

EESTI ÕPETAJATE LIIT

**GÜMNAASIUMI-ÕPETAJATE  
I KONGRESS**

**3., 4. ja 5. APRILLIL 1929. a.**

**TALLINNAS**

---

**EESTI ÕPETAJATE LIIDU KIRJASTUS TALLINNAS, 1929. a.**

Gümnaasiumi-õpetajate I kongress

Tallinnas 3.—5. apr. 1929. a.

# GÜMNAASIUMI-ÕPETAJATE I KONGRESS

3., 4. ja 5. APRILLIL 1929. a.

TALLINNAS

IB

13072

ESTI ÕPETAJATE LIIT

GÜMNAASIUMI-ÕPETAJATE

I KONGRESS

3. 4 ja 5. APRILIL 1929. A.

TALLINNAS

29598904

TARTU ÜLIKOO LI  
RAAMATUKOGU

ESTI ÕPETAJATE LIIDI KIRJASTUS TALLINNAS 1929. A.

# Gümnaasiumi-õpetajate I kongress

Tallinnas, 3.—5. apr. 1929. a.

## Ettevalmistused.

Juba mõne aasta jooksul võis õpetajaskonnas märgata elavamat huvi keskkooli-küsimuste vastu. Arvestades seda huvi ja keskkooli-küsimuste suurt tähtsust, E. Ö. Liit juba 1927. a. sügisel moodustas asjatundjaist koolitegelasist keskkoolitoimkonna, missugune toimikond, dir. N. Kann'u juhatusel töötades, hakkas keskkooli-küsimusi selgitama ja keskkooli-õpetajate I kongressi ette valmistama. Kongress pidi kokku tulema 1928. a. lõpul jõuluvaheajal, kuid et kõigi ettevalmistustega kongressi suurt ulatust silmas pidades seks ajaks valmis ei saadud, siis astus kongress kokku kevadepühade vaheajal 3.—5. apr. 1929. a.

## Avamine.

Kongressi avab E. Ö. L. keskkoolitoimkonna juhataja dir. N. Kann järgmistes sõnadega:

„Eesti Õpetajate Liidu keskkoolitoimkonna nimel tervitan teid, kes teie gümnaasiumi-õpetajate I kongressile olete üle riigi kokku tulnud. Käesolev kongress on oma kõrgeks ülesandeks seadnud eesti keskkoolisse puutuvaid tähtsaid küsimusi läbi harutada ja oma parema äranägemise järgi lahendada.

Kõige pealt tahame leida ühist keelt meie keskkooli õpilaste kasvatamise küsimustes; paneb ju elu ikka rohkem laste kasvatuse küsimuse uuemal ajal seni eriliselt ettevalmistatud õpetajate-kasvatajate õlule, sest et lastevanemad on sagedasti mõlemad tööga nii koorimatud, et neil oma laste kasvatamiseks ei jää järele kuigi palju aega.

Edasi tuleb meil kongressil lahendada väga tähtis küsimus, mis puudutab meid endid. Ja nimelt, peame siin välja ütlema, kas jääme praeguse Õpe-

tajate Liidu liikmeiks sel või teisel kujul edasi, või aga meie lööme lahku ja asutame iseseisva keskkooli-õpetajate liidu, nagu neid on olemas kõigis teistes maailma riikides.

Peale nende küsimuste on veel olemas kolm kardinaalset probleemi, mida viimasel ajal on puudutatud ajakirjanduses, meie intelligentseis ringkonnis ja isegi parlamendis. Need küsimused on — võõrkeelte järjekorra küsimus, haridusliku nivoo tõstmine meie keskkooli õpilaskonnas ja sellega ühenduses seisev keskkooli kestvuse pikendamine, ja ülikooli lõpetajate üleproduktsooni küsimus, mis nõuab senise hariduspoliitika radikaalset muutmist.

E. Ö. L. keskkoolitoimikond loodab ja on veendunud, et kõigi nende tähtsate küsimuste kohta gümnaasiumi õpetajaskond ühes keskkoolide direktorite, koolinõunikude, seminari õpetajate ja ministeeriumi kõrgemate juhtidega, kes kõik on siin üheõiguslikud kongressi liikmed, annavad juhtnööre tulevasele riigikogule ja hariduselu juhtidele, kuidas korraldada meie ühtluskooli ja eriti keskkooli, kuidas tõsta õpilaste produktiivteeti ja hariduslikku nivood, kuidas seada ajakohasele alusele õpilaste kasvatatus keskkoolis, et kaoks kaebused meie õpilaskonna mitteküllaldase teadusliku ettevalmistuse kohta jne.

E. Ö. L. keskkoolitoimkonna nimel soovin jõudu selle tähtsa töö tegemiseks meie kalli kodumaa, meie riigi ja rahva kasuks“.

## Valimised.

Kongressi juhatusse valitakse pr. Emma Peterson, õp. V. Neggo, õp. F. Klement, dir. J. Sütt ja dir. A. Borkvell.

Redaktsioonitoimkonna liikmeteks

valitakse kongressi juhatajad, referend-  
did ja E. Ö. L. keskkoolitoimkonna liik-  
med.

### Tervitused.

*F. V. Mikkelsaar* tervitab kongressi  
haridus- ja sotsiaalministri nimel. Üt-  
leb, et Eesti kool on loodud ühtluskooli  
põhimõttel. Selles on keskkoolil täita  
keskmise osa, mis on laialdane ja mit-  
mekülgne. Sellepärast on keskkooli-  
õpetajail palju tööd. Soovib, et kong-  
ress leiaks õnnelikult ühised põhimõt-  
ted, mille alusel võiks lahendada päeva-  
korrast olevad küsimused.

*J. Kana* toob tervitusi Tallinna  
linnavalitsuselt ja linnakoolivalitsuselt.  
Kongress on hädatarvilik keskkooli sisu  
ja ülesannete määramiseks. Meil on  
usku, et ta suudab seda teha.

*J. Lang* toob tervitusi Keskkooli-  
juhatajate Ühinguelt. Loodab, et kong-  
ress leiab teid, kuis panna liikuma kes-  
kkooli ümber kogunenud vaimsed jõud.

*S. Šilling* tervitab Vene Õpetajate  
Keskliidu ja Vene Seltskondlikkude Or-  
ganisatsioonide Liidu nimel.

*G. Sternberg* tervitab saksa koolide  
nimel. Täna avatakse Tartus saksa  
õpetajate kongress. Saksa õpetajad ka-  
hitsevad, et päevade ühtelangemise töt-  
tu neil puudub võimalus võtta osa sel-  
lest kongressist.

Telegrafi teel tervitab kongressi  
Ülikooli rektor ja kirjalikult Ülikooli  
loomaarsti teaduskonna dekaan.

### Päevakord.

Kongressi päevakord kinnitatakse  
järgmisel kujul:

I päev, kesknädalal 3. aprillil.

Kell 13.30 Kongressi avamine, vali-  
mised ja töökava kinnita-  
mine.

Kell 14.—19. Referaadid:

1. Keskkooli kasvatuslik-  
ke küsimusi ja nende  
lahendamise võimalusi.  
Ref. *H. Roos* ja *O. J.  
Kiesel*.
2. Õpilaste valik (selekt-  
sioon) ja eksamid.  
Ref. *J. Lang*, *J. Grün-  
tal* ja *L. Raudkepp*.

II päev, neljapäeval 4. aprillil.  
Kell 10.—13. 3. Keskkooli kuju ja kest-  
vus.

Ref. *N. Kann*, *N. Nur-  
miste* ja *S. Pruuden*.

Kell 16.—19. 4. Võõrkeelte küsimus.  
Ref. *prof. H. Mutsch-  
mann* ja *E. Jaanvärk*.

Koosviibimine teelauas.

III päev, reedel 5. aprillil.

Kell 10.—14. 5. Keskkooli-õpetajate or-  
ganiseerimisküsimus.  
Ref. Tartu Keskkooli-  
õpetajate Ühingu esin-  
daja *H. Karu*, *M. Välbe*  
ja *F. Klement*.

6. Resolutsioonide vastu-  
võtmine.

7. Kongressi lõpetamine.

### Keskkooli kasvatuslikke küsi- musi.

#### Referaadid.

Esimesena dir. *H. Roos* refereerib  
teemast

„Keskkooli kasvatuslikke küsimusi ja  
nende lahendamise võimalusi“.

Kõneleja võtab oma kõne kokku  
järgmistesse põhilausestesse:

1. Keskkoolieas noorsugu elab läbi  
raskemaid kriisimomente: sugulise  
küpsemise ajajärgu ja maailmavaate-  
liste otsimise ajajärgu. Keskkooli ko-  
gu õpetuslik ja kasvatuslik tegevus  
peab arvestama selle ajajärgu iseära-  
susi ja baseeruma noorsoo psühholoo-  
giale.

2. Keskkoolieas vajab noorsugu eri-  
liselt kasvatajate usaldust, toetust ja  
abi, seepärast tuleb pöörduda kasvatus-  
küsimustele rohkem tähelepanu kui  
seni.

3. Noorsoo kõlblale arenemisele on  
varajane suguline küpsusaeg suureks  
komistuskiviks, seepärast tuleb hoiduda  
kiirendamast seda.

4. Noorsoo autonoomiatahet ja ene-  
sekujundamistungi tuleb rahuldada, ra-  
kendades seda omavalitsustööle nende  
eneste kujundatud ühiskonnas.

5. Et noorsoo ideaalide kujundami-  
ne on seotud isikutega, kasvatajatega,  
siis pettumine kasvatajates toob ene-  
sega kaasa ka pettumuse ideaalides,

seepärast tuleb panna erilist rõhku keskkooli-õpetajate kasvatuslikule ettevalmistusele ja edasiharimisele.

6. Õppeainetel on ainult nii palju väärtust, kui palju nad seisavad kasvatus-teenistuses, seepärast tuleb võtta õppekavad revideerimisele, eriti tütarlaste keskkoolides.

7. Et noorsoo kõlblal arenemisel ja maailmavaate kujundamisel on suur tähtsus eetiliste küsimuste süstemaatilisel harutelul — teised õppeained seda ei tee — siis tuleb anda õppekavas koht kõlblusõpetusele.

8. Et õpilaste ringides tegutsemine aitaks kaasa õpilaste igakülgsel arenemisele ja killustamata terviklusele, tuleb eitada erihuvilistes ringides tegutsemist ja arendada isetegevust üldhuvilistes ringides erisektsioonidega.

9. Kasvatajate osavõtt õpilaste ringidest on nähtud noorsoo poolt meeleldi.

10. Et soodustada õpilaste isetegevust ringides, tuleb võimaldada nelle kooliruumide kasutamist koolitööst vabal ajal.

Teisena refereerib dir. *O. J. Kiesel* teemast

„Gümnaasium kasvatajana“ selgitades järgmisi põhimõtteid:

#### A.

1. Gümnaasiumi kasvatuslikud ülesanded peavad vastama nüüdisaja vaimsele ja majanduslikule arengule. Eesti gümnaasium peab rakendama enese peamiselt eesti ühiskonna teenistusse.

2. Kasvatuslikkude ülesannete taotelul gümnaasiumis ei pea rõhutatama ühekülgset ainult teadmiste ja oskuste süvendamist.

3. Ainete valik gümnaasiumis, nende kavad, töökorraldus ja kooli sisemine kord peavad vastama kasvatuslikkude ülesannetele.

4. Vastavalt elunõuetele tuleb rõhutada gümnaasiumis järgmisi kasvatuslikke sihte: aktiivsust ja isetegevust, vaimset ja kehalist liikuvust, eneseusaldust ja kiiret otsustamist, mõtete keskendumist ja kombineerimise võimet, elu- ja tööroõmu.

5. Gümnaasium peab kasvataja kodanikke oma rahvale ja riigile; ta peab

rõhutama sotsiaalset kasvatust ja demokraatlikku mõtlemist vastavalt meie rahva ja riigi korraldusele.

#### B.

6. Kasvatustöö süvendamiseks tuleb rõhutada õpetajate pedagoogilist ja metoodilist ettevalmistust ja täiendust. Pedagoogika-nõukogude ülesannete hulka kuulugu ka õpetajate edasiharimine kasvatuslikkudes küsimustes.

7. Gümnaasiumis tuleb panna suuremat rõhku ainete käsitlelule ja metoodilistele võtetele.

8. Gümnaasiumis tuleb võimaldada klassijuhatajaile anduda põhjalikumale kasvatus tööle, vähendades nende nõudlatundide arvu ja tuues kavas-klas-sijuhatajate eritunnid.

9. Õpilaste omavalitsusele ja eneseavaldusele tuleb luua gümnaasiumis soodsad tingimused.

10. Gümnaasiumi ja ühiskonna vahel tuleb luua tihe kontakt kas eriselt-side või vilistlaskogude näol. Arendada tuleb hoolekogude tegevust.

11. Võimalikkude abinõudega tuleb takistada halbade eeskujude mõju õpilastesse. Soetada paremat kirjandust vastavalt gümnaasiumi haridusele.

12. Tuleb arendada ja süvendada gümnaasiumide tööd meie rahva ja ühiskonna omapärasuse ja seadusand-luse piires.

#### Läbirääkimised.

*L. Raudkepp*: Esimeses referaadis tuleb kriipsutada alla, et sugulised küsimused mängivad liiga suurt osa. Juba esimene väide lähtub sellest seisukohast. Õpetaja ei või ju olla psühhoanalüütik, kes hindab kõike ainult oma teooria seisukohalt, mis ju ei ole ainumaksev. Referent ütleb, et ei tohi „kiirendada“ suguliste küsimuste harutamist. Kus seda siis tehakse? Ei ole andmeid, et meie pedagoogid ja õpilased oleksid eriti innukad neis küsimu-sis.

Ei või hästi võtta omaks noorsoo „tahte autonoomiat“, kuna see pole veel lõplikult välja kujunenud. Ei saa ühineda vaatega, et see päris kasvataja on õpilane ise. Ei tohi sattuda äärmus-

tesse: ei ole ei õpetaja ega õpilane ainukasvataja.

Et õppeainetel oleks ainult kasvatulik väärtus, on liialdus. Kümne aasta eest rõhutati „vabameelsete“ õpetajate poolt, et kasvatus on „surve“ avaldus õpilasele ja seega halb. Nii on asi nüüd ümberpöördukt.

Kõlblusõpetus on praeguse kava pii-rides küllaldaselt võimalik. Ei oleks vaja erilist eetika kava. Õpetaja peab oskama meetodiliselt ühendada hinge- teaduse teoreetilisi osi või peatükke kõlblate ülesannetega?

Referent on õpilaste erihuviliste rin- gide vastu. Kümne aasta jooksul oleme aga jõudnud selles küsimuses eitavale seisukohale: teatud ülemaalisus noorte organisatsioonides on mööda. Noori tuleb just viia eriülesannete juurde.

Üldse ei saa pooldada esimese refe- rendi vaadet, et lähtekohaks tuleb võtta alati noorsoo seisukoht.

Teise referendi ettekanne on küm- neaastasest tööst orgaaniliselt välja kasvanud, eriti praktilisuse alusel, nii et tema referaadile ja teesidele ei saa vastu vaielda.

*J. Kana:* Kas on gümnaasiumi kasvatamisel loodetavaid tagajärgi? Mina kardan, et referendi mõtted jäävad ilu- sateks sõnadeks. Sõnadega kasvata- mine aga ei aita midagi, kui ei arves- tata lapse individuaalsust.

*J. Schwalbe:* On ekslik arvata, nagu saaks õpetaja teadlikult oma soovi järgi kasvatada. Et õpetaja isik silmapaist- val määral võib mõjuda kasvatavalt, see on küll õige. Muidu aga peab ole- ma tõsine õppetegevus juba ise teata- vaks kasvatavaks teguriks. Siin val- mistatagu ette mitte ükski pärastisele leivateenimisele, vaid intensiivsemale vaimsele elule. Kuna aga on tarvilik ka ettevaatlikult ja tagasihoidlikult puudutada mõnegisuguseid pakitsevaid probleeme kasvavate noorte hingeelus, siis võiks olla soovitatav eriliste kõlblus- õpetuse tundide kõrval sisse seada klas- sijuhataja eritunnid.

Et hoida ära loomuvastaselt vara- jast sugulise murdeaja tulekut, mida meil arendavad mitmed tegurid (kino), siis ei aita keelud ning tõkkes nii palju, kui õpilaste intensiivse huvi juhtimine

teistele teedele: kehaliselt mõõdukale spordile, kuid mis veelgi tähtsam — kõrgematele vaimsetele probleemidele, muidugi piirdudes nendega, mis vasta- vad õpilaste arenemisastmele.

*J. Grüntal:* Meie seltskonnas domi- neerib arvamine, et vanemad kasvata- vad, kuna kool täiendab lapsi teadmus- tega. Õeldakse õpetajate kohta: „Mis nad tikuvad kasvatama, õpetagu“. On suur probleem, kuid lepitada kooli pii- et kasvatada seltskonna opositsiooniga. Referentide teesid saab võtta lipukir- jana, millele õpetaja annab sisu. Esi- mese referendi kuuenda teesiga ei saa ühineda. See on halb kriteerium aine õppeaineks valimisel. Õpetaja on see, kes annab oma käsitusviisiga ainele kas- vatusliku väärtuse. Tuleb hoiduda güm- naasiumi ainekliku nomenklatuuri pi- kaks venitamise eest.

*A. Veiderman:* Tähtsam kasvatus- lik vahend on töö ise. Mitte sõnadega ei kasvatata, vaid tööga. Kui õpetaja nõuab õpilasilt täpsust, korralikku üles- annete täitmist, paneb kogu klassi tööle jne., siis kasvatab ta ühtlasi õpilasi. Sellelt seisukohalt ei poolda mina erilist kõlblusõpetust. Kõlblate seisukohtade ja vaadete koondamine ja süstematisee- rimine võiks sündida eetika tundidel.

Meie koolile heidetakse ette pealis- kaudsust. Üheks põhjuseks on siin ai- nete rohkus ja killustamine. Tuleks anda rohkem ruumi üksikuile ainele, et saaks rohkem süveneda ainesse, siis suudaksid õpilased pärastpoole iseseis- valt töötada ka ülikoolis.

*Emma Peterson:* Minu õpetajad püüdsid avaldada minu peale kasvatus- likku mõju ja suutsid seda. Arvan, et meiegi võime ja peame kasvatama — esimeses järjekorras neid, kes vajavad seda. On ju vanemaid, kel ei jätku aega ega oskust oma laste kasvatamiseks. Tähtis on kodu ja kooli vahekord. See peab tihenema. Nende kasvatuslikud võttedki peaksid olema ühised. Esimene referent oli liiga teoreetiline, kuid hea on üldse, et me kasvatuslikke küsimusi puudutame. Ei saa ainult rääkida al- koholi mõjust, suurem on kino mõju. Mina keelaksin lastele kuni 12 a. vanu- seni üldse kinoskäimise, välja arvatud lasteetendused. Kino kiirendab sugulist

küpsmist, võõrutab tegelikust elust, tööst. Kino kõrval on suur mõju kirjandusel. Seni pole meil üldse veel väike-lastekirjandust. On vaid vene ja saksa keelest tõlgitud nõia- ja võõrasema-jutud, mida üldse ei tohiks kätte anda lastele. Enneaegset küpsmist kiirenda-vad ka poiste ja tüdrukute segaringid. Ringide küsimus on üldse tähtis. Kool suudab mõjuda kasvatuslikult vähe, kuna ta ei suuda olla kodu. Ta ei paku õpilastele meelelahutust. Ringid asuvad väljaspool kooli ja neis puuduvad õpe-tajad. Koolid kogugu õpilased oma üm-ber, loogu ringid õpetajate osavõttel ja püüdku olla üldse õpilastele teiseks ko-duks, siis suureneb ka kooli kasvatuslik mõju. Eriti meeldib mulle teise referen-di 6. tees. Ka on oluline klassijuhata-jate töökoorma vähendamise soov.

*E. Martinson* — tähendab faktilise märkusena L. Raudkepile tema mär-kuse puhul kasvatuslikkude küsimuste kümne aasta jooksul esimest korda kongressi päevakorda võtmise asjus, et õpetajaskond kogu aeg oma kongressi-del on tegutsenud ka kasvatuslikkude küsimustega. Iga töö on kasvatuslik. Palub L. Raudkepp'i seletada, millest tema leiab, et õpetajaskond 10 aastat pole harutanud kasvatuslikke küsimusi. Kas ei näita juba õpetajaskonna hääle-kandja nimigi, millega tegemist te-hakse.

*J. Kana:* Rääkisin õpetajaist, kes tikuvad kasvatama. On õpetajaid, kes puuavad kasvatada, aga ei tee tööd ega kasvata ka. Referentide teesides puu-duvad mõtted selle kohta, et õpilased tööga ja mõjudega niivõrt koormatud, et rohkem ei võigi nõuda.

*A. Raudsepp:* Iga õpetaja on kas-vataja paratamatult oma tööga, oma eeskujuga — vähemasti mõnest küljest. Täiendada tuleks esimese referendi tee-se veel esteetilise küljega. Kodu on nuurim kasvataja, kuid kahjuks pole meie kodu selles veel küllalt teadlik. Kirjandus peaks vastama õpilase vaim-sele arenemisele. Näit. Zola' „Söekae-vurid“ ei kõlba täielikul kujul igale õpi-lasele. On vaja erilisi väljaandeid noor-soole.

Gümnaasium peab kasvatama töö-tahet, kus juures tuleb paigutada auko-

hale füüsiline töö. Tuleb tervitada sel-lepärast eesti keskkooli korralduse oma-pärasust — mitmesuguste harude roh-kus elukutsetele vastavalt. Seega on loodud väline vorm, mida tuleb täita sisuga.

*J. Schwalbe:* Kuigi sõna mõjub kas-vatavalt, on ta siiski kahtlane relv. Kahjuliste mõjude eest ei saa kuhugi. Neid ei saa meie kõrvaldada. Kino-keeld on õnnetu asi. Ei tule karta ka kirjanduse mõju. Tervele õpilasele hak-kab kirjandusest külge see, millest ta aru saab. Mingisugused „kastreeritud“ väljaanded ei kõlba.

*A. Kurvits:* Võrdlemisi laialt arva-takse, et kasvatamine pole õpetaja ja kooli ülesanne. See on väärarusaamine meie aja kooli ülesannetest, mis püüab tõusta õppeasutisest kasvatusasuti-seks. Moodses pedagoogikas on aval-datud tõsiselt arvamust, et meie aja pe-rekond, eriti suurlinnades, ei suuda täi-ta kasvatuslikke ülesandeid, ja selle puudujäägi peab täitma kool. Asjatult vaieldi esimese referendi 6. teesi vastu: tõesti ei ole õpetusel väärtust, kui ta ei kasvata, nagu seda on põhjendanud Kerschensteiner töö pedagoogilise mõiste analüüsiga ja Herbart oma „kas-vatava õpetusega“.

*J. Adamson:* On küsitav, palju suu-dame teostada moodse pedagoogika nõuetest. Kui kaugele minna õpilaste ringidega? Nad on muidugi tarvilikud, kuid nende tegevus ei tohi takistada kooli süstemaatilist tööd.

*L. Raudkepp:* Härra E. Martinson tähendas, et minu poolt olevat olnud arusaamatus: 10-ne a. jooksul ei olevat kasvatusküsimused õpetajate poolt mitte jäänud tähele panemata. Juba kuukiri „Kasvatus“ oma nimega annab sellest tunnistust. Konstateerin, et õpe-tajate kongressidel meie iseseisvuse al-gusel minu või meesugused ikka läbi kukutati noorte algkooli-õpetajate ena-muse poolt, kui puudutasime kasvatus-küsimusi. Minu vähesus on sellest tu-lest läbi käinud, härra Martinson mitte. Ka nimetas kord „Kasvatus“ minu vä-hesust „vanaaegseks“ pedagoogiks. On rõõmustav, et nüüd ollakse meiega nõus kasvatusse tähtsuse suhtes ja isegi üle-tatakse minu seisukoht.

*F. V. Mikkelsaar:* Härra Raudkepp ehk mäletab, et varemaile kongressidele heideti ette majanduslike küsimuste rohkust, kuid see väide lükati ümber ja näidati arvudega, et ülekaalus on olnud just kasvatuslikud küsimused.

Milleks siis kool on, kui ta ei kasvata? Kultuuri intellektuaalne vara tuleb anda õppeaine kaudu kasvatuslikult. Sellepärast on esimese referendi 6. tees tarvilik. Võib olla redaktsioon ehk peaks olema „õppeainete“ asemel „õpetamisel“. Kas loobuda kasvatuses sellepärast, et mõni ei oska kasvatada. See on meetodi küsimus. Kasvatus on kooli ülesanne ja õpetus selleks, et kasvatus oleks täielik.

*F. Klement:* Õpetajad ise olgu huvitatud kasvatus probleemidest. Kahjuks aga on õpetajate hulgas palju passiivsust. Ei võeta osa koosolekuist ega kursustest. Ei suudeta omandada või ei tegutseta üldse pedagoogilise kirjanusega. Ja see avaldab tagajärgi. Kui nõuda õpilaselt, siis tuleks esitada nõudmisi ka õpetajaile, eriti kursustest osavõtmist. Käsiteldagu kasvatuslike probleeme pedagoogika-nõukogudes. Neist on õpetajad vähemalt kohustatud osa võtma.

Eetika juures ei saa käsitella kõlb- lusõpetust. Selleks on praegune tundi- de arv liiga väike.

### Referentide lõppsõnad.

*H. Roos:* Minu referaadis olid küsimused puudutatud linnulennult. Puudutasin kasvatusküsimusi noorsoo psühholoogia seisukohalt, ja see algab seal, kus algab suguline küpsmise aeg. Hra Kana õnneks tähendas, et kõneleb kongressi liikmena; muidu oleks ehk tulnud tema sõnu võtta koolivalitsuse korraldusena. Kahjuks on filosoofia eelkursus meil praegu ainult gümnaasiumi viimase klassi kavas. Kuid puberteedi ajajärgus on noorsool tung avaldumiseks, nagu näitasin toodud näidetega. See aga vajab kõik aeg juhtimist. Kui seda teeksid kõik ained, oleks hea. Nii kaua aga, kui kõik ained pole kasvatuslikud, ei saa loobuda oma põhimõttest. Üks töö annab kasvatuslikult rohkem kui teine.

Ringide küsimuses leiavad minu opo- nendid, et ei saa lubada autonoomsust. Kuid meie peame neid juhtima ja seda näevad õpilased meeeldi. Vastastikune arusaamine on tarvilik, siis saame aru ka lapsest. Muidugi on sõnade tege- mine kahjulik, kuid see ei eita kasva- tuse vajalikkust. Mina ei esitanud vastuvõtmiseks resolutsioone. Kui teesid äratavad huvi, siis oleme jõudnud suure sammu edasi.

*O. J. Kiesel:* Tulevikus käsitleme küsimusi üksikasjalikumalt ja põhjali- kumalt. Ei saa leppida hra Schwalbe' arvamustega kahjulikkude mõjude kõr- valdamata kohta. Näit. prantsuse keskkooli kavas ei leidu Zola' „Sõekae- vureid“. Liiategi on see teos meile täiesti võõrast rahvast ja võõrastest oludest. Samuti ei saa meie olla üks- kõiksed kino ja teiste mõjude suhtes. Meie ei tea valeteele sattunute arva- musi.

Resolutsiooniga tahtsin rõhutada seda, mis kõige üldisem ja meile kõige tarvilisem.

### Õpilaste valik.

Koolin. *J. Lang* refereerib „Õpilaste valiku vajadusest keskkoo- lis“. Kõneleja võtab oma kõne kokku järgmistesse põhilausestesse:

1. Demokraatlik kasvatus nõuab kõi- gi kodanikkude arendamist nõnda, et nad suudaksid parimate tagajärgedega rakendada oma jõudu ühiskonna teenis- tusse.

2. Õpilased on oma arenemisvõimelt tunduvalt erinevad, samuti on erinevad ka ühiskonna tarvidused haritud jõu- dude järele. Seepärast tuleb koolide lii- gid korraldada vastavalt õpilaste loo- duslikele eeldustele ja edaspidistele rakendamisvõimalustele.

3. Keskkooli ülesandeks on valmista- da ette keerulisemate ja juhtivamate tööde tegijaid ühiskonnas. Sellele üles- andele vastavalt peaks toimuma ka õpilasmaterjali valik.

4. Õpilaste valik ei ole vastolus üht- luskooli põhimõttega.

5. Praegu pole Eesti üldhariduslik- kudes keskkoolides nimetamisväär- t õpi- laste valikut.

Järgmine referent koolin. *J. Grün-*

tal kõneleb teemast „**Keskkooli õpilaste valik**“, selgitades järgmisi küsimusi:

1. Õpilaste hoolika valiku vajadus on tingitud kooli eesmärgist, kooli ainestikust, kooli töökoormast ja kooli mahutavusest.

2. Õpilaste valik on vajaline ka õpilaste endi huvides.

3. Õpilaste valikul olgu mõõduandev ainult õpilase vastavus valiva kooli sihile ja nõuetele (õpilase majanduslik seisukord ei tohiks olla mõõduandev).

4. Algkooli lõputunnistus on mitmeti puudulik valiku abinõu.

5. Tavaline võistluseksam on vähe otstarbekohane, ühekülgne ja paratamatult subjektiivne valiku abinõu.

6. „Prooviaeg“ on häid võimalusi pakkuv abinõu, kuid selle kasutamine on seotud suurte raskustega.

7. Õpilaste hindamine ja kirjeldamine psühhograafiliste meetodite abil on väärtuslik valiku abinõu, mille harastamist algkooli lõppaastail tuleks soovitada kõigiti.

8. Intelligentsuse, teadmuste ja võimete uurimine normeeritud testide abil võimaldab otstarbekohast, igakülgset ja objektiivset hindamist ja valikut.

### Läbirääkimised.

*A. Kuks:* Õpilaste valiku teostamine on lõpmatu raske. Katsetatakse praegu kõigis maades, kuid kindlaid abinõusid ei leidu. Katsekoda ja psühhotehnilised uurimused ei anna ka tagajärgi. Lapse hinge arenemine on väga keeruline, ja on raske öelda, mis temast saab. Lõppeks aga on kõik valiku abinõud meile kasulikud. Kõige rohkem meeldiks mulle prooviaeg, kuid see on kallis lõbu.

*O. J. Kiesel:* Õpilaste valiku küsimuse lõplik otsustamine on meie kooli korraldamise alal veel varajane. Ei ole küllalt selge, mida mõeldakse andekuse all. Referendid ei puudutanud inimese vaimse arenemise tüüpe. Kes ühes tüübis andekas, selle võib teises pidada andetuks. Millise tüübi järele valime siis andekaid gümnaasiumi? Ja kas saab andekust määrata? Hinnata saab töötulemusi, mis alati ei olene andekusest. Andekus töötajajärgede hindamisel sõltub õpilaste majanduslikust

ja sotsiaalsest seisukorrast. Jõukamad vanemad võivad võtta oma lastele koduõpetajaid ja tunniandjaid, kelle varal töö edukus peab olema suurem, näit. võõrkeeltes. Kui kodus kõneldakse võõrkeelt, siis õpilane sellest perekonnast on selles võõrkeeles ka andekam võrreldes teistega. Valik praegusel ajal soodustaks ainult jõukamate õppimist gümnaasiumis.

Veel võib küsida, miks peavad ainult gümnaasiumis õppima andekad? Kas teised kutsealad ei nõua andekust? Mitte andekus üldse ei pea olema määramise aluseks, vaid nõue, et iga inimene oleks õigel kohal.

Testidele tuleb vaadata kui ühele, aga mitte kui ainuõigele vahendile andekate valikul.

Tuleb ka küsida, keda on elu lugenud andekaks ja valituks? Ja millal? Kas Carnegi oli andekas? Aga ta ei olnud isegi algkooli lõpetanud. Millal selgus, et äsja surnud prantsuse väejuht Foch oli andekas sõjaväelane? Muidugi mitte koolipingil ega isegi maailmasõja ajal.

Sellepärast peab toimima andekate valikul algkooli lõpetamisel äärmise ettevaatusega; ei saa kuidagi tunnustada õigustatuks, et seadusandlikult tuleks gümnaasiumi astumisel panna maksma kiires korras õpilaste valik andekuse alusel.

*J. Mohrfeldt:* Lõputunnistused on paremaks abinõuks õpilaste valikul. Kuigi üksiku õpetaja hindamine on subjektiivne, ei eksi siiski nii kergesti terve pedagoogika-nõukogu. Eksam annab tihti eksliku kujutluse õpilasest. Suureks paheks on klasside ülekoormamine õpilastega, mispärast tuleks õpilaste arvu maksimum klassi kohta kindlaks määrata.

*F. Klement:* Nagu selgub, pole otstarbekohast abinõu valiku teostamiseks. Prooviaasta pole teostatav. Küsimus üldse pole niivõrt aktuaalne. Kas n.n. „äralangemise“ põhjuseks pole muud asjaolud? Arvan, et kasvatuse ja õpetamise süsteem tuleks muuta. Endises vene keskkoolis oli valik, kuid „äralangemine“ oli siiski olemas.

*J. Simtman:* Valik, kuigi ta tarvilik, on raskesti läbiviidav; pole õiget

abinõu. Kui meil koolivõrk oleks korraldatud nii, et algkoolide lõpetajad saaksid astuda kutse- või keskkooli oma huvide ja võimete kohaselt, siis ei oleks vist suurt vajadust õpilaste valikul keskkooli astumisel.

*D. Uiga:* Ei saa ühineda referentide poolt esitatud resolutsioonidega ja nende põhjendustega. Testide süsteem ei anna soovitavaid tagajärgi.

*A. Veiderman:* Pooldan õpilaste valikut. Ainult valiku puhul on võimalik tõsta keskkooli tasapinda. Gümnaasiumides, kus puuduvad vähese tungi tõttu võistluseksamid, on õpilaste edukus väga väike.

Valikut saab teostada ainult siis, kui on koole, kuhu õpilased võiksid astuda. Neid praegu ei ole. Tuleb asutada uusi ja reorganiseerida seniseid erilaadilisteks.

*H. Roos:* Olen valiku poolt. See on esimeses järjekorras kasvatuse küsimus, kui näidatakse õpilasele õige suund edasiõppimiseks.

*Pr. G. Mathiesen:* Valik on tarvilik, sest vastasel korral ei suuda keskkooli kaks alamat klassi töötada küllalt produktiivselt. Valiku aluseks olgu kolm põhimõtet: töö tahe, töö oskus ja andekus. Neid aga ei näita eksamid ega ka testid, vaid ainult prooviaeg. Kõige parem on algkooli erapooletu soovitus, mis oleks antud nimetatud põhimõtete alusel. Sama valiku peaks tegema ka keskkoolist ülikooli astujaile.

*A. Raudsepp:* Meie ei saa 14-aastasile algkooli lõpetajaile seada horoskoop. See on võimatu. Valik on praegu „prooviaja“ näol kahes alamas klassis olemas. See aeg pole kellelegi kadunud. Õpilane on saanud vanemaks, targa- maks, viibinud keskkooli kasvatavas õhkkonnas.

*E. Martinson:* Keskkooliseaduse loomise ajal ei olnud andekuse küsimus päevakorras. Seadusega taheti teha kool kõigile kättesaadavaks. Selektiooni põhimõtte leidub seaduses vastuvõtte-eksamite näol.

*J. Adamson:* Valiku tähtsust ei saa eitada vene koolist pärit olevate andmetega. Keskpärastele ja puht-prakti- lise kalduvustega õpilastele võimalda- tagu keskkoolist lahkumine ja ellu as-

tumine, kuid enam-vähem ettevalmista- tult.

*M. Vellema:* Selektiooni vajadus on tekkinud tegelikest elunõudeist. Kae- vatakse, et keskkool annab nõrgalt ettevalmistatud üliõpilasi. Keskkool aga, võttes vastu kõiki soovijaid, peab neid tahes või tahtmata vedama ühest klassist teise ja viimaks ka nõrkadele andma lõputunnistused. Selektioon aga kõrvaldab teatud määral selle pahe.

Mis puutub valiku viisidesse, siis on minu arvates otstarbekohane just tes- tide süsteem. Kuid meil on see raske teostada, sest puuduvad veel vastavad standardid.

*Emma Peterson:* Referentide poolt soovitatakse intelligentsuse ja vaimsete võimete uurimist. Oleks hea, kui sea- tak sisse sellekohased personaal-lehed nii alg- kui keskkoolis. Need annaksid ülevaate õpilase arenemisest ja neid saaks kasutada ka valiku teostamisel. Härra Grüntali nõue määruse maksma- paneku suhtes on vastuvõtmatu. Selleks on valiku meetodid veel liiga puuduli- kud ja õpetajail puuduvad vajalikud os- kused.

## Referentide lõppsõnad.

*J. Lang:* On kaks seisukohta: teo- reetiline ja praktiline. Eriti tuleb aga rõhutada põhimõtet: töö tuleb korral- dada nii, et see oleks võimalikult ots- tarbekohasem. Kuuлдub arvamus, et õpilaste valik olevat ebademokraatlik abinõu. Kuid demokraatia huvides ta just on. Ta aitab kõige paremini ka- sutada rahvas peituvaid vaimseid va- rasid. Kellelegi ei suleta teed kesk- kooli. Juhatakse ainult õige suund. Muidugi juhtub igal pool eksitusi. Meil on võetud aluseks üldharidusliku kesk- kooli haru, mis viib ülikooli. Keskkooli lõpetajad aga jõuavad kaugemale, kui sisseastujad valitud. Valiku teostamine sündigu teadlikult. Küsimuse algata- mine ei ole varajane ja tema edasilük- kamine ei anna mingeid paremusi. Küll aga tuleb ta kohe otsustada põhimõtte- likult.

*J. Grüntal:* Küsimus ei ole enne- aegne, kuna ta on juba tekkinud. Kesk- kool ei anna soovitavaid tagajärgi. Va-

lik tuleb siin appi. Küsitakse, kas valik on demokraatlik? Kuigi pole viisakas vastata küsimusega, küsiksin, kas algkoolist abikooli eraldamine on demokraatlik? Minu poolt ettenähtud „proovikoda“ on ainult keskkool. Abinõud ikkagi midagi annavad. Tugevaid ja andekaid tuleb toetada. Muidugi on ka mujal vaja andekust, kuid gümnaasium vajab vastavat andekust. Algkooli lõputunnistused ei kõlba valiku mõõdupuuks. Keskkoolide lõpetajaile nõutakse samu õigusi mis välismaalgi. Järelikult tuleb neile esitada ka samu nõudmisi. Test on tundelikum kui eksam. Vastavate nõudmiste standardid saame tööga. Igasugused uurimise meetodid täienevad, kui nendega töötatakse.

## Kongressi II päev, neljapäeval 4 aprillil.

### Kongressi teine istung.

### Keskkooli kuju ja kestvus.

#### Referaadid.

Esimesena dir. *L. Raudkepp* kõneleb „Eksamite küsimusest“. Kõneleja konstateerib, et hiljuti ilmus ajalehtedes teade, et koolinõunikku nõupidamine on otsustanud eksamid koolides ära jätta ja sisse seada kordamispäevad. See avaldab halba mõju õpilastele. Üldse on koolinõunikud keskkoolide jaoks ülearused. Nende aset täidaksid peainspektorid ja pedagoogika-nõukogud. Koolinõunikku päevast võtsid osa ka algkoolide koolinõunikud, kellel pole midagi tegemist keskkooliga ja selle eksamitega. Õeldakse, eksamites olevat palju juhulist ja ärritavat. Kuid pingutus ja ärevus ei olegi nii kardetavad, kui just süda haige ei ole. Mis sellest siis, kui õpilased erutuvad. Närvikkus on energia tundemärk.

Kordamispäevad pole korraldatud ratsionaalselt. Korraldada tuleks anda materjal uuel kujul. Kuidas seda teha? Küll aga on kordamisel tähtsus, kui õpilane seda peab tegema iseseisvalt. Selle juures oleks eksam õpilase jõu proov. Valik on ühenduses eksami nõudega. Testi ei saa eelistada eksamile. Test näitab vaimset erksust, eksam teadmisi. Elus tuleb kodanikul teha palju katseid, miks ei peaks kool selleks harjutama.

Kui jätta ära eksamid, siis tuleksid jätta ära ka kontroll-kirjandid. Kui eksamid ära jätta, areneb hooletus ja vastutustunde puudus. Seda ei saa aga lubada. Ei saa võtta hüüdsõnaks: kõike kõigile kõige kergemini! Eksamitel on suur kasvatuslik mõju, eriti meie oludes. Oleme tööarmastaja rahvas; miks kardame siis seda väikest survet. Vanasti töötasime ka surve all.

Lõppeks kõneleja avaldab soovi, et algkoolide koolinõunikud ärgu hääletagu keskkooli eksamite küsimuse otsustamisel kaasa.

Järgmisena dir. *N. Kann* kõneleb teemast „Eesti keskkooli kuju ja kestvus“. Kõneleja toob oma ettekandes esile järgmised seisukohad:

Eesti ühtluskool koostub kolmest astmest: alg-, kesk- ja ülemastmest.

Algastmeks on nelja-aastane põhikool, milles saavad kasvatust ja algõpetust kõik Eesti kodanikkude lapsed.

Pärast nelja-aastast põhikooli on harunemine. Osa lapsi õpib edasi kaheaastases ülemalgkoolis ehk algkooli viiendas ja kuuendas klassis; osa lapsi astub neljaklassilisse keskkooli. Viimane ei ole maksuta kool.

Põhikoolis ja kaheaastases ülemalgkoolis ei õpetata võõrkeeli; keskkoolis õpetatakse kaht võõrkeelt sunduslikult, kolmandat vabatahtlikult.

Kaheaastase ülemalgkooli (kuueklassilise algkooli) lõpetajad astuvad kaheaastasesse täiendusklassidesse, ühe-, kahe- või kolmeaastasesse kaubandus-, tööstus-, majapidamis-, põllumajandus-, mere- või muudesse alamkutsekoolidesse. Täiendusklasside kursuse võib korraldada nii, et nad valmistavad ette õpilasi gümnaasiumi või realkooli astumiseks.

Keskkoolidest, mida Eestis võib olla nii palju kui nõuab tarvidus, astuvad lõpetajad eksamitega neljaklassilisse üldhariduslikku gümnaasiumi või realkooli.

Gümnaasiumid ja realkoolid valmistavad õpilasi ette ülikoolidesse astumiseks. Ülikooli haridusega isikute üleproduktiooni ärahoidmiseks tuleb gümnaasiumide ja realkoolide arvu piirata nii, et nende arv ei tõuseks üle 30-ne.

Gümnaasiumi ja realkooli lõpeta-

jail, kes tahavad astuda välismaa või kodumaa ülikoolidesse, on lõppeksamid. Lõppeksamite sooritajad saavad küpsustunnistuse, mis annab õiguse astuda kodu- ja välismaa ülikoolidesse.

Gümnaasiumi lõpetajad, kes ei ole sooritanud lõppeksameid, saavad gümnaasiumi või realkooli lõputunnistuse. Viimane ei anna õigust astuda ülikooli.

Keskkooli lõpetajad, kes ei taha jätkata oma haridust üldhariduslikus gümnaasiumis või realkoolis, astuvad kolme- ja nelja-aastasestse kutsekoolidesse, nagu neljaklassilistesse seminaridesse, kommerts- ja tehnika kesk-erikoolidesse, kolmeklassilistesse põllumajanduse, majapidamise, aianduse, piimanduse, metsanduse ja mitmesugustesse teistes kesk-erikoolidesse.

