hinnaalanduse, majandushuvide kaitsmise, pedagoogilise muuseumi propageerimise, raamatukogu täiendamise, arstiabi, sektsioonide ja

harrastusringide elustamise, loengute korraldamise jm. küsimusi.

Seltsi juures töötasid pedagoogika, eesti keele, loodusloo, maateaduse, matemaatika, füüsika, ajaloo, laulu-muusika, meeskäsitöö, naiskäsitöö, lasteaednikkude, täienduskoolide, võõrkeelte, usuõpetuse ja pensionäride sektsioonid ja harrastusring „Uueaja kasvatuse ja õpetuse ideed ja tehnika“.

Mitmesuguseid referaat- ja kõnekoosolekuid peeti 39.

Seltsil on pensionäridekodu ja õpetajate puhkekodu, viimane maal Vasalemmas.

XIV. Tartu Keskkooliõpetajate Ühing.

Ühingu tegevuspiirkonnaks on Tartu linna keskkoolid. Liikmeid 100. Liikmemaks ühingu 0,95—2,5 kr.

Juhatus arutas loengute ja kõneõhtute ning filosoofiaõpetajate päeva korraldamise, ruumide, töötasu jm. küsimusi.

Loenguid korraldati 9.

XV. Tartu Õpetajate Selts.

Seltsi tegevuspiirkonnaks on Tartu linn. Liikmeid 166. Liikmemaks Seltsile 1,7—2,5 kr.

Juhatuses ja üldkoosolekuiil on arutatud ekskursioonide, pedag. muuseumi, loengute, kursuste, sektsioonide, aastapäeva, rahvamajade, kinode, arstiabi jm. küsimusi.

Selts korraldas 6 ekskursiooni, esimese abi kursuse õpetajatele ja 14 referaati.

Seltsi juures töötasid kutsekooliõpetajate, keskkooliõpetajate ja lasteaednikkude koondised, eesti keele, loodusloo-maateaduse, üldõpetuse ja muusika sektsioonid ja peotoimkond.

XVI. Tartumaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Tartumaa ilma Tartu linnata. Liidu liikmeks oli 17 ühingut 293 õpetajaga. Organiseerunuid 81,4%. Liikmemaks kohalikule liidule 1—1,1 kr.

Juhatus arutas organiseerimise, ekskursioonide jm. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Kambja, Kursi, Laiuse, Nõo, Otepää, Palamuse, Puhja, Rõngu, Tartu ümbruse ja Torma ühing.

Aruannet pole esitanud Kodavere-Alatskivi, Rannu ja Võnnu ühing.

XVII. Valga Õpetajate Ühing.

Ühingu tegevuspiirkonnaks on Valga linn ja lähem ümbrus. Liikmeid 69. Liikmemaks ühingu 1—1,1 kr.

Juhatus arutas õpetajatepäeva ja ühingu aastapäeva korraldamise, liikmemaksu, palgake jm. küsimusi. Tegevust raskendasid liikmeskonna mitmekesised ning lahkuminevad huvid.

XVIII. Valgamaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Valgamaa ja Tõrva linn (ilma Valga linnata). Liitu kuulus 4 ühingut 80 liikmega. Organiseerunuid 78,4%. Liikmemaks kohalikule liidule 0,4 kuni 1,2 kr.

Juhatus arutas õpetajatepäeva, kehvemate õpilaste toetamise, „Õpetajate Lehe“ levitamise ja liikmete kutsehuvide kaitsmise ning teisi küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Helme ja Sangaste ühing.

Aruannet pole esitanud Hargla Õpetajate Ühing.

XIX. Vanade Õpetajate Ühing.

Ühingu koondab üleriigilises ulatuses neid õpetajaid-pensionäre, kes Eesti iseseisvuse ajal pole enam õpetajaametit pidanud. Ühingu kuulus 44 pensionäri. Liikmemaks ühingu 1 kr. E. Õp. Liidu heaks ühingult liikmemaksu ei võeta.

Surma läbi lahkus ühingu liikmete hulgest tegevusaasta jooksul 8 liiget.

Juhatus arutas liikmete abistamise ja rahanõutamise küsimusi.

XX. Vene Õpetajate Kesklit.

Vene Õp. Kesklit kuulub E. Õ. Liitu 8 kohaliku ühinguga, koondades Eestis töötavaid vene vähemusrühvusest õpetajaid. Liitu kuulus 290 õpetajat. Liikmemaks Vene Õp. Kesklidule 3,83 kr. igalt liikmelt. E. Õ. Liidule makstav liikmemaks on 50% alandatud.

Juhatus arutas õpperaamatute kirjastamise, riigikeele eksami pikendamise, pedagoogiumis õppivate vene õpilaste toetamise, vene keskkoolide emakeele kava koostamise jt. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Narva, Tallinna ja Valga ühing.

Aruannet pole esitanud Tartu ühing.

XXI. Viljandimaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Viljandimaa, Viljandi linn ja Põltsamaa linn. Liitu kuulus 8 ühingut 197 liikmega. Organiseerunuid 73,5%. Liikmemaks kohalikule liidule 0,3 kuni 1,2 kr.

Juhatus arutas liikmete toetamise, õpetajaskonna huvide kaitsmise jt. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Paistu, Suure-Jaani, Tarvastu ja Viljandi ühing.

XXII. Virumaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Virumaa ja Rakvere linn (ilma Narva linnata). Liitu kuulus 7 ühingut 313 õpetajaga. Organiseerunuid 69,8%. Liikmemaks kohalikule liidule 0,9—1,3 kr.

Juhatus arutas õpetajatepäeva korraldamise, kohaliku toetuskapitali kogumise, puudustkannatajate toetamise, liikmete teenistushuvide kaitsmise, organiseerimise jt. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Alutaguse ja Viru-Jakobi ühing.

