

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 7

13. AASTAKÄIK. — SEPTEMBER 1931

Eesti Õpetajate Liidu häälekandja

(ainus Eesti kasvatusteaduslik ajakiri)

„KASVATUS“

jätkab ilmumist endises suunas.

„KASVATUS'e“ kaasandena kirjastab toimetus
„Pedagoogilise aastaraamatu“,
mille „Kasvatuse“ aastatellijad saavad kaas-
andeks ilma erilise lisatasuta. Kaasande toime-
tab Akadeemiline Pedagoogika Selts.

„KASVATUS'e“ eriosana avaldab toimetus HSM
koolivalitsuse tähtsamad teated, korraldused
ja määrused.

„KASVATUS'e“ kaastöölisteks on meie kui ka
mitmed välismaa silmapaistvamad koolimehed
ja haridustegelased.

Ilmumise tihedus: kord kuus, peale
juuni- ja juulikuu, mil „Kasvatus“ ei ilmu.

Tellimishind: aastas 5 krooni, poolaastas
2 krooni 50 senti, üksiknumber 75 senti.

==== Endisi aastakäike on veel saada. ====

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutised. Üksikud numb-
rid saadaval paremais raamatukauplustes.

Toimetuse ja talituse aadress:

Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telefon (2)14-63.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 7.

September 1931.

13. aastakäik.

SISU: Noorsoo suguline küpsmine — *mag. A. Elango*. Õpilaste hindamisest — *J. Grüntal*. Emakeele õpetaja isik — *Kr. Meikop*. Mõtteid keskkooli-õpetajate kongressi puhul. Klassitoast — *H. Kirpson*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: dr. A. Audova, Inimese anatoomia ja füsioloogia õpiraamat — *A. Rammul*; Poola kirjanduse tõlkimisest eesti keelde — *Bernhard Linde*; Mait Metsanurk, Fr. Arraste & Pojad — *Bernhard Linde*; Tähtsamate meeste elulugusid — *mag. P. Hamburg*. Eesti keele õpetajate IV kongress. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt: Leipzigi õpetajate ühingu pedagoogilise instituudi teateid — *A. Elango*. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi. Uusi raamatuid.

Noorsoo suguline küpsmine¹⁾.

Mag. A. Elango.

Inimene on kahe maailma kodanik. Ühelt poolt teda ümbritseb loodus, millest ta ise on vaid üks osa, millest juurdub kogu tema füüsilis-materiaalne olemasolu ja mille seadustele ta allub raudse paratamatusega; teiselt poolt on just inimese iseärasuseks, et ta on osanud end tõsta loodusest kõrgemale, luua endale kultuuri, vaimu maailma, mis on muutunud õieti tema õigeks kodumaaks: eks alga ju *inimene-olek* õieti alles seal, kus looduse puhtmeaanilised seadused on ületatud ja tee avatud *vaimse vabaduse* maailma.

Ei vist kusagil mujal see kahepaikne kuuluvus anna end nii teravalusasti tunda, kui suguelu alal. Mis-

sugustel teistel elualadel meile inimese maski taga nii sageli irvitaks vastu looma lõust? Ent ühtlasi: millised on vaimukõrgused, mida saavutama ja ületama meid poleks tiivustanud üllas kiindumus teise soo esindajasse — *armastus*, ja kus mujal, kui just siin, inimese palet kõige enam jumestab jumalik läige?

Kasvatuse (sõna laiemas mõttes) ülesanne on õpetada inimest kõndima õiget keskteed jumala ja looma vahel: hingestada, vaimsustada aine, loodus, ent samal ajal hoolitseda, et ei lõppeks looduse sigitavate jõudude juurdevool vaimuse regioonidesse. Sest mitte vähem kui *brutaalset loomalikkust* peame kartma steriilset ülivaimsust. Õiget keskteed? — Kes määrab, mis on õige, mis väär? Kes on, kes *väärtusküsimustes* tõmbab üldtunnustatud joone hea ja kurja poole vahele ning kas seesugust üldse saab tõmmata? Seega oleme jõudnud kasvatuse *sihi* küsimuseni, mis on üldse elavaimini diskuteeritud problee-

¹⁾ Noorsoo sugueluga on seni tegelenud peaausjalikult arstid, vaadeldes küsimust ühekülgse füsioloogilise seisukohast. Ka Eestis hiljuti üks arstiteaduse professor avaldas selle kohta brošüüri, mille naturalistlik ühekülgsus ei jäta midagi soovida. Alljärgneval lehekülgedel küsimusele liginetakse enam hingeelu seisukohalt, et saada pedagoogikale olulisemaid tulemusi.

me viimase aastakümne pedagoogilises mõttes.²⁾ Eriti näib seksuaal-pedagoogikas end tunda andvat selgelt-piiritletud ja üldtunnustatud sihtide puudus, kuna just siin on palju kõneldud „vääruste ümberhinnangust“ ja seega tugevasti kõigutatud usaldust seniste sihtide vastu, ilma et oleks suudetud esitada uusi küllalt veenva jõuga. Nii huvitav ja tänuväärne kui ka oleks tuua pisut selgust sel alal valitsevate ilmavaadete ja erivoolude rägastikku, peame selle ometi, kui käesoleva artikli raamidest üleulatuva, jätma teiseks korraks. Siinkohal aga asume iga pedagoogilise süsteemi teise lahutamatu osa, kasvatusese — *kasvandiku* — ligemale vaatlusele, kuna siingi viimane aastakümme on toonud rohkesti uut valgust,³⁾ osalt isegi seesugust, mis võimaldab teha mõnesuguseid kriitilisi otsustusi ja järeldusi kasvatusese sihi suhtes. Alles neid mõlemaid — kasvatusese sihti ja esetundes võime tuletada tegeliku kasvatusetöö seisukohalt kõige tähtsama: *meetodid*.

Lahutamatu nagu seksuaal-pedagoogika üldisest kasvatuslikust tegevusest on ka noorsoo suguline areng tema teistest elualadest. Kui me selle võtame siin siiski *eri-vaatlusele*, siis täie teadmise, et see isoleerimine on kunstlik ning toimub selguse huvides, kusjuures me ometi mööda ei pääse korduvatest kõrvalvaadetest teistele aladele.

I. Erotika ja seksuaalsus.

Suguelu alal me võime tõsta esile 3 momenti: 1) *sellekohaste sisenõrestusnäärmete ja suguorganite küpsmine ning tegevus*; 2) *selle küpsmise ning*

²⁾ Vt. A. Elango. Võitlus kooli pärast. „Kasvatus“ 1930, nr. 5.

³⁾ Paar aastat tagasi Preisi haridusminister tegi prof. W. Sternile ja W. Hoffmannile ülesandeks toimetada ekspertiis preisi keskkoolides valitseva seksuaal-pedagoogika kohta. Tulemuseks oli, et selgus paljude keskkooli-õpetajate kohutav võhikus noorsoo seksuaal-psühholoogilistes küsimustes. (Vt. W. Stern u. W. Hoffmann. Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen. 1928.) Mul on olemas andmeid, mis lubavad oletada, et meie keskkooli-õpetajatega lugu pole parem, pigemini ehk halvemgi, eriti kui arvestada nende psühholoogilist ettevalmistust (vene ajal).

tegevuse hingeline läbielamine; 3) *kahe eelmise mõju indiviidi psühhofüüsilisele tervikule*. Esimesega tegeleb *seksuaal-bioloogia* ja *-füsioloogia*, teisega *seksuaal-psühholoogia* ja kolmandaga — *üldine füsioloogia ja psühholoogia*. Alljärgneva vaatluse keskpunktiks on, nagu juba mainitud, teine moment, mida me võiksime tähistada sõnaga „*armastus*“.

Sõna „*armastus*“ on meie tavalises kõnekeeles nii sageli tarvitusel, et keegi ei kahtle, et ta selle tähendust teab ega hakka selle üle tavaliselt pikemalt pead mürdma. Ent kes kordki vaevaks võtab jälgida, mida selle sõna all kõik mõeldakse, see märkab, et asi siiski pole nii lihtne, kuna seda sõna tarvitatakse olemuselt üsna erinevate nähtuste tähistamiseks. Me oleme seda täbaramas seisukorras, et meil puudub võimalus defiinida seda mõistet ligemalt. *Armastus* nähtavasti on liik elamusi, mis on sama võimas, ürgeline tervik kui elu ise; me võime ta olu küll tunda, läbi elada, ent mitte sõnades väljendada ega mõistuselikult põhjendada. Igal juhul: *see on eriline liik hindavat suhtumist mõnele isikule või esemele* (Scheler), kusjuures see hinnang on positiivne (selle vastand, negatiivne hinnang, oleks *viha*) ja suunatud hinnatava isiku või eseme *tervikule*, nii nagu ta meile esineb, mitte selle mõnele osale või omadusele. Niipea kui lahkutakse sellelt irratsionaalselt pinnalt ja hakatakse põhjendada *armastust* mõistusega, pole see enam *armastus*. „Iga ratsionaliseerimine, ka katse *armastatud* esemete väärtusi viia mõistuslikkude kategooriate alla, tundub *armastuse* haavamisena, labastamisena, ürgelise terviku lõhkumisena“ (Scheler).

On uurijaid, enne kõike psühhoanalüütiline kool, kes peavad *armastust* iga-sugusel kujul lahutamatuks sugutungist, selles näevad paljalt sugutungist, vaimset külge. Allakirjutanu siiski ühineb nendega, kes *armastuse* mõiste seesugust tõlgitsust peavad liiga kitsaks. Võttes aluseks Scheleri definitsiooni võime täie õigusega kõnelda *ema-armastusest*, *isamaa-armastusest*, *sotsiaalsest* (ligimese-) *armastusest*, *reli-*

gioossest (jumala-) armastusest j. t. armastuse liikidest, ilma et katsed tõestada nende kõikide olenemist sugutundist tunduksid küllalt veenvaina. Ainult ühe armastuse liigi, n.-n. *sugulise armastuse* kohta, võiks see tõsisemalt tulla kõnesse, ent siingi veel vaieldava õigusega. Ehkki suguline armastus esineb sagedaimini ja valdavaimal kujul, on siiski terminoloogiline vassing ainult seda pidada armastuseks⁴⁾. Sugulise armastuse esemeks on teise, enamasti vastassugupoolde kuuluva, inimese (erandjuhtumel ka meie endi) isik *suguolendina* (sotsiaalse olendina ta oleks ligimesearmastuse esemeks). Kuigi ütleme—suguolendina, ei tähenda see ometi veel paljalt kehalist, meelelist kiindumust. Kahe inimese vaheline *armastus normaalsel kujul on alati kummagi poole psühhofüüsilist tervikut haarav*. Kus ihalduse esemeks on ainult teise inimese keha, seal on antud ainult üks armastuse komponentidest, samuti kui sealgi, kus esineb paljas esteetiline imetelu või kus ihaldatakse ainult „vaimset ühteliitumust“. Esimest *komponenti* võiksime nimetada *seksuaalsuseks*, teist — erootikaks. Nii nagu päikesepaistes on lahutamatuks tervikuks ühinenud kaks isekeskis ometi erinevat liiki kiiri — valgus- ja ultraviolettkiired, nii ühinevad sugulises armastuses erootika ja seksuaalsus ühiseks tervikuks, ilma et meil oleks võimalust tõmata selget vahet, kus lõpeb üks ja algab teine. Teame vaid, et normaalsel juhul mõlemad esinevad koos, ainult proportsioon võib muutuda; ükskõik kumma täielik puudumine tähendaks kõrvalekaldumist normist, oleks ebaloomulik.

Ülalöeldu on maksev küpse armastuse kohta, õieti on see sugulise armastuse kujunemise ideaalne lõppvorm. Selle kujunemise kestel aga, s. o. lapse ja noore inimese elus, näeme just vastupidist — *erootika ja seksuaalsus on teineteisest eraldatud*, mida nooremas eas, seda enam. Piltlikult võiksime neid kujutada

⁴⁾ Kuna käesolevas kirjutises on tegemist ainult sugulise armastusega, tarvitame seda sõna küll sageli ilma epiteedita, selle all säärasel korral alati mõeldes sugulist armastust.

otsekui kaht lõikuvat joont, mis, mida kaugemal lõikumise kohast (küpsusest), seda enam eemal teineteisest, lõikudes aga, s. o. küpsuse saavutades, taas võivad minna lahku (näit. rauga-armastuses).

Mitte alati ei tarvitse sugulise armastuse esemeks olla isik teisest sugupooltest: selleks võib olla ka meie endi sookaaslane, missugust armastuse vormi nimetatakse *homoseksualismiks*. Viimastest meil tavalisest on käsitus kui mingist patoloogilisest, vastikust, rõvedast. See käsitus on õigustatud nende juhtude kohta, kus homoseksualismis esineb kas ainult või valdavas ülekaalus meeleline, seksuaalne komponent (millele m. s. viitab nimetuski, kuigi põhjendamatuult). See pole aga ainukene omasoolise armastuse vorm, kuna siingi võib esineda ja esinebki sageli koguni ülekaalus erootiline komponent. Seesugustel kordadel võib omasooline armastus oma mõju sügavuselt ning õilsuselt ületada heteroseksuaalse armastuse⁵⁾. Missuguse jõuga homoseksuaalne kiindumus võib haarata inimest, seda näeme juba Plato juures; sama kajastub kaunis saksa heerooste-loos Hagerist ja Völkerist ning loendamatuks kirjanduslikes teoseis⁶⁾.

Lõppeks võib armastuse esemeks olla ka meie endi keha, missugust armastuse vormi nimetatakse autoerootikaks ehk *nartsismiks*⁷⁾. Nartsism varase lapsea nähtusena etendab eriti suurt osa psühoanalüütilises teoorias, ent veel vastuvaidlemataval kujul see esineb eelpuberteedi-eas ning osa täiskasvanute juures.

⁵⁾ Fr. Klages näit. kirjutab, et „die sympatetische Schauer stärker, reiner und tiefer zu walten pflegt, zwischen Wesen desselben Geschlechts, als der Verschiedenen ... und seine höchsten Feste hat schwerlich je die Liebschaft gefeiert, sondern die liebebedürftige Freundschaft!“ (Vom Kosmogonischen Eros).

⁶⁾ Ligemalt vt. G. Wyneken. Eros. 1921. ja E. Spranger'i art. „Eros“ teoses „Kultur und Erziehung“.

⁷⁾ Nartsiss oli Ovidiuse „Memorphosae“ esinev noormees, kes vaimustatuna oma ilust alati imetles oma peegelpilti vees, mille eest karistuseks jumalad muutsid ta lilleks. Sellepärast nimetab H. Ellis ja tema järele psühoanalüütikud autoerootikat nartsismiks.

Olles heitnud põgusa pilgu sugulise armastuse komponentidele ja vormidele, vaatleme allpool nende arengut ja karakterseid omadusi laste ja noorsoo üksikuil arenguastmeil.

II. Lapse suguelu.

Oleme tavaliselt harjunud kõnelema lapse „süütusest“, peaaegu alati selle süütuse all mõeldes aoseksuaalsust. See veene on meisse juurdunud koguni nii sügavale, et meie tõrjume eemale vastupidised väited täis kõlblat viha ja halvaks panu sageli ilma pikema kaalumiseteta. Eelarvamused võivad mõnikord olla heaks endakaitsevahendiks igasugu moevoolude pealetungi vastu, ent kriitilis-teadusliku mõtlemisviisiga neid on raske soveldata; sellepärast ärgu lugeja väga pahandagu, kui käesolevaski kirjutises mõne arvates liiga julgelt kergitatakse linikut asjult, „millest avalikult ei räägita“ või mida oleme harjunud nägema teises valguses.

Lapse seksuaalsuse küsimus on praegu teadlaste hulgas elava mõttevahetuse osaliseks, ilma et oleks veel märgata täiesti üksmeelseid ja vastuvaidlematuid seisukohavõtteid. Üks aga näikse siiski olevat kindel: päris vastuvaidlematu empiiriline materjal tõrjub ilusa müüdi lapselikust „süütusest“ järjest enam mineviku põhjendamatu eelarvamuste liiki. Selle müüdi kõige ägedamaks vastaseks on teadupärast *psühhoanalüütiline kool* eesotsas *S. Freudiga*. „Et lapsed ei oma mingit seksuaalelu — seksuaalseid äritusi, soove ega teatud liiki rahuldust, vaid need saadakse järsku 12. ja 14. eluaasta vahel, oleks, jättes kõrvale kõik vaatlused, — bioloogiliselt sama ebatõenäolilik ja mõttetu, kui et nad tuleksid ilmale ilma suguorganiteta ja need kasvaksid neile alles puberteedi-eas. Mis neis puberteedi-eas ärkab, on soo edasiandmise funktsioon, mis kasutab juba valmisolevat kehalist ja hingelist materjali oma otstarveteks. On eksitus seksuaalsust ja soo edasiandmist (sigitust) teineteisega segi ajada...“ — kirjutab *S. Freud*.⁸⁾

⁸⁾ Vorlesungen z. Einführung in die Psychoanalyse 1910, lk. 329.

Et seksuaalsus ei või esile kerkida mingi uue elemendina täiesti ettevalmistamatult alles puberteedi-eas, vaid peab tegema läbi, nagu kõik teisedki inimlikud seaded (Anlagen) teatava arengu, selles on Freudil kahtlemata õigus. Järelikult pole printsiipiaalselt võimatu, et suguelu avaldub juba enne puberteeti — lapseas ühel või teisel kujul. Iseasi on, kas oleme õigustatud tarvitama ka selle küpsmiseelse arengustaadiumi kohta sõna „seksuaalsus“ või „suguelu“. *E. Stern*⁹⁾ näit. väidab üsna õieti, et lällutamine on vaieldamatult kõnelemise eelaste, ilma et me seda ometi nimetaksime kõnelemiseks, roomamine käimise ja jooksmise eelharjutus, kuid jällegi ei samasta me seda jooksmisega. Teine küsimus on, kas ja mil määral me oleme õigustatud pidama neid lapse eluavaldisi, mis psühhoanalüütilise kooli arvates on seksuaalset algupära, tõepoolest sugufunktsiooni ettevalmistavaks eelastmeks. Psühhoanalüütiline kool teatavasti kaldub pidama kõiki eluavaldisi, mis ei seisa endasäilituse teenistuses, sugutungist johtuvaiks, kuigi nad oma laadilt mõnikord on väga erisugused.

Enne kui vastata neile küsimustele, tutvume tõsiasiadega.

Psühhoanalüütilise kooli arvates lapse suguelu teeb juba esimestel eluaastatel läbi 3 arenguastet. Kõige enne ja kõige tugevamini astub esile n.-n. *oraalne seksuaalsus*,¹⁰⁾ suu kaudu hangitav seks. rahuldus. Selle esimeseks avaldusvormiks on ema rinna imemisega kaasas käiv lõbutunne: imemisest küllastunult uinudes olevat lapsel Freudi arvates samasugune rahulduse ilme kui täiskasvanul seksuaalse orgasmi puhul¹¹⁾. Ühtlasi näeme, et laps püüab vastuvõtmise aktiooni korrata, ilma et ta toitu enam vajaks; kuna ta toidust on küllastunud, ei tee ta seda mitte enam nalja mõjul. Me ütleme, et ta „lutsib“, ja fakt, et ta

⁹⁾ Die Erziehung und die sexuelle Frage. 1927., lk. 317.

¹⁰⁾ Ei tohi silmast lasta, et psühhoanalüütilikud sõnaga „seksuaalsus“ tähistavad kõiki sugutungiga seotud elamusi, vahet tegemata ülaltoodud mõttes seksuaalsuse ja erootika vahel.

¹¹⁾ Vorlesungen z. Einf. in d. Psychoanalyse, lk. 331.

selle toimingu juures uinub õndsaliku ilmega, sunnib oletama, et lutsimise toiming iseendast pakub talle rahuldust, lõbu, Freudi arvates muidugi seksuaalset. Teadupärast seab laps end varsti nii sisse, et ta üldse enam ei uinu ilma lutsimata. Freud hindab seesugust lutsimisega kaasaskäivat seksuaalset endarahuldust väga tähtsaks hilisemale seksuaalsusele, nii et fantaasiakujudes ja unelmates pöördutakse ikka jälle selle juurde tagasi (sellest m.-s. johtuvat suudlusegi seksuaalne tähtsus). Pärast-poole emarinna ja aseainete (lutu j. m. s.) asemele astuvad iseoma kehaosad, kõigepealt põial, ning muudki esemed, mida meeleldi suhu võetakse või huultega puudutatakse. Samal arenguastmel kulmineerub n.-n. *epidermaalne seksuaalsus*, avaldades lõbutundes, mida lapsele valmistab mitmesuguste esemete puudutamine oma keha välispinnaga (nahaga). Esmajoones on seesuguseks esemeks ema keha, millest johtub püüd olla alati ema süles. Ka oma keha puudutamine valmistab lapsele lõbu. (Hiljem areneb siit kõditunne.)

Teisel arenguastmel on lapsele olulisemaiks seksuaalse lõbu allikaiks *välisilma esemete kompamine sõrmedega (manuaalne seks.)* ja oma *väljaheidete äraandmine* — pärasoole ning põie tühjendamine (*anaalne seks.*). Esimesest võib hilisemas eas areneda sadism ja kleptomaania, teisest ihnsus või pillamine.

Alles kolmandal arenguastmel — umbes 4—5 a. ümber kulmineerub n.-n. *genitaalne seksuaalsus*, otseste suguorganite puudutamise ja äritamise kaudu saadav lõbu (lapseea onanism).

Seesugune jaotus astmeisse on loomulikult skemaatiline, seega mitte päris täppis. Üksikud loendatud seks. vormid võivad esineda ka läbiseigi ja kõrvuti. Lapseea onanism näit. (Bernfeldi j. t. andmeil) võib esineda juba 1. eluaastast peale.

Lapseliku seksuaalsuse avaldistele iseloomulikeks omadusteks on, et nad 1) avalduvad koos teiste oluliste orgaaniliste tarvitete rahuldamisega ja 2) on autoerootilist laadi, olles suunatud iseoma kehale või mõnele selle osale.

Enamikul juhtudel need ülalloendatud lõbuallikad kas 1) *ületatakse loomulikult teel*, kasvatakse neist lihtselt üle, või 2) nad asendatakse maksva kõlbluse surve teistega, modifitseeritakse ümber „süütuiks“ (vaimsed harrastused: kunst, religioon, heategevus jne.), mis-sugust protsessi psühhoanalüütikud nimetavad *sublimatsiooniks*, või 3) *tõrjutakse* kas pikkamööda või järsku *alateadvusse* (Verdrängung), kust nad võivad hiljem soodsail juhtudel uuesti esile kerkida, hingeelu normaalset käiku takistades (näit. hüsteerilised nähtused). Igatahes algab pärast 4.—5. eluaastat n.-n. *latentsperiood*, mis kestab umbes eelpuberteedini ja mille kestel seksuaalsed elamused ei etenda lapse elus suuremat osa. Kui ükski neist ületamisvormidest ei esine küllalt täielikul kujul, võivad lapseliku seksuaalsuse vormid edasi arenedes kujuneda seksuaalseks perversiteediks (näit. sadism, homoseksualism, ekshibitionism, kleptomaania j. m. s.).

Niisugune on üldjoontes pilt, mille annab lapse suguelust psühhoanalüütiline kool.¹²⁾ Meil on tõsiselt põhjust kahelda, kuivõrt see pilt, vähemalt tema tõlgitsus, kõigis osades on paikapidav. Vähemalt tunduvad selle senised põhjendused samavähe küllaldasena, kuivähe selle põhjendamise meetodid rahuldavatena. Et lutsimisest külastunud laps uinub sama õndsaliku rahulduseilmega kui täiskasvanu pärast seksuaalset orgasmi — sellest ometi veel ei jätku lutsimise seksuaalse algupära kindlakstegemiseks. Üsna õigustatult ironiseerib sel puhul Viini tuntud seksuaal-psühholoog Rud. Allers, et seesugune mõttekäik on sama vähe põhjendatud kui näit. järgmine: siin lamab magav mees; just samuti näevad inimesed välja, kui nad on võtnud veronaali; järelikult, see mees on võtnud veronaali — ent ometi võib see isand puhata päris loomulikku und, olla joobnud, võtnud trionaali, chloraali või mõnd muud mür-

¹²⁾ Freud ise pole esitanud neid mõtteid nii süstemaatilisel kujul kusagil. Alles tema õpilased (siin on eriti jälgitud Heinz Hartmanni) on tema ja ta kaaslaste uurimusi püüdnud kokku võtta ja süsteemi viia.

ki. Veel vähem veenvad on põhjendused n.-n. anaal- ja manuaal-seksuaalsuse kohta. Et seesugused toimingud valmistavad lapsele lõbu, võib olla õige, ent miks peab see lõbu olema just seksuaalset algupära? R. Allers, Ch. Bühler j. t. asuvad seisukohal, et lapse tundmused esimestel eluaastail üldse pole seevõrra differentsunud, et oleks võimalik eritella üksikuid lõbualasid nii kindlapiirilisel. Viimane kõneleb näit. *kiillastusest* (Satttheit) kui üldisest orgaanilise lõbu kategooriast, millest hiljem aja-jooksul differentsumvad teised, m. s. ka seksuaalne lõbu.¹³⁾

Ainukene ala, mille suhtes me võime ülalesitatud küsimused tõesti jaatavalt vastata, s. o. mille sarnasus seksuaalsete nähtustega nii suur, et kahtlusest enam palju järele ei jää, on n.-n. *genitaalne seksuaalsus*, s. o. otseselt suguorganitega seotud seks. elamused, eriti *laste onanism*. Kuigi Freudi väide, et peaaegu kõik imikud (rinnalapsed) onaneerivad,¹⁴⁾ kahtlemata tundub liialdusena, näitavad rohkete uurijate eksaktid tähelepanekud, et lapselik onanism tõesti esineb üsna sageli. A. Moll, lapse suguelu tuntud uurija, toonitab, et imikute juures esinevad suguorganite kompamine ja onanistlikud aktid reite kokkusurumise teel. Ta kirjeldab näit. üht kaheksa kuu vanust last, kes lõi parema reie üle vasaku, sulges silmad ja tõmbas käed kramplikult rusikasse. Ühe-kahe minuti pärast järgnes sellele täielik lõtvumine, higisena ja näost punasena¹⁵⁾. S. Bernfeld, kes imikute kohta kirjutanud põhjaliku töö,¹⁶⁾ väidab, et see pole mingi juhuslik suguorganite kompamine, vaid kestab kaua, kordub sageli ning erilisel rütmilisel kujul, sõrmed tavalises onaneerimis-asendis. K. Friedjung¹⁷⁾, H. Hegg¹⁸⁾

j. t. kirjeldavad omalt poolt tervet rida tähelepanekuid imikute juures, mille sarnasus tavalisele onanismile üllatav. Kuigi puuduvad täiesti veenvad tõendused selle kohta (ja üldse neid pole võimalik hankida), kuidas laps ise läbi elab seesugused aktid, kas ja kuivõrt nad tõepoolest on seotud seksuaalse lõbutundega, näib sarnasus välises käitumises siiski olevat küllalt suur, et paljusid uurijaid sundida nende aktide taga oletama tõeliselt seksuaalseid elamusi. Nad ei tarvitse oleleda otsekohe sündimisest saadik, vaid võivad tekkida tänu suguorganite liiga sagedasele puudutamisele lapse enda või täiskasvanute poolt, mähkmeile, lapse suguorganite surumisele vastu ema jne. Katsed neid nähtusi seletada suguelu patoloogilise liigvarasusega ei pea paika esiteks nende nähtuste sageduse, teiseks selle tõttu, et vastavate isikute suguline areng hiljem läheb täiesti normaalselt rada.

Hilisemast onanismist need lapselikud aktid erinevad oma instinktiivsusega ja kahtlematult väikesema lõbu-intensiivsusega. Suguorganite erektsioonist ja sellekohaste produktide eristumisest muidugi ei saa veel olla kõnetki.

Neile puhtkehalistele avaldistele näivad 3.—4. eluaasta ümber ilmuvat ka hingeelulised vasted, mis seevõrra sarnanevad puberteedi-eale, et õigustavad Ch. Bühler'i kõnelema neil aastail *esimestest puberteedi-east*. Ta kirjutab: „Nähtavasti peab baby-aastate ja lapsee vahel olema samasugune tõuge ja ajajärk kui puberteet, ainult vähemas masstaabis ja seetõttu vähem märgatav. Ses ajajärgus peab olema seksuaalse arengu esimene tõuge või esimene algus, lühidalt — ülesloitev liikumine, mis hiljem vaikib ja alles puberteedi-eas kerkib uuesti esile.“

Mis saab laste onanismist n.-n. latentsperioodil, kas see jätkub endiselt ja läheb eelpuberteedis üle nooruslikku onanismi või katkeb ajutiselt, selle kohta kahjuks puudub igasugune eksaktne materjal.

