

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

---

---

**TOIMETUSE KOLLEGIUM:**

**V. ALTOA**

**J. KÄIS**

**E. MURDMAA (TOIMETAJA)**

**A. ROOS**

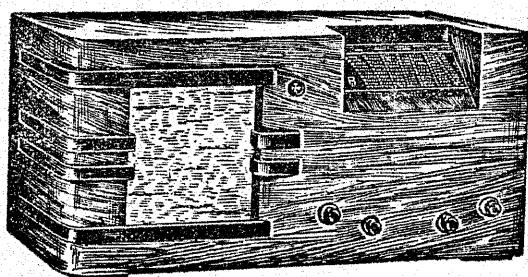


**Nr. 6**

**18. AASTAKÄIK — 1936**

Olete ise oma orkestrijuhiks,

kui Teil kodus on



# RET

# RAADIO

## **O.-Ü. RAADIO-ELEKTROTEHNIKA TEHAS „RET“**

Kodumaa suurima raadiotehasena valmistab raadiovastuvõtjaid igas hinnaklassis igäihele maitse- ja jõukohases valikus.

Kuulake RET raadioaparaate ning Teie veendute, et need pakuvad Teile parimat, mida raadiotehnika seni on saavutanud.

## **RET RAADIO**

ON  
*häälelt kaunis,  
välimuselt maitsekas,  
konstruktsioonilt tugev.*

Iga aparadi eest aastane garantii, soodsad järelmaksuvõimalused kuni 13 kuud. Üksikasjadega tutvumiseks nõudke RET vastuvõtjate katalooge ning laske aparate endile demonstreerida kodus.

## **RAADIO-KOOPERATIIV**

Tallinn, S. Karja 9 ● Tartu, Võidu 11  
Pärnu, Kalevi 40 ● Rakvere, Tallinna 25  
Viljandi, Lossi 31

*Esindused ja usaldusmehed kõigis suuremates keskustes*

PAEL  
JUGENS



*Nõudke*

**Para**

**kalosse ja botikuid**

saadaval igas saapakaupluses



Ainuesindaja & ladu:

**Emil Kumenius**

TALLINN, LAI 9    ₤    TELEFON 437-46

# PÖLLUMAJANDUSLIK KIRJASTUSÜHISUS

Tallinn, Suur Karja 2  
Telef. 454-70. Postkast 54  
Posti jooksev arve 474

Paberikauba ja koolitarvete müük.  
Tellimiste vastuvõtmine nii eesti kui  
välismaa ajakirjadele ja raamatutele.  
Ühisustele vajalikkude arveraamatute  
müük.  
Trükitööde valmistamine.

Koolid, õpetajad ja koolikooperatiivid,  
soodsamalt ostate vajalikud

**kooli- ja kirjutustarbed  
ning õpperaamatud** meilt.

Enne ostmist jälgige ja nõudke meie hinnakirju.

**Koolid, asutused!**



**Sarvitage teed juues  
meie**

**võileibu ja pirukaid**

**Ühisus Estonia  
Eksporttapamajad**

Tel. 478-54, köögiosakond

Tellimisi koolipoiste ülikonda-  
dele ja mantlitele, tellija või  
ärimaterjalist, võetakse vastu  
koolilaste valmisriiete eriärist

**S. Karja 18, kauplus 7**

**Firma**

**WAGNER**

Võtan tellimisi  
õpilaste vormirlietele

Korralik töö. Mõõdukad hinnad

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK  
AJAKIRI

Nr. 6

Tallinn, 30. oktoober 1936

18. aastakäik

**SISU:** Kasvatuse ja õpetuse metoodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas — **dr. A. Koort**. Uusi põhimõtteid kasvatuslikus nõuandmises — **R. Taba**. Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid: **M. Kampmaa**. Eesti kirjanduse peajooned — **Villem Altoa**; Uute emakeele õpikute puhul — **J. Väinaste**; Uusi raamatuid laulmisõpetuse alal — **A. Kiiss**. Kroonika. Välismaalt. Toimetusele saabunud kirjandus.

## Kasvatuse ja õpetuse metoodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas \*

**Dr. A. Koort.**

### 1.

Viimased nelikümmend aastat on pedagoogiline maailm olnud tulvil väga mitmesuguseid uuenduskatseid. Üks uuendusvool on järgnenud teisele. Vaevalt saadakse üht uuendusettepanekut põhilikult ja lõpuni läbi uurida tema rakendatavuse suhtes, kui näitelavale astub juba uus vool ja esitab omapoolseid ettepanekuid. Sääraste lakkamatute uuenduskatsete tähe all on elanud ka eesti kool, vähemasti aastakümmend enne Eesti iseseisvust, aga eriti meie iseseisvusaegne kool.

Aga näib, et viimasel ajal hakatakse tundma tüdimust uuenduspedagoogiliste ettepanekute suhtes. Ollakse muutunud skeptiliseks ja tagasihoidlikuks. Või minnakse kaugemale ja öeldakse, et meie kool olevat „ära metooditsetud“; või veel samm edasi ja siis ei jää muud üle kui vana, enne-uuendusaegse kooli juurde tagasi pöörduda.

Kuni viimase ajani, kuni vahetu minevikuni, elati uuendusrindel tõusu tähe all. Ja oli mulje, et kooli, ühiskonna ja riigi pedagogiseerimisel pole mingit piiri. Isegi noorsugu näis leiduvat endale viimaks ometi adekvaatse kasvatusmenetluse, mida ta aastasadu ihanud. Oldi nimelt veendunud, et noorsugu on loomult uuendusmeelne, alati protestimeelne vanema generatsiooni suhtes, traditsioone purustav, autoriteeti vihkav. Kuid vahetus minevikus oleme läbi elanud suuri murranguid ühiskonna ja riigielu

\* Käesolevas kirjutuses on esitatud väheste muudatustega kõne, mis peetud kooliuuenduspäeval Tartus, 19.—22. aug. 1936, ja Tallinna õpetajatepäeval, 6. oktoobril 1936.

struktuuris. Selles struktuuris kasvatuse struktuur omandab teise ilme. Aga veelgi silmatorkavam on, et noorsoos, kasvandikus endas, on toimunud muudatused, ja nimelt tema suhtumises distsipliinile ja alluvusele. Noorsooliikumisaegse ja rändlindude protestimeelse noorsoo asemel näeme paljudes maades sõjakat noorsugu, mis sammub hästijärjestatud rivides ja näib ikkavat distsipliini ja autoriteeti. Ja õigusega tekib kahtlus, kas noorsoo vaimne pale pole siiski mitte hoopis keerulisem, kui mõningad uuenduspedagoogilised voolud seda arvasid.

Ei ole siis ime, kui muutunud olukorra tõukel ja üldiselt ilmeva uuendustest tüdinemise mõjul hakkab kuulduma hääli, et kogu uuenduspedagoogiline liikumine pole olnud muud, kui liberalistlik mõttetus, mingi eluvõõra vabameelsuse mõttetu vaimusünnitus. Ei peeta isegi kuigi suureks julgusteoks, kui hakatakse uuesti ülistama vana kooli, millele andis ilme passiivne tuupimine ja sunnipedagoogika. Ei kokkuta tagasi isegi sellest, et soovitakse uuesti vitsakaristust. Õeldu maksab ainult vähesel määral meie kohta, hoopis enam aga kuuldub selliseid hääli teistes maades ja võib olla, et kõige enam just seal, kus seni oldud kõige uuendusmeelsem (näit. Saksamaa, Venemaa).

On kindlasti õige, et kaugeltki mitte kõik, mida meile on esitatud uuenduspedagoogika nime all, ei kanna igavese tõe märki. Võib julgesti öelda, et väga sagedasti uuendusetpanekud olid ehitatud utopiale, sest kujuteldi, et kasvatus on absoluutselt autonoomne, et pole mingeid võimsusi, milliseid peab arvestama ka kasvatus. Paljudki uuendusvoolud olid ehitatud tühja elutusse ruumi. Või jälle uuenduspedagoogid ei olnud teadlikud neist maailmavaatelistest eeldustest, mis kandsid nende algatusi. Meie võime teatavasti uuenduspedagoogilisi voolusid liigitada kunagikord eeldusteks võetud poliitiliste (sotsialistlike, kodanliste) ja usuliste maailmavaadete järgi. Ja on loomulik, et sääraseid katsetusi sagedasti kandis vaim, mis ei tarvitse sobida rahvusliku, ühiskondliku ja riigielu üldsuunaga. Nii me näemegi, et uuenduskatsetused, mis seda pedagoogilist autonoomiat arvestasid absoluutseks, pidid muutunud riiklikes oludes kas täielikult likvideeruma või tõmbuma tagasi ainult relatiivse autonoomia raamidesse. Ja siiski on siin süüdi uuenduspedagoogid ise, kes on läinud kaugemale, kui seda lubasid kasvatuse maailma oma seesmisel seadused.

Samuti on õige, et üksikud uuendusvoolud püüdsid oma algatusi kontrollimatult laiendada k o g u kasvatuse ja õpetuse alale. Tänapäeval, millal tagasivaade aastakümneid kestnud uuenduspedagoogilisele liikumisele saab olla küllalt suure distantsi ja kogemuse tõttu enamvähem objektiivne, tänapäeval võime öelda, et igal uuendusvoolul (üldõpetus, töökool, produktsioonikool, daltonplaan jne.) on osaliselt õigus. Kuid tal on õigus ainult teatava määran. Näib, et nagu alati, nii ka siin kalduti iga uut

avastust üle hindama. Me mäletame veel värskeina neid liialdusi üldõpetuse, töökooli jne. printsiibiga. Võiks öelda, et iga enamvähem põhjendatud uuendusvool tõstis esile ühe seni vähe tuntud või üldse tundmata momenti kasvatuse- ja õpetustöös. Kuid avastaja mõistetakse vaimustus pingutas sagedasti printsiibi tähtsuse üle lubatud ja võimalike piiride. Nende ülepingutuste vastu on küllalt protestitud ja protestitakse veelgi, ja protestijat ei tarvitse ilmtingimatult kuulutada „reaktsionääriks“.

Kuid mainitud liialdused ei õigusta meid väitma, et on saabunud aeg pöörduda tagasi vana kooli juurde. Kes nii väidavad, neil puudub kindlasti kriitiline suhtumine asjasse. On väga vähe tõenäone, et aastakümneid kestnud otsingud ja katsetused oleksid olnud täielikult viljatud. Pigemini võiks öelda, et meie praegust pedagoogilist situatsiooni iseloomustab üldine kainenemine. Kui varem sagedasti jäi mulje, et uuendatakse uuendamise enese pärast, siis nüüd on saabunud kainestumise ajastu, mille rõõmutavaks ülesandeks peab olema asjasse kriitiliselt suhtuda. Vanale tagasipöördumine tähendaks uuesti jälle otsast alata ja unustada püüda seda ajastut, millest nii paljud meist täie hingega osa võtsid. Meie praeguse ajastu ülesandeks on tagasivaates mõtestada tehtud tööd ja talletada seda, mis selles töös on osutunud viljakaks. Ja on kindel, et meie pedagoogid leiavad selles töös võrdlemisi palju edasiviivat. Meie ülesanne on ka nüüd, nagu alati murdeaegadel, seda, mida oleme saavutanud, mitte kaduma lasta minna, vaid omandada selleks, et oma tegevust süvendada ja võimsaks teha.

Säärane tagasivaatlev meelestus peaks osutama seda enam loomulikuks ja ajakohaseks, et vaatamata ühiskondlike ja riiklike olude muudatuste tõukejõududele, uuenduspedagoogiline liikumine ise näib olevat eri faasides teatud arenguringi läbi käinud. On nimelt väga tähtis meeles pidada, et uuenduspedagoogiline liikumine pole midagi ühtsat, homogeenset. Vaid just vastupidiselt, see liikumine on läbi käinud teatud arengu, mille eri faase juhtisid teatud põhilised tunnetused. Võiks täie õigusega öelda, et uuendusliikumise algust tähistab terav vastuolu passiivse õppekooli ja sunnipedagoogikaga. Passiivse õppekooli ja sunnipedagoogika ründamisel kuulutati lapse vaba arengu tarvidust. Laps pidi arenema toetudes ainuüksi oma elamustele ja otsingutele. Kasvataja pidi seevastu jääma passiivseks; ta ülesandeks oli kõige enam kaudne juhtimine, võimaluste loomine lapse seestmiste elamuste ja kunstiliste jõudude vallandamiseks. Ellen Key kuulutas 20-nda sajandi „lapse sajandiks“. Lapse loovate jõudude vallandamise tarvidust toonitas Leo Tolstoi ja sajandi algul Saksa kunstikasvatuse liikumine. Nagu kunsti alal ekspressionism kuulutas elamuse vabastumist ratsionaalsetest ja traditsioonilistest vormidest, nii iseloomustas uuenduspedagoogikat harras andumine lapse irratsionaalsetele, loovatele jõududele. On selge, et

Rousseau individualistlik pedagoogika pühtses sel uuendusliikumise algajastul uuestisündi. Õpetaja autoriteet ja aktiivsus jäi tagaplaanile. Õpetuse metoodiline külg muutus lõdvaks, et aga anda võimalikult suurt liikumisvabadust õpilasele tema omapärase loova isiksuse kujunemiseks.

Ent peagi hakati märkama selle algatuse ühekülgst. Raskest tekivad kohe, kui sellist kasvatust tahetakse lasta osaks saada kõigile lastele. Nähakse, et isiksus saavutab oma elumõtte alles ühiskonnas. Kasvatust isiksusele peab täiendatama sotsiaalse kasvatusega. Nüüd hakatakse otsima ehtsa ühiskondluse, ehtsa osaduskonna pedagoogilisi võimalusi. Hakatakse uuesti rõhutama õppemeetodit, mis nüüd peab juba rahuldama niihästi isiksuse arenemise kui ka sotsiaalse meelsuse arendamise tarbeid (töökool), Gaudigi isiksuse pedagoogika, John Dewey aktiivsuse kool).

Uuendusliikumise kolmandaks arengufaasiks võib pidada aega, millal teadlikult tunnustatakse, et iga kasvatuse eesmärgiks on lõppeks mingi objektiivse võimsuse teenimine, andumine mingile objektiivsele võimsusele. Selliseks võimsuseks on kultuursüsteemid, nagu teadus, kunst, religioon, aga ka üleindividuaalsed, ühiskondlikud organisatsioonid, nagu rahvus, riik jne. Muidugi on õige, et iga kasvandik, saades kultuurühiskonna liikmeks, kujuneb nende objektiivsete võimsuste kandjaks ja arendajaks. Aga et neid kanda ja edasi arendada, selleks on vajalik, et ennast koondumises ja pingutuses sisemiselt seotakse nende võimsustega. Ei tohi ikkagi unustada, et need on üleindividuaalsed võimsused ja paratamatult nõuavad, nagu praegu rahvus ja riik, teenimist ja andumust. Kasvatus, mis unustab selle inimliku elu momendi, ei täida täielikult oma ülesandeid. Seepärast on vajalik, et isiksuse ja sotsiaalse meelsuse arendamise kõrval arvestatakse ka kasvatust anduvale toele ja autoriteedile.

Paljudele võib näida, eriti tänapäeva perspektiivist, et viimases faasis esile kerkinud kasvatuse ülesanded ongi just need õiged kasvatuse ülesanded. Mis aga puutuvat esimestesse arengujärkudesse, siis need olevat iganenud ja ajakohatud. Sellise arvamuse avaldajatele tuleb vastata, et ka esimesed arengujärgud pole osutunud kolmandaga kui enam ajakohasega võrreldes, sugugi mitte ülearusteks, veel vähem väärkasvatuseks. Just vastupidiselt, kolmandas arengujärgus toonitatud kasvatus teenimisele ja andumisele on pedagoogiliselt võimalik ainuüksi siis, kui toetatakse esimeses kahes arengujärgus leitud tõdedele. Kasvatus teenimisele ja andumisele on võimalik ainult kasvatuse kaudu ehtsale osaduskonnale, ja ehtsale osaduskonnale on võimalik kasvatada ainult kasvandike eneseväärtustunde alusel, mis neis tekkinud vabal isetegevusel ja jõudude arendamisel: See on tõde, mida meie ei tohi lasta kaotsi minna. Pedagoogilist uuendusliikumist võiks süüdistada, kui süüdistamisest üldse juttu saab olla, ainult selles, et



ta eri arengujärkudes on rõhutanud igakordselt ainult üht momenti kasvatustegelikkuse tervikust.

Alljärgnevas arutluses püüan lühidalt iseloomustada eeskätt kasvatuse ja siis õpetuse metoodilise printsiibi kujunemist uuenduspedagoogikas.

## 2.

Meid huvitab küsimus: milliseks on kujunenud uuenduspedagoogikas kasvatuse metoodiline põhiprintsiip? See on küsimus, mis puudutab iga pedagoogi väga ligidalt. Kas on üldse olemas mingi üldine metoodiline printsiip, mida tuleb kasvatustegevuses arvestada ja millisena paistab ta uuenduspedagoogika valgustusel?

See küsimus muutub otsekohe aktuaalseks, kui tähele panna mõningaid arvustusi uuenduspedagoogikas ilmneva kasvatuse meetodi kohta. Kõige üldisemate etteheidete hulka kuulub kindlasti see, et uuenduspedagoogika kasvatusmeetodit iseloomustavat pehmus. Võrreldes endise kasvatusega olevat selle karm kari asendatud vahenditega, mis polevat küllaldased tugeva ja meheliku iseloomu arendamiseks. Otsene tahtekasvatus olevat asendatud kaudsega, karistust ei rakendatavat üldse, või rakendatakse vähe ja kui rakendatakse, siis polevat see kuigi mõjuv. Uuenduspedagoogikas lokkavat vabakasvatus halvas mõttes.

Teiseks suureks etteheitteks võib pidada seda, et uuenduspedagoogika olevat liialt individualistlik. Ta arendavat isiksust justnagu mingi eraldatud maailma jaoks, kus inimest ei siduvat mingid kohustused ja võimsused. Sellest siis tulebki, et noor inimene ellu astudes leidvat ees karmi igapäevsuse, leidvat ees maailma, mis esitab talle nõudlusi ja kohustusi, nõuab teenimist ja alistumist — ja kõigi nende nõudluste vastu polevat teda küllalt ette valmistatud. Ka see asjaolu näitavat veelkordselt moodsa kasvatuse puudusi, eriti moodsa kasvatuse liigset pehmust.

Juba eespool mainisime, et uuenduspedagoogikas tõepoolest oli ajajärk, mida ilmestas säärane individualistlik kallak. Kui võrd nende etteheidetega mõeldakse seda eri kallakut, seda eri suunda, niivõrd on neil õigus. Aga põhjendamatuks osutuvad need etteheited, kui neid, nagu see sagedasti sünnib, laiendatakse kogu uuenduspedagoogikale. Uuenduspedagoogika ise on juba ammu seda ühekülgst näinud ja on püüdnud siit tuua parandust. Ta on läbi teinud sama protsessi, nagu see korra juba pedagoogika ajaloo esineb, kui Rousseau individualismi vastu väideti, et laps pole mitte ainult eesmärk endas ega last ei kasvatata mitte lapsele endale, vaid kultuurile, kutseelule ja rahvuslikule osaduskonnale. Aga seejuures pole uuenduspedagoogika unustanud üht väga tähtsat asjaolu: kasvataja on vastutav eeskätt ikkagi lapse, subjekti eest; ta on nii-öelda väljas alati lapse, subjekti nimel. Kasvataja ei saa salata, et on olemas objektiivsed võimsused, nagu teadus, kunst, religioon, rahvus, riik jne., ja et kasvatuse

lõppeesmärgiks on noorpõlve kasvatamine selle objektiivse kultuuri kandjaks. Meie kasvatustöö ei saa olla absoluutselt autonoomne. Mitte meie, pedagoogid, pole loonud seda objektiivset kultuuri. Samuti ei seisa mitte ainult pedagoogide võimuses luua või muuta ühiselu ja riigielu vorme. Meie elame ja toimime kasvatajatena ühes teatud ühiskonnas ja riigis, ja mitte igakord ei meeldi sellele ühiskonnale ja riigile, kui meie kasvatustöö on sihitud selle ühiskonna ja riigielu vormi muutmisele. Fašistlikes riikides ei saa kasvatada demokraatliku riigielu vormidele, sest see tähendaks avalikku konflikti pedagoogide ja riigi vahel. Niihästi riik kui ka rahvuslik ühiskond ja objektiivne kultuur esitavad oma liikmeile teatud nõudlusi ja kohustusi, mis on ühteaeu kasvatajaile ja kasvandikele vältimatud. Kunagi ei saa kasvatus lubada noorsoole õigust võõrduda oma rahvast; veel enam on võimalu kasvatus, mis oleks sihitud oma rahvuse ja riigi vastu. Kasvatustegelikkus ei saa seepärast olla absoluutselt autonoomne. Ja kasvatustöö ei saa ka olla täielikult neutraalne selles mõttes, et ta ainult tutvustab noorsoole kõiki haridusväärtusi ja võimalikke seisukohti usuliste ja maailmavaateliste küsimuste suhtes, kuid ei tohi milgil määral ennetada noorsoo oma seisukohavõttu. Ka selline neutraalsus pole täiel määral läbiviidav; ka siin peame arvestama nõudlusi ja kohustusi, mis esitatakse kasvatajaile ja kasvandikele konkreetse kultuurühiskonna poolt.

