

# KASVATUS

## EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

Kõrgeid külalisi Soomest (piltidega) // N. RUUS. Akadeemilise haritlaskonna osa rahva kasvatamisel // E. OISSAR. Kool ja poliitika // A. IVASK. Tege-  
likkust ja teooriat noorsoo-organisatsioonide küsi-  
muses // K. MIHKLA. A. H. Tammsaare noorte  
hingeelu kujutajana (pildiga) // K. K. MÄKINEN.  
Refleks tungib kasvatuspsühholoogiasse // H. JÜR-  
GENSON. Pilk kehaharjutuste liigitusse // KOOLI-  
UUENDUSNURK — JOH. KAIS. Kooliuuendustöö  
isiksuse arendamise ja sotsiaalse kasvatus-  
teenistuses // VÄLISMAILT — JUH. LANG. Mõnda  
Saksa, Helveetsia ja Prantsuse koolioludest // KIR-  
JANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID —  
H. Jänes - O. Parlo. Eesti keele grammatika ja har-  
jutustik koolidele V. Tuletusõpetus. J. VAINASTE //  
KROONIKA.



58, 96 95

NR. 1

JAANUAR

1938

Üldtuntud



vabrik soovib kitsasfilmide  
demonstreerimiseks 1937. a. Pariisi  
maailmanäitusel „Grand Prix“ au-  
hinnaga kroonitud

## ***Movector Super 16***

ja ülesvõtete teostamiseks

## ***Movex 30***

Nende aparaatide jaoks on võima-  
lik kasutamiseks anda „Agfa“ filmide  
arhiiv, samuti Saksa õppefilme.  
Olgu tähendatud, et kitsasfilmid ei  
ole tulekardetavad.

Esindus Eestis:

**Agentuur „Estanil“ Kursell & Raudsep**

Tallinn, Vana Posti tän. 6.

# KASVATUS

Eesti õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 1

Jaanuar 1938

20. aastakäik

## Kõrgeid külalisi Soomest



*Soome haridusminister  
Uno Hannula*



*Soome Koolivalitsuse rahvahariduse-  
osakonna juhataja  
Alfred Salmela*

Käesolevate ridade kirjutamisel seisame tähtsa sündmuse eel: 14. jaan. s. a. saabub Eestisse Soome haridusminister Uno Hannula abikaasaga ja Koolivalitsuse rahvahariduse osakonna juhataja Alfred Salmela. Kõrgete külaliste sõit Eestisse on vastukülaskäiguks Eesti haridusministrile, kes koos koolivalitsuse juhatajaga viibis hiljuti Soomes kultuurkonventsiooni allakirjutamise puhul.

Saabumise järele teeb minister U. Hannula viisidid riigihoidjale ja valitsuse liikmeile. Öhtul korraldab Eesti haridusminister külaliste auks dinee. Järgneval päeval tutvutakse Lasnamäe algkooli ja Prantsuse lütseumiga. Edasi korraldab riigihoidja küla-

liste auks eine Kadrioru lossis. Õhtul külastatakse naiskutsekooli ja viibitakse noorkotkaste lõkkeõhtul. Hiljem korraldatakse seltskondlike organisatsioonide poolt koosviibimisõhtu.

Kolmanda külaskäigu päeva kavas on väljasõit Kehtna Kõrgemasse Kodumajanduskooli. Sama päeva õhtul on dinee Soome saatkonnas. Külalised lahkuvad 17. jaanuaril.

*Hannula, Uno Yrjö. Sünd 22. X 91 Alatornios põllupidaja pojana. 1912. a. üliõpilane, 1930. a. fil. kand. ja 1931. a. fil. mag. Sooritanud välisreise Eestisse, Kesk-Euroopa ja Skandinaavia maadesse, alates 1917. a. Pohjalan Sanomate päätoimetaja, 1925—27 töötanud Kemi ühislütseumi soome keele ja ajaloo lektorina, 1927. a. valiti eduskunna liikmeks. Olnud Soome esindaja parlamentide vahelise liidu konverentsil Londonis 1930. a., Bukarestis 1931. a., Madriidis 1933. a. Põhja-Soome tollikomitee liige. Kuulub maaliitu (maalaisl.). Viimaseil aastail toimunud pääministri sekretärina ja 1937. a. alates haridusminister.*

*Salmela, Aaprami Alfred. Sünd 3. III 97 Põhja-Soomes Veteli kogukonnas väikepõllumehe pojana. Oma hariduse teel on S. võidelnud suurte raskustega. Sooritas gümnaasiumi kursuse Lapua rahvapäikoolis. Võttis osa Soome Vabadussõjast. 1920. a. omandas rahvakooliõpetaja kutse ja oli siis a-il 1920—24 õpetajaks. Sama ajal õppis usinasti edasi ja omandas 1934. a. fil. magistri astme. 1924—28 koolinõunik, 1928—36 koolivalitsuse haridusnõunik, 1936 samas rahvahariduseosakonna abijuhataja, alates 1. I 38 sama osakonna juhataja. Avaldanud töid rahvakooli korralduse alalt; a-st 1927 „Kansakoulun Lehti“ päätoimetaja, 1932. a-st Soome Rahvakooliõpetajate Edasiharimisühingu esimees. Sooritanud õppereise välismaale, viibinud korduvalt Eestis, võttes osa lektorina ka õpetajate kursustest ja kongressidest. Energiliselt töötanud kaasa Soome ja Eesti õpetajate lähenemisele.*

**Eesti õpetajaskond tunneb süürist rõõmu oma vennasrahva koolielu juhtivate isikute külaskäigu puhul. Selles näeme sooja suhtumist hõimuasjale, eriti aga Soome ja Eesti kooli- ja haridustege- laste ühistööle, mida eesti õpetajaskond püüab edendada kõigest südamest.**

**Teretulemast, kõrgeaulised kallid hõimumaa ja ta õpetajaskonna esindajad!**

NEEME RUUS

## Akadeemilise haritlaskonna osa rahva kasvatamisel\*

Iga ühiskondliku elu arengujärk tunneb vastuolusid — kord on nad suuremad, kord väiksemad. Kaasaja üheks mõtlemapanevaks vastuoluks Eestis on nähe, et kõrgemate õppeasutuste lõpetanute arvu kiire suurenemisega ei käi kaasas sama akadeemilise haritlaskonna osatähtsuse tõus rahva kasvatuse mõjutamisel. Olu-kord on isegi täiesti vastupidine: akadeemilise haritlaskonna osatähtsus rahva ideoloogilise ja vaimse kasvatuse suunamisel on jäämas üha väiksemaks ja nõrgemaks.

Juba kauemat aega on olnud kuulda kestvaid kurtnisi selle üle, et akadeemiline haritlaskond isoleerub muust rahvast, elab ainult endale, kuid mitte ühiskonnale. Eriti on kurdetud selle üle, et ak. haritlased kuidagi ei ole osanud leida teed mitmesugustesse, laiemate rahvahulkade arengut suunavatesse organisatsioonidesse (noorsooühingud, haridusseltsid j. m.). On tõsi, et akad. haritlaste rohkuse tõttu nähakse küll neid sagedamini rahva seas kui eelmistel aastakümnetel: meil pole midagi erakordset selles, kui nähakse üliõpilast sadamas tööl, kodus puid lõhkumas, külapois-tega jalgpalli mängimas, maal heina niitmas. Aga ainult seesugune rahvaga liitumine ei võimalda ometi üliõpilastelegi rahva üldise arengu suunamisele kaasa aidata.

Üha rohkem on kuulda nurinaid ka selle üle, et kaasaegne kodanik on muutunud liiga pinnapäälseks, liiga vastuvõtlikuks välismõjudele, liiga ükskõikseks sügavamate ühiskondlikkude probleemide vastu; tal olevat vähe iseseisvat otsustamisvõimet ja seepärast olevatki teda kerge mõjutada ühes või teises suunas.

Kahtlemata ei peitu sellise arengu põhjused mitte ainult haritlaskonnas. Inglise ja Skandinaavia kaasaegse kultuuri ja ühiskondliku arengu analüüsijad peavad oma töödes kaasaja ühiskondliku elu nähete tehniseerumist ja mehhaniseerumist inimeste iseseisva otsustamisvõime vähenemise ja mõjutatavuse suurenemise

\* Ette kantud Akadeemilise Pedagoogika Seltsi kõnekoosolekul 1. nov. ja Organiseerimata Üliõpilaste Büroo kõneõhtul 7. nov. 1937. a.

põhjustajaks. Ühelt poolt mõjub kaasa inimeste kriitikavõime vähenemisele kaasaegse elu kirevus, inimesi mõjutavate tegurite rohkus. Ajakirjandus, kino, raadio, teater, sport, avalikud pidustused, paraadid, kohvikud, klubid, organisatsioonid, elavnenud liiklemine ja loendamatul hulgal teisi tegureid sisustavad kaasaegse inimese vaba aja. Tahes kõigest osa võtta, kõike kaasa teha, ei suuda tänapäevlane millessegi süveneda. Ta mõtleb selliselt, nagu kirjutab see ajaleht, mida ta igapäev loeb, või jälle nii, nagu talle ette dikteeritakse aktusel, raadios või massikoosolekul. Küsimuste iseseisvaks läbimõtlemiseks ja oma isiklikkude seisukohtade väljakujundamiseks ei jää inimesel üldse aega. (Võrdle C. Delisle Burns: „Modern Civilization on Trial“ ja „Leisure in the Modern World“, Alf Ahlberg: „Tankelivets frigörelse“, Arne Sörensen: „Det moderne Menneske“ ja P. Tarvel: „Rahvahariduse osa nüüdisaegses ühiskonnas“, Kasvatus nr. 7 — 1937).

Meile, Eestisse, ei ole kultuuritegurite ja ühiskondliku elu avalduste tehniseerumine ja mehhaniseerumine tunginud nii suure kiirusega kui Lääne- ja Põhja-Euroopa maadesse. Meil on kodanik siiski vähem häiritud moodsa elu närvilisusest ja kirevusest; kuid ei saa ometi salata, et meilgi paratamatult toimub samasuunaline areng. Ja seda enam oleme õigustatud soovima, et meil juba võimalikult varakult nähtaks esilekerkivaid hädaohte. Seda saab teha ainult sel teel, et meie mõtlevamad pääd on võimalikult tihedas kontaktis rahvaga, näitavad neile ühiskondliku arengu suundi ja mõjutavad rahva ühiskondliku kasvatuses kujunemist ega lase sellel vulgariseeruda.

Vaatleme lähemalt küsimust — miks meie ülikooliharidusega kodanikud seni on liiga vähe suutnud mõjutada rahva ühiskondlikku kasvatust.

1. Ülikooli õppeainestik ja kaasaegne ühiskondlik elu. Meie ülikool on iseseisvusajal teinud tugevaid samme tõusu suunas. Ta on mitmeti täienenud, tugevnenud. On kasvanud ka hulk tunnustatud teadlasi meie oma rahva hulgast.

Milles aga ülikool siiski on jäänud ühe küljseks, see on ta õppeainestik. Siin on, paraku küll, ülekaalus ja paremini välja arendatud need alad, mille rakendamine ei aita kuigi suurel määral kaasa ühiskondliku elu edasiviimiseks. Teame, et meil ju iseseisvuse esimesist aastast alates on ülikooli juures domineerinud niisugused alad, nagu filoloogia koos eriti innuka folkloori harrastustega,

etnograafia, ajalugu. Nende alade väljaarendamiseks on kutsutud paremaid välismaa asjatundjaid, on rajatud eeskujulikke arhiive ja on suudetud äratada ka üldsuse tähelepanu küllaldasel määral. On väga iseloomustav, et andekamad jõud meil näevad vaeva ja teevad pingutusi selleks, et koguda ja korraldada mineviku jäänu-seid ja vanavara piasjasju. Igal suvel saadetakse maale kümnete kaupa üliõpilasi-stipendiaate — murdeerinevusi uurima, kuna korteri- ja tervishoiuolude ja rahva sotsiaalse taseme uurijad pea-vad töötama tööbörside hädaabi krediitide arvel!

Ei ole mingit põhjust teha etteheiteid meie andekaile ajaloo-lasile ja keelemeestele. Nad on ju tõesti sooritanud tunnustus-väärse töö: ühelt poolt läbi töötanud ja uurinud tolle ajaloolise tausta, mille tundmiseta pole mõistetavad kaasaegsed elunähted, teiselt poolt aga välja kujundanud meie keele — tähtsaima relva ja vahendi ühiskondlikus tegevuses. Kuid meie kurbloolus just selles seisabki, et teaduste mitmed teised harud, mis kaasaegse ja tuleviku elu kujundamiseks on hädavajalikumad, ei ole oma aren-gus küllaldaselt edasi jõudnud.

Nii siis on meil küll jälgitud erilise hoolsusega seda, mis oli, suurt tähelepanu pühendatud ka selle vaatlemisele ja uurimisele, mis on ka d u m a s. Kui palju aga on teinud meie teadus selleks, et selgitada, kuidas teaduse saavutusi saaks kasutada ka rahvale parema ühiskonna rajamiseks? Kuigi Aug. Annist oma kõnes Vaba-duspäeva aktusel 1937. a. Tartu Ülikooli aulas on märkinud „... me ju vist kõik pooldame, et teadusliku mõtlemise ülesanne pole mitte ainult uurida seda, mis oli ja mis on, ... vaid ka seda, mis antud sihtide saavutamiseks p e a k s olema ja mis antud olukorras v õ i k s olla“ („Vabaduspüha ja vabaduse kriis“ „Akadeemia“ nr. 1 — 1937. a., lk. 19), siis ometi pole meie ülikool selle moto järgi küll kuigi suurel määral toiminud. Ühiskondlikule arengule on vaja kõiki eri teaduseharusid. Mõnel alal, eriti põllumajanduses, on üli-kool tublisti selleks kaasa aidanud, kuid teame ka, et paljud ühis-kondlikule arengule hädavajalised teadused on meil veel alg-staadiumis.

Majandusteaduskond iseseisva teaduskonnana on alles kuju-nemisel, sotsioloogia alal juletakse meil kõnelda ainult ühe õppe-tooli ellukutsumisest, pedagoogika professor on kauemat aega täitmata ega ole kasvatusteaduse alal ülikooli juures ka ühtki ala-list uurimisasutust. Just viimati mainitud aladele vajame tarmu-

kaid teadlasi, sest nende alade kaudu juhitakse kaasaegsete kodanikkude kujunemist! Kui teadlasi leidub küll mineviku nähete vaatlemiseks, kaasaegse majandusliku, sotsiaalse ja haridusliku elu juhtimiseks aga väga vähesel arvul, siis pole midagi parata selles, et rahva ühiskondliku kasvatuses suund kujuneb akadeemilisele haritlaskonnale mitte vastuvõetavaks ja üldisele ühiskondlikule arengule ohtlikuks.

Nende ridade eesmärk pole mitte etteheidete tegemine meie ülikooli senisele tööle, küll aga tähelepanu juhtimine teatavale ühekülsusele, mis kindlasti on välditav.

2. Ülikoolis õppimine muudab eluvõõraks õppijad ja lõpetajad. Etteheited selle üle, et ülikoolis õppimine võõrutab üliõpilasi tegelikust elust, on üha sagenenud. Märgitakse peamiselt, et noor ülikooli lõpetanu ühelt poolt ei oska kuidagi hakata kasutama omandatud teadmisi, teiselt poolt aga ei suuda enam jälgida ega näha isegi tema erialale õige lähedal seisvaid, kuid ülikooli õppekavades siiski mitte leiduvaid nähteid ja olukordi. Siinkohal paar tegelikust elust võetud näidet.

Viimase kursuse üliõpilane, kelle erialaks ülikoolis on pedagoogika ja kes juba töötab ka väljaspool ülikooli, soovib endale esmakordselt tellida ajakirja „Kasvatus“. Ta pärib teateid selle kohta, kes „Kasvatust“ toimetab. Vastatakse: hr. Käis. Üliõpilane ei tunne seda nime. Kui talle seletatakse, et toimetaja on ju toosama hr. Käis, kes tuntud uuenduspedagoogina ka väljaspool Eestitki, siis tähendab noor kasvatuseteadlane, et ta arvatavasti on nagu kuulnud seda nime!

Gümnaasiumi noor emakeeleõpetaja saab teada, et kohalikus rahvaülikoolis kõneldakse teemal: On's eesti keel maailma keelte algkeel? — „Kas võib säärane küsimus üldse tekkida?“ — imestab õpetaja. Talle vastatakse: „Ei tohiks küll, aga, nagu te teate, on meil ju isegi raamatuid kirjutatud selle põhjenduseks ja ajakirjanduses suurt poleemikat arendatud samal teemal.“ — „Kas tõesti? Millal? Ja mina pole sellest midagi kuulnud!“

Säärased ja teisedki nähted on meile arusaadavad, kui teame, et ülikoolis on küll täpselt õpitud Pestalozzi ja Rousseau elu üksikasju, kuid mitte meie omi kaasaegseid hariduselu silmapaistvaid kujusid ega ka mitte kuigi suures ulatuses kaasaegset üldist haridus- ja kultuurielu struktuuri. On küll tegeldud arhiivandmete kogumisega, kuid mitte küllaldasel määral samade materjalide kasutamisega. On spetsialiseerunud oma erialal, aga ei osata seda viia sõltuvusse muude nähetega ega osata jälgida kaasaegsest elust oma erialasse puutuvaid küsimusi.



Näited olid toodud küll filosoofia-teaduskonda kuuluvate isikute kohta, kuid ei ole vähesed ka kurtmised teiste teaduskondade lõpetajate eluvõõrsuse kohta. Usun, et kui korraldada vastav ankeet, siis saadaks mu väidetele rikkalikult tõestusmaterjale.

Oleks täiesti ekslik hakata nende nähtuste puhul süüdistama ülikoolides õppijaid ja lõpetajad. Nad on, võib-olla, ise olnud suurima huvi ja andumusega oma töö juures, tahaksid olla kõigiti hääd oma eriala tundjad, kuid — nende teadmiste omandamisviis on olnud säärane, mis on neid viinud eemale kaasaegse elu arengust. Kui akadeemiline haritlane oma erialalgi ei suuda leida kontakti elunähtustega, siis on täiesti arusaadav, et ta muist avaliku elu nähtustest veelgi suuremal määral võõrdub ja ühiskondliku arengu suhtes jääb passiivseks kõrvaltvaatajaks.

Kuigi elu areneb kiiresti ja ülikool oma töö stabiilsuse tõttu ei suuda oma õppekavu ja tööviise täies ulatuses kohandada kiiretempolisele ühiskondliku elu arengule, peaks siiski mõningal määral olema võimalik ka juba ülikooli õpingute korraldamise kaudu ligindada tulevasi akadeemilisi haritlasi kaasaja elule. Vähemalt elust võõrdumine peaks olema välditav. Ameerika kõrgemaid õppeasutusi ei saa ju küll täiel määral meile eeskujuks võtta, kuid nii mõndagi võiks neilt õppeviiside suhtes ometi omandada. Tähelepandav on ka sääl üldiselt tunnustatud arusaamine haritud inimese mõistest. Sääl tunnustatakse haritud inimese esmajärgulisteks voorusteks järgmisi omadusi:

„Elus esinevate probleemide lahendamiseks on tal rohkesti teadmisi, võtteid ja oskusi; nende puudumisel tal on harjumus ja oskus neid enesele soetada; ka on tal oskus ja harjumus isiklikul vabal algatusel probleeme üles seada ja neid lahendada“ (Jüri Annusson: „Kes on haritud inimene?“ — „Meie Tee“ nr. 8 — 1935).

Just säärast elus esinevate probleemide mõistmis- ja lahendamisoskust peaks meiegi akadeemilisele haritlaskonnale õpetama. Kui me muis küsimusis ei taha ameeriklasi matkida, siis sel alal neilt õppimine ei tohiks meilegi kahjuks tulla. Kui ei suudeta elu jälgida ega oma teadmisi kasutada elus esinevate probleemide lahendamiseks, siis on ka raske tegutseda kaasa rahva ühiskondliku kasvatuse ja arengu mõjutajana.

3. Ei ole pööratud küllaldast tähelepanu teaduste populariseerimisele, mistõttu rahva hari-

dusliku taseme ja teaduste saavutuste tõus ei toimu võrdse kiirusega.

Meie ülikool ja sääl viljeldavad teadused on teinud suuri edusamme. Teadlaste hulgas on küllaltki neid, kes on omandanud rahvusvahelise kuulsuse ja meil viljeldavate teaduste saavutuste tase ei jäävat taha rahvusvahelisest tasemest.

