

KASVATUS

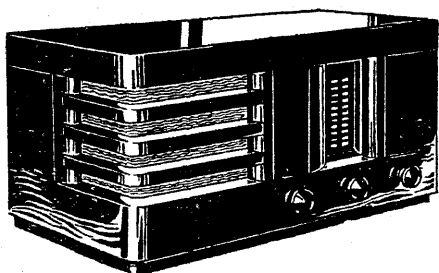
EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

P. TARVEL. Rahvahariduse osa nüüdisaegses ühiskonnas // A. HUUSKONEN. Hõimutöö praktikast // A. SALMELA. Soome täiendus- ja järelkool // N. OKSANEN. Soome rahvakooliõpetajate täiendusõpetusest // K. SORAINEN. Keskkoolidesse astujate küpsustase // J. ROOS. Lüürika analüüs // KOOLIUUENDUSNURK — JOH. LILLMAA. Õigekirja õpetamisest ja individuaalgrammatikast // KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID — Fr. W. Foerster. Kool ja iseloom. A. ELANGO // VÄLISMAILT // KROONIKA.

NR. 7

SEPTEMBER

1937



Kõikide kodumaa
tuntumate raadio-
tööstuste saadusi

**AIRIE
RIET
ÜILO**

Võrkaparaadid ja patarei vastuvõtjad

Maailma kuulsad aparaadid:

BLAUPUNKT, Saksamaalt.

EKCO, Inglismaalt

HORNYPHON, Austriast

LORENZ, Saksamaalt

Eriti sobivad maakoolidele:

EKCO patarei aparaadid, 6 lambilised,
3 lainealaga, voolutarvitus ainult 6—8
m.-amp.

A-S. TORMOLEN & Ko.

Tallinn, Raekoja pl. 17.

Esindajad provintsis.

TALLINNA MAJAMANIKKUDE PANK

Harju tän. nr. 45
Kodune keskjaam 478-50
Juhatuse telefon 443-67

Uues varakambris

TERASLAEKAD (SEIFID)

mitmesuguses suuruses

VÄLISRAHA HOIUSUMMAD JA LAENUD

Avatud igapäev kella 9—2-ni
Laupäeviti kella 1-ni.

Kõigi koolide sunduslike õppeabinõude
hulka kuulub ka

SOOME

KOOLISEINAKAART

Mõõt 1 : 700 000, kaust 130×200 cm.

Toimetanud Helsingi ülikooli geograa-
fia professor **Väinö Auer**. Kirjastus
„Valistus“ Helsingis.

Hind 20 krooni

Saadaval „TOOKOOLI“ jt. raamatukauplusis

PÕLLUMAJANDUSLIK KIRJASTUSÜHISUS

Tallinn, Suur Karja 2

Tel. 454-70 // Postkast 54 // Posti jooksev arve 474

Paberikauba ja koolitarbete müük.

**Tellimiste vastuvõtmine nii eesti
kui välismaa ajakirjadele ja raa-
matutele.**

Ühisusteie vajalikkude arveraamatute müük.

Trükitööde vastuvõtmine.

Koolid, õpetajad, raamatukogud ja koolikooperatiiv-
vid, soodsamalt ostate vajalikud **kooli- ja kirjutus-
tarbed ning õpperaamatud** meilt

Enne ostmist jälgige ja nõudke mele hinnakirju

Marva Linaketramise Manufaktuur

Kontor: Pärnu mnt. 11, Tallinnas.
Kõnetraat 442-33, 442-34

Valmistab linaseid riideid:

Pesu-, voodi-, laua-, kleidi-,
mööbli-, käterätiku-, pleegitud ja
pleekimata käsitööriie jne. ning

uuemates mustrites:

Päevatekid, põrandavaibad, voo-
diesised-vaibad, põrandariided.

**Müügil kõigis suuremates
manufaktuurärides üle maa**

K A S V A T U S

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 7

September 1937

19. aastakäik

PEETER TARVEL

Rahvahariduse osa nüüdisaegses ühiskonnas

Viimaste aastakümnete rahutu ja sageli tormilise arengu tagajärjel on maailm kaotanud endised, võrdlemisi selged kontuurid. Nüüdisaegne inimkond moodustab väga erilaadiliste vaadete, püüete ja taotluste kaootilise kogu, mis hämmastab isegi kogenud vaatlejat oma kummaliste vastuoksustega ja ootamatute kombinatsioonidega, kus uued ja vanad elemendid üksteisest väga omapäraselt läbi põimunud.

Üks olulisemaid nüüdisaja vastuoksusi on kultuuri kriis, mis avaldub mitmesuguste ebakultuuri ja poolkultuuri kujundite tekkimises. Kultuurihüviste loomine on inimkonna tähtsaimaid teotsemisalud. Sel teel kujundatakse, arendatakse ja õilistatakse inimese vaimu ja juhitakse ta vaimsed jõud ühe või teise väärtustesüsteemi suunas. Pidevate ja visade vaimsete otsingute teel luuakse niiviisi uut kultuurisisu ja rikastatakse elu uute hüvistega. Nii tekib aja jooksul üha enam kultuurikujundeid, mis moodustavad mingi „objektiivse vaimu“, oma loojaist ja edasiarendajaist sõltumatu väärtuste-maailma. Mida kõrgema arenemisastme saavutab teatav kultuur, seda suuremaks kasvab ta objektiveerunud kujundite hulk, seda rikkamaks muutub ta sisu.

Uue kultuurisaldise loomine toimub loomulikult teatava aktiivse vähemiku kaudu, kuna muu ühiskond esineb peamiselt kultuurivarade omandajana, säilitajana ja edasiandjana. Kasvatuse ja hariduse teel viiakse uued, pealekasvavad generatsioonid tihedasse kontakti ühiskonna seniste saavutistega. Iga uue sugupõlve ilmumine sarnaneb (Le Play sõnade järgi) barbarite invasiooniga kultuurriigi alale: neid barbaarseid uustulnukaid tuleb tsiviliseerida, sisendades neile vastava ühiskondliku rühmitise mõtte- ja tundeviisid, sundides neid tunnustama kehtivaid õiguslikke norme ja kõlblaid imperatiive ja tehes nad sel teel võimeliseks selle rühmitise elust ja ülesandeist sobival kujul osa võtma. Uustulnukate

kontakti viimine olemasoleva kultuurisüsteemiga sünnib suurelt osalt spontaansel kujul, mingi iseendast toimuva assimileerumisprotsessi näol. „Võõrana astub uustulnukas rühmitisse ja otsekohe hõlmavad ta mitmesugused vahekorrad, mis esinevad rühmitise liikmete vahel. Ta tõmmatakse teiste isikute tundepuhanguisse; nende mõtted ja nende veendumused moodustavad selle vaimse meediumi, milles ta hingab. Päevast päeva, aastast aastasse ründavad teda need erilaadilised mõjustused, kuni ta hakkab kaasa võnkuma terviku rütmis, kuni ta on kujundatud terviku eeskujul“¹.

Mida tihedama ja sisemiselt homogeensema terviku moodustab mingi rühmitis, seda suurem on ta võime üksikisikuid endaga assimileerida. Teatavad ühiskondlikud rühmitised, mille liikmed on ühise päritolu, meeluse, usu või kommete kaudu üksteisega tihedas seoses, näit. keskaegsed tsunftid või külakogukonnad (F. Tönnies'e järgi kutsutakse neid saksa keeles *Gemeinschaft*), teostavad assimilatsiooni hoopis tugevamal kujul kui neist erineva iseloomuga sotsiaalsed kujundid, mille liikmed omavahel lõdvemalt seotud ja mis seetõttu moodustavad vaid mehaanilise aggregaadi (neid nimetab Tönnies *Gesellschaft*)². Uuemal ajal on ühiskonna areng suundunud esimeste, homogeensemate ja ühisel tahtel baseeruvate rühmitiste laostumisele ja nende asendumisele teiste, nn. seltskondlikude, rühmitistega. Seetõttu on ühiskonna loomulik assimilatsioonijõud vähenenud ja ühiskonna surve isikule nõrgemaks muutunud. Asja nii olles tuleb kultuuriväärtuste vahendamisel rakendada hoopis suuremal määral kui varemini kavakindlat ja korrapäraselt teostatavat haridustööd, mis toimub nii riiklikkude vahendite kaudu kui ka seltskonna enda loovate jõudude kaasabil.

Olid ajad, mil kultuuri kandjaina esinesid ainuüksi rikkad ja haritud rahvakihid, kes teostasid tavaliselt ka riigivalitsemise ülesandeid. Aristokraatlikus resp. plutokraatlikus ühiskonnakorras elasid laiad töötavad rahvaklassid — talupojad, töölised — eemal omaaegse ühiskonna kultuuriosadusest. Peaaegu täielikkude analfabeetidena ei omanud nad võimalust juurde pääseda kõrgemate kihtide tarbeiks loodavaile kultuurihüvistele. Nii keskaegses kutselises ja seisuslikus ühiskonnas kui ka absoluutse monarhia aegses ühiskonnas sõltusid kehalist tööd tegevad kihid tugevasti ülemaist seisustest, kuuludes vaimulikkude vaimse ja aadli sotsiaalse hooldamise alla. Neile oli ühiskondlikus kehamis kätte näidatud teatav kindel, ent tagasihoidlik koht, kindlad ülesanded ja kohustised. Aktiivne osavõtt oma aja poliitilisest ja kultuurilisest elust võimaldus neile kihtidele vaid minimaalsel määral. Rahvamassides nähti igavesti alaealist, kelle piiratud alama mõistus ei tohtinud kaasa rääkida riigi valitsemise ja ühiskonna juhtimise küsimustes. Kogu tolleaaja riigindus oli juhitud selles suunas, et kasvatada lihtsaid ühiskonnaliikmeid eeskujul-

likeks alamaiks; sõna kuulda, makse maksta ja riigijuhile sõdureid anda — säärane oli lihtrahva poliitilise vooruse valem.

Seisusliku ühiskonnakorra lagunemisega ja rahvariigi ideestiku võimule pääsuga on endised riiginduse ja ühiskonna alused tugevasti kõikumale löönud. Uues olukorras ei saa rahvamassid enam jääda endisse passiivse allumise seisundisse, vaid neist on kujunenud aktiivsed ühiskondlikud jõuühikud, keda tuleb kõigil teistel kihtidel paratamatult arvestada ja tunnustada.

Elame nüüd atomiseerunud ühiskonnas, kus endised pidemed — seisused, tsunftid, gildid ja teised eksklusiivsed korporatsioonid — inimesi enam ei hoi klambrina üksteise küljes. Nüüdisajal seisab õiguslikult igaüks omil jalul, toimides vastavalt oma tahtele ja oma võimeile. Peaaegu iga organiseerumine toimub nüüd vabatahtlikkuse põhimõtte alusel. Endised juriidilise iseloomuga ühiskondlikud ja riiklikud rühmitised on nüüd asendunud vabatahtlikest koosnevate koondistega, intentsionaalsete või voluntaristlike organisatsioonidega, nagu neid nimetatakse uue sotsioloogias. Neisse organisatsioonesse koondab inimesi peamiselt nende endi vaba tahe: neisse astumine või neist välja astumine ei ole millegagi kitsendatud, vaid sõltub asjaomaste endi soovist ja suvast.

Kui suuri paremusi ka üldiselt ei oma niisugune organiseerumisviis, ühes suhtes on ta siiski seotud üsna oluliste raskustega. Nimelt eeldab ta asjaomastel arenenud vaimseid huve, alatist, püsivat ja teatavas kindlas suunas juhitud tahet, ühtlasi ka selget arusaamist vastava organiseerumisviisi vajalikkusest ja selle meetodeist.

Laiade rahvamasside vaimne tase ei vasta aga peaaegu kusagil neile nõudeile. Vaimsed (poliitilised, sotsiaalsed, kultuurilised) huvid kuuluvad selliste kõrgemate funktsioonide hulka, mille viljelemine algab tavaliselt alles mitmesuguste primaarsemate funktsioonide rahuldamise järele. Alles siis, kui on tagatud minimaalne eluhoid, kui on rahuldatud tarbed perekonnaelu ja seltskondliku suhtumise järele, kui küllalises ulatuses on viljeldud usundilised ja teised tunded, nagu inimestele üldiselt omane lõbutsemistung on mitmesuguste moodsate vahendite kaudu (olgu need siis kino, tsirkus, tantsupeod, sportlikud võistlused või hasartmängud), alles nende esmajärguliste, eluliste funktsioonide küllastumise järele hakkavad inimesed tavaliselt tõsisemalt mõtlema kõrgemaile vaimsele huvidele või ühiskondliku elu probleemidele. Et aga väga laialistel rahvastiku-elementidel igakord ei õnnestu esimesigi, primaarseid funktsioone vajalikul määral rahuldada, siis jääb ühiskondlike või puhasvaimsete küsimuste keerukas ring väga sageli nende vaatepiirist hoopis välja või leiab viljelemist lausa puudulikkude vahendite kaudu (nagu seda on näiteks madalatasemeline turu- või tänava-ajakirjandus) ja väga väikeses ulatuses.

Seetõttu on laiad rahvamassid olnud suutelised omandama vaid teatavaid vaimse ja poliitilise kultuuri elemente, mitte aga selle sisu täies ulatuses. Ka praeguse aja kärsitult ruttav elutempo takistab neid sügavamini sisse elada oma keskkonna kultuuritraditsioonesse ja omandada vajalikult sügavaid ja põhjalikke teadmisi kultuurielu põhiprobleemide kohta. See kõik eeldab rahu ja süvenemisevõimalusi, mida aga nüüdisaegsed inimesed enam ei oma kuigi suurel määral.

Väga paljud on sunnitud lahkuma oma loomulikust keskkonnast, millega nad oma mõtlemisviisilt ja tundelaadilt tihedasti seotud, ja siirduma hoopis uude ümbrusse (näit. maalt linna), kus kodunetakse väga suurte raskustega, aeglaselt ja vaevaliselt. Miljöö vahetus häirib orgaanilisel teel kujunenud hingelist tasakaalu, rikub senise kooskõla aineliste ressursside ja elustandardi vahel, nõuab suurt pingutust võõrastes oludes orienteerumiseks ja paiskab järelkult segi kogu senise elustiili ja elukäsituse. Ometi on uuemal ajal hoogsalt toimuv urbaniseerumisprotsess sundinud väga suuri rahvahulki oma sünnipärast miljööd vahetama. Näit. siirdub Saksamaal iga kolmas maa-algkooli õpilane hiljemini linna³.

Linnaelu kiire tempo paneb nüüdisaja inimest üha rutemini ja rutemini reageerima kõigile elunähtusile. Töö on muutunud monotoonseks, mehaaniliseks ja kaotanud endise vaimse sisu; inimene on tööprotsessi keskusest tõrjutud selle perifeeriasse ja pandud tegema masina käigust tingitud, kiiret reageerimist vajavaid või jälle automaatseiks kujunevaid liigutusi. Säärane mehaaniline töö ei paku mingit seesmist rahuldust, vaid tekitab vajaduse ärritavate lõbustusvahendite järele, millega tööle järgnevat vaba aega võiks täita. Sellega seletub suurlinnade rahvastiku sensatsioonihimu ja rekordide harrastus spordis ja teistelgi aladel. Alaliste ärritustega seotud vaba aja kasustamine on veelgi süvendanud inimestes seda hingelist rahutust, mida on põhjustanud kodusest keskkonnast võõrdumine ja muljeterikkasse suurlinna-õhkkonda sattumine. Kõigil neil põhjusil on nüüdisaegsed inimesed sageli kaotanud oma hingelise tasakaalu, rabelevad rahutult siia ja sinna ja otsivad lakkamatult uusi muljeid⁴. Nii siirdub moodne ühiskond üha enam staatiliselt aluselt dünaamilisele. Ühest küljest võivad endisest autoriteetide survest vabanenud rahvahulgad kergemini kui varem ajal arendada endid autonoomseiks isiksusteks, teisest küljest on nad seniste usundiliste ja kõlblate aluste kokkuvarisemise tõttu sattunud labiilsesse hingelisse seisundisse, mis neid võimaldab hõlpsasti siirduda ühest äärmusest teise äärmusse.

Selle kohta pakub meile nüüdisaegne poliitiline elu ohtrasti näiteid. Meie näeme, kuidas massid mõnel pool ilmutavad teravat kriitilist pilku ja skeptilist suhtumist vanadesse tõekspidamistesse usundilisel, kõlblal, poliitilisel ja mitmel teiselgi alal. Ent sealsamas näeme teisel rahvamasse osutavat otse hämmastavat kergeusklikkust ja laskvat end ilma erilise

vaevata mõjustada osavasti juhitud massiagitatsiooni lavastajate poolt. Koolikohustuse laiendamine ja mitmed teised vahendid (ajakirjandus, vabaharidustöö jne.) on võimaldanud üsna laialistele rahvahulkadele osasaamist tänapäeva kultuuri olulistest külgedest. See on igatahes viimaste aastakümnete suur positiivne saavutis. Kuid kultuurihüviste enneaegselt laiendamine levimine laiemais rahvahulkades on samal ajal mitmel pool madaldanud rahvusliku kultuurielu üldist taset ja põhjustanud mitmesugused negatiivsed tulemused eriliste poolkultuuri-kujundite näol.

Kergeusklikkus ja kalduvus otsuseid langetada lausa mitteküllaliste eelduste alusel on inimeste loomupäraseid omadusi, mis aga eriti omane harimata elementidele ja poolharitud massidele. On ju inimelu ajas ja ruumis niivõrra piiratud, et oma vaadete ja seisukohtade kriitiline ja laitmatult teaduspärane kujundamine on suurele enamikule inimestest jäänud saavutamata ideaaliks. Isegi need, kes mõnel alal omavad teravat kriitilist vaimu, osutuvad teistel aladel naiivilt kergeusklikeks. E. Mach väidab, et kiriklikus mõttes usklikust on sageli kujunenud usklik teaduse suhtes. Suurte kriitiliste võimetega teadusmees võib olla poliitikuna lausa naiivne ja arukas praktiline majandustegelane võib samal ajal olla innukas spiritist. Säärane loomupärane kergeusklikkus omab soodsat pinda eriti neil ajastuil, mil inimesi on mõningate raskete katastroofide (näit. sõdade) tagajärjel tabanud rasked hingelised vapustused ja mil tasakaalu kaotanud elemendid kergesti otsivad lohutust ja oma aineliste ning hingeliste hädade leevendust igasuguste, lausa mitesobivate ja mitteküllaliste tegurite ja vahendite poolt⁵.

Sellest ongi tingitud maailmasõjale järgneva ajastu irratsionaalsed ja otse müstilised kalduvused. Laialised rahvahulgad on sel ajastul üha enam ära pöördunud neist, kes esindavad tõelist haridust ja kultuuri, ja on mitmel pool kinkinud oma tähelepanu ning poolehoidu neile, kes toetuvad masside affektiivseile jõududele ja algelistele instinktidele. Käesoleva aasta juulis peetud Vaimse Koostöö Kongressil Pariisis võrdles šveitsi teadlane G. de Reynold nüüdisaegset maailma selle barbaarse ja primitiivse maailmaga, mis tekkis Lääne-Rooma riigi varemeil keskaja alguses, ja leidis, et meie hoolimata tehnika erakordseist edusammudest ja teistegi alade suurtest saavutistest elame käesoleval hetkel samalaadilise tagurpidimineku (regressi) tähe all.

Selle regressi peamisi põhjusi on masside poolkultuuri võidukäigust tingitud kultuuri kriis. Laialised rahvahulgad, kes on tõusnud oluliseks poliitiliseks jõuks, ei oma, nagu nägime, küllalisi võimalusi selleks, et vajaliku rahuga süstemaatiliselt süveneda nüüdisaja poliitika ja kultuuri keerdküsimustesse. Ent nad tunnevad samal ajal algkoolist omandatud ja juhusliku, katkendliku lektüüri kaudu hiljemini täiendatud teadmiste najal mõnevõrra kodumaist kultuuri ja oma rahva ajalugu ja omavad

mõningaid teadmisi ka teistegi rahvaste kohta. Haarates ja neelates üksteisele kaleidoskoopilise kiirusega järgnevaid teateid ajalehist, raadiost ja kõnemeeste suust, kalduvad nad kergekäeliselt, iseteadvalt ja sageli väga äärmuslikul kujul otsustama ja lahendama raskeimaidki poliitilise ja kultuurilise elu probleeme ega märkagi ise seejuures, et nende otsustused on sageli kujunenud madalatasemeliste, tendentsi-ajalehtede ja teatavate poliitiliste suundade teenistuses seisva kihunduse mõjul⁶.

Masside huvid on peamiselt pöördunud siiski teatavaile küsimustele, mis neid eeskätt haaravad, nimelt endi elatuse ja julgeoleku kindlustamisele, uute maavalduste omandamisele ja oma riigi võimuseisundi laiendamisele⁷. Nende küsimustega seotud eesmärkide taotlemisel osutavad massid sageli tormilist energiat ja kirglikku aktiivsust, mõnikord ka eneseohverdavat idealismi, ent lasevad end pahatihti juhtida ka madalaist affektidest ja kirgedest (kättemaksuihast, kadedusest, kõrkusest jne.)⁸. Oma kergeusklikkuse ja kergesti-mõjustatavuse tõttu kalduvad massid samal ajal hõlpsasti isikuid ja institutsioone idealiseerima ja suhtuvad neisse otsekui mingi usundilise harduse ning pieteediga. Enamasti on vastavad tunde kompleksid suunatud minevikku (näit. Napoleoni legend, Lenini legend), võivad aga, nagu seda tõendab nüüdisaegne *duce'de*-kultus, suunduda ka elusaile isikuile.

Üks poolkultuuri negatiivsemaid tagajärgi on kriitikalage ja ülipingutatud natsionalism, see hüpernatsionalism, mida kuulus hollandi kultuuriajaloolane J. Huizinga nimetas Vaimse Koostöö Kongressil Pariisis peetud kõnes meie aja pidalitõveks. Alates Suurest Prantsuse revolutsioonist on Euroopa poliitiline ja kultuuriline areng toimunud rahvusliku põhimõtte tähe all. 19. sajandil jõudis enamik Euroopa rahvaid arusaamisele oma sisemisest terviklusest ja kujundas vastava mentaliteedi — rahvusteadvuse. Lähtudes rahvuse mõistest kui mingist kesksest ideest on hakatud otsustama kõiki tähtsamaid poliitilisi ja kultuurilisi küsimusi. Säärase arengu tulemuseks on olnud rahvuslike kultuuride rõõmutavalt hoogus tõus. Ka paljud väikerahvadki on vaimsete väärtuste loomisel ajanud sügavaid vagusid ja jõudnud kõrgesti hinnitavate saavutisteni. Kuid kõige selle positiivse kõrval on moodne natsionalism kaasa toonud mitmed ilmselt negatiivsed nähtused, mis on suurelt osalt tingitud rahvamasside ladvikulisest ja poolikust haridusest. Just haridusest ja kultuurist vaid pealiskaudselt riivatud massid, eriti väikekodanlikud linnlastekihid on nüüdisajal kujunenud moodsa šovinistliku natsionalismi peamiseks kandjaks. Oma kriitikavaese iseteadvuse mõjul kalduvad sellised pooleldi-haritud elemendid kõike oma liigselt ülehindama ja kõike võõrast alahindama, põlgama või isegi vihkama⁹.

Säärase väärearangu tulemuseks on iseenesest loomuliku, vajaliku ja väärtusliku rahvusteadvuse haiglane hüpertroofia. Oma rahvus tundub

sellise mentaliteedi seisukohast olevat otsekui maailma naba, kes juba ürgaegadest peale olevat etendanud juhtivat osa inimkonna üldises arenemiskäigus, kes Jumala enda poolt määratud suuri tegusid korda saatma, eriti teiste üle valitsema, kellest põlvnevad kõik tähtsad mehed, nagu Mooses, Kristus, Aleksander Suur ja teised, kel on olnud vägevaimad kuningad (kuigi teaduspärane ajalugu neist sageli midagi ei tea), kes on pidanud vapraimaid sõdu ja saavutanud üllatavamaid võite, kelle keelest on põlvnenud kui mitte just kõik maailma keeled, siis vähemalt kõigi enam haritud kultuurirahvaste omad jne., jne. Nii kujuneb kummaline iseteadvus, mõttetu rahvuslik upsakus ja kõrkus, mis toetuvad mitte valgustatud mõistusele, vaid tumedaile irratsionaalsele hingelistele jõududele. Naaberrahvad tunduvad selliselt häälestatud hüpernatsionalismi järgi olevat mingid alaväärtuslikud tõud, mis moodustavad valitsejarahva loomuliku alistamisobjekti ja mille kultuurilisi saavutusi tuleb teadlikult ignoreerida oma rahvuskultuuri arendamisel.

Selline ülepingutatud natsionalism, mis lobbab eriti mõne suurrahva juures, on tänapäeval loonud maailmas raske ja umbse õhkkonna. Ta ähvardab viia uue hävitava sõjani, kus eriti väikerahvail vaevalt oleks midagi võita, küll aga oluliselt kaotada. Esmakordselt Lääne-Euroopa ajaloo kestel mõnitatakse ja eitatakse mitmel pool sellises ulatuses rahvusvahelise lähenemise ja ühinemise ideaale. Kuigi rahvaste tehnilised läbikäimisvõimalused on viimaseil ajal tunduvalt paranenud, on rahvad ise oma poliitiliste eripüüdluste ja erineva vaimse mentaliteedi tõttu üksteisest tunduvalt kaugemale nihkunud. Nii on füüsilise läbikäimise kergusele lisandunud vaimse läbikäimise erakordsed raskused. Seetõttu ähvardab kokku variseda Euroopa kui teatav vaimne tervik ja muutuda lihtsaks geograafiliseks mõisteks. Seda enam tuleb kogu inimkonda käsitada teatava zooloogilise mõistena, mille osadel ei leidu enam kuigi suurel määral ühiseid vaimseid jooni. „Meie aeg on metsik aeg. Puhuti näib, et me oleme jälle omandanud oma ürgsete eellaste primitiivsed kired ja pahed, nende hoolimatu põlguse omataoliste elu vastu, nende kahekeelse kavaluse ja nende hukatusliku ning lapsiku kalduvuse hooplemiseks“ (J. Huizinga). Nii on nüüdisaegses kultuurikriisis teatav positiivne kultuuritegur — rahvusteadvus — mandunud kultuuri laostavaks ja rahvaid ohustavaks ürgseks affektiks. Selle ohjendamisele ja vaoshoidmisele tulevad suunata kõik kultuurimeelsed elemendid ja kultuuritahtelised jõud, kui tahetakse ära hoida kogu kõrgeima kultuurielu katastroofilist kokkuvarisemist uues maailmasõjas.

Masside puudulik ja poolik haridus on samuti olnud suureks pidurdavaks teguriks demokraatliku poliitilise korra arenemisel, tõestades väga tugevasti rahvavalitsuse idee õiget teostamist. Demokraatlik riigivorm eeldab kõigi kodanikkude sotsiaalset meelt, poliitilist otsustamis-

võimet ja arenenud vastutustunnet. Demokraatia kui poliitiline süsteem toetub veendumusel, et igal täiskasvanud kodanikul on anda ühiskonnale teatavaid väärtuslikke seisukohti ja kogemusi, et iga kodanik omab vajalikul määral poliitilist tahet ja kultuuri¹⁰. Et demokraatlikes riikides laiade rahvahulkade huvid ja soovid leiaksid vajalikul määral tähelepanu ja valitsevate organite tegevus täpsalt kajastaks rahva enamiku nõudeid, selleks peavad kõik poliitiliste õigustega varustatud isikud omama küllaltki tugevaid huve riigiasjade vastu ja oskama endi huvidele vastavalt poliitiliselt teotseda, luues selleks mitmesuguseid organisatsioone.