Kuivõrd uuenduspedagoogika erivoolud „kasvatuse vabaduse“ hüüdsõna, aga ka hüüdsõna all „lähtekoht lapsest“ või „lapsest väljuda“ mainitud asjaolusid pole arvestanud, niivõrd tuleb neisse suhtuda kriitiliselt. Kuid mainitud asjaolud ei tohiks meid takistada nägemast, et kasvatusel on siiski oma kindlapiirdeline tööväli, kus meie oleme autonoomsed ja kus meie tegevust kannab kindlailmeline eetos, mis meile annab enesekindlust ja eneseteadvust. See tööväli on piiritletud ja ilmestatud kasvataja erilise pedagoogilise hoiakuga, erilise suhtega kasvataja ja kasvandiku vahel. Ja see hoiak on iseloomustatud, nagu juba ülal mainisime, seega, et kasvataja on vastutav eeskätt ikkagi lapse, subjekti eest, et kasvataja on väljas lapse, subjekti nimel. Iga nõudluse ja kohustuse puhul, mida esitab meile rahvus, riik ja objektiivne kultuur, oleme meie, pedagoogid, kohustatud küsima, millist tähendust omavad need lapse eluseose seisukohalt, lapse jõudude ülesehitamise ja arendamise seisukohalt, ja millised vahendid on lapsel selleks, et neid nõudlusi vallutada. Me peame täitsa teadlikuks saama sellest, et kasvataja ülesanne ei piirdu mitte ainult valmis-oleva kultuuri ülekandmisega noorpõlvele. Kasvataja pole mitte ainult väärtuste vahetajaks. Ka rahvuse, riigi ja objektiivse kultuuri suhtes pole ta mitte ainult passiivse vastuvõtja osas. Ta on enam kui seda. Ja see, mis ta enam on, see tuleb asjaolust, et ta pidevalt on pöördunud noore, kasvava inimese hingehoiule ja vaimsele arenemisele. Meie teeme seda lapse

pärast, aga me teame, et see ühtlasi kasuks tuleb riigile, rahvusele ja objektiivsele kultuurile endale. Niihästi riigi kui ka rahvuse enda tulevikule on tähtis, et iga noor inimene, kes peab kasvama temasse ja teda kandma, teeks seda vabalt. Alles veendunud järglane on väärtuslik järglane. Alles see, kes vabalt on üle võtnud suured ajaloolised ülesanded enda tahtmuse, suudab neid ka veendumuse ja andumisega teostada. Ja kultuur püsib ainult siis, kui ta saab toiduks noore generatsiooni sooja verd ja kui teda kannab tuksuv süda, kus „raamatud“ on muutunud uuesti „elavaiks“. See on kasvataja õilis kohustus ja ülesanne, sellele appi tulla, kes veel ei suuda vabalt ja kõlbla teadliku veendumusega vastu võtta ja rahuldada neid objektiivseid, üleindividuaalseid kohustusi ja nõudlusi.

Kirjeldataud kasvatuslikus hoiakus avaldub meelsus, mille teadvusse-tõstmine jääb, maha arvatud mõningad liialdused, uuenduspedagoogika suureks teeneks. Võiks öelda, et iga pedagoogika on *i n d i v i d u a a l p e d a g o o g i k a*. Iga kasvatus on pöördunud kasvava, veel mitte küpse, inimese jõudude ülesehitamisele ja arendamisele. Ja see on võimalik ainuüksi siis, kui kasvandiku ja kasvataja vahel on olemas sisemine isiklik usaldus- ja armastusvahekord. Uuenduspedagoogika on siin tõepoolest ainult uuendanud tõesid, mida olid tunnetanud juba pedagoogika klassikud, nagu Locke, Rousseau, Pestalozzi. Seda kindlam peaks olema nende tõdede üldkehtivus. Mida veel usuksime, kui mitte suurimate pedagoogide kogemusi! Herbart (III, 464) luges kasvatuse paratamatuks aluspõhjaks asjaolu, et pöördakse tähelepanu iga üksiku kasvandiku individuaal-isikulisele, et igakordselt meelestatakse seda, mida kasvatuse subjektist kujuneda võib. Ja Pestalozzi pidas teatavasti kasvatusliku suhte prototüübiks suhet ema ja lapse vahel; see suhe on armastuse suhe, mille paistes võrsuvad, kasvavad ja arenevad lapse jõud. Selles armastuslikus suhtes on põhistatud ka kuulekus ja autoriteet. Seal, kus seda usaldus- ja armastusvahekorda on läbi elatud, seal on alus loodud suurele hulgale õilsatele tundmustele. Me võime levitada teadmisi, koolitada ja harida õpetajatena, olles kodunenud teaduste erialadel, kuid kasvatada saame ainult siis, kui oleme peale selle kantud veel pedagoogilisest armastusest noore elu vastu, mille arenemist me tahame soodustada haridusväärtuste vahendamisega.

Neid pedagoogiliste klassikute tunnetusi siinkohal korrata oleks paljas ajaviide, kui me ei näeks, et uuenduspedagoogika püüdluste mõistmine ja mitte-mõistmine suurel määral sõltub nende tunnetuste mõistmisest või mittemõistmisest. Oleks täiesti ekslik neid tunnetusi tõlgendada maailmavaatelise või poliitilise „liberalismi“ ja „individualismi“ väljendusteks. Neis on väljendust leidnud just kasvatustöö olulised seigad, mis jäävad sellisena püsima ka tulevikus. Seepärast võib öelda, et hüüdsõna

„lähtekoht lapsest“, nagu see esines uuenduspedagoogika esimesel arengujärgul, sisaldab väga palju tõtt.

Uuenduspedagoogiline vaade, et kasvatus lähtugu lapsest, lapse loomulikest tarvetest, on juba mõjusalt esile tõstetud Rousseau poolt. Kuid Rousseau ja koos temaga paljud uuenduspedagoogid on arvamusel, et on olemas teatud, justnagu prestabiliseeritud harmoonia kasvava noore spontaanse elutungi ja täiskasvanute maailma nõudluste vahel. Kui lasta last vabalt kasvada ja tema eri arengujärgude loomulikke tarbeid vabalt rahuldada, siis areneb temast õnnelik, hea ja vaba inimene. Säärane harmoonistlik tees ei pea enam paika. Me teame, et Rousseau oma kasvatuseideaali teostamisel pidi lapse isoleerima mitte ainult täiskasvanute, vaid ka teiste laste maailmast ja me teame ka, et ta käsitas kultuuri viisil, mis suuresti erineb praegusest kultuurühiskonna mõistest. Me käsitame kultuurühiskonda kui ajalooliselt tekkinud vaimset maailma. Kes sellesse sisse kasvada tahab, see peab rahuldada suutma väga palju nõudlusi, mis tulevad selle vaimse, lääne-euroopa kultuurühiskonna ajaloolistest kujunemistmetest ja eluvormidest. See asjaolu peaks olema nii üldiselt tuntud, et sellel ei maksaks kauem peatuda. Kes meie kultuurühiskonda ainult mõista tahab, see ei saa seda teha, kui ta ei tunne selle kultuuri kesk-aega ja ühtlasi antiik-aega, millal loodi suur hulk tema põhialuseid. Sama maksab aga ka meie eluvormide suhtes, nagu näiteks abielu, kus erootiline moment kõige muu kõrval siiski väga tugev on. Ja peab nägema, et noorsugu oma arenemises peab läbi käima erootilise elu astmed, et nende kaudu viimaks välja jõuda abielule. Aga enne veel, kui mõista võida meie moraalse maailma erootilise elu ja abielu vorme, peab füsioloogilisel baasil ärganud olema sugutung. Ja edasi, lapse vaimuelu arenguastmete arv, järgnevus ja nende omapära on suuresti tingitud sotsioloogiliselt, s. t. sellest, millisesse ühiskonnakihti ta kuulub. „Proletaarlasest“ noorur, kes varakult peab rakendama ülespidamise teenimisse, elab justnagu teissugust noorusaega kui jõukama kivi laps. Esimese fantaasia on piiratud ja ta ei näi kuigi põhjalikult läbi elavat puberteedieale iseloomuliku ihalemise ja indlemise ajajärku. 15- või 16-aastasena on ta nii-öelda valmis ja tema arengus ei toimu enam oluliselt midagi uut. Ka maanooruri areng toimub teissuguses tempos kui enam-vähem jõukate linnakodanike lapsed. Sellal, kui proletaarlasest noorur ja maanoorur on sisse elanud kindlaplaanilisse kutseellu ja on n. ö. omal nahal tunda saanud elu tõsidust ja karmust, sellal jõukamate kihtide noorurid, kes ikka veel koolis käivad, on tööpoolest alles noorurid. Sellest nähtub vähemasti, et inimese arenemine eluküpsuks sõltub tunduval määral sellest ajaloolisest kujunenud, sotsiaalselt piiratud ümbruskonnast, mis talle esitab igakordselt erinevaid nõudlusi. Võiks kokku võttes öelda, et mida kõrgem kultuur, seda pikem on ebaküpsuse (nooruse) ajajärk,

mida keerulisemad on kultuurühiskonna struktuurid, seda rohkem eluastmeid peab noor inimene läbi käima, et saada eluküpseks.

Pole mõeldav, et kasvataja suudaks kasvandike küpsemisrada täielikult ette arvestada ja ratsionaalselt korraldada. Noor-sugu puutub igal hetkel kokku täiskasvanute eluga ja selle elu korraldustega. Sagedased konfliktid on siin paratamatud. Kasvava inimese jõud pole vahest veel küllaldaselt arenenud, et teatud nõudlusi vallutada, või teatud nõudlusi mõtestada. Kasvataja ülesandeks on, et kasvandiku kohtamised elunõudlustega kujuneksid viljakaiks. Tema on see, kes pidevalt peab kontrollima ja endale lapse- ja noorsoopsühholoogiliste tunnetuste põhjal aru andma, kas ja kuivõrd laps on suuteline vallutama esitatud nõudlusi. Kuigi ta ei saa küpsemisrada täiesti ratsionaalselt ette arvestada, ta ometi teatavatel puhkudel saab nõudlusi korraldada nii, et laps neid spontaanselt rahuldab; ta peab oskama vahet teha ehtsate ja ebaehtsate nõudluste vahel; ta peab viivitama nende nõudluste esitamise, millede vallutamiseks lapsel jõud puuduvad, või jälle teatud nõudlustega kiirustama, kui on andmeid, et nad on juba jõukohased. Need on toimingud, mis annavad kasvavale noorele otsustavat abi. Ja alati peab olema säärase toimingute ülesandeks, et luuakse situatsioon, kus laps või noorur võiks nõudlust vallutada spontaanselt, ilma sunni ja välise surveta. Uuenduspedagoogika eri voolud on peagu üksmeelselt toonitanud, et spontaanse jõu ja nõudluse vahekord peab olema tasakaalustatud, kui kasvatustöö tahab vilja kanda. Uuenduspedagoogikas on saanud järgmine nõue igasuguse kasvatustegevuse metoodiliseks põhiprintsiibiks: kasvatustegevus on õieti korraldatud ainult seal, kus laps nõudlusi v a b a l t vallutab. Seal, kus pole võimaldatud nõudluste „vaba“ vallutamine lapse poolt — seal tuleb situatsiooni muuta ja nõudlusi ümber korraldada. Alles seal, kus see võimaldatud, tekib noore inimese hinges rahuldustunne, rahu ja tasakaalu tunne. See kriteerium pole mõeldud mitte ainult lapse hetkelise heaolu toonitamiseks. Seda kriteeriumi kannab veendumus, et rahu ja tasakaalu tunne on olulisemaid eeldusi lapse seesmiste jõudude kosutamiseks ja edaspidisteks piüüteks ja katseteks tarvisminevate jõudude vallandamiseks. See kasvava inimese hingeline rahu on tulevase küpse inimese kõlbla vabaduse esimeseks tagatiseks.

Uuenduspedagoogika nimetab seda vabaduspedagoogikaks. Aga ka siin peab nägema, et sama kriteeriumi, sama hingelist rahu ja tasakaalutunnet toonitasid juba Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, üks ühe, teine teise nimetuse all. Jällegi näeme, et uuenduspedagoogika on tegelikult ainult uuendanud vanu tunnetisi. Veendumust selle kriteeriumi kehtivusse on viimaseil aastakümneil tugevdanud eriti veel mitmesugused psühholoogilised voolud, nagu psühhooanalüüs ja individuaalpsühholoogia. Liialt suurte nõudluste puhul, aga ka teatud jõuliste elamuste väljatõrjumisel,

tekib hinges ängistus, vaba arenemisele tekivad takistused ja tulemuseks on väärareng, mille parandamiseks on vaja juba erakordseid vahendeid.

Ent just mainitud printsiibi puhul ongi kuuldavale tulnud, justnagu väljendaks ta uuenduspedagoogika liigset pehmust. Arvatakse, et karmile elule tuleb ka karmi kariga ette valmistada. Selle etteheite puhul, kuivõrd ta pole välja kutsutud uuenduspedagoogide mõningaist liialdusist, vaid just ülalkirjeldatud printsiibi üldkehtivust nõudvast sisust, tuleb lühidalt järgmist meeles pidada. Esiteks, kui me oleksime veendunud, et inimese loomus on põhiliselt kuri, et inimene on pattulangemisest saadik omandanud põhiliselt kurja tahtmuse, siis vahest talitaksime öieti, kui püüaksime sunni, karistuse ja ähvarduse kaudu seda kurja tahtmust murda. Kuid tänapäeval oleme meie veendunud inimese haritavusest ja tema loomuse tungist väärtuslikule elule — ja seepärast ei saa me kuigi suuri lootusi panna sunnipedagoogikale. Sund, karistus on vahendid, mille rakendamist võib katsetada ainult harukordadel, alles teiste hoopis edukamate kaudsete mõjutamisvahendite rakendamise järel — ja ka sel korral jääb nende mõju ikka küsitavaks. Ja teiseks, peab nägema, et kui tekibki mõnikord liigse pehmuse mulje uuenduspedagoogika puhul, siis on selle põhjuseks asjaolu, et kasvatust liialt isoleeritakse ja noorsoole ei esitata küllaldaselt määralt nõudlusi, et hilinetakse nõudluste esitamisega. Mitte ei tohi aga pehmust näha metoodilises printsiibis, sest siin on küsimus ainult selles, kuidas nõudluste rahuldandamist noorsoo poolt korraldada nõnda, et ta säilitaks hingelise rahu ja tasakaalu.

Suuri ja karme nõudlusi esitab rahvuslik ühiskond, riik, kirik ja objektiivne kultuur. Pole mingis mõttes põhjendatud, et kasvatus nende nõudluste raskust veel suurendaks. Endaohverdus, mida nõuavad kristlik osaduskond, rahvus ja riik, tundub sagedasti nii suurena, et paratamatult imestume, kuidas inimene sellega suudab toime tulla. Ja ometi just sellepärast peamegi ringi vaatama ja otsima uusi võimalusi ja teid, et kasvav noor võiks neid nõudlusi vallutada hingerahus ja sisemises tasakaalus. Just seega valmistame teed ka kõige karmimaile nõudlusile ja kohustusile.

### 3.

Nagu nägime eespool, kasvatuse metoodiline põhiprintsiip nõuab, et kasvatus peab andma noorele kasvavale inimesele abi selleks, et ta oleks suuteline vabalt rahuldama nõudlusi, mida talle täiskasvanute maailm esitab. Uuenduspedagoogika püüdlustes on teatavasti võimatu teravalt eraldada kasvatust õpetusest. Seepärast püsib mainitud printsiip kehtivuse ka õpetuse alal. Ainult vastavalt õppimise kui haridusväärtuse sisulise omandamise iseloomule omandab ta siin hoopis teravama kuju ja võib osutada paljude silmis väga problemaatiliseks. Eriti kui meenu-

tada, et uuenduspedagoogiline liikumine pole toonud esile ühtki üldist meetodit, mis oleks võinud uuele koolile anda omapärase ilme, vaid just vastupidiselt, õppetehnika alal on esitatud väga palju erinevaid ettepanekuid ja sagedasti nad on näiliselt sihitud üksteisele risti vastu, nagu individuaalne tööviis (daltonplaan) ja rühmatöö. Seepärast on õigustatud paljudki kahtlused, mis tekivad uuenduspedagoogiliste õppetulemuste puhul. Ja tõepoolest kehtib siin väide, et ka kõige paremad esildused õppetehnika alalt just seetõttu on osutunud vastuvõetamatuiks, et nad on püüdnud valitsevaks saada kogu õppetegevuse kestusel. Kuid on selge, et õppetehnika, mis on sobiv algkooli esimesil õppeaastail, mitte enam hästi ei sobi keskkooli, veel vähem gümnaasiumi. Teatavasti enamik uuendusettepanekuid puudutab peamiselt just alg- (või rahva-) kooli õppemenetlust. Aga ka rahvakooli ulatuses pole võimalik täies ulatuses anda esikohta ainult ühele meetodile, sest ükski esitatud meetodeist ei rahulda täielikult kõiki nõudeid, mida seatakse kasvatus- ja õppetööle. Ent kuigi ettepanekud ja katsetused pole viinud, nagu tavatsetakse öelda, „üldiselt tunnustatud tulemustele“, ometi kohtame uuenduspedagoogikas terve rea kõige huvitavamaid ja väärtuslikumaid katsetusi õppetöö metoodilises ja didaktilises korralduses. Kuigi käegakatsutavaid tulemusi pole palju, ometi on loodud õppetöö alal elevus, mis ei tohi ega saagi enam kaduma minna. Oleks väga kahju, kui pinge üldõpetuse ja aineõpetuse, individuaalse tööviisi ja rühmatöö vahel täielikult kaoks, sest see pinge osutub väga viljakaks õppetööhügieeni ja õppetöörütmi seisukohalt. Ideid, eeskujusid ja kogemusi on palju, suuremalt osalt ootavad nad alles üldist rakendamist. Ent see võib sündida alles siis, kui on kindlaks määratud koht ja aeg, kus ja millal neid rakendada õppetöö kestusel. Võiks julgesti öelda, et on täitsa võimatu õpetust uniformiselt korraldada ainult ühe motiivi järgi. Küll aga peame nõudma, et neid eeskujusid püütaks rakendada kooli- ja õppetöö korraldusel, kus peaksid leidma endale kindla koha mäng ja töö, kontemplatsioon ja praksis, kaine koolitus ning harjutamine ja tahtmise ning tundmise ülendamine, individuaalne püüdlus ja ühine töö, kus aga kõike seda tehakse ühes vaimus, mille on elevile löönud uuenduspedagoogiline liikumine.