Kui aga soovime vaadelda mingi maa või rahva üldist kultuuritaset, siis ei saa mõõta mitte üksi sellega, kui suured on sääl teaduste ja kunstide üldised saavutused ja kui kõrgele on sääl arenenud üksikud tipud. Kui teaduste tippude ja rahvahariduse taseme vahel on kuristik, siis pole õigust kõnelda küllaldasest kultuuredust vastaval maal.

Eesti ei kuulu maade hulka, kus säärane kuristik oleks suur. Kirjaoskamatumest oleme vabanenud juba eelmisel sajandil ja 6-klassine algkool, tänu meie endi uuenduspedagoogide pingutavatele püüdlustele, on pääle kasvatamas üha suuremal arvul avara silmaringiga, teovõimsaid noori. Kuid tänapäeva elus ei piisa kodanikule ainult sellest, et ta oskab lugeda-kirjutada ja et tal pääle selle on olemas elementaarsed teadmised algkooli õppekava piires. Ta peab ju oskama orienteeruda kaasaegse elu mitmekesisuses, peab mõistma ühiskondliku elu nähteid, peab ise suutma otsustada ja seisukohta võtta esilekerkivais probleemes. Selleks peab tal olema pääle vajalise kohanemisvõime ka teadmisi paljudelt eriteaduste aladelt. Kodanikul peab olema võimalus jälgida ka teda huvitavate või talle vajaliste teaduste saavutusi. Inglismaal, Tšehhoslovakkias, Hollandis ja Skandinaavias ongi võetud kultuurpoliitika juhimõtteks — koos teaduste uurimisega hoolitseda ka uurimustulemuste rahva hulka viimise eest. Seevastu näib, et meil on kultuurpoliitikas võetud rohkem eeskuju Romaani maa-dest, kus sageli võidakse uhkustada tähtsate teadlaste ja maailma-kuulsate õpetlaste suure arvuga, kuid kus rahvahariduse kujunemine pole olnud sugugi mõjutatud teaduste tippsaavutustest.

Võib-olla pesitseb meie üldises kultuurpoliitikas veel liigselt Noor-Eesti mentaliteeti, mis olles prantslaste mõjustatud pidas ju esmajärguliselt tähtsaks tippsaavutuste kultiveerimist, kuid ei hoolinud üldse sellest, kuidas noid tippudes kasvatata vaid vilju ka rahvale vahendada või kuidas rahvast tippudele ligemale tuua. Võib-olla johtub see ka sellest, et meil liiga vähe tuntakse Inglise, Madalmaade, Tšehhoslovakkia ja Skandinaavia kultuurpoliitikat ja

säälse rahvakultuuri kujunemist. Ei tahaks ka kuidagi uskuda, et meil teadlikult on soodustatud teaduste ja kunstide arendamist lahus rahva laiemate hulkade kultuurilise arengu suunamisest. Pigemini on see küll toimunud meie kultuurpoliitika sihikindluse puudumise tõttu.

Ülikool, olles eriteadlaste ettevalmistajaks ja teaduste uurimis-asutuseks, on kahtlemata kaudselt mõjutanud ka üldist arengut. Ta on saatnud rahva hulka suure arvu eriteadlasi. Mõnede teaduskondade saavutused, näit. meil põllumajandus- ja arstiteaduskonna omad, on pääsnud laiemate rahvahulkadenigi. Eriti tuleb meil rõhutada põllumajandusteaduskonna töösaavutuste rohkust ja ka seda, et selle teaduskonna töö on kõige kiiremini kandunud rahvahulkadesse, olgu siis jaoskonnaagronoomide, nende poolt korraldatavate rohkearvuliste loengute ja kursuste kui ka hää, populaarse ja suure leviku omandanud põllumajandusliku kirjanduse ja ajakirjanduse kaudu.

Ka arstiteaduskonna töö viljad on rahvani jõudnud. Pääle selle on meil ka haigekassade korraldus, mis haarab tervelt tööstustööliskonda, võimaldanud rahvale hõlpsamini kätte saada arstiabi, samuti peab tunnustavalt mainima ka Punase Risti, Tervishoiu Muuseumi jt. kaudu tehtavat tervishoidlikku selgitustööd, kuid selgi alal on veel palju teha, eriti üldiste tervishoiuolude parandamise ja rahvale arstiabi kättesaadavamaks muutmise alal.

Kasvatusküsimuste populariseerimiseks on teinud tõhusat tööd Koduse Kasvatuse Instituut, kuid selle tegevus on alles algstaadiumis.

Teiste teaduste alad on jäänud rahvast kaunis kaugele.

Teaduste populariseerimist on Tartu ülikooliski vajaliseks peetud. Vanas ülikooliseaduses leidub paragraaf, mis peab ülikooli ülesandeks ka teaduste rahva hulka viimist; selle paragraafi olemasolust kuulis aga avalikkus alles ülikooli seaduse muutmisel, kui too paragraaf uuest seadusest välja jäeti.

Ülikooli ringkondadest on täiesti õigustatult väidetud, et teaduste populariseerimine pole ülikooli primaarne ülesanne. Kuid kui sellele üldse tähelepanu ei pöörata, siis on see ühekülgsus. Teaduste edendamine, uurimuslik töö peab ülikoolis loomulikult olema esiplaanil, kuid mis kasu üldsusel on arhiividesse kogutud ja korraldatud teaduste saavutustest! Neid tuleb ka tutvustada rahvale, mitte ainult kitsamale eriteadlaste hulgale. Arhiivide materjalid

on kahtlemata hädavajalised uurijaile, nad on teadlaste töövahendeiks; kui aga „teaduste edendamise“ päämiselt piirdubki arhiividesse materjalide kogumisega ja nende korraldamisega, siis on sellest üldsusele vähe kasu. Alles siis, kui teaduste saavutusi on võimalikult suuremal määral kasutatud rahvahariduse tõstmiseks, võime olukorraga jääda rahule.

Ülikooli ümber koondunud teadlaskond, päämiselt õppejõud, kuuluvad esmajoones sellise eriteadlaste kaadri hulka, kellelt kõigepäält tuleb nõuda täie energia pühendamist oma erialale. Seepärast ülikool ise ja ka ülikooli õppejõud saavad otseselt asuda teaduste populariseerimisele ja ka muul teel rahva kasvatuse mõjutamisele ainult väga väheses ulatuses. Professori koht on ikkagi esmajoones ülikooli auditooriumi kateedril, raamatukogudes ja arhiivides; üks osa professoreist on ju küll suuteline ka väljaspool akadeemilisi ringkondi esinema, kuid teisel osal pole selleks aega, võimalust ega ka vajalisi võimeid. Kuid üksikuid rahvaharidustööst huvitatuid peaks ometi leiduma ülikooli õppejõudude seastki. Eriti aga tuleks meil sisendada üliõpilasisse tarvet — oma teadmisi viia ka rahva hulka, sest ülikooli lõpetanu, kes rahva hulgast on tulnud ja ka sinna tagasi läheb, peab oskama ülikoolis omandatud teadmisi ja oskusi kasutada rahva üldise hüvangu ja edu huvides ja peab ka suutma mõjutada rahva ühiskondlikku kasvatust. Ülikooli lõpetanute hulgast peaksid võrsuma teaduste populariseerijad ja muul teel teaduste saavutuste rahva hulka viijad. Nad ei tohiks jääda ainult häädeks eriteadlasteks oma erialal, kes rahvale oma teadmisi edasi annavad ainult omal kitsal kutsealal ja sedagi ainult siis, kui neid kliendid või patsiendid külastavad. Ei, nad peaksid leidma kontakti ühiskondliku elu mitmekesiste avaldustega, suutma näha oma eriala küsimusi üldarengu taustal. Isikutena nad peaksid pääsema juhtima eri organisatsioonide tegevust ja, mis kõige olulisem — akadeemilise haritlaskonna demokraatlik mõtlemisviis, teadlik elukäsitlus peab pääsema mõjutama avalikku arvamist ja selle kaudu rahva üldist ühiskondlikku kasvatust. Säärasteks ülesanneteks peaks valmistama ette akadeemilisi haritlasi ühelt poolt ülikool ise oma õppekava ja ka oma kasvatusliku suuna kaudu, teiselt poolt aga üliõpilasorganisatsioonid.

(Järgneb)

E. OISSAR

## Kool ja poliitika

Kooli ja poliitika vahekord on vaieldav. On raske tõmmata nende vahele selget joont, mis neid teineteisest teravalt eraldaks. Poliitikast kõneldakse nii sageli nüüdses seltskonnas: tuttavad kohtumisel harutavad sageli poliitilisi küsimusi; juhuslikus seltskonnaski raudteevagunis, omnibuses või laeval pakub poliitika sobivat jutuainet. Moodsale inimesele on poliitika saanud päris igapäevseks asjaks, see puudutab ühel või teisel viisil igäüht. Aga õpetaja koolis ei taha just meelsasti poliitikast kõnelda, ta katsub sellest kuidagi kõrvale hoiduda. Kui kasvataja tahab oma töös olla teadlik ja sihikindel, siis peab ta ka seda ohtlikku ja ebaselget küsimust valgustama, sest see puudutab oluliselt ka koolitööd. Riik tahab kooli täielikult haarata oma võimkonda ja kasutada teda kui tööriista, mis noorsugu ja ühes sellega ka riigi ja rahva tulevikku vormib ning kujundab nii, nagu seda soovib juhtiv riigimees. Kes valitseb noorsugu, selle käes on ka tulevik — seda sõna oleme sageli kuulnud.

Poliitiline tegevus enam ei piirdu täiskasvanutega, asutatakse ka noorteosakondi, et juba varakult noorsugu võita oma poliitilisele maailmavaatele ja siduda oma õpetusega: sel teel tahetakse oma võimu kindlustada tulevikus. Kuid kooli on poliitilisel propagandal pääs suletud. Kui õpetaja oma koolitöös kaldub poliitikasse ja teeb kihutustööd mõne poliitilise suuna kasuks, siis tähendab see kõrvalekaldumist õpetaja ürgsest pedagoogilisest ülesandest ja tekitab rahutust ning rahulolematust. Kuid õpilaste kodune elu ja vanemate poliitiline maailmavaade võib noori inimesi suruda väga ohtlikku ja kitsasse parteipoliitikasse. Kas tähendab see vastuolu, mis ähvardab koolitöö ühtlust ja pedagoogilist mõtet? Õpetaja võib ju öelda, et ta ei suuda muuta lapse kodust ümbrust, vaid ainult mõjutada ja vahest sedagi üsna vähesel määral, see pärast lapse poliitiline mõjutus kodus ei ole enam tema võimkonnas. See on ju õige, kuid küsimus pole sellega veel lahendatud, vaid ajutiselt kõrvale lükatud. Kuidas õpetaja leiab siit väljapääsu? Kust ta leiab põhimõtted, milliste järgi ta omas töös võiks orienteeruda? Tuleb kohe alguses öelda, et kool ei paindu otsekohe

poliitika mõju alla, kool ei taotle otsekohe poliitilisi sihte, vaid asetab kõikide püüete vastu, mis tungivad väljastpoolt kooli ja koolitöösse, oma erilised pedagoogilised ülesanded, mis ta teostama peab, kui ta oma ülesannet on näinud õigesti. Relv, mis on õpetajale ja koolile kätte antud, et kasvatustööd kaitsta võõraste jõudude vastu ja võimaldada noorsoo arengut, on pedagoogika autonoomia.

Ajalooliselt nähtud on kool kiriku loodud ja on olnud kaua aega ainuüksi usuliste ülesannete teenistuses. Ainult aegamööda on ta vabanenud kiriku võimu alt ja saanud iseseisvaks: kesk-kool varem, algkool täielikult alles meie päevil. Kui ülikoolide juurde asutati seminarid, mis pidid keskkooliõpetajaid valmistama, hakkas kirikuvõim keskkooliski kaduma, sest sellega olid vaimulikud keskkoolist eemale surutud. Keskkooli õpetajate ettevalmistuse kandvaks jõuks oli filoloogiline meetod, mis oli juba 18. sajandi teisel poolel hästi välja töötatud ja sai uushumanistliku gümnaasiumi hingeks. Pedagoogiline ettevalmistus oli kõrvalise tähtsusega, sest seda arendas täies ulatuses teaduslik filoloogiline meetod: kui laps elab kõrgemas vaimses maailmas, nagu seda esindab kreeka kultuur, siis avaneb see talle keeleõppimises. Sellega jääb kooli pedagoogiline töö ahtaks, ja uushumanistlikus gümnaasiumis pole pedagoogiline liikumine kunagi elav olnud. Nagu E. Spranger väidab, polnud Wilhelm von Humboldt 1809. aastani, kui ta asus Preisi kooli juhtimisele, ühtki pedagoogilist raamatut lugenud, sest didaktiline mehhanism oli talle täitsa ükskõik. Keeleõpetus ja filoloogiline meetod on uushumanistliku gümnaasiumi sisu. Kui hiljem lõppes uushumanistliku gümnaasiumi hariduse monopol ja tekkisid uued koolitüübid, siis sai ka nende kandvaks jõuks teadus. Nii moodustab keskkooli selgroo üldse teadus, mis annab ka ta autonoomiale konkreetse sisu.

Rahvakooli seisukord on hoopis raskem, sest tal pole käes teaduslikku meetodit, millele oleks saanud kogu koolitöö üles ehitada. Väliselt oli rahvakool kaua kirikust sõltuv — koolitöö järelevalve oli ka meil kaua kirikuõpetaja käes, — alles revolutsioon tegi 1917. a. sellele lõpu. Kui nüüd õpetajad on selle vastu, et usuõpetust koolis saaksid kontrollida kirikuõpetajad, siis peaksid nad oma sammu õigustama ja põhjendama mitte usuvastase või poliitilise kaalutlusega, vaid oma pedagoogilise ülesandega. Pedagoogilise töö ühtsus koolis on õpetaja käes, loobub ta sellest väliseltki, siis killuneb ja laguneb kool. Ka teised organisatsioonid esitavad

oma õigusi; nii kaotab ka riik oma võimu kooli üle. Rahvakoolil pole muud relva, muud jõudu kui pedagoogika autonoomia ja ta on sellest päris instinktiivselt kinni haaranud.

Moodne kool on omas enamikus riigi kool ja katse teda siit täielikult lahutada on utoopiline. Niisuguse kava, kus on teostatud kooli täielik autonoomia, esitas Condorcet Prantsuse revolutsiooni päevil: iga alam kooli aste pidi alluma kõrgemale, kogu koolisüsteem — teadusteakadeemiale. Sellega oleks koolikorraldus alistatud erapooletule võimule, „mis kogu omalt laadilt on väljaspool poliitilisi mõjustusi ja sama vaba ning pidev, kui teadus ise“ — nii tahtis Condorcet kooli autonoomiat kindlustada. See suurejooneline, järjekindlalt läbimõeldud ja ühtlane kava jäi aga teostatamata; ajalooline areng läks teist rada. Kuid ka sisult on see kava vaieldav. Katsele luua sellist erapooletut kasvatussüsteemi on ühtlaselt organiseeritud ühiskonnakihtide poolt ägedasti kallale tungitud. Max Adler tahtis oma raamatus „Neue Menschen“ proletariaadi kasvatusel erilaadi põhjendada ja vaidleb kohe selle teose esimeses lauses erapooletu kasvatusel vastu. Ta väidab õieti, et kool on sotsioloogiliselt tingitud, sest muidu moodustatakse kasvatusel mõiste ühiskonnata ruumis. Sellist isoleerimist ei mõtle ka pedagoogika autonoomia; ta pole mitte absoluutne, vaid piiratud, relatiivne.

Et võimaldada koolis pedagoogilist tööd, peab riik loobuma ühest osast oma võimust ja andma koolile vabadust, mida see nõuab oma kasvatusel ülesehitamiseks ja korraldamiseks. Nüüdne demokraatlik riik võimaldab üldiselt mitmesuguseid poliitilisi maailmavaateid, välja arvatud äärmused. Poliitiliste jõudude konstellatsioon on muutlik, sellega muutuvad ka kooli mõjutavad poliitilised jõud. Kooli ilme kujuneb sageli selle järgi, kes juhivad hariduspoliitikat. Kui pole jõude, mis annaksid koolile ühtsuse, siis puuduks koolil kindel laad ja selge siht. Kui kool omal sise- ja välis- töös peab orienteeruma iga valitseja vaadete järgi ja kui valitsejad vahelduvad sagedasti, nagu see tänapäeva demokraatias enamasti ilmneb, siis on teada, et koolitöö selle all kannatab. See pärast peab leidma niisuguseid jõude, mis on väljaspool poliitilist võitlust ja mida tunnustavad kõik, selliseid jõude on tööpooldest olemas. Prantsusmaal otse üllatab parteide küllus ja valitsuste sagedane muutus. Kuid kool selle all ei kannata, samuti ka mitte välispoliitika. Prantsuse kool on tsentraliseeritud ja ühtlustatud

ning selles nähakse praegugi rahvusliku ühtluse tingimust.<sup>1)</sup> Ta ammutab praegugi oma klassikalise aja aardeist, mis pole oma väärtust kaotanud — kool omab sisemise vaimse ühtsuse, on säilitatud kindel side ajaloolise minevikuga. Nõukogude-Vene kooli ühtlustavaks ja ühendavaks jõuks on kommunistlik õpetus.

Et näidata neid võimalusi, kuidas saab korraldada kooli ja riigi vahekorda, võrreldagu mitmesuguste riikide koolikorraldusi. Nõukogude-Vene kool on otsekohe liidendatud kommunistliku ühiskonnaga ja taotleb neidsamu sihte, mis riik. Kõik kasvatus on siin põhimõtteliselt poliitiline kasvatus. Pedagoogika autonoomiat eitatakse täielikult. „Proletaarliku riigi rahvahariduse süsteem peab olema proletariaadi ja kehvik-keskmike masside mobilisatsioonitööriistaks sotsialistliku ehituse jaoks“ — nii kõlas üks väide 2.-l parteinõupidamisel rahvahariduse üle 1930. a. Sealsamas rõhutati ka polütehnilise kooli erilist laadi: „Polütehniline kool tuleb ehitada produktsiooni alusel, polütehniline kool peab organiseerima laste tööd, polütehniline kool peab lapsi viima ühiskondlikku produktsiooni ja ühiskondlikku töö“ — Pinkeviči järgi on kasvatuses siht — „kaasa aidata terve, tugeva, aktiivse, julge, iseseisvalt mõtleva ja tegutseva, oleviku kultuuriga igakülgsest tuttava inimese-looja, proletariaadi klassihuvide, järelikult lõpptulemuses kogu inimkonna huvide eest võitleva inimese igakülgele arengule.“ Ehkki selle valemi esimene osa sisaldab momente, mida taotleb igasugune kasvatus, saavad need jõud lõpliku suunduse valemi teise osa kaudu, kus kool on üheks liikmeks võitluses proletariaadi klassihuvide eest. Sellega kool on muutunud riigi organiks, ta kasvab riikliku produktsiooni protsessisse kui suuremasse tervikusse, ta saab oma sihi poliitikast, sellega pole ta oma õppetöös ja kasvatuses mitte autonoomne.

Sellele moodustab, võib öelda, täieliku vastandi Inglise kool. Siin riik ei korralda oma koole, vaid toetab neid üritusi, mis ühiskonnas juba tehtud. Omavalitsuse ja erakoolid oma töös ei erine. Riik määrab kindlaks õppekavad, needki ainult sihtjoontes, ta nõuab ainult järelevalveõigust. Kuninglik inspektor külastab täieliku inspeksiooni otstarbel koole harva: alguses kord 4—6 aasta, pärastpoole kord 10 aasta jooksul; väiksemate asjade järele valvavad kohapealsed ametnikud. Riik ei sunni peale oma korral-

<sup>1)</sup> Vt. Lapie, *Pédagogie Française*, 2. tr. 1926, p. 176.



dusi ja seadusi, vaid ta laseb kasvada altpoolt, ta reguleerib ja toetab seda, mis omandanud avalikkuses kindla ilme. On selge, et riiklikud eeskirjad siin ei takista kooli kasvatuslikku tööd.