Ent sääraseid eeldused ehtsaks demokraatiaks on tavaliselt rahvail, kes kauemat aega elanud teissuguste režiimide all, kaunis nõrgad. Mida madalam on masside vaimne tase, seda vähem jätkub inimestel pidevaks poliitiliseks teotsemiseks tahet, huve ja võimeid. Seetõttu osutavad massid sageli apoliitilist mentaliteeti, väljakujunematut või lausa primitiivset poliitilist mõtlemist ja kalduvad kergesti poliitilisse indifferentismi. Nad on valmis leppima isegi üsna halva poliitikaga tingimusel, et neid võimalikult vähe tülitataks nende isiklikes igapäevaseis askeldusis. Et äratada masse nende tavalisest ükskõiksusest poliitiliste küsimuste vastu, rakendatakse nüüdisajal nii demokraatlikes kui ka autoriteerseis või pooleldiautoritaarseis riikides hoogsat massagitatsiooni, mil kõige pealt püütakse mõningate osavalt valitud lentsõnadega kaasa mängima panna rahvahulkade tundekeeli. Parlamedivalimised ja rahvahääletused toimuvad sääraseis tingimustes teatavate affektide ja teiste tunde komplekside saatel. Seetõttu leiame isegi muidu üsna korrapäraselt teotsevais demokraatlikes riikides esinevat siiski teatavat diktatuuri, nimelt seda, mida saksa sotsioloogid on nimetanud „*die Diktatur der Emotionalität*“¹¹.

Et masside igatsused ja nõuded ei ole demokraatiais alati leidnud vajalikku teostamist, on poliitiliselt ebaküpsed rahvahulgad hakanud mitmel pool selga pöörama sellele riigivormile. Viimaseil ajal on tekkinud rida fašistlikke või kommunistlikke poliitilisi suundi, mis moodustavad vana tuntud absolutismi ümberkohenduse moodsamate hüüdsõnade all. Säärane neoabsolutism on siiski sunnitud rohkem tegelema massidega, kui seda tarvitsesid teha endised ainuvalitsejad jumala armust. Toetudes teatavale üsna kitsale kihile püüab neoabsolutism mitmesuguste massilavastuste (paraadide, hiigelkongresside ja muu) kaudu luua illusiooni, nagu oleks ta mingi kogu rahva teenistuses seisev, üldisele hüveolule suunatud poliitiline liikumine. Igapidi püütakse sellise riigikorra alusel seivais riikides simuleerida rahva üldtahte ja avaliku arvamuse olemasolu. Tõeliselt on aga siin täiesti võimatuks tehtud iga üldisema tahtesuuna ja avaliku seisukoha vaba kujunemine, sest avalikku arvamust asendab võimu teostajate poolt ettedikteeritud doktriin, millele omistatakse terve rahva veendumuste kvintessentsi ausära. Nii püütakse neis riikides quasi-

demokraatlikkude vahendite kaudu teostada vana tuntud rahvakamandamise režiimi: astjad on küll uued, kuid viin neis on vana!

Sääraste ajasuundade mõjul on liberaalse demokraatia ideaal viimaseil aastakümneil tunduvalt kahvatunud. Juba maailmasõja lõpul kurtis saksa sotsioloog Wiese, et saksa noorsugu ühendavat liberaali mõistega öökuube ja tuhvleid kandva, kitsarinnalise ja eluvõõra targutaja kujutelma¹². Seda enam on liberaalsed ja demokraatlikud ideed sattunud arvustuse ja mõnituse alla maailmasõjale järgnenud kriitilisel perioodil, mil mitmel pool toimus radikaalne väärtuste ümberhindamine. Demokraatlik riigikuju on pidanud loovutama rea positsioone vastupidistele suundadele. Demokraatiavaenlikud elemendid on muutunud jõuks, keda tuleb tõsiselt arvestada.

Siiski oleks lausa varajane neist asjaoludest jalamaid järeldada, et poliitilist ja vaimset vabadust rõhutatav suund on juba oma ajaloolise ülesande lõplikult ära kulutanud ja anakronismiks saanud, et ta juba muuseumi tuleks saata teiste auväärset vanade, ent tarbetuks muutunud esemete kõrvale. Tõeliselt sisaldab demokratsismi teooria ja praktika siiski selliseid igavesi väärtusi, mille juurde rahvad ikka tagasi pöörduvad teatavate ümberkõbamiste ja eksirännakute järel. Demokratsism on inimkonnale andnud ja annab tänapäeval ja tulevikuski esmajärgulisi vaimseid väärtusi, mida meie, olles harjunud neid enam-vähem takistamatult nautima, kaldume kergesti alahindama. Demokratsismi põhi-idee — poliitiline ja vaimne vabadus — on ja jääb tulevikuski iga sügava ja tõelise kultuuri loomulikuks ja paratamatuks eelduseks.

Kuid demokraatia aus, ehtne ja järjekindel teostamine võib toimuda ainuüksi vajalikult haritud ja kasvatatud rahvahulkade kaasabil ja toetusel. Ainult laiade masside poliitiline, sotsiaalne ja eetiline kasvatus võib anda demokraatiale need juured, mille puudulikkuse üle nüüdisajal põhjendatult kaevatakse. Juba anarhist Proudhon väitis omal ajal õieti: *la démocratie c'est la démopédie*, demokraatia on rahva kasvatus. Nii asetseb tuleviku demokraatia raskuspunkt rohkem sotsiaalpedagoogikas kui poliitilikas ja demokraatia kindlustamise probleem kujuneb kaugeleulatuvaks kasvatusprobleemiks. Demokraatliku riigivormi senised pahed ja puudused moodustavad esijoones teatava kasvamisshaiguse (*maladie de croissance*), mis on ravitav ainult demokraatia enda poolt võimaldatavate kasvatusliikude ja haridusliikude vahenditega. Igasugused teised vahendid ainult süvendaksid olevaid pahesid ja puudusi; nad tulevad seetõttu kõlbmatuina kategooriliselt hüljata.

Ainult demokraatlikult korraldatud rahvaharidus-süsteemi kaudu suudame kasvatada iseseisvaid ja kõlblalt väärtuslikke isiksusi, loomevõimelisi inimesi, algatusvõimelisi ja poliitiliselt teadlikke kodanikke, kes õmaksid sügavat pilku kaasaja elunõuete kohta ja suudaksid loovalt

kaasa töötada oma rahva ja kogu inimkonna aktuaalsete ülesannete teostamisel. Tõeline haridus ei ole midagi mehaanilist ja ajaliselt piiratud, mis oleks saavutatav mingi konkreetse pingutusega mõneks teatavaks momendiks. Ta on pidev protsess, mis peab haarama terve isiku ja jätkuma kogu ta eluea, viies ta üha suuremate jõudlusteni ja tehes ta üha väärtuslikumaks isiksuseks.

See, mis on õige üksiku isiku suhtes, kehtib samal määral ühtlasi kogu rahva kohta. Siingi ei piisa teatava vormilise haridusliku miinimumi andmisest, vaid tuleb rahvamasside võimaliku kultuuristamise ja sisemise vääristamise nimel pidada lakkamatut ja väsimatut võitlust masside primitiivsete affektide vastu ning igasugu poolhariduse ja ebakultuuri vastu, milles need ka ei avalduks ja kust poolt nad ei tuleks. Ainult selles mõttes käsitatud rahvaharidus suudab pikapeale teha poolharitud rahvamasstest demokraatliku riigi ja kultuuri tõelised kandjad, kultuurimeelsed isiksused ja kultuuritahtelised kodanikud. Ainult sel teel kasvab aja jooksul tänapäeva väliselt demokraatlikesse riigivormidesse ehtsalt demokraatlik ja tõeliselt kultuuriline sisu.

KIRJANDUST:

¹ Carl Weiss, Pädagogische Soziologie, Pädagogium, Band XIV, 1929, lk. 47. — ² Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, 7. trükk 1925. — ³ Adolf Busemann, Die Bedeutung Milieus für den Zögling, Handbuch der Pädagogik, hrsg. von Herman Nohl und Ludwig Pallat, Band II, 1929, lk. 316 jj. — ⁴ William H. Kilpatrick, The Principles and Problems of Adult Education, teoses „World Conference on Adult Education Cambridge 1929“, 1930, lk. 64 jj. C. Weiss, op. cit., lk. 83—86. — ⁵ C. Weiss, op. cit., lk. 57, 60. — ⁶ Sellist arenemisvõimalust nägi omal ajal ette šveitsi vaimuaristokraat, kultuuriajaloolane Jakob Burckhardt, (kes a. 1846 kirjutab G. Kinkel'ile: „Heutzutage strömen einem jeden, er sei so dumm wie er wolle, so viele einzelne Funken der Bildung zu, dass er sich eben mit Haut und Haaren für gebildet hält! Vor Zeiten war jeder ein Esel auf seine Faust und liess die Welt in Frieden“). Burckhardt avaldas samuti suure ettenägellikusega kartust, et reaktsioonina demokraatia arengu vastu võivad tekkida uued absolutistliku riiginduse vormid: „Auch wird dabei vielleicht zu Mitteln gegriffen werden, welche auch der furchtbarste Despot nicht übers Herz brächte. Und unserer Klasse (siin mõtleb Burckhardt haritlaskonda) zuliebe oder auch nur zum Vorteil geschieht dabei nichts.“ Vrd. Karl Löwith, Jacob Burckhardt, Luzern 1936, lk. 137 jj. — ⁷ Georg Simmel, Grundfragen der Soziologie, 1917, lk. 35 jj. — ⁸ C. Weiss, op. cit., lk. 14 jj. — ⁹ R. N. Coudenhove-Kalergi, Europa erwacht, 1934, lk. 252 jj. — ¹⁰ J. H. B. Masterman, Principles and Problems of Adult Education, lk. 49. Vrd. P. Treiberg, Demokraatia tulevikust, koguteos „Dünamis“, 1928. — ¹¹ H. Sultan, Zur Soziologie des modernen Parteiensystems, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Band LV, 1926. — ¹² Leopold von Wiese, Der Liberalismus in Vergangenheit und Zukunft, 1917, lk. 70.

Järgnevad neli kirjutust on huvitavad referaadid, mis esitati 2. Eesti-Soome koolikongressil Helsingis Soome koolitegelaste poolt eesti keeles. Dr. A. Huuskose ettekandele hõimutööst juhime tähelepanu ka seetõttu, et selles esitatud mõtted ja ettepanekud võiksid kasulikud olla eelolevate hõimupäevade sisustamisel. Prof. E. Ahlmani referaat oli avaldatud eelmises numbris.

A. HUUSKONEN

Hõimutöö praktikast

Kõige tähtsamaks ülesandeks õpetaja hõimuharrastuses peaksin hõimurahva keele küllaldast õppimist. Sõnaga „küllaldast“ mõtlen seda, et mida enam õpetaja vennasrahva esindajatega ühendusse satub, seda enam peaks ta hõimukeelt oskama ja harrastama. Otse rahvuslikuks kohuseks peaksin seda, et iga ärganud rahva kasvataja vähemalt niipalju teise hõimumaa keelt oskaks, et ta loetud teksti ja kuuldud ettekannet mõistaks. Sest küllaldase keeleoskuseta ei või õpetajad tõesti arendada hõimutööd praktilistes sihtides, näit. korraldada õpilaste kirjavahetust. Muidu jääb hõimuharrastus edaspidigi ainult harvade üksikute isikute jaoks. Ja siis on tööl liiga kitsas alus.

Vist küsitakse kohe, mil viisil võidakse tõepoolest praktikas niisugust keeleoskust saavutada. Tööd tuleb alustada ja ongi juba alustatud osalt õpetajate ettevalmistusasutustes. Juba 1928. a. andis Soome riiginõukogu loa selleks, et kõrgema rahvakooli seminaride eelviimases klassis võib eesti keelt vabatahtliku ainena õpetada, kui vähemalt 6 õpilast soovivad seda õppida. Hiljemini on kinnitatud uued õppekavad 4-klassistele seminaridele. Neis on eesti keel määratud vabatahtlikult õpitavate ainete hulka.

Ja õpetajate keskel, vähemalt suuremais keskkohdades võiks erilisi Eesti (Soome) ringe asutada. Niisugune ring võiks teosteda kas iseseisvalt või kohaliku õpetajate ühingu osakonnana. Ringide tegevus on meie ajajärgule omane. Ja selle moodustamiseks ei ole mitte väga suuri hulki tarvis. Kui ümbruskonnas Soomes eesti keelt oskavat õpetajat ei ole, võib ring väga hästi jälgida ringhäälingus antavat õpetust. Helsingis teotses läinud aastal 15-hingeline Eesti ring õpetajate seas. Selle tegevus oli korraldatud

nii, et iga kahe nädala tagant peetud ringiõhtul loeti eestikeelset ilukirjandust, seletati tundmata sõnu ja kõnekäände j. m. Samuti tõlgiti lihtsat teksti soome keelest eesti keelele. Ja semestri lõpul võidi juba natuke eesti keelt kõneldagi.

Hea abinõu neis keeleõpingutes on kindlasti õpetajate vahetus, mis on arenenud viimasel ajal üksikute maade vahel. Koostatakse vahetuskava, mille järgi õpetajad ei tarvitse olla külalisena üksiteise perekonnas ja ka muidu ei ole seotud mingi muu võõraste vastuvõtu kohusega (kui nimelt seda külge asjas kardetakse), vaid sooritavad ühise reisiseltskonnana ekskursioone vastuvõtjate maal. Nii võivad nad asjatundliku juhi abil üsna täieliselt tutvuda oma õpetusalaga või kooli tüübi erikülgedega.

Ekskursioonist osavõtjate alammäär on reisisoodustuste saamiseks eri maadel pisut lahkuminev. Aga peaasi on see, et mõlemate maade salkkonnad ühesuurused on. Vahetuse majanduslik külg korraldatakse nii, et näit. Soome vahetustoimkond võõraste siinviibimise ajal hoolitseb reiside, korterite ja toidu eest, teise maa vahetustoimkond omakorda jälle hoolitseb vastavalt soomlaste eest omal maal. Teadagi võidakse ka üksikuid stipendiaate ühest maast teise saata tutvuma hõimumaa koolitööga üksikutes koolides või osa võtma hõimumaa õpetajatekursustest. Mõlemaid neid tööviise on viimastel aastatel tarvitatud. Samuti on mõeldav hõimukeele õpetuse korraldamine õpetajate suvekursustel. Nii näit. on Joh. Käis ette pannud Eestis korraldatavate algkooliõpetajate 12 päeva kestusega suvekursuste töökavva võtta 11 tundi soome keele õpetust iga aasta.

Eraldi peaks soovitama õpetajate reise ja suve möödasaatmist hõimumaal. Aga see eeldaks mingisugust ettevalmistust sobivate kohtade leidmiseks. Võõrsil ollakse sunnitud harrastama hõimukeelt enam kui kodumaal. Ja juba mõnenädalane viibimine mõjub äratavalt ja vaimustavalt. Kui mõnel õpetajal ei ole mahti kasutada ühtki nimetatud keeleõppimisvahendit, siis on veel võimalik isiklik hõimukeele harrastamine kirjanduse abil. Juba varem ilmunud raamatuile lisaks on hiljuti avaldatud soome keele õppijaile määratud Leeni Vesterise-Helmer Winteri „Eesti lugemik“. See sisaldab näiteid kirjandusest, grammatika ja sõnastiku. Hiljemini võiks alata kirjavahetust mõne hõimumaa õpetaja-ametivennaga. See on kõige paremaid praktilise hõimutöö tööviise.

Ka on viimasel ajal kerkinud küsimus Eesti-Soome koolirahva ühise ajakirja asutamisest. Tõepoolest on mõlema hõimumaa pedagoogilises ja kooliajakirjanduses avaldatud kirjutusi teise maa koolioludest, vahest isegi teise hõimumaa keeles. Aga neil kirjutustel on olnud sagedasti enam-vähem juhuslik iseloom. Kui nüüd Eestis nagu Soomeski on olnud läbirääkimisi eri ajakirjade ühendamisest, siis võib vähemalt siin avaldada hõimuvendade ühist soovi, et uutes koolirahva ajakirjades peaks leiduma küllalt teateid hõimumaa koolioludest ja nimelt ka hõimurahva keeles. Samuti peaks ikka usinamini hõimumaade koolilehti tellima.

Olen nii kaua hõimukeele õppimise ja harrastuse juures peatunud, sest minu meelest ainult keele oskamise abil võidakse sügavamini koduneda hõimumaa kultuuriga, selle maa ja rahvaga.

Hõimutöö õpilaste seas võib juba nüüdki mitmekülseks areneda, kui õpetajail aga on tahtmist kasutada tarvitavaolevaid juhuseid. Iga aasta oktoobrikuu 3. laupäeval pühitsetav hõimupäev, niisama kui hõimumaade iseseisvuspäevad annavad selleks häid võimalusi. Hõimukeele õppimine võib ka küsimusse tulla kesk-, isegi algkooliastmel. Nüüdsete määruste järgi võidakse keskkooli lütseumiastme esimeses klassis Soomes eesti keelt õppida, kui vähemalt 6 õpilast vabatahtlikult seda soovivad. Algkooli ülesande kohta antud määruse järgi võib algkooli kahes ülemises klassis mingit vabatahtlikku ainet õpetada, näit. eesti keeltki. Täienduskoolisse puutuvates määrustes ei ole samuti mingit takistust selle aine võtmiseks õppekavasse, nagu see on kohati ka teostunud. Vähemalt Lõuna-Soome päeva-täienduskoolides oleks mõeldav eesti keele õppetunni korraldamine või vabatahtliku Eesti ringi asutamine. Võõrkeele õppimine algkooliastmel tundub algul Soomes pisut võõrikuna. Aga Eestis on seda katsetatud. Ja Skandinaavia maades on üldse korraldatud naabri- maade keelte õpetust juba algkooliastmelgi. Samuti on võimalust raadio kaudu seesuguseks õpetuseks abi saada. Erilise uudsusena ja tähtsa vahendina soome õpetajaile võin nimetada hiljuti ilmunud mag. Kerttu Mustose toimetatud raamatut „Opi Eestiä“. Siin on meil tarvitada väike eesti keele juht, mis sisaldab teatmeid nimetatud keele alalt, eesti keele tekste ja laste kirju ning eesti-soome ja soome-esti sõnastiku. Raamat on kõigepealt koostatud õpilaste kirjavahetuse kergendamiseks. Aga temast võib abi olla igale algajalegi.

Nõnda oleme õpilaste-vahelise kirjavahetuse juure tulnud. moodus on viimastel aastatel erimaade vahel laialdaselt levinud. On ju olemas rahvusvaheline õpilaste kirjavahetuse keskkomitee, mille osakonnana teotseb meie maal Koolireisibüroo (asut. 1929. a.). Sadade viisi on õpilasi selle tegevusest osa võtnud, olgugi et ta muude maade suhtes, Eestit arvestamata, on peamiselt keskkooliga piirdunud. Et koolirahva seas, eriti Eesti ja Soome vahel on viimasel ajal ikka elavam ühistöö arenenud, siis on ühe õpilaste hõimutööviisina ka kirjavahetust kasutatud. Juba aasta tagasi oli näit. Eesti Õpetajate Liidu vahetalitusel üle saja kooli astunud ühendusse Soome algkoolidega. Ja ka meil on „Koolireisibüroo“, „Algkoolileht“ ja üksikud õpetajad kirjavahetajate koolide aadressse hankinud. Seni on kirjavahetuses takistuseks olnud keele-raskused, nii õpetajaile kui õpilasile. Nüüd ilmunud Mustose õppe-raamat hõlbustab väga hõimukeele õppimist soomlaste seas. Eestis oleks ka seesugust käsiraamatut tarvis, nagu näha näit. „Õpetajate Lehe“ kirjutustest. Tõsi küll, jääb õpilaste kirjavahetus vähem juhuslikuks ja vähemalt siis, kui õpetaja ise ei ole asjast vaimustatud ja ei valitse küllaldaselt hõimukeelt, rauged ettevõtte varsti iseenesest. Aga kui seda hõimutööviisi süvendatakse, näit. õpilaste vahetuse korraldamisega, siis saab terve töö juba intensiivsema iseloomu. Õpilased võivad valmistada albumeid või töövihke, milles on pilte, kirjutusi ja joonistusi nende kodumaast ja kodukohast, kodust, koolist jne. Ja iseäranis hõimurahva tähtpäevadel tuleks kirjavahetuse kaaslasi meeles pidada seesuguste kingitustega. Maateaduse- ja ajalootundides leiame tänulikke juhu-seid hõimuharrastuse süvendamiseks siis, kui sugurahvaste ajalugu ja maa tuleb käsitlusele. Siis peaks õpetuses kõiki hõimumaadesse puutuvaid õppevahendeid tarvitama: filme, valguspilte, käsiraamatukogu raamatuid jne.

Uue hõimutööviisina on sel suvel tarvitatud õpilaste vahetust Soome ja Eesti keskkoolide vahel. Selle eest on hoolitsenud Koolireisibüroo eritoimkond. Õpilaste vahetus korraldatakse hari-likult nii, et näit. mõne soome perekonna laps viibib 3—4 nädalat Eestis mõnes perekonnas, kust eesti laps sõidab sama kauaks Soome. Viimastel aastatel on katsetatud kahe teise vahetusviisiga: võidakse paigutada lapsed perekondadesse üksnes ülalpidamise tasu vastu, sest vanematel ei ole alati mahti vahetusmaa lapsi oma kodus vastu võtta. Samuti on tarvitusele võetud n. n.

suveseltsilise süsteem. See tähendab, et perekonnad, kes ei soovi oma ainikuid välismaale saata, kutsuvad sealt oma lapsele seltsilise. Ka on korraldatud mõnel aastal Soome-Eesti koolinoorsoopäevi keskkooli ülemiste klasside ja seminaride õpilastele. Mõödunud aastal peeti niisugused päevad siin Helsingis ja sel aastal (1.—4. juunini) Tallinnas ja Narvas. Kui kõik ei saa niisugustest ekskursioonidest osa võtta, siis võidakse kujuteldavaid ekskursioone hõimumaale korraldada, s. o. valmistatakse reisibüroost ja mujalt saadavate brošüüride abil täpne reisikava, mis esitatakse üksikasjaliselt ja nii elavalt kui võimalik, nii et noored võivad vähemalt sel teel reisi kaasa elada. Soome ekskursiooniringides ongi nii toimitud. Samast asjast Eestis kirjutab ajakiri „Kooliuuenduslane“ k. a. nr. 4—5. On teada ka hulk koole, eriti Lõuna-Soomes, kes võivad korraldada klasside viisi erilisi ekskursioone Eestisse. Kindlasti oleks asjale kasuks, kui niisugused ekskursioonid plaanitsetaks kavakindlalt (näit. hiljuti ilmunud „Ekskursiooni juhi“ abil) ja nii, et astutaks ühendusse mõne vastava õppeasutuse õpetajatega. Nii viisi saavutatakse isiklik kontakt õpetajate ja õpilaste vahel. See võiks olla alguseks kirjavahetuse korraldamisele, kui seda juba enne ei ole kasutatud. Ekskursioonide finanseerimine on ka tähtis, aga see tuleb kohalike olude järgi lahendada. Muidugi oleks häa, kui ka avalikkudest allikatest niisugusele õpetlikule tegevusele raha saadaks.

Oleme eelpool tähele pannud, kui mitmesuguseid tööviise pakub nüüdisaeg meile hõimutöös. Nõnda teostades hoiame alal vastastikuse usalduse ja ühenduse. Mida enam me sugulasmaa ja -rahva endise ja nüüdse eluga tutvume, seda enam õpime teineteist mõistma ja seda enam saab meie töö ametlikkude vormide asemel vaimukama iseloomu ja laadi. Igal hõimul on anda üht ja teist õpetlikku teisele. Ungarlastel on traditsioonidest rikas kultuur. Eestlased on täis kultuurivaimustust, ja kuski ei kaaluta nüüd nii intensiivselt mitmeid kultuurprobleeme ja orienteerumist kui just Eestis. Me, soomlased, taas harutame mõne võrra liiga põhjalikult ja filosoferides asju. Sugukeeltes on niisugused sõnad nagu pää, süda, veri ja käsi sama tüvest. Eks viita seegi sinnapoole, et vaimseid asju harrastades me töötaksime südame soojusega, käsikäes, veresidemetega teineteise külge ühendatud. Tõeline ja kestav üttekuuluvusetunne võibki sündida ühises mõtetevahetuses ja ühistes

ülesannetes elu erialadel. Ühistes kultuuriülesannetes läheneme me ka majanduslikult, samuti poliitiliselt alal.

Hõimutöö, millest oleme siin kõnelnud ja mida me tulevikus kavatseme arendada, on põlvest põlve edasi kestnud, aegade järele iseviisi vaheldudes. Juba Yrjö Koskinen ja Kreutzwald umbes 70 aastat tagasi kavatsesid ühiste koolikongresside korraldamist. Juba 1871. a. kevadel Jannsenite perekonnaliikmete võõrsiloleku aegu siin Helsingis kirjutas rektor Carl Gustaf Swan Alppilas Lydia Koidula mälestuslehekesele sõnad: „Eesti rahvas, Soome rahvas; kaks sana, yksi asia.“ Jah, siin on meil hõimutöös veelgi lai ülesanne ees: mõlemad rahvad tulevad nii lähendada, et neist üks rahvas sünnib. Aga selle jaoks on tarvis tööd ja hõimuvaimu, tuld, sest „külmadena ei või meie rahvad ühestuda“.

A. SALMELA

Soome täiendus- ja järelkool

Mis Soome rahvakooli täiendusõpetus (jatko-opetus) õieti on, ei ole päris hõlpus võõras keeles, isegi mitte hõimukeeles seletada, sest täpselt sellele mõistele vastavat sõna ei ole muus keel. Eesti keeles täienduskool ja järelkool koos vahest ehk väljendavad kõige paremini soome jatko-opetus'e sisu ja tähendust, kuid sedagi mitte täielikult. Soome rahvakooli jatko-opetus ei ole alati, nagu vastavaist võõrkeelseist (näiteks saksa ja prantsuse) nimetusist võiks tuletada, kooli järele teostatav juhtimine, *instruction postscolaire*. Jatko-opetus linnades, alevites ja tihedalt asustatud maakogukondades on päevakool, kus õpilased tarvitavad kogu oma tööjõu õppimiseks ja kus nädalatundide arv on vähemalt 30, olles seega rahvakooli kõige ülem osakond. Soome rahvakool neil juhtudel tõeliselt on kaheksa-aastane, mille esimese astme moodustab kaheaastane alamrahvakool, teise astme — nelja-aastane ülemrahvakool ja kolmanda astme — kaheaastane jatko-opetus. Selline päeval toimuv jatko-opetus, mille levitamist meil parajasti kavatsetakse, on tihedamalt ühendatud rahvakooliga kui Eesti täienduskool. Ta on ju ka kohuslik neile lastele, kes on lõpetanud rahvakooli, kuid sinna pääseb õpilaseks ka vabatahtlik õpihimuline. Ta on tegelikku ellu juhtiv, kuid ta ei ole tingimata alati kutselaadiline. Austria *Hauptschule*'t ja Saksa *Bürgerschule*'t võib sellega mitmes suhtes võrrelda.

Soome hõredalt asustatud maakohtade jatko-opetus, mis kõige

enam vastab eestikeelsele „järelkooli“ nimetusele, erineb nii oluliselt linna, alevite ja tihedalt asustatud maakogukondade jatko-opetus'est, et tuleks soome keeles leiutada neile erinimetused.

Esimenegi on rahvakooli-lõpetanule kahel järgneval aastal kohuslik, kuid ka sellest võivad osa võtta vabatahtlikud õpilased. Mõnes kohas on see õpetus olnud, eriti varemalt, kooliea poolest tunduvalt vanema noorsoo jaoks. See jatko-opetus on mõeldud läbi viia õpilase päevase töö kõrval. Õpetust pole siiski vaja tingimata korraldada õhtuti. Üldisem vorm on nüüdki pärastlõunaõpetus, kella 2—5. Kuid õppetunde on võrdlemisi vähe, 100—150 aastas.

