

# KOOLIUUENDUSLANE

Friedrich Volrad Mikkelsaarest

Heino Rannap

Veel kord kooli arengukavast...

Harri Kelder

Uusi mõjustusi pedagoogilise mõtte arengus...

Ferdinand Eisen

Isetegevusest õpetajate edasiharimises...

Aleksander Elango

Mõnest Eesti kunstiõpetuse korraldamise suunast

Hans Gabral

Võim kui kasvatusprobleem

Pirjo Nuutinen

Ainekava ühtsusest...

Eha Jakobson



Leo Tõnissonilt *Kooliuuenduslasele*

1997



# **KOOLIUUENDUSLANE**

**KIRJASTUSE „KOOLIBRI“ VÄLJAANNE**

**Nr. 19 (80) 1997**

**TALLINN „KOOLIBRI“ 1997**

Toimetuskõukogu: Ants Haljamaa (Kirjastus „Koolibri”),  
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),  
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),  
Kalju Leht (toimetaja).  
Korrektor: Vivian Leibak.  
Tehniline toimetaja: Gädvi Kuklase.

Haridusministeerium lubab kasutada õppe-metoodilise materjalina.

ISSN 1406-0493

Trükitud Tallinna Raamatutrükikojas

# TOIMETAJAMÕTISKLUS

Olen KU toimetajasõnavõttudes läbikäivalt toonitanud kaht märksõna — **järjepidevus** ja **stabiilsus**, kusjuures teine tuleneb esimesest. See on lihtne ja põhjatult tähtis ja... mistõttu see ka unustatakse. Kui praeguses hariduselus millestki tungivalt puudu on, siis on see nimelt stabiilsus. Esijoones väljendub see haridusministrite kibekiires tulekus-minekus. Nende ridade kirjapanekul on Rein Loik juba läinud, aga tema toolitäitjat pole veel teada. Kahju. Nn poliitiliste ministrite paratamatus tuleneb Riigikogu era-kondlikust struktuurist. Olgu nii, vahest nn jõuministeeriumide kohta see kõlbabki. Aga on eluallasid (haridus, tervishoid, põllumajandus), mis vajavad **pidevat** ja **asjatundlikku** juhtimist. Muidu tekib hävi ja lagu, ja hariduses see juba tekkinud ongi. Ma nimetaksin seda tasakaalukaotuseks.

Pedagoogikal on rohkesti alusdistsipliine, kolm neist mu meelest määravad — (arengu)psühholoogia, didaktika, pedagoogika/kooli ajalugu. Viimane on eriliselt tähtis selle poolest, et temas on aegade kestel settinud pedagoogika püsiväärtused. Kõik see, mis koolipraktikas pruukimiskindlaks on osutunud. Pealegi seob pedagoogika ajalugu pedagoogilised ideed kooli/hariduse juhtimisega, tuginedes seejuures rahvuskultuurilisele aluspõhjale.

Nõukogude ajal jäi õpetajate ettevalmistus kõnesoleval alal ühekülgselt nimelt ses mõttes, et Eesti kooli ajaloo kõige põhjapanevat perioodi (20.—30. aastad) käsitleti kas moonutatult või jäi see sootuks käsitlemata. Seepärast ongi, et nüüdse aja õpetaja sellest ajast ja selle aja juhtivatest inimestest suurt midagi ei tea. Jah, Käisi ikka teatakse, aga sellest on ju lootusetult vähe. Käis oli teenekas muidugi, aga mitte ihuüks haridustegija. Isiklikult arvan, et Eesti haridusminevikust mitteteadja ei saa olla täisväärtuslik **eesti õpetaja**.

Seda kurbloolust teades olen KUs algusest peale püüdnud kättesaadavaks teha eesti haridusjuhtide tekste, neid ka võimalust mööda kommenteerides. Tõsi — valik on jäänud juhuslikuks. Tehtud on sedavõrd, kui võrd on valmis olnud tegijad. Avaldan siin tänu ja tunnustust Heino Rannapile, kes on olnud peamine leidja ja kommenteerija.

Ma ei hakka siin arutlema, kui palju on praegune haridusjuhtimine teinud otseseid vigu seetõttu, et pole arvesse võetud (ja kriitiliseks aluseks peetud) Eesti kooli (kaasa arvatud nõukogude aeg) kogemust. Jäägu see omaette teemaks. Aga juhin tähelepanu selle numbri materjalile F. V. Mikelsaare kohta. Küll tahaks tänapäeval kohtuda enam-vähemgi samas ka-patsiteedis haridusjuhiga. Aga neid ei tule — kuidas sa ka ei ootaks.

KALJU LEHT

**Heino Rannap**

## **FRIEDRICH VOLRAD MIKKELSAAR**

*Tema elu oli selgeist aateist  
juhitud tahe ja töö.  
Tema rõõm oli töö.  
Tema puhkus oli töö.  
Tema palvegi oli töö.  
Ja töögi viis tema varajasse hauda  
— loov, ehitav, korraldav töö.  
Kurb, et ta meist lahkus.  
Hea, et ta meil oli.  
Jätkame tema tööd — siis puhkab ta rahus.*

(Julius Grüntali järelehüüe Õpetajate Lehes 1931, 6. märts).<sup>1</sup>

Isamaalike vaadetega koolimees, organisaatoritalendiga haridusjuht, töökoolisuuruga kasvatusteoreetik, uudsusetaotleja sulesepp — see oli lühikeseks jäänud elus Friedrich Volrad Mikkelsaar. Ta oli pärit Võrumaalt. Vanaisa Jaan elas-töötas Kahkva vallas Lepikeste karjamõisas. Isa Gustav (ka Kusta) Mikkelsaar (1847—1926) oli 7 aastat Võrumaal Nursi vallas ja 23 aastat Liinamäe vallas kooliõpetaja. Ema Anna Marie Mikkelsaar (sünd Haller — 1859—1906) oli koduperenaine, kasvatas 5 poega ja tütre. Friedrich Volrad sündis Liinamäe koolimajas 22. dets 1886 vanemate kolmanda lapsena. Kodus sai poiss isa käe all esimese hariduse: „Üheski pärastises koolis ei ole ma omandanud säärast teadmiste hulka kui selle kooli seinte vahel, ta õues, aias, põõningul, liivahauas, ta murul ja maantee ääres,” kinnitas ta hiljem. Koolitee jätkus 1897.—99. a Urvas-te kihel-konnakoolis ja 1900.—05. a Võru linnakoolis. Kuna isa vabastati

nõrga vene keele oskuse pärast õpetajaametist, pidi ta perekonda toitma juhutöödega. Seetõttu oli Volradil suuri raskusi õpingute jätkamisega. Elati küll Võrus, kuid et Pihkva linna isikumaks oli tunduvalt madalam, registreeruti sealse linna kodanikuks. Rändraamatukauplejana käis isa läbi kogu Võrumaa. Isa eeskujul, kes oli Liinamäel karskusseltsi looja, koorijuht ja kõnepidaja, asutas Volrad linnakoolis konspiratiivse ühingu „Tammula” ja oli selle esimees. 10—15 liiget (nende hulgas Johannes Käis) pidasid koosolekuid Mikkelsaare või mõne teise õpilase juures, kasutades varjunimesid, loeti „Kalevipoege” ning uuemat eesti ilukirjandust ja ajalehti. Mikkelsaar tegeles ka luuletamisega. 1905. a lõpetas Volrad linnakooli ja astus Tallinna Katarina linnakooli juures algkooliõpetajate ettevalmistuskursusele. Tühjast kõhust ja korraliku voodi puudumisest hoolimata lõpetas ta 1906. a kevadel kursused algkoo-

<sup>1</sup> Julius Grüntal (1890—1939) — matemaatikaõpetaja, 1928—34 Tallinna koolinõunik, 1934—39 Haridusministeeriumis algul haridusnõunik, hiljem peainspektor.

liõpetaja kutsetunnistusega. Nüüd oleks Volrad saanud astuda õpetajana tööle ja kindlustanud endale peavarju ja toidu, kuid ei — Volrad tahtis tingimata omandada täielikumat pedagoogilist haridust. Ja nii astus ta 1906. a sügisel Peterburi õpetajate instituuti. Juba 1817. aastal asutatud instituut oli pärast 1905.—07. a revolutsiooni muudetud kinnisest õppeasutusest avatuks, kus võisid siiski õppida vaid meesõpilased, reeglina seminaride lõpetanud. Õppetöö kestis 3 aastat, spetsialiseerimist polnud, kuid õpetasid peamiselt Peterburi Ülikooli õppejõud, mistõttu õppeasutuse tase oli kõrge. Instituudi lõpetaja võis õpetada kõrgemas algkoolis kõiki aineid. Volradi armsamaks aineks instituudis oli matemaatika. Lõpetanud 1909. a instituudi, määrati ta kroonu stipendiaadina kohustuslikus korras Kuramaale Jaunjelgava linnakooli õpetajaks. Enne töökohale minekut abiellus Mikkelsaar algkooliõpetaja Emma Amalie Ruusiga (1886—1965).

Jaunjelgavasse jäi perekond üheks aastaks. Juba järgneval õppeaastal on nad Haapsalu linnakoolis. Emotsionaalse õpetajana sai ta koolis kohe populaarseks. Noore õpetaja sotsiaalne aktiivsus ei meeldinud aga venemeelsetele ülemustele ja vaatamata sellele, et õpperingkonna kuraator Pruntšenko jäi Mikkelsaare töötulemustega väga rahule, kangutas vene aadlikust kuberner Korostovets kolm aastat Haapsalus töötanud Mikkelsaare kohalt lahti. Ta saadeti Valga linnakooli õpetajaks. Töö elava sotsiaaluga Valgas tundus Mikkelsaarele otse ametikõrgendusena. Osava matemaatikuna sai ta tunnid mitmes koolis, samuti linnakooli õpetajaid ettevalmistavatel kursustel ja

algkooliõpetajate suvekursustel. Valgas alustas Mikkelsaar kooliõpikute kirjutamisega. 1912. a määrusega muudeti kõik Venemaa linnakoolid kõrgemateks alg- koolideks. Tuli koostada uued õppekavad ja raamatud. Mikkelsaar koostas geomeetria õpiku, mis valmis õppetöös ja õpetajate kursustel katsetades. Õpik ilmus venekeelsena Peterburis (1916/17) ja levis Balti regioonist Vaikse ookeanini. Kümme aastat hiljem oli sellest õpikust ilmunud nii palju kordustrukke, et autorist oli saanud „kuulus Saksa töökooli professor Mikkelsaar”. Kirjastus leidis autori hoopis Eestist ja maksis honorariigi.

1917. aasta kevadel tagandati rahva nõudel venelastest rahvakoolide inspektorid ja määrati asemele tuntud eesti pedagoogid. Ühe esimesena valiti õpetajate poolt ja kinnitati Riia õpperingkonna käskkirjaga Mikkelsaar Tartumaa II ringkonna rahvakoolide inspektoriks. Sõjasegastel kevadkuudel avaldas Mikkelsaar üleskutse Tartumaa rahvakoolidele, kutsudes kohalikke omavalitsusi üles parandama õpetajate seisukorda, avama uusi klasse ja koole, asuma emakeelset kooli korraldama. Suvel valiti Mikkelsaar Maapäeva Võrumaa maatameeste saadikuks. Maapäeva tööst võttis ta osa selle laialisaatmiseni 1917. a novembris. Saksa okupatsiooni kuudel oli Mikkelsaar tööta. Ta koostas ja andis välja ühe numbri „Kasvatuse lendlehte” ja väga meenukaks kujunenud „Väikese tõlgi” — saksa-eestikeelse tekstiga raamatu. Ülalpidamise hankimiseks käis ta jällegi raamatupambuga mööda Võrumaad. Okupatsioonitingimustes oli see poollegaalne võimalus külastada koole, ergutada õpetajaid rahvuslikule kasvatusele ja

mõjustada lastevanemaid oludele vaatamata lapsi kooli panema.