Kui seda liikumist mõista tahta, siis peab nägema, et koolitöö peamiseks ülesandeks pole mitte isoleeritud mõistuse väljarendamine, vaid täieliku ja elulise intellekti või vaimu arendamine. Vaim areneb sõna, joonise, toonide ja liigutuste keeles; ta areneb, kui ta plaanitseb ja loob kujundeid ja tehnilisi esemeid; ta areneb korrastatud ja kombustatud koostöös ja koospüüdluses teiste inimestega. Uuenduspedagoogika tahab seda täielikku ja elulist vaimu arendada õppija tegevusest nii, et see tegevus lõppeks kujuneks kuulekaks üleindividuaalsele vaimule. Kõigi uuenduspedagoogiliste katsetuste eelduseks on, et õppetöö ja harjutustöö peab sihitud olema terve inimese arendamisele. Ta ei taha, et ter-

vik jääks kängu kõrgete üksikjõudluste arvel. Kui valida tuleb kõrgete erialaste teadmiste ja asjalik-tehniliste üksikkihtide vahel ühelt poolt ja inimese kui vaimse olendi terviku arendamise vahel teiselt poolt, siis uuenduspedagoogika valib kindlasti teise tee. Õppetöö võib olla viljakas, kui ta puudutab inimolendi olulisi põhijõude.

Arvestades seda põhilist veendumust, on võimalik mõista ka neid liialdusi, mis esinesid uuenduspedagoogika esimesel arengujärgul. Siin sagedasti järeldati, et lapse loovate jõudude arendamisel peame võimalikult eemale hoidma kõike seda, mida vanas koolis tunti „meetodi“ nime all. Meetodit, metoodilist plaanikindlust peeti mehaaniliseks ja hingetuks. Teatavasti ei tarvitse omada selleks, et nii väita, kuigi suurt vaimukust. Ja nii oligi, et varsti hakati vana meetodi asemele esitama uusi meetodeid. Kuna läinud sajandi teisel poolel oli kujunenud valdavaks Herbarti pedagoogika, siis oli arvustuse terav ots just tema vastu pöördud. Milliseid puudusi nähti siis herbartlaste meetodis?

Herbart kirjeldas mõtteprotsessi kui kestvat süvenemise (Vertiefung) ja mõtestuse (Besinnung) vaheldumist. Seda protsessi ligemalt analüüsides jõudis ta lõpuks neljaastmelisele skeemile: selgus, assotsiatsioon, süsteem ja meetod. Herbart oli veendunud, et kui õpetuses need neli astet täielikult ja õiges järjekorras läbi käiakse, siis on kindlustatud inimese mõtteringi formaalselt täielik ülesehitamine. Kuna õpetus on ühtlasi tähtsaim kasvatusvahend, siis loomulikult asetati pearõhk õpetuse materiaalsele küljele. „Kasvatav aine“ oli n. ö. valmis ja etteantud süsteem, mida õpilasele vaja esitada võimalikult vaatlikult ja ökonoomsel viisil. Herbarti ja ta järglaste õpetus formaal-astmeist kujunes ideaalse õppetunni tehnikaks, mille abil on võimalik kõiki aineid jaotada, vaatlikustada, korraldada nii, et õppeaine kindlalt ja kergelt õpperaamatust võiks rännata õpilasesse.

Ei tohi salata, et Herbarti pedagoogikal on suuri teeneid omaaegse rahvakooli taseme tõstmisel. Ja samuti ei tule alahinnata formaal-astmete tähtsust õppetehnika seisukohalt. On salgamatu, et Herbart on kirjeldanud täitsa õieti üht liiki mõtteprotsessi, ja nimelt teadusliku mõistemoodustamise normaalset käiku. G. Kerschensteineri ja J. Dewey poolt kirjeldatud mõtlemisprotsessi astmed on välispidiselt peagu täiesti samad. Kuid herbartlaste saatuslikuks veaks jääb: 1) et nad teoreetilise tunnetusprotsessi meetodit on püüdnud põhjendamatuult teha iga-suguse haridustöö meetodiks, 2) et õpetusel on lähtunud ette valmis olevast teadmiste loogilisest süsteemist; siin on korraldatud ainet inimese seisukohalt, kes juba valdab ainet ja tahab seda edasi anda õpilasele. On ilmne, et herbartlased seejuures eeldasid, et inimese vaimse kasvamise protsess on ratsionaalselt täielikult läbi nähtav.

Herbarti formaal-astmete teooria on olnud viljakas pas-



siivse õppekooli praktikas, kus õpilane mängib peamiselt passiivse vastuvõtja osa. Tänapäeval ei saa enam salata, et pole pedagoogiliselt võimalik, eriti just rahvakooli astmel, mõtlemisprotsessi formaal-astmeist vahetult tuletada õpetaja metoodilisi samme, millele igal juhul peab alistuma noore õpilase mõistus õppeaine omandamisel. J. Dewey väitis Herbarti formaal-astmete puhul täitsa õieti, et õppimine tähendab aktiivset mõtteprotsessi, milles ootamatult võib tekkida probleeme ja uusi seoseid õpilase enda kogemuste vahel. Seepärast peab meetod olema nõtkes; teda ei saa lahutada õppeainest ja teda peab muutma vastavalt õpilase individuaalsusele. Õpetajate poolt ettevõetud õppeaine liigestusel formaal-astmete järgi on see pahe, et õpilase enda mõttekäiku, mis mitte igal juhul ei toimu selle normeeritud astmiku alusel, häiritakse ja lõppeks hoopis maha surutakse. Õpilase enda kogemustel toimuv aktiivne mõtteprotsess ei leia rahuldust. Seda väidab J. Dewey, seda näevad aga ka H. Gaudig ja G. Kerschensteiner. Ja kõik nad toonitavad õpilase loomupärast aktiivsust.

Gaudigi „vaba vaimse töö“ pedagoogika peamine idee seisneb teatavasti õpilase enda aktiivsuse metodiseerimises. Igasugune viljakas isetegevus eeldab töötehnikat. Seepärast on õpetaja esimesi kohustusi õpilast omandada lasta kindlat töötehnikat, mille abil ta oma aktiivsust peab organiseerima. Kui õpilase „vaba vaimne töö“ on sihitud eksaktsete tunnetuste, mõistete saavutamisele, siis on väga võimalik, et õpilane rakendab täiesti samu tunnetuse formaalastmeid, nagu nad olid herbartlaste poolt välja töötatud. Vahe on aga selles, et enne töötas selle meetodiga õpetaja, nüüd aga õpilane ise, sest ta on omandanud võime ainet formaal-loogiliselt läbi töötada.

On ilmne, et säärasel õppetegevuse uuendamisel, lapse spontaansuse metodiseerimise kaudu, on suuri ja püsivaid teeneid. Kuid passiivse õppekooli ründamine lapse aktiivsuse nimel pole selle uuendusega kaugeltki lõppenud. J. Dewey ja G. Kerschensteineri püüdlused haaravad juba hoopis sügavamale. Nad ei rahuldu mitte ainult metoodilise ümberorienteerumisega, vaid nõuavad õppetöö **s i s u l i s t** ümberkorraldust. Ennekooliealised lapsed on arenenud ja kasvanud, olles aetud mängutungist, liikumistungist, kujutamistungist jne. Varases lapseas on nad säärases tungilises tegevuses ja vabas vaimses läbikäimises vanematega ja tegevuskaaslastega omandanud oma maailmapildi ja arendanud oma jõude. Liikudes, tegutsedes on neis tekkinud küsimused, milledele nad on püüdnud vastust saada vanemalt. Nii on ka tekkinud huvid asjade ja nähtuste vastu. Seda aktiivsust ja neid huvisid tuleb seada õppetegevuse aluseks. Sellest lapse loomuse omapära jälgimisest kasvab Kerschensteineri manuaalse töö idee, mille tähendust ta meile on näidanud karakteri harimise ja sotsiaalse kasvatuse seisukohalt. Eriti aga on J. Dewey veendunud, et õppimine on võimalik ainult tegutsemise kaudu: Learning by doing. Loov tegevus käsitöö alal, köögis ja põllul loob koolis hoopis uue vaimu. Dewey näeb, kuidas

tegevuste puhul, mis ise tekkinud spontaanselt huvist, tekivad lastes „tarvidused“ oma kogemuste avardamiseks ja kuidas nad nende tarviduste puhul haaravad januliselt „teadmiste“ järele, mida nad siis jälle saavad rakendada oma toiminguisse. Passiivne õppekool on siin asendatud aktiivsuse kooliga. Ühekülgse intellektuaalse õppimise asemele on astunud meie vaimse elu intellektuaalse ja praktilise külje tasakaalustatud vahekord, mis soodustab õpilase seesmist kasvamist. On loodud õpilaste ühistöö võimalusi heade sotsiaalsete harjumuste kujunemiseks. Võrreldes vana kooliga osutub samuti otsustavalt tähtsaks, et õpetaja ei vaatle õppeaineid mitte enam loogilise süsteemi seisukohalt, vaid hindab neid, korraldab ja esitab neid, arvestades peamiselt lapse ühtsat ja arenevast kogemust.

Juba Dewey läheneb õppekorralduse alal väga ligidale uuenduspedagoogika sügavpunktile. Seda sügavpunkti tuleb otsida sealt, kus vana kooli sünteetiline õppeviis asendatakse analüütilisega. Vahetegemine sünteetilise ja analüütilise õppeviisi vahel põlvneb Herbartilt. Lühidalt võiks öelda, et sünteetilise õppimise puhul on antud elemendid ja üht elementi lükitakse teise külge, analüütilise õppimise puhul on aga eeldatud mingi terviklik tunnetus või kogemus ja sellest liigestatakse lahti või tõstetakse esile üks või mitu elementi. Sünteetilise õppeviisi juures õpilane paneb kivi kivi kõrvale ühe plaani järgi, mida ta enamasti ise mitte läbi ei näe. Analüütilise õppimise juures aga õpilasel on teadmine või vähemalt aimus, et õppeelement kuulub temale tuntud tervikusse, ja et see õppeelement saab tervikult oma tähenduse.

On otse imesteldav, et kaks pedagoogika suurmeistrit algõpetuse tahtsid põhjendada mehaanilis-sünteetilisele õppeviisile. Pestalozzi laseb emasid sada ja jälle sadasid kordi ette lugeda mõttetuid silpe ja laseb lapsi seda korrata. Sama mehaaniline harjutus esineb ka Pestalozzi elementaargümnaastikas, kus keerulised liigutused ehitatakse üles lihtsatest elementidest pideva järjekindlusega. Ka matemaatilise algõpetuse aabits (A-B-C der mathematischen Anschauung) on üles ehitatud samal meetodil. Herbart arvustab küll Pestalozzi meetodit. Aga ta asetab ainult ruudu kui vormielemendi asemele kolmnurga. Aga Herbart on ühtlasi juba teadlik selle meetodi piiridest ja Pestalozzi vaateõpetuse aabitsat analüüsides tõstab ta meisterlikult esile vahe sünteetilise ja analüütilise õppeviisi vahel (III, 416—423). Kahtlemata peab Herbart õpetuses mõõtuandvaks sünteetilist menetlust, kuid ta ei ignoreeri ka analüütilise õppemenetluse tähtsust: saab kool ju Herbarti järgi olla ainult õpilase kogemuse ja läbikäimise (Umgang) täiendamine. Kuid Herbarti õpilased unustasid täiesti viimase asjaolu. Alles uuenduspedagoogikas avastati analüütiline õppemenetlus uuesti. Sünteetilise õppemenetluse juures kujunes algkooli metoodiline põhivorm järgmiseks (vt. lit. Geissler): õpetaja jagas maailma (loodusliku ja vaimse maailma) üksikosadesse, elementidesse,

ja esitas siis selle õpilasele omandamiseks ja läbitöötamiseks. Arvati, et on võimalik elu ja selle sisaldusi esitada üksikutes tükides ja neist tükkidest õpilase elutervikut üles ehitada. Säärased „metoodilised ühikud“ pole aga tegelikult mingid elulised tervikud, vaid loogilise abstraktsiooni teel saadud isoleeritud, murtud osad, mis on kaotanud igasuguse seose lapse konkreetse tervikeluga.

Suur osa uuenduspedagooge on just seda metoodilist põhivormi rünnanud ja esitanud mitmesuguseid ettepanekuid sünteetilise õppemenetluse ületamiseks. Arvesse tuleb siin Dewey aktiivse kool, projektmeetod (W. H. Kilpatrick), produktsiooni kool (P. Oestreich) jne. Eriti ilmselt esineb aga pööre sünteetiliselt õppemenetlusele analüütilisele „üldõpetuse“ idee puhul, nagu see kujunes B. Otto juures. Teatavasti B. Otto järgi õppimine ja mõtlemine koolis pidi toimuma samal viisil, nagu ta toimub elus. Otto ütleb, et üldõpetust pole ta mitte välja mõelnud mingi uue õppeviisina. Üldõpetus on meie inimliku ühismõtlemise ja ühisõppimise vorm üldse. Seda õppevormi, milles laps on kasvanud ja arenenud enne kooli, mille abil ta omandanud liigestatud vaate oma looduslikust ja vaimsest ümbrusest, seda õppevormi tahab Otto vaba üldõpetuse nime all kooli tuua. Ta laseb õpilasi avaldada küsimusi, kahtlusi, oletusi, laseb neid küsimusi vastata teiste — samavanuste või vanemate õpilaste poolt, või ka õpetajate poolt. Korduvad teatud küsimused mitu korda või isegi järjekindlalt, siis on see asjaolu kindlaks tõenduseks õpilastes tekkinud huvi kohta teatud asja suhtes ja siis võib õppetundides ning erikursustes õppetööd korraldada vastavalt sellele huvile. Huvi tagab aga kahtlematult õppetöö viljakaid tulemusi.

Üldõpetus pole algkooli õppemeetodiks võetud mitte sel kujul, nagu seda Otto oli välja arendanud. Ta esineb algkoolis, ka meie omas, „seotud üldõpetuse“ kujul, millise ta omandas eriti Austria ja Leipzigi õpetajaskonna kätes. Otto „vaba üldõpetuse“ edasiarendamist „seotud üldõpetuseks“ juhtis kindlasti õige instinkt: „vaba üldõpetuse“ puhul on ikka hädaoht olemas, et õpetaja jääb ainult diskussiooni juhatajaks ja kaotab lõppeks plaanikindla kasvatuse ja õpetuse aluse. Kuid igatahes on ka seotud üldõpetus vaba üldõpetuse ideest üle võtnud ühe olulise seiga, mis ilmestab kogu meie algõpetust. Siin lähtutakse ühest terviklikust eluseosest või terviklikust elusituatsioonist ja üksikud õppe- ja harjutustööd suhetatakse sellele eluseosele. Iseloomustav üldõpetuses pole mitte see, et õpetaja seostab üksikuid õppeaineid, vaid see, et üksikud õppe- ja tööülesanded jäävad orgaanilisse ühendusse õpilase tervikliku eluseosega. Esimesed lugemis- ja kirjutusharjutused on ühendatud terviklike eluringidega (post, kauplus, raudtee jne.), mis on õpilasele tuttavad, mis moodustavad enam või vähem vaatliku kogemusringi. Ühtede õppeainete, nagu arvuõpetus, õppimine vajab kauemat aega säärast tervikliku eluringi tausta, teiste juures võib iseseisvustumine toimuda lühema aja jooksul.

Uuenduspäädagoogilised voolud erinevad üksteisest peamiselt selle poolest, kuivõrd tõsieluligidased on need seosed, mis peavad kandma õppe- ja harjutustööd, ja kuivõrd iseseisvalt õpilased on üles seadnud tegevuse eesmärgid, millede realiseerimiseks nad peavad siis läbi tegema teatud õppe- ja tööharjutusi. Esimeselt seisukohalt võiks konstrueerida skaala, kus kõrgeimat astet esindavad sotsiaalsed produktsiooni koolid (P. Oestreich, P. Blonskij, Šatskij), keskel asetseks J. Dewey aktiivuse kool ja projektmeetod ja alamal astmel avaliku algkooli üldõpetuse meetod. Eesmärkide ligidusest tõsielule ja tegevuse eesmärkide ülesseadmisest õpilaste endi poolt sõltub õppimise, harjutamise ning pingutuse tahe ja huvi selle tegevuse vastu. Viimastest asjaolust aga sõltub tegevuse viljakus vaimsete jõudude arendamisel.

Nende uuenduspäädagoogiliste erivoolude juures pole siinkohal võimalik peatuda. Küll aga peab mainima seda, et kõik nad, taotelles õpilaste aktiivsust, toonitavad huvi tähtsust selle aktiivsuse viljakuse eeldusena. Õppimisakti motivatsioon kujuneb seega esmajärgulise tähtsusega ülesandeks uuenduspäädagoogikas. Kerge on väita, et õpetus lähtugu lapsest, kuid võrratult raske on leida laste tõelisi ja tegelikke huvisid. Päädagoogika, mis nõuab, et kasvatus ja õpetus lähtugu lapsest, kaldub sagedasti arvamusele, et last on vaja lasta vabalt kasvada ja siis nähakse, kuidas üksteise järele kerkivad tõelistele tarvidustele põhinevad huvid, millised ongi õpetuse rakenduspunktid. Nii lihtne see asi siiski ei ole. Lapse huvi, mis väljendub näiteks küsitlustes, ei ole mitte selles mõttes spontaanne, et ta kerkib esile sõltumatult looduslikust ja vaimsest eluümbrusest. Huvi tekkimise tähtsaimaks eelduseks on ikkagi küsimusi- ning huviäratavate esemete olemasolemine. Küsimus ja huvi tekib, kui laps puutub kokku ümbruse esemete ja nähtustega. Niipea kui seda on tunnetatud, seisavad kasvatajad ja ka õpetajad ülesande ees korraldada lapse ümbrus nii, et ta sisaldaks küllaldaselt ärritusi. Nendele ärritustele põrgates, vallandub lapses huvi, mis võib saada õppe- ja harjutustööde aluseks. Nii pole õpetaja metoodiline tegevus sihitud mitte otseselt õpilasele, vaid õpilase ja ümbruse kokkupuute korraldusele. Seda kaudset õppekorralduse teed on käinud peagu kõik uuenduspäädagoogid. Üks esimestest oli muu seas M. Montessori, kes oma lastemajades tahab luua miljöö, mis igal sammul ärritab või äratav last oma meelte harjutamisele. Ta tahab luua lapse jaoks maailma, mis ärritab teda tegevusele ja pakub võimalusi laste võimete üha suuremale isetegevale arendamisele. Muidugi on Montessori „didaktilisel materjalil“ see puudus, et see koosneb piiratud arvust asjadest, mida saab ainult teatud viisi tarvitada. Lapsed saavad seda tarvitada teatud meelte organite ja võimete arendamiseks, aga nad ei saa seda tarvitada oma plaanide ja vabade konstruktsioonide jaoks. Kuid vaatamata sellele Montessori põhimõte on täiesti õige. Ja seda, mida Montessori on teinud ennekooliealiste laste jaoks, on teised püüdnud ka

kooli viia. Nii on O. Dé c r o l y meetodi üheks tähtsamaks nõudeks: miljöö peab olema nii kujundatud, et laps leiaks selles ärritusvahendid oma soodsamate kalduvuste arendamiseks. Tema pedagoogika tähtsaimaks momendiks on nn. „loodusraam“, milles laps, loomade ja taimede eest hoolitsedes ja neid vaadeldes, omandab oma loodusteadusliku maailmapildi. Sama põhimõtet näeme ka Ad. F e r r i è r e'i aktiivsuse koolis, mis pidavat kujunema suureks eludokumentide koguks, ja paljude teiste juures.

Muidugi on sel õppekorraldusel kaudsel meetodil omad kindlad piirid. Ei saa kogu maailma ja selle mitmepalgelisust kooli tuua. Tõsielu kooli tuua ja lapsele kohandada püüda, see viiks paratamatult välja tõsielu võltsimisele. Õige on aga kindlasti, et kool peab püüdma tõsielu mitmekesisust kajastada ja kooli ukсед elule valla hoidma. Sisenised katsetused selle õppekorraldusega on piirdunud peamiselt loodusliku ja loodusteadusliku ümbruse korraldusega. Hoopis suuremaid raskusi esineb ajaloolis-vaimse maailma korraldusega. Katsetused õpilaste omavalitsusega, õpilaste kohtutega, jäävad ikkagi katkendlikeks, kui õpilane väljaspool kooli ei puutuks kokku ajalooliselt kujunenud vaimse tõsielu terviklusega.