Soome rahvakooli isa, Uno Cygnaeus, oli kavatsenud, et rahvakooli-õpetajal kooli vaheaegadel tuleks „reisida kogukondades“ ja nõu anda vanemaile selle kohta, mis puudutab nende laste juhtimist ja õpetamist. Erikomitee, mis asutati Cygnaeuse ettepanekute arutamiseks, esitas 1862. aastal oma arvamisaavalduse, milles ta järsult seisis selle ettepaneku vastu, kuna ta ei pidanud sobivaks, et õpetaja segaks end kodude õpetusse. Kuid komitee esitas teise võimaluse, nimelt selle, et ka teised, s. t. need, kes rahvakooli õpilased ei ole, võiksid tulla kooli, kus õpetaja juhiks neid. Koolil peaks olema raamatukogu, kust „ka kogu kooliümbruskonna rahvas“ võiks laenata lugemiseks. Nõnda kirjutab komitee: „Mõteldes sellele teadmise- ja lugemishimule, mida peaaegu üldiselt meie rahva keskel on märgata, arvab komitee, et mees- ja naisõpetajate mõju tooks üldisele haridusele suurt kasu, kuna isegi vanemad isikud, kel muidu ei kõlba käia koolis, sel teel saavad võimaluse edeneda oskustes ja teadmistes, samal ajal kui need, kes on käinud läbi tegeliku õppeastme, jätkuva lugemise ja harjutamisega võiksid muretseda endile avaramat oskust ja kindlamat üldkorda.“ Selle põhjal komitee esitas, et rahvakoolimäärustesse võetaks järgmine paragrahv:

„Peale selle õpetuse, mida palgalisa riigilt saav mees- või naisõpetaja on kohustatud andma õpilastele, peab mees- või naisõpetaja vähemalt üks, vahest ehk kaks pärastlõunat nädalas olema abiks neile, kes on kooli läbi käinud või muidu teadmisi ja haridust usinalt püüavad, juhatahes ja seletades neile kasulikku lugemist, nende kirjalikke harjutusi järele vaadates ja parandades ning muul sellisel viisil, mis tõsise teadmise ja hariduse muretsemiseks võiks olla vajalik.“

See soome keeles juba veidi vananenud stiilis ja sõnus väljendatud mõte sai määruseks veelgi võõrastavamal kujul. Määruses nimelt ülalnimetatud lisaõpetust kästi anda „hingedele“, s. o. vaimudele.

Siin on Soome rahvakooli jatko-opetus'e esimene algus. Mina ei tea, kas sellele on olnud olemas välismaist eeskujut või mitte. Kuski pole sellest midagi öeldud.

Kuna jatko-opetus'e kohta Soomes on olnud määrus juba 70 aastat ja selle järele on kogu aeg käidud, katsetatud ja alles nüüd kavatakse seda lõpulikult korraldada, siis võime öelda, et siin on tegemist tüüpilise soome rahvakooliasjaga. „Kiireseen ei Suomen mies oo luotu“ — rutu jaoks pole Soome mees loodud. Kuid korralduse aeglusest oleneb ka see, et nüüd peaaegu usaldusväärselt võime ehitada jatko-opetus't järelekaalutud alusele.

Määruse väljaandmise ajal ega kohe selle järelegi pole peetud aru selle kohta, mil määral õpetajad on täitnud mainitud jatko-opetus'e kohustust. Niipalju kui teada, innukamad on julgustanud külarahvast kooli sisse astuma kord või paar nädalas ja siis on neile õpetust andnud. Õpetus ei olnud tegelikku ellu viiv ega kutsealaline. Otse sellevastu just maarahvastik sel ajal janunes vaimse silmaringi laiendamise järele palju sügavamalt kui nüüd, mil ajalehed ja raadio täidavad silmad ja kõrvad. Õpetusaineiks olid rahvakooli harilikumad õppeained — ajalugu, maateadus, looduslugu, arvutamine ja kirjutamine.

Nõnda möödus aastakümneid. Esimestele rahvakooliõpetajaile, kes said ettevalmistuse Cygnaeuse seminaris, rahvavalgustustöö oli nagu käsukuulutus, misjon. Õpetajad olid misjonärid palju enam kui nüüd. Kuid rahvakoolikorralduse üha üldisemaks muutudes hakkas ka juure tulema elu reaalsemalt käsitavat materjali. Hakati väitma, et jatko-opetus muidu ei õnnestu, kui selle eest õpetajale ei maksta erilist palka. Kui töö on tasuta, ei ole õpetajal selleks küllalt huvi, ja kuigi mõnedel seda ongi, siis ometi mitte kõigil. Laisk õpetaja saab sama palga tege-likust koolitööst ja tal on kerge kohelda kooli jatko-opetus'ele saabuvat külarahvast nii pahuralt, et teine kord enam ei tulda. Ja nõnda ta saab sama palga palju väiksema töö eest. See tõsiasi siis põhjustaski uue korralduse. Neile õpetajaile, kes andsid jatko-opetus't 75—150 tundi aastas, anti selle eest korralik palk. Kuid kui õpilased kogu aeg ei olnud kursustel või nende arv ei olnud küllalt suur, ei võidud kursusi pidada ega õpetaja saada talle muidu kursuste eest makstavat tasu. Nõnda ühendati õpetajaskonna majanduslik huvi asja edendamisega.

Korraldus oli kasulik. Jatko-opetus hakkas kohe arenema. Sellest õpetusest võttis varsti osa palju noori, oli mõni keskealinegi hulgas. Õpetus toimus üldse õhtuti.

Ja nõnda kulus aeg kuni iseseisva Soome loomiseni. Samal ajal kui tehti rahvakool sunduslikuks kõigile, toimiti samuti jatko-opetus'ega. Tehti vaid ainult see saatuslik viga, et raha väärtuse alanemise järele õpetaja tasu jatko-opetus'e eest jäeti liig väikeseks õpetajaile, et neid oleks võidud panna pingutama kõiki oma jõude selle õpetuse arendamiseks, kuid siiski liiga suureks külarahva meelest, kes jatko-opetus'es nägi õpetaja rahateenimisabinõu. Ja sund tõi ilmsiks uusi raskusi. Õpi-

laste keskmine vanus langes kiirelt. See oli varem olnud paarikümne aasta ümber. Nüüd langes ta viieteistkümnele.

Jatko-opetus hakkas just uut hoogu võtma, kui ta kriisi ajal kaheks aastaks lõpetati, ja samal ajal jälle tehti korraldus, mille järgi õpetajal tuli seda hiljem teha suuremalt osalt palgata tööna. Õpetajate õppekohustus tõsteti nimelt 30-lt nädalatunnilt 32-le. Ja kui kahe aasta pärast tööd alati uuesti, oli seisukord peaaegu lootusetu. See oli lootusetu eriti seetõttu, et õpetajaskond oli lõpulikult kaotanud isu temale. Need olid just peamiselt õpetajad, kes päevalehtede publikuosas kirjutasid jatko-opetus'e vastu. Ja selge on, et kui „sool läheb tuimaks“, siis pole millega soolata.

Õpetajaskonna rahulolematus kandus üle rahvale. Sealt imesid seda poliitikamehed. Ainult kriisiaja kiire kadumine päästis meie jatko-opetus'e. Koolivalitsus töötas kõigest väest õpetajate palgaolude parandamiseks ja tal läks korda muuta seisukord endiseks. Õpetajaskond muutus vastutulelikumaks, kuid mitte nii palju nagu oleks võinud soovida.

See puutub tegelikku maal toimuvasse jatko-opetus'se. Arenemise üldine suund aga on olnud sama ka linnadeski. Osalt on seal jatko-opetus'e ülesande võtnud endale teised haridusasutused, nagu linna-rahvauilikoolid jne., nõnda et jatko-opetus linnades on muutunud veel enam kui maal vaid õppekohuslike õpetamiseks. Vaid üks linn, nimelt Tampere, on arendanud jatko-opetus't vabatahtlikele, vanemale noorsoole, nii et ta tegevus on tulnud võrdlemisi lähedale linnarahvauilikoolide omale.

Agaga nagu algul ütlesin, linnade, alevite ja tihedalt asustatud maakogukondade jatko-opetus on seadusega määratud pävakool. Iseseisev Soome tahtis tõeliselt luua 8-aastast rahvakooli, kuid algul püüti hõredalt asustatud maakohtades asendada kaks viimast õppeaastat õhtukursustega, kuna seevastu tihedamalt asustatud maakogukondades 8-aastane rahvakool pidi hiljemalt 1931. a. aastal teostatud olema. Kaks rahvakooli viimast aastat on olnud siiski raskemad kui seda algul võis oodata. Taheti nad korraldada enam kutseainelisteks kui päris rahvakool. Kuid seega hakati võistleva kutsekoolidega, millede esindajad panid nüüd vastu jatko-opetus'e üldistamisele, sest see tühjendas nende klassiruumi. Kriisiaeg tõi siis endaga üldise kultuurivastase laine, ja linnade jatko-opetus oli juba kõikuval alusel. Läänud sügisel valitsuse komitee suutis selgitada vahekordi jatko-opetus'e ja kutsekoolide vahel, nii et üht fronti võidi vaigistada.

Nõnda ebasoodsais oludes valitsus läinud aasta lõpul lõi erilise komitee, kes sai suuremad volitused jatko-opetus'e küsimuse uurimiseks ja selgitamiseks. See komitee, kelle sekretäriks on koolinõunik

J. H. Holma, on usinasti koos käinud, arvatavasti usinamalt kui ükski komitee enne seda Soomes, ja nüüd oodatakse ta kavatsuste avaldamist. Julgemata veel kõnelda komitee nimel, esitan ta liikmena oma arvamist selles, mille poole jatko-opetus Soomes peaks edasi arendatama.

Esiteks tuleks jatko-opetus'e sooritamisele anda teatavad õigused, paremused. Siinamaani on nõutud, et seminaridesse, kutsekoolidesse astujailt, mitmetes praktilistes ametites raudteel, politseiasutustes ja kaitseväes nõutakse rahvakooli lõpetamist. Kõrgemaiks üles-andeiks nõutakse keskkoolikursuse sooritamist. Kuid rahvakooli jatko-opetus't ei ole määratud ühtegi asutusse või ametisse pääsemise tingimuseks. Siin peab toimuma muutus. Jatko-opetus peaks endale saama õigusliku seisukoha toeks, mis on olemas rahvakoolil ja keskkoolil, nii et lastevanemad näeksid, et jatko-opetus'e kohta antud tunnistus on kasulik. Kus seni on nõutav rahvakooli kursuse lõpetamine, nõutagu nüüdsest peale rahvakooli ja selle jatko-opetus'e sooritamist. Seega ei saaks tulevikus politseinikuks, sõjaväe allohvitseriks, seminari ja põllutöökooli õpilaseks, kui pole sooritatud jatko-opetus. Jatko-opetus't tuleks lugeda kindlaks rahvakooli osaks, lõputunnistustski antaks vast selle järele, kui ka jatko-opetus on lõpetatud. Edasi linnades, kus jatko-opetus on päevakool, võiks selle sooritamine anda samad õigused kui keskkoolis käimine, kui on küsimuses praktilised alad, nagu raudteeametnikud, kõrgemad allohvitserid jne.

Linnades, alevites, tihedalt asustatud kogukondades ja ka hõredamas maaümbruskonnas, kus tulevikus on päevaseid jatko-koole, tuleks ka korraldada töö- ja kohtade vahetalitus jatko-koolis käinutele.

Jatko-opetus'e õpetajaskond tuleks eriti koolitada, vähemalt niivõrd, et suveti nad saaksid võimaluse erikursusil valmistuda jatko-opetus'e ainete õpetamisele. Eriainetele peaks saama erilise ettevalmistusega õpetajaid.

Kas rahvakooli jatko-opetus teha praktilisemaks kui ta meil praegu on, jääb veel lahtiseks küsimuseks, milles arvamised jagunevad pooleks, ja raske on jõuda kõiki-rahuldavale kompromissile. Kutseline jatko-opetus on heas kursis, kuid minule tundub, nagu oleks siin siiski enam vaidlust nime kui asjade üle. Olen alati kuulunud nende hulka, kes kõige enam on kahelnud kutselise jatko-opetus'e võimalusis, kuid need mõned kutselised jatko-koolid, mille korraldamise juures olen olnud ja milliseid olen samal ajal tahtnud korraldada kasvatavaiks kooleks, on hiljem saanud tunnustust ka nende poolt, kes alati nõuavad jatko-opetus'e kutselisemaks tegemist. Minu arvates on asjakohane, et jatko-opetus'es ja eriti linnade jatko-opetus'es tütarlastele õpetatakse kodumajapidamist ja käsitöid võrdlemisi suure tundidearvuga, kas või pool kogu õppetöö ajast. Kuid minu meelest sel juhul kool ei ole muu-

tunud kutsekooliks. Kodumajapidamise korraldamine ja käsitöösuski ei ole minu meelest naistele miski amet, peale naisõpetajate ja söögimaja-keetjate. Need praktilised oskused kuuluvad minu arvates naiste üldhariduse hulka. Alles selline jatko-opetus, mis õpetab õpilasi õmblejaiks või kutselisiks keetjaiks, on minu arvates kutseline jatko-opetus. Samuti on minu arvamine, et iga praegusaegne mees vajab tehnikat ja käsitööoskust. Meie peame tingimata tundma elektritehnikat niivõrd, et võime oma kodus parandada rikkiläinud elektrijuhtme, kontakti või muu säärase vea. Näib, et kümne aasta pärast iga mehe oskuse hulka kuulub võime juhtida autot, tunda seda ja võida parandada ta väikesi viperusi. Kui jatko-opetus'es poistele õpetatakse selliseid oskusi, siis pole jatko-opetus selgi juhul veel minu meelest kutseline, see ei kasvata ametimehi, vaid tavalisi kodanikke. Ta annab praktilist üldharidust. Kuid minu vastaste poolt on selline kool mõistetud kutsekoolina ja sellisena seda ka nõutud. Kuna nüüd on löökklauseks kutseline jatko-opetus, siis pean ehk järele andma ja nõustuma sellega, et sellisele minu arvates üldiselt harivale praktilisele jatko-koolile antakse kutselise jatko-kooli nimi, uus etikett, ja siis oleme rahul.

Ma ei seisa õige kutselisegi jatko-opetus'e korraldamise vastu, kui selleks on eeldusi. Kui oleks otstarbekohasem korraldada kuski jatko-opetus kingsepa ametiks valmistumiseks, siis nõustun meeleldi sellega. Kuid selliseid ametimehi tarvitatakse maal nii vähe, et eriliste jatko-koolide korraldamine nende jaoks tundub küsitavana. Põllumöö ja karjakasvatus ja kalastuski näivad seevastu kõlbavat selliseiks kutseõppeaineiks, mille ümber jatko-opetus esijoones maal võidakse koondada. Olen valmis esitama, et maal algul katseks, kuid siis loodetavasti ikka enam asutatakse põllumajandusjatkokoole, sinna arvates kõik põlluharimise kõrval-elukutsedki. Kui meie kavatsused õnnestuvad, siis siin näivad avanevat meie jatko-opetus'ele uued võimalused.

Kuid jatko-opetus'e korraldamises ei saa siiski mitte kunagi unustada, et inimene ei ela üksnes leivast. See, mis on tõstnud inimese loodusrahvastest kõrgemale, pole siiski kasutaotlemine, vaid mõistus, püüe mõista olemasolevat. Niikaua kui alkeemia siht oli teha kulda, oli ta kasutu, kuid seejärgi, kui keemias hakati uurima looduseeadusi, muutus ta kasulikuks teaduseks. Ja väikesel rahval tuleb meeles pidada, et ta kool ei ole vaid kasutaotlemine, vaid ta on ka aateline ettevõtte rahva kasvatamiseks, sest lõppude-lõpuks on süda see, mitte käevars, mis loob tugevama jõu. Täheandan veel, et peaaegu hingepidava põnevusega jälgin praegust eesti kutsekoolide arenemist. Need püüded, mida seal võib märgata, katsume täpselt talletada, neid kaaluda ja võtta juhiseiks meie oma koolikorralduse jaoks.

Rahvakooli jatko-opetus'e uuendamine Soomes nõuab veel palju

muidki korraldusi. Nimetan neist vaid mõningaid. Õppekohustus peaks minu arvates kestma kauem, näiteks 18-aastani, nii et need, kes mööda hiilivad jatko-kooliskäimise kohustusest, ei vabane sellest seadust rikumata, nagu sageli võib lugu olla. Edasi leiaksin, et tuleks lubada jatko-opetus't korraldada teisteski kooles, esmajoones gümnaasiumis ja kutsekoolis; isegi nõnda, et õpilane rahvakooli lõpetamise järele võib jääda koju, kui tema hooldaja kohustub 17-aastasena panema ta põllutöökooli, rahvaulikooli jne. Tuleks minu arvates veel mõnedel juhtudel seda soodustadagi, andes selleks otstarbeks abirahasid.

Erilise jatko-opetus'e aseaine moodustaks minu meelest rahvakooli pikendamine seitsme- ja kaheksa-aastaseks. Kuna meie alamrahvakool on vaid kahe-aastane ja ülemrahvakool nelja-aastane, siis pole sageli alamrahvakooli õpetajail küllaldaselt õpilasi, kuid ülemrahvakooliõpetajail seevastu liigagi. Korraldades alamkooliõpetajale 3 aastat ja ülemkooliõpetajale neli, võiksime sagedamail juhtudel väga väikeste kuludega korraldada meie rahvakooli pikemaks.

Meie rahvakooli ülim osakond, jatko-opetus, otsib nüüd oma ala. Milliseks see lõplikult kujuneb, ei ole veel selge. Kuid selge on vähemalt see, et siin vajame kõikide rahvaste kogemusi. Mitmeil põhjusil on meie venasrahva kogemus teistest tähtsam ja väärtuslikum. Ühistööle sel alal on vähemalt meie poolt loomulik põhi olemas.

N. OKSANEN

Soome rahvakooliõpetajate täiendusõpetusest

Soome rahvakooli ajaloos moodustab eriti tähelepanndava ja meeldiva nähtuse see harras püüe, millega õpetajaskond juba rahvakooli alg-aegadest saadik on hoolitsenud oma jätkuva arenemise eest iseõppimise ja muu tegevuse kaudu. Rahvakooli algaegadel tuli õpetajail olla oma ümbruskonna haridustöö keskseiks ja sagedasti ainsaiks töötelijaks ja nõnda tuli neil täita mitmesuguseid ülesandeid, kus vajati teadmist ja asjatundmist lisaks neile teadmistele ja oskustele, mida nad seminaris olid lühikese aja jooksul jõudnud omandada. Rahvakooliõpetaja kutse iseloom on — vähemalt meie maal — selline, et selles ei saa olla ainuüksi teadmiste jagaja, vaid samal ajal tuleb olla kasvataja, mis eeldab, et õpetajal peab olema sügavad teadmised ja oskus oma ülesannete täitmiseks. Kuna meie rahvuslik haridus on võrdlemisi noor ja õpetajad suurelt osalt päritolult talupojad, on ka paljas teadusenälg ja sisemine

sund kannustanud õpetajaid otsima ikka uusi teadmisi nii oma eluülesannete kui ka muu üldise hariduse täiendamiseks.

Mitmeis mais on rahvakooliõpetajate täiendusõpetus tehtud sündslikuks, ametikohuste hulka kuuluvaks ülesandeks. Meil, samuti kui Skandinaavia mais ja minu teada ka Eestis pole olnud vajadust nõnda toimida, nii et õpetajate täiendusõpetus on olnud vabatahtlik. Kooliametivõimudel on meil Soomes olnudki hulga tööd rahuldada rahvakooliõpetajate jätkuvaid lisaõpetuse vajadusi. Ega ole suudetud õpetajate kõiki soove ses suhtes teostadagi.

Meie rahvakooliõpetajate ettevalmistus kujunes 4-aastaseks juba seminaride sündimisest peale. Seminari astujate algteadmised olid muidugi algul väga ebamäärased, sest algõpetus oli olnud mitmeil sisseastujail väga puudulik. 1886. aastal said rahvakooli kursusele vastavad teadmised seminari astumise tingimuseks. Rahvakooli-koosolekuil, mis varem olid õpetajate ja kooliametivõimude ühiste nõupidamistena tähtsaimaid kokkutulekuvõimalusi, harutati muuseas seda, kas ei tuleks asutada eriline ettevalmistusasutus seminariastujate jaoks. Teiselt poolt sooviti seminari laiendada 5-aastaseks, et õpetajate ettevalmistuse puudusi võidaks sel teel vähendada ja muuseas saksa keel viia seminaride võõrkeele õppeaineks, lisaks rootsi keelele.

Rahvakoolikoosolekute protokollist võib märgata, et juba päris rahvakooli algajult alates on õpetajate keskel alanud püüe tõsta oma haridust. Juba esimesel koolikoosolekul 1869. aastal oli päevakorras küsimus: Kuidas kõige otstarbekohasemalt edendataks rahvakooliõpetajate tugevnemist teadmises ja oskuses. Läbirääkimistel avaldati mitmeid soove muuseas selles suunas, et iga kool peaks saama raamatukogu, seminarides tuleks korraldada kahe-kolme nädala kestvusega kordamis- ja täienduskursusi ja neist osavõtjaille õpetajaile tuleks anda reisi-abirahasid. Ka õpetajate kutseajakirjad ja rahvakoolikoosolekud leiti olevat tähtsad õpetajate jätkuva arenemise seisukohalt võetuina.

Järgmisel korral oli asi päevakorras 1882. a. koolikoosolekul, kus harutati küsimust: Mida võib praegu teha rahvakooliõpetaja haridustaseme tõstmiseks. Läbirääkimistel tehti muuseas ettepanek seminari 5-aastaseks muutmiseks, laenuraamatukogude asutamisest õpetajaile, reisistipendiumite andmisest õpetajaile uurimistöiks omal maal ja välismaal. Ühenduses sellega pandi veel ette, et õpetaja, olnud paar aastat õpetajaametis, võib teha uue eksami eriainetes, ja sellise eksami sooritanul peaks olema eesõigus teiste kõrval kohtadele paigutamisel.

Rahvakoolikoosolekul 1884. aastal harutati küsimust: Milliseid tegelikke abinõusid tuleks kasutada meie maa rahvakooliõpetajate haridustaseme tõstmiseks ja kuidas tuleks õpetajaile pakkuda parimat võimalust nende õpingute jätkamiseks. Läbirääkimistel tehti jälle ettepa-

nekuid, muuta seminarid 5-, isegi 6-aastaseiks ja võtta saksa keel õppekavasse. Veel pandi ette, et rahvakooliõpetajaile antaks võimalus ülikoolis sooritada eksameid kasvatusteaduses, loogikas, usuteaduses ja kirikuajaloos, nii et nad oleksid suutelised asuma ka maakonnakoolinõuniku kohale, milline amet seekord oli sisse seatud.

Rahvakoolikoosolekul 1890. aastal mag. Holmberg pani ette, et ülikooli ukсед tuleksid avada rahvakooliõpetajaile. Sinna tuleks asutada eriline „õpetajateülikool“, nii mees- kui naisõpetajate jaoks, teoreetiliste õpingutega ja praktiliste harjutustega. Seal õpinguid sooritanud õpetajad pidid saama seminarilektorite, rahvaülikoolijuhatajate ja eriti rahvakooli revidentide ametid. Asja harutanud, toimikond pooldas siiski seminare täiendusõpingute asukohana. Läbirääkimistel koosoleku enamus pooldas aga ülikooli pääsemist. Seda otsust tuleb pidada tähelepandavaks seetõttu, et see lahendas tülküsimuse selle üle, kas õpetajate täiendusõpetust tuleks korraldada seminarides või kõrgemas koolis. Asja praegu arvustades, tuleb avaldada tunnustust neile, kelle kauge nägelikkus võimaldas õpetajaile õpinguiks pääsu ülikooli.

Õpetajate täiendusõpetusest kõneldi ka 1899. ja 1902. aastal rahvakoolikoosolekuil. Viimasel rõhutati eriti seda mõtet, et õpetajate täiendusõpetust tuleks korraldada ülikooli juures. Asja tegelikuks edasi viimiseks valiti toimikond, kelle esimeheks sai Heinola seminari tolle aegne juhataja, hiljemini koolivalitsuse ülemjuhataja, professor Mikael Soininen. Toimikonna töö tulemuseks oli, et 1907. aastal algasid oma tegevust Helsingis rahvakooliõpetajate ülikooli-täienduskursused. Tõuke nende kursuste sünnile olid omalt poolt andnud nõnda-nimetatud ülikooli vaheajakursused, mida aastast 1894 alates oli iga teine suvi korraldatud ülikooli juures. Nendest kursustest osavõtjate enamuse moodustasid rahvakooliõpetajad.

Esimestel ülikooli-täienduskursustel oli 88 osavõtjat. Juhatajana tegutses prof. Mikael Soininen ja õpetajaiks oli muu seas tuntud ülikoolimehi ja rahvaharidustöö edendajaid prof. Kaarle Krohn, E. N. Setälä, E. G. Palmén ja teised. Kursused olid algul ühe semestri pikkused, kuid hiljemini muudeti nad kogu õppeaasta kestvaiks. Osavõtjaile jagati õppetipendiume ja nad said hõlpsasti ametipuhkust oma õpetajastööst.

Ülikoolikursustel õpetajail on olnud võimalus jälgida ülikoolis toimuvat õpetust, eeskätt siiski ajaloo-keeleteaduse teaduskonnas. Neile on ka korraldatud erilisi loenguid ja harjutuskursusi, näiteks keeltes, joonistuses, loodusloos jne. Õpetajad on võinud sooritada ülikooliõppejõudude juures erateel eksame samades ainetes nagu üliõpilasedki. Need eksamid andsid õiguse saada muu seas koolinõuniku (tarkastaja), alama rahvakooliseminari juhataja ja õpetaja, varemalt ka

rahvaülikooli juhataja kohti. Viimatinimetatud ala on õpetajaile siiski suletud. Ka on õpetajaile korraldatud eriline täienduseksam, mille sooritajaile on peale selle avanenud võimalus uuendada oma katsetunde. Seda eksamit ja õppetundide esitamise uuendamisõigust on aga õpetajad kasutanud väga vähesel määral.

Samal ajal, kui ülikooli-täienduskursused algasid oma tegevust, oli õpetajaile teiselgi viisil võimalus täiendada oma kutseteadmisi. 1905. aastast peale hakati pidama järjekordselt igas seminaris loengukursusi. Esimesed peeti 1905. a. Heinolas ja selle järele on neid peetud Jyväskylä, Uusikaarlepyys, Raumal, Sortavalas, Raahas jne. Viimastel aastatel ei ole siiski seminarides enam korraldatud erilisi kursusi.

Tähelepandevaks õppekohaks suviti on olnud Jyväskylä suveülikool, kus juba üle paarikümne aasta on korraldatud ülikooliõpetuse viisil täiendusõpetust. Suveülikooli õpetajaina on tegutsenud tähelepandev hulk Helsingi ülikooli õppejõude, eeskätt kasvatusala esindajaid, ja muid koolimehi. Suveülikooli õpilaskond on olnud suurelt osalt rahvakooliõpetajad, kuigi hulgas on olnud ka rohkesti üliõpilasi ja teiste koolide õpetajaid. Jyväskylä kõrgema õppeasutuse tegevuse algamise järele on suveülikool muutunud kõrgema õppeasutuse suvesemestriks, mille tegevus jätkub endisel viisil, ka käesoleval suvel. Kavas on ka sel suvel tähelepandev arv rahvakooliõpetajaile kasulikke loenguid ja harjutuskursusi. Selle kõrval on seal vabarahvaharidustöö tegijaile varutud loengukursused.

Turu soome ülikool on ka hakanud korraldama suvekursusi. Nendegi kursuste kavas on palju rahvakooliõpetajaile määratud loenguid ja harjutuskursusi. Võibki öelda, et selle järele, kui Jyväskylä kõrgemkool sai endale omad õppejõud, kes tegutsevad ka tema suvesemestril, on osa Jyväskylä suvekooli õpetajaskonnast nüüd töötamas Turu suvekursusil. Kuulajaid piisab kindlasti mõlematelegi õppimiskohtadele.