Mikkelsaar oli (koos P. Põllu, E. Martinsoni ja J. Annussoniga) Eesti Kooliõpetajate Keskliidu (EKK) asutajaid. „Odamehe” kirjas-tuse esindajana (fiktiivselt) täitis Mikkelsaar ka EKK ülesannet — pörandaalusel teel alal hoida õpetaja-te organisatsioonide tegevust.

1918. a sügisel, kui moodustati Eesti Vabariigi valitsus, kutsus esi-mene haridusminister Peeter Põld Mikkelsaare tööle Haridusministeeriumi (HM).<sup>2</sup> See oli loogiline jätk ühistööle EÕKs. Haridusministri abi, riigikoolinõuniku, haridusnõuni-ku ametites oli tema üks peamisi uue Eesti kooli rajajaid. Igal aastal külastas ta välisriikide koole ja hari-dusasutusi (sageli olid need sõidud seotud terviseparandamisega). Nii tutvus ta koolituspõhimõtetega Ameerika Ühendriikides, Austrias, Šveitsis, Itaalias, Hispaanias, Sak-samaal, Prantsusmaal, Lõuna-Ve-nemaal, pöörates erilist tähelepanu töökasvatusele ja koolikorraldusele. Välisreisidest sai ta kinnitust ka veendumusele, et esimeseks võõr-keeleks peab Eesti koolides saama inglise keel. Ajakirja „Kasvatus” (1921, nr-d 5—6) pikemas artiklis analüüsib ta võõrkeelte osatähtsust hariduses ja põhjendab, miks pole õige esimese võõrkeele koht õppe-kavas anda vene või saksa keelele. Hilisemal aastail nii ka kujunes.

Mikkelsaare tööaastatel vahetus 14 haridusministrit. Iga ministri lah-kumisel esitas Mikkelsaar samuti lahkumisavalduse ja igal uuel mi-nistril oli arukust ta tööle jätta. Nii kujunes Mikkelsaarest kõiketeadja ja -korraldaja. Tema töövõime oli

legendaarne, ise pidas ta seda liht-salt normaalseks ja nõudis tõsist töössesuhtumist ka kaastöötajatelt. Kahekümnendate aastate tööjaotus HMis näitab, et ametnike arvu üle-paisutamine ei anna loodetud tule-musi. Tollane rahvakoolide osakon-na juhataja Enn Martinson-Murd-maa meenutab: „Ministeeriumis oli kokku 6 tööpõudu ja 6 lauda, 6 pa-berikorvi ning 8 tooli.” Aga milline hiigeltöö: uued õppekavad, alg-koolide, keskkoolide, kutsekoolide seadused, õpetajate ettevalmistuse määrused jpm!

Administratiivse töö kõrval oli Mikkelsaarel otseside koolidega. Ta pidas ettekandeid didaktikast, kont-rollis HMi korralduste täitmist, inspekteeris koole (üle 100 kooli igal aastal), lahendas kaebusi, mõjustas pädevaid õpetajaid õpi-kuid kirjutama. Ise kirjutas ta mate-maatikaõpikud, milles taotles näit-likkust, materjali jõukohasust, õppe-aine omandamist induktiivsel teel. Mikkelsaar koostas esimese eesti-keelse matemaatikaõpiku „Geo-meetria rahvakoolidele” (1919—20) ja selle juurde „Geomeetria metoo-dika” (1921). Järgnesid „Geo-meetria algkoolidele” (1922) ja „Geomeetria alg- ja täienduskooli-dele 6., 7. ja 8. õ.-a.” (1923). Aasta-tel 1924—1930 kirjutas Mikkelsaar kõigile algkooliklassidele õpiku „Algkooli matemaatika”. Aritmeetika algõpetuses kasutas ta jutustavat laadi. Näiteks väikemees Tõnu õpib õdede-vendade kõrval ära arvuta-mise ja esineb ülesannetes ühe tegelasena. Omapäraselt ühendab Mikkelsaar aritmeetika ja geomeet-riaõpetuse: arve 0—4 seob ta kolm-ja nelinurkadega, arvu 6 kuubiga

<sup>2</sup> HMis asus 1918. a detsembris majandusosakonna asjaajajana tööle ka vend Ruurik Valter Mikkelsaar (1889—1963), kes oli õpetaja-koolijuhataja aastatel 1909—40 Kärgula, Laatre, Säreveere, Lokuta, Narvavalla, Kallivere ja Helme algkoolis.

jne. „Geomeetria meetodika” tutvustab geomeetria arengut kaljujoonistest läbi Eukleidese deduktiivse meetodi töökooli ideede, geneetilise ja utilitaarse meetodini välja. Märkimisväärsed on Mikkelsaare geomeetriaõpetamise motiivid. Ta rõhutab geomeetria üldist kasvatuslikku ja hariduslikku tähtsust loova mõtlemise arendamisel, tööarmastuse, tahtejõu, korraarmastuse ja ilutunde kasvatamisel. Samuti toonitab ta geomeetria rakendusliku osa inimese elus. Tema õpikud võeti õpetajate poolt väga hästi vastu. „Päevalehe” (1924, nr 201) artiklis „Päikesepaisteline matemaatika aabits” kirjutas „Pedagoog”: „Olen tuttav paljude Saksa koolimeeste matemaatika õpperaamatutega, kuid sellist elavust, mitmekesisist põnevust, mis peasi, niisugust hinge ei ole ma kusagil märganud.” Lapsed on pidanud tema matemaatikaõpikut juturaamatuks. Lapsevanemad on avaldanud arvamust, et selle õpiku olemasolu korral pole vaja kooli minnagi! Mikkelsaare talent avaldus ka kirjanduslikes katsetustes, ehkki mõned tema tööd põhjustasid kirjanduslikku poleemikat. Tema kirjutatud ooperi libreto Bornhöhe „Tasuja” ainetel jäi eesti muusikul R. Kalbekil küll vaid noodipaberile, näidendi „Laviin” trükieksemplarid aga levisid laiemalt. Oma näidendi nimetas autor „dramaatiliseks anarkismiks 4 vaatuses 6 pildis”, taotledes ilmselt uudset sisulahendust. Näidend püüab veenda, et armastus tõstab inimese moraallagedusest kõrgemale ja aitab võidelda „kerge-meelsuse laviini” vastu. Kriitika märkis kirjandusliku stiili nõrkust ega hinnanud kasvatusliku eesmärgi rõhutamist. Mikkelsaar oli näidendile loonud ka kolm liidertaafelli-

kus helikeeles lauluviisi. „Laviin” esietendus „Ugalas” 6. jaan 1921.

Mikkelsaare tegevuse uurijad on märkinud, et aastail 1918—1930 on HMI juhendite, valitsuse haridusalaste määruste ja parlamendi otsuste väljatöötamisel juhtvalt tegev olnud just Mikkelsaar. Dokumentide koostamisel kasutas ta abilisi vilunud ja uuenduspüüdlike õpetajate hulgast. Avalike algkoolide seaduse eelnõu töötas ta välja koos E. Martinsoniga. Selle eelnõu põhirõhuks oli, et ühtluskooli esimeseks astmeks on emakeelne, tasuta ja usuõpetuseta algkool (Asutav Kogu võttis seaduse vastu 7. mail 1920). Seadus pani aluse Eesti kooli kiirele arengule. HM võis nüüd kehtestada haridusnõudeid, suunata õpikute sisu jm, sest kõik senised küla-, valla-, kihelkonna-, ministerriumi-, linna-, kroonu-, kõrgemad alg- ja rahvakoolid ning kesk- ja kutsekoolide ettevalmistusklassid muudeti ühetüübilisteks (reeglina 6-klassilisteks) algkoolideks.

Algkoolide õppekavad (kehtestati 1921) koostas Mikkelsaar koos Johannes Käisiga. Viimane oli 1920. a lõpul asunud tööle HMI riigikoolinõunikuna. Eriti pööras J. Käis tähelepanu loodusõpetuse õppekava uuendamisele ja koduloo õppekava võtmise põhjendamisele, Mikkelsaar keskendus matemaatika õppekavale ja didaktika küsimustele. J. Käis oli Mikkelsaare peamine abiline ka 1928. a algkoolide uute õppekavade koostamisel.

Avalike keskkoolide seaduse koostasid Mikkelsaar ja Jüri Annusson (haridusminister 1920—1921). Mikkelsaar tuli välja eri tüüpi keskkoolide julgete kavadega, mida keskkoolijuhid ja paljud haridustegelased ägedalt kritiseerisid. Kuid Mikkelsaar jäi endale kindlaks —



praktilist tüüpi keskkoolide veendunud kaitsjaks. Tollal ei mõistnud paljud, et elus on praktilistel ainetel rohkem väärtust kui teoreetilisel õpetusel. Mikkelsaare loodud majanduskeskkoolid leidsid peatselt olulise koha maalaste hariduses. Kokkuhoiurežiimist lähtudes tahtis valitsus need varsti sulgeda. Kui Abja ja Väike-Maarja gümnaasium 1926. a suleti, ei jätnud Mikkelsaar enne, kui saavutas 1928. a nende taastamise avalike keskkoolide võrku.

Rikkalikku tööd nõudsid 20. aastate algul kutseõppeasutuste (merekoolid, tööstuskoolid, majanduskoolid, Tallinna Tehnikum, Riigi Kunsttööstuskool jt) seadused või põhikirjad. Kutseharidust sätestavad materjalid koostas Mikkelsaar koostöös Johannes Kiivetiga, kes oli 1919—20 HMi kutsehariduse osakonna juhataja. Ühetüübiliste koolide seaduste ettevalmistamiseks kasutas Mikkelsaar mere-, majandus- ja teiste koolide spetsialiste. Erilise põhjalikkusega koostas Mikkelsaar õpetajate seminari seadust, mis 1923. a vastu võeti. Hiliemate muudatuste vastu selles sõdis ta julgelt.

Olulised on Mikkelsaare teened nimelt pedagoogiliste ja kunstiõppeasutuste avamisel ja nende töö suunamisel. Nii leidis ta kompromissi konservatooriumi avamise taotlejatega, lepitades need Tallinna Kõrgema Muusikakooli õppejõududega. Suurt rõhku pani ta Tartu ja Rakvere õpetajate seminari taasavamisele ning uute (Tallinnas, Võrus ja Haapsalus) loomisele.

Oma inspekteerimisreisidel nägi Mikkelsaar, et suur hulk õpetajaid on pedagoogilise hariduseta, nõrgad teadmistelt ja didaktikas. Aastatel 1919—23 korraldas ta algkoo-

liõpetajatele täiendushariduseks kursusi maakonnalinnades, keskkooliõpetajatele Tartu ülikooli juures. Kursuste lõpetajad said kutsetunnistuse, seega siis kutsega õpetajaiks vastavas palgaastmes. Õpetajate ettevalmistuse parimaks vormiks pidas ta algkoolile järgnevat 6-klassilist seminari. Pedagoogiumitüüpi õppeasutusi pidas ta eluvõõraks ja seisis nende asutamise vastu. Mikkelsaare eluajal ei suutnudki seminari vastased (ka mitmed haridusministrid) seminare likvideerida. Ja kui seda hiljem tehti, leiti ikkagi, et pedagoogiumid Eestis end ei õigusta, seminarid taastati Tallinnas ja Tartus.