Nii seisavad teineteisele vastu kaks poolust: ühelt poolt on kogu koolitöö ja kooliorganisatsioon läbipõimitud riigi aktsiooniga, nii et kool on otse poliitika teenistuses; teiselt poolt jätab riik laiad võimalused eraalgatusele ja ühiskondlikele üritusile. Nende vahel on rida võimalusi, kus riik suuremal või vähemal määral tõmbab kooli oma võimkonda. Kõigi nende võimaluste taga peituvad poliitilised jõud, nagu nad on kujunenud vastaval ajaloolisel momendil. Kool ja kasvatus ei suuda otsekohe muuta poliitiliste jõudude vahekordi, vaid ta mõju on enam kaudset laadi. Niisugune mees, nagu Friedrich Paulsen, ei näinud kooli omaseaduslikkust, vaid arvas kooli järgivat poliitiliste ja kultuuriliste jõudude liikumisele. Seepärast on kool ühiskondlik-kultuurilisest elust maha jäänud ja alles mõne aja pärast pääsevad siin valitsevad jõud kooli. Muidugi on õige, et kooli ei saa eraldada ühiskondlik-kultuurilisest elust, aga kui minnakse siit kaugemale ja eitatakse kooli ja kasvatusel oma jõudu, mis loob ideaale ja tungib tulevikku, siis halvatakse sellega pedagoogilist tööd.

Suured pedagoogid on kaldunud ka teise äärmusse. Tundes oma iseseisva ülesande suurt jõudu on nähtud kasvatuses ainsat jõudu, mis lahendab poliitilised ja sotsiaalsed probleemid. Nii väitis Schleiermacher: „Suure poliitilise ülesande lahendus pole milleski muus kui kasvatusel õiges organisatsioonis, kõik revolutsioonäärne aga selle ebaõiges organisatsioonis<sup>1)</sup>.“ Või jälle Foerster: „Riigil pole võimu taltsutada kõiki neid tooreid ja lahustavaid tendentse väliste korravahenditega — ta võib ainult pedagoogiliselt nende üle valitseda, nimelt riigi mõistes peituvate kõigi kultuurivõimude või kõlbla jõu ja autoriteedi läbi<sup>2)</sup>.“ Mõlemal juhul on pedagoogiline printsiip üle pingutatud: kasvatus ei jaksa lahendada poliitilisi ülesandeid, riiki ei saa valitseda ainuüksi pedagoogiliste vahenditega. Kui aga kool siin peab saama uue poliitilise meelsuse ja uue poliitilise korra allikaks, siis on ta sellega juba tõmmatud poliitikasse, sest just koolis peab valitsema see uus poliitiline vaim, mis hiljem kogu ühiskonnale levib, seda uuendab

<sup>1)</sup> Schleiermacher, *Erziehungslehre* 1849, lk. 61.

<sup>2)</sup> Foerster, *Staatsbürgerliche Erziehung*, 2. tr. 1914, lk. 76.

ja tervendab. Kuid koolimees peab nägema, et poliitika ja kasvatuse teineteisest erinevad ja et mõlemate püüded erisuunalised on: poliitikas määrab riik oma organisatsiooni kindlaks ja paneb oma tahte maksma; poliitiline võitlus on võitlus võimu pärast, sest valitseb see, kelle käes on võim, mitte see, kes peaks valitsema, sellega taotleb poliitika välise ühiskondlik-poliitilise korra säilitamist või muutmist. Kasvatuse ja kooli esimene ülesanne on, vabastada inimeses peituvad jõude ning seestpoolt ette valmistada uut maailm-korda. Ja just seda rõhutab pedagoogika autonoomia. Seepärast kool ei kogu pooldajaid parteile, ei valmista ette usklikke kirikule, ta ei kasvata ka mitte esijoones riigile, vaid tema töö tulipunktis on lapse eluõigus, huvid, mured ja raskused. Võimaldada lapse väikeste jõudude arengut, anda temale elumõnususust, teha tema elu elamisväärseks — need on täitsa õigustatud momendid kasvatustöös ja neile ehitatakse tuleviku elu. Laps peab leidma rahuldust ja seda ei sa võtta temalt usk ega kõlblus. See on maa-pealne elu, mis pole veel mõnesuguse objektiivse võimu, näiteks majanduse, õiguse, usu või poliitika teenistuses, — tema siht peitub lapses eneses: väike, abitu inimene tahab olla õnnelik, tunda elust rõõmu ja seda juba siinses elus, siinpoolses maailmas. Kool peab olema paigaks, kus noorsugu sellist elu elada saab. Kasvataja võib-olla on seotud poliitilise maailmavaatega, kiriku ja majandusega; kus ta mõtleb ja toimib pedagoogiliselt, on tal esikohal laps. Ta näeb kogu oma tegevust lapse seisukohast väljudes, kuna kõik muu jääb eemale. Kasvataja peab alati küsima, kas see, mis ta õpetab koolis lapsele, arendab ta väikesi andeid, kas see kasvatuslik ümbrus, mis ta koolis loob, viib last tõepoolest edasi. Ta on lapse huvide kaitsja ja peab nende nimel esinema, kui riik ja kirik seda ei taha tunnustada. Kui poliitiline elu, teadus ja kool lähevad üheskoos, kui riik kindlustab ja võimaldab kasvatuslikku tööd, siis kujuneb loomulik vahekord kooli ja poliitika vahel ning koolil pole vaja rõhutada pedagoogika autonoomiat. Muidu peab aga kool ja kasvataja asetama päris teadlikult riigi ja kiriku nõuete vastu autonoomia põhimõtte.

Et kool võiks saada kohaks, kus noorsoo elu läheb oma sise-miste seaduste järgi, eraldub kool ühiskondlikust elust: tal on oma seadusandlus, siin töötavad erilise ettevalmistusega isikud, koolitöö toimub selleks eriotstarbeks määratud majas. Selles suhtes on kool samas seisundis kui kohus ja kirik, kes on loonud endale

iseseisvad asutused. Organisatsiooni autonoomiast läheb aga kooli tõelik autonoomia veel sammu edasi. Kool peab kujunema paigaks, kuhu ei tungi välisilma vastuolud, kuhu ei ulatu võitlus, mis valitseb sotsiaalses maailmas. Kool on vaimse elu ja kindla metoodilise töö paik, kuid ta korraldab neid noorsoo seisukohast lähtudes. Ta arvestab ainult pedagoogilisi kaalutlusi, ei mingeid muid. Töötades tõelisuses, peab kool kõrgema vaimse elu õpilasele nähtavaks tegema. Elamine selles vaimses maailmas peab lapsele andma idealismi ja jõudu, nii et ta tõelikus elus suudab raskustest üle saada: ta võib alati ammutada neist vaimse maailma aardeist, mis kunagi ei kaota oma väärtust. Idealism peab saama jõuks, mis alati läbi elu kannab ja elus paika peab — siis on ta tõelik; vale idealism on aga jõuetu.

Kuid kool ei saa ka täiesti isoleeruda sellest argipäevasest tõelisusest, vaid iga laps toob sellest väikese tükikese kooli. Pedagoogika autonoomia nõuab, et õpetaja koolis arvestaks iga lapse konkreetset situatsiooni, laps ei ole siin mitte tüüp, vaid elav inimene. Seepärast seob ta oma töö selle meelsusega, mis laps kodust kaasa toob, seda avardades, selgitades ja vaimsemaks tehes. Iga õpilasega tuleb kooli tükike sotsiaalset maailma, osa sellest, milles laps elab väljaspool kooli. Nii puutuvad koolis kokku erinevad vaated ja seisukohad. Pedagoogiline ülesanne, mis siit õpetajale ja koolile tuleb, on see, et sotsiaalsed vastuolud lõkkele ei lööks, vaid et valitseks vastastikune arusaamine, sõprus, usaldus, abivalmisolek, rüütlikkus, nii et ollakse valmis ka vastase seisukohta kuulama ja arvestama. Kõik ebaausad võtted, vägivald, demagoogia praeguses halvas mõttes jäägu koolist eemale. Kool tõuseb sellega üle üksikute vaadete ja kihtide ning edustab kõrgemat vaimset maailma, mis mitmesugused seisukohad oma tõe vastu võtab, teades, et iga elu on omalt laadilt mitmuslik. Kool saab üksikuid arvamusi mõjutada pedagoogiliselt, saab näidata, et mõned on enam põhjendatud ja ulatavad kaugemale kui teised, kuid siin tunneb ta oma kasvatusliku tegevuse piire: vastuolusid ei saa vägivallaga lahendada, ja siin on ainus võimalus, et igaüks jääks oma sügavale ja tõsisele veendumusele truuks ning näeks oma seisukoha piire.

Kool olgu erapooletu. See on tema positiivne jõud, mitte vale ja pettus, nagu radikaalsed poliitikud ette heidavad. Erapooletus ei tähenda seda, et akuutsed probleemid kõrvale lükatakse ja seisukohta ei võeta, see oleks tõepoolest kahvatu ja elujõuetu erapoolet-

tus. Kuid kool ei seo oma tööd ühe suuna või maailmavaatega, vaid võtab vastu ja õpetab, mis ehtne, mis edasi viib ja arendab; kõik kodune meelsus ja kodune tõelisus, mis õpilane kooli toob, hoitakse siin alles ja koolist kujundatakse tõsine hariduse ja kasvatuse paik. Sellega on erapooletus produktiivse kasvatustöö vajalikke momente. Tuleb näha, et kool iseenesest pole revolutsionäärne ega konservatiivne, vaid temas sisaldub mõlemat: ta on seotud mineviku traditsiooniga ja läinud aegade kultuurisaavutustega, kuid ta ei anna edasi kõike, vaid ainult klassilise sisu, mis väärt, et seda säilitada. Nagu ülalpool selgus, loob kool endale kõlbla ideaali ja tahab seda teostada.

Jõud, mis poliitilises ja kultuurilises elus esinevad, pole mitte ühtlased, nad ei liitu omavahel harmooniliseks tervikuks, nende vahel tekib hõõrumisi ja konflikte. Kool ei pääse neist mööda, vaid peab nad lahendama. Konflikti lahendus on võimalik ainult pedagoogika autonoomia põhjal, kus on olemas vaba võimalusi otsustada nii, nagu nõuvad lapse asend ja huvid. On aga kool ja kasvataja poliitiliselt seotud ja arvestavad konflikti lahendusel kõigepealt muid seisukohti, siis on õpetaja ja kool kaldunud oma algelisest ülesandest ja ohverdanud noore inimese huvid poliitikale.

Kasvataja kannab vastutust omas töös, kuid pedagoogiline vastutus on ainult siis, kui on pedagoogika autonoomia. On arusaadav, et kui võõrad mõjud otsustavalt kujundavad pedagoogilist tööd, siis pole õigust ja põhjust kasvatajalt nõuda vastutust.

Nii on pedagoogika autonoomia jõud, mis kujundab koolitööd. Kasvataja on nüüd täitsa teadlik omas töös, pedagoogika autonoomias avaneb kasvatusliku töö kõrgem aste: kool ja kasvatus tunnevad oma seadust ja ehitavad oma töö sellele põhikogemusele. Kuid autonoomia ainuüksi ei lahenda veel seda keerulist probleematikat, milles kool asub.

Kui kasvataja arendab noore inimese jõude, siis ei arenda ta neid mitte tühjas ruumis, vaid ta küsib: mis teevad need jõud? kuidas neid siduda objektiivsete vaimsete väärtustega? kust leida neile jõududele ülesandeid? Kool on riigis, ühiskonnas; ta on nende tõelisustega lahutamata seotud. Kui kool endale ideaale loob, siis ei saa seda teha täiesti lahus poliitilis-ühiskondlikust korrast ja ajaloolisest momendist, milles ta praegu asub — ta orienteerub oma töös nende järgi. Koolilt nõutakse elulähedust ja seepärast ei saa ta poliitikat oma tööst eemal hoida, sest see on nüüdsele inimesele

elulähedamaid asju. Mida teadlikumalt ja kindlamalt ta seda teeb, seda parem. Inimese saatus seotakse riigi saatusega, noor inimene saab riigi kodanikuks. Millal see peab toimuma, on pedagoogiliselt raske kindlaks määrata. Siin võib näidata kohti, kus poliitiline element koolitõhe tungib: kodanikuõpetus, sõjaline õppus, noorkotkaste liikumine on ilmselt poliitilise laadiga. Seda ei saa salata ja polegi vaja salata, vaid kool peab nad täitsa teadlikult kasvatuslikeks jõududeks muutma. See ei ole mitte hädast vooruse tegemine, vaid selle koolikavva võtmine, mida nõuab meie rahvuslik olemasolu ja millest kool ükskõikselt mööduda ei tohi. Nii seotakse kool rahva ja riigi poliitilise saatusega. On tehtud samm edasi, mis on sama lihtne, kui käe überpööramine, lihtne, kuid otsustava tähtsusega.

Nagu H. Nohl on näidanud, läheb iga pedagoogiline liikumine kolmes faasis. Esimene faas on kultuurikriitiline. Vana haridusevorm on kivinenud ja tardunud. See on nähtavasti iga suure pedagoogilise süsteemi saatus: see, mida Herbart ja Fröbel elavana nägid, muutus hiljem nende järeletulijate juures skeemiks. Selle surnud vormi vastu asetatakse lapse elu küllus ja produktiivsus. Teine faas, mis nüüd tuleb, tahab jõude arendada ja äratada. Kolmandas faasis seotakse lapse jõud objektiivsete väärtustega, nad saavad siit ülesandeid. Me oleme jõudnud nüüd sellesse kolmandasse faasi, kus otsitakse jõudude suunda ja sisu. Riik, kirik, rahvas tulevad siin pedagoogikasse ja esitavad oma nõudmised koolile ja kasvatusesele.

Riik, mis kooli tungib, on tänapäeva riik, nii nagu ta praegu on. Reaalsed poliitilised jõud ja tegurid pole alati ideaalsed: võimupüüd, madalad kired, petmine, omakasupüüd, kitsarinnaline huvidemäng on siin liikvel ja ähvardavad summutada kõlbla idee või jätavad ta vähemalt juhuse hooleks. Suurtes ajaloolistes liikumistes on sageli üksikud juhid, kes eesotsas asuvad, ideaalsed ja töötavad ennastalgavalt, kuna allpool on kadedus ja isiklikud huvid mõõtuandvamad ning kaaluvamad kui riiklikud ülesanded — see on inimlik, üliinimlik. Kuidas peab kool neisse suhtuma? Ta ei võta otsekohe osa poliitilisest võitlusest, ta ei saa seda mõjutada või pehmedada. Ta talitab siin õieti, kui alati silmas peab oma pedagoogilist kutset. Kooli tungib sisse poliitiline mõte. „Pedagoogiline otsustus on totaalne vaimne otsustus, kus usuline ja poliitiline moment kaassisalduvad“ (W. Flitner). Sotsiaal-pedagoogiline töö võib avalikult või varjatult nõuda ka poliitilist seisukoha-

võtmist, et kindlustada endale suurimat edu. Kuid kool hoidub eemale madalast ja ebaehtsast, tõelikud ja ehtsad poliitilised jõud kohtuvad siin nagu kõrgemas vaimses maailmas. Nende energia ei kao, nad ei muutu koolis mitte kahvatuteks varjudeks, vaid säilitavad oma aktiivsuse ja näitavad, et kool on paik, kus valitseb vaimne printsiip. Omalt poolt peab poliitika tunnustama kooli ja kasvataja pedagoogilist ülesannet: „Poliitika piir on kasvataja ameti sisemine vabadus“. (W. Flitner).

Õpetaja asend võib siin väga raske olla, eriti suurtel murranguaegadel. Kui ta on riigiametnik, siis on ta andnud ametivande ja sellega ennast eksistentsiaalselt sidunud olemasoleva riigiga, nii kui ta praegu on. Seepärast nõuab riigivõim temalt lojaalset suhtumist ja heatahtlikku toetust. Kui õpetaja teeb opositsiooni, ei saa riigivõim seda lubada; kui ta teeb salajast opositsiooni, siis pole see aus. Opositsioon on siis põhjendatud, kui kasvataja esineb lapse huvide kaitsjana, kui riik ei anna mingisugust võimalust kasvatuslikuks tööks. Väga kergesti võib ka kasvataja saada emigrandiks, kes ei tarvitse küll veel maalt välja rännata, kud kes kasvatustööst koolis on eemaldatud. Selline olukord valitseb autoritaarsetes riigis. Demokraatlikud riigid jätavad õpetajale enam poliitilisi võimalusi, kuid mitte piiramata arvul. Püütakse paremale ja vasemale kindel joon tõmmata, tunnustades seega poliitilisest spektrist ainult keskset osa.

Tänapäev on veel maksev ütlus: poliitika on saatus, mida küll mõnel pool tahetakse muuta nii, et mass on saatus. Aga mass saab saatuseks poliitilise võimu läbi, mis ta enda kätte kisub. Kui kool möödub ükskõikselt poliitikast ja suleb tema eest oma ukсед, siis loobub ta ühtaegu neist hariduslikest väärtusist, mis sisaldab riik ja poliitika, ta loobub poliitilisest kasvatuses, mis peaks aktiviseerima kogu rahva ja noorsoo, et kaitsta oma eluõigust. Poliitiliste jõudude haridusvääruse kasutamine kasvatustöös on positiivne ülesanne, mille eesti kool peab lahendama, kuid ta peab seejuures õige distantsi leidma. Konkreetsemalt tähendab see, et koolis tuleb kasvatada vaimustust rahvusliku, demokraatliku riigi vastu, nagu seda praegune poliitiline moment tungivalt nõuab. Selle ülesande õnnelikust lahendamisest oleneb suurel määral kooli kasvatuslik ja moraalne jõud.

Uus põhiseadus on säilitanud demokraatliku põhimõtte ja on asetanud ka poliitilise kasvatusese kindlamakujulise ülesande:

„Õpetamine ja kasvatamine koolides ja õppeasutistes peab toimuma Eesti riiklikus vaimus riiklikul korraldusel ja järelevalvel. Noorte kasvatamine vaimselt, kõlbeliselt ja kehaliselt tublideks ning väärikaiks Eesti kodanikeks on vanemate kui ka riigi ja omavalitsuse tähtsamaid ülesandeid.“ Loendatud ülesanded kuuluvad kooli ja kasvatuse olulisemate ülesannete hulka, mispärast pole võimalik neist kõrvale hoiduda: tuleb kasvatada eeskätt noorsoos vaimustust oma riigi vastu, nii et see võiks tunda kantuna kogu noorsoost. Ja selline iseseisvus on püsiv.

#### A. IVASK

## Tegelikkust ja teooriat noorsoo-organisatsioonide küsimuses

Kui lühikese aja jooksul on loodud koolides ja koolide juures noorte- ja õpilasorg-id, siis see ei ütle veel, et need oleksid igakord kasvanud välja kooli orgaanilisest elust või seemisest tarbest. Väga suurt osa, eriti õpilasorg-ide suures juurdekasvus on etendanud uued nõudlused, propoganda, seadused ja määrused. Ka ei ole koolide järelevalve asutised jäänud päältvaatajateks.

Muidugi ei ole võimalik teha statistikat, kui suure % org-ide üldarvust moodustavad need org-id, mis on loodud õppejõudude ja koolipere ühise üritusena, ühiste veendumuste rakendamiseks suurele kasvatusrühile. Samuti ei ole ka teada, kui suur % organisatsioone on loodud teistel mõjuritel.

Väga omapärase vastuse andis üks minu kolleege ajal, mil org-ide asutamine oli päeva- ja koguni valuküsimuseks. Küsisin nimelt, kuidas noored ka org-is töötavad, kas org-id on asutatud ja kuidas senine tegevus edeneb.

Vastus oli umbes nii, et kõik on tehtud, üks mees käis sääl ja õhutas poisid üles. Kõik astusid liikmeks. Täitsin kõik paberid, mida oskasin, nii et nüüd ei tea, kas on või ei ole.

Sellist juttu kuulsin mitmelt õppejõult. Kurtmist omavahel oli palju, kuid ega's seda mindud kõrgemale poole kaebama, sest kes oleks tahtnud ennast näidata sellest küljest. Päälegi kui org-i asutamine oli poolkohuslik. Üks lahkunud koolinõunikke kuulutas koguni igale kahtlejale, et „kui Teie ei saa, tuleb keegi

teine, kes saab“. Muidugi siis juba igäuks „saab“. Ainult igäuks ei usalda alustada asja, milles enesel nõutav vilumus puudub. Ei usalda oma vastutustunnet panna nii suurele proovile. Päälegi ei ole noorsoo-, eriti aga õpilasorg-ide asi veel küllaldaselt selgunud ega ole selle üle olnud põhjalikumaid vaidlusi nii töösisu, meetodite, alluvuse, struktuuri kui ka paljude teiste küsimuste kohta.

Org-ide küsimus on rohkem kui ükski teine rippuv kohalikest oludest. Võimatu on tuua kõiki org-e ühe mütsi alla, panna ühte ja samasse vormi, tegema samal ajal samu töid ja elama üle samal ajal samu elamusi jne.