Erikoolide lõpetajail on õigus astuda ülikoolide vastavatesse osakondadesse ilma eksamita, teistesse aga täiendavate eksamitega õppeaineis, mille kur-

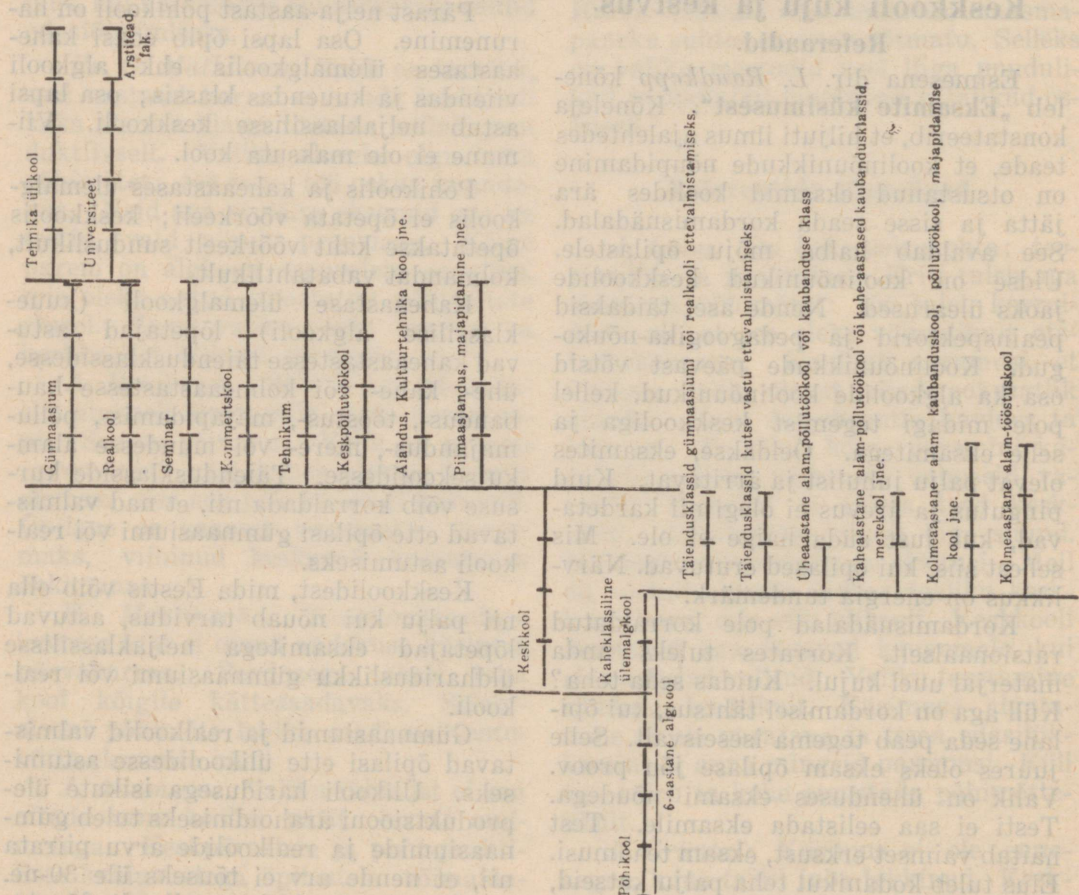
sus on vähem kui üldharidusliku gümnaasiumi või realkooli täielik kursus. Gümnaasiumis ja realkoolis õpetatakse kolme võõrkeelt sunduslikult: gümnaasiumis ladina ja kaht uut keelt, realkoolis kolme uut keelt.

Iga gümnaasiumi ja realkooliga on ühendatud keskkool, nii et Eestis on 30 kaheksaklassilist ülemkeskkooli.

Linnades, alevites ja maal asuvad keskkoolid, mis ei ole ühendatud gümnaasiumide või realkoolidega, võivad olla ühendatud neljaklassiliste põhikoolidega. Põhikoolid on avalikkude koolide juures maksuta, keskkoolid on kõik maksulised.

Õppekavad seatakse niiviisi kokku, et iga ühtluskooli aste annab omaette enam-vähem ümmarguse hariduse.

Kolmeastmeline ühtluskool lahendab kergesti võõrkeelte järjekorra küsimuse ja paneb piiri ülikooli lõpetajate üleproduktioonile.



Kolmas referent dir. N. Nurmiste kõneleb teemast „Keskkooli kuju ja kestvus“, võttes oma ettekande kokku järgmistesse põhilausestesse:

Meie keskkooli puudused on põhjendatud peaausjalikult koolide liigsuure arvuga.

Vähem osa süüst langeb koolikorralduse skeemile, mis üldiselt vastuvõetav, kuid vajab keskosas täiendamist ja arendamist, et selgitada keskkooli sihte ja diferentsida ülesandeid.

*Põhiettepanek:* lahutada keskkool vältuse ja sisu järgi kaheks iseseisvaks erinimega osaks:

- a) lühem osa — alamkeskkool — realkool; valmistab elule, ametile;
- b) pikem osa — kõrgem keskkool — gümnaasium; valmistab ülikoolidesse.

#### Detaile.

1. Realkool 4—5-aastaselt kursusega, mis algklassides ühtlane, kuid lõppklassides võib erineda tunduvalt. Siia kantakse üle meie senise keskkooli omapärasus — harude rohkus, elukutsete rohkusele vastavalt: ametnikkude ettevalmistus riigi- ja omavalitsusasutistes, kaubandus-tehnilised ametid, ühistegevus; tütarlaste keskkool — kodukultuur, majapidamine, kasvatus (alamseminar). Realkooli korraldamine ei vaja eriseadust, vaid võib kujuneda olemasoleva majanduskoolide seaduse alusel.

2. Gümnaasiumid on 2—3-me haruga, ja seal õpivad ainult need, kes lähevad ülikooli. Kestvus 7 aastat (5 + 7 = 12).

3. Võõrkeeli ei õpetata algkoolis; keskkooliminejad lahkuvad algkoolist pärast 5-da klassi lõpetamist; esimesel aastal pannakse keskkoolis erilist rõhku võõrkeele õpetamisele; võõrkeeli õpetatakse tüübile vastavalt — realkoolis 1—3, gümnaasiumis 2—4.

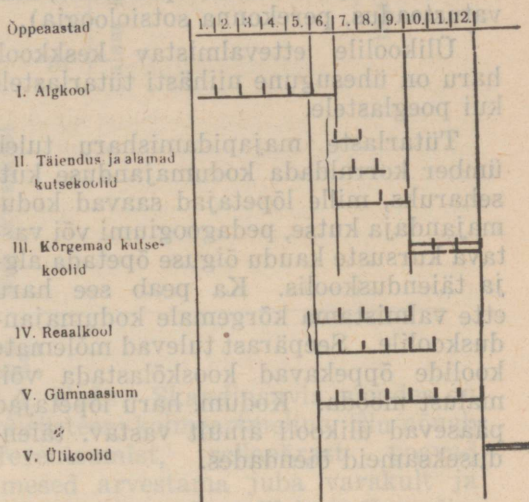
#### Rakendus.

1. Iga maakonna linnas on ainult üks gümnaasium.

2. Kõik maal-asuvad gümnaasiumid muudetakse kohalistele oludele vastavaks realkoolideks.

3. Eesti gümnaasiumide üldarv ei tohi tõusta üle 20-ne; lõppklasside arv — mitte üle 25-e.

#### Koolikorralduse skeem.



Viimasena refereerib õp. Salme *Prauden* teemast „Keskhariduse korraldamine tütarlastele“, esitades järgmised seisukohad:

Keskkool on 6-aastane ja jaguneb kahte astmesse: alamaste — I ja II kl. — üldise õppekavaga ja ülemaste — III, IV, V ja VI kl. — erineva õppekavaga.

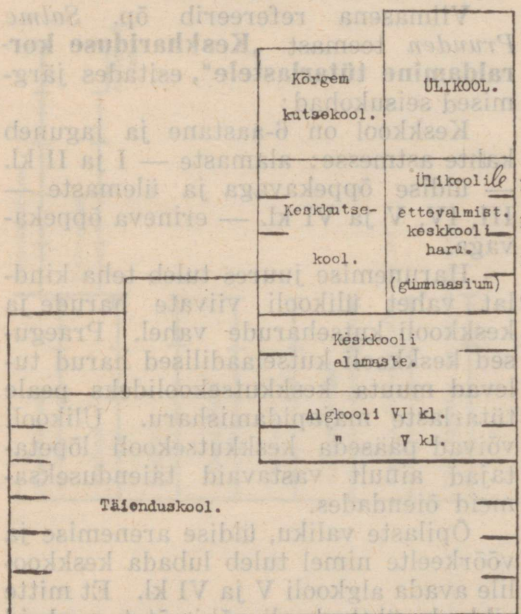
Harunemise juures tuleb teha kindlat vahet ülikooli viivate harude ja keskkooli kutseharude vahel. Praegused keskkooli kutselaadilised harud tulevad muuta keskkutsekoolideks peale tütarlaste majapidamisharu. Ülikooli võivad pääseda keskkutsekooli lõpetajad ainult vastavaid täienduseksameid õiendades.

Õpilaste valiku, üldise arenemise ja võõrkeelte nimel tuleb lubada keskkoolile avada algkooli V ja VI kl. Et mitte rikkuda ühtluskooli põhimõtet, peaksid need klassid olema maksuta ja kava poolest vastama algkooli lõppklassidele (peale võõrkeelte). Samuti peaksid nende klasside lõpetajad saama kuueklassilise algkooli lõputunnistuse. Neile klassidele tuleb vaadata kui algkooli eriharule, kuhu lähevad peale neljanda õppeaasta andekamad õpilased, kes kavatsevad jätkata õppimist keskkoolis.

Kõigi keskkooli harude õppekavadesse tuleb võtta lühendatud kursuse kodumajandust sundusliku ainaena, tütarlastele terves ulatuses, poeglastele osalises (elamu, kodune arvepidamine, kasvatusteadus, perekonna sotsioloogia).

Ülikoolile ettevalmistav keskkooli haru on ühesugune niihästi tütarlastele kui poeglastele.

Tütarlaste majapidamisharu tuleb ümber korraldada kodumajanduse kutseharuks, mille lõpetajad saavad kodumajandaja kutse, pedagoogiumi või vastava kursuste kaudu õiguse õpetada alg- ja täienduskoolis. Ka peab see haru ette valmistama kõrgemale kodumajanduskoolile. Seepärast tulevad mõlemate koolide õppekavad kooskõlastada võimalust mööda. Kodum. haru lõpetajad pääsevad ülikooli ainult vastav. täienduseksameid õiendades.



### Läbirääkimised.

**J. Kana:** Keskkooli korraldusest on huvitatud riik, seltskond ja õpilased. Kahjuks aga leiavad ka referendid, et „jaunim“ osa keskkoolist on gümnaasium, mis juhib ülikooli. Samal ajal aga tähendatakse, et osa lapsi, kelle an-

ded ei küüni gümnaasiumini, tuleb juhtida kutsekooli. Need on ainult teoreetilised kaalutlused, millega ei saa anda keskkooli küsimusele uut suunda. Praktelistest kavatsustest aga ei kõneldud. Esitatud süsteemide kallal tuleks kaua töötada ja kaaluda.

Referendid eksivad, kui arvavad, et kutsekool lahendab keskkooli korralduse keerdsõlme. Kutsekooli küsimus on seotud tarviduse küsimusega. Ei saa näit. avada sadulseppade koolet, kuna meil sellel alal tööd pole, sest ostetakse vahest ainult 2—3 sadulat. Kutsehariduse korralduse aluseks olgu majanduselu põhjalik kaalumise. Lootus kutseharidusele on praegu suuremas osas enesepete. Juba praegugi on palju töötakutselisi inimesi. Ja neid on raskem rahuldada. Mõni filosoofia magister asub ennemini teisele alale, kas või füüsilisele tööle kui, näit., väljaõppinud korstnapühkija. Samuti on tütarlaste kutseharidusega.

Nähakse ette keskkooli keskmise osa ümberkorraldamine praktilisel alusel, kuid unustatakse, et meil pole selle jaoks õpetajaid. Samuti on ka õpilaste vanus oluline. Keskkooli keskmine osa vastaks umbes end. linnakoolidele, kuid neis olid head õppejõud ja õpilaste vanus oli palju kõrgem.

**J. Lang:** Keskkooli ümberkorraldamisel tuleb lähtuda 6-kl. sunduslikust algkoolist.

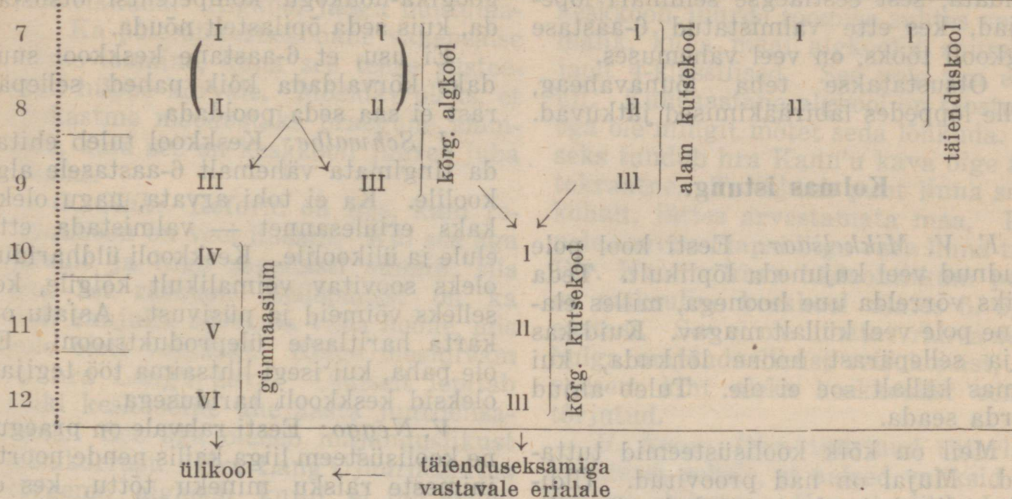
On tarvis luua uus üldhariduslik kool (umbes 3-aastase kursusega), mis saaks vahelülks alg- ja keskkooli vahel („kõrgem algkool“).

Keskkooli I aste (7. ja 8. õppeaasta) tuleb kooskõlastada „kõrgema algkooli kahe esimese õppeaastaga nõnda, et oleks võimalik 7-da ja 8-da õppeaasta lõpul üleminek keskkoolist „kõrgemasse algkooli“ ja ümberpöördukt.

„Kõrgema algkooli“ lõppklass tuleb korraldada kutselaadiliselt.

Kõrgemad kutsekoolid tulevad üles ehitada kõrgemale algkoolile.

Gümnaasiumi kursuse tuleb pikendada 6-aastaseks. Esitab järgmise skeemi.



Minu ettepanekud on teostatavad praeguste seaduste alusel ega nõua mingit uut seadust.

*Emma Peterson:* Referendid polnud rahul algkooliga, kuna see ei valmistavat õpilasi küllalt ette keskkoolile, kuigi toonitati, et ei taheta lõhkuda ühtluskooli, jääb tõsiasi, et kõigi ettepanud skeemide teostamisel (välja arvatud hr. J. Lang'i ettepanek) see sünniks. Algkoolide lõpetajad ei pääseks enam keskkooli, ja see oleks ühtluskooli põhimõtte rikkumine. Ühtlasi langeks ka keskkooli õpilaste tasapind, kuna valik jääks palju kitsamaks, pääseks ju keskkooli õpilased ainult vastavaist klassidest. Olen ikka olnud ühtluskooli kaitsja ja leian, et meie kooli süsteemil midagi viga ei ole. Meie kool ei ole välja kujunenudki: algkool ei ole saanud täies ulatuses maksma hakata, keskkool ei ole veel hinge sisse saanud. Oleks täiesti enneaegne koolisüsteemi lõhkuma hakata. Hra Lang'i ettepanek on kõige vastuvõetavam, sest ta jätab ühtluskooli põhimõtte rikkumata. Vastuvõetav on ka keskkooli kursuse pikendamise ettepanek ühe aasta võrra sel juhul, kui algkoolist ära jääb võõrkeel.

*A. Veiderman:* Keskkoolile heidetakse ette, et ta ei valmista ette keeltes. Siis olevat ta oma eriharude poolest liiga kirju. Lõppeks, keskkoolide olevat liiga palju. Arvan, et suure osa puudustest kõrvaldab õpilaste valik keskkooli vastuvõtmisel. Suur osa süüst lastub aga ka õpetajate südamel.

*A. Kuks:* Skandinaavia maades on koolisüsteem kolmeastmeline. Elu nõuab differentsumist, sellepärast peavad inimesed arvestama juba varakult ja asuma õppima seda, milleks neil on dispositsioon. See selgub 12-ks eluaastaks. Siis hakkab ka kool hargnema. Eile kõneldi, et keskkool peab valima. See ei ole õige: valima peavad kõik koolid.

*A. Kurvits:* Kõige pealt pean võtma sõna poolisiklikus asjas hra Raudkepi kahtlustava märkuse puhul koolinõunikude aadressil eile ja täna, nagu ei oleks koolinõunikud kompetentsed eksamite ja teisi keskkooli küsimusi harutama. Sellepärast avaldas hra Raudkepp ettevaatuse mõttes soovi, et koolinõunikud keelduksid käesoleval kongressil hääleõigust kasutamast. Loen tarvilikuks informeerida kongressi liikmeid, et eksamite küsimuse harutamise koolinõunikute päeval võtsid osa ka seminaride ja mõnede keskkoolide direktorid ja E. Ö. Liidu esindajad, nõnda et otust eksamite kaotamise kohta ei tohiks nimetada vähiklikuks, eriti kui pidada silmas uue aja teoreetilise pedagoogika seisukohti, millega võiks tutvuda ka hra Raudkepp ja loodetavasti mitte kahjuks tema sõnavõtmistele pedagoogilistes küsimustes.

Olen fanaatiline hariduse pooldaja ja usun, et inimesoo uuestisünd käib läbi hariduse, olgugi see tee raske Kõrgkooli tee. Hoiatan 6-aastase algkooli lõhkumise eest, kuna see kool pole veel jõudnudki välja areneda ja oma vilja

näidata, sest eestiaegse seminari lõpetajad, kes ette valmistatud 6-aastase algkooli tööks, on veel vähemuses.

Otsustatakse teha lõunavaheag, mille lõppedes läbirääkimised jätkuvad.

### Kolmas istung.

*F. V. Mikkelsaar:* Eesti kool pole jõudnud veel kujuneda lõplikult. Teda võiks võrrelda uue hoonega, milles elamine pole veel küllalt mugav. Kuid kas vaja sellepärast hoone lõhkuda, kui temas küllalt soe ei ole. Tuleb ahjud korda seada.

Meil on kõik koolisüsteemid tuttav. Mujal on nad proovitud. Üldiselt valitseb tendents, et kolmejärgulised süsteemid muutuvad kahejärguliseks esimese ja teise astme ühtesulamise teel.

Mis põhjused on siis koolisüsteemi muutmiseks? Öeldakse, võõrkeelte õpetamine. Keelte küsimuse saab korraldada. Oleme isekeskis keskkooli-õpetajate kongressil, sellepärast võime tunnustada, et suur osa veast peitub õpetajates. Erksamad õpetajad viibivad siin kongressil, passiivsem osa on kodus. Nende juurde ei pääse meie mingi sõnaga. Selektsooniküsimus annab paremaid tagajärgi ja sellepärast võib tähendada, et meie käisime eile õigemad teed.

Siin räägiti eriharuliste gümnaasiumide vastu ja keegi toetus prof. Põllu arvamusele. Kuid ühel koosolekul oli hra Põld sunnitud tunnustama ka põllumajandusliku gümnaasiumi väärtust.

*A. Raudsepp:* Seltskonnal ja kahjuks mõnel haridustegelasel on vildak kujutus kutselaadilistest keskkoolidest, nimetades neid kahepaikseteks. Gümnaasiumid, nagu tehnika-, põllumajanduse- j. t. on samuti üldhariduslikud keskkoolid, ainult selle vahega, et nad haridusaineteks võtavad väga elulisi, ajanõuetele vastavaid objekte, samuti tarvitades elunõuetele rohkem vastavaid meetodeid, võrreldes vanemate n.n. puht-tüübiliste koolidega.

Põhimõttelt pooldan eksameid. Õpilastelt tuleb ometi nõuda aruannet töö kohta. On otstarbekohane jätta peda-

googika-nõukogu kompetentsi otsustada, kuid seda õpilastelt nõuda.

Ei usu, et 6-aastane keskkool suudaks kõrvaldada kõik pahed, sellepärast ei saa seda pooldada.

*J. Schwalbe:* Keskkool tuleb ehitada tingimata vähemalt 6-aastasele algkoolile. Ka ei tohi arvata, nagu oleks kaks eriülesannet — valmistada ette elule ja ülikoolile. Keskkooli üldharidus oleks soovitav võimalikult kõigile, kel selleks võimeid ja püsivust. Asjatu on karta haritlaste üleproduktiooni. Ei ole paha, kui isegi lihtsaima töö tegijad oleksid keskkooli haridusega.

*V. Neggo:* Eesti rahvale on praegune koolisüsteem liiga kallis nende noorte inimeste raisku mineku tõttu, kes ei suuda lõpetada keskkooli, või nõrgana minnes ülikooli, ei lõpeta seda. Need inimesed ei taha hiljem asuda tööle mõnel lihtsamal alal. Sellepärast tuleb pooldada õpilaste valikut, kui ka seda, et tuleb luua veel üks aste enne keskkooli astumist „kõrgema algkooli“ või keskkooli esimese astme näol.

*J. Käis:* Vaadeldes tehtud ettepanekuid tekib küsimus, missugusel alusel ehitada üles keskkool, s. o. ühtluskooli teine aste. Ei saa alahinnata algkooli-õpetust. On kõrge kultuuriga rahvaid, kus palju kirjaoskamatud, kuna algkool väga madalal järjel. Dir. N. Kann'u kava ei võimalda teostada sundlikku 6-aastast algkooli. Ta kisub selle alla 4. a. peale. Ja see oleks samm tagasi. See on ka terve kava nõrgem kül. Missugune peaks olema keskkool, sellele leiab vaevalt küll kongress vastuse. Tähtis on aga mõte, et keskkool olgu kaheastmeline. Esimene aste võimaldab valiku. Keskkooli ümberkorraldamise aluseks võetagu 6-aastane algkool.

*J. Kiiwet:* Keskkoolide eriharud ei anna mingit kutset, kuid on andmeid, et ülikoolis vastavais fakulteetides on rohkem edu eriharulistest gümnaasiumidest tulijaile. Ei saa ühineda hr. Kana' väitega, et mõnel kutsealal lõpetanud puudub tahe minna teisele alale. Kes mingi kutse on õppinud, võib kergesti seda teise alaga täiendada ja sel alal tööd leida.

Mis puutub esitatud teesidesse, siis

on kindel, et ühtluskooli põhimõtet ei tohi rikkuda. Algkool jäägu puutumata. Ka pole otstarbekohane vahepealse astme loomine, kuna see teeks süsteemist hüppe kõrvale. Mõeldav oleks, et keskastme moodustaks praegune alamaste, kuid see on keskkooli juures juba olemas.

*G. Olik:* Reform on ilus, kuid revolutsioon on veel ilusam. Kui see aga järsult ja liiga sagedasti sünnib, siis toob see raskusi. Sellepärast on ka meil kahjulik hävitada vana hoone, mis pole õieti valmiski. Kõige meeldivam on hra Lang'i kava. Üldiselt lepib kõiki keskkoolile ühe aasta juurdelisamine. See aga oleneb majanduslikust seisukorrast. Hra Lang'i juurdeehitus kõrgema algkooli kujul ei too erilisi uuendusi.

Eksamite küsimuses ei saa teha etteheiteid koolinõunikudele. Enne kui küsimus jõudis nende otsustamisele, kogus ministerium koolivalitsuste kaudu andmeid koolidelt. Hra Raudkepp esitas koguni eriarvamuse. Kui koolinõunikud millegi muuga dir. Raudkepp'i pole pahandanud, siis ehk annab ta kui tõsine kristlane selle neile andeks.

*A. Kurvits:* Kuulun nende hulka, kes tahavad keskkooli haridust levitada võimalikult laiemate rahvakihtide hulka. Olen isiklikult elus teinud üle 250 eksami ega karda neid, kuid eksamid senisel kujul on ebapedagoogilised.

*J. Simtman:* Näib, et hra Lang'i kavas rohkem kui referentide omades nähakse keskkooli hädade kahandamiseks väljapääsu kutsehariduse korraldamises. Kas aga kutsekooli huvid leiaksid küllaldast kaitset sääraustes tingimustes? Kui I ja II klassi kursused kõrgemas algkoolis ja keskkoolis samad oleksid, ja alles III kõrgema algkooli klass tuleks korraldada kutselaadiliselt, siis ei usu ma, et selles viimases klassis saaks anda õpilastele kuigi ümmarguse hariduse, liiategi veel kutselaadilise, mis võimaldaks asuda tegeliku töö juurde. Kui keskkooli osast sunnitakse nõrgemaid õpilasi minema kõrgemasse algkooli, siis diskrediteerib see kutsekooli.

*J. Sütt:* Dir. Kann tähendas, et

tema kava teostamine 5. ja 6. õppeaasta keskkooli juurde toomise suhtes on võimalik, kuna maal algkoolid suuremalt jaolt 4-klassilised. See pole aga enam nii. Kuueaastane algkool on teostumas ega ole mingit mõtet seda lõhkuda. Teiseks tundub hra Kann'u kava õige aristokraatne. Ta lähtub puht linna seisukohalt, jättes arvestamata maa. Kuid pole soovitatav lapsi liiga vara linna tuua. Dir. Kann'u kava hädaohtlikum punkt on maksuline keskkool alates 5. õppeaastast. See ei ole lubatav rahva suure hulga majanduslikust seisukohast, sest vaesem kiht oleks keskkoolist eemale tõrjutud.

*H. Roos:* Olen tüürinud tütarlaste hariduses sellele, et naised valiksid loomuliku elukutse. Kasvatustööd küsimustega tuleks aga tutvustada ka poeglapsi.

Ei saa leppida hra Raudkepi soovivaldustega eksamite kohta. Koolinõunikud on meie nõuandjad, n. ö. „pedagoogiline südametunnistus“. Kui nemad on asunud eksamite suhtes eitavale seisukohale, siis tuleb seda ka arvestada. Muidugi on terve meie õpetustöö üks alaline eksam; kui leppida sellega, et ainult aasta lõpul tuleb kord eksamineerimine, siis muutub meie töö kergeks.

*F. V. Mikkelsaar:* Meie keskkooli seaduse järgi on keskkool 2-astmeline, mille juures esimesed klassid oma kavade kohaselt peavad andma teatud ümmarguse hariduse.

Mis puutub hariduse üleproduktiooni, siis on see nonsens ja jääb selleks. Haridust ei saa üle produtseerida. Ameerikas üks haridusbüroo tegi kokkuvõtte osariikide haridusliku tasapinna kohta ja leidis, et mida kõrgem on rahva hariduslik tasapind, seda suurem on produktiooni kasv vastavas osariigis. Ja nimelt nii, et kui hariduslik tasapind tõuseb aritmeetilises progressioonis, siis produktioon kasvab geomeetrilises. Kool ei loo eesõigusi. Ameerikas algab insener mustatöölinena.

*J. Lang:* Meil on praegu seisukord, kus ei saa kasutada haridust, ja see on ka nonsens. Kui võtta hra Mikkelsaar'e poolt jutustatud haridusbüroo töö tulemusi ja neid uskuda, siis poleks meil

vaja ministeeriume, vaid üks haridusbüroo teeks juba meid õndsaks.

## Referentide lõppsõnad.

*N. Kann:* Eesti keskkool peab saama 6-aastaseks. Võitlen juba 10 aastat selle mõtte eest. Dir. G. Ollik'u põhimõtteline poolehoid minu kavale on juba suur võit. Kuueaastane keskkool saab aga rahuldada täiesti siis ainult, kui jääb algkooli võõrkeel. Ei taha lõhkuda ühtluskooli, vaid soovin seda ainult ümber korraldada. Seda võimaldab praegune seadus. Kaheaastane vahelüli ei rahulda. Klasside kombinatsioon 2 + 4 on halvem kui 3 + 3.

Hariduse üleproduktioon ei ole nonsens. Tööta haritlasi on palju. Meid ei saa võrrelda Ameerikaga. Sealgi on palju valgeid orje. Kus on meil tööandjad, kes annavad tööd ülikooli lõpetajaile, kui neil on otsekohe füüsilise töö tegijaid valida.

Kutsehariduse korraldamise küsimus on raskemaid küsimusi. Kui avada palju ühelaadilisi kutsekoole, tekib sama nähtus, mis praegu keskkoolidega. Hra Mikkelsaar'e teene on, et Eestis on palju kutselaadilisi keskkooli. Neid saab aga kergesti muuta kutsekoolideks. Muidugi peab ka kutsekoolide lõpetajail olema võimalus kõrgemas koolis edasiõppimiseks. Keskkoolide arvu tuleb piirata. Algkoolidest peaksid minema edasi keskkoolidesse ainult andekad ja paremini majanduslikult kindlustatud. Maksulisse keskkooli astuvad muidugi ka need, kelle majanduslik seisukord seda võimaldab.

*N. Nurmiste:* Läbirääkimistel leiti, et ei saa lahutada elule ettevalmistust ülikoolile ettevalmistusest. Igal pool peab arendama mõtlemisvõimet, „õpetatagu missuguse materjaliga tahes“. Ühinen selle nõudega, kuid leian siiski, et ühele on üks, teisele teine materjal kohasem. Muidugi ei ole ülikooli astumiseks valmistunud isik kõlbmatu elule, aga selleks poleks temal olnud vaja võtta läbi nii palju materjali. Paari aasta võrra lühem keskkool ei tähendaks mitte üksi majanduselist kokkuhoidu, vaid ka terviselist, kui mõelda,

millistes rasketes ainelistes oludes paljud edasi rühivad.

Hariduse kasude arvestamisel tuleks arvestada ka hariduse kahjusid. Mulle ei oleks üllatuseks, kui leitakse, et hariduse levitamine praegusel kujul mängib suurt osa ka meie rahva juurdekasvu tagasiminekus.

Hra Lang esitas kolme referendi ettepanekuile lisaks oma kui vahepealse. Aga lubatagu meil kõigil arvata, et meie omad on kõige paremad, ja kuna siin on raske jõuda selgusele, tuleks kõik skeemid vaid materjaliks jätta.

Ei ole midagi selle vastu, kui algkool jääb puutumata. Mina tegin oma ettepaneku 6. õppeaasta suhtes kartuses, et hra Kann'u ettepanekuga algkool muidu kaks klassi kaotab.

Minu skeemi ja teiste omade vahel on oluline vahe: igal pool nimetatakse kaht keskkooli astet, mina aga rõhutan kahesuguseid keskkooli.

*S. Pruuden:* Hra Veiderman heitis mulle ette üksikasjusse kaldumist sellega, et loendasin üksikuid aineid, mis tuleksid võtta keskkooli õppekavasse. Pidin oma ettekandes neid aineid ligemalt nimetama, sest muidu oleks võidud minust teisiti aru saada.

Hra Mikkelsaar peatus minu väljendusel „meie keskkooli suurim pahe on tema segaverelisuus“. Ei olevat õige minu arvamine, et keskkooli kutselaadilised harud ei valmista küllaldaselt ette ülikoolile. Tunnen ligemalt tütarlaste majapidamisharu ja selle kohta olen kindlal arvamusel, et see ei valmista ülikooli jaoks küllaldaselt. Tsiteerisin seejuures prof. Põllu arvamust, kes kui ülikooli õppejõud peaks olema kompetentne otsustama eriharude ettevalmistamise võimet ülikooli seisukohalt.

Iseseisvate kõrgemate naiskutsekoolide kaotamise suhtes olen ühel arvamusel pr. E. Peterson'iga ja näeksin meeldi, et ülikooli juures avataks kodumajandusteaduskond. Esialgu tuleb leppida iseseisva kõrgema naiskutsekooliga, nagu see olemas Kehtnas. Aja ja energia kokkuhoiu nimel nõudsin kodumajandusharu ja kõrgema kutsekooli kavade kooskõlastamist.

*L. Raudkepp:* Kuna mina sain hr.

G. Ollik'ust nii aru, et pedagoogikanõukogudele jäetakse eksamite korraldamise võimalus, siis rahuldab see mind. Kuigi minu vool eksamite küsimuses praegu üksi jäänud, ei tähenda see, et võib olla 10-ne a. pärast seisukohad teistel samad pole.

*J. Lang:* Igasugune fanatism on kahjulik, ja fanatism viib meid ka hariduse alal rappa. Minu kava võimaldab korraldada esimese astme keskkooli ka vähemates alevites. Sealt lähevad lõpetajad keskkoolidesse. Vahelüli saavutisi ei näe enne, kui ta teostatud. Arvatakse, et täienduskool aitab. Täienduskool on aga maksuta ja keskkooli algaste maksuline. Õpilased püüavad astuda maksulisse keskkooli, arvates et maksuline kool pakub rohkem.

Keskkoolile kuuenda klassi juurde lisamine ei suurendaks kulusid, kuna nähakse ette keskkooli ülema astme klasside arvu koondamine. Kindel on, et asi ei nihku iseendast, ei paranda seda ka kavade ühtlustamine ja teostamine. Sellepärast on resolutsiooni vastuvõtmine tarvilik.

(Tehakse 5 min. vaheaeg).

## Võõrkeelte küsimus.

### Referaadid.

Esimesena prof. *H. Mutschmann* refereerib „**Inglise keele õpetamisest koolides**“. Kõneleja võtab oma ettekande kokku järgmistesse teesidesse:

1. Inglise keele õpetamise siht tuleb täpsalt defineerida, ja nimelt järgmises mõttes:

a) kultuurilised ülesanded — vaateringi laiendamine kui võõraste rahvaste elu ja ajaloo sümpaatse kujutuse järeldus; soovi äratamine laiendada oma silmaringi reiseid kaudu võõrastesse maadesse; oma keele loomuse tundmaõppimine võrdluse kaudu.

b) praktilised ülesanded — õpilane peab oskama lugeda lihtsaid tekste (proosa ja värsid), neist aru saama ja oma emakeelse jutustama; küsimusi esitada igapäevasest elust ja anda neile vastuseid; vabalt kirjutada võõras keeles lihtsaid lauseid lihtsate asjade üle.

2. Peab muretsema antoloogia ja jutustamise raamatu; neid raamatuid tuleb tarvitada igas koolis. Esimest peab valitsema „retseptiivselt“ (passiiv), viimast „produktiivselt“ (aktiiv).

3. Tuleb teha suuremaid pingutusi, et õhutada õpilasi sõnaraamatu ostmisele ja tarvitamisele.

Järgmisena õp. *E. Jaanvärk* refereerib „**Võõrkeelte küsimusest**“ avaldades järgmisi mõtteid:

1. Võõrkeelte küsimus on asetatud meil vööriti. Ei tule küsida: „kas inglise või saksa keel“. Me peame tundma tähtsamaid lääne-euroopa kultuurkeeli (inglise, saksa ja prantsuse).

Keel ei ole mitte ainult vahend kultuuri mõistmisel. Keel ja temas väljendatud kultuur ei ole üksnes üldinimlik, vaid ühtlasi ka rahvuslik.

Omandades teatud võõrkeele, võimaldame seega meie teaduse mõjutamist vastava rahvuse poolt. Seepärast ei ole soovitatav, et meie intelligents seoks ennast ainult ühe lääne-euroopa keele tundmisega: see mõjuks ühekülgsest meie vaimu arengule.

Germaami ja anglo-saksi kultuurid on teatavasti suguluses. Vastukaaluks nende mõjutusele oleks soovitatav tutvuda ka romaani kultuurilise ilmaga prantsuse keele ja kirjanduse kaudu.

2. Meie keskkoolis võivad olla esikohal mitmesugused võõrkeeled.

Ei ole mõeldav, et iga üksik haritlane suudaks süveneda kõigi kolme keele ja kultuuri valdkonda. On küllalt sellest, kui iga üksik õpib ühe neist põhjalikult tundma. Kuid meie haritlaskond oma terves koosseisus peab olema puutunud kokku lääne-euroopa kultuuriga laiemas ulatuses.

Seepärast peame korraldama võõrkeele õpetuse nii, et meil leiduks keskkooli nii inglise, saksa kui ka prantsuse keelega esikohal.

Keskkool peab arvestama esimese võõrkeele valikul oma erilaadi, näiteks võiks olla kommertsgümnaasiumis esikohal inglise keel, prantsuse lütseumis prantsuse keel jne. Kahe haruga keskkoolis võiks olla ühes harus üks keel, teises teine esikohal. Ka muidki põhimõtteid võiks arvestada võõrkeelte valikul.

Mitmekesisus keskkoolis ärgu eksitagu meid. Ühest koolitüübist teise „rändavaid“ õpilasi on meil vähe. Igatähes me ei tohiks reformeerida selle elemendi pärast oma keskkooli.

3. Algkoolis peab olema üks ja ühine võõrkeel.

Eelistades keskkooli mitme esimese võõrkeelega, ei ole sarnane olukord mõeldav algkoolis. Kuna ühest keskkoolist teise üleminejaid on väike mürdosa õpilaste üldarvust, on algkoolist üleminek kõigile keskkooli astujaile paratamatu.

Et algkooli lõpetajaile võimaldada sissepääs igasse keskkooli tüüpi, algkool peab saatma välja lõpetajaid ühtlase ettevalmistusega.

4. Algkool peab õpetama seda võõrkeelt, mis domineerib keskkoolis esimese võõrkeelena.

Vastandina teistele ainetele jääb võõrkeelte küsimuses keskkooli seisukoht algkoolile määravaks.

Et algkoolis õpitud keel leiaks ka keskkoolis kasutamist, peaks õpetatama seal seda keelt vähemalt teise võõrkeelena.

Mõnd uut võõrkeelt algkoolis võib hakata õpetama alles siis, kui kõik tarvilised eeltööd tehtud selleks. Esimeses joones peab leiduma vastava ettevalmistusega õpetajaid.

5. Meie keskkool peab võimaldama ühe võõrkeele korraliku äraõppimise.

Meie keskkooli-õpetajate võõrkeelte tundmine on olnud seni puudulik. Enamik keskkooli lõpetajaist ei suuda omandada põhjalikult mitut võõrkeelt.

Kuid meie ei tohi loobuda nõudest, et iga meie haritlane omandaks vähemalt ühe võõrkeele korralikult. See pärast tuleb tõmmata koolis selged piirid esimese ja teise võõrkeele vahele. Esimeses võõrkeeles peab viidama õpilane kultuurväärtuste tundmisele ja antama ühtlasi teatav oskus keelt aktiivselt tarvitada. Teises võõrkeeles antagu passiivne keelemõistmine.

Esimese võõrkeele tundmise nivoo tõstmiseks tuleb kaaluda mõnesuguseid võimalusi, nagu

- a) tundide arvu tõstmine (kuni 40-ni),

- b) mõne teadusliku aine õpetamine esimeses võõrkeeles,

- d) klassi poolitamine esimese võõrkeele tundidel (vähemalt kahel esimesel aastal),

- e) võõrkeeleõpetaja kutsele vastava ettevalmistuse andmine j. t.

Ettekande lõpul kõneleja esitab järgmised resolutsioonid:

1. Meie keskkoolis võivad olla esikohal mitmesugused võõrkeeled (inglise, saksa ja prantsuse).

2. Võõrkeelte õpetamise küsimus tuleb lahendada kahes järgus. Esiteks korraldatagu küsimus keskkoolis, hiljem lahendatagu see algkoolis.

3. Esimese võõrkeele tundmist tuleb tõsta tunduvalt.

## Läbirääkimised.

*J. Lang:* Pooldan hr. Jaanvärgi mõtteid keelte vabaduse suhtes. Siin tekivad aga vastolud keelte küsimusega algkoolis. Kui jätta keskkoolile keelte valiku võimalus, siis ei saa algkoolilt nõuda keele õpetamist. Muidu dikteeriks algkool keskkoolile I võõrkeele, s. o. keele, mida algkoolis õpetatakse. Kõige radikaalsem oleks algkoolist võõrkeel välja jätta. Keskkooli I kl. õpilase vanus langeb nüüd juba alla 14 a., järelkult jätkub õpilastel aega keele õppimiseks. Keskkoolis ei tohiks olla üle 2-he võõrkeele sundsliku ja 1 — vabatahtliku ainenä. Keskkooli esimesel astmel ärgu olgu üle ühe võõrkeele. Siis saame anda rohkem tunde. 40-tunni nõudmine on liialdatud. Austrias on I k. 26 t., II k. 17 t. Meie võiksime anda I k. 30 t., II k. 15 tundi.

*J. Schwalbe:* Seisame praegu kultuurpoliitilisel teelahkmel. Iseseisev Eesti ei või minna tagasi, vaid edasi: saada väärilisiks ilmakodanikeks (olles ühtlasi eestlased). Praegusele kultuurilisele ühiskonnale on kõige ühisemaks läbikäimise keeleks inglise keel. Kuna keskkool peab rahuldama meie haritlaskonna kultuurilisi nõudeid, siis peab inglise keelel olema silmapaistev koht eesti keskkooli kavas. Kuigi võib olla teatavaid praktilisi raskusi selle teostamisel, peab meie hariduspoliitika

olema juhitud tuleviku nõuete suunas. Tuleb astuda kõige energilisemaid samme, et inglise keel võiks saada esimesele kohale meie keskkoolis. Ei saa olla päri ultra-individualistliku vaatepunktiga jätta esimese võõrkeele küsimus pikemaks ajaks ebamäärasesse seisukorda.

*A. Oras:* Tuleks võtta kindlam seisukoht üldise kultuurilise orientatsiooni suhtes. Kuigi inglise, saksa ja prantsuse keel on kõik tarvilikud, tuleb jõuda selgusele, mil määral. Seni on rohkel määral tutvutud vene ja saksa kultuuriga. Eriti saksa kultuuri tundjaid jääb meile ka siis küllalt, kui saksa keelt koolides õpetatakse vähem kui seni, sest praktiliselt saab seda rohkem õppida kui muid. Seda rohkem on tarvis rõhutada inglise ja prantsuse kultuure, eriti kuna inglise keel on praegu maailmakeel, mida isegi kõige saksasõbralikum Skandinaavia maist — Rootsi — on hakanud harrastama erakordsel määral.

Teen kindla ettepaneku võtta vastu resolutsioon inglise keele kasuks, kuigi reservatsiooniga, et mõnedes (mitte väga paljudes) koolides domineeriks mõni muu keel. Ka prantsuse keelega peaks tutvustama rohkem kui seni.

*L. Raudkepp:* Küsimusel on poliitiline ja pedagoogiline külg. Riigikogus püüti teha selgeks, et lähemais mandriikides olevat inglise keel juba esimesel kohal. Suhtun sellistele väidetele skeptiliselt. Anglosaksi maad on meile kaugel ja need rahvad meile võõrad ka oma vaimu poolest. Näiteks on Ameerika ja meie vaimu vahel suur vahe. Säärast tööarmastust, kui seal, pole meil olemas. Ameerikas lähevad miljardäride tütreid lihtsale tööle. Meil põlatakse lihtsat tööd.

Praegune kongress peaks ikkagi tähelepanema teatud kontinuiteeti. Võõrkeelte õpetajad omal kongressil 1½ a. eest võtsid vastu mõned resolutsioonid. Need ei tohiks jääda täiesti kõrvale. Näiteks, rõhutati siis väga geneetilist järjestust, nii et pedagoogiliselt oleks parem alata algkoolis saksa keelega ja keskkooli vanemais klassis õppida inglise keelt rohkem, nii et selles saavutatakse suurem oskus.

*F. V. Mikkelsaar:* Pean avaldama tänu hra Raudkepale, et ta ütles seda, mis mina enne ütlemata jätsin, s. o. et juhtis meie tähelepanu Ameerika tööarmastusele. Just selle iseloomujoone peaksime anglosaksidelt tingimata omandama. Keelte küsimuses väljendasin oma seisukoha juba aastate eest. Nüüd on poolehoidjaid rohkem ja nende hulgas ka tegelikke keeleteadlasi. Keelte valikul peame otsustama väärtuste järgi, mida keeled meile võimaldavad. On kindel, et seda, mida meile võimaldab saksa keel, võimaldab ka inglise keel, kuna ümberpöördu ei saa väita. On kindel, et mida lähemale asume inglise keelele, seda rohkem jõuame tööhindamisele ja -armastusele, nagu anglosakside juures näeme.