XXIII. Vändra Õpetajate Selts.

Seltsi tegevuspiirkonnaks on Vändra alev ühes Vana- ning Uue-Vändra ja Viluvere vallaga. Liikmeid 37. Organiseerunuid 95%. Liikmemaks Seltsile 1—1,1 kr.

Juhatus arutas ruumide muretsemise, õppetöö korralduse, aastapäeva pühitsemise, kevadpeo korraldamise, „Õpetajate Lehe“ erinumbri koostamise jt. küsimusi.

XXIV. Võrumaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Võrumaa ja Võru linn. Liitu kuulus 7 ühingut 304 liikmega. Organiseerunuid 97,9%. Liikmemaks kohalikule liidule 1,3—1,6 kr.

Tegevusest võib märkida rahvaülikooli kurssuste korraldamist, tegevuskapitali, üldkassa ja matmiskassa küsimusi, õpetajate ja õpilaste hindamisküsimuste selgitamist, toetuskapitali asutamist, õpilaste trahvimist, õpetajate palkade küsimust jm.

Elavama tegevuse poolest paistis silma Põlva ühing.

Kokkuvõte.

Aruandeist nähtub, et kõik organisatsioonid on tegevusaasta jooksul edasi töötanud endises suunas. Erilist rõhku on pandud organiseerimisele, sest liikmete arv on tõusnud 3708-le, kuna eelmisel aastal aruannete järgi oli 3596 liiget.

Keskkooliõpetajate päev.

Eesti Keskkooliõpetajate Kogu korraldusel peeti 29. okt. k. a. Tallinnas I keskkooliõpetajate päev, millest võttis osa ümmarguselt poolteistsada keskkooli õppejõudu. Koosoleku avas dir. O. J. Kiesel. Juhatusse valiti härrad Üksti, Rosenberg, Raudsepp, Jänes, Vihman ja Poisman.

Tervitusi päevale tõi dir. P. Mägraken Hasomini poolt, prof. P. Haliste ülikooli poolt, koolin. J. Grüntal Tallinna Koolivalitsuse ja Koolinõunikku Ühingu poolt, dir. A. Veiderman E. Õ. Liidu poolt, S. Schilling Vene Õp. Keskkooli poolt ja h-ra Winkel Saksa Õp. Liidu poolt.

Refereerisid E. Jaanvärk „Keskkooli ülesannetest ja korraldustest“, V. Neggo „Keskkooliõpetajate majanduslikkudest muredest“ ja O. J. Kiesel „Keskkooliõpetaja organiseeritud ühiskonna liikmena“.

Keskkooli reformikavade lõplikuks kaalumiseks tehti Eesti Keskkooliõpetajate Kogu juhatusel ülesandeks moodustada toimikond, millest soovitavalt võtaksid osa ka ministeeriumi ja ülikooli esindajad.

Majanduslikkude murede asjus võeti vastu soovivaaldu, et uue palgaseaduse koostamisel ministeerium arvestaks referendi poolt esitatud seisukohti. Organiseerimise asjus jäeti Eesti Keskkooliõpetajate Kogu juhatusel volitus, et kui E. Õ. Liit oma põhikirja nii muudab, et keskkooliõpetajad ja algkooliõpetajad võiksid mõlemad töötada autonoomselt eriküsimuste otsustamisel, siis võiks otsustamisele võtta E. Õ. Liiduga liitumise küsimuse.

Nõukogu poolt valitud uus Eesti Keskkooliõpetajate Kogu juhatus jaotas ametid järgmiselt: esimees — O. J. Kiesel, abid — V. Neggo ja A. Kaljot; sekretär — O. Paas, abid — G. Kõösel ja T. Koik; laekur — K.

Ratassepp, abid — J. Hansen ja A. Kuusik. Büroo aadress: Väike-Pärnu mnt. 19-a Tallinn.

E. Õ. Liidu põhikirja muutmine kaalumisel.

E. Õ. Liidu esimees dir. A. Veiderman on välja töötanud kava E. Õ. Liidu põhikirja muutmiseks. Olulisemaks muudatuseks uus kavas oleks esindajate saatmise kord asemikkudekogusse. Selleks E. Õ. Liiduga ühinenud organisatsioonide liikmed kavatsetakse koondata rühmadesse järgmise koolitüüpide või organisatsiooni iseloomu järgi: 1. algkooli, 2. keskkooli, 3. kutsekooli, 4. täienduskooli, 5. lasteaednikkude ja 6. koolinõunikku rühm. Iga 50 liikme kohta valimisrühm valib ühe esindaja, kusjuures üle tervete 50 ulatuv 25 liiget annab õiguse valida veel ühe esindaja. Asemikkudekogu ülesandeks jääksid E. Õ. Liidu organisatsioonilised küsimused, nagu aineliste küsimuste otsustamine, tegevuskava, eelarved, juhatusel moodustamine jne.

E. Õ. Liidu juhatus uue kava järgi valitakse asemikkudekogu poolt, kusjuures tema liikmed koonduvad eespool mainitud valimisrühmadesse ehk sektsioonidesse. Iga sektsioon, mis esindab alla 10% liidu liikmeid, saadab juhatusse 2 liiget; sektsioon, mis esindab 10 (incl.) kuni 20% Liidu liikmete arvust, valib juhatusse 3 liiget; sektsioon, mis esindab 20 (incl.) kuni 30% Liidu liikmete arvust, valib juhatusse 4 liiget; sektsioon, mis esindab 30 (incl.) ja rohkem % Liidu liikmeid, valib juhatusse 5 liiget.

Juhatusel ülesandeks oleks edaspidi koolipoliitiliste küsimuste otsustamine, ettepanekute tegemine asemikkudekogule ja tema otsuste täidesaatmine, eelarve ja aruande koostamine ja esitamine asemikkudekogule ja Liidu jooksvate asjade ajamine.