Kui näiteks kusagil on asutatud pank või aktsiaselts ja see on hästi töötama hakanud, siis keegi ometi ei söanda soovitada üle kogu maa asutada ainult selliseid panku või aktsiaseltsi. Veel suurem risk aga oleks koguni kohuslikuks teha kõikjal asutada ainult sellised pangad või a./s-d. Umbes sama lugu on ka noorteorg-idega. Kui kuski töötab edukalt mõni organisatsioon, siis ei või ometi keegi tõendada, et sama org. ka teisel sobiks või sama eduga töötaks.

On suuri erinevusi org-ide asukoha tõttu nende töös, vormis ning struktuuris. Kui maal näiteks on kooliealine noortevägi kogu suveks rakendatud pingutavasse maatöhe, karja, põllule, kodutöödele, siis ei saa seda kaugeltki öelda linnalaste kohta.

Vanemad linnas hirmuga ootavad suve, kartes mitte leida võimalust oma last saata suveks maale või leida talle sobivamat tegevust. Sellisel puhul org. aitab katta osakesegi jõudeajast, aitab linnast tutvustada „elava loodusega“, terve ühiskonna vaimuga org-is (kuna linn ise tervikuna ei kujuta iseenesest mitte õilsat ühiskonda). Org. annab esmajärgulisi oskusi, valmistab juhtimiseks ja sõnakuulmiseks jne.

Maal aga sünnib kogu elule ettevalmistus hoopis teissugustes tingimustes. Töö on siin suurim kasvataja, siin kuulatakse töö käsku, looduse kutset. Seda kuuleb nii käskija kui käsutatav. Ükski käsk maal ei või olla üleaarune. Töö juures vajatakse lihtsaid käske, lihtsat väljendust. Iga käsk peab olema arusaadav — tema eesmärk täiesti selge. Mida ratsionaalsem on töö ja käsk, seda rohkem jääb aega puhkuseks, meelelahutuseks, enesearendamiseks. Mida rängem on töö, seda rohkem



vajatakse puhkust. Maanoorte org-ide ülesandeks on eeskätt need küsimused õieti korraldada. Meelelahutuse organiseerimine ei vaja suurt juhitalenti. Sellega saab keskpäranegi and hakkama.

Enesearendamine aga võib väga hästi sündida ka täiesti omaette, üksikult, individuaalselt. Ja just suured mehed — teadlased, haritlased ja kõik leidurid — on enese arendanud individuaalselt kõrgemale teistest. Kollegiaalne, organiseeritud hariduse jätkamine või täiendamine vajab aga juba vilunud juhti, tarvilikke vahendeid, vaba aega ja haridustarvet (tahet).

Siin paratamatult seisab org. suurima raskuse ees. Sest siin peab juht osutama enesele küsides: „Kas mina olen juht?“ (Kujukalt tegi seda Ants Roos E. P. R. kursustel.) Alles selle järele, kui ta ise tunneb ja veenvalt on otsusele jõudnud, et ta on juht, s. o. kui tema võimed selleks küündivad, iseloom sobib, tahtjõud ja enesevalitsus on tugev, kontakt ja usaldus on hää, võib ta toimida täisväärtusliku juhina. Alles selle järele on tema töö edu ja org-il tõsist elujõudu.

Sellist juhti tunnustatakse vaidlematult igas olukorras, kuid ei järgita siiski pimesi. See on aga väga halb vabatahtliku org-i juht, kes nõuab, et temale peab pimesi järgima, kõiki käske arvustamata täitma jne. See pole mingi juht, see on türann. Õige juhi autoriteeti ei kõiguta kunagi asjaolu, et ta on sunnitud oma otsuseid korrigeerima või koguni oma eksimust tunnustama ja parandama. See vaid näitab, et juht on elav inimene, mitte mõni masin või automaat.

Ei või ka segada mõisteid — haridus ja teadus (+ oskused). Kui oli juttu ülalpool org-i vajadusest hariduse järele, siis tuleb veel meenutada, et haridus on palju haaravam mõiste kui teadmised + oskused (või koguni kutseharidus). Seegi pole õige, kui org-is püütakse pakkuda oskusi ja oskuseksi ühelt ning teiselt kutsealalt. Õpitaksegi, kuid suuremat tulu sellest ei ole, sest unustatakse oluline: Haridust ei saa kellelegi pakkuda, seda võib vaid võimaldada, kui on nõudmist ning tarvet selle järele. Seega ei võiks org-i töökava kunagi olla kindel, šablooniline — veel halvem — kivinenud.

Käsitelles siin vabatahtliku org-i kui üldmõistet (mitte mingit kutseorg-i) peab mainima, et mitte juht(kond), vaid org. ise peab määrama, mida ta soovib õppida, kuidas meelt lahutada jne. Ei ole ühtki standardteadust, veel vähem standardharidust. Teadus,

mil on piirid, ei ole teadus. Haridus, mil on piirid, ei ole haridus. Standardiseeritud haritlane on mõttetus. Org., mil on kõikjal täpselt ühtlane kava, käsitus, menetlus, meetod, vaim, ei ole vabatahtliku org-i põhimõttele rajatud.

Org-i tööle rakendada võib kas alt üles või ülalt alla. Et aga maailmas tõhusamad ehitused ehitatakse ikkagi alt üles, peab ka org. olema ehitatud alt üles. Org. peab tuginema igale üksikliikmele. Mitte nii, et igäühele püütakse anda võimalikult keeruline amet või nimi, vaid iga org-i liige, kes on juba otsustanud kaasa töötada org-is, valib ise enesele oma võimete, jõu- ja ajakulukohase kohustuse, töö või ameti. Välja arvatud auaametid, juhi kohad või usalduskohad, on vabatahtlikus org-is kõik kohustused vabatahtlikult valitavad. Kui ainult mõnele kohale on ülearu palju soovijaid, siis valitakse nende hulgast võimelisemad.

Arusaadavalt koostab vabatahtlik org. enesele töökava, mille koostamisel peab valitsema põhimõte, et see, mis kavva võetakse, oleks viljeldav või teostatav. Kui seda ei ole ja kaasatulejaid ei leidu, siis loomulikult ei kuulu selline üritus mitte töökavasse.

Juht peab siin ja just eriti siin — töökava koostamisel — näitama kõiksugu võimalikke teid, mõningaidki algatusi, ettevõtteid ja üritusi propageerima, kuid ta ei või isegi ettepanekuid teha ega kaasa hääletada, et pärast mitte maitsta mõrudat ebaõnnestumise vilja. Kui aga midagi ei soovita ette võtta, keegi ei taha kohustusi kanda, siis ei ole juht küps ega olukord soodne org-i asutamiseks.

Mida rohkem juht oma tõelisi juhivõimeid suudab näidata, oma võimu aga varjata, seda loomulikum on koostöö juhi ja org-i üksikliikmete vahel. Ainult siis on org. elujõuline, kui igal liikmel on tõeline tahtmine teosteda, ülesandeid leida ja org-i korrale alistuda seetõttu, et ta tunneb korra vajadust ning selle õnnistavat mõju töös, mitte aga mingi karistuse kartusel või temale arusaamatutel käsklustel.

Igal org-i liikmel peab olema oma ülesanne, töö või kohustus. Igaüks peab kuuluma mõningasse toimkonda, osakonda või töөрühma oma vaba valiku järgi. Igaüks peab tundma, et org-i raskus lasub võrdselt kõigi õlgadel. Kel rohkem jõudu — sel suurem koorem. Ka meelelahutustel peab juht valvama, et igaühel oleks võrdselt hää. Et keegi ei võtaks kõike lõbu enesele — teiste arvel.

\*

Kõigepäält peaks aga vaatlema ümbritsevat elu ja selle vajadusi, et eeskätt leiaksid rahuldust esmajärgulised tarbed, et alul osataks rakendada primitiivsemgi teotsemistahe võrdselt võimele. Vaadeldagu ja korrigeeritagu ennast, teisigi, kaunistatagu org-i ruume, kodu; nende ümbrust. Antagu võimalus loomistööks, naabri abistamiseks, kirjavahetuseks hõimudega. Kogutagu org-ile tarbeid, asju, kindlustatagu org. majanduslikult. Ulatatagu aitav käsi kaugemalegi. Toetatagu riiklikke üritusi. Lubatagu olla juhina (kas või mängu või meelelahutuse puhul). Harjutatagu seltskondlikke mänge harrastama, koosolekuid juhatama, protokollima, arveraamatutega ümber käima, ühisostude tulu nägema, ühise jõu võimsust tundma. Lubatagu sagedamini esineda. Ja nõnda edasi, ikka ligemalt kaugemale, kergemalt raskemale. Noortes ei puudu kunagi jõudu ega teotahet.

Nüüd tekib aga paratamatult küsimus: Kas peavad noored, eriti õpilasorg-is lahus teotsema? Vaatleme elu, seda suurimat kooli!

Oleks väga kahju, kui ühestki koondisest puuduksid poisid! Oleks samuti kahju, kui puuduksid tüdrukud! Oleks vist igav, kui palutakse seltskonda — ainult meestele! Puht tüdrukute koolis valitseb eriline — mittesoodne vaim. Poiste koolid on kuulsad oma lugudega. Mõneski meesteorg-is valitseb joomakombeid, mitmetes naisorg-ides on seesmisi lahkuminekuid ja piasiasjade kallal norimisi. Igatahes ükski mõjuv argument ei räägi selle poolt, et näiteks maal ühiskoolides peaksid teotsema lahusorg-id. Ja, kui oleks tegemist spordiorg-idega! Kehaehitus erineb. Kui oleks tegemist kutseorg-idega, siis ja! Kuid et on tegemist org-idega, milliste sihid ja eesmärgid täielikult ühtivad, siis oleks täiesti asjata nõuda, et peaksid olema lahusorg-id.

Kui väidetakse, et meetodid peavad olema erinevad, siis eksi-takse, sest elus saavutatakse kõik ühiste meetoditega. Ainult kahju oleks, kui juba noorelt lõigataks ära harjutuse võimalus leplikuks ühistööks pärastistes org-ides ja ülimes org-is — perekonnas. Kaitsevägi on iseasi, kuid kui meil, väikerahval, peaks tulema tarve kord relvi haarata, siis seisaksid ka naised rindel. On varemgi võideldud külge külje kõrval. Tõesti on vähe oskusest relva käsitada, suurem ülesanne on tahta kodumaad kaitsta ja tema eest surra, kui olukord nõuab.

Igatahes tulevase elu seisukohalt oleks väga oluline, et juba noorte-org-ides õpitaks koos töötama, koos asju lahendama ja kokku leppima. Org-is eeskätt paljastub inimese tõeline olemus, iseloom, hüved ja pahed, jõudlus ja huvid. Kui org. on painduv, ehitatud alt üles, siis igaks erivajaduseks luuakse ju toimkonnad, säääl võivad grupeeruda poisid ja tüdrukud eraldi. Spordikski võib seda teha, kuid meelega ei või rühmitada „des dames“ ja „des messieurs“, kuigi see vahest poistele sageli meeldiks, nagu meeldib mõnele mehele meelega klubis rohkem kui kodus või väljas perekonna keskel. Selline vaim on ohtlik meie mentaliteedile.

Sama tuleb ütelda ka selle nn. „salapärasuse“ ja liigse tsere-moonia puhul. Paljugi, mis poistele meeldib, ei ole lubatav ega kasulik. Müstikajanu käesoleval ajastul oleks piduriks arengule. Samuti ei ole ka tütarlastel mingit tarvet organiseeruda ainult omavahel, pidades ikkagi silmas, et õpilasorg-id eriti ei ole mingid kutse- ega spordiorg-id, vaid puht üldhariduslikku laadi.

Keeruline lugu on maal ka vormirõivastusega, linnas vorm ei torka nii erilisel silma. Mida silmapaistvam vorm, seda rohkem tundub välimuse rõhutamise tahet. Märkikesed ja paelakesed muudavad mõne poisi nii kirjuks, et tavalisel inimesel jääb võimalus, kas imestada eriliste suurte võimetega poissi või raputada arusaamatuses pääd.

Vorm kuulugu ikka org-i juure! Olgu rivis, koondisel või muidu rühmatöödel. Kui aga alati vormis käia, siis peaks see kujunema rahvuslikuks traditsiooniks, milleks meil aga kogemused ja eeldused puuduvad. Üldiselt aga ei peeta hääks tooniks kodustes seltskondades viibida mistahes vormis. Samuti kui tavaliste tööde juures.

Vormirõiva juurde kuuluvate tunnuste ja märkide korjamine ja püüdmine võib mõjuda isegi halvasti. Et saada teatavat, ise- enesest väärtusetut oskuse välistunnust, selleks sageli treenitakse üleliia, kahjustades tervist, või halvemal juhul kelgitakse koguni. Tavaliselt elus aga võimeid ei toonitata enese poolt. Õnnetuse korral aga ei vaata keegi, kel märk rinnas, vaid kes ligemal, see aitab, kes suudab, see tõttab.

Murdeas aga ei ole soovitatav noore siseelu puudutada. Ajal, mil keha kiiruga kasvab, on tundeelu liiaks hell ning seetõttu loomupäraselt tagasihoidlik. Seepärast toimuvad igasugused tsere-mooniad ja avalikud esinemised suure hingelise üliärrituse tähe all.

Sellest tuleks just sel põhjusel hoiduda. Hiljuti nägin viuldajat poissi, kes uhkes vormis esinedes peaaegu minestuseni ärritus. Selliseid juhtumeid aga on palju.

Seepärast ei või ühelgi juhul kedagi sundida esinema, vaid igaüks peab ise tundma oma jõudu ja hingelist olukorda. On ju loomulik esinemistarve igas noores olemas (välja arvatud murdeiga).

\*

Noorte-org-ide töömeetodid aga vajaksid väga põhjalikku kaalumist. Igatahes ei või soovitada ühtki töömeetodit, mis ärritaks või erutaks noort (eriti murdeelist). Kuuldus kaebamist korra, kui üks noorte-org-ide instruktoreid, kes muide oli peaaegu ilma igasuguse pedagoogilise staažita, käis organiseerimist õhutamasa, et pärast õppejõududel kulus paar nädalat õpilaste meelte rahustamiseks ja tõsise töötempo tagasisaamiseks. Noorte töömeetoditest peaks eeskätt välja rookima liigse ning erutava võistluse, sest nii noori närve ei või veel sageli proovile panna. Suured sportlasedki ütlevad, et võistlus ei ole mitte niivõrd lihaste kui närvide saavutus. Kuid isegi lihased rikkivad, rääkimata närvidest.

Üks, mida noorte töösse vankumatult tuleb rakendada, on nõue: „Hoolitse ise enese eest!“ (Ole ise mees!) Neid oskusi tuleb harjutada, õpetada ja sel alal vältavaid võistlusi korraldada. Üldse tuleb pooldada võistlusi, mis oleksid kestvad, mitte silmapilgulised, kuna tavaliselt eluski saavutused on järjekindla töö tulemus. Iga töö, mis tehakse ainult eksami jaoks, on väär.

Noortelaagrid on väärtuslikud, kuid maalapsi on raske saada laagritesse, sest vanematel ei ole laagri mõte veel selge. Päälegi on karjalaps päevad otsa ulgutaeva all laagris, käib iseseisvalt metsas seenel, marjul, kalal, orienteerub, on ettevaatlik, et ei eksiks.

Kodus on tal kaasaaitamist kõigi tööde juures. Elusaladustega saab ta vara tuttavaks, oskab siingi õigemini orienteeruda. Kõigele lisaks on tavalisel talulapsel suvel väga vähe vaba aega, isegi puhkust.

Maa- ja linnanoorde-org-id peavad olema isesuguse struktuuriga ja isesuguse kavaga. Nagu randlase ja saarerahva elu erineb juba lapseeas mandri rahva elust, nii erineb maanoore elu veel enam linnanoores elust juba varasemast lapsepõlvest alates.

\*

Üks üldine nõue küll peaks olema õigustatud: ühes ja samas õppeasutises ei peaks teotsema mitu erinimelist noorteorg-i mitme eri juhi all. Sest tavaliselt valitakse org. ikka selline, mis on kõige rohkem olude kohane. Olgu sel juba siis rohkem osakondi. Neid olusid aga võõral tunda on väga raske. Seepärast ei võiks ette kirjutada, et avatagu see või teine org. Vastuvõetav aga on nõue, et org-id olgu olemas. Normaalkodukord on väga suureks abiks org-i asutamisel, sest see on koostatud täiesti vastuvõetavalt igasugusele õpilasorg-ile.

Veel tuleks nentida, et kui näiteks mõni org-ideest saavutab silmapaistvat edu ja kasvab arvuliselt, siis kõigepäält tuleb selgitada, millega see on saavutatud — kas juhtide tublidusega, org-i hää struktuuriga, häade töömeetoditega või lihtsalt rahaliste ressurssidega. Viimasel puhul aga ei või sugugi öelda, et teised org-id oleksid saavutanud väiksemaid tulemusi samade ressurssidega. Teatavasti majanduslik kandejõud org-il on ju õige olulise tähtsusega, kuid siingi tuleb pidada kinni tähisest: „Ole ise mees!“ Muidu võib allikate kuivamisega kuivada ka org.

Niivõrd tähtis ei ole siiski rahaline külg, kui juhtide sihiteadvus ja pedagoogiline staaž.

*K. MIHKLA*

## A. H. Tammsaare noorte hingeelu kujutajana

Meie tunnustatuim romaanikirjanik A. H. Tammsaare, kelle lühipalad „Tähtis päev“, „Poiss ja liblik“, „Mäetaguse vanad“ ja „Karja-Eedi suvisted“ on kujunenud eesti koolikirjanduse raudvaraks, pühitseb 30. jaanuaril s. a. oma 60. sünnipäeva. Sel puhul tohiks huvi pakkuda küsimus, kuidas juubilar oma teoseis, eriti suurromaanis „Tõde ja õigus“ on kujutanud laste ja kooliealise noorsoo sisemaailma.

A. H. Tammsaare on olnud suur lastesõber. Ta on suhtunud noortesse harukordse südamesoojuse ja osavõtuga mitte ainult kirjanikuna, vaid ka hea onuna ja kallimeelse isana. Pineva loometöö kõrval pole tal millalgi puudunud aega sugulaste ja

omaenda laste koduseks kasvatuseks ja õpetamiseks. Ta on juhatanud neid raamatute-maailma ja saatnud kooliteele.

Vaevalt leidub meil mõnd teist teost, milles esineks nii palju loomupäraselt kirjeldatud lapsi tegelestena kui Tammsaare monumentaalses romaanis „Tõde ja õigus“ I—V (1926—33). Siin võime laste hingeelu kujunemist jälgida hällist kuni täiskasvanuks saamiseni.

Juba lapse sünni puhul püütakse ennustada tema tulevast elukutset. Nii arvatakse pisikesest Eespere Innust, kel on suured ja eredad silmad, et temast tuleb tark poiss, kes saab koolmeistriks või kirikuõpetajaks.

Ehkki Vargamäe talulaste vanemad endi vahel tülitsevad ja ärplevad, elavad lapsed heanaaberlikus vahekorras. Vahtides läbi aiarioigaste vahetavad nad üksteisega mõtteid ja loovad sõprusidemeid. Vanemate teadmata viivad nad üksteisele külakosti ja mängumaterjali: nisuleiba, odrakaraskit, saepuru, laaste jm. Jäljendamisvaistu ajal püüavad lapsed mängumurul mõnikord järele aimata oma tülitsejaid vanemaid. Laste kujuteldud Vargamäel elab kaks perekonda, kes on alatiselt riius ja vihavaenus. „Häda sellele sarve- või kabjakandjale, kes julgeb üle piiri minna teise pere krundile, kohe on kinnivõtmine, kohtukäimine, trahvimakmine — kasetohust valmistatud rahadega, ümmarguste ja nurgetestega, millel numbrid peal ja kõik.“

Vargamäe lapsed on tähelepanud teadmishimuga. Ei vanemad ega õed-vennad suuda neid tarkushuvilisi põngerjaid rahuldada. Kui nende pärimistele ei osata enam vastata, siis küsivad nad imestunult: „Aga mis seal koolis siis õpitakse, kui seda ka ei tea?“ Talvel ei teadnud Vargamäe poisid-tüdrukud midagi veetlevamat lõbu maailmas olevat, kui seda oli salajane ihualasti lumme kargamine keset tormavat tuisku.