Seisukohad on tarvilikud. Õpetajaskond tuleb valmistada ette ja selleks tuleb väljendada kindel siht. Kui tuleks valida saksa ja prantsuse keele vahel, valiksin ennemini prantsuse keele, sellepärast, et inglise ja prantsuse keel tarvitavad rahvusvahelist kultuursõnastikku. Sakslased aga tõlgivad kõik oma keelde ja nende eeskujul on ka meil hakatud viimasel ajal kõiki oskussõnu eesti keelde tõlkima. Väikerahvale pole see soovitatav. Meie noored ei tohiks jääda nii vähikuks, et nad üldse ei tunne rahvusvahelist kultuursõnastikku.

*Chr. Brüller:* Keelteküsimuse vaielustes tundub teooria vaielus eluga. Inglise keelt on küll täie kaaluga soovitatud, kuid hra haridusminister seletas hiljuti, et ainult kaks kooli on valinud esimeseks võõrkeeleks inglise keele. Praegu maadleb politika pedagoogikaga ja tahetakse, et pedagoogika taganeks. Tuleb küsida, mis keelt meie suudame õppida ja sellelt seisukohalt otsustada. Inglise keele oskust on meil nii vähe, et ei saa pidada keelega mingit praktilist kontakti. — Tõepoolest, inglise keele pooldajate arv kasvab ja Eesti koolil tuleb nähtavasti inglise haigus läbi teha. Sellest saame muidugi terveks, aga see nõuab põdemist.

*Pr. G. Mathiesen:* Esimeseks võõrkeeleks pooldan inglise keelt, kuid selle maksmapanemine sündigu evolutsioonilisel teel. Hra Jaanvärgi nõue esimese

võõrkeele tundide arvu tõstmise asjus pole kuidagi õigustatud, sest sellega teeksime oma keskkooli võõrkeele orjaks. Samuti tuleb eitada mõne aine õpetamist võõrkeeles, kuna oleme suutnud suure vaevaga selgitada rahvale emakeele tähtsuse. See aga oleks otse tehtud töö lõhkumine. Ettepanek — hakata õpetama teist võõrkeelt keskkooli kolmandast klassist — pole vastuvõetav. Sellega ei jõua saavutada küllaldasi tagajärgi lühikese aja tõttu. Et sellest mööda pääseda, tuleb üht võõrkeelt õpetada juba algkoolis.

*N. Nurmiste:* Võõrkeelte küsimust ei maksa teha liiga suureks. Meil ei ole tulevikus karta, et mõni võõrkeel võiks meid mõjutada, nagu vanasti saksa või vene keel. Selle eest oleme nüüd juba kaitstud iseseisvusega ja iseteadvusega. Ükski kultuurrahvas ei tunne hulgaliselt võõrkeelt. Algkoolides seda ei õpetata ja keskkooliski pole tulemused kuigi suured. Rootsi gümnaasiumi õpilased ei saanud minust aru, kui küsisin saksa keeles, kus on härra rektor; Taani poolsaarel Saksa piiri läheduses ei saadud minust samuti aru. On liialdus, kui öeldakse, et emakeelse kirjanduse puudus sunnib meid oskama võõraid keeli. Meil on küllaldaselt oma ja tõlkekirjandust ilmunud. Uue seisukohaga tuli välja hra Brüller, nimetades inglise keele sissetoomist inglise haiguseks. Ka siis, kui nii madalalt hinnata uue keele tähtsust, oleks tal ometigi väärtus, sest sel teel saab lahti vene ja saksa tõvest.

*A. Schulzenberg:* Pooldan inglise keelt ja leian, et selle maksmapanekuks pole mingisuguseid raskusi. Algkoolist tuleb võõrkeel välja jätta.

*H. Karu:* Räägiti inglise keele vastu ja saksa keele poolt, sest see olevat politika. Kuid meie teame, et laialised hulgad on huvitatud vene keelest. Siit suunda edasi rajades satuksime veel suuremasse politikasse.

*E. Oissar:* Pooldan inglise keelt I võõrkeelena ja leian, et ka õpetajate puudus pole takistuseks selle teostamiseks. Inglise keel tooks meile lähemale anglosaksi kultuuri, millest ammukasime vitaliteeti ja tööarmastust.

*G. Ollik:* Sümpatiseerin anglosaksi

kultuurile. Kui see tooks meile inglastele omase pühapäevarahu, oleks see meile suureks kasuks. Mulle meeldib isegi julgus, millega anglosaksid veel nüüd korraldavad ahviprotsesse. Kuid kahepäevase kongressi töö jälgimise jooksul kuulen, et meil siin tsiteeritakse peaaesjalikult ainult saksa autoreid. Iseseisvuse ajal jälgime kõik aeg Saksaamaad ja Austriat. Muidu oleksime olnud lahutatud Euroopast. Inglise keel asugu eesti koolidesse evolutsiooni teel. Seni on temale kõige rohkem kahju teinud tema maksmapaneku kord.

### Referentide lõppsõnad.

*Prof. H. Mutschmann:* Praegusel silmapilgul leidub vaevalt tarvilisel määral ettevalmistatud inglise keele õpetajaid, sellepärast tuleb inglise keele keskkooli võtmine ja esimesele kohale asetamine korraldada pikkamisi ja kogu koolipolitika määrata kindlaks pikema aja peale.

*E. Jaanvärk:* Vaielused keerlesid peaaesjalikult küsimuse ümber, mis keel peaks olema meie keskkoolis esimeseks võõrkeeleks. Hra Lang'i ettepanekule — teise võõrkeele III kl. sissevõtmise kohta — tuleb vastu vaielda. Ka teine võõrkeel tuleb võtta juba keskkooli I klassi. Keelte ümberkorraldamine, kui see peaks sündima, tulgu evolutsiooni teel. Üldse aga tuleks otsustada, et esimese võõrkeelena võib õpetada mitut keelt.

### Kongressi III päev 5. aprillil.

#### Neljas istung.

### Keskkooli-õpetajate organiseerimisküsimus.

#### Referaadid.

Esimesena refereerib dir. *H. Karu*. Kõneleja konstateerib, et Eesti keskkool on juba 10-aastane. Paari aasta pärast võime pühitseda eesti emakeelse keskkooli 25-aastast kestvust. See on rahva ja õpetajaskonna hulkade töö saavutus. Kuigi seni suured hulgad tööst on võtnud osa, on see seni ainult „suurest laastust löödud“. On veel teha

palju üksikasju, mis jääb õpetajaskonna ülesandeks, keskkoolides keskkooli-õpetaja ülesandeks. Seni on töötanud keskkooli-õpetaja klassis, andnud jõude ministeeriumile, ülikoolile, isegi algkoolile. Otse imestuma peab, kuhu keskkooli-õpetajail kõik on tulnud jõude anda. Tähtsamaid küsimusi, mis veel lahendamata, on keskkooli-õpetajate organiseerimisküsimus. Praegune olukord ei ole loomulik. Paljud on jäänud üldise passiivseiks organiseerimisküsimuses. Kümne iseseisvuseaasta jooksul on see esimene keskkooli-õpetajate kongress. Senine olukord tundus ebaloomulik ja puudulik juba 1927. aastal. Siis tekkis Tartu keskkooli-õpetajate hulgas mõte, et keskkooli-juhatajad ja -õpetajad peaksid astuma omavahel lähemasse kontakti. Leiti, et tuleb püüda iseseisvusele. Tekkis mõte organiseerida peale keskkoolide juhatajate ka keskkoolide õpetajate kogu. Sel ajal ei arvatud organiseerida iseseisvat organisatsiooni. Räägiti küll sellest, kuid loodeti rahuldavaid tagajärgi õpetajate üldorganisatsioonide juures keskkooli-õpetajate autonoomsetest sektsioonidest. Sektsiooni moodustamine ei läinud aga Tartus kuigi libedasti. Eeskätt tekitas raskusi kassa küsimus, mida ei tahtud sektsioonile anda. Hiljem saadi küll sellest üle. Vaeelused iseseisva organisatsiooni loomise asjus tõid esile süüdistusi korraldajate vastu. Leiti, et iseseisva organisatsiooni loomisega õpetajaskond nõrgeneb, killuneb. Muidugi ei saaks sel juhul olla juttu õpetajaskonna üldorganisatsioonist, kuid keskkooli-õpetajate jõudu see ei killusta. Ei nõrgenda ka õpetajaskonda. Õeldakse, et tulevad hõõrumised, kuid need tekiavad igal pool, kus tegevust. Seni pole neid olnud, kuna keskkooli-õpetajad olid loiumad. Vastolud võivad tulla ka praeguses organisatsioonis — Eesti Õpetajate Liidus. Vastuväited pole seega eriliselt kaaluvad. Kindel on aga, et keskkooli-õpetajad võivad erilise organisatsiooniga. Eriti majanduslike huvide kaitsmisel pole seni üldorganisatsioonid suutnud rahuldada keskkooli-õpetajaid.

Sellepärast on tarvilik, et keskkoo-

li-õpetajad kohtadel asutaksid organisatsioonid, need moodustaksid üleriigilise keskkoha, milline ühes algkooli-õpetajate organisatsioonidega moodustaks üldise Õpetajate Liidu pariteetlikul alusel. Sel puhul oleks keskkooli-õpetajail kindel tugi.

Senisel Õpetajate Liidul on olnud just majanduslike küsimustes vähe kaalu, eriti Riigikogus. Kui Keskkooli-juhatajate Ühing esitas oma nõudmised palgaseaduse kohta, võeti need hiljem omaks ka Õpetajate Liidu poolt.

Kompaktne organisatsioon sunnib ka keskkooli-õpetajaid organisatsioonis intensiivsemale tegevusele. Omaette organisatsioon peab põhjendama oma olemasolu tööga.

Esitan kongressile vastuvõtmiseks järgmise resolutsiooni:

Keskkooli ja keskkooli-õpetajate eneste huvides on vajalik keskkooli-õpetajate lähem organiseerimine kui seni.

Kõige soovitam on, et keskkooli-õpetajad moodustavad erioorganisatsioonid üleriigilise keskkohaga, mis kujundaks Õpetajate Liidu pariteetsel alusel alg- ja kutsekoolide õpetajate keskkorraldusega.

Kui mitmesugustel põhjustel ei ole loota niisugust ümberkorraldust ligemal ajal, tuleb moodustada — kus see võimalik — keskkooli-õpetajate ühingud, kus see võimatu, seal autonoomsed keskkooli-õpetajate sektsioonid olevate organisatsioonide piirides, mis kokku loovsid keskkorralduse nagu ülemal nimetatud.

Järgmisena käsitleb sama teemat õp. *F. Klement*, avaldades järgmisi mõtteid:

1. Keskkooli-õpetajate erihuvide ja -sihtide taotlemiseks ning keskkooliküsimuste põhjalikumaks ning asjatundlikumaks kaalumiseks on tarviline teostada keskkooli-õpetajate lähem organiseerimine.

2. Keskkooli-õpetajate organiseerimine oleks teostatav kas täiesti iseseisvate ühingute loomise (ühes iseseisva keskkliiduga) või autonoomsete sektsioonide ellukutsumise teel olemasolevate õpetajate ühingute juures — praeguse EÕL raamides, vastavate muudatustega kohapealsete ühingute kui ka EÕL põhikirjas.

3. Iseseisvate ühingute ja keskliidu asutamine tooks kaasa senise ühise õpetajaskonna organisatsiooni killustuse, nõrgendaks õpetajaskonna mõjuvõimu ühiste huvide ja sihtide taotlemisel ja kutsuks esile teatavaid hõõrumisi ja vastolusid, nagu seda näitab õpetajate organisatsioonide arenemiskäik välismaal, kus eriorganisatsioonid on olemas.

4. Paljudest uutest iseseisvatest ühingutest maal, alevites ja vähemates linnades ei saaks liikmete arvu vähesuse tõttu elujõulisi organisatsioone.

5. Keskkooli-õpetajate erihuve ja keskkooliküsimusi ei saaks lahendada paremini iseseisvate ühingute asutamisega. Oleks aluseta loota näit. eri tasuvõi teenistusseadust keskkooli-õpetajaile.

6. On ekslikud väited keskkooli-õpetajate huvide ignoreerimisest ja algkooli-õpetajate ülivõimust EÕL-s. Arvestades meie õpetajaskonna arenemiskäiku ja meie olusid, peab väitma, et meil puuduvad kaaluvad asjaolud iseseisvate ühingute asutamiseks ja senise üldorganisatsiooni killustamiseks.

7. Õpetajaskonna ühised organisatsioonid on suutnud võidelda parimini kätte soovitavaid resultate kutsehuvide kui ka haridus- ja koolipoliitiliste sihtide taotlemisel, nagu näitab seda mõningate välismaade eeskuju kui ka meie oma õpetajaskonna organisatsiooni areng.

8. Õpetajaskonnal on olnud ja on edaspidi ühiseid sihte ja püüdeid kutsehuvide kindlustamisel kui ka hariduspoliitiliste sihtjoonte rajamisel. Õpetajaskonna üldhuvides kui ka keskkooli-õpetajate erihuvides oleks soovitav ja tarviline säilitada ühine organisatsioon.

9. Õpetajaskonna ühist organisatsiooni eeldab ka meil maksev ühtluskooli põhimõte, ühine tasuseadus ja väljatöötatav ühine teenistusseadus. Ka majanduslikust küljest ühine organisatsioon on mitmeti soodsam.

10. Õpetajaskonna solidaarsuse säilitamiseks on soovitav teostada keskkooli-õpetajate organiseerimine autonoomsete sektsioonide loomise teel olemasolevate õpetajate ühingute juures — vajaliste muudatustega põhikirjas. Samuti tuleks muuta vastavalt ka EÕL

põhikiri, et ka vormiliselt kindlustada keskkooli-õpetajate üheõiguslus ja küllaldane huvide kaitse.

11. Praeguse ühise organisatsiooni raamides — vajaliste muudatustega EÕL põhikirjas — on teostatavad kõik keskkooli-õpetajate erisihid ja püüded ning lahendatavad kõik keskkooliküsimused — erikoosolekute ja -kongresside korraldamisega, kus vastuvõetud resoltsioonide on võimalik esitada vastavatele asutistele kogu õpetajaskonna resoltsioonidena.

12. Autonoomsete sektsioonide kaudu saavutatakse kõik samad resultaadid, mis iseseisvate ühingute asutamisega, kuid säilitatakse õpetajaskonna solidaarsus, tema mõjuvõimsam relv ning hoitakse ära kõik negatiivsed tagajärjed, mis tingitud õpetajaskonna jõu killustamisest.

Viimasena kõneleb keskkooli-õpetajate organiseerimise küsimusest dir. *M. Välbe*, tuues ette järgmisi mõtteid:

Eelmised referendid on peakisimuses — Eesti Õpetajate Liidu asjus — ühel arvamusel. Läksid lahku küsimuses, kas keskkooli-õpetajad seni olid organiseeritud või ei. Leian, et õigus on mõlemal. Tallinnas oleme kõik Õpetajate Seltsi liikmed, kuid koosolekuil ei näe keskkooli-õpetajaid kuigi palju. Samuti puuduvad nad kursustelt. Need ongi organiseerimatuse tunnused. Kahjuks on mul teadmata, kas Tartus Keskkooli-õpetajate Ühingu eluavaldisust võetakse elavamalt osa. Üldse on keskkooli-õpetajad seni olnud loid.

Õpetajate organisatsioonidel on suuremad ülesanded kui teistel organisatsioonidel. Sellepärast peavad nad olema võimalikult tugevad. Möödunud aja jooksul on mõndagi saavutatud, ka Riigikogus. Kui viimasel ajal oli ebaõnnestusi, siis sellepärast, et meie juba lagunesime. Eesti Õpetajate Liidu märgukirja kõrval esitati teisi märgukirju. Palgaseaduse harutamise ajal liikusid jutud keskkooli-õpetajate lahkulöömisest üldorganisatsioonist. Nende juttude niidid viisid Toompeale. Selgus, et mõned erakonnad olid sellest huvitatud. Näiteks direktorite ühing praegu, millisesse mina ise ka küll kuulun, ei sea oma ülesandeks sugugi ainult direk-

torite huvide kaitsmist. Ja nii võib tulevikus jällegi üldise küsimuse kohta mitmelt poolt erinõudmistega märgurkirju tulla.

Muidugi tuleb meil ka edaspidi tulla kongressidele ilma algkooli-õpetajateta. Kuigi eelmistel kongressidel algkooli-õpetajate poolt on tehtud liiga keskkooli-õpetajaile, saab sääraseid nähtusi kõrvaldada, ja koostöö ühistel kongressidel on ka tulevikus võimalik. E. Ö. Liidu praeguses juhatuses on 17 liikmest rõhuv enamus keskkoolide direktorid ja õppejõud. Sellepärast ei saa kuidagi oletada, et E. Ö. Liidu juhatus oleks vaenulik keskkooli-õpetajaile.

E. Ö. Liitu on süüdistatud, et ta tegevat poliitikat, millega keskkooli-õpetajad ei suutvat leppida. Võin kinnitada, et E. Ö. Liidus pole ükski erakond püüdnud ennast maksuma panna. Seal töötavad rahulikult kõrvuti niivõrt erinevate parteide tegelased nagu sotsialist ja kogumees, tööerakondlane ja rahvaerakondlane jne. 7—8. aasta jooksul E. Ö. Liidu juhatuses olles pole näinud ühtki tüli poliitiliste vaadete lahkumiseku pärast. Ainuke politika, mida praegu kindla käega aetakse, on karskuspoliitika.

Arvan, et praegusel kongressil ei saa otsustada keskkooli-õpetajate organiseerimise küsimust lõplikult.

Esitan vastuvõtmiseks järgmised resolutsioonid:

#### *Gümnaasiumi-õpetajate kongress tunnistab,*

1) et õpetajate vaimsete, õiguslike ja majanduslike huvide kaitsmiseks ja rahuldamiseks on kutseorganisatsioon tingimata vajaline;

2) et nimetatud eesmärgid kutseorganisatsioon võib saavutada edukalt meil ainult siis, kui ta on vaimselt ja arvuliselt tugev;

3) et viimase asjaolu tõttu tuleb hoiduda õpetajaskonna killustamisest mitme kutseorganisatsiooni vahel ja tervikuna säilitada õpetajaskonna üldorganisatsioon EÖL;

4) tuleks valida kongressi poolt ülemaaline gümnaasiumi-õpetajate toimikond, kes otsib ühes EÖL juhatusesga

mooduse keskkoolide õpetajate erihuvide lahendamiseks EÖL praeguse organisatsiooni juures.

#### **Läbirääkimised.**

*Ernst Peterson:* Mina ei poolda lahkumist. Keskkooli-õpetajate kutsealaliseks organiseerimiseks praeguse Liidu piirides leidub küllalt teid ja võimalusi. Tänapäev on aga keskkooli-õpetaja organiseerimata. Ainult üksikud on seltside liikmed. Organiseerimine on aga hädasti tarvilik. Selle teadmise peame siit kaasa viima.

*E. Gerban:* Leian, et keskkooli-õpetajate erilise organisatsiooni kuulamine on tarvilik eriliste, ainult neisse puutuvate küsimuste harutamiseks. On aga palju enam küsimusi, mis nõuavad ühist töötamist. Tähtis on eriti ühistunne. Jagunemine koolitüüpide järgi toob enesega kaasa uue jagunemise. Aineõpetajad vajavad iseseisvat töötamist. Raske on määrata, kuhu kuuluvad seminaride õpetajad ja need õpetajad, kellele tunnid nii alg- kui ka keskkoolis. Neil tuleks siis kuuluda nii alg- kui ka keskkooli-õpetajate organisatsiooni, mida aga ei saa pidada normaalseks. Toetan sellepärast hra Välbe' ettepanekut küsimust kaaluda põhjalikumalt ses sihis, et võimaldada autonoomiat mitmesuguste erikoolide õpetajaile, aineõpetajaile ja maa-alaliste organisatsioonidele.

*H. Roos:* Algusest peale organiseerisid õpetajad ühise organisatsiooni — Eesti Õpetajate Liidu — lipu alla. Ei olnud mingisuguseid lahkuminekuid. Neid ei tohiks tekkida ka nüüd selles ulatuses, et nad põhjustaksid üldise organisatsiooni lõhkumise. Hra Välbe' ettepanekud pean kõige vastuvõetavamaiks.

*J. Simtman:* Tartu Õpetajate Seltsis olid keskkooli-õpetajad arvuliselt ülekaalus. Nad oleksid võinud endid seal täiesti maksuma panna. Seda aga ei tahtud. Iseseisva ühingu asutamist loodeti rohkem. Kahtlen, kas sellestki küllalt osa võetakse. Õpetajate Seltsi juures töötab Tartus ka keskkooli-õpetajate sektsioon.

*J. Elango:* Siin tähendati, et kümne

aasta jooksul pole kutsutud kokku keskkooli-õpetajate kongressi. Selle etteheite tagasitõrjumiseks pean juhtima tähelepanu sellele, et täna siiski õnnelikult läheb lalali esimene keskkooli-õpetajate kongress, kuna esimese algkooli-õpetajate kongressi kokkutulekust keegi veel midagi ei tea.

Keskkooli-õpetajate eriorganisatsiooni asutamine pole ainult õpetajaskonna üldine killustamine, vaid ka keskkooli-õpetajate mõjuvõimu nõrgendamine, sest üks osa keskkooli-õpetajaid jääb kahtlemata edasi senistesse organisatsioonidesse, kust neid keegi ei mõtlegi ära ajada.

Õeldi, senisel E. Õ. Liidul ei olevat kaalu ja mõju. Selle üle võib vaielda. Seni on teised kutseorganisatsioonid ainult lugupidamisega, või isegi teatud kadedusega rääkinud õpetajate organisatsiooni tugevusest, mida arvestatakse ka Riigikogus. Kas arvatakse, et mitme vähema organisatsiooniga saab avaldada rohkem mõju, kui ühe tugevaga? On kindel, et ühisel ja kõigi poolt toetataval organisatsioonil on kõige rohkem kaalu ja mõju.

*L. Raudkepp:* Hra Välbe nimetas, et teatud lahkumineku õpetajaskonnas on Riigikogus palkade harutamisel kahju teinud. Ma eitan seda. Riigikogus olid kokkuhoiu motiivid mõõduandvad. Kui mõned parteimehed soovisid Õpetajate Liidu „lõhkiagamist“, siis oli sel soovil poliitiline tendents. Minu isikut paigutati omal ajal ka „lõhkiajajate“ nimekirja. See oli ülekohtune. Kui mina paar aastat tagasi korraldasin ankeedi keskkoolide õpetajate keskel, siis sündis see ainult sooviga elustada gümnaasiumi-õpetajate tegevust. Isiklikult tervitan eriti ref. Klement'i 10-ndat teesi. Gümnaasiumi-õpetajad elustugu teatud piiratud autonoomsuse alusel, jäädes õpetajate üldorganisatsiooni peresse.

*A. Vaga:* Kongress on öelnud, et keskkooli-õpetajate organiseerimine on tarvilik, ja selle teate viime kohtadele. Varem vaadati keskkooli-õpetajate kokkukutsujaile kui lõhkujaile.

*E. Martinson:* Iga süvenemine viib differentsumisele. Kuid tuleb arves-

tada meil olevaid jõude, et praegune töö ja saavutised ei saaks kahju.

*A. Kärk:* Pean avaldama protesti siin avaldatud väite puhul, et eelmistele õpetajate üldkongressidele on tulnud ilmuda kartusega. Samuti tuleb tõrjuda tagasi hr. Välbe' tähendus, et eelmistel kongressidel keskkooli-õpetajaile on liiga tehtud. Töötati alati koos, ja kuigi ehk mõni keskkooli-õpetajate poolt tehtud ettepanek juhuliselt vähemusse jäi, ei tehtud seda sihilikult. Lahkun rõõmutundega siit, nähes, et siiski ei puudu tahtmine ka edaspidiseks koostöötamiseks.

*J. Sütt:* Üks referente osutas keskkoolide juhatajate mõjule. Äsja ilmus Keskkooli-juhatajate Ühingu aastaraamat, milles on ülevaade Ühingu tegevusest. Ei see ega ka Ühingu põhikiri näita midagi tegevusest, mis oleks kuidagi kahjulik või vastutõotamine Liidule. Senised kongressid käsitlesid peamiselt üldküsimusi ja kujunesid tegelikult algkooli-õpetajate kongressideks. Keskkooli-õpetajate eriorganisatsioonid tahavad tekkida põhjalikumana töö tegemiseks oma küsimustes. Vastolusid ja killunemisi selles ei ole.

*E. Nurm:* Ei saa pooldada hra Karu' seisukohta, kes soovib luua erilised keskkooli-õpetajate ühingu lahus algkooli-õpetajaist. Kahtlemata killustab see: ühe seltsi asemel tekib kaks. Ei ole ka põhjust arvata, et loodavaisse keskkooli-õpetajate ühinguisse koonduvad kõik keskkooli-õpetajad. Tartus, näiteks, on Keskkooli-õpetajate Ühingu elavast propagandast hoolimata 56 keskkooli-õpetajat jäänud endise Õpetajate Seltsi liikmeiks edasi. Seega siis on keskkooli-õpetajad isekeskis lahku läinud. Hra Karu rääkis, et keskkooli-õpetajate lahus organiseerimine ei sünnita rohkem hõõrumisi, kui seni olnud. Ometi kõnelevad Tartu faktid teist keelt. Näiteks, tekitas arusaamatusi keskkooli-õpetajate esindaja valimine haridusnõukogusse. Samuti võib tekkida toetuste jaotamise juures arusaamatusi jne. Ka hoiatavad välismaade (näit. Läti) halvad kogemused.

*J. Sütt:* (faktil. märkus) Tartus ei ole hõõrumisi. Ka ei tekitanud toetuse jagamine lahkkelisid.

*J. Adamson:* Senist Õpetajate Liitu ei püüta lõhkuda. Elu differentsumisest tuleb meil võtta osa. Küsimus on 10 aastat suikunud, nüüd tuleb ta panna liikuma. E. Õ. Liit senisel kujul ei kõlba. Tuleb luua kohtadel keskkooliõpetajate ühingud; need moodustavad keskkorralduse, mis on ühenduses Liiduga. Tartus ei tulnud mõned kaasa isiklikkudel põhjustel.

*O. J. Kiesel:* Küsimus on selles, kuidas saavutame vähema jõukulutusega paremaid tagajärgi. Muidugi tuleb edaspidi korraldada erikongresse ja nõupidamisi. Juba seni on üksikute erialanete õpetajad pidanud kongresse. Praeguse kongressi korraldas Eesti Õpetajate Liit. Sellest on näha, et saab senise korralduse juures ühise katuse all töötada. Kuis korraldada kohtadel? Tallinnas on kõik keskkooliõpetajad Õpetajate Seltsi liikmed, välja arvatud üks keskkool, mille õpetajad pole maksnud paar aastat liikmemaksu. Tallinna Õpetajate Selts saab kaitsta ühiseid huviseid. Näiteks, saavad Tallinna õpetajad linnavalitsuselt lisapalka ja mitmesuguseid soodustusi. Keskkooliõpetajate eriküsimuste lahendamiseks moodustatagu sektsioon. Lahkulöömine ei oleks keskkooliõpetajail kasulik majanduslikult. Tallinnas võidaksid sellega algkooliõpetajad.

*J. Simtman:* Tartu Õpetajate Seltsi juurde jääjad ei olnud juhitud ei isiklikkudest ega poliitilistest põhjustest, nagu siin öeldi. Ka Õpetajate Seltsi vana põhikirja juures oleks saanud kõiki küsimusi kaaluda ja isegi kassa küsimuse lahendada. Nüüd aga otsitakse tagant järele lahkuminekku vabanduseks motiive.

### Referentide lõppsõnad.

*H. Karu:* Öeldakse, pedagoogilistes küsimustes ei olevat vahet kesk- ja algkooliõpetajate vahel. Vahe siiski on, ja selle määrab õpilase vanus. Kuis on kujunenud keskkooliõpetajate õigused, selgub sellest juba, et keskkooliõpetajad on algkoolides kutseta.

Majanduslikult ei rahulda praegune palgaseadus eriti just keskkooliõpetajaid. Kes selles süüdlane? Kas mak-

sab seda otsida. Samuti on selgusetu, kas on gümnaasiumiõpetaja riigi- või omavalitsuseteenija. On palju küsimusi, mis gümnaasiumiõpetajad peavad lahendama omavahel.

Organiseerimiseks on nähtud ette kaks võimalust: iseseisev ühing või autonoomne sektsioon. Ühingute tekkimisel ei teeks raskusi see, kui osa õpetajaid jääb endiste seltside juurde. Seni olid paljud üldse organiseerimata. Ka võivad ju ühe organisatsiooni aktiivsed liikmed olla teises organisatsioonis toetajad liikmed. Eluline huvi aga juhib ise meid eriühingusse. Jõud peab olema kasutatud kõige loomulikumalt.

*F. Klement:* Oma seisukohtadele kuulsin vähe vastuväiteid, välja arvatud Tartu Keskkooliõpetajate Ühingu esindajate omad. Üldse lahendati täna siin Tartu asju, mis näitab, et Tartu keskkooliõpetajate peres de facto on juba lahkkelid ja hõõrumised. See avaldub ka üksikute sõnavõtjate toonis. Mina omas ettekandes avaldasin kartusi selle kohta ainult teoreetiliselt. Vastuvaidlejad toonitasid, et ei taheta lõhkuda praegust Liitu. See on rõõmustav. Siiski ei julgeks mina soovitada Tartu eeskujul. Hrad Karu ja Adamson tähendasid, et praegune E. Õ. Liit siiski ei kõlba. Kuid peab küsima, kas siis ei teata või ei taheta teada, mis on tehtud. Liidu juhatuses on ju keskkooliõpetajate esindajad enamuses. Differentsumise vajadust ei eita keegi, kuid see on võimalik ka praeguses organisatsioonis. Juba praegu on E. Õ. Liidu juures keskkooliõpetajate toimikond. Võib olla, oleks tulnud kongressil öelda oma arvamine eriliste ühingute kohta kindlamal kujul, kui seda väljendavad esitatud resolutsioonid. Ühinen hra Välbe' resolutsioonidega.

*M. Välbe:* Lõpetan rõõmuavaldusega, et nähtavasti leidub ühine keel keskkooliõpetajate organiseerimise küsimuses. Tartu Keskkooliõpetajate Ühingu esindajad ei ole suutnud mind panna uskuma Tartu ühingu töövõimesse. Küll aga paistab see ühing olevat üks riikas poiss.

Erakorraliseks teadaandeks saab sõna dir. *N. Kann*, kes tähendab, et

tema oma väljendusega eelmisel päeval „tupitsate tegemise“ kohta pole tahtnud kedagi isiklikult haavata.

### Resolutsioonid.

Kongressi juhatus ühes E. Õ. Liidu keskkoolitoimkonna liikmetega ja referentidega vaatas läbi kõik ettepanekud ja esitas nad ühtlustatult ja redigeeritult kongressile vastuvõtmiseks järgmisel kujul:

1. Keskkooli kasvatusküsimuste kohta:

„Eesti gümnaasium kasvatagu riigile teadmuste ja oskustega varustatud kodanikke ja ühiskonnale vabu, iseseisvaid, elu- ja tööõõmsaid inimesi.“ (Võeti vastu ühel häälrel.)

2. Õpilaste valiku ja teadmuste kontrollimise kohta:

a) õpilaste vastuvõtmisel gümnaasiumi on koolitüübile vastavate võimetega õpilaste valik tarvilik. (Võeti vastu ühel häälrel.)

b) Gümnaasiumi õpilaste teadmuste ja oskuste otstarbekohane kontrollimine on olulise tähtsusega koolitöö edu seisukohalt; sellepärast tuleb võtta õpilaste valiku ja võimete kontrollimise ja hindamise küsimus hoolsale ja põhjalikule uurimisele. (Võeti vastu ühel häälrel.)

3. Keskkooli kuju ja kestvuse kohta:

a) Keskkooli korraldamisel tuleb lähtuda kuueklassilisest sunduslikust algkoolist. (Võeti vastu ühel häälrel.)

b) Tuleks luua ja arendada II järgu koole, mis oleksid kooskõlastatud keskkooli I astmega, kasutades seejuures eeskätt majanduskoolide seaduses leitud võimalusi. (Võeti vastu ühe hääle vastuseisemisel.)

d) Ülikooli viiv üldhariduslik keskkool peab olema 6-aastase kestvusega. (Võeti vastu 76-e häällega poolt, 3 hääle vastu ja 17-ne hääle erapooletusel.)

4. Võõrkeelte küsimuse kohta:

a) Meie keskkoolides üldse ja iseäranis erilaadilistes keskkoolides peaks olema võimalus asetada esikohale mitmesuguseid võõrkeeli: inglise, saksa ja prantsuse.

b) Tuleb rõhutada inglise keele suurema oskuse vajadust, kuid soovitav on, et selle oskuse tõstmine meie koolides sünniks ilma järskude murranguteta.

d) Keskkoolis tuleks esimesele võõrkeelele võrreldes teisega panna suuremat rõhku. (Kõik 3 resolutsiooni võeti vastu 90-ne häällega poolt, 10-nega vastu ja 12-ne erapooletusel.)

5. Keskkooli-õpetajate organisatsioonide organisatsioonide kohta:

Kongress tunnistab,

a) et õpetajate vaimsete, õiguslike ja majanduslike huvide kaitsmiseks ja rahuldamiseks on vaimset ja arvuliselt tugev kutseorganisatsioon tingimata vajaline;

b) et tuleb hoiduda õpetajaskonna killustamisest mitme kutseorganisatsiooni vahel ja tervikuna säilitada õpetajaskonna üldorganisatsioon — Eesti Õpetajate Liit.

d) et kongressil valitud toimkonnal tuleks ühes E. Õ. Liidu juhatusega otsida moodus keskkoolide õpetajate erihuvide lahendamiseks E. Õ. Liidu raamides, kas iseseisvate ühingute või autonoomsete sektiioonide kujul. (Võeti vastu ühel häälrel.)

6. Kongressi otsuste täidesaatmise kohta:

Kongress valib erilise toimkonna ja seab temale ülesandeks:

a) kongressi tööde ja protokollide avaldamise ja edaspidise arendamise vastuvõetud resolutsioonide alusel;

b) järgmise kongressi ettevalmistustöö tegemise ja järgmise kongressi kokkukutsumise. (Võeti vastu ühel häälrel.)

### Valimised.

Resolutsioonide kuuenda peatüki esimese lõike kohaselt kongress valib 17-liikmelise toimkonna järgmises koosseisus: N. Kann, N. Nurmiste, H. Roos, O. J. Kiesel, M. Välbe, A. Veiderman, V. Orav, R. Kress, J. Grüntal ja pr. E. Peterson — Tallinnast, J. Sütt, H. Karu, J. Simtman, Loorens ja Mägraken — Tartust, A. Borkvell — Narvast ja F. Klement — Valgast.

## Õiendusi ja teadaandeid.

H. Karu saab sõna erakorraliseks teadaandeks ja ütleb, et hra Välbe tähendanud, et Tartu Keskkooli-õpetajate Ühing olevat „riiakas poiss“. Vaheajal palunud tema hra Välbe'lt lähemaid tõendusid oma ütelse kohta. Kuna hra Välbe ei ole arvanud tarviliseks oma süüdistust õiendada, peab tema sellest siit teatama.

G. Olik teatab õpetajate teenistuse ja tasudeseaduse kohta järgmist: Teenistusseadus on teoksil. Praegu maksuva tasudeseaduse vastuvõtmisel Riigikogu poolt lubas tollaegne Riigivanem hra Tõnisson esitada uue seaduse projekti. 9. nov. 1928. a. esitatigi uue seaduse eelnõu. Õpetajate Liidu asemikudekogu leidis, et see ei too mingisuguseid paremusi ja asus eelnõu suhtes citavale seisukohale. Praegune Valitsus ei olnud eelmise Valitsuse lubadusega seotud ja nõudis eelnõu Riigikogust tagasi.

J. Sütt kõneleb Keskkooli-juhatajate Ühingu tegevusest, tutvustab Ühingu poolt palgaseaduse asjus esitatud pikema märgukirja mõtteid ja paneb ette sellega ühineda.

J. Elango vaidleb sellele vastu, sest kongress pole saanud märgukirjas esitatud seisukohti kaaluda, ning peale selle on veel teisi märgukirju ja seisukohti, mis vahest veel tähtsamadki.

Juhataja ei pane sooviavaldust hääletusele, sest resolutsioonide vastuvõtmine on mööda ja esitatud ettepanek pole olnud redaktsioonikomisjonis kaalumisel.

## Kongressi lõpetamine.

Juhataja V. Negro lõpetab kell 16.20 kongressi järgmiste sõnadega: Lahkume kongressi ruumidest, mis olid esimesel päeval külmad, aga nüüd on soojad. Samuti on seisukord meie südamedetega: alul olime võõrad ja külmad, hiljem muutus meeoleu koduseks ja soojaks. Nii ühemeelseid kongresse on vähe. Suurtes, põhjapanevates küsimustes jõudsimis ühistele seisukohtadele. Täna kongressi juhatus nimel Haridusministeeriumi lahke toetuse eest ja E. Õ. Liidu keskkoolitoimkonda kongressi hoolika ettevalmistuse eest. Soojus, mis meid siin ühendas, kandugu

laiali üle maa ja andku kõigile jõudu kodusel tööpõllul Eesti kooli parema tuleviku heaks.

## Osavõtjad.

Nagu kongressi büroo andmeist näha, võttis kongressist osa 247 inimest. Neist oli E. Õ. Liidu juhatusel liikmeid (mitte keskkooli-õpet.) 4, ülikooli õppejõude 6, Hamini tegelasi 5, koolivalitsuste juhatajaid 4, koolinõunikke 10, muid esindajaid 2 ja keskkooli-õppejõude 216; viimastest oli õpetajaid 170, juhatajaid 31 ja seminaride õppejõude 15.

Maa-alaliselt jagunesid osavõtjad keskkooli-õppejõud järgmiselt:

Tallinnast ja Harjumaalt . . . . .	113
Tartust ja Tartumaalt . . . . .	36
Virumaalt . . . . .	27
Viljandimaalt . . . . .	10
Järvamaalt . . . . .	8
Pärnumaalt . . . . .	6
Valgamaalt . . . . .	5
Petserimaalt . . . . .	4
Läänemaalt . . . . .	3
Võrumaalt . . . . .	3
Saaremaalt . . . . .	1
Kokku	216

## Varalised abinõud.

Varalisi abinõusid kongressi korraldamiseks saadi alamalnimetatud allikaist järgmisel määral:

Haridusministeeriumilt . . . . .	Kr. 350.—
Tallinna linnavalitsuselt . . . . .	„ 200.—
Viru maavalitsuselt . . . . .	„ 50.—
Pärnu maavalitsuselt . . . . .	„ 40.—
Tartu maavalitsuselt . . . . .	„ 30.—
Kokku	Kr. 670.—

Kongressi korraldamise ja järeltööde kulud kujunesid järgmiselt:

Referentide reisikulud . . . . .	Kr. 102.—
Trükitööd (kavad, kutsed, kongressi kaardid, teeside trükkimine jne.) . . . . .	„ 107.50
Kongressi ruumide korraldamine (teenijad, garderoob, valgustus, ruumide tasu jne.) . . . . .	„ 44.—
Kongressi büroo kulud (büroo tarbed, abinõud, postikulud, telefon jne.) . . . . .	„ 72.—
Koosviibimise kulud . . . . .	„ 31.97
Kongressi protokolli kokkuseadmise ja trükkimise kulud . . . . .	„ 280.—
Mitmesuguseid kulud . . . . .	„ 32.53
Kokku	Kr. 670.—

# REFERAADID.

## Keskkooli kasvatuslikke küsimusi ja nende lahendamisvõimalusi.

Hans Roos.

Asudes lahendama kasvatusküsimusi, ei saa mööduda psühholoogiast. Kuid eksiksime rängasti, kui tahaksime teada ainult täiskasvanute psühholoogiale. Kogu kasvatusel traagika on seisnud selles, et oleme pidanud lapsi väikes- teks täiskasvanuteks. Olgugi et juba Comenius, Rousseau ja Pestalozzi nõud- sid lapsepsühholoogilist alust kasvatu- ses, võib alles Wilhelm Preyer'i raama- tut „Die Seele des Kindes“ (1882. a.) lugeda moodse lapsepsühholoogia sisse- juhatavaks tööks. Käesoleval sajandil ilmunud Stern'i, Bühler'i ja Koffka' teo- seid võib täie õigusega nimetada põhja- panevaiks sellel alal. Kuid kõik need teosed käsitlevad koolieelset lapseiga.

Lapsepõlve hilisem aeg on veel ter- vikuliselt käsitlemata ja noorsoo psüh- holoogia ajab alles esimesi vagusid, vaa- tamata Stanley Hall'i 1905. a. ilmunud „Adolescence“le. Charlotte Bühler kir- jutab oma raamatu „Seelenleben des Jugendlichen“ 4. trüki eessõnas, et see teos ilmus 1921. aastal esimese katsena noorsoo-psühholoogia alal. Samal aastal ilmunud Walter Hoffmann'i „Reife-

zeit“ ja 1924. a. ilmunud Ed. Spran- ger'i „Psychologie des Jugendalters“ on sellele vääriliseks täienduseks.

Iseloomustades psühholoogiliselt noorusaega, lausub Spranger, et noor- soo küpsusajal pole üldse mingit iseloo- mu. See on aeg täis liikumist ühest arenemisastmest teise.

Et saada selgem pilt noorsoo psüh- holoogiast, heidame pilgu hilisema lap- seea (8—12. a.) psühholoogiasse. Sel ajal areneb lapsel kehalise jõu enese- tunne. Laps võib enam kui ta tahab, seepärast järgneb jõu ülejääk, mis ühenduses rahuldustundega. On mulje, et laps kui seesugune on juba „valmis“. Jõudude tasakaal on saavutatud niipal- ju, kui vajab seda senine elu.

Sellesse tasakaalus hingelaadi toob küpsusaeg nii raskeid vapustusi, et võib õigusega kõnelda inimese uuestisünnist. Sama inimene leiab eneses äärmisi joo- ni. Jõuküllusele ja rekordiloomisele järgneb apaatia ja laiskus. Taltsuta- matule rõõmule järgneb sügav raske- meelsus. Jumalik häbematus ja äär- mine tagasihoidlikkus on ühe ja sama

olukorra väljendusviisid. Niisama vaheldub enesearmastus enesesalgusega, suuremeelsus jämedusega, seltskondlikkus üksindusega, autoriteediusk revolutsioonilise radikaalsusega, tegevustung vaikse endassesüvenemisega — nii lausub Spranger.

Kogu nende hingeliste kontrastide põhjuseks on füüsilise kasvamise tempo, eriti aga sugulise küpsmise ajajärgul. Kus suguline küpsmine ei leia aset mõnesuguse eovigastuse tõttu, seal jääb ühes kehalise arenemise puudusega ka psüühiline areng seisma. Seesugused infantiilid on muidu täiesti harmoonilised inimesed, aga neid on raske kasvatada iseseisvusele. Sellest selgub, misugune tähtsus on sugulisel küpsusajal inimesarengule, olgugi et temaga kaasas käib katastroofilisi nähteid.

Bioloogiliselt on kerge seletada puberteediaja kaasnähteid: indiviiduum tunneb *täiendustarvet* ja muutub rahuks oma üksinduses, „mina“ tunneb „sina“ järele *igatsust*.

Alul on see igatsus nimetu. P. 12; 9:\*) „Mul on surutud meeleolu, *ma ei tea aga, miks*“. T. 16; 0: „Kui teised inimesed on kurvad, siis teavad nad, miks. *Mina aga ei tea, miks pean end nii piinama*“. T. 15; 0: „Kõik koolitööd teen ma pealiskaudselt. *Ma ei tea isegi, mis ma tahan*, miski ei rahulda mind, ma ei leia kusagil rahu“.