III. Eelpuberteet.

Noorsoo kehalist ja vaimset arengut üksikasjalikumalt jälgides näeme, et

¹³⁾ Ch. Bühler. Kindheit und Jugend. 1930, lk. 227 j. j.

¹⁴⁾ Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie 1920, lk. 62.

¹⁵⁾ A. Moll. Das Sexualleben des Kindes. 1909.

¹⁶⁾ Psychologie des Säuglings. 1925.

¹⁷⁾ Beobachtungen über die kindliche Onanie. Zeitschr. f. Kinderforschung IV, 1912 ja Die kindliche Sexualität. 1923.

¹⁸⁾ Jugend, Schule, Sexualität. Schweizer Erziehungsrundschau I, 1929 nr. 10, 11.

üleminek lapseast noorusesse toimub palju pikaldasemalt, kui mõned varasemad noorsoopsühholoogid seda oletasid. Vastavalt sellele oleme sunnitud päris lapsea ja nooruse vahel eritlema uue, omapärase struktuuriga arenguastme, mille vanaduspääriks on umbes 9. ja 12.—14. eluaasta. Me võime seda arengufaasi nimetada poisi- ja tütarlapseeaks või veel parem — *eelpuberteediks*.¹⁹⁾

Seda arengufaasi iseloomustab *kiire kehaline areng*²⁰⁾ ja sellega kaasaskäiv *jõutunne*, mispärast seda võime nimetada *jõuvallanduse perioodiks*. Ei vist kunagi varem ega hiljem poiss uhkelda oma füüsilise üleolekuga nii, kui just neis aastais. See vitaalsus otsib mahakäimist poiste juures nii levinud *sõja- ja võitlusmängudes*, seiklustes ja sageli üsna kaugeleulatavais kelmistüktes. See jõud on alles ühekülgne, toores, kuna vaimne areng neil aastail ei jõua füüsilisega pidada sammu ega jaksa küllaldaselt õilistada seda jõudu. Eriti poisid, ent ka tüdrukud, selles eavaahemikus on robustsed ja toored (tuletatagu meelde näit. kurikuulsat „pennalismi“ 18. ja 19. sajandi internaatides). See toorus avaldub m. s. ka sugupoolte vahelistes suhetes: kuna tütarlapsed jõult on nõrgemad, suhtutakse neile üleolevalt ja pilkavalt või hoidutakse neist üsna eemale, eelistades mängida isekeksis. „Mida mehisem poiss, seda eitavamalt suhtub ta tütarlapsesse“ (Vorwahl). Üks ankeet puberteedi-eelsete poiste suhtumises õesse näitab, et 55—63% poistest suhtus õesse eitavalt, põhjusena mainides peaaesjalikult õe klatšihimu (läheb kohe kaebama, kui midagi juhtub), kohustust õde aidata j. m. s. Jaatavalt suhtutakse õesse ai-

nult niipalju, kuipalju ta on kasulik: saapaid puhastab, koolitööde juures aitab jne. Tütarlastest seevastu armastasid õde 64%, kuna ta olevat heaks mängukaaslaseks ja seltsiliseks. Venasse aga 70% tütarlastest suhtus eitavalt, kuna ta olevat toores, võimuhimuline, lõhkuvat õe mänguasju jne.²¹⁾ Oleks eksitus sellises sugupoolte üksteise-eitamises näha tõelist, sügavamast vastumeelsust üksteise vastu. Teravamalt vaadeldes võime selle eitamise taga tähele panna üsna suurtki vastastikust huvi ja erootilist kiindumust, see väljendub vaid vastupidises käitumises. Neis aastais kumbki sugupool hakkab aimama oma erinevat tulevikusihti, ilma et tal sellest erinevusest oleks veel täiesti teadlikku selgust. See selgustus teeb tema ebakindlaks, ta häbeneb oma pooliklust, oma kohmakust ja saamatust, kartes paljastada seda teise sugupoole ees; samal ajal ta tunneb ja kardab teise sugupoole nii võigast, „deemonlikku“ teistsugusust ja selle ähvardavat veetlust²²⁾. Seesuguses seisukorras peetakse paremaks hoiduda eemale üksteisest. Võime sageli näha, kuid poiss pöörab tütarlapsele uhkelt selja, teeseldes hoolimatust ja üleolekut, ent samal ajal poolsalaja piilub üle õla tagasi, et näha oma ülalpeo mõju. Sel seljapööramisel siiski ei puudu oma sügavam arengulooline mõte: anda kummalegi sugupoolle võimalus kujuneda *omaette endakohaselt*, et hiljem vastastikune ligitõmbavus ja tarve üksteise täiendamise järele armastuses oleks seda suurem. Kui võrra kasulik on tahta ületada koedukatsiooni abil seda nähtavasti arengu enda mõttes olevat üksteisest eemaldumist, on tõesti küsitav.

Teine sellele arengufaasile iseloomulik nähtus on *seksuaalne uudishimu*. Ch. Bühler väidab rohkete tähelepanekute põhjal, et vitaalsuse tõusuga käib kaasas üldse uudishimu ja janu uute elamuste järele. Sellepärast ongi puberteedi-eelne jõuküllane noorur nii elamustejanune ja uudishimuline, valmis

¹⁹⁾ Kahjuks on see eriti algkooli seisukohalt tähtis eavaahemik alles vähe läbi töötatud, igatahes vähem kui selle eelkäiv lapsea või järgnevad küpsusaastad. Kahele teosele olgu siiski viidatud: E. Goldbeck. Die Welt des Knaben. 1928. ja H. Vorwahl. Psychologie der Vorpubertät. 1929. Eriti esimene annab kujuka, olgugi intuiitiivselt tajutud pildi selleaaliste poiste elust.

²⁰⁾ Bird Baldwini andmeil on tütarlaste kasvu kiirenemine 9.—13. a. vahel, haripunkt 12.—13. a., poistel — 12.—16. a., harip. 14.—15. a.

²¹⁾ Vorwahl. lk. 28 j. j.

²²⁾ W. Stern — H. Küsteri kogut. Erziehungsprobleme der Reifezeit, lk. 63.

matkama, katsetama, vaatlema. Sugu-elu alal on tema huvi keskpunktiks suguorganid ja nende bioloogiline toime. Ta on juba küllalt vana ja tähelepanelik, et märgata oma pisut teisugust kehahitist kui vastassugupoole, ilma et aga tavaliselt oleks selgust selle mõttest. „Kurejutud“ selles eas ei leia enam uskujaid, ja nii tekib teine küsimus: kuidas tulevad inimesed maailma. Kui otstarbekohane selgitus kodus ja koolis ei too selgust neisse küsimustesse, siis pööratakse uudishimu rahuldamiseks sõprade, teenijate, entsüklopeediate j.t. allikate poole, mis mõnikord on liigagi teenistusvalmilt käepärast. Ka pannakse üksteist hoolega tähele, näit. lahtiriietumisel, supeldes, saunas j. m., vaadeldakse meeleldi üksteise suguorganeid ja eksperimenteeritakse nendega, nii kumbki sugupool isekeskis kui ka läbisegi. Selle hõlbustamiseks kasutatakse mõnikord mängu (näit. „tohimäng“, „isa-ema-mäng“), kusjuures see kõik sünnib sellele eale omase tooruse ja hoolimatusega²³). Vaevalt saadakse aga selgi teel täit selgust ning tekivad igasugu fantastilised kujutlused sugulisest läbikäimisest, laste sündimisest j. m. s. On näit. korduvalt tulnud ette juhtumeid, kus tütarlapsed arvavad endid olevat rasedad paljast käepigistusest, suudlusest või sülelusest, eriti segadusse satuvad aga esimese kuuvere ilmudes; poisid aga arvavad pollutsioonide ilmudes endid olevat suguhaiged. Kui otstarbekohane selgitus ei rahulda seesugust üleskrüvitud huvi, siis on selle tagajärg, et tähelepanu liialt koondub suguelu alale, võtab kogu teadvuse selle võimusesse ning viib igasuguste eksperimentidele.

Kuivõrt see uudishimu on tingitud üldisest vitaalsuse tõusust, kuivõrt otseselt sugutungist, selle üle on raske otsustada. Et ka viimane selles eas annab

²³) H. Hegg (vt. eelpool) jutustab näit. 9-a. tütarlapsest, kes meelitas samavanuse poisi vanemate keldrisse, kus lahti riietuti. Hiljem kutsuti veel teisigi lapsi lisaks, kuni neile lõppeks jälle saadi, parajasti sel ajal, kui nad paljana üksteise peal lamasid. Kui toorelt poisid ise mõnikord üksteise suguorganitega ümber käivad, selle kohta leidub küllalt näiteid tegelikust elust ja kirjandusest.

end juba üsna tugevasti tunda, on vastuvaidlematu, vähemasti ilmub selles eas juba ilmne tarve seksuaalse rahulduse, naudingu järele.²⁴) Seesuguse naudingu allikaid sellel arenguastmel on 3: *fantaasia, onanism ja isooma keha*.

Noorusliku fantaasia elavus, eriti selle tihenemine n.-n. *ilmsiunelmaiks* (Tagträume) on noorsoo hingeelu uurijaile ammu tuttav. Eriti aga on see nähtus hakanud huvitama just viimasel ajal, ühenduses eideetilise võime uurimisega. Ilmsiunelmate sisuks on tavaliselt väga mitmesugused sellele eale karakterised huvikompleksid — reisid, seiklused, kangelasteod, sagedaimini vist küll aga seksuaalsed elamused: selle või tolle (enamasti vastassugupoole kuuluva isiku) lahtiriietamine, omamine seksuaalseks aktiks, röövlite käest päästmine j. m. s. Siin fantaasia võib tuua esile elamusi ja situatsioone, mille tõeliselt läbielamiseks puuduvad alles eeldused, ent mida kujutelmades nauditakse seesuguse intensiivsusega, et hiljem nende tõeline läbielamine võib kujuneda kogu ni pettumuseks, kuna sellega seotud nauding ei vasta kujuteldavale. Enne puberteeti seesugused kujutelmad tavaliselt mõjuvad rahustavalt, kuna pingel on nõrgem, hiljem, tugevama pingel juures aga äritavalt. Materjali seesuguseiks ilmsiunelmaiks sageli ammutatakse sopakirjandusest, köditavatest kinofilmidest ja suurlinnades õhtustest tänavaelu piltidest. Kuigi seesugused kujutelmad esinevad hiljemgi, näib just puberteedieelne noorus olevat eriti maias sellele omapärasele kōdile, mis neist saadakse.

Kõige intensiivsema seksuaalse naudingu allikaks enne puberteeti ja seejuures kõige levinumaks on vist küll *onanism*. Tõsi küll, see pole mingi tüüpiline eelpuberteedi seksuaalsuse vorm, kuna ta, nagu oletasime eelpool, esineb juba lapseas ning kestab edasi pärast sugulist küpsmistki, kuid selle eriti sage esinemine puberteedi eel õigustab tema vaatluselevõtu siin.

²⁴) Kriminallistik materjal teab kõnelda sugulisest läbikäimisest selles vanaduses, kuigi viimased juhud küll kuuluvad patoloogiliste nähtuste hulka.

Onanismi levimise kohta on korraldatud rohkesti ankeete mitmesugustel maadel ja mitmesugustes ringkondades, kusjuures enamasti alati on olnud tulemuseks, et selle esinemise protsent harva langeb alla 90, mõningate uurijate arvates tõusvat koguni 100-ni. Seejuures tuleb võtta arvesse, et paljud onaneerivad ainult lühemat aega ja juhuliselt. E. Meirowsky²⁵⁾ andmeil onaneeris 40% lühemat aega, 21% 1—3 a., 30% 3—5 a. ja 9% 5—10 a. Millal onaneerima hakatakse, selle kohta on olemas 2 huvitavat arvustikku — üks E. Meirowsky, teine M. Hirschfeldi oma. Kuna tulemused ei lange täiesti ühte, esitan siin mõlemad.

Onan. hakkas	Meirowsky andm.	Hirschfeldi andm.
Enne 10. a.	4,3%	12,1%
10—11 „	5,1%	10,7%
12—13 „	22,5%	28,7%
14—15 „	42,0%	26,9%
16—17 „	16,7%	14,4%
18—19 „	7,2%	4,1%
Pärast 19 „	2,2%	1,5%

Kulminatsioonipunkt on Meirowsky andmete järgi 14.—15. a., Hirschfeldi järele 12.—13. a. vahel. Igale juhul näeme, et enne oletatavat sugulist küpsust onaneerima hakkajate protsent on võrdlemisi suur, igatahes suurem, kui et me oleksime õigustatud seda seletama patoloogilise varaküpsusega. Kas onanism mõlema sugupoole juures esineb võrdse tihedusega, selle kohta puuduvad üksmeelsed andmed. Osa uurijaid jaatab seda, teine osa aga, m.-s. Ch. Bühler, väidavad selle tütarlaste juures esinevat võrratult harvem ja kergemal, mõdaminevaval kujul kui poiste juures. Nagu füsioloogilistest tähelepanekuist teada võib poiste juures suguosade erektsioon ja sellega kaasaskäiv lõbutunne esineda ammu enne sugulist küpsust, kuid haripunktini see jõuab alles ejakulatsioonide ilmudes. Tütarlastest aga arvatakse, et nad üldse enne sugulist läbikäimist iharuse kõrgeimat astet läbi elada ei saa.

Miks onaneerima hakatakse, eriti nii varakult, see on omaette probleem; kõike seletada ainult väliste teguritega (nagu sõprade mõju, kitsad riided, istuv eluviis j. m. s.), oleks kahtlemata pealiskaudne. Ch. Bühler arvab poiste juures üldisest psühhofüüsilisest küpsmisest võivat eraldada suguelunditeorganismi spetsiifilise küpsmise, mis toimub aastaid enne esimest.²⁶⁾ Sellega olevat seletatav, et poisid juba enne sugulist küpsust võivad kannatada üsna tugeva sugutungiga all, mille rahuldamiseks kasutatakse onaneerimist. Ent miks onaneerivad tütarlapsed? Tuleb oletada, et sugutung annab end ebamääraselt tunda juba ammu enne vastavate elundite küpsust, m. s. varemmainitud ilmsiunelmaid esile kutsudes. Viimased aga juhiavad naudingutõstmiseks onaneerimisele. Kahtlemata etendab seejuures oma osa ka varemmainitud seksuaalne uudishimu ning eksperimenteerimislust. Igatahes vajab onanismi hingeeline külg veel rohkesti uurimist, enne kui selle kohta võib midagi kindlamat öelda.

Pedagoogiliselt seisukohalt oleks eriti huvitav teada, kuidas onanism ületatakse, kui palju selleks kaasa mõjuvad tahtejõu pingutused, kuipalju sugulise läbikäimise loomulik algus, kuid ka selle kohta ei tea me veel midagi kindlat; teame vaid seda, et manitsused ja põrgupiinadega ähvardamised sel alal peaaegu kunagi pole viinud sihile ning et isegi juhuline suguline läbikäimine ei tõrju veel onanismi välja.

Mis puutub onaneerimise tagajärjedesse, siis varemadel aegadel selle kohta valitsenud hirmuäratavad kujutlused praegu ei pea enam paika. Tänapäevsete uurijate pilk ses asjas pole kaugeltki nii troostitu. Füsioloogiliselt pole põhjust selle mõju põhimõtteliselt eraldada sugulise läbikäimise omast; hädaoht on vaid selles, et ta võib esineda palju sagedamini ning varakumalt, kurnates seega organismi üleliia. Oulisemalt kahjustab ta siiski hingeelu, labastades selle, mis peaks olema sügava hingelise-füüsilise ühtekuuluvustunde viljakas, madalaks mehaaniliseks „tri-

²⁵⁾ Das Geschlechtsleben der Jugend. 1915.

²⁶⁾ Kindheit u. Jugend. 1930, lk. 262.

kiks". Eriti mõjub aga hingeelule ilma- aegne kollitamine tema tagajärgedega, mis nooruses niikuinii olemasoleva süü- tunde kruvib liiga kõrgele, põhjustades iseloomu-rikkuvaid otstarbetuid enese- gaheitlusi ²⁷⁾).

Ilmsiunelmate ja onanismi kõrval etendab eelpuberteedi aastais nooruri suguelus võrdlemisi tunduvat osa *auto-erootika*, *nartsism*, mille esemeks on iseoma keha ²⁸⁾). On täiesti kooskõlas varemmainitud käirendatud kehalise kasvuga neis aastais, kui puberteedi- eelne noorur eriti tähelepanelikult suht- ub oma kehasse. A. Busemann, lastes enam kui 4000 õpilasel kirjutada kir- jandi teemale „Minu head ja halvad omadused“, koostas järgmise tabeli selle kohta, kui sageli õpilased neis kirjan- deis tähelepanu pööravad *oma kehale* ja kuidas nad seda hindavad.

Vanus aastates	9	10	11	12	13	14	15	16	17-20
Oma keha M.	19	23	13	2	3	12	9	11	15
mainijate 0/0 N.	12	16	10	3	2	6	6	7	6
Hinnangu negatiiv- suse kvotsient ²⁹⁾	0,6	0,75	0,95	1,45	1,85	2,4	1,8	2,05	3,45

Nagu neist arvudest näha, suhtutakse kehale kõige positiivsemalt just eel- puberteedi aastail.

Erilist tundeväärtust omab katmata keha, mida näit. saunas, supeldes, peegli ees ja muidu imetellakse. Siin nähta- vasti peituvad kehakultuuri, eriti kat- matuse-kultuuri ja rütmika sügavamad juured, mille vastu moodne noorus tun- neb nii suurt huvi (maalikunstis see

²⁷⁾ Onaneerimise tagajärjed ja vastus- tamisabinõud vajaksid üksikasjalikumat vaatl- ust, kuid need õieti ei kuulu käesoleva artikli raamidesse; võib-olla avaneb võimalus nende juurde kunagi teinekord tagasi tulla.

²⁸⁾ Vt. W. Hoffmann. Reifezeit. 1925, lk. 169 j. j., E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1924, lk. 88.

²⁹⁾ Arvud selles reas näitavad kui mitu oma keha negatiivset hinnangut tuleb ühe po- sitiivse kohta.

kajastub näit. Fiduse töis). Kuna ona- neerimisega sageli käib kaasas oma tea- tav keha alahindamine ja vihkamine, esineb nartsistlik erootika mitteonaneer- rijate juures sagedamini, olles koguni heaks vasturohuks sellele, seega täht- saks kasvatuslikuks teguriks. Üldse on nartsistlik erootika, seni kui ta jääb ebateadlikuks, üheks noorusliku erootika ilusamaks avaldiseks, mida nii kõrgelt oskasid hinnata vanad kreeklased, mille ristiusk aga vahepeal peaaegu täiesti maha mattis ja praegugi veel peab sel- lega ägedat võitlust (tuletatagu meelde paavsti omaaegset entsüklikat moodse riietuse vastu!).

Tütarlaste juures nartsistlik joon esi- neb sagedamini kui poiste juures. Ar- van kindlasti selles peituvat ühe põh- juse, miks nad oma kehale on märksa tähelepanelikumad ja hoolitsevad selle eest enam (igasugune iluravi, kreemid, puudrid, lõhnaõlid j. t. kosmeetil. vahendid võlgnevad oma populaarsuse eest tänu nartsismile). Ka riietumis- edevuse juured on tõenäolikkult siin, eriti tung teatud kehaosi jätta nii palju kui võimalik katmata.

Ent ka teise, ka omasoolise inimese keha, eriti kui see on kaunis, võib saada seesuguse erootilis-esteetilise imetelu osaliseks. Oleks ülekohus seda elamus- vormi samastada selle homoseksualis- miga, mis välja läheb omasoolise isiku keha ihaldamisele seksuaalse rahulduse otstarbeks, kuna need on õieti kaks eri elamust. Samuti pole sellel midagi ühist nende iharate pilkudega, mis suur- linna öölokaalides naudivad tantsijan- nade ja baaridaamide katmata keha. Peame enne palju õppima antiikseilt kreeklastelt, enne kui me aru saame nartsistlik-erootilise elamusvormi eeti- lisest puhtusest ja võlust, ent ühtlasi: peame selleks säilitama hea tükikese hingelist noorust, sest ainult noorusele see elamusvorm on tõesti evidentne.

Õpilaste hindamisest.

J. Grüntal.

Kõnelen piasiasjust. Minu eesmärgiks on kõigutada usku sellesse, et meie hindamises on kõik korras.

Õpetaja on sunnitud hindama õpilast mitmel puhul: kui algab töö — et saavutada olukorra diagnoos ja määrata töötamisele tarviline lähtekoht, suund ja laad; töö kestel — et kontrollida, kas seatud eesmärgid on saavutatud; lõpetades tööd — et atesteerida.

Hindamine on oluliselt tarviline õpilastele, nende vanematele, õpetajale, seltskonnale.

Hindamine sünnib tavalisest mingisuguse sümbolite süsteemi abil, kus on tarvilusel numbrid, sõnad, tähed, arvud (näiteks %-arvud); siis, kui hindamine sünnib mitteametlikult, suulistel läbirääkimistel, nõupidamistel või õpilase edasijõudmise selgitamisel õpetaja ja lapsevanema vahel, võetakse tarvitusele ka vabad kirjeldused.

Vajadus hinnata peitub töös eneses, hindamise sümbolid määrab traditsioon või ettekirjutis, aga *sisustada* neid sümboleid — on iga üksiku hindaja või hinnangute vaatleja asi.

Hindamise sümbolite tõlgitsemine on sama mitmekesine, nagu seda on inimese iseloom, tema mõtlemise laad ja suhtumine tegelikkusse. Ilmekat keelt siin valitsevast segadusest kõnelevad kirjanduses ja ajakirjanduses hulgana leiduvad näited*), õpilaste ja lastevanemate tähelepanekud, õpilaste saatuse kooli vahetamisel, hindamise ümber keerlevad anekdoodid, õpetajate hindamisprofiilid, naljad kurikuulsa „cum

laude'ga“ ja hinnangute „venitamisega“ klassi või kooli lõpetamisel.

Suur mitmekesisus valitseb ka selles, mis hindamisele võetakse: hinnatakse teadmuste kvantumit ja kvaliteeti, usinust, korralikkust, sõnakuulmist, taipamise kiirust, autoriteedi tunnustamist, mõtte iseseisvust, kohanemist uutele oludele, suhtumist distsipliini ja palju muud.

Sama kirju on pilt, mille pakub hindamise otstarbest arusaamine: üks hindab selleks, et konstateerida, protokollida olukorda, teine — et virgutada, kolmas — et hirmutada, neljas — et karistada, kiitvalt tasuda, hoiatada.

Säärase hindamise olenevus hindaja meeoleolust, tervisest ja suhtumisest hinnatavasse — on päevselge.

Hindamine koolis on harilikult relatiivne, s. o. lähtutakse antud klassi antud koosseisust, tema keskmisest õpilasest, aga seltskonnas hinnanguid võetakse absoluutsetena: näit. parim õpilane halvas klassis hinnatakse kõrgeima hindegaga, halvem õpilane väga heas klassis saab halva hinnangu, aga tunnistustel pole jälgegi tollest olukorrast, milles toimus hindamine.

Eelmisega minu teesid tohiks olla põhjendatud: kogu meie praegune hindamine on suur mõttetetus ja vajab reformi. Viimane vajab veel piinlikke uurimusi ja põhjalikke eeltöid. Iga õpetaja on ka hindaja ja peaks kõigepealt endale selgitama *mis* ta hindab, *kuidas* ta hindab (oma sellekohase profiili uurimine ja halastamatu enesevaatlus on siin möödapääsmatu) ning korrektselt sõnastama oma hindamisprintsiibid. Kõik õpetajad — vähemasti kõik õpetajad ühes ja samas koolis, siis ühes ja samas aines — peaksid kooskõlastama ja ühtlustama neid printsiipe ja hooldkandma viimaste püsivuse eest. Hindamisprintsiibid ei tohiks olla saladuseks ka väljaspool kooli, lastevanemaile ja seltskonnale peaksid nad olema tuttavad. Hindamisele eriliste

*) Vt. näiteks W. O. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Quelle und Meyer 1925. W. Lietmann: Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Teubner 1927. Behrend: Vom Sinn und Unsinn des Berechtigenswesens. Quelle und Meyer 1929. Palju huvitavat hindamise kohta leidub järgmistest raamatuis: T. Thomas: The science of Marking London 1930 W. A. Mac Call: How to measure in Education. New York, Macmillan 1929, ja kõigis kirjutistes, mis käsitlevad pedagoogilist statistikat ja testimist.

sümbolite abil võiksid tulla ainult õpilase töösaavutised (Leistung), s. o. lugemise, kirjutamise, arvutamise ja kõik muud oskused, aktiivne teaduste hulk kõigil õpitavatel aladel niihästi õppimise ajajärgul kui ka hiljem ilma erilise kordamiseta, õpilase töötamise kiirus ja kõik need tema avaldised, mis võimaldavad neist või kaudset mõõtmist. Koolis pro usu interno hindamisel tarvitav sümbolite süsteem peab olema praegusest palju rohkem differententsitud ja võimalikult seda laadi, et hindamise sümbol iseenesest juba midagi ütleks vaatlejale. Kõige kohasemaks näib olevat selleks dekaadiline süsteem, kus ühikuks on detsiil või 0,1 nõutavast tööst. Mis hindamisel tunnustada „rahuldavaks“ (tarviliseks), peab olema fikseeritud ja ei tohi jääda juhu ja hoopis kõrvaliste motiivide mõjutada. Väga paljudel aladel oleks see juba praegu võimalik: nägemise, kuulmise võime norm (seega „rahuldav“) on päris selge mõiste; millised nõudmised esitatakse „rahuldavale“ telegrafistile, stenotipistile, masinakirjutajale on vastuvaidlematult fikseeritud; sama võib ja peab tegema paljudel koolitöö aladel.

Õpilaste töösaavutiste lõplik hindamine tohiks olla ainult absoluutne, s. o. sõltumatu antud õpilasarühma (kooli, klassi) koosseisust. Töö kestes on küll suure tähtsusega teada, missugused on õpilase töö saavutised ja võimed võrrel-

des teiste õpilaste omadega samas rühmas, aga mõttetult on kooli-õpetaja relatiivne hindamine, kuna keegi lõputunnistusega kokkupuutuja ei tea, mis sugune oli too rühm.

Mitmesuguseid vaimseid omadusi, käitumist ja sagedasti ka töö kvaliteeti ja töötamise laadi võib tõsiselt hinnata ainult sõnalise kirjelduse abil, olgu siis, et on võimalik formuleerida normile vastavaid nõudeid.

Suurt tähelepanu koolis vääriks õpilase töö arvestamine (see, mis vene keeles nimetatakse *увер*), ta teeks sagedasti tavalise hindamise ülearuseks ja võimaldaks õpilasele endale olla oma hindaja, kui talle on teada tarviline tööhulk, eeskujulik töökvaliteet ja töötamise kiiruse normid.

Kõik siin nimetatud vajadused nõuavad suurt piinlikku eeltööd. Niikauaks kui see tegemata, oleks küll kohasem, otstarbekam ja ausam loobuda praegusest koolilõpetamise tunnistuse vormist, kus on hulk tõsiselt mitte-midagi-ütlevaid hinnanguid. Oleks küllalt, kui kool oma suhtumist õpilasesse ja arvamuse temast võtaks kokku üheainsa sõnaga „lõpetanud“ ja vaid selle kirjutaks tunnistusele. Eksitamist ja eksimist, edvistamist ja nukrust oleks vähem. Kui siis veel tunnistusel oleks nimetatud kooli arvamus lõpetaja erilisel silmapaistvaist omadustest — oleks kurjast küllalt.

Emakeele õpetaja isik.

Kr. Meikop.

Eessõnaks.

Emakeelses koolis langeb riigikodaniku kasvatamise ülesandest kindlasti raskem osa emakeele õpetajale. Selle suure ja tähtsa ülesande jaoks on vaja ka väärilisi õpetajaid, eriti emakeele alal.

Käesolev töö võtabki oma ülesandeks emakeele õpetaja isiku vaatlemise kogu ta olemuses. Kuna teema on üldpedagoogilist laadi, ei saa loomulikult

piirduda ainult emakeele õpetaja erinõuetega, vaid tuleb käsitleda ka emakeele õpetaja üldnõudeid, mis vajalikud igale õpetajale.

Lõpposas tuleb emakeele õpetuse ülesande käsitlelusele vaatlusele ka emakeele õpetaja erinõuete külg kõigi võimalikkude omadustega.

Käsitlemata peab jääma emakeele õpetaja ettevalmistus- ja täiendamisküsimus, kuigi need oleksid küllalt tähtsad, kõneväärised.

A. Õpetaja ülesandest ja kutsest.

„Eesti õpetaja! Sinu käes on rahva tulevik, sinu ülesandeks on teisi juhtida ja kasvatada. Su töö ei pea aga olema mõistmata eneseohverdamine ja hävitamine. Aita ennast ise, siis suudad sa ka teisi aidata!“¹⁾ lõpetab J. Annuson oma kirjutise — „Õpetajaskonna ülesanded“, pannes eesti õpetaja õlgadele raske ja vastutusrikka ülesande: riigikodaniku kasvatamise. Selle ülesande paremaks mõistmiseks peame lähemalt tutvuma riigikodaniku kasvatusküsimusega.

