

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. ALTOA

J. KÄIS

E. MARTINSON (TOIMETAJA)

H. ROOS

Nr. 1

17. AASTAKÄIK — 1935

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK
AJAKIRI

Nr. 1

30. jaanuaril 1935

17. aastakäik

SISU: Missugune peaks olema uue gümnaasiumi ilme? — A. Veiderma. Eetiline kutse-
nõuanne koolis — A. Kallits. Denveri noortekohus — J. Viiks. Noorsoo- ja laste-
kirjanduse põhioõudeid — E. Martinson. Õpilaste sõnavara ravist — Villem Alt-
toa. Kooliuuendusnurk: Individuaalse tööviisi põhijooned — Joh. Käis. Kirjan-
duse arvustusi ja ülevaateid: Mag. A. Elango, Kasvatusteadus — Andres Päril;
A. Mohrfeldt, Jakob Hurt — Andres Päril; Georg Ebers, Vaarao tütar — V. Orav.
Kaks kongressi. Välismaalt.

Uue pedagoogilise ajakirja ilmumise puhul

Tervitame „Eesti Kooli“ tema tähtsa töö algul
ja soovime, et ta töö kannaks head vilja.

„Kasvatuse“ toimetus

Missugune peaks olema uue gümnaasiumi ilme?

A. Veiderma.

1922. aastal maksmapandud Avalikkude keskkoolide seaduse järgi loodi meil väga mitmesugust laadi gümnaasiume. Lääne-Euroopas üldtunnustatud humanitaar- ja reaalgümnaasiumi kõrval tekkisid meil erilaadilised gümnaasiumid, nagu kommerts-, majapidamis-, tehnika-, põllumajandus-, sotsiaal- jne. gümnaasiumid. Viimaste hulgast olid kommertsgümnaasiumid (kommertskoolid) tuntud juba veneaegses koolisüsteemis, teised erilaadilised keskkooliharud olid uudiseks. Kuigi need erilaadilised harud kandsid väga mitmesuguseid nimetusi, mis viitasid nende kutselisele ilmele, tuli neid siiski pidada üldhariduslikeks koolideks, sest valdav osa nende õppekavadest oli pühendatud üldhariduslikele aineile, nagu keeled, matemaatika, loodusteadus, ajalugu jt., rakendus-
aineile oli antud võrdlemisi väike osa.

Tolleaegsed keskkooli loojad olid seisukohal, et igas elukutses on eeskätt tähtis kodaniku üldharidus, kuid rakendusainete sisse-

toomisega lähendame kooli elule, arvestame õpilaste kalduvusi, rakendusained annavad samuti formaalset haridust, arendavad vaatlemisvõimet, loogilist mõtlemisviisi, õpetavad analüüsima komplitseeritud nähtusi jne. Need gümnaasiumi eriharud kuulusid õieti kõik reaalloppeasutiste mõiste alla.

Juba nende mitmesuguste eriharude loomise algpäevilt algas võitlus nende pooldajate ja vastaste vahel. Arvustati kibedalt uusi tüüpe, oletati, et nende lõpetajad on nõrgad ülikoolide tarvis, millist kaebust siiski ülikooli ringkondade poolt pole väljendatud. Kohtadel aga hinnati erilaadilisi gümnaasiume, mille tõenduseks oli üte erilaadiliste keskkoolide asutamine; neid kiideti, sest need koolid andsid oskusi ka igapäevase elu jaoks. Tütarlastekoolides pooldati majapidamisharusid, sest siin leidsid käsitlust naise elus tähtsad alad, nagu majapidamine, kasvatusteadus, lapsehoid jne.

Peab tähendama, et kõik need vaidlused kandsid täiesti teoreetilist laadi, sest kuskilt poolt ei võetud nende koolide tulemusi põhjalikumale kaalumisele ega kontrollimisele. Harilikule kodanikule jäi selgusetuks, kuipalju on põhjendatud üks või teine väide; pole nende ridade kirjutaja teada ka Haridus-Sotsiaalministeerium seda küsimust põhjalikult kaalunud, kuigi Avalikkude keskkoolide seaduse maksmahakkamisest on möödunud üle kümne aasta.

Möödunud suvel pandi maksma dekreeidi teel uus koolisüsteem. Gümnaasiumiharudest jäeti ainult kaks: humanitaar- ja reaalaru. Kõik teisetüübilised gümnaasiumid määrati sulgemisele. Isegi sellist üldtunnustatud tüüpi, nagu on seda kommertsgümnaasium, ei tunne uus kooliseadus, kuigi see tüüp kommertskoolina leidis suurt poolehoidu vene ajal ning praegugi „Höhere Handelsschule'na“ nt. Šveitsis, „kaubandusakadeemiana“ nt. Tšehhoslovakkias ja muude vastavate nimetuste all teisis riiges. Mainitud mais pääsevad selle kooli lõpetajad takistuseta ülikooli teaduskondadesse.

On karta, et tulevikus jääb meil püsima suures enamuses humanitaargümnaasium. Kui reaalgümnaasiumile jääb niisugune sisu, nagu talle praegu antakse, siis pole arvata, et neid tüüpe kuigi palju avatakse, võib-olla 2—3 haru kogu riigis. Meie gümnaasiumiharidus kipub jääma sel puhul ühekülgseks. Ma ei taha eitada siin humanitaarharidust, mis paneb pearõhku keeltele, ajaloole ja kirjandusele, kuid nende ainete kõrval seisavad sama väärtusega reaalloppeained, mõnede teadlaste arvates isegi väärtuslikumad. Inglise mõttetark Spencer peab just matemaatikat ja loodusteadusi tähtsaimaiks teadusiks, mis juhivad nende igaveste tõdede tunnetusele, mis maksavad mitte ainult siin ja praegu, vaid kõikjal ja alati. Ajalugu on Spenceri järgi ainult üksikute tõsiasiade lugu; ka keeliste teadmuste tähtsus, olgu need grammatilised või sõnalised, on väga piiratud. Loodusteadused ja matemaatika annavad eluks kasulikke ja viljastatud teadmusi; keeled, kirjandus ja ajalugu ei loo aluseid loodusejõudude ja -varade vallutamiseks inimese teenis-

tusse, seda teevad loodusteadused. Loodusteadused võimaldavad täielikumat elu, näidates teid, kuidas kaitsta elu ja tervist, andes inimesile vahendeid saada tõelisiks loodusevalitsejaks. Meie tehnilise elu määratud saavutised, viimaste kasutamine ja areng on tingitud loodusteaduste levitamisest laiemates hulkades.

Meie idanaaber, Nõukogude Vene, on kogu oma keskkhariduse rajanud eranditult reaalsele, ainult loodusteadusele ja matemaatikale on määratud ligi 40% kõigist tundidest 10-klassilises täiskasukoolis, mis näitab, kui kõrgelt seal hinnatakse nende ainete tähtsust.

Kui meie ei taha jääda alla rahvaste majanduslikus võitluses, tuleb ka meil koolisüsteemi luues neile ainele anda vääriline koht.

Nagu senised kogemused näitavad, pooldavad koolide ülalpidajad rakendusainete toomist gümnaasiumidesse. Arvan, et gümnaasiumide seadus selleks ei tee takistusi. Reaalharu mõiste alla võiksid takistamatult kuuluda kindlailmeliseks kujunenud komertskool kui ka teised senised keskkooliharud, mis on osutunud elujõulisiks.

Üldse ei saaks pooldada ühtlast tunni- ja õppekavade maksmapanekut ka humanitaarharus. Tuleks tingimata arvestada ka õpilaste sugu, poeglaste koolide kavade peaksid erinema tütarlaste omadest. Viimastes peaksid tingimata ruumi leidma õppeained, mis on tähtsad naisele pärastises elus, nagu kasvatusteadus, majapidamine, lastehoid jne.

Haridus-Sotsiaalministeerium pole veel jõudnud anda tulevastele gümnaasiumidele tarvilist ilmet. Tahaksime loota, et gümnaasiumide tunni- ja õppekavade koostajad arvestaksid tingimata ka neid terveid põhimõtteid, mis andsid ilme 1922. a. seadusega loodud keskkoolidele. Ei saaks kuidagi pooldada meie gümnaasiumihariduse šabloniseerimist.

Eetiline kutsenõuanne koolis

A. Kallits.

1. Tähtsus ja ülesanne.

Siht: Õpilasel kujundada soov kutsele, mis on kooskõlas ta kõlbla laadiga.

Seda kujundamist võib nimetada eetiliseks kutsenõuandeks. See on õigustamatult varju jäänud psühholoogilise ja majandusliku kutsenõuanne kõrval. On vaadeldud peamiselt, kas isik kehaliste omaduste, tähelepanu, mälu, intelligentsi poolest sobib teatavale kutsele ja kas on väljavaateid väljaõpet ja hiljem teenistust leida. Hoopis vähe aga on küsitud, kas isik kõlbeliselt sobib soovitud kutsele või mitte.

Noore sobivuse vaatlemisel tuleks esirinda lükata kõlbla sobivuse moment; sellele mittevastavuse korral ei tuleks muid vaatepunkte õieti tõstetadagi.

Eetilise kutsesobivuse silmaspidamatus põhjustab ränku kokkuvarisemisi hilisemas kutseelus või teeb isiku ühiskonnale kooraks, kus ta kuidagi püsib kohal (õiglusetu, kõrk, mestlik jne.).

2. Eetiline kutsenõuanne kooli ülesandena.

Eetiline kutsenõuanne on spetsiaalselt kooli ülesanne; seda järgmistel põhjustel:

Ta ei saa olla mõjus, kui ta ei lähtealastu pikaajalisel kasvatustlikul eeltööl. On vähe tulemusi, kui noorele paljalt öeldakse: vali see ja see kutse! Ta peab teadma, miks.

See teadmine ei saa rajaneda ainult mõistusepärasel selgitusel või autoritaarsel sisendusel, vaid peab võrsuma nooruri siseilmast enesest veresidemlikult, et seda teadmist kannaks ja realiseeriks hingeterviksus. See kutsesoovi küpsemine on pikaajaline protsess.

Kool saab õpilast kasvatada kõlblalt väärtuslikule kutsesoo vile ning kõlblikustada selle soovi motiive, kuivõrd üldse saab kasvatada koolis.

Sellise kutsesoovi arendamine juurdub üldises kõlblas kasvatuses. Kõlblalt väärtuslik kutsesoo saab võrsuda ainult vastavast pinnast — ei ole nähtav, et kõlblalt madalal seisev isik avaldaks kõlblalt puhtaid kutsesoove ning selle motiive.

Ankeetide põhjal on õpilaste kutsesoo ves avastatud palju eba puhtust. See viitab kõlblale selgusetusele. Kasvataval on ülesanneet siin selgust luua. Noorte kutselejuhtimine on kasvatustlik ülesanne, kooli osi (A. Fischer, 3, 2). [Esim. arv klambris täh. raamatu järjekorda kirj. loetus, teine lehekülge.]

Kutsesoovi kujundamine, kõvendamine koolis annab kõlbla aluse, suurema eesmärgi- ja sihitudlikkuse õpilase koolitööle, tõstab selle edukust. Sellele on tähelepanu juhtinud Aloys Fischer (2, 483). Kõvendatud kutsesoo viib last õppima ja tegema seda, mida ta väljavaateta kutsele teeks palju vähema rõõmu, andumuse ning vastupidavusega. Nii õpilane hakkab tõsiselt võtma ja nägema näiliselt täiesti kutsekaugest kooli kui eeldust oma esialgselt ettemärgitud tulevasele eluülesandele.

Sellele laps hakkab suhetama kõiki oma tegevusi, püüdeid, plaane, küll mitte niivõrd õpetaja juhtimisel („misjaoks“ — küsimused).

Algul on lapsel teatav tume, ebamäärane k u t s e k a l d u v u s (Spranger, 9, 232). See tuleb arendada selgeks kutsesoo viks, kutsemotiiviks.

Ühtlasi tuleb arendada elutee-kujundamise ideid. Elukäigu kujunduse motiiv on tähtis tegur huvi arengus, märgib Payne (6, 46). Tema all paistab õpilasele kogu ta elu äraseletatud valguses.

3. Eetilise kutsenõuande sotsioloogilised alused.

Nendeks on: 1) ühiskonna nõudlused oma liikme vastu ja 2) õpilase sotsiaalne päritolu.

Kool ühiskonna (riigi) tööriistana peab õpilasi juhtima neisse kutseisse, kuhu ühiskond seda tarviliseks ja võimalikuks arvab.

Ühiskonna nõue eetilisel alal on see, et kool ei juhiks õpilasi kutseile, kus isik võib muutuda kahjulikuks.

Eetiline kutsesobivus pole veel antud koos intellektuaalse kutsesobivusega. Seda näeme juhtudest, mil juhtivatel kohtadel isikud, väga intelligentsed ja haritud, ootamatult osutuvad kriminaalkurjategijaiks (rahade kõrvaldamine, petmine, väljapressimine). Õigusega rõhutab Fr. W. Foerster (Schule u. Charakter) intellektuaalse hariduse sidumise vajadust kõlbla haridusega. Haridusel süütegevusele muidu näib olevat ainult see toime, et vähendab afektiivseid, jämfüüsilisi kuritegusid; haritud inimene oskab enam vältida paragrahe. Sageli ta eksimused on moraliteedi valdkonnast, puhtkõlblat laadi, mida §§ ei haara.

Legaliteedi vastu eksimustest hoidumine ei avalda igakord kõlblat meelsust, vaid enam lihtsat mõistlikku kaalutelu — tabamine seadusevastaselt teolt toob enese hüveolu kahanemise (teenistusest vallandus jne.). Seaduse kartmine on mõistuse asi.

Kool peab harima moraliteedi piirkonda. Ei pea paika väide: kool ei saa olla meelsuselt parem kui ühiskond, sest õpetajad on inimesed nagu kõik teised. Ei. Õpetajaskond pole valikuta mass nagu ühiskond. Õpetajad ja kool on, peavad olema, paremad kui mass, esindama kõlblat maailmakorda.

Eetilise kutsenõuande peaeeldus on eetilisel kõrgel seisev õpetajaskond. Õpetajad elavad õpilastele ette pida m a o l e v a t e l u. Kool esindab i d e a a l e ja istutab neid noore sugupõlve hinge. Miljöö ja seesmiste seadete tõttu on noored mõnigi kord raskesti kõlblikustatavad. Halb kodu võib tühistada kooli püüdmised lapse paremaletõstmisel. Seepärast vaatamata kooli ja kasvatuses pingutustele ikkagi astub ellu noori, kes on kõlblalt alaväärtuslikud. Neid tuleb suunata kutseile, mis ei soodustaks nende ohtlikkude seadete õitselepuhkemist (näit. kutsed, kus tegelust kätteusaldatud rahadega jne.). Ametiasutuste õnnetus on see, kui nende ametnikeks on pääsenud isikud, kes kohtlevad rahvast külmalt, jämedalt, haavates inimväärsust ning au, mis on olemas igaihes, olgu ta räbalastunud kerjus või kõrge võimumees, kelle rind koormatud aumärkidega. Mõnikord hingeline harimatus ja julmus avalduvad ka seal, kus eeldaksime hoopis humaniseeritumat hingelaadi. Õeldakse, et lihtsa kuue all on kuldne süda sagedam.

Igasugune kihtide üksteisest eraldumine lõhestab ühiskonna koostööd. Nende vahel ei tohi olla vaheseinu.

Peagu vaikides on mööda mindud nn. alla juhtimise probleemist. Selle all mõistame noore juhtimist kutsele, mis sot-

siaalse taseme poolest asub „madalamal“ vanemate kutsesest. Näit. advokaadi poja juhtimine käsitööliseks või kindrali tütre juhtimine õmblejaks. Seni pole märgata olnud, et selline laskumine oleks toimunud vabatahtlikult. Kui kasvab kutseelu õige hindamine, siis ei tunta selles midagi imelikku. Praegu aga äärmiselt mürgitab laiaade hulka õiglustunnet nähtus, et võim ei t nõrk, kuid perekonnasidemeilt võimas noormees saab heale kohale, tõrjudes täiesti andeka, kuid „sidemeteta“ kandidaadi. Liialt meil kummardutakse ehtorjalikult „kõrge“ päritolu ees, ei võeta isikut sellena, kes ta ise on. Muidugi teatav % õigust on selles, et kõrgem sotsiaalne päritolu võib mõjuda soodustavalt kutsetublidusele, kuid paratamatut sidet siin pole, s. o. et iga kõrgemasse kihti kuuluv isik oleks kutsetublim kui kitsamatest oludest võrsunu.

Mõnigi kord on märgata nn. „tähtsate“ isikute laste juures inetut, üleolevat käitumist ja suhtumist kaasõpilastesse, õpetajaisse ja kooli nõudlustesse. Ka eluraskusi kalduvad nad võtma kergesti, sest neil on vähe kogeda neid, kutsetegelust mittekiidaldase innuga. Mõnigi kord läheb tähtsate vanemate lapse elutee allamäge. Kool peab püüdma tungida selliste laste hinge tuumasse ja sealt paised teravasti välja lõikama.

4. Eetilise kutsenõuande sügavuspühholoogilised alused.

Busold (1.) juhib neile tähelepanu. Ta arvab, et 14-a. nooruri kindlastifikseerunud kutsesoovid pole ehtsad, sest need ei põhjene ei endaanalüüsil, milleks võime veel puudub, ega kutseelu nõudluste tundmisel, mida tal pole (1, 99). Lapsepõlvest kaasatoodud kutsesoovid purunevad küpsemiseas (1, 100). Kõrgpuberteedis kutsesoovid on sageli otse kaleidoskooplikult muutlikud (Hellpach 4, 15). Kutse fikseerimine, millest juttu oli eespool, saab olla ainult esialgne. Siin tuleb olla ettevaatlik. Seda rõhutab ka Ruttmann (7, 75). Sügavuspühholoogiliste tegurite all nimetab Busold peale tungide kuuluvust teatavale töötüübile, karakteriomadusi ja eesjoones tahtekvaliteete, nn. voorusi — otsustuvus, püsivus, sihiteadvus jm., eneseusaldus. Ta rõhutab eriti väärtusvalmisoleku (Wert-einstellung) tähtsust edukusele ja arvab, et see on rajatud kuidagi religiooselt (1, 101).

Kutsesoovide kujundamisel tuleb tungida õpilase hinge sügavikkudesse, tuleb neid arvestada ja respektierida, sest „sihi seadmisel otsustab... tahe ja karakter, otsene elutung“ (Krieck, 5, 8). Midagi olemusevastast ei saa väljaspoolt lõplikult peale suruda. Põhiliselt jääb inimene ikka selleks, kes ta on. Siin on kasvatus piir. See ei pea viima pessimismile, sest võtame postulaadiks, et inimene on loomult „hea“, kui tõstetada kasvatus ajaloos nii sageli vaieldud küsimust.

Inimene on eesjoones meelsuseolend. Meelsus annab ta tegevusele aluse ja motiivid.

Meelsus ankrustub eluvormis, nagu Spranger nimetab inimtüüpe (8). Eluvormi mõiste on elavat rakendust leidnud.

„Eluvormid“ noorte juures on arenguline, muutlik nähtus. S. kõneleb muutlikkudest „noorusliku elutunde vormidest“ (Typen des jugendlichen Lebensgeföhls, 9, 327—359). Kasvataja peab olema oma otsustes ja ennustustes ettevaatlik.

Kõlbla ülesehituse ja kasvatuse valulasteks on ökonoomilise eluvormiga inimesed. See eluvorm oma kasupüüdes koos majandusliku ratsionalismiga ja inimese hindamisega töö, kapitali ja ostujõu järgi sünnitab meelsuse, mille pinnast vaimlised väärtused saavad võrsuda ainult visalt, rääkimata kasutuhina, ökonomismi madalamast astmest, mida võime nimetada füsismiks, kus üldse ei tõusta kõrgemale kehatarvete rahuldamisest, kus mõistus kasutatakse keha teenijaks.

Võitlus inimväärsust tallava materialismi vastu on kooli tähtsamaid meelsuskasvatustikke ülesandeid. Kui õnnestub noorte hingi enam pöörata idealismile, vaimsusele, pühadusele, siis on loota noorte kutsesoovides avalduva jämetoimse hingetu materialismi kahanemist. Siis ei tungitaks niivõrd ainelistele kasudele, kuivõrd vaadataks kohti, mis vastavad nn. „seesmisele kutsele“, kus võimalik isiksuse täiselu ühiskonna parimate püüete ustavas teenistuses.

Saagiahnus koos võimuga viib sellele, et enesele kõrged kohad ja palgad määratakse. Tuntud naljand väidab, et töörohkus on vastuvõrdeline palgaga. Selles on terake tõtt. Palkade astmestik näeks välja hoopis teissugune, kui palgakõrguse määrajaks on töö väärtus ja hulk.

Kutseelu ebaterve hinnang on see, et kohti väärtustatakse nende palgasuuruse järgi, nagu pangamaailmas inimene on väärt pangakonto suuruse alusel. Iga kutse peab olema austatav. Tubli kraavilõikaja on sama auväärne nagu tubli advokaat jne., seda nõuab ühiskondlik peenetundelisus.

Kui kaugel seisame veel sellest, et kutsetegeluses nähtaks püha talitust, ühiskonna ja aadete teenimist enese seesmise vormi — isiksuse — teostamise kaudu!

Kogu kutsevaliku ülitähtis ala on meil üsna unardatud.

Eetilise kutsenõuande ala on uudne. Tema järele hüütakse. Vagusid on veel vähe aetud, eriti hõre on eetilise kutsenõuande meetodika. See on homse pedagoogika tõsisemaid ülesandeid.

Algaval kevadpoolaastal seisavad taas paljud tuhanded noored raske küsimuse ees: kuhu minna?

Pedagoogid, sotsiaalpoliitikud, kutseringkondade esindajad, arstid ja teised peaksid käed külge panema. Tuleks korraldada kutsevaliku küsimuste laiaulatuslikku selgitust, korraldada noorte juhtimist. Välja arendada Eestis kutsenõuande-organisatsioon! See toob õnnistust meie ühiskonnale ja noortele, eluteed alustavatele värsketele kaaskodanikkudele. Caveant consules!

Kirjandust.