Koolinõunikku päev

korraldati 9. ja 10. okt. k. a. Koosolijate esitistest jäi mulje, et Eesti kool rasketele aegadele vaatamata elab stabiilselt ja rahulikult, tõustes oma tööga ikka paremale ja paremale järjele. Avaldati soovi, et õpetajaskonnale ja avalikkusele ülevaatlikult tehtaks teatavaks ka kõik see, mis koolide revideerimiselt positiivselt silma paistab; seda vajab niihästi kool kui seltskond.

Eesti Noorte Punane Rist 10-aastane.

25. okt. k. a. möödus 10 a. Eesti Noorte Punase Risti asutamisest. Seda sündmust pühitseti koolides pidulikult. Tallinnas korraldati aastapäeva puhul 29. okt. suurem aktus ja 30. okt. koondiste juhatajate kongress. Samuti korraldati Noorte Punase Risti tegevust esitav näitus. Juubeli puhul annetati reale isikuile, kestva ja väärtusliku kaastöö eest hoolsusmärk.

Petserimaa õp. Liit 10-aastane.

29. okt. k. a. pühitses Petserimaa Eesti Õpetajate Liit oma 10 a. juubelit.

Hasomini seisukohad õppejõudude tasude asjas.

Õppejõudude tasude asjas on Hasomin asunud järgmistele seisukohtadele (ametlik informatsioon):

Minister ei poolda seda õppejõudude tasude seaduse eelnõu kava, milles oli ette nähtud õppejõududele teenistusvanuse tasu maksmine ühistel alustel riigiteenijatega, sest selle teostamisel väheneks tunduvalt eriti vanemate õppejõudude tasu. Seda ei saa aga pidada õigeks ega õiglaseks, sest vanematel õppejõududel on toita perekonnad ja koolitada lapsed, mis nõuab kulusid. Ka nende õppejõudude tegevuse ja teenete seisukohalt ei võiks olla mõeldav nende tasu vähendamine. Minister asub seisukohal, et õppejõudude tasude seaduse uus eelnõu tuleb rajada maksva õppejõudude tasude seaduse põhimõtetele, ning seega õppejõudude palk tõuseks praktika-aastate kohaselt vastavate palgajärkude järgi. Seejuures tuleks aga tasude arvutamist lihtsustada, mida on soovitavaks pidanud ka riigikogu, võttes vastu käesoleva aasta eelarve arutamisel sellekohase sooviavalduse.

Minister ei poolda maal asuvate algkoolide õppejõududele vähema tasu maksmist, kui seda saavad algkoolide õppejõud linnades, sest kuigi korter maal on odavam kui linna-

des, siis jälle teiselt poolt nõuab laste koolitamine maal asuvatelt õppejõududelt rohkem kulusid kui linnas asuvatelt õppejõududelt. Ka on töö maal ja linnades asuvates algkoolides õppekavade seisukohalt ühtlane. Suvine õppetöö vaheaeg on maal küll pikem kui linnades, aga maal on ka talvine õppetöö raskem, sest maa-alkkoolides tuleb töötada klassis, kus koos mitme õppeaasta õpilased, kuna linnades on klassis harilikult ainult ühe aasta õpilased. Kuna seega töö on õppekavade seisukohalt võrdne, siis tuleks ka tasu maksta ühtlaste normide järgi. Ka ei ole riigiteenijate palganormide alal vahet maal ja linnas.

Samuti ei poolda minister eelmiste palgaseaduste põhjal tehtud üksikute õppejõudude palgakõrgenduste kaotamist, sest need õppejõud on tõstetud palga astmetes eeskujuliku õppe- ja kasvatustöö ja teenete eest koolide organiseerimisel ja nende tegevuse arendamisel.

Kuna õppejõudude tasu on seotud eelarvega, siis ei kavatse minister esitada õppejõudude tasude seaduse eelnõu enne, kui ei ole selgunud 1934/35. a. riigi eelarve tulud ja kulud. Ühenduses selle eelarvega selguks ka maa-alkkoolide õppejõudude tasude tõstmise endistele palgaastmetele.

J. Elango lahkus E. õp. Liidu teenistusest.

Kauaaegne E. õ. Liidu sekretär J. Elango lahkus novembrikuul E. õ. Liidu teenistusest.

Välismaalt.

Am. Ühendriikidest.

Ameerika Ühendriikide kooliolud statistika valgusel.

1867. aastal asutati Washingtonis siseministeri osakonnana Ühendriikide koolivalitus (*Office of Education*), mille ülesandeks on hariduselu suhtes uurimusi korraldada ja teateid koguda ning saadud andmeid kõigile soovijaile teatavaks teha, nii et hariduselus mahajäänud osariigid ja kogukonnad edasijõudnuile järele saada püüaksid. Ta saadab iga aasta üle 50 brošüüri ja ringkirja hinnata laiali, kus paremad asjatundjad käsitlevad kooliellu puutuvaid küsimusi. Iga kahe aasta jooksul ilmub statistika, mis toob mitte ainult ülirikkaliku arvude kogu, vaid annab ka ülevaate koolikorraldusest, koolikohustuse läbiviimisest ja õpetajate ettevalmistusest.

Ühendriikide koolisüsteem on teatavasti „redeliprintsibile“ rajatud, mis ei tunne paralleelseid koolivorme ega „umbtänavaid“. Lasteaiale järgneb 8-aastane algkool, sellele 4-aastane keskkool (*high schools*), sellele 4-aastane kolledž ja lõppeks 4-aastane ülikoolikursus. Keskkoolid on oma õppekavadel ja õppe-eesmärkidelt väga mitmesugused.

Pärast maailmasõda on mitmed kogukonnad selle jaotuse ümber korraldanud; algkoolikursus on lühendatud kahe aasta võrra ja loodud alg- ja keskkooli vahele eriline praktilisi sihte taotlev keskkooli esimene kontsenter (*junior high school*), mis on 3-klassiline ja sunduslik kõigile 12—16 aasta vanustele lastele.