Üpris oluline pedagoogilises propagandas oli Mikkelsaare vastu seis 1920. aastate lõpul loosungile „Hoidugem haritlaste üleproduktsoonist!“. Mikkelsaar väitis, et haritlaste üleproduktioon on nonsens. Ta raius nagu rauda, et inimene peab võitma endale koha ühiskonnas tööga ja et laiema haridusega on alati võimalus rajada endale avaramat teed. Ta oli kindel, et haridus on suurim kultuuriline jõud, mis on iseäranis tähtis Eesti tuleviku kindlustamisel. Ja siin ei tohi ainumääravaks olla majanduslikud kaalutlused. Mikkelsaare eesmärgiks oli pääsu võimaldamine „Pestalozzi maja“ alumise ja keskmise korruse elanikele ülemisele korrusele. Ja edu oligi tähelepandav: noorte haridustase tõusis, rahvusvahelised kontaktid laienesid, rahva elatustase tõusis.

Ränk töökoormus rõhus tervisele. Aastaid võitles Mikkelsaar raskesti ravitava tuberkuloosiga. Sage-dased väljasõidud kehvade sõiduvahenditega koolidesse sügisel, talvel ja kevadel mõjusid tervisele laastavalt. Suviti ravis ta end Sak-

samaal Schwarzwaldis, Itaalias Meranos, Arcos; viimaste eluaastate talvekuudel Prantsusmaal Pürenees mägede sanatooriumis. Surm saabus 5. märtsil 1930 Taagepera sanatooriumis. Kogu eesti rahvas oli leinas. Viljandis toimus leinatseremoonia raudteejaamas, kust kirst põrmuga läbi sõitis. Tallinnas toimus matusetalitus Kaarli kirikus. Matusel viibis riigivanem O. Strandman, mitmed ministrid, endised haridusministrid, kõikide Tallinna koolide juhatajad, õpetajaid, õpilasi. Tema põrm kanti Rahumäe kalmistule.

Mikkelsaare pedagoogilised mõtted ja korralduslikud määrused muutusid koos sotsiaalsete sündmustega. Nüüdis-Eestis näeme tunnetame, et paljud neist on uuesti saanud eluõiguse. Maha on maeatud termin *haritlaste üleproduktsoon*, ellu on äratatud õpetajate seminarid, tähtsaks on muutunud eriprofiiliga gümnaasiumid, inglise keel esimese õppekeelena on endastmõistetav, õpetajad organiseeruvad mitmel tasandil.

Käesolevas artiklis tahan avaldada F. V. Mikkelsaare lähemaks tutvustamiseks praegusaegsele õpetajaskonnale ühe teksti temalt — ühe inspekteerimise mulje. Lugegem seda siis tänapäevasel.

## **ÜHE VÕRUMAA KOOLI REVIDEERIMISEST**

### **F. V. Mikkelsaar**

On Võrumaal väike vald ainsa kooliga. Mulle on see vald olnud valla algkujuks ja tema kool — üliülikooliks: üheski pärasises koolis ei ole ma omandanud säärast teadmiste hulka kui selle kooli seinte vahel, ta õues, aias, põõningul, liivahuas, ta murul ja maantee ääres. Siis kolmeneljakümne aasta eest ei teadnud aimata,

et kunagi seda kooli katsuma tulen, ei teadnud seda “esägi”, kuigi ta minu arvates siis oli kõige targem inimene ilmas.

Agas see juhtus ometi nii, et ma seda kooli 1919. a. külastasin revidendina. Ei olnud kogemata, et ta maakoolidest Võrumaal oli esimene; ei — algaja riigi algajal koolinõunikul oli vajadus käia veel kord koolide koolis. Mu kroonika raamatus seisavad nr. 108. all märkused, mis algavad: “11. oktoobril 1919. a. käisin Linnamäe valla koolis Võrumaal” jne. Agas ma ei taha seda ametlikku kirja siin refereerima hakata, vaid jutustaksin midagi teisest “kroonikast”.

Õpetajad koolis olid nüüd teised, koolimajaski oli palju muutunud, kuid oli ka palju vana: pääsasi, mis oli säilinud, oli pühalikkus selle maja ümber. See on midagi iseäralikku: see maja ei ole mulle ju nii palju koolimaja (ehk “kuultarõ”), kui mu sünnipaik ja esimene kodupaik, kuid domineerivaks on mullegi jäänud kooli majas, kui pühak. Ja nüüd viibides samades tubades laste ees, “ellusin” nii oma lapsepõlve, et rahutumalt laste hulgast oma endisi sõpru (oo, mul on mõned neist praegugi silmi ees armsate poisikestena, kuna ma neid hiljem kunagi näinud ei ole) otsima hakkasin: näod olid kõik uued, kuigi ainult üksikuid puutusid mu silma tuttavad jooned — nii mõneki neist olid mu kooliseltsiliste pojad-tütred.

Nii viibisime siin teineteise vastas: nemad — rõõmus salgake puhkevaid kodanikke, igaühes peidus leegion tuleviku võimalusi, kuid enese ees näevad nad praegu kurja revidenti. Selle viimase pääs ja rinnas agas oli ellu tõusnud teine salgake pastal- ja paljajalgseid, keda siia kokku ei too enam ükski maapäälne ega taevalik jõud. Tookordne õpetaja — mu isa — oli küll veel elus (Võrumaa õpetajate liit oli talle puhkekodu annud), kuid tolle aja õpilased olid laiali läinud; ka paljud neist olid rutanud oma õpetajast ette manalasse.

Kooli oli tekkinud parajasti teine klassisitubagi: see oli mu sünnitoas. Siit rändasid mulle mõtted kaugele tagasi ema juurde, ja oleksin tahtnud olla pigemini väikese poisikesena neis tubades kui ministriabina ja riigikoolinõunikuna. Üht agas poleks mitte tahtnud ära anda: Eesti Vabariiki — see jäägu kõigile, praegustele

ja tulevastele põlvedele ja valgustagu ka muistsete põlvede puhkepaiku.

■ Nooremis klassides õpetas neiu Vaheer joonistamist. Meie oma koolipõlvel ei saanud mitte maitsta õnne värvidega puhtale paberile "luua" loome, lilli, asju... Juba see on Eesti oma kooli võit. Aga siiski tutvusin minagi omal ajal just samas toas värvilise ilmaga: näete säääl ees on suur kolmepoollega aken klassi pühamas otsas; säääl on üleval 12 pisitillukest värvilistest klaasist ruutu. Ronisime akna äärele ja vaatasime läbi nende välja. Üks ruut andis tumepunase ilma — "viimsepäeva", teine sinise — "taeva", kolmas rohelise jne. Need ruudukesed on praegugi säääl ja näitavad tükikese "viimästäpäivä" ja vana-ema "taivaliina".

Kõik see rändab mu südames ringi, kui laste tööd vaatlen ja nendega räägin.

Koolijuhataja hra Pakler viis oma klassi loodusloo tunniks metsa "Kullamäele". Läksin kaasa. Mida rääkisid mulle kõik niiduääred, "Kullamäe" põõsad ja ilus kallak, sellest ei teadnud lapsed ega saagi nad sellest enne aimu, kui lapsepõli ammu mõõda ja juhtub kaugel siia tagasi pöörduda.

■ Illusti arenes tund metsas, kus laste silm õppis ammunähtud taimi nägema hoopis uues valguses: taimed muutusid elavaiks olevusiks, kellel omad "mured", oma võitlus olemasolu eest. Kui kaugel olime meie omal ajal loodusest! Mu isa oli erapooletu hindamise järgi oma aja paremaid õpetajaid, kuid ta tegutsemisel olid kindlad piirid. Küll suutis ta lapselikult elavaks teha katekismuse sõnad, näitelavastada õues isegi "Tehvanuse veresurma", nii et see vanaks saanud õpilaste pääs tänini elav on, kuid looduse juurde viia — selleks ei olnud ei aega ega luba. Hilisem venekeele tuupimine halvast viimse loomisevõimaluse.

■ Õnn oli tunda, et just see kool hääde õpetajate kätes oli. Sooviksin temale jäädavast õitsemist! Teda revideerides omandasin suurema oskuse näha iga õpilase, õpetaja ja isegi koolimaja siseilma ja nende töö kaugemat ulatust. Õppisin säääl veel kord.

Tallinnas, 4. juulil 1927. a.

## TEISED F. V. MIKKELSAAREST

*Ta oli sõbralik ja hingeline, perekonnaelus südamlilik ja õrnatundeline, seltskonnas lõbus. Väga kõrgelt hindas koolinõunikude töö tähtsust ja luges koolinõuniku ametit üheks raskeimaks — eriti maal, kus kauakestvad sõidud ei ütle tervisele head.*

J. Kiivet

(Õpetajate Leht, 6. märts 1931)

*Tema tööd võib võrrelda majaga, mille seinad aetud püsti, millel juba katuski peal, kuid mille üksikasju ja osi peavad jätkama ja viimistlema teised.*

Jaan Hünerson

(Vaba Maa, 9. märts 1930)

*Järelevalvet juhtis kaua aega kindlakäeline mees, kes ei lubanud kasvatuses lõtvust ega võnkumist. Koolinõunikud kartsid teda rohkem kui õpetaja koolinõunikku. Tema autoriteet oli suur. Ta pani majas kindla korra maksma ja vaba kasvatuses jutlustajad võisid soojendada end ise oma aupaistuse kamina ääres.*

Märt Raud

(Kodukolle 1954, nr 12)

*Ametis jäi ta parteituks, säilitas vajalikku objektiivsust. Kõigist Haridusministeeriumi juhtivatest tegelestest osutus tema oma tegevuse alal kõige energilisemaks, autoriteetsemaks ja järjekindlamaks isikuks. Suurem osa haridusministreist seisis tema mõju all. Tema kuju jättis mitmed ministrid, kelle abiks ta oli, täiesti varju.*

G. Ney

(„Mälestusi E. V. algaastaist“, Stockholm)

*Oma lühikesed puhkuseajadki kasutas ta selleks, et viia lõpule tööd, mis jooksva ministeeriumitöö juures*

olid jäänud laokile, või jälle kasutas ta seda puhkeajaga reisiks välismaale, et õppida sääli ja leida lahendust ühele või teisele igapäevases töös üleskerkinud küsimusele.

**J. Sulengo**  
(Kasvatus 1937 nr 4/5)

Ta oli loovalt tegev ja praktiliselt mõtleval, kohusetundlik töömees-pedagoog. Mikkelsaare osa eesti kooli-uudendusliikumises näemegi just selles, et ta tugeva administraatori-na suutis nii omad kui teiste uenduslikud ettepanekud ellu viia.

**V. Viilup**  
(Nõukogude Pedagoogika ja Kool V. Trt, 1969)

Mikkelsaare tegevus näitab, kui palju meil sellelt elutargalt, ikka püstipäi käinud mehelt veel tänapäevalgi õppida on.

**A. Elango, A. Kits**  
(Haridus 1991, nr 4)

Mikkelsaar on selgitanud, et õpetamine ja kasvatamine on kunst. Õpetaja on kunstnik. Kunstniku tegevust ei saa ette kirjutada. Seega hindas Mikkelsaar õpetajat kui oma töösse loovalt suhtuvat isikut.

**O. Printis**  
(Eesti koolimatemaatika ajalugu III. Trt, 1994)

Usku oma asja võidusse, julget optimismi, seda on olnud F. V. Mikkelsaarel... Mikkelsaar on tähtsal määral mõjunud kaasa, et Haridusministeerium ei ole muutunud bürookraatlikuks, eluvõõraks asutuseks.

**E. Martinson** (Murdmaa)  
(Kasvatus 1928, nr 9)

Üks tähtsamaist ehitajaist hariduspõllul on härra Mikkelsaar. Ta on olnud kogu aeg algusest kuni tänapäevani ehitamisel, õhutanud ja

juhtinud, ülesseatud sihte ja kava kaitsnud. Ministrid on vahetunud, uued ametnikud on tulnud, teised läinud, härra Mikkelsaar on seisnud kogu aeg tüüri juures.