Vabariigi kool peab kasvatama vabariiklasi. Kuid vähe sellest. Ta peab kasvatama ka tugevaid, teovõimsaid isikuid, inimesi, kes oskaksid võita eluraskusi; ta peab kasvatama täiuslikku inimest ja ühiskonna liiget, kes tunneb kohustusi oma maa, rahva ja riigi vastu. Ühiskonna teenimine peab saama kasvatuses teataval määral isegi religiooniks. Seda ei pea lapsed tundma mitte ainult kui kohustust, vaid kui vajadust, sisemist tarvidust, kui oma elu otsarvet.

„On ainult üks õppeaine, mida võib õpetada lapsele ja see on — õpetus kohustusest“, ütleb kuski Rousseau. Me oskame võib-olla küll hästi surra kodumaa eest, aga kas oskame ka elada temale? Seda peame õppima, selleks peab kasvatus aitama kaasa.

Riigikodanlik kasvatus on kasvatuslikest ülesandest kõige raskem, sest riikliku ühiskonna piires valitsevad nii poliitilised, majanduslikud kui ka sotsiaalsed vastolud. Et neid vastolusid tasandada ja pehmedada, on riigikodaniku kasvatus ülesanne hoida vaos egoistlikke püüdeid, valmistada teed endapiiramisele ja -ohverdamisele ühiskonna kasuks²⁾.

Eriline koht riigikodaniku kasvatuses on rahvustunde ja rahvusliku iseteadvuse arendamine, mis omandab kindlama kuju omakultuuri arendamise ja süvendamise teel. Kasvatus võimaldagu noorsoole omandada eelmiste sugupõlve-

de kultuurisaavutised nii keele, kunsti, kommete kui muil alul. Kuid rahvuslike tundeid ei saa õpilastele sisendada ainult jutlustamisega, vaid rahvusliku vaimu levitamine ja süvendamine olgu lahutamatuks osaks kogu kasvatusel ja õpetusele.

Õpetus ja kasvatus on aga kunst, pedagoogika on kunstiõpetus, õpetaja on kunstnik. See on püha kunst, mis käsitleb kõrgeid esmärke, õilsamaid aateid, inimese hinge, inimkonda ennast. See on tõsine kunst, kus ainult täielik andumus, jõuline püüdmine ja võitlemine, julgus ja vastupidavus viivad täiuslikkusele. See on rõõmus kunst sellele, kes usub inimkonna paremasse tulevikku, kes usub ideaalidesse. See on vaba kunst, mida ei köida seadused paberil, vaid kus maksavad igas indiviidis tuntavad ja mõjuvad seadused³⁾.

Kuid õpetamisele on omane mõnigi ala, mis kunstiga vastolus. Õpetamine on igapäevane töö. Ei saa siin oodata kohast meeolelu, vaid mõnigi kord tuleb end sundida töördõmule. Armasus ja kaastundmus peavad õpetaja viima laste kui vaimselt nõrgemate juurde, ja õnnelik on see õpetaja, kes võib minna igapäev rõõmuga oma õppetööle, õppetegevusele.

Õppetöö, kui aktiivne isetegevus, on intellektuaalne nähtus, kuid ühtlasi ka tahtetegevus, tahtetoimingute summa, sest õpilases peituvad intellektuaalsete võimete kõrval ka emotsionaalsed ja voluntaarsed, mis samuti nõuavad harimist, arendamist. Õppetöö on kehalise ja vaimse aktiviteedi äratamine, see ergutab uute kujutluste, mõistete ja otsuste leidmisele, need aga viivad uusile tundeile, soovidele, mõtteile, tegevusele. Õppetöö peab harima õpilase kõiki jõude harmooniliselt, ta kujub pikka, peent ja pehmet niiti⁴⁾.

Inimene on sotsiaalne olend, inimühiskonna liige, ja sellisena tuleb tal täita oma eluülesanne. Selleks aitavad vähe mäluteadmused, vaid tähtsam on võime, oskus teotsemiseks. Kasvatuslik õpetus

¹⁾ J. Annuson: Õpetajaskonna ülesanded; Kasvatus nr. 1, 1919.

²⁾ A. Ö.: Mõtteid emakeele õppekorraldusest; Kasvatus nr. 5, 1928.

³⁾ J. Käis: Õpetuse peaküsimusi, Teel töökoolile III, 1926, lk. 8.

⁴⁾ J. Käis: Õpetuse põhiküsimusi, Teel töökoolile III., 1926, lk. 9.

peab korraldama õpetuse vastavalt õpilaste psüühilistele omadustele ja võimeile, peab lähtuma õpilases eneses olevast elementidest, individuaalsest omapärasest.

Mitte ühekülgsest arenenud, vaid tervikinimene, mitte niipalju teadusi kui oskust. Teadused on passiivsed, oskused aktiivsed, ja Bacon'i lause: „Teadus on jõud“ tuleb asendada — „võimine, oskus on jõud“. — James Hughes ütleb: „Mida rohkem ma hindan teadusi, seda hoolikamini tahan ma oma õpilasi arendada kunstis, kuidas teadusi omandada pärast koolist lahkumist ilma võõra abita⁵⁾“.

Ja üks ole kool kohaks, kus peab kujunema õpilase maailmavaade, kasvama vaba, julge ja kohusetruu, loov isik, riigikodanik. Kool peab kasvatama inimest tema täielikus suuruses. Kool peab andma riigile häid valvureid, juhte, valitsejaid, — on ju igivana (Platon'i) nõue.

B. Õpetaja vaimseist omadustest.

Kasvataja suur ülesanne eeldab õpetaja kõrget isiksust, ja täie õigusega võib öelda, et õpetaja on kooli hing. „Ta on koolile sama, mis päike universumile“ ütleb Diesterweg⁶⁾.

„Kooliuuendus püsib või langeb ühes õpetajaga. Parimad tunnikavad ei suuda teda tiivustada, halvemadki ei suuda teda takistada. Tema teovõime tuum on elavas jõus, mis ta õpilastes arendab. Igalpool on kool seda väärt, mis on õpetaja ise, ja kooli üle võib otsustada paremini õpetajast endast“, lisab eelmisele juurde Lichtwark⁷⁾.

Õpetaja kui isiksus peab näitama oma individualiteeti töö, tegude kaudu. Õpetaja amet eeldab: 1) meelsust, meelega, 2) loovat jõudu, 3) tehnikat. Meelega olgu samal ajal ka motiveeriv jõud, ametiteadvus, kohusetunne, armastus kasvatustöhe ja südamlük kalduvus kasvandikele⁸⁾.

⁵⁾ James Hughes: Eksisammud kasvatuses, lk. 9.

⁶⁾ H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdend. Persönl., lk. 228.

⁷⁾ Joh. Käis: Õpetuse põhiküsimusi, Teel töökoolile III. 1926, lk. 5.

⁸⁾ H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, lk. 231.

Õpetaja peab valdama õpilaste südamed ja pead, tõstma ja õilistama nende vaimuelu, kindlustama nende kõlblat tahtet, looma neis jäädavavad väärtused. Õpetaja kasvatab rohkem selle läbi, mis ta ise on, kui selle läbi, mis ta teab või õpetab. Ta kaunis välimus tõmbab, ta selge, kõlav hääl valdab südamed, elavus ja töörõõm kütkestab. Kõigest tähtsam on siiski õpetaja eetiline väärtus, kõlblas isik. Õpetusel, sõnadel on ainult siis väärtus, kui õpetaja ise elab, teotseb nende kohaselt. Tähtis on muidugi ka meetod, kuid see üksi ei anna tulemusi, vaid isiksus, õpetaja elav vaim peab seda kandma. „Meetod on vesi, isiksus on soojus“, ütleb prof. Rein⁹⁾.

Kasvatus on kunst, kuna ta peab andma vormi võrsuvale isikule, õpilasele, kuid ta erineb tõeliselt kunstist sellega, et kasvataja ei paku ega anna edasi ainult omi tõesid, vaid ka teiste omi. Sellest seisukohalt on esimene nõue kasvatajale: tunne oma ülesannet!

Kuna hariduse hüve kujundav mõju oleneb isikust, asetab see loomulikult õpetajale nõuded. Nõuded õpetajale pole meieaja leidis. Juba Quintilianus nõuab õpetajalt armastust õpilaste vastu, samuti ka isalikku meelsust. Järgneb veel rida nõudeid: õpetaja ei tohi olla äkiline, kibe ja sõimuhimuline, mitte liiga vali, külm, nukker, sõnakare, mitte pikaldase ja kuiva iseloomuga isegi vanul päevil. Ta peab olema kannatlik ja lahke, rõõmus ja osavõtlik (mitte lobiseja), elav ja fantaasiarikas¹⁰⁾.

Kuid ka muil ajal on esitatud suuri nõudeid, mis peaksid olema ideaalsel õpetajal. Fr. Schneider toob isegi ideaalse õpetaja psühhograafilise skeemi, mille ta koostanud mineviku pedagoogide nõudmiste alusel, kus muuseas ka rida vasturääkivusi(!). Kuna pedagoogiline tegevus esitab õpetajale rea nõudeid, vaatleme lähemalt, missugused omadused on õpetajale eriti vajalikud, et töötada ja seista oma ülesande kõrgusel.

⁹⁾ A. Weideman: Õpetaja tegevus koolis ja väljasp. kooli, Kasvatus nr. 2, 1930.

¹⁰⁾ Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, lk. 81; 2) ibid., lk. 103.

1. Pedagoogiline kalduvus ja armastus.

Pedagoogilisel alal on sõnal „kutse“ eriline, algupärasem tähendus. Kutsetud millelegi oma hingelisel tarbel, — tähendab teotseda seesmisel sunnil, olles veendunud, et see tegevus vastab võimeile, et selles tunnen rahuldust. See pedagoogiline tung on rohkem kui armastus laste vastu, kuigi ta köitub sellega lähedalt. Ta on seesmine sund — mõjutada teisi, kasvavaid isikuid oma olemuse ja teadmustega, neid õpetada, kasvatada; see on sünnipärane kalduvus, et pead tegema nii ja ei saa teisiti.

Mitte igatüüpi pole kahjuks pedagoogiline meel külge sündinud, ometigi on see nõue hädavajalik. Niemeyer ütleb: „Õpetaja olgu sündinud õpetajaks nagu luuletaja luuletajaks. Kus õpetaja sünnipärane talent puudub, seal ei saa parimal tahtmisel midagi teha.“¹¹⁾

Suurile kasvatusmeistritele on kasvatustöö olnud kui kunstnikule looming: ta lõbuks ja eluks, eesmärgiks ja elukutseks. Niisugused inimesed ei või olla muuks kui ainult kasvatajaiks (Pestalozzi, Comenius). Kuid kas mitte ka Sokrates, kes õpetas ja jutlustas inimarmastusest kui esimesest kasvatusabinõust.

Igal kasvatajal peab olema kasvatajalikku annet, seda Sokratese inimarmastust, mis ajab tegudele ega pea oma elukutset raskeks. Nii köitubki pedagoogilise kalduvusega lähedalt ka pedagoogiline armastus. See ei tohi olla milgi juhul erootilist laadi, vaid sotsiaalne, üldine, ühine kõigile. Ta peab haarama kõiki õpilasi, ka mittesümpaatseid ja inetuid, sest need vajavad seda eriti¹²⁾.

Pedagoogiline armastus peab olema katkestamatu, ta ei tohi lakata pettumustest hoolimata, vaid olgu ühtlasi kasvatusvahend ja eesmärk. Pole mõeldavgi kasvatustöö armastuseta, sest viimane on võti lapse südamele. Armastus tekitab vastuarmastuse, sellega võidetakse usaldus, viimane on aga eduka kasvatustöö esimesi nõudeid. Hirm ja kartus võivad küll takistada halbade

harjumuste esinemist, aga heade harjumuste sisseistutamist, mis juurduvad hinge sügavusest, ei haara nad mitte¹³⁾. Selle kohta ütleb tabavalt Spinoza: „Animi tamen non armis, sed amore et generositate vicuntur¹⁴⁾“, ja selles peitub sügav, tunnustatud tõde.

2. Eeskuju ja autoriteet.

Pole vist ülearune korrata, et kasvataja peab olema kõlblas isik, kunstnik, õpetlane. Eeskujuna on eriti tähtis esimene nõue, sest vaevalt vajab miski muu kutse sel määral eeskujuna kui kasvatus-töö. Eeskujulikul õpetajal peavad olema kõik head omadused, sest ei saa õpetada seda, mis endal puudub, nagu töökus, punktipealsus, kõlblas meel jne.

Viimane väljendub eeskujulikus käitumises ja suhtumises; kuid vähe sellest. Õpetaja tegudes peab esinema tugev, kindel, püsiv, iseseisev ja väärtuslikule sihile juhitud tahe, mis ühineb väsimatu usinusega¹⁵⁾. Mis kasu oleks lapsel kõlblikest mõisteist: usinus, armastus, truudus, kannatus, ustavus, õiglus jne., kui need neile pole tehtud selgeks vaatluse läbi, kui nad neile pole ette elatud.

Just sel alal peab õpetaja andma oma parema, kui tahab loota tulemusi. Õpetaja mõjub rohkem isikliku eeskujuga, oma eluga, kui pakutavate teadmuste ja õpetusega. Sõnadel on ainult siis oma koht, kui õpetaja isiklik elu on tema sõnadega, tema õpetusega kooskõlas. Eeskujulik õpetaja on aga ühtlasi ka autoriteediks. Ometi ei tohi viimane olla õpetajale sihiks, vaid ainult abinõuks.

Noorusaastail on lapsele autoriteedi aluseks enam õpetaja väline isik, jõud, suurus, hää, vaade, karistamisvõim jne., lapse vanemas eas astub õpetaja välise isiku asemele sisemine, — armastus ja vaimne üleolek saavad nüüd autoriteedi alusteks. Armastus ja autoriteet peavad teineteist täiendama, käima käsikäes. Autoriteet armastuseta jääb külmaks, armastus autoriteedita jääb

¹¹⁾ Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, lk. 100.

¹²⁾ Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, lk. 129.

¹³⁾ L. Määr: Õpetaja isikust, lk. 21 (Grunwald).

¹⁴⁾ ibid., lk. 36 (Grunwald).

¹⁵⁾ L. Määr: Õpetaja isikust, lk. 10.

jõuetuks. Autoriteet ja armastus (eriti õpilaste poolt) on mõlemad ühevõrra nõutavaid õpetaja omadusi.

3. Lapse individualiteedi mõistmine.

Kasvatuse eesmärk on lapse mõtteilma arendamine, mis sugugi pole sarnane meie omale. Last õpetada — tähendab mitte pakkuda talle meie, täiskasvanute tõesid, vaid arendada lapse tõesid meie omadeni. Õpetaja ei tohi kunagi unustada, et tal on tegemist lastega, olenditega, kel meist väikesem töö- ja kujutlusvõime, suurem väsitavus, kurnemata mõtlemisvõime, nõrgem ja kergemini eksitav tähelepanu. Samuti ka suurem suggereeritavus ja kergemini takistatav tahe, rohkem tasakaalutu ja vähemarenenud tundeelu.

Seda tuleb õpetamisel arvestada, ja õpetamise protsess peab lapses sünnitava kasvamise, loomulikkude annete ja kalduvuste täiendamise. Ei üle-ega alatoitlust!

Siit järgneb nõue: õpetaja olgu tuttav lapse psühholoogiaga. Kuid ta olgu tuttav ka esteetiliselt ja eetilist kasvatust käsitlevate teostega. Õpetajal olgu ju loomupärane kalduvus inimeste tundmiseks, intuiitvuseks mõtlemiseks, mõistmiseks. Õpetaja peab tundma iga õpilase omapära ja juhtima oma kasvatuse õpetuslikku tegevust selle järgi. Spranger ütleb isegi, et õpetaja ülesandeks pole mitte ainult õpilast tunda, nagu ta on, vaid milleks ta peab saama. Õpetaja peab jõudma selgusele, mis õpilasest ta põhikarakterit järgi otsustades võiks saada¹⁶⁾.

Nii eeldab õpetajakutse suurt ja sügavat inimesetundmist, -mõistmist. Kuid see ei ütle veel, nagu viiks psühholoogiliste küsimustega tuttav-olek ju inimesetundmisele. Ei! Selleks on vaja erilist meelt, intuiitvust nägelikkust, läbinägevust. Kerschensteiner'i lause: „Suurele psühholoogile võib hinge loomus jääda tundmatuks, või vastupidi, meil pole aimugi psühholoogilistest teadustest, kuid võime siiski lahendada inimhinge mõistatust päritud sise-

tunde põhjal“¹⁷⁾, peab siin täitsa paika. Nii nõuab inimesetundmine ju sünnipärrast kalduvust, mida täiendab veel vastav haridus, kogemused jne.

Kui moodne kasvatus püüab säilitada õpilase individualiteeti selleks, et õpilast arendada isiksuseks, on muidugi mõistetav, et tuleb hinnata ka õpetaja individualiteeti, sest sellela pole õpetaja isiksust. Õpetaja on süsteemi kandja ja meetodi käsitaja, ühtlasi ka isiksus, kelle läbi süsteem ja meetod elustatakse. On suur vahe õpetaja-käsitöölise ja kutsutud õpetaja-kunstniku vahel. Kuna esimene didaktiliste skeemide varal õppevara õpilasse ainult edasi annab, muudab teine õppevara elavaks kujuks, vallates ka õppeviise ja õpilase hinge¹⁸⁾.

Igalt õpetajalt ei või nõuda, et ta oskaks kunstipäraselt maalida, luuletada, laulda, mängida või teaduslikult uurida, aga seda võib temalt küll nõuda, et ta oma tundeile ja mõtteile sel või teisel teel annaks eluküllase väljenduse. Õppeaine olgu õpetajal ka südames, mitte üksi mõistuses. Õpetaja isik olgu siiski vaba, loov, elav kunstnik, mitte ainult käskudetäitja ametnik¹⁹⁾.

4. Taktitunne ja distsiplineerimisvõime.

Pedagoogiline kalduvus, pedagoogiline meelsus on õige lähedas seoses taktitundega, mis ei tohi puududa ühelgi ideaalsel õpetajal. See seisab selles, et õpetaja — sattunud teatud olukorda — pikema järelemõtlemiseta peab leidma õige suhtumise²⁰⁾. See on võime ruttu tunnetada olukorda, abinõusid ja toimida vastavalt, see on meie teguviisi otustav lahendus²¹⁾.

Arvatakse, et pedagoogiline taktitunne teotseb teadmatult, instinktiivselt, et ta pole õpitav, vaid on sünnipärane võime. „Kes seda päritud võimet ei oma väljakujunenud kujul, see pole ka

¹⁷⁾ G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers, lk. 64, 65.

¹⁸⁾ Joh. Käis: Õpetuse põhiküsimusi, Teel töökoolile III, 1926, lk. 6.

¹⁹⁾ Joh. Käis: Õpetuse põhiküsimusi, lk. 6.

²⁰⁾ Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, lk. 170.

²¹⁾ G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers, lk. 67.

¹⁶⁾ Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, lk. 136.

kohane kasvatajaks²²⁾, kirjutab Fr. Schneider. Kõige halvemaski olukorras ei tohi õpetaja kaotada julgust, tasa-kaalu; igal silmapilgul peab õpetaja (mitte õpilane) olema seisukorra pemees, toimima õiglaselt ja sõbralikult. Õpetaja ei tohi unustada, et ta pole mitte hirmuvalitseja, vaid kasvandikele kasvataja ja armastatud sõber.

Ka karistamise ja tasu, kiidu, puhul on vaja pedagoogilist taktitunnet, õpilaste iseloomu tundmist, samuti ka vahekorras õpetaja ja õpilaste vahel. Kuidas karistada, kuidas kiita, kuidas tarvitada oma mõju õpilaste suhtes, kas neid ligendada või eemal hoida jne., kõik see eeldab suurt taktitunnet. Õpetajal tuleb sageli toimida väga mitmesuguseis olukorras, ta peab ikka leidma õige tooni, mõõtma ja hindama nähtusi õige mõõdupuuga. Selleks on aga vaja läbinägevust, peenetundelisust ja taktitunnet.

Viimasega köitub õige lähedalt ka distsiplineerimisvõime, mis on tarviline nii klassi juhtimiseks kui ka korra säilitamiseks. See ülesanne nõuab õpetajalt enesevalitsemist, kannatust, konsekventsi ja kindlust. On õpetaja klassi suhtes kartlik, ei suuda ta pidada ka korda; korrata, distsipliinita pole aga kool mõeldav. Sellepärast on lihtne, kuid tõsine nõue, et õpetajaks hakaku ainult distsiplineeriv inimene.

On muidugi väga raske ülesanne hoida kõiki õpilasi vaos, tuua neid seesmiselt, ilma välise sunduseta, vaimsele kooskõlale. Võiks öelda, et seegi võime on rohkem päritav, kuid sama palju ka õpitav. See on õpetaja omapärane, kes tev mõju õpilasesse igal momendil, see on nägematu kontakt õpetaja ja klassi vahel ning vägagi tähtis. Võiks isegi küsida, kumb on parem: kas distsiplineerimisvõimetu õpetaja-teadlane või distsiplineeriv õpetaja, kelle teadmused isegi alla keskpärase taseme? Julgen siiski otsustada viimase kasuks ja seadagi põhjendatult.

5. Meeleolu ja temperament.

Õpetamine olgu meeleolurikas, kui ta tahab äratada loovat isetegevust — on

²²⁾ Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, lk. 166.

saanud kasvatusõpetuses valitseva koha. Kuid eks see aseta õpetajalegi nõude, et ta olgu lahke, lõbus, sõbralik. Igatahes ei tohi elujaatav, optimistlik joon puududa ühelgi heal õpetajal, kes soovib näha oma tegevuses tagajärjekaid tulemusi. Sünge meelelaadiga, alati tõsine isik ei kõlba õpetajaks.

„Rõõmus meeleolu, meeldiv õpetamistoon, sõbralik lastesse suhtumine, osavõtt nende kurbusest ja rõõmust, need on päikesekiired, mis kannavad õpetusse valgust ja soojust“²³⁾.

Õpetaja peab olema seltskondlik inimene, seltskondlik meel olgu tema iseloomu lahutamatu osa. Ta peab võtma elu ja õpilasi sümpaatselt. Kuid mitte ainult rõõmsaid, häid ja hoolsaid, vaid ka melanhoolseid, elutuid peab ta võtma ühtlase objektiivsusega. Ta peab nägema õpilase antipaatsete omaduste kõrval ka sümpaatseid jooni, püüdma neid kasvata ja arendada. Selleks aga on vaja õpilase hingest arusaamist, sissetundmist, äratundmist, mida Kerschensteiner nimetab suureks huumoriks²⁴⁾.

Meeleolu on omakord jälle temperamendi küsimus ja omab sellisena suurt tähtsust õpetaja isiku juures. Temperament on aga tundeala küsimus. Ta haarab nii tunde sügavust, ulatust kui ka kestvust, andes nii neli tüüpi²⁵⁾:

a) *sangviinik* — nõrk, kiiresti vahelduv tunne, optimistlik põhitoon, nõrk enesetunne;

b) *melanhoolik* — tugev, pikkamisi vahelduv tunne, pessimistlik põhitoon, tugev enesetunne;

d) *holeerik* — tugev, kiiresti vahelduv tunne, pessimistlik põhitoon, tugev enesetunne, skeptik;

e) *flegmaatik* — nõrk, pikkamisi vahelduv tunne, optimistlik põhitoon, nõrk enesetunne.

Missugune tüüp neist nüüd õpetajale sobivaim? Puhtal kujul mitte ükski, küll aga segatüüp, nagu see harilikult inimestega ongi. On kindel, et pessimistliku põhitooniga inimesed ei kõlba õpe-

²³⁾ Joh. Käis: Õpetuse põhiküsimusi, lk. 25.

²⁴⁾ G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers, lk. 74, 75.

²⁵⁾ A. Stössner: Erziehungslehre, lk. 26.

tajaks. Nad on liiga tõsised ega oska hinnata laste mängu, nalja, nad hävitavad lapse rõõmsa meeleolu.

Temperamendi alal jääb nõudeks tunde sügavus, kestvus ja tugevus. Optimistliku meelelaadi saame sangviinikult ja flegmaatikult, tunde tugevuse hoolerikult ja melanhoolikult, tunde kestvuse ja sügavuse aga melanhoolikult ja flegmaatikult.

Kuid optimistliku põhitooniga isik

omab ka varjukülgi. Talle võib kasvatustöö, mis oma olemuselt on tõsine tegevus, muutuda pinnaliseks, kergeks mänguks. Ta on laste pisaraile ja kiusatele järeleandlik ega näe kaugemale tulevikku. Ta võtab laste üleammetusi liiga kergelt, laseb lapses tugevneda mõndagi, mis võib kujuneda hiljem raskeks karakteri veaks²⁶⁾. (Järgneb.)

²⁶⁾ L. Määr: Õpetaja isikust, lk. 54 (Grunwald).

Mõtteid keskkooli-õpetajate kongressi puhul.*)

Kui ajakirjanduse, resp. seltskonna tähelepanu keskkohaks saamine on iga kongressi kordamineku tunnuseks, siis peab küll mainitud kongressi hiilgavalt kordaläinuks tunnistama, sest nii palju trükimusta pole ajakirjanduse-jüngrid seni vist ühegi pedagoogilise koosoleku puhul kulutanud.

Kuid käesoleval juhul säärase edu puhul pole minu arvates mingit põhjust juubeldada, koguni vastupidi — tuleb kahetseda.

Kongress möödus „paljastamise“ tähe all. Paljastamine iseendast on hea ja soovitatav, kui tema tagant paistavad päevavalgele toodavate pahede paranduse võimalused või lootused. Kahjuks ei saa seda öelda tähendatud kongressist. Seal paljastati, loobiti pori ja muda meie kooli pihta, ilma et sõnakestki oleks öeldud kooli puhastamisest tema kehasse imbunud pahedest. Ja ometigi olid paljastajateks peamiselt just need, kelle otsemaks ametikohuseks on kooli heakäekäigu ja sisemise tervise eest hoolitsemine ning tarbekorral nõuandmine. Aga seda head nõu ei tulnud kuuldavale. Paljastuse tuhinas unustasid auväärt koolitögelased ka selle tähtsa asjaolu, et ajalehti ka õpilased loevad. Missuguse mulje saavad nemad häbistavatest faktidest, mis välja toodi kongressil? Raske on täpsalt vastata, kuid võib kindel olla, et kooli ja õpetajate autoriteedile need faktid kasu igatahes ei too.

*) Anname käesolevale kirjutisele ruumi vaidluse korras. Toimetus.

Võtame näit. mõned tähtsamad ja sensatsioonilisemad paljastused.

Üks koolinõunik teatas, et ülemuse petmisest võtavad osa mitte ainult õpilased, vaid ka õpetajad, parandades kontrolltoid enne ministeeriumisse ära saatmist ja võttes osa „päästekomiteede“ tööst. Raskesti usutav fakt — kuid pole põhjust tema tõelikkuses kahelda: tuleb ju tema asja kursis seisva ametliku isiku poolt; ei protesteerinud tema vastu ka keegi kongressil viibi-jaist õpetajaist. Kuid peab konstateerima, et säärase fakti avaldamiseks on valitud ebaõige koht — kongressi, kui teadusliku üldpedagoogiliste küsimuste arutamise paiga raamides ei võiks temal ruumi olla, seda enam, et piirduti ainult fakti esiletoomisega; aga kas ja kuidas temale omal ajal reageeriti või tulevikus reageerida kavatsetakse — sellest vaigiti.

Teisest küljest, õpetajate süüdistus omab täiesti konkreetset kuju: tema on sihitud kõikide (100%) saksa koolide ja poole eesti koolide õpetajate vastu; seega ei kanna korrupsioon juhuslik iseloomu, vaid on pea üldine. Et säärane lugu võis sündida mitte hiljem kui aasta tagasi, siis jääme ootama, kuidas reageerib h-ra koolinõuniku teatele õpetajaskond, sest vaikides temast ometi mööda minna ei tohiks. Samasugune süüdistus on tõstetud ka Petseri gümnaasiumi vastu, kelle tegeliku nõrkuse tegi avalikuks omal ajal korraldatud test.