1930. aasta rahvalugemise andmete järgi oli 14—18 aasta vanuseid lapsi 9 316 670 ja *Office of Education*'i andmeil käib neist 51,5% koolis. Nii võib öelda, et Ühendriikides iga teine laps saab keskkooli hariduse. Keskkooliõpilaste üldarvu arvati 5 466 000 peale. Sellest käis 53% vanatüübilises *high school*'is 47% reorganiseeritud keskkoolis. Viimased on oma astmete jaotuse poolest väga mitmesugused; sagedasti on *junior* ja *senior high school* iseseisvad, vahel moodustavad nad aga ühe teraviku. Kuni 1930. a. oli 157-est linnast, kus üle 30 000 elaniku, juba 79-sal koolid reorganiseeritud. Suurlinnades valitseb 6+3+3-a. süsteem. Läbilõikes tuli 1928. a. iga *high school*'i kohta 233 õpilast, 1918. a. ainult 124. Õpilaste arvu kasvamine soodustab endastmõistetavalt ka koolide paremaid korraldamis- ja varustamisvõimalusi, aga hiigelkoolide korraldusest, nagu seda on New York'i *De*

3,4% mehi. Õpetajate ettevalmistus muutub järjest põhjalikumaks. 20 aastat tagasi oli algkooliõpetajate keskmine ettevalmistusaeg pärast keskkooli lõpetamist 2 aastat, praegu aga 2½ aastat. Kes praegu tahab saada põhjalikumalt ettevalmistust, ei rahuldu enam 2—3-aastase seminariga (*normal school*iga) vaid astub 4-aastasesse pedagoogilisse akadeemiasse (*teachers college*). Viimastel on õigus anda isegi magistri ja ühel neist ka doktori kraadi. 1920—30. aastani on pedagoogiliste akadeemiate arv kasvanud 46-lt 140-le, kuna seminaride arv on vähenenud 325-lt 191-le. Iga akadeemia kohta tuleb keskmiselt 900 õpilast. Osalt pääsevad akadeemiate lõpetajad peale ülikoolide juures mõningate täiendus- ja suvekursuste lõpetamist keskkooliõpetajaiks. Normaalse tee keskkooliõpetaja-kutsesele on siiski ülikoolide pedagoogiliste instituutide kaudu. Nende arv on kasvanud 491-lt 623-le. 140 ülikoolil on õigus anda teaduslikke kraade pedagoogika alal. Huvitav on märkida, et paljudes ülikoolides pedagoogiliste instituutide juhatajaiks on naised; samuti on viies osariigis koolivalitsuste juhatajaiks (haridusministriteks) naised.

Õpetajate keskmine ametiaeg maal ja väike-

linnades on ainult 3 aastat, linnades kus üle 10 000 elaniku, 8 aastat. Sellest nähtub, et õpetajakutse on ainult lühikeseks vaheajaks, hüppelauaks parematesse. Selle tagajärjeks on suur nõudmine uute õpetajate järele. Linnades üle 10 000 elanikuga said õpetajad aastas palka dollarites järgmiselt:

	1922	1926	1930	tõusu %
Lasteaedades	1524	1717	1895	24,3
Algkoolides	1525	1726	1838	20,5
Junior high schools'ides	1638	1907	2039	24,5
High schools'ides	1938	2229	2467	27,3
Kutsekooides	2056	2301	2514	22,3

Koolide ülalpidamine toimub nii, et keskvalitsus kannab ainult 0,9% kuludest, 20,5% katavad osariigid, 8,4% maakonnad ja 66,2% kogukonnad. Õppemaksust laekub 2% kulu-dest. Mõningates osariikides on osariigid siiski suurema osa kuludest oma kanda võtnud (kohati kuni 83,4%). 1930. aastal tuli iga täisealise kodaniku kohta koolikulusid 36,42 dollarit aastas või 10 senti päevas. Üksikute koolitüüpide järgi olid kulud 1929/30. õppeaastal järgmisel:

Kulud (dollarites)	Keskvalitsus	Osariik	Maakond	Kogukond	Õppe-maks	Annetised	Kohalikud allikad	Kokku
Avalikud lasteaiad, alg- ja keskkoolid	7 333 834	359 064 310	237 997 432	1 864 071 716	—	—	844 084	2 469 311 376
Avalikud ülikoolid, kolledžid ja kutselised ülikoolid	19 273 013	125 920 647	—	—	43 939 009	8 891 574	36 909 815	234 934 148
Avalikud õpetajate ettevalm. asutised	319 833	48 016 696	250 198	3 548 371	12 968 146	—	2 070 789	67 174 033
Avalikud kurtummade-, pimedate-, anormaal. koolid	—	44 532 508	—	—	—	1 377 203	5 584 852	51 494 563
Kokku	26 926 680	577 534 161	238 247 630	1 867 620 087	56 907 245	10 268 777	45 409 540	2 822 914 120

Võitlus kirjaoskamatus vastu Am. Ühendriikides.

1930. a. rahvalugemise andmeil on kirjaoskamatute arv Ühendriikides, hoolimata viimaste aastate pingutusist, võrdlemisi kõrge: 98 723 047 isikust üle 10 aasta oli kirjaoskamatu 4 283 753, s. o. 4,3%. Neist oli 420 538 alla 21 a. vanad ja 3 863 215 üle selle. Eelmisel aastakümneil oli kirjaoskamatute % järgmine:

1890	13,3%	1920	6,0
1900	10,7%	1930	4,3
1910	7,7%		

Huvitav, et kirjaoskamatute % Ameerikas sündinud valgete juures on suurem kui sisserännanute juures, millist asjaolu seletatakse peamiselt sellega, et sisserändajad asuvad enamasti linnadesse, kus haridusvõimalused kättesaadavamad. Arusaadavalt on kirjaoskamatus värviliste rasside juures palju suurem kui valgeil. President Hoover nimetas juba 1929. a. erilise komitee kirjaoskamatus vastu võitlemiseks. Aineliste võimaluste puudusel lõpetas see 1933. a. oma tegevuse, pärast seda, kui ta oli läbi töötanud mitu küsimust,

näiteks õpetuse tehnika kirjaoskamatute juures, indiaanlaste kasvatus, kirjaoskamatus ja kuritegevuse vahekorid. Enam mahajäänud lõunapoolsete osariikide vanglaid ollakse praegu kibedasti ametis vangide õpetamisega. Asjamainitud komitee pöördus oma tegevuse lõpul kõikide võimude, poliitikute ja rahvasõprade poole üleskutsega, milles tähelepanu juhitakse nende kõigi vastutusele kirjaoskamatus ja seega kogu rahva hüvangu eest ning neile südamele pannakse alatud „ristisõda“ võidukalt lõpule viia.