**A. Veidermann** (Veidermaa)  
(Vabaharidustöö 1928, nr 8)

## TÄHTSAMAD F. V. MIKKELSAARE ELU JA TEGEVUST KÄSITLEVAD KIRJUTISED

1. **H. Raudsepp**. „Laviin”. — Tallinna Teataja 1920, 18. okt.
2. **E. Martinson**. Kümme aastat tööd Haridusministeeriumis. — Kasvatus 1928, nr 9.
3. **A. Veidermann**. Kümme aastat hariduselu korraldamist. — Vabaharidustöö 1928, nr 8, dets.
4. **A. Veidermann**. Haridustööd kandevegelane surnud. — Vaba Maa 1930, 7. märts.
5. **J. Kiivet**. Mälestisi F. V. Mikkelsaarest. — Õpetajate Leht 1931, 6. märts.
6. **J. Käis**. F. V. Mikkelsaar. — Kasvatus 1931, nr 3, lk 97—100.
7. **J. Sulengo**. Friedrich Volrad Mikkelsaar. — Kasvatus 1937, nr 4/5, lk 236—243.
8. **M. Raud**. Mikkelsaare ajastu Eesti koolis. - Kodukolle, Stockholm, 1954, nr 12, lk 8—10.
9. **M. Raud**. Eesti kool aegade voolus I. Stockholm, 1965.
10. **V. Viilup**. Friedrich Volrad Mikkelsaar ja tema osa kodanliku Eesti kooli-uudendusliikumises. — Nõukogude Pedagoogika ja Kool V. Tartu, 1969, lk 106—116.
11. **A. Kits, A. Elango**. Friedrich Volrad Mikkelsaare osa eesti kooli kujundamisel. — Haridus 1991, nr 4, lk 52—55.
12. **O. Printis**. Eesti koolimatemaatika ajalugu III. Tartu, 1994.

HEINO RANNAP  
on emeriitprofessor ja haridusajalooline

## VEEL KORD KOOLI ARENGUKAVAST EHK UUS ON SAGELI UNUSTATUD VANA

Pealkirjas väidetu leidis järjekordselt kinnitust, lugedes lugupeetud Lembit Türrpuu sisukat kirjutist „Et arengukavast oleks abi...” (vt ÕpL 29. nov 1996). Selles koolijuhile strateegilise juhtimise asjus asjatundlikku nõu pakkuvast kirjatööst märgib autor muu hulgas aga ka järgmist: „Arengukava idee toodi Eestisse mõned aastad tagasi, kui see oli moehaigus mitme lääneriigi koolides.” Ja edasi: „Moodne kaup läks meie koolitusturul hästi, sest tol ajal valitses meie kooli strateegilises juhtimises omamoodi ideoloogiline vaakum ja turu vallutajad kasutasid arengukava kui imerohtu, kui klienti ligimeelitavat peibutist.” Paraku on aga asjalood pahatihti nõndamoodi, et see, mis mõne lääneriigi koolielus parasjagu aktuaalne ning tänasele koolijuhile välismaise nõustaja pakutuna uus ja erakordne, on Eesti koolipraktikas juba ära proovitud ja sellekohased kogemusedki kirja pandud ning trükisõnas kättesaadavad. Nii on lood ka kooli arengukavaga. Alljärgnev olgu selle kinnituseks.

Kuus aastakümnet tagasi, täpsemalt 28. dets 1936 ja 3. jaan 1937 toimusid vastavalt Tallinnas ja Tartus koolijuhatajate piirkondlikud nõupidamised, kus põhiküsimuseks kooli arengukava koostamine. Haridusministeeriumi (HM) seisukohad

selles küsimuses esitas koosolijaile asjakohases ettekandes koolivalitsuse tolleaegne direktor O. J. Kiisel<sup>1</sup> (vt Eesti Kool 1937, nr 1, lk 4—17). Seda täiendasid oma etteastetega haridusnõunikud M. Raud, Joh. Kiivet, E. Terasmäe ning koolinõunikud J. Grüntal ja H. Summer.

Koolijuhatajatele esitatud ja nendega läbiarutatud seisukohad kooli õppe- ja kasvatustöö arendamiskava asjus seadustati HMi koolivalitsuse ja kutseoskuse osakonna ühise ringkirjaga 3. veebr 1937 (Haridusministeeriumi Teataja — HMT 1937, nr 5). Sellega tehti koolijuhatajatele ülesandeks asuda kooli õppe- ja kasvatustöö arendamiskava koostamisele, lähtudes konkreetsetest oludest ja pidades silmas nii kooli sisemisi kui ka väliseid töötingimusi. Arendamiskava tuli koostada tihedas koostöös kooli ülalpidajaga ning läbi arutada õppenõukogus ja kooli hoolekogus, vajadusel ka lastevanemate koosolekul. Ringkirjaga oli ette antud põhiküsimuste loetelu, mida arendamiskava kindlasti sisaldama pidi. Nii tuli koolidel HMi nägemuse kohaselt arendamiskavas käsitleda:

- koolihoonete, õppetöökodade, internaatide, kooliaia ja -ümbruse korrastamist, et tagada tervishoiunõuetele vastav koolikeskkond;

<sup>1</sup> Otto Johann Kiisel (Kiesel) oli pikemat aega Tallinna poeglaste kommertsigünaasiumi direktor ning poeglaste kaubanduskooli ja kaubanduslike õhtukursuste juhataja. Haridusministeeriumi koolivalitsust juhtis ta 1. okt 1936 kuni 27. sept 1937.

— kooli varustamist õppevahendite ja kirjandusega, raamatukogu ja koolimuuseumi tegevust;

— kooli kasvatustööd, sealhulgas kodukorda õpilastele, õpetajatele, klassijuhatajatele, kooliteenijatele;

— uurimusi õpilaste töökoormuse, koduste olude jm üle;

— kooli õppekorraldust ja töökavu;

— isetegevust koolis: õpilasringe, koolikooperatiive, kooli kaunistamist;

— õpilaste toitlustamise korraldamist ja kehvemate õpilaste abistamist;

— muid õppe- ja kasvatustööd soodustavaid tegureid, sealhulgas kooli haldamist ning koostööd kodu ja seltskondlike organisatsioonidega.

Ühtlasi nõudis ringkiri koolidelt oma tegevuse kalendaarset korrastamist, st kogu kooliaastat hõlmava kava koostamist, kus märgitud kõik koolitööga seotud tähtajalised üritused: aktused, päevad (nt hõimupäev), nädalad (nt rahvusliku kasvatusnädal), koolipeod, koosolekud jm. Arendamiskava valmimise tähtajaks määras HM sama aasta 5. aprilli, mida vastava piirkonna koolinõunik mõjuvate põhjuste olemasolu korral võis pikendada kuni 1. septembrini. Valminud arendamiskava tuli esitada omavalitsuste haldamisel olevatel koolidel kohalikele koolivalitsusele, riigikoolidel aga HMile.

Kuigi tähtaeg koolitöö seisukohalt olulise dokumendi koostamiseks oli lühike, võib siiski oletada, et 1937/38. õppeaasta alguseks olid kõigil koolidel arendamiskavad olemas. Seda kinnitab 1937. a augustis ajakirjas „Eesti Kool“ ilmunud artiklis ka Virumaa koolinõunik, hilisem HMi koolivalitsuse direktor Villem Altoa, analüüsides valminud õppe-kasvatustöö arendamiskava-

de sisu, rakendamisvõimalusi ning edaspidist tööd nendega (vt Eesti Kool 1937, nr 6, lk 342—351).

Artikli autor märgib: „Kava valmimisega on /—/ muretsetud uus tööriist kooli majapidamise juurde. Tema väärtus ei seisne selles, et ta kasutamatault kusagil majapidamises seisab, vaid ta tuleb kasutusele võtta.” Seega käsitati arendamiskava kui vahendit koolitöö tõhustamiseks. See aga ei tähenda, et kõik arendamiskavad oleksid seda eesmärki täiel määral täitnud. Tuli ette pealiskaudsust, üldsõnalisust, formaalset käsutäitmist, millele viitab ka V. Altoa eespool märgitud artiklis. Kuid see ei vähenda ettevõtmise kaalu, sest seeläbi tähtsustus igapäevatöö kõrval ka tulevikunägemus koolist kui tervikust. Pealegi saab arendamiskava vaevalt olla oma ülesannetelt ja sisult lõplik. Kavandatu realiseerumine tõstatab uued probleemid ja nõuab kava pidevat korrigeerimist ja täiendamist, soodustades seeläbi koolielu arengut. Pealegi tuli HMi soovitusel arendamiskava realiseerimise käiku arutada kord aastas õppenõukogu koosolekul, mis tagas kogu kollektiivi osavõtu ning hoidis virge pedagoogilise mõtte koolis.

Alljärgnevalt veel mõned mõtetearendused seoses eespooltooduga, mis võiksid ehk väärida tähelepanu ka tänases koolisituatsioonis.

Õppe- ja kasvatustöö arendamiskava koostamine, millest eespool kõneldud, ei olnud koolijuhi suvaline ettevõtmine, hobi ega moeharrastus, vaid HMi poolt algatatud ja kõiki koole hõlmav juhtimiskorraldus, mille mõtteks oli ministrieriumi juhtivametniku O. J. Kiiseli sõnutsi taotlus, „et eduka koolitöö tegurid, nii sisemised kui ka välistes, oleksid ühtlustatud üle kogu

maa, /—/ et arendada püsivalt, aastate vältel meie koolid näidiskoolideks” (Eesti Kool 1937, nr 1, lk 6). Kahjuks puuduvad ülevaatlilikud andmed hindamiseks, kas ja kui võrd seatud eesmärk realiseerus. Kuid selles, et 1937. a alustatud ettevõtmine strateegilise juhtimise korrastamiseks haridussüsteemis koolielu edendamisele kasuks tuli, pole küll põhjust kahelda.

Iseloomulik oli koolide arendamiskavade seotus üleriigiliste arenguprogrammidega, seda nii nende koostamise kui ka realiseerimise mõttes. 1935. a oktoobris jõustus HMi määrus avalike algkoolide seadmete ja õppeabinõudega varustamise kohta (Riigi Teataja — RT 1935, 5). See normatiivakt määras kindlaks algkooli õppekava täitmiseks tarvilike õppevahendite miinimumnomenklatuuri ja kohustas kooli ülalpidajat need koolile soetama 1. augustiks 1938, sealhulgas laste-, noorsoo- ja populaarteaduslikku kirjandust õpilastele HMi poolt soovitatud ja lubatud raamatute hulgast (iga klassikomplekti kohta vähemalt 100 erinimelist raamatut). Loomulikult olid selle määrase täitmiseks kavandatud sammud iga kooli arendamiskava vältimatu koostisosana. Asjakohaseks näiteks olgu ka koolimajade ehitamise ja rekonstrueerimise kava järgneviks 15 aastaks, mis HMi poolt koostati ja 1937. a augustis Vabariigi Valitsuse poolt heaks kiideti (vt Valitsusasutuste tegevus 1937/38. a, Tln 1938, lk 22). Arusaadavalt polnud kava koostamine, rääkimata juba selle realiseerimisest, mõeldav koolide aktiivse osalemiseta, mis

kahtlemata kajastus ka nende õppe- ja kasvatustöö arendamiskavades.

Märkimist väärib taotlus leida arendamiskava kaudu teid koolikasvatuse plaanipärasema korralduse suunas. Eelkõige mõeldi selle all ümbruskonna aktiveerimist kasvatustööle, tihedamat koostööd koduga, tunnivälise tegevuse laiendamist ja plaanipärasemat korraldamist, aga ka koolis ja kooli juures tegutsevate noorsooorganisatsioonide igakülgset toetamist, mida nõudsid koolilt ka seda valdkonda reguleerivad õigusaktid.<sup>2</sup>

Seoses sellega on asjakohane märkida, et organiseeritud tunnivälise tegevusega (õpilasringid ning noorsooorganisatsioonid koolis ja kooli juures) olid neil aastail hõlmatud üldhariduskoolide õpilastest ligikaudu pooled (vt F. Roose, Koolis ja kooli juures tegutsevad noorsooorganisatsioonid 1936/37. kooliaastal. Eesti Kool 1937, nr 9, lk 598—606).