Muu seas, õpetajatest ette joostes, julgen omalt poolt nimetada üht säärase lubamatu teguviisi põhjust. Asi on selles, et kui meie kool, nagu kurdeti kongressil, kannatab „üldedemokraatlikuse“ all õpilaste koosseisu mõttes, siis arvan, et selle termini tarvitamisega on veidi eksitud: soovitava vaimse tasemega õpilased ei kuku valmis kooli ometi kuu pealt — neid peab kooli ise valmistama, nii et „üldedemokraatia“ etteheide langeb ära õpilaste suhtes. Kuid suurema õigusega võiks teda tarvitada õpetaja seisukorra iseloomustamiseks. Nimelt on meil tugevasti valitsemas „üldedemokraatlik“ tendents igal ajal ja igas asjas süüdistada kõigepealt õpetajat. On nõrk klassidistsipliin — süüdi on õpetaja, kes võib-olla omal ajal nõudis vastavate abinõude tarvitusele võtmist, kuid tema hääl jäi kõrbes hüüdjaks; on nõrk klassi edasijõudmine — jällegi on süüdi õpetaja, mitte aga klassi nõrk koosseis, tänu kergele klassist klassi üleviimisele, vaatamata võib-olla sama õpetaja protestidele. On ju kahjuks peaaegu harilikuks lauseks pedagoogika-nõukogudel: „Tema (s. o. õpilane) on küll nõrk, kuid üldiselt võib teda rahuldavalt hinnata“... Seega on ka õpetajate teguviis kontrollitööde suhtes inimlikult arusaadav.

Teine valus küsimus, mis päevakorda kerkis — olid eksamid. Leidus nagu alati ennegi nende ägedaid vastaseid ja pooldajaid, kuid mingile otsusele, selgusele selles küsimuses ei tulnud ka seekord.

Selgus vaid, et eksamite korraldusviis on puudulik selles mõttes, et võimaldab õpilastele (õpetajate abiga) tarvitada igasuguseid kõrvalehiilimise abinõusid. Sellele väitele tugesid peamiselt eksamite vastased, eitades eksamite tarvidust üldse. Kuid eksamite puudulik korraldus kuidagi viisi ei lükka ümber nende vajadust ja otstarbekohasust: iga hea asi võib muutuda saamatutes kätes paheks.

Peale selle on eksamineerija õpetaja tegevus, eriti meie väikestes provintsi-

linnades, seotud mitmesuguste ebanormaalsete asjaoludega, millest siin möödume vaikides.

Kolmas nähtus, mille üle kurtsid nii mitmedki tõsised pedagoogid, on osavõtjate üldiselt loid, ükskõikne suhtumine kongressil algatatud küsimustesse, vaatamata sellele, et kavad ja referaatide kokkuvõtted (teesid) olid aegsasti kõigile kätte saadetud, nii et ettevalmistuseks vajaliku aja puudumisega seda loidust vabandada ei või.

Minule, kõrvaltvaatajale, pole kahjuks säärane kurb nähtus uudiseks ega illatuseks.

Esiteks ei paku referaatide sisu minu arvates midagi värsket, uuendavat, kütkestavat, vaid pigemini tundub, et nad (s. o. referaatide teemad) on karvupidi kohale veetud ainult sellepärast, et on kongress ja peab midagi ikkagi ette kandma. Niiöelda, omapärane, „noblesse oblige!“ . . . See tahtmine, maksu mis maksab midagi „uut“ ütelda, on vist oma tõmbavuse juba kaotanud. Ega muidu siis kostnud häáli, et tuleks jäneste katsetamisega lõpp teha ning koolielu stabiliseerimisele asuda. Teiseks tundub kongressidest osavõtt olevat nagu ametlikult sunduslik: ministrium vabastab õpetajad selleks päevaks koolitööst ja sellega teataval määral teeb kongressile ilmumise sunduslikuks.

Rõõmustav ja igapidi tervitatav mõte, mis kongressil avaldati, oli meie koolielu stabiliseerimise nõudmine, kas või haridusministri kui koolielu juhi määramise teel väljastpoolt poliitilisi erakondi. See mõte tuleks kiiremas korras teostada.

Lõppeks võib-olla et üldisele loiole osavõtule kongressi töödest aitab kaasa ka nende (s. o kongresside) liigne sagedus aegadel, kus pole veel küllalt küpseks saanud need või teised koolielu puutuvad küsimused, mille tõttu nende alal avalikkuse ette pääsevad vaid skandaalsed paljastused ilma teravendavate paranduste ettepanekuteta.

Kõrvaltvaataja.

Klassitoast.

Minu töö ühekomplektlises maa- koolis 1930/31. õppeaastal.

H. Kirpson.

(Järg 6.)

XVIII töönael: koduloomad — koer
ja lehm (lõpetamine).

97. õ p p e p ä e v.

Usuõpetus I — Kalapüük Keneet-
III — saretü järvel.
IV —

I — Hunt ja seitse kitse-
talle. Kirj. — Alla
kriipsutada sõnad
kahekords. kaash.

Emakeel III — Karjapoiss. Kirj. —
Sama.

IV — Konn ja härg (kahe-
kõne.) Kirj. — kahe-
kõne.

I — Liitm. ja lahut. —
7-le ja 8-le juurde.

Matemaat. III — Korrutamise ja jaga-
mine.

IV — Kümnenmurdude
jagamise.

I — Paberitöö.

Tööõpetus III — Poistel — puutöö.
IV — Tüdruk. — riidetöö.

Võimlem. I — Harjutused ja mängud
III — (kordamine.)
IV —

98. õ p p e p ä e v.

Kodulugu I — Koduloom. } Klassis elu-
III — koer } sa koera
Loodusõp. IV — Koer. } vaatlemine.

I — 7-le juurde ja maha.
Matemaat. III — Korrut. ja jagamine.

IV — Kümnenmurd. jagam.

I — Mis Tiisu tegi? Kirj. —
Välja kirjutada nimed.

Emakeel III — Kuidas läksin Treesega.
Kirj. — kuidas saab muuta
sõna „sõber“ lõppu?

IV — Minu koer. Kirj. —
käänata: koer.

Laulmine I — Üles, üles, hellad ven-
III — nad.
IV —

Matemaat. III — Klassitöö.
Ajalugu IV — Rahva viletsus pärast
Põhja sõda.

99. õ p p e p ä e v.

Kodulugu I — Koera tulu ja tõud (pil-
III — tide vaatlemine).

Maatead. IV — Tartumaa ja teist. maa-
kond. kordamine.

I — 1/2 tn. diktaat. 1/2 t. ilu-
kiri: V v. Virve.

III — 1/2 t. diktaat. 1/2 tn. ilu-
kiri: Rr. Ruttu tehtud
pilla-palla, kaua tehtud
kaunikene.

Emakeel IV — Ilukiri: Ss. Suu on sü-
dame mõõt. Diktaat
koos III klassiga.

I — Mis Tiisu tegi? Välja
kirjutada ja alla kriip-
sut. kahe ii-ga sõnad.

Emakeel III — Kui läksin Treesega.
Välja kirjutada rasked
arusaamat. sõnad.

IV — Minu koer. Kirj. — Meie
Polla kiri naabri Murile.

Kujutam. I — Koera kaelarihm, kett,
III — putka, sööginõu.
IV —

I — 6-le ja 7-le juurde ning
maha.

Matem. III — Korrut. jagamine.
IV — Kümnenmurd. jaga-
mine.

100. õ p p e p ä e v.

Usuõpet. I — Kapernauma päalik.
III —
IV —

Matem. I — 6-le juurde ja maha.
III — Korrut., jagamine.
IV — Kümnenmurdude ja-
gamine.

I — Mis Tiisu tegi? Ära-
kiri 2-ekord. } tt ja ll
allakriips.

III — Kuidas läksin Treesega... Kirj. — Käänded
(nimetused).

IV — Mustkõrv. Kirj. — Ära-
kiri — alla kriipsutada
asesõnad.

- Tööõpet. I — Paberitöö — laud ja tool — voltimine.
- III — Poistel — puutöö — kangateljed.
- IV — Tütarl. — riidetöö.
- Kodulugu III — Talupoeg. rahutused.
- Ajalugu IV — Keiser Aleksander I.
101. õ p p e p ä e v.
- I — Ilukiri: Ää. Ära ole laisk.
- Emakeel III — Ilukiri: Ss. — Söö, mis küps, — räägi, mis tõsi.
- IV — Diktaat. Puusepp 82. harjutus.
- I — Mis Tiisu tegi? Kirjal. — Missugune on meie koer?
- Emakeel III — Kui läksin Treeseaga... Kirjal. — Pöördevorme minevikus lugemispal. (Laused.)
- IV — Mustkõrv. Kirjal. — Kindel ja tingiv kõneviis. Pöörata — hüppama.
- I — 4-le, 3-le ja 2-le juurde.
- Matem. III — Korrut. ja jagamine.
- IV — Kümnedmurd. jagam.
- I — Kaunistus koerapeadega.
- Kujutam. III — Harjutused — mitmes.
- Võimlem. III — koerahüpped (imit.).
- IV — Mäng: jännes ja koerad.
- Loodusõp. IV — Koer.
102. õ p p e p ä e v.
- I — Postkaardid koeraga.
- Kodulugu III — Jutukeste koostamine kaartide järgi.
- Loodusõp. IV — Kass.
- I — Polla. Laused, kus esineb „Polla“ sõna, välja kirjut.
- Emakeel III — Kui läksin Treeseaga... Kirj. — ühe järgu ümberj. üles antud lugemispalast.
- IV — Mustkõrv. Kirjal. ümberjutustus.
- I — Üles, üles, hellad vennad. Kaanon „Koer
- Laulmine III — läks karja.“
- Maatead. IV Võrumaa.
- XIX töönädal: koduloomad — siga. Vastlapäev.
103. õ p p e p ä e v.
- I — Naini noormees. Jauruse tütar.
- Usuõpet. III — Väike Mall. Luuletise ärakiri. Sõnade poolitamine
- IV — Karjapoiss. Kirj. — Mida ei ole? Näit.: Kel pole muret, see on muretu jne.
- Emakeel IV — Teid ma tervitan. Kirj. — Luuletise peast-kirjut. kirjamärgid.
- I — Liitmine, lahutamine.
- Matem. III — Korrutamise, jagamine.
- IV — Kümnedmurdude jagamine.
- I — Tööd hernestega.
- Tööõpet. III — Poistel — puutöö — kangateljed (mudel.)
- IV — Tüdr. — riidetööd (väljaõmbl., pilut. jne.)
- I — Harjutused ja mängud.
- Võimlem. III —
- IV —
104. õ p p e p ä e v.
- I — Siga. Vastlapäev.
- Kodulugu III —
- Loodusõp. IV — Siga.
- I — 4-le, 3-le, 2-le juurde.
- Matem. III — Korrutamise, jagamine.
- I — Polla. Eelmise päeva töö jätkamine — kirj.
- Emakeel III — Kuidas läksin Treeseaga... Kirjal. — siga (kirjand.)
- IV — Mustkõrv. Kirj. — pöörata: tarvitama — kindlas ja tingivas kõneviisis.
- I — Täna liugu laseme.
- Laulmine III —
- IV —
- Matem. III — Klassitöö — korrut., jagamine.
- Ajalugu IV — Elu-olu teoorjuse ajal.
105. õ p p e p ä e v.
- I — Koduloomad. Siga. Mida temast saame?

- Kodulugu III — Eesti maakonnad (ühes IV kl.).
- Maatead. IV — Viljandimaa (teised maak. korrata.)
- Emakeel I — } Diktaat (mitmuse lõpp.)
III — }
IV — Ilukiri: Tt. Tuljak on eesti rahvatants.
- I — Notsu ja Possa. Kirj. — Koduloom. Kui neid on üks: kui neid on palju.
- Emakeel III — Kuidas läksin Tree-sega. Kirj. — laused sõnadele: kits, kitse, kitsele, kitsega, kitseta, kitseni, kitseks, kitses.
- IV — Meie hall. Kirj. — lõpp ki ja -gi.
- I — Joon. siga küna juures söömas.
- Kujutam. III — Pintsliharjutused värvidega, ilma piirjoonteta (siga).
- IV — Lahut. Teisest kümnesimesse üle tulles.
- Matem. III — Korrut., jagamine.
IV — Kümnenndmurrud. (Kõik 4 tehet.)

106. õ p p e p ä e v.

- Usuõpet. I — } Tormi vaigistamine.
III — }
IV — } Koraal: Jeesusmeie eel.
- I — Lahut. 11-st maha.
- Matem. III — Korrut., jagamine.
IV — Kümnenndmurd. kõik tehted.
- I — Notsu ja Possa. Kirj. — Missuguseid sea nimesid teate?
- Emakeel III — Muri ja kits. Kirj. — käänata: kits.
- IV — Kuidas suri kitseke.
- Tööõpet. I — Paberitöö. Välja lõig. kits ja karjus.
- III — Poistel — puutöö — kangatelgede mudel.
- IV — Tütarl. — riidetööd.
- Kodulugu III — } Pühajärve sõda.
Ajalugu IV — }

107. õ p p e p ä e v.

- I — Ilukiri. — Õõ. Õssu.
- Emakeel III — Tt. Tee tööd töö ajal, aja juttu jutu ajal.
- IV — Diktaat — -ki ja -gi lõput.
- I — Pannkook. Kirj. — Lastesõnad selles tükis.
- Emakeel III — Kits ja Muri. Muri sõnad.
- IV — Kuidas suri kitseke. Ärakiri (vahemärgid).
- I — Lahutamine.
- Matem. III — Korrut. mitmekoh. arvudega.
- IV — Kõik teht. kümnenndmurdudega.
- I — Pannkoogid.
- Kujutam. III — } Piimanõu.
IV — }
- Võimlem. I — }
III — } Harjutused ja mäng.
IV — }
- Loodusõp. IV — Hobune.

108. õ p p e p ä e v.

- I — Kahepeaga vasikas. (Pildi vaatlem. ja ajalehest väljalõikamine.)
- Kodulugu III — }
Loodusõp. IV — } Lammas.
- I — Kook põgeneb. Kirj. — Ained, millest valmist. kooki.
- Emakeel III — Muri ja kits. Kirj. — Jutt kitsest.
- IV — Kuidas suri kitseke. Kirj. — Jutt kitsest.
- Maatead. IV — Petserimaa.
- Aktus Vabariigi aastapäeva puhul.

XX tööna dal: koduloomad — koer, hobune. Vabariigi aastapäev.

109. õ p p e p ä e v.

- I — Leiva asemel kivi.
- Usuõpet. III — } (Usalduse kurjasti tarvitamine.)
IV — }
- I — Kiisu Ants. } Kirj. luulet. peast-
Emakeel III — Kana. } kirjut.
IV — Üles, üles, eestlane. }
- I — Liitm., lahut. 12-st maha.

Matem. III — Korrut., jagamine.
 IV — Kõik tehted kümnend-
 murdudega.
 I — Paberitöö (voltimine)
 kass, koer.

Tööõpet. III — } Poist. — puutöö (kan-
 gatelgede mudel.)
 IV — } Tüdruk. — riidetööd.
 Kodulugu III — } Talude päriseks ost-
 Ajalugu IV — } mine.

110. õ p p e pä e v.

I — Kook maanteel. Kir-
 jal. — Loom ja ta poeg.
 Näit.: hobune — vars
 jne.

Emakeel III — Truu koer. Kirj. —
 Kuidas on koer?
 IV — Kuidas suri kitseke.
 Kirj. — Vabariigi 13.
 aastapäev.

Emakeel I — Öö Öö on pikk.
 III — Diktaat (sul, mul, tal
 ja kahekords.)
 IV — Ilukiri: Uu. Uus aasta
 toogu õnne meie riigile.

Matem. I — 13-st ja 14-st maha.
 III — 3-ekohalise arvu kor-
 rut. 2-ekohalisega.
 IV — Kõik tehted kümnend-
 murdudega.

I — Eesti riigi lipp.

Kujutam. III — } Eesti lipp ja vapp.
 IV — }
 Võimlem. I — } Marssimine ja tervita-
 III — } mised.
 IV — }

Loodusõp. IV — Kõik koduloomad (kor-
 damine).

111. õ p p e pä e v.

Kodulugu I — } Vabariigi 13. aasta-
 III — } päeva pühitsemine.
 Loodusõp. IV — Linnud talvel.

I — Kook, jännes ja lina-
 västrik. Kirj. — 2-e
 oo-ga sõnad.

Emakeel III — Hobune. Kirj. — Mis
 ma tean hobusest?
 IV — Tugevam surmast. Kirj.
 — Kuidas hoolitsemise
 talvel lindude eest.

Laulmine I — }
 III — } Õpitud laulude korda-
 IV — } mine.
 Maatead. IV — Eesti maakondade kor-
 damine.

XXI töönaädal: külm tuba. Pakane. Tuisatud teed. Kodused toimetused. Isa toimetused.

112. õ p p e pä e v.

Usuõpet. I — }
 III — } Rikas mees ja vaese
 IV — } talleke.

I — Nõõ, las käia. Kirj. —
 Ärakiri. Kirjamärg.
 värvil. pliats.

Emakeel III — Luuletised: vares, koer.
 Kana. Kiisuke ja laps-
 suke.

IV — Kas tunned maad?
 I — 16-st, 17-st, 18-st maha.

Matem. III — Korrut., jagamine.
 IV — Kõik tehted kümnend-
 murdudega.

I — Paberitööd.
 Tööõpet. III — } Poist. — puutöö.
 IV — } Tüdruk. — riidetöö.

Võimlem. I — }
 III — } Harjutused, mängud.
 IV — }

113. õ p p e pä e v.

Kodulugu I — } Külm ilm. Tuisatud
 III — } teed.

Loodusõp. IV — Soojamõõtja ja ta ehi-
 tus (kordamine).

I — 16-st, 17-st, 18-st maha.
 III — Korrut., jagamine.

Matem. IV — Kõik tehted kümnend-
 murdudega.

I — Kook metsas. Kirj. —
 2-e ee-ga sõnad.

Emakeel III — Hobune. Kirj. } Hobuse
 — Saariku } elu tal-
 IV — Polla. } vel.

I — }
 Laulmine III — } Eestimaa, mu isamaa.
 IV — }

Matem. III — Klassitöö (kõik tehted).

Ajalugu IV — Jutud. — „Kuidas va-
 nasti talvel viinavooris
 käidi“ ja „Kuidas nähti
 esimest rongi ja raud-
 teed.“

114. õ p p e p ä e v.
- | | | | |
|-----------|--|-----------|---|
| Kodulugu | I — } Külm tuba. | Kodulugu | III — } Kui vanasti viina- |
| Maatead. | III — }
IV — Kõik Eesti maakon- | Ajalugu | IV — } vooris käidi ja esi- |
| | | | |
| Emakeel | I — Kook ja siga. | | |
| | III — Ilukiri: Uu. Uus luud pühib hästi. | Emakeel | 116. õ p p e p ä e v. |
| | IV — Põdrapoeg. Käänata: iluspõdrapoeg—kirj. | | I — Pisike Pilleke. Kirj. — sõnad, mis j-ga algavad. |
| Emakeel | I — Diktaat. | | III — Oinas. Kirj. — kää- |
| | III — Hobune. Kirj.: kää- | | nata: oinas — ainsu- |
| | IV — Ilukiri: Vv. Vanasõ- | | IV — Midagi. Kahekõne sulase ja peremehe vahel. |
| | na ei valeta. | | I — Ilukiri. Üü. Ülo on poisi nimi. |
| Kujutam. | I — Kaunistused. | Emakeel | III — Diktaat. Puusepp. Harjutus nr. 8. |
| | III — Piimanõu (varjuta- | | IV — Ilukiri: Ää. Ära hõiska enne õhtut. |
| | IV — } mine). | | I — 20-st maha. |
| | I — Liitm., lahut. 20-ne piiris. | Matemaat. | III — Korrut., jagamine. |
| Matemaat. | III — Korrut., jagamine. | | IV — $\frac{0}{0}$ $\frac{0}{0}$. |
| | IV — Protsendid. | | I — Valida: Pillekese maja joon. või isa tööriist., pab. välja lõigata. |
115. õ p p e p ä e v.
- | | | | |
|-----------|---|-----------|--|
| Usuõpetus | I — } Jutt tigidast sula- | Kujutam. | III — } Isa tööriistad — kom- |
| | III — } sest. | | IV — } posits. (silt). |
| | IV — } Austa oma isa ja | | I — Harjutused ja laulu- |
| | ema (IV käsk). | Võimlem. | III — } mäng: „Käsitöölised |
| | I — Liitm. lahut. | | IV — } oleme.“ |
| Matemaat. | III — Kõik tehted (kordamine). | Loodusõp. | IV — Vee- ja õhutempera- |
| | IV — Geom. Jooned — sired, kõverad. Nurgad. | | tuuri mõõtmine. |
| | I — Pisike Pilleke. kirj.: Minu isa töö. | | |
| Emakeel | III — Oinas. Kirjand — „Kui ei kuulunud isa sõna.“ | Kodulugu | I — } Jutt |
| | IV — Põdrapoeg. Kirj. — käänata: töötama. Eitav ja jaatav kõne. | Maatead. | III — }
IV — Soome. |
| | I — Isa tööriistad. Kartong. Väljalõikamine. | Emakeel | I — Pilleke ja karu. Kirj.: Metsa nimi — puu nimi. Näit.: haavik — haab jne. |
| Tööõpetus | III — } Poistel — puutöö — isa tööriistad. | | III — Oinas { Kirjal. Käsi- |
| | IV — } Poistel — puutöö — kangateljed. | Laulmine | III — } Ratas tahab rautada. |
| | Tüdruk. — riidetöö. | | IV — }
IV — }
Loodusõp. IV — Ahven. |
- (Järgneb.)

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Dr. A. Audova, Inimese anatoomia ja füsioloogia õpiraamat.

A. Rammul.

Teine täiendatud trükk sellest Tartu ülikooli loomafüsioloogia eradotsendi tuumakast raamatust ilmus mineva aasta lõpul uuendatud kujul 183 lehekülge suur, 158 pildi ja joonisega. (Hind 2 kr. 25 s., Noor-Eesti kirjastuselt.) Raamat on määratud keskkoolile ja sisaldab vilunud käega valitud tähtsamad andmed inimese anatoomiast ja füsioloogiast, andes ka tulusaid juhtnööre demonstreerimiseks, mis kasulik aine näitlikustamiseks. Autor annab mitmel pool organismi ehitusest ja füsioloogilistest toimingutest lähtudes arusaadaval viisil seletusi ja näpunäiteid ka tervishoiu alalt, näit. nahatervishoiust ja karastusest õhuvannidega, suplusega, päikesekiirtega, haigustele vastupanevusest ehk immundeidist j. m. Uute oskussõnade tarvitamisel annab autor ka seletusi, neid üldiselt arusaadavaks tehes. Selles väljaandes on tublisti täiendatud liigutuste, toitumise ja närvikava tegevuse käsitus. Uuemaid kindlamaid andmeid leidub ka vitamiinidest ja t.

Seda sisukat ja huvitavalt kirjutatud raamatut võib väga soovitada koolidele ja ka iseõppijaile.

Poola kirjanduse tõlkimisest eesti keelde.

Krasiński Irydioni ilmumise puhul.

Zygmunt Krasiński, *Irydion*. Poola keelest tõlkinud August Alle. 1930. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus. Hind 3 kr. 50 s. (244 lk.)

Bernhard Linde.

Kirjanduste tundmine on meil liikunud alati ühekülgsel radal. Germaani rahvaste kirjandusest rääkides on alati mõeldud peaaegu erandita saksa kirjandusele ja täiesti nagu unustatud germaani tõugu väikerahvaste, skandinaavlaste kirjandus, mis sageli aga on meile eeskujuna märksa sobivam ja vastuvõteta-

vam kui saksa kirjandus. Sama on lugu, kui kõneldakse slaavi rahvaste kirjandusest, siis mõeldakse jällegi erandita vene kirjandusele ning selle eitavad küljed nihkuvad nagu iseenesest teistegi slaavi rahvaste kirjandustoodete külge, kuna meie neid aga tõeliselt kas ei tunne või tunneme liigagi pealiskaudselt. Ja ometi pakuvad poola, čehhi ja sloveeni kirjandus eriti just meile rohkesti huvitavat ja neis leiduks mõndagi, mis tõlkena meil kodunedes mõjuks kahtlematult meie kirjandust edasiviivalt. Selleks ei puudu ka vajalised näited, kuigi meieni on alati jõudnud peale venelaste kõigi teiste slaavi rahvaste kirjandustooted mingi vahemeeste kaudu, kelleks on enamasti ikka olnud kas sakslased või venelased. Ja isegi nende vahendajate kaudu takistustega meile imbinud slaavi rahvaste kirjanduse üksikud autorid ja üksikud teosed on saanud suure menu osalisteks. Olgu siin nimetatud poola kirjandusest vaid Henryk Sienkiewicz, kes saksa ja vene tõlgete kaudu meile jõudes on võitnud Eestis suure poolehoidu ja saanud siin kogu poola kirjanduse sümboliseks esindajaks. Kahtlemata on tema olnud kõige populaarsem poola kirjanikest Eestis. Kuid teisedki poola kirjanikud, sattudes juhulistes tõlgetes siia, on kergelt juurdunud meil, kuid et see kõik on alati kandnud täiesti juhulist laadi, siis ongi see juurdumine meie kirjanduslikul pinnal katkenud samuti juhulistel põhjustel. Nii on meil käesoleva sajandi alul hakanud idanema Bolesław Prus, kuid tõlkija Köstneri varane surm katkestas selle poola kirjaniku teoste tõlkimise. Stefan Żeromski kirjanduslik looming on köitnud eesti lugejat ajaloolises romaanis „Tuhas ja põrmus“, kuid sellegi suureandelise romanisti toodangu tõlkimist on olnud takistamas mingi ajaolu. Noor iseõppija Artur Roose tundis erilist huvi poola kirjaniku V. S. Reymonti vastu, tõlkis tema „õigluse“, paar lühinovelli ja „Talupoegade“ esimese ande, ning jällegi oli surm, mis kahjuks liiga varakult katkestas selle nooruri tõlketöö. Nii on meid otse saa-

tuslikult takistatud poola kirjandusega tutvumisel.

Ja kas pole saanud meil üli rahvuslikuiski čehhi kirjandusest Jaroslav Hašek?

Takistajaks poola kirjandusega tutvumisel on olnud ka keeleline külg, kuna poola keel on meie muidu nii paljukeelisel maal olnud võrdlemisi vähe tuntud keeleks. Keele mittetundmine on kõigepealt põhjustanud, et oleme poola kirjanduse tõlkimisel tarvitanud vahendajaina sakslasi ja venelasi.

Vahenditu poola kirjanduse tõlkimine algab küll juba käesoleva sajandi esimestel aastail „Kiirte“ albumis, milles Köstner - Põhjalane avaldab Bolesłavi Prusist rea lühemaid tõlkeid, mis on minu teada esimesed otsesed tõlked poola kirjandusest, kuigi August Alle nimetas ise ennast ühes oma joonealuses esimeseks poola keelest tõlkijaks, mis on aga täiesti ekslik. Köstner-Põhjalase tõlketegevus aga katkes tema surmaga, — vist surigi ta Poolas, — kus elades ta oli õppinudki selle maa keele. Järgneb pikem vaheaeg poola kirjanduse otsesest tõlkimises, mis kestab kuni 1916. aastani, mil sattusid nende ridade kirjutaja kätte August Alle esimesed tõlkeksed Juljusz Słowackist ja Adam Mickiewiczist, mis avaldasin ajakirjas „Vaba Sõna“. Nii saigi August Alle arvult teiseks poola keelest tõlkijaks meie kirjanduses. Poola keele olid õppinud sellel maal elades Köstner-Põhjalane, August Alle ning järjekorras kolmaski tõlkija Artur Roose, kes on suutnud oma võrdlemisi lühikese kirjandusliku tegevuse kestes avaldada trükist võrdlemisi rohkesti tõlkeid, nagu eelpool juba nimetatud. Kuid jällegi purustas surm meie paremad lootused, kuna Roose oleks leidunud nähtavasti ka vajalisel määral töö tahet, mis oleks lasknud oodata õige viljakaid tulemusi tema tõlketöös. Aja kestes oleks ta kahtlemata ka vabanenud Reymonti ühekülgsest austamisest ja tema tõlkimise ind oleks võinud anda, juhitud poola teistele kirjanikele, parimaid tulemusi. Neljandaks poola keelest tõlkijaks on olnud nende ridade kirjutaja, kelle tutvumine selle slaavi keelega oli rajatud puhtakadeemilisele tööle slaavi keele- ja kirjandus-

teaduse alal, millega liitus alles hiljem mõni Poolas veedetud sõja-aasta. Ja nende neljaga piirduski meie poola keelest tõlkijate pere! Ning neistki tuleb olevikus kaks koolnut kustutada!

Ei ole tähtsusetu, kui tahetakse asuda mõne rahva kirjanduse süstemaatilisele tutvustamisele, mis valida esikteoseks tõlkimisel. Ja sellist süstemaatilist üksikute rahvaste kirjandusega tutvustamist tohiks oletada Eesti Kirjanduse Seltsilt, kel vist oli kord 1929. a. kavatsuski koostada iga rahva kirjandusest tõlgitavate kirjanduslikkude teoste nimestikki, ja mäletan olevat kuulnud ka midagi poola vastava nimestiku koostamisest, kuna selles asjus pöördus kord Eesti Kirjanduse Seltsi kirjanduse toimkonna liige nende ridade kirjutaja poole soovivaaldusega: koostada vastav nimestik poola ja čehhi kirjandusest. Ei tea, kas hiljem on koostatud selline tõlkimisele kuuluva poola ja čehhi kirjanduse nimestik, kuid „Irydion“ olevat Eesti Kirjanduse Seltsile ligidal seisjate tõenduste järgi tõlgitud juba aastate eest ja seisnud valmina paar aastat, oodates viimistlemist, eessõna ja kommentaare.