Prantsusmaalt.

Prantsuse õpetajate kongress.

Hiljuti pidas Prantsuse Õpetajate Liit oma traditsioonilist aastakongressi. Kuna Prantsusmaal on praegu päevakorral ametnikkude palkade vähendamine, kajastus see ka mainitud kongressil. Võib öelda, et õieti kogu kongress seisis majandusliku kriisi ja koolide koondamise tähe all. Peale Prantsusmaa oma õpetajate esindajate võtsid kongressist osa Šveitsi, Belgia, Rumeenia, Rootsi, Hispaania ja Austria õpetajate liitude esindajad. Eriti

silmapaistev oli Austria esindaja sõnavõtt: „Ainult Austria esindab veel tänapäeval saksa kultuuri,“ ütles ta. „Saksamaal on kultuur surnud, surnud on ka kunst ja teadus. Saksa õpetajailt on võetud õigus oma arvamusi avaldada. Üks osa sakslasi on tapetud, teised vaevlevad vanglasis ja koonduislaagreis. Paljud on hirmust sama saatuse osaliseks saada läinud vabaturma.“ Kongressil arvustati väga teravalt valitsuse majanduspoliitikat. Juudi suurkapitali keerdkäigud, palavikuline relvastumine, hooletu ümberkäimine riigi rahadega, maksude varjamine, kerge-meelsed laenu välisriikidele, lühinägelik tollipoliitika jms. olevat riigimajanduse viinud kuristiku äärelle, kust seda nüüd ametnikkude ja õpetajate palkade kärpimisega tahetavat päästa. Parempoolne ajakirjandus ässitab juba pikemat aega õpetajate ja ametnikkude vastu, pidades neid kõige kurja juureks. Ka Liidu juhatus sai terava arvustuse osaliseks; nõuti energilisemat tegevust võitluses elukallidusega ja palkade vähendamise hädaohuga. Teiseks tähtsamaks päevakorra punktiks oli õpetajate ettevalmistuse ümberkorraldamine, mis Prantsusmaal on juba mõnda aega päevakorral, nimelt tahetakse algkooliõpetajate ettevalmistamiseks seniste seminaride asemel luua keskkoolile baseeruvad ettevalmistusasutised (meie pedagoogiumide taolised). Õpetajaskond näeb selles peamiselt seminarides valitseva radikaalsema vaimu vastu sihitud aktsiooni. Sellepärast otsustatigi kaitsta seniseid seminare. Samal ajal nuriseti kirikute mõju kasvu üle hariduspoliitikas.

Kongressi tulipunktiks oli sõjavastase võitluse küsimus, mille üle refereeris rida isikuid. Liidu juhatus oli juba varem osakondi üles kutsunud, seda küsimust omavahel põhjalikult arutama ja seisukohti võtma. Liidu häälekandjas „Ecole liberatrice“ ilmus rida kirjutisi samast teemast. Võeti vastu resolutsioon, milles kindlates sõnades rõhutati õpetajaskonna kõikumatut rahatahet.

Prantsuse kõlbla kasvatus liidu kongress kõlbla kasvatus üle keskkoolides.

Prantsuse kõlbla kasvatus liidu poolt korraldatud kongress keskkoolide kõlbla kasvatus küsimuste selgitamiseks, mis peeti Pariisis 18. ja 19. aprillil 1933. aastal, äratas laialdast tähelepanu kõnesoleva probleemi tähtsuse tõttu.

Sorbonne'i ülikooli rektor M. Charlity pöördus koosolejate poole kõnega, kus ta rõhutas mitte ainult hariduse andmise, vaid eriti iseloomu kujundamise tähtsust koolis. Ta loendas terve rea võimalusi, mille abil luua õpinägemise ümber kõlblaks kasvatuseks soodsad õhkkonda: õpetajate eeskujud, õpetajate tähelepanekud koolielu sündmuste kohta, eriti mis puutub õpilaste sõnakuulmatust ja „slikerdamist“ õpinguis, õpetajate, lastevanemate ja endiste õpilaste juhatusel korraldatud läbirääkimised moraali puutuvate küsimuste üle jne.

Kongressist osavõtjad rõhutasid üksmeelset päevakorral oleva küsimuse tähtsust ja

avaldasid väga mitmesuguseid arvamusi selle läbiviimise kohta.

M. Le Senne, Louis le Grand lütseumi juhataja, rõhutas eriti õpetaja eeskuju ja isiku tähtsust õpilaste kõlblas arengus. M. Abry, Condorcet lütseumi juhataja, juhtis kongressi tähelepanu usalduse ja armastuse tähtsusele, mida õpilane peab tundma isiku suhtes, kes talle kõlblaks juhiks tahab saada. Ta soovitas koolides mõned isikud ametisse määrata, kes kooli õppeaineid ei õpetaks, vaid kes jälgiksid ja valvaksid õpilaste moraalsel arengul, juhiksid nende moraalsel kasvatust ja oleksid vastavates küsimustes alalises kontaktis koolijuhatus ja lastevanematega.

M. Darnier, Heinrich IV lütseumi õpetaja, soovitas mitmesuguseid reforme, mis olukorda tunduvalt aitaksid parandada: õpilaste kõlbla käitumise hindamine, auhindade andmine parimatele õpilastele, järelevalve suurendamine väljaspool kooli elavate õpilaste suhtes ja kindlama korra loomine internaatides.*

M. Piobetta, Heinrich IV lütseumi õpetaja, avaldas arvamust et kõlbla kasvatus tõstmiseks mingisuguseid erilisi abinõusid tarvis pole, vaid see oleneb peaaesjalikult koolijuhataja isikust.