1. Busold K., Die Faktoren der beruflichen Gesamtkonstellation und ihre Wechselwirkung unter besonderer Berücksichtigung von Eignung und Neigung. Vierteljahrschrift f. Jugendkunde 1933, Nr. 3. Lpz. 1933.
2. Fischer A., Entwicklung, Aufgabe und Aufbau der Berufserziehung. H. Nohl u. L. Pallat, Handbuch der Pädagogik III Bd. Langensalza 1930.
3. Fischer A., Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918.
4. Hellpach W., Die Aufgaben der Schule in der Berufsberatung. Koguteoses Die Schule im Dienste der Berufserziehung und Berufsberatung. Berlin 1927.
5. Kriek E., Philosophie der Erziehung. Jena 1925.
6. Payne A. F., Organization of Vocational guidance. New-York 1925.
7. Ruttman W. J., Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung. Leipzig ² 1920.
8. Spranger E d., Lebensformen. Halle ³ 1922.
9. Spranger E d., Psychologie des Jugendalters. Leipzig ³ 1925.

Denveri noortekohus

J. Viks.

Alaéaliste kurjategijate eraldamine täiskasvanuist ja nende suhtes erineva kohtlemisviisi tarvituselevõtmine on läinud sajandi viimastel ja käesoleva sajandi möödunud aastakümneil tunnistatud vajalikuks igas kultuurriigis ning paljudes riikides on asutatud noorte kurjategijate jaoks eriinstituut — alaéaliste- või noortekohus (ka muu nime all), mille ülesandeks on arutada alaéaliste süütegusid ja parandada kuritegevusele sattunud noori.

Noortekohtu loomise küsimus pole ka meil Eestis täiesti tundmatu, tema vajadust on mitmete nimekamate juriidilisel kui ka pedagoogilisel alal teotsevate isikute poolt märgitud ja arvatavasti võib loota, et noortekohtu loomine tunnistatakse Eestis peagi vajalikuks sotsiaalseks uuenduseks ja et see ei jää kaugeks tuleviku kavatsuseks.

Alljärgnevad read taotleavad anda ülevaate P.-Ameerikas ja Euroopas kuulsuse omandanud Denveri¹ noortekohtu organisatsioonist ja tegevusest.

Eelkõige olgu mainitud, et Denveri noortekohtu rajajaks ja kauaaegseks juhiks on olnud Benjamin Barr Lindsey, mees, keda

¹ Denveri linn asub P.-A. Üh. Colorado osariigis.

samavõrdselt tuntakse osava juristina kui pedagoogina. Lindsey'd kui inimest on hinnanud Ameerika Ühendriikide kongress juba aastate eest, nimetades teda „kõlblaks dünamoks“ (Dokument 701, 58. kongress).

Oma tegevusest noortekohtunikuna jutustab B. Lindsey rohketes kirjutistes. Tema tähtsamatest töödest olgu nimetatud saksaakeelses tõlkes järgmised: „Die Aufgabe des Jugendgerichts“, koos Evans'iga: „Die Revolution der Modernen Jugend“ ja „Die Kameradschaftsehe“.

Lindsey kirjutab oma teoses „Die Aufgabe des Jugendgerichts“ noortekohtu tähenduse ja ülesannete kohta järgmist:

„Tähtsamaid küsimusi riigile on noorsoo kasvatusküsimus. Kasvatuse ülesandeid täidavad eeskätt kodu, kool ja kirik. Kui aga vanemad loobuvad oma kohustustest laste vastu, või kodu hoopis puudub ja kool ega kirik teda asendada ei suuda, siis peab riik ligi astuma ja vanemate kohustused endale võtma, on ju kõik poisid ja tüdrukud samuti riigi lapsed. Seda taotleb riik noortekohtu kaudu.

Noortekohtu peaesmärk on kõiki noori, kes võivad saada kurjategijateks, parandada, kaitsta neid ja hoida languse eest. Töö, mis kulutatud inimese kuriteo kordasaatmisest vältimisele, on palju väärtuslikum, kui selle inimese karistamine, kes kuriteo sooritanud. Kriminialistika õpetab, et me ainult karistamisega ei saa vältida kuritöid; kui see oleks nii, peaks vangistusega karistatute arv aasta-aastalt vähenema, kuid kuritööde arv ei vähene, ennem tõuseb. On kindel, et meil tulevikus ei ole väärtuslikke mehi ega naisi, kui meil ei ole häid lapsi.“ Statistika tõendab, et laste juures kurikalduvuse põhjused seisavad peaaesjalikult hooletussejätmisses ja eksitustes. Noortekohus peab kurikalduvustega lapsi võtma oma hoole alla selles eas, mil iseloom veel kujundamisnõtke ja laseb end vormida. Lapsi, kes pole harjunud sõna kuulma, peab noortekohus õpetama, miks peab sõna kuulma; ta peab õpetama neid austama ja tähele panema seadust. See on ülesanne, mida ei saa sooritada kohtukodade ega vanglate kaudu.“

Denveri linnas asutati noortekohus 1899. aastal vastava seaduse põhjal. Ta loomine polnud kerge, vaid andis asutajaile hulga tööd, enne kui noortekohtu seadus Colorado parlamendi poolt vastu võeti. Selle kohtu saamisloost jutustab Lindsey¹ järgmist:

„Ma kutsusin Colorado kubernerit, Denveri linnaeapea, prokurööri, kõrgemaid politseiametnikke ja tosin vaimulikke ühisele koosolekule kokku ja lasksin mõned 9—15-aastased uulitsapoisid, kes olid olnud vanglas, oma kogemusi jutustada. Mis selle kolme tunni jooksul poiste seletuste läbi kõlblast langusest ilmsiks tuli, oli tõesti nii kohutav ja masendav, et see esialgu tundus vaevalt usutavana. Kuid mõju oli üllatav. Vaimulikud jutlustasid sellest kirikuis ning

¹ „Die Aufgabe des Jugendgerichts“.

kolme päeva pärast oli noortekohtu seadus parlamendi poolt vastu võetud. Vangla suleti sellega noortele jäädavalt.“

Seadus iseenesest oli väga lühike, ta peajasjalikult määras, et iga ulakat ja kurikalduvustega last võib noortekohtu ette nõuda.

Lisaks eelmisele seadusele Colorado parlament andis 1902. a. seaduse, mille alusel loodi noortekohtuniku abiliste-hooldajate institut ja alaealiste jaoks eluurimisvangla asemele kinnipidamiskool.

Hooldajate ülesandeks on aegajalt teha külaskäike noortekohtu valve alla võetud kurikalduvustega laste kodudesse ja nende naabrusesse, et teateid saada valvealuste koduste olude ja käitumise kohta. Saadud teated hooldajad annavad edasi noortekohtule, kellel selle kaudu on võimalik alati teadlik olla valvealuste elu ja tegevuse suhtes.

Kinnipidamiskool on asutis, mis tahab pakkuda kurikalduvustega lastele sõbralikku kodu. Koolis on elutube, koolitube, magamis- ja söögisaale. Asutist juhivad majaisa ja -ema. Päeval õpitakse nagu kooliski. Öösi majaisa magab poistega ühes saalis, majaema — tütarlastega teises, selleks, et võõrutada lapsi inetuist kombeist ja halbadest harjumustest. Majaisa ja -ema (abielpaar) püüavad hoolitseda, et koolis valitseks kodune ja perekondlik vaim.

Kinnipidamiskoolis püütakse lastele mingit käsitööd selgeks õpetada, üldse püütakse neid parandada tööga. Kinnipidamiskool on noortekohtule abiasutiseks. Kui valvealune hooldusvalve all korralikult ei käitu, saadetakse ta kinnipidamiskooli, kuni ta õpib sõnakuulelikuks.

Viimase seaduse põhjal kõik alaealised kurjategijad, kuni 16. aastani, seatakse hooldusvalve alla. Vajaduse korral noortekohus võtab oma kaitse alla ka kehvad lapsed, kes ülespidamise puudusel on sunnitud kerjama. Kehvad paigutatakse perekondadesse või vaeslastekodudesse. Nende ülesannete korraliku täitmise eest hoolitsevad hooldajad. Hooldajad nimetab ametisse noortekohtunik ja esitab nad riigi heategevus- ja paranduskomisjonile (State Board of Charities and Corrections)¹ kinnitamiseks.

1902. aasta seaduse põhjal on noortekohtunikul õigus karistada ka lastevanemaid, hooldajaid, eestkostjaid või teisi isikuid, kes mingil viisil lapse karistust-pälvivale teole kaasa aitavad, rahatrahviga kuni 1000 dollarini või vangistusega kuni 1 aastani, või tarvitada mõlemaid karistusi korraga.

Noortekohtule edukama töö võimaldamiseks on antud või muudetud vastavalt ka teisi hariduslikke ja sotsiaalseid reguleerivaid seadusi. Siin oleks märkida koolikohustusseadus, mis rakendab koolid ja õpetajad noortekohtuniku lähemateks abilisteks. Õpetajate kaasabi seisab selles, et nad täidavad hooldusvalve alla kuulu-

¹ Tähen datud komisjonid koosnevad kahest naisest ja viiest mehest, kes valitakse kodanikkude poolt ja hulgast ning töötavad ilma palgata.

vate õpilastele vajalikke tunnistusi esitamiseks noortekohtunikule ning annavad noortekohtule edasi oma tähelepanekuid ja arvamusi nende käitumise kohta.

Edasi tuleb märkida laste tööseadust, mis taotleb vältida noorte laisklemist, logelemist ja ringihulkumist ning nõuab, et alaealised kuni 16. aastani oleksid kas koolis õppimas või jälle tööd õppimas.

Noortekohtul on ka oma usaldusarst (üks või rohkem), kelle ülesandeks on selgitada, kas ehk laste kehalised puudused ei põhjusta iseloomu vigu ja kurikalduvust.

Nende noorte jaoks, kes on saanud kurjategijaiks puuduse või häda sunnil, on asutatud noortekohtu juurde toetusfond. Viimase olemasolu võimaldab heatahtlik seltskonna toetus. Leidub häid inimesi, kes annetavad noortekohtule raha, riideid, jalatseid ja muud varustust, millega noortekohus varustab puudustkannatavaid valvealuseid. Enamus kehvadest lastest on aga peagu täiesti antud heategevate ühingute hoole alla.

Suurt tähtsust noortekohtu tegevuses omab nn. aruandesüsteem, mis seisab selles, et noortekohtule alluvad noored on kohustatud teatud ajavahemikkude järel noortekohtule aru andma oma tegevusest ning esitama tunnistused oma käitumise ja töö kohta. Lapsed, kes koolis käivad, toovad need õpetajailt, kes aga tööl — oma tööandjailt.

Aruandesüsteemi teostamisest jutustab Lindsey järgmist:

„On laps noortekohtu ette toodud, teeme ta vanaduse, kooli ja klassi, ta kodu ja vanemad kindlaks. Kui ta end kui tööpoiss teatab — siis ta töökoha; ei ole tal seda, siis katsume talle seda muretseda.

Noortele anname mõista, et me mingil viisil nende sõnades ei kahtle, et me nende au kaitseme ja usaldusega õiglased oleme, et me neile vastutulelikud oleme. Selleks, et me neid uskuda võime, palun neid vabatahtlikult igal teisel reedel (üle kahe nädala) nende õpetajailt või meistritl tunnistuse tuua. See tunnistus kirjutatakse valmis-trükitud planketile ja sisaldab teateid käitumise, kooliskäimise, töö jm. kohta. Tunnistusel on hinnangud: väga hea, hea, rahuldav, mitterahuldav. Igäihele, kes toob mitterahuldava tunnistuse, antakse mõista, et temaga rahul ei olda.“

Laupäeviti, iga kahe nädala tagant, peetakse noortekohtu nn. vestlusistung, millest võtavad osa peale noortekohtuniku ja valvealuste veel hooldajad, valvealuste vanemad ja teised, kes asjaga seotud.

Vestlusistungi pidamisest jutustab Lindsey järgmist¹:

„Kohtusaalist viiakse laupäevaks kõik, mis kohturuumi meelde tuletab, välja ja ruum seatakse sisse võimalikult koolitoa taoliselt. Hooldajad istuvad eri laua taga, kohtunik mitte kohtuniku toolil,

¹ „Die Aufgabe des Jugendgerichts“.

vaid poiste seas. Tavaliselt alustan ma mõnesuguse huumorikül-lase vestluse kellegi poisi käitumise kohta. Ma ei pea neile jutlust, vaid räägin nendega kui nendetaoline mitmesuguste hädade üle noorte elus ja katsun neile nende kohustusi selgeks teha. Sellistel jutlemistel õpivad poisid¹ võimalikul viisil esimest korda oma kohustusi kaasinimeste ja riigi vastu tundma. Näidete abil püüan poistele seletada, miks peab seadusi ja määrusi täitma, ning vähe on neid, kes seda ei mõista.

Pärast jutlemist kutsume lapsed eesnimede järgi (alfabeedi järjekorras) välja tunnistusi näitama. On tunnistus hea (enamikul on see nii), surun ma alati tunnistuse esitaja kätt või patsutan õlale ja ütlen teistele, et John on virk ja tubli poiss. On hoolealused oma aruanded esitanud, leiame peagi halvemad juhud kätte ning uurime hoolega, kus viga seisab ja millega seda põhjendada. On teol haigluse iseloom ja põhjused kindlaks tehtud, siis püüame tarvitada tervendavat arstimit.“

Lindsey² poolt toodud andmete järgi on Denveri noortekohtu kahe esimese tegevusaasta ajal seatud noortekohtu hooldusvalve alla ulakuste ja kuritegude pärast 554 last³ nende hulgas 39 tütarlast. Nendest 554-st lapsest on jäänud parandamatuiks ainult 31 poissi, kes on paigutatud kasvatusasutistesse. Parandamatuse põhjuseks nende 31 juures on olnud kodu puudus.

Et noortekohus võiks saavutada häid tulemusi, peab noortekohtunikuks olema isik, kellel küllaldaselt teadmusi ja osavust alaealiste kurjategijate kohtlemiseks.

Lindsey kirjutab⁴: „Arst võib ainult selle haige terveks arstida, kes teda usaldab. Ilma usalduseta on arsti vaev tühi töö ja vaimunärimine. Noortekohtunikul, kui ta tahab kurikalduvusega noori nende haigusest vabastada, peab olema nende usaldus ja poolehoid. Ta peab suhtuma neisse kui sõber.“

Edasi Lindsey kinnitab, et noored oskavad sõprust hinnata ja et nad teavad väga hästi, et kui kohtunik kohtleb neid kui sõber, neid nende ausõna peale jätab kasvatusmajja (mida alaealised kardavad!) saatmata, siis nad seda sõprust peavad samal viisil vastama ja oma ausõna pidama — s. o. korralikult käituma.

Sõbraliku käitlemise tagajärjel — jutustab Lindsey — poisid muutuvad julgemaks, nad saavad aru, et noortekohtunik on nende sõber ja soovib neile head. Nad lasevad siis meeeldi endid ja oma halval teel olevaid sõpru noortekohtuniku poolt aidata. Nad on ise asjast huvitatud ja töötavad sellele kaasa. Et see nii on, tõendab järgmine lugu Lindsey praktikast.

¹ Enamus noortekohtu valvealustest olid poisid.

² „Die Aufgabe des Jugendgerichts“.

³ Tähen-datud lapsed olid süüdi õnnemängudes, varguses, dokumentide võltsimises, sisse-murdmises jt.

⁴ „Die Aufgabe des Jugendgerichts“.

„Ühel õhtul tuli viis poissi“ — nii jutustab Lindsey¹ — „mu ametituppa, tundsin neist ainult üht. See oli tüüpiline uulitsapoiss, väga halva iseloomuga. Ta ütles mulle: „Kohtunik, ma olen nendele poistele öelnud, et neid kord jalgrattavarguse juures tabatakse. Me oleme selle üle rääkinud ja lõppeks otsusele jõudnud, et see parem on, siia tulla ja see üles tunnistada. Ma ütlesin poistele, et nad õieti teevad.“

Esiteks tegi see mulle rõõmu, näha uustulnukate argust ja kahtlast ilmet. Nad ei usaldanud veel mingil kombel oma sõbra väiteid. Kuid ei kestnud kaua, kui olime juba head sõbrad ja iga poiss jutustas mulle vabalt oma vargusloo, millest tundsin, et siin õieti oli tegemist esimeste katsetega.

Kõnelesin nendega vabalt, ilma sundimata, mõne sõbraliku sõna, seejuures ilma ähvarduseta ja tõrelemiseta. Rääkisin nendega, nagu oleksin üks nende hulgast, kes võib anda neile head nõu, kuidas nad paremini omast hädast välja pääsevad ja kiusatusi vältida võivad. Neli poistest andsid end kohe vabatahtlikult hooldusvalve alla. Aasta jooksul poisid esitasid läbisegi iga 14 päeva järel mulle oma aruanded endi töö ja käitumise kohta. Võin kinditada, et vähemalt sel ajal ei häirinud nende elu ükski kõrvalekalduvine paranemise teel.“

Edasi Lindsey märgib, et politseinikke poisid ei salli, neid peavad nad oma loomulikkudeks vaenlasteks (seda just halva kohtlemise pärast). Iseäranis uulitsapoisid on arvamusel, et politseinikud on noortekohtu vastased ja tahavad kõiki üleannetuid poisse meeleldi vanglasse pista. Nad usuvad, et politseiasutis noortekohtu alati välja naerab, kui mõni selle valvealustest tabatakse. Nad isegi uhkustavad noortekohtu ees sellega, kui nad politseile ninanipsu saavad mängida.

Et sõbralik kohtlemine ka kõige halvemate iseloomude juures annab häid tulemusi, tõendab lugu väiksest Harryst, kellest L. järgmist jutustab:

„Poiss oli halvimaid tüüpe, kellega mul tegemist olnud. Ma tahtsin Harryt politseiametnikkude, koolidirektori ja ta murest muljutud ema nõudel, kes ta paranemises üldse kahtlesid, kasvatuskooli üle viia lasta. Politsei poolt oli ta kui „tõelik väike varas“ märgitud ja ma usun, et ta karistusseaduse valjust seisukohast sellise nimetuse täiesti pälvis. Midagi aga siiski pois is meeldis mulle, ja ma läksin, nagu ma seda sageli olen teinud, ise eeluurimisvanglasse ja lasksin end poisiga ühte kongi kinni panna. Istusin ta kõrvale ja ütlesin talle, et me nüüd mõlemad oleme vangis ja et kui ma teda nüüd minna lasen ja ta jälle varastab, siis mul on tunne, nagu peaksin ma temaga jälle samasse kongi saama kinni pandud. „Sest“, ütlesin ma, „kui sa parandusasutisse lähed, mis sul ees seisab, ei ole sul ühtki võimalust enam varastamiseks, ja

¹ „Die Aufgabe des Jugendgerichts“.

võib-olla saab sust hea poiss. Kui ma aga sind vabaks lasen ja sa varastad jälle, olen mina selles palju rohkem vastutav kui sina. Harry, kui ma sind nüüd aitan, tahad sa mind ka aidata? Sa tead küll, et ma mitte väga kaua oma kohale jääda ei saa, kui ma vargaid kogukonnas lasen ringi joosta.“ Harry mõistis mind kohe. Pisarad silmis tõsis see 13-aastane poiss üles nagu mees ja ütles nii otsekohevalt ja tõsiselt, et ta mulle kunagi muret teha ei taha, et ma peagu ise pisarateni liigutatud ta käelöömise vastu võtsin.

Ma helistasin vangivahi ja raudse ukse põrisesdes lahkusin ühes poisiga vanglast ning viisin ta oma juurde. Poiss läks korrapäraselt kooli, müüs peale lõunat ajalehti ja tuli sageli nädala jooksul minu juurde rõõmust säraval näol, et mulle jutustada, kui hästi tal läheb. Ta oli täiesti teadlik, millist kaitset ma temale osaks saada lasksin, kuna ma teda parandusasutise eest hoidsin, milline igale poisile on midagi niisama hirmust nagu karistusvangla meestele. Samuti oli ta täiesti teadlik, milline tähendus sel ta tulevikule on, kui ta varastamisest hoidub, ja et ta peab kooliseadust austama ja hoolega koolikohustust täitma.

Aasta hiljem tõi Harry ülihea aruande. Hiljem, kui umbes kaks aastat meie jutuajamisest vanglas oli möödunud, siirdus ta ühte kaugemasse Lääne linna, kust ma talt ja ta emalt tänukirju sain selle eest, mis me poisile olime teinud.

Vähe aega hiljem, kui ta oli jälle kooli läinud, tuli ta ema minu juurde ja ütles: „Kohtunik, ma ei ole kunagi õieti mõistnud, mispärast mu poeg nüüd selline oivaline poiss on. Te teate ju, kuidas ta valetas ja varastas, ja et mul võimatu oli teda koolis käima sundida. Äsja küsisin talt: „Harry, kuidas see tuleb, et sa kohtunikule nii üllas oled ja seda minu juures kunagi ei taha olla?“ Seal vaatas ta mulle naerdes otsa ja ütles: „Jaa, näed sa, ema, asi on nii. Kui ma halb olen kohtuniku vastu, kaotab ta oma koha; ja sa tead ju, ta on mu sõber, ja ma ei taha kunagi enam varastada!“ — On kindel, et see poiss kurjategijaks oleks saanud ja kahtlemata vanglasse läinud, häbiks endale ja mureks oma mu-rest murtud emale.“

Inimest kasvatada, iseloomu kujundada, see on loov kunst, mis vajab palju vaimustust, ja seda peab noortekohtunikul ja ta abilistel palju olema, kirjutab Lindsey.

Oma kauaaegse töö tulemuste põhjal Lindsey kinnitab, et 90% noortekohtu filtrist läbikäinud noortest (mõlemast soost) on saanud tublideks kodanikkudeks, hoolimata nende halvast algusest. 90% teistest, keda võimu ja karistusega koheldakse, jäävad elu-aegseteks kurjategijateks. Seltskond nimetab neid selliselt ja sunnib neid endidki uskuma, et nad seda on. Noortekohtu poolt parandatud noored inimesed võidetakse aga seltskonnale alatiseks tagasi, millest nad muidu jääksid väljatõugatuks.