Mis puutub sellesse kaudsesse õppekorraldusse ja analüütilisse õppemenetlusse üldse, siis ei saa jääda muidugi silmapaari vahele, et nende rakendatavuse suhtes algkoolis esimeste õppeaastate kestusel ei saa olla põhimõttelist kahtlust. Õpilase vanuse tõusmine aga võimaldab ja õigustab üleminekut sünteetilisele õppemenetlusele. See ei tähenda muidugi, et õppetöö vanemal astmel ei tohi ega saa tarvitada analüütilist õppemenetlust. Võimalusi selleks igatahes on. Uuenduspedagoogid on aga seni süstemaatiliselt katsetanud selle rakendatavust peamiselt algkooli alama astme piires.

Uuenduspedagoogilistele koolidele, aga ka üldse tänapäeva koolile, kui võrd temas enamal või vähemal määral on maksuvusele pääsenud mõningad uuenduspõhimõtted, on tehtud palju teravaid etteheiteid. Võrreldes vana kooliga, mida uuenduslased nimetavad halvustavas mõttes, teised aga tunnustavas mõttes „õppekooliks“, olevat uue kooli õppetöö tulemused silmatorkavalt nõrgad. Jõudlused eri õppeaineis jätvat suuresti soovida ja mis puutub harjutustulemustesse, siis pöörduvat sellele vähe tähelepanu. Kindlasti on neil etteheitel teatava määrani õigus. Mitte alati pole uuenduspedagoogiline kool jõudnud tulemusteni, milledega hiilgas vana kool. Kuid esiteks pole sugugi selge, et süüdi on ainult metoodilise põhivormi uuendused. Ja teiseks, on küsitav, kas harjutustulemused on ainsaks kriteeriumiks, millega kooli kasvatust ja õpetust mõõta tuleb. Paljud psühholoogid teevad ka „õppekoolile“ etteheiteid seepärast, et kooli harjutustulemused, võrreldes nende harjutuseksperimentide tulemustega, on väga nigelad ja et kooli didaktilised meetodid, võrreldes ratsionaalse harjutustehnikaga, on väga puudulikud. Aga kas saavad harjutus- ja õppimiseksperimen-

did olla igal juhul mõõtuandvad pedagoogilisele tegevusele? Üksik-funktsioonide jõudlusi ja nõudlusi eri õppeaineis saab muidugi tõsta väga kõrgele. Aga pedagoogiliselt hinnatava õppimise ja harjutamise juures tuleb kindlasti kaasa arvestada ka inimese kui terviku arengut.

Teiseks tähtsamaks puuduseks uuenduspedagoogilises koolis mainitakse sagedasti asjaolu, et kool tegevat õppimise küll huvitavaks, kuid just seevõrra jätvat hooletusse tahtelise tähelepanu ja pingutuse arendamise. See etteheide meenutab ülalmainitud pehmuse etteheidet uuele koolile. Kuid nagu ülal kasvatuse puhul, nii võib ka siinkohal öelda, et see etteheide põhineb arusaamatusel. (Viga ei seisa siin mitte metoodilises printsiibis, vaid selles, et huvile rajatud õppetegevuse juures ei esitata küllalt kohaseid töö- ja harjutusülesandeid. John Dewey oma teoses „Interest and Effort in Education“ on sellele etteheitele juba ammu õige vastuse andnud. Just uuenduskooli paremuseks on, et siin on võimalik teha tahtelist pingutuselamust inimese püsivaks harjumuseks. Osav ja oma ülesannete kõrgusel seisev õpetaja töötab metoodiliselt õieti, kui ta esitab ülesandeid ja küsimusi, mis oleksid küllalt kerged, et saada aktiivsuse äratajaiks, kuid mis sisaldavad ka küllalt raskusi, et saada pingutava mõtiskelu ja uurimise stiimuleiks.

Mis puutub aga õppimispedagoogikasse üldse, siis on uuenduspedagoogikal siin suur hulk kogemusi ja need on kõigiti kooskõlas ka uuema õppimispsühholoogia tulemustega. Õppimispedagoogiliste tulemuste põhjal võib öelda, et nende lapseliste tegutsemiste arenguväärtus, mis tulevad kogu isiksuse sisemusest ja mida sooritatakse sisemise jaatuse ja kalduvusega, on hoopis suurem kui nende tegutsemiste oma, mis väljastpoolt peale sunnitud ja milleda sisu ja mõte on lapsele ebatähtsad. Seepärast ongi pedagoogika sihitud selliste tegutsemiste väljakutsumisele, millede lapsed võivad teha avastusi ning koguda püsiva väärtusega kogemusi ja õppida õppe- ja harjutustehnikat. Õppimine selliste tegutsemiste kaudu ongi õige õppimine, kuna passiivne vastuvõtmine on ainult näiline õppimine — pseudoõppimine. Õpilaste tegutsemine õppetöös on tõeliselt aktiivne alles siis, kui see tegutsemine põhineb huvidel, mis tõusevad sisemusest, aga mitte välisel sunnil. Dewey arvates on sisemusest tõusvad huvid sellised, mis on ühenduses kogu isiksusega. Õppimise tulemuste kestvus on tagatud alles siis, kui kogu isiksus kuidagi õppesisust puudutatud on. Ei saa me seda eeldada, siis muutub ka õppimine välispidiseks. Kõik õpilased võivad end enamvähem osavalt sundida oma tahtelise tähelepanu kaudu koonduma õppesunnile, nad võivad memoreerida ja harjutada. Kuid nii omandatud tulemused ja oskused jäävad ikkagi ainult pealiskaudseks omanduseks.

Need on kogemused, mis uuemas pedagoogikas üldiselt tunnustatud. Koolitatud ja tähelepanelikud õpetajad on neid tulemusi vastuvaidlematult tumustanud. Ent need kogemused on

kooskõlas ka eksperimentaalse õppimispsühholoogia tulemustega. Teenekas õppimispsühholoogia uurija Edw. L. Thorndike pidas esialgu üldiselt tuntud kaht õppimise seadust, nn. kordamis-seadust ja efektiseadust, tähtsusest enamvähem võrdseks. Kordamis-seaduse põhjal teatavasti võib väita, et kordamise kaudu tugevneb side situatsiooni ja reaktsiooni vahel. Ja efektiseadus ütleb, et lõbutundega ühenduses olev edu tugevdab sidet situatsiooni ja reaktsiooni vahel, kuna norutundega ühenduses olev ebaõnnestus seda nõrgestab. Thorndike oma hilisemais uurimuis annab õppimistulemuste seisukohalt esikoha kindlasti teisele, kaudsele, efektiseadusele. Paljas kordamine ilma eduefektita soodustab õppimisprotsessi ainult väga nõrgalt. Õppimisprotsessi eduefekt sõltub aga väga suurel määral seesmisest valmisolekust, mille tähistuseks sagedasti tarvitatakse sõna „huvi“. Seepärast võib Thorndike öelda, et vaimuhügieeni seisukohalt osutub kõige olulisemaks probleemiks huvi probleem. Seega on „huvi“ probleem saanud õppimisprotsessi keskuseks. Ei ole siis ime, kui projektmeetodi menetluse ilme, mille arendamisel W. H. Kilpatrick on väga ligidalt toetunud Thorndike'i õppimispsühholoogiale, on ühine selle ilmega, mida omab üldse uuenduspedagoogilises vaimus korraldatud kool.

Siin pole koht kauem peatuda õppimispsühholoogia tulemustel. Võib ainult niipalju öelda, et aktiivsel õppimisel mängivad väga tähtsat osa sekundaarsed reaktsioonid või nn. kaasõppimused. Aktiivsel õppimisel õpilane alati loob terve rea assotsiatsioone ideede ja tähelepanekute vahel. Samuti süvenevad õpilasesse väärtuslikud tööharjumused, nagu täpsus ja puhtus. Need on õppimused, mida me ei saa nii hästi testida nagu õppejõudlusi, kuid mis on ometi äärmiselt tähtsad.

Mainisin neid õppimispedagoogika ja õppimispsühholoogia tulemusi ainult selleks, et vihjata veel mõningalle väärtähtsusele, mida neist tõmmatakse. Õppimise aktiveerimise nõudele on sagedasti vastupanu avaldatud just nende väärtähtsuste ja eelarvamuste tõttu. Nii arvati, et loobumine õppimise välisest sunnist tähendab ka ühtlasi loobumist õppimise juhtimisest. See on ilmne väärtähtsuse, millele meie ei tarvitse peatuda. Hoopis tähtsam on aga teine väärtähtsuse: aktiivset õppimist tahetakse samastada individuaalse õppeviisiga. Seda väärtähtsust tuleb eriti silmas pidada. Esiteks ähvardab ta veel suurendada moodsa uuenduskooli individualistlikku kallakut ja annab põhjust etteheideteks kooli-uuendustööle üldse. Teiseks kasutatakse aktiivse õppimise paremusi kõikjal praegu päevakorral oleva individuaalse tööviisi levitamiseks. Seega pole mõeldud mitte eesti kooli-uuenduslaste agarat individuaalse tööviisi arendamist. Individuaalne tööviis, nagu seda arendatakse J. Käisi juhtimisel, on loobunud paljudest äärmuslikest võtetest, nagu neid võib leida daltonplaani juures. Meie individuaalse tööviisi meetod on seatud avarale alusele ja hästi läbi

mõeldud. Kahtlematult leiab ta varsti väarikat rakendust meie õppekorralduses.

On huvitav nähtus, et tänapäeval, millal on päevakorral individuaalse tööviisi arendamine, hakkab suuremal määral tähelepanu nõudema ka rühmatöö. Rahvusvahelise kasvatusbüroo (Bureau International d'Éducation) viimased publikatsioonid näitavad ilmsesti, et järelduste tegemine aktiivse õppimise tulemustest ainult individuaalse tööviisi kasuks on täitsa alusetu. Nii nagu inimkonna mõistus, nii kujuneb ka lapse mõistus sotsiaalselt korraldatud mängus, tegevuses ja ühistöös. Alles sellises kooperatsioonis toimub inimese isiksuse kujunemine soovitava viisil, nimelt kahes suunas; ühelt poolt endateadvuse arenemise suunas ja teiselt poolt püüdes enda „mina“ lülitada teiste isikute perspektiivide tervikusse. Sellises koostöös lapselik mõtlemisvorm asendub aegamööda, kuid vajaliku kiirusega, asjaliku mõtlemisviisiga. Aktiivne sotsialiseeritud õppimine soodustab tõhusalt lapse piiratud kogemuste perspektiivi avardamist „mõtlemiseks kõikide nimel“. Nagu J. Piaget on näidanud, suhe õpetaja ja õpilase vahel on liialt ühekülgne ja ebatasane selleks, et asendada võida neid soodsaid efekte, mis on õpilaste koostööl. Seepärast peab ka õppekorraldusel ruumi andma õpilaste vaimsele koostöötamisele. Küsimus seisab ainult selles, kuidas sellelt seisukohalt õppetööd otstarbekalt korraldada. Piaget arvates ei tule rühmatöö üldse arvesse enne seitsmendat või kaheksandat eluaastat. Ses vanuses laps seltsib ja mängib teistega küll meeeldi, aga ta käitumist ei saa veel kuigi palju mõjutada organiseeritud rühmad. Alles 10. ja 11. eluaastal on selleks eeldused.

Nende lühikeste märkustega ma ei taha sugugi kahandada meie õpetajaskonna poolt arendatava individuaalse tööviisi tähtsust. Nagu juba mainitud, see individuaalne tööviis on seatud avalikule alusele. See nähtub ka sellest, et J. Käis ei eita rühmatöö tähtsust. Ja nagu J. Piaget, nii toonitab ka J. Käis täitsa õieti, et esimesil õppeaastail on rühmatöö vähe viljakas, sest selleks puuduvad soodsad eeldused õpilaste hingeelus.

Võisin ülal lühidalt puudutada ainult üsna piiratud arvu probleeme, mis on üles kerkinud kooliuuendustöös. Meie eesti õpetajaskond on kuni viimase ajani selles töös agaralt kaasa löönud. Ja on loota, et õpetajaskonna tööind meie eesti kooli paremale järjele tõstmisel ei raage ka tulevikus.

### Kirjandust.

1. The Activity Movement, National Society for the Study of Education, Thirty-Third Yearbook Part II, 1934.

H. Nohl — Die pädagogische Bewegung in Deutschland, ilmunud „Handbuch des Pädagogik“, välja antud H. Nohl'i ja Pallat'i poolt, 1. köide.

H. Rugg and Ann Shumaker — The Child-Centered School, George Harrop & Co.

Fr. Schneider — Individualität und Pädagogik, Erfurt 1930.

2. W. Flitner — Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre, ilm. „Handbuch der Pädagogik“, II köide.



- Fr. W. Forster — Alte und neue Erziehung, Luzern 1936.  
 J. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften, hrg. von O. Willmann und Th. Fritzsche, Ostervieck (Leipzig 1919. III köide).  
 J. Hollo — Kasvatuse teooria, Tallinn, 1936.  
 J. Hollo — Kasvatuse maailm, Tallinn, 1936.  
 3. Publications du Bureau International d'Éducation,  
 Nr. 39, Le travail par équipes à l'école Genève, 1935.  
 John Dewey — Interest and Effort in Education.  
 Adolphe Ferrière — L'école active I—II, Paris 1922.  
 G. Geissler — Das Problem der Methode in der Volksschule, ilm. ajak. „Die Volksschule“, 27. aastakäik, vihk 17, 1931.  
 Amélie Hamaidé — Le méthode Décroly.  
 W. H. Kilpatrick — The Project Method, Published by Teachers College, Columbia University, New York, 1918.  
 W. H. Kilpatrick — Foundations of Method, New York, 1926.  
 Joh. Käis — Isetegevus ja individuaalne tööviis, Võru, 1935.

## Uusi põhimõtteid kasvatuslikus nõuandmises

R. Taba.

(Järg.)

Tüdrukuid on siiski hõlpsam viia positiivse ülekande vahekorda. Nad on enamasti häbelikud, endast sissevõetud, tunnevad endid täiskasvanuna ja püüavad käituda proualikult; vahest on nad käitumises liiga kõikuvad, abitud, püüavad jälgida mõnd eeskujut, ühe sõnaga — on üsna valmid asja arutama. Nõuandja peab neid kohtlema vastavalt nende meeoludele kui täiskasvanuid. Ja ta räägibki riuetumisest, uutest moodidest, kinodiivadest — ja lemmikutest, tehakse juttu teatrast, meeldivamast näidendist või näitlejast jne. Kõik need andmed võimaldavad nõuandjal tungida nõusaaaja huvide ja kalduvuste valda.

Poistega luuakse sama vahekord juhtides juttu nende huvide valda. Räägitakse spordist, uisutamisest, maadlemisest jiu-jitsust jne. Viimane meeldib eriti füüsiliselt nõrkadele poistele, kuna seega lähendavad nad endid fantaseeritud tugevale mehele. Jutus laskutakse ka kriminaalromaanidesse ja filmidesse, kust väga ruttu selgub poiste kangelastüüp, kellega nad ennast on identifitseerinud. Juttu tehakse veel tulevikuplaanest, mis küll enamasti on fantastilised, ent nõuandjale siiski olulised.

Vanemate keskkooli- ja gümnaasiumi-õpilastega ei saa hoida seda suunda, kuna nad on sellest „romantikast“ üle kasvanud; käitumises on nad üldiselt ka tagasihoidlikumad. Erandi moodustavad siiski need õpilased, kellel koolis halvad tulemused õppimist takistava neuroosi tõttu. Nende huvi on koondunud rohkem koolile ja nende kutsealased soovid piirduvad enamvähem reaalsel pinnal.

## 2. Lapse teadlik helluse ja toetuse vajadus.

Enamik hukkaläinud lastest kannatab toetuse või helluse rahuldamatuse all. Nõu andes asendab nõuandja enda isikuga lastevanemaid kui ase- või väärisik. Niisugused juhud, kus vanemate mure ja hool on koondunud peamiselt igapäevase leiva ja kehakatte hankimisele, esinevad enamasti töölisperekondades. Kui vanemad ei tunne lapsi ülearuse koormana, kui lapsed hindavad õieti vanemate raskusi, siis püsib nende vahel normaalne armastusvahekord ja lapsed arenevad normaalselt. Kui aga lapsed näevad vanemais igasuguste nõuete rahuldajaid, kui nad tunnevad, et vanemad on kohustatud kõigiti neile vastu tulema ja rahuldama ka ülejõukäivaid soove, siis arenevad sellest perekonna heaolu ähvardavad vahekorrad: lapsed hülgavad ajajooksul vanemate armastuse kui tarbetu.

Jõukamas kihis leiame samalaadseid nähtusi seal, kus mõõtuandvaks ei ole mitte majanduslikud tingimused, vaid seltskondlikud. Isa on seotud pidevalt äriaga, poliitikaga või seltskondliku tegevusega ja tal ei jää silmapilkugi aega laste jaoks. Ema aga armastab kohvikuskäimist, bridžimängu või muidu kodunt eemalviibimist, ja lapsed on justkui kaotanud oma vanemad. Sama liigi alla võib paigutada perekonna, kus vanemate vahekord on jahtunud. Nad räägivad omavahel vähe, ja kui teevadki seda, siis kujuneb sellest vaid vaidlus, millesse kistakse ka lapsi. Nii ema kui isa näevad last nende halva vahekorra näilise põhjusena. Niisugune vahekord võib areneda veelgi halvemaks. Vanemad lähevad üksteisega tülli, kusjuures lapsed nende vahel jagavad poolehoidu kord ühele, kord teisele poole. Tülide kestes jäävad nad lõpuks päris üksi ja nõutult langevad perekonnast välja, — kindlasti hukkaläinud laste perre.

Kasvatusvea leidmise raskused peituvad peamiselt lapses endas ja tema kasvamisümbruses; viimasest on neid aga väga raske leida selle alalise muutuvuse tõttu. Viimasel juhul ei suuda nõuandja isiklikult häda kõrvaldada, vaid selleks peab perekond kaasa aitama. On häda põhjused sealt päritud, siis ei lase nõuandja lapse ja nõuandja vahekorral kasvada liiga tihedaks, vaid juhib lapse ülekande perekonnale. See endast ei ole raske, vaid võib takistada uue miljöö tõttu nõuandmiskäiku.

Niisugused lapsed on enamasti koolis ja kodus vastumeelsed ja tusased, täidavad ülesandeid hooletult, pealiskaudselt või jäta- vad koguni tegemata, nad ei ela kaasa kooliühiskonnale ja räägivad sellest halvustavalt. Kodus on nad kõigele osavõtmatud, ükskõiksed, teevad kõike ainult sunniviisil ja vastumeelselt. Nõuandjal jääb vaid häda põhjuste selgudes pakkuda lapsele hellust ja tuge, näidata vanemaile selle möödapääsematut vajadust, ja kui see nende poolt täidetakse, kaob endine halb vahekord perekonnas, avades lapsele loomulikud arenemisvõimalused.

### 3. Loomulik vajadus isa-autoriteedi ja identifitseerimisobjekti järele.

Hoopis erinevaks ja vormilt raskemaks kujuneb situatsioon, kui on tegemist teadmatult oma ümbrusega konflikti otsiva lapsega. Niisuguseid juhtumeid tuleb ette eel- ja puberteedi-eas viibivate agressiivsete laste juures. See ei ole sisult muud, kui puudulike vahendite kaudu isa vastu tõstetud revolutsioon. Need lapsed võrsuvad niisugusest eeltoodud perekonnatüübist, kus laps suureks kasvades näeb isas vaid brutaalset jõuetut rauka. Laps on lapsepõlves ennast identifitseerinud brutalse isaga parema identifitseerimisobjekti puudumisel. Harilikult on niisuguse perekonna laste käitumine passiivne. Nõuandja juures kordab ta oma brutalsust afektiivsete väljendustega, millest osaliselt selgub juba afektiivse käitumise põhjusi: ta on kaotanud intellektuaalse kontrolli oma afektide üle ja „brutaalne“ isa-eeskuju paneb ennast kõikjal maksma.