Hiljem muutub igatsus teadlikuks. T. 14; 4: „Ma usun, et ei leia iialgi sõprust. Ikka pean olema ükski“. T. 14; 5: „Ah armastus, armastus, armastus! Ma olen ja jään ükski. Ah, ah — mul on seesugune armastusnäl, kes tuleb ja vabastab mu?“

Ja kui kauge on tee siit langusele? Leidub vastutustundeta isikuid, kes kasutavad noorsoo hingelisi pakitsusi ja eluvõrust, ning pärast leidub ainus vastus: Nüüd on tagasipöördumiseks hilja!

Peale selle välise hädaohu varitseb noorurit veel teine — seesmine. Noorur leiab eneses sel momendil elu duali-

teedi: füüsilise pakitsuse ja vaimsed ideaalid. Kes tunneb noorureid, see teab, et see dualiteet hävitab nende naiivse lapseparadiisi, võib viia neid hukkamiseni. Nende aastate *patuteadvus* on pärit siit. Leidub noorureid, kes arvavad, et nad on „langenud“ või „haiglaselt meelelised“.

Algab endasse süvenemine igas võimalikus vormis, mattumisest mõttetuisse tundmusisse kuni filosoofilise juurdlemiseni. Gottfried Keller kirjeldab seesugust sihitut juurdlemist „Rohelises Heinrich'is“. Minnakse eksistentsiküsimusteni: „Miks ma elan üldse?“ Miks ei ole parem mitte-olla?“ Laps küsib: „Kus olin ma enne sündimist? või: „Mis olin ma, kui ma veel ei olnud?“ Aga noorur küsib: „Miks ma olen? Milles seisab minu väärtus?“ Mõnel juhul võib seesugune metafüüsiline saamatus lõppeda enesetapmisega.

Noorur ei tunne end sellises olukorras. Seepärast lõppematu igatsus just sel ajal arusaamise järgi. P. 15; 6: „Mul on sageli tunne, ma igatsen midagi, aga ma ei tea mida. Sõpra? Vabadust koolist? Ei tea. Võib olla, kevadet, sest ta tuleb siis, kui puhuvad kevadtuuled ja linnud laulavad. Kui see tunne tuleb koolis, siis on vaja suurt jõupingutust, et ei viskaks raamatuid nurka või ei vastaks rumalasti. Ma arvan, inimesed võivad end tappa selles tundmuses. Kahju, et pole kedagi, kellele oma rumalusi võiksin ette lugeda“. T. 15; 9: „Ma näeksin teda (õpetajat) heameelega — kuidas seda väljendada — „arusaajana“, aga seda ei või ta olla. Ma vajaksin kedagi, kes kuulaks minu jutustusi, ja trööstides tõstaks oma käe minu peale omas suuruses — ja seda vähest mõistaks, mis minul on“. P. 17; 0: „Meie sattusime vaidlusse... kuidas ma ometi rõõmustasin, et leidsin kord *õpetaja*, kellega võisin mõistlikult kõnelda paar tundi. Mul puudub keegi, kellele puistaksin oma mõttet, kõneleksin ideaalidest, luulest ja usust — olgu see femininum või masculinum“. — See kaebus kordub ikka ja ikka.

P. 15; 7 armastab ja austab vana-maid, aga: „Mul on midagi hirmsat, kui ema nutab ja kaebab, et meie teineteist ei mõista... Seda kirjutada päe-

\*) Ch. Bühler'ist, väljavõtted päevaraamatutest; P. 12; 9 tähendab: poiss 12 aast. 9 kuune. T. — tüdruk.

varaamatusse on hirmus, aga mul pole kedagi, kellele seda jutustada...“

„Kui olen üks, siis otsin sõpra, „Kes mõtleb niisamuti ja nutab ühes minuga“.

Kui sõber leidub kasvatajate seast, siis ei tarvitse tal muidugi kaasa nutta, ta laseb nooruri välja nutta, ja see asjaolu toob juba noorurile kergendust.

Võib tekkida kahtlus, kas noorur üldse laseb end mõjutada, toetudes selle ea kinnisusele. Tõepoolest on see aga kartus, et „meist ei saada aru“, on saamatus ja nõutus. Sel momendil, kui noorur näeb, et võib loota abile ja arusaamisele, toimetab ta otse vastupidiselt: tal on tõsine avaldustung. Juba see võimalus, tohtida kord vabalt väljenduda, aitab paljusid seesmisele selgusele ja rahule. Seejuures on tähtis teada, et noorurid võõrale enam avalduvad kui vanemaile.

Arvestades seniõeldut, keskkooli kogu õpetuslik ja kasvatuslik tegevus peab tugema noorsoo psühholoogiale. Eriti tähtis ülesanne on tal täita seksuaalpedagoogika alal.

Isegi täiskasvanute juures tekitab seksuaaltungi üle valitsemine raskusi. Fantaasia sõltuvus puht-bioloogilistest tingimustest on üldiselt teada. Pole siis ime, kui nooruri hingeelu nendele mõjudele alistub veel enam. Seksuaaltungi tekkimine pole sugugi ebanormaalne, vaid just *bioloogiline paratamatus*. Kui ta areneks mõistusepäraselt, siis ei jõuaks see kunagi lõpule. See on bioloogiliselt põhjendatud, et noorur puberteediaja alul tunneb erilist huvi seksuaalküsimuste vastu. Valimatult rahuldab ta end sel ajal kirjandusega, naljalehtedega, kahemõtteliste sõnade ja piltidega. Klassis liigub lubamatuid laule, neid loetakse, kirjutatakse. Vaiksed õpilased rahulduvad erootiliste unistustega.

Eriliselt hädaohtlikuks eksperimendiks pakub huvi poistele suguliikme refleksmehhanism. Poiss on oma leutiste üle rõõmus ja ruttab andma näpunäiteid oma kaasõppureile. Õpetuseandmine onanismi üle on poistel suurimaks seltskondlikuks teeneks. Et siin võidakse minna üle igasugustest piiridest,

selleks näide Walter Hoffmann'ist: „Ma mäletan, et minu gümnaasiumi klassis koolivennad juba 14-ne aastaselt kaotasid oma süütuse. Meid oli üle 50-ne poisi igast seltskonnakihist. Vanemal nende seast oli juba suhteid teenijätüdrukutega. IV klassis oli juba üle 50% kaotanud oma süütuse. Viimane kaotas selle VI klassis. Ta oli kaua ainukene. Tema „mehisust“ pühitseti improviseeritud peol. Võiks arvata, et siin oli tegemist rikutud lastega. Ei! Meie olime armsad poisid, andsime välja ajakirja, asutasime kirjandusseltsi, kus olid vaid „loovad liikmed“. Mõned on elus jõudnud väga kaugele. Hukunud pole meist keegi“.

Teine näide seksuaalelu eksperimendimise alalt Lindsey' raamatust „Revolution der modernen Jugend“: Franziska õel oli väike baby, kellesse armus 14-aastane Franziska. Õde reisis oma perekonnaga teise linna. Trööstimatu Franziska tahtis ise saada babyt. Emalt ei saanud ta selle kohta seletust. Ta küsis oma sõbrannalt ja sai teada kõik, mis tahtis. Mõne aja pärast teatas Franziska juba tõsiasjaks saanud „sadalusest“ emale. Ei puudunud palju, et ta oleks välja visatud majast. Ema ahastas: „Mis olen ma teinud, et Jumal mind nii rängasti karistab? Olen ma seda ära teeninud? Kuis on see võimalik, et mul on nii rikutud laps?“

„Teil on suurepärase laps“, vastab Lindsey. „Teie tütar pole patune ega halb, ta on inimlikult loomulik, ainult valesti kasvatatud“.

Ja — kasvatusel õige suund! Lahti valehäbist!

Üldine reegel olgu siin: noorsugu peab arenema loomulikult, suguelu selgitustöö peab leidma aset võimalikult hilja, ainult vajaduse korral, kuid kasvataja peab siin ette jõudma oma selgitustööga kõigist teistest juhulisest „selgitajaist“. Kuid meie „moodne“ elu kõigis oma avaldusis, kunstis, kirjanduses, kinos, näeb just kui oma ülesannet selles, et võimalikult varakult äratada noorsoos seksuaaltungi. Eriti veel muutub hädaohtlikuks sel alal alkoholi hukatus. Sel kunstlikult esile kutsutud varajasel sugulisel küpsusel on katastroofilised tagajärjed.

Walter Hoffmann leiab, et küpsusaja esimesil aastail ei või meie noorsoo arenemist paremini edendada, kui juhtida neid instinktiivseid kalduvusi kõrvale ärritavaist vaimseist mõjudest ja anda tema elamus- ja tegevustungile vastav suund, et poleks vajadust otsida tegutsemiseks igasuguseid ebasobivaid aseforme. Mitmesugune keheline ja vaimne tegevus küllaldase initsiatiivi ja aktiveedi võimalustega sobib selle aja iseärasustele kõige enam. Aga mitte ainult energia kõrvalejuhtimiseks pole iseseisev tegutsemine vajalik, vaid otse noorsoo eluliseks õhkkonnaks.

Küpsuseas on noorsoo hingeelus üheks jooneks tahe erineda ühiskonnast, *autonoomiatahe*. Noorur tahab nüüd ise otsustada, kritiseerida, hinnata, iseenast määrata. Noorurile on iga autoriteet küsitav, mitte üksi vanemate käsud ja keelud, mitte õpetaja kinnitused, vaid kogu koolitarkus üldse.

Nooruris on kõik vaimsed energiad olemas, aga kogemust ei ole tal, temas leidub ideaalseid tundeid ja püüdeid aga need on täiskasvanute kogemustega sõjajalal. Selles ajajärgus otsib noorur kõikjalt absoluutseid väärtusi, millele võib ehitada oma elu. Selles tahtes peitub nooruri ideaalsus ja entusiasm aga ka tema radikaalsus ja revolutsioonilikkus.

Noorur mõõdab selle oma absoluutse mõõdupuuga täiskasvanute kogemuste kompromissile, ja kõik näib temale olevat ebaloomiline, ebatõsi, ebaeetne ja ebakõlblas.

Nooruril on raske kohaneda tõelikkuses, kuid ka siin tuleb teda aidata. Tema tuleb asetada tema võimeile vastavasse elurütmi, mis nõuab temalt tegusid, milleni ta on kasvanud. Noorte eluühiskonnas noorur õpib hindama oma jõudu ja tahtet. Siin püüab ta enese poolt püstitatud ideaalidele, kuid siin põrkab ta ka nagu iseenesest kerkinud raskustele. Siin selguvad sihid, siin tugevneb tahe, siin reaalistuvad ideaalid. Kuid ka siin tuleb hoiduda liialdusest. Meie senised noorte juhid on vist sügavasti pettunud oma ideaalides, ega nad muidu poleks tagasi tõmbunud senisest tegevusest. Ka siin maksab juba mainitud tõsiasi, et noo-

rurid heal meelel vajavad vanemate sõprade usaldust ja kasutavad nende kogemusi.

Nooruri suhtumine täiskasvanutesse eitavalt või jaatavalt ilmub veel usu- ja maailmavaate küsimusis. Lapseeast puberteediikka toimub järgmine protsess: Kasvava kogemusega laps õpib eristama tõelisust ebatõelisusest. Alul ei pööra ta sellele suurt tähelepanu, hiljem aga muutub see eristamine otse tema erialaks. Juba 10-aastane laps on tõelikkuse fanaatik. Iga lugu peab olema „tõsi“, iga juhtum läbi elatud, et ta oleks vastuvõetav. Kõike uurija tungib edasi ja leiab, et paljugi tema tõekspidetest ei tugene kogemusele. Kuidas on lugu armsa Jumalaga? Rutatakse küsima emalt-isalt, kuid siin kuuleb väike skeptik, teda peab uskuma.

Usk — uus mõiste, uus elamus, ja nüüd taipab ärkav noorus, mis tähtsus oli sellel, mis ta õppis kogu lapseas. Kogu tema teadmine oli usk, nüüd aga erineb kogemusele tugenev teadmine usust.

Mis suunas hakkab liikuma usu ja teaduse suhe, oleneb peaaesjalikult sellest, missugusesse suunda juhib teda see personaalsus, kellest ta laseb end juhtida, kelle autoriteedi valib endale, kellesse ta usub. Siin näitab noorur oma usku, ühendades seda teatud isikuga. Subjektiivselt kasvab religioosne otsing puberteeruva igatsusest armastatud, arusaaja olevuse järele.

Puberteedialine\*) tahab kahelda, juurelda, otsida, nagu ta on kindlusetu, rahutu, igatsev. Adolescentsent tahab jõuda eesmärgile, rahule, ülevaatele ja väljavaatele. Temal on kujunemas juba terviklik maailmavaade. P. 16; 0: „Kui heidan pilgu üle möödunud aasta, siis on selle viimane pool võrratu ilus. Eri-liselt tähtis näis mulle jumalamõiste areng. Minu vaade kujuneb, selgineb. Ma olen veendunud, et olen jõudnud üle killustuse terviklusele. Nii vaatan ootava pilguga tulevikku, mille ilu ja rikkust ma igatsen.“

Noorsugu vajab jumalat, aga see peab olema isiklik jumal.

\*) Puberteediiga — sugulisest küpsmisest kuni umbes 17. a. — nooruse esimene järk; teine järk adolestsendi aeg 17.—20. a.

P. 16; 0: „Jõurikkale loomusele võib jumalauks olla raskem; ma vajasin abi varemil raskeil ajul ja nüüd ei tunne ma endas noorusjõudu, mis kõrvaldaks tormiselt kõik takistused. Minu loomus nõuab kõrgemat võimu kui aitajat, see on selge. Niisama selge on, et usk isikuta jumalasse on surnud ja trööstita“.

Nooruse enese suust kuuleme, mis väärtus on usk tõelisse autoriteeti, seepärast peame hindama kasvatajate väärilist eeskuju. Miski pole noorurile väljakannatamatam kui usu kaotamine autoriteetlikku personaalsusse, see tähendab usu kaotamist ideaalidesse.

Muidugi, kui peaksime otsima kasvatajat kui absoluutset täiust, siis asuksime väljaspoole inimelu võimalusi. Aga jumalat ei pea teie mitte palest palesse nägema.

Kui meie aga õpetajat-personaalsust mõistame kui inimest, kes on avatud tõe, heale ja ilule, südamega täis armastust noorsoo vastu nagu ta on, aga vaatega nagu ta peaks olema, ühe sõnaga: elav inimene, siis kattub personaalsuse mõiste kasvataja mõistega, keda igatseb noorus.

Kui küsida, kuidas on lood meie keskkooli kasvatuses, siis võib üldiselt öelda, et nad pole kuigi head, sest kümne aastaga ei muudeta ega looda nii suurt asja, nagu seda on kooli kasvatusüsteem.

Kuid meid huvitab küsimuse konkreetses vastamine. Missugune tundub meie keskkooli kasvatus keskkoolist lahkunud noorsoole ja missugune on ta meie lastevanemate ja koolitegelaste silmis.

Mul oli juhus kasutada 26-e üliõpilase arvamusi oma keskkooli kasvatuses kohta. Need 26 üliõpilast on pärit väga mitmest keskkoolist üle maa, nii et nende arvamusi võib pidada teatud määral usaldatavaks materjaliks. Kõige pealt vaatleme, mis nad arvavad keskkooli ülesandest ja mis puudusi leiavad nad keskkoolis.

1. Keskkooli ülesanne on peamiselt kasvatada selge peaga, leidliku mõistusega ja kindla maailmavaatega inimesi.

2. Keskkooli ülesanne on kasvatada igakülgset haritud ja terve maailma-

vaatega kodanikke, kes... töötaksid riigi ja ühiskonna kasuks.

3. Keskkooli olulisem puudus seisab selles, et teadusliku külje kõrval on kasvatuslik külg söödis. Keskkoolis ei õpetata õpilast elu tundma. Keskkooli lõpetajad, astudes välja kooli seinte vahelt, on nagu peata kanad... Seepärast ka sagedased langused üliõpilaspölvēs.

4. Õpilastes pole arendatud õiget maailmavaadet, kohustusi töö ja seltskonna vastu... Mis inimesi teeb inimesteks, sellest pole suuremal hulgal aimugi.

5. Õpetajad ei oska ega tahagi õpilasi ses suhtes kasvatada, sest neid küsimusi ei sõeluta ega puudutata keskkoolis. Sellele tuleks aga pöörata kõige rohkem tähelepanu. Sellest tuleb see pahe, et õpilased tarvitavad alkoholi ja püüavad elada elumehelikult. Meie keskkooli lõpetaja on suur laps, kes oskab natuke kirjutada ja arvutada.

6. Puudusena tarvis märkida seda, et iseseisvusel ja omapäral pole keskkoolis arenemisvõimalusi, vaid enamal juhtudel on need omadused õpetajaskonnaga konfliktide tekitajaiks.

7. Õpetaja ja õpilase vahekord ei tohiks olla ülem-alamlik vaid sõbralikum, kuigi siis kergesti õpetaja autoriteet satub hädaohtu(?!). Aga mitte vähem autoriteedile pole — karjuda vihahoos ja lubada haavavaid ütelsi.

8. Keskkool peab mõistma temale usaldatud noori hingi kohandada hüvede otsimiseks ja pahede kõrvaldamiseks, ta peab oskama istutada inimeshinge väsimatut töötahet, kõikumatut õiglustunnet ja kindlat usku endasse.

9. Kardinaalse puudusena esines omal ajal õpilase *individualiteedi* liiga vähene hindamine õpetajate poolt või koguni selle allasurumine. Nähtavasti kannatasid selle all eriti andekamad ja enamarenenud õpilased.

Õppeainete hindamiseks kasvatuses seisukohalt ei tooda palju esile, kuid see, mis tuuakse, on olulise väärtusega.

1. Mõtlen filosoofilisi aineid, mis oleks pidanud arendama õpilase moraalsel tunnet ja mõtlemisviisi, kuid õppekava nõudel pakuti rohkem kuiva teadust ning *vähe elulisi teadmisi*.

2. Tõsisem puudus on see asjaolu, noores hinges see kibedustunne ära, kui et õpilaste maailmavaate kujundamiseks — tahaksin öelda — peaaegu mitte midagi ei tehta. Matemaatika valemid auravad peast üheainsa suvega, kõnelused elu ja maailmavaatelistel küsimustel üle, kui neid tarvilise tõsidusega ja mitmekülgsusega käsitatud, jäävad meelde eluks ajaks. Kuid ärgu *sunnitagu* maailmavaadet peale, vaid *kujundatagu* seda.

Valusam koht kasvatuses üldse ja ka meie keskkooli kasvatuses on õpetajate ja õpilaste vahekord. Selle küsimuse kohta võetakse sõna eitavalt ja jaatavalt seisukohalt.

1. Nii mõnelgi jutuaajamisel mõne endise õpetajaga olen kahjuks märganud, et õpetajate ja õpilaste vahekord kord-korralt on jähnenemas. Mõned õpetajad tervitavad seda, tuues ette, et „see peab nii olema“: õpilased peavad ikka rohkem ja rohkem süvenema *õppetöösse* ja õpetajal on küllalt sellegagi tegemist.

2. Ka õpetajate ja õpilaste vahekord jätab soovida. Ollakse liiga ametnikud, aga mitte kasvatajad. Peaks kaduma see üle müüri rääkimine. Arvan, et numbrisüsteem peaks täielikult kaduma. Õpetaja peab õpilast nii palju tundma, et aastase kogemuse põhjal võiks hinnata.

3. Õpetaja iseloom peaks niivõrt tugev olema, et ta lihtsa lahkeli pärast õpilasega talle hindamisega mõju ei hakka avaldama. Õpetaja autoriteeti suurendab tublisti tema objektiivsus. Õpetaja peab tungima rohkem õpilase iseloomusse ja selle najal toimetama hindamist.

4. Suur viga peitub selles, et pole õiget vahekorda õpetaja ja õpilase vahel. Seepärast on just õpetaja kui isiku mõju õpilastesse väga väike.

5. Kõige teravamalt on siiski jäänud meelde vahekord õpetajate ja õpilaste vahel. Meie keskkooli-õpetajad jäävad liiga võõraiks õpilastele. On ju keskkoolis just selles eas tütarlapsi ja poisse, kes vajavad moraalset ja hingelist tuge. Ent seda ei anna meie keskkooli-õpetajad, kes tulevad, annavad omad tunnid ja lähevad jälle. Tuleb luua *kasvataja* amet. Siis jääks nii mõneski

noores hinges see kibedustunne ära, kui ta elus mõtleb keskkooli-päevade peale.

6. Laps oma arenemisaastail vajab *vanemat sõpra*. Meile olid meie õpetajad vaid *ülemused*. Pole siis ime, et õpilasis kasvas *vaenulikkus* kasvatajate vastu. Ja selle asemel, et seda püüda kõrvaldada, suurendati teda *karistuse* abil veelgi.

Ei saanud sellest siis nii aru, kuid nüüd tunnen, kuivõrt suur ja mõjuv oli see puudus.

7. Esimeses joones tahaksin kirjutada meie õpetajaist, kes on jätnud palju soovida.

8. Olulisemaks puuduseks meie keskkoolis osutub küll kõige esiteks *õpetajate, kasvatajate eraldumine õpilasist*. Minu arvamuse järgi halvab säärane olukord kogu õppetööd. Olgugi et keskkooli viimaste klasside õpilased pole enam lapsed, vaid täiskasvanud inimesed, mõjub see asjaolu rusuvalt, sest kool muutub sel puhul sunduslikuks asutiseks selle asemel, et olla huvitavaks ja sõbralikuks nõuandjaks õppetöös.

9. Kõigepealt tundus eriti valus, et oldi paiguti liiga vali ja liiga pedantne, pandi vähe rõhku üksiku isiku individualiteedile. Veel üks eriti valusast puudusist oli see, et meil oli pedagooge, kes olid eeskujulikud ainult klassis, kuid väljaspool hoopis teissugused. „Kas teate, ma nägin oma õpetajat päris purjus! hüüdis haavunud õpilane.“

10. Õpetaja peaks olema hingelt ja vaatelt lähedane õpilasele. See võidab ka noore ja abitu õpilase. Siis kaob õpilaste „tehtud“ kohtlemine õpetajaga, tuleb puhast usaldus, millest ma ise olen rõõmustunud...

Lastevanemate komiteede seisukohad ei erine koolijuhatajate omist kooli kasvatusküsimusis\*). Avaldatakse üldisi arvamusi: õpetajate ja õpilaste vahekorrad peaksid olema soojemad, kasvatuslik külg paistab vähe silma jne. On aga ka otsekoheseid soovet: eeskujuna on kõige olulisem kasvataja; seepärast õpetaja peab olema täieliseks eeskujuks õpilasele. Õpetaja peab olema täiesti karske; soovitatav on, et õpetaja oleks

\*) Korraldatud ankeedi põhjal.

mittesuitsetaja. Ei ole veel kõik õpetajad veendunud isikliku eeskuju tähtsusest kasvatuses.

Õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse kohta seatakse üles nõuded, et see tuleks korraldada põhjalikumalt senisest, sest suur osa õpetajaid ei tunne küllalt huvi kasvatuslikkude küsimuste vastu.

Õpetajakutse peaksid valima ainult need isikud, kellel ei puudu „pedagoogiline intuitsioon“.

Edasi tuleb nõudmisi keskkooli õppekavade ümberkorraldamise kohta eluläheduse, värskuse, ajanõuete seisukohalt.

Kuid ühes asjas lähevad kõikide — õpilaste, õpetajate ja lastevanemate soovid ühte, see on: õpilasringide küsimuses. Üldiselt pooldatakse õpilaste tegutsemist ringides. Ringides tegutsemine mõjub õpilastele väga arendavalt ja ergutavalt, tõstes õpilaste isetegevust ja luues lähemat vahekorda õpilaste ja õpetajate vahel. Kuid kõik pooldavad killustustöö lõpetamist: praegune olukord, kus õpilased töötavad paljudes ringides, on neile koormav. Üldringide süsteem mitmekesiste liikuvate sektiioonidega on kõige praktilisem. Niisama on kõikide vastajate soov, nii õpilaste, õpetajate kui ka lastevanemate, et ringide tööst peaksid õpetajad olema rohkem huvitatud ja oma nõuandva kaastööga toetama ringide kasvatavat mõju.

Lõppeks olgu esitatud koolinõunikude töö ülevaadete kokkuvõttest seisukohti kasvatustöö kohta keskkoolis (1925/28.).

Õpetajate hulgas leidub veel isikuid, kellel puudub kindel tahe ülesseatud eesmärkide saavutamiseks. Eriti paistab see silma keskkoolis, kus mõnikord näib nagu kardaksid õpetajad olla nõudlikumad, milline asjaolu omakord jälle halvab nõudlikkude õpetajate töö tagajärgi.

Keskkooli õpilaste juures paistab eriti silma kohusetunde lõtvus: korratu tundidel käimine, puudulik tundide ettevalmistamine, lohakus kirjatööde täitmisel.

Vaatamata loendatud puudustele, peab tähendama, et kõik need pahed ja

puudused kasvatusel alal näitavad aruande aastal (1925/26.) kahanemise tendentsi.

Leidub õpetajaid, eriti nooremate hulgas, kes on arvamusel, et õpetaja õppetöö ja eraelu on kaks iseasja, ja kui keegi oma õppetöö nii teeb, et temaga ollakse rahul, siis arvatakse, et eraelus võib lubada endale isegi seda, mis ei vasta üldse kõlblatele nõuetele ja vaadetele.

On õpetajaid, kes pühendavad pea oma terve jõu ainete käsitlemisele, mille tõttu kasvatuslik külg neis koolides jääb sootuks kõrvalplaanile.

Mitmed vanemad õpetajad ei suuda süveneda uutesse kasvatusviisidesse, mille tagajärjeks on halb kord klassis, lubamatud karistusviisid jne.

Lõppkokkuvõtteks esineb aga trööstiv märkus: Kuigi kasvatus ei ole veel saanud kooli kaaluvamaks ülesandeks, peab siiski tähendama, et üldiselt ei puudu küll üheski koolis tahe mõjuda õpilastele kasvatavalt.

Meil kurdetakse kasvatuslikkude traditsioonide puudusest isegi meie seltskonna juhtivamas osas, rääkimata rahvahulkadest. Ei ole ka ime. Kes peaks siin tegema algatust? Kool on jäänud selles küsimuses ükskõikseks pealtvaatajaks. Ainuke katse abi pakuda oli kasvatusõpetuse kavva võtmine gümnaasiumide majapidamisharus. Minu arvamuse järgi on see õnnelik võte. Kuid kas saavad perenaisteks ja kasvatajateks ainult majapidamisharude lõpetajad? Loodame, et iga kesk-, kutse- ja täiendusklassi õpilane saaks selleks. Edasi, seni on kahjuks kasvatustöö peaaesjalikult lasunud emade õlul. Kas ei peaks meie ka poisse kui tulevasi isasid kasvatusküsimustes ette valmistama?

Ja see osa meie keskkooli õppekavades näitab tühja kohta. On viimane aeg paigutada meie keskkoolide õppekavva ka kasvatusõpetus. Edasi aga tütarlaste keskkoolide õppekavad tuleksid vabastada nii mitmestki eluvõõrusest ja kasvatusel suhtes mitte midagi pakuvast aineist või aineosast. Rikastada tuleks aga neid tütarlaste psühholoogiale ja nende tulevasele elukutsele vastavate ainetega.

Edasi on meie õppekavades veel tühi koht, mis karjuvalt nõuab täitmist. Noorsoo-psühholoogilises osas näitame, et just keskkoolieas on nooruril otsiv vaim, mis püüab vanu väärtusi purustada ja uusi luua. Püüab... kuid kui teda selles püüdmises ei toetata ja õiget suunda ei näidata, siis jääb ta üksi, läheb valerada või hukub. Meil on keskkooli õpilastest usuõpetust õppijad asetatud eesõigustatud olukorda. Usuõpetuses käsitletakse ka kõlblaid küsimusi, ja see osa noorsoost, kes õpib usuõpetust, saab teatud määral võtta osa ka kõlblate küsimuste arutelust, mille väärtust ma hindan kõrgelt. Praegu teeb aga kool osa õpilastele ülekohut, jättes nad kasvatuses suhtes väärtusliku õpetuseta.

Riigi huvides peaks olema esijoonel riigikodaniku-meelsuse kasvatamine ja seda kõikide kodanikkude suhtes. Nüüd aga asetatakse usuõpetust mitteõppijad õpilased kasvatuslikult väga libedale teele: nad vabastatakse usuõpetuse tundidest ja jäetakse omapead, kuna nad aga janunevad kõlblate ja filosoofiliste küsimuste süvenemise ja lahendamise järele. Selle pahe kõrvaldamiseks tuleb paigutada õppekavva kõlblusõpetus sundusliku ainena kõigile õpilasele.

Oleme aine käsitusel võtnud lähtekohaks keskkooli õpilase, kes oma füüsilise ja psüühilise arenguga dikteerib õppe- ja kasvatusöö korralduse, õppe-

materjali ja kasvatusviisid. Esimeseks ja tähtsamaks kasvatusteguriks koolis pidasime õpetajat-kasvatajat ja tema suhtumist kasvandikule. Õppeainete kasvatuslikku väärtust puudutasime ajapuudusel pealiskaudselt.

Lõppeks ei taha jätta nimetamata, et ka kooliruumidel ei puudu kasvatuslik väärtus. Kõigepealt pakuvad nad võimaluse kokkutulemiseks, tegutsemiseks. Selle kohta tähendavad nii paljud lastevanemad ja juhatajad, et kooliruumide ülekoormatus tõttu puudub absoluutselt võimalus koolitööst vabal ajal kasutada kooliruumi. Ka sellest pahest peame püüdma endid vabastada.

### Kasutatud kirjandus.

1. *Bühler Charlotte*, Das Seelenleben des Jugendlichen. Fischer, Jena, 1927.
2. *Hoffmann Walter*, Reifezeit. Quelle & Meyer, Leipzig, 1926.
3. *Hoffmann & Stern*, Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinäre Behandlung. Quelle & Meyer, Leipzig.
4. *Lindsey und Evans*, Die Revolution der modernen Jugend. Deutsche Verlags-Anstalt, Berlin.
5. *Nohl Hermann*, Jugendwohlfahrt. Quelle & Meyer, Leipzig, 1927.
6. *Spranger Eduard*, Psychologie des Jugendalters. Quelle & Meyer, Leipzig, 1928.

## Gümnaasium kasvatajana.

*Otto J. Kiesel.*

A.

1.

Keskkoolide seadus deklareerib „avalik keskkool moodustab ühtluskooli teise järgu; tema ülesandeks on haritud kodanikkude kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks“.

Kuivõrt nimetatud kaks näiliselt eri ülesannet lahkuvad või vastastikku teineteist täiendavad, sellel küsimusel (ol-

gugi väga huvitaval ja tähelepanu pälvil) ei peatuks meie; käsitusel võtaksime küsimuse esimese poole: kuidas võib g ü m n a a s i u m (nii on seaduse järgi keskkooli üldine nimetus) haritud kodanikku k a s v a t a d a ja missuguseid tegureid ning väiteid tuleb arvestada selles küsimuses.

Tähendatagu juba alul, et Eesti kooli kohta üldse ja gümnaasiumi kohta eriti puudub teaduslik kirjandus, kus oleks tõlgitsetud kooli ülesanded ja arenemise

võimalused. Laiemat seltskonda (ka õpetajaskond ühes arvatud) on harrastanud peamiselt gümnaasiumi kursuse kestvus ja osalt ka ained, millele on seltsinud viimasel ajal veel võõrkeelte küsimus. Tegeledes nende väga huvitavate küsimustega suuremalt osalt ajalehtede artiklites, oleme hästi hilistunud palju tähtsamate ülesannete lahendamisele, nimelt: missugused peaksid olema Eesti gümnaasiumi, kui kodaniku ja rahva kasvataja, otsesed kohused ja mis tahame taotella gümnaasiumi haridusega. On vist vastuvõetav kõigile, et selle probleemi lahendusest sõltub ka gümnaasiumi teiste ülesannete määrang.

Iga maa ja riigi kool peab arenema keskusest, kuhu on koondatud rahva ajalugu, kultuurne tasapind, majanduslikud võimed ja riiklikud ideaalid. Ei saa luua kooli lahus neist elementidest. Ka meie hariduse süsteem peab kajastama neid eeldusi. Meie ei saa ega võigi endile laenata tervikuna mujalt ei hariduslikke ülesandeid ega nende lahendamisviise. Iseäranis halvaks tuleb lugeda sellist laenamist, mis sünnib osade kaupa. Üks osa võetakse siit ja teine seal: ülesanded võtame Ameerikast, süsteemi, ütleme, Rootsist, ained Saksamaalt ja kavad Inglismaalt, kuna kooli sisemises korras tahaksime nagu suunduda Austria poole...

Meie rahvas on noor, ja eestipärane kool vaevalt kümneaastane. Muidugi, meil ei tulnud alustada haridustööd ja koolikorraldamist otsast peale, kuid endise, päranduse teel saadud süsteemi muutsime tunduvalt. Meie astusime vahetult sellesse vaimsesse ja sotsiaalsesse keskesse, mis meid ümbritses ideede kujul. Meie alg- ja keskkool on korraldatud moodsete põhimõtete järgi, olgugi et need viimased ei vastanud meie endi ajaloolisele ja sotsiaalsele arengule ja neile mõtteile, mis enamik pärinud võõralt rahvalt ja riigilt. Sellele asjaolule põhjenevad need arusaamatused ja konfliktid, mis veel praegugi (kümne aasta möödumisel) tumestavad ja segavad (nüüd juba) meie endi omapärase koolisüsteemi süvendamist ja arendamist.

Teiste maade ja rohkem-arenenud

rahvaste eeskuju ei saa üldiselt kuidagi eitada: kuid eeskuju väärtus on ikka ja alati suhteline ja kasulik selleks, et säästa jõudu ja aega uue loomisel. Ka meie kooli arendamisel ja süvendamisel tuleb tingimata seirata teiste saavutisi hariduse alal, kuid üldiselt peab kool kõigis astmeis vastama meie tingimustele ja ta olgu peamiselt meie endi ühiskonna teenistuses: nii alg-, kesk- kui ülikooligi kohta on see väide maksev.

Tuleb mõnda, et meie ei ole veel endid leidnud laiemates ja raskemates kultuursetes ja majanduslikkudes küsimustes: meie kultuur ei ole kuigi vana, seltskonnas puuduvad pidevad traditsioonid, kodaniku kohustest arusaamised kui ka kasvatuslikud ideaalid. Arenematu on perekonnaelu, kus kujunevad esmakordselt seltskonda kandvad ideed ja harjumused; ei ole settinud veel raskete sõja- ja segaste aastate vintsutused ja pahed. Kõik need eitavad nähted ei arenda vaid takistavad ka kooli kasvatuslikku tööd.

Siiski need ja teised asjaolud ei tohi meid väga närvida ega kaugegtki mitte heidutada: kasvame ise ja saame tugevamaks, leiame endile õiged elamise vormid, kujunevad traditsioonid ja jõuame kord kindlasti avaramasse õhkkonda. Mida raskem on algus, seda õilsam tulevik.

Tarvilik on ka koolitöös arvustus kuid mitte sarjamine; sageli kuuleme öeldavat: meie kool on halb, gümnaasium ei anna tarvilist ettevalmistust elule, õpilaste teadmused on nõrgad ja nende kasvatus puudulik. Sellest järeldatakse vildakalt, et süüdi on kooli süsteem, mis tuleb muuta. Enne süsteemi muutmist tuleks aga hindamisele just gümnaasiumi sisemine kasvatuslik töö. Ma usun, et meie kõikide mõtted ühtivad selles, et võib hästi kasvatada iga süsteemi juures. Ei ole alati nii suurt vajadust välise reformi järele kui sisemise uuenduse järele: gümnaasiumis tuleb luua terve ja kasvatav õhkkond ja tuleb leida side gümnaasiumi ja Eesti ühiskondlikkude ülesannete vahel.

## 2.

Kuivõrt lahkuminevad võivad olla arvamused gümnaasiumi ülesannete

kohta, selleks võiks tuua näitena äärmised seisukohad mujalt.

Clevelandi koolide direktioon on ilmutanud reklaamlehe pealkirjaga: „Anna ise oma elule hea start. Mine gümnaasiumi! Mis ta on! Miks on see kasulik!“

Selles brošüüris loeme:

„Selle lehe ülesandeks on algkoolide viimaste klasside õpilastele ja nende vanematele põhjalikult selgitada, mis on gümnaasiumi haridus ja miks on kasulik astuda gümnaasiumi. Ta selgitab aineid, mis õpetatakse kommerts-, tehnika- ja akadeemilises gümnaasiumis. Ta tahab kaasa aidata poistele ja tüdrukutele otsustamisel, missugust sihti valida ja võtta elus. On olemas ainult üks otsus gümnaasiumide kohta: see on terve, kindel ja tõeline äri. Arvustik näitab, et gümnaasiumi haridusega isik võib kaks korda nii palju teenida kui need, kes on õppinud ainult harilikus koolis...“

Kõige selle juures olgu mainitud, et Clevelandis on gümnaasiumi haridus maksuta, nii et siin ei ole tegemist reklaamiga, mis tooks äriliselt kasu kooli ülalpidajale, vaid äriks on arvatud haridus ise.

Teisal toonitatakse, et teise astme kooli ülesandeks on peamiselt töötavate klasside ilmavaate selgitamine ja et kool peab soodustama uue ilmakorra loomist.

Meil on laiemates hulkades arvamine, et gümnaasium peab andma võimalikult rohkem teadmusi üksikuis aineis. Keegi esines avalikult etteheitega gümnaasiumile, et lõpetajad (ja ka üliõpilased), kellele olevat korraldatud eksam koha saamiseks, ei olevat teadnud, mis tähendavad sõnad mosaiik, gastronoom, dileerium jne. Järeldusena sellest lausutakse ironiliselt: demokraatlikum on, mida vähem tead.

Kas tunnistame õigeks, et gümnaasiumis tuleb rõhutada ainult teadmuste kogusummat ja intellektuaalset haridust inimeses, olgugi, et meie teame, et entsüklopeediliste teadmuste ruumalal ei ole piiri ja et väga raske on määrata haritud inimese teadmuste pagasit (ka suhteliselt) käesolevale ajale?

Ameerikas sai alguse seltskondlik

mäng: „Küsi mind“. On ilmunud raamatukesed tuhandete küsimustega. Kes on neid näinud ja võib olla ka püüdnud vastates punkte saada, see teab, et ekssami rahuldavalt sooritamiseks on väga vähe väljavaateid. Ja mis on need tuhandet küsimused võrreldes sadade tuhandetega, mis võib üldse esitada. Suured leksikonid, atlased, eriainetete sõnastikud jne. on tulvil täis sõnu ja mõisteid, — kas peab haritud inimene kõike seda teadma ja kas peab ta oskama jalamaid vastata kõigile küsimusile? Arusaadav, et teadmuste arvuline rohkus ei ole veel haritud ja kasvatatud inimese tunnus, äärmisel juhul võib see anda tunnistust heast, fenomenaalsest mälest.

Eriainelistes gümnaasiumides õpetatakse peale n. n. üldhariduslikkude ja eriainetete veel oskusaineid. Seltskond on ka siin arvamusele tulnud, et eriainelised gümnaasiumid asendavad kutsekoole. Oskus- ja eriainetel gümnaasiumis on aga samad kasvatuslikud sihid nagu teistelgi ainetel, kuid nad on teist laadi: nende kaudu õpilased lähenevad elule ja tegelikule tööle. Seepärast ei saa neid oskusaineid sugugi eitada ja arvata, et ainult vanad keeled ja t. kasvatavalt mõjuvad õpilasisse. Et eriaineliste gümnaasiumide lõpetajad seisavad tegelikule elule lähemal ja et nende huvi piirkonda kuuluvad töö ja majanduslikud vahekorrad, selles ei ole seni olnud põhjust kahelda.

Nii ei saa ainult teadmusest teha sõltuvaiks gümnaasiumi ülesandeid. Meie keskkoolide seadus on võtnud omaks ka selle põhimõtte, et ainult teadmused ja oskused üksikuis aineis ei ole veel mõõduandvad õppetöös. „Õpilased viiakse ühest klassist teise ja tunnustatakse kooli kursuse lõpetanuiks pedagoogika-nõukogu otsusega õpilase üldise õppetöö edu ja vaimse arenemise põhjal...“

See seaduse paragrahv on väga suure tähtsusega, kuid selle mõistmiseks ei ole meil veel küllalt kogemusi, sest pedagoogika-nõukogudes ikka veel hinnatakse üksikuid aineid ja teadmusi neis aineis, jättes kõrvale õpilase üldise vaimse arenemise. Sellest sõltub, et üksikud õpilased lahkuvad gümnaasiumist

lõputunnistusega ilma üldise vaimse arenemiseta, sest et üksikuid aineid on nad rahuldavalt ja võibolla isegi hästi õppinud. Muidugi, ülikoolis ei suuda nad siis edukalt töötada, sest seal nõuab töö arenenud isikut.

Paradoksina kõlab seepärast ühe Saksa ülikooli tuntud professori ütetus, et ta isiklikult hindab üht või teist kooli seda kõrgemalt, mida kiiremalt suudavad tema kasvandikud unustada koolis õpitud teadmusi...

### 3.

Gümnaasiumi sunduslikkude ainete nimestik on seadusega määratud. Peale nende õpetatakse ühes või teises gümnaasiumis veel muid aineid vastavalt kooli laadile ja ilmele, mis tahetakse temale anda. Võib möönda, et ainete rohkust tuleb lugeda gümnaasiumi üheks puuduseks, mis iseäranis siis enast tunda annab, kui need ained ei ole orgaaniliselt üksteisega seotud ja kui nende sihid kui ka ülesanded ei ole kooskõlastatud või pigemini eriteldud.

Ainete rohkus takistab ka seepärast kooli kasvatuslikku tööd, et neid aineid õpetavad üksikud õpetajad-eriteadlased, kes töötavad oma aine huvi piirides ja peavad selle aine õpetamist muidugi kõige tähtsamaks. Seda näeme aineõpetajate kongressidel, kus ühele või teisele ainele kaubeldakse tunde juurde, väites, et vastaval juhul ei saa ainet küllalt põhjalikult õpetada.

Selline ainete killustamine ühelt poolt ei soodusta milgi viisil gümnaasiumi kasvatuslikku tööd. Praegused gümnaasiumi kavad on ses mõttes ka puudulikud, mis arvatavasti kaotatakse teoksil olevate uute kavade koostamisel.

Kavades kui ka aine õpetamisel tuleks rõhutada ikkagi peamiselt kasvatuslikku momenti, mis ei eita milgi viisil seda, et haritud inimesel ka teatud elementaarsed teadmused peavad olema. Kuid haritud inimene peab samuti ka omama ühiskondlikult ja majanduslikult kasulikke harjumusi ja oskusi, mille omandamine sünnib kasvatuslikkude võtetega lühema või pikema aja jooksul.

Üksikute ainete põhjalik tundmine ja õppimine gümnaasiumis ei kergenda mitte igakord veel ülikooli tööd. Ka ei ole gümnaasiumi kursus lühendatud ülikooli kursuse, nagu seda nii sageli arvatakse. Vene gümnaasiumide vanade kavade järgi ei õpetatud bioloogilisi aineid koolis, ometi ei takistanud see ülikoolis arstiteadust või loodusteadust õppimast.

Seepärast ei ole tarvilik õpetada gümnaasiumis hästi palju aineid, anda üksikuid mälukoormavaid teadmusi, vaid töökorraldus peaks vastama kasvatuslikele põhimõtetele ja võimaldama õpilastele läbi elada ja tunda hingeliselt neid väärtusi, mis üks või teine aine pakub.