Noorte kurjategijate endise käitlemisviisi tagajärgedest jutustab Lindsey järgmise loo:

„Kui Harry H. üksteist aastat vana oli, tuli ta mõttele ehitada endale lendava mao. Ta vajab selleks keppe ja nuga. Poiss palus oma mõistmatult ja toorelt isalt nuga. See vastas talle vandumise ja löökidega ning ütles, ta muretsegu ise endale nuga. Poisi lapselikus meeles oli isa kõrgem ja ainuke autoriteet. Nüüd nägi ta, et habemeajajad oma äris tarvitavad teravaid nuge. Ühel ööl tungis ta ühte habemeajamisärisse, kust võttis endale ühe habemenoa. Seaduse silmis oli ta sisse-murdja, meie silmis — eksiteele viidud laps. Halastamatu karistusseaduse mehhanism tõmbas lapse karistuskohtu ette, kus ta kerges sisse-murdmises süüdistatuna mõisteti vanglasse. Selle järele, kui H. oli oma aja ära istunud, järgnes terve rida sarnaseid süütegusid. Politsei jälgis teda, ta võeti kinni ja saadeti parandusasutisse, kuid uuesti hakkas ta varastama. Politseinikud ja salapolitseinikud korraldasid jahti ta peale, varitsesid teda öösi ja päeval, kuni ta lõppeks kui metsik loom tabati. Selles seisukorras — H. oli siis 16 a. vana — toodi ta noortekohtu ette.

Kui ta juba mõned kuud noortekohtu hooldusvalve all oli olnud, küsisin talt ükskord, kui kaua esimene kohtu menetlus ta vastu kestnud oli: „Ah“, ütles ta, „põskhabemega mees, kes kõrgel toolil istus, vaatas politseiniku poole, ja see ütles: „Härra kohtunik, see on üks kuri seeme, ta on Smithi habemeajamisärisse sisse murdunud ja kaks habemenuga varastanud, ta on selle üles tunnistanud.“ Ja mis tegi põskhabemega mees? „Ta saatis mind parandusmajja, enne kui ma ühtki sõna öelda sain.“

Oli see õige? küsis Lindsey. Kas riik säärase abinõudega halvale kaldunud lapsi kunagi võib kasvatada? Või ei ole ühe poisi päästmine, ühe kodaniku kasvatamine seda väärt?

Kujutelge juhtu, seletab L., poiss on noortekohtu ette toomise asemel vette kukkunud ja needsamad seaduse teenrid on teda kukkumas näinud. Kas ei ole siis seal võimalust kangelastegu korda saata ja last päästa? Mis on aga elu väärt, kui juba kujunemisealase lapse hing ja vaim hukkuma peavad.

Ei ole õige, rõhutab Lindsey, kui last, kes poest midagi söögi-poolist või raha näppas endale toiduainete ostmiseks, samal viisil koheldakse, kui varast, kes öösi majja sisse murrab, roimamõtted rinnas ja relv taskus.

Ei karmuse ega karistusega saa häda vähendada ega haigeid lapsi — noorte kuritegevus on haigus — parandada, vaid käitlemisega, mis juhitud õiglasest armastusest noorte vastu.

Karistamine on sageli vajalik — ütleb Lindsey —, aga see peab igal juhul olema karistus, mis parandab, õiendab ja tervendab, kuid mitte kättemaks. Kes seaduse vastu eksib, peab ta palge ette ilmuma, aga nii, et see eksijat seejuures päästab ega taotle häbistamist.

Andnud kokkuvõtliku ülevaate Denveri noortekohtu ehitusest ja tööst ning selle töö juhtija — noortekohtunik Benj. B. Lindsey

vaadetest noortele ja noortekohtule, lõpetan Lindsey oma sõnadega:

„Mõtlemine on raske töö. Ja teed rajada uutele vaadetele, uutele kõlblatele tõekspidamistele on veel palju raskem töö. Kuid hea asja juures ei tohi karta raskusi, vaid neid peab võitma. Iga sotsiaalne uuendus, nende seas alaealiste kurikalduvustega ja ulakate laste parandamiseks, on rahva ja riigi heaks käekäiguks ülitähtis. Mida rohkem riigil keha, vaimu ja hinge poolest terveid kodanikke, seda kindlam ta tulevik. Kui noortekohus suudab täita oma ülesande, s. o. hoida noori kujunemisealisi kurikalduvustega lapsi roimariks saamise eest ja parandada neid, kes seda haigust põevad, siis teeb ta sellega riigile väga suure teene.“

Noorsoo- ja lastekirjanduse põhinõudeid

E. Martinson.

Hiecke ütleb: „Lugemisvara, mis peab ainult lastele kõlbama, just selle pärast ei kõlbagi neile.“

Kuidas seda mõista? Kas ei peagi vahet olema täiskasvanute ja noorte lugemisvara vahel? Vahe peaks ikka olema, sest ei saa ju noor aru kõigist probleemest, mis käsitletud täiskasvanute jaoks kirjutatud töis. Hiecke tahab öelda vaid seda, et laste lugemisvara peab olema täielik kunstitöö, mis täiel määral vastab ilukirjanduse esteetilisi ning eetilisi nõudeid. Ja kui see nii on, siis peab ta huvitav olema ka täiskasvanuile. On ju temalegi omal ajal lähedased olnud noorte hinge haaravad probleemid.

Nii siis: laste- ja noorsookirjandus peab olema huvitav ka täiskasvanule, mitte aga ümberpöörduvalt — ei saa olla täiskasvanute jaoks loodud tööd alati huvitavad noortele. Seega on noorsoo- ja lastekirjanduse loomingu nõudeid palju raskem täita kui täiskasvanute jaoks loodud ilukirjanduse nõudeid. Ja sellega on ka seletatav tõsiasi, et maailmas on olnud üldse väga vähe häid noorsoo- ja lastekirjanikke. Kui ma mõne aasta eest „Noorusmaa almanakide“ koostamisele asusin, siis pöördusin paljude meie nimekamate kirjanikkude poole palvega saata kaastööd „Almanakile“. Kõik soovisid uuele algatusele õnne, kuid suuremalt osalt jäi kaastöö saamata. Tegin asja heaks ka suulist kihutustööd mõne kirjaniku kallal. Palusin kadunud veteraani Eduard Vilde't, et ta midagi kirjutaks lastele, sest oma tööga „Mu esimesed „tribulised““ ta on näidanud, et laste maailm ei ole talle võõras. Vilde vastas mulle umbes järgmist: „Meeleldi kirjutaksin vahest ka midagi noortele, kuid noortele kirjutada on palju raskem kui täiskasva-

nuile. Ma peaksin sügavalt läbi elama noorte hingeelu, kuid see on mulle raske.“ Umbes samasuguse vastuse sain ka Tammsaarelt ja mõnelt teiselt kirjanikult.

Laste- ja noorsookirjandus peab siis ilukirjanduse üldiste nõuete kõrval veel silmas pidama erilisi, lastekirjanduse kohta maksvaid nõudeid. Missugused on need nõuded? Et neid mõista, peame enne küsima: mispoolest erineb laps oma hingelaadilt täiskasvanust?

Kõigepealt oma elava fantaasia poolest. Mis on aga fantaasia, selle kohta ei ole meil sagedasti õiget kujutlust. Arvatakse ju pahatihti fantaseerimiseks õhulosside ehitamist, millel ei olevat mingisugust elulist väärtust. Meie vaimline tegevus on võimalik selle tõttu, et aastate vältel meie sisemaailmas on tekkinud teatavad kujutlused ehk kujutelmad meid ümbritsevaist asjust, nende tegevusist ning vahekordadest. Kui meil ei oleks neid kujutlusi, siis me ju ei saaks midagi mõelda. Fantaasia aga on inimese omadus vabalt oma hinges muuta saadud kujutelmid. Seega on siis fantaasia loov jõud, millest oluliselt olenebki inimese hingeelu rikkus ja ilu. Inimese hingeelu ilma fantaasiata oleks nagu kõrb, milles ei leidu midagi haljendavat.

Inimese elus mängib fantaasia väga suurt osa. Kõikjal, kus luuakse midagi uut, on fantaasia tegev. Kõik leiutised, uued aated kirjanduses, kunstis ja teaduses on suurelt osalt fantaasia tulemus. Toome näiteid ka igapäevasest elust. Kui põllumees oma adra või mõne muu tööriista juures midagi muudab, et otstarbekohasemalt maad harida, eks ole tal seejuures fantaasia tegev. Head sõjaväejuhid, insenerid jne. ei ole mõeldavad ilma fantaasiata.

Kasvatusteadlane Ziller ütleb, et fantaasiast olenevad kõik inimese kõrgemad püüded. Kas inimene oma meelsuselt on madal või aateline, toores või õrnatundeline ning puhas — kõige selle juures on tähtis osa fantaasial.

Fantaasia on siis väärtuslikemaid hingeelu omadusi, mida inimeses on vaja kultiveerida. Eriti tugev ja ohjeldamatu on lapse fantaasia. Laps ei tee veel sellest küsimust, kas fantaasia abil loodud kujutelmad on küllalt loogilised, kuna loogiline joon, abstraktsus, areneb inimeses hiljem. Lapsel on oma loogika.

Goethe on öelnud, et lapsele peab lugeda andma kõige paremat. Ja hea on see, mida laps loeb hea meelega, mille juurde ta korduvalt tagasi tuleb ilma sundimata, mille juures ka rahutu laps viib, mis paneb tegevusse lapse fantaasia. Mida lapsed ei haara armastusega, täie hingega, see on kõlbmatu lapsele, sest ta ei ärata lapses meeoleolu, ei pane tegevusse ta fantaasiat, ei ole tal seega arendavat jõudu, kasvatuslikku väärtust. Muidugi võib ju sundida lapsi lugema ka niisuguseid töid, mis nende hingele midagi ei ütle — ja seda on tehtud ka meilgi aastakümneid, kuna

on puudunud elav lastekirjandus, head lugemikudki —, kuid see oleks laste elavate hingede söötmine kuivade lestadega.

Mis paneb aga tegevusse lapse fantaasia? Et seda küsimust lahendada, peame pisutki teadlikud olema selles, mispoolest läheb laps oma hingelaadilt lahku täiskasvanust, mis on õieti lapse vaimlise struktuuri tähtsamad erinevad põhijooned.

Kõigepealt lapse välised meeled, mille kaudu ta võtab vastu muljeid välismaailmast, millega ta tajub välismaailma, on palju erksamad, palju värskemad kui täiskasvanul. Need nagu nõuavad endile tööd, mispärast laps tahab palju näha, kuulda, katsuda, maitsta, nuusutada. Laps on täiesti vastand vanale inimesele, kes juba kõik on ära näinud, kuulnud, maitanud, katsunud, kelle välised meeled seetõttu on palju nõrmaid kui lapsel ja kes seepärast armastab rohkem kogutud muljeid abstraktselt ümber töötada — võrrelda, hinnata, arutada, otsuseid teha. Ühe sõnaga — lapse hingelise struktuuri omadus on rohkem meeleline, konkreetne, vanemal inimesel seevastu enam mõtteline, abstraktne. See on põhjanev erinevus lapse ja vana hingelaadi vahel.

Selle laste hingelaadi põhjaneva omadusega on tihedalt seotud järgmine laste hingelaadi omapärasus: loomulik ja elav tarve asju ja sündmusi näha ning vaadelda (mitte niivõrd palju nende kallal juurelda). Nägemismeel on inimesel harilikult kõige enam arenenud. Asjata pole tekkinud ütlus: „Oma silm on kuningas“. Lugemisel küll laps ei vaatle asju ja sündmusi lihase silmaga, kuid ta kutsub oma vaimusilma ette pilte loetust.

Asjaolust, et lapsel on veel nii palju asju nägemata, kuulumata, läbi elamata, kasvab välja lapse tung mitte kaua püsida ühel asjal või sündmusel — tal on sisemine tarve vahelduse järele. Mõistame, miks lapsed nii meeleldi vaatavad kinopilte: on seal ju mõlemad elemendid, mis rahuldavad lapse sisemisi tunde: täielik konkreetne piltides (seal võib ju asja otse oma silmaga näha) ja seal on ka kujutluste kiire vaheldumine, mis elustab lapse fantaasiat.

Missugune peaks siis olema lapse lugemisvara, et ta oleks võimeline arendama nende fantaasiat? See peaks olema lapsele nii selge, et laps oma vaimusilma ees otse näeks sündmusi ja asju nagu pilte, teiste sõnadega lastekirjanduses peab asju ja sündmusi kujutama väga plastiliselt. Lastele kirjutatud tööd peavad olema nii plastilised, et laps lugedes kogu hingega läbi elab kõike seda, millest kirjutatakse.

Järgmine nõue oleks: palju konkreetset, detaile, vähem üldistust, abstraktsust. See nõue on õieti tihedas ühenduses eespoolse nõudega. Lapsepsühholoogilisest seisukohast see nõue on ju täiesti arusaadav. Et mõista üldistust, abstraktsust, peab enne evima hulga üksikasju, millised aga lapsel veel puuduvad. Täiskasvanule on rohkem omane üldpilt, totaalkujutus. Talle ei tar-

vitse esitada nii palju üksikasju, mis talle ju ammust saadik tutvavad. Esitan järgmise huvitava juhu oma elust. Viibisime õpilastega huvireisil Pühajõel (Jelissejevi lossi juures Toilas, Virumaal). Avanes tore maastikuline pilt Pühajõe kõrgelt kaldalt alla orgu, mis oli meie jalgade ees, ja merele. Juhtisin sellele laste (algkooli VI klassi õpilaste) tähelepanu. Laste nägudelt lugesin, et neid ilus loodusepilt mitte väga ei haaranud. Pisut hiljem aga leidsid tütarlapsed sealsamas linnupesa ja poisid hüpleva konna — ja neist räägiti suure vaimustusega. Neid kõitsid looduse üksikud pisiasjad, mitte üldpilt.

Detailsuse ja konkreettsuse nõudest ei tule aga nii aru saada, et peab väga kaua ühest asjast rääkima. Sest võib ju küll ühest asjast palju rääkida, seda igavalt kirjeldades ja seletades, kuid seejuures siiski mitte lapsekohaselt rääkides. Peab kõnelema üksikasjadest, kuid just seda, mis last huvitab, ja ühtlasi ei tohi me mitte liiga palju ühe asja juures viivitada, vaid tuleb asjaga edasi rutata ja uusi, huvitavaid detaile esitada.

Järgmine nõue, mis jällegi on ühenduses eelmisega, oleks: lapsele ei tule anda mitte seletusi ja kirjeldusi, vaid lugusid, mitte staatikat, vaid dünaamikat. Pulseeriv elu on see, mis last köidab, mitte filosoferiv rahu. Sellest järgneb, et lastekirjanduses peab olema palju põnevat seiklust. Sellest muidugi ei tule järeldada, nagu ei tohiks lastekirjanduses olla midagi, milles peitub teatav mõte, tendents, moraal, — seda kõike võib ja peabki seal olema, kuid kõik see peab loomulikult välja kasvama lugudest endist, sündmustiku huvitavast arenemiskäigust.

(Järgneb.)

Õpilaste sõnavara ravist

Villem Altkoa.

Rahuldava väljendusoskuse — nii suulise kui kirjaliku — olulisemaid eeltingimusi on küllaldase sõnavara omamine ja võime seda aktiivselt kasutada. Meid ei rahulda näit. kirjutis, mille stiil on protokolliliselt kuiv ja puine või mille autoril ei jätku erivarjundiliste omaduste või tegevuste märkimiseks eri nüanssidega adjektiive ja verbe. Abitu sõnastus ei veetle lugema, ei veena, kuna autor stiililiste vahendite kehvuse tõttu on jäänud pinnaliseks ega suuda avastada käsiteldava sisimat. Sõnastuse väljatõstmisega pole aga kuidagi tahetud väita, nagu oleks väljenduse ortoloogiline külg tähtsusetu — teame küll, kuidas häirib lonkava õigekeelsusega kirjutis või kõne. Mõlemas suhtes laidetamatu stiil on eesmärk, mida taotleb kool, kuid mille saavutamine keskkoolilegi osalt üle jõu, kõnelemata algkoolist. Aga ka viimases püütakse selleni jõuda, et

õpilane väljenduks vähemalt jämedate keelevigadeta ja et ta sõnastus oleks võimalikult täpne, selge, ilmikas ja tabav. Märgeb ka algkooli õppekava emakeele õpetuse esimeseks ülesandeks: „oma mõtete väljenduseks ja ühiskeele mõistmiseks tarvilik sõnavara ning keele tundmine.“

Õpilase väljendusvahendite arendamine — sõnavara täpsustamine ja avardamine — nõuab samasugust pidevat ja vaevarikast tööd nagu õigekeelsuse omandaminegi. Ta moodustab eri ülesannete rühma emakeeleõpetuse alal, haarates kõnelemis-, kirjanditeja keeleõpetust. Ometi näib, et töö sõnavara alal koolipraktikas (siin on peetud silmas algkooli) on jäänud kuidagi tagaplaanile. Kehtivate õppekavade seletuskirjas on eespooltoodud ülesande rakendamist töös vaid muuseas riivatud ja algkooles tarvitatavais harjutustikes esineb sõnavaraharjutusi õige kasinalt. Isegi R. Reimani metoodiline käsiraamat „Uusi teid algõpetuses“ IV, 1 tegelib üllatavalt vähe kõnesoleva küsimusega.

Kahtlematult tõmbavad ortograafilised komistused endale võrratult enam õpetaja tähelepanu kui sõnastuse abitus õpilase kirjan-deis või kõnes. Maadlus väga raske keeleõpetuse ja ortograafiaga neelab lõviosa energiat, mis õpetaja ja õpilane saavad omistada emakeele õpinguile, sellepärast muud alad võivad jääda kergesti kõrvalisiks. Nii kaldutakse ka ootama, et lapse sõnavara areneb kuidagi kirjutamise, lugemise ja kõnelemise kõrvalproduktina. Pealegi pole kindlaks tehtud, mida sel alal õieti peab saavutama. Nõutavat miinimumi ortograafias võib hõlpsasti kas või matemaatiliselt määrata, kuid mida peab õpilane suutma sõnavara alal, et teda võiks lugeda küpseks klassi lõpetamiseks, ei saa kuidagi vaieldamatult otsustada. Juba oma ebakindlate piiride tõttu ei saa sõnavara küsimus õpetuses kuidagi nii esile nihkuda kui puhtkeelelised probleemid. Ja ometi moodustab emakeeleõpetuse olulisema osa keele aktiivne ja passiivne valitsemine, selle võimalikult ulatuslik mõistmine ja kasutada oskamine väljendumiseks. Ortograafial, nagu tervel grammatikal algkoolis, on vaid teeniv ülesanne — vaol hoida noort keeletarvitajat. Sõnavara arendamine on loov töö suure kasvatusliku väärtusega — ta avastab mõistete sisu ja annab uusi mõisteid lapsele. Puhtkeeleõpetusel on ainult normatiivne ülesanne.

Kuna töö sõnavara alal tähendab emakeele varade järk-järgulist vallutamist õpilase poolt, pälvib ta väljatõstmist kõrvalsaaduse asendist ja käsitlemist omaette ülesandena. Peale passiivse omandamise lugemise ja kõneluste kaudu, peab sõnavarasse intensiivselt süvenema vastavate eriharjutuste kaudu. Sääraste ülesannete vajadus selgub eriti siis, kui arvestame sõnavara osa kirjandite õpetuses.

Tänapäeva kirjandiõpetuses eitame reproduktsiooni. Lapse mõttekäik ei kujune iseseisvaks ega arene ta väljenduslaad isikupäraseks, kui suunime teda oma kirjandeis korrutama teiste mõt-teid juba valmina pakutud sõnades. Sääraseks ettetöötatud sõnas-

tusega opereerimiseks on näit. ümberjutustus. Tükis esinevad väljendid sugereerivad last tarvitama neid ka oma töös, vaatamata sellele, et tal tuleb kasutada sageli sõnalist materjali, millel puudub tema jaoks elamusil baseeruv sisu. Ümberjutustus on ikka suurel määral mõtlemine võõra peaga ja opereerimine passiivse sõnavaraga.

Reproduktsiooniks võib kujuneda ka nn. iseseisev kirjand, kui see enne kirjutamist klassis põhjalikult läbi töötatakse, kusjuures õpetaja pea iga detaili ette dikteerib — meetod, mida meil küllalt praktiseeritud nii alg- kui keskkoolis. Kui siis mõni õpilane omalt poolt ketserliku, kõrvalekalduva detaili juhtub sekka poetama, järgneb peapesu ja halb hinnang (juhtum on ühest keskkoolist). Nii kirjutati ja kirjutatakse veel praegugi hiilgekirjandeid. Ent õpetaja mõttekäigule lisaks võtab õpilane tarvitusele ka õpetaja sõnastuse, tehes tuleva kirjandi arutlusel märkmeid paberile ja neid kasutades oma töö koostamisel. Tulemuseks on isikupäratu reproduktsioon. Kuid selle asemel tahame koolis emakeeleõpetusel saavutada produktsiooni, õpilase isiklikele kogemusile, elamusile ja tähelepanekuile baseeruvat käsitlust, väljendatud iseseisvalt, o m a sõnastusvahenditega. See nõue eeldab muidugi teissuguseid lähtekohti teema valikul ja erinevat menetlust kirjandiõpetuses üldse. Iseseisev käsitlus asetab aga ka võrratult suuremad nõudmised kasutatavatele keelelistele vahenditele — sel puhul võib laste sõnavara osutada kergemini piisamatuks, kui ettetöötatud kirjandite valmistamisel. Kuigi lapsed näit. algkooli lõppklassis võrdlemisi suurt sõnavara omavad, on see suuresti passiivne, s. o. suuliselt või kirjalikult tarvitavad õpilased vaid väikest murdosa sõnust, millest nad väga hästi aru saavad lugemisel või teiste kõnet kuulates. Laps lihtsalt ei püüagi kõiki oma sõnalisi vahendeid teadlikult kasutada suurema ilmekuse ja täpsuse saavutamiseks.

Meil pole tehtud vaatlusi õpilaste keelest, seepärast puuduvad konkreetsed andmed laste keskmistest võimetest kõnesoleval alal. Ometigi vajaksime selgust, et teada, missugused raskused on ületatavad ja mis seks teha. Illustratsiooniks olgu toodud mõningaid tähelepanekuid adjektiivide tarvitamise kohta Tallinna algkoolide lõppklasside töist. Adjektiiv (ka verb) on teatavasti sõnaliik, mille kasutamine enamalt peegeldab stiili varjundirikkust ja tabavust, aga ka kirjutaja tundetooni. Mis ühele on lihtsalt s u u r, võib esineda teisele paljudes varjundites: p ä r a t u, t o h u t u, a v a r, u l a t u s l i k, k o g u k a s, m a h u k a s jne. Ilmselt suudetakse eri ühansse välja tõstes tabada iseloomulikumat.