Vanemate kaasabil saadud kogemused lapse psüühilise struktuuri kohta ei eelda veel, et ta nõuandja vastu samuti oleks alaliselt agressiivne. Ta võib näida esimesel silmapilgul väga harituna, kuid on näha, et ta varitseb siiski soodsat silmapilku brutalseks muutumiseks. Igal juhul on ta valmis isa vastu oleva teadliku viha juhtima nõuandjale, milles aga peitub negatiivse ülekande hädaoht. Seepärast peab nõuandja esimesil kokkupuutumissilmapilkudel olema äärmiselt ettevaatlik, et nõusaaajal ei avaneks mingeid pealetungi võimalusi. Niipea kui ta tunneb nõuandja üleolekut ja ootab siitpoolt pealetungi, loobub ta omast kavatsusest; nõuandja käitumine on ju palju sõbralikum, kui ta seda oli arvanud. Nõuandja ei või siiski muutuda ülisõbralikuks ja armastusväärseks, sest sellega näiks nõusaaaja ta silmis liiga jõuetuna, mis julgustaks teda brutalsele käitumisele. Nõuandja iseäralik käitumine paneb nõusaaaja kahtlema, viib ta labiilsesse olukorda ja ta ei tunne siin ennast kuigi hästi. Ta ei mõista nõuandja käitumises vastukäivaid tendentse: lahke ja sõbralik jutt, kuid võimult kõigiti üleolev. Niisugusel kindlusetul olukorral lastakse püsida mõne aja kestes; selleks aetakse nõuandega kaasaskäivat konflikte-puudutavat juttu, kuid mis siiski puudutavad pealiskaudselt tema huvipiirkonda. Lõpuks, kui leitakse nõusaaaja olevat täiesti nõuandja meelevalda all, luuakse ühine rinne teiste isikute vastu. Seda kõike saavutatakse rohkem käitumise kui sõnadega. Nõuandja asetab ennast nõusaaaja sõbra olukorda, loob temas tunde, nagu püüaks nõusaaaja teda ässitada isa vastu. Kuivõrd vähe aga on niisuguse tüübi juures „argpüks-isa“ põlatud, näitavad selgesti veebruari päevadel 1934. a. (Viini mäss \*) sotsiaal-

\* Minu oletus, kuna seda ei ole täpselt märgitud. R. T.

demokraatide miljööst nõuandepunkti tulnud nõusaajad. Need olid kõik sinna tulnud ebanormaalsete agressioonide sunnil isade vastu. Üht noormeest oli see sündmus niivõrd mõjutanud, et ta täitsa avalikult kritiseeris väga laitvalt oma isa.

Tuleb ette teisigi sama liiki kuuluvaid noorureid, kuid väga raskelt mõistetavaid, kes samuti sõdivad oma isade vastu abitute vahenditega, kuid teissuguses vormis. Nad ei ole pealt-näha agressiivsed ega brutaalsed; käitumises on nad ettevaatlikumad, tagasihoidlikumad, salapärasemad, kättemaksuhimulised ja arad: osa omast vihast isa vastu elavad üle fantaasias. Need noorukid lähevad rohkem neurootilistele hukkaläinutele kui teised. Niisuguse teisendi põhjustab teise-struktuurilise isaga identifitseerimine.

Tagajärjeka ülekande loomine on niisuguste juures palju raskem ja nõuab palju rängemat orienteerumiskust võrreldes eelmistega. Nõuandja võib kergesti eksida siin tüübi määramisel. Nõusaaja isiksus tuleb selgitada väga põhjalikult ja äärmise objektiivsusega. Ülekandevahekorda ei saa nende juures luua nii kergesti ja kiiresti ning selle tugevaks paisutamine on vägagi raske.

Identifitseerimisisiku alateadlik vajadus kerkib esile veel seal, kus vanemad karistamise asjus ei ole ühel arvamisel. Laste silmis näib karistatav alati tugevamana, karistamata aga nõrgemana. Laps märkab kohe, kui vanemad ette toovad tema üleannetusi, et ta saavutab edu, kui ta mängib nii tugeva kui ka nõrga osi. Laps, kes oskab kasutada oma huvides niisugust situatsiooni, kahjustab edaspidist reaalse olukorda astumist. Temasse sisendub tunne, et talle ei või kunagi juhtuda halba.

Üks eriosa niisugusest konstellatsioonist kujuneb veel siis, kui ema osutub perekonnas tugevamaks pooleks; saamatu isa ei ole mingiks õilsaks identifitseerimisobjektiks poistele.

Väga paljudes perekondades on lastevanemate üli-mina defektne. Nende ebasotsiaalne mõtlemine ja talitus saab lastelegi omaseks. Niisuguste vanematega identifitseerimisel kujuneb ka laste üli-mina normaalsest ühiskondlikust mõtlemisest hoopis erinevaks. Niisugused lapsed on hingeliselt terved. Nende hukkamine on sotsiaalne, mitte psühholoogiline kategooria. Tavalisemad sellelaadsed nähtused esinevad kurjategijate perekondades.

Üli-mina ja positiivse identifitseerimise kujundamiseks kulub igal lapsel teatav aeg. Kui sellega rutatakse, siis võib ka kõigi heade tingimuste kiuste lapses kujuneda defektne ja negatiivne üli-mina. Selle puuduse all kannatavad enamikus vaeslapsed oma töökoha alalise muutusega. Nende kriitiline instants ei ulatu sotsiaalelu positiivse korralduseni.

Neil juhtudel ei ole nõuandja ülesandeks lapse edaspidise arenemise ülekande isiklik juhtimine, vaid lapsele olukorra selgitamine tema elamisvõimaluste loomiseks kiireltmoodustatud hool-dajate perekonnas.

#### 4. Neurootiliselt hukkaläinute ülekanne.

Neurootiliselt hukkamise vorme on väga erinevaid ja neid on liiga vähe uuritud, seepärast on selle plaanikindel kindlaksmääramine praegusel momendil väga raske. Hukkamiseks esinevad neurootilised sümptoomid kord selgemal, kord ähmasemal kujul. Nii neurootilised sümptoomid kui hukkamineku omad esinevad tihti väga segatult üksteisega, et võib arvata ainult kaksiti: indiviid võib olla kas neurootiliselt hukkaläinud või hukkaläinud neurootik. Sääraste nähtuste käsitlemine on kaugel analüütilisest tehnikast ja tavalisest kasvatustööst.

Tõusevad neurootilised sümptoomid liiga teravalt esile, siis sarnaneb tööviis lapseanalüüsiga, on ülekaalus aga hukkamisenähtused, siis kohandatakse sellele eriline analüüsi tehnika. Nõuandja peab siin otsustama, kumb neist kahest põhivormist võimaldab kasvatushäda kõrvaldamise. Mida neurootilisem on hukkaläinud, seda ettevaatlikumalt ja aeglasemalt teostub nõuandja nõuandja võimu alla haaramine, peamiselt tema võimalikult passiivse ja tagasihoidliku käitumisega. Ainult kergemate hukkamispõhjuste puhul, mida võib käsitleda hõlpsasti kasvatusnõuande raamides, äratab see üsna tugeva ülekande.

Tegelikult kuuluvad neurootiliselt hukkaläinud laste liiki koolis halvad edasijõudjad, raskelt klassiühiskonda sobivad, südametud vargad, realiteedist ja inimestest eemalehoidjad, neurootiliselt onaneerimiskeelust üleastunud jne.

Esimene kokkupuutumine toimub võimalikult sõbralikult. Edaspidi, kuni selgub, kas laps jäetakse nõuandja hoolde, ollakse rohkem passiivne. Käitatakse nii, nagu mõistlikel vanemal sünnis, tagasihoidlikult vastu tulles laste soovidele. Edaspidi, kui laps on nõuandja hoole all, muudetakse käitumist situatsioonide kohaselt. Siin ilmneb laste tendents tõmmata nõuandjat perekonna libidonorsete objektide ringi, mis tõrjutakse tagasi koradamissunnist oodatud tagajärgedega. Võib märgata, et laps näeb nõuandjas masohistlikke ja sadistlikke kalduvusi, kuna tundmatu süütunde sunnil tekib temas ülestunnistamise või karistuse ootuse vajadus. Nõuandja tuleb neis asjus poolenisti vastu, kuid ei rahulda kumbagi soovi päris täielikult. Et kasvatusviga ei ole võimalik kindlaks määrata alati esimese pilguga, korraldatakse kestvamaid vaatlusi. Laskub vaatlaja eeloleva probleemi selgitamiseks intiimsesse kõnelusse lapsega, siis eksib ta. Sel teel ei saa lapsele tundmatut teha tuntuks. Selleks on teine avastamismoodus parem. Tähtis on tunda lapse reageerimist igapäeva nähtustele. Seepärast laskub nõuandja koos lapsega tema igapäevaelu. Jalutab temaga koos tänaval, vaatleb inimesi, asju, jälgib hoolega lapse arvustavaid märkusi ühe või teise nähtuse puhul, kuulab lapse jutustusi oma naabreist, mänguseltsilistest jne., ning sel teel õpib põhjalikult tundma oma patsienti. Eriline tähelepanu

pööratakse aga neile isikuile, kellest laps kõneleb afektiivselt. Kõik need tähelepanekud annavad nõuandjale palju paremaid võimalusi lapse häda mõistmiseks, kui paljas jutuajamine ja selgitavad kommentaarid selle juurde.

### 5. Lõppmärkus.

Kõigist eeltoodust võib näida, et kasvatusnõuande tulemused sõltuvad täiel määral nõuandja isikust. Ta peaks olema inimsobralik, abivalmis, otsustusvõimeline isik, kes suudab õige intuitsiooniga tungida võõrasse afekti; ta peaks läbi nägema patsiendi käitumise, suutma vanemaid ja lapsi haarata oma mõju alla ja tekitada ilma raskusteta ülekande kui endastmõistetava nähtuse. Kes oma põhimõtteist, tundeist ja vaateist hoiab kramplikult kinni, üliõigetes otsustes kahtleb, ei suuda küllalt andestada, see ei peaks kõlbama nõuandjaks.

Tegelikult toimub kasvatusnõuandetöö pisut teisiti. Kui kasvatusnõuandja ka ei näe intuitsiooni millaski kui ülesannet, siis leiab ta inimese tundmiseks täieliku materjali psühhoanalüütilisest teadusest, mis käsitleb inimese kihuelu ja inimlikku mina väga mitmekülgselt. Psühhoanalüüs on selgitanud kestvate uurimuste abil neurootiliste konfliktide lahendamisviisid, mida meie tunneme hukkaminemisenähtusena ühiskonnas. Kui varem kasvataja seisid nõutult kasvatusvigade kaoses, määras juhuslikult karistusi parandamise lootuses, siis nüüd võib ta lahendada palju teadlikumalt ja tagajärjekamalt samu probleeme, kui ta kasutab psühhoanalüüsi poolt pakutavat abi. Riik ja ühiskond võivad kergema südamega vaadata hukkaminemisohule, sest Sigm. Freudi elutöö võimaldab päästa saatuse poolt raskelt löödud noorust.

\*

See oleks lühidalt A. Aichhorni kirjutuse põhimõte. Kõik need põhimõtted on veel niivõrd uudsed, et tekitavad tahtmatult kahtlustunde, kuid nende üha laienev sissetungi ring kasvatusseadusse sunnib iga kasvatajat kritiseerima esialgset võib-olla pealiskaudset otsust ja uuesti süvenema neisse küsimustesse. Psühhoanalüüsi kodumaal saadud faktid kinnitavad järjest selle rakendamise tulemusrikkaid saavutisi kasvatusalal, ja meil ei oleks mingeid põhjusi seda hüljata seepärast, et meie kahtleme temas juba enne, kui oleme seda tegelikult proovinud.

# Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid

M. Kampmaa. Eesti kirjanduse peajooned.

IV jagu. EKS. Tartu, 1936. Hind 4 kr. 50 s.

Käesoleva aasta kevadel ilmunud „Peajoonte“ IV osaga viis M. Kampmaa (-Kampmann) lõpule oma ligi veerandsada aastat tagasi alustatud kirjandusloo. Vaatlusega on jõutud olevikku — 1934. aastani — nii pole jätku enam oodata. Pika tööaja kestel on muutunud nii töötingimused kui ka kirjanduslikud seisukohad. Sellal tuli autoril töötada peagu ettetöötamatul alal, avastajana ja teerajajana, nüüd on kasutada arvukaid üksikuurimusi kui ka üldisi kirjandusajalugusid. Lisaks on vahepeal eesti kirjanduselu tundmaõppimine asjaarmastajate harrastusest saanud teadusliku uurimise objektiks. Kõik need tingimused ei saanud jätta loomulikult mõju avaldamata ka teose hilisemate köidete või varasemate osade uustrukkide metoodilisele küljele, mistõttu on paratamatu teatud ebaühtlus nii käsitusviisis kui ka meetodeis. Teiselt poolt tuleb aga märkida IV osas varasemate meetodite jätkamist ja endistel seisukohtadel püsimist, kuigi kirjanduseuurimise meetodid ja ka käsitusviisid õppetöös — kuhu rakendamist autor oma raamatu koostamisel muuseas silmas on pidanud — on muutunud. Seda on tundnud ka autor, nagu ta märgib eessõnas, kuid on eelistanud jääda siiski varemini omaks võetud seisukohtadele. Nii on säilitatud suures ulatuses teose metoodiline terviklikkus, ja see on kahtlematult tunnustatav väärtus.

Kirjanduslugude jõudmisel olevikuni kerkivad üles teravamiini kaks probleemi, mille rahuldav lahendus on raskesti saavutatav. Kõigepealt, ajalugu vajab distantssi. Kui võrratult objektiivsemalt saab autor suhtuda nähtusisse, kirjanikesse ja teosesse mõõdunud sajandist või veelgi varasemast ajast, kui alles eilsetesse, jah, isegi tänastesse inimestesse ja raamatutesse. Küll on teisel juhul paremuseks kaasaegse vahetu vaatlusvõimalus ja allikate kättesaadavus. Kuid on see siis ajalugu, mis kirjutatakse täna eilse intervjuu põhjal. Sellist autorite ja nende tuttavate ja sugulaste küsitlemist näib kirjandusloolasist kasutatavat eriti K. Mihkla. Kõnesoleva teose autor, nagu selgub allmärkustest, eelistab kirjavahetust. Kui veel arvestada võimalikke isiklike suhteid autoritega, sümpaatiad või antipaatiad — olgu need tekkinud siis kirjanduse või muul alal, siis asud paratamatult seisukohale, et see tänapäeva käsitlev ajalugu on ikkaga teissugune kui see, mida saab kirjutada minevikumeestest.

Sõltub muidugi kirjandusloo autorist, kui kaugele ulatub see kaasaegse värvusega ajalugu. Nooremale generatsioonile on näi-

teks „Noor Eesti“ aeg selge minevik, ajaloo kaudu tundma õpitud ajajärk. Seda tunneme näit. Mihkla teost jälgides. Kampmaale on aeg enne maailmasõda isiklikult kaasaelatud aeg. Ja tema kirjan-  
duslugu lugedes märkad peagi, et jutustab isik, kes lähemal või kaugemal seistes tegi omal ajal kaasa tollased võitlused ja käänakud. Vaatlustest peegeldub mälestuste isikupärane elavus oma paratamatult subjektiivse värvinguga. Ja nii ongi kõnesolev köide varasemas osas autori mälestuste koguks, tõsi küll, oleviku kausest vaadatuks, hilisemas — tänapäeva muljete distantseerimata kokkuvõtuks. Sellest sõltuvalt on käsitlus elavam, ent vähem ajalooline. Kuid kas saabki kirjutada ajalugu tänasest ja eilsest? Teiseks teeb raskusi kirjandusajaloo periodiseerimine. Üldiselt on K. tarvitanud ka varasemais kõiteis jagamist voolude järgi, vaadeldes neis raames siis üksikute autorite elu ja loomingut. Ent siin tekib raskus. Eesti kirjanduses on märgata voolude vaheldust ligikaudu iga 15 aasta järel, mis aeg aga tunduvalt lühem on mingi kirjaniku loomingulisest tegevusest. Kirjanikku n. ö. jääb üle. Nähtavasti ei saa jagamist voolude järgi ühendada biograafilise vaatlusviisiga. Haava näit. algas kuskil romantika loojakul ja ta pole veel sugugi kadunud eesti luuletajate ridadest, kuigi ta kirjandusajalugudes figureerib esimesis kõiteis. Ka kõnesolevas raamatus on segavalt ületatud piiriks seatud uusromantilise voolu kestvus. Kas uuromantiline vool lõppes 1920 või 1922, nagu märgib K. (lk. 18), ei saa keegi jäägita väita: kirjandusvoolud ei vaheldu teataval hetkel, vaid uue domineerima-hakkamine on järk-järguline. Aga kui uusromantismi all vaadeldakse veel 1934. a. kirjandust, siis pole autor küll tunnustanud enda seatud piire. Uusromantika hääbus juba üle 10 aasta tagasi, me seisame sellele järgne-  
nud uusrealismi loojakul ja tunneme juba uue romantilise elutunde hõngu. K. järgi pole veel toimunud aga tähiste vahetust revolutsiooni ajast peale. Ja ometi oleksid mahtunud raamatu piiresse niihästi uusromantism kui ka -realism vaadeldud 30-aastase perioodi (1905—1934-5) raamesse.

M. Kampmaa kui kirjandusloolase peamiseks vooruseks on olnud alati mesilasehoolikas faktide kogumine. Ja siingi on autor endale truuks jäänud. Vähe on vist neid lugejaid, kes ei leia teosest mõnd senitundmatut piasja — mõne kirjaniku õpetajate nimed, nende iseloomustusi jne. Ridala puhul kuuleme näiteks ta ema pihtiisa nimegi. Selline kiiduväärt kogumishool meenutab veel käesoleva sajandi algul Saksas valitsenud kirjandusuurimissuunda, kus esikohale oli tõstetud võimalikult detailsete andmete hankimine kirjanike elust ja seetõttu registreeriti kirjandusteadusliku saavutusena Goethe' pesusedeli juhuslikku leidu. Igatahes on „Peajoonte“ 4. osas talletatud palju sellist, mida ei ületa tulevikus ka võimalikud monograafiate autorid. Võimalikke pisilibastusi ei pääse allakirjutanu suvitusoludes kontrollima. Oletatavasti polnud küll Suitsu prantsuse keele õpetaja mitte August (1. august) vaid



Auguste. Ja Ridala polnud raamatu ilmumise ajal enam kirjani kunimi. Aga need on mitteolulised pisiasjad. Tähtsamaid küsimusi on autori seisukohavõtt kirjanduslike nähtuste — rühmituste, autorite ja teoste suhtes. Eessõnas märgib autor, et ta seisukohad on erinevad käibivatest: „... arvustus ja lugejaskond teoseid ja autoreid kas aina imetleb heldimuses või jälle kohtleb neid hülgavalt suurte eelarvamuste põhjal.“ Ja edasi võib mõista, et autor tahab esitada õiglasemaid, objektiivsemaid vaatekohti.