Pean kahjuks tunnistama, et pole just kõige õnnelikum mõte alustada poola kirjanduse tutvustamist „Irydioni“ väljaandmisega. Nii suur kui ongi minu lugupidamine Krasiński kirjanduslikust loomingust üldse ja eriti „Irydionist“, ei või siiski olla tunnistamata, et poola kirjanduses on palju teisi töid, mis oleksid sobinud selle kirjanduse iseloomustuseks, eriti aga selle rahva kirjandusega tutvumiseks märksa paremini kui käesolev teos, mis on selleks liiga raske ja liiga tihedalt seotud autori lõhestatud hingeelu kujutlusega, ning vajab oma täieliseks mõistmiseks kirjaniku enese ja tema kaasaegse elu tundmist, et meie lugedes küüniksime nimeliselt klassika ajajärku kuuluvate kujude tegevuse ja ideelise aluse ülekandmiseni omaaegsesse poola ajaloolistesse olukordadesse. Ilma sellise ajaloolise tausta täpsa tundmiseta aga ähvardab minna kaotsi, vähemalt eesti lugejale, väga paljugi sellest mõttetihedast kunstiteosest, või jälle tundub lugedes teos lihtsalt — igavana. Need on minu põhjendatud kar-

tused selle tõlketeose kui poola kirjandusega tutvumise sissejuhatuseks ilmunu puhul. Neist kartustest oleks eesti lugeja aidatud üle, kui käesolevas raamatuseis oleks leidunud sissejuhatuseks ulatuslikum eessõna, mis oleks suutnud anda Krasiński lõhestatud ja haiglasest hingest ning viimase vastukajastusest just „Irydionis“ ja ka ajaloolisest tagaseinast kindlalt joonistatud ülevaate. Selleks aga ei saa nimetada August Alle neljaleheküljelist eessõna, mis jääb algeliseks, konseptiliselt üldlauseliseks, milline ümberjutustus ei tee au ei autorile ega kirjastusele. Selliste eessõnade suhtes peaks kirjastusena soliidne Eesti Kirjanduse Selts olema märksa nõudlikum.

Tõlkija August Alle pole suutnud suhtuda ka vajalise teadlikkusega algteksti väljaannetesse, kasutades tõlkides mingit vana, ebakriitilist trükki ja jättes kõrvale olemasolevad kaks tekstikriitiliselt kontrollitud väljaannet, mille järele tõlkimine oleks vabastanud eestikeelse tõlkegi mõnest ebatäpsusest, mis mõjuvad kohati segavalt.

Poola sellised romantika ajajärgu uurijad, nagu Lvovi ülikooli poola kirjandusloo professor Jułusz Kleiner nimetab Zygmunt Krasiński kõnealuse teose proosat majesteetlikuks, mille rütmilisel retoorikal on teatud paisud ja nende tekitajaks on seesmise võitluse kirglikkus. See viimane moodustab dialoogi pinevuse ka näiliselt rahulisema vooluga kohis. Seda seesmise võitluse kirglikkuse ja innu väljendust, paisumistes ja laskumistes, otsisin August Alle tõlkes kahjuks asjata. Ei ole aga kaugeltki palju nõutud Allelt kui luuletajalt, et ta vähemalt Krasiński stiili rütmikagi oleks püüdnud alles hoida, aga ka seda otsib lugeja asjatult.

Kõrvale jättes need kohad, mille sõnastuse puhul võiks vaielda, on käesolevasse tõlkesse siginud rida kõrvalekalduvusi algtekstist. Tõsi, paljud neist pole just olulised, kui need leiduksid mõne teise kirjaniku ja mitte sellise klassiku, nagu on Zygmunt Krasiński, teoses.

Kuid lohutudes sellega, et käesolev tõlge on August Alle töötahte väljenduse suursaavutiseks, mille sünnitamine pol-

nud arvatavasti kerge, võis selline suur pingutus vaimsel tõlketöögi alal sisaldada eneses paljugi meile nägematuid valusid ja hädasid, mida tuleb igatahes tunnustada. Neist ülesaamisest ja meie tõlkekirjanduse rikastumisest poola romantilise klassiku teosega võime õnnitella nii tõlkijat kui ka iseendid. Sooviksime ainult, et poola kirjanduse tõlkimine jätkuks vaid suurema kavakindlusega ja et esimeses järjekorras tuleksid tõlkimisele teosed, mis võiksid leida vajalise kõlapinna meie tavaliseski lugejaskonnas. Käesoleva tõlketeose puhul võime seda küll soovida, kuid oletada selle teostumist on, vähemalt nende ridade kirjutajal, veidi raske.

Möödamattes olgu märgitud, et mulle on ulatunud silma eesti ajakirjanduses vaid üks sõnavõtt käesoleva tõlke puhul, kuid poola ajakirjanduses olen leidnud juba mitugi märkust selle eestikeelse tõlke ilmumisest.

Mait Metsanurk, „Fr. Arraste & Pojad“.

Romaan. „Noor-Eesti Kirjastus“, 415 lk., hind ?

Bernhard Linde.

Kõnealune teos Mait Metsanurgalt on õieti tagasipööre sellesse ainetikku, millesse ta viis lugeja oma romaaniga „Ennäe inimest“, aga viimasest erineb käesolev teos nende ideoloogiliste sugemetete võrtsiliku lisandusega, mis on moodustanud kirjaniku viimase ajajärgu romaanide „Valge pilve“, „Jäljetu haua“ ja „Punase tuule“ ideelise selgroo. Sellise vähemäärase võrtsina viimatinimetatud teostest tuleb võtta arvustatavas teoses Opsula kuju ja salakaubana pühakirja sissevedu Arraste perele. Siin aga tunduvad need veelgi üleaarusematena ja autori mingi atavismina kui olid piiblid, uus-testamendid ja lauluraamatud „Jäljetu hauas“ ja „Kindralipojas“.

Iseloomulik aga tohiks olla kõnealuses teoses asjaolu, et selle arhitektoonikas on kirjanik püüdnud ohtralt kasutada romaanalise pinevuse ja põnevuse sugemeid, kuigi praegusel kujul küll higa killustatult ja üksikult-seisvalt. Need

põnevuse elemendid, mis Metsanurk on toonud oma romaani, aitavad küll eripeatükkide faabula pinevust kohati ja ajutiselt tõsta, kuid need on siiski liiga lõdvalt sisse põimitud, nagu näiteks vana Arraste teise naise sünge mineviku episood: roim neiu põlves. Oaasidena romaani asetatuina ei mõju need igakord ka küllalt usutavalt.

Autor on jätnud kõnealuseski teoses rohkesti lükkeid, mis lugeja peab võtma rohkem hea-usu-peale kui kunstiloo-gika arenguna. Võtame näiteks Arraste vanema poja paljud kõrval-ärid, millest on teoses nii palju juttu ja millele autor rajab nii mõndagi. Kuid see kõik on mahutatud nii varjatult kulissi taha, et lugeja muutub enam kui umbuskli-kuks nende kõrval-äride olemasolu suhtes.

Lõppeks veel huvitav paralleel Helene Ranna romaani „Keha ja vaim“ ning kõnealuse vahel: esimene toob oma romaani Uue-Kristuse Soomest, kelleks on sealse keskkooli direktor, ja ka Metsa-nurk laseb lahendada oma teose lõpu Soomest tulnud noorel neilul. Kas on Ranna „Keha ja vaim“, mille hindajaks Metsanurk oli, seda sarnasust kuidagi põhjustanud või on see muidu juhuline ühtesattumine?

Üldiselt on aga „Fr. Arraste ja Pojad“ meie läinud-aastasest võrdlemisi kesises romaani-toodangus kahtlemata tähelepandavamaid teoseid, kuigi oleks raske sama väita sellest romaanist ka autori üldtoodangus.

Tähtsamate meeste elulugusid.

Eesti Kirjanduse Seltsi elulooline seeria.

Mag. Paul Hamburg.

1929. aastal tegi EKS alguse tähtsate meeste elulugude avaldamisega noorsoole. Seeriale on antud ühtlane meeldiv kaust ja ka enamikus ühtlane odav hind à 1 kr. 75 s., iluköites 2 kr. 25 s.

Iga pedagoog teab, mis tähtsus on kasvatusliku mõjutamise seisukohast maailmakuulsuste elulugudel kasvavasse ning kujunevasse noorsoosse. Põnevusega jälgitakse nende suuruste arenemist ning kujunemist maailma-kuulsusteks ja neid seatakse endile eesku-

juks. Rohkesti õpivad noored siit püüdlikkust, visadust ja head ning ühiskonnale kasulikkude optimistlikku tahet. Paljusid suurmehi katsutakse jäljendada ja saada nende sarnasteks, ühiskonnale kasulikkudeks inimesteks. Sellega on ka seletatav, miks iga kultuurrahas katsub enesele põhjalikkude monograafiatega kõrval soetada ka suurmeeste elulugudest lühendatud populaarsed noorsoo- ja rahva-väljaanded. Ka meil on katsutud soetada selliseid populaarväljaandeid juba varakult. Meie teame neid ilmunud olevat üksikult erikaustaliselt ja sarja viisi. Vanematest sarjadest mainitagu M. J. Eiseni „Tähtsad mehed“ ja uuematest „Noorusmaa elulookirjastik“ ning käesolev EKS-i oma.

Käesolevate ridade ülesanne on anda hindav ülevaade EKS-i eluloolise seeria seniilmunud numbreist ja vaadata, kui võrt kohane ning õnnestunud on nende valik. On kindel, et meie oma väikese majandusliku kandejõu juures ei saa lubada endile nii suurt laialivalgumist kui suuremad ning vanema kultuuriga rahvad — tuleb leppida, piiratud, kuid hea valikuga.

EKS pole suutnud seni meile pakkuda veel algupäraseid teoseid meie oma teadusemeeste sulest, vaid on tulnud leppida tõlgetega. Viimane pole eriti suur pahe, kui tõlgete valikuks õnnelik käsi. Kahjuks ei osata aga meil alati valida tõlkimiseks kohaseimat teost, mis vastaks täiesti meie oludele ning oleks see-ge vastuvõetav laiematele hulkadele, eriti noorsoole.

Seni on EKS-il ilmunud järgmiste suurmeeste elulood (märgitud ilmumise järjekorras): *Victor Hugo, Aleksander Suur, Thomas Alva Edison, Vergilius, Louis Pasteur, Aleksis Kivi ja Charles Darwin*, neist kaks esimest 1929. a., neli järgmist 1930. a. ja viimane käesoleval aastal.

Need nimed kuuluvad kõik kahtlematult maailma-suuruste esimesse klassi. Sellest seisukohast pole põhjust nuriseda valiku üle. Silma paistab vahest kirjanduse suurmeestrite esirinda nihutamine, mistõttu teised alad kipuvad jääma varju. Seitsmest eluloost kuulub kolm kirjanikele. Muusikasuurusi ja kunstnikke pole seni veel üldse esitatud.

Sellest seisukohast võib vaielda valiku tasakaalustamise mõttes ja teha etteheiteid valijaile, kuid nurisejail tuleb meeles pidada, et iga ala esindaja näeb meeeldi oma ala kõige tugevamini esitatuna. Et käesoleva valiku tegijaist on enamik erialalt kirjanikud või kirjandusteadlased, siis tuleb leppida sellega, kuigi kirjanikkude elulood meie koolinoorsoole klassitundidest rohkem tuntud kui tähtsate teadusemeeste omad. Loodusteaduse j. t. tundides aga pole aega pühendada teadusemeeste elulugudele, vähem tundide arv kulub ära teaduste omandamiseks.

Allpool vaatleme teoseid ülalmärgitud ilmumise järjekorras, kuna peale kirjanduse suurmeistrite elulugude ei võimalda teised mingit grupeerimist.

Seeria avati kõigiti meeldiva ja sihte taotleva *J. V. Lehtoneni Victor Hugoga*, Fr. Tuglase asjalikus tõlkes ja selgitava eessõnaga. Lehtonen on suutnud mõista oma teoses läinud sajandi suurimat isikut, mitte üksnes kirjandusilmas, vaid ka ajaloos. Suur ja rahutu vabaduse eest võitleja, kelle ees värisid maailma vägevad, on tehtud selles teoses inimlikult mõistetavaks, laiimatele ringkondadele arusaadavaks. Innukalt jälgib autor Hugo noorusaega, esimesi kirjanduslikke võite, kuulsusradu ning piinavaid maapaopäevi, kus Hugo oli vabatahtlik pagulane ja mere vang.

Avaliku tegevusega ja elulooga paralleelselt esitatakse Hugo kirjanduslik looming, selle arenemine ja menu. Kronoloogilis-biograafilise meetodiga, mis viidud läbi sirgjoonselt kogu teoses, esitab autor kõik Hugo teosed liigi ja sünnijärjekorras, selgitab neis peituvad ideed, mis kaasa kiskunud tuhandeid inimesi ning tõstab esile meisterlikud kujud.

Teos haarab kaasa lugeja. Hugo huvitav isik, tema luule, romaanid ja draamad on tehtud noorsoole mõistetavaiks.

Tõlkija on teosest välja jätnud Soome kirjandust puudutava osa ja teose varustanud märkmetega Hugo tõlkeist meie kirjanduses. See jätab teosest otsekui algupärase mulje, mis omakord aitab kaasa, et teos võib saada

keskkoolinoorsoo lemmikraamatuks, mida see ka tõesti väärib.

Järgmisena ilmus *prof. S. A. Zebelevi Aleksander Suur* ajaloolase R. Kleisi tõlkes. Aleksander Suur on kahtlematult suurim ajalookangelane, keda tunnevad juba algkooli õpilasedki. Oma suure teotsemistahte ning võidukate sõdadega mõjutas ta ajaloo käiku ning andis kogu tolaeagsele kultuurilisele maailmale sootu uue ilme ja põlistas enesele sellega jäädava kuulsuse nii valutatud Ees-Aasias, kui võitjaks jäänud Euroopas.

Aleksander Suure tegude saladus seis tema suures usus endasse ja oma võimeisse ning suures teotsemistahtes. Autor on hardumusega jälginud suure kangelase elu ja võitlusi, kogu ajaloolise uurimismaterjali varal, mis säilinud Aleksandri kohta. Üksikasjaliselt on peatunud tema noorusaastail ja kasvatusel ning sõjaretkeil Kreekasse, Doonaule, Väike-Aasiasse, Egiptusse, Pärsiasse ja Indiasse. Antakse ülevaade tema sõjajõududest ja üldistest olukordadest.

Sellisena on see noortele eriti kasulik raamat, sisendades suurt teotsemistahtet ja eneseusaldust ning kindlust, mille küllusega ei saa uhkustada praegusa ja noorsugu.

Kolmandana ilmus Budapesti Üldise Elektriseltsi peadirektori *Stephan Fodori Edison* A. Suiki tõlkes.

Edisoni nimi on praegusel ajal populaarsemaid. Seda kuulatakse juba lapseas, kus sellega liituvad mitmed müstilised kujutelmad. Edison on praeguse aja geniaalsem leiutaja, kellele praegune tehnika aeg võlgneb suurel määral tänu oma ilme eest. Tehnilise haridusega spetsialist ainult suudab õieti hinnata Edisoni rohkete leiutiste suurt väärtust ja tähtsust inimkonnale. Käesolevas teoses antakse ainult Edisoni elu ja elutöö, tema leiutiste üldine arenemiskäik, mis on arusaadav ning mõistetav kõigile. Eripeatükkides vaadeldakse Edisoni esivanemaid ja noorusaastaid, algavat tõusu, geniaalset leiutajat ja Edisoni inimesena.

Asjalikult, ilma kiidusõnadeta kirjutatud teos toob ilmekalt esile selle põsimatu, suure, rahutu otsingukire, mida

pöeb noor Edison poisikesena rongis ajalehti välja andes ja muudel seiklustel, mis aga keskeas ja vanaduse päevil muutub lõpmatult püsivaks tööenergiaks ja väsimatuks tahteks võita suuri takistusi ja jõuda siiski sihile. See pole enam harilik inimene, kes suudab püsivalt päevas töötada 19½ tundi. See on üliinimlik tahte- ja jõupingutus, mis Edison on näidanud oma leiutiste ja töö juures. Rohkete patentidega on ta rikkastanud lugematuid seltse ja isikuid, kui ka ennast, sest sageli olid leiutiste eest pakutud tsekid mitu korda suuremad kui Edison oma kõige suurema auahnusega üldse kujutella julges. Meie kasutame tänapäev iseendast-mõistetavalt grammofoni, elektrivalgustust j. t. Edisoni leiutisi, kuid ei suuda kujutella, määrast jõu- ja tahtepingutust see on nõudnud leiutajalt.

Käesolev raamat, kui ülemlaul tööle, tahte ja püsivusele, on parimaid noorsooraamatuid, mis meil leidub.

Sarnase rahuldustundega ei saa vastu võtta inglase *J. W. Mackaili Vergiliust*. Ants Orase tõlkes ja prof. P. Haliste soovitava eessõnaga. See suurrahva eneseuhke orientatsiooniga kirjutatud teos otse haavab meie kui väikerahva enesetunnet. Ka Virgiliuse eluloona ega tema tähendusena nüüdismaailmale ei rahulda see teos meid. Mackail on oma teose kirjutanud inglise noorsoole ja seega vaadelnud Virgiliuse mõju ja tähtsust ainult inglise kirjanduse arenemisele, jättes täiesti kõrvale kõik teised kultuurimaad. Meie ei saa aga leppida sellise ühekülgse orientatsiooniga, vaid peame arvestama palju laiemalt, kogu kultuurilma, sest pole loota, et meil ilmuksid Virgiliuse kohta samased teosed prantsuse, saksa, itaalia, vene, rootsi j. t. keeltest, milles käsitellakse Virgiliuse mõju nende maade kirjandusse.

Samuti ei sobi teose põhiraakendus rahvuspedagoogilisele tööle, eriti meil, kus puuduvad Virgiliuse teostest tõlked, sest kogu töö baseerub teostele, peamiselt *Aeneisele*. Autori suurust katsutakse kujutada teoste najal, mis eeldab aga teoste tundmist, muidu jäävad kõik suured kiidusõnad õhku rippuma ega ütle lugejale midagi.

Samuti vastuvõtmatud on ka teoses rohked ladinakeelsed tõlkimata toodud värsinäited Virgiliuse teostest, mis ladina keele mõistjaille ütlevad palju, kuid mittemõistjail segavad ainult lugemist. Koolinoorsoos, kellele raamat määratud, leidub vaevalt lugejaid, kes saavad aru neist ladinakeelseist värsinäiteist. Seega kaotab nende esitamise mõtte ja muutub asjatuks ning segavaks koormaks. Mackail on neid käesolevas teoses puistanud aga väga oht-rasti ja tõlkija on need originaali eeskujul jätnud enamikus tõlkimata.

Kokku võttes: seesugust vastuvõtmatud noorsoo-kirjandust ei tohiks küll meil riigi rahadega soetada. Valikul ei saa teost hinnata mitte üksnes originaali väärtuse seisukohalt, vaid ka meie oma rahvuslikust vaatenurgast, mis sageli hea originaali tõlke tunnustab meile ebakohaseks.

Henri Drouin: Louis Pasteur Ants Lauri tõlkes on huvitav ning põnevalt kirjutatud elulugu, nagu see omane prantslastele. Pasteuri suured saavutised, rikkalikud pingutused ning püsivust nõudnud pikaajalised katsed ja võitlused rohkearvuliste vastastega pakuvad selleks ka rikkalikku materjali. Andekast kristallograafist saab polarisatsiooni nähtuste uurija, sealt kisub elu teda edasi viina ja ratseemilise happe vahetõlke analüüsile, sealt edasi käärinähastustele, kus ta saab bakterioloogia põhjendajaks, isaks. Kuid see kuulsus ei rahulda Pasteuri uurimiskirge veel. Elu poolt etteveeretatud takistused kisuvad teda ikka ja ikka jälle uutele aladele ja uutele uskumatuile leiutistele, mis kergendavad inimeste võitlust loodusega. Kuulsast bakterioloogist saab vastu enese tahtmist füsioloog ja järkjärgult siidiusside, lam-maste ja lehmade, koerte ning lõppeks inimeste arst. Kõik olid täiesti uued ja võõrad alad esialgsele kristallograafile, kuhu ta suundus elu kutsel. Kõikjal ületas ta kaugelt omaaegsed spetsialistid oma geniaalsete leiutistega, mis tõid igasse alasse, kus ta töötas, põhjapanevaid pöörded ning leiutajale loorberid ja ilmakuulsuse. Praktilise meele puudusel ei saanud ta aga kasutada oma rohkeid leiutisi enda rikastamiseks.

See oli suur intelligents ja kõrge teaduslik mõtlemisvõime, mis lubas Pasteuril suunduda ühelt alalt teisele ja võita uskumatud takistused, päästa siidiussi kasvatajad flaseeriast, karjakasvatajad siberikatkest ja inimesed ning koerad marutõvest jne.

Teaduslike saavutiste ja katsetuste kõrval on autor huvitavalt valgustanud ka Pasteuri isikut ning toonud selle lugejale lähedale.

Oma vestelaadis kirjutatud õpetlikult sisult, mis toob ilmekalt esile kogu Pasteuri mitmekesise tegevuse, püsivuse ja meelegindluse, on see hea noorsoo raamat, mida võib kõigile soovitada kui püsivuse ja tahte suursaavutiste näidet.

Järgmine käesolevasse seeriasse võetud prof: V. Tarkiaise Aleksis Kivi A. Palmi tõlkes on autori enda poolt lühendatud noorsoo-väljaanne oma 670-leheküljelisest põhjalikust kirjandusteaduslikust uurimusest „Aleksis Kivi elämä ja teokset“, mida Soomes levinud juba üle kümnetuhande eksemplari.

Soome suurima kirjaniku kurb saatus ja peatõised „Seitse venda“ ning „Nõmme kingsepad“ on meie laiemale üldsusele ja noorsoole juba tuntud, esimene Fr. Tuglase tõlke ja elulugu tutvustava eessõna, teine Talinna ja Tartu teatrite lavastuste kaudu. Kuid need üldjoonelised tutvustused pole suutnud anda küllalt reljeefset pilti A. Kivi tööst ja traagilisest saatusest. Kivi isiku, saatuse ja tööde täieliseks mõistmiseks oleks kulunud meile Tarkiaise Kivi suure monograafia tõlkimine, mis aga kahjuks oma ulatuselt poleks mahtunud käesoleva seeria piiresse, kuigi see oma esitamisviisilt oleks vägagi kättesaadav keskkoolinoorsoole. Tuleb leppida käesoleva lühikese väljaandega, mis küllaltki suudab teha mõistetavaks Kivi inimliku elu ja selle ning üldise aja-järgu tausta najal mõistetavaks tema loomingu ning sellega seotud inimliku tragöödia.

Kurbloolise elulooga on paralleelselt antud ülevaade Kivi teostest, neis peituvast ideist ja kujudest ning omaaegsest halvast vastuvõtust, eriti Ahlqisti põlglikust suhtumisest kogu Kivi loomingu suhtes, mis tegigi Kivi saatuse eriti

raskeks. Teos pole kuiv kirjandusteaduslik arutlus, üksikasjade loendamine, vaid värske ja põnev romaan Soome suurima kirjamehe vaevarikast elust, kes suri vaestemajas ja andis oma rahvale siiski niipalju vaimseid väärtusi. Seda loeb nii noor kui vana põksuva südame ja suure põnevusega.

Viimasena sellest seeriast tuleb vaadata äsjailmunud dr. Adolf Hilborni *Darwin, tema elu ja õpetus* Ann Tamme tõlkes.

Pea terve sajandi on keenud võitlus Darwinini nime ja õpetuse ümber ega pole täiesti vaibunud tänapäevalgi. Paralleelselt käesoleva teosega ilmus EKS-i kirjastusel B. Shaw' „Tagasi Metuusala juurde“, kus eessõnas vaieldakse darvinistidega. Neil eeldustel tohiks käesolew Darwinini elulugu ja õpetuse kokkuvõtte pakkuda erilist huvi.

Andumusega jälgib autor noore poisikese, kes koolis halb õpilane, arenemist, kuni see sirgub tõsiseks ning tusedaks teadusemehiks. Darwinini suur kõlblas, tõearmastaja ja humaanne isik kõigis tema seesmistes kujunemise astmes tuuakse ilmekalt esile. Noorest usuteadlastest saab looduseuurija väikesel sõjalaeval, millega Darwin teeb reisi ümber maailma ning väga palju huvitavaid ning tundmatuid materjali loodusteaduslikeks uurimusteks. Sellel pikal ja raskel, kuid ülihuvitaval reisil kujunebki Darwinist loodusteadlane. Sellest reisist kasvab välja ka tema kuuluis põlvnemisõpetus.

Darwini ausameelse ning tagasihoidliku, lihtse ja tööka elu esitamise kõrval autor on esitanud ka tema ja ta vastaste õpetused, mis annab ajastu loodusteaduse arenemisest täieliku ülevaate ja hõlbustab Darwinini mõistmist.

Autor on oma töö kirjutanud innu ja andumusega ning põhjaliku asjatundlikkusega, kuid suures vaimustuses on sattunud sageli liiga kõrgele lennule, mis tuleb kahjuks raamatu selgusele ja loogilisele sündmuste arenemise valgustusele. Kuid igatahes on see hea ja lugemisväärne teos kõigile noortele ja vanadele.

Lõppkokkuvõtet tehes peame tunnustama, et hea ja kiiduväärt ettevõtte on

enamikus hästi läbi viidud, kui me vi-
peruse Mackaili „Virgiliusega“ maha
arvame, ja eriti keskkoolinoorsugu on
saanud endale head lugemismaterjali.
Siin esitatud ilmakuulsuste elulood, kes
kehastavad püsivust, võimsat tahet,
võitlusi suurte raskustega, lakkamatut
tööd, edasipüüdlikkust ja ausameelsust,
on parimaks eeskujuks kõigile. Ja vana
pedagoogiline tõde ütleb, et hea eeskuju
õpetab paremini kui pikad manitsused
ja alalised hoiatused ning õpetused.
Huviga jääb noorsugu ja rohke kasva-

tajate pere ootama käesoleva seeria
järke.

Praktilises mõttes võiks lõppeks siiski
seda soovitada, et käesoleva seeria kohta
koostataks nimestik pikema aja peale
ette ja see saadetaks sõelumiseks ning
kaalumiseks üle riigi meie kooli- ja kas-
vastustegelastele, kes avaldaksid valiku
kõlblikkuse kohta oma arvamust. Siis
ei raisataks jõudu ega raha ebakohas-
tele teostele, nagu seda on juhtunud
nüüd ja võib juhtuda sellise korra juu-
res ka edaspidi.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Eesti keele õpetajate IV kongress

22., 23. ja 24. aug. 1931. a. Tallinnas, Raua-tänavas koolimajas.

Kongressi esimene päev 22. aug.

I üldkoosolek.

Kongressi avamine ja tööle rakenda- mine.

1. Kongressi avamine ja valimised.

Kongressi avab Eesti Õpetajate Liidu
esimees ja Eesti Keele Õppekorralduse
Toimkonna abijuhataja E. Martin-
son kell 11.25 järgmiste sõnadega:

„Lugupeetud koosviibijad. Pärast III
eesti keele õpetajate kongressi, mis peeti
1927. aasta 5. ja 6. jaanuaril Tartus,
on eesti keele õpetamise alal nii mõn-
dagi muutunud: on maksma pandud
uued õppekavad, mis koostanud
eelnimetatud kongressil moodustatud
Eesti Keele Õppekorralduse Toimkond
oma alamtoimkondade kaudu, on maks-
ma pandud uued tunnikavad, milles eesti
keele tundide arvu on tõstetud, milleks
suurel määral kaasa on mõjunud tähen-
datud toimkonna poolt Hasominiile esi-
tatud motiveeritud märgukirjad, on il-
munud uusi õpperaamatuid, on korral-
datud rida kursusi jne. Kõik see on loo-
nud eesti keele õpetamiseks parema
aluspinna kui enne. Õppetöö edu ole-

neb aga eeskätt õpetajast. Õpetaja peab
oma tööd tegema täie innu ja armastu-
suga. Kuid ka täie arusaamise ja osku-
suga. Selgitada tähtsaid küsimusi eesti
keele õpetamise alal on käesolevagi
kongressi ülesanne. Vastandina endis-
tele kongressidele, kus arutati väga
mitmelaadilisi küsimusi, sisaldab käes-
oleva kongressi kava peaaesjalikult ai-
nult ühe tähtsa küsimuse: kiri koo-
lis. Peale paari referaadi käsitavad
kõik teised referaadid seda küsimust.
Kongressi korraldava toimkond arvas
kava koostamisel, et aeg on juba küsi-
musi põhjalikumalt kaaluda ja asjasse
süveneda. Kongressi korraldava toim-
konna nimel avan IV eesti keele õpeta-
jate kongressi ja soovin talle head kor-
daminekut.“

Järgneb kongressi tööle rakendamine.