Hinnatav on, et koolide arendamiskavades leidsid koha ka kutsenõustamise probleemid: õpilaste võimete ja kalduvuste tundmaõppimine ning selle alusel nõu ja juhatause andmine elukutse omandamiseks või edasiõppimiseks pärast algkooli lõpetamist.

Ühenduses eespooltooduga ei saa märkimata jätta klassijuhataja rolli tähtsustumist. Seda näitab kodukordade koostamise nõue, sealhulgas klassijuhatajate tarbeks. Sisse seati kohustuslikud ja tasustatavad klassijuhatajatunnid (üks tund nädalas klassikomplekti kohta), mida tuli kasutada õpilaste ka-

<sup>2</sup> Koolis ja kooli juures olevate noorsooorganisatsioonide tegevus oli reguleeritud noorsooorganisatsioonide seadusega (RT 1936, 82, 655) ning selle alusel ja rakendamiseks antud õpilasringide ning algkoolide juures asutatavate noorteühingute korraldamise määrusega (RT 1937, 4, 34).

vakindlaks kasvatuslikuks juhtimiseks õppenõukogu poolt kinnitatud eritöökava alusel, nagu sätestas algkooli, keskkooli ja gümnaasiumi tunnikava määrus (RT 1938, 30, 239).

Ja lõpetuseks. Eespool kirjanduga ei ole tahetud välja pakkuda

retsepte tänapäevase koolielu korraldamiseks, veel vähem kahtluse alla seada välismaise väärt mõtte kasulikkust. Küll aga tuleb rõhutada, et kõige selle hinnalise kõrval, mida võib mujalt hankida, väärib esmast tähelepanu meie oma Eesti kooli minevikukogemus.

HARRI KELDER  
on endine koolijuht ja kooliajaloolane

## Ferdinand Eisen

# UUSI MÕJUSTUSI PEDAGOOGILISE MÕTTE ARENGUS 1930NDATE AASTATE TEISEL POOLEL

**Kolmekümnendate aastate keskel ja teisel poolel**, kui riigi elus toimus pööre autoritaarse tsentraliseeritud korralduse poole, suurenesid keskvoimu — valitsuse ja Haridusministeeriumi (HM) püüded aktiivsemalt ja vahetumalt suunata ning mõjustada kogu koolielu arengut ja õpetajaskonna tegevuse valdkondi. Eesti Õpetajate Liidult (EÕL) ja tema osakondadelt oli minister N. Kannu korraldusega (1934) ära võetud õigus korraldada iseseisvalt õpetajate kutsealaseid kokkutulekuid. Nüüd hakati valitsuse ja HMi poolt korraldama koolijuhatajate üleriigilisi kokkutulekuid, kus arutlusele võeti riigi elus toimunud pöördelised sündmused ning neist tuletatavaid ja kooli ning õpetajaskonna ette püstitatavaid ülesandeid. Haridusministri kohalt vabastati N. Kann ja ministriks määrati 1936. a augustis kolonel Aleksander Jaakson, sõjaväe ühen-

datud õppeasutuste ülem, omal ajal Tartu Õpetajate Seminari lõpetanu ja kõrgema sõjaväelise haridusega mees. A. Jaaksoni määramine haridusministriks võeti õpetajaskonna poolt vastu teatud eelarvamustega: toimus see ju autoritaarseks kujunenud riigikorralduse tingimustes. Kuid uus minister hakkas õpetajaskonnaga aktiivsemalt suhtlema, parandas eelkäija N. Kannu ebapopulaarseid samme (ühtluskooli lõhkumise) ja taastas õpetajate seminarid. N. Kannu lahkumisega haridusministri kohalt ja A. Jaaksoni asumisega sellele kohale hakkas Õpetajate Liidu ja samuti tema tegelike häälekandjate senine opositsiooniline hoiak ministeeriumi suhtes mõneti vaibuma. Aga sellel ajajärgul ei olnud valitsusasutuste kritiseerimine ka ametlikult enam võimalik.

Nüüd hakkas HM riigi muutunud poliitilises õhkkonnas aktiivsemalt



ja suunavamalt sekkuma koolide töösse ja õpetajaskonna tegevusse. Õpetajaskonda kutsutakse üles aktiivselt kaasa töötama aktuaalsete üleriigiliste ülesannete lahendamisel, nõudlikult juhitakse tähelepanu rahvuslik-riikliku kasvatuse tõhustamise vajadusele koolides. Senised kooliuuendusmeelsed õpetajate täienduskursused ja pedagoogiline ajakirjandus ning samuti õppe-metoodiline kirjavara ei eiranud hoopiski noorsoo rahvusliku kasvatuse tähtsust, kuid neis domineerisid otsesõnu üldpedagoogilised ja didaktilis-metoodilised küsimused.

Koolide ja õpetajaskonna suunamiseks nende aktualiseerunud ülesannete lahendamisele toimus 8. novembril 1936 üleriigiline koolijuhatajate kokkutulek, kus riigivanem K. Päts tänas õpetajaskonda toetava osavõtu eest rahvahääletusest Rahvuskogu valimistel. Riigivanem kutsus üles kiskuma meie koolist ja avalikust elust välja kõik, mis on meile kahjulik ja võõras, ning kasvatama julgeid, iseseisvaid ja töökaid kodanikke. Samas esines kõnega ka haridusminister A. Jaakson, kes rõhutas, et haridus peab noori paremini eluks ette valmistama ja rajama kogu kasvatuse ning õpetuse rahvusluse ja riikluse alusele.<sup>1</sup>

Sama aasta lõpul, 1936.a detsembris, korraldati HMI poolt alg- ja täienduskoolide juhatajate nõupidamine, kus peamise ettekandega esines Koolivalitsuse juhataja Otto Kiisel. Koolivalitsuse juhataja kinnitas, et seni on liialt tegeldud üksikute õppeainete metoodilise käsitlusega ja unustatud kool kui tervik.

Kui õppetöö on ikkagi korraldatud õppekavadega, siis kasvatustöö kohta ei ole kindlat süsteemi. Ta pidas vajalikuks, et iga kool peab koostama õppe- ja kasvatustöö kava, ja esitas ühtlasi küsimuste ringi, mida selline kava peab hõlmama. Peale koolitöö korraldamise organisatsiooniliste küsimuste nagu õppenõukogu ja teiste organite koosolekute, mitmesuguste tähtpäevade tähistamise ja kooli majanduslike küsimuste lahendamise pidi kooli õppe- ja kasvatustöö kava sisaldama vastavad kodukorrad õpilastele, õpetajatele, klassijuhatajate töökavasid, samuti abinõusid töös lastevanematega ja ümbruskonna aktiveerimisel kooli kasvatustöö huvides. Ministeeriumi poolt antud juhistes hoiatatakse, et õppe- ja kasvatustöö plaan ei tohi olla üldsõnaline ja šablooniline, vaid antud kooli tingimustele vastavalt konkreetne.<sup>2</sup>

Õppe- ja kasvatustöö kavade koostamise ülesanne suunas koolikollektiive kogu oma tööd iga-külgelt analüüsima ja kavandama. See ei eeldanud aga ärapööramist kooliuuenduslikelt õppemeetoditelt, küll aga taotleti sel teel muuta eriti koolide kasvatustööd süstemaatilisemaks ja sihikindlamaks.<sup>3</sup>

Kuid õppe- ja kasvatustöö plaanide koostamine ei jõudnud järgnevatel aastatel meie koolides tegelikult kuigivõrd juurduda ega pedagoogilise mõtte arengut oluliselt mõjutada.

Haridusministri A. Jaaksoni algatusel toimus 1937. a augustis algkoolide juhatajate ja koolide inspektorite suvelaager Tondil sõjaväe õppeasutustes, mille puhul

<sup>1</sup> Eesti Kool 1936, nr 9.

<sup>2</sup> Eesti Kool 1937, nr 1, lk 4—17.

<sup>3</sup> V. Alttõa. Kooli õppe- ja kasvatustöö arendamiskava. Eesti Kool 1937, nr 6, lk 342—351.

sõjaväelasest minister märkis, et selles laagris ei taheta kutsutuile külge pookida militaristlikku vaimu, vaid püütakse pakkuda ergutust tähtsate noorsoo õpetuse ja kasvatus küsimuste käsitlemisel. Viidates uue (1937. a) põhiseaduse paragrahvile 22 rõhutas ta noorsoo kasvatus tähtsust rahvuslikus ja riiklikus vaimus. Suvelaagri eesmärgina mainis ta juhtida ühtlasi koolijuhtide tähelepanu algatus- ja otsustamisvõimeliste ning kõrgete kõlbeliste omadustega distsiplineeritud noorte kasvatamise võimalustele koolis ja eriti väljaspool kooliseinu. Koolijuhatajate suvelaagris jagasid oma manitsusi ja andsid suunilusi samas vaimus ka teised HMi ametikandjad nagu Koolivalitsuse juhataja O. Kiisel, peainspektor M. Raud jt. Laagris toimus mitmesuguseid ettekandeid ja arutlusi kooli- ja rahvuskultuuri küsimuste kohta. Suvelaager pakkus osavõtjatele omavahelise otsese mõttevahetuse võimalusi, sobivat juhust avaldada oma arvamusi ja ettepanekuid ministeeriumile ja koolide inspektoritele.<sup>4</sup>

1937. a kinnitas haridusminister A. Jaakson algkoolide uued õppekavad, mille peamiseks koostajaks oli koolide peainspektor M. Raud. Need õppekavad asendasid 1928. a J. Käisi poolt koostatud algkoolide õppekavu. Erilisi muudatusi algkoolide sihtide ja ülesannete alal ei esinenud; siin rõhutati, nagu 1928. a õppekavadestki, algkooli peamise ülesandena lapse vaimset, kõlbelist ja kehalist kasvatust, luues seega aluse kindla isiksuse kujundamiseks. Peamine erinevus 1928. a õppekavadest seisnes sel-

les, et uutest õppekavadest, kus oli rõhutatud laste kasvatamine armastuse ja lugupidamise vaimus kodumaa ja oma rahva vastu, oli aga välja jäetud omaette õppeaine kodulugu, mis algkooli esimestes klassides oligi peamiselt sellele eesmärgile suunitletud.<sup>5</sup> See oli valdavale pedagoogilisele üldsusele ja mõttele mõistmatu samm. Oli ju üldõpetusliku suunaga kodulugu jõudnud koolides üldiselt juurduda. Pealegi võeti selline muudatus ette ajal, kui vastuvõetud uus põhiseadus eriti rõhutas oma rahvast ja kodumaad armastava kodaniku kasvatamist, aga seda eesmärki oligi meie koolis algkooli esimestes klassides kodulugu taotlenud.<sup>6</sup>

1937. a algkoolide õppekavades ei jagata õppeainete järgi üksikasjalikumalt meetodilisi juhendeid, nagu see esines 1928. a õppeplaanides. Selleks ei olnud ilmselt ka enam vajadustki, küll aga rõhutatase iga aine kava juures kasvatustlikke eesmärke ja nõutavate teadmiste-oskuste hulka.

1937. a tõstatati HMi poolt kooli õpperaamatute standardiseerimise vajadus. Seni oli kooli õppekirjanduse alal valitsenud suur valikuvõimalus erinevate autorite koostatud ja erinevate kirjastuste poolt väljaantud õpikute vahel. Erinevusi esines neis nii õppematerjali konkreetse valiku kui ka meetodilise ülesehituse alal. Õpikute standardiseerimist põhjendati ühelt poolt vajadusega stabiliseerida ja ühtlustada õppekirjandust, vabastada lapsevanemad kohustusest muretseda sageli uusi õpikuid oma laste liikudes klassist klassi ja koolide vahetamise puhul. Õpikute standardi-

<sup>4</sup> Eesti Kool 1937, nr 6.