Töökorralduse mõttes oleks vaja teha mõned muudatused, mis ka võimaldatud haridusministeeriumi määrusega. Mõned ained on kavas liiga väikese tundide arvuga nädalas (1—2). Need tunnid ei ole produktiivsed. Tuleks koondata tunde hästi liikuvast tunniplaanis nii, et võimalus avaneks anda järjest ühes ja samas aines mitu tundi järjelmööda. Töö edukuse mõttes oleks sellisel kontsentritud tunniplaanil suur kasvatuslik tähtsus. Võimalik peaks olema ka terve päev õpetada üht ja sama ainet. Samuti võiks ka õpilastele anda võimalus vajaduse puhul veeta mõni tund kas kõrgemas või alamas klassis, nii kuidas töö seda nõuab. Kool muutuks oma töökorraldusega *õpikoolist töökojaks*, laboratooriumiks. See annaks palju paremaid resultaate, kui õpilaste kinnitamine pinkide ja ainete kinnitamine (pikemate või lühemate vaheaegade järele korduvate) tundide külge. Tuleviku koolis, arvata võib, kaovad ka klasside vaheseinad.

Kontsentratsiooni põhimõttel korraldatud tunniplaani läbiviimisel on muidugi teatud raskused: nii töötavad õpetajad mitmes koolis ja puudub võimalus tunde korraldada ainult ühe kooli huvides. Siiski võib arvata, et võimalusi peaks leitama ja vajaduse puhul ka leiutatama.

Aasta lõpul n. n. kordamisnädalail ei peaks aga olema takistusi tundide koondamiseks.

Loomulikult kergib nüüd ülesse küsimus, missuguseid kasvatuslikke võtteid tuleks rohkem rõhutada gümnaasiumis. Kui oli raske vastata küsimusele, mis peab teadma haritud kodanik, siis on küll sõnades kerge väljendada gümnaasiumi kasvatuslikke ülesandeid: lühidalt öeldud, ta peaks kasvatama täiuslikku inimest ja ühiskonna liiget, kes kohustusi ja vastutust tunneb rahva ja riigi vastu; kasvatatud ja haritud inimene peaks seejuures olema töö- ja arenemisvõimeline.

Kui meie eitame ainult intellektuaalsete jõudude äratamist ja arendamist, siis ei saa ka õigeks pidada neid õppeviise, mida seni peamiselt kasutatud gümnaasiumis, — kus ühelt poolt õpetab õpetaja ja teiselt poolt sõnakuulelikult ja vagusi istub või õpib õpilane ja vastab, kui teda küsitakse. Ja kui ta kõneleb ilma küsimata, siis tehakse temale märkus või hoiatus.

Sellise õppeviisi juures ei saa avaldada õpilase isetegevus. Õpilane jääb passiivseks kuulajaks ja käsutäitjaks, isegi tuumaks töö vastu, kui teda ei suuda vahest õpetaja ergutused hindamiste ja tõrelemistega mõjutada.

Komensky ütleb oma aja kohta, et „inimest tuleb noorelt õpetada kõiges, mis teevad ta targaks, heaks ja vabaks“. Praegune aeg seab laiemad ülesanded inimese kasvatusesele ja ühes sellega ka koolile. Hindamist leiab elus aktiivne ja tegev inimene, kes mitte ei ole ainult vaatlejaks ja arvustajaks, vaid kes võtab elust osa. Elu tempoga kaasas sammumine nõuab veel vaimset liikuvust ja kehalist tervist. Vaimu ja keha tasakaalustatud suhe, hinge ja keha tervis, need on tegurid, mis inimeses elupäevade lõpuni võivad säilitada värskust ja töövõimet. Lausele „terves kehas terve vaim“ tuleb anda tema õige tõlgitsus: „tuleb ideaaliks lugeda, kui terves kehas on terve vaim“, — nüüd saavad nii mitmedki aru, et on vaja ainult tervet keha ja kõik muu antakse meile peale selle iseendast.

Kõrvuti aktiivsusega ja isetegevusega tuleb rõhutada veel eneseusaldust, kiiret otsustamist, mõtete keskendumist ja kombineerimise võimet. Kutseliselt ja

majanduslikult tegev inimene ei saa ilma nende omadusteta läbi, ei ka teaduslikul alal töötaja.

Väga tarvilikuks tuleb lugeda elu- ja tööroomu äratamist õpilasis. Tööle vaadatakse üldse kui mingisugusele nuhtlusele ja seda juba põlisest vanast ajast: „oma palehigi sees pead sa leiba sööma...“ Ilma tööta aga ei saa keegi läbi. Iseäranis halvaks panevalt hinnatakse füüsilist tööd. Töötav inimene on surutud teisele plaanile kirjanduses, kunstis, lavatöodes ja kinos. Tekib tahtmata arvamine, et töö on erand, kuna lõbu on reegel ja elu peauksanne. Selle vaate vastu ei tule mitte ainult meie juures võidelda. Ameerika koolides on samuti hakatud kehalist tööd rõhutama ja pansioonides on kehaline töö kas põldudel või töökodades kõigile kasvandikele kohuseks tehtud. Isegi koolimaja korrashoid on antud õpilaste hooleks.

Meil arvatakse, et gümnaasiumi haridusega isik ei peaks enam tegema füüsilist tööd. Kui gümnaasiumi lõpetanu või üliõpilane töötab kusagil kas või selleks, et endale kooliraha teenida, siis tehakse sellest erinurme ja kõnelakse hurjutavalt haritlaste üleproduktioonist. Ometi just raske töö läbi oleme meie nii kaugele jõudnud, kus meie oleme. Töö peab ka jääma meie ülimaks vooruseks tulevikus.

Kui tahame paremaid tulemusi, siis gümnaasium peab muutuma ühiskonnaks, kus tema kodanikel tuleb tutvuda tegeliku eluga ja nende võimetega, mis elu meilt nõuab. Selles ühiskonnas võib ja peab avalduma ka õpilaste organisatsioonivõime ja töö- ning elurõõm, millel, arusaadavalt, ei ole midagi ühist ulakusega, nagu seda mõnel pool arvatakse vajaliku olevat õpilastesse istutada.

Elurõõm kannab inimest kõigest raskustest üle, hoiab tema hinge noore ja värskena. Juba väikesed raskused ja takistused röövivad nii mõneltki julguse ja eneseusalduse, elu muutub talumatuks ja inimese liigub süngete mõtetega ringi. Siis tekivad elu eitavad mõtted ja rahulolematuse ilmaga. Meie kooli kasvatuslik töö peab ennetama kõike seda.

Palju peaks iseäranis meil olema töö- ja elurõõmu, sest oleme ja elame oma riigi koidikul. Tulevased põlved vaatavad kadedusega meie peale, et oleme võinud kaasa elada nii suurtele ja tähtsatele aegadele. Kuid võib olla ei saa nad ka etteheidetest mööda, kui meie ei ole tabanud neid motive, mis tingitud meie rahva ja riigi huvidest ja tulevikust.

Kool kasvatab ju tulevikule. Seda vilja, mis meie külvame, ei saa meie ise mitte maitsta täies ulatuses. Võib olla, et see asjaolu ka põhjustab etteheidet meie koolile: ei ole veel näha tema vilja...

Oleme oma riigi üheks kindlaks alustoeiks pannud laia demokraatia, mis eeldab aga hästi kasvatatud kodanikke. Sotsiaalselt ei ole meil mitte liiga lahkumisevaid vaateid, sest et ajaloolistel ja majanduslikudel tingimustel ei ole arenenud ühiskondlikud klassid, milliste suhted ei ole kaugeltki nii teravad kui seda vahel toonitatakse. Ühes ja samas perekonnas leiame küll ja küll lihttöölisi ja koolitatuid, kehvi ja jõukamaid.

Ühine alg- ja keskkool aitab suuresti selleks kaasa, et ei kergi esile põhjustamatud isoleerimise püüded. Vist ei saaks ka toodud põhjustel hästi õigeks tunnistada kalleid erakoole riigi toetusega, kuhu koonduvad jõukamad, et eralduda muust rahvast. Kasvatustöökudel põhimõtetele ei saa üldiselt ju erakoole eitada, kuid meil on nende olemasolu põhjuseks peamiselt sotsiaalsed motiivid. Kui isegi vanemate kultuurrahvaste juures minnakse vastupidises suunas, iseäranis pärast ilmasõda ja raskeid kaotusi ja segadusi, siis ei peaks meie soodustama kunstlikult nähteid, mis meie elule ja arengule võõrad. Samuti ei saa kuidagi õigeks kiita õpilaste eraldamist ilmavaate alusel, mis teeks liialt raskeks kasvatustöö meie kitsastes oludes ja piirides.

## B.

### 6.

Olles puudutanud mõningaid küsimusi, mis esinevad gümnaasiumis kasvatustöö alal, peatuksime ka tegureil,

mis seda tööd soodustavad või takistavad.

Koolis on tegevad kaks poolt: õpilased ja õpetajad. Seni on enamikus esimesed olnud passiivsed ja viimased aktiivsed. Töö edukuse ja paremate tagajärgede suhtes tuleb neil pooltel oma osad vahetada. Kui meie kindlasti soovime oma kooli tõsta paremale järjele, siis ei saa kuidagi leppida ainult põhimõtete vahetusega, — tuleb ka õpetajal ümber õppida ja läbistuda mitte ainult uute ideedega vaid ka nende teostamiseks tarvisminevate võtetega.

Ei ole selles midagi halba, et inimene õpib uut ja revideerib vana. Võiks julgesti väita, et inimene elab seni kuni ta õpib või vähemalt on õppimisvõimeline. Kutsealal tegutsejal tuleb eriti areneda rööbastikku eluga; see nõue maksab samuti ka õpetaja kohta. Õpetaja on otse kohustatud ennast täiendama metoodiliselt ja pedagoogiliselt. Ei saa aastate jooksul tallata vanu tuttavaid radu: tuleb ka uusi raivata. Kes eluga sammu ei pea, jääb temast maha.

Gümnaasiumide seadus märgib, et pedagoogika-nõukogude ülesandeks on (peale muude) ka kasvatuse- ja õppeviiside harutamine koolitöö viljakamaks tõstmise sihis. Austria kooliseadus nimetab otseselt, et pedagoogika-nõukogude ülesannete hulka kuulub ka õpetajate edasiharimine pedagoogilisel alal. Neid võimalusi tuleb kasutada rohkem: referaadid koosolekutel ja sellele järgnevad mõtetevahetused ei seo mitte ainult õpetajaid ühiseks kasvatajate perekseks, vaid see loob ka armsa õhkkonna ja solidariteedi tunde koolis ning sunnib mõndki (kellele ergutust vaja) ennast täiendada metoodilistes, didaktilistes või pedagoogilistes küsimustes.

Meie koolitöö vajab nii mitmeski suunas reformimist ja süvendamist, selleks peab tutvuma vastava literatuuriga ja vooludega, mis õpetajale peab olema otse kohuseks.

### 7.

Võiks küsida siiski, kas on veel leida meie gümnaasiumis vanu võtteid ja töökorraldust, kus ühel pool on õpetaja taskuraamatuga (näiteks „Õpetajate tähtsamatuga“, mis E. O. L. maksuta

saatis igale liikmele) ja kriidiga, kuna teisel pool üksik õpilane, keda tunnistajate juuresolekul üle kuulatakse. Ta katsub mälu appi kutsuda ja vastata, mis ta teab, kuna teised sellel ajal tegevuseta istuvad ja kuulavad või püüavad olla kuidagi abiks vastajale.

Viimastel on hea meel, et neid ei küsita ja suure põnevusega jälgivad nad kellaosutit: kas jõuab õpetaja ka neid täna küsida või mitte? Nii mõnigi õpilane vastab ainult paar korda aastas ja mõnes aines isegi kursuse ulatusel ainult paar korda.

See on harilikku õpikooli töö: küsimused, õpetaja seletused ja sellele seltsivad kirjandid mõnes aines.

Ma ei tihka väita, et selline töökordalus oleks laialt levinud. Ma ainult küsin ja loodan, et leian läbirääkimistel vastajaid.

Muidugi, tuleb avameelselt tunnustada, et niisuguse tööga meie ei saa hästi ligi neile ülesandeile, millest kõnelesime. See töö võib häid tagajärgi anda ainult ükikute juures, keda meie tavaliselt nimetame *andekaiks* õpilasi. Mis aga on andekus? Kas saab andekust mõõta? Ma arvan, et saab mõõta ainult töö tulemusi, mis igakord ei sõltu sugugi andekusest. Kuid see on ise küsimus, mille juurde tuleme veel täna tagasi.

Õpikoolis tekivad ka isesugused vahekorrad õpetajate ja õpilaste vahel, osalt need võivad olla vaenulikud, kui õpetaja liiga palju küsib ja teadmuste hindamisel ei ole õiglane ning vahel ka teadmuste hindamisel õpilaste ülespidamist ja meeldivust arvesse võtab. Õpetajat püütakse petta, tema tööle tehakse takistusi ja nii ei rahulda töö ei õpetajat ega ka õpilasi.

Huvitav oleks ka kuulda, kas on veel gümnaasiumides leida loengute süsteemi? Kas täidab kriit õppevahendite aset? Kas keskustleb õpetaja tunnis ainult ühe õpilasega?

Neid küsimusi võiks vajaduse puhul veelgi vast esitada: tahaksin ainult tähelepanu juhtida sellele, et kui meie ei rõhuta ainete käsitlemist ja meetoodilist külge, siis ei tule imestuda, et õpilased lahkuvad gümnaasiumist mitte küllal-

daste teadmustega ja väärtuslike harjumustega.

Õppuses on kolm tegurit: töö organiseerimine, didaktilised võtted ja aine meetoodika. Neile seltsivad veel kolm elementi: õpetaja, õpilane ja välisilm. Nii moodustub kolmnurk, mille õigest lahendusest sõltub kasvatus- ja õppetöö edu.

Andmed selles kolmnurgas on palju muutlikumad ja keerulisemad kui geomeetrilises; vastutus tema õige lahenduse ja konstrueerimise eest lasub suurel määral õpetajal, kellel tuleb aru anda oma töö tulemustest ühiskonnale.

## 8.

Õpetajal ei tule mitte ainult üksikuid aineid paremate tulemustega õpetada, tema peale on veel pandud klassijuhataja kohused.

Klassijuhataja ühtlustab kasvatus-tööd gümnaasiumis, kus sageli töötab terve leegion õpetajaid. Õpilane on killustatud vaimset õpetajate ja tundide vahel. Temas tärkavad mitmesugused küsimused, millele ta ei saa vastust ei õpetajailt, ei aineilt. Ka kodus ei leia ta vastajat oma küsimustele. Neis ja t. asjus tuleb pöörduda klassijuhataja poole.

Haridusministeerium on maksma pannud määrused klassijuhatajale, kus on mainitud järgmised ülesanded:

1. sideme loomine õpilaste ja õpetajate vahel. Õpilaste huvide kaitse pedagoogika-nõukogus. Õpilaste soovide ja küsimuste lahendamine;
2. õpilaste korraliku kooliskäimise valve ja puudumiste selgitamine;
3. õpilaste nõrga edukuse selgitamine;
4. tutvus õpilaste vaimsete ja majanduslike oludega, perekonnaeluga ja korteritega;
5. õpilaste organiseerimine;
6. õpilaste töökoorma selgitamine;
7. järelevalve õpilaste üle väljaspool kooli.

Need on tähtsamad ülesanded. Kuid juba nende loetelust selgub, et klassijuhatajal, kui ta omi üleandeid võtab tõsiselt (ja neid tuleks ka sellistena võtta), on suurte raskustega tegemist

ja et temal lasub äärmiselt suur vastutus.

Seejuures ei ole aga klassijuhatajale antud võimalusi neid töid korralkult täita: klassijuhatajate nädalatundide arv on sama suur kui teistelgi õpetajatel.

Klassijuhatajate instituut on vajaduslik, seda ei saa eitada gümnaasiumis, kuid tuleks luua soodsad tingimused ülesannete lahendamiseks. Kõige pealt tuleks vähendada nende nädalatundide arv.

Klassijuhataja peab käima õpilase juures kodus, ta peab viibima ka teiste õpetajate tundidel, tal tuleb õpilasi koguda ja neid organiseerida. Et kasvatustlikke ülesandeid paremini lahendada ja saadud muljeid kasutada, selleks tuleks sisse seada klassijuhatajate eritunnid, mis võiksid olla ka pärast lõunat. Neil tundidel tuleksid kõne alla kasvatustlikud küsimused, mis ei mahu ainete kavadesse. Ja gümnaasiumi õpilastel leidub neid väga ja väga palju.

Võtame kas või sugulise kasvatusesega seotud küsimused. See on väga õrn ja suurt takti nõudev ülesanne. Võib olla, et klassijuhatajal tuleb isegi keskustella eraldi iga üksiku õpilasega, vastavalt tema arenemisele ja hingelaadile, tuleb ka nõu anda klassijuhatajal muudes küsimustes, mis nõuavad aega ja jõukulutust.

Meil vaadatakse mõnelt poolt gümnaasiumile kui majanduslikule ettevõttele, mis peaks vähem kulusid nõudma ja ise ennast tasuma. Kulude suuremine vähemalt klassijuhatajate tundide vähendamise arvel oleks otstarbekohane ja kõigiti soovitatav.

Tuleb juhtida tähelepanu ka sellele asjaolule, et ei või gümnaasiumis, vähemalt vanemates klassides, iga õpetaja kätte usaldada klassijuhataja kohuseid: isegi vanemad ja kogenud õpetajad suudavad neid ülesandeid suurte raskustega lahendada (muidugi üksikutel juhtudel). Tunniandjad, näiteks, viibivad vähe koolis ja sellepärast ei saa nemad juba tehnilistel põhjustel täita edukalt klassijuhatajate kohuseid. Nii lasub klassijuhataja töö üksikuil õpetajail, kellel töökoorma suurus ei võimalda neid kohuseid küllaldaste tagajärgedega

täita. Ses küsimuses peaks tulema muudatus mida varem seda parem.

## 9.

Klassijuhatajate kaudu ja nende kontrollimisel tuleks meil kaalumisele võtta ka õpilaste omavalitsuse korraldus.

Õpilaste omavalitsuse küsimuses oleme olnud seni väga tagasihoidlikud. Mõnda tuleb, et põhjuseks on meie halvad kogemused ärevailt ajult. Need halvad mälestised ei taha haihtuda, kuid tuleks siiski asuda seisukohtade revideerimisele.

Õpilaste omavalitsuse korraldamine gümnaasiumis nõuab suurt takti ja pedagoogilist vilumust õppejõududelt. Ka on ta teostatav ainult seal, kus õpetajad moodustavad kasvatuslikkudes küsimustes ühtlase pere ja kus ei ole suuremaid arusaamatusi õpetajate ja õpilaste vahel olnud. Et vältida eksimusi ja sellele järgnevaid pahandusi, tuleks omavalitsuse korraldamist koolis teostada aeglaselt ja samm-sammult, alates vähematest küsimustest, milliste lahendamine on lihtsam ja jõukohasem õpilastele.

Võib olla, et läbirääkimistel selguvad kongressist osavõtjate arvamused ka ses küsimuses.

Õpiringide korraldamine võimaldab samuti eneseavaldusi õpilastelt. Ringide hoogsaks tegutsemiseks puudub õpilastel linnas aeg. Kui meie koolielu reformimisel tahame seirata Ameerikat, kus laupäevane päev on vaba ja kesknädalal töötatakse ainult pool päeva ja kus selle juures suvepuhkus kestab tervelt kolm kuud, siis võiksimme ka meie luua soodsamad tingimused õpilaste eneseavaldustele ringides, matkadel, suvekoloniides, klubides jm.

Siiski ei tuleks neid paremaid aegu ootama jääda, vaid tuleb kasutada need võimalused, mis meie tingimustes selleks olemas.

## 10.

Kooli kavatuslikku mõju saab suurendada iseäranis sellega, et meie kooli seome tihedate sidemetega teda kandva ja ümbritseva ühiskonnaga.

Kõige pealt oleks sellest kasu gümnaasiumil enesel: ta ei oleks siis eraldatud elust, ta saaks rohkem huvi äratada enese vastu seltskonnas, tema tööd hakatakse tähelepanelikult hindama ja tema muredele tuntakse kaasa.

Ka ühiskonnale oleks tihedam side kooliga tulus: ta teaks, mis gümnaasiumis sünnib, ta võiks kasvatavat mõju avaldada tarbekorral ja ta kannaks parema meelega neid kulusid, mis gümnaasium nõuab.

Sideme loomise võimalused vanematega (õpilaste vanemate koosolekud ja komiteed) ja kooli ülalpidava omavalitsusega (kooli hoolekogu) on ka seaduses nähtud ja võimaldatud.

Peale nende tuleks koolide juurde luua lõpetajate kogud, nagu seda ka mitmete koolide juures juba on. Lõpetajaist oleks koolil vist küll kõige rohkem kasu: nad on seotud koolieluga ja püüavad ka kõigiti soodustada kooli head käekäiku juba armastuse ja austuse tunde tõttu. Lõpetajad võiksid elulistes küsimustes juhtijaks olla nooremale põlvele, ning vajaduse puhul ainelist abi anda kooli-lõpetajaile, toetada kohaotsimisel jne.

Muidugi, suuri lootusi ei saa aluses hellitada nn. vilistlaskogudest: kool on noor ja samuti ka lõpetajad, nad ei ole veel isegi endid elus maksma pannud ja ei saa suurt toetust anda õppijaile. Tulevikus võib neist võrsuda siiski kasulik kooli toetaja ringkond.

Võiks ka enesele kujutella eri seltse, mis kooli edendamise ja arendamise võtnud oma eesmärgiks. Iseäranis maal asuvate koolide juures oleks neist loota suuremat kasu. Eeskujuks võiks võtta Ameerika koolide ringkondades töötavaid vanemate ja seltskonnategelaste segaseltse, mis rohkesti on suutnud teha kooli kasuks aineliselt kui ka moraalselt.

Kõige pealt tuleks kasutada neid võimalusi, mis seadus ise esitab, s. o. lastevanemate koosolekuid ja hoolekogusid. Olgugi, et lastevanemate koostis muutub ja on juhuline, on just vanemad eeskätt kõige rohkem huvitatud kooli kasvatuslikust tööst. Vanemate kaudu tuleb koolil luua side perekonnaga ja nende kasvatuslikkude vahen-

ditega, mis võib perekonnast ammutada.

Vähe on meil asutatud hoolekogusid gümnaasiumide juurde. Hoolekogude tööedukus sõltub neist liikmetest, keda sinna valib kooli ülalpidaja. Kahjuks puuduvad meil (kui demokraatlikkudele põhimõtetele rajatud riigil) ergutusvahendid hoolekogude tegelastele, nagu seda võis leida Vene ajal aumärkide, aunimedega jne. kujul. Meil tuleb küll kasvatada enne uus põlv, kes tööd teeks töö enese pärast ilma välise ergutusteta, siis võib ka loota paremaid tulemusi.

Kõigis küsimustes gümnaasium ei või siiski loota välise abi ja toetuse peale. Dr. Adolf Bohlen ütleb väga õieti: „Vastutustunne sunnib gümnaasiumi kohandama omi kasvatuslikke vahendeid mitte ainult avaliku arvamise *kõikva baromeetri* järgi, vaid oma südametunnistuse järgi.“ Kuid vaatamata sellele on ühiskonna abi gümnaasiumi arendamisel vajaduslik juba selleks, et oma südametunnistuse häält leida. Nüüd ollakse sageli arvamisel, et gümnaasium on elust eraldatud. Et tema tööd ei tunta, siis kaob poolehoid seltskonnas. Ka õpetajate töö ei leia seepärast õiglast hindamist, mis nukrustab õpetajat ja teeb ta loiuks.

Tihedamad sidemed gümnaasiumi ja ühiskonna vahel loovad soodsamaid võimalusi kasvatusliku töö süvendamiseks ja arendamiseks.

## 11.

Dr. Charles Shaw, New-Yorki ülikooli professor, lausub Ameerika kultuuri kohta: „Meie elul on 7 surmavaenlast: 1. kiiruse hullustus, 2. raadio, 3. suguline üliärritus, 4. tervislikud narrused, 5. jazz, 6. psühhonaalüüs ja 7. rahaahnus.“

Meie ei saaks endi seisukohalt selle nimestikuga rahulduda: tuleks mõnigi pahe välja jätta ja uus asemele panna. Meil takistavad vähemalt kooli kasvatuslikku tööd veel kino, halb kirjandus ja tänav.

Kinoga on juba alustatud võitlust, mida tuleb kõigiti tervitada. Haridusministerium on maksma pannud fil-

mide tsenseerimise. Filmi näitamist võib noorsoole keelata, kui filmis esinevad:

1. sisult väga väheväärtuslikud sündmused, või film on

2. noortele arusaamiseks sisult väga raske,

3. enesetapmised, mõrtsukatööd, inimeste hukkamised, piinamised, sõja ja revolutsiooni stseenid,

4. röövimised, varastamised, petmised, kui tegijad ei lange karistuse alla,

5. vägistamine, liiderlikkus ja abielurikkumine,

6. kergemeelne, pillav, toreduslik eluviis, mis ahvatleb järeletegemisele,

7. karistamatu ulakus, usutunnete mõnitamine, vaenu õhutamine, rahvuste ja klasside vahel,

8. avalikkude tegelaste mõnitamine,

9. maitsetu, labane ja toores jant jne.

Muidugi, nende üldiste põhimõtete alusel on ikkagi lõplikuks otsustajaks tsenseerija enese südametunnistus ja parem arusaamine.

Kuigi vast on filmide keelamise (ka lubamise) alal ette tulnud arusaamatused, siiski on see samm edasi. Arusaamatusi tekitas näiteks „Fausti“ keelamine noorsoole, kuhu kuuluvad ka gümnaasiumide õpilased kuni 20-da eluaastani, samuti ka mõnede teiste kirjandusliku sisuga filmide keelamine.

Üheks paheks on see asjaolu, et tehakse vahet *noorsoo* ja *õpilaste* vahel: õpilastele on film keelatud kuni 20-da eluaastani, kuid *mitte-õpilased* võivad sellega tutvuda juba 16-dast a. peale. See vahetegemine ahvatleb õpilasi petmisele, mida on väga raske kontrollida kinos juba tehnilistel põhjustel: suuremalt osalt on kino pime ja võimatu seepärast õpilasi leida.

Kontrollimiseks ei ole ka antud koolidele võimalusi, mis keelu määruse teeb osalt paberlikuks ja tähtsusetuks. Vähemalt Tallinna kohta on teada, et õpilased sellest määrusest üle astuvad. Lootmine ainult kooli hoiatusele ja manitsusele ei vii meid sihile. Ses küsimuses ei saa jaanalinnu politikaga kaugele. Väga kahju oleks, kui see endast tervitatav samm äpardub ja õpilastes just keelatud filmide vaatamine muu-

tuks nagu spordiks. Seda on karta iseäranis veel siis, kui vaatamise keeld ei ole küllaldaselt põhjendatud, nagu seda näitas „Fausti“ ja Victor Hugo' teose: „Mees, kes naerab“ lugu.

Suuresti takistab meie oludes gümnaasiumi kasvatuslikkude ülesannete teostamist hea kirjanduse puudus. Viimase ajal on siin küll märgata paranemist ilukirjanduse alal, kuid teaduslik kirjandus on kättesaadav ainult võõrkeeles ja sellepärast siis ka ainult vanemates klassides.

Ainsaks lugemise materjaliks on sageli õpiraamat ja sellele lisaks ajalehtede kõmulised ja mitteteaduslikud artiklid. Tööde valik ilukirjanduses on märksa suurem, kuid ka siin võivad arvamusel lahku minna mõnede tõlgete üle, mis isegi gümnaasiumi kvasse paigutatud.

Tänavana mõjust saab õpilasi hoida kodune elu ja otstarbekohane töökordalus ning jõukohane iseseisev töö kodus kooli juhtimisel.

## 12.

Kasvatustöö arendamine ja süvendamine sünnib aeglaselt, kuid tal peab olema gümnaasiumis kindel siht ja ülesanne. Meie kooliseadused sisaldavad väga palju häid võimalusi iseseisvaks tööks ja katsetamiseks, sest otsimise ajajärgus, milles meie veel praegugi oleme, tuleb anda võimalusi ka pedagoogilisteks katsetamiseks. Ma ei tea, kui palju sel alal on meil tehtud. Ka muid võimalusi ei ole meie tihanud kasutada, mis koolitööd elustab ja rikastab.

Nii ei ole meil kooli autonoomia küsimust veel avalikult puudutatud: lähemas tulevikus peab selle küsimuse võtma tõsiselt päevakorda, et hinnata temas peituvaid hüvesid koolieli korraldamisel.

Tervitada tuleb tõsise rõõmuga gümnaasiumi-õpetajaid, kes on esimesele kongressile ilmunud. Vast oleks ettevaatlikum, kui meie kõiki küsimusi ei otsustaks lõplikult, vaid puudutaksime tähtsamaid küsimusi ja asuksime vastuvõetud otsuste alusel üksikasjaliselt töö juurde.

Järgnevatel kongressidel võiks juba esineda lähemate kavatsustega kasvatustlikkudes küsimustes, püüdes neid lahendada meie ühiskonna vajaduste ja omapärasuse piirides neil alustel, mis maksavad seadused ja määradused võimaldavad.

Kui meie ei ole seni kuigi kiirelt edenenud ja meie ei ole neid tulemusi saavutanud, mis täielikult rahuldaksid, siis ei pea ikkagi unustama, missuguste raskustega on meil tulnud võidelda gümnaasiumi töö korraldamisel. On puudunud õpiraamatud, arenemata oli teaduslik ja oskuslik keel, ilma milleta ei ole mõeldav vaimne areng, koolide varustus on olnud halb ja õppejõudude

ettevalmistus loovaks tööks eesti koolis puudulik.

Majanduslikud tingimused õpilaste ja õpetajate edukaks tööks on samuti olnud viletsad ja sotsiaalsed eeldused ebasoodsad. Kõige selle juures oleme ometi väga kaugele jõudnud esimese kümne aasta vältel.

Nüüd paranevad töötingimused ja rööbastikku sellega edeneb ka progressiivselt kasvatuslik töö. Meil on küllalt usku ja kindlat lootust, et meie gümnaasium muutub õpilastele eluks eneseks, kus küpsevad teadmiste ja oskustega varustatud Eesti riigi kodanikud ja sirguvad vabad, iseseisvad, eluja tööroõmsad ühiskonna liikmed.

## Õpilaste valiku vajadusest keskkoolis.

*J. Lang.*

Juba mõnd aega on meil mitmesugustel kongressidel ja ajakirjanduses puudutatud õpilaste valiku tarvidust keskkoolis. Kuid mingisuguse lõpliku kokkuvõtte niing tegelikkude sammudeni selles küsimuses pole veel jõutud. Arvan sellepärast, et kongressi korraldava toimkond on teinud hästi, kui ta I gümnaasiumi-õpetajate kongressi päevakorda on võtnud õpilaste valiku küsimuse, mis on seotud kaugele-ulatuvate põhimõtteliste seisukohtadega ning mille otsustamisest ühel või teisel viisil suurel määral oleneb keskkooli tegelik korraldus. Sellepärast lubatagu ka minul siin lühidalt puudutada õpilaste valiku küsimust ülikooli viiva üldharidusliku keskkooli seisukohalt.

Igasugune valik, olgu see näiteks kauba ostmisel, või õpetaja, riigikogu liikme jne. valimisel, on seotud asjade või isikute hindamisega teatud ülesseatud nõuete ehk kriteeriumide seisukohalt.

Tähendab, valiku oluliseks momentiks on valiku alusena üles seatud kriteeriumid ehk nõuded, millega tuleb võrrelda valitava asja või isiku omadusi. Hoopis teises järjekorras seisab küsimus, kas on üldse olemas küllalda-

sel määral ülesseatud nõuetele vastavaid asju või isikuid. — Loodusteadlased tõendavad, et looduses toimub alataasa nn. loomulik valik, s. o. orgaaniline ilm peab ennast painutama, peab ennast kohandama olemasolevatele ümbruse tingimustele. Meie siin ei taha rääkida säärasest valikust, vaid teadlikust isikliku ja ühiskondliku elu otsustarbekohasest kohandamisest vastavalt antud olukorra tingimustele.

Ükski mõistlik inimene ei raja oma tööd ja tegevust juhusele. Keegi meist, näiteks, ei annaks laenu mõne loteriipileti kindlustusel, kuigi temaga oleks võimalik võita kas või 10 naela kulda. Meie valime igal sammul kas teadlikult või alateadlikult, vähemalt tahame teutseda võimalikult teadlikult ja põhjendatult, olgu see isiklikus või ühiskondlikus elus. See on tarvilik, et läheneda neile sihtidele, neile ideaalidele, mis üksik isik ja ühiskond oma tegevuses üles seab ja ilma milleta kaob meie olemise mõte.

Vaatame nüüd lähemalt, millega on põhjendatud õpilaste valik keskkoolis.

Üheks tähtsamaks koolitöö edu määravaks teguriks on õpilasmaterjal. Praegu maksva seaduse alusel „võetak-

se keskkooli I klassi vastu algkooli kuue klassi lõpetajaid ilma eksamita ja sellekohase eksamiga neid, kes ei ole algkooli kursust lõpetanud. On sisse astuda soovijaid enam kui koolis vabu kohti, siis võetakse õpilasi vastu võistluseksamiga.“ See on kõik, mis käsitleb keskkooli tulevat õpilasmaterjali. Nagu siit näha, on ainuke oluline eeldus keskkooli pääsmiseks algkooli lõputunnistus. Olgu selle omanik andekas või andevaene, see on praeguse seaduse järgi täitsa ükskõik, keskkooli pääseb tema ikkagi. Järgmisest õppeaastast peale hakkab maksma koolikohustus ka kuuenda õppeaasta kohta, sellega on võimalus saada algkooli lõputunnistus peaaegu kõigil algkooli õpilasil, ühes sellega peaaegu kõik algkooli õpilased omandavad ka õiguse pääseda keskkooli, kui nad seda soovivad.

Kui meie praegune keskkool ei sea üles ühtki erilist nõudmist õpilasmaterjali suhtes võrreldes algkooliga, siis on keskkooli töö algkooli töö otsene jätkamine, ja meie võime oma keskkooli vaadelda kui 6-aastase sundusliku algkooli 5-aastast veel mitte sunduslikku jätku või teiste sõnadega, meil on olemas 11-aastane rahvakool, millest 6 esimest õppeaastat on praegu sunduslikud. Edaspidi võiks sunduslikkude õppeaastate arv tõusta. Selles meie keskkooli suhtumises õpilasmaterjali peitubki meie keskkooli suurem iseärasus, tema eriline joon, võrreldes lääne-euroopa keskkooliga, kuna oma ülesannete poolest („haritud kodanikkude kasvatamine kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks“) meie keskkool täiesti sarnaneb lääne-euroopa keskkoolile.

Näiteks, nõutakse Inglise keskkooli määruste põhjal kõigilt keskkooli astujailt teatud kvalifikatsiooni võimiste ja andekuse suhtes. Keskkool ei ole mitte avatud kõigile, kes sinna tulla tahavad, vaid ainult neile, kes pakuvad teatud kindlustust edukats tööks keskkoolis, et asjata ei kulutataks õppe- ja kasvatustöösse rakendatud ühiskondlikke jõude.

Kuigi jätkuks ruumi, siiski jäetakse vastu võtmata õpilased, kes ei vasta kvalifikatsiooni standardile.

Ka Austria ja Saksa keskkool on korraldatud õpilasmaterjali valiku põhimõttel, kus juures keskkooli pääsevad õpilased vähemalt keskmise ja keskmisest kõrgema andekusega. Prantsuse keskkool on eriti valitud õpilasmaterjali, eliitide kool.

Tekib küsimus: millest on tingitud meie keskkooli sootu erinev seisukoht õpilasmaterjali suhtes võrreldes lääne-euroopa keskkooliga. On siin aluseks mõned moodsed vastuvaidlematud põhimõtted või annab küsimus ennast seletada ajalooliselt selle meeoluga, mis valitses teatud ringkondades meie keskkooliseaduse koostamise päevil. Mulle näib, et õige on viimane oletus, kuna demokraatliku mõtteviisi seisukohalt õpilaste valik keskkoolis tundub tarvilikuna, õieti paratamatuna.

Õpilaste valiku tarviduse põhjendamiseks keskkoolis võib ette tuua mitmesuguseid väiteid. Ma arvan, et kaaluvam neist on see, mis põhjeneb ühiskonna ja isiku vahekorrale demokraatliku mõtteviisi seisukohalt. Katsun siin põhjendada õpilaste valiku tarvidust just sellelt vaatekohalt.

Meie elame demokraatlikus riigis. Kogu meie ühiskondliku arenemise tendents on sinna poole, et demokraatlikku mõtlemist ja tegutsemist järjest süvendada. Oluliseks momendiks selle mõtteviisi seisukohalt on isiku ja ühiskonna huvide kooskõlastamine ühiseks harmooniliseks tervikuks. Ühiskond ei tohi ekspluateerida isikut ega ümberpöörduvalt. Isik ja ühiskond peavad teineteist täiendama, kus juures ühiskonna edu on isiku edu paratamatuks eeltingimuseks.

Kasvatus mängib tähtsat osa ühiskonna arenemisel. Tahame, et meie ühiskond oleks tugev, siis peame hoolitsema, et oleksid tugevad ühiskonna elemendid, üksikud kodanikud. Demokraatlik ühiskond hoolitseb *kõigi* oma liikmete eest. Sellepärast peab ka demokraatlik kasvatus võimaldama *kõigi* kodanikkude arendamist nõnda, et nad suudaksid kõige paremate tagajärgedega rakendada oma jõudu ühiskonna ja ühes sellega ka enese isiku teenistusse. Meie ei pääse mööda ühiskonnast. Tahame õieti talitada, siis peame kujundama en-

did kui ka ühikonda järjest kõrgemate ja kaunimate eesmärkide suunas.

Kui ühiskond moodustab omaette organismi, kus iga üksik täidab teatud ülesannet ja meil puudub võimalus elada väljaspool seda keerulist masinavärki — ja see on tahes või tahtmata nõnda — siis kergib üles probleem, kuidas organiseerida ühiskonna tööd nõnda, et see kannaks kõige enam vilja, oleks kõige produktiivsem, ühes sellega kindlustaks ka isikule kõige avaramad enesearendamise võimalused.

Ülesanded ja tarvidused ühiskonnas on väga mitmesugused. Nende rahuldamine sünnib kõige paremini siis, kui iga ülesande täitmise teeme kohuseks neile, kes saavad sellega kõige paremini hakkama. Sellepärast on loomulik ja arusaadav nõue, et igaüks tegutsegu alal, milleks temal kõige rohkem eeldusi. Isikult nõutavad töötamiseeldused võivad olla väga mitmesugused: meelte teravus, kuulmine, nägemine jne., lihaste tugevus, mitmesugused oskused jne. Kuid muutlikkude olukordade arvestamisel osutub siiski kõige väärtuslikumaks isikus üldine andekus ehk taip (intelligents), sest see võimaldab kiiremini kohaneda olukorra muutumisel. Sellepärast huvitab meid isiku arenemis- ja töövõime hindamisel eeskätt tema arukus, intelligents, sellepärast ka õpilaste valikul võetakse aluseks peaaegjalikult intelligents.

Oleks aga ekslik arvata nagu tähendaks intelligents kõik. Ei, sellest üksi on vähe. Intelligents on küll eduka töötamise tähtsamaid eeldusi, kuid sellele lisaks on tarvilikud veel huvi, hoolsus, püsivus jne. Kui võtta kriteeriumiks inimeste liigitamisel üldine andekus ehk intelligents, siis näeme, et inimesed erinevad selles suhtes õige tunduvalt. Intelligents on omadus, mis erineb teatud piirides ja esineb üldiselt samasuguse sagedusega kui teisedki inimeste omadused, olgu näiteks pikkus, kaal, nägemine jne. Siin maksab üldiselt nn. suurte arvude seadus. Täheleb, andevaeseid ja eriti andekaid on võrdlemisi vähe, kuna kõige sagedamini esineb enam-vähem keskmine andekus.

Kui nüüd üheltpoolt ühiskond kui tervik vajab oma loomulikuks ja edu-

kaks arenemiseks mitmesuguste võime- tega liikmeid ning teiselt poolt ühiskonda moodustavad üksused — isikud — on oma võimiste poolest samuti mitmesugused, siis kergib loomulikult küsimus, kuidas kooskõlastada mõlemat nõuet: anda ühiskonnale vajalikke töötajaid ja võimaldada teiselt poolt ühiskonna liikmeil kõige produktiivsemalt tööle rakenduda, tähendab kõige sügavamalt elada.

Selle ülesseatud probleemi lahendamisel on koolil täita määratu suur ülesanne. Meie ei saa mõelda kooli väljaspool ühiskonda ja tema tarviduste kool peab just vastu tulema ja enese peale võtma ühiskonna ja isiku vastastikuse kohandamise ülesande. Sellelt seisukohalt tulevad koolide liigid korraldada vastavalt õpilaste looduslikkudele eeldustele ja edaspidistele rakendamisevõimalustele.

Kellele palju on antud, sellelt nõutakse ka palju. Keerulisemate, vastutusrikkamate funktsioonide täitjail peavad olema vastavalt ka suuremad võimed ja nad peavad saama ka igakülgse ja põhjaliku treeningu oma edaspidiste vastutusrikkaste ülesannete täitmiseks. Kui kohustav algharidus annab selle miinimumi, mis peab omama iga riigikodanik, et teadlikult täita omi kohustusi demokraatliku riigi kodanikuna, siis ei saa võtta koolide ülesannet pärast üldhariduslikku algkooli enam nii üldiselt, vaid igal koolitüübil on täita oma eriline ülesanne ühiskondlikkude tarviduste rahuldamiseks. Minu arvates peaks olema keskhariduse ülesandeks ette valmistada keerulisemate, juhtivamate tööde tegijaid ühiskonnas ja sellele ülesandele vastavalt peaks toimuma ka õpilaste valik keskkooli. Et aga keerulisemate ülesannete edukas täitmine eeldab suuremat intelligentsi, siis peaks keskkooli õpilasmaterjal koosnema ühiskonna kõige intelligentsematest noortest.

Arvestades eeltoodud mõtteavaldusi, küsime enestelt: kumb on siis meil jõu kokkuhoiu seisukohalt otstarbeko- kohaem: kas toimetada teadlikult ja võtta vastu keskkooli ainult neid õpilasi, kellel on loomu poolest suuremad eeldused hakkama saada keskkooli töö-

koormaga ja hiljem nende ülesannetega, mis ühiskond keskkooli lõpetajale ette seab, või lasta minna nagu läheb ning komplekteerida keskkooli õpilasmaterjal juhuliselt neist, kes sinna aga tulevad? Mulle isiklikult näib küll päris selge olevat, et meil ühtki õigust ei ole nii tähtis ülesanne, kui on noorte kodanikkude ettevalmistus tulevasele tööle ühiskonnas, jätta juhu hooleks. Ma räägin õigusest sellepärast, et see ei ole ainuüksi nende noorte isiklik asi, kes kooli tulevad, vaid kogu ühiskonna asi, sest siin on tegemist ühiskondliku suure jõukulutusega, mille otstarbetus meile ükskõikne ei ole. Kui arvatakse, et teadlikust õpilasmaterjali valikust koolis kõrvale hoides, meie valikust nagu hoopis mööda pääseme, siis on see suur eksitus. Teadliku valiku puudusel toimub halastamatult nn. loomulik valik. Need noored, kes pole sattunud õigele kohale, langevad koolist välja kursuse jooksul. Praeguse korra juures on väljalangenute % liiaks suur. Ka kõige parema valiku juures ei pääse meie sellest, et keegi ei peaks välja langema, kuid mõistliku õpilavaliku puhul keskkooli vastuvõtmisel saaksime väljalangenute % tunduvalt vähendada. See oleks suur võit keskkooli töö edu, kui ka meie noorte pideva arenemise kindlustamise seisukohalt, sest eriti raskes seisukorras on just need noored, kes keskkoolist väljalangenutena ise endile uut tegevussuunda rajama peavad. Meie keskkooli seaduse koostajad ei tunnustanud valiku põhimõtet mitte üksi keskkooli vaid ka ülikooli vastuvõtmisel, sest sama automaatselt kui algkooli lõpetajad pääsevad keskkooli, sama automaatselt pääsevad selle seaduse järgi keskkooli lõpetajad ülikooli. Mul ei tule mõttesegi hakata tegema etteheiteid meie keskkooliseaduse autoritele. See seadus koostati ajal, kus valitses hoopis teine meeolu praegusega võrreldes, kus teatud kontrastina endise ajaga võrreldes taheti kõigile kõike võimaldada, selle juures satuti äärmusse. Arvan siiski, et 11 aastat riiklikku iseseisvust meid sedavõrt on õpetanud, et suudame teha korrektiivse seal, kus see tarvis.