Allakirjutanu vaatles adjektiivide esinemist 70 kirjandis eri õpilasilt, poistelt ja tüdrukuilt. Teemad olid kõik vabad, kuid mitmesuguseilt aladelt. Sagedaimini esinev teema oli „Kaunis (ilus) päev minu elus“, mis, nagu allpool nähtub, mõjutas kahe vastava adjektiivide sagedat kordumist. 70 töös esines 61 eri adjektiiv, üldse 524 omadussõna. Kõnesoleva sõnaliigi % oli terves töös esinevast

sõnade arvust alla 2% kahel juhul, 1,2% ja 1,8%, 2% 4 töös, 3% — 7 t., 4% — 9 t., 5% — 10 t., 8% — 10 t., 9% — 7 t. Muid arve oli vähem. Maksimaalne adjektiivide % oli 14 ühes kirjandis. Mida järeldada neist arvudest? 6 tööd, kus omadussõna % ulatus 2-ni, olid sõnastuselt kohmakad, abitud, oli näha, et nende autorid valitsesid keelt ka muus suhtes puudulikult. Kuid adjektiivide esinemine 3%—14%-ni näitab, et lapsed läbisegi ei tarvita arviliselt vähem omadussõnu kui täiskasvanud, arenenud kirjutajad. Võrdluseks võetud keskkooli 4. kl. õpilaste töodes kõikus adj. % 4—10 piirides. Juhuliselt valitud katkes A. H. Tammsaare'lt oli omaduss. % 5, A. Jakobson'il 5%, Fr. Tuglas'e reisikirjelduses 10%. Järelikult kasutab keskmine või hea algkooli lõpetaja sama palju adjekte kui täiskasvanugi. Erinev pilt avaneb aga esinevate sõnade sisulisel vaatlusel. Laps kordab sama sõna sagedasti, ilma talle nüansilt erinevat teistendit otsimata. Ka tarvitab õpilane äärmiselt neutraalseid, tundeahtraid omadussõnu ja neid pea ainult otseses tähenduses, mitte metafoorselt. Vaadeldud töis esinevad mõned adjektiivid õige palju kordi, nii suur 56 k., ilus 52, väike 36, hea 35, kaunis 31, rõõmus 17, armas 14, uus ja kurb 12, valge 11 ja selge 10 k. Nagu loendist nähtub on sagedaimini tarvitavad adjektiivid pea eranditult igapäevased, üldtarvitavad, ilma isikliku värvinguta sõnad. Aga ka harvemini esinevad omadussõnad (esinevad alla 10 korra) ei näita teadlevalt eelistavat valikut ja on enamikus vaevalt suutelised kirjutiste ilmekust tõstma. Säärased adj. olid: avar, arg, endine, hele, halb, hall, hirmus, julge, kuiv, külm, kõle, kerge, kena, kirju, kauge, lai, lõbus, must, märg, madal, punane, porine, pime, palav, pikk, pehme, paha, raske, roheline, soe, sügav, tore, tume, terve, tühi, tugev, tark, tasane, tähtis, valus, vaene, varane, vaikne, võõras, õrn, õnnelik, üksik.

Põikena esines ühes töös 3 korda nüansseeritud kuldkollane, mis oli ka ainsaks liitsõnaliseks adjektiiviks. Toodud materjali järgi võime lisaks eespoolöeldule väita, et algkoolilaps on sõnavalikult (mis puutub vähemalt adjektiivesse) asjalik ja paindumatu. Milline kontrast keskkooli „noorkirjaniku“ naiivselt alliteeruvale epiteetide ja atribuutide uputusele!

Laste sõnadevaliku proosalikkus hakkab veel enam silma, kui kõrvutame selle Tuglas'e juba mainitud näitega. Viimasel esines juhuliselt võetud lõikes 32 adjektiivi, neist 31 eri sõna. Kirjaniku omadussõnade valik on kunstipärane ja varjundirikas: kuum, hele, suur, äge, kitsas, sogane, järsk, lakkamatu, rütmiline, võimas, hall (2 k.), vägev, sakiline, ruske-punane, põhjatu, hellrohelist, sinikauged, äärmine, igilumine, koidune, õhtune, tuuline, päikesetuline, mägirohke, muistne, vesihall, melankoolne, põhjalik-vaikne, punane, tolmuselt-valge. Sõnakunstniku ja õpilase ilmevahendite erinevus selguks veelgi reljeefsemalt, kui vaatleksime neid tarvitatud sõnaühendeis, kuid seks pole siin ruumi.

Kõrvutamisest ei tule kuidagi järeldada, nagu peaksime juba algkoolis tuglaseid kasvatama. Küll aga tuleks teid leida, kuidas avardada laste sõnavara ja olemasolevat võimalikult aktiivseks teha, pealegi et see lastel suhteliselt on võrratult passiivsem kui täiskasvanuil.

Mida saaks siis teha laste sõnavara laiendamiseks ja täpsustamiseks? Kõigepealt tuleks alata vastavate harjutustega juba esimesest klassist. Stiil ei ole mingi ilustav pealeehitis, vaid see kujuneb ja areneb seostuses lapse keele ja mõtteilmaga. Sõnade küllus tähendab ka mõistete rohkust, sest väljaõeldamatu mõiste on segane, piiritlematu. Et laps uusi mõisteid ammutab eeskätt ümbritsevast reaallilmast, siis on see ka allikaks sõnavaratöös. Menetlusviisiks on vaatlus.

Missuguseid harjutusi võiks edukaimalt kasutada? Olgu toodud allpool näiteid sakslase Wilhelm Schneider'i teosest „Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht“ (3. tr. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1929). Muu hulgas võiks neid *mutatis mutandis* rakendada meilgi. Stern on sõnavara küsimust käsitelnud seoses kirjandusõpetusega kui osa stiiliõpetusest, mis nimetatud autori järgi on ainuke lubatav aga ka välditamatu ettevalmistus edukale kirjandite koostamisele. Seejuures ei jäeta alla kriipsutamata ka kõnesolevate harjutuste tähtsust suulise väljenduse teenistuses.

Ühe harjutustegrupi moodustavad vaatlustele baseeruvad ülesanded. Vaatlusobjektteks on mõnel juhul õpilased (aga ka õpetaja). Lastakse üht või paari õpilast klassi ees näit. istuda eri asendis ja teised lapsed leidku sobivad nimetused ta tegevusele. Või näit. laseb õpetaja üht õpilast klassi ees järele aimata mitmesuguseid käimisviise — väikelapse, vanamehe, sõduri, kohmaka sulase, väsinu, varga jne. Lapsed leiavad õpetaja abiga vastavad verbid — tippima, marssima, hiilima, lonkima jne. Neile leitakse täienduseks sobivad adverbid: vaikselt ja ettevaatlikult hiilima, mehiselt toredasti marssima jne. Soovitud sõnad leitud, tehakse paus, kus siis õpilased katsuvad leitud sõna kasutada lauseis. Kirjeldatud menetlus on kergesti ühendatav üldõpetuse või emakeele tunniga. Muist vaadeldavaist liigutustest võiksid käsitlusse tulla sõnagrupid nagu: puudutama, silitama, hõõruma (ja adverbid nende juurde: õrnalt, ettevaatlikult, hoolimatult jne.); istuma ja tõusma (laskuma toolile, viskuma diivanile, kükkima, kaksiratsa istuma jne.), seisma (lõdvalt, nõorsirgelt, kummargil, poolkükis jne.); näoilme — nägu krimpsutama, naerma-irvitama, muigama, naeratama, kihistama jne.). Teistelt keeltealadelt on vaadeldavad hõlpsamini kōlad, näit. missuguseid hääli teevad a) masinad, mänguriistad ja muud esemed? b) loomad? Otsida võib ka eseme te ja taimede jne. osade ja omaduste nimetusi. Näiteks a k e n : aknalaud, — raamid, prossid, ruudud — tuhmid, päevitunud, jäätunud jne. Vaatlusse võivad tulla ka ilmastiku nähted, nagu need paistavad klassiaknast. Näit. v i h m a n e i l m : pilvesaga-

rad, — rünkad, äikeseil, udupilved; vihm tibab, valab kui ämbri äärest, oavardast, udutab, pladiseb jne. Teised teemad: udu, sügistorm, lumesadu, tuisk jne. Vanemais klases saab vaatlusiks kasutada pilte, eeskätt žaanripilte.

Teise rühma moodustavad harjutused lugemiku abil. Tuleb valida lugemistükk, milles tabavalt on nimetatud kõlasid, liigutusi jne. (näit. orav süües n a p s a b mõned pungad, k a a b i b kondilt lihajäänuseid, p u r e b pähkli katki, n ä s i b käbi kallal jne.). Säärased ilmekad väljendid otsitakse tükist välja ja, et nad aktiivsesse sõnavarra pääseksid, tarvitatakse uusis ühendeis.

Pretsiisset sõnavalikut taotlevad nn. t ä i t e h a r j u t u s e d. Õpilasele antakse rida sünonüüme, mis tuleb asetada sobivalt teksti lünkadesse. Harjutuse võib tahvlile kirjutada, aga ka etteütlusena kasutada, mis puhul ta täidab ka ortograafilise töö ülesandeid. Näit. v a j u m a, l i b i s e m a, k u k k u m a. Parempoolsed rattad ... pehmesse liivasse, vanker hakkas pikkamööda ... kraavi, nii et koorma otsas istuval poisil oli tegemist, et sealt mitte maha ...

Lauseid harjutusiks leidub küllaldaselt lugemikes. Sünonüümide ridadeks võiksid näit. olla: jooksuma, voolama, nirisema; hüüdma, karjuma, röökima; vaatlema, vaatama, märkima, tähele panema. Ei ole vajaline, et kõiki ühe rea verbe saaks seotud tekstis tarvitada.

Teisiti saab täiteharjutusi nii korraldada, et sulgudes on antud mitu sõna valikuks, millest laps alla kriipsutab sobivama. Näit. kord (n ä g i n, märkasin) ma, kuidas kass (jooksis, h i i l i s, läks) müüril varblaste poole, kes endile seal toitu (muretseid, korjasid, o t s i s i d). Juba tahtis ta (h ü p a t a, karata), kui teda (m ä r k a s i d, tähele panid) paar muusträstast, kes kohe kisa (algasid, t õ s t s i d) ... Ka sellist harjutust saab etteütlusena kasutada. Ülesande raskus sõltub valitavate sõnade erinevusest või lähedusest.

Vanemal astmel võib kollektiivsete või koduülesannetena veel kõnesse tulla teisi ülesannete tüüpe, nagu sünonüümide ridade moodustamine. Näit. t u u l — ulub, kohiseb, lõõtsub, vingub, lehvib, paitab jne. T e e — maantee, tänav, uul, karjatee, jalgrada, allee, puiestee jne.

Ka vastastähenduslikkude sõnade leidmine antuile harjutab eristama tähendussugulasi sõnu. Mõnel juhul on konkretiseerimiseks kasulik anda mõistet piirav lisasõna, näit. adjektiiviga koos substantiiv, mille omadust esimene näitab, nagu: igav ettekanne — h u v i t a v ettekanne; pehme talv — k a r m talv. Seda pole muidugi vaja alati: rikastuma — v a e s u m a. Mõnel juhul on mõeldavad kaks vastasmõistet: argus: j u l g u s, v a h v u s.

W. Schneider'il leidub veel teisigi harjutustüüpe, end need on puht-stilistilised ega kuulu järelikult käesolevasse vaatlusse. Kui võrd eespooltoodud näiteid saab rakendada meie kooles laste keele ravimisel, sõltub suurel määral töö individuaalsest laadist. Näib siiski, et mõned võtted võiksid kõnesse tulla.

Olgu lõppeks veel vihjatud alale, mille kohta eespool ei leidu näiteid, s. o. õpetada lapsi käsutama ja teadlikult tarvitama oma stiili teritamiseks ja ilmekamaks tegemiseks metafoorseid väljendeid. Metafoorid nagu „töö keeb“, „päike naeratab“ ei ole lastele midagi uut; vaja ainult tähelepanu tõmmata sellele väärtuslikule stiilivahendile ja taotella selle aktiivset käsitlemist.

Kooliuuendusnurk

Individuaalse tööviisi põhijooned

Joh. Käis.

1. **Valitsevate õppeviiside põhimõttelisi puudusi.** Kooliuuendustöö keskseks probleemiks on isetegevuse põhimõtte rakendus õppe- ja kasvatustöös. Selle tähtsa uuenduse läbiviimiseks peame kõigepealt revideerimisele võtma senise töökorralduse ja valitsevad, 19. sajandist või palju kaugemalt päritud õppeviisid. Kooli sisemises ehituses, piltlikult öeldes, tuleb läbi viia kapitaalremont. Ei ole võimalik piirduda ainult väiksemate parandustega, tuleb kõrvaldada niimõnedki kandvad talad ja luua kooli õppesüsteemile uus kandekonstruktsioon.

Selles uuendustöös peame aga leidma selged sihid ja kindlad põhimõtted, mis näitaksid meile õigeid uusi teid ja hoiaksid meid sattumast liialdusisse ja ühekülgssusse. Olulisemad on kaks põhimõtet: 1) leida õige suhe õpetaja ja õpilase töö vahel, nii et õpetaja jätaks küllaldaselt ruumi õpilase isetegevusele seal, kus see võimalik ja tarvilik; 2) leida õige suhe klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö vahel, nii et klass ei takistaks üksiku õpilase individuaalsuse arenemist.

Tavalises koolitöös suhe õpetaja ja õpilase töö vahel ei ole normaalne, — õpilasele kahjuks. Seda tunnetab juba J. A. Comenius oma „Didactica Magna“ eessõnas, kus ta lausub, et selle raamatu ülesandeks on leida õige tee õpetuses, ja nimelt niisugune, et „õpetaja vähem õpetaks ja õpilased rohkem õpiksid“. Kuid G. Kerschens teinere'i sõnadega öeldes, „mõttelageduse tuiskliiv on kuhjunud mägedena sellele pedagoogilisele tõele, nagu paljudele teistelegi“, nii et nüüd, 300 aastat hiljem, seisab see nõue meie ees ikkagi uue probleemina. Ikka veel valitseb arvamus, eriti keskkoolis, et ainult õpetaja on see, kes koolis valib ja määrab tööd, näitab, jutustab, seletab, küsib. Õpilasele ei jää siis muud, kui

passiivselt kuulata ja õpetaja järel sammuda, kes teda nagu ohe-liku otsas edasi veab.

Seepärast peame kõigepealt kõrvaldama koolist need tööviisid, millele isetegevuse põhimõte on võõras, ja mis oma olemuselt ei võimalda õpilastele isetegevust. Siia kuuluvad kõik levinumad dotseerivad tööviisid, nimelt õpetaja ettejutustus, ettenäitamine, ettetegemine, mille puhul juba vanemgi didaktika hoiatab õpetajat: ära ütle seda, mida õpilane ise võib öelda; ära näita seda, mida õpilane ise võib näidata, ära tee seda, mida õpilane ise võib teha. Psühholoogiliselt on õpetaja niisuguses esinemises huvitav, et olles ise aktiivne, õpetaja ei märkagi, kuidas õpilased peavad jääma passiivseiks kuulajaiks-pealtvaatajaiks.

Sagedaimini patustatakse isetegevuse põhimõtte vastu õpetaja ettejutustamisega. Keskkoolides on tavaliseks nähtuseks, et õpetaja jutustab klassis uue õppetüki sisu, olgugi et see kõik on olemas õpperaamatus. Õpilased muidugi teavad väga hästi, et nad kõike jutustatavat leiavad õpperaamatust ja seepärast ei ole õpilastel, eriti neil, kes kuuluvad visuaalsesse kujutlustüüpi, huvi niisuguse ettekande vastu ja õpetaja ettejutustamist kasutatakse muuks otstarbeks, näiteks salamahti valmistatakse järgmisele tunnile, loetakse romaane või otsitakse isetegevust pindkide lõikumisel jne. Selle kohta ütleb ka A. Lynch oma raamatus „Individual Work and the Dalton Plan“ järgmist: „Lapsed armastavad midagi teha ja eriti nooremad ei suuda kuidagi kauaks koondada oma tähelepanu räägitavale, ja kui säärane asi kestab kauem, siis on selle tagajärjeks kas vallatus või unistamine. Tõsi-asi, et lapsed „sirgelt istuvad“ ja näiliselt paistavad huvitatud olevat, ei ole sugugi tagatiseks, et nad tõesti jälgivad tundi. Kogenud õpetaja võiks kergesti avastada, et need, kes näiliselt küll kuulavad, on kilomeetreid eemal kõnesolevast ainest.“

Ei või kahtlust olla, et niisugune dotseeriv õppeviis jätab õpilasi enamasti passiivseiks. Ta on pärit keskajast, millal polnud veel vajalikke raamatuid, nii et õpetus oli võimalik ainult õpetaja suulise ettekande, loengu kaudu. Tänapäeval aga on raamatud ja muud töövahendid küllalt kättesaadavad ja kool peab õpetama neid ka teadlikult kasutama.

Õpetaja jutustusel-loengul on õigustatud koht koolitöös ainult siis, kui õpetajal on öelda midagi niisugust, mida ei leidu õpperaamatus ega teistes õpilasele kättesaadavais raamatuis. See võiks olla õpetaja isiklikud elamused, tähelepanekud elust, reisimuljed jne. Ja kui õpetaja jutustab sellest, mis tuleb tema südamest ja vaimust, siis kuulatakse teda huviga, siis suudab ta vallutada klassi tähelepanu ja siis on ka tema ettekandel sügav mõju, mida ei suudeta iialgi saavutada raamatu järgi tunniks ettevalmistatud aine ümberjutustamisega.

Dotseerivaid õppeviise peaks asendama vaba õppejutt, ühised arutlused samal kujul, nagu see toimub elus: Esitatakse probleem

(seda võib muidugi ka õpetaja teha), selle kohta võetakse sõna, avaldatakse arvamusi. Kellele jääb midagi arusaamatuks või kahtlaseks, esitab küsimusi. Lõpuks tehakse kokkuvõtte, mis oleks probleemi lahenduseks.

Teiseks levikuks tööviisiks, mille väärtus õpilaste isetegevuse arendamiseks on väike (igatahes palju väiksem, kui seda tavalisest arvatakse), osutub nn. heuristiline ehk küsimiskostmismetod. Selle meetodi põhivõtet — juhtivat õppeküsimist peetakse veel nüüdki väga tähtsaks õpilaste mõtlemise arendamisel. Kõigepealt olgu tähendatud, et tüüpiline õppeküsimus on puhtskolastiline võte, mida tegelikus elus ei tunta. Väliselt erineb õppeküsimus teistest küsimustest seega, et küsijaks on see, kes teab ka vastuse, küsitakse aga sellelt, kelle kohta arvatakse, et ta vastust veel ei tea ja kes peab selle „leiutama“. See on täiesti eluvõõras õpetusvõte.

Juhtiv küsimus, kui see on loogiliselt ja sisult laidetamatu, võib ju ka uusi mõtteid äratada, kuid tavalises koolipraktikas esinevad õppeküsimused on äärmiselt lohakad, loogiliselt puudulikud (näiteks poolikud) või sugereerivad (kas-küsimused!), nii et nende tarvitamine muutub paljaks sõnade mulinaks ja õpilase vedamiseks õpetaja enda mõtete lõo otsas. Iseseisvast mõtlemisest ei või siin tõsiselt rääkida: sellest luuakse vaid pettepilte.

Pole võimalik siinkohal põhjalikumalt analüüsida niisuguse heuristika (õigemini: pseudoheuristika) puudusi, kuid peame arvama, et sel eluvõõral ja isetegevuse mõttes petlikul võttel ei peaks olema kohta kaasaegses koolitöös. Kui õppeküsimust nimetati 19. sajandil õpetuse päikeseks, siis tänapäeval on see päike loojumas, ja vist ei tule kahetseda, kui ta kord loojub.

Sellega ei ole sugugi mõeldud, et küsimus üldse peaks õpetusest kaduma. Peale kontrollküsimuse võib loomulik küsimus koolitöös, nagu eluski, esineda järeleparimisena (näiteks: kuidas tulite toime tööga? Mispärast ei ole töö lõpetatud? jne.). Õpetusvõttena on ka uemais tööviisides hinnatav küsimus-probleem, mille lahendust õpilane iseseisvalt peab otsima. Niisugust küsimust tarvitatakse sageli ühiseis arutlusis ja, nagu allpool selgub, tööjuhatusis individuaalse tööviisi rakendusel.

Kuid kaduma peaks see paljuarmastatud küsimus-kostmismetod oma peente küsimuste ahelikudEGA ja seda võib eduga asendada vaba õppejutt ning ühine arutus, kus leiab head kasutamist ka õpilase enda küsimus.

Teise põhimõtte seisukohast — leida õige suhe klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö vahel — on kahjulik õpetuse kohandamine abstraktsemale keskmisele õpilasele, klassi kesknivoole. Valitsevas töökorralduses ja seniste õppeviiside kasutamisel on see paratamatus, sest klassis, kus istub 30—40 õpi-

last, õpetaja ei suuda kuigi palju arvestada üksikute õpilaste individuaalseid huvisid ja kalduvusi. Klassi kesknivoole kohandatud töö all kannatavad õpilased, kes on sellest nivoost kõrgemal või madalamal. Esimesed seepärast, et nende võimed ei leia küllaldast arenemist — õpilased muutuvad ükskõikseks, laiskadeks, hooletuiks; teised seepärast, et nad ei tule toime õpetajalt määratud tööga, see osutub neile liiga raskeks. Ka need õpilased kaotavad huvi töö vastu. Ja õpetaja peab tarvitama õpilaste ergutamiseks kunstlikke vahendeid: numbreid ja eksamihirmu. Oma „keskmistes“ nõudmistes numbritepanekul ja eksameil lähevad üksikud õpetajad koguni nii kaugemale, et hinnatakse üle 50% õpilastest „nõrgaga“ ja ollakse seejuures uhke oma „nõudlikkuse“ üle. Õpilastel ei puudu ka relvi võitluses niisuguse raske ülekohtu vastu: igas koolis, kus numbrite ja eksamite mõju kasutatakse ebapedagoogiliselt, on õpilastel otse meisterlikkusega välja töötatud vastastikuse abistamise meetodid, etteütlemise, ettenäitamise, „spikerite“ jne. näol.