J. Elango — paneb ette valida 4
juhatajat ja nimetab järgmised kandi-
daadid: E. Martinson, H. Ruu-
bel, A. Möller ja E. Nurm.

Kongress valib ettepanud kandidaa-
did üksmeelselt juhatajateks.

Järgneb sekretariaadi moodustamine.
Kongressi sekretäredeks valitakse J.
Elango, A. Schneider, A. Ploompuu, E.
Hansen, G. Janno, J. Kranfeldt, K.

Praakli, K. Mihkla ja E. Triik; nendest esimene peasekretäriks.

Redaktsioonikomisjoni liikmeiks valitakse A. Õunapuu, J. Väinaste ja J. Tamm.

2. Kongressi kodukorra ja päevakorra kinnitamine.

Kongressi juhataja E. Martinson teatab, et kongressiks ei ole koostatud erilist kodukorda, ning paneb ette pidada kongress üldiste õpetajate-kongresside kodukorra alusel. Ettepanek võetakse ühel-häälel vastu.

Kongressi päevakord kinnitatakse muudatusteta järgmisel kujul:

Kongressi esimene päev, 22. aug.
1931. a.

Kell 11—12 Kongressi avamine ja tööle rakendamine.

Kell 12—14 H. R a j a m a a: Õigekirja alused. Läbirääkimised.

Kell 14—16 Vaheaeg.

Kell 16—18 A. M ö l l e r: Kirja vorm (välimus). Läbirääkimised.

Kell 20 Tutvumisõhtu.

Kongressi teine päev, 23. aug.
1931. a.

Algkooli sektsioonis.

Kell 9—11 M. M e o s: Kirjutamine algastmel. Läbirääkimised.

Kell 11—11.15 Vaheaeg.

Kell 11.15—13.15 R. R e i m a n: Kirjandite praktika algkoolis. Läbirääkimised.

Kell 13.15—15 Vaheaeg.

Kell 15—17 G. R e i a l: Kodused ja klassitööd. Läbirääkimised.

Kell 17—17.15 Vaheaeg.

Kell 17.15—19.15 J. E s t a m: Õigeekele ravimine ja kirjatööde parandamine. Läbirääkimised.

Keskooli sektsioonis.

Kell 9—11 A. Õ u n a p u u: Vabade tööde ülesanne. Läbirääkimised.

Kell 11—11.15 Vaheaeg.

Kell 11.15—13.15 H. R u u b e l: Kodused ja klassitööd. Läbirääkimised.

Kell 13.15—15 Vaheaeg.

Kell 15—18 E. N u r m ja J. A a v i k: Õigeekele ravimine ja kirjatööde parandamine. Läbirääkimised.

Kongressi kolmas päev, 24. aug.
1931. a.

Kell 9—11 G. S u i t s: Rahvaluule käsitlus koolis. Stiiliõpetus koolis. Läbirääkimised.

Kell 11—11.15 Vaheaeg.

Kell 11.15—12.30 J. T o r k: Teaduslikule töötamisviisile ettevalmistus. Läbirääkimised.

Kell 12.30—12.45 Vaheaeg.

Kell 12.45—15 Resolutsioonide vastuvõtmine. Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna tegevuse ülevaade. Toimkonna valimine, kongressi lõpetamine.

3. Tervitused.

Hasominister J. P i i s k a r: Õpetajaskond on see, kellest oleneb koolitöö edu; tema annab ilme ja näo koolile. Eesti õpetajaskond on suure hoole ja armastusega võtnud osa kooli loomisest ja korraldamisest. Seda peavad kindlasti meie tulevased kultuurajaloolasedki kinnitama. See on õige tee. Ministerium üksi ei suuda kõike teha. Õpetajaskond oma kaasabiga ministeriumile on teinud suure ja tänuväärse töö. Nüüd on aeg, kus asutakse üksikküsimuste põhjalikumale käsitlemisele. Ministerium hindab õpetajaskonna tööd ja kongressi näpunäiteid ja tahab jälgida ka käesolevat kongressi. Nii viisi käsikäes töötades võime haridusasja edasi viia. Soovin kongressile jõudu ja edu.

Telegraafi teel saabusid järgmised tervitused:

„Tervitame kokkutulnud haridustegelasi, emakeeleõpetajaid, ja soovime nende tööle eesti kooli kasuks ja õpetajaskonna paremaks käekäiguks edu ja õnne. Tallinna linnavalitsus ja linnakoolivalitsus.“

„Tervitame kõige soojemalt emakeeleõpetajaid, kui meie rahva kallimat vara, tema keele harijaid ja arendajaid. Olgu neljanda emakeeleõpetajate kongressi tööd edukad ning tulgu nad kasuks meie koolile ja rahvale. Ajaleht Kaja.“

Õigekirja alused.

Järgnevad referaadid. Esimesena refereerib õp. H. R a j a m a a teemast:

„Õigekirja alused“, avaldades järgmisi mõtteid:

I.

Õigekirja-õpetus on raskemaid küsimusi emakeele-õpetuses. Seda on näidanud tegelik töö koolis meil ja mujal; seda on täie rõhuga tunnustanud suurte kogemustega keele-pedagoogid nii meil kui mujal. Sellepärast ongi viimne aeg asuda õigekirja aluste selgitamisele.

II.

1. Esimeseks ning tähtsamaks õigekirja aluseks on õige *lugemise-õpetus*; laps peab õppima oma emakeeles õieti *lugema*. Sel viisil saab hakata arenema lapse loomulik *keeletunne*, missugune asjaolu ongi keeleõpetuses otsustava tähtsusega.

2. Juba lugema-õppimisel peab kaasas käima selgitav analüüs emakeele *foneetilisest iseloomust*, näit. pikk ja lühike häälik, kaksiktäishäälik jne. Pika ja lühikese hääliku selgitus tasub eesti keele õigekirja õpetamisel pärast selle vaeva mitmekordselt.

3. Eesti keele õpetuses on määrava tähtsusega asjaolu, et õpilane saaks õige kujutluse häälikust ja selle nähtavast märgist — *tähest*. Igatahes on täiesti lubamatud nimetused, nagu: üks — *a kaks* — *aa'd*, üks *kaa* — *kaks kaa'd*, üks — *emm* — *kaks emm'i* jne. Niiviisi on õpilastel raske saada õiget arusaamist eesti keele tähtsamast omadusest — häälikute pikkusejärkudest ja nende märkimisest kirjas.

4. Laps peab õppima õieti kirjutama seda, mida ta on *kuulnud õieti*, seda õppinud õieti nägema raamatus, tahvil jne., ja seda siis *ise kuuldavale* tooma.

5. Eeltooduga ongi rõhutatud, et õigekirja üheks tähtsamaks aluseks on *õieti kuulmine*. Laps peab enne ikka midagi kuulma (häälikuid, sõnu, lauseid), neid ise kuuldavale tooma ja selle järele siis need *nähtavaks* tegema vastavate märkide abil. Selle järele peab loodama süstemaatilise harjutuse abil kindel side *kõlapildi* ja sellele vastava õige kirjapildi vahel, ja vastupidi.

6. Selle kõrval ei tule endast-mõistetavalt sugugi kõrvale heita õieti nä-

gema õpetatud *silma* tähtsust õigekirja-õpetamises. Kuid sellega kiputakse pahatihti liialdama, näit. *mahakirjutamistes*.

Läbirääkimised.

J. Aavik: Toetan referendi arvamust, et algkoolis, eriti selle ülemais klasses, tuleb teha rohkesti diktaate, kindlasti rohkem, kui seda seni tegelikult on tehtud. Ka on üsna õige nõue, et juba algkoolis õigekirjutuse õpetamisel pandaks rõhku õpilaste kuulmelisele küljele. See on täiesti loomulik ja rationaalne sellise suuresti foneetilise õigekirjutuse juures, nagu on seda eesti oma.

Leian, et algkoolis „Õigekeelsuse-sõnaraamatu“ tarvituselevõtmine, mida referent soovitab, on ebakohane, sest selleks see sõnaraamat on liiga ebapraktiline ja raskepärane käsitada. Isegi õpetajail ja filoloogidel on tülikas sealt sõnu ja vorme leida, kuidas siis võib nõuda, et algkooli-õpilased sellega toime saaksid. Nii näiteks saab sõna „rinne“ muutmisest täitsa vääraks käsituse, sest sõnastikus antakse „rinne, -e“, nii et otsija saab sellest nii aru, et genitiiv on ka „rinne“.

G. Ollik: Tähtsaim nõue on — hoiduda vigade eest. Parandamine on juba raskem. Olgu klassis käepärast õigekeelsuse-sõnaraamat; isiklikult ministeeriumis tarvitan seda edukalt. Õpilased tuleksid juhtida just raamatu kasutamisele õigekeelsuse küsimuste puhul.

Murdevad on väga sagedased; neid tuleb järjest ravida. Kirjandeid tehes tuleks neid parandada kiiresti. Võimalikult värskest parandatud tööde kättesaamine hoiab huvi alal ja edu on suurem. Selleks oldagu praktilised: kasutagu õpilaste parandust jne., aga peasi: *parandatagu*. Tuleb mõistus ja kõik meeled appi võtta.

Ch r. Brüller: Õigekirja aluste üle juurdlemine on väga tarvilik. Küsimus, missuguse meelega laps omandab paremini sõna kuju, on tarvis selgitada. Referent hindab kõrva ja kuulmist. Nähtavasti on ta akustik, mida mina õigeks ei pea: Juhul, kui laps kuuleb sõna, peab ta enne sõna kuju muutma

optiliseks pildiks, alles siis saab ta seda kirjutada. Sellepärast diktaatide rõhutamise ei anna tagajärgi. Uuemad keeleteoodikud soovivad asendada kuuldediktaadi nägemisdiktaadiga. Sellepärast referendi väited mitte kõnelda kahest „aa'st“ jne. pole õiged. Laps tööpoolest näeb kaht aa'd, k'd jne., ja selle järgi peab neid meeles.

J. A v i k: Ma ei taha sellega sugugi vähendada J. V. Veski teeneid õigekeelsuse-sõnaraamatu ja üldse eesti keele õigekeelsuse korraldamise alal. On ju iseenesest hea, et see sõnaraamat on nii suur ja täielik. See võiks olla veelgi suurem ja siin ei tarvitseks kuludega sugugi mitte kitsi olla. Viga on tal vaid see, et ta on tegelikult tarvitamiseks ebapraktiline, ebapedagoogiline ja kohmakas. Tegelikult otstarbeks peaks veel olema väikesem, ühekõiteline sõnaraamat, kus muuseas nominatiivist erinevad genitiivi vormid oleksid igakord klambris antud ühes numbriga, mis viitaks raamatu eesotsas olevale tabelile. Nüüd aga praeguses õigekeelsuse-sõnaraamatus ühelt poolt antakse sageli tarbetumaid muutevorme, teiselt poolt aga sunnitakse tarvilisi vorme eessõna tabelist vaevaliselt otsima.

A. Õ u n a p u u: Kahtlemata on (hra Olliku poolt ettetoodud) oskus hoida õpilasi vigade tegemise eest kõige tähtsamaid õigekirja õpetamise võtteid. Siin ülistatud etteütlused, kus vigade tegemise võimalused on kõige suuremad, kujunevad nii kõige paremaks vahendiks õpetada lapsi vigadega kirjutama.

Nägemismeelele tegi referent liiga. Eesti keele kiri on küll üsna foneetiline, kuid kahtlemata vähem, kui seda üldiselt arvatakse. Referent tõi küll ette tütarlaste tugevama nägemismeele, ka toonitas, et nad sagedasti kirjutavad õigemini kui poeglapsed, kuid järelduse jättis tegemata. Motoorset mälu aga referent ei puudutanud üldse. Õigekirja õppimisel aga peab silmas pidama kõiki vahendeid: nägemist, kuulmist, motoorset mälu ja ei pea unustama ka teadmusi. Kõik neli on tähtsad.

Ka ära kirja tähtsust püüdis referent vähendada. Otstarbekalt korraldatud ära kirjutamine on aga tõesti hea vahend õigekirja õppimisel. Olen seda oma õpi-

lastega mitu korda kogenud. Võib julgesti kasutada.

Õigekeelsuse - sõnaraamatu käsitus pole õpilastele tõesti kerge, kuna isegi täiskasvanud haritud inimesed ei oska sealt leida vorme. Nii ei osanud leida keegi insener genitiivi sõnast *juh e*.

Vigade register on tähtis ja selle võiksid koostada ka õpilased.

G. R e i a l: Õigekirja omandamist ei saa rajada ainult nägemise mälule, nagu arvas üks kõnelejad (Brüller). Ei jätku ka nägemisest ja kuulmisest (referent). Suur tähtsus nende kõrval on motoorsel mälul ja *harjumusel* õigesti kirjutada.

Vaatamata raskustele saab õigekeelsuse-sõnaraamatut klassis edukalt kasutada. Palju aitab vigadest hoidumisel, kui harjutada õpilasi küsima kahtluse puhul, kasutama varem koostatud tabeleid jne. Vigade nimestiku põhjal leiab õpetaja, mis nõuab erilist rõhutamist. Ka diktaadil on väärtus: ta toob teadvusse mõndagi alateadvusest, annab õpetajale võimaluse kontrollida tehtud tööd ning omab teatud väärtust ka hindamise abinõuna. Suur väärtus on omakorrekatuuril, milleks õpilasi tõsiselt tuleb arendada.

H. E n n e m u i s t: Referent märkis õieti õigekirja alustena lapse õpetamist teadlikult rääkima, lugema ja kirjutama. Seda ei tohiks unustada õpetaja töötades I—II klassis. Samuti arvan, et vanemad, õpetades last kodus lugema, hõlbustamise asemel raskendavad õpetaja tööd. Selle väite põhjendamiseks toon paar näidet:

1) Klassis, kus ühed oskavad lugeda, teised veerivad, kolmandad ei tunne tähti, on õpetajal raske äratada huvi kõigis lastes.

2) Laps, õppides kodus mehaaniliselt sagedasti sundimise varal lugema, kaotab tihti huvi raamatu vastu.

Edasi referent soovitas õigekirja omandamiseks lasta õpilastel kirjutada harjutusi, etteütlust, ära kirja, kuid ei puudutanud tähtsaimat ja sisukamat vahendit õigekirja õppimisel — kirjan-dit. I—II kl. esineks kirjan-d kollektiiv-tööna, kuid rohkem arenenud lapsed võiksid juba I õppeaasta lõpupoolel katsetada sel alal ka iseseisvalt.

Ei poolda harjutiste kirjutamist sarnasel kujul, kus harjutisraamat õpilasele on sunduslik ja ärakiri ning etteütlus harjutisraamatust moodustavad tähtsaima osa õigekirja õppimisel. Harjutisraamatut võiks tarvitada peamiselt vanemate õpilastega raskemate sõnakujude, kirjavahemärkide jne. tundmaõppimisel. Vääriline osa jäägu iseseisvatele, laste koostatud harjutistele.

Etteütlust tunnistan ainult kui etteöeldavat klassitahvilil kirjutatavat harjutist. Ei usu referendi väidet, et õpilased võiksid hästi kirjutada etteütlust tungimata etteöeldava sisusse. Kuis asetaksid nad sarnasel juhul kirjavahe-märgid? Kontrolletteütluks tarvitamine enam kui 2—3 korda õppeaastas oleks täiesti üleaarune.

Ärakerjaks tuleks valida keeleliselt ja sisult häid, õpilasi huvitavaid palu. Ära kirjutades laps näeb ja kirjutab ainult õigeid sõnakujusid, sellepärast ei tohiks alahinnata ärakerja õigekirja õppimise vahendina.

Õigekeelsuse-sõnaraamat praegusel kujul on õpilastel raske tarvitada, kuid V—VI kl. peaks ta siiski alati õpilastele kättesaadav olema. Osa õpilasi kindlasti tarvitab teda ja seegi oleks õigekirja õppimise seisukohalt suur võit.

J. S o l l: Õigekirja aluseid on siin otsitud kuulmises, nägemises ja liigutustes, viimaste all mõeldud aga ainult käeliigutusi. Ometi ei tohi me vaikides mööduda keelest enesest selle sõna otse-ses mõttes. Kahtlemata aitab õige suuresti kaasa meie enam-vähem foneetilis-es õigekirjas eneses kõneelundite liigutuste teadlik ja terav tähelepanek sõna hääldamisel, eriti gbd häälikute kirjapanemisel, milles meil kõige rohkem eksitakse. Harjutame lapsi juba algusest peale oma kõneelundite — keele ja huulte — liigutusi tähele panema ja ära tundma, ja see aitab õigekirja omandamisele palju kaasa. Olen katsetanud seda esimesest klassist peale päris korralikkude tagajärgedega. See annab ka halva kuulmisega õpilastele võimaluse kirjutatut lugemise abil kontrollida, sest suur osa keelevigu tekib just sellest, et kirjutaja ei oska sõna nõnda — ka valesti — hääldada, kuidas see on tähtede abil kirja pandud. Ka vahe-

märkide vead olenevad suuresti puudulikust lugemisoskusest.

E. M a r t i n s o n: Keegi eelkõnelejaist tähendas prof. Meumanni kohta: „*Meumann ütleb, et õigekirja omandamine sünnib ainult silma kaudu.*“ Minu arvates prof. Meumann küll sarnaselt väljendanud ei ole, sest see ei oleks kooskõlas mõtetega, mis ta on avaldanud oma „Loenguis eksperimentaalse pedagogika üle“ III jaos, kus ta näiteks ütleb järgmist: „Parimaks õigekirja õppimise meetodiks tuleb lugeda sõna vaatlemist ühes analüseeriva ärakerjaga, teises järjekorras toetatud analüseeriva hääldamisega.“

A. V a i g l a: Referent märkis õieti, et igas algkooli klassis peaks kindlasti läbi töötatama teatud osa keelekursusest. Ometi ei püütud ligikaudugi määrata, missugusele emakeele oskustasmele algkool peab juhatama oma õpilasi kursuse lõpetamisel. Referent tähendas isegi, et ei ole erilist puudust, kui algkooli lõpetanu mõnesuguseis sõnus avaldab õigekeelsuslikke ebakindlusi. Selle väite kohta peab tähendama, et see vähendab eelpool üllesseatud klassi siirdumise nõudeid. Kui juba üleviimisel valitseb nõuetes kindlus ning ühtlus, siis peaks kursuse lõpetamisel saavutatama veel suurem ühtlus. Peaks jõutama ühtluskooli ideaalsema printsibiini, s. o. ühtlase ettevalmistusastmeni keskkooli astumiseks. Praegu aga ei valmista meie algkool sugugi *ühtlast* õppivat noorsugu keskkoolile (ka elulegi). Tuleb väga palju korrata algkooli kundi, tuleb aga tihti ka üsna ümber kunda sööti jäänud keelemaid. Aga head ümberkundi ei võimalda meie õppekursuse lühike aeg. Seepärast on tarvilik, et fikseeritaks eesmärk-piir, milleni peaks küündima emakeele õpetus algkoolis, missuguses mõistete ringis algkooli lõpetanu peab oskama orienteeruda keelelisel kui ka meelelisel mõttes. Siis leiaks teostamist ühtluskooli pidev, järk-järguline õppekäik õppeaastast õppeaastasse emakeele õpetuse alal.

Õigekeelsuse-sõnaraamatu ja muude kirjanduslikkude juhtvahendite igal õpesammul kasutamise kohta olgu tähendatud, et siingi peab valitsema mingi piir. Juhtkirjanduse kättesaadavus ei

pea tegema tarbetuks õpilaste silmas teatava hulga teadmuste ja oskuste omandamist.

Mis puutub aga õigekeelsuse-sõnaraamatu käsitusse, siis pole ju tõeliselt see käsiraamat varustatud nii suurte pahe-dega, et pole võimalik leida õiget sõna-vormi. Tõsi küll, sõnaraamatu kasuta-mine eeldab teatavat keelelist asjatund-mist, kuid kasu saame ometi ka siis, kui tunneme alfabeeti.

J. Gr ü n t a l: Tõsist tähelepanu vää-rib referendi üks, kahjuks, õrnalt esile-toodud tees: „Õigekirja nõudmistes me ei tohi minna liiga kaugele...“ Arvan, et õigekirja valitsemine on spetsiaalne oskus, mille arenemine nõuab mitmesu-guseid erilisi andeid; viimaseid ei ole kõigil lastel. Võib leida palju näiteid tõenduseks, et mõnikord väga puudulik õigekiri ei takista loomist ja suurte te-gude kordasaatmist. Kui kaugele ni-melt tohib minna õigekirja nõudmistes, seda tuleb asjatundlikult otsustada. Suuna näitab neile nõudmistele vast hra õunapuu positsioon, kes lepiks, kui alg-kooli-lõpetaja kirjutaks õieti seda, mis ta kõneleb.

G. O l l i k: On soovitatav, et üldsusele teatavaks saaks, et õigekeelsuse-sõna-raamatul on puudusi. Oleks hea, kui koolidele koostataks eriväljaanne. Mi-nisteerium pooldab seda.

A. Õ u n a p u u: Kuulsin oma imestu-seks, et mina olevat õigekeelsuse-sõna-raamatu vastane. Ei, ma arvan, et teda on küll koolis raskevõitu käsitada, kuid ilma temata ei saa praegu sammugi edasi.

Piiride kohta, kui kaugele peab mine-ma nõudmine õigekirja kohta algkooli õpilaselt, ütleb kava, et seda tohib nõuda ainult selle keelematerjali piirides, mida laps igapäev tarvitab.

J. V. V e s k i: Mõned isikud, nende seas eriti J. Aavik, peavad meie kirja-keele normeerimist esiotsa täiesti soo-vimatuks nähtuseks, — nad tahavad selle edasi lükata paarikümne aasta võ-ra. Selles suunas töötades ei vali nad siis ka abinõusid, et aga võimalikult hal-vata eesti kirjakeele normeerimist. Muu seas tõendab seda J. Aaviku püüed Eesti õigekeelsuse-sõnaraamatut sihilikult vi-gaseks tembeldada. J. Aaviku poolt siin

esitatud mõtteavalduste kohta olgu lü-hidalt ainult niipalju tähendatud, et ta kas ei ole osanud Eesti õigekeelsuse-sõ-naraamatust vorme õieti välja lugeda või ta vigadetaotlus on aina pahatahtlik insinuatsioon.

J. A a v i k: Muidugi ei ole eesti õi-gekeelsus absoluutselt foneetiline, kuid võrreldes näit. inglise, prantsuse ja isegi saksa ortograafiaga, esineb eesti oma ikkagi äärmiselt foneetilisena. Ilma ei-tamata nägemismälu suurt ja otse do-mineerivat tähtsust ortograafia õpeta-misel, juhin ometi tähelepanu sellele, et eesti keeles on siiski selliseid vormiva-hesid, näit. kk ja k vaheldumine samas sõnas, mille õiget kirjutamist ei saa omandada puht-nägemise harjumuse teel, vaid mille vahet tuleb osata eral-dada kuulmeliselt ja ka grammatiliselt.

Referendi lõppsõna.

H. R a j a m a a: Mitme sõnavõtja poolt esile tõstetud küsimustele on tei-sed sõnavõtjad selgitavalt vastanud, näiteks Meumanni seisukohtadest õige-kirja õpetamisel jne.

Siin on diktaadile mitmelt poolt kal-lale tungitud. Kuid diktaati ei tule kä-sitada sugugi nii kitsas *kontrolli* mõt-tes, vaid temal on palju laiem tähendus: omandada harjumus kuulmise järgi õieti kirjutamiseks. Ei ole mul mõttesegi tulnud soovitada halba diktaati, ka ei ole ma mõelnud soovitada diktaati mõtte-tuist lauseist. Igal lausel olgu ikka oma kindel mõte ja sisu, kuid need laused omavahel ei tarvitse seista sisuliselt ühenduses, sest selleks ei ole mingit tar-vidust.

Jääksin ikkagi selle juurde, et luge-mise-õpetusel on suur tähtsus õigekirja omandamisele. Sest lugemise-oskus ei ole mitte eesmärk, vaid *abinõu*. Ja sellepärast ei ole midagi kahetseda, kui lapsed kooliastumisel ei oska lugeda.

Jään ka sellele seisukohale, et algkoo-lis õpetatakse liiga palju grammatikat, nagu tähendas J. Aavik.

Kokku võttes tähendan, et õigekirja aluste selgitus on meil veel uus ala, ja sellepärast on siin veel palju tööd ja arutust vaja, et ükskord täit selgust saada.

Järgneb lõunavaheaeg.

II üldkoosolek.

Kirja vorm.

Pärast lõunavaheaega algab koosolek kell 16.15. Juhatab E. Martinson.

Refereerib õp. A. Möller teemast: „Kirja vorm“ (välimus), avaldades järgmisi mõtteid:

Tegelikus elus on tähtis, et kiri oleks kergesti loetav. Niihästi alg- kui ka keskkooli õppekavad nõuavad selget, loetavat ja korralikku kirja. Kirjutamisega algust teha algkoolis ei tule kohe esimestel päevadel, vaid lugema õpetamisega käsikäes käigu joonestamine ja joonistamine, mida kasutatagu kirja eelharjutusteks, valmistades kirjutamisele ette lapse kätt ja kujundades trükitähtedest kirjatähed.

Kantseleides ja kontorites nõutakse ametnikelt ilusat käekirja. Tuleb koolis panna rõhku käekirja ilule. Kiri olgu korralik: puhas, kirjutuspind õieti kasutatud, pealkiri väljapaistev, uusread kavakindlad, read ühepikkused ja sirded, kalle ühtlane, tähed parajajoonelised, õiged, seoses, tähtede, sõnade ja ridade vahed vastavalt ühtlased. Alguses võiks õpilane kirjutada üksikuile lehtedele, mis oleksid kergemad hoida puhad. Pöördagu vääriiline tähelepanu kirja voolavusele ja kiirusele, kuid kirja korralikkust ei tule kunagi ohverdada kiirusele. Kiri olgu selge. Et seda saavutada, tuleb õpetada last õieti liigutama sõrmi ja kätt. Kunagi ärgu sallitagu segast ega lohakat kirja. Ei tule lubada kirjutada erilisi ja üleliigsete joontega tähevorme, need olgu üldtuntud, lihtsed ja selged.

Lapsele tuleb võimaldada isikupärase käekirja arenemine, kuid ilu, korralikkuse ja selguse nõuete piirides. Et õpilased kirjutavad tähti mitmes suuruses, oleks soovitav alguses kirjutada joonteta või üksikjoonelisele paberile, seejuures tarvitades vastavalt õpilase kalduvusele erilaiusevahelisi joonestikke. Püstkiri kergendab õpilasele kirja-õppimist, seepärast õpetatagu püstkirja, lubades aga pärastpoole, vastavalt õpilase iseloomule, kallet paremale, mis tekitab kiiruse tõttu. Õpetajal tuleb hoolitseda, et õpilase sulg oleks kirjakoht

ja sulepea käekohane, aga ka, et paber ja tint oleksid väärtuslikud. Käekirja edu oleneb ka õpilase meeoleolust, seepärast hoolitsetagu, et õpilasel kirjutamisel ei kaoks huvi. Eriti peetagu silmas tervishoiulisi nõudeid. Siis võib kujuneda õpilasel ilus, korralik, selge ning kergesti loetav ja individuaalne käekiri.

Läbirääkimised.

J. A a v i k — teotab omalt poolt referendi nõuet, et tuleb rohkem rõhku panna kirjatööde välimusele, nimelt käekirjale. Pooldab kaldkirja, joonteta vihu ja transparandi tarvitamist. Esitab tahvlil näitlikult terve rea väärnähtusi üksikute tähtede kirjutamisel (a, o, e, i, d, p, g, v, r jne.). Teiselt poolt on kategooriliselt selle vastu, et koolis püütakse välja arendada individuaalset käekirja. Koolis õpetatagu kindlat, šabloonilist, kalligraafilist käekirja; igat tähte kirjutatagu ainult ühel teataval kujul ja mitte teisiti. Individuaalse käekirja eest ei maksa koolis hoolitseda. See tuleb niikuinii pärastpoole iseeneest. Et ministeeriumi programmis on individuaalse käekirja nõue, siis on see tühine ja otse kahjulik modernitsemine.