Nimetatud õppimisvõimalused on pikema-aegseks õppimiseks. Ka teised, peale rahvakooliõpetajate, võtavad neist osa. Käesolevaga ühenduses on vist põhjust lühidalt seletada ka Jyväskylä kõrgema kooli muud tegevust. Kui kõrgema õppeasutuse asutamine oli päevakorral, peeti selle teostamist vajalikuks eriti kolmel põhjusel: 1) taheti korraldada üliõpilastele võimalus valmistuda rahvakooliõpetajaiks, 2) kõrgem kool pidi töötama juba valminud õpetajate täiendusõppekohana, 3) see pidi olema kasvatusteaduse uurimisasutus meie maal. Siiaamaani on kõrgem kool töötanud peamiselt esimese ülesande alal. Noorele õppeasutusele ongi sellega antud suur ülesanne, sest nimetatud alal on olnud palju tööd uute töö- ja õpetusmeetodite loomisel meie oludes. Nüüd on näha märke sellestki, et kõrgem kool hakkab korraldama ka talle usaldatud teisi ülesandeid. Tema täiendus-õppetegevus kavatse-

takse parajasti siduda õpetajate täienduseksamiga, teatava ametliku eksamineerimise võimalusega. Selle eksami hulka kuulub vähemalt neli ainet, milledest kasvatusteadus ja soome keel on sunduslikud ja muud eksamiained võib õppiia ise valida neist aineist, mille alal kõrgemas koolis on oma esindaja või millele võidakse ajutiselt kutsuda näiteks Helsingi ülikooli õpetajaid. Iga eksamiaine kursus vastaks umbes ülikooli approbatur-hinnangu kursusele. Selle eksami sooritanuil oleks samal ajal õigus anda uuendatud katse-õppetunde. Täienduseksami sooritamine annaks palju juurde õpetajate asjatundlikkusele ja seda tuleks arvesse võtta õpetajakohtade täitmisel. Ka on kavatsusel korraldada kõrgemas koolis kasvatusteaduse kandidaadiksam, mis vastaks ülikooli fil.-kandidaadiksamile. Selle eksami võiksid teatud eeldustega sooritada kõik rahvakooliõpetajad.

Kõrgema kooli kolmas ülesanne — kasvatusteaduse eest hoolitsemine ja uurimine edeneb ka tasapisi. Eriti soome keele ja psühholoogia ala uurimistööst on olnud kuulda ajalehtedest. Uurimistöö toimub ju kõiges vaikuses ja seepärast sellest ongi raske saada eelteateid.

Nende pikemaajsete õppimisvõimaluste kõrval on meil õpetajaile aastati korraldatud rohke arv lühemaid kursusi üksikute õppeainete käsitleks. Neist on vahest tähelepanavamad olnud Kansankoulunopettajain Jatko-opintoyhdistys'e (Rahvakooliõpet. Täiendusõpetuse Ühingu) poolt jõuluvaheajal korraldatud kodu- ja põllumajanduslikud loengukursused, peamiselt täienduskooli õpetajaile. Peale selle on kursuste kavas olnud hulk loenguid muudelt aladelt ja ka näitlikke tunde. Kodumajandus, mida praegusel ajal õpetatakse maalgi täienduskoolis, on eriti vanema põlve õpetajaile uudis, sest varemalt ei olnud selle aine õpetust seminaride õppekavades. Peale selle on kodumajandusõpetuse alalt peetud praktilisi harjutuskursusi suve ajal.

Rahvakooliõpetajate Liit on ka korraldanud õpetajaile suvekursusi. Läänud suvel korraldatud kursused käsitlesid emakeele õpetamise ala. Palju muid õpetajaile tähtsaid asju on neil kursusel selgitatud.

Ka koolinõunikud peavad iga aasta tähelepanitava hulga kursusi õpetajaile igal pool maal. Kehakasvatuse kursusi on korraldatud nii mees- kui naisõpetajaile, muuseas Vierumäe uues spordiinstituudis.

Soome Õpetajate Karskusliit omakorda on pidanud head hoolt karskuskasvatuse ja -õpetuse tõhustamise eest koolides. Nimetatud liit on korrapäraselt pidanud 2 kursust aastas, üks jõuluvaheajal Helsingis, teine suvel kuskil maal. Väga tähelepanitava arv õpetajaid on võtnud osa neist kursustest. Kristlik Õpetajateliit on korraldanud usulispedagoogilisi kursusi mitmes kohas maal. Kooliaianudühing peab suvisel ajal aiandus-, loodusteaduslikke ja kodumajanduskursusi. Peale selle on Muusikapedagoogiline Liit korraldanud — tõsi küll harvemalt

— muusikalisi kursusi. Märkimist väärivad veel Abikoolide Ühingu poolt korraldatavad kursused, kus on harutatud abikooli puutuvaid küsimusi.

Alam-rahvakooliõpetajate täiendusõpetus on üldse toimunud koos ülem-rahvakooliõpetajatega. Neid on olnud ülikooli täienduskursusil, Jyväskylä ja Turu suveülikoolis ja üldse oma teatav arv peaaegu kõigil õpetajaile korraldatud kursusil. Mitmete kursuste kavas ongi olnud mõningaid alamat kooli puutuvaid loenguid ja harjutustunde. Peale selle on Soome Algekooliõpetajate Liit korraldanud alam-kooliõpetajaile eriliselt alamkoolitöösse puutuvaid kursusi. Neid kursusi on peetud Hämeenlinnas, Helsingis ja äsja Sortavala seminaris. Alamkooliõpetajate kursustel on üldse olnud rohkelt osavõtjaid, mõnikord enam kui on võidud vastu võtta. See on olnud tunnistuseks, et selles õpetajaterühmas igatsetakse ja soovitakse täiendusõpetust. Ega pole põhjust imestada, sest on ju alamkool meil võrdlemisi noor ja seetõttu pidanud tegema omal viisil teerajamistööd. Ta on pidanud võitma mitmesuguseid takistusi, enne kui ta pääses nüüdisaegsele astmele. Alamkooliõpetajate haridustase on peale selle veel tähelepandavalt vähem kui ülemkooliõpetajate oma ja neid valmistati mõni aeg valitsenud õpetajatepuuduse puhul ajutiselt võrdlemisi rohkelt.

Algekooliõpetajate täiendusõpetuse korraldamine lähemas tulevikus on teostatav asi. On tehtud ettepanekuid, et mõni praegusist seminarist muudetakse alamrahvakooliõpetajate täiendus-õppekohaks, seega mingiks alamkooliõpetajate kõrgemaks õppeasutuseks. Asi ei ole vist praegusel hetkel küllalt küps lahendamiseks, kuid arenemine nõuab vist küll omal ajal sellele uut lahendust. Tähelepandav on, et meil on olnud märgata teatavat spetsialiseerumist rahvakooliõpetajate ametis selles mõttes, et eri kooliastmete, samuti nagu aineõpetajate täiendav koolitamine ja eriline ettevalmistus ilmneb märgatavalt enam kui varem. Nii toimub see eriti täienduskooli õpetajatega.

Tuleks veel tähele panna, et meil on kahel aastal korraldatud õpetajaile raadios erilisi loengukursusi. Sel teel korraldatud kursustest on üldse olnud positiivseid tulemusi. Eeloleval sügisel korraldab Rahvakooliõpetajate Täiendus-õpetuse Ühing jälle raadiokursused õpetajaile. Neid loenguid on saadetud kõikide Soome raadiojaamade kaudu. Võib päris tõsiselt arvata, et neid võidakse hõlpsasti kuulata ka Soome lahe teisel kaldal. Uueks hõimutöö viisiks sobikski arendada raadiotegevust selles suunas, et määratud aegadel kuulatakse Eestist saadetud rahvakoolikasvatust ja -õpetust käsitlevaid ettekandeid ja mõnel teisel ajal jälle Soome samasisulisi saateid. Neid kindlasti nauditaks ja neist õpitaks laiades õpetajate ringkondades.

Õpetajate haridustaseme tõstmisel on olnud oma tähtsus ka õpetaja-

jate-raamatukogudel. Erasisikute harrastusist tekkis juba varem „Häme lääni rahvakooliõpetajate laenuraamatukogu“, mille põhikirja kinnitas senat juba 1890. aastal ja mille sihiks oli olla ühiseks raamatukoguks kogu lääni õpetajaile. Raamatukogu küsimus oli esimesel korral kõne all 1890. a. rahvakoolikoosolekul, kus loodeti, et erasisikute poolt kinkitud summadega ja riikliku abiga asutatakse igasse koolinõuniku piirkonda üks või mitu õpetajate-raamatukogu. Kui Riigipäev järgmisel aastal andis selleks otstarbeks 17.000 mk. aastaseks abirahaks, võidi hakata asja teostama. Abiraha on hiljemini tõstetud ja see on 1908. aastast peale olnud 30.000 mk. aastas, kuid sõjaaastail lõpetati see abiraha hoopis. 1900. aastal määrati, et raamatukogud tulevad nõnda jaotada, et igas kogukonnaüksuses, kus on kool, on üks raamatukogu. Nõnda lõhuti ka Häme lääni raamatukogu. Raamatukogusid on hiljem küll arendatud ja suurendatud nende jaoks antud toetustega, nii et igas koolis peaks olema mingisugune õpetajate-raamatukogu. Summade vähesuse tõttu on asi siiski jäänud mitmes suhtes puudulikuks.

Märgatav tähtsus õpetajahariduse tõstmises on olnud ka pedagogilistel ajakirjadel. Vanim neist on olnud Jyväskylä seminari lektor O. Vallini poolt toimetatud „Kodu ja kool“, mis ilmus aastail 1864—66 üks kord kuus.

„Rahvakool“, kasvatusteaduslik ajaleht ilmus aastail 1875—81 Jyväskyläs kaks korda kuus. 1883. aastal hakkas koolinõunik A. Berner välja andma ajakirja „Kansakoulun Lehti“, mis ilmub tänini. 1906. aastal hakkas ilmuma „Opettajain Lehti“, mis on kujunenud Soome Rahvakooliõpetajate Liidu häälekandjaks. 1905. a. asutati „Alam Rahvaõpetus“-nimeline ajakiri, mis käsitleb algõpetust. Sama ala käsitleb praegu ilmuv „Alakansakoulu“-nimeline alamrahvakoolipere häälekandja. Ühine gümnaasiumidele ja rahvakoolidele on olnud Jyväskyläs ilmuv „Kasvatus ja Koulu“-nimeline leht. Rootsi keelseil rahvakooliõpetajail on ka oma leht „Ajakiri Rahvakoolidele“. Peale selle on veel mõningaid muid lehti, milles käsitletakse rahvakooli.

Oma ettekandes olen lühidalt selgitanud õpetajaile korraldatud täiendusõpetuse võimalusi meie maal. Nagu oleme märganud, korraldatakse meil neid väga mitmelaadselt. Rahvakooliõpetaja kutseareng näitab siiski, ajavooludest olenedes, nõudvat ikka uusi õppimisvõimalusi. Neid korraldavad kooliametivõimud ja õpetajateorganisatsioonid peavad seetõttu olema selgusel, mis suunas õpetajate täiendusõpetust tuleks juhtida ja milliseid võimalusi õpetajaile selles suhtes peaks antama.

Muidugi tulevad kohe eraldada juhusliku iseloomuga lühikesed kursused pikemaajest õppimiskohtadest. Juba varem olen selgitanud Jyväskylä kasvatusteadusliku ülikooli tegevust ja tema kavatsusi õpetajate täiendusõpetuse alal. Jyväskyläs avanebki võimalus mitte üksi

suvesemestrel, vaid ka talvekuudel jälgida seal antavat õpetust ja sooritada eksameid. On ka võimalik, et Turu ülikool jätkab tema poolt alatud tegevust suveülikooli kujul ja et ka muidu tema tegelikus kavas õpetajate täiendusõpetuse võimalused võetakse arvesse. Eriliselt tuleks siiski hoolitseda Helsingi ülikooli kursuste arendamise eest selles suunas, et nende kaudu õpetajaile avaneks endisest suuremad õppimisvõimalused. Pealinn õppimiskohana võib pakkuda palju sellist, õpetajale kasulikku nägemis- ja õppimisväärtust, mida meie maal mujal ei leidu. Ongi kooliämetivõimude keskel olnud kavatsusi viia need kursused kindlale, alalisele alusele ja nende jaoks asutada eriline kasvatusteaduslik instituut Helsingis. Sellega ühenduses on kavatsatud muu seas kasvatusteadusliku keskraamatukogu asutamist ja uurimisasutuse loomist kasvatuse alal. Peale selle meil on puudus koolimuuseumist ja alalisest koolinäitusest, mis kõik võiks ühendada sama uurimisasutuse juurde. Selle alguseks on meil Helsingis kasvatusteaduslik lugemissaal, kus on juba keskraamatukogu jaoks olemas tähelepanuvääriv hulk raamatuid.

Veel kerkib küsimus, mil määral tehtud eksamid ja lisaõpingud on võetud arvesse õpetajakohtade täitmisel ja milliseid võimalusi avaneb õpetajaile sooritatud lisaõpingute kaudu. Lühidalt võib öelda, et õpinguist saavutatud teened on niivõrd väikesed, et vaevalt nende lootuses maksab õpetajale soovitada harrastada täiendusõpetust. Õpetajate teenistusseadus lubab koolihoolekogudele suure vabaduse õpetajate valimisel. Koolinõunikud ja koolivalitsus võivad küll suuremaid valesamme takistada, kuid ka nende võimalused on seaduse piirides võrdlemisi väikesed. Üldse on võidud küll märgata, et hoolekogud, õpetajat oma koolile valides võtavad kohasoovijate hulgast teenelisimaid või vähemalt mõne parimaist, keda muide juhtuvad tundma või kellest teavad midagi soodsat. Mõnikord on kuulda siiski juhtumeist, et teenelised kandidaadid on hüljatud ja õpetaja valitud täiesti teisi põhimõtteid silmas pidades. Kuid sellised juhtumid on vist siiski vähenemas.

Varem täiendusõpinguid sooritanud õpetajail oli ka võimalus tõusta rahvakooli koolinõuniku, rahvaülikooli juhataja ja teistele kohtadele. Selles suhtes on arenemine siiski üha ägedama võistluse mõjul läinud seda teed, et rahvakooliõpetajad, kellel ei ole fil.-kandidaadistatet, on ikka enam jäänud kõrvale. Soovitav on siiski, et tulevikus õpetajad võiksid mitte ainult ses suhtes säilitada oma eesõigused, vaid ka saavutada sel alal uusi võite.

Nüüdsel ajal on võidud märgata, et õpetajad eriti suure huviga saavad sellistele kursustele, mille kavas on praktilist koolitööd eden-davad ained ja ettekanded. Nõnda on eriti lugu täiendusõpetusega, kui õpetajad ei ole saanud piisavat ettevalmistust õpetajaid ettevalmistavas asutuses. Kavatsusel ongi korraldada täienduskooliõpetajaile pikema-

aegsed kursused, milles selle ala eriõpetust saaks õpetajaile tegelikkuses põhjalikult selgitada. Mitmeis Euroopa mais ongi täienduskooliõpetajaile korraldatud pikemaageid erikursusi.

Seminariteed mööda õpetajaiks valminud õpetajad kannatavad oma täiendusõpinguis tunduvalt selle all, et nende võõrkeele oskus on puudulik. Põhjuseks on see, et meie seminarides ei ole sunduslikku võõrkeele õpetust. Eesti keelt õpitakse vist mõnedes seminarides vabatahtliku õppeainena. Keeleõpingute suhtes Soome õpetajad on tunduvalt järel näiteks oma eesti ametivendadest ja -õdedest.

Lisaks sellele vajatakse meil tihedamaid kokkupuuteid välismaa koolide ja koolirahvaga. Võib ütelda, et ainukeseks kokkupuuteks — vähemalt nõnda suurel hulgal — meil on olnud ühenduses Eesti õpetajatega, kellelt olemegi saanud palju uut ja huvitavat nii õppemeetodite kui üldse kooliõpetuse mõttes. Soovitav oleks, et see harras ühendus, mis soome ja eesti õpetajate vahel on viimasel ajal olnud, kasvaks ja areneks endisest tugevamaks ning tihedamaks. Sooviksin õpetajate täiendusõpetuse arenemist selles suunas, et soome õpetajaile avaneks võimalus pikemaageks õpinguks eesti õpetajate ettevalmistusasutuses, ülikoolis ja kooles. Samuti Eestis korraldatavaile kursusele sooviksin osavõtjaid ka Soomest. Vastavalt eesti õpetajad võiksid õppida soome õpetajaid ettevalmistavais asutuses, meie kursusel ja meie kooles. Ja mitte ainult õpilastena, vaid ka õpetajaina, loengutepidajaina ja näitlikkude õppetundide andjaina.

Need eesti lektorite külaskäigud, mis on tehtud minu poolt juhita-vail rahvakooliõpetajate täienduskursusel, on minu arvates olnud eriti õnnestunud. Kuulajad on suure huviga jälginud naabrimaa koolitegelaste ettekandeid. Peale loengute väärtuslikkuse on huvi põhjuseks olnud sageli ka see asjaolu, et võõra maa — kuivõrd nüüd eestlasi võime üldse kutsuda võõramaalasiks — lektor esitab sageli asju teiselt seisukohalt, kui seda kodumaal ollakse harjunud võtma. Hõimumaa kasvatusala kirjanduse ja ajakirjade jälgimine on ka eriti tähtis õpetajate täiendusõpetuse vorm. Nende kaudu võime olla jätkuvalt kindlas kontaktis Lahe teise poolega. Märkame, et seal elatakse, tehakse tööd ja pingutatakse samade raskuste kallal, nagu seda teeme meiegi siin-pool Lahte. Nõnda saavutatud nägematut sidet võime kindlustada kirja-yahetuse kaudu, kuid eriti korraldades sellesarnaseid kokkutulemis-võimalusi, kus võime täiesti lähedaselt tutvuneda teineteisega. Ja sooviksin, et need nii nähtamatud kui ka nähtavad sidemed aasta-aastalt ikka enam lisaneksid ja kasvaksid hõimumaade õpetajate vahel.

Kui tähtis oleks, et sageli tuleksime kokku harutama ja kuulama oma hõimu kooli ja õpetajaid puutuvaid küsimusi. Samal ajal kinnitame neid sidemeid, mis Eesti ja Soome õpetajate vahel on viinud lähedasele ühistööle ühise sihi — tõusva põlve kasvatusheaks.

K. SORAINEN

Keskkoolidesse astujate küpsustase

Soomes pole kaugeltki sel määral kui Eestis uuritud algkooli õpilaste küpsustaset. Meil ei ole midagi, mida võiks võrrelda selle süstemaatilise ja mitmekülgse tööga Eesti Koolinõunikude Ühingu toimetuste sarjas, mis sisaldab eriti nõnda nimetatud „objektiivseid teste“ mitmete õppeainete alalt ning neisse puutuvaid kokkuvõtteid (ka sisaldub samas sarjas õpilaste moraalset taset selgitav ülevaade). Soomes on õpilaste küpsustaset siinemaani selgitatud peaaegu ainuüksi tavalist õppeaasta hinnangute abil. Lähemaks uurimise aluseks kujuneb see rühm algkooliõpilasi, kes tahavad astuda keskkoolidesse. Neil tuleb sooritada eksam, mille määras juba üks 65 aastat vana korraldus (1872. a.). Nimetatud korralduse järgi keskkooli astujalt nõutakse rahvakooli 4. klassi (4. õppeaasta) kursuse teadmisi. Korraldus ei loetle siiski seda õppekursust tervikult, vaid nimetab ainult viis ainet: usuõpetus, emakeel, rehendus, maateadus ja ilukiri.

Nimetatud seaduse järgi peaksid kõik rahvakooli 4. klassi, samuti kõrgemate klasside õpilased, kes on sooritanud normaalsel viisil oma kursuse, olema küpsed keskkoolis edasiõppimiseks. Selliste õpilaste arv on viimaseil aastail olnud ümmarguselt 180.000, kuid tõeliselt on vaid 5 või 6% ehk umbes 10.000 õpilast iga aasta püüdnud astuda keskkooli. See ei tähenda muidugi mitte seda, et ainult nii väike protsent on suuteline osutama korralduses nõutud küpsustaset, vaid see johtub muidugi ühiskondlikest põhjustist ning osaliselt ka keskkoolide puudusest. Et linnas on parem võimalus pääseda keskkoolidesse, toimub seal üleminek palju rohkemal arvul kui maal.

Neistki õpilasist, kes tahavad pääseda keskkooli, ei võeta vastu kaugeltki kõiki. Vastu võtmata jääb umbes 15%, nii et 85% lõpuks leitakse olevat saavutanud nõutava küpsustaseme, või kõigist võimalikest sisseastujaist vaid veidi alla 5%. Kui vaatleme asja lähemalt paaril viimasel aastal, mille kohta on saadaval statistilisi andmeid, võime märkida järgmisi arve. (rootsikeelsete koolide õpilaste arvud on sulgudes):

1933. a. oli sisseastujaid riigikoolidesse	5545	(598),	võeti vastu	4494	(555),
			jäeti vastu võtmata	1051	(43),
1933. a. oli sisseastujaid erakoolidesse	4616	(514),	võeti vastu	4171	(500),
			jäeti vastu võtmata	445	(14),

Kokku: 10.161 (1112), võeti vastu 8665 (1055),
jäeti vastu võtmata 1496 (57)

1934. a. oli sisseastujaid riigikoolidesse	5678	(591),	võeti vastu	4611	(545),
			jäeti vastu võtmata	1067	(46),
1934. a. oli sisseastujaid erakoolidesse	4691	(519),	võeti vastu	4276	(500),
			jäeti vastu võtmata	415	(19)

Kokku: 10.369 (1110), võeti vastu 8887 (1045)
jäeti vastu võtmata 1482 (65)

Kui võrdleme neid arve, märkame, et eri koolides valitseb isesugune nõudlikkus õpilaste küpsustaseme hindamisel. Riigikoolidesse astujaist jäetakse vastu võtmata ligemalt 20%, erakoolidesse astujaist umb. 10%, ja rootsikeelseisse koolidesse astujaid vaid 5 kuni 6% või märgatavalt väiksem arv.

Kui tahame saada õige käsituse keskkooliastujate küpsustasemest, tuleb esiteks küsida, millest oleneb see suur erinevus hinnanguis. Kas ei ole asjalugu säärane, et riigikoolidesse püüavad astuda halvemad õpilased, erakoolidesse juba paremad ja kõige paremad rootsikeelseisse koolidesse? Selline seletus tundub ebatõenäolisena. Tähtsam põhjus selles on kahtlemata: nõudmise ja pakkumise seadus. Riigi keskkoolidesse, mis on õpilastele kõige odavamad, püüab kõige suurem arv õpilasi, mõnesse palju enam kui on võimalik vastu võtta. See ilmneb juba sellestki, et riigikeskkoole on Soomes 90, erakoole 130, kuid eelmistesse on nii sisseastujate kui ka vastuvõetute arv siiski märgatavalt suurem kui järgmistesse. Mitmed erakoolid otse kannatavad õpilaste puuduse all, nii et meelsasti võetakse õpilasi võimalikult kergete nõudmistega. Nii näib olevat lugu eriti mitmete rootsikeelsete koolidega. Kõik näib siis viitavat sinna, et suurem sisseastujate arv põhjustab eksaminõuete suurenemist, ja vastupidi. Kuigi sama korralduse järgi näiliselt käiakse kõigil sisseastumiseksameil, võivad küpsusnõuded seega erikoolides väga märgatavalt vahelduda. Neid mitmesuguseid nõudeid oleks põhjust ka eraldi vaadelda.

Esiteks on korraldust ennast tõlgendatud vabamalt nõnda, et ilukiri on peaaegu täielikult välja jäetud eksamiainete hulgast (vaid Jyväskylä võis in tähele panna, et seda hinnati veel eraldi). Seevastu emakeel on jagatud kahte — mõnes kohas juba kolme ossa, mida hinnatakse eri hinnangutega. Hinnangute astmikuna kasutatakse harilikult numbreid 0—10 igas aines ja üldsumma on tavaliselt otsustavaks kriteeriumiks vastuvõtmisel. Kuid see summa vastuvõtuks vajaliku alammäärana näib eri koolides väga suuresti vahelduvat, isegi 10 punkti. Ka ainete hinnang vaheldub rohkesti. Arvestades ligemale 1000 õpilase (991) hinnangut Helsingi koolides kevadel 1936, vaatleme, mitu neist on saanud rahuldava hinnangu (6) või sellest nõrgema. Sellise hinnangu on usuõpetuses saanud 131 õpilast, emakeeles 199, kirjutuses 214, arvutamises 545

ja maateaduses 141. Kergeim aine on seega usuõpetus, selle järele maateadus ja emakeel, lõpuks arvutamine raskeima ainenähtub veel selgemini, kui võtame arvesse vaid alaväärtuslikud numbrid (4 või alla selle): neid on arvutamises 225, teistes ainetes kokku 77 (usuõpetuses ja maateaduses vaid üks igapähe). Seega on arvutamine ligemalt kolm korda nii raske ja sisseastujale saatuslikum aine kui kõik teised ained kokku.

Peale algkoolitunnistuste ja eksamite hinnangu võib keskkooliastujate küpsustaset mõõta veel intelligentsuskatsetega. Sellinegi korraldati kevadel 1936. a. Soomekeelseis koolis intelligentsusproov teostati rahvakooli 4. klassis ja ettevalmistuskooli 3. ehk viimases klassis, katse sooritasid kokku 1808 õpilast. Rootsikeelseis koolides sama intelligentsuskatse rootsikeelde tõlgitult korraldati kõigis algkooliklassides, 1363 õpilasega. Kui arvutati eri vanusklasside keskmine saavutus, märgati, et see ootuste kohaselt tõusis rootsikeelseis koolides vanuse tõusuga nõnda, et 9- ja 10-aastastel oli mediaan 12 punkti, 11-aastastel 15 punkti, 12- ja 14-aastastel 19 punkti ja 13-aastastel 22 punkti. Siin teostati katse neljas kooliklassis. Soomekeelsed õpilased seevastu olid kõik ühest kooliklassist, ja seetõttu ilmnis testi tulemustes otse vastupidine nähtus: 14-aastastel oli mediaan nüüd 10 punkti, 13-aastastel 11 punkti, 12-aastastel 14 punkti, 11-aastastel 18 punkti ja lõpuks 10- ja 9-aastastel 20 punkti. Sellest selgub paradoksaalne asi, et mida vanem õpilane on klassi keskmise vanusega võrreldes, seda vähemküpseks tuleb teda pidada; seevastu: mida noorem on õpilane, seda andekam ja sobivam on ta keskkooliastmele — mõlemas suunas muidugi vaid keskmiselt võetuna.

Erilisi õpilaste küpsustaset puutuvaids otsusi võib teha ka intelligentsuskatsel eritesti sooritamisest. Võttes arvesse nõnda nimetatud maksimumsooritused ilmneb, et puhtkeeleline test on olnud kergeim soomekeelseile, puhtmatemaatiline test taas kergeim rootsikeelseile koolidele. See on arvatavasti ühenduses ka asjaoluga, et sisseastumiseksamil soomekeelsete koolide õpilased suhteliselt paremini saavad hakkama emakeelega, rootsikeelsete omad jälle suhteliselt paremini arvutamiseega. Sama suhe on muide jätkuvalt märgatav üliõpilaseksamini (küpsuseksamini) kirjatöödes ja matemaatikas. Selleski soomlased on järjekindlalt paremad soome keeles, rootslased paremad matemaatikas. Kui tütarlapsed ja poeglapsed võtta eraldi, võib tähele panna sama suhet: intelligentsuskatse keeletestis saavutas maksimumtulemuse 71 tüdrukut ja 58 poissi, seevastu matemaatilises testis olid vastavad arvud 28 ja 31, poiste kasuks. Samuti said hakkama küpsuseksamil poisid kõige paremini matemaatikaga, tüdrukud keeltega.