Seepärast peame leidma tööviise, mis senistest rohkem arvestaksid õpilaste individuaalseid võimeid ja tarvidusi. On vajalik õpetuse individualiseerimine valitava iseseisva töö kaudu. „Isiklikkude kalduvuste ignoreerimine on tööpoolest kõige traagilisem tagajärg hulga-õpetuse juures“, kirjutab A. Lynch samas raamatus. „Meie tõreleme Tomiga, et ta matemaatikas halvem on kui Dick ja Dickiga seepärast, et tema kirjand pole mitte üheväärne Tomi omaga. Ideaalseks õpilaseks on meil see, kes passiivselt ja püsivalt pähe tuubib iga tunni, kes kunagi ei ohka kergendatult või pettunult, kui teda viiakse ühelt ainealalt teisele. Rumal laps, andekas laps, iseäralik laps, kõik nad on meile ohakad; isegi ebaloomulikult väike või suur laps tekitab praktilisi raskusi. Nii vaatleme meie iga last, keda ei saa standardiseerida, koolile ebasündsana.“

Tavalises õppetunnis, kui õpetaja isiklikult püüab juhtida kogu klassi tööd, tekib õpilastel sageli tegevusetalek, mis vähendab õppetöö produktiivsust. Eriti tunnevad seda liitklasside õpetajad: sellal, kui õpetaja tunni alguses määrab tööülesandeid ühele jaoskonnale, on teine harilikult tegevusetu. Niiviisi läheb kogusummas kaduma üsna palju aega niigi lühikesest kooliajast.

Edasi, et üksikute õpilaste töövõime ja töötempo on tublisti erinevad, siis lõpetavad kiiremini töötavad õpilased sageli töö enne määratud aja lõppu. Kui nad siis õpetajalt küsivad: „Mul on töö lõpetatud, mis pean nüüd tegema?“, ei ole õpetajal mõnikord muud öelda, kui: „Siis joonista midagi“ või: „Istu rahulikult seni, kuni teised ka lõpetavad.“

Tegevusetu istub enamik õpilasist ka siis, kui õpetaja õppeülesannete kontrollimisel küsib üht õpilast. Sageli kutsutakse sel puhul, petmise vältimiseks, õpilane õpetaja laua juurde, järelikult lahutatakse ka klassiühikonnast. Keskkoolides on niisugune ük-

sikkontroll tavaliseks nähtuseks ja õpetajad ei võta vaevaks järele mõelda selle üle, kui puudulik on see töövõte.

Õpilased ei suuda kuigi kaua tegevuseta olla ja kui õpetaja neile tööd ei juhata, siis otsitakse ja leitakse „tegevust“ omal algatusel, nagu juba ülalpool sellest räägitud. Seepärast peetakse didaktiliselt paremaks küsida kogu klassi korraga: küsimus esitatakse õpilast nimetamata, mis peab kindlustama kõigi õpilaste osavõtu tööst. Kui niisugust töövõtet tarvitatakse lühikest aega ja mitte igas tunnis, võib see tõesti ergutavalt õpilasisse mõjuda. Aga kui niisugust töövõtet kasutatakse sageli ja pikemat aega korraga (näiteks 20 minutit või rohkemgi), siis osutub seegi töövõte puudulikuks, sest et klassis tekib *v a r j a t u d p a s s i i v s u s*. Õpilased istuvad rahulikult, on näivalt tähelepanelikud, tõstavad kätt märgiks, et nad on valmis vastama. Aga iga tegelik õpetaja on vist küll tähele pannud, et mõni käetõstja teeb üsna üllatunud näo, kui teda tõepoolest küsitakse: ta seda ei oodanud. Psühholoogiliselt on see ka arusaadav: klassis on ju 40 või rohkemgi õpilast ja kätt tõstes ei ole õpilasel kuigi suurt „riisikot“, et teda ka küsitakse. Nendesse õpilastesse, kes alguses tõesti aktiivselt võtavad tööst osa, mõjub ka jahutavalt see asjaolu, et käetõstmisel on vähe otsarvet: tõstad, tõstad kätt, kuid ei küsita kordagi.

Kuid õpilased kohanevad kiiresti igasuguses olukorras ja ka sellist töötamisviisi, mille kohta õpetaja loob endale illusioone, osatakse kasutada hoopis teiseks otstarbeks.

2. Vana ja uus kool. Need täheldused tegelikust koolitööst juhivad meid uuele töökorraldusele, milles oleks leitud õige suhe õpetaja ja õpilase, samuti klassikollektiivi ja üksiku õpilase individuaalse töö vahel. Neid tahabki rahuldada *i n d i v i d u a a l n e t ö ö v i i s*. Eksiarvamuste vältimiseks, mis võiksid tekkida sellest nimetusest, tuleb kohe tähendada, et individuaalne tööviis, püüdes kõrvaldada puudusi senistes tööviisides, ei taha kasutamata jätta kõiki neid häid mõjusid, mis tulevad kollektiivsest tööst, s. t. individuaalne tööviis ei taha mitte uues töökorralduses ainuvalitsevaks saada.

Ühist töötamist tuleb kasutada *ü h i s k o n d l i k u k a s v a t u s e* eesmärkides (ühised arutlused, ettekanded, diskussioon). Peale selle jäägu ühiseks läbitöötamiseks niisugused ained, mille käsitlusel on tähtis vastava *m e e l o l u l o o m i n e*, tunnete äratamine, näit. usuõpetus, kõlblusõpetus, ka luuletiste käsitlus jm. Muidugi peab siingi kasutama võimalikult täielisemalt õpilaste aktiivsust õppejutus, ühises arutluses ja hoiduma liialdusest õpetaja jutustamisega, ebaheuristikaga jne.

Suur huvi, mis avaldub individuaalse tööviisi vastu peagu kõigis kultuurmaades, on kindlaks tõestuseks, et praegu valitsevate tööviisidega ei olda rahul ja et saadakse aru nende puudustest. Kuid huvitav on ka märkida, et individuaalse töö printsiip polegi väga uus, ta on õieti väga vana. Ta on pärit neist aegadest, mil

õpilased istusid oma õpetaja jalge ees, ja on säilinud tänapäevani mitmesugusel kujul. Individuaalse töö meetod on see meetod, mille järgi töötab üliõpilane; see on meetod, mida kasutavad jõukad vanemad oma laste kasvatuses. See printsiip leiab poolehoidu ka seal, kus õpetajal tekib raskusi õppetöö korralduses, ja siis, kui õpetajal on usku lapses peituvaisse võimeisse ja kui õpetaja inspireerib ka last ennast uskuma oma võimeisse.

Uutele põhimõtetele rajatud koolitöö annaks hoopis teissuguse pildi koolist võrreldes senivalitseva koolikorraga. Üsna tabavalt on A. Lynch kokku võtnud vana ja uue kooli erinevused 10 „koolikäsus“.

V a n a k o o l .

1. Pane tähele, kuula sõna.
2. Aima järele.
3. Ei tohi liikuda tunnis.
4. Ei tohi rääkida tunni ajal.
5. Ei tohi naerda tunnis.
6. Püüa olla esimene.
7. Püüa teisest ette jõuda.
8. Ei tohi aidata kaasõpilasi.
9. Ei tohi kasutada kaasõpilase abi.
10. Ei tohi koolikorrast üle astuda.

U u s k o o l .

1. Ole huvitatud oma tööst.
2. Ole iseseisev.
3. Ole vaba, uuri, katsu järele.
4. Vaidle.
5. Tunne rõõmu oma tööst.
6. Püüa töötada eeskujulikult.
7. Püüa kaasa töötada kogu klassiga.
8. Aita, eriti nõrgemat.
9. Võta vastu tugevama abi.
10. Tee nii palju, kui suudad.

3. **Individuaalse tööviisi olemuseks** on: võimaldada õpilasele rohkem iseseisvat, isetegevat töötamist ja tööülesannete valikut, et töö vastaks õpilase võimeile, rahuldaks võimaluste piirides tema individuaalseid kalduvusi ja huvisid ja toimuks loomulikus töötempo.

Seega on individuaalse tööviisi algelisem nõue — iseseisev töötamine, mis loomulikult kujuneb ka tööks individuaalses tempos. Iseseisev töötamine nii, et töötegeljal oleks võimalus rahu-likult, segamatult süveneda töösse, on iga loova töö eelduseks. Kooliõpetus on seni tarvitanud niisugust töötamist vähe, olgugi et tegelikus elus igauks püüab luua endale segamata töövõimalusi. Tavaliselt nõutakse koolis iseseisvat töötamist mitmesugustel kontrolltöödel, võimaldatakse seda ka joonistamisel, ergutatakse sellele praktilistel töödel loodusteaduses.

Iseseisva tööga on saavutatud ka isetegevuse alamaste — aktiivsuse aste. Mil määral on võimalik tõsta tööd ka spontaan- suse, vaba isetegevuse astmele, sõltub mitmesuguseist tingimustest — õpilaste arenemisest, nende harjumusest töötada iseseisvalt, uurivalt, loovalt, töötamise väliseist tingimustest, töövahendeist jne. Üldiselt on selge, et vabaks isetegevuseks on võimalusi rohkem vanemal astmel, keskkoolis, sest nooremal astmel takistab

isetegevat töötamist töötehnika puudulik tundmine. Kuid teiselt poolt võivad piirata vaba isetegevust vanemal astmel täpsemalt, üksikasjalisemalt koostatud õppekavad.

Kuigi tööülesannete valikut piiravad õppekavade nõuded, samuti ka töötehnika aste, mida õpilane valitseb, ei tee erilisi raskusi iseseisva töö kohandamine individuaalsele võimeile, ja see olgugi tähtsamaks püüdeks individuaalse tööviisi rakendusel, sest et liiga kerge kui ka liiga raske töö ei suuda küllaldaselt arendada õpilase sisemisi võimeid. Õpilaste eriliste huvide rahuldamine valitava tööga on võimalik siis, kui õppekavaga nõutav miinimum on täidetud.

4. **Tööjuhatusete meetodika.** Individuaalse tööviisi rakendusel on vajalikud kirjalikud tööjuhatused (inglise k. Assignments), mis kõige selgemini iseloomustavadki seda tööviisi. Tööjuhatusete ülesandeks on aidata õpilast tööülesannete valikul, töövahendite leidmisel ja töö korraldusel ja läbiviimisel. Seega on tööjuhatus teataval määral õpetaja asendajaks õpilase iseseisva töö puhul ja et tööjuhatus oma ülesannet suudaks täita, peab ta vastama kindlaile meetodilisile nõudeile.

Kokkuvõtlikult oleksid need nõuded järgmised:

1) Tööülesanded olgu selged, konkreetseid, küllalt üksikasjalised, nii et õpilane tõesti võiks nende järgi iseseisvalt töötada. Vajadust mööda toogu tööjuhatus ka lühikesi seletusi, faktilisi ja arvulisi andmeid. Eriti üksikasjalikud olgu tööjuhatused vaatlusteks, katseteks ja muudeks töödeks, mis nõuavad kindlaid tehnilisi võtteid.

Üldlauselised tööülesanded, näiteks: vaatle lindu, aruta antud kirjanduslikku pala jne. ei saavuta oma eesmärki, sest et nad ei anna mingit töösihti. Õpilasel endal aga ei saa veel olla küllaldaselt sihiteadvust. Samuti tuleb temale kätte juhatada vajalised tehnilised võtted, kui me ei taha lasta õpilasel sihitult kobada ja aega kaotada tehniliste töövõtete leiutamisel, mis oleks kahjuks töö produktiivsusele.

2) Tööülesannete täitmiseks vajalikud ja kättesaadavad töövahendid (raamatud, pildid, kaardid, mudelid jne.) olgu nimetatud tööjuhatuses; raamatuist juhatatakse kätte vastavad peatükid ja leheküljed.

3) Tööjuhatused võimaldagu tööülesannete valikut. Seda võib saavutada mitmel viisil ja mitmesuguses ulatuses.

a) Tööjuhatus koostatakse nii, et osa tööülesandeid võib soovi korral välja jätta, ilma et töötulemus selle all kannataks. Niisugused ülesanded märgitakse teatava tingmärgiga (näiteks *) ja õpilase enda otsustada jääb, kas ta neid ülesandeid soovib täita või mitte. Et niisugune tööjuhatusete ehitus on ka praktiliselt sobiv, siis ongi see tavalisem tööjuhatusete vorm.

b) Koostatakse 2—3 valikut samasisuliselt tööjuhatusi — kergemaid ja raskemaid, ja õpilased valivad neid arvestades

oma võimeid ja huvisid. Kui seejuures juhtub, et õpilane võtab liiga raske töö, võib ta vahetada selle kergema töö vastu. Niisuguste tööjuhataste koostamine on aga raske: kui õpetaja koostab tööjuhataisi ise, nõuab see töö temalt liiga palju jõudu ja aega (vähemalt alguses); trükitud tööjuhataste puhul kasvavad tunduvalt kirjastamiskulud. Seepärast ei ole tegelikult hästi teostatav valik sel kujul. Kõige kergemini oleks 2—3-astmeliste tööülesannete koostamine teostatav matemaatikas arvutuskaartidena.

c) Tööjuhatastesse võetakse ülesandeid, mille täitmiseks on vaja koguda andmeid enamvähem individuaalselt. Niisuguste tööülesannete hulka kuuluksid igasuguste andmete kogumine õpilase kodusest elust, näit. põllusaak, selle realiseerimine, kodune majapidamine, seltside ja ühingute tegevus kodukohas jm. Arusaadavalt kujunevad töötulemused niisugustel teemadel puht-individuaalseiks.

d) Valitav on tööjuhataste järjekord. See on võimalik siis, kui tööjuhataste kogu aasta või vähemalt poolaasta jaoks on olemas ja kui tööjuhataste teemad ei ole sisult kindlas seoses, näiteks kirjandusõpetuses, maateaduses, osalt ka loodusõpetuses. Kui näiteks poolaasta kavasse on võetud 3—4 kirjanduslikku teost, siis võib õpilane ise määrata, missuguses järjekorras ta neid soovib käsitleda. Maateaduses on samuti ükskõik, missuguses järjekorras õpilane töötab läbi kodumaa maakonnad või üksikud Euroopa riigid. Loodusõpetuses võib valitav olla niisuguste teemade järjekord, nagu „seedimine, hingamine, vereringe“.

Siin aga on nõutav niisugune töökorraldus, et teatava ajavahemiku (näiteks 2—3 kuud) jooksul oleks kõigil õpilasil läbi töötatud üks ja sama kava: see on vajalik ühiseks kokkuvõtteks ja osalt ka kontrolliiks. (Dalton-plaanis on õppekava jaotatud täpselt nädalate ja kuude järgi, kuid õpilased võivad vabalt korraldada oma tööd nn. laboratoorsete tundide ajal, mil klassi kui niisugust pole olemas.)

e) Tööjuhatastes määratud ülesandeid täiendab õpilane ise oma huvide kohaselt. See on muidugi võimalik ainult keskkooli vanemais klassis ja eeltingimusega, et õpilased on harjunud iseseisvalt töötama. Kuid niisuguste ülesannetega saavutatakse kõrgemat isetegevust.

4) Üksikud tööülesanded olgu mitmekesised, kuid siiski ainepärased. Mitmekesisus on huvi tähtsamad eeltingimusi, sest ka kõige parem töövõte, kui see kordub päevast päeva, muutub igavaks ja tüütavaks. Sisult mitmekesiseid tööülesandeid leiame, kui tööülesandeks, vastavalt käsitletavaile teemadele, on nähtud ette vaatlusiseemil, pildil, kaardil, mõõtmist, katseid, lugemist, kirjutamist, arvutamist, kujutamist, ka päheõppimist. Väliselt kujunevad tööjuhataste mitmekesiseiks, kui tööülesandeid esineb küsimustena-probleemidena, instruksioonidena — lugeda, kirjutada, joonistada (nooremal astmel on eelis-

tatavam tööülesanne 1. isikus: loen, kirjutan, joonistan; kõige vähem aga sobib käskiv vorm: loe, kirjuta, joonista; siis veel lünk-ülesandeid, skeeme-tabeleid.

Tööülesannete mitmekesistamisel aga ei või unustada ainepärasuse nõuet. Oleks ebaõige, kui tööjuhatused sisaldaksid ülesandeid, mille täitmine viib vastavalt ainealalt kõrvale, näiteks, loodusõpetuses loomade habitus-piltide joonistamine, pikad matemaatilised arvutused, keerukate mudelite valmistamine. Esimene ülesanne peab kuuluma joonistus-, teine — matemaatika-, kolmas — käsitöötundidele ainete keskustuse (kontsentratsiooni) põhimõttel. Küll aga vastavad ainepärasuse nõudele loodusõpetuse teema puhul skemaatilised joonised (läbilõigud, profiilid), suurendatud joonised), lihtsad arvutused mõningate reeglite leidmiseks, lihtsad mudelid paberist, papist jne.

5) Tööjuhatuses tuleb piirduda olulisemaga, et mitte koormata õpilasi liigse tööga ja sattuda didaktilise materialismi ohtu.

6) Tööjuhatus pidagu silmas ka põhiteadmuste kindlat omandamist. Selleks antakse tööjuhatusel lõpus eriülesanne: „Pea meeles“, mille sisu õpilane peab hästi ära õppima, leides tehtud tööst veelgi oluliselt tähtsat meelespidamiseks. Kõige parem on see osa tööst alati töövihku kirjutada, et siis ka kordamisel võiks kergesti leida kõik olulised faktid, mõisted, arvud.

7) Osa tööülesandeid (küsimuste vormis) määratakse ainult mõtteliseks läbitöötamiseks; neid võibki eraldada pealkirjaga: „Mõtlemiseks“. On soovitatav, et iseseisvalt läbi mõeldud küsimusi arutataks pärast ühiselt kokkuvõtete tundides, sest muidu võib küsimuste lahendamine pealiskaudseks jääda. Ka on võimalik seda tööd individuaalselt kontrollida. Kogemused näitavad, et mõtlemisülesannete arutamine kujuneb tavaliselt huvitavaks ja elavaks (näiteks kirjandusetunnis), sest on ju igal õpilasel oma seisukoht.

8) Tööjuhatuses antagu ka normaalne aja määr töö täitmiseks, peamiselt selleks, et õpilane õigesti arvestaks aega, mis tal võimalik on kulutada ühe või teise tööjuhatusel täitmiseks. Muidugi võib õpilane omal soovil ka rohkem aega kulutada kui tööjuhatuses määratud, kuid seda peab ta tegema oma vaba aja arvel, sest muidu ei suudaks ta õppekava miinimumi täita. Eriti tähtis on aja arvestamine vabal töökorraldusel, kui õpilased töötavad isesuguste tööjuhatusel järgi, s. o. kui klassis käsitellakse korruga mitmesuguseid teemasid. Mida rohkem vabadust töökorralduses, seda rohkem peab õpilane aega arvestama (Dalton-plaanis on selleks loodud päris keerukas arvestussüsteem, mida ind. tööviis ei vaja).

5. **Tööjuhatusel koostamine ja tarvitamine.** Tööjuhatused täidaksid kõige paremini oma otstarvet, kui nad koostatakse õpetaja

enda poolt oma kooli ja oma õpilaste jaoks. Siis on võimalik täielikumalt kasutada ainet kodukoha loodusest ja elust, siis on võimalik õigemini silmas pidada õpilaste huvisid ja arvestada nende võimeid ja eelteadmusi.

Kuid tööjuhataste koostamine on suur ja raske töö, mis nõuab ka küllaldast metoodilist vilumust. Et õpetajad on tavaliselt isegi üle koormatud tööga ettevalmistusel tundidele ja õpilaste tööde kontrollimisel jm., siis on kestav tööjuhataste koostamine ja paljudamine õpetajaile ülejõu käiv töö. Siin tuleb teda abistada trükitud tööjuhataste-kogudega, mis annaksid põhiülesanded ja mida õpetaja võiks kergesti kohaldada tegelikele oludele: juurde kirjutada (näiteks klassitahvil või eri lehel) mõned uued ülesanded või välja jätta mõni antud tööülesanne. Trükitud tööjuhataste-kogud ongi saanud tavaliseks töövahendiks individuaalse tööviisi rakendusel. Need kogud trükitakse kaartidena või brošüüridena. Iga kaartide-komplekt või brošüür sisaldab tööjuhatusi teatavalt ainealalt ühe õppeaasta jaoks.

Kaartide paremuseks on nende liikuvus. Kui töökorraldus lubab tööjuhataste valikut, nagu ülalpool selgitatud, siis ei tarvitse muretseda tööjuhataste komplekte iga õpilase jaoks, jätkub ühest komplektist 4—5 õpilase kohta. Ka on hõlpus kaarte täiendada uutega, mis on kodusel teel (kirjutusmasinal, šapirograafil) valmistatud. Kuid kaartide valikul võib tunnis tekkida segadusi.

Tööjuhataste-brošüüride paremuseks on nende ülevaatlikkus ja seetõttu teadliku valiku võimalus. Brošüüri sisukorrast õpilane näeb, mis on tema aasta-töök. See töö on jaotatud peatükkideks; üksikuist tööjuhatusist leiab ta ajamäärad, ja nii võib ta paremini jaotada ja korraldada oma tööd. Brošüürid tuleb muretseda igal õpilasel; neid võib ta kasutada ka kodus. Kõige selle tõttu on üldiselt rohkem levinud tööjuhataste-brošüüride süsteem. (Vt. „Uusi teid algõpetuses“, III ja IV, lisad.)

Vaatlusteks looduses (näiteks õpikäikudel) määratud tööjuhatused kirjutatakse harilikult ümber eri lehele, et oleks võimalik ülesannete juurde ka vaatluste tulemusi märkida.

Teataval määral täidavad tööjuhataste aset ka ülesanded õpperaamatus kas üksiku peatüki lõpus või raamatu lisas. Nende puuduseks on aga see asjaolu, et nad piiravad õpilase iseseisvat tööd ainult antud õpperaamatuga, kuna iseseisvad tööjuhatused võivad kohandatud olla mitmele õpperaamatule, saateainete kogudele, populaar-teaduslikele raamatuile, mis annab rohkem isetegevaa töö võimalusi.

Hädavahendiks on tahvlile kirjutatud tööjuhatused, mida koostab õpetaja ise või mis on välja kirjutatud tööjuhataste-kogudest. See pole muidugi uus võte, sest alati on kasutatud klassitahvli tööülesannete ja -teemade kirjutamiseks. Kuid tööjuhataste metoodika nõuetele vastavate tööülesannete tahvlile kirjuta-

mine on üldiselt raskendatud ruumi ja aja puudusel. Ka tuleks neid tööjuhatusi õpilastel ära kirjutada, mis on aga tarbetu töö.

Individuaalse tööviisi rakendusel tarvitatavate tööjuhatusete eelkäijaiks on olnud mitmesuguste kirjalikkude harjutuste kogud, näit. keelteõpetuses ja praktiliste tööde kogud füüsikas, keemias, bioloogias. Viimased seisavad ka metoodiliselt üsna ligidal tööjuhatusetele. Siia kuuluvad ka käsitöös tarvitatavad tabelid eseme üksikasjaliste joonistega ja seletustega nende, mida kasutati juba enne maailmasõda tööõpetuse tundides. (Järgneb.)

Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid

Mag. A. Elango, õppeülesandetäitja Tartu ülikoolis. **Kasvatusteadus.** Käsi raamat tegelikele kasvatajaile, õpperaamat gümnaasiumi majapidamisharule, naiskutse-, kodumajandus- ja täienduskoolidele. 20 joon. tekstis. Noor-Eesti kirjastus Tartus 1934. Hind 2 kr.

Käesoleva teose juures on autor eeskätt pidanud silmas gümnaasiumi majapidamisharu, võttes aluseks Filosoofia ja Kasvatusteaduse õppekorralduse Toimkonna poolt 1934. a. kevadel koostatud filosoofia ja kasvatusteaduse õppekava, millise koostamisel ta ise olnud toimkonna liikmena kaastegev. — Seega tutvustab teos uue kasvatusteaduse õppekavaga, milline seni laiemale ringile olnud tundmata.

Kuna seni meil on valitsenud tõekspidamine, et sügavamaid teadmisi kasvatusel alal vajab ainult osa ühiskonnaliikmetest ja nimelt need, kes oma hariduskäigul läbivad gümnaasiumi majapidamisharust(!), siis on autor teoses pakkunud, silmas pidades ülalmainitud, rohkem, kui seda ametlikult oleks vajatud gümnaasiumi majapidamisharuta. Autor on teose juures tõekspidamisel, et vaatamata koolitüüpide kasvatusteaduse õppekavade nõuetele vajavad teadmisi kasvatusel alal peaaesjalikult ka „tegelikud kasvatajad“, nimetades neid esimestena, kellele raamat mõeldud. Ei ole ju võimtu, et isegi gümnaasiumi teiste, reaali- ja humanitaarharude õpetajad ja mõned isikud, kes lõpetanud koolid, kus ei õpetata kasvatusteadust, vajavad vastavaid teadmisi. Ei ole ju võimatu, et ka viimaste hulgas leidub üksikuid „erandeid“, kes mõningail põhjusil saavad perekonna asutajaiks; nagu gümnaasiumi majapidamisharude õpetajad!

Vaadeldav teos koosneb kuuest osast. Esimesena peatub lgp. autor kasvatusel põhiküsimustel, selgitades kasvatusel mõistet, ülesandeid ja piire, ning võimalise arengu mõjutajaid — pärivust ja keskkonda. Samas on tõstetud üles ka pedagoogiline optimism, pessimism ja fatalism.

Siinjuures oleks küll soovitatav, et laiemad hulgad meil äratataks schopenhauerite, lombrosode, ja zolade rusuva koorma alt ja vähegi saaksid elustavaid kiiri viimasel aastakümnel psühholoogias tõusnud pärivusõpetuse liialduste vastuvooludest — behaviorismilt ja individuaalpsühholoogiast, millistele baseerub autori sõnastuse järgi kasvatusel võimalikkuse alal kriitiline optimism. Autor, kinni pidades õpperaamatu puhtteaduslik-õpetuslikust stiilist, pole kasvatusel võimalikkuse küsimuse juures tarvitanud ühtki teravamalt noolt, mis oleks sihitud meil sel alal üldiselt valitseva leiguse ja teadmatusel vastu. — See jääb iga õpetaja ülesandeks, milliste sõnadega ta seda püüab parandada. Siht oleks see, et jõutaks teadmisele, et „igast puust ei saa Merkuuriust lõigata“, et „Merkuuriuse lõikamises“ on ka midagi õppimisvõimalikku; — lihtsalt, et juba ligemas tulevikus meie perekonnas leiduks

igasuguste võimalikkude looma- ja taimekasvatuseõpetuste kõrval ükski raamat laste kasvatamisest, et kord meile kõigile koolides õpetataks kasvatuseõpetust vähemalt samas ulatuses kui „taevatähte tundmist“.

Esimese osa teosest lõpetab autor ptk. Kasvataja isik ja ta suhe kasvandikuga. Siin on esitatud tähtsamad omadused, mis peavad olema igal heal kasvatajal.

Järgmine, teine osa „Kasvatusteadusest“ käsitleb lapse vaimlist arengut, on seega osa, millega oleme teisel tutvunud pedagoogilise, õieti lapsepsühholoogia nime all. Eeskätt vaatleb autor siin lapse arengut üldiselt ja siirdub siis lapse aistingute, tajude ja kujutluste arengu vaatluse järele lapse tähtsamate vaimliste võimete vaatlusele, millised meile üldise psühholoogia kursuse kaudu osalt tuttavad: mälu, tähelepanu, mõtlemine, fantaasia, tundmused, tahe, väljendus-tegevused (keele areng jne.) ja lõpuks: Laste intelligentsus ja selle mõõtmine.

Kuna üldise psühholoogia kursuse juures lapse vaimlise arengu tundmine on olulise tähtsusega, üldiselt, üks elulisemaid küsimusi, siis on see osa heaks täienduseks üldise psühholoogia kursusele (peamiselt gümnaasiumis). Sellisena on ka autor seda mõelnud. Neis koolides aga, kus üldist psühholoogiat ei õpetata, tuleb õpetajal autori ütluse järgi täita vastavad lüngad ja luua üldpsühholoogiline alus lapse hingeelu käsitlemisele. Iseäranis vajalikud paistavad olevat üldpsühholoogilised seletused üksikute vaimliste võimete vaatluse juures. Täiendusena sellele osale juurde peab allakirjutanu sobivaks prof. K. Ramuli „Psühholoogiat“, milles arvestatud uusi-uid uurimusi vastavais küsimusis.

Meie arvates oleks selguse mõttes sobinud vaadelda mälu ühenduses õppimisnähtega. Mälu juures on õppimisvõime tundmine olulise tähtsusega. Lugesid: „Üldse on mälu kestvus lapsel (ka koolieas) suurem kui täiskasvanul...“ lk. 47, võib madalama psühholoogilise kooliga lugeja järeldada, et sel ajal on ka õppimisvõime kõige parem. Teatavasti on lastel, võrreldes täiskasvanutega, sedavõrd kesvam ja usutavam mälu, midavõrd raskemini nad õpivad; laste „hea mälu“ juures ei või unustada, et lapsed kohtutes tunnistajatena on siiski kõlbmatud! (Meeldetuletisi ümbermoon-davad fantaasialisandid!). — Oleme siin autoriga ühel arvamusel, et ulatuslikumad seletused vajavad ka suuremat ruumi! Järgmisel, lk. 47, esinevad kaks teineteisele järgnevat sisult vasturääkivat lauset. Näit.: „Tähelepanu on tahteline toiming; ...“, otse peale selle aga: „Mingi erakordne... tugev ärritus äratav me tähelepanu, kas me ise seda tahaksime või mitte;...“ (M. s.) — Tähendab tähelepanu on ka „tahtmatu toiming“!

Kolmanda osa vaadeldavast teosest moodustab pedagoogika ajalooline osa, nimetusega: „Tähtsamad pedagoogilisi süsteeme“. Siin on esitatud tähtsaimad pedagoogid, kes kasvatuse arengus ajanud uued sihid ja olnud pöördelise tähtsusega: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel ja Montessori. Neist on õigusega kõige enam ruumi lubatud Fröbelile ja Montessorile, kuna just neil on tegelikele kasvatajatele kõige enam ja kõige ajakohasemat õelda.

See on mag. A. Elango „Kasvatusteaduse“ pedagoogika ajaloolise osa, seega ka uue õppekava heaks küljeks, et pedagoogika ajaloo ei anta tervet läbilõiget hulga nimedega, aga et antakse kõige olulisem ja seda juba põhjalikumalt. — Seda muidugi tegelikkude kasvatajate seisukohalt. Teised ülendasid on pedagoogika ajalool muidugi tulevaste õpetajate ettevalmistusel.

Vaadeldava teose neljandas osas on käsitletud kasvatuse tegureid. Pearõhk on siin asetatud kodusele kasvatusele, perekonnale. Autor pole läinud nendega kaasa, kes arvavad, et perekond on moodsas ühiskondlikus elus oma tähtsuse kaotanud — positivistid, sotsialistid.

Järgmised — viies osa teosest: „Kasvatustehendid“ ja kuues osa: „Kasvatusteed ja kasvatustehendid“ — pakuvad tegelikele kasvatajatele kõige tarvilikumaid andmeid ja juhiseid. Need kaks osa

kokku vastavad kõige enam mõistele „kasvatamise õpetus“, nagu seda iga-päevases elus mõistetakse ja soovitakse näha. Autor on õigusega neile osa-dele teosest enam ruumi lubanud.

Üldiselt peab ütleva, et kogu teos on kõigiti asjatundlikult koostatud. Tähtsamatele küsimustele, nagu lapse vaimline areng ja äsjavaadeldud 5. ja 6. osa, on õieti rohkem ruumi lubatud kui vähemtähtsatele. — Teos on seega proportsionaalne.

Mis puutub teose üldilmesse, siis on see, niisama kui kõik teised mag. Elango kirjutised: asjalik selge ja elav. Viimasele aitavad tunduvalt kaasa rikkalikud näited tegelikust elust laste ütluste näol, mis illustreerivad teoreetilisi osi nii hästi, et need ka suurema eelhariduseta lugejale on täiesti arusaadavad. Autor on endale võetud ülesande kõigiti laidetamatult lahendanud. Raamat peaks leidma sooja vastuvõttu meie kodudes ja koolides.

Andres Päril.

A. Mohrfeldt, Jakob Hurt. Eesti ärkamisaja suurkujusid. Tartu. 1934. „Suurmeeste Elulood“ (nr. 3) nr. 20. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. Hind 1 kroon.

Teos on pühendatud Eesti Kirj. S. poolt Eesti Rahva Muuseumile, mis on asutatud dr. Hurda mälestamiseks. Saatesõnast selgub, et selle autoriks on Hurda kaasaegne ja ligem sugulane — väimees, kes kõik suuremad ja tähtsamad sündmused Hurda elus ja ta „kokkupõrked teisetimõtlejatega a. 1877 peale on isiklikult kaasa elanud“. Samas selgub, et autor on juba a. 1889 kirjutanud ühe H. eluloo. Ühtlasi kuuleme saatesõnast, et autorit on abistanud andmete kogumisel H. lapsed, sugulased ja asjast huvitatud teadlased: dr-id Koppel ja Loorits. Kaasa on töötanud veel stud. A. Veitman, kellega koos on käidud uuringuil kohapeal, Põlvas.

Kõik see asjaolu tingib, et lugeja loodab leida oma ees teose, mis kõigiti laidetamatu, — eeskuju teisile samataolisile.

Kahjuks pole aga autor suutnud kõiki neid väärtuslikke andmeid, mis ta omandanud Hurdaga isiklikult kokku puutudes ja hiljem teistelt huviosaliselt, küllalt hästi kasutada; — vaatamata autorile soodsale eeldusile on nim. teos „Suurmeeste Elulugude“ seerias nõrgimaid.

Eeskätt häirib lugejat sõnastuse konarus. Tundub, nagu mõtleks autor võõrkeeles. Pole näit. leidnud viimasel ajal üheski raamatus nii suurt „oli“ ja „olema“ kuhjast. Lk. 35, 36 esineb „oli“ peagu igas lauses. Edasi tarvitab autor ütlusi, mis eestlastele võõrad, nagu: „Kahe aasta jooksul oli olnud põllumehel süda maas“ (lk. 36). Iseäranis häirivad aga on komistused teose sisu üksikasjus. Nende mõjul ajalooline teos kaotab usutavuse. Lk. 14. loeme: „Õde Eeva oli... poisikesele teiseks emaks — tal oli hoolt, tal jätkus tema jaoks kannatust“. (M. s. See poisikesele „teine ema“ aga oli Hurdast neli ja pool aastat noorem! (sünd. 1844). Lk. 15. „Päevad otsa oli poisikesel koolitoas tarvitada Võrumaa lastele nii omane lahkus ja hääsüdamlikkus“. Ei tea, kas see tõde leiutati uuringuil Põlvas?! Autor oleks võinud ka anda nõu, et meie koolid ehitataks kõik Võrumaale; kasvaks rohkem suurmehi! Samal lk. ütleb autor, et Hurdal kihelkonnakoolis „Leivakõrvaseks olid kapsad ja heeringas“, mõeldes vist seega alla kriipsutada H. v a e s u s t. Ka see ei taba märki. Meil on teada, et sel ajal oli heeringas haruldus. Jootudest, kus pandi heeringas lauale, räägiti kui eriti suurtest. Need „heeringad“ olid kindlasti silgud, kui nad olid kalad. Hurda kihelkonnakooli-aja kohta on lk. 16. öeldud: „Suveti kulusid juuni-, juuli- ja augustikuu kodus-teks töödeks“. Kas ei olnud kihelkonnakooli õppetöö vaheaeg sel ajal pikem? Lk. 18: „Korteriks andis dr. Ottel kreiskooli majas ühe erilise pööningu-kambri kahe aknaga...“ Rist lk. 19. pildil näitab aga üht akent kahe ruuduga.

Autor on teose ülearuselt koormanud aastaarvudega ja kuupäevadega. Lugejale ei paku huvi iga H. tähtsusetu suguvõsa- ja perekonnaliikme

sünni- ja surmaaastad ning kuupäevad. Teatava tähtsuse võiksid evida need siis, kui autori ülesanne oleks olnud tutvustada oma perekonnakroonikaga.

Lugejale oleks meeldinud, kui autor oleks teinud ka mõned hindavad seisukohavõttud. Iseäranis oleks meeldinud Hurda ja Jakobsoni kokkupõrke pealiskaudnegi hinnang. Vabandus, et see aeg on meile veel nii ligidane ja lühikese perspektiivi tõttu selle hindamine võimatu, ei pea paika, kuna see nn. ärkamisaeg on juba omaette tervik ja joosnud juba mõne aja eest ajaloos lõpule.

Autorile kui Hurda kaasaegsele oleks olnud lubatav ka kõige subjektiivsemgi hinnang selle väga tähtsa ajaloolise sündmuse kohta; see oleks jäänud veel tulevastelegi põlvetele üheks dokumendiks. Oieti see lootus, et kaasaegne näeks midagi ka oma silmadega Hurda juures, oligi ka arvatavasti põhjuseks, miks „Suurmeeste“ toimetuse pöördus just A. Mohrfeldti poole; — muu nn. „objektiivne“ külg oleks olnud igale teisele kättesaadav.

Lõpuks olgu öeldud, et autor on sihilikult tarvitanud ainult „ilusaid“ värve. Ilmne on idealiseerimispüüd H. isa juures. Meest, kes peksab oma väikese poja „kamalutäie“ lilledel pärast haigeks, ei tohiks ikkagi prohvetiga võrrelda. Või on prohveti mõistes tõesti midagi metsikut?

Autori intuitsioon, kui ta saatesõnas ütleb: „Ei tundnud ma eneses julgust ja jõudu kirja panna mehe elu ja tööd, kes kündnud sügavad vaod eesti rahva arenemise põllul...“, on teda petnud osaliselt, — julgust on siiski jätkunud, aga jõust on tõesti tulnud puudu.

Andres Päril.

Georg Ebers — VAARAO TÛTAR. Saksa keelest tõlkinud Albert Kivikas. K/ü. „Loodus“, Tartu, 1934. Lk. 1—272. Hind 2,50 kr.

Möödunud aasta lõpul „Looduse“ kirjastusel ilmus „kuldraamatu“ IV sarjas nr. 41 tuntud egiptoloog Georg Ebers'i (1837—1898) ajalooline romaan „Eine ägyptische Königstochter“ („Vaarao tütar“). Tõlkijaks on olnud kogenud kirjanik Albert Kivikas, kelle nimi juba tagab ladusa, sorava ja ilusa stiili. Kahjuks võõrkeelte puudulik oskus ja mõned meile teadmatud kaalutlused on sundinud tõlkijat lühendama ja muutma algupärandit, nii et „Vaarao tütar“ astub eesti rahva ette tugevasti moonutatud kujul. Juba esimestel lehekülgedel leiame tõlke viperusi ja kurioosumeid. Nii loeme: „Ainult öisest pimedusest varjutatud linnad... ulatusid üle veevälja“ (lk. 7), aga originaalis ei ole jutt „öisest pimedusest“, vaid kaitsetammidest: „Nur die von Dämmen beschützten Städte überragten den Spiegel der Flut.“ Samas punktivahe on jäetud tõlkimata „die Dächer der Dörfer.“ Järgmine lause, milles jutt Egiptuse taimestikust, on jäetud vahele. Egiptoloogile hästi tuntud botaanika tekitab võhikule suuri raskusi tõlkimisel. Nii „die Nilbohnen“, vastavat sõna leidmata, on tõlgitud „muudeks kasvudeks“ (lk. 7). Ka ei ole kerge edasi anda tubade (resp. kajuti) sisustist: „Zwei Männer lagen auf niedrigen Polstern“ tõlgitakse vabalt: „kaks meest lamas pehmeil vaipadel“ (lk. 7). „Ein ungewöhnlich grosser Mann“ tähendab tõlkes „ebaloomulikult (pro ebatavaliselt) suurekasvuline mees“ (lk. 7). Mis-moodi selle „ebaloomulikult suurekasvulise mehe“ habe näis välja, see on eesti lugeja eest varjatud, kuigi mõnele talutaadile oleks olnud huvitav leida ühiseid jooni habemekandmisel nii muistees Spartas kui teoorjuseaegses Eestis. „Der unruhige Fahrgast“ tõlgitakse eesti keelde „noorem mees“ (lk. 7). G. Ebers'i silmis „imede maa“ (wunderliches Land) Egiptus nimetatakse A. Kivikas'e poolt „vastikuks maaks“ (lk. 8). „Ihre schimmernden Städte, ihre schneeigen Gipfel und Marmorhallen“ on tõlgitud: „[näen] tema toredaid linnu marmorvalgete majadega“ (lk. 8). Kuid laskugem „lumistelt kõrgustelt“ alla maa poole ja seal näeme lodjapuust heki asemel (Hecken von Schneebällen) „lumepallidest põõsastarasid“ (lk. 8)! Nende stiilipärilide üle võib ju südamest naerda, kuid koomiliseks muutub lugu seal, kus tõlkija, leides algupärandis trükivea (Aumarazda), peab selle õigeks sõnavormiks ja

tarvitab oma tõlkes algusest lõpuni (lk. 53, 84, 91) veel enam moonutatud kujul (Amurazda), ka seal, kus originaalis on juba ammugi sõna õige kuju (Auramazda) silmade ees. Samuti on tõlkija ära seganud kaks saksa-keelset tähte: „X“ ja „Z“, mille tõttu Ksantusest (Xanthus) on saanud „Zanthus“ (lk. 10 jj.). Saksa keele puuduliku oskuse tõttu on ära segatud kreeka maja kirjeldusel tubade asetus: „kojast vasemal pool asetseb suur söögi-saal... Sellest edasi oli köök“ (Diesem gegenüber lag die Küche — selle vastas asetseb köök, lk. 12). Veel üks naljatilk: „In der Mitte des Tisches stand ein silberner, einem Altar gleichender Tafelaufsatz, der rings mit Myrten und Rosenkränzen umwunden war und von dessen Spitze süsse Räucherungsdüfte aufstiegen“ = „Keset lauda seisis miridi- ja roosipärgadest ümbritsetud hiiglavaagen, kust tõusis neelatama panevaid toidulõhnu“ (lk. 15)!!! Rahehoast on tõlkija teinud „haavilaengu“ (lk. 26): „Nagu järsk haavilaeng öithevaste viljavälja jne.“ (Wie Hagelschlag in ein blühendes Saatfeld etc.). Jalakas on moondunud tammeks (lk. 79): „Nagu nõrk viinapuul uhke tamme tüve külge jne.“ (Wie eine Rebe an den Ulmenstamm etc.). Tõlkija ei salli Kambyseses suus mitut keelt (lk. 80): „Ma (Kambyses) ei oska peale pärsia keele ühtki muud keelt“ (Ich verstehe keine andere als die persische, die babylonische und medische Sprache). Tume lause: „Ta enesetunne näis Nitetise hooluse läbi olevat tõestatud“ (lk. 80 — Seine Eitelkeit fühlte sich durch den Eifer der Nitetis geschmeichelt)! Samuti: „Kes oma kodumaalt põgeneb, on surmale võlgur“ (lk. 40 — Wer die Heimat ohne Erlaubnis verlässt, ist des Todes schuldig)! Veel: „Sinu kodumaa ei võlgnu mulle midagi“ (lk. 176 — Deinem Vaterlande schulde ich nichts)! „Fünzig Ellen“ tähendab 50 kütüart, aga mitte „50 jalga“ (lk. 81). „Springt er lachend mit seinen dünnen Stiefeln und purpurnen Hosen in den Kot und schläft auf einem Felsen so gut wie auf seinem Lager von zarter arabischer Wolle“ on tõlgitud: „peab magama, püksid ja saapad pea all“ (lk. 89)! Kui veel juurde lisada, et tõlkija suus „West“ tähendab „ida“ (lk. 197), „Gestein“ — kalliskivi (lk. 204), „Hain“ — aas (lk. 218, 242 jt.), „Hebe“ (jumalanna nimi) — tõuse (imperatiiv saksakeelsest sõnast „heben“), siis neist näidetest on küllalt selge, kuivõrd vastutustundeta on tehtud G. Ebers'i raamatu tõlge („Vaarao tütar“).

Keeleliselt (ortograafiliselt) on käesolev tõlge paremini õnnestunud. Selle eest vastutab „Looduse“ keeleline korrektor H. Pürkop. Viimasele teeb aga raskusi võõrkeelsete sõnade, isiku- ja kohanimede kirjutus. Nii kirjutatakse ühe ja sama isiku nimi kord „Charaxus“ (lk. 8), kord „Charaxos“ (lk. 64), kord isegi „Charascus“ (lk. 26), „Pittakos“ (lk. 10) ja „Pittakus“ (lk. 196), „Alkäus“ (lk. 11) ja „Acaus“ (! lk. 178), „Theodoros“ (lk. 12) ja „Theodoros“ (lk. 39, 112), „Darius“ (lk. 55, 78, 90 jt.) ja „Dareios“ (lk. 55 jpt.), „Hekataüs“ (lk. 22) ja „Hekateus“ (lk. 200), „Lüübia“ (lk. 45) ja „Liübya“ (lk. 237, 241), „Zypern“ (lk. 228, 236) ja „Küpros“ (lk. 54 jmt.), „Küros“ (lk. 23) ja „Küürus“ (lk. 34 jj.), „taxiarchid“ (lk. 204) ja „taksiarhid“ (lk. 217). Ruumipuudus ei luba pikemalt peatuda kohanimedest tuletatud omadus- ja nimisõnade õigekirjutuse juures, kuid ei saa jätta fikseerimata säärast sõnavärdjat nagu „meederlane“ (lk. 115).