Õpilaste valikust, selektsioonist rää-

kides on sagedasti avaldatud mõtet, nagu käiks selektsioon ühtluskooli põhimõtte vastu. See on täieline eksitus. Ühtluskooli ei tule mitte nii kitsalt mõista, nagu peaksime leppima ainult üheainsa koolitüübiga, kust kõik peavad läbi käima. See oleks ühekülgsus ja liialdus. Ühtluskooli all tuleb mõista niisugust kooskõlastatud koolikorralduse süsteemi, mis edasiõppijaid ummikusse ei vii, vaid mis edasipääsu tee lahti jätab. Kui võtta näiteks koolireformi Austrias, siis pole ühtluskool seal kaugeltki nii puhtal kujul läbi viidud kui meil. Tunnustame ühtluskooli põhimõtet ja teostame seda sel määral, kui ta meie kooli produktiivsuse tõstmisele kaasa aitab, kuid ärgem mingem liialdustesse.

Kuigi teadlik õpilasmaterjali valiku põhimõte puudub meie keskkooliseaduses, vahest siiski aitab meid hädast välja *tegelikult* ruumipuudus ja sunnib tahes või tahtmata tegema õpilaste valikut, sest olemasolevad ruumid ei suuda kõiki keskkooli astujaid vastu võtta? Peale mõne väikese erandi, ma mõtlen siin Tallinnat ja mõnd õpet.-seminari, võitlevad meie keskkoolid õpilasmaterjali puudusega. Nii sagedasti kergib igal kevadel üles küsimus, kas ühest või teisest harust sügisel saab asja või ei. Võetakse vastu suur hulk õpilasi, kes lõpetavad algkooli häda-vaevaga, järelksamitega sügisel, kel tunnistusel pole muud kui ainult rahuldavad ja vaevalt rahuldavad, võetakse vastu mitte sellepärast, nagu suudaks keskkool kõiki neid õpilasi, kes seni pole tundnud mingisugust huvi vaimse töö vastu, ümber kujundada, neid liikuma panna, — ei, vaid selleks, et keskkoolis tühja kohta täita.

Kui meie teame, et vanades demokraatlikkudes maades (Inglis-, Prantsusmaa) juba ammust ajast on tarvitusel õpilaste valik andekuse põhjal keskkooli vastuvõtmisel ja see on andnud pika aja jooksul häid tagajärgi ning pole märgata ühtki tendentsi sellest loobumiseks; kui meie oleme veendunud, et õpilaste valik ei ole vastolus demokraatliku mõtteviisiga, vaid ümberpöörduvalt, demokraatlik mõtteviis

just nõuab seda, kui tahame oma ühiskondlikku vara otstarbekohaselt kulutada ja oma jõudu tõsta, siis ei saa tei-

siti kui peame asuma seisukohale: *meie keskkooli produktiivsuse tõstmiseks tuleb maksma panna õpilaste valik.*

## Keskkooli õpilaste valik.

Jul. Grüntal.

Keskkooli ülesandeks on haritud kodanikkude kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks.

Esimene osa sellest ülesandest ei nõua mingisugust õpilaste valikut: „haritud kodanikud“ on selleks liiga ebamäärane mõiste.

Keskkooli ülesande teine osa teeb õpilaste valiku tingimata vajaliseks, sest kõrgema õppeasutise ülesannetele ei ole igamees kasvanud.

Seadus näeb ette õpilaste selektiooni keskkooli õppetöö kestvusel, nõudes õpilase eemaldamist koolist, kui ta kahe aasta jooksul ei ole suutnud rahuldada klassi nõudmisi. Kas poleks loomulik alata õpilaste valikut varem, juba kooli astumisel?

Keskkooli ainek on suur, tema läbitöötamine ja sellega seotud suur töökoorem nõuab õpilaselt hulga erilisi võimeid, mille omanikkudeks on 10—25%, igatahes ainult osa algkooli-lõpetajaist. Eks ole siis otstarbekohane toimetada õpilaste valikut juba nende astumisel kooli.

Mitte seaduseandja, küll aga valitsemise praktika on korraldanud asja nõnda, et meil ainult 20% algkooli-lõpetajaist leiab ruumi keskkoolis. Ka seadus näeb ette valiku võistluseksamite abil, kui keskkoolis ei jätku ruumi kõigile sisse astuda soovijatele.

Seega on keskkoolile õpilaste valik printsipaalselt tunnustatud. Ainult selle valiku teostamine on jäetud juhu hooleks: esiteks toimetavad valikut õpilased ise koos oma vanematega, teiseks — tarbe korral — võistluseksamid.

Minu eelkõneleja põhjendas selektiooni vajadust sotsiaal-politiliste motiividega. Tahaksin siia lisada veel ühe motiivi hoopis teisest vallast: õpilase isiklikud huvid.

Aeg on raha, öeldakse. Õigem oleks öelda: aeg *ei* ole raha: kord kaotatud, ei saa teda ialgi enam kätte. Kui keskkooli satub õpilane juhuliselt ja peab 2—3-me aasta pärast sealt lahkuma, siis on tema huvid saanud rängasti kannatada: kallis aeg on kaotatud, ja ühes sellega ebaproduktiivselt kulutatud 1000 kr. aastas.

Ei näe ühtki praegustes tingimustes kaaluvat argumenti keskkooli õpilaste hoolika, ratsionaalselt korraldatud valiku vastu ja arvan, et tuleks muuta sellekohased prg. alg- (§ 38) ja keskkooli (§ 53, 54) seaduses.

Meil ei ole küll kusagil formuleeritud, aga üldiselt on tunnustatud (vähemalt on comme il faut seda tunnustada) põhimõte, et kesk- ja kõrgem haridus oleks kättesaadav igale ühele, kel selleks anded ja kalduvused: teatagu ainult omast soovist pärast algkooli lõpetamist, ühegi keskkooli ukсед ei ole temale suletud. Vaikides minnakse mööda sellest, et peab olema raha.

Tuleks asi korraldada nõnda, et tööpoolest igauks, kellel on kohased anded, võimed ja kalduvused, (oletan, et me mõistame teha neid kindlaks) leiaks võimalusi omandada kõrgema kui algkooli hariduse. Konkreetsemalt: meie peaksime asja korraldama nõnda, et meie võiksime öelda ühele või teisele õpilasele ja tema vanemaile: kui sina tahad minna keskkooli, siis mine — *küllaldast* ainelist toetust kindlustavad sinule sinu võimed ja loodetav töö. Siis ei oleks õpilase majanduslik seiskord hariduse saamisel mõduandev.

Seda soovi ei tohiks pidada utopiliseks: Meil riik ja ühiskond (omavalitsus) kulutavad ka praegu palju raha puudustkannatajaile keskkooli õpilasele abiandmiseks. Seda tehakse aga põhimõtte järgi: anda pal-

judele. Tuleks aga anda vähestele, kuid nõnda, et nad ka saaksid midagi.

Tunnustades täiel määral keskkooli-astujate õpilaste selektsiooni vajadust, võib määrata paari sõnaga valiku eesmärgi nõnda: võimaldada keskkooli pääsmine *ainult* ja nimelt selleks kõlblikele õpilasile. Siin, lähemalt vaadates, võib leida 2 ülesannet: hoolitseda selle eest, et mittekohased ei pääseks keskkooli, ja et kohased ei jääks ukse taha.

Kuidas siis seda vajalikuks tunnustatud valikut toimetada? Selleks tuntakse praegu palju abinõusid. Lubage peatuda igaihe juures.

Algkooli lõputunnistus iseenesest on juba *conditio sine qua non* keskkooli vastuvõtmisel. Teda võiks aga ka võtta valikuabinõuna, kui tungida temas leiduvasse hindade-reasse ja pidada tarvilikuks vastuvõtutingimuseks kõikides või mõnes aines näiteks hinda „hea“.

Nõnda toimetada ei maksa. 1) Algkooli lõputunnistuses näeme küll *tarvilist* tingimust gümnaasiumi astumiseks, *küllaldaseks* teda pidada ei saa: algkooli eesmärgina pole kusagil (ei seaduses ega kavas) nimetatud keskkoolile ettevalmistamist. Seega on algkoolil täielik õigus anda õpilasele lõputunnistus kätte, kui tema poolt on saavutatud algkooli eesmärk, ilma et ta endale seab küsimuse õpilase kohasusest keskkoolis õppimiseks, ja keskkoolil pole mingit põhjust lugeda välja algkooli lõputunnistusest rohkem kui seal seisab. 2) Kui õpilaste tavaline hindamine on üldse väga subjektiivne ja mitmesugune, siis on ta algkoolis tingimata omapärane keskkooli hindamisega võrreldes. „Hea“ algkoolis ei tähenda veel sugugi mitte „hea“ gümnaasiumis; „nõrk“ viimases ei tähenda sugugi „nõrk“ ka algkoolis.

Algkooli lõputunnistus ei kõlba valiku abinõuna gümnaasiumi astumisel.

Kui keskkooli astuda soovijaid on rohkem kui kohti, siis on lubatud korraldada ja korraldatakse võistluseksamid, s. o. eksamid, mille sooritajate hulgast parimad pääsevad keskkooli. Siin võetakse katsumisele õpilaste mõned teadmused ja oskused.

Sääraseid katsumisi sakslased nimetavad *pedagoogilisteks* katsumisteks, et eraldada neid n.n. *psühholoogilistest* katsumistest, mille ülesandeks on ilmsiks teha õpilase *võimeid*.

Need pedagoogilised (õigem oleks öelda *ebapedagoogilised*) katsumised on kõige rohkem harrastatavaid katsumisi. Sealjuures on neil palju puudusi, mis teevad nende väärtuse valikuabinõuna küsitavaks.

Esiteks ei ole nad otstarbekohased. Nendega katsutakse ühekülgselt ainult või peamiselt õpilaste *mälulist* pagasit emakeeles, saksa keeles ja arutamises ning elementaarseid tehnilisi oskusi neis aineis.

Ei saa öelda, et sellel puuduks tähtsus. Mäluline vara on väga tähtis gümnaasiumis õppimise jätkamiseks. Aga mitte ainult see pole tähtis.

Viimase mõtte selgitamiseks lubage peatuda veidi ainult mälul. Siin peame eraldama 3 tegurit: omandamine, alalhoidmise kestvus ja reprodutseerimine. Igaüht neist võib mitmel viisil gradueerida. Teeme seda praegu kõige lihtsamal viisil. Eraldame omandamise protsessis kaks astet ehk tüüpi — kiire ja aeglane; alalhoidmises ka kaks astet — pikk ja lühike; reprodutseerimises samuti ainult kaks astet — kerge ja raske. Kui kõneleme mälust, siis peame ju ikka mõtlema neile kolmele tegurile.

Meie gradueerimise viisil võivad esineda 8 isesugust mälutüüpi, kui kõnelda ainult mälu intensiivsusest, sest mälu kvalitatiivne külg ei tarvitse meid praegu huvitada. Keskkooli loomust, ülesandest ja töökoormast on tingitud, et täiesti kohased tema õpilastele on ainult 2 neist mälutüüpidest, 2 on veel kõlblikud ja 4 on täiesti kõlbmatud. Harilik „pedagoogiline“ katsumine aga ei sea ega lahenda, ega võigi lahendada seda küsimust. See ongi selle katsumise traagikoomiline külg: ta teeb tegemist peamiselt mäluga ja kõige olulisema mälust jätab puutumata.

Keskkooli, gümnaasiumi töös on võõrkeelte õppimine üheks tema tähtsaks ja raskeks osaks. Kas selgitab võistluseksam sellekohaseid kas või

ainult mälulisi dispositioone õpilasel? Ei.

Nagu meie võistluseksamid jätvavad katsumata õpilase mälu tähtsaimaid avaldusi, nii suhtuvad nad ka õpilase teistesse hingelistesse võimettesse nagu tähelepanu, assotsiatiivne tegevus, mõtlemine, fantaasia, tahteilm ja palju teisi veel, nende hulgas ka koolielus nii tähtis võime, mida sakslased nimetavad „Lernfähigkeit“.

Arvan, et olen küllalt diskrediteerinud „pedagoogilist“ katsumisviisi sisuliselt. Tal on aga veel üks n. ö. väline nõrk külg. See on temaga ühenduses olev hindamine h. r. n. abil. Ja kui meie eksamite ja hindamise valudes veel saatuslikud plussid ja miinused abiks võtame, siis teeme enesele sama palju au, kui inimene, kes meetripuuga katsuks mõõta paberi paksust.

Kui tavaline hindamine on suurte raskustega seotud klassis, millega õpetaja töötab kogu aasta, siis peaks ju võimatu olema üldse toimetada õiglast hindamist hariliku paaritunnilise võistluseksami tuhinas.

Et kriipsutada alla hariliku hindamise paratamatut subjektiivsust, lubage tuletada meelde üht dr. P. B. Ballard'i The New Examiner'is jutustatud juhtu. Ta leidis aset 1920. a. ühes Ameerika ülikoolis. Üliõpilased olid kirjutanud eksamitöö ajaloo, s. o., tuli kirjutada lühikesed esseed esitatud 10-le küsimusele. Tööd kontrolliti 6 professori poolt ja hinnati %-%-des, nõnda et alla 60% saanud üliõpilane loeti läbikukkunuks. Esimesena korrigeeriv professor kirjutas ise endale, et kergendada korrektoori, sama töö, mille olid kirjutanud üliõpilased. Lähtudes oma töö hinnast 100%, ta hindas üliõpilasi. Tema käest läksid kõik tööd hindamisele teisele 5-le professorile. Esimene oli tema seisusele omase hajameelsuse tõttu jätnud oma töö üliõpilaste omade hulka, ja teised eksaminaatorid hindasid ka seda tööd tähelepanelikult, ausalt ja õiglaselt — igaüks oma mõõdupuuga. Tagajärg oli see, et vaene professor sai viie kolleegi poolt hinnad alates 40%, lõpetades 80%-ga. Sic.

Palju lõbusat ja traagilist teame hindamisest oma praktikast, palju

võib leida kirjandusest (Lietzmann, Döring, Ballard, Lennes). Tõsiasjaks tuleb pidada, et 1) samad õpilased saavad mitmesugustes koolides mitmesuguseid hindu; 2) mitmesugused õpetajad annavad samastele töödele isesugused hinnad; 3) sama õpetaja annab mitmesugusel ajal samasele tööle isesuguseid hindu.

Minu teema ei luba mul kauem peatuda hindamisel. Viimane on aga ka omaette probleem ja vääriks küll iseseisvalt päevakorda võtmist. Praegu, puudutades seda probleemi, tahtsin ainult näidata, et meie harilikud võistluseksamid ja lihtsalt eksamid on nendega seotud hindamisviisi tõttu paratamatult subjektiivsed ja selle tõttu kohatud valikuabinõuna tarvitamiseks.

Üheks väga heaks valikuabinõuks osutub n.n. „prooviaeg“, mis meil minu teada veel mitte, mujal aga on tarvitusel. Sel korral võetakse vastu kõik teatud kooli astuda soovijad; nendest moodustatakse klass või klassid ja seal tehakse kogu klassiga harilikule tööle väga lähedat tööd, õpitakse tundma õpilasi igakülgelt ja siis otsustatakse, keda jätta kooli, keda saata mujale.

Prooviaja kestus on 3-st tunnist kuni ühe aastani. Esimestena eralduvad head, siis nõrgad ja kõige rohkem kaalumist nõuavad keskmised, piirielanikud. Näiteks Altonas 1924. a. prooviklassidest võis juba 3-e päeva pärast eraldada neid, kelle kõlblikkus keskkooli jaoks oli väljaspool kahtlust, 5-e päeva pärast neid, kes sinna kuidagi ei kõlvanud ja siis tuli veel mitu päeva uurida kahtlasi, kellest lõppeks ühed jäid, teised pidid minema.

Saksamaal on see „minemine“ nüüd õige lihtne: keskkooli mittekohased õpilased saadeti lihtsalt algkooli tagasi, kust nemad pärast 3-dat või 4-dat õppeaastat tahtsid keskkooli üle minna. Meil oleks prooviaja tarvitamisele võtmine seotud mõningate raskustega ja vajaks veel põhjalikku järelemõtlemist. Prooviaeg ei tohiks olla liiga lühike; arvan, 2—3 kuud peaks ta kestma. Ja keskkoolile mittekölvulisteks osutunud õpilasil oleks seisukord novembri-detsembri kuus õige raske. Päris kõrvale

heita sellepärast prooviaja mõtet küll ei maksaks selle valikuabinõu suure väärtuslikkuse pärast. Ehk oleks kohane meil pidada gümnaasiumis kogu esimene aasta prooviajaks, s. t. anda ped.-nõukogudele õigus esimese aasta lõpul eemaldada koolist mittekohaseid õpilasi, ilma et sellel eemaldamisel oleks „väljaviskamise“ maiku.

Õiget valikut võimaldab ainult õpilase põhjalik tundmine, tema omaduste võimalikult korrektne kirjeldus. See saadakse kätte õpilase tähelepaneliku uurimise ja viimase tulemuste hoolika protokollimise teel. Kui algkool uuriks vähemalt viimase aasta jooksul erilise tähelepanuga neid õpilasi, kes kavatsevad minna keskkooli, ja neid, keda ta ise peab kohasteks edasiõppimiseks; kui selle uurimise tagajärjel tekiks iga õpilase kohta mingisugune psühhogramm näit. Rossolimo psühholoogiline profiil või vähemalt täituku sellekohane vaatlusleht, mis koos lõputunnistusega läheks keskkooli, siis oleks viimasel valiku toimetamine hästi kerge. Kuid selle üldiseks läbiviimiseks on suured raskused ees õpetajate erilise hariduse puudumise ja tööga ülekoormatuse näol. Praegu võivad seda teha ainult vähesed õpetajad, kes iseseisvalt on täiendanud oma haridust siin tarvilises suunas, kuna õpetajaid ettevalmistavad asutised — seminarid ja ülikool — vähe hoolitsevad tulevaste õpetajate varustamise eest praegusel ajal nii tarviliste psühhomeetriliste ja psühhograafiliste teadmuste ja oskustega, harrastades palju suuremal määral pedagoogika ajalugu ja metafüüsilist (kui nõnda öelda tohib) hingeteadust. Soovitada siin väikest reformi oleks vist küll kohane.

Tuletatagu meelde, et meie praktikale ei ole päris võõras plaanikindel õpilaste vaatlus ja kirjeldus. 4—5 aasta eest hra Kuks'i algatusel võeti siin ja seal tarvitusele tema poolt koostatud „vaatlusvihk“. Nii mõneski algkoolis peetakse neid vaatlusvihke, nad mängivad sagedasti tõsist osa lapse paigutamisel abikooli või kasvatusasutisse. Miks ei võiks neid, vast veidi lihtsustatult ja teisendatult, tarvitada ka valikul gümnaasiumi vastuvõtmisel.

Igatahes tohiks kõigest jõust soovitada õpilase uurimist psühhomeetriliste ja -graafiliste meetodite abil, vähemalt algkooli lõppklassis.

Selge on, et vajame üht valiku abinõu, millel oleks samane tabavus nagu viimasena kirjeldatud uurimisel või prooviajal ja ühtlasi sama kiire ja lihtne rakendusvõimalus nagu tavalisel eksamil, ja mis erineks viimasest selle poolest, et ta oleks fool-proof, nagu ütlevad inglased. Säärase kõrgeväärtusliku valikuabinõuna esineb katsumine normeeritud testide abil. Meil õpetajaskond suhtub sellesse psühholoogilisse katsumisse veel vaenulikult või vähemalt tagasihoidlikult. Mine tea, millest see kõik tingitud on, aga suurel määral vist puudulikust informatsiooni selle üle, kui laialt levinud on intelligentsuse, teadmuste ja võimete uurimine standardiseeritud testide abil Ameerikas, Inglismaal ja viimase 10 a. jooksul ka Saksamaal (väljaspool Preisimaad). Ülipraktiline New York kulutab 25.000, s. o. — 100.000 krooni ehk — 10 miljonit senti üheainsa testi koostamise, normimise peale, Inglise ja Ameerika õpetaja kontrollib ennast ja oma tööd testide abil, isegi õpilase kätte antakse testid, mille abil ta võib ise oma töö saavutisi kontrollida ja reguleerida. Hamburgis, William Sterniga eesotsas, töötab juba mitu aastat terve instituut testide koostamise ja normimise kallal. Ühendriikides 1917. aastal katsuti testide abil 2 miljonit noormeest väeosade komplekteerimisel, mitu sada tuhat last on testeeritud, et saada normid-standardid, mis teevad hindamise fool-proof'iks, rumaluse-kindlaks.

Kõik need tõsiasjad lubavad kinnitada, et katsumine normitud testide abil on parim õpilaste valikuabinõu. Võib öelda, et en masse on see valikuviis õigesti rakendatuna eksimatu. Kahjuks on tema tarvitamine seotud kaunis suurte teadmustega pedagoogilisest statistikast, eriti korrelatsiooni teooriast ning piinliku eel- ja järeltööga, — võib olla, et see asjaolu tingibki vaenulikkuse selle meetodi vastu.

Oleks soovida, et testid satuksid laias ulatuses õpetajate huvipiirkonda — küll siis kaoks umbusaldus ja vaen

nende vastu, siis tuleks varsti pidurdata liiga kiiret ja ettevaatamatut otsustamist testide põhjal.

Arvan, et olen puudutanud kõiki tuntud katsumise ja valiku viise. Lahtine on veel küsimus, kes peaks toimetama keskkooli õpilaste valikut. Kas ainult keskkooli-õpetajad või veel keegi? Arvan, et algkooli-õpetajal peaks võimalus olema kaasa rääkida, tunneb ju tema oma õpilast kõige paremini. Iga tahe vastava algkooli-õpetajate lõputunnistusest lahus antud soovitusarvamuse õpilase kohasuse üle keskkoolis edasiõppimiseks arvestamine oleks asjale väga kasulik.

Ideaalselt korraldatuna õpilaste valikut gümnaasiumi jaoks kujutlen endale säärases suures keskkohas, nagu Tallinna ja Tartu, nõnda: hiljemalt jaanuaris teatavad algkooli VI kl. õpilased oma kavatsusest minna keskkooli. Neile korraldab üks kõigile ühine katsekoda psühholoogilisi ja ka pedagoogilisi katsumisi. Nende katsumiste tagajärjel määratakse igale keskkoolis õppimiseks kohaseks tunnustatule %<sup>o</sup>-es väljendatud koha nr., mis näitab igatühe koha paremuse järgi

järjestatud nimestikus. Kevadel valib igaüks endale gümnaasiumi, kes siis otsustab vastuvõtmise algkooli atestatsiooni ja katsumiste saaduse põhjal. Kõikide vastuvõetud õpilaste kohta oleks maksev veel prooviaasta. Too „katsekoda“ peaks koosnema kesk- ja algkooli juhatajatest, tema tööst võtaks osa ka algkooli VI klassi juhataja, mille õpilased on katsumisel.

On iseenesest mõistetav, et tuleks paluda keskkooli õpilaste selektsiooni sanktsioneerimist vastavate seaduste muutmisega ja selektsiooni korraldamist erimäärusega, kui kongress tunnistab printsipaalselt valiku tarviliseks.

Lõppeks tahaksin juhtida tähelepanu ühele asjaolule. Kui võtame selektsiooni küsimust tõsiselt, siis võib kergesti juhtuda, et meie satume vastollu oma aineliste huvidega: võib juhtuda, et meil siin ja seal ei jätku keskkooli õpilasi. Täiesti inimlik oleks siis kaldumus kompromissidele. Kui meie aga tõepoolest peame selektsiooni ühiskondlikkudele ja õpilaste individuaalsetele huvidele vastavaks, siis, usun, jätkub meil ka külma verd otsustada mõnikord mitte oma huvide kohaselt.

## Eksamite küsimus.

L. Raudkepp.

Hiljuti ilmus lehtedes teade, et koolinõunikkude nõupidamine on otsuse teinud: eksamid koolides jäetagu hoopis ära; võiksid olla ainult kordamisaädalad. Nagu sain kuulda, olevat ikkagi 10 koolinõunikku olnud eksamite poolt, 12 — vastu ja muud erapooletud. Koolinõunikkude kohta üldse võiks öelda, et nad on ainult koolitöö kontrollijad, revideerijad ja ei tööta õpetajate-na. Isegi on vist õige palju neid koolinõunikke, kes vast üldse pole õpetanud keskkoolis. Kuidas võiks selline koolinõunik asjalikult otsustada, et eksameid pole keskkooli kursuse lõpetamisel vaja? (Võiksin tähendada ka sellele, et Riigikogu ringkondades pooldatakse maakonnavalitsuste suurt reprodutseerimist, nii et, võib olla koolinõunikkude instituut hoopis kaob, vähemalt kesk-

koolides. Praeguste koolinõunikkude funktsioonid oleksid ministeeriumi peainspektorite käes, enam-vähem üksikainete või nende gruppide järgi, keskkooli direktorite ühingu ja koolide ped. nõukogu käes. Seda mainin ainult nii möödaminnes.). Mis on kohane algkoolis, ei ole vast keskkoolis mitte kohane. Algkoolis on ilmselt vähem vajadust eksamite suhtes. Keskkoolis muutub asi: seal peavad õpilased õppima iseseisvamalt, osa neist peab ette valmistuma ülikoolile ja viimases on eksamid. Õpilane peab vähemalgi mõõdul keskkoolis väiksel viisil ära harjuma eksamitega. Ka on õpilaste valiku põhimõte rohkem maksev keskkooli kui algkooli suhtes. Ei või unustada, et elu ise katsub ja proovib: tuleb olla seisukordades, milles tuleb ruttu, teatud

ärevusese läbi käia proovist, katsumisest, kiirelt koguda mõtteid, rutuliselt midagi kirjutada ja seal juures võimalikult hästi j. m. s. Non scholae, sed vitae discimus! Kool peab ka katsetega ette valmistama elule.

Eksamite täieline ärajäämine oleks koolielus teatud „laiutamine“. Kõike kõigile kergel käel! Muudel aladel oleme „laiutamise“ haiguse läbi põdenud ja asunud eitavale seisukohale; samuti on nii mõneski asjas kõige vabameelsemad süsteemid ära proovitud ja on samuti jõutud enam-vähem eitavale seisukohale. Eksamite suhtes aga kiusab kedagi mõte, et „moderniseeruda“, kuna see modernsus eksamite suhtes pole päriselt saanud ühemeelseks saavutiseks. Uuema aja õpilaste valikusüsteem on ju põhimõttelikult katsete ärajätmise vastu.

Põhjused, mis oleksid eksamite vastu, on liialdatud; nimelt, õpilaste närveerimine, eksamite tulemuste juhulisus j. m. s. Võib öelda, et õpilasi närveerivad muud olud aastate jooksul rohkem kui eksamid. Eksamitööde headuste või halbuste juhulisus ei ole absoluutne. Seega on katsed õigustatud.

Psühholoogiline ja kõlblas vaatepunkt on samuti mitte ainult kordamise, vaid ka eksamite poolt, kui neid mitte liialdada. Õpilane on sunnitud iseseisvalt looma ülevaateid, konspekte, skeeme. Ka mõjub see õpilastesse julgustavalt, kui nad on läbi läinud jõuproovist. Kui katsed hoopis ära jääksid ja oleksid olnud ainult kordamised õpetaja kaastööl, siis muutuksid õpilased holetuiks. Töövaim ja vastutustunne kasvataksid. Ei ole ei rahva edu ega indiviidi

dide eneste huvides, et töö nõudmisi vähendataks. Meie rahvas peab jääma töörahvaks.

Kui mujal vast eksamid on hoopis kärbitud, siis ei tarvitse see meile olla eeskujuks, sest meie olud on teised.

Meie keskkooli õpilased, näit., ei tule sellisest intelligentsest miljööst, nagu ütleme läänerahvaste juures.

Leian, et praegu maksev katsete süsteem on otstarbekohane. See ei eita, et koolides tuleks kordamispäevalate jooksul proovida katsumiste süsteeme, kuigi aega vähe on, sest keskkool on ikka veel 5-aastase kursusega, kuna kordamispäevalate süsteemi saaks ratsionaalselt kasutada ainult 6-aastasel kursusel. Meie keskkool pole oma kujunemises veel jõudnud esialgsele lõppkujule, seepärast ei või ette võtta järske uuendusi katsetesüsteemi suhtes. Peame asuma äraootavale seisukohale ja me ei või pooldada nende, ütleme, 12-ne koolinõuniku arvamust, kes pooldavad eksamite väljaheitmist.

Ühes erilises küsimuses aga võib nõus olla: koolinõunikud pooldavad, et lõputunnistuse võiks teatud juhtudel välja anda ka siis, kui õpilane on ühes õppeaines nõrk. Elu näitab, et siin võiks olla teatud vastutulek.

Kordamispäevalate töö ei ole meil veel produktiivne: ei ole aega ja ainult korjata läbivõetud materjali on igav. Psühholoogia nõuab midagi uut kordamistel, näit. ajalugu võiks korrata *sajandite* järel, kuna see enne läbi võeti teises järjekorras, füüsika kordamisel võiks füüsika ajalugu võtta ühes teadusemeeste lühikese eluloo ja katsetega j. m. s.

Kokku võttes võib öelda, et eksamite ärajätmise küsimusel pole erilist ruttu.

## Eesti ühtluskooli kuju ja kestvus.

N. Kann.

Kui heidate pilgu minu referaadi teesidele juurdelisatud „Eesti koolisüsteemile“, siis näete, et ma teen ettepaneku jaotada Eesti ühtluskool kolmeks astmeks: alg-, kesk- ja ülemastmeks.

Ettepanek on võrsunud sellest, et meie avalikus elus juba mitu aastat on

päevakorral mitu tähtsat kooliküsimust, mida meil tuleb lahendada. Üks neist küsimusist on ülikooli-lõpetajate üleproduksioon, teine küsimus on keskkooli-õpilaste nõrk ettevalmistus ülikoolile, kolmas küsimus — võõrkeelte järjekorra küsimus.

Kui Tartu ülikooli õppejõud soovivad asutada paremate keskkoolide juurde selektat õpilastele, kes tahavad astuda ülikooli, ja et neis lõppklassides peaks olema lahkuminev programm, mille juures ühes selektas oleks rohkem matemaatikat, teises filosoofilisi aineid, nagu Prantsusmaal, ja kui nad selektaklasside arvu tahavad piirata 25—30-ga, siis on arusaadav, et nad tahavad sellega lõpu teha ülikooli lõpetajate üleproduktsoonile. Selle poolest on nende ettepanek kuues selekta-klass avada ainult neile, kes lõpetavad eksamitega selle klassi, vastuvõetav ainult osaliselt. Ülikooli professorite ettepanek ei lahenda esimese ja teise võõrkeele küsimust meie ühtluskoolis. Või aga ta lahendab selle küsimuse ainult nii, nagu lahendab seda kuuenda klassi juurdelisamine üldse. See on: kuueklassilisse algkooli jääb saksa keel esimese võõrkeelena edasi, mitte aga inglise või prantsuse keel, nagu soovivad seda paljud meie silmapaistvad poliitikamehed.

Minu arvates tuleb meie ühtluskool ümber moodustada ja nimelt nii, nagu seda umbes on teinud Skandinaavia riigid.

Selle järgi oleks ühtluskooli algastmeks nelja-aastane põhikool, milles saavad kasvatust ja algõpetust kõik Eesti kodanikkude lapsed.

Pärast nelja-aastast põhikooli on harunemine. Osa lapsi õpib edasi kaheaastases ülemalgkoolis ehk algkooli viiendas ja kuuendas klassis; osa lapsi astub neljaklassilisse keskkooli.

Põhikoolis ja kaheaastases ülemalgkoolis ei õpetata võõrkeeli; keskkoolis õpetatakse kaht võõrkeelt sunduslikult, kolmandat vabatahtlikult. Esimese võõrkeele õpetamine algab esimeses keskkooli klassis, teise õpetamine teises ja kolmanda mitte-sundusliku keele õpetamine kolmandas klassis.

Kaheaastase ülemalgkooli ehk mis seesama on — kuueklassilise algkooli — lõpetajad astuvad kaheaastasesse täiendusklassidesse, ühe-, kahe- või kolmeaastasesse kaubandus-, tööstus- majapidamis-, põllumajandus-, mere- või muudesse alamkutsekoolidesse, või jälle ellu.

Täiendusklasside kursuse võib korraldada nii, et nad valmistavad ette õpilasi gümnaasiumi või realkooli astumiseks. Täiendusklassid töötavad kuueklassiliste algkoolide juures.

Keskkoolidest, mida Eestis võib olla niipalju, kui nõuab tarvidus, astuvad lõpetajad eksamitega neljaklassilisse üldhariduslikku gümnaasiumi või realkooli valiku teel.

Gümnaasiumid ja realkoolid valmistavad õpilasi ette ülikoolidesse astumiseks. Ülikooli haridusega isikute üleproduktsoonist hoidumiseks tuleb gümnaasiumide ja realkoolide arvu seadusandlikul teel piirata nii, et nende arv ei tõuseks üle kahekümneviie-kolmekümne.

Gümnaasiumi ja realkooli lõpetajail, kes tahavad astuda välismaa või kodumaa ülikoolidesse, on lõppeksamid. Lõppeksamite sooritajad saavad küpsustunnistuse, mis annab õiguse astuda kodu- ja välismaa ülikoolidesse.

Gümnaasiumi lõpetajad, kes ei ole sooritanud lõppeksameid, saavad gümnaasiumi või realkooli lõputunnistuse. Viimane ei anna õigust astuda ülikooli.

Keskkooli lõpetajad, kes ei taha jätkata oma haridust üldhariduslikus gümnaasiumis või realkoolis, astuvad kolme- ja nelja-aastasesse kutsekoolidesse, nagu: neljaklassilistesse seminaridesse, kommerts- ja tehnika keskerikoolidesse, kolme- või neljaklassilistesse põllumajanduse, majapidamise, aianduse, piimanduse, metsanduse ja mitmesugustesse teistesse kesk-erikoolidesse.

Erikoolide lõpetajail on õigus astuda ülikoolide vastavatesse osakondadesse ilma eksamita, teistesse aga täiendavate eksamitega õppeainetes, mille kursus on vähem kui üldharidusliku gümnaasiumi või realkooli täielik kursus.

Gümnaasiumis ja realkoolis õpetatakse kolme võõrkeelt sunduslikult: gümnaasiumis ladina ja kaht uut keelt, realkoolis kolme uut keelt.

Iga gümnaasiumi ja realkooliga on ühendatud keskkool, nii et Eestis ei ole üle 30-ne kaheksaklassilise, see on, kahest astmest koosneva ülemkeskkooli.

Linnades, alevites ja maal asuvad

keskkoolid, mis ei ole ühendatud gümnaasiumide või realkoolidega, võivad olla ühendatud neljaklassiliste põhikoolidega. Põhikoolid on avalikkuses koolides maksuta, keskkoolid ja gümnaasiumid või realkoolid on kõik maksulised.

Õppekavad seatakse kokku nii, et iga ühtluskooli aste annab omaette enam-vähem ümmarguse hariduse.

Kolmeastmeline ühtluskool lahendab kergesti võõrkeelte järjekorra küsimuse, sest kooli ülalpidaja võib teha keskkoolis esimeseks võõrkeeleks inglise, saksa või prantsuse keele. Keskkool ei tule Eestis vististi mitte üle 100. Nende jaoks leidub juba praegugi tarvilisel määral inglise keele õpetajaid, kui kooli ülalpidajad Eestis peaksid kõik *durch die Bank* valima esimeseks võõrkeeleks inglise keele. Ei ole puudust ka saksa keele õpetajaist, kui saksa keelele, kui teisele võõrkeelele, jäetakse niisama palju nädalatunde, kui on tal praegusel ajal esimese võõrkeelena alg- ja keskkoolis kokku.

Kolmeastmeline ühtluskool lahendab meil ka ülikooli-lõpetajate üleproduktiooni küsimuse, sest gümnaasiumide arvu vähendamisega kuni 30-ni saaksime selle kätte, mida soovivad Tartu ülikooli professorid. Gümnaasiumide ja realkoolide lõpetajate arv igal aastal ei tõuseks palju üle 500—600-ja, kes

tahavad jätkata haridust ülikoolis. Ja niipalju peaks meie maa praegusel ajal ülikooli haridusega eriteadlasi igal aastal juurde saama, nagu seletavad ülikooli õppejõud.

Kuueklassilise algkooli ja nelja-aastase keskkooli lõpetajad astuksid kutsekoolidesse, mis annaksid lõpetajaile palju paremad võimalused oma elu ülalpidamiseks ja perekonna loomiseks kui ülikool ja tehnika-ülikoolide fakulteedid oma lõpetajaile, kui neid lõpetajaid on kaks-kolm või rohkem korda enam olemas, kui neid tarvitab meie riik ja rahvas.

Tõsi, minu ettepanek on radikaalne, kuid ilma radikaalse koolipolitika muutmiseta ei paranda meie oma seisukorda, vaid vanu radu edasi sammudes satume ikka enam rappa, sest et meie ei valmista mitte üksnes rahutust nendes rahvaklassides, kes oma laste koolitamiseks on ohverdanud oma viimased sendid, vaid ka neis õnnetumates noortes, kes on tööd teinud rohkesti, kuid kes pärast lõpetamist näevad, et ka kõige kõrgem haridus ei ava enam uksi ei ministriumide kantseleidesse, ei pankadesse, ei äridesse, sest et need on kõik täidetud, rääkimata intelligentsetest vabakutsetest, kus praegu juba, näiteks, nooremad arstid ja advokaadid ei leia patsiente ja kliente.

## Keskkooli kuju ja kestvus.

N. Nurmiste.

### I.

Võttes enda peale keskkooli kuju ja kestvuse arutluse ja esinedes ettepanekuga, mis status quo'd osaliselt muudaks, ei pääse mina mööda ülesandest anda lühike isiklik hinnang meie gümnaasiumile.

Pikemat ülevaadet selle kohta on vara teha noorele, vaevalt 6-e a. eest loodud asutisele, mille korraldus on mitmes osas veel ajutine (näit. õppekavad).

Seaduse § 2. ütleb: „keskkooli ülesandeks on haritud kodanikkude kasva-

tamine ja õpilaste ettevalmistus kõrgematesse õppeasutistesse astumiseks.“

Esimene ülesanne on samuti ebamäärane, nagu mõiste „intelligents“ täppis piiritus. Oskusi ei nõuta — see on kutsekooli asi; teadmusi kontrollida on keeruline, sest et koolide raskuspunktid erinevad õppejõudude maitsele ja õppeharude erinevusele vastavalt.

Kui gümnaasiumi lõpetaja ellu astub, kõlbab tema igasse ametiasutisse algajaks või õpipoisiks; enam ei või anda, sest ametit pole varem õpitud ja kaubanduskooli lõpetajad on mitmel pool eelistatud, sest tunnevad midagi

raamatupidamisest (Põhjamail on raamatupidamise õpetus kõigis keskkoolides).

Nende kohta, kes ülikooli lähevad (vist mitte kõige nõrgemad), on Tartu ülikooli professorite komisjoni poolt otsus antud: enamusel on üldine arenemine madal; puudub iseseisev mõtlemine ja suhtumine töösse on naiivselt primitiivne; puudub töösus ja töödistsipliin. Ka teadmused on madalad — enamus ei tunne ühtki võõrkeelt niivõrt, et mõista oma alale vastavat kirjandust. Ülikool arvab ka põhjusi teadvat: a) valiku puudumine, b) õpetajaskonna ühtlusetu koosseis ja mahajäämine õppeviisides, d) õppekavade ebamäärane ulatavus ja sisu, e) ülekoormatus ainetega ja see, et tundide arv üksikuis aineis liiga väike. g) tüüpide rohkus *petliku eesmärgiga ette valmistada korraga nii praktilisele elukutsele kui ka kõrgemale haridusele.*

Komisjoni otsustes pole öeldud seda, mida võib kuulda üksikuilt ülikooli õppejõududelt, et olevat suur vahe õpilastes koolide järgi — seega siis valitsevad veel tunduvad vahed koolide väärtuses, ega ole veel kujunenud ühtlast ilmet. Kui lisame veel juurde, et mitmel koolil puuduvad kohased ruumid, pealinnaski töötatakse kohati veel kahe vahetusega ja mõnel on häbistavalt vähe õppevahendeid, — siis jättes välja ülikooli *arvamise selektsiooni puudumisest*, võime kõik kaebused kokku võtta: et meie noor keskkool pole veel väljakujunenud, töövõimalused pole veel küllalt soodsad ja töö pole veel küllalt sügav, arusaadav siis ka et õpilaste areng on pinnapealne. Puudused on vähenevad ja vähenevad ajajooksul; ei lähe kõik nii kiiresti kui soovime, sest mitte ükski kooliela vaid, meie kultuurelu üldse on veel pinnapealne, lavaline, vähe sisusse tungiv. Lastevanemates leiab keskkool oma tegevusele kõige vähem tuge, sest lastevanemate massi hariduslik tasapind on üldjoontes madal; soodsamais tingimuses võrsus vene ajal üksik edasiõppija eesti noormees, sattudes oma kaasõpilaste haritud kodude õhkkonda, kui mitte otse, siis kaudsel teel; mis imet, kui hariduse juured pole sügavad, kui neid kasvatab ainult õpetaja

oma üksikuilt tundidel; ja kui juhtub veel, et õpetajate tegevuses pole kooskõla, mõni mees pole ameti kõrgusel jne.

Mass ei oska arvustada kooli sisuliselt; tema eitav otsus kujuneb alles siis, kui laps lõpetab kooli ja ei saa kohta, või peab leppima viletsa teenistusega. Vanasti lõpetati kihelkonnakool, linnakool — ja juba oli jalgealune kindel; nüüd tee kulusid, et laps saaks gümnaasiumi lõpetada, aga kohta ei saa; kas ei lähe süda täis?

Vanemate häda ja ülikooli kaebus valiku puudumise üle, mõlemad toovad meid ühise mõtte juurde, et on üks asi, millega ei saa viivitada ega loota, et see ajajooksul ise paraneb: iseendast ei vähene keskkoolide arv, mis meil on liiga suur, suurem kui tarvidus, suurem, kui leidub kohaseid õpilasi, suurem kui meie jaksame hästi korraldada ja hästi ülal pidada.

Õieti on keskkoolide üleproduksioon selgunud juba mõne aasta eest ja mõned tärkavad Valitsused on meil koguni oma programmi võtnud gümnaasiumide vähendamise; on suletud ja liidetud juba mitu kooli ja nende üldarv ei tõuse enam üle 80-ne, vaid on 74 (eesti gümna. 46 ja seminare 4—5.) aga kaugemale ei saa; keegi ei taha oma kooli sulgeda, küll aga teistel; Tallinas tõusis uuesti elule üks gümnaasium, ja ministriumil on vaja valvel olla, et täiesti uusi asutisi ei tärkaks; keskvalitsusel on vähe võimu edasisulgemiseks ja mõni läheb alles siis elujõuliseks, kui teda sulgema hakata, sest siis tärkab ümbruse huvi oma kooli vastu, gümnaasium on kohalikkudele inimestele nagu uhkuseasi, ja protestivaimust teotsetakse meil kõige elavamalt.