Ent eespool tuli sedastada, et objektiivsena püsida pole autoril kerge, kuigi ta seda ehk siiralt on püüdnud. Noor-eesti-aegses vanade ja noorte vastuoludes liikus K. kas vähe või palju vanade leeris. Mitte küll sellise võitlusmehena nagu kadunud A. Jürgenstein. Aga „Noor-Eesti“ ajakirja kroonikas oli põhjust juttu teha ka K-st. Ärgu olgu seda nüüd, kus „N-E“ juba aastakümnete eest hingusele läinud, kibedusega meelde tuletatud! Tunneme „N-E“ rühma hinnangut Mihkla kirjandusloo järgi (aga ka mujaltki). See erineb siiski tunduvalt K. omast. Näit. näitab K., et „N-E“ liikumine ei toonud erilist uut senisesse kirjandusellu. Et ennemgi tutvustati eesti lugejat Tolstoi, Hugo, Miltoni'i, Cervantese ja teistega (Ütlemata on jäetud küll, mis tegid tõlkijad Cervantes'est ja Milton'ist!). Teisal jälle jutustatakse, kuidas nooreestlaste tiivad longu langesid (lk. 187) ja kuidas nende produktsioon kõnges ja tekkis mingisugune euroopa kadaklus (lk. 188). Mihkla näit. tarvitab vähem mahlakat stiili. Kummal on õigus? Erinev suhtumine on vist seletatav parimini tõigaga, et kumbki vaatab ise poolt asjale. Oleme „N-E“ kohta harjunud lugema seisukohti n. ö. siitpoolt. K. vaatab paratamatult „sealtpoolt“, ja ei ole põhjust ette heita, nagu ta näeks väärsti. Meie kõik võib-olla näeksime asju sealtpoolt teisiti. Tollase „vanana“ on see autorile vältimatu. Ja kui tänapäeva lugeja K. kirjanduslugu loeb, on see talle eriti huvitav just sellepärast, et autor sellal oli „sealpool“ ja nüüd saab selleaegseid asju tänu ajavahemikule jutustada *sine ira et studio*. Kirjanduse peale 1917. a. on K. iseloomustanud kui egogenaalse individualismi alusel oleva. Ja selles rubriigis vaatab ta teoseid ja autoreid olevikuni. Siin küll on „Siuru“ parandust liialdatud. See lühike episood hääbus peagi ja Alle epigrammi järgi iga autori ja teose juurest egogeeniuse tunnuseid otsida on viljatu. Ja miks siis Kivikas välja jätta, kes endale küll kõige „egogenaalsemalt“ rusikaga vastu rinda põrutas („Mina Albert Kivikas“). Juhuslikust epigrammist laenatud terminist ei piisa iseloomustama nii kaalukat osa eesti kirjandusest, nagu seda on teinud K.

Seisukohavõtud üksikute autorite suhtes võiksid virgutada vaidlusele. Ent milleks. Et autorile näit. Suits, eriti oma viimases perioodis, on kaugem kui Enno, on selge. Ega sinna saa parata tema ega teised. Suitsu „Elu tule“ paatose taltumist ja pessimismi laskumist „Tuulemaas“ on küll teiste poolt „kirjanduslikumalt“

tõlgendatud. K. järgi oli selleks edutus kirjaniku isiklikus elus („Mehest . . . sai ainult väike, ajutine abijõud ülikooli biblioteegis ja keelte õpetaja soomlastele sallimatus vene gümnaasiumis“). Seni pole Suitsule ei-kellekski-saamist küll kellegi poolt ette heidetud!

Vähe tunnustavat on autoril ütelda noor-eestlastest kirjandusloolastest. Mõningate tunnustuste kõrval loeme: Suits „ . . . ei saavuta ajaloolasele vajalikku ajadistantsi . . . Nii tekivad paratamatult ülekohtused väärotsused“; Ridala „ . . . arendab . . . vaatlusviise, mis ei vii eesmärgile“; Tuglasel „ . . . on olnud raskusi kirjandusloo periodiseerimisel ja üksikute voolude ning nende esindajate asjalikul hinnangul. Subjektiivsed sümpaatiad ja antipaatiad on takistanud teda õieti hindamast ajajärke ning kirjanduslikke isikuid . . .“ Jagada K. arvamust oleks liiga pessimistlik. Ja paratamatult kahtled autori objektiivsuses.

Veel üks küsimus: teose sobivus koolitöös, õpperaamatuna gümnaasiumi. Ilmselt ei ole selles arvestatud praegust suunda kirjanduse õpetamises. Raamatut saaks ehk siiski kasutada — kuigi selles palju liigset ja sisuliselt vaieldavat —, kui kirjanduse õpetuse keskseks probleemiks oleks kirjanduse ajalugu. Kuna aga praegu on üksmeelselt kirjandusliku teose käsitletu asetatud töö fookusse, siis oleks raske kasutada õpperaamatuna kitsamalt kirjanduslugu pakkuvat teost, mis pealegi serveerib valmismaterjale — teoste faabulaid, valmis analüüse jm. Ometi tuleks teost väga soovitada õpetajale käsiraamatuna: ta sisaldab ohtralt andmeid ja teiseks pakub omapäraseid seisukohti. Õpetaja ei pruugi neid võtta kriitikata, kuid alati on võrdlus viljakas. Juba allmärkustest nähtub, kui rikkalikult on autoril käepärast olnud eri autorite kirjutusi. Neid kõiki õpetajal kasutada pole, seepärast on teretulnud kokkuvõtlik tihe käsiraamat, nagu kõnesolev „Peajonte“ köide.

Villem Altkoa.

## Uute emakeele õpikute puhul

*Johannes Aavik. Eesti õigekeelsuse õpik ja grammatika.* Noor-Eesti Tartus 1936. 464 lk. Hind 5 kr.

*H. Jänes — O. Parlo. Eesti keele grammatika ja harjutustik koolidele. II osa, häälikuõpetus, 124 lk., hind kr. 1.35. — III osa, vormiõpetus, 148 lk., hind kr. 1.50. — IV osa, lause- ja kirjavahemärkideõpetus, 178 lk., hind kr. 1.50.* — Noor-Eesti Tartus 1936.

*A. Kask, A. Vaigla, J. Veski. Eesti keeleõpetus ja harjutustik. — Vormiõpetus, 143 lk., hind 1 kr. 45 s. — Lauseõpetus 96 lk., hind 1 kr. 20 s. — K.-Ü. „Loodus“, Tartu. Keel ja kirjandus nr. 41,39.*

*E. Muuk, K. Mihkla ja M. Tedre. Eesti keskkooli-grammatika ühes harjutustikuga. IV osa, lauseõpetus. 109 lk., hind 1 kr. 50 s.*

V osa, E. Muuk ja K. Mihkla. *Tuletusõpetus*. 111 lk., hind 1 kr. 50 s. — Eesti Kirjanduse Selts. Tartus 1936.

J. Aaviku õpik on suursündmuseks meie keeleõpilise kirjanduse alal ja seda kõigepealt oma põhjalikkusega, süvenemisega detailidesse, eriti neil aladel, millest oleneb keele kultuuriline ja omapärane ilme. Näiteks meenutab sõnajärjestuse osa pigem eriaartiklit kui grammatika peatükki, kuna selles on süvenetud isegi üksikute ilukirj. teoste, õpilaste kirjandite ja õpetaja paranduste sõnajärjestuse analüüsi. — Teiseks erineb raamat oma metoodiliste võtetega: autor lähtub keelevigadest, halbade ja ebasoovitavatest keelenditest —  $\frac{3}{4}$  raamatust täidab nende analüüs. Seda võtet on meil seni, teoreetilise didaktika nõudel, hoolega välditud. Ilmesti vajab siingi reegel erandeid ja tuleks kasutada mõnel puhul ka võitlusviisi „kurjaga kurja“ vastu“. Muidugi on see ajutine võte, millel olgu oma kindlad piirid, nimelt: esile tõsta tuleks õpperaamatus ikkagi ülemaaliselt levinud vigu, mitte kohalikke ega juhuslikke, veel vähem sobiks hakata välja mõtlema rabavaid vigu mõne igava reegli õppimiseks.

Raamat on kirjutatud rünnaku- ja lõhkumismeeleolus: autor tahab enne paljugi meie kirjakeeles kohendada, paljugi kõrvaldada, — siis alles võib asuda kultuursema keelenormi kujundamiseks. Kohendamise ja uuendamise vajadust leitakse igal pool, olgu see tähestiku-järjekorras, Meie-Isa-palves või mõnes kõnekäänuski. Näit ei ole J. A-le küllalt hea kõnekäänd „vihma käest räästa alla“, sest see olevat ebatäpne ja peagu vastupidise tähendusega tõlke laen saksakeelsest „vom Regen unter die Traute kommen“ (p. 554). Parem olevat „vihma käest tilkumise või tilkme või nõretuse alla“. — Milleks peaksime vajama just täpset tõlget! Teiseks on *räästas* palju piltlikum kui *tilkumine* või *nõretus*. Vastupidisest tähendusest aga võib juttu olla vaid mõne moodse maja räästa all, mitte aga niisuguse maja puhul, mis oli tüüpiline kõnekäänu tekkimise (või tõlkimise) ajal.

Kuna rünnaku-meeleolus ei saa teha süstemaatilist ülesehitavat tööd, siis puudub J. A. raamatus õige keskendus ja kord: raamat on ilmesti välja kujunenud koostamise ja trükkimise ajal, millest osade ebaproportsionaalsus, kordumised, mitmekordsed täiendused ja lisangud.

J. A. raamat pole siiski mitte, nagu võiks arvata, uuendusliku keele, vaid meie ametliku, õigek.-sõnaraamatus fikseeritud keelenormi grammatika. Parandusi nõutakse eeskätt selle keelenormi piirides, meie haritlaskonnale aga langetatakse etteheiteid, et ta seda normigi ei viitsi ega suuda korralikult ära õppida. Autori enda keeleuuenduslikud nõuded jäävad raamatus tagaplaanile. Raamatu enda keel ei erine peagu millegagi teiste grammatikate keelest.

J. A. muutmis-parandusettepanekuis võiks märkida järgmisi alasid: 1. Suurema järjekindluse nõudmist ortograafias senise

normi enda huvides, näit.: kirjutusviisi *hää, pää, sääl, säädus*, kui on *hääil, määre, sääred* jne.; *juure, meele* jne., kui on *juures, juur-est* (mitte *juurdes, juurdest*); *tänamattus* jne., kui on *kasulikkus; monarhh, anarhhia*, kui on *valss, marss* jne.; *lihtse* jne., kui on *lihtne; kortri*, kui on *märtri* jt.; 2. mõningate tuletusliikide, eriti *-tis* ja *-u*-refleksiivi oma, piiramist; 3. võõrsõnade võõrapärast kirjutamist ja hääldamist (*magneet, materjaal, poliitika*); 4. eesti keeles kodunenud laensõnade jätmist, kui nad tähistavad oskusõnalisi mõisteid (*lips, pilet, närv, uur*); 5. halbade uussõnade kõrvaldamist (*rõivas, kuuletuma, mihustama, üllitama, loendama*); 6. loobumist mõningaist väheolulisist tähenduslikest vahetegemisist (*üks- — teineteise, järele — järgi, arutama — harutama, nägematu — nähtamatu*).

Juba eelloeteldud paranduste teostamine muudaks mitmeti meie kirjakeele ilmet. See oleks tagasitulek parkümmend aastat tagasi tarvitusel olnud keelepruugi juurde, kuid suurema järjekindluse ja suuremate esteetiliste taotlustega. Esteetilised ja stiililised seisukohad on J. A-l sageli otsustava tähtsusega. Nii mõnigi küsimus jäetakse lahtiseks, nii mitmelgi puhul loobutakse järjekindlusest ja hoiatatakse šabloonile eest, kui seda nõuavad esteetilised vaatekohad. Esteetiliste vaatekohtade esiletõstmine keeleõpetuses on üks J. A. raamatu tähtsamaid omapärasusi ja sel alal on süvenemine detailidesse eriti üksikasjalik. Ühtlasi saavad aga siin ka vabamalt esineda autori subjektiivsed eelistused, mis võivad välja kutsuda vastuväiteid.

Raamatu süstemaatiline osa on mitmekesisem ja omapärasem kui tavaliste õpikute oma, kuid uut ja huvitavat leidub seal vähem kui keelevigade analüüsis.

J. A. õpik oma peente tähelepanekute, eritluste ja omapäraste vaatekohtadega on asendatamatuks käsiraamatuks ja juhiks igale keelehuvilisele, seda enam et meie kirjakeele praeguses seisukorras on tunda teatud ummikut, on kuulda rahulolematust ja valearvamisi, millede lahendamiseks aitab palju kaasa käesolev raamat. Eriti on ta soovitav õpetajaile, et nad saaksid teadlikumaks sellest keelenormist, mida nad on kohustatud nõudma õpilasilt, ja samuti meie kõikide igapäevasesse keelepruuki juurdunud vigadest. Õppe- raamatuks oma süsteemi ja keskenduse puudumisega ei saa raamat olla üheski koolitüübis.

---

Kooliõpikute alal jätkub võiduajamine meie suuremate kirjas- tuste vahel vallutamaks kool oma õpperaamatuile. Nii evib meie uus keskkool juba kolm paralleelset eesti keele õpikute sarja. Kuna keskkool ja tema kavad pole lõplikult fikseerunudki, siis tuleb neis õpikuis näha ühepäevaliblikaid, seda enam et autoridki on teinud oma töö liialt kiirendatud tempos.

Vaadeldes ja võrreldes neid sarju (vt. ka „Kasv.“ 1935 — 7) kerkib mõningaid metoodilisi üldküsimusi:

1. On küsitav, millisel määral on kasutatav kooliõpikuis J. Aaviku kurja-kurjaga-menetlus. Seda teed minnakse julgesti Jänes-Parlo sarjas. Teised aga hoiduvad endiselt vigaste ja halbade keelendite näitamisest, ehkki nende eest hoiatavad. Kindlasti on keelevea esiletõstmine, sellele näpuga näitamine elulähedane ja mõjuv võte, kui viga on väga levinud (*kodu — koju, omale — endale, kirjutud* jt.). Juhuslikud kirjaoskamatusvead, samuti kohalikud murdekujud ei sobi üldtarvitatavasse õpikusse.

2. Nn. põhivormide-menetlus, eriti verbide alal, vajaks asendamist mõne lihtsema ja konkreetsema võttega. Tegelikult esineb ikka kas tugev või nõrk, konsonant- või vokaaltüvi, vastavalt sõna tüve iseloomule ja liidetavale tunnusele või lõpule. Nende tegurite juurde tuleks jääda ka keeleõpetuses, mitte aga luua erilisi abstraktsioone põhivormide kujul. Siin võiks kasutada mitmeid üsna lihtsaid tähelepanekuid, näit. seda, et mitmed vormid on omavahel ilmses suguluses, s. t. evivad mingi ühise tunnuse, millest on endastmõistetav ka ühine tüvekuju, näit.: *-ma — mine, -v — vat, -da — des*, umbisikulised vormid *t (d)*-tunnusega. Kus sugulust pole, seal saab kasutada teisi häid reegleid, näit.: minevik on alati tugevas astmes, oleviku ja *-da*-infinitiivi aste on vastupidised. Veel mõni konkreetne reegel — ja vormide moodustamine on selge ilma põhivormidetagagi. Väga erandlikud verbitüübid tuleb nii-kui-nii eraldi selgeks õppida, sest need ei allu ühelegi üldreeglile.

3. Põhjalikku revideerimist vajaksid meie lauseõpetuse ulatus ja käsitlusviis, eriti lauseliigenduse osa. Viimane on teoreetilise tähtsusega ala, kus laskumine peenustesse muutub formaalse loogika harjumuseks, millest pole kasu tegeliku õigekeelsuse ega sõnalise väljendusoskuse mõttes. — Ka on meie lauseliigenduse teooria ise rajatud ühekülgselt formaalsetele alustele ja sisaldab vastuoksusi ja vastuvõetamatut inimese, eriti õpilase loomulikule arule. Siin püütakse iga sõna ja sõnakest tähistada mingisuguseks lauseliikmeks, ehkki suur hulk abisõnu ei evi lauses mingisugust iseseisvat tähendust. Seejuures ähvardab alaliikide arv paisuda määratusuureks, mida sellest hoolimata ikkagi ei jätku igasuguste sõnaliste väljenduste lõplikuks liigitamiseks, ja neid tuleb sageli otse vägivaldselt kuhugi liiki toppida.

Mõni näide Muuk-Mihkla-Tedre lauseõpetusest, kus lasueliigendust käsitellakse võrdlemisi põhjalikult: *Lastel oli mängumurul palju lõbu* (p. 108) — *lastel* olevat sihitismäärus, ehkki puudub sihiline verb, mis õigustaks assotsieerimist sihitisega. *Lapsel lubati minna õue* (112) — *lapsel* olevat tegijamäärus, ehkki temale ainult l u b a t i midagi teha. *Valged juuksed liuglesid ussidena ta pea ümber* (114) — *ussidena* olevat öeldistäidemäärus, kuid igaüks tahaks selles näha võrdlusmäärust. *Ka tema ei uskunud mu*

*juttu* (123) — *ka* olevat täiendiks sõnale *tema!* — Seda laadi analüüsiks ei jätku isegi õpetaja aru, rääkimata õpilasest.

Loomuliku arusaamise vägistamist nõuab mitmelgi puhul sõnaühtumi lõhkumine põhisõnaks ja laiendiks, näiteks ühtumis arv- + nimisõna, kus senise teooria järgi on põhisõnaks arvsõna (*kolm meest*, aga kas ka *üks mees?!*), ja seda prof. Kettuse „Lause liikmete“ järgi (p. 89), kus otsustatakse küsimus suurema formaalse järjekindluse kasuks, ehkki suurte kahtlustega (lisades sõnad „vist ikkagi“). Vastuoksuslikkust tundub ka ühtumis nimisõna + nimisõna, nn. lisandis, sest alati pole sugugi kerge otsustada, kumb on kummagi lisand, näit.: *kirjanik Vildele*, kuid *aurikule Kungla*.

Ilmest viimase vajaks lauseõpetusliku formalistika õpetamine piiramist ja teisi metoodilisi võtteid. Juba lause lõhkumise ja lahkamise rõhutamine tundub endast eluvõõra võttena, sest tegelikult vajame lausete koostamist ja sõnade ühendamist. Lauseid koostades aga opereerime rohkem sõnaühtumite kui üksikute sõnadega ja seepärast oleks loomulik lauseõpetusse süvenemisel käsitleda põhjalikumalt tüüpilisi sõnaühtumeid (verb + nimisõna, omadus- + nimisõna, verb + abisõna jne.), ilma et see alati tarvitseks olla seotud kindla lause liikme nimetusega. See oleks õieti ühildumise ja rektsiooni ala süvendamine.

4. Üldise nõudena tuleks rõhutada suurema elulisuse, isegi meeleolulise külje tähtsust. Objektiivsus ja erapooletus on küll väärtused omaette, eriti akadeemilises käsitluses. Kool aga vajab elavat sõna ja just grammatikais valitseb meil seni otse eemalepeletav kuivus ja asjalikkus. Imelik tundub näit. seik, et keskkooli gramm. harjutustes puudub kontakt õigek.-sõnaraamatuga, ehkki viimast peaks evima iga õpilane ja seda tuleks kasutada alati paralleelselt grammatikaga, sest enamik vormi- ja häälikuõpetuse kuuluvaid vigu saab kaduda vaid õigek.-sõnaraamatu pideva kasutamise tulemusena. — Soovitav oleks kasutada ka rohkem õpilase isetegevust nõudvaid harjutusi, näit. kas või muutkondade alal, kus ükski autoreist ei lase õpilasi endid leida sõnu, mis kuuluksid vastava tüübi alla, s. t. eviksid nõutava välte, silpide arvu jne., aga just sedapidised harjutused sunniksid õpilasi neid tunnuseid rohkem hindama ja tähele panema, kui õpikus analüüsimiseks antud sõnad.

---

Kolmest õpikute-sarjast pakub kõige rohkem uut Jänes-Parlo oma, eeskätt selles rakendatud J. Aavikult laenatud vigade-sõelumisega, mille arvel on tunduvalt kärbitud teoreetilist osa. Esitatud vigade hulgas võib leida mõndagi juhuslikku ja otsitut, näit.: *raamatid* (III, lk. 78), *trui sõber* (III, lk. 28), *selle lauluviie* (III, lk. 35), *Need on seletamatu nähtused* (IV, p. 129), *Meie koolivend elab selle maja sees* (IV, p. 91) *Ma ei astu enam ühe sammugi* (IV,

p. 119). Ka ei taha ühildumise harjutusse sobida *-ivad*-lõpu vead (IV, p. 119). — Millegipärast pole vigade esitamist kasutatud vahemärkide alal, kus just vajaksime eriti kestvat ja mitmekülgselt harjutamist.