Intelligentsuskatse tulemusi võib edasi võrrelda nii algkoolitun-

nistustega kui ka sisseastumiseksami tulemustega ja sel teel teataval määral kontrollida nende kompetentsust. Seda võrdlust hõlbustab ka asjaolu, et intelligentsusproovi maksimumpunktide arv on sama kui sisseastumiseksami oma, nimelt 50. Kui valime paar suurimat kooli, kus on suurim vastu võtmata jäetud õpilaste protsent, võime eksamisoortanud jagada kahte peamisse rühma — vastuvõetuiks ja vastuvõtmatuiks — ja võrrelda nende tulemusi oma vahel. Nii oli Soome normaallütseumis vastuvõetud õpilastel algkoolitunnistuste keskarv 41 punkti, vastu võtmata jäetud omadel 37 punkti, vahe seega 4 punkti. Eksamil olid vastavad arvud 37 ja 28, vahe 9, ja lõppeks intelligentsuskatsel 25 ja 19, vahe 6. Neil kolmel, üksteisest sõltumata katsel vastuvõetud olid seega märgatavalt paremad kui vastu võtmata jäetud. Samuti oli lugu Soome lütseumis; algkoolitunnistused vastavil rühmadel: 42 ja 37, vahe 5; eksamil: 39 ja 30, vahe 9, ning intelligentsuskatsel: 26 ja 17, vahe samuti 9. Soome lütseumis on seega veel tähelepanuväärivam vahe rühmadel, mis oleneb osalt ka arvestamata jäetud kaunikesest rühmast, keda oleks võidud vastu võtta, kuid kes ruumipuudusel tuli siiski jätta vastu võtmata. Igaühel neist kolmest viisist võib seega selgelt eraldada teineteisest küpsemate ja vähemküpete rühmad. Tõsi küll, see on maksev vaid suurtes joontes vaadatult. Kui vaatleme üksikuid juhte, märkame ehk paljusidki kurbi erandeid. Nii näit. Soome lütseumis vastu võtmata jäetute parim intelligentsusproovi tulemus tõusis täpselt samale arvule, kui vastuvõetute parim intelligentsusproov (38 punkti), mis tähendab, et kui intelligentsusproov oleks otsustanud keskkooli vastuvõtmise, oleks see eksamil läbikukkunu kuulunud kõige paremate vastuvõetute hulka. See on ka näide nõrgast korrelatsioonist eksami ja intelligentsuskatse vahel. Nii osutus Soome lütseumis korrelatsiooni koefitsient 0,32, kuid Soome normaallütseumis oli vastav arv palju kõrgem — 0,54. Seevastu rahvakoolihinnangud kummaski koolis korreleerusid palju paremini sisseastumiseksami tulemustega — koefitsient oli 0,62 kummaski, — kuid siin mõjub kõigepealt see asjaolu, et algkoolitunnistusest on võetud arvesse vaid viis eksamiainet, kuna seevastu intelligentsuskatse sisu erineb suurel määral kooliaineist.

Lõpuks nimetan veel neljandagi viisi, mille abil on meil katsutud määrata keskkooliastujate küpsustaset. Läänud aasta aprillikuul jagati algkooli õpetajaile täiteleht 19 küsimusega, et saada õpetajate arvamusi nende õpilaste kohta, kes arvatavasti võtavad osa sisseastumiseksamist. Vastused tulid tagasi saata enne 25. maid, ja tulemus oli Küsimused koostati sihilikult sellistena, et vastused erinesid harilikest hinnanguist koolitunnistusel. Küsimustele ei vastatud numbritega, vaid kolme märgiga, neist + tähistas jaatavat, — eitavat ja 0 kahtlepeaaegu rahuldav selles mõttes, et vastuseid tuli kokku enam kui

tuhande (1042) õpilase kohta. Neid vastuseid võiks käsitleda mitmel viisil, kuid siin selgitame vaid tulemusi, mis valgustavad kaht rühma, eksamil vastuvõetute ja vastu võtmata jäänute hinnangut. Valime need rühmad ühtluse mõttes kahest tähtsamast poeglastekoolist, Soome normaallütseumist ja Soome lütseumist. Sisseastujate hulgast, täiendades neid mujalt paari õpilasega, saame kokku täpselt 100 vastu võetut ja 50 läbikukkunut, kellede kohta on meil algkooli õpetajate täielikud vastused, mis on antud juba enne eksamit ja eksameid korraldava õpetajate teadmata. Alljärgnev tabel esitabki vastused eri küsimustele:

	Vastu võtmata jäetud õpilased			Vastu võetud õpilased		
	+	—	0	+	—	0
	%	%	%	%	%	%
1) Eriline harrastus õppeainetes	48	20	32	70	14	16
2) Eriline harrastus oskusainetes	42	26	32	47	23	30
3) Hea mälu	42	12	46	74	7	19
4) Tähelepanuvõime täpsus	34	12	54	65	8	27
5) Võime mõista üldmõisteid	46	6	48	74	7	19
6) Arvustusvõime, kriitika	44	8	48	61	6	33
7) Kontsentratsiooni- ja süvendumisvõime õpinguis	34	22	44	61	11	28
8) Mõistustlik andekus üldse	50	16	34	74	6	20
9) Kujutluse elavus	38	14	48	47	8	45
10) Arusaamise kiirus	36	18	46	69	7	24
11) Võime kõnelda ladusalt	62	14	24	72	13	15
12) Isemeelsus	14	68	18	11	73	16
13) Ajutine usinus koolitöös	40	34	26	33	53	14
14) Vastupidavus koolitöös	48	30	22	72	17	11
15) Kas on ta seltsiliste keskel juhiks?	18	56	26	17	55	38
16) Kas on ta iseloomult rõõmus ja sõbralik?	78	8	14	80	10	10
17) Kas on ta loomult arglik?	28	50	22	28	47	25
18) Kas on õpilase sooritusel väga ripuvad halbade koduoludest, juhuslikust meeleolust või tervislikust seisukorrast?	16	48	36	10	62	28
Kokku	242	294	164	241	317	132
19) Kokku: kas on õpilane küpsenud (sobiv) keskkooli-astmele (+), võimalikult sobiv (0) või kas on ta sobimatu (—)	50	32	38	83	3	14

Neid arve analüüsides võidakse teha mitmeid järeldusi; esitame neist mõningaid. Keskkoolidesse astujate küpsustaseme suhtes otsustav küsimus on muidugi viimane, mis moodustab kokkuvõtte kõigest eelmisest. See osutab, et vastuvõetute rühmast 83% juba algkooli õpetaja hinnangu järgi saab hakkama keskkooliastme tööga; vastu võtmata jäetute rühmast puudutab see vaid poolt. Kahtlust õpetajais äratas vastuvõtmata rühmas 38%, kuid vastuvõetute rühmas ainult 14%. Vastuvõetute rühmas on ainult 3% selliseid, kelle kohta õpetaja täiesti kahtleb, vastuvõtmata rühmas on neid neli korda rohkem, 12%. Kui vaatlеме 11 esimest küsimust, mis esmajoones puudutavad mõistuslikke omadusi, märkame, et vastuvõetud + vastustega on märgatavalt paremad, kuid vastu võtmata jäänud jälle on saanud enam nii negatiivseid kui ka kindlusetust näitavaid vastuseid. Kui vaadelda teisi iseloomujooni, ei ole vahe nii selge: näit. tagasihoidlikkus, argus, lõbusus ja sõbralikkus esinevad kummaski rühmas peaaegu samades %-arvudes. Seevastu vastupidavus töös on vastuvõetuil märgatavalt suurem (72% 48% vastu). Vastuvõetud näivad olevat vähem närvilikud, kuid ka veidi vähem juhiloomuga, missugusel omadusel ei näi olevat erilist ühendust kooliteadmistega.

Ameerika psühholoog Stanley Hall on väitnud, et lapsed 10—12 aastais on loodusinimese ja metslase eas. Seda arvamust meie uurimus keskkooliastujaist, kes kuuluvad just sellesse vanusklassi, omalt poolt ei toeta. Suuremat selgust toob siiski jätkuv õpilaste arenemise vaatlemine, ja seda kavatsetaksegi vähemalt sisseastumiseksmail vastuvõetute juures teha.

J. ROOS

Lüürika analüüs

Lüürika on kõige ebapopulaarsem kirjandusliik. Vähe on kirjandushuvilasi, kellele on tundeluule eelistatavamaks ja meeldimuslikumaks luuležanriks. Kaugelt suurem enamik kirjanduseharrastajate sümpaatiad on suunatud jutustavasse luulesse ja näitekirjandusse, s. o. eepikasse ja draamatikasse, tänapäeval eriti romaani. Seda võib kõigepealt tähele panna koolis õpilaste juures, sest lüürika käsitlemisega on raske toime tulla. Vähe on arvatavasti neid kirjanduseõpetajaid, kes võivad ütelda, et lüürika käsitus neile on meelepärasmad ülesandeid. Kuigi ühed teevad seda paremate tulemustega kui teised, jääb paljudele ometi mingi rahuldamatuse tunne oma töös.

Hoopis vähem on lüürika harrastus veel laiemate hulkade juures.

Seal ei võeta luuletuskogusid harilikult kättegi. Ainult üksikute erandite, eriti arenenud lugejate lektüürikavas esineb ka lüürika; nende juures, kellel selleks on eriline närv.

Lüürika ebapopulaarsus kirjanduse harrastajate juures johtub tema žanri iseloomust ja laadist, sest lüürika on kirjandusliik, milles viljeldakse kunstilis-esteetilises vormis kõige subjektiivsemaid tunde-, mõtte- ja fantaasiaelamusi ja meeleolusid. Lüürikas puudub peaaegu täielikult välist tegevust sisaldav ja arendav faabula ning ajalis-ruumiline ja loogilis-geneetiline sündmustik. Selle asemel on siin kandvamaks sisuolemuseks psühholoogilised motiivid, hetkelised elamused ja silmapilgulised muljed ning meeleolud. Lüürikas kujutatakse hinge sisemaailma elu, arendatakse dünaamilist tundeeluvust, inimeses esinevaid põhipooluselisi ilu- ja valuelamusi, kogu isikut haaravaid rõõme ja kannatusi. See on isiku sügavamat olemust tõlgendav subjektiivne ja intiimne hingekõne, intuitsiooni väljendus, valatud rütmilis-muusikaalsesse vormi. Sellisena on lüürika sõnakunsti valituim, õilsaim ja kõrgeim avaldus. Selle mõistmine ja sellest huvitumine nõuab eriti vastuvõtlikku hinge, arenenud kunstilist meelt ja maitset ning pikema aja jooksul omandatud kunsti kogemusi. Neid ei ole aga igal inimesel, vaid ainult üksikuil valituil, kellel kunstiline meel on olemas jumala armust ja eriti välja arenenud kujul.

Paljudele kirjanduse harrastajaile tuleb huvi lüürika vastu vanemas eas, kui nad on omandanud juba kunstikogemusi. Nooremas eas ei olda veel kasvanud ega arenenud lüürilise sõnakunstini. Kuni 18. eluaastani ei huvituta peaaegu üldse lüürikast või kui huvitatakse, siis vaid erandjuhtudel. Paljud ei huvitu kogu elueas lüürikast. Seepärast ongi lüürilised luuleteosed kõige vähem otsitavad ja ihaldatavad raamatud.

Hariliku lugeja kirjanduslikuks maiusroaks on eepilised luuletused ja neistki sidumata kõnes esinevad, nagu romaan, novell ja jutustus. Nende lugemisele andutakse põneva kiindumusega, eelistatakse just niisuguseid teoseid, mille sisuolemuseks on välise elu ja maailma kujutamine, kus esineb faabula ja tegevus aja ja ruumi raamistikus ning elavad inimesed tegelastena. Mida põnevam ja pinevam on teose väline sündmustik, seda enam see haarab lugejaid, eriti nooremaid, eeskätt õpilaseas. Neile meeldib tegevuse areng ja käik, põnevad seiklused ja ohtlikud olukorrad, keerulised intriigid ja põrutavad katastroofid, esinegu need siis kas tõsielulisel või fantastilisel, olevikulisel, minevikulisel või isegi tulevikulised elulaval või taustal. Lüürikas seda kõike ei esine ja seepärast ei tõmba ega meelita enamikku kirjanduse harrastajaid see luuleliik; see ei ole neile ligidane.

Kuid seepärast ei ole ometi mingit põhjust lüürika suhtes pessi-

mistiks muutuda. Olukorda saab parandada. Kirjanduse harrastajaid tuleb lüürika suunas arendada ja neid selleni kasvatada. Lugejate kunstilist kasvatust tuleb süvendada, küll huvi siis lüürikagi vastu ärkab ja tõuseb. Et see sünniks, selleks tuleb viljelda rohkem lüürika populariseerimist. Üheks abinõuks on siin sagedasemad sõnavõtud selle luuletusliigi põhiolemuse selgitamiseks.

Järgnevad read on pühendatud ühele küsimusele selles suunas ja nimelt lüürika analüüsile. Need read ei taha sugugi küsimust kogu ulatuses purgivad olla, vaid ainult ühte külge puudutada.

Kõneldes lüürika analüüsist arendame küsimust kolmes suunas. Esiteks tuleb küsimusse kogu teatava ajastu lüüriku analüüs, siis üksiku luuletaja lüürika oma ja viimaks üksiku luuletuse analüüs, s. t. kõigepealt lüürika vaatlus kirjandusloolises raamistikus, siis üksiku luuletaja loomingu raamides ja lõpuks üksikpala vaatlus omaette. Kahel esimesel juhul on tegemist lüürika süstemaatilise käsitlusega, viimasel juhul rohkem individuaalse vaatlusega, kuid siiski tüübistamise otstarbega.

Jättes kõrvale kogu ajastu luulest ülevaate andmise ja selle süstematiseerimise analüüsimise suunas kui rohkem üldisema küsimuse, peatugem esiteks üksiku luuletaja luuleloomingu analüüsival vaatlusel ja süstematiseerimisel ja teiseks üksikluuletuse analüüsimisel. Kuidas seda lüürika vastu huviäratavalt teha, see ongi peaküsimus.

Sel puhul peaks ilma pikema jututa selge olema üks asi, see on, et tuleb hoiduda ülevaate tegemisel ja analüüsimisel šabloonitsemisest ja üldistavast skeemitemisest, sest rohkem kui ükski teine kirjandusliik nõuab just lüürika analüüsijalt subjektiivset suhtumist oma ülesandesse.

Süstemaatilise ülevaate saamiseks luuletaja loomingu analüüsimise otstarbel peab lähtuma mingist printsiibist ja sel juhul võimalikkude printsiipide seast valima kõige sobivama. Need printsiibid võivad olla väga mitmesugused, näiteks luuletuskoguline, voolulooline, arengulooline, loomiskohaline, temastikuline, kujundiline jne.

Vaatleme neid printsiipe ligemalt: Lähtudes luuletuskogulisest printsiibist, tuleb vaadelda ja analüüsida luuletaja loomingu kõigi ilmunud luuletuskogude järjestuse alusel, neid iseloomustades ja nende kaudu ülevaadet saades kogu luuleloomingu. See printsiip on tagajärjekalt rakendatav siis, kui kõik vastava luuletaja luuletused on kogutud kogudesse. Näitena mainisime Anna Haava, G. Suitsu, H. Visnapuu jne. luulet, mille arengut on kõige sobivam vaadelda ja hinnata luuletuskogude kaudu, kuna nende luuletajate kõik luuletused on koondatud vastavatesse kogudesse. Need kogud kujun-

davad igaüks omaette erimaailma ja neist kõigist kokku saame tervikulise luulepildi luuletajate kogu luulest.

Vooluloolisest printsiibist lähtudes tuleb võtta aluseks luule kirjandusvooluline kuuluvus. Seda printsiipi saab teatavasti harva rakendada, sest lüüriline luule ei ole enamikus vooluloolises suhtes kuigi eripalgeline. See on peamiselt ikka romantikasse kuuluv juba oma sisuolemuselt, tundelaadilt ja liigitunnustelt. Kuid üksikjuhtusid on siiski olemas, kus lüürikat saab ka vooluloolisel alusel vaadelda, näiteks J. Sütiste luulet. Vooluloolisel alusel võib liigitada ka Juhan Liivi luulet ja jälgida selle arengut. Siin võime eritella ühe voolu kahte eripalgelist suunda. Need on vanaromantiline ja uusromantiline resp. sümbolistlik arengujoon. Niisugustel puhkudel on luule analüüsimisel voolulooline lähtekoht sobivalt rakendatav.

Rakendades loomiskohalist printsiipi võib luuletusi liigitada süsteemikohaselt selle järgi, kus nad on loodud, muidugi kui on teada luuletuste loomiskohti. Selle printsiibi rakendamine on teinekord väga soovitatav. Sest teatavasti on loomiskohal ja miljööol mõnikord kirjandusteose saamise ja kujunemises otsustava teguri tähtsus, mõjustades selle meeleolu, tundesisu ja motiivistikku ning ainestikku. Koht ja miljöö vajutavad tugeva pitseri luuletusele, eriti kui aineks on luuletaja koduloodus, kodukoht või kodust eemal olev asukoht, näiteks K. E. Söödi luuletus „Metsjärve saladus“ või A. Haava luuletus „Kesk sügavat Venemaa metsa“. Loomiskohalist printsiipi on väga sobiv rakendada L. Koidula luule vaatlemisel ja analüüsimisel. Siin võime selgesti eritella tema Tartus loodud luuletusi, mis on enamikult röömsatoonilised, ja Kroonlinna omi, mis on valumeeleolulised. Tartus sündinud laulud erinevad seega üldiselt tunduvalt Kroonlinnas loodud omadest oma meeleolu ja tundesisu tõttu.

Arenguloolise printsiibi rakendamisel tuleb võtta aluseks luuletuste loomise ja ilmumise aeg. Kui see on iga luuletuse puhul antud, vähemalt enamiku puhul märgitud, siis on lihtne ja huvitav jälgida kogu luuletaja luule arengut kõige selle ainestikulises, psühholoogilises ja esteetilises olemuses, silmas pidades, kuidas luuletaja elu- ja kunstikäsitus süveneb ja tiheneb järk-järgult ja aste-astmelt täienemise ja küpsemaks saamise suunas ja kuidas see viimaks enesekorramise, väsimuse ja languse tunnuseid avaldama hakkab. Sel puhul võivad ilmned huvitavalt kõik luuletaja loomingu esinevad ja kajastuvad tõusu ja languse, otsimise ja teiste jäljendamise, enese, oma tee ja tõe leidmise momendid, aja ja selle sündmuste mõjutused, samuti kirjaniku isikliku elu ja saatuse löögid. Ses mõttes erineb tabava näitena K. E. Söödi luule, kus peaaegu iga luuletuse puhul on antud ja märgitud aeg, mil luuletus on loodud, kuupäev ja aasta. See-

pärast on tema luuletusi väga õpetlik vaadelda otse kronoloogilises järjestuses ja seega saada süstemaatiline ülevaade kogu tema luuleloomingu arengust, ühtlasi ka teatava käsituse aja vaimust, näiteks laulus „Must lind“.

Teemastikulise vaatlusprintsiiibi lähtekohaks tuleb võtta luuletaja luuleloomingu ainek, motiivistik ja teemastik. Seda printsiipi saab rakendada peaaegu kõigi luuletajate luuleloomingu vaatlemisel, analüüasaamisel ja süstematiseerimisel. Sest aine ja teema on lüürika vajalisemaid ja kandvamaid põhiosiseid. Pealegi korduvad üldiselt ühed ja samad ainealad ja motiivid kõigi luuletajate luules. Tähtsamate teemadena esinevad harilikult loodus, armastus, isamaa, usund, vabadus, kodu, elu, surm jne. Need on n. n. igavesed teemad: vastavalt sellele võib siis jagada lüürikat loodus-, armastus-, isamaa-, usundi- jne. luuleks ja saada seega süstemaatilise ülevaate luuletaja kogu toodangust teemastikulisel alusel. Näiteid võiks tuua ükskõik millise luuletaja loominguks kas vanemast luulest M. Veske ja uuemast H. Visnapuu lüürikat.

Lõpuks on rakendatav kujundiline printsiiip. Sel puhul tuleb ülevaate tegemisel ja analüüsimisel lähtuda luule kirjandusliigilisest jaotusest, aluseks võttes mitmesugused eriliigid, näiteks sonett, ballaad, lihtne laul, ood, hümn jne. Ka rütmi ja riimi kategooriad võivad olla luule süstematiseerimise aluseks; näiteks võib jagada luuletusi trohheilisteks, jambilisteks, daktililisteks jne., või rahvaluulevormilisteks ja kunstluulevormilisteks. Kujundilist printsiiipi võib aluseks võtta M. Underi luule vaatlemisel ja analüüsimisel, liigitada tema sonetid erirühma, ballaadid teise erirühma jne., samuti on see printsiiip hästi rakendatav näiteks Jakob Liivi luule vaatlemisel.

Jätkugu nüüd mitmesuguste printsiiipide loendamisest ja iseloomustamisest ning nende rakendamise võimalustest lüürika analüüsimisel, vaatlemisel ja süstematiseerimisel. Kuid ükskõik, millist printsiiipi meie ka ei rakendaks luuletaja loomingu analüüsimisel ja selle arengu jälgimisel, on eeskätt vajaline, et seda luulet on loetud ja sellesse süvenetud, vähemalt üldjoonteski. See on kõigepealt tarvilik juba selleks, et määrata kindlaks sobiv vaatlusprintsiiip, sest on loomulik, et seda peab see ise tegema, kes tahab saada luuletaja loominguks süstemaatilist ülevaadet. Edasi on see veel rohkem vajaline, et leida ja välja tõsta kogu luule süstematiseerimisel ja ülevaate saamisel üksikud tüüpilised luuletused kui näited, kui selle luule väärtuslikumad avaldused, sest ilma üksikute luuletuste välja tõstmata pole ükski ülevaate saamine ega süstematiseerimine, ei ka analüüsimine mõeldav. Ikka ja ikka jälle on tüüpilised näited paratamatud.

Kui nüüd on tehtud luuletaja loomingust ükskõik millise printsiibi alusel näidete varal vastav ülevaade ja on seda analüüsitud, siis võib sellega piirdudagi, kui rohkem ei ole enam huvi ega püsivust, sest süsteem on olemas, sedaenam veel, kui see on loodud ajalisel taustal ja asetatud kirjandusloolisse raamistikku.

Ent luuletaja loomingu sügavamaks mõistmiseks ja hindamiseks on sellest kõigest ometi vähe. See on olnud siiski ainult latvade liigutamine. Peale üldise ülevaate saamise on veel paratamatult vajaline 1—3 luuletuse põhjalikum analüüs, süvenemine nende materiaalsesse, psühholoogilisse ja esteetilisse olemusse, neid kandvasse elu- ja kunstikäsitusse, et saada kõigekülgselt kujutlust luuletaja loomingu põhilistest omadustest, individuaalsest laadist motiivide varjundamise sihis ja kunstilisest väärtusest.

Et analüüs täidaks oma ülesannet, selleks tuleb valida võimalikult tüüpilised ja luuletaja loomingule iseloomustavamad ja isikupärasema tunde- ja mõttelaadiga luuletused, et nende kaudu jõuda luuletaja luuleloomingu omapära ja algupära sügavama tuumani ning psühholoogiliste ja esteetiliste põhikihtideni. Süvenedes põhjalikumalt ühe või kahe luuletuse materiaalsesse, psühholoogilisse ja esteetilisse koostisse, jõuame selle kaudu luuletaja kui looja ja kunstniku varjatuima olemuse ja sisemise kokkuseade ning loominguliste alging tõukejõudude mõistmiseni. Sel puhul on loomulikult otsustava tähtsusega analüüsitava luuletuse valik ja individuaalse analüüsimistehnika rakendamine.

Analüüsitava luuletus peaks olema selline, mis sisaldaks eneses võimalikult palju luuletaja loomingu eriomaduslikke jooni ja tähistaks selle spetsiifiliste omaduste ja tunnuste summat. Analüüsimisel tõstetagu välja ja eristatagu just need jooned ja tunnused ning omadused, mis on individuaalselt omased valitud tüüpluuletusele ja selle kaudu kogu luulele.

Lõpuks veel üks märkus analüüsitava luuletuse valiku kohta: valitud luuletus peab analüüsijale meeldima, peab olema tema lemmikluuletus.

On analüüsitud luuletus valitud, siis on soovitatav seda mõnikord valjusti läbi lugeda, et ilmneksid võimalikult kõik luuletuses peituvad tunde-, meeoleu- ja mõttesugemed, isegi varjatuimad nüansid, mis aitaksid süvendada elamust ja elevust.

Edasi võib asuda juba tegeliku analüüsi juure, mis peab suunatud olema luuletuse elava organismi kõigekülgsse mõistmise taotlusele ja tervikulise kunstilise elamuse ja elevuse saamisele. Seejuures tuleb tähelepanu juhtida kõigile luuletuses esinevaile komponentidele ja teguritele, nende mitmekesisusele ja individuaalsele värvingule, olgu

need motiivid või pildid, ideed või mõtted, tunde- ja tunnevõimendused või meeleoluhelendused, kujundamise musikaalsus või plastilisus.

Analüüsimistehnika puhul on nõutav, et seegi oleks individuaalne ja paindlik. Iga luuletuse analüüsimisel võib seda tehnikat individuaalselt nüansseerida, et see oleks luuletusega kohandatud. Siin olgu esitatud järgmine üldine analüüsimiskava.

Kõigepealt tuleb alata luuletuse saamislooga, mis aitab seda asetada vastavasse ajalisest ja ideoloogilisest miljöösse ning kirjandusloolise raamistikku, sest iga kirjandusteos on ju lõpuks ikka oma aja saadus ja kannab ajavaimu ja — hinge pitserit, samuti omab see valitsemas olnud kirjandusliku maitse ja kunstikäsituse tunnuseid. Näiteid võib tuua enam kui tarvis. Erineb ju näiteks ärkamisaja luule põhjalikult venestamisaja luulest, vanaromantilise luule uusromantilisest luulest, viimane omakorda jälle uusrealistlikust.

Saamisloojärgmisel tuleb kindlaks määrata kas või umbkaudugi aeg, kunas ja kus luuletus on loodud, mis on olnud selle loomise algtoimeks ja algjõuks ning algduks, kust on võetud aine ja milised kirjanduslikud mõjutused on luuletuse koostises märgatavad, kunas on luuletus esmakordselt ilmunud ja kus nimelt. Kui seda kõike on võimalik kindlaks määrata ja jälgida, siis on luuletuse sisu- ja vormiolemuse mõistmisele suur samm ligemale astunud ja sisetunde koostise avamiseks võtmed enamvähem käes ja võõriti mõistmised ning ekslikkude järelduste tegemised mitmeti välditud.

Edasi tuleb asuda luuletuse ainetiku ja motiivistiku analüüsimisele. Siin tuleb tähistada aine laad ja valdkond ning jälgida ainet sisustavaid ja elustavaid motiive, neid iseloomustades ja liigitades nende ülesande ja tähtsuse järgi luuleteose koostises, samuti tähtsustada või jätta tähtsustamata luuletuses esinevaid pilte ja kujutelmepalju kui need aitavad elustada miljööd. Selle järgi tuleb sõnastada teema, mis sisaldades teose peamõtte seob luuletuse kehendi ja sisundi. Sellega võib luuletuse materiaalse koostise käsitluse ja vaatluse lugeda tühjendatuks.