M. M e o s: Joonteta paberil kirjutamisest on see kasu, et sellejuures kiri areneb ikka paranemise suunas, kuna joonestikus kirjutamisel iga joonestiku laadi muutmise järele on märgata kirja korralikkuses tagasiminekut, kirja halvenemist. Tuleb jälle ümber õppida ja kohandada kätt uuele joonestikule. Välismaade eeskujul on ka meie koolides tehtud katseid kirjutada joonteta paberile, mis ka õnnestub, kui tööd õieti juhitakse. Päris saamatult õpilastelt ei tarvitse nõuda sellist kirja. Kategoorilise nõudmise juures hakatakse salaja tarvitama transparanti, mis on hügieenilisest seisukohast lubamatu. Samuti ei ole mingisugust teaduslikku alust nõuda õpilastelt meie hariliku sulepeahoidmise viisi juures püstkirja. Püstkiri oleks võimalik, nagu Wetekamp väidab, kui sulepea hoitakse esimese ja keskmise sõrme vahel ja kirjutatakse laiaotsalise sulega.

Referendi poolt märgitud katkestamata joonel on suur tähtsus kirjutami-

sel: ta võimaldab kiiremat kirja ja tema abil tuuakse esile sule tõstmata terve sõna — sõnapilt, mis on suure tähtsusega ka õigekirja omandamisel. Katkestamata joont tarvitama tuleb lapsi õpetada varakult. Kui seejuures tuleb mõne tähe kaju lihtsustada, ei raskenda see kirja loetavust.

G. Reial: Joontega või joonteta paber, püst- või kaldkiri — need küsimused on lahendamata ja vististi jäävadki. Näited, et joonteta paberit kasutades või püsti kirjutades on saadud häid tulemusi, ei tõesta õieti midagi. Harilikult asuvad uuenduste teostamisele parremad, püsivamad, küsimusse rohkem süvenenud õpetajad, kelle töö tulemused oleksid head ka kaldkäekirja puhul joontega paberil. Huvitavalt unustavad ühe või teise kategooriliselt nõudjad, kes on harilikult ka individuaalse käekirja pool-dajad, et sel teel patustatakse individuaalse käekirja arendamise nõude vastu. — Neis küsimustes peab õpetajal olema vabadus, vabadus aga ka õpilastel.

Pidevuse kasuks ei tule ohverdada käekirja selgust. Paremaks ilusa käekirja arendamise eelduseks on õpetaja hea käekiri.

Chr. Brüller: Hra Aavik joonistas hulga tähemoonutisi; neid on palju rohkem veel. Teatav režiim koolis tähekujude kohta peab olema.

Mis puutub kirjasse joonteta paberil, siis Tallinnas pole see enam tüliküsimuseks. On selgunud, et laste käekiri areneb hästi. On terved koolid, kus mingeid abinõusid ei tarvitata.

Saksamaal on kirja alal jälle midagi uut välja mõeldud. Nad seletavad, et vajutamine sulele selleks, et moodustada peenemat ja jämedamat kirja, ei ole loomulik. Tuleks minna tagasi kirjale, milles pole enam kahelaadilisi jooni, tarvitades n.-n. redissulgi. Need uuendajad ei loobu redissulest kogu algkooli kursuse jooksul. Iga klassi jaoks on välja töötatud isesugused suled.

J. Aavik: Juhin tähelepanu sellele vastuolule, mis käekirjade suhtes valitseb Soome ja Eesti vahel. Soomlastel on kõigil imesteldavalt ühesugused käekirjad, kuna eestlaste omad on väga eri-

nevad, „individuaalsed“. (Ja siis tahtakse seda individuaalsust koolides veelgi suurendada!) See paneb eeldama, et soomlastel on ka iseloomud ühtlased ja ühesugused, mis soodustab kogu rahva üksmeelsemat toimimist ja arenemist; eestlastel on suurem iseloomude erinevus, mille tagajärjeks on üksmeele puudus ja kõiksugu hõõrumised ja lahkpüüded. Muuseas, kuna soomlaste käekirjas on märgata skandinaavia mõju, pakuvad eestlaste käekirjad suurt ühtlust vene omadega, mis eeldab teatavat vene mõju ja vene hingeelu omandamist eestlaste poolt.

Referendi lõppsõna.

A. Möller: Individuaalse käekirja arenemist tuleb koolis soodustada, mitte aga tõkestada, seejuures ei tohi lubada lohakamat kirja individuaalsuse ettekäändel, nagu rõhutasin seda oma referaadiski.

Joonteta paber on algastmel soovitamam kui joonestikuga paber, kuid kui õpetaja oskab määrata õigete, lapsekohaste vahedega üksikjoontega paberi, ei teeks see siis takistusi korralliku ja isikupärase kirja kujunemisele.

Pideva joonega ei tuleks liialdada eriti kirjaõppimisel: tähed õpitagu teiste tähtedega seoses, sõnas, mitte üksikult, kuid peetagu silmas siiski loomulikke katkestusi, siis kujunevad loetavad tähekujud. Küll pärastpoole suureneb pidevus isegi. Alguses on soovitatav õpetada püstkirja, pärastpoole lubatagu isikupärast kallet paremale.

Kuivatise kasutamist ei tuleks lugeda paheks; nõuan, et õpilane hoiaks kirjutamisel kuivatise sõrmede all kirjutuspinnal.

Kirja loetavusele pandagu eriti rõhku: kui kirja sisu jääb mõistatiseks, pole sisult väärtuslikul kirjandil mingit kaalu. Loomulikult on õpetaja kirjal eeskujuna suur mõju õpilase kirjasse, seepärast ei tohiks õpetaja lubada ka endale lohakust kirjas.

Istung lõpeb kell 18.30.

Õhtul on samades ruumides korraldatud kongressi liikmeile tutvumisõhtu, mis veedetakse peamiselt tantsides. Õhtust võtab osa umbes 60 õpetajat. (Järgneb.)

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Kooliuuenduslik töö vajab süsteematilist juhtimist.

Nagu teada, valitseb noorsookasvatustöös kogu aeg teatud liikumine ja edasirühkimine. Kasvatustegelaste ja õpetajate hulgas kogu maailmas paljud ärkсамad vaimud alatasa otsivad uusi võimalusi ja uusi teid noorsoo kasvatamise ja õpetamise alal, tehakse katseid uute kasvatustegude ja õpetustegude meetoditega, otsitakse uusi õppeviise ja töövõtteid, et muuta koolitööd viljakamaks ja otstarbekasemaks.

Ka eesti koolis ja koolitegelaste peres leidub seda otsivat ja edasipüüdvat vaimu. Seda avaldavad üksikud õpetajad oma igapäevase töö juures, seda ilmutavad ka õpetajaskonna ühisettevõtted (kooliuuenduse näitus ja kasvatusteaduslik nädal, pedagoogilised nädalad ja kursused, õpetajate kongressid, katsed vastavat uuenduslikku kirjandust soetada jne.). Koolivalitsused, eesotsas Haridus- ja Sotsiaalministeriumiga, on neisse püüetesse suhtunud peaaegu alati sõbralikult ja soodustavalt.

Kooliuuenduslikkude püüete koondavaks keskkohaks on meil seni olnud Eesti Õpetajate Liit. Kooliuuenduse näitusest saadud mõjutuste tõttu ta katsus koguni tööle rakendada erilise pedagoogilise toimekonna, kelle püüdeks kooliuuendusliku töö süstematiseerimine. Toimekonna tööst võtab osa rida meie paremaid õpetajaid ja koolitegelasi.

Kuid E. Õ. Liidu tegevust sel alal on kogu aeg takistanud esmajoones rahapuudus. Ilma rahata pole võimalik osa võtta rahvusvahelistest kooliuuenduse kongressidest ja kursustest, ei ole võimalik muretseda võõraskeelset kooliuuenduse kirjandust ega soetada ka eesti koolidele vastavat eestikeelset kirjandust, ja mis kõige tähtsam — puudub võimalus meie koolides üksikute õpetajate poolt nende isiklikul algatusel tehtavate kooliuuenduslikkude katsete jälgimiseks, juhtimiseks ja korrigeerivate näpunäidete andmiseks, kuigi põhimõttelt E. Õ. Liit on nõus seda tegema.

Iga päevaga arenev ja uusi ülesandeid püstitav koolielu sunnib energilisemalt kaasa töötama kasvatustöö uueandamiseks ja reformeerimiseks. Seepärast on E. Õ. Liit pöördunud Hasomini poole ettepanekuga määrata E. Õ. Liidu pedagoogilise toimekonnale eriline toetus, mis võimaldaks süstemaatilise kooliuuenduse küsimuste selgitamist ja vastava nõuande korraldamist meie õpetajale. Selle ürituse teostamine tekitab kindlasti uue järgu meie kooliuuenduslikus liikumises ja soodustaks suurel määral kasvatustöö arengut meie koolides.

Õpetajate Liit kavatseb esineda Lyoni kongressil.

Kasvatustööuueanduse Maailmaliidu järjekorraline kongress peetakse 1932. a. suvel Prantsusmaal Lyonis. Sellest kongressist kavatseb

ka Eesti Õpetajate Liit võtta osa. Nimelt on kavatsus esineda kongressil eksponaatidega meie kooliuuenduse katsete alalt ning korraldada kongressi ajal propagandasünlise eesti õhtu. Vastavad ettevalmistustööd on juba käimas.

Väärtuslik uudisteos algkoolidele.

Neil päevil ilmus trükist E. Õ. Liidu kirjastusel *J. Käis'e* koostatud raamat „Uusi teid algõpetuses“. See teos pakub rikkalikku materjali töökorralduseks liitklassides. Ka hinnalt on raamat mõõdukas: 1 kroon 50 senti.

Korraldati õpetajatepäevi.

Enne maakoolide tööle asumist korraldati rohkel arvul õpetajatepäevi.

6. sept. k. a. peeti Läänemaa õpetajatepäev Haapsalus, kus muuseumi refererisid haridusnõunik G. Ollik, mag. A. Elango, koolinõunikud E. Enno ja M. Univer. Erakordselt halva ilma pärast oli osavõtt koosolekust hõredavõitu.

20. sept. k. a. oli Järvamaa õpetajatepäev Paides, kus ettekannetega esinesid hra J. Käis, mag. J. Port, Hasomini peasekretär A. Kurvits, koolin. M. Ulk ja E. Õ. Liidu sekretär J. Elango. Osavõtt koosolekust oli väga elav.

20. sept. k. a. korraldati ka Harju Maakoolide Õp. Liidu aasta-peakoosolek Tallinnas Harju Maavalitsuse ruumides. Peale aruanete kiinnitamise ja valimiste refererisid koolinõunikud J. Grünthal ja J. Johanson ning haridusnõunik G. Ollik.

26. ja 27. sept. k. a. korraldati Saaremaa õpetajatepäev Kuresaares, kus kavas olid referaadid haridusnõunik G. Ollikult, haridusliidu sekretärit E. Venderilt, E. Õ. Liidu abiesimehelt A. Jansonilt, koolin. J. Koppeliilt, Karskusliidu esind. R. Hansonilt j. t.

26. ja 27. sept. k. a. korraldati Võrumaa Õp. Liidu täiskogu koosolek ja õpetajatepäev Võrus, millest võttis osa ka min. J. Piiskar.

26. ja 27. sept. k. a. peeti veel Valgamaa ja -linna õpetajatepäev Valgas, kus olid päevakorras referaadid min. J. Piiskarilt, koolin. A. Kõivult, dr. H. Jürgensonilt j. t.

4. okt. k. a. peeti Hiiumaa õpetajate ühingu aasta-peakoosolek Suuremõisa algkooli ruumides. Ühenduses peakoosolekuga korraldati ka Hiiumaa õpetajatepäev, kus refererisid koolin. E. Enno, õp. O. Silde, M. Arike, V. Kvarnström, A. Oengo-Johanson j. t.

15. sept. k. a. peeti ka Tallinna õpetajate Seltsi erakorraline peakoosolek, kus arutati esindajate valimise küsimust linna haridusnõukogusse ning kuulati ära haridusnõunik G. Olliku referaat õppejõudude teenistuse seadusest.

J. Karell Läänemaa seminari juhataja k. t.

Hasomin määras Läänemaa seminari juhataja kohustustetäitjaks end. Virumaa koolinõuniku J. Karelli, kuna senine seminari juhataja A. Fluss asus Nõmme gümnaasiumi juhataja kohale, kust E. Kansman siirdus tagasi Paldiskisse.

V. Raami teenistusjuubel.

14. sept. k. a. pühitses Rakvere õpetajate-seminari direktor V. Raam 25-aastase pedagoogilise tegevuse juubelit.

V. Raam oli esimeseks iseseisvuseaegseks seminari direktoriks Eestis, sest tema avas 1919. a. kevadel Tartu seminari, kust sama aasta sügisel siirdus Rakvere seminari juhatajaks.

Peale pedagoogilise töö on V. Raam innukalt osa võtnud ka õpetajate organisatsioonide tööst, olles juhataja liikmeks Virumaa Õpetajate Liidus, Rakvere Õpetajate Ühingus, lähemat aega ka E. Õ. Liidus.

M. Välbe 10 a. Kolledži juhatajaks.

Septembrikuus möödus 10 aastat sellest, kui Tallinna Kolledži juhatajaks kutsuti M. Välbe. 10 aasta jooksul on tema juhtimisel Tallinna Rahvaülikoolist ja Kolledžist arenenud laialise tegevusega haridusasutised, kus tuhanded inimesed täiendavad omi teadmusi.

Õpetajaskonnal on põhjust tuletada meelde M. Välbe tähtpäeva eriti selle poolest, et Kolledžis paljud õpetajad on võinud oma haridust täiendada, ning M. Välbe on ühtlasi ka püsivalt võtnud osa õpetajate organisatsioonide tööst.

Juhan Susi †.

7. sept. k. a. suri Tallinnas end. õp. Juhan Susi. Kadunud töötas kauemat aega Tallinna

koolides, olles õpilaste kui kolleegide poolt väga hinnatud ja lugupeetud.

Haridusliit korraldab näidendite võistluse.

Käesolevaga kuulutab Eesti Haridusliit välja näidendite võistluse, mille peamiseks ülesandeks on meie maa-näitelavade rahuldamine neile kõigiti sobivate algupäraste näidenditega. Vastavalt sellele palub liit kirjanikke arvestada meie keskmisi või paremaid maa-näitelavade tehnilisi võimeid.

Võistlusele saadetakse tööd tulevad adreseedrida Eesti Haridusliidule Tallinnas, Suur Roosikrantsi 12. Tööd tulevad esitada märgusõna all ja juurde lisada sama märgusõna kandvas ümbrikus autori nimi ja aadress. Tööde vastuvõtmise viimaseks tähtpäevaks on 1. mai 1932. a.

Läbivaatamisele ja hindamisele tulevad ainult eestikeelsed masinal kirjutatud käsikirjad, mis ei ole veel avalikkusele tuttavaks saanud paljundamise või ettekande teel. Vastasel korral saadetakse käsikirjad ümbrikus leidaval aadressil autorile tagasi.

Neljale võistlusel paremaks tunnustatud näidendile maksetakse auhindadeks 3700 kr.:

I	auhinnaks	Kr. 1500.—;
II	"	Kr. 1000.—;
III	"	Kr. 600.— ja
III	"	Kr. 600.

Žürii võib oma äranägemisel jätta mõne auhinna välja andmata või E. Haridusliidu juhatause nõusolekul täiendavalt auhindu määrata.

Auhinnatud teoste kohta jääb E. Haridusliidule ilma eritasuta I trüki kirjastamise või mõnel muul teel paljundamise õigus kuni 2000 eks. ja nende teoste ettekande õigus.

E. Haridusliidule jääb õigus auhinnatavaid teoseid lavastamiseks ette valmistada ja enne ümbrikkude avamist kuni kolm korda ette kanda või neid selleks teatritele edasi anda.

Auhinnakomisjoni koosseis avaldatakse hiljemalt kolm kuud enne käsikirjade vastuvõtmise lõpptähtpäeva.

Auhinnakomisjon avaldab oma otsuse hiljemalt 1. oktoobril 1932. a. Enne seda tähtpäeva ei pea Liit võistlusest osavõtjatega mingit kirjavahetust peale võistluste tingimuste mittevastavate käsikirjade tagasisaatmise.

Välismaalt.

Leipzigis õpetajate ühingu pedagoogilis-psühholoog. instituut.

A. Elango.

Leipzigis linn on niihästi eksperimenditaalse psühholoogia kui ka eksperimen-

taalse pedagoogika hälliks. 1878. aastal pani prof. W. Wundt sealse ülikooli juures aluse esimesele psühholoogilisele laboratooriumile maailmas, kuhu õpilasi voolas kõigilt mailt ja mis leidis kõikjal järeletegemist; tänapäeval

seesugune laboratoorium¹⁾ on saanud nii endastmõistetavalt tarvilikuks, et raske on üldse kujutella akadeemilist psühholoogiaõpetust (ja veel vähem uurimist) ilma selleta.

Wundt'i laboratooriumi tegevus kaua aega piirdus ainult täiskasvanute psühholoogiaga — Wundt ise pole laste ja noorsoopsühholoogia vastu kunagi erilist huvi tundnud. Kuna eksperimentaalne meetod järjest enam hakkas tungima ka sinna (Ameerikas, Belgias jm. kutsuti sajandi alul ellu erilised lastepsühholoogia laboratooriumid), ning samal ajal eksperimentaalne didaktika hakkas ajama esimesi silmapaistvamaid vagusid (esimene teos sellel alalt — A. W. L a y „Experimentelle Didaktik“ ilmus 1902. a., millele järgnes E. M e u m a n n i põhjanev „Vorlesungen z. Einf. in die exp. Pädagogik“ 1907. a.), otsustas Leipzigi õpetajate ühing 1906. a. ellu kutsuda oma instituudi. silmas pidades peaauglikult lastepsühholoogia ja eksperiment. pedagoogika tarbeid. See oli esimene seesugune ettevõte Saksamaal ja äratas laialdast tähelepanu. Niihästi selle instituudi minevik kui ka olevik teeb Leipzigi õpetajaskonnale igatahes suurt au, asetades selle esimeste ritta kogu Euroopas. Siin avaldub Leipzigi õpetajate mitte ainult endatäiendamise- ja süvenemistung oma kutse probleemidesse, vaid ka majanduslik ohvrimeelsus puhta teaduse huvides, kuna suurem osa instituudi ülalpidamiskuludest on tulnud kanda Leipzigi õpetajaskonnal endal, instituudi tegevus aga on ulatunud kaugele üle õpetaja kutsehuvide piiri. Kuni 1919. a. sai instituut Leipzigi õpetajaskonnalt 33.000 RM., teistelt õpetajaskondadelt (peaauglikult üldiselt Saksa õpetajate liidult) — 23.000 RM.,²⁾ Saksi haridusministeeriumilt 11.000 RM., Leipzigi linnavalitsuselt 300 RM(!), peale selle üksikute isikute ja asutiste toetused. Alles hilisemal aastail on ametlikud toetused pisut suurenenud.

¹⁾ Ühenduses psühholoogia meetodite mitmekesisumisega uuemal ajal on tulnud ka laboratooriumide tegevust laiendada, nii et sel alal esirinnas sammujad endid on hakanud nimetama ins'tituutideks, mis nime tus enam vastab nende tegevuse ja meetodite mitmekesisusele.

Alguses pidi Leipzigi õpetajate ühingu instituut rahuldama ka paljude ülikooliga seotud uurijate tarbeid, kuni ülikool ise Wundt'i instituudi raamides avas eksperimentaalse lastepsühholoogia osakonna.

Tagasi vaadates instituudi 25-aastasele tegevusele, võib selle töömeetodeid ja alade valikus eritella 3 perioodi.

Esimesel tööperioodil peaarõhk langes lastepsühholoogia elementaarküsimustele, kusjuures nende side pedagoogikaga tihti oli üsna nõrk. Meetodite alal domineeris, nagu tookordses üldpsühholoogiaski. puhas eksperiment, enamasti laboratoorne aparadi-eksperiment. Uuriti harjutuste ja väsimuse mõju lastele, kujutelmi ja kujutelmadeühendeid laste juures eri vanuses, küsimuste suggereerivat mõju jne. Konstrueeriti ja leiutati rida uusi aparate, millest mõned on püsinud tänapäevani ajakohastena, moodustades iga psühhol. laboratooriumi lahutamatu osa. Tööle asuti igatahes suure vaimustusega ja lootusega rajada kogu pedagoogika eksperimentaalsele alusele (oli ju Meumanngi enne Hamburgi kutsumist — 1910. a. — Leipzigi).

Kuna hiljem ka Leipzigi ülikool hakkas eksp. lastepsühholoogiale enam tähelepanu pühendama, pöördus õpetajaskonna instituut oma tegevuse teisel perioodil enam praktilis-pedagoogiliste uurimisalade poole, rakendades tööle eeskätt tegelikke õpetajaid. Seejuures kaotas aparadi-eksperiment esmajärgulise tähtsuse ja asemele astus statistika ning testid. Peatähelepanu pöördus õpilaste andekuse-uurimisele. Kuna samal ajal ülikooli laboratooriumi lasteps. osakonnas oma esimesi uurimisi korraldasid hiljem üldtuntud rakenduspsühholoogid Moede ja Pjorkovski, võeti aluseks nende poolt välja-töötatud andekuse-uurimise süsteem, seda pedagoogilise praktilise nõuete ja näpunäidete kohaselt parandades ja täiendades. Esialgsed tulemused avaldati instituudi väljaannete 9-ndas köites. Hiljem jätkati tööd samal alal, mille tulemuseks oli koguteos „Zur Auslese für die höhere Schu-

le“ (väljaannete 13 köide), rida teste uusikute (Schulneulinge) andekuse kindlaksmääramiseks, juhiseid nõrgaandliste vaatlemiseks ning teste nende selektsiooniks abikoolidesse jne. Andekuseuurimise alal on Leipzigi õpetajaskond teinud igatahes põhjapaneva töö, mida teisel tänapäevani pole ületatud.

Kolmandal perioodil, mis jätkub praegugi, on tegevusalade ja ühenduses sellega ka meetodite mitmekesisus suurem. Uute aladena tulevad juurde karakteroloogia, forensiline (kohtuline) psühholoogia, noorsoopsühholoogia, individuaalpsühholoogia, psühoanalüüs, kurtummade psühholoogia jne. Eriti rohkesti tähelepanu omistati forensilisele psühholoogiale, uurides koos selle ala praktiliste viljelejatega (kohtupsühholoogid, kohtu-uurijad jt.) alaealiste tunnistajate pädevust, eriti seksuaalprotsessides ja süvenedes alaealiste tunnistajate ülekuulamise meetodeisse, olles ühtlasi kohtu- ja prokuratuuritegelastele abiks nende ülesannete täitmisel. 1929. a. kutsuti ellu eriline kriminaalpsühholoogiline töörühm, mis koosneb kohtuekspertidest ning kriminalistika ja noorsoohoolekande tegelastest; uuritakse tegelikust elust kogutud materjali põhjal kurikaldumuslike laste ja noorte hingelu. Noorsoopsühholoogia alal äratas tähelepanu O. Kupky üritus (peaaegu kaasaegselt Ch. Bühleriga Viinis) kasutada noorte päevaraamatuid noorsoopsühholoogia allikmaterjalina. Hiljem asuti vaatlema noorte käitumist oma vanuste ühiskonnas ning üksikute karakteritüüpide eritlemisele. Noorsoo lektüüri alal koguti andmeid raamatukogudelt noorte poolt nõutavate teoste kohta, mille läbitöötamist praegu jätkatakse.

Individuaalpsühholoogilises ja psühoanalüütilises töörühmas jälgiti uusi maid uurimusi neil aladel ning aruteldi konkreetse materjali põhjal pedagoogilises praksises esinevaid raskesti kasvatatavuse juhtumeid.

Töö instituudis toimub peasjalikult kolmel kujul: kursustel, kõne- ja vaidlusõhtutel ning töörüh-

mades. Kursusi korraldatakse tarviduse järgi mitmesugustel aladel. Käesoleval aastal näit. on käimas psühholoogilis-matemaatiline (statistika) kursus ja eksperimentaalpsühholoogiline praktikum.

Kõne- ja vaidlusõhtuid korraldatakse tavaliselt igal teisel nädalal oma ja väljaspoolt kutsutud jõudude osavõttel.

Kõige keskmast tähendust instituudi tegevuses omavad töörühmad. Need vastavad üldjoontes meie õpiringidele, kuid selle vahega, et siin ei piirdata ainult seniilmunud uurimuste tundmaõppimisega, vaid ehitatakse loovalt edasi, korraldades uusi uurimusi ning kogudes ja töötades läbi uut materjali. Iga töörühma eesotsas seisab asjatundlik juht, kelle õlul lasub peavastutus töö edukuse eest. Uurimuste tulemused avaldatakse instituudi väljaannetena „Pädagogisch-psychologische Arbeiten“ nime all, missuguseid seni ilmunud 18 köidet. Mitme, näit. andekuseuurimise ja forensilise psühholoogia töörühma töö on olnud otsekohe praktilise elu teenistuses, täites üsna sageli vastavate ametiasutiste poolt neile usaldatud ülesandeid. Praegutöötavatest töörühmadest väärivad mainimist kriminaalpsühholoogia, üldise psühholoogia (viimasel ajal eriti loomapsühholoogiaga tegelev), andekuseuurimise, noorsoopsühholoogia, noorsoo lektüüri, psühoanalüüsi ja käsitööpsühholoogia töörühmad, mis oma istungeid peavad järjekindlalt kas iga nädal või üle nädala. Nende töösse on täiesti vabatahtlikult rakendunud mitusada õpetajat ja teist asjast huvitatut. Mul oli hiljuti juhus külalisena paari seesuguse töörühma tööd jälgida ja mind imestas see pidevus ning ühtlasi suur asjatundlikkus, millega siin üsna tavalised algkooliõpetajadki töö juures olid.

Instituudi liikmeil on kasutada lugemislauad jooksvate eriajakirjadega ja omal alal üsna täielik raamatukogu ning eksperimentaalpsühholoogiline laboratoorium.

Instituudi tegevust juhivad Leipzigi õpetajate ühingu poolt valitav toimikond, peavastutus aga lasub arusaadavalt kutselisel teaduslikul juhatajal, mis

kohal praegu on noor ja agar dr. Felix Schlotte.¹⁾

Leipzigigi õpetajaskonna aukartustäratav töö on leidnud tunnustamist kogu Euroopas, mitmel pool ka järeleaimamist. Nii süstemaatilisel ja põhjalikul pole seda tööd v a b a t a h t l i k k u d e j õ u d u d e g a siiski kusagil mujal suudetud korraldada. Sellepärast jääb Leipzigigi instituut vist veel kauaks ajaks

¹⁾ Varemini on sellel kohal olnud dr. M. Brahn, dr. R. Schultze, ja dr. M. Döring — kõik omal alal tuntud nimed.

paljudele teistele järeleaimamisväärseks eeskujuks, ühtlasi näiteks sellest, mis õpetajaskonna idealism otstarbekohase korralduse ja asjatundliku juhtimise juures korda suudab saata.²⁾

²⁾ Peale instituudi väärivad Leipzigigi õpet. ühingu ettevõtetena mainimist ja tunnustamist kaks ajakirja: „Leipziger Lehrerzeitung“, nädalaleht, kui vanemaid ja parimaid kutseteadliku õpetajaskonna häälekandjaid, ning pedagoogilis-metoodiline kuukiri „Neue Bahnen“; kuigi viimane pole otsekohe ühingu ametlikuks organiks, vaid ilmub erakirjastaja väliandel, kuuluvad selle kandvamad jõud ometi Leipz. õpet. ühingusse.

Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi.

Koolimajade ehitusfondi määrus.

Vabariigi Valitsuse poolt 26. augustil 1931. a. vastu võetud ja avaldatud „Riigi Teatajas“ 4. septembril 1931. a. nr. 70.

Alus: Koolimajade ehitusfondi seaduse („R. T.“ nr. 41 — 1928) § 10 ja Pikalaenu Panga põhikiri („R. T.“ nr. 115 — 1927) § 8 pkt. 3 ja § 48.

§ 1. Riigikogu poolt 16. juunil 1931. aastal vastu võetud Koolimajade ehitusfondi seaduse §§ 1 ja 3 muutmise seaduse („R. T.“ nr. 52 — 1931) alusel koolimajade ehitusfondi käsutamine kuulub Haridus- ja sotsiaalministeeriumile.

§ 2. Linna-, alevi- ja vallaomavalitsused, kes soovivad saada laenu koolimajade ehitusfondist, esitavad sellekohase ettepaneku Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele ühes järgmistest andmetega: 1) koolimaja asukoht, 2) hoolimaja ja selle asetusplaan, 3) kas oma või renditud krunt, 4) ehituseelarve, mis uue maja ehitusel võib olla kokku seatud esialgu ka maja kubatuuri alusel, 5) missugusest materjalist ja kui pika aja jooksul kavatakse ehitada, 6) vastava omavalitsuse volikogu otsus koolimaja ehitamise-, ümberehitamise-, omandamiskulude katmise viisi ja laenu tegemise kohta, 7) viimane kinnitatud eelarve ja 8) andmed omavalitsuse koolivõrgu ja õpilaste arvu kohta.