Statistilised andmed ütlevad kõige selgemini, et ei saa leppida üksikute kärpimisega, vaid tuleb asuda radikaalsetele muudatustele. Vanal kultuurisel Rootsimaal on 6 korda enam elanikke, aga üliõpilasi sama palju kui meil; ülikooli valmistavad mõned üksikud tütarlaste koolid ja ainult 38 poeglaste gümnaasiumi, meil aga kõik 74; sellega on meil gümnaasiume 10 korda enam; veel rohkem muutub seisukord meie „kasuks“, kui klasside ja koolide suurus võrdleksime, sest Rootsis ei mõõ-

deta kooli väärtust õpilasarvuga, ja 50-ne õpilasega koolid ning 10-ne õpilasega klassid on üsna harilikud.

Koolinõunik J. Lang on avaldanud huvitava raamatu: „Andmed kesk- ja kutsekoolide võrgu korraldamise kohta Tartus“. Selle linna seisukord on selle poolest tüübiline, et seal võistluse puudumisel keskkooli võib astuda igaiüks, kes soovib. 75% algkooli lõpetajaist läheb gümnaasiumi, ainult 15% kutsekoolidesse. I-ses gümnaasiumi klassis

langeb välja 18%, II-ses — 15%, lõpetab 45%. Et õpilaste koosseis nõrk, siis püütakse I-sed klassid 50-ni täita, et lõpul klassid mitte kokku ei kuivaks ja liitumine ei ähvardaks (sellega kaasas tundide arvu vähenemine õpetajail ja mõne saatusliku klassi juures — inspektori lahkumine.).

Läinud aasta aruandelehtede järgi arvasin välja V klassi õpilaste arvu I-se klassi õpilastega võrreldes:

1. Tallinna riigi ja omaval. gümnaasiumides tütarl. poegl. . . . .	90%	üldine 72%
2. Tallinna eragümnaasiumides . . . . .	55%	
3. Tartu gümnaasiumides . . . . .	39%	
4. Maakonnalinnade gümnaasiumides . . . . .	53%	
5. Seminarides . . . . .	44%	
6. Maagümnaasiumides . . . . .	76%	
7. Saksa gümnaasiumides . . . . .	57%	
8. Vene „ . . . . .	65%	
	111%	

Raske oli üksi nende arvude järgi otsustada, kuivõrt kaaluv on kahanemisel õpilaste nõrk koosseis, kuivõrt majanduslikud põhjused. Tallinna erakeskkoolide õpilaste arvu suur kahanemine on põhjustatud arvatavasti kõrge õppemaksuga, kuna alul algkooli klassid tõmbavad õpilasi juurde. Seminarid kaotavad kõige vähem; olgugi et seal õpib palju kehvi, aga selle eest on suur võistlus sisseastumisel. Erinev on Tallinna omav. tütarl. koolide kaotuse %: kas sellepärast, et võtavad vastu võistlusega, korjavad erakoolidest ületulijaid, või on vähenõudlikud: palun — viimast mina ei tea, küsin ainult.

Kokku võttes — kirju pilt, mis kõneleb keskkoolide ebaühtlusest, kujunematusel.

Hr. Kuks'i andmeil Rootsi seminarides õpilaste arv klasside tõusul ei kahane; siin — minu käes oleva — Stockholm'i ühe suurema erakeskkooli aruandes ei oska ka mingisugust õpilaste kahanemist klasside järgi leida. Rootsi maal filtreeritakse õpilasi varemalt, meie keskkool filtreerib ise oma koosseisu 5-klassilise sõelaga. Soomes puudub samuti eelfilter — selle eest aga oma filter 8-klassiline ja tulemused I-ses klassis 42 õpilast, viimastes 10 —

seega jõuab paigale 24% (Savonlinna lütseumis).

Kardan, et meie oleme liiga armulised oma õpilaste hindamises ja et see „arm“ võib saada lähemas tulevikus hädaohtlikuks, kuna sisseastujate arv kokku võttes on kahanemas; on praegugi kuulda, et mõnes paigas õpilased rändavad 2-he kooli vahet ja koolid sallivad niisugust rändamist, et oma arvu suurus tõsta. Tekib võistlus koolide vahel, kusjuures rändamise suuna määravad õpilased ise ja „naivselts primitiivsel“ suhtumisel töösse, otsivad kooli, kus on kergem.

Ei saa pooldada kõiki J. Lang'i „andmeis“ avaldatud mõtteid, kuid tähelepanu väärib arvamus, et „kultiveerida haridust“ hariduse pärast pole praegu kohane. Üks kaasmaalane, kes mõnd aega Ameerikas elanud, on eemalt vaa-deldes tulnud arvamusele, et meil kestab edasi vana rahvavalgustajate ajajärk — mitte oskused, vaid teadmused; ka mitte niivõrt teadmused, kui kauni hinge kultiveerimine; teine ameeriklane — Pranspil — imestab „Päevalehe“ veergudel, miks meil ajalehis nii palju kirjandusest ja kunstist juttu, kuna Tallinnas 70% inimesist elab ühe-toalistes korterites; et mis on inimesele kunst, kui temal pole peavarju; kuhu

riputada pildid, kui pole õiget magamisruumi jne.

Ei taha Ameerikat kiita, seal kindlasti leiduvad ka omad varjuküljed; aga meie ei või unustada, et üldareng käib ikka seda rada: enne praktiline tegevus, majanduslik kasv, siis alles kultuuri õied — kunst, kirjandus. Kõneldakse küll ammugi — „mitte sõnad, vaid teod“, aga ikka veel kõneldakse; kõnelejad ise panevad oma lapsed gümnaasiumidesse; kutsekoolides ja ka kutselaadi gümnaasiumides leiate vaevalt haritlaste lapsi; ainult kommertsgümnaasium on enam armu leidnud, sest et selles domineerivad üldhariduslikud ained. Üldhariduslikke koole, ebavõraste sihtidega tuleb tunduvalt vähendada — selgemate, praktilisemate ülesannete kasuks; mis aitab kõik see kurnitsemine kui ta üldse õnnestukski, kui samal ajal pealinna majad lähevad tänavate viisi muulaste kätte ja mõnest eesti ärist lähed mööda, sest et teenimine pole küllalt viisakas.

Kuidas keskkoolet vähendada, seda mina kohe veel ei ütle — ei taha peaga vastu müüri joosta, nagu üks endine haridusminister Abja gümnaasiumiga.

## II.

Et endale paremat materjali saada, paneb ülikool ette luua gümnaasiumide juurde 6-s lisaklass ülikooliastujaile, kuna elluminejad lõpetaksid keskkooli 5-da klassiga. Selle mõtte teostumisel saaksime kindlasti ülikoolile anda paremat materjali, kuid toimiksime üldiselt hoolimatult, iseäranis õpilaste vastu, neid liiga hilja üksteisest eraldades. Meie suurendaksime sellega veel enam nende arvu, kes keskkooli pooleli jäta- vad ja kunagi ei saa lahti ebamugavast tundest, et nemad on lahkunud enne lõppu, pole mõõtu välja andnud, on jäänud maha teistest.

Iga inimene peab saama oma võimete kohase ettevalmistuse ja peab võimalikult varakult õigele alale juhutama. Liiga hiline pööre mõjub haavavalt, nagu praakimine, kuna põhimõtteliselt ei tohiks demokraatlikus ühiskonnas ükski elukutse ega amet olla teisest halvem.

Minu seisukoht on, et ettevalmistus otse ellu ei erine ettevalmistusest ülikooli mitte lihtsalt aja pikkusega, vaid varakult tuleb erinevalt töötada ja pakuda ka erinevat õppematerjali: ühel pool rohkem rakendusteadmisi, praktikat, teisel pool tugev teoreetiline alus, ettevalmistus teoreetiliseks iseseisvaks mõtlemiseks; Stokholmi poliitehnikumi põhikirjast loeme, et selle asutise sihiks on ettevalmistus iseseisvale teaduslikule uurimisele tehnilisel alal — ka tehnilises ülikoolis teaduslik põhitoon!

Põhiettepanek (vaata kavast); detaile I. osa — samuti kavast.

Majanduskoolide seaduse § 1-s seisab: „koolide ülesanne on majandusliku kutsehariduse andmine ettevalmistamiseks teenistusele riigi- ja omavalitsusasutistes, ärides, kontorites, pankades, ühistegelistes ettevõtetes ja teistel majanduslikkudel aladel.“ Tütarlaste kool just selle § alla ei paindu, midu oleks kõik korras, sest loendatud on kõik alad, kus praegu teenistust otsib keskkooli lõpetaja.

Tänini on korraldatud selle seaduse järgi ainult kaubanduskoolet. Edasi on seaduses öeldud, et kursus kestab vähemalt 3 aastat; võiks jätta 2 võimalust — kas 3-me või 4-aastane kestvus 6-aastaselt eelõpetusel: lühema kestvusega realkool oleks vähem erinev gümnaasiumi algklassidest, kuna pikem kool viimasesse aastasse võiks mahutada palju kutselist materjali. Tuleb rahuldada ka nende soove, kes võrdlevad meie gümnaasiumi vältust samaga teistel maadel ja on õnnetud, et pea meil üksi ettevalmistus kestab ainult 11 aastat; lisame gümnaasiumile ühe klassi juurde, sest ega pole kindlaks tehtud, et meie vaimuand on teistest niipalju kõrgemad, et suudame 11-ne aastaga sama palju omandada, kui teised 12-ne aastaga; pikendamist pole raske teostada, kui gümnaasiumide arv väheneks tunduvalt, olgugi et juba jaotus realkoolides ja gümnaasiumides tõstaks keskkooli töövõiljakust. Aga palun mitte tõlgitseda minu ettepanekut, nagu tahaksin mina praeguse gümnaasiumi kursust pikendada; ei — osalt pikendada, — osalt lühendada (realkooliga).

Kahtlemata väheneb tunduvalt va-

hepeal väljalangevate õpilaste arv, kui üks keskkool on teisest 2—3 aastat lühem; realkooli lõpetajad saavad mingisuguse lõpliku hariduse ja — peaasi — hea enesetunde, et nende hariduskäik pole katkestatud.

Mina rõhutan nime „realkool“, mis meil varem tuntud, hea kõlaga ja ka siult tabav — vastab ligikaudu samasihilistele koolidele mujal (Rootsis — realskola, Saksas — realschule). Minul võib ka oma tõmbus olla; tiitlid, aukraadid ja aumärgid elavad edasi demokraatlikus Euroopas, ainult nende hankimine on odavamaks saanud.

Ka J. Lang nimetab oma brošüüris majanduskoolide seadust, kuid jääb peatuma täienduskooli kui päästja juurde, luues koguni veel juurde „üldharidusliku täienduskooli“; viimasega räägib tema vastu oma eitavale otsusele „haridusest hariduse pärast“.

Üldhariduslik täienduskool oleks osa keskkoolist, aga mitte tervik-tüüp; mina ei usu, et keskkoolide klasse jõutaks niipalju täiendusklassideks muuta, et sel teel loomulikku koolide arvu vaherkorda luua. Muidugi tuleb arendada täienduskoole ja nad aitavad osalt voolu reguleerimisel, aga ainult osalt.

Et eelkõneleja referaat on sama pealkirjaga, siis olen sunnitud võrdlusi tegema, ilma et poleemikasse sooviksin astuda. Mõlemad oleme ühisel arvamusel, et keskkool tuleb liigitada kaheks, aga sealjuures on hr. N. Kann'u kõrgem aste täpsalt alamastmele ehitatud, minul on aga mõlemad tüübid kõrvuti. (N. Kann'u alamkeskkool on peaaegu seesama, mis J. Lang'i üldhariduslik täienduskool). N. Kann näeb veel gümnaasiumi lõpul liigitamist ülikooli minejate ja teiste vahel; sellega on üldse eelmise kava järgi haridusliikide arv suurem, aga puudub kutseladiline keskkool.

Hra Kann haarab 2 algkooli lõpklassi keskkooli juurde, kuna mina piirdun ühe klassi ülekandmisega. Olen

teinud selle ettepaneku olude sunnil, et vabastada algkool võõrkeelest ja ei loe seda ettepanekut mitte edusammuks; igal pool on tendents algkoolist lahkumist võimalikult ülespoole lükata: Taa-nis astutakse keskkooli algkooli 5-dast klassist, Rootsis aga varemalt 3-dast, 1925. a. — 4-dast klassist. Arvan, et üheaastane lahkumine ühtluskooli ei riku: kuues klass on algkoolile nagu katuseks, mille ehitamist kaasa teha pole hädavajaline sellele, kes läheb keskkooli.

### III.

Lootes oma ettepanekuga keskkooli sisu parandada, julgen lõppeks asuda sama ettepaneku abil ülikoolile ettevalmistavate asutiste koondamisele, toetudes koolivalitsuste juhatajate nõupidamise otsusele, et „olemas-olevate keskkoolide ümberkorraldamisel tuleb eelistada, eriti maal, kutseladilisi keskkooli harusid kohalikkudele oludele vastavalt“:

Igas maakonna linnas on ainult üks gümnaasium kas sega- või poeglastele; viimasel juhul võivad ka tütarlapsed astuda poeglaste gümnaasiumi peale oma realkooli lõpetamist (nii on korraldatud mitmes Soome maakonna lütseumis); seniste hoonete otstarbekaks kasutamiseks võivad realkool ja gümnaasium asuda koos ning ühise juhatusel all.

2) Kõik maalasuvad gümnaasiumid (külas, alevis, uutes linnades) muudetakse realkoolideks.

3) Kui arvata Tartu kohta 2—3 ja Tallinna 5 gümnaasiumi, siis ei tõuse üldarv mitte üle 18-ne ning pilt muutub põhjalikult:

	gümnn.	realk.	ja kaub. k.
Praegu	47	4	
Uuel korraldusel	18	35	

Kuigi üldsumma veel suur, on siiski vaherkord palju normaalsem: gümnaasiumide arvu suhe real- ja kaubanduskoolidele meil — 1 : 2, Rootsis 1 : 4.

# Keskhariduse korraldamisest tütarlastele.

*Salme Pruuden.*

Enne kui asun ülesseatud teema ligemale käsitlesele, peatun mõne sõnaga keskkooli korraldamisel üldse.

Õppeaja kestvuse suhtes pooldan 6-aastast keskkooli. Ei hakka põhjendada seda siin ligemalt, kuna näib juba saanud olevat üldiseks seisukoht, mis tunnistab liiga lühikeseks praeguse keskkooli aja ja nõuab selle pikendamist ühe aasta võrra.

Kuueaastane keskkool peaks jagunema kahte astmesse. I ja II kl. moodustaksid keskkooli alama astme üldise õppekavaga, III, IV, V ja VI kl. — keskkooli ülema astme erineva õppekavaga. Sellele jaotusele võiks kõrvutada teise, mille järgi alamasse astmesse kuulusid I, II ja III kl., ülemasse astmesse IV, V ja VI kl., nagu see on Ameerika keskkoolis. Nii ühe kui teise seisukoha juures võib esitada väiteid poolt ja vastu. Tundub siiski olevat otstarbekohasem esimene seisukoht, s. o. alam aste — I ja II kl., ülem aste — III, IV, V ja VI kl. Säärasel jaotusel on määratud keskkooli ülemale astmele pikem aeg, mis võimaldaks seda välja kujundada puhtatüübilisemalt, kas ülikoolile ettevalmistavaks üldhariduslikuks keskkooliks või keskkutsekooliks. Teiseks, oleks see praegusel olukorral teostatav kõige kergemini. Alam aste jääks nõnda, nagu ta on praegu, ülemale astmele lisanduks üks aasta, nagu seda võimaldab ka praegune keskkooli seadus.

Keskkooli alamal astmel teostuks õpilaste valik. Suuremate teoreetiliste huvidega andekamad õpilased jätkaksid oma õpingut ülikooli viivas keskkooli harus. Teine osa õpilasi, kellele omasemad praktilised huvid ja kalduvused, siirduks keskkooli kutseharusse või keskkutsekooli, mis rajatud keskkooli alama astme üldharidusele. Kolmandad aga, kes, kas vähema andekuse või mõnel muul põhjusel, ei taha või ei saa jätkata õppimist, astuksid tegelikku ellu, asudes neile kutsealadele, mis nõuavad keskkooli alama astme üldharidust.

Harunemise juures keskkooli ülemas astmes tuleb teha kindlat vahet nende harude vahel, mis viivad ülikooli ja nende vahel, mis viivad tegelikku ellu. Meie keskkooli suurim pahe seisabki tema segaverelisuses ja kahepaiksuses. Meil on katsutud ühendada keskkooli, mis oma lõpetajaid saadab otse ellu, keskkooliga, mis valmistab ette ülikoolile, kus alles algab ettevalmistus elule spetsialiseerumisega mingil valitud kitsamal alal. Selle ühendamise juures on olnud paratamatu teha kompromisse, mille all on kannatanud nii üks kui teine pool.

Ettevalmistamine ülikoolile sünnib neis keskkooli harudes, kus pearõhk langeb formaalse mõtlemise arendamisele, mis ülikooli seisukohalt tähtsam kui praktiline oskus ja peen üksikajade teadmine kitsal erialal. Nende harude ülesandeks on luua kindel alusmüür pärastisele studiumile ülikoolis. Neid harusid ei tarvitseks olla palju, jätkuks 2-st kuni 3-st. Sinna võiksid kuuluda juba kindlasti väljakujunenud humanitaar- ja realharu.

Kõik teised praeguse keskkooli kutsealadilised harud, nagu tütarl. majapidamisharu, põllumajanduse, aiamajanduse jne. harud; moodustaksid keskkooli kutseharu, mille ülesandeks on viia oma kasvandikud otseteed tegelikku ellu, neid varustades oskuste ja teadmustega töötamiseks vastaval kutsealal. Ühtlasi peaksid need harud ette valmistama kõrgematesse kutsekoolidesse astumiseks. Selleks tuleks kooskõlastada mõlemate kavand nõnda, et ülemineku ühest teise sünniks loomulikult ilma takistusteta ühtluskooli alusel. Õigust ülikooli astumiseks kutseharud ei anna, ka mitte kutseharule vastavasse teaduskonda, kuna nende kaudu saadud ettevalmistust ei saa pidada vastavaks ülikoolile, millele tähtsam on võimine ja kalduvus teoreetiliseks süvenemiseks kui tehnilised oskused\*).

\*) Võrdle prof. P. Põld: „Teed ja abinõud meie keskkooli uuendamiseks“, „Postimees“ nr. 87, 1929. a.

nistuse võiks saada vastavate täiendus-eksamite õiendades umbes nõnda, nagu tegid seda vene ajal realkooli ja tütarlaste gümnaasiumi lõpetajad.

Säärase keskkooli korraldusega, kus on tehtud kindel vahe ülikoolile ettevalmistavate harude ja kutselistele tegevusaladele viivate harude vahel, kaoks see kooli tüüp, mis ei ole ei keskkool ega kutsekool ja mis seni on asetanud väga raskesse seisukorda oma lõpetajad.

Ainult väike osa praegustest keskkooli-lõpetajaist astub ülikooli andekuse ja teoreetiliste huvide tõttu. Teised on *sunnitud* seda tegema, kuna neid selleks on ette valmistanud keskkool ja neil pole peale hakata midagi muud. Kolmandad astuvad alamatesse kutsekoolidesse, et seal omandada kutset ja pääseda selle kaudu tegeliku elu ülesannete juurde\*). Kuid see on üleaurune aja ja energia kulutus, sest sinna oleks võinud minna 6-klassilise algkooli haridusega. Ka tekivad sellest tõsised raskused ainetel õpetamisel, kui istuvad kõrvu kesk- ja algkooli lõpetajad. Neljandad keskkooli lõpetajaist aga otsivad kohta ja teenistust, kuid asjata, sest nende üldharidust ei vajata kuskil, vaid kõikjal eelistatakse kutseliselt ettevalmistatuid.

Tee üldhariduse juurde läheb kutsehariduse kaudu, ütles juba Pestalozzi ja ütleb nüüd Kerschensteiner. Viimane väidab: „Tee ideaalinimese juurde viib kõlblikkude inimeste kaudu. Kõlblik inimene on aga see, kes ära tunneb enese ja oma rahva töö ja omab tahte ning jõu seda teha“\*\*). Ka meie kool peab hoolitsema selle eest, et tema kasvandikud ellu astudes leiaksid igauks *oma õige koha, tunneksid ära oma töö ja mõistaksid seda teha*. Kindla elukutse omamine annab seesmise kindluse, sisendab usku enesesse ja oma olemasolu vajalikkusesse. Siis vast väheneb see kibestunud, alati viriseja element, kes leidmata oma ülesannet kodumaal, otsib uut isamaad väljaspool, või jälle,

\*) Vaata J. Lang'i „Andmeid ja sihtjooni kesk- ning kutsekoolide võrgu korraldamisest Tartus“. Tartus 1928. a.

\*\*): G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig — Berlin 1921. lhk. 27—28.

veendununa oma otstarbetuses, eelistab vabaturma loovale ja ülesehitavale tööle.

Õpilaste valiku küsimuses tuleks võtta kaalumisele algkooli kahe viimase klassi avamine keskkooli juures eelklassidena. Algkooli klasside alalejätmise üle vaieldi tublisti juba keskkooli loomise päevil. Neile, kes algkooli klasside alalejätmist kaitsesid võõrkeelte nimel, heideti ette usaldamatust algkooli vastu.

Paraku peame tunnistama tänapäev, et oli põhjendatud see usaldamatus. Meil tulevad praegu keskkooli esimesse klassi õpilased, kes sageli ei mõista veel korralikult lugeda esimest võõrkeelt, hoolimata sellest, et nad seda on õppinud juba mõned aastad. Eriti maksab see väide maa-alkoolide kohta. Tuleb alustada otsast peale. Selles ei ole midagi imestuda ega kellelegi ette heita, sest peab ikkagi tunnistama, et keskkoolid töötavad üldiselt paremates oludes kui algkoolid. Nii õpetavad esimestes võõrkeeli kõrgema haridusega eriteadlased-aineõpetajad, viimastes aga mitte eriteadlased. Ka tuleb oletada, et keskkoolis, eriti maa-alkoolidega võrreldes, on paremad arenemisvõimalused, on raamatukogud, pildid ja teised õppevahendid. Ka väidavad seda erakeskkoolide juhatajad, kes saavad võrrelda väljaspoolt algkoolist tulnud õpilaste edasijõudmist nendega, kes tulnud oma algkoolist.

Algkooli lõppklasside avamine keskkooli juures annaks ka viimasele võimaluse juba vastuvõtmise juures otsustada *oma mõõdupuu* järgi, kas õpilane kõlbab keskkooli või ei. Seni on seda otsustanud üksipäinis algkool *oma mõõdupuu* järgi. Et see mõõdupuu ei ole ühtlane, teab iga keskkooli-õpetaja. Sageli võib juba vastuvõtmise juures üksipäinis selle järgi, missugususest algkoolist õpilane tuleb, otsustada, kas ta jõuab edasi keskkoolis või ei jõua.

Sellest järgneb, et võõrkeelte üldise arenemise ja õpilaste valiku nimel tuleb pooldada võimaluse andmist keskkoolidele avada eelklassidena kaks viimast algkooli klassi. Et mitte rikkuda ühtluskooli põhimõtet, peaksid

need klassid olema maksuta ning kava poolest üldiselt sarnanema algkooli V ja VI kl. kavadele, välja arvatud võõrkeeled, mida tuleks õpetada ainult keskkooli juures asuvates algkooli klassides, teistes mitte. Samuti peaksid nende klasside lõpetajad saama kuueklassilise algkooli lõputunnistuse. Neile klassidele tuleks vaadata kui algkooli eriharule, kuhu võiksid astuda peale neljanda õppeaasta andekamad õpilased, kes kavatsevad jätkata õppimist keskkoolis.

Meie praegune keskkooli seadus võimaldab keskkooli kahe esimese klassi viimist algkooli juurde. Algkooli klasside viimine keskkooli juurde võiks olla veelgi vastuvõetavam.

Nii palju keskkoolide korraldamisest üldse. (V. Koolikorralduse kava).

Nüüd ligemalt tütarlaste keskhariiduse korraldamisest. Ühtlasi pean mainima, et olen sunnitud selle küsimuse käsitlemisel kalduma kõrvale üldteemast „Keskkooli kujud ja kestvus“ ja peatuma sisulisel küljel, üksikutele õppeainetele ning õppekavadele.

Eesti kool on ühesugune niihästi poistele kui tütarlastele, seepärast võib-olla tundub olevat koguni otstarbetu kõnelda eriti tütarlaste hariduse korraldamisest. Kuna meil aga enamik lapsi õpib lahuskoolis, sest suuremad koolid linnades on lahuskoolid — tütarlaste ja poeglaste gümnaasiumid —, siis on meil ometi põhjust peatuda eriti tütarlaste hariduse juures. Lahuskooliga on loodud võimalus ka sisuliseks erinemiseks poeg- ja tütarlaste koolides, kuigi mõlemad püsivad õiguslikult ühel alusel. Mõnesugune erinemine ongi vast juba sündinud, sest tihti pealegi kuuleme arvamusi, nagu ei oleks ühe või teise aine käsitlemine tütarlastele tarvilik samas ulatuses nagu poistele. Vaatame siis ligemalt, milles võiks olla erinemine, milles aga mitte.

Nagu öeldud alguses, peab olema iga inimese ette valmistatud kutseliseks tegevuseks — naine samuti kui mees, sest ainult kutseline haridus avab tee üldhariduse juurde. Tänapäev sunnib naist töötama sageli mingisugusel kutsealal, isegi siis, kui ta vajaks tervet oma tööjõudu ema ja perenaise kohuste täitmiseks. Ja seda tuleb meil arves-

tada naishariduse korraldamisel. Iga kutse vajab ettevalmistust ja haridust, olgu see alg-, kesk- või kõrgem haridus. Käesoleval juhul huvitab meid keskhariiduse korraldamine.

Tehes vahet ülikoolile ettevalmistava ja kutseharidusliku keskkooli vahel, peatun kõige pealt esimese juures. Mis puutub ülikoolile ettevalmistavat haru, siis ei saa olla siin kaht arvamust: selles osas peab olema keskkool täiesti ühesugune niihästi poistele kui ka tütarlastele, sest ainult sel teel on saavutatav ühesugune hariduslik tasapind ülikooli jaoks. Huvidekohast valikut vastavalt mõlemale soole võimaldavad valitavad ained, mille arvu tuleks suurendada tulevikus.

Sarnase hariduse võimaldamisega tütarlastele ja poeglastele on seotud tihedalt koedukatsiooni — ühiskooli — mõte. Selles ollakse kahesugusel arvamusel: ühed pooldavad ühiskooli, teised eitavad. Tuntud noorsoo psühholoog Otto Tumlriz peab ühiskooli võimalikuks ja loomulikuks. Ameerikas on peamiselt ühiskool, Saksamaal selle vastu enamikus lahuskool. Nii ühes kui teises kohas on see tingitud ajaloolisest arenemisest. Peatudes koedukatsiooni küsimusel avaldab Heinrich Deiters\*) järgmisi arvamusi: „19. sajand viis naise osavõtmisele üldisest elust. Proletaarlik arenemine, mis sundis naisele peale iseseisva kutselise tegevuse, mõjutas ühtlasi linnakodanlust, sundides sedagi oma tütreid ikka rohkem ja rohkem ette valmistama kutselisele tegevusele. Sõda ja pärast-sõjaaeg on kiirendanud seda arenemist veelgi. Tänapäev on teostunud avalikus elus naise ja mehe üheõiguslus, kui uus tõsiasi, mille vastu ei saa vajelda enam. Sellest ühiskondlikust kujunemisprotsessist on ka tingitud tütarlaste koolikorralduse arenemine, mis tõusnud tagasihoidlikkudest algatustest ühesugusele kõrgemale poeglaste hariduse korraldamisega. Sel arenemisajajärgul, mille mõtteks naiste juures oli mehe hariduse vallutamine, kõnelda erinevast naisharidusest, on

\*) H. Deiters: Die Lebensform d. Schule, H. Nohl u. L. Pallat: Handbuch d. Pädagogik. Langensalza 1928. 13. IV., lhk. 96.

vasturääkimine iseenele. Seepärast ei saa nõuda, et tütarlastekool tänapäev moodustaks erilise koolitüübi... On iseenesest mõistetav, et naise astumine avalikku ellu annab ajajooksul suuri tagajärgi ja loob uue kultuuri, mis omab palju enam naiselikke jooni kui senine“.

Ei taha siin millegagi enam rõhutada ühiskooli ega selle teostamist soovitada meil. Jäägu see meil, nagu on, niihästi ühis- kui lahuskool, nagu see on kusagil leitud otstarbekohasemana. Tahaksin vaid tõendada, kuivõrt paratamatuks ja iseenesest loomulikuks on saanud ühise hariduse võimaldamine tütar- ja poeglastele, olles tingitud sotsiaalsest, majanduslikust, kui ka üldkultuurilisest arengust. Tõin meelega Heinrich Deiters'i kui mehe ja kasvatusteadlase arvamuse, erapooletu ja vaba naisliikumise tendentsist, mida oleks vast võidud muidu ette heita mulle. Kui meie looksime tütarlastele realkoolid ja ainult poistele gümnaasiumid, mille lõpetades võidakse pääseda ülikooli, siis pöörduksime tagasi sama olukorra juurde, mis oli 15—20-ne aasta eest. Tütarlapsed peaksid pärast realkooli lõpetamist astuma gümnaasiumi, et pääseda alles selle kaudu ülikooli. Nii-sugusel korral kujuneb aga tütarlaste hariduskäik, mis neid peab viima ülikooli, hoopis ebaühtlasemaks kui vastavalt poiste juures, raskendades naistele üldse pääsmist ülikooli. Ei ole aga mingit põhjust naisi rohkem eemale tõrjuda ülikoolist kui mehi. Kui seda tahetakse teha üliõpilaste tasapinna tõstmiseks, siis on see küll ekslik. Nõrga ettevalmistusega ja väheste annetega leidub niihästi nais- kui meesüliõpilasi. Kui soovime, et pääseksid tulevikus ülikooli ainult väljavalitult kõige andekamad ja ühtlasi vastavate teaduslike huvide ja kalduvustega isikud, siis olgu need niihästi tublid mehed kui ka tublid naised, ja ülikooli pääsmiseks peab neil olema mõlemal ühesugune ettevalmistus, sest ainult see tagab ühise tasapinna.

On iganenud arvamine, nagu muutuksid naised seetõttu mehelikumaks, kui omandavad ühesuguse hariduse mehega. Naine tahab vaimsete väärtuste

kaudu saada haritud inimeseks, et mõista kultuuriväärtusi ja suuta täita oma kultuurülesandeid. Seejuures jääb ta aga selleks, kes ta on — naiseks, nagu on jäänud mees ikka meheks, hoolimata sellest, et on muutunud ajaga temagi arenemisvõimalused ja tegevusalad. Meie teame, et meie midagi suudame. Mida aga suudame, seda tahame arendada ja kanda võrdse väärtusena üldisesse kultuurivaraaita — see on tänapäeva naisliikumise juhtivaks mõtteks.

Haridusolude korraldamisel tulevad jätta vabaks kõik teed niihästi poistele kui tütarlastele, et igaüks saaks valida oma annete ja huvide kohaselt seda, kus ta võiks olla kõige kasulikum.

Peatudes keskkooli kutseliste harude korraldamisel, peab tunnistama, et siin kahtlemata enam tuleb rõhku panna nii poeg- kui tütarlaste loomupärastele erinevustele, huvidele ja kalduvustele, samuti tulevastele eluülesannetele. On alasiid, kus töötavad üksipäinis mehed. Vastavalt sellele tuleb arendada kutsekoole, mis määratud ainult poistele. On alasiid, kus ühesuguse eduga töötavad nii mehed kui naised; selleks on tarvis ka ühiseid kutsekoole mõlemaile. Lõpeks on alasiid, kus töötab üksipäinis naine, millest tingitud puht-naiskutsekoolid. Meie praeguse keskkooli juures on üks puht-tütarlaste haru, nimelt majapidamisharu. Peatun ligemalt selle juures, nagu ta meil välja arenenud praegusel kujul.

Nagu öeldud varem, ei saa seda haru samuti kui teisi kutselaadilisi keskkooli harusid arvata ülikoolile ettevalmistavate harude hulka, kuna neist saadav ettevalmistus ei ole küllaldane selleks. Vaatame siis, kuivõrt hästi valmistab see haru ette elule, ema ja perenaise kutsele ning missuguseid edasiõppimise võimalusi ta avab. Siingi ei saaks anda rahuldavat vastust. Praegune tütarlaste majapidamisharu on oma eriosas kavalalt liiga ühekülgne — samuti nagu meie senine terve koduse majapidamise arendamine, kus pearõhk langeb keetmisele. Isegi mõisted majapidamine ja keetmine on saanud peaaegu identseiks. Iga perenaine teab, et koduses majapidamises on aga peale keetmise veel terve rida küsimusi, mis ootavad lahend-

damist. Mõnegi küsimuse ja ala olemasolu ei ole praegune perenaine üldse teadlik, tulevane peaks seda aga olema. Kui vaatame ligemalt majapidamise õppekava, siis leiame sealt peale keetmise, tösi küll, mõndagi: seal on elamu, tubade sisustamine ja kaunistamine ning toailide eest hoolitsemine, riietumine ja toiduainete õpetus, õige lühidalt mainitud on ka toitmisõpetus ja raamatupidamine. Kava lõpus leiame pealkirja all „Majapidamise eriosa“ keemia ja bakterioloogia kava IV klasse. Kuna neile loodusteaduslikele majapidamise rakendusainetele ei jätku ruumi ega aega loodusteaduse tundides, siis peab neid paratamatult käsitlema majapidamise tundides. Kas võime aga nõuda oma praegustelt majapidamisõpetajailt selle ettevalmistuse juures, mis nemad on saanud, seda, et nad ühesuguse eduga õpetaksid keetmist, riietumist, tubade sisustamist, lilled eest hoolitsemist, toitmist, toiduainete õpetust, keemiat ja bakterioloogiat? Minu arvates, mitte. Ma ei taha teha sellega vähemaidki etteheiteid ühelegi majapidamisõpetajale. Tahan vaid öelda, et meie ei tohi neilt nõuda üleliiga palju. Meie ei tohi unustada, et meil on tegemist keskkooliga, kus meie nõuame kõigi ainete jaoks kõrgema haridusega eriteadlasi — aineõpetajaid. Suureks puuduseks seni oli ka see, et kokkupuutuvate ainete — loodusteaduse ja majapidamise — õppekavad ei olnud vähemaski kooskõlas üksteisega. Nii, näiteks, käsitletakse toitmist majapidamise õppekava järgi varem, seedimist loodusteaduse tundides aga alles hiljem. Õiguse pärast peaks see aga olema ümberpöörduvalt. Loodusteaduse ja majapidamise õppekavad tuleksid kooskõlastada teineteisega, samuti tuleksid loodusteadlikud majapidamise rakendusained eraldada majapidamisest ja ühendada loodusteadusega, et neid seal käsitleda põhjalikumalt, kui see vahest võiks sündida majapidamise tundides. See aitaks tõsta nende ainete tähtsust keetmise ja teiste praktiliste tööde kõrval koduses majapidamises. Keskkooli lõpetanud naine ei tohi leppida üksipäinis sellega, et ta oskab maitsevalt keeta, vaid ta peab ka teadma, miks ta teeb

nii ja mitte teisiti, sest maitsev toit ei ole igakord kaugeltki mitte tervishoidlik. Haritud inimeselt, keda peab kasvatama keskkool, tuleb nõuda suuremat teadlikkust, ega saa leppida üksipäinis tehniliste oskustega.

Majapidamisharu eriaina esineb ka kasvatusteadus. Mis puutub selle kavasse, siis langeb praegu pearõhk kasvatusteaduse ajaloole; ema seisukohalt oleks aga küll otstarbekohasem rõhutada enam tegelikku kasvatust. Ka ei ole tunnikavade koostamisel arvestatud kasvatusteaduse ja hingeteaduse ühtekuuluvust, mis õpetamise juures väga oluline, sest kasvatusteadust ei saa õpetada ilma eelteadmusedeta hingeteadusest. Kasvatusteaduse õppekavasse mahutatud, seega antud sama õpetaja käsitleda, on lastehoid. See on puhtal kujul arstiteaduslik kursus, mida ei saa õpetada kasvatusteadlane, kuna ta seda ise ei ole õppinud filosoofia-teaduskonnas. Oleks otstarbekohasem paigutada see tervishoiu juurde ning anda käsitleda arstile.

Peatudes kasvatusteaduse õpetamisel, ei saa jätta mainimata neid raskusi, mis on olnud seni ühenduses selle aine õpetamisega. Kuni viimase ajani puudusid meil kõrgema haridusega kasvatusteaduse õpetajad. Alles hiljuti lahkusid ülikoolist lõpetajatena esimesed kasvatusteadlased. Ka on kasvatusteaduse tundide arv väga väike, mis raskendab iseseisva õpetaja kutsumist. Need tunnid on antud tavaliselt neile õpetajaile, kellele alla komplekti tunde, et saaks täis neilgi tundide arv. Kui veel arvata juurde, et kasvatusteaduses seni puuduvad õpperaamatud, puudub iga-sugune lugemismaterjal, siis peame küll tunnustama, et kasvatusteaduse õpetamine, võrreldes teiste keskkooli ainetega, on olnud võrdlematult halvemas seisukorras. Ligemas tulevikus peab see paranema. Kasvatusteadusele tuleb vaadata samuti nagu teistele keskkooli ainetele ja tema õpetamine tuleb anda kõrgema haridusega eriteadlaste kätte, ja neid meil juba on.

Vaatame nüüd, missugused edasiõppimise võimalused erialal avanevad peale majapidamisharu lõpetamise. Kõige pealt kergivad loomulikult üles

kutsekoolid, kuhu võetakse vastu kesk-kooli lõpetajaid. Siin ei ole aga majapidamisharu lõpetajail mingisuguseid soodustusi, kutsekoolid võtavad vastu kõigi keskkooli harude lõpetajaid täiesti ühesugustel alustel. Mis puutub Kehtna kõrgemat tütarlaste majapidamiskooli, siis ei saagi temalt nõuda teissuguseid vastuvõtmise tingimusi, kuna ta kavalt erineb majapidamisharust. Tutvudes aga ligemalt Tartu naiseltsi majapidamiskooli kavaga, leiame oma üllatuseks, et see on peaaegu sarnane keskkooli majapidamisharu eriainete kavale. Umbes sedasama võib öelda ka Tallinna linna naiskutsekooli kohta, mille majapidamisosakonna I klassi kava majapidamisainetes samuti kuigi palju ei erine keskkooli majapidamisharu õppekavast. Kui nüüd majapidamisharu lõpetajad tahaksid neis kooles jätkata õppimist oma erialal, siis tuleks neil esimesel aastal suuremalt osalt ainult korrata varem keskkoolis õpitud aineid peaaegu samas ulatuses. See oleks aga ebaratsionaalne aja ja energia kulutus. Otsemat edasiõppimise võimalust näib töötavat Tallinna pedagoogium, mille vastavatesse eriharudesse võetakse vastu eriaineliste keskkoolide lõpetajaid, et neid ette valmistada alg-, täiendus- ja kutsekoolide õpetajaiks\*). See võimalus on aga esialgu ainult teoreetiline, sest pedagoogiumi juures puudub veel majapidamisharu.

Nii näeme, et praegustele majapidamisharu lõpetajaile puuduvad otsesed edasiõppimise võimalused omal erialal. Lõpetajad, otsides rahuldust oma praktilistele huvidele, eksivad sageli mitmesugustesse alamkutsekoolidesse, kus nad loomulikult pettuvad, kuna sealne ainete käsitusviis ei vasta nende arenemisele.

Mida tuleb siis teha meie praeguse keskkooli tütarl. majapidamisharuga, kui ta oma ülesandeid ei täida küllaldaselt? Kas peame selle sulgema, nagu arvatakse mitmelt poolt? Ei. Milgi tingimusel mitte.

Haridusministeeriumi poolt 1926. a.

\*) Tallinna pedagoogiumi seadus § 2 ja § 5.

avaldatud keskkoolide nimestiku järgi on meil keskkoolides 10 majapidamisharu, mis kõik suuremate, kas kahe- või kolmekordsete klassikomplektidega gümnaasiumide juures. Neist on Tallinnas 2, Tartus 2 ja Viljandis 2, teised on üksikult vähemates linnades. Need kõik võivad jääda alles, neid tuleb aga ümber korraldada puhtatüübilisemateks kodumajanduse kutseharudeks, kus juures kava tuleks kujundada mitmekülgsemaks, arvestades kodu nõudeid laiemas mõttes. Kavasse peaksid kuuluma: elamu, toitlus, riietus, tervishoid ühes esimese abi ja haigeravitsemisega, lastekasvatus, perekonna sotsioloogia, kodumajandamine ja kodune tööstus\*). Igalet neist aladest tuleks anda vääriline tähelepanu.

Kodumajandusharu peaks esiteks andma oma lõpetajaile kodumajandaja kutse ja pärast täiendamist lühemaajalistel pedagoogilistel kursustes (terve pedagoogiumi kursus oleks selleks liiga pikk pärast 4-aastast keskkutsekooli) õiguse õpetada alg- ja täienduskoolis. Teiseks, kodumajandusharu peaks keskkutsekoolina ette valmistama kõrgemasse kutsekooli astumist. Kuni meil puudub ülikooli juures kodumajanduse osakond, ega ole ette näha selle asutamist ligemast tulevikus, peavad meil olema kõrgemad kutsekoolid, mis ette valmistaksid õpetajaid keskkoolidele.

Kutseharu alalejätmise poolt keskkoolide juurde räägib kõige pealt see asjaolu, et nende sisseseadmiseks seal on kantud kaunis suuri kulusid, võetud ette isegi suuremaid ümberehitusi. Kõike seda jätta sinna ja hakata teises kohas sisse seadma uuesti, ei oleks majanduslikult seisukohalt ratsionaalne. Ka peab olema iga keskkooli juures, kus õpivad tütarlapsed, köök tarviliku sisseseade ja õppeabinõudega, et tulevikus kõik tütarlapsed saaksid omandada elementaarsemaidki teadmisi kodusest majapidamisest. Ainuüksi nende vä-

\*) Kasutan siin kodumajandusteadlase mag. Alma Martin'i koostatud kodumajanduse sihtjooni, mis vastu võetud põllutööstusministeeriumi juures meie kodumajandusliku hariduse ja nõuande korraldamise alusena.

heste tundide pärast sisse seada köök ja kutsuda õpetaja oleks aga liiga kulukas. On aga olemas kutseharu, siis on küsimus ka ühtlasi lahendatud. Neljanda põhjusena võiks veel tuua asjaolu, et säärasel korral kergem on üleminek ühest harust teise juhtudel, kui esialgne haru valik pole osutunud õigeks.

Õpetajate suhtes tuleb nõuda, et kodumajandusharudes õpetaksid võimalust mööda kõrgema haridusega eriteadlased; selleks tuleksid ained rühmitada vastavalt, nagu sellest osalt kõnelesin varem.

Olen peatunud pikemalt tütarlaste majapidamisharu juures. Sellega ei taha ma aga sugugi öelda, nagu ei oleks peale kodumajanduse alasi, kus võiks töötada peamiselt naine. Kahtlemata on. Eeskätt võiks nimetada sotsiaalset hoolekannet, peale selle aga ka veel teisi alasi. Olen peatunud majapidamisharu juures sellepärast, et meil see haru tegelikult olemas ja et meil seega võimalus on tema töötulemusi näha ning saadud kogemuste põhjal teda arvustada ning teha parandusettepanekuid. Kõige pealt peame katsuma välja arendada seda, kus meil juba midagi olemas. Seejärel aga kohe asuma ka teiste naiskutseharude arendamisele.