M. Nicaud leidis, et õpetajal sageli on rohkem autoriteeti laste suhtes kui nende vanemal, mille tõttu tal avanevad mitmekesisemad võimalused ja ka kohustused õpilaste kõlbla arengu juhtimiseks.

M. Mosse, Prantsuse kõlblaliidu sekretär, seadis kõigile eeskujuks Pariisi kõrgema algkooli õpetajaid, kes kordamööda paar tundi nädalas peale koolitundide lõpetamist õpilastega koos vabalt aega mööda saavad, aidates neid raskemate küsimuste lahendamisel.

M. Galienne rõhutas skautluse suurt tähtsust kasvatuses ja soovitas iga kooli tegelikkude osavõttu sellest liikumisest.

M. Hemon, Karl Suure lütseumi juhataja, juhtis tähelepanu õpetajate ja õpilaste vahel valitseva usalduse ja kohusetunde tähtsusele, millele baseerub kogu kõlblas kasvatus.

M. Hunziker, lastevanemate komiteede liidu esimees, avaldas järgmisi mõtteid: ainult intellektuaalsest kasvatuses ei piisa iseloomu kasvatamiseks; tähtsam on heade harjumuste loomine, millest oleneb omakord eeskujulik käitumine. Eesmärgi saavutamiseks tuleb tarvitusele võtta kõik abinõud, mis sellele ligemale viivad: olukorra loomine, mis oleks sobivaim kõlblaks kasvatustööks, õpetajaskonna moraalse taseme tõstmine ja aumõiste selgitamine, õppetöö elustamine ja lastele armsaks tegemine sõbralikkude vestluste abil õpilaste ja õpetajate vahel, ühiste koosviibimiste korraldamine, millest võtaksid osa ka lastevanemad ja endised õpilased, distsipliini kõvendamine jne.

Tundub, et kongressist osavõtjad ei teinud küllalt laiaulatuslikke ettepanekuid ega nõtnud vastu resolutsiooni. Kogu oma orientatsioonis tundub kõlbla kasvatus sihtide üles-

* Enamik prantsuse keskkooli on internaatkoolid.

seadmine veel kahtlevana ja mitte küllaldaselt väljaarenenuna. Kuid siht ja ideaal, mille poole võiks püüda, peab enamvähem kindel olema. Tulevased rahvajuhid istuvad praegu koolipingil. Koolielu peab nii organiseeritama et ta laseks lapsi, kelle käes on rahva tulevik, kõige soodsamalt areneda.

Vaatamata sellele, mis kongress enesest soovida jättis, saavutas ta siiski küllaldaselt tagajärgi. Tähtsamad kõlblasse kasvatuse puutuvaid küsimusi läbi arutades ja mitmesugustele puudustele tähelepanu juhtides valmistati teed tarvilikkudele uuendustele tulevikus.

Šveitsist.

Jean-Jaques Rousseau-nimeline instituut Genfis.

Käesoleval aastal täitus 20. aastat J.-J. Rousseau-nimelise pedagoogilise instituudi asutamisest Genfis. Selle aja jooksul on mainitud instituut omandanud rahvusvahelise kuulsuse, tõustes üheks esimeseks säärase instituutide seas. Paar aastat tagasi liideti ta Genfi ülikooliga Kasvatusteadusliku Instituudi nime all. Instituudi mõtte algatajaks oli Edouard Claparède, kes 1906. aastal oma arstiteaduslikke õpinguid lõpetades Genfi ülikooli eksperimentaalse psühholoogia professori Theodore Flournoy assistendiks sai. Genfis asutati sel ajal mitmed anormaalsete ja nõrgaandeliste õpilaste koolid, kuid õpetajail ja juhatajail polnud vastavat ettevalmistust. Pöörduti nõuküsimistega Claparède'i poole, kes maksva koolisüsteemi puudusi ligemalt uurima hakkas ja leidis „et meie õpilaste jalgadele pöörame rõhkem tähelepanu kui nende hingeelule: õpilase jalgad on valmistatud temale vastavate ja sobivate mõõtude järgi, hinge ja vaimu aga tahetakse suruda kõigile ühesugusesse raami.“ Senises süsteemis on vajalik põhjapanev muutus ja ta uute püüete lipukirjaks sai „igauhele ta jõukohane kool“.

Samal ajal ligemalt tutvudes ühe uurimusega loomade psühholoogiast ta jõudis järeldusele, et vaimu arendamiseks on tarvilik instinktide ohjeldamine ja et kasvatuse aluseks on lapse loomulikkude kalduvuste õige juhtimine.

Claparède sai vaimustust ja ergutust oma ideedele Lausanne'i ülikooli filosoofia ja pedagoogika professorilt Maurice Millioud'ilt. Täielikule veendumusele jõudes õpetajate ettevalmistuse puudulikkusest, Millioud kavatses asutada Lausanne'i ülikooli juurde nn. pedagoogilist sektsiooni keskkoolide juhatajate, inspektorite, õpetajate ja isegi asjast huvitatud lastevanemate jaoks.