§ 3. Linnavalitsused saavad § 2. tähendatud laenu saamise ettepanekud otsekohe Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele, alevi- ja vallaomavalitsused vastavale maa-koolivalitsusele, kes esitab ettepanekud ühes oma arvamusel Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele.

§ 4. Komisjon, kuhu kuuluvad Haridus- ja sotsiaalministeeriumi ja Teedeministeeriumi esindajad, vaatab läbi saadud ettepanekud koolivõrgu nõuete ja koolimajade ehitusmääruste seisukohalt, samuti tehnilisest küljest, kusjuu-

res komisjonil on õigus vajaduse puhul nõuda laenusoovijalt muudatuste tegemist esitatud plaanides ja eelarveis, kui ka täiendavaid andmeid laenu kasutamise kohta.

Komisjoni poolt heaks kiidetud koolimajade ehitusplaani lähivad haridus- ja sotsiaalministri kaudu kinnitamiseks teedeministrile.

§ 5. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse poolt heaks kiidetud laenu soovimise ettepanekud esitatakse ühes laenu suuruse äratähendamisega ja laenu andmise tingimuste kavaga koolimajade ehitusfondi seaduse § 3. ettenähtud komisjonile. Komisjon otsustab küsimused häälteenamusega ja tema otsused omavad maksvust haridus- ja sotsiaalministri kinnitusel.

§ 6. Laenu antakse kivimajade ehitamiseks, omandamiseks või ümberehitamiseks kuni 35 aastani ja puumajade ehitamiseks, omandamiseks või ümberehitamiseks kuni 25 aastani.

§ 7. Uute majade ehitamiseks antakse laen välja ühes või kahes osas: esimene osa — kuni 40% ehituse eelarvest siis, kui ehituskruunt olemas, vundament ning sokel valmis; teine osa — kuni 35% ehituse eelarvest siis, kui maja viidud katuse alla. Majade ümberehitamiseks ja omandamiseks määratavate laenude väljaandmise korra määrab § 5 nimetatud komisjon. Tööde ja materjalide seiskorda tõendavad: valla- ja alevivalitsuste ehituste kohta — maavalitsused, linna piirides ettevõetud ehituste kohta — maksuinspektorid. Tehniline ülevahe ja ehituste inspitseerimine kuulub Teedeministeeriumile. Kohtadel teostavad tehnilist järelevalvet maa- ja linnaomavalitsuste tehnilised jõud.

§ 8. Ehitused peab viidama lõpule: kivimajade ehitused — kahe aasta jooksul, puumajade ehitused — poolteise aasta jooksul, arvates laenu esimese osa väljaandmise ajast. Järelevalve selle nõude täitmise järgi pannakse valla- ja alevivalitsuste ehituste alal — maavalitsuste peale ja linna piirides ettevõetavate ehituste alal — maksuinspektorite peale.

§ 9. Laenusummad makstakse välja laenu-saajatele või kantakse üle viimaste soovil nende arvele Haridus- ja sotsiaalministeeriumi korraldusel. Kui laenusaja ei ole ühe aasta jooksul laenu määramise päevast arvates laenu § 7 ettenähtud korras välja võtnud, kaotab ta õiguse selle peale ja kasutamata jäetud summa kuulub komisjoni poolt uuesti määramisele üldises korras.

§ 10. Saadud laenusumma peale annab laenusaja Haridus- ja sotsiaalministeeriumi nimele võlakohustuse, milles tähendatakse ära laenusumma, tähtaeg ja laenu muud tingimused. Võlakohustus peab olema kirjutatud alla vastava omavalitsuse otsusega volitatud isiku või isikute poolt ja peab kandma vastava omavalitsuse asutise pitsatit.

§ 11. Laenu abil ehitatud, ümberehitatud või omandatud maju võib tarvitada kuni laenu kustutamiseni ainult õppeasutisena ja laenu-saajal ei ole õigust kuni laenu kustutamiseni laenu abil soetatud maju võõrandada ega pandida ilma Haridus- ja sotsiaalministeeriumi nõusolekuta.

§ 12. Laenusaja on kohustatud laenu abil soetatud maju kindlustama tuleõnnetuse vastu Haridus- ja sotsiaalministeeriumi nimele, vähemalt ministeeriumilt saadud laenu tasumata osa suuruses. Tulekindlustuse poliissid tulevad saata Pikalaenu Pangale otsekohe ja uuendada tähtajaliselt; kindlustuse poliisside uuendamist ja nende esitamist tuleb toimetada nii, et poliissid saadaks kätte Pikalaenu Pangas vähemalt 10 päeva enne eelmise poliissi maksvuse tähtaja lõppu.

Kui laenusaja hiljemalt 10 päeva enne kindlustuse tähtaja lõppu ei esita kindlustuse uuendamise dokumenti, siis on Pikalaenu Pangal käesoleva alusel õigus uuendada kindlustust oma äranägemisel mõnes kindlustusseltsis vastava omavalitsuse kulus. Laenusaja on kohustatud selleks tarvitatud summad tasuma ühes $\frac{1}{2}$ % viivitrühviga kuus, lugedes poolikud kuud võrdseteks tervetele. Kui hiljemalt lähemaks laenu maksumähtajaks ei ole see summa tasutud, siis nõutakse see sisse seadustes ettenähtud korras.

Tulekindlustuse poliisside lõpptähtaegade kättejõudmist ei tuletata laenusajale eraldi meelde. Pikalaenu Panga poolt laenusaja kull tehtud kindlustuse uuendamine ühes sellega ühenduses olnud kulude summaga tehakse laenusajale teatavaks Pikalaenu Panga poolt kirjalikult.

§ 13. Juhul, kui riikliku laenu abil soetatud koolimajahoone hävib tuleõnnetuse läbi, kas osaliselt või täiesti, kuulub kindlustusseltsilt saadud kahjutasumma Haridus- ja sotsiaalministeeriumi käsutusse, kes saadud summaga talitab järgmiselt:

a) hoone osalisel hävimisel saadav kahjutasumma kuulub väljaandmisele vastavale omavalitsusele tuleõnnetuse läbi rikutud hoone kordaseadmiseks, kusjuures tööde kordaseadmise tõendamine sünnib määruse § 7. ettenähtud korras;

b) hoone täielisel hävimisel saadav kahjutasumma kuulub arvamisele omavalitsuse

hävunud hoone alal tasumata laenu, laenult kuuluvate intresside ja viivitrühvi summa-de katmiseks; kui selle järele jääb veel üle vaba summa, siis kuulub see väljaandmisele vastavale omavalitsusele.

Kas hoone hävimist lugeda osaliseks või täieliseks, selle otsustab Haridus- ja sotsiaalministeerium.

Koolimajahoone täielikul hävimisel on omavalitsusel õigus saada uut laenu vähemalt kahjutasumaksu ulatuses uue koolimajahoone soetamiseks sel korral, kui hävinud hoone kuulub uuesti ülesehitamisele koolivõrgu kava seisukohalt.

§ 14. Kui laenusaja laenu või osa sellest ei kasuta määratud otstarbeks või ei täida §§ 11. ja 12. nõudeid, siis Haridus- ja sotsiaalministeeriumi korraldusel on Pikalaenu Pangal õigus kogu laenu või osa sellest tagasi nõuda enne tähtaega § 5. nimetatud komisjoni otsusel.

§ 15. Haridus- ja sotsiaalministeeriumil on õigus kontrollida kohtadel ehitustöid ja laenuks saadud rahasummade tarvitamist.

§ 16. Käesolev määrus hakkab maksma 1. septembrist 1931. a.

§ 17. Selle määruse maksmahakkamisega kaotab maksvuse Vabariigi Valitsuse poolt 12. oktoobril 1928. a. vastu võetud Koolimajade ehitusfondi määrus („R. T.“ nr. 87 — 1928) ja Vabariigi Valitsuse poolt 27. augustil 1929 vastu võetud Koolimajade ehitusfondi määruse muutmise määrus („R. T.“ nr. 78 — 1929).

Riigivanem K. P ä t s.
Majandusminister M. P u n g.
Haridus- ja sotsiaalminister
J. P i i s k a r.
Riigisekretäri abi Rich. Ö v e l.

Maa- ja linnakoolivalitsustele.

(HSM-i koolivalitsuselt 11. IX. 31. nr. 32599.)

Kirjastus-osahühisus „Looduse“ kirjastusel hakkab lähemal ajal ilmuma „Eesti Entsüklopeedia“. Väljaanne trükitakse kuue aasta jooksul ja sisaldab 56 vihku, mis perioodiliselt saadetakse tellijatele. Väljaande hind on kuueaastase järelmaksuga Kr. 120.—.

Tähendatud osahühisus on pöördunud Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poole palvega, et viimane astuks samme „Eesti Entsüklopeedia“ tellimiseks kõikidele koolidele ja avalikkudele raamatukogudele, lubades suurema arvu tellimiste puhul alandada tellimise hinda 5% võrra.

Ülaltoodud asjaolul palub HSM-i koolivalitsus teatada hiljemalt 25. septembriks s. a., missugused koolid ja raamatukogud soovivad tellida „Eesti Entsüklopeediat“ Haridus- ja sotsiaalministeeriumi kaudu ja mitu eksemplari ning missugusel aadressil tulevad väljaanded tellijale saata.

Soovijate koolide ja raamatukogude nimestiku saadab HSM-i koolivalitsus K. o.-ü. „Loodusele“, kes siis tellijatega asub lähemasse kontakti tellimise täitmise mõttes.

Ühtlasi teatab HSM-i koolivalitsus, et võimaluse korral kavatses Haridus- ja sotsiaal-

ministeerium määrata „Eesti Entsüklopeedia“ tellijatele toetust, mis kergendaks neile raamatu hinna tasumist.

Direktor P. M ä g r a k e n.
Algkooliasjade juhataja A. K n u u t.

Maa- ja linnakoolivalitsustele ning vähemusrahvuste kultuurvalitsustele.

(HSM-i koolivalitsuselt 9. IX 31. nr. 32508).

HSM-i koolivalitsus, põhjenedes määrusele täienduskoolide kohta („R. T.“ 53 — 1931, § 7), teatab Teile, et 1931/32. kooliaastaks täienduskoolides õppetöö alguse ja lõpu kohta

jäävad maksma §§ 4. ja 5. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi 21. juuni 1930. a. nr. 32174 korraldusest maa- ja linnakoolivalitsustele ning vähemusrahvuste kultuurvalitsustele ja õppetöö vaheaegade kohta õppeaasta keskel sama kord, mis vastavates algkoolides (Määrus õppetöö vaheaegade ja üldiste ning kohaliste pühade kohta 1931./32. kooliaastal — „R. T.“ 42 — 1931), võttes arvesse ühtlasi täienduskoolide tunnikavadest peatükk I B, § 12 („R. T.“ — 1931).

Direktor: P. M ä g r a k e n.
Algkooliasjade juhataja: A. K n u u t.

Täienduskooli tunnikavad.

Avaldatud „Riigi Teatajas“ 14. juulil 1931. a. nr. 56.

Alus: Määrus täienduskoolide kohta 7 („R. T.“ 53 — 1931. a.)

I. Kutseainelise täienduskooli üldtunnikava.

A. Tunnikava.

	M a a l						L i n n a s					
	Poegl.		Tütarl.		Mõlem. s.		Poegl.		Tütarl.		Mõlem. s.	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1. Emakeel ja riigikeel ühes kirjavahetusega	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2
2. Kodanikuõpetus ühes ühiskonna ja kasvatuseõpetusega	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Eesti majandusgeograafia	—	2	—	2	—	2	—	2	—	2	—	2
4. Matemaatika ja arvepidamine	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
5. Üld- ja kutseala tervishoid	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—
6. Joonistamine ja joonestamine	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7. Laulmine ja võimlemine	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8. Loodusteaduslikud ained ja nende rakendused:												
a) talupidamise üldõpetus (taime- ja loomakasvatuse ühes sulg- ja väikeloomakasvatusega)	5	3	2	2	5	3	—	—	—	—	—	—
b) aiandus ühes mesindusega	3	3	3	3	3	3	—	—	2	2	2	2
d) tehnika üldõpetus (füüsika ja keemia tegelikus elus)	—	—	—	—	—	—	8	6	—	—	6/0	6/0
9. Tööd majas ja väljaspool maja												
a) tegelikud talutööd ühes aiatööga	4	6	—	—	4/0	6/0	—	—	—	—	—	—
b) kodumajapidamine	—	—	7	8	0/4	0/8	—	—	8	9	0/8	0/8
d) tegelikud rakendustööd tehnikalist-aladel	—	—	—	—	—	—	2	4	—	—	2/0	2/0
10. Käsitööd:												
a) puu-, vitsa-, metalli-, nahaja köitetööd	12	12	—	—	12/0	12/0	12	12	—	—	12/0	12/0
b) naiskäsitööd, tikandus, õmblamine ja kudumine	—	—	12	12	0/12	0/12	—	—	12	12	0/12	0/12
11. Aine vabal valikul (uus aine või lisatunnid olevaile aineile)	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2
Kokku õpilaste kohta	36	36	36	36	36/36	36/36	36	36	36	36	36/36	36/36

B. Seletus kutseainelise täienduskooli üldtunnikavale.

1. Tunnikava on toodud päeval töötava kuuepäevase kooli tarvis. Öhtuses koolis, sa-

muti koolis, mis töötab nädalas vähem kui kuus päeva, on tundide koguarv nädala kohta vastavalt väikesem.

2. Murrukujulistest arvudes, kus need too-

dud, näitab lugeja tundide arvu poeglaste ja nimetaja tütarlaste tarvis.

3. Kooli ülalpidaja võib, vastava koolivalitsuse ettepanekul antud Haridus- ja sotsiaalministeeriumi nõusolekul, korraldada, vastavalt oludele, kooli kas maa- või linnakooli tunnikava alusel.

4. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi loal, mis antakse vastava koolivalitsuse ettepanekul, võib kooli ülalpidaja, lähtudes kooli ümbruskonna tarvidustest, teha järgmisi muudatusi tunnikavas:

a) linna täienduskoolis, kus koolil üldse ei ole võimalik korraldada aiatöö praktikat, kanda sellele ainele määratud tunnid teistele ainetele;

b) kuna aines nr. 8 p. b ei ole näidatud tunde aianduse ja mesinduse tarvis poeglaste määratud linna täienduskoolis, tarviduse korral kasutada osa tunde aimest nr. 8 p. d;

d) aine nr. 8, 9 ja 10 tundide arvu muuta üksuste arvel;

e) aine nr. 8, 9 ja 10 arvel (osaliselt või täieliselt) võtta aimestikku äri-, ühis- ja omavalitsuse tegevuse, kalaasjanduse, aiamaajanduse või muu tegevuse aineid.

5. Ettepanek punkt 4 nimetatud muudatuste ja muude käesolevast tunnikavast kõrvalkaldumiste kohta, kui viimased ületavad neid, mis nimetatud punkt 6, tuleb saata Haridus- ja sotsiaalministeeriumile kinnitamiseks vähemalt üks kuu enne algavat kooliaastat; kui ettepanekule ei järgne vastust kooliaasta aluks, loetakse ettepanek vastuvõetuks.

6. Vastav koolivalitsus võib lubada vähendada või suurendada iga aine kohta tulevat tundide arvu kahe tunni võrra (kui tundide arv mõnes aines on üks, siis vähendamise võimalus langeb ära), kusjuures kogu tundide arv klassi kohta ei või suurendada üle ühe tunni.

7. Maakoolivalitsus võib lubada moodustada aine nr. 11 (aine vabal valikul), ka maakoolides — linnakoolidele vastava tundide arvu juures.

Ainele nr. 11 määratud tundide kasutamise otsustab vastav koolivalitsus.

8. Üksiku aine õpetamist võib koondada tarbekorral lühemale ajale, vähendades selleks ajaks teiste ainetunde arvu muule ajale ülekandmise teel. Sellise koondamise juures ei tohi koondatava aine tundide arv aasta kohta langeda maakoolides alla 32 ja linnakoolides alla 35 ühe nädalatunni kohta.

9. Joonistamine ja joonestamine tuleb õpetada seoses eri- ja oskusainetega.

10. Aines nr. 7 ei ole laulmine koolile sundslik, kui õpilaste enamus on häälemurde-eas. Aine on arvatud ühiseks käsitlemiseks I ja II klassis, üheklassilises koolis aga koos algkooli VI klassiga, kui täienduskool asub algkooli juures ja kui see õpilaste arvult võimalik.

11. Aines nr. 9 pp. a ja b — maakoolides mõlemast soost õpilastele — tuleb osa tunde (eriti aiatöödele kuuluv osa) käsitleda koos, kui õpilaste arv seda ei takista.

12. Aineiks, mis seotud õpilaste suvise praktikaga, loetakse ained 8 ja 9. Neis aineis tuleb õpilastel täita, vastavalt õppekavale, suvine praktika aineõpetaja juhtimisel.

13. Üheklassilise kooli tunnikavana tuleb võtta kaheklassilise kooli I klassi oma; kaheklassilise kolmepäevase kooli tunnikavana tuleb võtta samuti kaheklassilise kooli I klassi oma, jaotatult kahele õppeaastale. Üheklassilise kolmepäevase kooli tunnikava kuulub kinnitamisele Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt omaette.

II. Üldainelise täienduskooli tunnikava.

1. Üldaineline täienduskool töötab üldiselt keskkooli alamastme tunnikava järgi. Tunnikava kinnitab iga kooli kohta Haridus- ja sotsiaalministeerium vastava koolivalitsuse ettepanekul.

2. Erijuhul võib Haridus- ja sotsiaalministeerium lubada erilise tunnikavaga üld- või eriainelise täienduskooli, milles esikohale tõstetud mõni keskkoolis õpetatav üksik aine (võõraskeel, joonestamine või muud).

Maa- ja linnakoolivalitsustele, vähemusrühvuste kultuurvalitsustele ja koolinõunikudele.

(HSM-i koolivalitsuselt 9. IX. 31. nr. 32507.)

Õppejõudude määramise kohta vabadele kohtadele või ajutiselt puuduva õppejõu kohale peab Haridus- ja sotsiaalministeerium vajalikuks seletada järgmist.

1. Õppejõudude asetäitjate määramisel vabale kohale tuleb koolivalitsustel täpsalt täita Õppejõudude teenistuse seaduse paragrahv 49. nõudeid ja selleks küsida HSM-i koolivalitsuselt, kas õppejõudude reservis on vastava kutsega õpetajaid või õpetajaameti kandidaate, keda võiks määrata vabale kohale, ja alles siis, kui õppejõudude reservis ei leidu niisuguseid isikuid, võib koolivalitsus määrata õppejõu asetäitja isikute hulgast, kes ei seisa õppejõudude reservis, kuid ikkagi vaid õpetajakutsega isiku või õpetajaameti kandidaadi. Ainult sel puhul, kui õpetajakutsega õppejõudu või õpetajaameti kandidaati ei leidu, võib määrata õppejõu asetäitjaks õpetajakutseta isiku. Ülalähendatud küsimine, kas õppejõudude reservis on vastava kutsega õpetajaid või õpetajaameti kandidaate, võib jääda ära, kui määramisele kuuluv kutsega õpetaja või õpetajaameti kandidaat esitab HSM-i koolivalitsuse poolt antud tõenduse, et ta seisab õppejõudude reservis.

2. Õppejõu asetäitja määramine peab sündima vastava koolinõuniku ettepanekul, kusjuures arusaamatuste vältimiseks koolinõuniku ettepanek peab olema kirjalik ning motiveeritud ja see ettepanek lisatakse ligi asjatoimetusele.

3. Puuduva õppejõu asetäitja määramisel tuleb talitada Õppejõudude teenistuse seaduse § 50. alusel käesoleva seletuse punkt 1. toodud korras juhul, kui asetäitjat ei määrata sama õppeasutise õppejõudude hulgast, vaid väljastpoolt.

Haridus- ja sotsiaalminister J. Piiskar.
Koolivalitsuse abidirektor A. Borkvell.

Määrus õppejõu ametitöötuse andmise kohta.

Avaldatud „Riigi Teatajas“ 8. septembril 1931. a. nr. 71.

Alus: Õppejõudude teenistuse seaduse §§ 65 ja 94 („R. T.“ 59 — 1931).

§ 1. Iga õppejõud annab esimest korda ametisse astumisel pühaliiku ametitöötuse järgmise valemiga järgi:

Mina töotan ja vannun ustavaks jääda Eesti demokraatlikule vabariigile ja tema seaduslikule valitsusele ning oma südametunnistuse järele ausasti täita kõiki neid kohuseid, mis minu kätte usaldatud amet mulle peale paneb, teades, et seadus ametikohuste rikkumist karistab.

Selle ametitöötuse lehe järgi andsin pühaliiku töötuse.

„...“ 19... a.

(allkiri ja ametinimetus)

Tõendan oma allkirjaga, et viibisin käesoleva ametitöötuse andmise juures.

(allkiri ja amet)

§ 2. Pühaliiku töötuse andmine seisab ametitöötuse valemil lugemises ametitöötuse andja poolt ja selle allakirjutamises käesoleva määruse § 3 tähendatud isikute juuresolekul. Ametitöötuse andmine peab olema teosta-

tud enne õppejõu ametikohuste täitmisele asumist.

§ 3. Pühaliiku ametitöötuse andmist korraldavad ja selle juures viibivad:

1) riigi poolt ülalpeetava õppeasutise juhataja suhtes — Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse direktor või abidirektor ja nende õppeasutiste õppejõudude suhtes — vastava õppeasutise juhataja;

2) omavalitsuste poolt ülalpeetava õppeasutise ja eraõppeasutise juhataja suhtes — vastava maa- või linnakoolivalitsuse või vähemusrahvuse kulturomavalitsuse koolivalitsuse juhataja ja nende õppeasutiste õppejõudude suhtes — vastava õppeasutise juhataja.

§ 4. Ametitöötuse andmine kantakse õppejõu teenistuskirja ning ametitöötuse leht hoitakse alal õppejõu teenistuskirja pidavas asutises.

§ 5. Käesoleva määruse §§ 1—4 tähendatud korras annavad ametitöötuse ka need õppejõud, kes olid juba ametis. Õppejõudude teenistuse seaduse maksamahakkamisel, kuid ei ole varem andnud sarnast ametitöötust või vannet.

Tallinnas, 31. aug. 1931. nr. 32193.

Haridus- ja sotsiaalminister

J. Piiskar.

Koolivalitsuse abidirektor

A. Borkvell.

Uusi raamatuid.

J. Käis. *Uusi teid algõpetuses*. Metoodiline käsiraamat liitklassidele. I jagu. Õppetöö üldine korraldus liitklassides. Töökavad. E. O. Liidu kirjastus Tallinnas, 1931. a. Hind 1 kr. 50 s.

August Kiiss. *Laste lauluvara. I.* 70 ühe- ja kahehäälelist laulu algkooli noorematele klassidele. K.-Ü. Looduse kirjastus Tartus, 1931. a. Hind 95 s.

E. Markus. *Maateaduse õpperaamat algkooli V klassile*. Välismaailmajaod. Noor-Eesti kirjastus Tartus, 1931. a. Hind 1 kr.

A. Parts. *Maateaduse töö- ja õpperaamat algkooli IV klassile*. Noor-Eesti kirjastus Tartus, 1931. a. Hind 1 kroon.

M. Meos. *Vaatlusi ja harjutusi õigekirja õppimiseks. III. V ja VI õppeaasta*. Autori kirjastus. Hind 1 kr. 20 s. (pappköites).

Nilsi elu. *Rootsi ainetel Ed. Tasa*. „Kuu“ kirjastus Tartus 1931. a.

Saksa keele sõnavara algkoolidele. Saksa keele õpetajate komisjoni ettepanekud. Toimetanud koolin. J. Lang. Tartu linnakoolivalitsuse kirjastus, Tartus 1931. a. Hind 25 s.

Paul Hinnov. *Üldajahugu keskkoolidele — vana aeg*. 164 lk., hind 1 kr. 75 s., köites 2 kr. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1931. a.

P. Hinnovi õpperaamatus on õnnestunult ühinenud konkreetset pildid ja õpilastele jõukohane abtraheeriv käsitus. Ajalooline arenemine esineb mitte ainult kergesti maalitud elavas piltlikkuses, vaid õpilase mõistmisse kerkitab Idamaa rahvaste, Kreeka ning Rooma kultuuriline ja poliitiline organisatsioon, sidemed teiste rahvastega, saavutused ja ühised elemendid meie-aegse eluga. Seejuures on meetoodiliselt ainekorratud nii, et õpilastel pole sobiv õppetükki pähe tuupida, vaid talle meeldib õppetükist aru saada ja siis oma käsitus uuesti seletada. Seda isetegevuslikku suunda aitavad kõvendada peatükkide lõpus leiduvad kordamisküsimused, mis nõuavad raamatus mitteleiduvate järelduste tegemist. Sellisena peaks see õpperaamat tugeval määral edendama arusaamist ajalookäigust ja kasvatama ajaloolist mõtlemist. Õpperaamat on varustatud rohke pildimaterjaliga ja vastab keskkooli õppekavale.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telef. (2)14-63.

Tellimishind: aastas 5 kr., poolaastas 2,50 kr., üksiknumber 75 s.

Vastutav toimetaja: Ernst Martinson.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit.

U U D I S I

Praegu ilmus Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel haruldane
uudisteos

UUSI TEID ALGÕPETUSES

Metoodiline käsiraamat liitklassidele. I jagu.
Õppetöö üldine korraldus liitklassides.
Töökavad.

Selle kauaoodatud vajaliku praktilise koolitöö küsimusi seigitava käsi-
raamatu koostas end. Võru seminaril juhataja J. Käis Eesti Õpetajate
Liidu pedagoogilise toimkonna poolt läbi kaalutud ja heaks kiidetud põhi-
mõtete ja kava alusel.

Hind 1 kr. 50 senti.

Ladu: E. Õp. Liit, Tatari 3-4, Tallinna.

Väärtuslik käsiraamat algkoolidele!

Üldõpetuse töökava maa-alkkoolidele

I ja II õppeaasta.

Toimefanud Tallinna XII algkooli juhataja
pr. A. Oengo-Johanson.

Eesti Õpetajate Liidu kirjastus.

Hind 1 kr. 50 senti.

On ilmunud „TÖÖKOOLI“ väljaandel

Fr. R. Kreutzwald'i

KALEVIPOEG

Eesti kangelaseepos täiesti uues, põhjalikult ja hoolega revideeritud, väga rikkalikult illustreeritud ning rohke selgitusmaterjaliga varustatud väljaandes.

Toimetanud tuntud noorsoo- ja koolikirjanik **M. Nurmik**.

Uues „Kalevipojas“ on püütud täiesti vabaneda niihästi sisulisest liiglihast kui ka keele- ja värsivigadest. On püütud omandada vanast „K.-p.“ kõik kooskõlaline, väärtuslik ja kunstipärane, kõrvaldades sobimatud, ebasuhtelised, teose ühtlust ja maitsmist segavad osad. Nüüd on „K.-p.-st“ saanud teos, mille tegevus rühub kiires tempos edasi ja mille värss ei haava enam rahvaluule peene ja suursuguse prosoodia austajat. Kõik, mis enne oli kuidagi selgusetu, on nüüd põhjaliku kommentaari tõttu (isegi piltselgused) arusaadav ja selge. Illustratsioonid ja maalireproduktioonid on meie nimekamalt kunstnikelt.

Soome kirjandusteadlane dr. Martti Haavio kirjutab uue „Kalevipoja“ sissejuhatavas osas: „Eesti kangelaseepost võib võrrelda nõiasõrmusega, mille sai enda kätte kehv poiss muinasjutus. See oli pealtnäha päris lihtne sõrmus, aga kui poiss seda sõrmes ringi pööris, siis tõusis järsku nagu maa alt uhke loss ja klaassild. Nii nagu „Kalevala“ lõi soome rahva, lõi „Kalevipoeg“ eesti rahva“.

Suursugune, soliid, sisult ja väljusest kaunis raamat. Hind — et oleks kõigile kättesaadav — ainult 2 kr. 25 senti.

Keegi vanimaid ja tuntumaid eesti kirjanikke lausub uue „Kalevipoja“ ilmumise puhul: „„Kalevipoeg“ on seni tõlgitud juba mitmesse keele, kuid alles nüüd on Nurmik ta tõlkinud ka Eesti keele“.

Tellida K.-ü. „TÖÖKOOL“ Tallinnas, V. Roosikrantsi tän. 3.

Tegelikust elust võetud arvud!

Kõigist 30 aasta vanustest

sureb 15% enne 45 aastaseks saamist;

sureb 40% enne 60 aastaseks saamist.

Teie kolleege Tallinna Õpetajate Seltsi liikmeid moodustas suurema grupi ja kindlustas endi elu eriti soodsatel tingimustel

Esimeses Eesti Kinnituse Seltsis E.E.K.S.

(Asut. 1866. a.)

Selle grupiga liitumine on võimalik igal ajal!

E.E.K.S'i peakontor Tallinna, Lai 1,
telefonid 438-85 ja 445-07.