Palju huvitavat ja elamuslikku pakkus Vargamäe poistele



A. H. Tammsaare.

karjapõlv, mis oli küll murerohke, ühtlasi aga rõõmuküllane aeg. Siin ihati aiva kogeda midagi enneolematut, mis kogu karjapoislikku olemust haaras: lasti kaselatvadega vibutades alla, nii et külm tuul südame alt läbi käis; aeti kraavis havisid taga ja veeti neile silmust kaela, kusjuures käed värisesid, süda peksis ja jalgu hakkas imelik nõrkus jne. Hästi tundsid karjused linde ja loomi, kellede häälest ja häälitsemisest aimasid poisid nende saladusi ning kavatsusi. Karjused panid tähele, et linnudki võivad inimeste taoliselt jõukatsumisi korraldada, et veenduda, kes peab alla vanduma. Loomadesse suhtumisel langesid poisid kahte leeri: ühed piinasid neid mingi metsiku vaistu ajal, teised tundsid neile kaasa ja võtsid nad endi kaitse alla.

Otse suurpäeva särava kaunistusid karjapoiste mõttekujutuses nende paar vaba päeva keset alatist karjaorjust. Noil päevil, mida oodati põksuvi südami, igatseti kõige ülevamat ja kaunimat läbi elada. Ometi kujunesid need karjuste „tähtsad päevad“ liiga tavalisteks ja juhtumusvaeseiks, mispärast ei jäänud poistel muud üle kui kurta ja kahetseda.

Üldse annab Tammsaare mõista, et kui noored tahavad suurt ja ilusat taotella, siis nad peavad ise endid pingutama ja tarmukalt töötama. Noorus ärgu lootku oma vanemaile ja hooldajaille, vaid olgu ise teotahteline ja kohusetruu. Vanemad, noorte eelkäijad, ehitavad küll uusi maju ja püüavad järeltuleva põlve eluolu avardada, aga kui noored on sirgunud täiskasvanuiks, on need eluhood juba vanad ja järeltulev põlv peab endale ise uue eluase soetama.

Puberteedi- ja adolestsentsiaegset koolinoorte hingeelu kujutab Tammsaare õpihimulise Vargamäe Indreku isikus, s. o. kirjaniku omaenda teisikus.

„Kool mõjus Indrekusse kui mürk.“ Mida rohkem ta koolis käis, seda suuremaks kasvas temas huvi koolis jagatavate teadmiste vastu. Kui teised koolikaaslased vahetunnis mäelt liugu lasksid, istus Indrek üksinda koolitoas ja süvenes lugemisse.

Murde-eas huvitas teda kõik, mis oli arusaamatu, viirastuslik ja erutav. Kooliõpetaja vend tõi talle lugeda salapärase „paavsti“-raamatu. Kuigi Indrek selle sisust üldse aru ei saanud, hakkas ta armastama seda pöörast raamatut, millest hoovas mingisugune elumõistatus. Kodus puutusid ta näppu õdede saladuslikud raamatud: „Suured saladused“, „Looduse kuningas“ ja „Naiste pee-



gel“, millede lugemise tagajärjel hakkasid elunähtused Indrekule näima mingilt erutavalt vaatepunktilt. Talle tundus, nagu oleks inimeste ja loomade elu täis imelisi saladusi, mida võib vaid aimamisi mõista.

Noormehe-eas olid Indreku peahuvideks usulised küsimused. Isakodus, kus peeti suurtel pühadel ja pühapäeviti palvusi, kasvatas ta pieteetlikus õhkkonnas. Mauruse esimese järgu õppeasutises aga lõi temas loodusteaduste õppimisel usk jumalasse kõikumata. Pikkade kahtluste ja kaalutluste järele kirjutas ta lõpuks õpilasajakirjale jumalavastase artikli, mispärast ta pidi Mauruse koolist lahkuma. See vaade ei saanud veel Indrekus juurdudagi, kui ta juba sellest loobus.

Ärkamisaja rahvusliku eestvõitleja prof. J. Köleri surma mälestamine puhetas Indrekus isamaalsuse tunde. Härra Mauruse rõhutatud sõnade mõjul tugevnes temas mõte, et väikerahva liikmed peavad end ühte hoidma, sest neid on vähe.

Oma teoseis ei samasta Tammsaare kunagi noori vanadega, vaid osutab, et niihästi noortel kui vanadel on omaenda hingeelu, elukreedo ja tõekspidamised.

A. H. Tammsaare on neid eesti väärtkirjanikke, kes suure sümpaatiaga on valgustanud laste ja koolinoorte hämarat sise maailma.

*KAARLO K. MÄKINEN, Soome*

## Refleks tungib kasvatuspsühholoogiasse

Kasvatuspsühholoogia on nüüdisaja koolielu ja koolitöö aluseid selgitav, hingeteaduslike uurimisi viljelev teaduseharu. Temal põhjeneb tänapäeva lapskeskne kool. Oma uurimises suundub ta lapsele ja noorele, käsitledes neid tervikolemustena ega ehita oma esitusi hingeteaduslikele abstraktsioonidele, vaid bioloogilis-psüühilisele tõelisele arenevale inimesele.

Kasvatuspsühholoogia kartmatult võtab uurimisele küsimuse: mis on vaimuelu arenemiskaares algelisim, kõige primitiivsem? Seda muidugi ei saa leida mõtlemise või arutleva mõistuse tegevusalalt, vaid elu mõjutavate teadmatute tegurite ja nähtuste ringist,

kus tahe elada, elutahe mõjutab otsekui pimesi elu-edendavaid pürgimusi ja toiminguid. Ja see elutahe esineb igas elusas olendis, seega vastündinud lapseski. Seesuguseid algelise loomuga nähtusi ja suundumisi tuntakse refleksidena, vaistudena ja tungidena tänapäeva üldisteski psühholoogilistes seletustes, mille objektiks on inimene bioloogilise ja vaimse, oma elu aktiivse tegurina.

Refleks on juba tunginud kasvatustöö aluste käsitusse. See seik väärib erilist vaatlust, kuigi refleks on küll enaminiigi tuntud psühholoogias vaimse elusuuna algelisimana, järsu nähtusena, mille võimuses on inimene otsekui automaat. Refleks tekib äkilisest või hetkelisest ärritusest, mis tuleb väljastpoolt või organismist endast. Sellele ärritusele vastab organism oma loomu kohaselt, üldiselt ühetaoliselt. Psüühiliste nähtustena on siin ärritus ja selle vaste — reaktsioon. Ärrituse mõju kulgeb mööda tundenärve keskergukavva ja siit edasi liigutusnärve kaudu lihastesse või näärmeisse, kus põhjustab teadmata viisil tegevuse. Alles selle järele võib lõppnähtus saada tajutavaks erisuguste tunnetena.

Selline refleksinähtus on nagu juhuslik, ajutine, üllatuslik. Ta on oma loomult tingimatu, oma moodi loodusenähtus. Kuid sellisenagi ta juba peegeldab vaimu erksust silmapilkses toimingus. Tingimatu refleks on vahest siiski just algelisim, ikka päris üksik nähtus selle hingelisest küljest. Samalt põhjalt võivad sugeneda ka teissugused refleksiahelikud ja nende pikaajalised tulemused. Kuid nende tekkimises ongi juba tingimuslikkus, koguni suunduski. Mõni näide selgitagu asja.

Väikese lapse käsi poeb isa kirjutuslauale ja liigutab sääli pabereid. Isa napsab pliatsiga poja sõrmile, ja võpatades tõmbab laps oma käe laualt. Järgmisel päeval juhtub lapsega sama äpardus. Ka järgmisil päevil isa kirjutab, ja poeg läheneb ta lauale. Paber krabiseb, lapse käsi on juba tõusmas, kuid isal on käes pliats. Niipea kui lapse pilk satub pliatsile, tõmbub käsi tagasi. Järgmistel kordadel juba lauale lähenemisel laps peidab käe taskusse, et ei tuleks napsatust. —

Selle ahelikus ei ole refleks enam tingimatu loodusenähtus, vaid esineb tingituna.

Algupärasel kujul äratav refleks sageli ebameeldiva hirmutunde. Psühholoog J. W. Watson'i järgmine katse valgustagu seda nähtust.

Umbes 12 m pika toa ühte otsa asetati väikesele lapsele lauale laudlina alla eine ja teise otsa, traatpuuri kodujänes. Laps pandi istuma oma eine kõrvale; samal hetkel avati söök ja lasti kodujänes puurist välja. Laps ei

söönud. Katse jätkub, ja kui kodujänes on küllalt kaugel lapsest, hakkab laps sööma. Järgmistel kordadel võib puuri lähemale nihutada, ilma et see last häiriks. Mõne päeva pärast võis kodujänes olla otse laua juures, ja laps jätkas söömist. Tingimatu refleksi tekitatud hirm oli siis kadunud.

See näitab, et lapsel on juba sündimisest saadik närvijuhtmeid, mida mööda ärritused kulgevad kas otse tundekestesest motoorsesse keskusse ja säält lihastesse või näärmeisse, mis reageerivad ärritusele. Tingitud refleksis muutub refleksi laad ja reaktsioonid saavad mitmesuguseid hingelisi mõjutusi. Refleks ei säili enam puhtana, vaid temasse pääseb ka vaistuenergiat ja -tunnet. Refleksi, instinkti ja õppimise reaktsioonid sulavad ühte ja individuaalsed erinevused hakkavad ilmema.

Veel möödunud aastakümnel toimunud kuulus teadlane prof. I. P a v l o v uuris reflekse psüühiliste mõjude valgustuses. Ta kasutas oma katseteks koeri, seega loomi, sest nüüdisaja bioloogia ja psühholoogia uurijad annavad loomadelegi osa sellest, mida peeti seni ainult inimese omaduseks. Prof. Pavlov teatavasti uuris koera sülje eritumist ja tegi seda üldjoontes järgmiselt.

Loomuliku ehk tingimatu refleksina algab sülje valgumine, kui toidupala võetakse suhu. See on s p o n t a a n n e nähtus ilma õppimiseta või harjutamiseta. Seesuguseid refleksi on ka väikesel lapsel: ta haigutab, pöörab silmad kõrvale heledast valgusest, imeb, sirutab oma kehaliikmeid jne. Täiskasvanulgi pole neid vähe, nagu seda näitavad äkilised purskelised juhtumid inimese elus.

Kuid Pavlov tahtis selgitada refleksi loomust siis, kui sel on ka kogemuse ja õppimise alust. Algul anti koerale toidupala suhu. Sülge hakkas erituma. Järgmistel katsetel algas sülje eritumine juba siis, kui koer nägi toidupala. Siis avaldasid sama mõju juba katsetaja liigutused maitsva toidupala ettevalmistusel. Edasi valmistas Pavlov ümmarguse heleda ketta, mille asetaskoera ette, kui sellele toitu anti. Peagi algas sülje eritumine, niipea kui see katseriist koera ette asetati. Selline refleksi tekitaja oli tehniline, kauge algupärasest refleksi ärritusest

Prof. Pavlovil oli ka teine, ellipsikujuline ketas. Asetades selle koera ette andis ta koerale kerge elektrilöögi. Katse kordamise tulemuseks oli see, et nähes enda ees ellipsit, hakkas koer ulguma, muutus rahutuks ja värises. Katsekoer tundis neid ärritusringe nii hästi, et ellipsi telgede järk-järgulisel vähendamisel

saadi peaaegu ring. Kui aga telgede suhe oli alla 9 : 8, siis kadus koera eristamisvõime. Siia maani olid refleksid õiged. Kuid mis juhtus nüüd?

Kui koera eristamisvõime muutus korratuks, oli ta närvilises olekus, väljendades seda kiunumise, värisemise ja rahutusega. Ta sisemine elu oli sattunud s e g a d u s e astmele; sääl kadus ka tingitud refleksid õige ilmumine, kui näidati noid ringe algkujul.

Pavlov jätkas nüüd uurimusi psühholoogina. Ta lähtus jälle algupärasest tingimatust refleksist toidupala puhul, kuid see teiskordne harjutamistee osutus tingitud reflekside astmel pikaldateks ja eristamisvõime tuli raskesti esile. Kui harjutuste abil siiski saavutati peaaegu endine tase, — ei püsinud see kuigi kaua, vaid nõrgenes peatselt, ja koer sattus jälle närvilisesse olekusse eristamisvõime kadumisel.

Selline taandumine pole haruldus kasvatusaladel. „Ma kardan, et seesugune nähtuste kulg on tavaline paljudes koolides ja selgitab paljude õpilaste silmapaistvat tõlpust,“ ütleb inglise mõtte-teadlane Bertränd R u s s e l, esitades Pavlovi tulemusi.

Kui veel silmas pidada, et seesugustes primitiivseis hingeelu nähtusis tekib kergesti tugev tundeelamus, siis on arusaadavad ka psühhoanalüüsist kasvatustöösse tulevad mõjud hingeliste tõkestuste, komplekside selgitamisel, kasvavate noorte erkse reflektiivsuse eaga.

Refleks on siis tunginud kasvatuspsühholoogia alale, süvendades psühholoogilist käsitust.

*H. JÜRGENSON*

## Pilk kehaharjutuste liigitusse

Kehaharjutusi on katsutud klassifitseerida juba kauges minevikus, alati on räägitud kiirus-, jõu- ja osavusharjutustest.

Kehaharjutuste liigitusele on aga takistuseks saanud asjaolu, et nende vastu on tundnud huvi mitmet liiki eriteadlased, nagu pedagoogid, arstid, sõjamehed ja esteedid, kes kehaharjutusi hindavad oma seisukohalt, oma teadusliku ettevalmistuse järgi.

Peale selle on sajandite vältel harrastatavate kehaharjutuste välisvorm ning nende hulk mitmeski mõttes muutunud, — ühed harjutusliigid on teisi asendanud, nõnda kuidas nõudis seda vastava aja „vaim“. Seepärast ei ole võimalik luua kehaharjutuste süsteemi kõigile aegadele ning kohtadele, küll aga võib anda ühele või teisele kehaharjutuste klassifikatsioonile teatavat relatiivset tähtsust.

Mis määravad siis lähemalt vastava aja kehaharjutuste suuna ja süsteemi? Päriuslikud momendid, kultuurilised nõuded, geograafiline asend, kliima ja inimeste võimed oleksid need tegurid.

Mida kaugemale jõuab loov evolutsioon, kultuur ja tsivilisatsioon, seda enam esteetilised, distsiplineeritud ja teaduslikult õigustatud on ka kehaharjutuste üksikvormid. Mida iseäralikum on teatav sajand, seda omapärasemad ka selle aja kehaharjutused oma sisu, väljendusvormi ja ka süsteemi poolest.

Antiikaeg tundis mitmet liiki kehaharjutusi ja süsteeme, seal harrastati n.-ö. esteetilist võimlemist, samuti dieetilist võimlemist; seal tunti ka sõjalist võimlemist jne.

Mida kõrgem on üldkultuur, seda sügavama väärtusega ka kehaharjutused oma kogusummas kui ka detailides, — mida haritumad rahvahulgad, seda väärikamat nõutakse ka kehaharjutustelt, nagu samal ajal nõutakse väärtuslikku ka teistelt aladelt oma igapäevseks tööks ja tegevuseks.

Kehaharjutused jäävad seetõttu alalisteks, vastavat „ajavaimu“ hindavateks indeksiteks.

Kehaharjutuste süsteemi loomisel on olnud omal ajal lähtekohaks puht-füüsikalised mõõduühikud (sekund, meetri, kilogramm). Sel korral omasid kehaharjutuste hulgast olulisema tähtsuse kiirus- ning jõuharjutused, mis on mõõdetavad kilogrammi, sekundi ja meetriga, kuna teised kehaharjutuste pealiigid jäid tahapoole. Sellist ainuüksi mõõtudele ülesehitatud kehaharjutuste klassifikatsiooni ei saadud muidugi rahuldavaks tunnistada.

On katsutud ka kehaharjutusi liigitada sootuks teistel põhimõtetel ning väärtustel, võttes lähtekohaks abstraktne mõiste: kaunikujuuline inimene (kas Hermese või Herkulese, Venuse või Juno näol). Kaunikujuulise inimese ideaali seisukohalt

hakati kehaharjutuste liigitamisel hindama, kui palju nad meis võiksid arendada antiikset kalokagatiat (ilu + voores), ameeriklaste kalisteeniat (ilu + jõud) või pakkuda meile improviseeritud rütmilist väljendusmaterjali, — koreograafiaale rajatud keha üle valitsemist; üks kehaharjutuste pealiik pidi andma meile korraga ilu ja jõudu, teine ilu ja vooreslikke omadusi jne.

Kehaharjutustele, teiste sõnadega, anti esirinnas nii palju väärtust, kui palju nad arendavad meis kunstimeelt, meie esteetilist mina tänapäeva huvide kohaselt. Olulisemateks kehaharjutusteks said siin k a u n i m a d (tasakaalu- ja koordinatsiooni-) harjutused. Kehaharjutuste hinnangu aluseks ning mõõdupuuks valiti kunstis maksvad normid.

Ka on kehaharjutusi hinnatud distsiplineerivalt seisukohalt, — kui palju nad arendavad koolilastes distsipliini ning seltsimehelikkust, kombineerimis- ning orienteerumisvõimet ja muid oskusi. Sõjamehed hindavad puht-praktilisi, sõjastarvisminevaid harjutusi, nagu vanas Spartas. Nad näevad kehaharjutustes esirinnas korraharjutusi komando saatel, siis tasakaaluharjutusi (mis tähtsad lendureile) ning eelistatavateks peavad nn. löögivalmisoleku (Schlagfertigkeit) kehaharjutusi, mis tarvilikud sõdureile.

Viimaks, arstide seisukohad on rajatud ainult tervishoiu nõuetele. Nad klassifitseerivad kehaharjutusi nende füsioloogilise toime järgi. Nii eristavad nad: 1) jõu- ning 2) kiirusjõuharjutusi, mis mõjuvad esirinnas lihaskonnale, 3) kiirus- ja 4) vastupidavusharjutusi, mis toimivad eeskätt südamele ja kopsudele ning 5) löögivalmisoleku-, 6) tähelepanu- ning 7) osavusharjutusi, mis mõjuvad esirinnas meie närvikavale. Paremates ja kõige rohkem tunnustatud F. A. Schmidt'i ja E. Mehl'i kehaharjutuste klassifikatsioonides leiamegi kõiki neid pealiikidena märgitud kehaharjutusi.

Jõuharjutustena käsitlevad Schmidt ja Mehl oma liigituses eraldi kaht liiki harjutusi: ühed, mis haaravad rohkeid lihasgruppe, nagu näeme seda maadlemisel, kus tööle rakendatakse paljud lihased, teised, mis töösse panevad väiksemad lihasrühmad, näiteks end kangile ülestõmbamisel, ühe käega tõstmisel jne. Kiirusharjutuste all tuleb mõista neid harjutusi, kus harjutuse läbiviimiseks tarvitatakse väga lühikest aega, näiteks lühimaa kiirjooksul.

Vastupidavusharjutuseks muutub pikamaaline jooks, kui näeme jooksja ainevahetuses juba tunduvalt muudatusi; siia kuuluvad ka rännakud ja teised pikemat aega kestvad harjutused. Löögivalmisoleku-harjutustesse kuuluvad vehklemine ja rusikavõitlus, kus on pandud mees mehe vastu, silm silma vastu. Tähelepanuharjutuse alla arvatakse rida korraharjutusi, ka vabaharjutusi, mis täidetakse instruktori sõnalisel käsul, nad nõuavad ka harjutuste meelespidamist. Osavusharjutuste liiki kuuluvad mitmesugused tasakaalu-harjutused, mida näeme näiteks uisutamisel; ka rida hooharjutusi kangil ja rööbaspuudel kuuluvad siia. Need harjutused nõuavad head kõrva ning tasakaalumeelt, koordinatsioonivõimet jne.

Kehaharjutuste liigitus rahuldab kõiki ainult siis, kui ta igakülgelt on täiuslik. Kuid seda siin siiski ei ole. Arstide seisukohtades ei saa õnnestunuks pidada jõuharjutuste kaheks liigiks jaotamist. Mis puutub aga kunstnikesse, siis õelgu tuntud väljendusvõimlemise looja Dr. Rudolf Bode ise, mida ta kehakasvatuse süsteemi keskpunktis näha tahab. „Ka suurem ja täiuslikum inimkeha tundmine,“ ütleb Bode, „ei loo veel anatoomia ega füsioloogi, veel vähem suurt plastikut. Peab abiks tulema sünnipärane kunstiaand, organismi tema totaliteedis haarata osata, olgu see füsioloogilisest lähtekohast, olgu anatoomilise üksusena, olgu lõpuks tema ruumilises ja kvalitatiivsetes (valgus, vari) suhetes, mis loob suure plastiku. Kunagi ei või anatoomiale mingit kehaharjutuste süsteemi rajada, sest ükski lihas ei ole kahe indiviidi juures ühesugust vormi.