Ainetiku ja motiivistiku juures kauasest peatumisest tuleb hoiduda. Liiga kauane ainetiku analüüs võib tulla kunstilisele nautimisele kahjuks. Seepärast tuleb sellest rutemini üle minna. Seda põhjalikumalt võib peatuda luuletuse psühholoogilise koostise, selle sisundi juures. Siin tuleb lähtuda luuletuse algideest, põhitundest, algelamusest, neist hingeelulisest põhitegureist, mille tõukel ja mõjul luuletaja sündis loomistarve ja tekkis inspiratsioon ning ta lõi oma teose. Kui loomishetke tegureid arvatakse tajuvat, siis on hoopis kergem jälgida luuletuses esinevaid mõttekomplekse ja ideesuundi, leida vastavaid teese ja antiteese ja niiviisi kindlaks määrata luuletuse mõtte-

koostis ja peaidee. Veel olulisem on aga sellega ühenduses jälgida, millised tunde- ja meeleoluliigutused luuletuses esinevad, mis on selle sisu kõige primaatsemad elemendid, sest need tähistavad luuletuse keskset ja põhilist psühholoogilist olemust, s. t. selle intuiitiivse mõjumuse ulatust ja astet, olgu see siis kas armastus-, kunsti-, isamaa-, loodus- või vabadus- jne. elamuse suunas. Analüüsijat peaks haarama sel hetkel eriti kontemplatiivne luulehõng ja ta peaks kanduma reaalsest argielust õhulisse pühapäeva- ja ilumaailma, luule pühale maale. Seal peaks ta käibima kui ilusas unenäos, hinge elutse-des õndsuses ja nautima kunsti pühimaid aardeid.

Tundeelamus on lüürilise luuletuse primaatne elamus, nagu juba tähendatud. Hoopis vähema tähtsusega on seal esinevad elufilosoofi-lised, voluntaarsed ja eetilised jne. mõttekompleksid ja sisukategooriad. Neidki on huvitav luuletuses, kui nad seal esinevad, jälgida, kuid nad on teisjärgulisteks elamusteks tunde- ja meeleoluimpulsside kõrval.

Viimaseks põhiosiseks luuletuses kui kunstiteoses on selle esteetiline koostis. Siin tulevad küsimusse luuleteose vorm, kompositsioon ja sõnastusstiil.

Kui on saadud lüürilise luuletuse psühholoogilise koostise analüüsimisel vastav tunde- ja meeleoluelevus, siis on kohe aeg sellega ühendada teadlikku esteetilist elamust, et luuletuse mõju oleks täielik ja tervikuline. Esteetilist elamust sisendavad analüüsijasse, nagu juba mainitud, luuletuse vorm, kompositsioon ja sõnastusstiil kui kunstilise kujundamise vahendid, s. t. luuletaja kunstilise kujundamisviisi.

Lüürilise luuletuse juures on oluline, millisesse vormi valab luuletaja oma elu- ja tundesisu. Kui vorm on vastavalt sisule valitud, siis aina selle läbi võidab luuletus kui kunstiteos. Vormiga lähimas seoses on kompositsioon. See ei ole lüürilises luuleteoses küll nii tähtis kui eepilises, kuid siiski küllalt tähtis. Siingi on vajaline tähistada luuletuse kokkuseadet ja seda viisi, kuidas see on üles ehitatud; tuleb jälgida, kuidas luuletaja sisse juhatab oma luuletuse, siis vaadelda ühtlust sideaines ja eriti luuletuse luulelise elevuse ja tundelise põnevuse järkjärgulist tõusu, kõrgpunkti viimist ja lõpu arendamist.

Tähtsam kui lüürilise luuletuse vorm ja kompositsioon, on selle sõnastusstiil. Meeleolu ja sõnastusstiil, need kaks komponenti on lüürika A ja O — elu ja ilu. Iga lüürilise luuletuse mõjumus ja väärtus oleneb neist kahest põhiosisest. Millisel määral need on sügavast algteadvusest saabuva intuitsiooni ja kunstilise kujundamise oskuse avaidus, sel määral on luuletus vähema või suurema väärtusena kunstiteos.

Sõnastusstiili analüüsimises esinevad selle põhialadena luulekeel, meetrika ja rütmika. Kõigepealt tuleb jälgida, kuidas luuletaja aren-

dab igapäevase objektiivse argikeele enam või vähem subjektiivseks varjundirikkaks kunsti- ja ilukeeleks, tarvitades sellejuures individuaalselt häälestatud sõna-, lause- ja kõlafiigüre, siis kuidas ta vahendab harmoonia ehk ilukõla elemente, s. t. kuidas ta valitseb riimi üle ja millises väärtuses ja puhtuses ning kõlavuses ta seda suudab rakendada ja vajalist musikaalsust saavutada ja viimaks, kuidas on rakendatud rütm, kooskõlastatud selle kujundamisvahendina intensiivsus ja intervall, s. t. kuidas on saavutatud plastilisus ning lõpuks kogu sõnastusstiili ühtlane ja tervikuline kogumulje.

Eriti stiili analüüsimisel tuleb silmas pidada, et ei satuta teoreetiseerimisse ja liigsesse stiilivahendite jälgimisse, mis võib hävitada kunstielamuse ja teha luuletuse koguni eemaletõukavaks.

Sellega võib lugeda analüüsi lõpetatuks. Lisaks kõigele tähendatagu, et juba analüüsi alguses tuleb selgitada küsimus, millisele põhiosisele luuletuses langeb pearõhk, leida see juhtpõhimõte, millest lähtus luuletaja, hakates looma, ja millist põhiosist tähtsustab ta oma luuletuses. Sedasama põhiosist peab ka analüüsija rõhutama ja tähtsustama oma analüüsimisprotsessis.

Kogu analüüsimise kestel ärgu unustatagu hetkekski, et analüüs on ühtlasi ka süntees. Luuletuse kui kunstilise tervikorganismi muljet ei tohi lasta iialgi silmist kaduda. Analüüsimise eesmärgiks ei tohi olla analüüs ise, vaid selle kaudu luuletuse sügavama psühholoogilise ja esteetilise olemuse avastamine ja seetõttu kunstilise naudingu saamine.

Viimaks tehtagu kokkuvõtte antud luuletuse analüüsist ja selle kaudu ka luuletaja kogu loomingust.

KOOLIUUENDUSNURK

JOH. LILLMAA

Õigekirja õpetamisest ja individuaalgrammatikast

(Järg.)

Et õigekirja arendamine saavutaks kiiremaid ja kindlmaid tagajärgi, peavad kirjutusharjutused väljuma keele tegelikust tarvitamisest ja olema kindlas seoses vaateõpetusega, lapse kõnelustega, lugemisainega ja üldse kooli jooksva tööga. Vaateõpetus rikastab lapse kujutluste sisu, kõneõpetus ühes lugemisõpetusega ravib hääldamist ja rääkimist, laiendab sõnavara — see kõik on aga õigekirja ja kirjaliku

väljenduse aluseks. Kui kõne- ja lugemisõpetus on metoodiliselt valesti korraldatud, võivad õpilased kogu eluajaks saada raske vigade kandami turjale. Kirja algõpetuses peab oldama väga hoolitsev ja ettenägev. Ainult täiesti õigesti loetud, hääldatud, nähtud ja kuulnud hääliku, häälikutepaarj, silbi või sõna võib lubada kirjaõppijal kirjutada või laduda ise. Seepärast peame rõhutama veel kord, et keelelised harjutused olgu kindlas seoses vaateõpetusega või lugemisainega, kus vastavad sõna- ja keelevormid on vaadeldud ja hääldatud.

Kogemused näitavad, et 1.—2. õppeaastal (ja edaspidigi) võib väga hästi tulla toime eriliste keeleliste harjutustiketa. Esimesed sammud kirjutamise õppimise alal ja oma mõtete kirjalikul väljendamisel tehakse suurte trükitähtedega — „trükitakse“ või laotakse liikuvaist tähist. Siin tuleb siirduda tähtede-häälikute ja lugemise õpingult „trükkimisele“ mõjuva eeskuju kaudu. Õpilane laob või „trükitab“ ainult seda, mida ta kindlasti tunneb ja oskab, mida ta on näinud ja lugenud tahvlilt — suurtest liikuvaist tähtedest koostatud sõnakeste või sõnaosadena ja mida on õppinud oma aabits-lugemikust; millised vormid on läbi arutatud, selgitatud ja õieti hääldatud. Suuremaid ja raskemaid sõnu ja „lookesi“ hakatakse andekamate algatusel kirjutama enne tahvlile ja siis vihku — brošüürilehtedele. Pärastpoole tuleb tarvitada iseseisvaks tööks (paratamatult eriti liitklasses) käsitletud palakeste ja luuletiste ära kirjutamist raamatust. Ära kirjutamine on harjutus peamiselt käekirja kujundamiseks, sest siin õpilane pöörab kogu oma tähelepanu kirjutusprotsessile. Kujunenud, kirjutustehnika pingest vaba käekirja vajab õpilane pärastiste keeleharjutuste kirjutamisel ja oma mõtete kirjalikul väljendamisel. Kuid kasu on ära kirjutamisest ka õigekirja omandamisel, kuigi suuri lootusi sellele panna ei või just seepärast, et õpilase jõud kulub siin peamiselt kirjutustehnikale ja sõnakuju vaatlus on pinnaline.

Palju suurem mõju õigekirja arendamiseks ja käekirja kujundamiseks — eriti juba kirjatähtedega kirjutamisel — on vaateõpetus või lugemistunnis klassitahvlile kirjutatud sõnade, lausete või kokkuvõtete ära kirjutamisel. Sõnad on selgitatud, laused on vaadeldud — on loodud õpilase seos kirjutatavaga. Eriti kohased ja väärtuslikud on vaateõpetuse-koduloo kokkuvõtted, mille õpetaja on oma eeskujuliku kirjaga kirjutanud tahvlile õpilaste oma elamustest ja mõtteväljendustest. Selle kallale õpilased asuvad erilise hoole, rõõmu, elevuse ja andumusega ja selle mõju nii käekirja kui ka õigekirja arendamisel on silmaga nähtav ja käega katsutav. Et aga iga päev ei ole võimalik teha selliseid koduloolisi kokkuvõtteid tahvlile, siis hakatakse tuletama harjutusülesandeid lugemisainest. Nende harjutusülesannete mõte ei ole mitte see, et õpetada lastele õigeid keelevorme, sest oletame, et õige hääldamise

ja metoodiliselt õigesti korraldatud kõne- ja lugemisõpetuse tõttu kõik õpilased peavad kirjutama keeleliselt õigesti, vaid harjutused on õpilase mõtlemise, kombineerimis- ja väljendusvõime arendamiseks, mida peab teenima kogu keeleõpetus. Sellepärast me ei anna niipalju neid harjutusi, kus tuleb automaatselt alla kriipsutada mõni täht, täita šablooni järgi lünki või kirjutada välja ühetaolisi vorme, vaid me teeme rohkem „kombineerimisharjutusi“: muudame olevikuvormi minevikuvormiks ja ümberpöörduvalt, kirjutame esimese isiku asemel kolmanda ja ümberpöörduvalt, jätame ära kirjaniku sõnad või lisame neid, kirjutame salmid lookesena, muudame dialoogi „näidendiks“ ja ümberpöörduvalt, vastame küsimustele (loetud aine põhjal), kirjutame lookese antud sõnade alusel, muudame pala sündmustiku — „kurja“ tegelase „heaks“, õnnetu lõpu õnnelikuks jne. jne. Rohkesti näiteid on loendatud selleks „Uusi teid algõpetuses“ I jagu, lehek. 29—30.

Neid harjutusülesandeid võime kirjutada tööjuhatustena klassitahvlile, juba enne tunni algust, või paljundada neid masinal või šapirograafile ja anda õpilastele kätte. Muidugi on seejuures õpetajal palju rohkem tööd kui trükitud harjutustike tarvitamisel, kuid ka lastele on palju huvitavamad ja vastuvõetavamad need elavad keelelisel ülesandel ja harjutused, mis on võetud vaateõpetusest ja lugemisainest; need on seoses jooksva koolitööga, sisse elatud, igakülgsest läbi harutatud, seetõttu arusaadavad, kerged ja tõstavad töömeeleolu.

Praegu meil ongi juba olemas häid lugemisraamatuid — tööraamatuid (näit. Joh. Käis: „Esimesed vaod“ 1. ja 2. õppeaasta), kus iga lugemispala lõpus on antud väga häid harjutusülesandeid seoses lugemispalaga ja üldse käsitlusel oleva kodulooteemaga, koostatud asjatundlikult töökooli ja üldõpetuse metoodika alusel, nii et õpetajal nende raamatutega töötamisel ei teki suuri raskusi harjutusmaterjali leiutamiseks ja koostamiseks. Kuid lisaks neile harjutustele ja keelelistele ülesandele tuleb õpetajal ikkagi koostada uusi lisaharjutusi õpilastele individuaalseks tööks: nõrgemaile kergemaid, andekamaile ja edasijõudnumaile raskemaid, suuremat taipu ja paremat kombineerimisvõimet nõudvaid ülesandeid. Ka ülalmainitud raamatuis on antud valikülesandeid, kuid kõike ei ole siiski võimalik valmis kirjutada olude- ja õpilasmaterjalikohase elava töö jaoks üldõpetuses. Kuigi neist antud harjutustest (lisaks lugemisraamatuis antuile on ilmunud veel samalt autorilt vastavad emakeele töövihud) piisab enamvähem kõigile õpilasele, peame üksikuil erandjuhtudel siiski kombineerima harjutusi individuaalsete võimete kohaselt.

Olin hädas õpilasega, kes oma arenemata tõttu ei suutnud taibata lihtsamatki harjutust. Sellal, kui teised tegid „kombineerimisi“, muutsid antud palakeste tegelasi või aega, lasksin tal kirjutada lihtsalt lugemis-

palast sõnu, mis algasid A tähega, milles leidus „peadega“ tähti, kaks ühetaolist häälikut jne. Seda too nõrgem õpilane suutis täita ja oli üpris rõõmus oma töö man, kuna varem, katsudes teistega kaasa töötada, ta muutus alati väga rahutuks ja õnnetuks, et jäi teistest maha ja et tema tööd kõigele pingutustele vaatamata ei tunnustatud siiski õigeks.

Kõigi nende algharjutuste siht on: viia õpilane nii kaugele, et ta suudaks oma mõtteid hakata väljendama kirjas arusaadavalt. Juba esimestel koolipäevadel ilmneb õpilaste õigekirja meel, olgugi õige kergete sõnakeste juures, kuid mida päev edasi, seda rohkem tuleb õpilastel seda meelt rakendada raskemasse tööle. Siin ilmneb siiski paratamatult, et vaatamata kõigile meetodilistele võtetele, piinlikule hoolele ja täpsusele kõne-, lugemis- ja kirjutamisõpetuse läbiviimisel, õpilased hakkavad siiski komistama oma õigekirjas ja patustama keelereeglite vastu. Üks suuremal määral, teine „normaalsemalt“, nagu tavalised lapsed kunagi, kuid kolmanda kirjalikus väljendis ei märkagi erilisi keelelisi vigu. Siit peale õigekirja õpetamine läheb individuaalsele alusele. Õigekirja õpetamist eriaainena-eritunnina ei tohikski tulla kõnesse, sest see ei pakuks õpilastele huvi ja see ei ole meie ainukeseks või üldiseks eesmärgiks. Meenutame veel kord, et kirjutamisõpetuse eesmärgiks on viia lapsed nii kaugele, et nad suudaksid oma mõtteid kirjas väljendada arusaadavalt. Sest laps on looja, ta ei ole ainult õppija või koguni tuupija. Laseme lastel luua oma väljendeid ja näitame neile tee kirjaliku väljendamise kergendamiseks, kaunistamiseks ja silumiseks. Õigekirja õppimine on ainult niipalju tähtis, kuipalju laps vajab seda oma loomingu täiuslikustamiseks. Sellepärast õigekirja õppimine ja õpetamine peab väljuma õpilase kirjalikest väljendusist, õpilase kirjandest; peab väljuma püüest vältida õpilase kirjandest ja kirjalikes (kui ka suulistes) väljenduses esinevaid vigu. Teoreetiliselt peaks tutvustama õpilast ainult nende keelereeglitega, mis on vajalikud tema keelelistes väljendustes esinevate vigade raviks.

Arvestades aga tegelikkuses seda, et enamik õpilasi ja võib-olla mõnikord ka kõik vajavad siiski keeleliste vormide, nende muutumiste ja tuletamiste (käänamise, pööramise jne.) selgitamist aja kokkuhoiuks ja kiiremaks edasijõudmiseks, siis neid selgitusi (näiteks vastavate tabelite abil) võime teha koos kogu klassiga üks või mitu korda, vajaduse kohaselt. Andekamaile piisab ühekordseist selgitusist, nad jätkavad oma tööd kirjalike väljendite loomisel juba vastavate teadmustega, mistõttu enam kunagi ei esine ega kordu varemjuhtunud ja -selgitatud viga. Teistega peame keele vorme ja -tabeleid veel kord ja võib-olla veelgi kord läbi harutama, kuid siiski tuleb ette vigu ka neis sõnavormides, mida on mitu korda selgitatud. See on tavaline nähtus meie õpilaste juures. Siin ilmnebki, et kõik õpilased ei tee ühesuguseid vigu oma väljendustes,

vaid üks komistab ühele, teine teisele keelereeglile. Toome näiteid: Vambola ei suuda tarvitada jutumärke otseses kõnes, Kaljo „unustab“ punkti kuupäevade järel, Leo poolitab ikka sõna *tah-ab*, *tants-ivad*, või *loo-tsik*. Feeliks kirjutab *koosesd*, *tapetagse*, *müüagse*, Leida unustab pärisnimed ja „modernitseb“ *tallinnaga*, *kasaritsaga* ja *haanjaga* — jne. jne. Seejuures aga näiteks Kaljo seletab Vambolale väga täpselt, kuidas ja kus tuleb tarvitada jutumärke, Vambola aga tuletab meelde Kaljole, et kuupäevade järel on punkt.

Siin, pärast üldist keelereeglitega tutvumist ja pärast seda, kui neid keelereegleid üldiselt juba osatakse õieti tarvitada ja ainult üksikud õpilased takerduvad veel ühes või teises küsimuses, just siin tuleb igal juhul eranditult minna lahku ühiseist harjutusist ja ühisest „keskmisest“ tuupimisest ja anda arstimit igale õpilasele vastavalt tema vigadele. Kuidas seda teha?

Õpilased on kirjutanud kirjaliku töö. Kogutakse vihud. Õpetaja istub õhtul oma töölaua taha ja hakkab vihke „parandama“. Esimene on — ütleme — Vambola vihk. Seal on vigu õige palju ja väga mitmesuguseid: i on ilma peata, nagu asemel on kirjutatud *nag*, *ühle* peab tähendama ühele jne. — tähelepanematused; siis: *tarvidadud*, *kärpse*, *kulsin* jne. — puuduliku hääldamise vead, kuid kõige rohkem on eksitud selle vastu, et otsesed kõned algavad ikka nõnda: *isa ütles ma ei saa täna tööle minna*, *mina ütlesin mina lähem küll*. Neid eksitusi tuleb kogu töö kohta kuus, kuna teisi igauht eraldi tuleb tunduvalt vähem. Kirjavahemärgid on aga (III klassis) juba „läbi võetud“. Järeldus: Vambolale peab antama harjutus, mis raviks jutumärkide puuduliku tarvitamise.

Õpetaja kirjutab Vambola kirjaliku töö lõppu harjutuseks:

Jutumärgid.

Kirjutan lugemispalast „Pakase kink“ otseseid kõnesid ja teen jutumärgid värviliselt. Algan nii:

Saunamees küsis: „Kes sa oled?“

Vambola saab järgmisel päeval vihu ja hakkab otsekohe täitma oma ülesannet. Ütleme, et teeb selle päris hästi. Kuid uues kirjalikus töös ta on eksinud jälle jutumärkide tarvitamisega. Ta on kirjutanud: *Pakase-taat „kõneles oma poegadele“: nüüd tarvis minna Eestimaaale. Aga „pojad vastasid“, et ootame veel.* — On ilmne, et Vambola ei suuda eraldada otsest kõnet. Anname talle uue harjutuse:

Otsene kõne.

Kirjutan, mida ütleb isa, ema, õde, suur vend, sulane, teekäija jne., kui väljas on kibe pakane. Nende ütlus on otsene kõne. Otsesele kõnele tõmban joone alla. Algan nii:

Isa ütleb: „Toon puid ahju kütmiseks.“

Emma seletab:

Ja kui nõnda on Vambola saanud iga päev uue harjutuse otsese kõne ja jutumärkide kohta, siis kord ta hakkab asja juba isegi taipama. Vambola peab olema kogu tähelepanuga oma harjutuse juures, sest teistelt seda kirjutada ei saa. Ja kui harjutused on valitud küllalt elulised ja seoses käsitletavate lugemispaladega või üldise kodulooteemaga, siis ei tohi ilmned ka huvi puudust asja vastu. Muidugi peab ka õpetaja ise tulema Vambolale appi oma julgustava, ergutava, lohutava või selgitava sõnaga vajaduse korral ja võimaluse piires.

Nüüd teine vihk. Leida on eksinud selles, et kirjutab *tallinn, tartu ja võru*. Temalgi on teisi vigu, kuid eksimine pärisnimede õigekeelsuse vastu näib vajavat esmajoones ravi. Õpetaja kirjutab Leida vihku:

Pärisnimed on suure tähega.

Kirjutatan üldnimed ja pärisnimed kahes veerus. Algan nii:

<i>Üldnimed.</i>	<i>Pärisnimed.</i>
<i>tütarlaps</i>	<i>Leida</i>
<i>koer</i>	<i>Krants</i>
<i>linn</i>	<i>Tallinn</i>

Nõnda vaadatakse läbi kõik vihud ja kirjutatakse igasse vihku kohane ja vajalik harjutus. Kui aga mõni töö — ja neid peaks ju olema kaunis palju — on kirjutatud nii laidetamatult, et selle kirjutaja ei vaja ühtki eriharjutust, kuna tal ei esine „karjuvaid“ vigu, siis anname temale vaba võimaluse arendada oma kirjalikku väljendusvõimet uue kirjandi näol. Teemasid selleks leidub hästikoostatud lugemikkudes lugemispalade lõpul, või neid võib klassis otsekohe ise leiutada. Vigade omnikele aga anname järjest uusi huvitavaid ülesandeid seni, kuni nende kirjandeis vigade arv kahaneb miinimumini. (Võib ju juhtuda, et selleks kulub mõnel õpilasel rohkem aega, kui seda näeb ette kooliaeg, kuid mis seal parata!) Kui üks harjutus ei aita ja järgmises õpilase töös leidub ikka samalaadseid vigu, siis õpetaja koostab — muidugi seoses juba uue ja käsitleluse oleva lugemispalaga või õpilase oma kirjandiga — uue huvitava tööjuhatus. Kui ka see veel ei aita, järgneb samul põhimõtteil kolmas, neljas, viies jne. tööjuhatus, harjutus, kuni mõju hakkab ilmema. Siis asutakse järgmise veaühma kallale ja kihutatakse seegi samal viisil õpilase vabast väljendist kurja minevikku.

Jällegi aja ja energia säästmiseks ja arvestades seda, et ühiseid vigu leidub mitmel õpilasel korraga, võib õpetaja koostada ühiseid tööjuhatusi õpilasarühmade kaupa. Neid rühmi ja vastavalt sellele ka tööjuhatusi kujuneb siis niipalju, kuipalju leidub enam-esinenud ühiseid veatüüpe. Võib teha ka veel nii, et ühine tööjuhatus harjutusteks antakse kätte kõigile neile õpilastele, kelle töödes vastavaid vigu esines, vaatamata sellele, kas nende vigade arv oli ühe või teise õpilase juures enamuses või mitte.

Häda sellest ei teki. Kui õpilane on parandanud esialgu oma töös vähem-esinenud vea, siis võib ta pärast asuda oma „suurema“ vea kallale.

Seda vigade rühmitamist võib toimetada nõnda, et õpetaja kirjutab kaustikuid läbi vaadates erilehele veergu enam-esinenud veatüüpe ja märgib nende järel õpilaste nimed, kes neid vigu teinud. Selline vigade ja „vigaste“ õpilaste rühmitamisleht võib kujuneda umbes järgmiseks:

—sg—	— Leo, Lembit, Aino
kin-dlasti	— Olev, Eerika, Koidula
käip, teep	— Aksel, Karl, Endel
lapset, aknat	— Leo, Volli
19 veebr.	— Volli, Kaljo
Jne.	

Esimene märg —sg— tähendab, et viga seisab selles, et s järel tarvitatakse „pehmeid“ tähti. Teises rühmas esinevad silbitamisvead, kolmandas — pööramine: ainsuse kolmas isik, neljandas — mitmuse nimetav, viiendas — kuupäevade järel puudub punkt jne. Vearühmade taga on nende õpilaste nimed, kelle töödes nimetatud vigu esines.

Esimese vearühma kohta koostame ja anname harjutuseks Leole, Lembitule ja Ainole järgmise tööjuhatause:

SK, SP, ST.

Kirjutan sõnu, milles esineb täheühendeid: sk, sp, st. Algan nii:

Pärast, raske, rüst, ...

Või teises variatsioonis:

S järel on alati k, p, t.

Kirjutan „Kartulivõtjaist“ kolmanda lõike ja teen värviliselt kõik st, sp ja sk ühendid.

Juhul, kui mõni õpilane juba erakordselt taipamatult või oma suure hooletuse ja lohakuse tõttu teeb järelejätmatult ülalmainitud vigu, võime talle korraks anda naljaülesandena ka sellise tööjuhatause, kus kästakse otsida lugemispalast *sg*, *sb* ja *sd* ühendeid. Kui laps ei leia neid ühtki, siis vast veendub ja peab meeles, et nõnda ei kirjutatagi. Sellist „naljameetodit“ võib kasutada ainult väga harva, kuna ta võib tuua ka halbu tagajärgi: laps kulutab asjatult palju aega selliste vormide otsimisega. Ka võib tema silm harjuda vigaste täheühenditega, millest tulevad juba uued ja raskemad vead.

Teise harjutuse võime koostada järgmiselt:

Uue silbi algusse jääb ainult üks kaashäälik.

Kirjutan lõpuni!

Kaashäälikuid: b, d, g,

Täishäälikuid: a, e,

Kirjutan ja silbitan 10 sõna, kus sõna keskel on kolm kaashäälikut. Algan nii:

Kind-lasti, algast-mel,

Kolmanda vealiigi ravimiseks võib lasta kirjutada järgmise harjutuse:

Mis sügistuul teeb?

*Kirjutun lugemispalast „Sügistuul“ kõik, mis tuul teeb. Algan nii:
Sügistuul ulub, raputab puid,*

Neljas harjutus võib kõlada ka lakoonilisemalt, ilma eriliste seletusteta, arvestades seda, et õpilased ise juba taipavad ja teavad:

Mitmuse nimetava lõpus on d.

Lapsed, aknad,

Ja lõpuks viies vigaderühm:

Kuupäeva järel on punkt.

Kirjutun mitmesuguseid kuupäevi. Algan nii:

24. veebruaril 1937. aastal, 1. märtsil, ...

Tööjuhatused paljundame ja jagame vastavatele õpilastele kätte, kuid tööjuhatused võib õpetaja asetada ka otsekohe õpilase töövihu vahele, „parandust“ nõudva kirjaliku töö järel.

Esialgul need tööjuhatused peavad olema kaunis üksikasjalikult seletatud, või seletatakse neid klassis tööde kätteandmisel, kui selleks jätkub aega ja kui sellega ei jäeta teisi õpilasi passiivseiks pealtvaatajajaks või koguni korrarikkujajaks. Pärastpoole õpetaja võib kirjutada ainult harjutuse pealkirja ja õpilane ise juba mõistab, mida ta peab tegema. Ka võib öelda ainult vastava numbri harjutustikust, kui leidub sobivaid harjutustikke vastuvõetavate harjutustega.

Neid individuaalseid keeleharjutusi võib teha ka erivihus või odavamal paberilehel, kuid suurem mõju on neil siiski otsekohe vigase väljendi lõpus. Teiste vigade „parandamist“ ja kümnekordset ümberkirjutamist sel puhul ei olegi, ja algastmel see ei annagi soovitud tagajärgi. Pigem viib üksikute vigade vältimisega õigekeelsuse poole, aga põhjalikult! Pärastpoole õpilane vigade parandusena võib kirjutada vastava õige vormi koos lausega või ilma, kuidas seda nõuab keelevormi õige mõistmine.