<sup>5</sup> Algkooli õppekavad. Tln 1928; Algkooli õppekavad. Tln 1937.

<sup>6</sup> J. Parijõgi. Koduloo kaitseks. Kasvatus 1937, nr 2, lk 82—85.

seerimist otsustati alustada kõigepealt algkooli lugemikest. Teiselt poolt leiti, et lugemismaterjal on neis õpikutes ebaühtlane, ei ole alati mitte lapsepärane, samal ajal on see üldiselt ühekülgsest ilukirjanduslik, puudub reaalineline lugemismaterjal. Märgitigi, et algkooli lugemiku palu ei või valida üksnes esteetilisi, kunstilisi väärtusi arvestades, vaid tuleb pakkuda ka lapsekohaseid elulähedasi lugemispalu. Samuti peavad õpikud lapsi sihikindlamalt kasvatama rahvuslikus ja kõlbluse vaimus, aga vastavatest paladest oli lugemikus puudus. Samal ajal märgitigi, et olemasolevates lugemikes leidis palju lapse hingelaadile ja mõttemaailmale sobimatuid palasid — süngeid ja pessimistlikke lugusid. Õpikute standardiseerimise teel püüti lugemikesse tuua rohkem lapsekohast positiivset ja optimistlikku, kindlat teotahet ja võitlusvaimu sisendavaid palu.<sup>7</sup>

HMi poolt algatatud õpikute standardiseerimise idee kutsus õpetajaskonnas esile vaidlusi poolt ja vastu. Standardiseerimise vastu esines rida koolikirjanikke ja kooliuuendusmeelseid õpetajaid. Peamiseks argumentiks õpikute standardiseerimise vastu oli väide, et see kaotab õpikute võistluse momendi, suunab õpetajaid töötama mingi ühise šablooniga järgi ning pihurdab kooliuuenduspüüdeid. Pealegi ei suudetud neid esimesi standardiseeritud õpikuid enne nende avaldamist laialdasemalt õpetajate ringkondades arutada.<sup>8</sup>

Kuid juba 1938.—39. a ilmusid esimeste standardõpikutena Eesti koolilugemik V ja VI õppeaastale

(koostajad J. Parijõgi, G. Reial, A. Vaigla) ja matemaatikaõpik samade õppeaastate jaoks (koostajad A. Kasvand, J. Lang, O. Paas). Kuid teiste paralleelsete õpikute kasutamist siiski ära ei keelatud.

Nimetatud standardlugemikest olid välja jäetud varem algkooli koolilugemikes tavaliselt esinenud süngelt või traagiliselt lõpevad kirjanduslikud palad. Asemele oli võetud hulga uusi palu, milles jutustatakse raskest ja ohtlikustki võitlusest küll loodusjõududega, küll meie maa välisvaenlastega, kus lõpuks jääb võitjaks võitlejate raudne tahe ja vastupidavus. Nii on nendesse õpikutesse võetud vastavaid katkendeid ja jutustusi, nagu nt O. Luiga „Kolmas rong”, R. Kirsi „Julius Kuperjanov”, A. Kivika „Nimed marmortahvil”, J. Pitka „Meremehe mälestusi”, Sven Hedini „Teekond läbi kõrve”, A. Mälgu „Kalastamas”, J. Mändmetsa „Talupoeg” jt. On esitatud palu ka Soome ja Ungari hõimurahvaste kirjavallast. Lugemikesse on võetud ka reaalinelisi palu, nagu näiteks R. Korki „Turvas”, J. Käisi „Emake maamuld”, Ü. Kurvitsa „Õhku vallutamas”, K. Väinavere „Meie raamat”, J. Piiperi „Teekond Paasvere ürgmetsa” jt. Rohkem kui kunagi varem on esitatud eesti rahvaluulet.

Standardõpikud kui ainulubatud ja ainuvalitsev üldine süsteem neil järgnevatel aastatel siiski välja ei kujunenud.

Need kõrgemalt poolt ettevõetud sammud tõid teatud täiendusi koolikorralduse ja muidugi ka pedagoogilise mõtte arengusse, kuid need ei asendanud üsna laialdaselt juurdunud reformpedagoogilist mõt-

<sup>7</sup> O. Parlo. Algkooli standardlugemik. Eesti Kool 1937, nr 4, lk 202—213; Ainulubatud õpik. Sõnum. Eesti Kool 1938, nr 6, lk 431.

<sup>8</sup> Enn Murdmaa. Meie standardõpikud. Kasvatus 1939, nr 5, lk 185—197.

telaadi. Kooliuuendusliikumine nii õppemetoodiliste kui ka kasvatus-töö küsimustes oli sel ajal kontseptuaalselt juba väljakujunenud pedagoogilise mõtte suund, kuigi oma leviku poolest veel mittevoldavaks kujunenud. Seni oli pedagoogilise mõtte areng kulgenud peamiselt EÕLi juhendamisel reformpedagoogilises kooliuuenduse vaimus, kus rõhk asetus uute õppemeetodite ja õpilaste isetegevuse arendamisele ning sellel teel ka õpilaste isiksuse kujundamisele. Iseloomulik on sel puhul HMi Koolivalitsuse juhataja O. Kiiseli sõnavõtt HMi ajakirjas „Eesti Kool”, kus ta kinnitas, et „tänapäeva pedagoogiline mõtlemine haarab laiemaid probleeme, kui seda on ainult õppemeetodite arutelu”.<sup>9</sup> Vastusena Koolivalitsuse juhataja avaldusele didaktilis-metoodilise töö kohta kaasaja koolide töös märkis Õpetajate Liidu teaduslik sekretär J. Käis õppemeetodite suurt tähtsust noorte kasvatamisel ja kujundamisel kõrgete moraalsete omadustega isiksusteks ning väärtuslikeks ühiskonnaliikmeteks. Nii on iseseisev ja individuaalne tööviis, juhindudes individuaalsuse ja sotsiaalsuse printsiipidest, kasvatatud ja kasvatabki noori nende põhimõtete kohaselt, mida uus põhiseadus kodaniku kasvatusel esitab. J. Käis kinnitas, et kooliuuenduse sihid on õiged ning neid ei tule muuta viimaste aastate ümberhindangute ajal.<sup>10</sup>

Riigivõimude suurenevas aktiivsuses hariduselu reglementeerimisel ja koolide kasvatus-töö suunamisel nähti pedagoogilise avalikkuse poolt ka võimalikku ohtu pedagoogika

autonoomia põhimõttele, mis peab õigeks lähtumist eeskätt lapsest, mitte aga parajasti võimu juures olijate poliitilistest seisukohtadest. Selles küsimuses võttis sõna ka tuntud pedagoog Edgar Oissar, kes oma kirjutises EÕLi ajakirjas „Kasvatus” kooli ja poliitika vahekorra kohta kinnitas, et kool ei pea otse taotlema poliitilisi eesmärgi. E. Oissar möönas, et kooli ja pedagoogika autonoomia ei ole absoluutne, vaid suhteline. Ta tunnistas, et iga õpilasega tuleb kooli muidugi tükike sotsiaalset maailma, milles ta elab väljaspool kooli. Kool on riigis, on kindlas ühiskonnas ja on selle tõelisusega lahutamata seotud, kuid kool ei või juhinduda võimalolijate poliitilistest vaadetest, küll aga avaldas autor veendumust, et Eesti koolis tuleb kasvatada õpilastes vaimustust oma demokraatliku rahvusliku riigi vastu.<sup>11</sup>

Valitsusringkondade ja HMi poolt tehtud avaldused ja püüded tõhustada koolides rahvuslik-riiklikku kasvatust leidsid mõistmist ja toetamist ka Õpetajate Liidu ja tema poolt arendatud kooliuuendusliikumise ettevõtmistes. Kuid samal ajal jätkas Õpetajate Liidu ja tema pedagoogilise toimkonna ning häälekandjate „Kasvatus” ja „Kooliuuenduslane” aktiivne tegevus kooliuuenduse propageerimisel ning õpetajate täienduskursuste korraldamisel, mis ei olnud kuidagi vastandatud rahvuslikult mõtleva riigikodaniku kasvatusel. J. Käis rõhutas oma ülevaatlikus artiklis „Kooliuuendustööst Eestis”, et ka praegu (s.o 1939. a) on ikka veel vaja kooliuuendustööd rõhutada ja seda

<sup>9</sup> O. Kiisel. Kooli kasvatuslik õhkkond. Eesti Kool 1937, nr 7, lk 399—403.

<sup>10</sup> Joh. Käis. Kasvatustöö isiksuse arendamise ja sotsiaalse kasvatuselise teenistuses. Kasvatus 1938, nr 1, 2.

<sup>11</sup> E. Oissar. Kool ja poliitika. Kasvatus 1938, nr 1, lk 11—21.

omanäoliselt edasi arendada, järele aimamata välismaiseid koolkondi. Nii saab Eesti kool olla isiksuse ja demokraatliku riigi kodaniku kasvatamise kool.<sup>12</sup> Kooliuuendus lähtus oma didaktilises suundumises kõigepealt lapsest enesest ja psühholoogia kui teaduse tõdemustest. Nii tähtsusust kooliuuendusliikumises eeskätt õppeviis.

Kooliuuenduse peamise ideoloogi J. Käisi veendumuse järgi määrab õppetöö kasvatusliku mõju peamiselt õppetegevuse viis. Seda pidas ta määravaks ka õpilase isiksuse kujundamisel ja sotsiaalsel kasvatamisel, s.o teadliku riigikodaniku kasvatamisel. Seejuures rõhutas ta õpilaste isetegevuse tähtsust ka kasvatuses: kui isetegevus õppetöös mõjustab peamiselt õpilase vaimseid võimeid, siis isetegevus kasvatuses soodustab õpilaste kõlbeliste ja ühiskondlike vooruste arenemist, tema sissekasvamist töö- ning kultuuriühiskonda.<sup>13</sup> Individuaalse ja sotsiaalse kasvatus ühtsust rõhutab samal ajal ka koolinõunik G. Reial.<sup>14</sup> Üks selline ühiskondliku kasvatus abinõu, millele kooliuuendusliikumises suurt tähelepanu omistati, oli õpilaste omavalitsuse korraldamine. Õpilaste omavalitsusel oli meie koolis juba eelnevast ajast oma traditsioon, aga kooliuuendus tõstis selle küsimuse uuesti esile. Sissejuhatuseks said siin mag A. Elango artiklid kooliuuenduse algaastail selle küsimuse kohta.<sup>15</sup>

Kooliuuendustöö jätkus ja võttis sel ajal isegi süstemaatilisema ilme.

Õpetajate Liit asutas 1938. aastal Tartus kolmeaastased õpetajate täienduskursused, millest kujunes omaladne õpetajate suveülikool 600—700 osavõtjaga, täiesti vabatahtlikul alusel. Kursuste juhatajaks määrati J. Käis, lektoritena esinesid vabariigi nimekad teadlased, sh ülikooliõppejõude ja ka Soome haridustegelasi.<sup>16</sup> Kursuste töö oli kavandatud kooliuuenduslike õppe- ja kasvatustöö põhimõtete järgi, mis ei vastandanud HMi poolt esitatud kasvatustöö nõuetele.

Iseseisvas Eesti Vabariigis arenes koolikorraldus ja pedagoogiline mõtte rahvuslikule koolile vastavate suundade otsingul ja katsetamisel. Hoogsalt ja häälekalt arenes algkoolides kooliuuendusliikumine, mis sai ergutust Lääne pragmaatilisest reformpedagoogikast. See aitas kujundada omanäolist Eesti kooli, mis ühendas orgaaniliselt õpilaste isiksust arvestavat ja arendavat õppeviisi sotsiaalse kasvatusena, s.o demokraatliku riigi kodaniku kasvatamisega.