Keskpunktiks uues kehakasvatuse süsteemis, kõigist kehalise arengu üksikharudest läbi tungides, tuleb seada totaliteedi- ehk tervikluseprintsip. Psühholoogiliselt tähendab see veetlevustunde piiramist, füsioloogiliselt liikumiskava ühtlust, anatoomiliselt kehaliigutuste läbi saavutatava muskulaarse üldpildi ühtlust.“

Sellele lisan ma omalt poolt: **mäng** on see, mis **haarab last tervikuna**, mäng arendab last niihästi tervishoiuliselt kui ka kunstimeelt kasvatavalt. Seetõttu peab jääma koolivõimlemise tähtsaks osaks lapsele tujuküllane, elurõõmus mäng!

## Mõned kehaharjutuste liigid ja nende vastavus lapse vanusele.

Vanus	H a r j u t u s v o r m i d					
	I. Lihtsad liikumis- mängud	II. Keerulised võistlused. Jooksu- ja pallimängud.	III. Rühma- des võim- lemised.	IV. Vabaharju- tused, eriti seisu- ja hingamis- harjutused.	V. Osavushar- jut. Abiriis- tadel hüp- ped, visked jne.	VI. Kiirushar- jutused. Võistlus- ja ajajooks.
6-9 a.	=====		=====	=====	=====	=====
9-12 a.	=====	=====	=====	=====	=====	=====
12-15 a.	=====	=====	=====	=====	=====	=====
15-17 a.		=====		=====	=====	=====

Vanus	H a r j u t u s v o r m i d					
	VII. Talvised harjutu- sed (uisu- tamine).	VIII. Kerged pikaajalised harjutused (reisud).	IX. Ujumine	X. Kergemad jõuharjutused (eeskätt abi- riistadel).	XI. Raskemad pikaajalised harjutused : marsid, rei- sud, mägi- sport.	XII. Sõudmine
6-9 a.	=====					
9-12 a.	=====	=====	=====	=====		
12-15 a.	=====	=====	=====	=====	=====	=====
15-17 a.	=====	=====	=====	=====	=====	=====

Viirutatud kohad tähendavad lubatud, tühjad — vastava vanusega noortele mitesobivaid harjutusi.



## **KOOLIUUENDUSNURK**

JOH. KÄIS

### **Kooliuuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatuse teenistuses**

Kõneldes uuendustööst koolielu kujundamisel kaasaegse kasvatusteaduse, tänapäeva hariduspoliitika ja elu nõuete kohaselt eristame selles töös kaht külge: koolireformi — koolikorralduste uuendamist ja kooliuuendust — kooli kasvatustöö ja sisemise elu edendamist ja kujundamist.

Kooliuuenduslike püüete oluline ülesanne on selles, et leida ja näidata teid, mis viivad meie kooli parimini ja kindlamini tänapäeva kasvatuse eesmärkidele, seega siis kooliuuendustöö ei ole mitte paljas vana hülgamine, vaid uue loomine ja rajamine kasvatustöö põhiülesannete täitmisel. Kasvatuse sihi määrajaks on nüüdisajal eeskätt poliitilised vaatekohad. Kui varemini võidi uskuda kasvatusteaduse autonoomsusse ja kasvatuse eesmärgi määramisse selle autonoomse pedagoogika abil, siis on nüüd päris selge, et kasvatustöö sõltub kõige rohkem valitsevaist poliitilistest tõekspidamistest. Mõeldagu vaid Nõukogude-Vene koolide läbiimmutamisele kommunistliku partei vaimuga, või Saksa kasvatuse ümberkujundamisele rahvussotsialistliku ideoloogia kohaselt. Rahvavalitsuslikud riigid samuti püüavad kindlustada demokraatlikku mõtteviisi ja maailmavaadet eeskätt koolikasvatuse kaudu. Eesti koolilgi on siis tõsisemaks ülesandeks — kasvatada demokraatlikule ühiskonnale täisväärtuslikke liikmeid.

Kõigis maades, valitsegu sääl diktatuur, autoritaarne või demokraatlik riigikord, on aga tänapäeva kultuurelu, seega ka kasvatuse keskne probleem üksikisiku ja ühiskonna, isiksuse ja riigi vahekorras. Võitlus käib selle ümber, nagu ütles oma kõnes hiljuti prof. T. M. K i v i m ä k i (Soome end. pääminister), kas on üksikisikul vaba arenemise õigust, mida peab ka seadusega kindlustama, või tuleb teda ohverdada ühiskonna kasuks.

Diktatuuririigid võtavad üksikisikult kõik tema õigused ja vabadused ühiskonna ja riigi nimel. Ainuõiguslikuks tunnustatakse vaid kollektivism ja etatism. Vabaduse mõiste, nagu seda

seni tunti, olevat lihtsalt võltsing. Ainut ühiskonnale kasulike inimeste (s. o. juhtide) vabadus olevat tõeline vabadus, ainult nemad võivat väärida isiksuse nimetust.

Loomulikult püüavad need uued liikumised haarata ka kogu kasvatust, et noorsugu täielikult alistada ühiskonnale ja selle autoriteetidele ja võtta isiklikult sisetundelt ja tõekspidamistelt nende õigused. „Kõiki neid katseid tuleb pidada ekisarvamusteks, olgu nende silmapilguedu kui suur tahes, sest lõppude-lõpuks elab ka riik ainult isikliku sisetunde jõududest“ (Fr. W. Foerster, *Alte u. neue Erziehung*, lk. 11).

Kasvatuse sihtidest ja koolikorraldusest kõneleb ka meie põhiseaduse § 22. Selle mõistmiseks osutub tähtsaks see, mida kõneldi Rahvuskogus meie rahvuslikust ideoloogiast. Meenutagem nimelt prof. J. Uluotsa kõnet, kes lähtus eesti rahva põhiomadusist ning tema ajalooliselt kujunenud konstitutsioonist ja väitis, et meie elukorraldust iseloomustab kõrgelt arenenud isiksus ja et see joon läbib eesti rahva minevikku nii kaugele kui silm ulatub vaatama. Seda isiksuse momenti, seda ideaalse vabaduse joont pidi tabama ka uus põhiseadus.

Need ideoloogilised vaatekohad peavad mõõtuandvad olema ka tegelikus kasvatustöös, uue kooli ülesannete määramisel. Demokraatlik kasvatus peab tuginema enne kõike kahele pedagoogilisele põhimõttele — individuaalsuse- ja sotsiaalsuse-printsibile. Kasvatustöös tuleb arvestada üksikisiku õigusi ja inimväärtusi, samuti ka ühiskonna edu ja inimkohustusi. Igal üksikisikul on õigus püüda ja jõuda kõigi oma loomupäraste võimete arendamisele, kuid ta peab ka tundma oma kohustusi ühiskonna vastu, kus ta elab ja leiab oma võimetele kõige paremat kasutamist töös üldsuse hääks. Ühiskonna edu aga nõuab, et kasvatus kujundab isiksusi, kes on võimelised töötama ühiskonna kasuks, sobivad hästi ühisellu, säilitades siiski oma vaimse ja kõlbelise iseseisvuse. Kasvatuse mõte teostub siis, kui me suudame ühendada ja tasakaalustada isikliku arengu ja ühiskonna teenimise, siduda üksikisiku ühiskonnaga, et kindlustada talle isiksuse arenemist ja sotsiaalseid hüvesid.

Võidakse küsida: Kas on teostatav seesugune dualistlik kasvatuse ülesanne? Kas ei oleks õigem ja otstarbekam taotella puht-sotsiaalset või juba puht-individualistlikku kasvatuseesmärki? Kasvatustöö 2 elementi — individuaalne ja sotsiaalne —

on loomulik järeldus demokraatliku kultuurühiskonna olemusest: kõige suure ja õilsa, ühiskonna elu edasiviiva algatajaks ja loojaks on üksikisik, isiksus. Kõige kultuursemagi rahva keskel esitab kollektiivne jõuk keskpärasust nii mõistuse ja vaimu kui ka kõlbluse poolest (prof. T. M. Kivimäki).

Nende küsimuste arutlusel on õpetlik vaadata tagasi pedagoogika ajalukku, samuti tähele panna teiste kultuurrahvaste haridusideaale. Peatume peamiselt maailma kultuursema ja demokraatlikuma rahva — inglaste — kasvatusideaalil ja selle teostamisel.

Aastasadade kestel on inglaste kasvatusideaaliks olnud tubli, arenenud isik ja hää kodanik; seepärast on ka tegelikul kasvatus-tööl Inglise koolides kaks peämist ülesannet — isiku individuaalne arendamine ja ühiskondlik kasvatus. Individuaalse vabaduse ja kodanikukohustuste tähtsust toonitavad ka kõik silmapaistvamad inglise kasvatusteadlased renessansi ja reformatsiooni ajastust tänapäevani. „Ainult siis toimib üksikisik kõige paremini ka riigi kasuks, kui ta teeb seda, mis on parim tema enda arenemisele. Inimene saab hääks kodanikuks vaid sel tingimusel, et ta ühtaegu on ka täiuslikult arenenud isiksus“ (sir J. Adams). Need mõtted kasvatuses olemuse kohta on iseloomustavad just inglise juhtivale pedagoogikale. Kuid inglise kasvatusfilosoofia viib individuaalsuse-põhimõtte ka kaugemale — rahvusliku kasvatuses ideaalidesse. Rahvas on kõige laiem sotsiaalne ühik, mille eetosel on tingimata individuaalsus (P. Nunn). Seepärast on rahvaste, samuti kui üksikisikute individuaalsus kogu inimkonna hääolu tähtsaim joon (J. E. Adamson). Ja me võime ka näha, et inglaste rahvusliku kultuuri omapära on nende väidete parimaks põhjenduseks ja kinnituseks.

Tegeliku kasvatuses ideaaliks Inglismaal — algkoolist kuni ülikoolini — on siis hästikasvatatud väärtusliku inimese tüüp, meesisiku suhtes — *gentleman*. Džentlmenil peab olema isikupärasust, oma harrastusi; ta peab olema erapooletu oma arvamusis, s. o. omama kindlat seisukohta asjus ja elunähtusis, nõustuma aga ka kõigega, mis õige ja tõelik, austades seega ka teiste töökspidamisi ja õigusi; ta on töökas, kohusetruu, omab kindlat iseloomu, arenenud vastutustunnet ja on valmis aitama kaasinimesi, kes seda vajavad. Selles kõiges ilmneb nn. kodanikumeelsus (*public-spirit*), mis on isamaa- armastuse kõrgeim aste (ms. isa-

maa-armastusest inglise kasvatuses palju ei kõnelda, sest see on säälsõnne isendast mõistetav nõue).

Inglise koolide kasvatustöö kõrge tase on üldiselt tunnustatud. Kõik Euroopa kultuurriigid võisid just maailmasõjas veenduda, et inglise kasvatus on midagi väärtuslikumat kui raamatust õppimine. Inglise koolid — külakoolist kuulsate *public*-koolideni on tõestanud, et nad tulevad hästi toime raske kasvatuskunstiga; see ülesanne on raske seepärast, et ta sisaldab kaht vastupidist püüet — vabadusvaimu ja korratunde kooskõlalist ühendamist. „Taanis on vabadus, kuid ei ole korda, Saksamaal on kord, kuid pole vabadust, Venemaal ei ole kumbagi, Inglismaal mõlemad“ — nii on hinnanud üks Prantsuse haridustegelane Inglise kasvatus-süsteemi veel enne maailmasõda \*). Inglise tugev kodaniku-meelsus ja tõsine isamaalsus on teiste rahvaste silmis seda enam imestusväärne, et pikaajaline võitlus kondanikuvabaduste pärast ja sellele põhjendev sotsiaalfilosoofia ja majanduslik individualism rõhutavad just üksikisiku väärtust ja esikohta ühiskonnas.

Et ka pedagoogika ajalugu ei anna meile ühtki veenvat näidet individuaalse ja sotsiaalse kasvatus ühendamise vastu, siis võime küll päris kindlasti väita, et isiksuse arendamine ja kodaniku kasvatamine on tegelikult ühendatav ja et seesugune kasvatus-süsteem annab demokraatliku haridusideeali seisukohalt soovita-vaid tulemusi.

Psühholoogilisest küljest on individuaalse kasvatus aluseks see tõsiasi, et igal lapsel on omalaadiline kehaehitus ja omapärased vaimsed ja hingelised võimed, oma sisemine „mina“, iga laps on omaette individuaalsus. Kasvatus ülesanne on selle „mina“ (prof. E. Ahlman nimetab teda empiiriliseks minaks\*\*), s. o. individuaalsuse kujundamine tõeliseks väärtuslikuks „minaks“, isiksuseks ehk personaalsuseks. Isiksust iseloomustab inimese võimete tervikulisus, teovõime ja tahtekindlus, mida aga individuaalsus isendast veel ei eelda. J. Herbart on andnud kujuka võrdluspildi individuaalsusest ja isiksusest; selle järgi on individuaalsus nurgeline, korrapäratu kuju, isiksus aga — selle keskuses kujutel-dav kera, mis kasvatuslega hakkab laienema ja kasvab lõpuks nii

\*) J. Korpikallio, Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa, lk. 258. Kansakoulun Lehti 1937 — nr. 2.

\*\*\*) Kasvatusopillinen Aikakauskirja 1937, nr. 5—6.

suureks, et katab oma sileda pinnaga kõik individuaalsuse nurgelised. Võiks ka nii väljendada: isiksuse kasvatus tooraineks on isiku empiiriline mina ja selles algena peituv tõeline individuaalsus, kõrgem mina.

Kasvava inimese arendamine isiksuseks toob temale õnne, toob õnne ja kasu ka üldsusele loovate võimete kasvamisega. Seega on nii individuaalsuse kui isiksuse mõiste väärtusmõisted, ja etteheited niiviisi mõistetud individuaalsuse põhimõttele kasvatuses, nagu soodustaks ta egoismi ja asotsiaalsust, on täiesti alusetu.

Isiksuse mõistes võime eristada mitmeid üksikuid külgi ja väärtusmõisteid:

- 1) Isiksuse endaväärtus — hinge elav, aktiivne, loov jõud, inimese püüe ja võime iseennast täiendada.
- 2) Isiksuse omapära — võime luua midagi uut ja rikastada kultuureluu uute väärtustega.
- 3) Tervikulisus — püüe kooskõlalisele, sirgejoonelisele tegevusele, selgusele ja püsivusele iseloomus, tahtekindlusele.

Kasvatus võib kõiki neid omadusi soodustada ja arendada, kuid ta võib neid ka maha suruda, takistades nende avaldusi. Õpilase elav, loov jõud, tema endaväärtus kasvab ja tugevneb, tema leidlikkus ja omapära teritub, tema tervikulisus kristalliseerub, kui kool võimaldab talle omaalgatuslikku, iseseisvat, isetegevat jõu- ja huvikohast tööd, mis kuulubki uue kooli põhinoüete hulka. Suuremaks etteheiteks vanale koolile ja kasvatusel ongi see, et sääl ei hoolitud õpilase isikupäraseist, individuaalseist omadusist, kohandades kogu tööd „keskmisele õpilasele“, kes oleleb vaid abstraktsioonina õpetaja kujutluses. Kui Vene aja kool ei hinnanud isiksuse väärtusi ega püüdnud neid arendada, siis on see arusaadav tol ajal valitseva poliitilise olukorra tõttu. Absolutistlik riik ei vaja isiksusi igas rahvaliikmes, ta on ehitatud pimesi kuulelikule karjale, keda valitseb vaid väiksearvuline võimukandjate kildkond. Tänapäeva diktatuuri maades kordub seesama nähtus, eriti kujukalt just Saksamaal tema uue „isiksuse“ mõistega ja valiku süsteemiga nn. Hitleri-koolides.

Kuid demokraatlikus ühiskonnas ja eriti veel väikerahvale on tähtis, et kasvav noor sugupõlv võiks paremini arendada oma

võimeid, võiks täiuslikumalt kujundada oma isiksust. Meie kasvatussüsteem võimaldagu igas rahvaliidmes peituvate vaimsete võimete maksimaalset arendamist, sest ainult sel tingimusel võime kindlustada oma rahvale väärika koha teiste kultuurrahvaste peres. Ses mõttes on lihtsalt arusaamatus, ehk nagu ütles kadunud F. V. Mikkelsaar „nonsens“, kurtmine haritlaste üleproduktiooni, s. o. hariduse ülekülluse pärast. See on lühinägelik, ühekülgne hariduse käsitus, mis tuleb sellest, et tavaliselt haridust hinnatakse puht-praktilisest, kasulikkuse seisukohast selle järgi, mil määral haridus võimaldab juurdepääsu „soojadele“ kohtadele ja suurendab sissetulekuid.

Rahuldusega võime konstateerida, et meie algkooli kasvatuslike ülesannete hulgas seisab (ja seisis ka senistes õppekavades) esikohal just isiksuse kui ühiskonnaliikme kujundamine, täpsemalt sellele aluse rajamine, sest algkooli lõpetajad jõuavad vaid murdeikka ja nende vaimne kasvamine kestab veel aastaid. Kuid just selle põhilise nõude täitmine vajab üsna põhjalikku uuendust meie koolide kasvatusstöös ja õppekorralduses, muidu jääks ta teostamata.

Juba isiksuse mõiste käsitlest pidi selguma, et individuaalsuse-põhimõtte teostamisega saavutatakse ka hääd eeldused sotsiaalseks kasvatusseks, sest see põhimõtte tugineb tõekspidamisel, mille tuumaks on isiksuse sügavama „mina“ hindamine ja austamine ning optimistlik veendumus, et sotsiaalselt ja kultuuriliselt saavutatakse parimaid ja väärtuslikemaid kogutulemusi, kui anda igale isikule võimalus areneda võimalikult suuremal määral oma olemuse kohaselt (E. Ahlman).

Samuti selgus, et isiksuse omadused on loomulikuks aluseks kõlbelistele ja sotsiaalsetele väärtustele, mida samuti kool peab andma oma kasvandikele. Nii näiteks on väga ligidalt teineteisega seotud isiksuse tervikulisus ja inimese kohuse- ja vastutustunne; kindel tahe on ka kõlbelise tahte omandusi; isiksuse loomuliku enesetundega liitub kergesti õiglusetunne, häasoovlikkus, kaastunne. Niisugusel loomulikul pinnal on juba kooliühiskonnas valitseva korra kaudu kergem arendada kõiki tähtsamaid sotsiaalseid ja kõlbelisi omadusi, mis on vajalikud viljakaks koostööks ühiskonnas.

„Ainuke tee, mille kaudu üksikisik liitub ühiskondliku tervikuga, on huvi äratamine kultuurmaailma vastu“ (E. Ahlman).

Koolis on selleks eriti suure tähtsusega need teadmised ja oskused, mida omandatakse õpetusega. See tähendab, et õpetusel on hoopis suurem tähtsus kui ainult elus vajalike teadmiste ja oskuste omandamine. Õpetus on ka kasvatusvahend, koolis isegi päämine kasvatuses võimalus, sest kulub ju 80—85% ajast, mis õpilane koolis mööda saadab, õpetusele, õppetundidele. See on J. Herbart'i suur teene, et ta tõstis huvi ehk harrastuse õpetuse keskpunkti ja lõi nn. kasvatava õpetuse mõiste. Täie selgusega on ka meie algkooli õppekavade sissejuhatuses väljendatud, et õpetus on koolikasvatuse päämiseks vahendiks.

Ei ole sugugi ükskõik, missugust õppeviisi, õpetehnikat kasutatakse koolis. Oleme kuulnud mõnelt koolitöö järelevalvet teostavalt isikult, et talle on ükskõik, missugust meetodit tarvitab õpetaja, vana või uut, kui aga õpilased teavad. See väide on ekslik ja isegi siis, kui õpetaja tööd hinnata ainult õpilaste teadmiste ja oskuste põhjal. Kauga aega on see nii olnudki ja vahest alles viimasel ajal on hakatud ka kooli kasvatuslikku külge hindama, kuigi vist mitte nii palju õppeviiside alusel, kui mitmesuguste väliste asjaolude järgi. Pole sugugi ükskõik näiteks, kui palju aega ja vaeva on õpilased näinud, et saavutada teatavaid tulemusi õppetöös. Halvem on muidugi see tööviis, mis nõuab õpilasilt rohkem jõu- ja ajakulu, päämiselt seetõttu, et liigne jõukulu vähendab huvi õpetuse vastu, õppimine muutub sunnitööks, mõnikord koguni piinaks õpilasile. Et säärane õpetus on kasvatuslikult vähe väärtuslik, peaks üsna selge olema.