Mulle on vaieldud vastu, et sellist „individuaalgrammatikat“, kuigi ta näib olevat põhimõttelikult õige ja ideaalsem keeleõpetuse vorm, sest tugineb õpilaste individuaalsele võimeile, teda on siiski tegelikult väga raske rakendada, eriti suurtes klassikomplektides, kus õpilasi on 50—60 ühe õpetaja käes. Õpetaja suudab vaevalt parandada ja kontrollida tohutud vihkude virnad, kuid igale õpilasele isikliku keeleharjutuse kirjutamiseks ja koguni veel selle kombineerimiseks ei jätku kaugeltki aega. Ka klassis ei saa õpetaja suuliselt anda isiklikke selgitusi õpilastele nende vigade puhul.

Õige ta ju on. Kuid kompromissina klassi „kesktasemele“ rajatud keeleharjutuste ja minu nn. individuaalgrammatika vahel võiks toimida järgmiselt: koondada esialgu õpilasi rühmadeks ühiste veatüüpide järgi ja anda neile rühmadele vastavalt vajalikke harjutusi. Kui neid rühmi moodustub klassi kohta ka kuni 10, siis kümne „õpilasega“ peaks õpetaja tulema ikkagi toime. Tulevikus loodame aga näha individuaalgrammatika põhimõtteil koostatud harjutuskaarte (nagu praegu on juba olemas arvutuskardid), mis kergendavad õige tunduvalt õpetaja tööd. On tarvis asetada õpilase vigase töö lõppu sobiv harjutuskaart ja õpilane leiab juba ise sellelt, mida ta peab tegema oma vea vältimiseks. Õpetajal aga vihkude kontrollimisel peaks olema ju ükskõik, kas harjutused on tehtud ühisele teemale või igäiks isemoodi. Sellega käib kaasas vast ainult õige väike töökoorma suurenemine, peaaegu märkamatu, kuid ühtlasi on huvitavam lugeda erinevaid harjutusi, kui tüütavaid šablooneid. Isiklikult loen meeleldi ja suure huviga õpilaste kirjandeid, kuna harjutuste vastu ei tunne nii suurt huvi.

Muidugi võtab teatavat ajakulu ka harjutuskaardi asetamine vihu vahele ja vastava harjutuskaardi leidmine, kuid siiski see töö ei võiks muutuda ülejökäivaks. Pealegi, kui see tuleb tuluks õpilaste kiiremale arengule.

Kujutleme nõnda:

Õpetaja parandab vihke. Ta märkab otsekohe õpilase tööd lugedes, millised veatüübid on seal ülekaalus. Selle järele õpetaja võtab harjutuskaartide pakist sisujuhatuse järgi vastava harjutuskaardi ja asetab selle õpilase vihu vahele. Nagu varem juba öeldud, võib juhtuda ja juhtubki nõnda, et õpilasele ei piisa ühest harjutusest teatava vea vältimiseks. Selleks võib olla eesmärki teenivaid harjutusi mitmes variatsioonis kas ühel või mitmel kaardil. Õpetaja ja ka õpilane teavad, millist harjutust on juba kirjutatud, vea kordumisel valitakse uus, värske ja jälle huvitav harjutus.

Õpilane jätab harjutuskaardi vihu vahele. Teiskordsel kontrollimisel õpetaja asetab õpilasele kas sellesama kaardi — kaardil leiduva teise harjutusvariatsiooni kirjutamiseks, annab uue või soovib õpilasel hakata töötama isiklikult oma vaba loomingu arendamise kallal.

Hästikoostatud harjutuskaardid, mida saab igas koolis, iga õppe- raamatu juures ja igal ajal rakendada jooksvale tööle, teenivad väga hästi individuaalsete vigade ravi. Õpetaja tööhulk ei paisu seejuures kuigi palju. Selle tasub aga huvitav toiming ja õpilaste ind, millega nad asuvad uue töö kallale. Igäiks iseseisvalt, oma võimete kohaselt.

Kordan veel: üldised suuremad keelereeglid — pööramise, käänamise jne. harjutame klassis ühiselt, harjutuskaardid aga aitavad õpilasi sealt edasi vastavalt nende individuaalseile võimeile.

Terve klassi keeleoskuse üldiseks kontrolliks (testiks) ja suhteliseks võrdlemiseks korraldame ajuti ka etteütusi. Siin tuleb aga arvestada kartlikumate õpilaste „eksamihirmu“. Vanemal astmel kirjutame etteütlustena mõnikord ka kirjanike või keelemeeste „rasket keelt“ katseks, kui hästi tuleme ise sellega toime.

Kui aga koolis leidub poiss, kes kirjutab järgmiselt:

edeöötlus.

Sügisel kuurg lentab ... Ela äsdi! Mänkin titsuga ... Ta tahab seta kinni võta, aka paperiir iokseb esti ... Tal on õhd söomad, juupa kulen kuta ema õikub kassi söma ... ,

siis peame kannatlikult ootama selle poisi arenemist või pöörduma vastava hingearsti poole. Sel „kirjatargal“ ei ole mõtet asuda oma vabade väljendite sooritamisele (ja imelikul kombel ta ise ei tahagi seda teha), vaid ta piirdugu esialgu kergete harjutuste täitmiselega lugemispalade aineil.

Lõppeks peame meeles, et õigekirja õpime ainult selleks, et vabastada õpilaste vaimukäed individuaalseks, õigeks ja ladusaks keeleliseks väljenduseks. Seepärast me ei lähe harjutuste kaudu kirjandeile, vaid kirjandis leiduvate vigade raviks võtame appi individuaalseid harjutusi — individuaalgrammatika.

KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID

Fr. W. Foerster. Kool ja iseloom. Koolielu kõlbluspedagoogilisi probleeme. Tõlkinud E. Oissar. Eesti Kirjanduse Selts, Tartu 1937. 154 lk. Hind 3 kr.

Fr. W. Foerster'i „Kool ja iseloomu“ eestikeelse tõlke ilmumisega on meie lugejaskonnale kättesaadavaks tehtud üks tänapäeva silmapaistvamaid pedagoogilisi teoseid. Kui paluda mõnd asjatundjat nimetada kolme isiku nimed, kes on enim mõjutanud tänapäeva pedagoogilist mõtlemist, siis vaevalt saaks nende nimede hulgast puududa Fr. W. Foerster'i oma, vähemalt seal, kus kõnelus piirdub Euroopa mõttemaailmaga. Kes meie ajal tõsiselt tahab süveneda kõlbla kasvatuse probleemide olusse, see ei pääse Fr. W. Foerster'ist ei üle ega ümbert mööda. Allakirjutanul on veel selgesti silmade ees see pilt üllast kultuuriinimesest, mille ta viieteistkümnne aasta eest sai Foerster'ist ühel välismaisel kongressil, samuti kui see suvigi, mil ta algaja üliõpilasena esmakordselt võttis kätte Foerster'i „Lebensführung'i“, mis talle kujunes otsekui ilmu-tuseks; hiljem, pedagoogikaõpingutel oli just Foerster'i „Schule und Charakter“ teoseks, mille populaarsust meil, Eestis, suurendas veel õnnelik juhus, et meie

kasvatajatepere kasvatajaks kümmekond aastat oli P. Pöld, kes juba oma esimesest välismaateekonnast saadik (1907) kuulus Fr. W. Foerster'i isiklikkude sõprade ja vaimuhõimlaste hulka, kelle väliseski esinemises nii palju meenutas toda suurt kultuuriinimest. Arvatavasti ei lase meie oma austust Foerster'i vastu kõigutada asjaolul, et too tõsine patrioot ja aus mõtleja oma kodumaal (Saksamaal) on kuulutatud isamaa reeturiks (pärast seda, kui ta vabatahtliku maapagulasena prantsuse ajakirjanduses paljastas Hitleri Saksamaa salajast relvastumist), keda kodumaale tuleku korral ähvardaks surmanuhtlus; meie meelsamini meenutame aega, mil Foerster'ist kõneldi kui võimalikust kandidaadist Austria-Ungari keiserriigi peaministri või Saksa vabariigi presidendi kohale.

„Kool ja iseloom“ evib F. W. Foerster'ni rikkalikus loomingus kõige kesksamat kohta. Siin annab autor oma pedagoogilistele vaadetele kõige sügavamama põhjenduse. Kui ta mitmes teises teoses jääb enam polemiseerivaks publitsistiksi, siis tõuseb ta siin ehtsa teadlase tasemele, kes oma tunnistusi ei raja küll mingitele eksperimentidele ega statistikale, kuid kes oma terava intuiitiivse pilguga tungib seda sügavamale raskete probleemide olusse. Siin leiab käsitlust hulk koolipedagoogikas alati aktuaalseid küsimusi, nagu süvendatud iseloomuhariduse vajadus, sugupoolte üheskasvatus, füüsiline ja kõlblas kasvatus, koolivale, kool ja alkohol, seksuaalpedagoogika, sõnakuulmise pedagoogika, usk ja kool jne. Kõigi nende probleemide käsitlemisel ilmneb Foerster'ile nii omane püüd lepitada äärmusi, luua lahkuminevatest vaadetest mingi ühendav süntees. On ju Foerster neid inimesi, kes objektiivse töö seavad kõrgemale igast parteilikkusest, kes püüavad aru saada ka vastase väidetest. Omal ajal, Versailles' rahulepingu allakirjutamise puhul, võttis ta Šveitsi ajakirjanduses teravalt sõna selle lepingu vastu, ent samal ajal ta Saksamaal piitsutas ägedasti saksa militarismi, näidates, kuidas just see on süüdi Saksamaa kokkuvarisemises. Sääraseid siiraid tõearmastajaid harilikult ei sallita — nad jäävad üksi niinäästi siin kui seal. Laiadel hulkadel on palju kergem mõelda ühekülgselt ja vihasealt vibutada rusikaid oletatava vaenlase suunas; kui siis keegi tuleb ja näitab, et too vaenlane polegi nii vihkamisväärne ja et ka ise ollakse paljus süüdi, siis võidakse ta kergesti kuulutada reeturiks.

„Kool ja iseloom“ on otse tulvil katseid luua sünteesi nn. v a n a ja u u e pedagoogika vahel. Foerster esineb siin üsna karmi kohtumõistjana senise koolikasvatuse suhtes, süüdistades seda liiga paljude asjade hingetus tagaajamises (lk. 30), liigses hirmumotiivide rakendamises (lk. 38), kehvast hingeduoluses (87), „töemotiivi-pedagoogika“ puudumises (87) jne. Juba esimese trüki eesõnas leiame raske lause: „Võib julgesti väita, et küll kusagil pole arenematud ja iganenud meetodid nii segamatult säilinud kui koolikarindi alal“ (lk. 6). Kuid samal ajal on Foerster'il varuks üsna kibedaid vitsi ka nn. vabaduspedagoogikale; ta näeb selles lapse ees roomamist (lk. 78), tema tungide vabastamist (lk. 77), individualiteedi kriitikata kultiveerimist (lk. 78), igasuguse autoriteedi eitamist (lk. 80) jne. Ta muutub seejuures kohati isegi nii ägedaks, et ta vastastele sõnu ja seisukohti suhu paneb, mille eest meie p ä e v a d e uuenduspedagoogikat vaevalt vastutavaks teha saab. Kuid me saame temast aru, kui meenutame, et „Kool ja iseloom“ on kirjutatud ajal, mil

uenduspädagoogika elas üle alles oma esimest võitlustuhinat, esindatuna peamiselt Ellen Key, L. Gurliitt'i jt. poolt, kellele Foerster oma ägeduse peamiselt ka adresseerib. Tänapäeva uenduspädagoogika on neid seisukohti igatahes nii mõneski suhtes revideerinud, üldse muutunud kriitilisemaks, tasakaalsemaks ja säärasena seisab ta Foerster'ile palju lähemal, kui mõnikümmend aastat tagasi. Teatud printsiipiaalne vahe jääb muidugi püsima, vahe, mis johtub juba lähtekohtade erinevusest; Foerster katoliiklasena lähtub aprioorsetl püstitatud kasvatussihist, uenduspädagoogika aga kasvandikust. Kuid tegelikkuses mõnikord ei märkagi seda vahet. Mis saaks olla radikaalsemalgi uendusteniõudjal selle vastu, kui Foerster nõuab, et kõlblalt distsiplineerivad mõjustused ei tuleks mehaaniliselt väljastpoolt paljast moraliseerimisest ja korrigeerimisest. hirmuäratavast karistussurvest või pilkest ja sarkasmist, vaid soojast kaasaelamisest laste tervetele huvidele...“ (lk. 17), või: „Peksupädagoogide asemel, kes nahapinna kaudu tahavad hinge mõjustada, vajame ravipedagooge, kes oskavad ühineda lapse enese tervendavate jõududega ja mõistavad hingeravivalt mõjustada rikitud sisetunnet“.

Peateemideks, mille juurde Foerster kõnealiolevas teoses ikka jälle tagasi tuleb, on iseloomukasvatuse tarvidus ja siht ning sellest järgnev koolidistsipliini uuendamise tarve.

Foerster ei väsi oma teistes teostes, kõige vähem aga selles, rõhutamast, kui suur tähtsus on sihiselgel iseloomul inimese elus, kuidas kindel iseloom on tõeliselt loogilise mõtlemise eelduseks, edu tagajaks kutsetöös, hingelise rahu ja tasakaalu säilitajaks jne. Eriti moodsa tehnilise tsivilisatsiooni ajastul peab iseloomukasvatus muutuma kogu haridustöö keskseks ülesandeks. Kas saame eitada, et Foerster'il on tuline õigus, kui ta kirjutab: „Meie tehniline tsivilisatsioon on küll elu igast küljest polsterdanud ja mugavusega ümbritsenud — ja siiski kannatavad inimesed elu all rohkem kui ialgi varemini: inimsaatuse igavese traagika vastu üldse ei aita mingi tehniline kultuur, vaid ainult s i s e m i n e kultuur, — see on aga tänapäev laiemas ringis langenud, ja nii palju inimesi täitsa kaitseta jäetud olemise tõugete, ebaõnnestuste ja pettumuste vastu... Seepärast ei tule nii paljud inimesed oma elamustega toime, vaid varisevad kokku argipäeva kokkupõrgetes“ (lk. 15). Õige iseloomukasvatuse peavaenlasteks on Foerster'i arvates moodne elunautimis-filosoofia ja harastuste pinnapealne mitmekesisus, teiselt poolt mehhaaniline drill ja surve. „Iseloom on ühtlus — keskustus — sihiteadvus. Sellele iseloomu olemusele on kogu meie kooselu diametraalseks vastandiks. Me näeme esitelude ja algatuste kaootilist mitmekesisust, kõikide võimalikkude ühekülgsuste ikka elavamalt võistlust, ikka enam tunduvat selgete ja universaalsete ideaalide puudumist“ (lk. 18). Ajavaimu ja sellele muganenud kasvatust rangelt arvustades jõuab Foerster religiooni kui ainukese tõhusa lahenduse juurde. Ainult kõikumatu usk Jumalasse võib inimesele anda kindlust ja palveelu — keskendust moodsa elu kirevas voolus. Inimsüda on rahutu, kuni ta pole leidnud Jumalat — selle Augustinuse tunnetuse võtab omaks ka Foerster, mees, kes ise sotsialistidele sümpatiseeriva noore ja tormava otslejana küllalt sai kogeda südamerahutuse piinu, kuni leidis pidepunkti katoliiklikus kristluses. Kuid Foerster'i katoliiklus pole sõjakas ega dogmaatiline, sel pole ka midagi ühist katoliku kiriku poliiti-

liste pretensioonidega. „Kool ja iseloom“ lehekülgedeltki kostab meile Foerster'i viimne *credo* mitte kutselise usujutlusega tehtud paatosena, vaid elus kogenud inimese südamehäälena, kutsuvana ja veenvana (nii lähedalt meenutades ms. P. Põllu eluõhtuseid eneseavaldusi).

Tegelikke võimalusi iseloomukasvatuseks koolis ei ole Foerster'il mitte väga palju näidata. Ta loodab liiga palju kõlblate probleemide harutamisesest ja selgitamisest koolitundides, kõlblusõpetusest. Kui südamessetungiv säärane õpetus hea õpetaja käes ka ei oleks, siiski on selle mõju üsna piiratud: esiteks ta tüütab ruttu ja teiseks — paljas teadmine pole veel voorus. Näib olevat nii, et kui palju kooli kasvatustööks ka ei kõneldaks, tegelik elu koolis, vähemalt päevakoolis, ei paku kasvatustööks kuigi rikkalikke võimalusi, vaid see jääb esmajoonel palju mitmekesisema ja hingele lähema koduse eluringi hoolde, ehk olgu siis, et kool noorsoo org-ide, laagrite ja lõppeks internaatide näol viimaselt omastab mõned olulised alad.

Koolidistsipliini reformi alal on Foerster'i peapõhimõtteks kasvandiku isiksuse austamine, distsiplineerivate sisejõudude äratamine temas endas ja apelleerimine tema autundele. Sel teel loodab ta palju paremini sihile jõudvat, kui karmide väliste sunnivahenditega. „Kui tänulik on siis noorinimene, kui me pöördume temas peituva vabaduskangelase, mitte aga orja poole!“ (lk. 85). Neid küsimusi käsitlevad osad „Kool ja iseloomus“ on kirjutatud erilise hoo ja innuga, mis näitab, et nad on Foerster'ile eriti südame lähedased. Kus Foerster omast tavalisest stiilist aga välja langeb, on õpilaste omavalitsuse probleem. Tõenäoliselt on teda siin segamas Ameerika sellal alles kontrollimata katsed. Foerster on õpilaste omavalitsuse idee vaimustatud pooldaja, nähes selles tõhusat vahendit koolidistsipliini uuendamisel. Ta on üks esimesi selle idee õhutamajaid Euroopa mandril. Ma ei saa salata tunnet, et Foerster'i mõtteviisi foonil õpilaste omavalitsus jääb teatud määral võõrkehaks, ja me näeme, et peaaegu kuski, kus õpilaste omavalitsust on püütud teostada foersterlikult ülevalt alla, pole see annud loodetud tulemusi. (Uusimaid tõendus selleks pakub dr. M. U. Seppä väitekiri „Oppilaiden itsehallinta Suomen oppikouluissa“. Helsingi, 1937). Õpilaste omavalitsus on viljakas vaid seal, kus ta välja kasvab koolielu paratamatult tarbeist, olles kooskõlas kooli muu vaimuga (nagu seda eriti rõhutab G. Kerscheneister).

Mis puutub tõlke tehnilisse külge, siis on väga kahju mõningatest kärbest. Osa neist on teostatud tõesti kordumiste ja väheoluliste tsitaatide arvel, mõned ärajäetud osad oleksid aga Foerster'i mõttekäiku arendanud oluliselt edasi (näit. origin. lk. 86—95, 121 jt.). Sissejuhatuses oleksin lisaks Foerster'i eluloole meeleldi näinud ka ülevaadet ta teistest teostest. Vajaline oleks olnud ära märkida, millise väljaande järgi tõlge tehtud, kuna „Kool ja iseloomust“ teatavasti on ilmunud palju üksteisest erinevaid trükke. Tõlke täpsus jätab soovida, isegi seevõrd, et mõnest kohast arusaamiseks vajalikuks osutub originaali appi võtta. Võtame näit. lause: „Väga sügav mõte peitub antiikses legendis, et Psyche langeb allmaailma, niipea kui vaatleb Erost ta tõrviku valgusel (lk. 71). See sügav mõte avaneb meile alles siis, kui originaalis loeme: „Es liegt ein sehr tiefer Sinn in der antiken Legende, dass Psyche der Unterwelt verfällt, sobald sie den Eros mit dem Leuchter betrachtet.“ Võib ju küll

tõlkida „ethische Inspirationen“ — „köhlblad mõjustused“ (lk. 6), „Antrieb“ — „kihutus“, „Schuljustiz“ — „kooliõigus“ jne., kuid ei saa öelda, et see tõlke mõistmisele kasuks tuleks; „eine Auseinandersetzung mit Herrn Domdekan Dr. Kiefl“ ei tähenda eesti keeles muidugi mitte „ühes dr. Kiefl'iga“ (lk. 151). Mul ei ole selge, miks peab olema „6. e d.“ ja „Adolescence“ by St. Hall“, kui ometi samas reas on „II köide“ ja „XV ptk.“ Originaalis esineva trükivea „Frühlingserwachen“ (tõlke lk. 71) oleks tõlkija võinud julgesti ära parandada.

Need ja mõned teised pisemad komistused ei vähenda oluliselt tõlke väärtust ja meil jääb ikkagi üle vaid rõõmustuda, et selle tõlke kaudu Fr. W. Foerster'i väärtuslikud ideed eesti pedagoogilises maailmas uut värskendust leiavad. „Kool ja iseloom“ on teos, mida kunagi ei saa „läbi lugeda“; seda peab ikka ja jälle uuesti kätte võtma, sest tal on iga kord meile midagi uut öelda, ka pärast kümnekordset „läbilugemist“. Sellepärast ei tohiks keegi end lohutada, et ta kunagi selle järgi on sooritanud eksami või kuulnud mõnd referaati Foerster'ist, vaid „Kool ja iseloom“ kuulub kasvataja isiklikus raamatukogus kõige tarvilikumate käsiraamatute hulka.

A. Elango.

VÄLISMAILT

TAANIST.

Praktiline keskkool Taanis*. Taani rahvakoolide areng on viimastel aastatel tõstnud esile, niihästi teoorias kui tegelikkuses, n. n. praktilise keskkooli.

Taani rahvakool (algkool) on 8-klassine. Selle 5 alamati klassi moodustavad üldise põhikooli. Neile õpilastele, kes rahvakooli 5-nda klassi lõpetamisel soovivad astuda keskkooli, korraldatakse üldine ja kõigile ühine sissepääsukatse. Katse ei ole iga üksiku kooli oma ülesanne, vaid seda korraldab riigikoolivalitsus koos kohalike koolivalitsustega. (Vrd. meie eksameid keskkooli astujatele. Toim.) Keskkooli vastu võtmata jäetud õpilased, samuti need, kes ei astunud teoreetilisse keskkooli, siirduvad uue õppeaasta alguses rahvakooli 6-ndasse klassi, mis uue nimetusviisi järgi on praktilise keskkooli alamaks klassiks.

Praktilises keskkoolis katseid ei ole, kuna teoreetilises keskkoolis korraldatakse katseid igas klassis. Sellest johtub, et esimeses koolitüübis võidakse õpetust teostada vabamalt ja ka mõistlikumalt kui teises. Õpetaja isiksus omab rahvakoolis tähtsamat mõju ja suuremat väärtust kui keskkoolis. Praktilise keskkooli teoreetiliseks ülesandeks ja eesmärgiks on — anda võimalikult laiemat ja kindlamat kasulikku kodanikuharidust ja istutada seda kasvavasse põlvkonda. Ta laseb omad kasvandikud teataval määral valmina ellu ja maailma.

Teoreetilisel keskkoolil on taas 2 ülesannet: süvendada rahvakoolis saadud

* Käesolev kirjutis on ilmunud ajakirjas „Opettajain Lehti“ 1937 — nr. 26.

üldharidust ja ettevalmistada õpilasi õpinguile ülikoolis ja teistes kutsekoolides. Kahekordne ülesanne tähendab, et teoreetilise keskkooli ülesanne on teataval määral väiksem kui praktilisel keskkoolil. Ta nimelt ei anna valmis noori, vaid jätab nende hariduse pooleli.

Teoreetilise ja praktilise keskkooli põhimõtteline erinevus nõuab ka erinevusi nende koolitüüpide õppekavades ja -viisides. Et praktilise keskkooli eesmärgiks on lõpetatud kasvatusliku ja õpetusliku ülesande sooritamine, tuleb temas juba võrdlemisi varasel astmel teostada sellist teadmiste ühendamist ja tegelikustamist, mis on tõelise hariduse eeldus ja tunnus. Aastate kestel õpilasele antud erilaadilised teadmised liidetakse nüüd suletud ringiks, kindlaks tervikuks. Eri õppeained, mida seni on õpitud, viiakse nüüd ühendusse üksteisega. Loomateadus, taimeteadus, ajalugu, maateadus ja emakeel, kogu see erilaadne ja teataval määral ebaühtlane teadmisteainet tuleb sulatada üheks kasulikuks tervikuks. Õpilasel ei tule mitte omandada teadmisi ainult mehaaniliselt pähetuubitud hajuaste mäluteadmiste segakaubavaruna, vaid sellise elava isikupärase ühendusena, mida kutsutakse kodanikuhariduseks.

Tähtsaim vahend seesuguse õpetusliku eesmärgi saavutamiseks on üksikute, seni eriliste õppeainete ühendamine üheks ainsaks aineks, mida kutsutakse üldõpetuseks (Aemesundervisning). Uut üldõpetuse-süsteemi on 3 aasta kestel katsetatud Hans Kyrre juhatusel töötavas suures, rikkalikult varustatud koolis Valby's, Kopenhaageni eeslinnas.

Vana rahvakooli ülaastmel loetakse Taanis 13 õppeainet: emakeel, kirjanidid ühes õigekirja ja keeleõpetusega, arvutus, füüsika, usuõpetus, ajalugu, maateadus, loodusõpetus, laulmine, käsitöö, võimlemine, joonistamine ja vabatahtliku õppeainena saksa keel. Kyrre' praktilises keskkoolis on õppeainete arv vähendatud 9-le: arvutus, füüsika, usuõpetus, laulmine, käsitöö, võimlemine, joonistamine, saksa keel ja üldõpetus. Viimane sisaldab vana kooli õppeaineist emakeele ühes kirjanidite, õigekirja ja keeleõpetusega, ajaloo, maateaduse ja loodusõpetuse. Rahvakooli alamal astmel teostatakse Taanis samasugust keskustust, nagu meil ja mujalgi, sest sääl moodustab vaateõpetus ja kodulugu teatava eelastme üldõpetusele. Kuid keskustuse eesmärk on algastmel teine kui praktilises keskkoolis, mistõttu vaateõpetus ja kodulugu ei ole otseselt võrreldav üldõpetusega keskkoolis. Rahvakooli keskmistes klassides teostatakse Kyrre' koolis tavalist aineõpetust, sest Kyrre' arvamusele see sobib kõige paremini 9—12-aastastele poistele ja tüdrukule. „Aineõpetus on praktiline põhiõppeainese jaotuspõhimõte,“ lausub Kyrre, „see on hõlpsasti teostatav kava, kui küsimuses on algteadmiste meelespidamine. Ja see vabam teadmiste omandamisviis, millele püütakse ülaastmel, eeldab just tugevat ja kindlat põhja õppeaineis: ajaloo, maateaduses ja loodusõpetuses.“ See töökorraldus johtub, nagu tähendatud, praktilise keskkooli laadist ja eesmärgist, kuid see johtub ka sellest, et õpilased nüüd, murde- ja noorusea lähenedes, on jõudnud arenemisastmele, mil nad vajavad ülevaadet, kokkuvõtet, laiemat vaatepiiri, tõelist elumõistmist.

Kuidas on siis üldõpetus korraldatud tegelikult? On ilmne, et uus taani süsteem on saanud määravaid või koguni otsustavaid mõjutusi ameeriklaste projektmeetodist ja selle teisendist, mida arendati Viini rahvakoolides. Klas-

sile antakse sari laiemaid ülesandeid: „Taani sünd“, „Pronksiaeg“, „Meie keha lihased, luustik“ jne. ja nende kallal siis õpilased töötavad mitu tundi, koguni nädalaid. Esimene mainitud teema nõuab niihästi ajaloolist kui geoloogilist, loodusteaduslikku ja maateaduslikku läbitöötust, uurimist. Üksikud õppeained seejuures sulavad ühte. Siiski oleks väärt kujutleda, lausub Kyrre, „et üldõpetus paratamatult nõuab mitme õppeaine segunemist ühes ja samas tunnis. Enamasti sobib parimini mitu tundi töötada ainult maateadusliku aine kallal, siis ajaloos, loodusõpetuses jne., otsustava seigana on ainult see, et asju, mida loomulikult viisil võidakse ühendada tervikuks, ei eraldata tunnikava tõttu üksteisest, vaid käsitletakse sellisena tervikuna, nagu nad esinevad meile elus.“

Praktilise keskkooli igapäevase töö üksikasjust kõneleme ehk edaspidi.