1930. aastate keskel ja teisel poolel hakkas valitsusvõim sekku-ma koolide töösse ja rõhutama rohkem rahvusliku riigitrüü kodaniku kasvatuses tähtsust. Tõstatatud küsimuste ümber puhkes arutlusi.

See otsiv ja loov töö katkes meie maa langemisega 1940. a juunis okupatsiooni režiimi alla.

FERDINAND EISEN  
on eksharidusminister  
ja pedagoogikateadlane

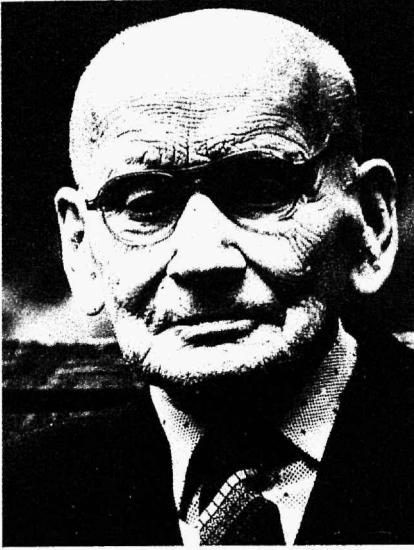
<sup>12</sup> Joh. Käis. Kooliuuendustööst Eestis. Eesti Kool 1939, nr 6, lk 361—369.

<sup>13</sup> Joh. Käis. Isetegevus ja individuaalne tööviis. 1935, lk 4 J. Käis. Kooliuuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatuses teenistuses. Kasvatus 1938, nr 1, 2.

<sup>14</sup> G. Reial. Ühiskondlikust kasvatuses. Eesti Kool 1935, nr 1, lk 9—15.

<sup>15</sup> Mag A. Elango artiklid õpilaste omavalitsusest. Kasvatus 1928, nr 2, 4, 5.

<sup>16</sup> Ülevaade Tartu kursustest. Eesti Kool 1938, nr 7, lk 507; Eesti Õpetajate Liidu täienduskursused Tartus. Loenguid ja kokkuvõtteid I, 1938. Tln 1939, lk 3—4.



Aleksander Elango

## SAATEKS

Selle aasta 21. veebruaril sai Aleksander Elango 95. Vapustav muidugi ja sündmus Eesti avalikkusele, haridusele eriti. KU väljendab oma võimaluses lugupidamist järgneva teksti taasavaldamisega. Arvan, et valik peaks märki tabama. Sest A. Elango on minu silmis olnud aina kasvataja-koolitaja. Seesugusena on ta eriti meelde jäänud ÜPUI oma seksiooni juhendajana. Alati (õigel ajal) kohal, ärakuulav, diskreetselt õpetav (mitte dotseeriv). Tahan siin öelda, et A. Elango toetas KU ideed ja soovis talle head käekäiku. Temalt on KUle ka kaastöö — otsigu lugeja see üles.

Mida Aleksander Elangole tagantjärele soovida — jäägem pigem mõttese ja mõttes soovime aina head!

KALJU LEHT

### Aleksander Elango

## **ISETEGEVUSEST ÕPETAJATE EDASIHARIMISES JA SELLE RAKENDAMISVÕIMALUSI PEDAGOOGILISE UURIMISTÖÖ TEENISTUSSE.\***

Vähe on teaduseharusid, kus teooria ja praktika oleksid teineteisega nii ligidases seoses kui pedagoogikas. Sellega suurel määral, ja vahest ehk ka selle teaduseharu noorusega, ongi seletatav, miks just siin praktika-inimesed on võinud nii loovalt ja edasiviivalt teetseda, mõnikord võib-olla edasiviivamaltki, kui otseselt puhtteoreetilisele uuri-

mistööle kutsutud akadeemilised jõud. Kui võtta üldtuntud autoriteete kasvatusteaduse alal, siis on rõhuv enamus neist olnud kas otseselt tegelikud kasvatajad või vähemasti tegeliku kasvatustööga väga ligidases kokkupuutes. Alles viimaseimal ajal, mil pedagoogiline uurimistöö ülikoolide juures on võtnud enam hoogu, näikse raskuspunkt nagu

\* Pedagoogiline aastaraamat I. Tln, 1932.

kalduvat sinna, kuid see siiski ei takista paljusid kutselisi õpetajaid oma akadeemiliste kolleegidega vapralt sammu pidamast, paljud üsna silmapaistvadki praktilis-pedagoogilised uurimused aga võlgnevad oma olemasolu eest tänu õpetajate otseseile edasiharimis-püüdeile. Mitte asjata pole esimene eksperimentaal-pedagoogiline instituut Euroopas (Leipzigis Õpet. Ühingu oma) tekkinud ning arenenud õpetajaskonna vabal initsiatiivil ning mitte asjata ei otsi kasvatusteaduslikud ülikooliinstituudidki võimalikult tihedat kontakti õpetajaskonnaga. Kasvatusteadus on juba kord ala, kus ainult osa küsimusi on lahendatav akadeemiliste õppetoolide kõrguselt ning raamatutega vooderdatud kabinettide üksindusest; väga suure osa otstarbekohane lahendus aga eeldab elavat kokkupuudet kasvatatava inimmaterjaliga ja seda võimalikult argipäevases tööõhkkonnas, mitte laborooriumide kunstlikult loodud keskkonnas.

Ent teiselt poolt eeldab ka tegeliku õpetaja kutse selle täitjalt omajagu uurimisvaimu; ta ees istub mitmekümnapäine kogu elavaid indiviide, kellest igaüks vajab mõistmist ja omakohast kohtlemist. Situatsioonid ja vahekorrad, mis siin tekivad, on nii individuaalsed, et ükski käsiraamat ega loeng, ka parim, ei saa anda konkreetseid tegevusjuhtnõore, olles sunnitud alati piirduma vaid üldiste aluste ja lähtekohtade selgitamise ning käppenäitamisega. Neist lähtudes peab igaüks ise leidma õige tee.

Töö õpetajaid ettevalmistavasis asutistes paratamatult piirdub peajasjalikult nende üldiste aluste ja lähtekohtade tutvustamisega. Kuid juba siingi ei tohiks silmast lasta pedagoogilise tegevuse loovat ise-

loomu (ei saa öelda, et meie õpetajateseminarid selle vastu eriti oleksid patustanud). Kuid veel enam vajavad sellele kohanemiseks harjutusi ning juhatusi keset tööd seisvad õpetajad, kes tegelikkude raskuste vastu põrganuina juba hakkavad nägema tõelisi probleeme kogu nende teravuses ja ulatuses.

Inimesed, kes kogu aeg harjunud ainult retseptiivse mõtlemisviisiga, rajavad seesuguste raskuste puhul oma lootused esmajoones välisetele juhatustele ja nõuannetele: haaravad kord ühe, kord teise raamatu, loengu või referaadi järele, pöörduvad võib-olla isiklikultki ühe või teise asjatundja poole, ent petuvad viimaks ikkagi, sest kasvatus-töös lõppude-lõpuks keegi ei saa teist aidata! Kes seda tõsiasja juba ette arvestanud ning end aegsasti treenerinud iseseisvas, produktiivses mõtlemises, sellel kindlasti on kergem leida õige positsioon raske-maiski situatsioonides ning sellele nii mõnigi muidu kurb üllatus on vaid huvitavaks ja rikastavaks kogemuseks. Sellepärast tuleb isegi kõiki teaduse-edendamise seisukohalt esitatavaid argumente kõrvale jättes pedagoogilistesse probleemidesse loovalt süvenemist pidada õpetajate edasiharimise lahutamatuks osaks — järelikult iga oma kutsele anduva tegeliku kasvataja vältimatuks ülesandeks.

Õpetajate vabas edasiharimises on Eestis seni tarvitatud peamiselt retseptiivseid meetodeid: loenguid ja referaate kursustel, pedagoogilistel nädalatel, õpetajapäevadel. Nende rakendamine on olnud kergem ja — sinna on meid kiskunud ka mineviku traditsioonid. See retseptiivsus läks kohati isegi niikaugale, et mõned te-

ravkeeled juba võisid nöögata: kui tahate näha kõige iganenumaid ja igavamaid õppemeetodeid, siis minge mõnele õpetajate koosolekule, kus räägitakse töökoolist! Kui siin-seal mõni tegelik õpetaja püüdis üht või teist küsimust uurides läbi töötada, siis toimus see enamasti eraalgatuse korras, lahus tavalistest ettevõttest õpetajate edasiharimise alal.

Kuid viimaseil aastail näikse siingi pööret: õpetajate töörühmad Tartus (koolin. J. Lang'i algatusel) ja selle ligemas ümbruskonnas, mõningad aine ja üldõpetuse rühmad Tallinnas j. m., uuenduspedagoogiliste nädalate korralduses, pedagoogiline toimkond E. Ö. Liidu juures — need on faktid, mis kõnelevad järk-järgulisest pöördest **i s e t e g e v u s e l e** ka Eesti õpetajate edasiharimises, mille juurest järgmine samm edasi viib kollektiivsele pedagoogilisele **u u r i m i s t ö l e** kutseliste kasvatajate keskel.

Alljärgnevate ridade ülesandeks on juhtida tähelepanu mõningaile võimalustele järjekindlaks edasiminekkuks selles suunas.

Kõige kergemini teostatavaks ja seetõttu levinenuimaks isetegeva edasiharimise mooduseks on tööosadus, *töörühm* (Arbeitsgemeinschaft), mingi ühise ülesande üheskoos lahendamiseks vabalt liitunud inimeste koondis.

Seesuguste töörühmade mõte õpetajate edasiharimises ulatub tagasi Fr. W. Dörpfeld'ini (1824 — 1893) ja sai eriti populaarseks pärast maailmasõda Sakamaal ning mujal Kesk-Euroopas, kus eriti tarvet tunti sõja ajal töö juurest eemalekistud õpetaja teadmiste värsendamiseks ning revolutsioonistaastail muutunud olukorrale kohandamiseks, eriti aga orienteerumiseks nii rohkearvulistest uuendusliikumistes, mis ründasid suure-

mate või vähemate tagajärgedega pärast-sõjaaegset pedagoogilist mõtlemist. Mõned osariigid tegid vananenud kutsega õpetajaile ning õpetajaameti kandidaatidele (isikuile, kes õpetajate ettevalmistusastuse lõpetanud ning sunduslikku, enamasti 2-aastast, praktikaaega teenisid) osavõtu töörühmadest kas otsekohe sunduslikuks (Württemberg, Leipzigi linn j. t.) või tungivalt soovitatavaks (Preisi, Bayeri, Saksen j. t.). Mõnes osariigis kirjutas haridusministeerium isegi teema igal aastal ette, mida õpetajate töörühmades tuli käsitleda (1924. a. Bayeris näit. „Esimene lugemis-kirjutamisõpetus“ ja „Juhtimine ja vabadus“), Preisimaal reguleeriti tööringi juhatusegi koosseis ametlike eeskirjadega: sinna pidi kuuluma peale rühma juhatajaks kutsutud asjatundja 3 osavõtjate esindajat, kohalik koolinõunik ja kohaliku õpetajate ühingu esindaja. Loomulikult tuli seesuguseid poolametlikke töörühmi ka riiklikult toetada; Preisimaal see toetus ulatus mõnikord isegi 300 RM. aastas iga rühma kohta, millest kaeti juhataja tasu, kirjanduse kulud j. m. s. väljaminekud. Mis puutub neis rühmis käsitletud küsimustesse, siis olid kõljal esiplaanil töökooli ja psühholoogia probleemid, kodulugu, kunsti-pedagoogika, kehaline kasvatus, pedagoogika ajaloo uusim järk j. m. s. Viimaseil aastail, iseäranis ühenduses katoliiklaste rünnakuga, on erilise hooga arutatud kasvatus-ilmavaatelisi ja koolipoliitilisi probleeme. Paljud töörühmad on oma töö tulemused avaldanud trükis, eriti aladel, kus neil olnud uut öelda (näit. koduümbruse kirjeldised, laste- ja rahvamängude kogud j. m. s.).