Selle sarja pahedest tuleks märkida redaktsiooniliste lohakuste rohkust. Silmatorkavaid neist on: III osas lk. 51 reegel, mis räägib otse vastu tabelis näidatud olukorrale; II osas lk. p. 278 esineb lahkukirjutamise reeglina kokkukirjutamise reegel. Lohakust võib näha ka IV osa sisukorras, kus terve lauseõpetus on paigutatud ühise pealkirja alla „Laiendamata lihtlause“.

Puudused ei suuda rikkuda siiski sarja üldist ilmet, milles on tunda elulähedust, püüdlust lihtsema ja konkreetsema käsitlusviisi ja õigekeele tegeliku ravi poole.

Kask-Vaigla-Veski sari torkab silma oma süsteemikindlusega, kuid selle meetodilised võtted äratavad mõningaid kahtlusi. Näit. kuidas mõista vormiõpetuses p. 267 esitatud pööramisnäidist, mis täidab 5 lk. ja mille juures kästakse: „Õppige järgnevate pöörd-sõnade pööramist!“ Millist õppemenetlust on autorid siin arvestanud? Tavaliselt esineb selline tabel lõpukokkuvõttena ja nii arvaks ka käesoleval puhul, kui ei oleks lisatud sellist käsku.

Silmatorkavalt palju lastakse õpilast „jälvida“ ja analüüsida, vähem teda ennast otsustada või näiteid leida. Mitmelgi puhul tundub harjutuste vähesust, näit. vahemärkide alal; objekti puhul esineb vaid üksainus harjutus, sõnajärjestuse juures ei ühtki.

Selle sarja vormiõpetuse omapärasuseks on käänd- ja pöördkondade arvu ja tunnuste kooskõlastamine: mõlemad on viis, mõlemate järjekorras ja tunnustes taotellakse vastavust (*puu — saama, rikas-tütar — hüppama-kauplema* jne.) Selles on efekti, kuid pole meetodilisi paremusi, sest muutkondi vajame vaid ülevaate saamiseks muutetüüpidest, käesoleval juhul aga, kooskõla saavutamiseks, on käänd- kui pöördkonnad ise omaette muutunud vähem ülevaatlikuks kui teisis õpikuis, kus sellist kooskõla ei taotelda. Näit. on ühtlane *-se-tüvede* rühm lõhutud ja liidetud teiste käändkondadega, *maja-vana-tüüp* on ühendatud *piiga-tüübiga* jne., — siin on koondamine tulnud kahjuks ülevaatlikkusele, verbidele aga on viit pöördkonda liigagi palju.

Eelmise sarjaga on mitmeti sarnane Muuk-Mihkla-Tedre oma, eriti oma kuiva asjalikkuse ja teoreetilise külje rõhutamisega. Huvitavam on selle sarja V osa, kui eriti kohandatud lõpuklassi kordavale ja kokkuvõtvale kursusele. Kuid see osa äratub mõningaid kahtlusi oma ainekogu ulatuse ja üksikosade proportsioonide mõttes. Nii on tuletamisele liidete abil pühendatud kaks korda rohkem lehekülgi kui liitsõnadele, mis ei vasta nende alade erikaalule tegelikus õigekirjas: kokku- ja lahkukirjutamine on raskeimaid õigekirja alasi, milles esineb palju kaheldavat, küsitavat, vajavat erilist seletust, ja see kõik nõuab vastavalt üksikasjalikumalt käsitlust. Tuletusliidete alal aga pole suurt tähtsust sel õppeastmel ja

see võiks esineda palju kokkuvõtlikumalt. — Liiga põhjalik tundub ka tuletatud ja võõrsõnade muutmise käsitus. Siin juhatakse õpilasele üksikasjalikult kätte, millisesse muutkonda ja tüüpi kuuluvad üksikud tuletiste ja võõrsõnade liigid. Siin jätkuks lihtseist kordusharjutust, milledes õpilased ise määraksid antud sõnade kuuluvuse. Kui aga soovitakse muutkondi üldse korrata, siis tuleks seda teha seoses kogu sõnavaraga.

Mitmelgi puhul ootaks mõnd elustavat võtet, kas mõne keelevea kinninaelutamist, mõne eelistusküsimuse esiletõstmist (paralleelkeelendite puhul), või isegi tähelepanu pöörmist asjaolule, et koolis õpitud normi üksikasjus ei tule näha midagi absoluutselt püsivat, vaid et selles on kindlasti vaja tulevikus mõndagi muuta ja parandada. Lõpuklassi õpilane peaks evima veidi avaramat vaadet oma teadmiste ja oskuste tagavarale.

Kõik kolm sarja on koostatud vastavalt uue keskkooli esialgsele kavadele ja nõudeile, ja sinna nad ka sobivad esialgu kõik oma väikeste iseärasustega. Jänes-Parlo sari pretendeerib ka alg- ja kutsekooli vastavaile klassidele, kuhu ta ka sobivam oma lihtsema ja elulähedama käsitusviisiga, kuid vastata korraga mitme koolitüübi kavadele ei saa muidugi ükski õpik.

J. Väinaste.

## Uusi raamatuid laulmisõpetuse alal

Käesoleva õppeaasta alguseks on K. Ü. „Kooli-Kooperatiivi“ kirjastusel trükist ilmunud R. P ä t s i toimetusel L e m m i k l a u l u d III ja IV. Ühtlasi on R. Pätsi poolt ilmunud L a u l m i s õ p e t u s e t ö ö v i h i k u d 3., 4., 5. ja 6. õppeaastale.

Lemmiklaulud III ja IV (à 48 lk., hind 75 senti) sisaldavad kumbki umbes sada kahehäälsset laulu ja kaanonit (keerdlaulu). Varem tundud laulude seas leidub siin rohkesti ka uusi ja vähetuntud vanemaid laule. Mõõduka hinna, meeldiva välimuse, hea paberi, selge trüki, rohke ja väärtusliku sisu tõttu on eelnimetatud raamatud koolide lauluvara värskendamiseks ja rikastamiseks väga tervitatavad.

Laulmisõpetuse töövihikud (à 48 lk., hind 45 senti) sisaldavad hulga süstemaatiliselt korraldatud harjutusmaterjali süvenemiseks õpitavate laulude rütmikasse ja meloodikasse. Ühtlasi annavad nad selge pildi sellest, kuidas algkoolis ja keskkooli vastavates klassides võib õpetada vajalikus ulatuses muusikateooriat ja noodist-laulmist, teritada õpilaste kuulmist ja muusikast arusaamist j ä ä d e s i k k a o r g a a n i l i s s e ü h e n d u s s e e l a v a l a u l u g a. Need töövihikud on soovitavad juba õpetaja ja õpilaste aja kokkuhoiu huvides. Kuid nad on tervitatavad ka kui väärtuslik lisa koolilaulmise metoodilisele kirjandusele. Siit võib laulmiseõpetaja leida mõndagi kasulikku näpunäidet ka selleks juhuks, kui ta kõiki antud ülesandeid oma koolis mingil põhjusel otsekohe ja täies ulatuses kasutada ei saa.

A. Kiiss.



# Kroonika

## Õpetajate Koda rakendati tööle.

Õpetajate Koda avati pidulikult riigivanema ja haridusministri kõnedega 8. oktoobril Tallinnas Kaubandus-Tööstuskoja saalis. Avatalitusest võsid osa hulgaliselt Haridusministeeriumi tegelasi ja Tallinna õppejõude.

Riigivanem oma avakõnes tähendas muu seas, et saatus on olnud meie vastu karm. Me saavutasime omavalitsused alles suhteliselt hiljuti. Kojad on samuti suure tähtsusega omavalitsused. Neis peab oskama tegevust tasakaalustada. Meil ei taheta sageli tunnustada, et kui riik tahab püsida, peab üks keskus olema, kes korraldab ja kust juhitakse kõike. Opositsioon ei tule kasuks noorele riigile. Riigivõim, kui ta tunneb end õigel kohal, ei salli selliseid nähtusi.

Õpetajate Koda ellukutsumise ümber on olnud suuremad vaidlused Valitsuses kui ühegi teise koja lubamise puhul. Siin on palju vastu tulnud. Siin oli terve rida lahkkelisid ja raskusi arvulise koosseisu ja maksude küsimuses. Riigi ees aga on kõik koolitüübid ühe väärtusega, kuigi meie rahvakoolist käib läbi rohkem lapsi, siiski on gümnaasiumid sama tähtsad. Kojas on nüüd loodud sektsioonid igale koolitüübile. Loodan, et koda rakendub ühe suure ülesande teenistusse: kasvatada riigile väärtuslikke kodanikke.

Haridusminister tegi teatavaks, et Koda peab aitama lahendada mitmeid suure tähtsusega küsimusi hariduse alal ja koolielus. Õpetajate Koda on üks neid kodasid, mis saadab esindaja Rahvuskokku.

Õpetajate Koda koosseisu kuuluvad järgmised 45 liiget:

A. Algkooliõpetajate ja lasteaednike sektsioonis: E. Murdmaa, J. Rummo, H. Ennemuist, J. Tork, A. Ruut, J. Uustalu, P. Raudsepp, J. Söödor, T. Algma, T. Randvere, P. Algma, E. Raidal, A. Seppel, A. Anisimov, H. Sillaots.

Kandidaadid: A. Käärik, T. Kaldroo, J. Välbe, J. Unt, K. Neuman, G. Hion, E. Oja, J. Koemets, M. Rõuk, E. Järvekülg, M. Haas.

B. Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate sektsioonis: V. Neggo, F. Klement, G. Kõösel, E. Laanebeck, A. Üksti, K. Ratassepp, A. Kivirähk, A. Pendre, E. Pukk, A. Kuusik, H. Jänes, J. Hanson, O. Paas, G. Aleksejev, L. Kütt.

Kandidaadid: K. Kisand, A. Meissaar, J. Õunap, J. Adamson, J. Rõks, G. Rosenberg, J. Larinov, S. Kilkson, L. Jüris.

D. Kutse- ja täienduskooliõpetajate sektsioonis: A. Mutt, E. Treuberg, A. Varma, E. Lepp, M. Vellema, N. Kalamees, A. Kaljot, J. Maismaa, M. Nõmmik, A. Kilgas, A. Arak, K. Maasik, F. Raska, P. Kitzberg, V. Riks.

Kandidaadid: M. Puust, M. Kõiv, A. Loo, A. Käsper, M. Naaris, E. Moss, E. Kägi, H. Kuusik, E. Aarvel, A. Veevo, B. Säga, O. Paluoja.

Samal päeval peetud Koda nõukogu esimesel töökoosolekul valiti Koda esimeheks kahe viimase sektsiooni omavahelisel kokkuleppel V. Neggo Tartust. Nõukogu esimeheks valiti F. Raska Tartust ja revisjonikomisjoni esimeheks M. Vellema Tartust.

Koja töö alguse puhul kirjutas „Õpet. Leht“:

„Laiem õpetajaskond oleks meelsasti näinud, et vastuolud veelgi oleksid taandunud ja aset andnud üksteise mõistmisele. Seda oleks olnud sobivaim teostada, kui läbirääkimisi oleks teostatud nii, et nad oleksid olnud sihitud kõigi sektsioonide vahelise usaldusvahekorra tekkimiseks. Koja töö edukuse mõttes oleks otse hädavajalik olnud, et Koja eesotsas seisval juhtival jõul ei oleks puudunud kõigi kolme sektsiooni usaldus. See oluks esimene eeltingimus.

Mis ilmnes aga nüüd?

Kaks sektsiooni olid tähtsamal küsimuses — esimehe kandidatuuri suhtes

— omavahel kokku leppinud, kusjuures täiesti ignoreeriti kolmandat, kuigi sealtpoolt esineti ettepanekutega ja osutati head tahet läbirääkimisteks. On küsitav, kas s ä ä r a n e talitusviis tuleb kasuks Kojale tema vastutusrikaste ülesannete täitmisel.“

### Õpetajate Koja ametikohad täidetud.

Õpetajate Koja juhatus valis oma 3. nov. koosolekul Koja peasekretäriks dr. Edgar Oissar'e, kes seni oli HM Kutseosakonna sekretäriks. Sektsioonide asjaajajad selgusid juba varemil koosolekuil. Algkooliõpetajate ja lasteaednike sektsiooni asjaajajaks valiti V. Horm, kutse- ja täienduskoolide õpetajate sektsioonile I. Puusepp, keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate sektsioonile V. Kl Lauren. Kantseleiametnikuks sai O. Vernhoff.

3. novembril võeti Koja juhatus vastu riigivanema poolt.

### Eesti keele õpetajate V kongress Tallinnas 29. ja 30. detsembril.

Eesti Õpetajate Liidu Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna korraldusel peetakse Tallinnas 29. ja 30. detsembril V eesti keele õpetajate kongress. Kutse kongressile saadetakse kõikide koolitüüpide eesti keele õpetajaile, samuti koolinõunikele ja Tartu ülikooli filosoofia teaduskonnale. Kuna eesti keele õpetuse küsimused meil juba mõnda aega on akuutselt päevakorral, siis tohiks kongress huvitada laiu õpetajaskonna ringkondi. Viimane üleriigiline emakeele-õpetajate kongress toimus teatavasti 1931. aastal.

Kongressi kava on koostatud järgmiselt:

#### Kongressi esimene päev, 29. detsember.

- Kell 8.30 — Registreerimine.  
 „ 9.30 — Kongressi avamine ja tööle rakendamine. Kongressi palutakse avama haridusminister.  
 „ 10.00 — Referaadid: Kirjandus isiku, riigikodaniku ning rahva kasvatajana. Dr. A. Annist. Kirjandus eesti koolis (ülesanded, valik, pakkumisviis). Koolinõunik V. Alttõa ja J. Roos. Läbirääkimised.  
 „ 12.30 — Lõunavaheaeg.  
 „ 14.30 — Kirjandusliku pala (lüürilise, eepilise, dramaatilise) käsitlusmeetod kooli astmetel. Õp.-d H. Rajamaa, A. Vaigla, H. Ratassepp. Läbirääkimised. Häädamisravi ja lugemistehnika. Lekt. A. Suits ja õp. A. Lint. Läbirääkimised.  
 „ 19.00 — Tööpäeva lõpp.

#### Kongressi teine päev, 30. detsember.

- Kell 9.00 — Vaba lugemine ja selle juhtimine. Õp. J. Parijõgi. Läbirääkimised. Eesti keele õppekavade ühtlustamise küsimus 5. ja 6. õppeaastal alg- ja keskkoolis. Ref. J. Käis ja EKESKO esindaja. Läbirääkimised.  
 „ 14.00 — Resolutsioonide hääletamine ja kongressi lõpetamine.

Kongress toimub Tallinna linna 21. algkooli ruumes, Raua t. 32, kus korraldatakse ka õõbimise võimalus väljastpoolt Tallinna kongressile sõitnud osavõtjatele. Hinnaalanduse saamiseks raudteel on astunud samme.

## Sisukad Tallinna ja Nõmme õpetajapäevad.

Tallinna ja Nõmme linna koolivalitsuste ühisel korraldusel toimusid oktoobrikuu neljal õhtupoolikul Tallinnas, Raua t. algkooli saalis Tallinna ja Nõmme õpetajapäevad. Osavõtt päevadest oli üllatavalt rohke.

Päevad avati Tallinna linna koolivalitsuse juhataja härra J. Kentsi poolt. Juhatusse valiti peale J. Kentsi, kes sinna kuulub juba vastava mää- rusega, veel kooliv. juh. Murumets, dir. Veiderma ja E. Murdmaa; sekreta- riaati õp-d A. Schmidt, Triik, Ollik, Rimmel.

Aväõhtul esines kõnega haridusminister A. Jaakson, milles puudutas lähemalt kasvatusküsimust, milles muuseas tähendas, et kool annab palju intellektile, kuid kasvatab vähe. Elu aga vajab tugeva iseloomuga inimesi, isiksusi. Tugeva iseloomuga inimene on eluvõitluses mitu korda enam väärt kui tugeva intellektiga, ühekülgne inimene.

Elu vajab karaktereid. Kuid kool tahab anda üksi tarkust. Kerge on õpetada, raskem on kasvatada. Kasvatuseprobleem on 10 korda raskem kui kas või näiteks hiina keele õpetamine. Kasvatust ei saa õpetuse teel teostada nagu ujumist ei saa õpetada teoreetiliselt kätte. Seepärast tuleb kooli viia töömo- ment. Ei tohi unustada rootsi pedagoogi paradoksaalset definitsiooni hariduse kohta: „Haridus on see, mis siis järele jääb, kui koolitarkused ununevad“. Järele jäävad harjumused kasulikuks tööks.

Seepärast ei tule mitte ainult koolmeisterlikult tundi anda, vaid esikohale nihutada kasvatusmoment.

Järgnevalt kõneles dr. A. Koort, kelle ettekanne on toodud käesolevas numbris täielikult.

8. oktoobril esinesid ülevaladetega õppe- ja kasvatustööst üleriigilises ulatuses haridusnõunik V. Viilup ja Tallinna ning Nõmme koolide kohta kooli- nõunik Chr. Brüller. 12. oktoobril kõneles haridusnõunik J. Aavik teemal „Kirjandusest ja selle õpetamisest eesti koolides“. Referent tähendas, et ilu- kirjandusega liialdatakse koolides. Tundub, et kirjanduse õpetusega tahetakse õpilasi kogu aeg lõbustada. Seepärast tuleks enam rõhku panna käsitletava kirjanduse valikule ja nõuda ka rängemat tööd. Samal koosolekul koolinõunik J. Grüntal kõneles gümnaasiumi lõpetanute matemaatiliste teadmuste tase- mest. Oma kõne ta rajas Tartu Ülikoolis ja Tallinna Tehnikainstituudis üliõpi- lastele korraldatud katsetele.

Õige rohket huvi pakkus ka viimane töökoosolek 19. oktoobril. Sel koos- olekul kõnelesid prof. Tarvel humanitaarhariduse ideoloogiast ja prof. Nuut reaalariduse ideoloogiast.

Kuna prof. Tarveli referaat ilmub loodetavasti „Kasvatuse“ järgmises numbris täielikult, anname siinkohal kokkuvõtte prof. J. Nuudi ettekandes esiletoodud mõttest.

Prof. Nuut märkis kokkuvõetult: Kui võtame alghariduse probleemi, siis valitseb siin üksmeel. Me nõuame, et algkool annaks esijoones tarvilised oskused (lugemine, kirjutamine, arvutamine). Kui siin tekib lahkuminekuid, siis need on rohkem meetodilist laadi või siis piiride üle, kui palju anda.

Teissugune on olukord keskariduse alal. Gümnaasiumile on avaldanud mõju traditsioonid. Need, kes ise on saanud hariduse gümnaasiumis, on seotud terve rea eelarvamustega ja moodustavad nagu teatud korporatsiooni. Selline korporatsioonivaim on oma olemuselt v a n a m e e l n e. Nad nõuavad, et sama kava võetaks läbi samal määral, nagu seda nemad on läbi võtnud. See on tarvilik seepärast, et meie oleme seda läbi võtnud, väidavad nad. See tradit-

sioonest võrsunud arusaamine on omane paljudele lastevanematele. Ka need ütlevad: „Ah mis koolireform, õpetage meie lastele hästi ladina keelt ja geometriat, nii nagu meie seda oleme õppinud.“ Seepärast on ka humanitaarharidus praegugi ülekaalus.

Humanitaarkoolid hoolitsevad ise selle eest, et selline mentaliteet säiliks. Meie gümnaasiumes aga on 68,0% humanitaarharusid ja ainult 9,3% reaalarusid, ülejäänud on muud (majandus-, aiandus- jt.). Samal ajal oli lõpuklassides õpilasi humanitaarharudes 69,7% ja reaalarudes 7,5%.