Seda tuleks küll rohkem silmas pidada neil õpetajail, kes vaieldes uute, pedagoogiliselt paremate õppeviiside vastu väidavad, et õpetust ei tulegi huvitavaks teha, see oleks siis lapsele paljas mäng; elus aga ei saa ainult seda teha, mis lõbus ja huvitav. Me ei saa laskuda siin üksikasjadesse, kuid säärase vaadete kohta peab otseselt ütleva, et nad on tänapäeva kasvatuses ja koolis täiesti vastuvõtmatud ja koguni kahjulikud. Huvil ja töörõõmul on elu säilitav otstarve, selles on kasvatussündmust ja pingutust (A. Jääskeläinen, „Kasvatus“ 1937 — 12, lk. 612). Tuleb vaid kahjatseda, et massiõpetuses, eriti liitklassides ei saa neid nõudeid isegi paremal tahtmisel täita. (Järgneb.)

## **VÄLISMAILT**

JUH. LANG

### Mõnda Saksa, Helveetsia ja Prantsuse koolidest

Möödunud oktoobris oli mul võimalus külastada koole Saksamaal (Berliinis, Leipzgis, Münchenis), Helveetsias (Zürichis, Oltenis, Bernis, Genfis) ja Prantsusmaal (Lyonis), kokku umbes 30 mitmet tüüpi õppeasutist. Katsun allpool edasi anda mõningaid muljeid, mis saadud mainitud välismaa koolide külastamisel. Seejuures palun lugejat juba ette hoiduda tegemast neist märkusist kaugemaleulatuvaid üldistusi, sest kasutada olevad andmed on selleks liiga vähesed.

Meil on seni võrdlemisi lähedalt silmas peetud kooliolusid Saksamaal. Seepärast pole huvituseta jälgida, kuid võrd natsionaal-sotsialistlik valitsus on suutnud juba ümber kujundada Saksa kooli. Küsimust lähemalt vaadeldes jääb mulje, et kool natsionaal-sotsialistliku valitsuse reformidest seni suhteliselt siiski veel vähe on puudutatud. On püstitatud juhtimõte, et kooli ülimaldaks ülesandeks on noorsoo kasvatamine riigi ja rahvuse teenimiseks rahvussotsialistlikus vaimus. Selle vaimu istutamine noorsoosse peab toimuma õpetaja isiku kaudu. Seega on õppemeetodid nihkunud tagaplaanile, võrreldes õpetaja isiku ja ta meelsusega. Tegelik koolitöö käib üldiselt siiski endist rada. Puudub veel uutele põhimõtetele rajatud koolisüsteem, samuti uued õppekavad. Saksamaa juhtivad koolitegelased on asunud seisukohale, et reforme kooli alal tuleb teostada äärmise ettevaatusega ja mitte rutates. Nii näiteks Saksa riigi haridusminister dr. Rust ühes oma kõnes väljendas selle küsimuse kohta nõnda: „Uue kooli teed ei joosta läbi seitsmepenikoorma saabastega. Reformid kasvatusel alal tulevad enne üldist rakendamist praktiliselt ära proovida“. Lähtudes säärasest seisukohast muidugi pole suudetud natsionaal-sotsialistide veel lühikese võimuloleku kestel teostada koolireformi täies ulatuses. Üksikute reformidest hariduse alal väärivad mainimist järgmised: Riigi haridusministeeriumi asutamine (1934. a.), eriliste kõrgemate koolide loomine õpetajate ettevalmistamiseks, gümnaasiumi reform — ja laiaulatusliku põllumajanduslike kutsekoolide võrgu asutamine maale. Õppekavade alal on antud juhtnõore emakeele, ajaloo, loodusõpetuse (bioloogia) ja maateaduse käsitleks, kuna muus osas toimub töö endiste õppekavade alusel. Hoopis uued õppekavad on töötatud välja vaid algkooli 4 esimese õppeaasta jaoks (põhikool), kuid needki on kehtimas nähtavasti ajutiselt, katsena, sest neid õppekavu pole veel avalikult kõigile kättesaadavaks tehtud, vaid nad on ringkirjaliselt koolidele kasutamiseks saadetud.

Siirdudes üksikute tähelepanekute ja muljete juurde jätan hoopis kõrvale kooli välise miljöö küsimuse, sest selle juures kavatsen peatuda mõnel teisel puhul üksikasjalikumalt. Mis puutub õppemeetodeisse, siis ei



läinud mul korda sel alal tähele panna mainitud kolmes maas midagi erilist uut, võrreldes meie kooliga. Õpetaja elav sõna ja näitlikkus on igal pool päämiseks õpetamisvahendiks. Õpetaja suuline väljendus tundus küll vähe elavamana meie omast, märksa paremaks aga osutus enamikul juhtudest õpetaja enda kiri klassitahvilil. See on äärmiselt ühtlane ja korralik. Loodusloo alal võis leida õpilaste iseseisvaid praktilisi töid vaid gümnaasiumi vanemais klassides. Testide menetelu leiab üldiselt vähe kasutamist. Käsitöö algkoolis esineb meie omast vähemas ulatuses, piirdub harilikult puutööga. Kooliaia kasutamist takistab vastava maa-ala puudumine või kaugus. Ainult ühel juhul (seminari harjutuskoolis Bernis) võisin tähele panna enam-vähem individuaalse tööviisi rakendamist ajaloo õpetamisel allikmaterjalide tundmaõppimise kaudu.

Meie seisukohalt uudisena tundus kivitahvli kasutamine algkooli kolmel esimesel õppeaastal Saksamaal, Helveetsias ja Prantsusmaal. Selle kõrval on tarvilusel ka vihud. Üleminek ainult vihkude tarvitamisele toimub pidevalt, kolmanda õppeaasta lõpuks. Ka meil oli kivitahvlite kasutamine maaalgkoolides üldine vist kuni maailmasõja päevini. Mis motiividel kivitahvli tarvitamine meie algkoolidest nii äkki välja jäi, ei ole mul teada. Huvitav oli tähele panna, et mõnes klassis kasutati kivitahvlit ka kriidiga kirjutamiseks, eriti üksikute tähtede või numbrite harjutamisel. Õpetaja tegi seda väga osavasti ja mulle jäi mulje, et kivitahvel algkooli esimestes klassides end väga otstarbekalt kasutada laseb.

Õpilaste käitumise kohta on meil sageli nurisetud. Seepärast püüdsin seda külge eriti silmas pidada. Ei saa öelda, et distsipliini ja korra alal olukord meie omast märgatavalt parem oleks. Võisin tähele panna, kuidas suuremad poisid käisid, käed püksitaskus, mõnel puhul koolist tänavale tulles löödi suits näkku või jälle koolist lahkudes kooliesisel tänaval massiliselt koos olles tehti tublisti kära. Samuti võisin tähele panna, kuidas õpilased vastata tahtmise hoos hulganisti sõrmedega klõpsutasid või jälle kantseleis valvel olev õpilane minuga kõneldes pingile rahulikult istuma jäi. Need on muidugi üksikjuhud ja sellistena tuleb neid ka võtta. Tahaksin nende näidete esitamisega öelda vaid seda, et meiegi peaksime olema tagasihoidlikumad ja ettevaatlikumad oma koolis esinevate üksikjuhtude käsitlusel, mitte aga neid üldistama kõigi õpilaste kohta, nagu seda mõnikord tehakse. Hoopis ise küsimus on meie omist erinevad kombed. Nii näiteks Saksamaal iga poiste klass moodustab oma ette Hitleri noorsoo rühma ja õpetaja või ülemuse klassi tulekul rühmajuhi käsklusel tervitatakse ühiselt „Heil Hitler!“ Õpilaste vastamine toimub sageli istudes. Üldiselt võib tähendada, et õpilaste käitumine nii koolis kui ka väljaspool kooli on võrdlemisi vaba. Ei ole märgata mingit erilist drilli.

Mis puutub õpilaste välimusse, siis siingi on valitsemas suur vabadus nii riietuses kui ka juuste soengus. Üheski külastatud koolest polnud tarvilusel õpilaste vormiriietust. Küll aga võis õige rohkesti leida õpilastel töökitleid, eriti algkoolis, samuti ka õpetajail. Need on värvuselt väga mitmekesised. Öeldi, et poistel olevat tarvilusel vormimüts, kuid sedagi ma ei näinud enam kui kahel juhul kogu reisi kestel, sest harilikult käiakse palja

peaga. Vormi puudumisest nähtavasti on tingitud asjaolu, et õpilased kaovad rähvamassi sekka ja neid tänaval liikudes üldse ei pane täheleegi.

Noorsoo-organisatsioonide alal võib tähele panna, et kooli juures töötavad organisatsioonid mitmesuguste ringide näol puuduvad peaaegu täiesti. Saksamaal on alates 1. dets. 1936 tunnistatud ainukeseks lubatud noorsoo-organisatsiooniks Hitleri-noorsoo organisatsioon. Siia kuuluvad poisid 10.—18. ja tüdrukud 10.—21. eluaastani. See organisatsioon töötab täiesti väljaspool kooli ja ka peaaegu täiesti väljaspool õpetajaskonna kaasa-töötamist. Noorsoo tegevuse alal Saksamaal on püstitatud põhimõtte, et noored peavad ise endid juhtima, seetõttu pole õpetajaskonna kui vanema põlve osavõtt noorsoo-organisatsioonide tööst tarvilik, koguni mitte soovitav. Nende põhimõtete rakendus on veel sedavõrd lühikese kestusega, et oleks raske teha senistest kogemustest kaugemale ulatuvaid järeldusi. Muu seas oma tegevuse laadilt on Hitleri-noorsugu väga lähedal skautlikkudele organisatsioonidele. Päärõhk on langetatud kehalise tubliduse arendamisele, sest seda loetakse kogu muu tegevuse aluseks.

Helveetsias ja Prantsusmaal on noorsootegevus vaba. Mõlemal pool on tegutsemas rida skautlikke, usulisi, sportlikke ja teisi organisatsioone. Needki töötavad peamiselt väljaspool kooli, samuti väljaspool kooli olevate jõudude juhtimisel. Oma kooli juures töötavad harilikult sportlikud organisatsioonid või kooli endiste õpilaste (vilistlaste) poolt korraldatud klubid. Huvitav on ära märkida, et näiteks Zürichis õpilaste organisatsioonidest osavõtmise reguleerimiseks on antud rida määrusi, mis peavad õpilast kaitsma liigse killunemise ja ülekoormuse vastu. Toon siin mõne neist:

a) Õpilastel on osavõtt organisatsioonide tegevusest enne 7. õppeaastat keelatud, pääle nende organisatsioonide, mis taotlevad kasvatuslikke eesmärke ja mis töötavad kasvatajate juhtimisel.

b) Pole lubatud osavõtt enam kui kahest organisatsioonist, kusjuures organisatsioonide tööle kinnises ruumis võib kulutada mitte üle 2 tunni nädalas, kui aga tegevus toimub vabas õhus (rännakud, harjutused maastikul) — siis enam (4 tundi).

c) Harjutused, ettekanded jne. peavad lõppema hiljemalt k. 20 õhtul, Koolikohustuslike esinemisteks avalikkudel, täiskasvanuile määratud ettekannetel pärast k. 20 on vajalik sellekohane eri luba.

Nagu eeltoodust nähtub, on koolivalitsuse poolt õpilaste osavõtule tegevusest väljaspool kooli tõmmatud kindlad piirid. Säärane kord pole mitte üldine. Näiteks Genfis üks keskkoolijuhataja kurtis, et ta häämeelega keelaks õpilastel osavõtu poliitilistest organisatsioonidest, kuid arvestades üldist kodanike arusaamist selles küsimuses, õlevat see täiesti võimatu.

Tegevusele ja mängule vabas õhus pannakse suurt rõhku. Võimlemistunnid toimuvad väljas ka võrdlemisi jaheda ilmaga. Võisin ise veenduda, kuidas päris jaheda ja niiske ilmaga võimeldi õues, ja seda teevad mitte ükski poisid, vaid ka tüdrukud. Leipzigis ühes tütarlaste gümnaasiumis õeldi mulle, et nende kooli õpilased võimlevad õues võimlemisriietuses koguni 3—4<sup>o</sup>-se külma. Seejuures peab võimlemisõpetaja hoolitsema, et kõik õpilased oleksid tegevuses ega külmetaks. Säärane vastupidavus külmale on muidugi

pikaajalise harjutamise tulemus. Et vahetunnil väljas ollakse ja mitte koridoris ei kõnnita — on endastmõistetav.

Vahetunnil väljas õues olemist hõlbustab ka vahetundide korraldus, mis erineb meie omast. Saksamaal, kus töö toimub enne lõunat nagu meilgi, on harilikult 2 suurt vaheaega — pärast teist ja pärast neljandat tundi. Nende pikkus on harilikult 20 minutit, kuna teiste vaheaegade pikkus on vaid 5 minutit. Lühikeste vaheaegade ajal õpilased välja ei lähe. See aeg kulub n. ö. üleminekuks uuele tunnile. Selle eest aga on õpilastel kasutada kaks pikemaperioodilist vaheaega, mil nad vabalt väljas saavad liikuda.

Helveetsias ja Prantsusmaal, samuti kui Inglismaalgi, on kooli töö lõunavaheajaga jagatud kahte ossa: enne- ja pärastlõunane osa. Lõunavaheaeg kestab kl. 12—14-ni. Sellega on hommiku poole harilikult 4 õppetundi ja pärast lõunat 2—3 õppetundi, s. o. kl. 14—17-ni. Suurvahetund on hommikupoole pärast teist õppetundi, s. o. kl. 10 paiku. Õhtupoole on pikem vaheaeg pärast esimest tundi, sest enamikul juhtudel ongi õhtupoolel vaid kaks õppetundi. Tundub, et meiegi võiksime oma vahetundide süsteemi revideerimisele võtta selles mõttes, et hõlbustada õpilaste õuejuhtimist, mis meil edeneb õige visalt. Kui meist põhja pool — Soomes saadakse igal vahetunnil lapsi õue juhtida, samuti tehakse seda lõunapoolsetes maades, mispärast siis meie ei peaks sellega hakkama saama.

Lõpuks tahaksin juhtida tähelepanu Saksamaa kooles laialt praktiseeritavale palukeste ja muude ainete kogumisele. Õpilased toovad kooli õpetaja kätte kõiksugu asju, millel kodus üksikult võetuna pole mingisugust väärtust, kuid mis suurel hulgal kogutuna on siiski väärtuslikuks toormaterjaliks. Nii kogutakse tinapaberit, läbipõlenud elektripirne, kastaneid jm. Nägin ühes nõrgaandeliste koolis suure pesukorvitäie kastaneid, mis selle kooli õpilased, arvult vähe üle saja, olid kogunud ühe nädala jooksul. Pääle puhtmaterjaalse kasu on säärasel palukeste kogumisel suur kasvatav tähtsus noortesse, kes sellest kogumisest osa võtavad. Nagu näitavad kogemused vanarauakogumisel, on meiegi koole võimalik edukalt rakendada kogumistööle. Me pole aga seda võtet seni kuigi suurel määral kasutanud.

Olen ülalpool mõne sõnaga peatunud üksikute silma puutunud nähtuste juures. Oma tähelepanekute kokkuvõttena Saksamaa, Helveetsia ja Prantsuse koolidest võiksin tähendada meie kooli kohta järgmist:

Pedagoogilise ja metoodilise taseme ning võimise poolest ei jää meie kool maha nimetatud Lääne-Euroopa maade koolidest. Meil on vahest enamgi elavust ja mitmekesisust pedagoogilises töös, nagu see loomulikult omane noorele koolile.

Kooli väline miljöö ja töötamistingimused on meil üldiselt märksa raskemad, eriti ruumide, õppevarustise ja õpilastega ülekuhjatud klasside suhtes.

**Oma kooli seniste tulemustega võime siiski päris rahul olla. Tuleb aga julgelt ja hoogsalt edasi töötada ning mitte lasta vaibuda seni meie kooli kandnud üldisel pedagoogilisel elevusel. See on kõige kindlamaks pandiks meie kooli töö edukusele ka tulevikus.**

## SOOMEST

**Hõimutöö edusamme.** Novembrikuu lõpus m. a. asutati Helsingis eriline nõukogu sidemeks Soome-Ugri kultuurtoimkonna ja eri harrastusringide vahel. Samuti otsustati asutada oma väljaanne, mis ilmuks esialgu 2 korda aastas soome, eesti ja ungari keeles. Esimene number oleks pühendatud peamiselt harrastusringide asjale ja peaks ilmuma veel enne kultuurtoimkonna esindajate kokkutulekut eeloleval suvel.

**Muudatusi Soome pedagoog. ajakirjade väljaandmises.** Soome Rahvakooliõpetajate Liidu liikmete algatusel oli mõnda aega päevakorras Soome õpetajaskonna oma häälekandja asutamine. Nüüd on see küsimus otsustatud ses mõttes, et alates 1. jaan. 1938 hakkab ilmuma mainitud liidu häälekandjana „Opettajain Lehti“, mille väljaandjaks oli o/ü. Valistus. Viimane loovutas väljaandja õigused Rahvakooliõpetajate Liidule, kuid tingimusel, et ka teiste kirjastuste pedagoog. ajakirjad lõpetaksid oma ilmumise. Kokkulepe on saavutatud ja seetõttu lakkab ilmumast ajakiri „Koulutyö“, kuna „Kansakoulun Lehti“ jääb Soome Rahvakooliõpetajate Ühingu ajakirjaks ja ilmub harvemini, vähemalt 4 korda aastas (senise 24 numbri asemel). „Opettajain Lehti“ ilmub kord nädalas. Tema päätoimetajaks on kutsutud Koolivalitsuse rahvahariduse osakonna end. direktor K. A. Franssila, toimetuse sekretäriks aga Niko Oksanen.

**Soome Koolivalitsuse rahvahariduse osak. uus direktor.** K. A. Franssila lahkumisel Soome Koolivalitsuse rahvahariduse osakonna direktori kohalt „Opettajain Lehti“ päätoimetajaks siirdumise puhul määrati sama osakonna uueks direktoriks Soome haridusnõunik Alfred Salmela, kes asus uuele kohale 1. I 1938. A. Salmela on meilgi hästi tuntud tõsise hõimutegelasena ja siira Eesti sõbrana. (Vt. lk. 2.)

## SVEITSIST

**Õpilaste tegevus organisatsioonides.** Zürichi linnakoolivalitsus koos õpetajate konvendiga teostas uurimuse alg- ja keskkoolide õpilaste tegevuse kohta mitmesugustes organisatsioonides. See uurimus andis järgmised arvulised kokkuvõtted:

Kooliaste	Õpilaste arv	neist teotseb org-des	%%
1.—3. õppea.	8.384	307	3,6
4.—6. „	7.996	1.722	21,5
7.—8. „	867	263	30,0
Keskkool	3.667	1.175	32,7
Kokku	20.914	3.467	16,6

Organisatsioonid, milles õpilased teotsesid, jagunesid järgmiselt: matkaühingud (Wandervereine) 39%, võimlemisühingud 20%, spordiklubid 7%, muusikaühingud 19%, teised 15%.

Et õpilaste vaba tegevus organisatsioonides on põhjustanud õpilaste ülekoormust, siis kavatakse seda piirata (vt. lk. 48).

## ROOTSIST

**Õpilaste ülekoormamisele pannakse piir.** Rootsi haridusministeerium keelas igasuguste koduülesannete määramise õpilastele üle püha-(puhke-)päeva, s. o. puhkepäevale järgnevaks päevaks.

## P.-A. ÜHENDRIIKIDEST

**Laste hirmutamise seadusega keelatud.** Wisconsinis osariigis anti seadus, mis näeb ette kuni 3-aastase vangistuse niisugustele lastevanematele ja kasvatajatele, kes neile usaldatud lapsi hirmutavad ja kollitavad, tekitades lastele hingelisi kahjustusi. Tõukeks niisugusele sammule oli ühe 8-aastase tütarlapse enesetappimine hirmust „musta mehe“ ees.

## AUSTRIAST

**Kursused õpilaste kodutööde sooritamiseks.** Viini haridusinstituut „Urania“ korraldab erikursusi õpilastele, et tutvustada neid koduõppimise süsteemiga, mis lubab suurt aja ja jõu säästmist. Uus õppeviis pidavat vabastama õpilase tundideviisi istumisest ja raamatuülesannete tuupimisest.

## **KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID**

**H. Jänes — O. Parlo. Eesti keele grammatika ja harjutustik koolidele V.**

Tuletusõpetus, progümn. V, reaalk. III ja kutsek. III klassile.

Noor-Eesti kirjastus Tartus 1937. 103 lk. Hind 90 senti.