Vaatamata eestistatud „Vaarao tütre“ mõnesugustele defektidele, tuleb siiski seda raamatut soojalt soovitada lugemiseks nii noortele kui vanadele, sest „see Ebers'i teos — tõlkija sõnadega õeldes — tutvustab meile Egiptuse ja Pärsia kuulsusriikast minevikku ehk palju piltlikumalt ja elavamalt kui mõnigi kuiv õpperaamat. Et aga autor on andekas ka kirjanikuna, osav jutustaja, inimesekujutaja ja põnev komponeerija, siis pakub raamat ka sellele suurt naudingut, kes ehk ajaloo eest ei olegi huvitatud“ (lk. 5). Selle raamatu kaudu tõesti võib saada ajalooliselt õige pildi Egiptuse maa ja rahva kohta, kuningavõimust iseseisvuseja lõpul, preestrite poliitilisest võimust, kõrgemate seisuste ainelisest jõukusest, usust, kommetest, kõlblast maailmavaatest ja lõpuks riigi langusest (Pärsia alla). Pärsiat kirjeldatakse kui kirju rahvastikuga riiki, kus valitseb piiramatu võimuga kuningas oma sat-

raapide ja teiste kõrgemast seisusest ametnikkude kaudu oma usu, kommete ja kõlbla maailmavaate kohaselt. Lõpuks samas raamatus leiame ka rohkesti kultuuriloolist ainet Kreekamaa kohta: türannivalitsusest (Ateenas, Samoses, Lesboses jm.), Olümpia mängudest, Delfi oraaklist, naise seisundist ühiskonnas, kõlblast maailmavaatest jpm. Eriti väärib kõrvutamist kolme rahva (egiptlaste, pärslaste ja kreeklaste) kõlblas maailmavaade.

V. Orav.

Kaks kongressi

Aasta vahetusel tulid toime Tallinnas kaks üleriigilist kongressi:

- 1) kolmas hariduskongress ja
- 2) teine rahvusliku kasvatuse kongress.

Mõlemad äratasid meie haritlasringkonnis, seega ka õpetajaskonnas, laialist tähelepanu, mida tõendas ka rohke osavõtt õpetajateperest. Nii moodustas vähemalt hariduskongressi enamuse õpetajaskond. Elevus mõlema kongressi ümber seletub osalt ka poliitilise vaikusega ja erakondade tegevuse seisakuga. Nähtavasti vähemalt osa sellele alale suundunud energiat ja teotsemistahet otsib nüüd avaldumis- ja kaasaraäkimisvõimalusi hariduslikes ja kasvatuslikes üritusis, mis iseenesest tervitav.

Kolmas hariduskongress

peeti Eesti hariduslike organisatsioonide keskuse — Eesti Haridusliidu — korraldusel Tallinna tütarl. kommertsgümnaasiumi saalis 29.—30. dets. 1934. a. Kongress oli suutnud kokku tõmmata üle riigi üle 300 hääleõigusliku ja mõnikümmend sõnaõigusega külalist.

Kuigi oleme hariduse alal, nii koolis kui väljaspool kooli, teinud viimasel ajal suuri edusamme, siiski ei ole põhjust veel liialt hoobelda sellega. Mulluse rahvaloenduse statistilised kokkuvõtted selle osa kohta, mis puutub rahva kirjaoskuse, näitavad, et meie rahvas ei ole veel kaugeltki 100% kirjaoskaja. Häädaldused hariduse üleküllusest ning haritlaste üleproduktioonist ei taha pidada usaldusväärset paika, vähemalt esialgu veel. Meie maaelanikkude kohta tuleb üle riigi iga 100 kohta 5 kirjaoskamatu, kes ei mõista lugeda ega kirjutada. Eriti masendavad on andmed aga piiriäärsete maa-alade kohta. Setumaal tuleb iga 100 elaniku kohta 35,3 analfabeeti. Seega üle kolmandiku selle maakonna rahvastikust ei oska lugeda ega kirjutada!

Üldse on meil Eestis rahvaloenduse andmeil 31 565 kirjaoskamatu.

Kuid veelgi huvitavamad on andmed hariduse omandamise kohta. Selgub, et meil pole üldse mingisuguses koolis käinud tervelt 168 135 inimest, seega umbes 137 000 kodaniku on alghariduse omandanud väljaspool kooli omal käel ja algatusel. See osutab eestlaste tungile hariduse järele. Kuid see näitab ka, et vabaharidustöö on tähtis faktor meie riiklikus elus ja organis mis ning teda tuleb arendada intensiivsemaltki, kui seda seni on tehtud.

Möödunud hariduskongressil fikseeriti vabaharidustöö osa ja ülesanne meie üldises haridussüsteemis ja riiklikus ülesehitustöös ning püstitati ühtlasi tähtsaid tema edaspidiseks arenguks. Kongress andis täie tunnustuse Eesti Haridusliidu poolt mõni aasta tagasi algatatud õpiringilise liikumise kui isetegevust taotleva suuna kohta.

Referaatidest ja sõnavõttudest läbirääkimisel selgus, et vabaharidustöö viljelejaiks on jäänud ka tänapäev ikkagi peamiselt õpetajad, kuna teised haritlased nagu pastor, arst, metsaülem jt. on jäänud sellest eemale või ei pea seda tööd küllalt väärikaks. Ning kui kongressi lõpul kellegi poolt esitati resolutsioon, milles nõuti vabaharidustöö sunduslikuks tegemist õpeta-

jaile, siis märgiti öieti, et sellega võib saavutada vaid negatiivseid tulemusi, kuna õpetaja õlul kogu töö suures ulatuses juba lasubki.

Kongressi tulipunktiks kujunesid valitud vabaharidustööd korraldava keskuse edaspidise struktuuri ja juhtimise kohta.

Küsimuse algatas haridusminister N. K a n n, kes oma referaadis „Kuidas teostada terviklikku rahvaharidustööd“ tegi teatavaks, et vabaharidustöö juhtimine koondatakse lähemal ajal haridusministeeriumi alla sel teel, et ministeeriumi juurde luuakse rahvahariduse nõukogu, millele aitaksid kaasa hariduslikud liidud, keskseltsid, omavalitsusasutised ja üldse kõik kodanikud, nii et „kogu Eesti oleks üksainus suur rahvaülikool“.

Läbirääkimistel vabaharidustöö riigistamise küsimuse kohta Eesti Haridusliidu nõukogu esimees J a a n T õ n i s s o n leidis, et vabaharidustöö viimine riiklikule alusele tähendaks selle töö šabloonistamist. Vabaharidustöö jäägu elavaks ja i s e t e g e v u s e alusele. Kõneleja tõi hulga huvitavaid näiteid inglise ja saksa kultuurist. Inglasil valitseb suurem vabadus ja algatusvõime, kuna sakslased eelistavad välist rittaseadmist ja raudset distsipliini. Meie peame õppima eeskätt anglo-saksi kultuurilt, mis meile lähedasem ja omasem. Isetegevust hävitavad katsedused Saksas, Venes, Itaalias pole veel kuski andnud püsivaid tulemusi. (Aplaus.) Õppigem rahvalt, kes on sajanud arenenud harmooniliselt, tarvitamata survet. Leitagu võimalusi, kuidas võita hulkade loovat tahet vabaharidustööle.

Minister Kann lõpusõnas tähendas, et rahvahariduse nõukogu loomisega ei taheta halvata isetegevust ja kõigutada senist töösuunda, vaid taotellakse koordineerida tööd. Ka enamik sõnavõtjaid ülalmainitud kahe referaadi puhul kaldusid arvamusele, et vabaharidustöö jäägu ka edaspidi demokraatlikule alusele.

Kongressi teine päev algas E v. V e n d e r ' i referaadiga rahvamajadest. Referent nõudis rahvamajade ehitamiseks antud ja antava laenuprotsendi alandamist koolimajade ehitamiseks antava laenuprotsendi tasemele. Samuti peaksid riik ja omavalitsused andma hariduslikele seitsidele soodustusi lõbustusmaksust vabastamise ja prii kütte andmisega. Kuid teiselt poolt peaks kaduma ka joomapidude korraldamine rahvamajades, nagu see ilmes ka mõne kohapealse esindaja märkusist.

Huviga kuulati J. R u m m o referaati „Vabaharidustöö koht meie üldises haridussüsteemis“. Kõneleja juhtis tähelepanu nähtusele, et enamik meie kodanikest peab leppima algkooliharidusega. Kooliuks langeb õpilase selja taga kinni varem, kui ta suudab hakata teadmisi andma. Ellusuhtumuse ja maailmavaate kujunemise perioodis jääb noor omapead. Seda tuleb arvestada vabaharidustöö organiseerimisel. Eeltoodud referaatide ja läbirääkimistel avaldatud mõtete kohaselt võeti vastu terve rida resolutsioone. Neis kongress fikseeris üldjoontes järgmisi põhimõtteid:

Rahva teovõimsust on võimalik kasvatada hariduse demokraatiseerimise teel, mitte vastupidi.

Kultuuriliselt taoteldagu enam anglo-saksi kultuuri. Seepärast võetagu esimeseks keeleks inglise keel.

Vabaharidustöö edukus on mõeldav vaid seltskondliku isetegevuse ja riigi ning omavalitsuste tihedas koostöös. Seejuures kuulugu vabaharidustöö alaliste ürituste initsiatiiv ja teostamine seltskondlikele organisatsioonidele.

Vabaharidustöö huvides ei tohi maal teotsevaid ja vabaharidustööd kandvaid kutsealaseid asetada majanduslikult halvemaise tingimussisse võrreldes linnaga. Selline nähe kutsub esile erksamate haritlaste äravoolu linna.

Hariduslikelt orgidelt võetav lõbustusmaks kaotatagu.

Rahvamajade järelevalve teostamises ilmneb liigset bürokraatiat.

On vajaline vabaharidustöhe kaasa tömmata muugi haritlaskond peale õpetajate.

Kongressi lõpusõnas juhataja Jaan Tõnisson annab hinnangu kongressi tööle. Oma kaasakiskuvalt temperamentses kõnes ta märgib üksmeelt ja hoogu, millega möödunud kongress: „Kui öeldakse, et demokraatlik kord on olnud liialdatud, siis võime ju tõesti märkida teatavaid puudusi. Kas see aga tähendab, et selle 15 aasta järele peame maha salgama selle, mille heaks oleme töötanud juba aastasadu alateadlikult ja hiljem seda mõtet teadlikult süvendanud. Tahame ise olla enda peremeheks, ilma et ainult käsk ja sundus meid juhiks!“

Lõpukõne võetakse vastu tormiliste ovatsioonidega, mille saatel vana kultuuritegelane lahkub sirge rühiga koosolekuruumist. Kongress lõppes elusrikkalt, nagu algaski.

Rahvusliku kasvatuse kongress

peeti 2. ja 3. jaanuaril k. a. Tallinnas tööstus-kaubanduskoja saalis. Selle kongressi kokkukutsujaiks olid Eesti eugeenika ja genealoogia seltsid. Osavõtjaid sellest kongressist oli vähem kui hariduskongressist — nimelt 124. Kutsed osavõtuks olid saadetud eugeenika ja genealoogia seltside liikmeile, omavalitsusile, silmapaistvamaile pastoreile, mõningaile õpetajaile ja avalikele tegelasile ning teadlasile, kusjuures siis koosseis osutus õieti kirjuks. Samuti laiaulatuslik oli ka kongressi päevakord, mis sisaldas ligi paarkümmend referaati. Selle tulemusena ei suudetud kõiki ülestõstetud küsimusi tarviliku süvenemisega läbi töötada, kuigi ajakirjanduses kongressi ümber kõvasti lokku löödi. Kongress oleks osutunud produktiivsemaks, kui üksikute eriküsimuste sõelumiseks oleks moodustatud erisektsioonid. Ka juhtiti mitmelt poolt tähelepanu sellele, et kongressi ainestik ja nimetus — rahvuslik kasvatuse — ületasid kaugelt tema kokkukutsujate kompetentsi. Kongressil isegi nõuti avaramaid aluseid sellisele üritusele. Nüüd osutus alus kitsaks, aga ainevald oli liiga lai. Kuid ei puudunud ka mõningad huvitavad ja tunnistustväärivad mõtted ja ettekanded.

Nii dr. Madisson ja A. Hellat juhtisid tähelepanu eesti rahva väikesele iibele, mis võib muutuda saatuslikuks mitte üksi meie iseseisvusele, vaid ka rahvusele. Agr. K. Liideman märkis, et Eestis ei tohiks olla vastuolu põllunduse ja tööstuse, maa ja linna vahel. Rahvaarvu kasvule soodsalt mõjub põllumajanduse intensiivsuse tõus ja uudismaade harimine ning asustamine. Rahvast tuleb kõita maa külge tugevamini maa kultuuriolude parandamisega. Prof. Lütis nõudis, et kõik abiellujad tuleks enne abiellumist vaadata läbi arstlikult. Riigikohtunik Grünthal nõudis lasterikaste perekondade soodustamist seadusandlikul teel senisest suuremal määral, samuti ka laste koolitamisel. Õpetajate Liidu esimees dir. Veiderma mõistab hukka abordi. Tuleks abielluda nooremalt. 30-aastane poissmees tuleb kuulutada lihtsalt kodumaa vaenlaseks. Proua Reisisik konstateerib eestlasis armastuse ja lugupidamise puudumist lapse vastu.

Kooli ülesandest rahvusliku iseteadvuse kasvatuses ja töutervishoiutöös kõneles dir. H. Roos. Kool aidaku noori vabastada loidusest, saamatusest, enese alavääristamisest, milliseid märke ilmneb viimasel ajal sagedasti noorte keskel. Ka ei saa rahvusliku kasvatuse seisukohast leppida võõra vaimu ja alkoholikultuuri harrastamisega meie üliõpilaselusel, eriti korporatsioonides. Koolinõunik Langu arvates vähemusrahvuste noorsookasvatust meil tuleb suunata eesti rahvusele ja riiklusele sõbralikus vaimus. Rahvusliku kasvatuse organiseerijana soovivad rahvusliku religiooni loomist taara usu esindajad major Utuste ja Org.

Resolutsioonest radikaalsema ilmega oli see, kus nõuti vallaliste riigi- ja omavalitsuseametnikkude vallandamist. Kuid ammuks see siis oli, kui vallandati aina abielulisi!

Valt. H.

Välismaalt

Mis teeb ja mõtleb noorsugu.

(Järg.)

Inglise noorsugu.

Kas leiame vabatahtlikku individuaalsest vabadusest loobumist kollektiivsuse kasuks, mis iseloomustab Saksamaa noorsugu, ka inglise noorsoo juures? Kas ka tema püüab kujundada homo novus't, kangelast, kes uuesti elustaks vana Inglismaa?

Inglise traditsiooni mõiste etendab siin ohjeldavat osa. Inglise ei vääri oma poliitilist parteid; ta pärrib selle oma isadelt ja esiisadelt; perekonna traditsiooni kohaselt ollakse kas vaba- või vanameelne. Juba see asjaolu takistab inglise noorsugu vaimustumast fašismist või kommunismist. Isegi kõige pahempoolsem tööline hoiab traditsioonilisi põhimõtteid. Igasugune dünamism liiga ebaselgete sihtidega on võimatu selle mõju tõttu, mis minevikul on oleviku suhtes. Pole mingisugust revolutsioonilist programmi ega julget futurismi, mis tuleks segama pragmatismi tasakaalu, mis püüab kõiki ühendada ning raskest olukorrast lepitada. Saksa dünamismile vastab teatud inglise tardumus.

Inglise on oma olemuselt üsna tulekindel ideede vaimustuseks. Tema usulised seisukohad näitavad seda kõige selgemini. Otsimisvabadus, mis poliitikas on keelatud, leiab usuküsimustes tunnustust. Kuigi endine Oxfordi liikumine oma parempoolse anglikanismiga tõi võitlusi metodistide pahempoolsusega, tänapäeva uus Oxfordi liikumine püüab ainult väliselt organiseerida usulist paraadi, mis tarvilik haritud gentleman'ile. Usulises elus ei ilmne mingisuguseid sügavaid passioone uute mõtete ja tunnete leidmiseks, ei leidu mingit jälge, mis avastaks jumalikkuse otsimist, vaid ainult lihtsa usklike austamist.

Isegi kirjanduses valitseb heatooniline anti-intellektualism, mis viisakas oma väljendusis, kuid halastamatu puhtintellektuaalse põlgamises. Anglo-saksi positivism on jõudnud äratundmisele, et maailma saatuses on teisi tähtsamaid tegureid. Rohkem kui privilegeritud kihid, saavad aru kultuuri tähtsusest demokraatlikud rahvaklassid, mõistes, et homme rohkem kui kunagi varem teadmine tähendab võimu.

Seda teaduse austamist tuleb võtta tehnikomaania avaldisena, mis iseloomustab nii selgesti töölisliikumist, ja vanamoodse Eton'i kasvatussüsteemi hukkamõistmisena: neile noortele inglastele ei piisa enam ebamäärasest risti-usu värvingust, pealiskaudselt diletantismist, sportlikust kuulsusest ja usust, et ollakse tõeline gentleman. Keha võidukäik peab lõppema. Väike osa inglise noorsoost, kes arvatavasti saab tuleviku eliidiks, püüab omandada mõtlemisviisi, millel võivad olla ootamatud tulemused.

Kas need, kellele ei meeldi mõtlemine, avaldavad endid teotsedes? Kas need, kes rohkem või paremini mõtleavad, annavad teistele viljakaid juhtnööre? See on homse saladus.

Praegusel silmapilgul noored inglased tunnevad ebakindluse rahulolematust, mis neid teeb kurvaks ja vähem optimistlikuks, kui seda oldi varemini.

Rumeenia noorsugu.

Rumeenia noorsugu seisab erilise raskuse ees — kindlustada oma tasakaalu, mis tingitud põhjapanevatest muudatustest sotsiaalse ja rahvusliku elu tingimustes maailmasõja tõttu.

Enne 1914. a. väikesele Rumeeniale, kus valitsesid patriarhaalsed kombed, kus bojaaride pojad automaatselt astusid traditsioonilise ühiskonna rammidesse, et seal omada ettemääratud seisukohti, on järgnenud suur-Rumeen-

nia, kus eluvõitlustes võistlejateks ungarlased, sakslased, venelased. Endiste bojaaride pojad, ruineeritud 1917. a. maareformi tõttu, talupojad, keda veetles ametnikkond, juudid, kes teistest rohkem haritud, — nad kõik peavad nüüd võitlema oma koha eest päikese all; kõik need sotsiaalsete funktsioonide uued kandidaadid sattusid kõigepealt omavahelisse võitlusse ja said kibedate pettumuste osaliseks.

Anarhistlikule segadusele järgnes rahvuslikule ideele rajatud kord. Isamaa-armastus ja säilinud traditsioonid sundisid käärivat individualismi ohjeldama oma kirgesid ja viisid need sellesse tasakaalu, mida rumeenlased on pärinud romaanlastelt. See ei lähe mitte kergesti, on veel küllalt ohtlikku käärimist, kuid on ka kindlat tahet, kultuuri, kasvatus ja moraali täiuslikustamise, kehalise kasvatus ja Lääne kultuuri omandamise abil saavutada olukorda, kus suur-Rumeenia ühiskond võib oma õiged huvid rakendada parimaks riigi hüvanguks.

Hispaania noorsugu.

Diktatuuri ajal Hispaania noorsugu hoiti eemal igasugusest poliitikast. Kuid siis esitasid poliitilised sündmused talle mitmesuguseid probleeme, mis nõudsid lahendust, ja ühe korraga, väliselt poliitiliste sündmuste vastu ükskõikne noorus pidi võtma seisukohti, tundma õppima tõsiseid ja sügavaid muresid ja ise võtma osa võitlusest.

Milliste põhimõtete järgi ta teotses? Kas teadis ta ise, mida tegi? Võideldakse kõigepealt, et saada võitjaks; sest olla võitja, tähendab omada õigust vastase üle. Siis alles kodifitseeritakse doktriinid. On imestusväärne, kuidas need noored, keda diktatuuri kõikvõimsuse ebaseadusepärased olid teinud skeptilisteks ja kes tundes täielist võimetust võimu ees, mis seadis end üle kõige, läksid võitlusse rohkem oma õiglustundega kui kohusetundega. Isik, kes liiga alla surutud, liialdab oma mina mõistet, kuni kollektiivsuse mõiste kaotamiseni. See juhtus rahutu hispaania noorsooga, kui ta virgus oma poliitilisest apaatiast, et võidelda oma vabaduse eest.

Pärast võitlust peab ta orienteeruma, et säilitada soodsaid resultate. On õnnelik aeg, kus uue korra muutlikus organiseerimisajajärgus noored püüavad oma vaimset ja sotsiaalset elu organiseerida. Üliõpilaste juures, kes varemni ülikoolides ainult käratsesid ja rahulolematust üles näitasid, ilmneb nüüd tõsisem arusaamine kultuuri tähtsusest.

Noorsugu püüab luua ühinguid, mille kava leiaks tunnustust kõigi liikmete poolt, kuigi selles takistavaks jõuks on ladina individualism ja hispaania temperament. Ainult noored sotsialistid, 15—35 aasta vanuseni, moodustavad kindla rühma, mis oma pahempoolses radikalismis on küllaltki paindub, et rahuldada sotsialiste, kommuniste ja sündikaliste. Hispaanias ei ole nationalismi, mis käiks noorsoo enamiku ja üksmeele vastu, nagu hitlerism ja mussolinism. Hispaanlane ei tunne vajadust oma vastuvaieldamatut tunde sügavat reaalsust väljendada kõlavates formelites sellepärast, et rahvast ei ähvarda hädaoht. Mussolini ja Hitleri põhimõtete taga seisab jakobiinlik passioon isamaa vastu võimaliku hädaohtu puhul. Siin aga mitte kunagi! Noored hispaanlased võivad õnnelikud olla, et nad saavad oma tuleviku riigile oma soove ja huvisid kokkukõlastades anda ratsionaalseid aluseid.

Tšehhoslovakkia noorsugu.