Õpetajate ettevalmistus Taanis toimub 4-aastase õppekursusega õpetajateseminarides. Seminarid on osalt riiklikud, osalt eraõppeasutised. Õppekavas on küllaldaselt valitavaid aineid, et tulevased õpetajad võiksid mõnel erialal põhjalikult ja isetegevvalt ettevalmistuda.

Koolide järelevalve seadus praegusel kujul kehtib 1933. aastast. Vastust koolitöö eest kannavad üsna suurel määral lastevanemad, kel on ka otsustav mõju õpetajate valimisel ja kes võtavad osa n. n. koolikomisjonide ja lastevanematekogude tegevusest. Õpetuse järelevalvet teostavad kohalikud koolivalitsused. Sama seadusega seati ametisse õpetusekonsulendid, koolinõunikud, kelle ülesandeks on nõuanne õpetajaile, nagu seda oli õpetajaskond juba ammu soovinud.

Rahvahariduse alal tähendab uut edusammu uus kooliseadus (1937. a.), mis suurendab õppetundide arvu maa-alkkoolides ja toob sinna uusi õppeaineid (näit. kodutööd, võõrkeel, võimlemine j. t.). Õpilastele antakse edaspidi maksuta koolitarbeid. Koolimajad varustatagu paremate tervishoiuliste seadistega, pesemis- ja vanniruumidega, spordiplatsidega jne.

Kutsehariduse alal hoolitsetakse eriti põllumajanduskoolide arenemise eest, kuigi õpilaste arv nendes ei ole veel küllalt suur. Juba alkoolis peetakse silmas tütarlaste ettevalmistust kodusele tööle ja majapidamisele. Sama eesmärgiga töötab hulk täienduskooli ja -kursusi.

Vabaharidust edendavad arvukad noortekoolid, rahvaülikoolid, õhtukoolid, raamatukogud, tööühingud ja noorteringid noorsoo organisatsioonide juures. Kogu see haridustöö on rajatud vabatahtlikkuse-põhimõttele ja on saavutanud just selle vabatahtlikkuse tõttu häid tulemusi. Siiski ei peeta vabaharidustöö levikut küllaldaseks: ideaaliks on kogu rahvastiku osavõtt edasiharimistööst.

NORRAST

Viimastel aastatel on üha enam levinud Norras n.n. töökoolid (Arbeidskulen), tööskest-õpetavad koolid, milliseid 1935. a. oli terves riigis 312 — 1750 õpilasega. Töökoolide areng on sündinud täienduskoolide arvel. Poiste töökooles on pääaineks puutöö, mida õpiti kõigis kooles kokku 126.000 tundi. Järgneb rauatöö, millele hiljem lisaks tuleb teiste metallide töötlemine, siis nahatööd, tehniline joonistamine jne. Tütarlapsed õpivad töökooles kodundust ja sellega

seotud aineid, võivad õppida aga nagu poisidki korvipunumist raamatuköitmist, dekoratiivset joonistamist ja loodusteadust.

Õpetajate kohtade arv Norras on viimase 10 aasta jooksul vähenenud 1000 võrra. Kokkutõmbumise on põhjustanud kriisi aeg, mis sundis omavalitsusi koole sulgema; samuti on vähenenud õpilaste arv, mis on tingitud sündimuse tagasiminekest.

Norra õpetajate liidu koosolekul 1936. a. Stavangeris võeti ühehääleliselt vastu resolutsioon, milles nõutakse õpetajate töö vähendamist 36 tunnilt 30-le.

Uus seminaride seaduse eelnõu näeb ette õppekavas 10 tundi pedagoogikat senise 4 asemele. Selle määra saavutamiseks tuleb vähendada inglise keele tundide arvu 10-le, samuti vähendada ka norra keele tunde, mida praegu on kavas 22. Eelnõul on vastaseid, kes kõnesolevat uuendust iseloomustavad kui „pedagoogika diktatuuri“.

JUGOSLAAVIAST

Naisõpetajad võivad abielluda ainult õpetajatega.

1929. aastast kehtiva algkoolide seaduse järgi võivad naisõpetajad ja lasteaednikud Jugoslaavias abielludes teenistust jätkata ainult juhul, kui nad abielluvad algkooliõpetajatega. Muudel juhtudel kaotavad nad teenistusõiguse abiellumise päevast. Hiljuti võttis parlament vastu nimetatud seaduse paranduse, mille järgi abiellumise puhul vallandatavaile naisõpetajaile makstakse kahjutasu ühe aastapalga suuruses, kui vallandatav on pensioni väljateeninud; viis aastat teeninud naisõpetajaile makstakse pool sellest summast.

Jugoslaavia õpetajate liidu juhatus on korduvalt pöördunud võimude poole, taotelles kõnesoleva abielukitsenduse kaotamist. Liit näeb seaduses naisõpetaja kodanikuõiguste kitsendamist ja ebavõrdset käitlemist võrreldes teiste ametnikkudega.

NEEGRITE HARIDUSEST P.-A. ÜHENDRIGES

Valgete ja värviliste elanike kooliolude vahel Ühendriiges on suur erinevus viimaste kahjuks. Neegrite koolide majanduslik korraldus on valgete omast palju madalam. Puht-neege ri algkoolide arv on umb. 25.000, keskkooles umbes 600. Kuid kolm neljandikku kõigist algkoolidest on ainult 1—2-klassised. Kuigi Rosenwaldi-fondi poolt on ehitatud 5000 uut koolimaja, vajab värviliste hariduskorraldus veel palju parandusi.

1932. a. oli kooli materjaalseid kulusid iga neegri lapse kohta 37 dollarit, vastavad kulud iga valge lapse kohta ulatusid samal ajal 157 dollarile. Tuleb lisandada, et mustadel on kooliaasta umb. 1½ kuud lühem kui valgeil. Keskmise kooliaasta pikkus oli 1910. a. valgetel 6,5 kuud, mustadel 5,5 kuud; 1932. a. valgetel 8,25 kuud, mustadel 6,75 k.

Mustade õpetajate ettevalmistus on veidi madalam kui valgete oma, nende palk moodustab 47% valge õpetaja palgast. 1900. a. oli valge ja värvilise õpetaja palga vahe aastas 56 dollarit, nüüd on see 478 dollarit.

1930. aastal oli 10-aastastest neegritest 19,7% kirjaoskamatu, valgete juures 3,7%. 10—14-aastasteist neegreist oli kirjaoskamatu 6,1%, valgeid 1,3%.

Põhjaariiges, kus neegreile on võimaldatud pääs ühiskoolesse, on 10—14-aastaste neegrite hulgas kirjaoskamataid alla 1%, mis on tunduvalt madalam valgete kirjaoskamatuses Lõunariiges.

RAHVUSVAHELISE ÕPETAJATELIITUDE FÖDERATSIOONI KONGRESS PARIISIS

Rahvusvaheline ÕpetajateLiitude Föderatsioon pidas 30.—31. juulil s. a. Pariisis oma järjekordse kongressi, millest võtsid osa Eesti Õpetajate Liidu esindajaina insp. V. Alttõa ja E. O. Liidu sekretär V. Horm. Sel kongressil harutati aktuaalsemaid kooliküsimusi ja võeti vastu üksmeelselt järgmised resolutsioonid, mis omavad tähtsust meiegi oludes:

1. Koolide inspektor (koolinõunik) peab olema esijoonel pedagoogiline nõuandja. Sellena peab ta õpetajaid informeerima, neile ettepanekuid tegema ja ergutusi andma, ilma et kindlat süsteemi ette kirjutada.

On soovitav, et koolide inspektor oleks vabastatud haldustööst (kantseleitööst), mis viib ohtu sellega, et võtab kogu tema tööaja pedagoogilise tegevuse arvel.

On soovitav, et inspektor kaasa aitaks õpetajaile nende täiendumises üldja kutsehariduses. Eriti oleks inspektori ülesandeks anda õpetajaile ergutusi katseklasside, kasvatusunädalate korraldamiseks ja tööks praktilise psühholoogia rakendamisel õpetusse.

2. Õpetajad on vaimustusega kaasa töötanud selleks, et kohendada oma koolialalist tegevust üha kasvavate sotsiaalsete vajadustega. Nad seavad siiski esikohale oma kutsetöö väärikuse ja seisavad seepärast iga suguste tendentside vastu, mille sihiks on vabatahtlikult omaks võetud tegevust väljaspool kooli teha neile sunduslikuks.

Aru saades vajadusest arendada rahvaharidust, ei keeldu nad tegevusest väljaspool kooli. Nad nõuavad aga iga maa jaoks kasvatuskava teostamist, mis annaks noortele ja täiskasvanuile laiemaid haridusvõimalusi.

Et õpetajad on huvitatud noorte sotsiaalseist oludest, teatavad nad oma valmisolekust osa võtta kõigist üritusist, mille eesmärgiks on parandada laste hüveolu, tervishoidu ja tervist. Nad on siiski teadlikud sotsiaalse ja tervishoiulise teenimise puudustes koolis ja nõuavad kõigile lastele õigust tervislikule elule ja peavad tingimata tarvilikuks kavakindlat tervishoiulist ja sotsiaalset teenimist koolides.

Püüdes enesetäiendusele ja selle ühiskonna, mille keskuseks on kool, vaimse elu arendamisele, tahavad õpetajad tõsta endi tehnilisi ja moraalseid omadusi ja ette valmistada elukorda, mis on ehitatud lugupidamisele individuaalsest vabadusest, õiglustundele ja rahvaste rahutahtele.

3. Õpetaja töötasu, mida on kärbitud juba enne vääringu langust, on kaotanud oma ostujõudu ka hindade tõusu tõttu. See teine lepingumurre puudutab õpetajaid veel rohkem kui palgade kärpimine, sest ta on raskemini tuntav. See rikub päälle selle usaldust riigi vastu ja tekitab rahulolematust

mitte ainult õpetajate sotsiaalse asendi halvenemise tõttu, vaid ka nende väärrikuse puuduliku kindlustuse tõttu.

Föderatsioonid juhatusse valiti Eesti Õpetajate Liidu esindajana V. Alttoa.

RAHVUSVAHELINE ALGÕPETUSE JA RAHVAHARIDUSE KONGRESS PARIISIS

Prantsusmaa Õpetajate Liidu (sündikaadi) korraldusel peeti 23.—29. juulini s. a. Pariisis suur algõpetuse ja rahvahariduse kongress, millest võtsid osa üle 4000 õpetaja ja haridustegelase kõigist maailmajagudest; Eestist oli kongressil 8 õpetajat. Kongressi ulatuslikust tööst ja koolinäitusest, kus samuti oli esitatud Eestigi, toome pikemad ülevaated järgmistes numbrites. samuti oli esitatud Eestigi, toome üksikasjalikumad ülevaateid järgmistes numbrites.

KROONIKA

PIDULIK ALGKOOLILÕPETAJATE PÄEV

Käesoleval aastal tähistati esmakordselt algkooli lõpetamist piduliku aktusega, mis korraldati üleriigiliselt kõigis algkoolides 30. mail s. a. Algkooliõpetajate päeva tegelikeks korraldajateks olid kohalikud valla-, linna- või alevivalitsused koos koolide õppenõukogudega. Suuremates keskustes kogunesid kõik koolid ühisele aktusele (näit. Tallinnas „Estonias“, Tartus „Vanemuises“). Aktus algas kohaliku koolivalitsuse esindaja tervituskõnega, millele järgnes haridusministri raadiokõne. Aktusel anti koolidele riigivanema kingitusena „Eesti Entsüklopeedia“, mille said 1000 kooli.

KOOLINÕUNIK — KOOLIDE INSPEKTOR

Vabariigi Valitsuse otsusega nimetati koolinõunikud koolide inspektoriteks ja haridusnõunikud — koolide peainspektoriteks, arvates 1. aug. 1937. a. Nimetuse muutmist põhjendatakse sellega, et nende ametnike ülesandeks on praegu õppe- ja kasvatustöö ülevaade ja õppejõudude hindamine, kuna Vabariigi alguspäevil olid koolinõunikud eeskätt pedagoogilisteks nõuandjateks.

5-KLASSINE KESKKOOL — PROGÜMNAASIUM, 3-KLASSINE KESKKOOL — REAALKOOL

Riigi Teatajas nr. 42 — 1937 on avaldatud Keskkoolide seaduse muutmise seadus, mille järgi 4-ndal õppeaastal (algkooli 4-ndal klassil) põhinev 5-klässine keskkool nimetatakse progümnaasiumiks ja 6-ndal õppeaastal põhinev 3-klässine keskkool on reaalkool. Õppeainete nimestik on mõlemas koolitüübis sama, välja arvatud 2. võõrkeel, mida reaalkoolis õpetatakse vaid vabatahtliku õppeainena.

Niihästi progümnaasiumi kui reaalkooli lõpetanuil on ühesugused õigused. Vastuvõtmine algkooli toimub valiku põhjal, mille tingimused mää-

rab haridusminister. Käesoleval aastal korraldati selleks eksam mõnes aines ja test, pääle selle arvestati ka hinnanguid koolitunnistustel. Eksami ülesanded ja test määrati haridusministeeriumi poolt ühised kõigile sisseastujatele. Eksameid korraldasid HM määratud erikomisjonid; suuremais keskustes moodustati vaid üks komisjon. Eksami tulemused määras HM-i koolivalitsus.

Uus keskkoolide võrgukava on avaldatud Riigi Teatajas nr. 53—55 s. a.

ALGKOOLI, KESKKOOLI JA GÜMNAASIUMI UUED TUNNIKAVAD

Kuigi senised tunnikavad olid alg- ja keskkoolis tarvitusel vaid paar aastat (algkoolis 1935. aastast), asendati nad uutega, mis avaldatud Riigi Teatajas nr. 54 — 1937; säälsamas on antud ka gümnaasiumide tunnikavad.

Kõigis kooles esineb uudisena tasuline klassijuhataja-tund, mida kasutatakse õpilaste kasvatustlikuks juhtimiseks ja ringide töö korraldamiseks.

Algkooli 1.—3. õppeaastal õpetatakse eriainaena kirjatehnikat. Kodulugu iseseisva õppeainena enam ei esine, 1. ja 2. klassis on ta ühendatud emakeelega, 3. klassis asendab kodulugu loodusõpetus.

Õppenõukogu otsusel ja koolide inspektori kinnitusel võib algkooli üksikuis klassides koondada mõne aine õpetamist lühemale ajale suurema nädalatundide arvuga, vähendades selleks ajaks tundide arvu teistes ainetes, kuid nõnda, et need ained saaksid hiljem kõik ajutiselt vähendatud tunnid tagasi. Sellega võimaldatakse keskustuse-põhimõtte paremat teostamist.

Pääle selle on samas korras lubatav muuta kehtivat tunnikava 1 aastaks 2 nädalatunni ulatuses iga klassi kohta tingimusel, et selle all ei kannataks ühegi aine käsitus õppekavade ulatuses. Kaugemale ulatavaid muudatusi tunnikavas võib lubada HM Koolivalitsus.

Vabatahtliku aine õpetamiseks või mõne tunnikavas nimetatud aine tundide arvu suurendamiseks võib õppenõukogu otsusel ja inspektori kinnitusel kasutada kuni 3 lisatundi nädalas klassi kohta. Sellest tekkivad lisakulud kannab hoolekogu või kooli ülalpidaja.

Õppetunni vältus on 45 min. linna algkoolides, keskkoolides ja gümnaasiumes, 50 min. maa-alkkoolides, kui klassikomplektis on 1 või 2 õppeaastat, ja 55 min. üle 2 klassi koosnevas klassikomplektis. Ka 2 tunniks koondatud käsitööõpetusel ja praktilistel töödel on tunni vältus 55 min.

Keskkoolile on antud erinevad tunnikavad 5-klassise progümnaasiumi ja 3-klassise realkooli jaoks; gümnaasiumile — humanitaar- ja kaks reaalaru jaoks. Viimastest üks sisaldab rohkem tunde matemaatika ja loodusteaduse jaoks, teine — võõrkeelte ja loodusteaduse jaoks.

Usuõpetusele ja valitavale õppeainele on määratud igas klassis 2—4 tundi nädalas. Muudatusi tunnikavades võib teostada samal viisil ja samas ulatuses kui algkooliski. Seega omavad keskkooli ja gümnaasiumi õppekavad teatavat painduvust.

UUS ÕPETAJATESEMINARIDE SEADUS

1. aug. s. a. algasid tegevust Tallinna ja Tartu õpetajateseminarid.

1932. a. lõpetasid oma tegevuse viimased eesti õpetajateseminarid. Nende asemel jäid töötama pedagoogiumid (Tallinnas ja Tartus). Peagi selgus, et

pedagoogiumid algkooliõpetajate ettevalmistuse asutistena ei ole elujõulised: pedagoogiumid pidid leppima päämiselt õpetajate-tunniandjatega, sest nad ei suutnud anda paljudele oma õppejõududele normaalarvu tunde; õppides pedagoogiumides ainult 2 aastat ja olles koormatud selle aja jooksul paljude ainete õppimisega, ei suutnud pedagoogiumi lõpetajad omandada küllaldast harjumust töötamiseks algkoolis jne. Seega osutusid põhjendatuks pedagoogiumi nõrkused, nagu neid näidati juba selle koolitüübi asutamisel ja seminaride likvideerimisel.

Uute õpetajateseminaride seadus anti riigivanema dekreedina 28. mail 1937. a. Uute seminaride erinevuseks, võrreldes endiste seminaridega, on 4-aastane õppekursus, mis järgneb keskkooli lõpetamisele (s. o. 9-ndale õppeaastale).

Seminarid võivad astuda ka vastavate kutsekoolide lõpetajad. Õpilaste vastuvõtmine toimub katsete ja tarviliste järelevaatuste põhjal.

SUVEKURSUSI TÄIENDUS- JA KUTSEKOOLOIDE ÕPETAJAILE

Õpetajate Koja Kutse- ja Täienduskoolide Sektsioon korraldas käesoleva aasta suvel järgmised kursused ja suvepäevad:

Tööstus- ja tööstusõpilaste koolide õppejõudude nädal 26.—29. juulini s. a. Tartus, Pedagoogilise Muuseumi ruumes. Nädala üldteemaks oli: „Näitlikud õppeabinõud ja nende tegelik kasutamine tööstuslikes koolides teoreetiliste ainete õpetamisel“. Nädalat juhatas M. V e l l e m a; osavõtjaid oli üle 60.

Aianduskursus põllu-, aia- ja kodumajanduskoolide õppejõududele 1.—4. juulini Vahi aianduskoolis. Kursust juhatas V. R i k s; osavõtjaid üle 20.

Talundi korrastamisõpetus 5.—6. juulini Helme Põllutöökoolis. Kursust juhatas B. S ä g a.

Põllumajanduskoolide õpetajate päev 7.—8. juulini Helmi Põllutöökoolis. Päeva juhatas B. S ä g a.

Kodumajanduse ala kursused 16.—21. augustini Tartus, Naisseltsi Kutsekooli ruumes. Kursusi juhatas N. K a l a m e e s. Töökavas olid järgmised teemad: kodumajapidamise õpetuse metoodika (lektor haridusnõunik A. Martin), toitlusfüsioloogia (M. Tiitso), kodukorrastus ja kodukaunistus (N. Kusmin), kunstilisi küsimusi ruumide kaunistamisel (A. Remmel), aia ülesandeid kodukaunistusel (J. Sander), haigete toitmine (F. Grant). Kursustel osavõtjaid oli ligemale 100.

Naiskutse- ja täienduskoolide õpetajate suvepäevad 23.—25. augustini Tallinnas, Naiskutsekooli ruumes. Päevade juhatajaks oli pr. A. V a r m a; osavõtjaid 120.

Tööstuskeskkoolide juhatajate ja meistrinstruktorite suvepäevad 22. ja 23. augustil Tallinnas, Riigi Tööstuskeskkoolis. Päevi juhatas A. M u t t; osavõtjaid oli 60.

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

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: E n n M u r d m a a. Tegevtoimetaja: J o h. K ä i s.

Toimetuse kolleegiumi liikmed: K. M i h k l a, A. V a r m a.

Trükitud Eesti Ühistrükikojas, Tallinnas, 18. septembril 1937. a.

Uuendades oma ettevõtet, olen suurendanud oma riideladu nii kodu- kui ka välismaa uudismustritega ülikonna-, fraki- ja palituriide alal.

Kohale jõudnud sügisuudiseid.

Paul Liivak
Tallinn

Roosikrantsi 16



Õmblusmasinad

NAUMANN
PFAFF
HUSQVARNA

on maailma parimad.

Soodsa järelmaksuga müüb

Kr. SAAR & Ko.

Tallinn, Viru 3
Tartu, Raekoja 2

Aktsiaselts

„VILL“

TALLINN, V. Karja 12
Telefonid: Juhatus 450-38
Ladu ja kontor 450-39

**Villase ja siidiriide kudumine.
Riide värvimine, trükkimine
ja apretuur. Villase ja puu-
villase lõnga värvimine.
Mertseriseerimine.**

Meie riided erinevad värvitoonide ja värvi ehtsusega, kuna oleme just spetsialiseerunud apretuuri ja värvimise headuse tõstmisele

**Lõnga ja riide müük
ainult suurel arvul**

Vabrik Narvas, telefon 70
Tallinnas Koplis, telefon 12

... kui
võimlemiskingi,
spordikingi või
toatuhleid, siis
ainult

Kondor
KVALITEET

kaupa

Saadaval
igas paremas
jalanõude äris

KUMMITEMPLITE
JA
GRAVEERIMISE
TÖÖSTUS

PERFEKT

OM. E. BLAUFELDT

Tallinn, Dene t. 13

Kõnetraat 437-16

Teatame, et võimaldame osta
Eesti Õpetajate Liidu liikmeile

valmisriideid ja
vihmakuubi

järelmaksuga
7 kuu peale.

Suur valik. Esimese klassi töö.

Uudis: Üle riigi tellimised
posti teel.

Tellimiste vastuvõtmine.

Austusega

K-m. L. Karšenstein

TALLINN, HARJU 23

Uhistegelik Kindlustusselts
„TALU“

Juhatus ja peakontor:
Tallinn, Väike Karja tän. 7.
Telef. 459-07, 459-09 ja 484-38.

**Toimetab: tule-, elu-,
murdvarguste-, koduloo-
made-, rahe- ja klaasi-
kindlustusi.**

PEAAGENTUURID:

Tartus, Võidu t. 14, tel. 8-05.
Otepääl, Pärna t. 1.
Valgas, Vabaduse t. 2, tel. 1-15.
Tapal, Kesk t. 3.
Võrus, Vabaduse t. 11, tel. 1-38.
Petseris, Võru t. 3, telef. 68.
Pärnus, Laatsareti t. 4, tel. 6-55.
Viljandis, Tartu t. 7, tel. 3-41.
Rakveres, Laada t. 12, tel. 1-08.
Jõhvis, Narva t. 6.
Paides, Tallinna t. 32, tel. 74.
Tapal, Kesk t. 3.

**Esindajad igas
vallas ja linnas.**

A/S D. MIRVITZ & POJAD



**Klaas,
kristall,
portselan
majatarbed**

A.-S.

D. Mirvits ja Pd.

Tartus ja Tallinnas

A/S "TEKLA"

RIIDEKAUPLUSED

TALLINN, S. Karja 15, Pärnu 6,
HAAPSALU, KURESSAARE,
MUSTVEE, NARVA, PETSERI,
PÄRNU, RAKVERE, VALGA,
VILJANDI, VÖRU



CONTINENTAL

STABIILSEIM KIRJUTUSMASIN

Kerge löök, vaikne käik, automaatne lahterdaja ja paljud teised uuendused teevad ta praegusaja mugavaimaks ja täiuslikemaks kirjutusmasinaks.

Nõudke demonstreerimist.

Laos kõik mudelid:

kohvermasinast kuni laiavõlliseni

AINUESINDAJA:

K.-M. LIER & ROSSBAUM, Tallinn, Viru 7

K.-Ü. „RAHVAÜLIKOOI“

soovitab eelolevaks kooliaastaks järgmisi tarvitavatavaid õpperaamatuid.

	Hind
H. Pezold. Saksa keele õpperaamat. I õp.-a. (keskk. õppek.)	1.50
„ „ „ „ „ II	1.85
„ „ „ „ „ III õppeaasta	2.—
„ „ „ „ „ IV	1.50
P. Glaeser ja E. Pezold. Saksa keele õpetus	—60
H. Pezold. Harjutused Glaeser ja Pezoldi saksa k. õpetusele	—80
Mõlemad raamatud koos	1.20
„ „ „ „ „ Saksa-eesti taskusõnastik. Üle 12.000 üksiku sõna.	
„ „ „ „ „ Ühes fonetilise ning saksa- ja eestikeelse gram-	
„ „ „ „ „ matalise osaga	3.—
Fr. Schiller Wilhelm Tell	—85
H. Pezold. Inglise keele õpetus. I ja II õppeaasta	—75
„ „ „ „ „ Inglise keele lugemisraamat I. II ümbertööt. trükk	1.50
„ „ „ „ „ II. II „ „	1.50
H. Pöhl. Inglise keele õpperaamat I	1.—
„ „ „ „ „ II lugemik	1.50
F. A. Burnett. Little Lord Fauntleroy	1.50
V. Cianmann. Tales by Oscar Wilde. (Inglise kirjanikud	
„ „ „ „ „ Eesti koolidele)	1.50
O. Wilde. The Happy Prince	—40
Jerome K. Jerome. Novel Notes. (Inglise kirj. Eesti kool.)	1.—
A. Veiderma. Organiline keemia keskkoolile	1.10
„ „ „ „ „ Keemia ja mineraloogia. II ümbertöötatud	
„ „ „ „ „ trükk. Keskkooli IV klassi kursusele	1.80
„ „ „ „ „ Inimene. II ümbertöötatud trükk. Anatoomia,	
„ „ „ „ „ füsioloogia ja tervishoiu õpperaamat. Koostatud	
„ „ „ „ „ vastavalt keskkooli V klassi õppekavale	2.—
K. D. Pokrovskij. Kosmograafia algkursus keskkoolile	1.60
A. Sommer. Ülim usk. Usuõpetuse õpperaamat ja lugemik	
„ „ „ „ „ keskkoolile	1.75
A. Maramaa. Matemaatika ülesannete kogu I	—60
„ „ „ „ „ II	—70
„ „ „ „ „ III	—70
„ „ „ „ „ IV	—80
„ „ „ „ „ V	—80
„ „ „ „ „ VI	—80
H. Veiderma ja Chr. Brüller. Malenkii matematik. II god	
„ „ „ „ „ obutshenija	—85
J. Kulderknupp. Trigonomeetria	—50
P. Madisson. Stereomeetria	1.50
P. Madisson ja T. Ussisoo. Planimeetria	1.25
Aug. Spirke. Laulmine algkooli V ja VI klassis. Metoodilisi	
„ „ „ „ „ tööjuhiseid õppenädalate järele	2.25
V. Raam. Ladina keele lugemisraamat	—45
A. Oengo-Johanson. Tallinna laht ja sadam. Liikuv lugem.	—40
„ „ „ „ „ Tallinna Toompea	—40
„ „ „ „ „ Lasnamägi ja Ülemiste järv	—50
M. Ruubel. Tallinna postimaja	—40
T. Ussisoo. Masinakiri	1.—
H. Oikonen. Kangakudumise õpetus	3.—
„ „ „ „ „ Õpilase teate- ja käitumisvihik kooli ning kodu	
„ „ „ „ „ vahel	—10

K.-Ü. „Rahvaülikooli“ kauplustes on müügil kõik Eestis ilmunud õpperaamatud, noorsoo- ja ilukirjandus. Kodu- ja välismaa ajakirjade ja raamatute tellimiste kiire ja korralik täitmine.

Suurim ja odavam koolitarvete ostukoht Eestis.

Tellimiste vastuvõtmine ka telefoni teel.

K.-Ü. „Rahvaülikooli“ suurlaod Tallinnas:

Harju tän. 48, oma majas.
Tel. 444-39.

Pärnu mnt. 10, pangamajas.
Tel. 446-67.