Põhjuseks, miks reaalaridus meil ei ole veel populaarne, on vaade, et reaalkool on nagu mingi kompromiss, seega oleks tal nagu halb maik juures. Pealegi on lapsevanemate valikuvabadus vaid illusoorne, kuna mõlemaid koolitüüpe leidub vaid suuremais keskuses.

Referent arvas, et meil tuleb võtta revideerimisele senine vaade reaalkoolile. Pieteet traditsioonide vastu on väga väärtuslik, kuid ta osutub kuri-teoks, kui küsimusse tuleb vaimu hügieen. Vanadus ei ole alati voorus. Vanad esemed paigutame pööningule.

Iga aja vaimukultuur on välja kasvanud selle aja materialistlikust kultuurist. Vaimu ei ole ilma mateeriata. Me nõuame, et reaalkoolis õpetataks elulähedast idealismi ja haridust. Reaalalad omandavad tulevikus üha suuremat tähtsust, samuti reaalalased distsipliinid tulevikus. Seda näitab ka üliõpilaste koostis: puhthumanitaaralal õpib 41,6%, reaalteaduskondades (matem.-loodust. ja tehnikat.) — 13,7% ja vahepealseis — 44,7%.

Seega peab astuma reaalteaduskondadesse palju humanitaargümnaasiumide lõpetajaid. Neil tuleb paljus ümber orienteeruda.

Kokku võttes arvab referent, et meil Eestis ei ole reaalaridus ratsionaalselt korraldatud. Kuna nõuded on suured, tuleks reaalaridusele Eestis rohkem tähelepanu omistada.

### HM noortejuhiks kol. J. Vellerind.

Haridusministeeriumi noortejuhiks määrati kol.-ltm. Joh. Vellerind alates 2. novembrist. Joh. V. on töötanud 2 aastat õpetajana. Lõpetanud Tartu õpetajateseminar, Odessa sõjakooli, lendurvaatleja kursused ja kõrgema sõjakooli.

Noortenõunikuks määrati senine Pärnu kaubanduskooli juhataja Juhan Maismäe.

### Rahvusvaheline tööstusliku ja tehnilise hariduse kongress Roomas 28., 29. ja 30. detsembril 1936.

Rahvusvaheline Tööstusliku ja Tehnilise Hariduse Büroo korraldab lähima rahvusvahelise tööstusliku ja tehnilise hariduse kongressil Roomas 28., 29. ja 30. detsembril 1936. Kongressi päevakorda võetud ettekanded käsitlevad järgmisi küsimusi: terminoloogia, kutsevaliku nõuanne, kutsekoolide ülalpidamine, kutseharidus ja majanduslik elu, kutseharidus ja noorte töötaolu, kutsekoolide instruktorite ettevalmistus, naise ettevalmistus tema eriülesandele majanduslikus elus.

Kongressist osavõtmise ülesande viimseks tähtpäevaks on 15. november 1936. Üles anda aadressil: Secrétariat du Bureau International de l'Enseignement Technique, à Paris, 2, place de la Bourse (2-e). Kongressist osavõtmaks on 25 itaalia liiri või 30 prantsuse franki, ühes kongressi aruande tellimisega 40 liiri või 50 prantsuse franki. Osavõtmaks tuleb saata aadressil: Monsieur R. Harlé, 2, place de la Bourse, Paris (2-e).

Kongressist osavõtjad on õigustatud esitama ülesseatud tingimuste kohaselt päevakorras olevate küsimuste kohta teadaandeid ja ettekandeid. Need tuleb saata kuni 15. novembrini 1936. aadressil: Secrétariat du Bureau International de l'Enseignement Technique, à Paris, 2, place de la Bourse (2-e).

Lähemaid andmeid võib saada Haridusministeeriumi Kutseoskussakonnast.

### Tallinna Õpet Seltsi esimeheks valiti V. Peet.

Tallinna Õpet. Seltsi viimasel koosolekul valiti Seltsi uueks esimeheks kauaaegne seltsi tegelane ja viimaseil aastail abiesimees õp. V. P e e t. Abiesimeesteks said G. O l l i k ja J. R u m m o, sekretäriks J. T a m m, laekuriks H. E n n e m u i s t, abisekretäreks J. V a h u r ja A. M ö l d e r ja abilaekuriteks J. U n t ja J. A o m a a.

## Üleriigiline karskusnädal 24.—31. jaanuarini 1937.

Saadetakse välja üle 200 kõneleja.

Suvised asemikekogu otsuse põhjal pidi korraldatama sügisel novembrikuus üleriigiline karskusnädal. Hiljem määrati selle tähtaegki kindlaks 8.—15. novembrini ja korraldati eeltööd sellele vastavalt. Kui siis aga selgus, et sellele ajale langevad ka Rahvuskogu valimiste ettevalmistused, siis otsustati nädala korraldamine edasi lükata 24.—31. jaanuarini. Esmakordselt üle kaua aja on võimalik saata karskusnädala puhul välja rohkel arvul kõnelejaid, kuna Vabariigi Valitsuse vastutulelikkuse tõttu E. Karskusliidule on lubatud selleks 200 maksuta raudteepiletit.

Karskusnädala korraldamisele on lubanud kaasa aidata meie kirikud, mitmed suured ülemaalsed seltskondlikud organisatsioonid, ringhääling jne. Kohapealsete korraldajate jaoks valmistatakse mitmesuguseid materjale, nagu kõnekonseptid, huviõhtute kavad jne.

Karskusnädala üldloosungiks on „Karskusliikumine rahvalikumiseks!“ Selle loosungi kohaselt tahetakse haarata võimalikult mitmesuguseid ringkondi ja rahvahulki.

### XI võistlusõping alg- ja täienduskoolidele.

Mõne aja eest saadeti kõigile alg- ja täienduskoolidele „Lootusringi Juht“ nr. 1, milles oli avaldatud üleskutse XI võistlusõpinguks. Teemaks on tervishoiu- ja kõlblusküsimusi, milleks on õp. P. Kohava koostanud õpijuhised „Terveks ja tubliks!“ Võistlusõpingust osavõtt on võimaldatud kõigile õpilastele, selleks tuleb koolidel saata E. Ö. L. Karskuskasvatustoimkonnale (Tallinn, Pühavaimu 11) osa võtta soovijate nimestik ja tellida vastav arv õpijuhi-seid (hind à 10 s.).

Võistlusõpingule järgneb võistluskirjutus 14. märtsil 1937. a., kuna auhinnad edukaile osavõtjatele ja mälestuslehed kõigile võistlejatele saadetakse koolidele maikuu algul.

Võistlusõping on üldiselt hindamist koolidelt leidnud kui soovitatud kasvatustöövõte, mis koolitööd huvitavalt mitmekesistab.

Samas „Lootusringi Juhis“ on avaldatud üleskutse koolikarskustööd toetajatele õpetajatele, et nad registreeruks E. Ö. L. Karskete Õpetajate Rühmas enne üleriigilist karskusnädalat, mis esialgse kavatsuse järgi pidi toimuma novembris, kuid mis nüüd on edasi lükatud jaanuarikuule 1937.

## Välismaalt

**Prantsusmaalt.** Haridusminister Jean Zay on teinud korralduse, et kõik klassid, kus enam kui 35 õpilast, jaotatakse kaheks. Seetõttu osutus võimalikuks, vaatamata õpilaste arvu langusele, 2800 uut õpetajat ametisse panna. Pariisis ja ümbruses üksi avati 300 uut klassi. Veel olgu tähendatud, et Prantsusmaal külastab prantsuse koole käesoleval õppeaastal 278 612 välismaa õpilast.

**Tšehhoslovakkias** on 15 milj. elaniku juures 15 237 algkooli 44 931 klassiga ja 1 780 135 õpilasega. Keskmiselt on klassis seega 37 õpilast.

**Sveitsis** on eriti eeskujulikult korraldatud väikelaste hoolekanne ja kasvatus. Üksi Zürichis, selles 251 000 elanikuga linnas, on 135 lasteaeda, Zürichi kantonis aga 173 lasteaeda 8500 lapsega.

**Austriast.** Viinis avati itaalia algkool, lasteaed ja kaheklassiline gümnaasium.

**Saksamaalt.** Haridusministri korraldusel ei tohi ühtki kooliealist last panna enam eraalgkooli ja eralasteaeda. Iga terve saksa laps koolikohuslikus eas peab käima avalikus koolis. Erandid on kehtivad vaid juudisoost laste kohta.

**Portugal** kannatab tõsist õpetajate alaproduktsiooni ja on sellena haruldasemaid riike Euroopas. Portugalis on ringkondi, kus ühe õpetaja kohta tuleb üle 80 õpilase. Kuid on palju selliseid ringkondi, kus ei leidu üldse õpetajat, nii et osa noorsugu peab jääma ilma igasuguse alghariduseta.

**Jugoslaavias** vähendati õpetajate palka 7 % võrra.

**Nõukogude-Vene.** 15 000 õpilast, kes õpetajate, omavalitsuste ja hoolekandeauniste poolt olid saadetud erilistesse raskeltkasvatavate laste koolidesse, vaadati läbi erilise komisjoni poolt, mis oli moodustatud pedagogidest ja eriteadlastest. Tulemused: esimeses järjekorras läbi vaadatud ja katsetatud 6000-st kasvandikust leiti ainult 756 tõesti raskeltkasvatatavatena. Seetõttu muudeti 47 raskeltkasvatavate laste kooli 55-st koolist ümber harilikeks koolideks.

**Rootsist.** Põhja-Rootsis leidub rändavate laplaste jaoks veel rändkoole, kus õpetust antakse telkides. Koolid rändavad koos pödrakarjade ja lappelastega ja neis õpetatakse peale lugemise, kirjutamise ja arvutamise ka ilmade ennustamist ja rohumade tundmist, mis laplastele eriti tähtis.

**Inglismaal** on kõigis avalikes koolides õppekavas ka liiklemisõpetus sundusliku õppeainena. Õpilasi tutvustatakse liiklemismäärustega otse teed tänavail ja elavamais liiklemistsentrumeis vastavalt politseinike märguannetele.

**Hiina** oma 200 miljoni kirjaoskamatuga 400-miljonilisest elanikkonnast valmistub täitma suurt plaani mitte üksi lastele, vaid ka täiskasvanutele alghariduse andmiseks. Alles käesolevast sügisest alates teostati Hiinas üldine koolisundus, kuigi selle tegelik teostamine on mitmel pool võimatu. Möödunud aastal käisid koolis 30-st miljonist kooliealisest lapsest vaid 14 miljonit.

Alghariduse andmiseaga seotud kohutavad raskused Hiinas loodetakse vältida kuusaastaku plaaniga, mis näeb ette kirjaoskamatuse täieliku likvideerimise Hiinas. Esialgu tahetakse sellest üle saada sel teel, et iga kirjaoskamatu täiskasvanu peab käima 3—6-kuisel kursusel, et õppida selgeks lihtsamad hiina kirjamärgid. Veel on ametisse pandud eriline õpetatud meeste komisjon, kes peab lihtsustama hiina kohutavalt keerulise tähestiku. Edasi peab iga maa- ja linnavalitsus avama kuusaastaku vältel 20—40 avalikku kooli aastas. Vabrikuomanikke kohustatakse korraldama õhtukursusi töölistele, kus lektoriteks on üliõpilased. Iga töölise pealt, kes

ühe aasta möödumisel kirjutada ja lugeda ei oska, peab vabrikuomanik maksma trahvi. Kuusaastakule teeb valitsus propagandat isegi eriliste filmide abil.

Hiinas on praegu 111 kõrgemat kooli 50 000 üliõpilasega, 52 000 keskkooli 460 000 õpilasega ja 40 000 täiskasvanute kooli.

Kulide maa on hoogsalt ärkamas pikast ja pilkasest pimedusest ning talveunest. Jaapani agressiivne maadevallutamispoliitika on avanud hiinlasegi silmad. Võrdluseks ülaltoodud arvudele olgu märgitud, et 1911. a. oli Hiinas ainult 4 ülikooli ja 60 000 algkooli, aga mitte ühtki täiskasvanute kooli.

Maal, kus ilmus esimene ajaleht maailmas, ilmub nüüd 1875 ajakirja ja 1503 päevalehte. Hiinas kuuldub kõikjal hüüdu: „Ärka, Hiina!“

## Toimetusele saabunud kirjandus

**Voltaire: Zadig** ja teisi jutustusi. Tõlkinud A. Aspel. Kirjandusloolise sissejuhatusega. 234 lk. Hind kr. 3.75. Maailmakirjandus nr. 3. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus.

**Hugo Raudsepp: Jumala veskid.** Jutustused. Noor-Eesti Kirjastus, Tartus, 1936. Hind kr. 2.—.

**Juhan Jaik: Tondijutud.** Noor-Eesti Kirjastus, Tartus, 1936. Hind kr. 1.75.

**Ja an Vahtra: Minu noorusmaalt III.** Noor-Eesti Kirjastus, Tartus, 1936. a. Hind kr. 5.—.

**E. Muuk, K. Mihkla ja M. Tedre: Eesti keskkooli-grammatika IV** ühes harjutustikuga. Lauseõpetus. Keskkooli IV klassile. Eesti Kirjanduse Selts. 112 lk. Hind kr. 1.50.

**B. Sööt: Kirjandiõpetuse põhijooni.** Noor-Eesti Kirjastus, Tartus, 1936. Hind 75 senti.

**Rich. Roht: Kahuriliha.** Mälestusi ja jutustusi maailmasõjast. Noor-Eesti Kirjastus, Tartus, 1936. 206 lk. Hind kr. 3.—.

**Th. Ussisoo, A. Mölder: Väike kirjutaja.** Kirjavihik nr. 6. K.-Ü. Kooli-Kooperatiiv, Tallinnas, 1936. 16 lk. Hind 10 senti.

**E. Etverk: Geomeetria.** Õpperaamat IV klassile. K.-Ü. Kooli-Kooperatiiv Tallinnas, 1936. Hind kr. 1.25.

**H. Jänes, E. Looga: Deklamatsioonid** algkoolidele ning keskkooli noorematele klassidele. Kirjastus „Kool“, Tartus. 271 lk. Hind kr. 2.20.

**A. Parts: Maateaduse töö- ja õpperaamat.** Algkooli IV klassile. 4. trükk. 107 joonise, 2 kaardi ja 2 värvitrüki pildiga. Noor-Eesti Kirjastus, Tartus, 1936. Hind kr. 1.—.

### AJAKIRJAD:

#### A. Kodumaised:

Aed.

Ajalooline Ajakiri.

Areng.

Eesti Keel.  
 Eesti Kirjandus.  
 Eesti Kool.  
 Eesti Loodus.  
 Eesti Loomasõber.  
 Eesti Mets.  
 Eesti Naine.  
 Eesti Noorte Punane Rist.  
 Eesti Noorus.  
 Eesti Spordileht.  
 Eesti Statistika.  
 ERK, Eesti Rahvuslaste Klubi häälekandja.  
 Haridusministeeriumi Teataja.  
 Kaunis Kodu.  
 Kevadik.  
 Kooliuuenduslane.  
 Loodusevaatleja.  
 Lootusringi Juht.  
 Maanoored.  
 Muusikaleht.  
 Noorkotkas.  
 Nädal Pildis.  
 Postisarv.  
 Põllumajandus.  
 Side.  
 Taluperenaine.  
 Teated. Ped. Ühing „Võru Seminar“.  
 Teater.  
 Tuleviku Rajad.  
 Tänapäev.  
 Õpilasleht.  
 Üliõpilasleht.

#### B. Välismaised:

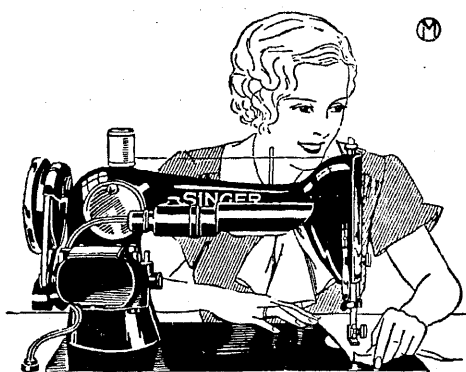
I. P. I. Internationale Pädagogische Information (Paris).  
 Izglitības Ministrijas Menešraksts (Rīga).  
 Kansakoulun Lehti (Helsinki).  
 L'École Libératrice (Paris).  
 Srednjaja Škola (Moskva).  
 Opettajain Lehti (Helsinki).  
 Natšalnaja Škola (Moskva).  
 Suomalainen Suomi (Helsinki).  
 Suomen Kasvatustieteiden Yhdistyksen Aikakauskirja (Helsinki).  
 Valistuksen Lastenlehti (Helsinki).  
 Virittäjä (Helsinki).

---

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Pühavaimu 11, kõnetraat 458-52.  
 Tellimishind 1936. aastaks: 4 krooni aastakäik, 2 krooni poolaastas, üksik-  
 number 50 senti; „Õpetajate Lehe“ ja „Kasvatuse“ koos aastatellijaille  
 kr. 3,50 aastas („Õp. Lehega“ kr. 7,50).  
 Vastutav toimetaja: Enn Murdmaa. Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit.



## Koolidele erisoodustused



# SINGER

# SINGER

MASINA SOETAMISE EEL TUTVUGE KÕIGEPEALT SINGERIGA, SEST SINGER VASTUTAB ELUAEG MASINA HEAKÄIGU EEST.

Teatame, et võimaldame osta Eesti Õpetajate Liidu liikmeile

## valmisriideid ja vihmakuubi

järelmaksuga 7 kuu peale

Suur valik. Esimese klassi töö.

Tellimiste vastuvõtmine.

Austusega

### K-m. L. Karšenstein

TALLINN, HARJU 23

# RT

**VÄÄRTMETALLASJADE**

**JA**

**MÄRKIDE TEHAS**

## ROMAN TAVAST

TALLINN

Pärnu mnt. 20

Telefon 452-79

# Ü. K. EESTI RAHVAPANK

Tallinn, S. Karja 19

Telefon 425-55

**Toimetab** kõiki panga operatsioone liikmetega kui ka võõrastega.

**Ostab ja müüb** välisraha ja igasuguseid kindlaprotsendilisi väärtpabereid.

## EESTI KIVIÕLI $\frac{A.}{U.}$

Suurim õlitööstus  
Eestis



Tehased:

**KIVIÕLIS**

Müügibüroo:

**Tallinn, Pärnu m. 10**

## **Õpetajad, õpilased!**

### **E. Raudteelaste Tarvitajate Ühingu kauplused:**

Tallinnas, Nõmmel, Kehras,  
Aegviidus, Jänedal, Lehtses,  
Tapal, Sondas, Kohtlas,  
Tudus, Kaareperes, Tabi-  
veres ja Narvas

**varustavad koole kõigi  
koolitarvetege, soodsate  
hindadega.**

**En gros müük kooli-  
kooperatiividele.**

**A.  
S. „VILL“**

**Tallinnas**

**TELEFONID:**

juhatus 479-46

en gros müük 450-39

Nõudke igast parimast ärist  
meie värviehtsaid

**kleidi-, ülikonna-  
ja mantliriideid**

Kontor ja vabriku ladu:

**Tallinn, V. Karja 12**

# **EESTI ÜHISTRÜKIKODA**

TALLINN, NARVA MAANTEE 27

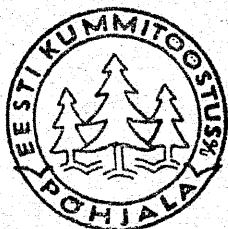
TELEFON 477-40 ETEKA 33

VALMISTAB  
IGASUGU TRÜKITÖID  
KIIRESTI JA MINIMAAL-  
SETE HINDADEGA

**See**

**kaubamärk**

kindlustab Teile kõrge  
kvaliteediga saadused:



**kalossid, botikud, võimlemis-  
kingad ja igasugu kummi-  
tarbed.**

Eesti kummiteostuse  
Osühisus

**„Põhjala“**

TALLINN, Pikk tn. 33  
Telefon 443-12

FD  
Nr. 80  
15.9.28