Jänes-Parlo Tuletusõpetus on koostatud samas vaimus, mis samade autorite eelmisedki keskkooli-sarja kuuluvad eesti k. gramm. osad: piirdutakse peamiselt sellega, mis on tähtis tegeliku õigekeelsuse seisukohast, antakse rohkesti tabeleid, ka õigete ja väärkujude kõrvutamist. Viimased ei esine aga alati oma õigel kohal. Nii peaks osa võõrsõnust lk. 15 ja 16 kuuluma võõrkeelsete liidete juurde (lk. 86—7); sõnad **tähelepanu** ja **järelevalve** (lk. 74), samuti **teissugune** ja **suursugune** (79) sobiksid liitsõnade peatükki; **ühing** ja **ühisus** (74), **lõunatama** ja **lõunastama** (85) oleksid õigel kohal sünonüümide osas. Lohakusevead, mis ei kuulu ühegi grammatika reegli alla, näit. **konstanteerima** või **gramafon** (lk. 16), peaksid jääma keeleõpetusest välja. Vähe on ka väärkuju lihtsast nentimisest, kui pole juhitud vastava reegli juurde. Nii jääb tumedaks, miks on õiged **teater** ja **reaal** ja väärad **teaater** ja **real** (lk. 16); miks on õiged **pidusaal**, **pidukõne** jne., ja mitte **peosaal**, **peokõne** (lk. 22)?

Võrdlemisi hästi ja põhjalikult esineb liitsõnade osa, kuid ei teeks häda veelgi suurem põhjalikkus, eriti harjutuste arvu suurendamises ja diferentseerimises. Sufiksrite osa, kui tegelikult vähetähtsat, võinuks veelgi koondada. Sünonüümide osas võiks leida paljugi lünki, kuid siin ei saa olla täielikku-

sest juttugi, ja õpilasi tuleks sõnade tähenduste selgitamisel juhtida õigekeelsus-sõnaraamatu kasutamisele.

Vaieldavaid üksikasju ja eksimusi: lk. 11 esitatakse rida uusi tüvi-sõnu, mis olevat „läbimineku astmes“, nende seas **kaatma, kaavitama, niimama, välmima, taav** jt. Julge väide, seda enam et autorid ise neid ei tarvita. — Ei ole täpne väljendus, kui sõnad **telefon, kino, raadio, auto** arvatakse laensõnadeks kreeka ja ladina keelest; neis keelis polnud aga vastavaid mõisteidki olemas, seepärast on need pigem uussõnad ladina- ja kreekakeelsetest tüvedest (lk. 13). — Lk. 15 öeldakse, et vöörhäälik **ch** transkribeeritakse eesti keeles **hh** ja **h**, mitte **k**-ga — aga **kaos, karakter** jt. ?! Puudulik on reegel 34, mille järgi liiki, laadi, kuuluvust ja päritolu tähendavad täiendsõnad liituvad nii nom. kui genitiivselt. Ei mingisugust ligikaudsetki juhust, ja sealsamas rida õigeid ja väärkujusid! Mingisugune alus peaks siin ikkagi olema. — Ekslik on näha sidehäälikut **d** sõnas **seadus** (lk. 81). — Sõna **bakter** polnud lad. keeles **um-lõpuline** (lk. 87). — Sõna **ülespidamine** (lk. 93) tuleks arvata mittesoovitavate hulka, samuti **suunama** (lk. 84), kuna viimases puudub tüve iseloomustav häälik **d**, peaks olema **suundama** (etteheide käib ka õigek.-sõnar. pihta, kus esinevad üheõiguslikult mõlemad kujud).

Ebatäpset väljendust: lk. 5 seletatakse, et keele muutumise „tajumiseks“ on vaja võrrelda praegust keelt varem tarvitatavaga. Kuid sel puhul kui võrdleme, ei ole enam tegu lihtsa **t a j u m i s e g a**, vaid esinevad juba keerulisemad loogilised protsessid. — Lk. 7 mainitakse „ühiskeele loomise algpäevi“, mis ei ärata aga mingisuguseid assotsiatsioone selle kohta, kes lõi ja kunas. — Lk. 19 loeme: „Kui täiendsõna tähendab materjali, ainet, millest põhisõna tehtud, siis...“ — Tabelis lk. 71 väljendutakse liite **-tsi** kohta: „Tähendab seda, mille abil midagi tehakse“. Sama laadi ebatäpsusi on tabelis teisigi ja on tingitud ilmsesti püüdest väljenduda võimalikult lühidalt. — § 126 algab: „Eesti keeles tarvitatakse ka paljusid vöörkeelseid liiteid“. Tööpoolest aga ei tarvitata ühtki, ja järgnevas käsitluses on juttu vaid vöörkeelsete liidete **p ü s i m i s e s t** või **k a d u m i s e s t** eesti laen- ja vöörsõnus.

Väiksemaid õiendusi: lk. 20 **katavad ükskeist** pro **teineteist**; reegli kokkuvõttes lk. 43 esineb **kokku** pro **lahku**; lk. 48 on lause **väljarännanud tulid tagasi** sattunud väära kohta: lk. 49 esineb kongruentsi-viga **nud- ja tud-partitsiipide** pro **partitsiibi**; lk. 55 käsitellakse sõnu **igapäev** ja **teinekord** tarbetult kaks korda; tabelis lk. 67 puudub liite **-mine** juures tähendus **olukorras olemine**; tabelis lk. 39 esineb sõna **ise** lauses **selle olen ma ise teinud** eelneva sõna, peaks aga olema **j ä r g n e v a** sõna täiendina.

Üldmulje: autoreil on eeldusi ajakohaste keeleõpikute koostamiseks, kuid nähtavasti ei jäta produtseerimise tempo aega põhjalikumaks läbitöötamiseks ja viimistlemiseks. Raamat sobib kasutamiseks selle kaanel nimetatud koolitüüpides.

J. Väinaste,

## **KROONIKA**

### **E. Õ. Liidu asemikkude kogu koosolek 28. dets. 1937. a.**

E. Õ. Liidu asemikkude kogu korralisest aastakoosolekust 28. dets. m. a. võttis osa 48 asemikku, peale selle Liidu juhatuse liikmeid ja vennasmaa õpet. organisatsioonide esindajatena dr. A. H u u s k o n e n ja õp. A. O k s a n e n, keda Liidu esimees E. M u r d m a a tervitas soojade sõnadega.

Asemikkude kogu koosolekut juhatasid E. Murdmaa, K. Neumann, J. Söödor. Liidu möödunud tegevusaasta aruande esitas sekr. V. H o r m. 1936./37. tegevusaasta oli Liidu elus raskemaid. Ametlikes ringkonnis leidis Liidu tegevus küll tunnustamist, mis väljendus näit. haridusministri kõnes Liidu 20. a. juubeliaktusel, kuid teatud kitsama ringkonna poolt püüti veeretada raskusi Liidu tegevusele ja halvata Liidu tööd kõigil aladel. Siiski on Liidu sisemine organisatsiooniline distsipliin püsinud kõrgel, mispärast ka raskusist on üle saadud õnnelikult. Liidu liikmete arv püsib 3400 piires. Mõnes maakonnas tuleks siiski organiseerimisküsimusele suuremat rõhku panna. Liidu tegevusest tõstis aruandja välja osavõturikkaid aineõpetajate kongresse, õnnestunud juubelipidustusi ja elevusriikast Eesti-Soome koolikongressist osavõttu. Lõppeks aruandja väljendas lootust, et möödunud on Eesti koolielus „7 kõhna aastat“ ja eriti meie rahvakool asetatakse uuesti väärikale kohale.

Õpetajate Koja tegevusest andis ülevaate Koja esimees Enn M u r d m a a. Koosolekust osavõtjate poolt avaldati headmeelt, et Kojas viimasel ajal on suudetud luua soodsam tööõhkkond, mis tagab ka produktiivsust Koja töös.

1936./37. a. tegevuse-, kassa-, toetuskapitali- ja „Kasvatuse“ aruanded ja eelarved kinnitati juhatuse poolt esitatud kujul. Liidu liikmemaks jääb endiseks — Kr 1,20 aastas.

Liidu uus juhatuse suurendati 1937./38. tegevusaastaks 19-lt liikmelt 22-le. Juhatusse valiti: Tallinnast — E. Murdmaa, J. Rummo, A. Roos, H. Ennemuist, G. Ollik, V. Peet, E. Triik, V. Horm; Tartust — J. Tork, J. Parijõgi; Narvast — J. Välbe; Harjumaalt — A. Ruut; Virumaalt — P. Raudsepp; Läänemaaalt — H. Laagus; Järvamaalt — J. Söödor; Tartumaalt — K. Neumann; Viljandimaalt — P. Algma; Pärnumaalt — E. Raidal; Võrumaalt — T. Randvere; Valgamaalt — A. Käärik; Petserimaalt — E. Lilover; Saaremaalt — A. Seppel.

Revisjonikomisjoni valiti: V. Uustalu, E. Kuslapuu, S. Kass, N. Ress, E. Oja. Aukohus ja toetuskapitali valitsus valiti tagasi endises koosseisus.

Õppejõudude tasude küsimusest esines üksikasjaliku ülevaatega A. R u u t. Algatatud küsimuste all otsustati Liidu esimehe E. Murdmaa ettepanekul asuda Liidu asutajate ja kauaaegsete aktiivtegelaste P e e t e r P ö l l u ja F. V. M i k k e l s a a r e mälestuste jäädvustamisele.

### **Koolijuhatajate 3. kokkutulek 19. detsembril 1937. a.**

Pühapäeval, 19. detsembril m. a. oli Tallinnas „Estonia“ kontsertsaalis kolmas üleriigiline koolijuhatajate kokkutulek. Koosolekust võtsid osa ka

inspektorid koolivalitsuse juhatajad. Piduliku koosoleku alguseks kogunes üle 1600 isiku. Riigihoidja K. P ä t s, keda ilmunisel austati püstitõusmisega, tähendas oma kõnes muu seas, et aastasadade viletsus annab end veel tunda puudustena rahva iseloomus. Oleme uurinud vanavara, kuid pole veel uurinud oma rahva iseloomu — selle tugevaid ja nõrku külgi. Tänu meie rahva sitkusele oleme end riigina püsti ajanud. Kuid ei tohi ette kujutada, et seal enam midagi ei oleks parandada.

Ka iseloomu võib arvustada väga mitmesugustest vaatekohtadest ja nende järgi võivad siis erineda ka tulemused. Riigihoidja tähendas ka enda seisukoha. Ta hindab rahva iseloomu selt seisukohalt, kuidas see võimne on riiki kandma. Oma noore riigi vastu oleme palju eksinud: oleme tahtnud riigilt aina saada, mitte aga riigile anda. Riik vajab aga teenimist. Sest riik teeb rahva. On riik kaotatud, siis on ka rahvas kaotatud. Midagi kõrgemat pole meie põlvel, kui et ta riigi on loonud ja tahab seda oma järeltulijaile edasi anda.

Riigihoidja kõne lõppedes lauldi hümmi.

Peale riigihoidja kõnelesid koolijuhatajaile veel peaministri as. K. Eenpalu, haridusminister kol. A. Jaakson, kooliv. dir. V. Alttoa ja Õpet. Koja esimees Enn Murdmaa, kellele kõned on toodud ajakirjanduses.

#### **E. Õ. Liidu pedagoogilised päevad Tallinnas, 29. ja 30. detsembril 1937. a.**

Möödunud jõuluvahaja suuremaks õpetajate kokkutulekuks kujunesid E. Õ. Liidu poolt Tallinnas, Raua t. algkooli ruumes 29. ja 30. detsembril korraldatud pedagoogilised päevad üle 500 osavõtjaga. Nagu varemaltki, nii ka seekord võtsid päevadest osa kaks Soome õpetajaskonna tegelast: Helsingi koolinõunik dr. H u u s k o n e n referendina ja Soome Algkooliõpetajate Liidu sekretär N. O k s a n e n Liidu esindajana.

**E s i m e n e p ä e v, 29. d e t s e m b r i l.**

Päevad avas E. Õ. Liidu pedag. toimkonna juhataja A. R o o s, märkides raskusi, mis on olnud päevade korraldamisel, ja tänas härra haridusministrit ja teisi kaasabi eest päevade korraldamisel.

Haridusminister kol. A. J a a k s o n oma tervituskõnes märkis õpetajaskonna ilusat kommet tulla kokku koolitöö vaheaegadel arutlema oma kutsetöösse puutuvaid küsimusi ja saama virgutust oma igapäevaste ülesannete täitmiseks. Selles kombes ei saa näha mingit järgimist moekarjele, vaid õpetajaskonna elulist tarvet. Õpetajas tuleb näha juhti ühiskondlikus sõidukis, kes peab olema valvel sellal, kui teised võivad tukkuda, tema on see, kellest tähtsal määral oleneb mõnegi ühiskondliku katastroofi vältimine. Lõpetades soovis härra minister ped. päevadele parimat kordaminekut.

E. M u r d m a a tervitas osavõtjaid Õp. Koja ja EÕL nimel, märkides iseloomustava ajamärgina huvi tulipunkti siirdumist õpetuse alalt kasvatuselale. Täna härra Haridusministrit vastutulekkuse eest õpetajaskonna päevamuredele.

Dir. A. R o o s tervitas päevadele ilmunud hõimlasi.



Soome õpet. Liidu sekr. N. Oksanen esitas Liidu ja Soome Algkooli-õpet. Edasiharimisühingu soojemad tervitused ja soovid päevade kordaminekuks.

Korraldava toimkonna ettepanekul valiti päevade juhatusse: A. Roos, J. Parijõgi ja M. Meiusi.

Haiguse puhul ilmutata jäänud dr. A. Koorti asemel annab lühikese sissejuhatava ülevaate tänapäeva kasvatuselise vaimust dir. A. Roos.

Koolivalitsuse direktor V. Alttõa ref. „Algkooli osa ühiskonnas“. Meie rõhutame oma peagu 100 %-list kirjaoskust ja 6-a. sunduslikku algkooli. Seda üksi on vähe, seda enam et 40% õpilastest ei lõpeta algkooli. — Algkooli ülesanded on aja jooksul muutunud: kord pidi see ette valmistama kirikule koguduseliikmeid, siis rakendati ta venestamise teenistusse, kuid ülepingutamine mõjustuspüüdeis andis siin isegi vastupidiseid tulemusi. — Oleviku algkooli ülesandeks oleks eeskätt isiku kasvatamine tema isikulisele elule, ettevalmistamine mingile kutsele ja riigikodaniku elule, osavõtule riigikorralduse tööst ja riigikaitsest. Tegelikult vajame selleks: 1) kooli materjaalse külje tõstmist, 2) kooliaja pikendamist, 3) lugupidamise tõstmist kooli vastu — kool saagu jälle mingiks „pühaks kojaks“, ja õpetaja vajalikuks, lüüks külaühiskonnas; selle külaühiskonna kasvatamine tehku ta oma ülesandeks. — Algkooli tase on kogu meie kodanikkonna kultuurse taseme baromeetriks.

Mag. M. Meiusi ref. teemal „Harjutamine iseloomu kujundamise teena“: inimese, eriti lapse elu ja tegutsemist suundavad mitmesugused tungid, eeskätt nn. animaalsed tungid, nende kõrval aga ka kultuursemad ehk nn. „vaimsed huvid“. Kasvatuse ülesanne on juhtida lapse elu nii, et seal kultuursemad tungid pääseksid juhtima animaalseid.

Järgnes J. Käisi referaat „Kooliuuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatuselise teenistuses (vt. lk. 39).

29. detsembri pärastlõunane aeg oli pühendatud rühmatööle. J. Käisi refereeris „E. Ö. Liidu kooliuuendusrühma senisest tegevusest“. Kõneleja arvates tuleks küllaltki suureks (üle 400) paisunud kooliuuendusrühma tegevust enam aktiveerida, korraldades sagedamini kooliuuenduslikke päevi üleriigilises, maakondlikus ja ühingute ulatuses.

B. Rea kõneles „Kooliuuendusrühma ülesandeist uuendustöö süvendamisest“. Selleks tuleb rühma liikmeil endil sammu pidada järjest areneva ja edeneva kooliuuendustööga ja võtetega, propageerida uuendustööd ka kaasõpetajate, lastevanemate hulgas ja seltskonnas jne. Abinõudena kooliuuendustöö süvendamiseks tuleks kasutada vastastikuseid külastamisi, õppenõukogu ja lastevanemate koosolekute sisustamist, ajakirjandust ja üldse trükisõna.

E. Hansen algatas küsimuse „Kohalike õpetajate ühingute tegevuse elustamisest“, toonitades eriti ühingute töökoosolekute suurendamise vajadust.

J. Käisi tutvustas osavõtjaid õpilaste intelligentsusetesti ja selle korraldamisega ning eeltesti tulemustega. Test tuleb korraldamisele k. a. 1.—20. veebruari vahel ühel teispäeval teise õppetunni ajal. Testi plankette ühes juhatuskirjaga saab E. Ö. Liidu teaduslikult sekretärit J. Käisilt tasuta.

Teisel päeval, 30. detsembril

refereeris esimesena dr. A. Huuskonen „Kodanikukasvatuse küsimusist“. (See ja mitmed teised ettekanded ilmuvad täielikult „Kasvatuses“ ja osalt „Õpet. Lehes“.)

Peale selle refereerisid veel: õp. A. Seppel „Noorte organisatsioonid kasvatusteguritena“, mag. A. Elango „Õpilaste ühiskondliku elu mitmekesistamise võimalusi algkoolis“, A. Roos „Rahvuslikust kasvatusesest ja karskuskasvatustööst“ ja J. Parijõgi „Vigade uurimisest“.

Osavõtu- ja töörohked päevad lõppesid A. Roosi lõppsõnaga, dr. A. Huuskoneni tänusõnadega ning kutsuga osavõtuks Soome õpetajate kursustest ning päevadest, millele järgnes hümn.

## ÜLESKUTSE

**dr. med. P. Hellati mälestuse jäädvustamiseks.**

*Dr. med. Peeter Hellat suri 29. jaan. 1912. a. 55-aastasena, olles oma võrdlemisi lühikese eluea vältel õige palju korda saanud.*

*Teda tunti hea arsti-eriteadlasena ja teadusemehena Venemaal kui ka Lääne-Euroopas. Ühtlasi võttis ta elavalt osa seltskonnategevusest. Oma erialal (nina-, kurgu ja kõrvahaigused) oli ta tunnustatud spetsialist. Tema tööd hääleseadmise alal on veel praegugi hinnatavad ja sageli leiame tsitaate nendest sellekohastes teaduslikes kirjutistes.*

*Eestis sai Peeter Hellat üldiselt tuttavaks oma raamatu „Tervise õpetuse“ kaudu (I trükk ilmus 1893. a., II trükk 1913. a.).*

*Elades alaliselt Peterburis oli ta sealsetes eesti seltsides juhtivaks tege-  
laseks, püüdes ühtlasi alati kaasa elada ja töötada oma kodumaaga.*

*Eesti arstikond loeb teda oma parimate hulka, tahab tema mälestust jäädvustada tema tööde ja mälestuste väljaandmisega.*

*Selle töö läbiviimiseks valis Eesti Arstideseltside Liidu peakoosolek 23. mail 1937. a. komitee, koosseisus: riigikohtunik Aleksander Hellat, prof. Hendrik Koppel, prof. Aadu Lüüs, prof. Ernst Saareste ja dr. Voldemar Sumberg.*

*Komitee pöördub käesolevaga kõikide poole, kellel dr. med. P. Hellatiga kokkupuuteid on olnud, paludes saata andmeid tema arstliku, teadusliku, seltskondliku, poliitilise või muu tegevuse kohta.*

*Kõiki andmeid palutakse adresseerida dr. med. P. Hellati Mälestuse Jäädvustamise Komitee nimele, E. Tervishoiu Muuseumi, Tartus, Kindral Põdra 32.*

*Komitee nimel esimees*

*A. Lüüs.*

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.—  
1/2 aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksik-  
number 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: Enn Murdmaa. Tegevtoimetaja: Joh. Käis.

Toimetuse kolleegiumi liikmed A. Varma, K. Mihkla.

**Reserveeritud**

***Pabecross***

**Maret**

***on suitsetaja parim seltsiline.***

# „PÄEVALEHT“

ON PÄIKESEKS  
NII NOORELE  
KUI VANALE

---

---

## „LASTE RÕÕM“

ON LASTELE  
KASVATUSLIKUKS ALUSEKS

- K I R J A N D U S T
- K O O L I R A A M A T U I D
- K O O L I T A R B E I D
- K I R J U T U S M A T E R J A L E
- J O O N I S T U S - J A
- M A A L I M I S T A R B E I D
- P A B E R I K A U P U jne. jne.

---

---

S O O V I T A V A D  
S U U R E S V A L I K U S

„PÄEVALEHE“ RAAMATUKPL.  
S. KARJA 23 — TALLINN — PIKK 2