1911. aastal Claparède asus samasuguste kavatsuste teostamisele Genfis. See üritus sai teoks 1913. a. ja nimetati Jean-Jaques Rousseau nime järgi, et paremini alla kriiputada põhimõtteid, millele ta tegevus rajati. Selle juhatamine usaldati Neuchâтели ülikooli filosoofia ja psühholoogia professor Pierre Bovet'le, kes oli asutanud 1906. aastal

„Pedagoogiliste päevaküsimuste kogu“ ja sellega kooliuuenduse esimesed sihid rajanud. Nende kahe silmapaistva isiku igapäevasele koostööle 20. aasta kestel võlgnebki Genfi kasvatusteaduse instituut tänu selle eest, milleks ta on kujunenud. Avatud instituudi õppekava oli järgmine: lapse psühholoogia, anormaalsete kasvatus, koolikorraldus, pedagoogika ajalugu ja pedagoogiline sotsioloogia. Claparède'i ideaaliks oli siduda teoreetilisi probleeme ja arutlusi praktiliste kogemustega, mis saadud konkreetsete juhtude tähelepanekuist. Veebruari kuul 1912 avaldas ta ühes artiklis terve oma programmi, mis mitte ainult ideaaliks ei jäänud, vaid mida ta aastate jooksul tõeliselt realiseeris, asutades instituudi, mis oli ühtlasi uurimuste, teadusliku töö ja propaganda tsentrumiks. Ta ütleb: See on Rousseau, kes kasvatases löi revolutsiooni, mida õigusega võib võrrelda Koperniku revolutsiooniga, ja mis seab lapse kõigi programmide ja meetodite keskpunktiks. — Geniaalse intuitsiooniga juhtis Rousseau sellele pedagoogide tähelepanu, kuid selle aja algelisemate bioloogiliste teadmuste puudulikkuse tõttu ta ei suutnud seda küllaldaselt põhjendada. Tänapäeva bioloogia kontseptsioon, lähtudes evolutsiooni ideest, näitab vastuvaidlematult, miks laps tuleb asetada kasvatussüsteemi keskusse.“ Et kasvatusteadus võiks progresseeruda peab Claparède tarvilikuks:

1) Organite loomise (instituudid, bürood, õpetlased, vastavad ametnikud), kelle ülesandeks oleks dokumentaalse materjali kogumine ja faktiliste andmete läbitöötamine praktiliste järelduste tegemiseks;

2) vähemalt osa pedagoogide võimeliseks tegemine omandatud kogemusi teadusliku meetodi abil kontrollima, kõigi laste võimalikkude eksimuste põhjusi mõistes ja nendega arvestades. Eriti soovitav oleks mõne kitsamalt piiratud küsimuse uurimine ja läbitöötamine.

Claparède'i ideede kohaselt pidi Jean-Jaques Rousseau instituut saama uurimuste ja koordineerimise keskuseks. Kuid ühtlasi pidas ta tarvilikuks instituudi õpilastele praktiseerimisvõimaluste loomise, et nad oskaksid teaduslikku meetodit tagajärjekalt ka koolipraktikas tarvitada.

Mis puutub õpingute süsteemi, siis J.-J. Rousseau instituut paneb pearõhu õpilase isiklikule tööle. Ta tahab hoida õpilase loovaid võimeid raamatutarkuse all kängu jätmast ja lõpuksamitega terroriseerimast. Instituut seab endale sihiks mitte ainult õpetamise, vaid pedagoogilisele kutsele valmistavatele isikutele ka orientatsiooni andmise.

Lapse arengu, tarvete, huvide tundmine on kõige paremaks toetuspunktiks mitmekesiste süsteemide ja ideede rägastikus. Ka rõhutatase erilisel mängu tähtsust, mis lapsele tema mitmekesiste võimete arendamiseks parimaid võimalusi loob. Seal, kus senine pedagoogika ei näinud lapses muud kui pehmet vaha, mida oma tahtmise järgi tuli voolida, hakati nüüd lapsesse suhtuma kui aktiivsesse organismi, kelle võimed ainult tegevuse kaudu võivad välja areneda.

Jean-Jaques Rousseau instituudi teened ei piirdu mitte ainult uute ideede propageerimisega, vaid ta on neid ka parktiliselt realiseerida püüdnud. Eriti teravalt kriipsutab ta alla seda sügavat kuristikku, mis lahutab vana „tuupimise“ süsteemi õpetajat uuest, kes käsitab last kui hinnalist inimese alget, kellele ta läheneb kui hoolikas ja tähelepanelik aednik.

Nõrgaandeliste kasvatusel on tähtis koht J.-J. Rousseau instituudi programmis. Sell alal on tähelepanuväärivad teened prl. A. Descoedres'il kes oli instituudi silmapaistvaks õpetajaks selle algpäevil ja kes on avaldanud tähelepanuväärivaid teoseid kasvatuslikkude mängude ja eksperimentaalse psühholoogia alalt. Anormaalse ja nõrgaandeliste laste hingeelu uurides ja nendega tegeledes, anti õpilastele tarvilikud teadmused raskesti kasvatatavate laste ja terve rea last puudutavate juriidiliste küsimuste kohta, samuti sotsiaalse miljöö ja rahvamajanduse korralduste ja ettevõtete suhtes.

Sugestiooni ja psühhoanalüüsi küsimustest, mis viimastel aastatel üldiselt päevakorras olnud, pole ka Jean-Jaques Rousseau instituut puudutatamatult mööda pääsenud. Ta pole küll saanud „psühhoanalüütikute seminariks“, nagu nii mõnedki seda on soovinud, kuid ta on võimalusi andnud oma õpilastel uute distsipliinidega tutvuda ja tänu M. Baudoin'i

uurimustele on ta kaasa aidanud meie alateadvuse mõistmisel edasi jõuda.

Instituudis on töötanud terve rida õpetlasi, kelle tõttu instituut on saanud psühholoogiliste uurimuste keskuseks, eriti suurt rõhku pannes lapse psühholoogiale. Instituudi õpetajate ja õpilaste teaduslikkude uurimuste tulemusena on ilmunud terve rida põhjanevva tähtsusega teoseid, eriti prl. Descoedres'i ja praeguse Genfi ülikooli professori Jean Piaget sulest.