Tšehhoslovakkia noorsoo relatiivne huvipuudus poliitiliste probleemide vastu on seletatav ajaloo ja üksikisiku psühholoogia normaalse käiguga. Tšehhoslovakkia realiseeris oma saja-aastased rahvuslikud iseseisvumispüüded. Endisaja noored, kes võitlesid nende sihtide pärast, pole nüüd veel kõik vanad ja on avaliku elu juhtimise endi kätte võtnud. Tänapäeva noortel pole muud üle jäänud, kui nende tegevust pealt vaadata ja neid teotseda lasta. Kuid pärast seda, kui võõras rõhuja võideti, kadus noorsoos rahvuse ja rassi suurte ideede eest võitlemise tarve ja ühes sellega ka huvi nende küsimuste

vastu. Oli tarvis vaid kohaneda. Selle tõttu noored pole eriti aktiivsed. Generatsioonide-vahelisest võitlusest ja sündmuste paratamatusest aru saades nad siiski kadestavad neid, kelle käes riigi ja avaliku elu juhtimine. Kas nad seevastu õpingute alal näitavad suurt aktiivsust? Koolinoorsugu töötab kahtlemata, kuid rohkem kvantitatiivselt kui kvaliteedi tähe all. Ta õpib küll kuut võõrkeelt, kuid valdab täielikult vaid üht. Võib öelda, et ta kui pragmatist, empirist ja positivist andub täiesti erapooletule kultuurile.

Kas puudub vaimustus ja sentimentalism, mis on idealismi aluseks? Võib olla, kuid kõigepealt sunnib tänapäev end praktiliselt kõige paremini varustama võitluseks, mis on raske nagu kõikjal.

Noored tunnevad õige varakult huvi spordi vastu, mida ühiselt harrastatakse. Kehalise kasvatusse tarvet rahuldavad sokolite ühingud, kus üksik isik ühineb teistega. Midagi pole noortele paremat kui selline individuaalse energia koondamine korrapärasesse üksusse. Saksa „Wandervogel"eid" järele aimates lähevad ka tšehhoslovakkia noored laupäevast kuni esmaspäevani vabasse loodusse. Kuid sokolite ühingud on kaotamas oma ühtsust; varemalt moodustas kogu tšehhoslovakkia noorsugu tema ridu. Nüüd tõmbuvad linlased, kodanlased, vabrikutöölised ja bürooametnikud sellest ettevõttest tagasi. Kuid maa on neile truuks jäänud.

See väga julge, väga sümpaatne, rõõmus ning seltsimehelik tšehhoslovakkia noorsugu armastab vabadust. Et vanemale generatsioonile, kes vabariigi löi, vastu rääkida, võib noor üliõpilane küll öelda, et demokraatlik valituskord on iganenud, et parlamentarismil on oma puudused, võib vastu vaielda nii nagu romantiline noorus seda igalpool teeb; kuid noor tšehhoslovakk armastab liiga tugevasti vabadust, et säilitada demokraatlikku korda, mis nii tarvilik üksteise kõrval seisvate väikerahvaste maale, kuigi ta vähehaaval hiljem, täielikku poliitilist küpsust saavutades, mõningaidki üksikasju parandab ja muudab.

Belgia noorsugu.

Belgia noorsugu on üldiselt võttes positivistlik ja realistlik, kuna belglane alati on kandnud materialistlikku ilmet. Vabaduse saavutamise ning poliitiliste küsimuste reguleerimise järele seisab ülesanne majanduse korraldamises. Kas see olukord ei sunni mitte noorsugu rohkem panema rõhku kaubandusele ja tööstusele, kui puhtale vaimu-spekulatsioonile? Tema teotsemisarmastus leiab siin täielikku rahuldust. Nagu kõik pärastsojajaegsed noored, armastab ka noor belglane ilma teesklemiseta ja snobismita sporti, sest ta armastab energiat, mis avaldub konkreetsel kujul.

Poliitika ei ole tema eest täielikult suletud. Kuid Belgial pole kalduvust ainult oma iniatsiatiivil proovida suuri poliitilisi eksperimente. Erakonnad on organiseeritud ja oma vormis stabiliseerunud: katoliiklased on oma positsioone tugevasti kindlustanud, kooli alal tähelepanuväärivat edu saavutades; sotsialistid on oma sotsiaalse seaduste kava tähtsamad osad läbi viinud; ka liberaalid on mõningate raskustega läbi viinud oma individualismi kava, mida on tahetud kohandada maailmasõjast tingitud olukorrale.

Säärane poliitiliste põhimõtete stabiliseerumine jätab noored äraootavasse seisukorda. Nad hoiduvad emale ja vaatlevad. Erakondade stabiliseerumise tõttu on ka organisatsioonide seesmine koosseis moodustatud ikka samadest isikutest. Puudub ventilatsioon. Kuid erakonnad on noortest siiski huvitatud, et saada neid liitlasteks või et vähemalt nende poolehoidu võita. Katoliiklased koondavad kristlikku töölisnoorsugu kristlikkudesse sündikaahtidesse, mis tuletavad meelde Itaalia „populari"sid", „töölismilitsad" toetavad sotsialiste, sageli isegi kaugemale minnes kui nende juhid, kuna liberaalide „noor kaardivägi" toonitab liiga kitsaks tunnistatud individualismi kriitikat.

Olelevatest organisatsioonidest osa võttes ei ole noored täielikult passiivsed. Nad teotsevad omal viisil, ilma et nende püüded oleksid väljendatud mingis radikaalses uuenduskavas, kuid mis võib-olla siiski tulevikus mõjutavad isamaa ilmet ja rahva elu. Katoliiklik „Uus vaim" mõistab hukka libe-

raalset individualismi, kapitalistlikku korda ja kõigepealt marksistlikku kollektivismi; ta püüab saavutada poliitilist, majanduslikku ja sotsiaalset korda, mis toetudes perekonnale, usule ja kutsele, oleks peamiselt korporatiivne; tunnustaks ilma liialdusteta isiksust ja võtaks rahvast kui üht organismi, kus valitseks vastastikune solidaarsus lihtsa erakondade koondise asemel, mis kõiges sõltuv tujukast ning sageli pimedast enamusest.

Pahempoolsete ühing „L'Equilibre“ püüab leida kompromissi, mis ühtlustaks kaht vastasjõudu: korra tarvet ning vabadusindu. Kuid kogu belgia noorsoo poliitiline aktiivsus on kahe kõrvuti seisva rahva, kahe keele, kahe kultuuri, flaamide ja valloonide vahelise võitluse teenistuses. Noored belglased käsitavad paljusid küsimusi sellelt seisukohalt, kas nad on flaamid või valloonid. Kas nüüd, mil flaamid on oma kava realiseerinud, mil neil Belgias on ülekaal, nad jäävad sellega rahule või pöörduvad teiste poole? Saksa-maa poole?

Flaami haritlased, ära tundes et nende keel ei ulatu teiste keelte universaalsuseni, õpivad inglise keelt, rohkem veel saksa keelt kui terves maailmas tunnustatud kultuurivahendit.

Valloonid on liikuvamad, kergemad, rohkem individualistid, ja omades enam rahvustunnet, nad on kindlad föderalistid ja lõunaprovintside prantsuse kultuuri kaitsjad. Kui flaamid pöörduvad Hollandi või Belgia poole, siis valloonid pöörduvad ainult Pariisi ning Prantsusmaa poole. Kuidas ka ei oleks, noored belglased, kelle ettevaatlikkusele igasugune tunnete keeris vastuvõetamatu, jäävad vabaduse ja demokraatia põhimõtetele truuks ja ei teotse kunagi ettevaatamatult. Nad armastavad oma Belgiat, olgu nad flaamid või vallooni, hoiduvad katseist, mis oma tagajärgedes juhulised, ja ei häiri enneaegse poliitilise aktsiooniga Euroopa korra stabiilsust. Lahkuminevustele vaatamata nad mõtlevad alati, et nende heakäekäiguks tarviliku kaubandusliku ekspansiooni teostamisel on soodsam jääda tähelepanelikeks pealtvaatajaks, kui segada end rahvusvahelistesse asjadesse.

P.-AM. ÜHENDRIIKIDEST.

Kodukasvatustlik liikumine P.-Ameerika Ühendriikides.

„National Council of Parents education'i“ andmeil kodukasvatustliikumise alged Ühendriikides ulatuvad kolmkümmend aastat tagasi. Nad edenesid paralleelselt naisliikumisele, sotsiaalsetele teadustele ja lapse arengu teaduslikule uurimisele. Lastevanemad ise on ikka rohkem ja rohkem tundnud tarvet koduse kasvatuse meetodeid tundma õppida. Praegu on üle tuhande lastevanemateühingu, mis tegelevad nende probleemidega. Lastevanemate rühmi teotseb ühenduses kooliorganisatsioonidega, Ameerika Akadeemiliste Naiste Ühinguga, Lapseuurimise Ühinguga, kodumajanduse ratsionaliseerimise ühingutega, maaelu kaunistamise ühingutega, noorte ühingutega, Punase Ristiga jne. Mõnel pool on aga emade klubid ja lapseuurimise ühingud täiesti iseseisvad.

Ühendriikide kodumajanduse ühinguil on vastavad ametnikud kodukasvatusküsimuste jaoks ja vanemate poolt on nõudmine nende järel suur. Lastevanemad nõuavad nõuandeböroode arvu suurendamist ja kodukasvatusküsimuste uurimise arendamist. Vanemate jaoks määratud eriajakirjade arv tõuseb 70-ni.

Raadios peetakse juba 10 aastat vanemaile kõnesid. Mitmetel rändraamatukogudel ja paljudel harilikudel raamatukogudel on eriosakonnad kodukasvatustliku kirjanduse jaoks.

SAKSAMAALT.

Kõvendatakse noorsoo töökaitset.

3. detsembril s. a. asutati Saksa Õiguse Akadeemias kohtuminister Kerl'i eesistumisel noorsooõiguse komisjon, mille ülesandeks on töötada välja uued noorsooõiguse normid. Eriti tahetakse pidada silmas töökaitse kõvendamist. On kavatsusel noorte tööpäeva lühendamine, kuid siiski silmas pidades, et noorte koostöö täiskasvanutega tehastes ning käitistes ei muutuks võimatuks, mille tagajärjel noored kaotaksid töövõimalused täiesti. M. s. tahetakse noortele kindlustada pikemat suvepuhkust. Töökeeld alaealistele, mis seni maksis kuni 16 a. vanuseni, tahetakse pikendada 18-ne aastani. Seni olid võimalikud erandid alates 14-aastaste koolikohustusest vabade noortega, edaspidi tahetakse neid võimalusi piirata. Seega tahetakse vähendada tööpuudust ning luua noortele soodsamaid kasvamis- ning arenemistingimusi.

Abiellumiste ja sündivuse tõus.

Saksa statistika ajakiri „Wirtschaft und Statistik“ toob ühes äsja numbris kokkuvõtte rahvussotsialistliku režiimi ajal maksmapandud abielu soodustavate seaduste senise mõju kohta. Selle järgi on mainitud seaduste esimese maksvusaasta (juuli 1933 — juuni 1934) jooksul sõlmitud 102 000 abielu rohkem kui muidu oleks olnud oodata. See aitab tunduvalt parandada puudujääki uute majapidamiste asutamise alal, mis majanduskriisi aastatel kasvas 380 000-ni. Kui senine tõus edasi kestab, loodetakse defitsiidist juba paari aasta jooksul saada üle. Sündivus on 1934. aasta esimesel poolel 86 500, s. o. 17,6% võrra kasvanud. Ka see tuleb kirjutada peamiselt uute abielu soodustavate seaduste arvele.

VENEMAALT.

Lastevanemate ülikool Ukrainas.

Dnjepropetrovčinas, Ukrainas, avati hiljuti lastevanemate ülikool, mille ülesandeks on vastava rajooni lastevanemate ettevalmistamine koduseks kasvatuseks. Iga ema võib saada lihtsal, kõigile arusaadaval kujul juhiseid, kuidas kasvatada lapsi, lastekirjanduse, laste puhkuse ja meelelahutuse korralduse jms. kohta, põhiteadmisi pedagoogikast, psühholoogiast ja pedoloogist jne.

INDONEESIAST.

Pärismaalaste koolid Indoneesias.

Indoneesia saarestiku ehk nn. Hollandi India elanikkude arv koosneb 60 miljonist pärismaalastest, 200 000 eurooplastest ja 1 200 000 hiinlasest. See loodusevarade poolest rikas maa (kautšuk, suhkur, kohvi, hiniin, nafta, kivi-süsi jne.) meelitas juba 1600. a. ümber eurooplasi kolonisatsioonile. Siin käisid portugallased ja hispaanlased, võtsid oma osa inglased ja ameeriklased, kuid suurem osa saarestikust kuulub tänapäeval Hollandile, kelle elanikkude arv on vaevalt $\frac{1}{8}$ Indoneesia elanikkude arvust.

Esimesed hariduse levitajad olid siin protestantlikud misjonärid, keda enam kui saja aasta eest nn. „Ida-India Kompanii“ selleks otstarbeks siia saatis. Jõukamaid pärismaalasi õpetasid nad erilistes pansionaatides, kuna talupoegade jaoks asutati kirikukoolid. Viimasel ajal on aga katoliiklike usuliste ühingute poolt avatud palju kooli, mis ikka rohkem ja rohkem hakkavad mõju avaldama.

Tänapäeval on lüüakse koolivormiks talupoegade jaoks asutatud rahvakoolid, mille kursus on 2—3-aastane. Iseloomustav neile koolidele on see asjaolu, et nende ülalpidajaks on kohalikud külakogukonnad ja et nad valitsusel saavad üsna väikest toetust. Õpetus piirdub emakeelse lugemise ja arvutamise algõpetusega ning kõlblusmõistete selgitamisega. Nende koolide lõpetajaile on edaspidine haridustee suletud, välja arvatud nn. II järgu koo-

lid, kuhu üldiselt väga vähesed lähevad edasi õppima. Kvalifitseeritud tööliste ja käsitööliste laste jaoks on teist tüüpi üldkool, nn. II järgu kool (I järgu kool on ainult kõrgemate kihtide laste jaoks). Nende koolide kursus on viieaastane ja õppetöö on ka siin emakeelne. Mõnedes teise järgu koolides õpetatakse peale emakeele veel malai keelt, mis paljudes maakondades on rituaalseks ja ametlikuks keeleks. 5. ja 6. klassis õpetatakse vähesel määral ka loodusteadust ja geograafiat. Eriti tütarlaste jaoks määratud koolides on matemaatika ja kohaliku keele arvel sisse seatud mitmesuguste koduste tööde õpetus, õmblemine ja hollandi keele õppimine. Talupojal ja töölisel ei peeta hollandi keele tundmist tarvilikuks, kuna sellega loodetakse igasuguseid kahjulikke väliseid mõjusid emal hoida. Ka hoiab see „soovimatut elementi“ keskkoolist eemal, kuhu sissepääsemisel nõutakse täielist hollandi keele valdamist.

II järgu tütarlastekooli on üldiselt väga vähe ja nad asuvad peamiselt suuremate linnades. Neis õpivad pärismaalaste keskklasside tütreid, kes hiljem lähevad edasi teistesse koolidesse. Sellega on seletatav hollandi keele õppimine neis koolides.

Pärismaalaste ülakihtidel on oma koolisüsteem. Esimene lüli selles koolide rühmas on nn. hollandi-pärismaalaste koolid, mis on ettevalmistavaks astmeks euroopa tüüpi keskkoolidele. Siin õpivad pärismaalaste laste kõrval ka hollandlaste lapsed. Nn. Mulo koolides, mis määratud pärismaalastele, on 10 300 õpilasest 4800 eurooplast. Isegi tüüpilistes hollandi lütseumides ei ole pärismaalaste arv alla 15%. Veel suurem pärismaalaste ja eurooplaste keskkihide liginemine on märgatav kõrgemates koolides, kus valmistatakse ette kvalifitseeritud spetsialiste ja ametnikkonda. 1931. a. oli kõrgemas tehnilises koolis 75 üliõpilasest 20 pärismaalast, kõrgemas juriidilises koolis 138 üliõpilasest 75 pärismaalast ja kõrgemas arstiteaduse koolis 46 üliõpilasest 17 pärismaalast. Tänapäeval on kõiki tüüpe pärismaalaste alkoole 17 611 ja neis õpilasi 1 513 000. Neist koolidest on 14 702 riiklikke, 2633 mitmesuguseid usulisi (2344 saavad riiklikku toetust), 116 musulmani (40 saavad toetust), 160 — era (126 saavad toetust), 396 privilegeeritud algkooli hollandikeelse õpetusega 81 280 õpilasega. Selle eest 83 keskkoolis õpib ainult 6468 ja 3 kõrgemas õppeasutises 112 pärismaalast. On terve rida tehnilisi ja erikursusi, kus valmistatakse ette töölisi-spetsialiste. Nende kohta arvestatakse 16 000 õpilast. Üldiselt võiks arvestada kõikides Indoneesia koolides 1 600 000 õpilast 6 miljoni koolivanuse lapse kohta. Siinjuures olgu tähendatud, et 200 000 eurooplasel on oma algkoolides üle 40 000 lapse.

Pärismaalaste õpilaste peale kulutati 1930. a. 32,4 miljonit floriini, s. o. umbes 20 floriini õpilase kohta (1 floriin — umb. 2 kr.). Keskkoolides tõusis kulu iga õpilase kohta 180 fl. Maa-alkoolides langes see aga 8—10 floriinile. Euroopa õpilaste peale kulutati 11,5 miljonit fl. aastas, s. o. üle 200 fl. õpilase kohta.

Viimastel aastatel ülemaailmeline majanduskriis on lõonud sügavaid haavu Indoneesia rahvamajandusse. Kautsuki tootmine on vähenenud 32%, suhkru tootmine 50%. Selle tagajärjel koondatakse muidugi ka kulusid, ja esmajoones hariduskulusid. Uute koolide asutamine on lõpetatud, samuti uute koolimajade ehitamine. Õpetajaid ettevalmistavad asutised on suletud. Õpetajate palkasid kärbitakse. Iseäralik on, et kokkuhoidu teostatakse esmajoones algkoolide arvel, sellal kui keskkoolide toetussummad on jäänud endisteks. Hariduskulud on langenud 50 miljonilt floriinilt (1930. a.) 30 miljoni floriinile. Kulutused sõjaväele aga on tõusnud 120 miljonilt 160 miljoni floriinile.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Väike Roosikrantsi 3, kõnetr. 462-56.
Tellimishind: ühes kaasandega — aastas 4 krooni, ilma kaasandeta — aastas kr. 3.50, poolaastas kr. 1.75, üksiknumber 50 senti.

Vastutav toimetaja: Ernst Martinson. **Väljaandja:** Eesti Õpetajate Liit.
Eesti Ühistrükikoda, Tallinnas, Narva m. 27. 1935.

VALITUD
VÕIMLEMISE TUNNIKAVU
ALGKOOLIDELE

ILMUB 7. VIHUS

HSMi POOLT SOOVITATUD

TOIMETANUD: HARJUMAA KOOLIVALITSUS JA
HARJUMAA ÕPETAJATE LIIT

TEGEVTOIMETAJA: ERNST IDLA

KAASTÕOLISED: Dr. PÜÜMAN

A. VESTERBLOM

HARJUM. VÕIML. ÕPET. KOM. JA
VÕIML. ÕPET. SELTSI ESINDAJAD

ILMUNUD ON:

I	VIHK	HIND	30	SENTI
II	"	"	40	"
III	"	"	40	"
JÄRGMISTE VIHKUDE HIND à				40	"

PEALADU

K. K.-Ü. „TÕUKOOL“

V. ROOSIKRANTSI 3, TEL. 462-56
TALLINN

EESTI LOODUS

TARTU ÜLIKOOLI JUURES OLEVA LOODUSEUURIJATE SELTSI TEATAJA

„EESTI LOODUS“ on ainulaadne eestikeelne loodusteaduslik ajakiri.

„EESTI LOODUSE“ kaastöölisteks on peagu kõik loodusteaduste alal töötavad jõud Eestis, mis kindlustab ka „EESTI LOODUSE“ sisu mitmekesisuse.

„EESTI LOODUSES“ kajastub täiel määral loodusteadusliku töö areng Eestis. Iga loodusteadusest huvitatud eestlane peaks sellepärast lugema „EESTI LOODUST“.

„EESTI LOODUS“ võimaldab kõigile loodusteaduste alal töötajale oma töötulemuste avaldamist.

„EESTI LOODUS“ virgutab ja juhib loodusteaduste alal töötajaid ja on nende omavaheliste sidemete süvendajaks.

Oma eesmärkide saavutamiseks

„EESTI LOODUS“ avaldab väiksemate artiklitena ja väikeste teadetenäidete loodusteaduslikke uurimusi, esialgseid kokkuvõtteid teostatavatest uurimistest ning kokkuvõtteid suurematest teostatud töödest. Seejuures peetakse silmas, et avaldatavad kirjutised käsitleksid teemasid, mida on soovitatav täiendavate uurimistega edasi arendada, või kirjutisi, mis kasutatakse kui tööjuhised iseseisvas töös.

„EESTI LOODUS“ annab ülevaate eesti loodusteaduslikust kirjandusest lühemate või pikemate referaatide näol, samuti esile tõstes teid välismaisest loodusteaduslikust kirjandusest, mis sisuliselt või meetodiliselt võivad kasulikud olla loodusteaduslikus uurimises meil.

„EESTI LOODUS“ toob ülevaateid seltsi organite ja teiste loodusteaduslike asutuste tööst ja tegevusest, teateid kavatsatavatest töödest ja ülesannetest loodusteaduste alal meil ning tõstab esile tähtsamaid sündmusi loodusteadlaste peres.

„EESTI LOODUS“ paneb erilist rõhku sellele, et esitatav materjal oleks kergesti loetav ning rikkalikult varustatud originaalsete ja eestiaainestikulist piltide ja joonistega.

„EESTI LOODUS“ ilmub viis korda aastas — 15. II, 1. IV, 15. V, 15. X ja 15. XII — kahe trükipoogna suuruses ning maksab aastatellijale ainult Kr. 1,50. Seltsi liikmed, kes on tasunud oma liikmemaksu Kr. 3.— suuruses, saavad peale „ARUANNETE“ ka „EESTI LOODUSE“ tasuta. „EESTI LOODUSE“ üksiknumber maksab 40 senti.

„EESTI LOODUST“ on võimalik tellida kas otse Looduseuurijate Seltsilt (Tartu, Aia 46) või postiasutiste kaudu.