Olles kõnelenud senini naisharidusest, julgen teha veel ühe kõrvalhüppe ja peatuda lõppeks veel kord poeg- ja tütarlaste haridusel, ühtlasi puudutades siingi sisulist külge. Hoolimata erinevast kutselisest tööst, vaatamata alg-, kesk- või kõrgemale haridusele, on elus ülesandeid, mida tuleb täita enam või vähem igaühel. Kaugelt suuremale enamikule naistest on loodus määranud emakohuste täitmise. Perenaiseks peab olema koguni iga naine — nii vallaline kui abielus olev. Peale selle on veel midagi, mida tahab omada niihästi naine kui mees ja mis etendab võrratult tähtsat osa iga inimese elus — see on kodu. Lähtudes sellelt seisukohalt, et tänapäeva kool peaks olema võimalikult tihedalt seotud eluga, tuleb nõuda, et ta tutvustaks kasvandikke nende küsimustega, mis ligemalt seotud kodu mõistega. Tuleb nõuda, et õppekavadesse võetaks lühendatud kursus kodu-

majandusest, tütarlastele sunduslikult terves ulatuses, poistele üksikutes osades. Nii peaks mees teadma elamu asendist, selle ehitusmaterjalist ja viisist. Peab tunnistama, et praegune tütarlaste majapidamiskava selles osas, mis puudutab elumaja, käsitab pigemini seda, mis teada tarvis peremehele, vähem perenaisele. Tegelikult on see ju nõnda — mees ehitab maja, naine sisustab selle.

Samasuguse nõudmise võiks esitada kasvatusteaduse seisukohalt. Lapsi kasvatavad niihästi isa kui ema, muidu oleks see ühekülgne. Seepärast on tarvilik, et mõlemad omaksid selleks mõnesugused eelteadmused. Vastasel korral peab mõtlema, nagu oleks mees sündinud kasvatajaks, naine aga peab selleks alles õppima. Kõneldes vajadusest võtta õppekavadesse kasvatusteadus, ei saa jätta esitamata *Herbert Spencer'i* mõtteid: „Kui mingisuguse ootamatu juhu tõttu meist ei jääks tulevastele põlvedele mingisugust jälge peale õpperaamatute kuhja ja mõne õpilaste hindamisvihi, siis võime enesele kujutella, missugusesse kimbatusse satuks selle perioodi vanaaja uurija, kuna ta ei leiaks ainustki märki sellest, et õpilased kunagi oleksid võinud saada lastevanemateks. Meie võime enestele kujutella, et ta siis nõnda järeldaks: „See on küll kooliplaan nende vallaliste seistuste jaoks. Ma näen siin küll hoolikat ettevalmistust nii mõnelegi asjale, eriti möödunud ja kaasaegsete rahvaste raamatute lugemisele, aga ei leia ainustki vihjet lastekasvatusele. Nad ei võinud olla nii sõgedad, et ära jätta igasugust õpetust selle kõige vastutusrikkama tegevuse jaoks. Nähtavasti on siin tegemist ühe nende kloostriordu koolikorraldusega!“).

Niihästi mehel kui naisel on tähtis omada teadmusi esimesest abist, samuti arvepidamisest ja eelarve tähtsusest. Sedasama võiks öelda ka perekonna sotsioloogia kohta. Niihästi tulevases naises kui mehes tuleb kasvatada ja arendada arusaamist ja lugupidamist

\*) H. Spencer, „Die Erziehung in geistiger, sittlicher u. leiblicher Hinsicht“ Jena 1889. S. 41.

perekonna elust, milles peitub ühiskonna elu alus. Mis aitaks, kui naine teeks kõik perekonna elu õilistamiseks, mees aga ei peaks sellest vähematki lugu ja oma poolt lõhuks seda, mida ehitab naine.

Kõnelesin alguses keskhariduse korraldamisest üldse, pöördun lõpul jällegi selle juurde. Ei saa ega tahagi tõm-

mata kindlat piiri, et eraldada tütarlaste haridust poeglaste omast. Nii poisid kui tütarlapsed peavad valmistuma tulevasele elule ja sellele ühiskonnale, milles tuleb neil teotseda üheõiguslikkude liikmetena, nagu see on tingitud üldisest arenemisest ja nagu seda kindlustab demokraatliku vabariigi põhi-seadus.

## Über den Fremdsprachunterricht.

*Prof. H. Mutschmann.*

Der engl. Unterr. hiezulande ist noch sehr jung. Es lässt sich nicht in wenigen Jahren eine Tradition aufbauen. Um dieses wichtige Schulfach zu größerem Ansehen zu bringen, ist unbedingt erforderlich, dass ihm von Seiten aller Beteiligten, besonders aber von Seiten des Ministeriums, größere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Ich möchte meinen Bericht in zwei Hauptteile zerlegen, & zwar einen, der von den Lehrern, & einen, der von den Schülern handelt.

I. Die Lehrer versuchen überall, ihr Bestes zu tun, & haben auch schon manchen schönen Erfolg erzielt. Die Lehrerschaft leidet aber sehr unter dem mangelnden direkten Kontakt mit den englisch-sprechenden Ländern. Es ist im Inlande fast unmöglich, eine tadellose Beherrschung des engl. Idioms zu erwerben. Ein Aufenthalt in England ist mit so hohen Kosten verbunden, dass nur wenige, & dann auch nur für kurze Zeit, sich dieses Bildungsmittel verschaffen können. Hier müsste systematische Abhilfe geschaffen werden durch Veranstaltung von Kursen, am besten in Verbindung mit der Universität. Englische & auch amerikanische Lehrkräfte liessen sich gewinnen, wenn diese Angelegenheit ernstlich betrieben würde. So hatten z. B., während der letzten 2 Semester, die Studierenden Gelegenheit, Vorlesungen über amer. Literatur zu hören, die von einem jungen amer. Universitätsdozenten gehalten wurden, der bei uns den philos. Doktorgrad in der engl. Philologie erwerben will.

Einer gründlichen Ausbildung im Englischen steht leider die Forderung der philos. Fakultät entgegen, dass der Studierende in 4 Fächern Examina ablegen muss. Dieses führt in vielen Fällen dazu, dass Studierende erst im letzten Jahr das Engl. in Angriff nehmen, was natürlich eine gründliche Schulung unmöglich macht. Ich habe von Anfang an gegen diese Bestimmung gekämpft, die den Studierenden des Englischen zwingt, sich mit sehr fern liegenden Fächern wie Archäologie, Folklore oder Kunstgeschichte zu beschäftigen, statt seine Aufmerksamkeit auf das Englische zu konzentrieren. Ich hoffe auch immer noch, die Reduktion auf 3 Fächer zu erreichen. Das Gebiet der englischen & amerikanischen Philologie ist so gewaltig & so wichtig, dass Halbheit nicht angebracht ist. Die mangelnde Ausbildung der Lehrer im praktischen Gebrauch der Sprache macht es notwendig, dass die s. g. „direkte Methode“ nicht in vollem Masse angewandt wird. Das frisch-fröhliche Darauflosreden des Lehrers mit Fehlern in fast jedem Satze müsste aufhören. Das Englische muss, wenigstens vorläufig noch, mehr als Buchsprache gelehrt werden.

Einigermassen kann der Kontakt mit dem gesprochenen Englisch ersetzt werden durch das gedruckte Wort. Die Schulen sollten wenigstens die wichtigsten Hilfsmittel für den engl. Unterr. den Lehrern zur Verfügung stellen, d. h. Wörterbücher & andere Nachschlagewerke anschaffen; Zeitschriften sollten gehalten werden. Die Lehrer des

Engl. müssen es durchsetzen, dass ihr Fach bei der Verteilung der Bibliotheksgelder voll & ganz berücksichtigt wird.

II. Ich wende mich der Betrachtung des Schülers zu. Es ist von ausschlaggebender Bedeutung, dass wir die Mitarbeit des Schülers gewinnen. Dies kann aber nur gelingen, wenn wir in der Lage sind, ihm das Ziel des engl. Unterrichts als erstrebenswert hinzustellen. In diesem Punkte wird vieles versäumt. Die Frage nach dem Sinn & Ziel des engl. Unterrichts steht vor uns. Auf diese Frage muss eine klare & unzweideutige Antwort gegeben werden. Ist einmal das Ziel genau definiert, so folgt alles andere von selbst: wann der engl. Unterricht zu beginnen ist, wieviel Stunden ihm zuzuteilen sind, welche Methoden angewandt werden sollen; die Auswahl der Lektüre, usw.

In Amerika hat man kürzlich über 112 Mill. Eestimark ausgegeben, um das Problem des fremdsprachl. Unterrichts zu lösen. Aber gerade in der Hauptsache haben die Künste der amerikanischen Pädagogen versagt: nämlich in der Frage des Ziels. Der Leiter des Unternehmens, Prof. Fife von der Col. Universität, drückt sich sehr resigniert über diesen Punkt aus: man habe lange über dieses Problem verhandelt, bis das Committee schliesslich das Wort „Ziel“ nicht mehr hören wollte. Als hauptsächlich genannte Schlagwörter führt er folgende an: Vorbereitung auf die Pflichten eines Bürgers (das allgem. Ziel der amerik. Schulen); kulturelle, & esthetische Werte. Man entschloss sich nach endlosen Diskussionen, das Problem „Ziel des Unterrichts“ fallen zu lassen und sich darauf zu beschränken, den Unterricht in den Schulen zu nehmen, wie er ist, und sich darauf zu beschränken, die Methoden & die Ergebnisse zu untersuchen. Wir können es uns aber nicht leisten, in dieser Weise Vogelstrausspolitik zu treiben. Sehen wir uns also nach anderen Ländern um. Zunächst Deutschland, das immer sehr aktiv auf dem Gebiete der neusprachlichen Methodik gewesen ist. Dort ist seit den Tagen des Weltkrieges die „Kulturkunde“ zum Schlagwort geworden. Auf der letzten Tagung der

Neuphilologen in Hamburg im Mai vorigen Jahres, war von nichts anderem die Rede. Die wenigen Stimmen, die sich gegen diese Modetorheit erhoben, wurden übertönt. In den preuss. Richtlinien f. d. Lehrpläne der Höh. Schulen v. Jahre 1925. heisst es: „Der neusprachl. Unterr. erstrebt das Ziel, die Schüler auf Grund einer allseitig gefestigten Sprachkenntnis durch das Schrifttum einzuführen in die Kultur — Geisteswelt der fremden Völker“. Die Kulturkunde ist eine Kriegs- & Nachkriegserscheinung, aus den besonderen Umständen erklärbar, in denen sich Deutschland befindet. Ich habe über ihre Entstehung gesprochen in Hamburg in meinem Vortrag über die Bedeutung des Amerikastudiums (Neue Jahrbücher f. Wiss. & Jugendbildung). Die Kulturkunde als Ziel des neusprachl. Unterrichts verdient nicht nachgeahmt zu werden. Und dies aus verschiedenen Gründen. Allein schon das beständige Gerede von „Kultur“ ist unsympathisch. Wer dauernd von Kultur spricht, kommt in Verdacht, keine Kultur zu haben. Ausserdem hat man das Ross beim Schwanz aufgezäumt: man soll die fremde Sprache erlernen, um die fremde Kultur verstehen zu können. Das ist aber für die Schule ein weiter Umweg. Diese Methode hätte den Vorzug, dass dabei alle Völker auf paritätischer Grundlage berücksichtigt werden könnten: es gibt nämlich ausser den Deutschen & Engländern auch noch Franzosen, Italiener, Skandinavier, Amerikaner, die auch nicht ganz ohne Kultur sind; ja, es soll sogar ein Land namens Russland geben. In Deutschland, wo fast nur Englisch & Fränzösich gelehrt werden, bekommen die Schüler die Idee, dass nur die westliche Zivilisation von Wert sei: sehr zum Schaden der Gesamtheit, da es sehr gut täte, wenn man sich auch mit den im Osten an Deutschland angrenzenden Völkern befassen wollte. Kulturkunde ist für den Neusprachler kein Ziel, sondern eine Methode. Man soll seinen Unterricht so einstellen, dass der Schüler möglichst viel von dem fremden Volke erfährt, und dass so sein Lerneifer angefeuert wird. Machen wir aber

den Kulturunterricht zur Hauptaufgabe, so leidet zunächst einmal die Spracherlernung; zweitens aber ist der Lehrer für eine derartige Aufgabe nicht vorbereitet. Er würde nur wiederholen, was er aus zweiter oder dritter Hand empfangen hat. In dieser Beziehung habe ich manche traurige Erfahrung gemacht. Lehrer wiederholen alte, abgedroschene Phrasen über England oder Amerika, die längst keine Geltung mehr haben; oder sie übernehmen die Ideologien des fremden Volkes, sagen wir z. B., die Hohenzollernlegende oder die Märchen vom puritanischen Charakter des amerikanischen Volkes. Würden wir engl. Kulturunterricht auf das Programm setzen, so wäre es nach meiner Ansicht unvermeidlich, dass man den Engländer der viktorianischen Epoche lehren würde, wie er von der damals herrschenden Klasse gezeichnet worden ist. Da man diese Dinge bei der Konzentration auf ein Volk in der Schule nicht ohne Gefühlsbetonung behandeln kann, so würde sich die Kulturkunde in Propaganda verwandeln — für oder gegen, mit positivem oder negativem Vorzeichen. Viel pädagogischer ist es, und entspricht besser den eigentlichen Zielen der Mittelschule, die Dinge so darzustellen, dass man durch die Erlernung der fremden Sprache den Zugang zur Welt des Geistes im Allgemeinen gewinnt, nicht nur zu der Kultur eines einzigen Volkes. Die neueren Sprachen sollten in einem wahrhaft humanistischen Sinne gelehrt werden. Man kann sicher sein, dass ein derartiges Ziel seine Wirkung auf den Schüler nicht verfehlen wird.

Es gibt aber noch ein anderes, ebenso wichtiges Ziel, & das ist das praktische. Wenn Sprachkenntnisse ohne praktischen Wert wären, würde man in den Schulen keine fremden Sprachen lehren. Das haben die Engländer ganz besonders deutlich erkannt. Während des Weltkrieges griff man in England die deutsche Begeisterung für „Kulturkunde“ auf — man nannte das neue Ziel „nation study“. Seitdem aber ist es stille davon geworden. In einem kürzlichen Aufsatz in der Zeitschrift *Nation & Ath.* erschienenem Aufsatz wird als Forde-

rung aufgestellt, dass der Durchschnittsschüler durch den franz. Unterricht so weit gefördert werden müsse, dass er in der Lage sei, fließend ein gewöhnliches Buch über Geschichten, Naturwissenschaften oder Reisen lesen könne. Auch in Amerika lernt man Sprachen hauptsächlich um Bücher lesen zu können.

Das Beste, was meines Wissens in letzter Zeit über die Fragen des Zieles erschienen ist, findet sich in einem soeben erschienenen Buche, das die vereinigten Lehrer der engl. Mittelschulen herausgegeben haben: *Memorandum on the Teaching of Modern Languages*, Lo. U. Press 29. Zwei Gruppen werden unterschieden: 1. kulturelle & 2. utilitaristische Ziele.

I. Erweiterung des Gesichtskreises als Folge der sympathischen Darstellung des Lebens & der Geschichte fremder Völker, ohne aber in irgend einer bestimmten Richtung Propaganda zu machen; Erweckung des Wunsches, seinen Horizont durch Reisen in fremden Ländern zu erweitern; Erkenntnis der Natur der eigenen Muttersprache. Der Lehrer soll seinen Gegenstand so darstellen, dass er als ein Teil des wirklichen Lebens erscheint; in diesem Punkte ist die Persönlichkeit des Lehrers und seine Einstellung zum Leben von ausschlaggebender Bedeutung.

II. Vom Durchschnittsschüler kann man erwarten: 1. Dass er einfache erzählende & beschreibende Prosa & poetische Literatur lesen & verstehen kann; 2. dass er in der Muttersprache über das Gelesene berichten kann; 3. dass er eine einigermaßen korrekte Aussprache hat; 4. dass er einf. Fragen über Dinge des tägl. Lebens vorstellen & beantw. kann. 5. dass er einige sehr einfache Sätze über sehr einfache Gegenstände frei oder nach muttersprachlicher Vorlage schreiben kann.

Dieses sind, wohlgemerkt, Minimalforderungen. Ich glaube, dass man sie für unser Programm durchaus berücksichtigen sollte. Strenger Lehrplan ist notwendig, ebenso Revision der Lehrbücher (Z. B. Entfernung der kindlichen Texte).

# Keskkooli-õpetajate organiseerimine.

F. Klement.

Kui kõnelda meie keskkooli-õpetajate organiseerimisest, siis tähendab see, et tuleb püstitada küsimus organiseerimise uuest moodusest, sest rõhuv enamik meie keskkooli-õpetajaist on juba organiseeritud, kuuludes üldistesse õpetajate ühingutesse ja nende kaudu ühisesse keskliitu, kus juures erandi moodustavad Tartu keskkoolide õpetajad, kes hiljuti asutanud iseseisva ühingu. Enne kui jõuda otsusele, missugune oleks keskkooli-õpetajate organiseerimise uus otstarbekohane moodus, tuleks mainida asjaolusid, mis tingivad selle uue mooduse otsimise.

On palju keskkooli eriti puutuvaid tähtsaid küsimusi, mille põhjalikum kaalumine nõuab ka erilist huvi ja asjatundmist. Seda huvi ja asjatundmist ilmutaksid loomulikult need õpetajad, kes keskkooliga lähemalt seotud ja kel keskkooli saatus ja heakäekäik eriti südamel, s. o., keskkooli-õpetajad. Kui keskkooliküsimusi harutada ja otsustada üldkongressidel, millest osa võtaksid kõik õpetajad kooli tüübile vaatamata, siis harutatakse paljusid tähtsaid keskkooliküsimusi pealiskaudselt ja lahendatakse neid keskkooli arengule ebasoovitavas suunas tänu sellele asjaolule, et mitte-keskkooli õpetajad oma suurema arvuga omaksid hääletamisel ülekaalu. Keskkooliküsimuste põhjalikumaks ja asjatundlikumaks kaalumiseks on vajaline, et neid harutaksid ja otsustaksid ainult keskkooli-õpetajad, kuid vastuvõetud otsused aga tuleksid esitada vastavatele asutistele kogu õpetajaskonna otsustena. Sama oleks vastupidi õige ka algkooliküsimuste kohta. Sel teel saavutatakse küsimustesse süvenemise otstarbel vajaline tööjaotus, ja vastavaid küsimusi kaaluksid õpetajad, kes nendega lähemalt seotud ja neist eriti huvitatud, mis tõstaks ka huvi ja poolehoidu organisatsiooni tegevuse ja ülesannete vastu õpetajate hulgas. Sama oleks õige ka keskkooli-õpetajate vaimsete, teenistus-õiguslike ja majanduslike huvide rahuldamise ja kaitsmisega seotud küsimus-

te kohta. Eeltähendatud asjaoludest järeldub, et meil oleks vajaline teostada keskkooli-õpetajate lähem organiseerimine ja selle lahendamiseks leida otstarbekohane moodus.

Missugune oleks see otstarbekohane moodus?

Siin võiks kõne alla tulla kahe- või kolme-õpetajaline moodus: esiteks, võiks luua autonoomsed sektsioonid olemasolevate õpetajate ühingute juures, s. o. eriküsimuste harutamiseks keskkooli-õpetajad moodustaksid oma sektsiooni, algkooli-õpetajad soovi korral oma. Eriküsimuste otsustamisel oleksid hääleõiguslikud ainult vastava koolitüübi õpetajad, kuna vastuvõetud otsused oleksid kogu organisatsiooni omad. Ühistes küsimustes jääksid maksvaiks praeguse ühise organisatsiooni alused. See-ega oleks siis lähem organiseerimine teostatud, kui siin lubatav tarvitada vastavat riigiõiguslikku terminit, föderatiivsel alusel. Nii saavutataks keskkooli-õpetajate üheõiguslus ja nendel oleks otsustav sõna keskkooliküsimustes. Üheõigusluse vormiliseks kindlustamiseks tuleksid võtta ette vastavad muudatused kohapealsete ühingute kui ka keskliidu põhikirjas.

Kuid oleks mõeldav ka teine moodus, nimelt, keskkooli-õpetajad lahkuksid senistest ühistest õpetajate ühingutest, asutaksid uued iseseisvad ühingu- uue põhikirjaga ning liituksid omaette iseseisvaks keskliiduks, missugune siis tarbekorral astuks kontakti algkooli-õpetajate keskliiduga ühiste huvide rahuldamiseks. Niiviisi oleks siis organiseerimine lahendatud nii öelda konföderatiivsel alusel.

Nii tuleks lähemalt kaaluda, missugune organiseerimise moodus oleks eelistatavam keskkooli-õpetajate erihuvide kui ka kogu õpetajaskonna üldhuvide. Kui arvestada ainult erihuvide, siis võiks teataval määral üsna kindlasti väita, et keskkooli-õpetajate organiseerimine laheneks otstarbekohaselt iseseisvate ühingute asutamisega. Kuid õpetajaskonnal on ka ühised hu-

vid ja väga tähtsad huvid, on taotella ühised sihid — pedagoogiliste probleemide, koolipoliitiliste küsimuste lahendamise ja kutsehuvide kaitsmise alal. See väide ühiste huvide ja sihtide olemasolu kohta on üldtuntud ja, usun, ei vaja erilist põhjendamist. Ja nende ühiste sihtide ja huvide pärast ei oleks senise ühise organisatsiooni killustamine soovitav. Killustamine nõrgestab jõudu, halvab õpetajaskonna kui terviku solidaarsust. Raske oleks kahe iseseisva keskkorraldusüksuse vahel ühist keelt leida, igatahes nõuaks see pikemaid läbirääkimisi, tooks viivitust asjakäigusse, kuna sageli soovitava resultaadi saavutamine oleneb just kiirest, otsustavast ning üksmeelsest väljaastumisest. Seadusandlikud kui ka valitsemisasutised, kellest oleneb asja lahendus, tundes õpetajaskonna killustumist ja jagunemist kahte leeri, arvestavad siis juba palju vähem õpetajaskonna seisukohti. Selle vastu võiks ehk väita, et õpetajaskonna solidaarsus ei tarvitseks selle all kannatada, kui keskkooliõpetajad iseseisvad ühingud asutavad, sest ühistes huvides ühise keele leidmine peaks olema ometi võimalik. Teoreetiliselt näib see küll nii olevat, kuid tegelikus elus kujuneb see kindlasti teisiti. Meil puuduvad vastavad kogemused, kuid kui arvestada välismaade õpetajate organisatsioonide arenemiskäiku, siis näeme, et seal, kus erirada on käidud ja käiakse, näit. Lätis, Saksamaal j. m., paremal juhul puudub pea igasugune kontakt ja hingesugulus eriliitude vahel, halvemal korral ollakse omavahel koguni vaenujalal või halvakspeanvalt ükskõikne. Sedasama võiks lahkulöömise tagajärjel karta ka meil. Igatahes tekitaks lahkulöömine algkooliõpetajais psühholoogiliselt teatavat võorastust ning sellega oleks pind vastoludeks loodud. See nõrgendaks õpetajaskonna mõjuvõimu ühiste huvide kaitsmisel, mille tagajärjel omakord kannataksid ka keskkooliõpetajate huvid.

Lahkulöömise tagajärjel tuleksid luua iseseisvad keskkooliõpetajate ühingud. Kuid vähemate linnade, alevite ja maakeskkoolide õpetajail oleks raske luua elujõulisi ühinguid, seda

enam, et vahest kõik õpetajad mistahes kaalutlustel ei astuks uute ühingute liikmeiks. Nii jääks paljudes uutes ühingutes liikmete arv õige väikeseks, nii et juhatusse ja revisjonikomisjoni kuuluksid kuni 75% liikmeid, kui mitte tervelt 100%. Kui kohapeal on ainult üks keskkool, siis oleks ühingu üldkoosolek õieti sama, mis pedagoogika-nõukogu koosolek ja sedagi paremal juhul, sest kõik õpetajad ei tarvitse olla ühingu liikmed ja liikmeid ei ilmu kauggetki kõik ühingu koosolekule. Nii oleks ühingu koosolek õieti võrdne juhatuse või mingisuguse komisjoni koosolekule. Ühingu elujõulisusest saab siin vaevalt kõnet olla. Võiks ju väita, et ühingu elujõulisus ei seisa mitte liikmete arvus, vaid nende kvaliteedis. See on õige ainult teatavates piirides ja tingimustes, kui, näit., teatavat küsimust tuleb eriti kaaluda ja ettevalmistada harutamiseks suurele kogule. Võidakse veel öelda, et autonoomsete seotsoonidega oleks sama lugu. Kuid siin jäävad ikkagi alles ühised ühingud oma üldkoosolekutega, kus tegevus viljakam ja mitmekesisem. Teisest küljest sektioon astuks kokku ainult tarbekorral eriküsimuste harutamiseks. Peab siiski väitma, et iga ühingu tugevus ja elujõulisus oleneb teataval määral ikkagi liikmete arvust. Kus rohkem liikmeid koos, seal ka rohkem viljakaid mõtteid ja väiteid, seal kaalutakse küsimust mitmekülgselt ja põhjalikumalt. Kus aga liikmete arv ulatub vaevalt üle juhatuse ja revisjonikomisjoni liikmete arvu ja sellestki arvust osa jääb koosolekule tulemata, seal saab vaevalt juttu olla küsimuste põhjalikumast kaalumisest ja ühingu viljakast tegevusest. Jääb üle, et paljud iseseisvad ühingud oleksid ainult nimepidi olemas.

Võiks edasi küsida, kas siiski poleks võimalik iseseisvate ühingute kaudu saavutada keskkooliõpetajatele selliseid paremusi, mille nimel võiks ohverdada õpetajaskonna jõu ja üksmeele, kas näit. keskkooliõpetajate keskkliit ei suudaks vahest kätte võidelda keskkooliõpetajatele paremad õiguslikud ja majanduslikud tingimused eri tasu- ja teenistusseaduse näol. Kuid lootused ses suhtes oleksid täiesti petlikud. Peame

võtma realolusid nagu nad on. Kuna meil seni on maksev ühine tasuseadus ja selle alla käivad ka tehnikumi õppejõud, siis oleks muidugi ekslik loota eritasuseadust keskkooli-õpetajatele. Kuid tähtis pole mitte eri tasuseadus, vaid üldse parem tasuseadus, s. o., niisugune, mis parandaks keskkooli-õpetajate palgaolusid. Eri tasuseadus isenesest ei tarvitse veel parem olla. Põlumajandusliikude koolide õppejõududel on näit. eritasuseadus, kuid tasunormid ja muud tingimused on ligikaudu samad nagu üldharidusliikude koolide õppejõududelgi. Parema tasuseaduse eest aga tuleb õpetajaskonnal võitlust pidada, lähemat kontakti otsida haridusministeeriumiga ja Riigikoguga, et esitataks ja võetaks vastu nõuetele vastav tasuseaduse eelnõu, — ja siin just läheb tarvis kogu õpetajaskonna solidaarset esinemist. Siinkohal oleks kohane tuletada meelde asjaolu, et praeguse tasuseaduse harutamise puhul esitatud parandusettepanekud keskkooli-õpetajate kasuks jäeti tähele panemata haridusministeeriumi kui ka Riigikogu poolt. Kui nüüd kogu õpetajaskonna seisukohti ei arvestatud, seda vähem võiks loota ühe osa õpetajaskonna s. o. keskkooli-õpetajate liidu, kui selline asutataks, soovide arvestamist. Tasuseaduse suhtes ei seisa, nagu juba tähendatud, raskuspunkt mitte eriseaduses, vaid paremas seaduses, millist võime loota siis, kui asutised, kellest see oleneb, veenduvad parema tasuseaduse vajaduses ning võimalikkuses ja panevad selle maksma. Sama tuleks väita ka väljatöötatava teenistusseaduse kohta. See saab muidugi ühine kõigile õpetajatele ja et see vastuvõetavam oleks õpetajaskonnale, on jällegi tarvis kogu õpetajaskonna solidaarset esinemist. Keskkooli-õpetajate seast kuuldu mõnelt poolt arvamusi, nagu oleksid algkooli-õpetajad oma enamusega praeguses EÕL-s selles süüdi, et keskkooli-õpetajate huve näit. tasuseaduses pole küllaldaselt arvestatud. Algkooli-õpetajad olevat keskliidus peremehed, võitlevat ainult oma huvide eest, suruvat keskkooli-õpetajad tahaplaanile ja ignoreerivat viimaste huve. Sellised arvamused on tingitud muidugi asjaolust, et

ei olda tarviliselt informeeritud olukorrast EÕL-s, kui ka tasuseaduse arenemis- ja harutamiskäigust. Tõeline olukord on aga selline, et EÕL juhatuses on täieline enamus keskkooli-õpetajail ja samuti oli lugu ka tasuseaduse harutamise puhul. Parandusettepanekud esitati tasuseaduse harutamisel ka just keskkooli-õpetajate huvides kuid EÕL juhatuses võimuses ei seisnud soovitavaid parandusi Riigikogus läbi viia. Nii näeme, et väited ja arvamused algkooli-õpetajate ülivõimust ja keskkooli-õpetajate huvide ignoreerimisest EÕL-s ja selle juhatuses osutuvad ekslikeks. Praegu on tegelikult keskkooli-õpetajate huvid EÕL-s küllaldaselt kaitstud, kuna keskkooli-õpetajad on EÕL juhatuses enamuses ja peale selle on moodustatud veel eri keskkoolitoimkond. Et ka tulevikus keskkooli-õpetajate huvid oleksid kaitstud, tuleks vormiliselt kindlustada keskkooli-õpetajate üheõiguslus ja huvide rahuldamine vastavate muudatustega EÕL põhikirjas, sest EÕL juhatuses valimine oleneb asemikkudekogust, kus aga enamuses võib olla ja ongi algkooli-õpetajail ning seega ilma põhikirja muutmiseta puudub kindlustus tulevase juhatuses koosseisu kohta. Nii selgub, et iseseisvate keskkooli-õpetajate ühingute ja iseseisva keskliidu kaudu ei saavuta meie paremaid majanduslikke ega õiguslikke tingimusi, samuti pole see vajaline keskkooli-õpetajate erihuvide kaitsmiseks ja -sihtide saavutamiseks. Mis puutub pedagoogilistesse probleemidesse, siis need on enam-vähem ühised kogu õpetajaskonnale ega põhjasta kuidagi viisi iseseisvate ühingute asutamist. Samuti ei põhjasta seda haridus- ja koolipoliitiliste sihtide taotlemine ega koolikorraldusküsimuste lahendamine, mis võib sündida vastavate erikoosolekute ja kongresside kaudu. Ka kesk- ja algkooli-õpetajate hariduse vahe ei saa olla siin kuidagi mõõduandev: praegu pole kaugeltki kõik keskkooli-õpetajad kõrgema haridusega; teiseks, võib lähemas tulevikus ka algkooli-õpetajate seas leida kõrgema haridusega isikuid, pealegi ei olene isiku väärtus ja tublidus igakord sugugi diplomist ega pole mingisugust põhjust kõrgema haridusega

õpetajal vaadata üleõla algkooli-õpetajale, kel kõrgem haridus puudub. See on õieti küll vähe kaaluv asjaolu, kuid siiski tundub, et mõnedki keskkooli-õpetajad, pidades ennast nagu kõrge-  
mal seisvaiks ja paremaiks algkooli-õpetajaist, loevad endi kohta pisut alan-  
davaks ja alaväärtuslikuks ühes töö-  
tada algkooli-õpetajatega. Selline vaa-  
de ja arusaamine, kuigi seda vahest  
otsekohe ei väljendata, võib aga siiski  
põhjastada soovi iseseisvuse järele.  
Kuid nagu öeldud, saaks sellega iseseis-  
vate ühingute vajadust kõige vähem  
põhjendada. Jääks üle küsida, kas ise-  
seisvus pole iseenesest siiski selline  
väärtus, et seda maksaks igal tingimul-  
sel püüda? Kui on juba küsimus ise-  
seisvate ühingute asutamisest päeva-  
korral, kas ei tähenda siis nende mitte-  
pooldamine ühtlasi ka keskkooli-õpetajate  
huvidetele vastuseismist? Nendele,  
nii öelda, puhtteoreetilistele küsimustele  
ei saa keskkooli-õpetajate organiseeri-  
mise käsitlemisel kuigi suurt tähtsust  
anda, kuid siiski tuleb tähendada, et  
iseseisvust ei püüta saavutada mitte  
igasuguses olukorras ja igal tingimul.  
Kus tahetakse luua tugevat ja elujõu-  
list organisatsiooni, seal just koonda-  
takse jõude ja kasvatatakse üksmeelt,  
et saavutada suuremat mõjuvõimu, ning  
hoidutakse killustusest, teades, et see  
ühisele asjale on kahjulik. — Toetudes  
eelöeldule ja arvestades meie õpetajaskon-  
na organisatsiooni arenemiskäiku,  
peab väitma, et meil puuduvad kaalu-  
vad asjaolud iseseisvate ühingute asu-  
tamiseks ja senise üldorganisatsiooni  
killustamiseks.

Õpetajaskonna ühise organisatsioo-  
ni killustamise vastu, nagu öeldud, kõ-  
neleb kõige pealt see asjaolu, et selle  
tagajärjel kannataks õpetajaskonna  
kutseorganisatsiooni mõjuvõim. Kui  
vaadelda meie õpetajaskonna ühise or-  
ganisatsiooni arenemiskäiku, siis sel-  
gub, et just tänu selle üksmeelele ja sel-  
lest tingitud tegevusele on suudetud  
kätte võidelda soovitavaid resultaate  
kutsehuvide kui ka haridus- ja koolipoli-  
tiliste sihtide taotlemisel, et just oma  
solidaarsuse tõttu on meie õpetajaskon-  
na üldorganisatsioon võinud mõjuvalt  
kaasa kõnelda kooliellu kui ka õpetajate

kutsehuvidesse puutuvate seaduseelnõu-  
de väljatöötamisel ja vastavate korral-  
duste elluviimisel. Haridusministeeriu-  
mi juhid on seni ikka teataval määral  
EÕL juhatusesega kontakti pidanud ja  
viimase seisukohti arvestanud. Et ti-  
hedamat kontakti haridusministeeriu-  
miga pidada, selleks on vajaline just  
ühine organisatsioon. Killustamise ta-  
gajärjel oleks aga väga raske seda kon-  
takti pidada, sest kui meil oleksid eri  
keskliidud võimalikkude erisihide ja  
-püüetega, siis haridusministeeriumi ju-  
hid, olles kontaktis ühe keskliiduga, ei  
saaks seda olla teisega. Selle all aga  
kannataksid just kogu õpetajaskonna  
ja keskkooli-õpetajate huvid eriti. Seda  
kinnitab ka välismaade õpetajate orga-  
nisatsioonide areng. Ka seal on ühised  
tugevad organisatsioonid suutnud en-  
nast maksma panna ja paremini soovi-  
tavaid resultaate kätte võidelda.

Õpetajaskonnal on olnud ja on ka  
edaspidi palju ühiseid ja tähtsaid püü-  
deid, ülesandeid ja huve mitmesugustel  
aladel — olgu see pedagoogiliste proble-  
emide lahendamine, uute õppeviiside  
otsimine, töökooli põhimõtte teostamine,  
üldiste koolipoliitiliste sihtjoonte raja-  
mine, välissharidustöö, või jälle ühine  
väljaastumine teenistus-õiguslikkude  
huvide rahuldamiseks. Eriti tuleks mai-  
nida, et meil on praegu väljatöötamisel  
õpetajate teenistuseseadus ja vist kau-  
gel pole ka mitte aeg, kus tuleb võitlust  
alata uue nõuetele vastavama tasusea-  
duse eest. Siin võib õpetajaskond edu-  
kalt tegutseda ja oma sihte saavutada  
ainult eeldusel, kui temas valitseb vas-  
tastikune arusaamine ja lugupidamine,  
üksmeel ja ühistunne. Selleks on minu  
veendumuse järgi vajaline säilitada  
ühine õpetajate kutseorganisatsioon.

Ühist organisatsiooni tuleb poolda-  
da ka arvesse võttes selliseid tähtsaid  
tegureid, nagu ühine tasuseadus, ühine  
väljatöötatav teenistusseadus, ning meie  
koolikorralduses läbiviidud ühtluskooli  
põhimõte. Eelpool juba tähendasin, et  
meil on täiesti aluseta loota eritasusea-  
dust, samuti teenistusseadust, ja kuigi  
need saavutaksime, oleks väga küsitav,  
kas need eriseadused meile midagi pa-  
remat annaksidki. Veel vähem võiks  
kõnelda ühtluskooli põhimõtte murdmi-

sest. Kui meil kogu riiklik korraldus on rajatud demokraatlikkudele põhimõtetele, siis loomulikult peab maksma ka koolikorralduses demokraatlik printsiip. Pealegi on just õpetajaskond ise selle põhimõtte teostamise eest võidelnud, oma esimestel kongressidel seda eriti rõhutades. Nüüd, kus ühtluskooli põhimõtte läbi viidud, võiks kõnet olla ainult teatavatest korrektiividest selle põhimõtte teostamisel edaspidises koolikorralduses ja koolisüsteemi arendamisel, kuid see küsimus kuulub juba teisele alale. Ka majanduslikust küljest tuleks mitmeti eelistada ühist organisatsiooni. Nii on mõnelgi ühingul ühised varandused — õpetajate majad, kodud, raamatukogud jm. Nende kasutamine ühiselt on palju soodsam, kuna lahkuminekku korral tekiks paratamatult vastolud ja hõõrumised. Ühisel organisatsioonil on ka kergem ülal pidada keskorganit — juhatust ja sekretariaati, hõlpsam toimetada ja välja anda õpetajaskonna häälekandjat.

Ühest küljest on nüüd selgunud vajadus teostada keskkooli-õpetajate lähem organiseerimine, teisest küljest nägime, et organiseerimisküsimuse lahendamiseks tuleks leida niisugune moodus, et selle tagajärjel ei kannataks õpetajaskonna ühised huvid ega keskkooli-õpetajate erihuvid. Olen veendumusel, et küsimuse lahendamine neile nõuetele vastavalt oleks teostatav sel teel, kui luuakse kohapealsete õpetajate ühingute juurde autonoomsed sektsioonid, kus keskkooli-õpetajad võiksid harutada kõiki keskkooliküsimusi ja nendes otsuseid vastu võtta. Sama oleks maksev ka keskkooli-õpetajate majanduslikkude ja õiguslikkude huvide kohta. Niisuguse organiseerimise mooduse korral tuleks teha sellekohased muudatused nii kohapealsete õpetajate ühingute põhikirjas, kui ka EÕL põhikirjas, et luua vormiline kindlustus keskkooli-õpetajate püüete ja erihuvide taotlemiseks. See vormiline kindlustus oleks aga tingimata tarvilik, sest kuigi praegu on EÕL juhatuses keskkooli-õpetajatel ülekaal, ei ole see tegelik, faktiline asjaolu veel tagatiseks, et ka tulevikus jääb nii. Nüüd tõuseb aga küsimus, kas algkooli-õpetajad oleksid nõus põ-

hikirja muutmise ja keskkooli-õpetajate üheõigusluse kindlustamisega kohapealsetes õpetajate ühingutes, kuna mitmeski ühingus on algkooli-õpetajad arvuliselt ülekaalus. Arvan, et algkooli-õpetajate poolt selleks takistusi pole karta. Arvestades algkooli-õpetajate keskel valitsevat meeleolu, kuivõrt see üldiselt teada ning on avaldunud asemikkudekogu koosolekul EÕL juhatusel valimisel (enamus keskkooli-õpetajad) ja õpetajaskonna häälekandjas „Kasvatuse“, peab järeldama, et algkooli-õpetajate seisukohalt peaks säilima küll ühine organisatsioon, mille raamides oleksid täiesti kindlustatud ka keskkooli-õpetajate huvid, ning kui selle vormiliseks kindlustuseks on vajaline põhikirja muuta, siis loomulikult pole algkooli-õpetajate vastuseismist karta. On ka arusaadav, sest keskkooli-õpetajate huvide kindlustamine ei riiva sugugi algkooli-õpetajate huve, kuna ühise organisatsiooni olemasolu on aga mõlema — alg- kui ka keskkooli-õpetajate huvides.

Nii selgub, et ühise organisatsiooni raamides on teostatavad kõik keskkooli-õpetajate erisihid ja püüed. Ei ole ees ühtki takistust seda kõike vormiliselt kindlustada vajalike muudatustega EÕL põhikirjas. EÕL põhikirja raamid annavad avarad võimalused kohapeal kaaluda kõiki keskkooliküsimusi keskkooli-õpetajate sektsioonide erikoosolekuil, korraldada keskkooli päevaküsimuste lahendamiseks ja keskkooli-õpetajate huvide ja püüete taotlemiseks erikongresse, nagu seda on käesolev kongress. Kongressidel vastu võetud resolutsioone on võimalik esitada vastavatele asutistele kogu õpetajaskonna resolutsioonidena, et neil oleks suurem mõju. Niisama ka kongresside vaheaegadel on täieline võimalus rahuldada ja kaitsta keskkooli-õpetajate püüeid ning huve: kohapealsed sektsioonid esitavad oma seisukohad EÕL juures tegutsevale keskkooli-õpetajate toimkonnale või teisele keskorganile — nimi on siin kõrvalise tähendusega — ning viimane kooskõlastab kohtadelt esitatud seisukohad ning astub tarvilised sammud nende lahendamiseks. Seejuures on esitatud nõudmiste ja seis-

kohtade taga oma mõjuvõimuga ühine tugev õpetajaskonna kutseorganisatsioon — ja see asjaolu ongi erilise tähtsusega. Nii selgub, et autonoomsete sektsioonide kaudu saavutatakse kõik samad positiivsed resultaadid, mis iseseisvate ühingute kaudu. Seejuures säilitatakse õpetajaskonna ühistunne ja üksmeel, mis vajaline ühiste suurte sihtide saavutamiseks, ning hoitakse ära jõudude killustamine, mis paratamatult kaasas käiks iseseisvate ühingute loomisega ja nõrgendaks õpetajaskonna mõjuvõimu. Meil läheb tarvis ühist tugevat õpetajaskonna kutseorganisatsiooni, meil on seni ühes mindud ja

minu veendumuse järgi pole ka praegu ühtki kaaluvat põhjust lahkulöömiseks. Meie õpetajaskonnal tuleb teha veel palju tööd, enne kui koolile ja õpetajale suudame nõutada väärilise tunnustuse ja seisukoha laiematelt ühiskonna kihtidelt ning ühiskondlikult võimult. Ilma selleta ei suuda me tõsta tarvilisele kõrgusele kooli, ega rahuldada õpetaja majanduslikke ja õiguslikke huve. Selles suunas edukalt tegutseda ja neid suuri ja õpetajaskonnale tähtsaid sihte võib minu sügavama veendumuse järgi saavutada ainult ühine, arvuliselt ja vaimselt tugev kutseorganisatsioon.

5 B  
1405

# Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

(ainus Eesti kasvatusteaduslik ajakiri)

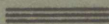
# „KASVATUS“

ilmub 1929. aastal endisel kujul:

Sisult tahab „KASVATUS“ ka 1929. aastal panna pearõhku pedagoogiliste, meetodiliste ja tegelikkude koolielu küsimuste lahendamisele, kuid ühtlasi ka suuremal määral käsitleda õpetaja kutsehuvilisi, eriti õiguslikke küsimusi.

„KASVATUS’e“ kaasandena kirjastab toimetus ühe põhjapaneva meetodilise teose, mille „Kasvatuse aastatellijad saavad ilma erilise lisatasuta.

„KASVATUS’e“ kaastööliseks on meie kui ka mitmed välismaade silmapaistvamad koolimehed ja haridustegelased.



Ilmumise tihedus: kord kuus, peale juuni- ja juulikuu, mil „Kasvatus“ ei ilmu.

Tellimishind: aastas 5 kr., poolaastas 2 kr. 50 snt., üksiknumber 75 snt.

Endisi aastakäike on veel saada.

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutised. Üksikud numbrid saadaval paremais raamatukaupluses.

Toimetuse ja talituse aadress:

Tallinna, Rataskaevu tän. nr. 22. — Kõnetraat 14-63.