Instituut on teinud palju üldkasulikke mitmesuguste kursuste, ja pedagoogiliste kongresside korraldamisega ja Rahvusvahelise Kasvatusbüroo asutamisega Rahvasteliidu juurde (1925. aastal). Jean-Jaques Rousseau instituudi poolt tehtud kultuuritöö on määratu suur. Ta on jälginud kõiki uurimusi lapse kohta ja kõiki kasvatusteaduslikke eksperimente viimase 20. aasta kestel. Kuid instituudi teened ei lõpe sellega. Ta on täiel määral suutnud realiseerida ülesseatud ideaalid ja põhimõtted ja saanud kõrge kõlbla kultuuri, rõõmsa koostöö, rahvuste ja sugude vahelise sõpruse keskuseks. Jean-Jaques Rousseau instituut on nende osaduskondade kõige ilusam prototüüp, kus õpetatakse töötama ja armastama oma ligimest. Jääb ainult soovida, et kõik õpetajate ettevalmistusasutised laseksid endid sellest ilusast ja kõrgest eeskujust mõjustada ning vaimustada.

Uusi raamatuid.

Teadmiseks inglise keele õpetajaile. Käesolevast kevadest alates hakkas ilmuma:

„The English Literary and Educational Review for Continental Readers“.

A modern quarterly periodical of information, published by the.

Anglo-Saxon Book Agency, Leipzig C 1, König-Str. 8.

Subscription rate: Post free 2,75 RM. per annum.

Hugo Raudsepp: **Salongis ja kongis.** Komöödia 3 vaatuses. Eesti Kirjanikkude Liidu kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 25 senti.

R. Roht: **Võitluse teel.** Romaan. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 4 kr.

A. H. Tammsaare: **Tõde ja õigus.** Romaan. V jagu. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 6 kr. 75 senti.

N. M. Smith: **Ema vastus lapsele.** Seletus inimese saamisloost. K.-ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 50 senti.

Prof. dr. med. Winfield S. Hall: **Suguelu murrangu aastail.** Nooruseast mehe-

ikka. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 95 senti.

Kultuur-kalender 1934. a. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a.

Dr. R. Tammsaare: **Meie kino kasvatuslik mõju.** Tartu pedagoogilise muuseumi kasvatuskomisjoni kasvatuslik kirjavara nr. 2. Hind 10 senti.

Mag. A. Elango: **Laps ja ühiskondlikud pahed.** Eesti Karskusliidu kodukasvatustoimkonna väljaanne ja kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 10 senti.

A. Aspel: **Sissejuhatus kunstivooludesse.** Esindavaid stiilinäiteid Vana-Kreekast nüüdisajani. Elav teadus nr. 23. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr.

B. Linde: **Honoré de Balzac.** Elu ja looming. Suurmeeste elulood nr. 5. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 senti.

Üldajaloo lugemik I. Vana-aeg. Valiku teinud ja redigeerinud Pärtel Haliste. Tõlkinud Ervin Roos. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 75 snt.

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

Tellimishind: ilma kaasandeta aastas Kr. 4.—, poolaastas Kr. 2.—
ühes kaasandega „ Kr. 5.—, „ Kr. 2.50

Üksiknumber 75 senti.

Vastutav toimetaja: Ernst Martinson.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit.

Kirjast. o.-ü. „Täht“ trükikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1933.

Parimaks jõulukungiks

ON EESTI KIRJANDUSE SELTSI
PERIOODILISED VÄLJAANDED

1934. aasta tellimised erakordsete PREEMIADEGA!

Elav Teadus Populaarteaduslik seeria, III aastakäik. Käsitab tänapäeva tähtsamaid küsimusi igale huvitaval ja arusaadaval kujul. Autoriteks peamiselt eesti omad teadlased. Aastas 12 üle sajalaheliküljelist raamatut, rohketega. Hind üksikmüügil à 1 kroon, ette tellides 9 krooni aastakäik.

Suurmeeste elulood Biograafiline seeria, II aastak. Tutvustab inimsoo väärtuslikumate ja jõulisemate esindajate elu võitlusi ja suursaavutisi elaval ja kõiki kaasahaaraval kujul. Aastas 6 umb. 150-lehiküljelist raamatut, piltidega. Hind üksikmüügil à 1 kr. 50 s., ette tellides 7 kr. 50 s. aastakäik.

Eesti Kirjandus Kirjanduslik kuukiri, XXVIII aastakäik. Artiklid kirjanduse, keele, ajalo, rahvaluule jne. aladelt, uute raamatute arvustised, kaasandena täielik ilmuvate „Eesti raamatute üldnimestik“. Aastas 12 numbrit à 50—60 lk., piltidega. Üksiknumber 50 s., aastakäik 5 krooni.

Preemiaid saavad tellijad

kuni 5. detsembrini — kahekordses tellimissummas
ja kuni 24. detsembrini — ühekordses tellimissummas.

Kõigi kolme väljaande korraga tellijaile

väärtuslik eripremia!

Preemiateks antavate raamatute nimestik on avaldatud „Postimehes“, „Päevalehes“ ja „Vaba Sõnas“ 12. novembril, „Õpetajate Lehes“ 24. novembril, „Vaba Maas“ 19. novembril ja „Päevalehes“ 20. novembril. Nimestikke saab ka Eesti Kirjanduse Seltsilt.

Preemiateks valitud raamatute nimestik tuleb saata Eesti Kirjanduse Seltsile ja tellitavate aastakäikude hind ühes 75 sendiga iga aastakäigu preemiaraamatute väljaandmise ja saatekuludeks sisse maksta Eesti Kirjanduse posti jooksvale arvele nr. 20-36.

Eesti Kirjanduse Selts, Tartus

Suurturg 12, telefon 6-01.

Ilmus müügile

J. Kentsⁱ

poolt koostatud eestikeelne

EUROOPA kooliseinakaart

Mõõt 1 : 4000000

Hind Kr. 22.—

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

Suurteos Eesti algkoolidele on

Uusi teid algõpetuses

Metoodiline käsiraamat liitklasside õppejõududele.

Toimetanud

meie parimate õpetajate kaasabil E. Õ. Liidu teaduslik sekretär Joh. Käis.

E. Õ. Liidu kirjastus

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

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

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