Ma ei näe olulisi põhjusi, mis võiksid takistada töörühmade intensiivsemat levimist ka meil, Eestis. Kui arvestada nõuet, et õppenõukogud jooksva töö kõrval käsitleksid ka pedagoogilis-teoreetilisi küsimusi, siis muutub õieti iga kooli õppenõukogu otseku edasiharimistöörühmaks. Produktiivsem ja huvitavam on siiski vist töö koolidevahelistes rühmades, kus ühtaegu töötajail on võimalus vahetada mõtteid töö tulemustest **e r i -**



o l u d e s. Võiks mõelda isegi sellest, et ühe ja sama aine õpetajad kõigis vastava piirkonna koolides koostavad töökavad ühiselt, kuid neid ja samuti õppemeetodeid teadlikult varieerides püüavad selgusele jõuda ühe või teise võtte parimustes ja puudustes.

Töörühma-meetod on küll alles kujunemisel ja seetõttu tuleb ette rohkesti kobamist. Ka teemade valik ei õnnestu alati. Tuleb hoiduda liiga laiade probleemide valikust, mille käsitletu kestaks tüütuseni kaua, kuid liiga kitsad alad taas ei leiaks tarvilikku arvu huviosalisi. Üldiselt põhjeneb töö osavõtjate poolt peetavatel referaatidel ja esitistel, ent tuleb kindlasti hoiduda, et need ei muutuks paljalt kirjanduse konspikeerimiseks. Teemad tulevad valida nii, et igal referendil oleks võimalik esitada ka omi tähelepanekuid ja kogemusi, mida osavõtjad läbirääkimistel täiendagu mitte subjektiivsete „arvamuste” ja kodukoetud teooriatega, vaid oma töötulemuste asjaliku esitamisega. Arenenuma osavõtjaskonna ja süstemaatilise juhtimise juures pole sugugi raske seesuguseid töörühmi uurimisgruppideks rakendada pedagoogilise uudismaa viljelemisele, millest kasu on mitte ainult osavõtjail endil, vaid ka k a s v a t u s t e a d u s e l, eriti selle kodumaistes avaldistes. Kasvatus-filosoofilised küsimused muidugi on rahvusvahelist laadi ja nende viljelemine peab vist küll jääma esmajoonese akadeemiliste ringkondade hoolde; nende kõrval ootab aga igal maal oma olude kohaselt lahendamist ja selgitamist rida praktilise pedagoogika ja noorsootundmise probleeme, millele just tegelikud õpetajad seisavad kõige ligemal ja sellepärast just nemad kõige enam

on kutsutud nende lahendamisel kaasa aitama. Näit. missuguste eelteadmusega tulevad meie lapsed kooli (maal? linnas?), kas ja kuipalju soodustavad kodus omandatud teadmused edasijõudmist koolis? Õpilase huvid eri vanaduses ja õppematerjali kohandamine neile; internaadi mõju õpinguis edasijõudmisele; laste vaba lemmiklektüür j. n. e. j. n. e. — eks ole need küsimused, mida m e i e laste seisukohalt peame lahendama m e i e i s e. Ei saa öelda, et selleks kaasaaitamine asjatundliku juhatuse all koos töötades käiks üle jõu keskmisege ettevalmistusega õpetajale.

Uurimistöole veelgi ligemal seisab teine laialt-levinud isetegeva edasiharimise moodus: *katseklassid* ja *-koolid*. Oleks ekslik arvata, nagu poleks neil õpetajate e d a s i h a r i m i s e g a üldse midagi tegemist. Just vastuksa: katseklasside ja -koolide hulgalisem töölerakendamine on mõjuvaimad tegureid, mis asjaosalisi õpetajaid otse sunnib järjekindlalt süvenema mitte ainult üksikprobleemidesse, vaid oma silmaringi laiendamaks kõigis pedagoogilistes küsimustes. Katseklasside ülesanne seisab peamiselt ühe või teise pedagoogilise uuendusmõtte teostatavuse ja tagajärgede tegelikus järeleproovimises, osalt ka õppe- ning kasvatustöös tähtsate tegurite süstemaatilises vaatluses. Kõik olulisemad muudatused õppe- ning kasvatustöös tuleksid enne nende lõplikku fikseerimist ja makspanekut katsetelisel järele proovida, sest rohelise laua tagant on vägagi raske ette aimata, missugust mõju üks või teine uuendus tegelikus elus avaldab või mis määral ta üldse on teostatav.

Katsekoolide ja -klasside organiseerimisel on mõeldavad kaks võimalust: mõningad vähesed koolid (või ka üksainus) terveni, s. o. igas suhtes, rakendada mõne laialaualikuma uuendusvõtte (näit. dalton-plaani, decroly-süsteemi v.m.t) teostamisele, nii et need kujuneksid sel alal eeskujulikeks asutisteks (Musterschule), või taas teatud kitsama ulatusega, kergemini piiritletava uuenduse järeleproovimisele või tähelepanekute tegemisele rakendada hulk väga mitmesugustes tingimustes asuvaid koole või klasse, ilma et need muis suhteis palju tarvitseksid erineva tavalistest koolidest. Kumb neist võimalustest on otstarbekohasem, on enne kõike järelekatsumisele võetud ülesandest. Teisel võimalusel on õpetajate edasiharimise seisukohalt see edu, et ta rakendab suurema arvu õpetajaid aktiivselt tööle ning võimaldab järeleproovitava uuenduse mõju jälgida tavalises koolitöös väga mitmesuguses keskkonnas, ilma et tekiks seesugust kunstlikku „triihphone-õhkkonda”, mis ähvardab esimest liiki katsekoole.

Katseklasside mõte kõige paremini on leidnud teostust Viini linna algkoolides. 1919. a. registreerus sellekohase üleskutse peale umbes paarsada ärksammat õpetajat linna koolivalitsuses, avaldades valmisolekut koolivalitsuse eeskirjade kohaselt oma klassides (Viini algkoolides valitseb üldiselt 1.—4. õppeaastal klassisüsteem, 5.—8. õppeaastal 3-kontsentri süsteem) korraldada pedagoogilisi katseid ja vaatlusi. Nende tööle rakendamiseks linna koolivalitsus koos pedagoogilise instituudiga määrab iga aasta kindlaks läbitöötamisele tuleva probleemi ja koostab üksikasjaliku juhatuskirja, mille järgi iga õpetaja oma klassis asub tööle ning tulemuste kohta aasta lõpul esitab kirjaliku aruande. Virgutamiseks ning täiendavate juhtnõrde

andmiseks peetakse aasta kestes mõningad koosolekud, kus esilekerkinud raskused koos seda ala juhtivate koolinõunikudega (E. Burger ja R. Steiskal) läbi arutatakse. Seni on järgmised küsimused läbi töötatud ning tulemused trükkis avaldatud<sup>1</sup>):

1. Õpetuse reformi töökooli põhimõtte vaimus (1919—21).
2. Korrelatsioon kehalise terviseisundi ja vaimse jõudlusvõime vahel (1921—22).
3. Õpilase sõna- ja mõistetetagavara (1922—23).
4. Kirjutamisvilumus (1923—24).
5. Õppeainete korrelatsioon algkooli kõrgemal astmel (5.—8. õppeaasta) (1923—24).
6. Kooliklassi elu- ja tööasudusena (1924—30).
7. Õpilaste huvid eri vanadusastmel (praegu käsil).

Samuti on praegumaksev Austria algkooli õppekava enne lõplikkumaksmapanekut katseklassides põhjalikult läbi töötatud ning tulemuste kohaselt ka muudetud.

Katsekooli mõte on meilgi mõnda aega liikvel. Nagu ma aru olen saanud, on selle all mõeldud peamiselt esimest liiki katsekooli individuaalse tööviisi (dalton-plaani) eeskujulikuks rakendamiseks. Ei saa väidelda ka seesuguse asutise tarvilikkuse vastu, selle kõrval (või ka selle asemel) ei tohiks siiski silmast lasta ka teist võimalust, mille teostamine nõuaks võib-olla vähem pingutusi.

Niihästi tööruhmade kui ka katseklasside heaks küljeks on, et nad võimaldavad suurt hulka õpetajaid kogu õppeaja jaoks üsteemaatilisel tööle rakendada, kusjuures enda vaba edasiharimine orgaaniliselt ühineb produktiivse uurimistööga. Naiivne oleks aga loota, et see vähegi tagajärjekalt võiks toimuda ilma *juhtiva keskkohata*. Niihästi tööruhmad kui

<sup>1</sup> E. Burger ja R. Steiskal. Die pädagogische Forschungsarbeit in Wien. I—IV. 1921 j. j.

ka katseklassid vajavad tingimata asjatundlikke, teaduslikult hästipõh-jendatud ja läbimõeldud töökavu ja juhtnõore, nende juhid sellekohast ettevalmistust ning tulemused läbi-töötamist ja kokkuvõtmist. Seni on õpetajate edasiharimist püütud juh-tida mitmest keskkohast. Kõige enam teeneid sel alal on vist küll E. Õ. Liidul, kuid ka haridusministeer-iumi, kohalikkude õpetajate ühin-gute ja koolivalitsuste initsiatiivi tähtsust ei saa salata. Puudub siiski tunne, et see kellelegi neist oleks olnud esmajärguliseks südameas-jaks, ning et see oleks toimunud kõigiti kooskõlalisel ja plaani-kindlalt. Kui arvestada asjaolu, et eelpoolrõhutatud uued ülesanded selle ala juhtimise teevad märksa raskemaks ja mitmekülgsemaks, siis vaevalt küll see saaks toimuda otstarbekohaselt ilma erilisel selle-le anduva keskkohata, mis koos-kõlastaks kõik seni sel alal teot-senud jõud ning katsuks uusigi juurde tõmmata. Ei ole tähtis, mis nimetust see asutus kannaks, kuid sisuliselt ta peaks olema midagi *pedagoogilise instituudi* taolist (mitte vahetada samanimeliste õpetajate ettevalmistusasutistega). Tema juhtivais organeis peaksid olema esin-datud õpetajate kutseorganisatsioonid (eesotsas E. Õ. L.-ga), kooliva-litsused (eesotsas Haridus- ja sotsi-aalministeeriumiga) ja kasvatustea-duslikud uurimisasutised (eesotsas ülikooli pedagoogika õppetooliga). Tema keskkohaks oleks Tartus või Tallinnas (otstarbekohasuse küsi-mus), osakonnad aga teisteski suu-remates linnades.

Välismaail seesuguseid institute töötab terve rida, kuigi nad peaaegu kõik on üsna hilisest daatumist. Lisaks „Kas-vatuses“<sup>2</sup> ligemalt kirjeldatud Leipzigi

õpet. ühingu ja Viini linna instituutidele võiks siinkohal veel mainida esmajoones Saksa kasvatuse ja õpetuse keskinstituuti Berliinis (as. 1915), katoliiklikke teadusliku pedag. instituuti Münsteris (as. 1922) ja „Cassianeumi“ Donauwörthis (as. 1875), Erfurdi üldkasulikkude teaduste akadeemia kasvatusteaduse ja noorsoo-tundmise osakonda, kasvatusteaduslikku instituuti Braunschweigis (as. 1929), kas-vatusteaduslikku uurimisinstituuti (end. J.-J. Rousseau inst.) Genfis, Columbia ülik. õpetajate kolledži rahvusvahelist ins-tituuti New Yorgis j. t. s. Viiks pikale nende tegevust siin hakata üksikasjaliku-malt kirjeldama. Olgu vaid tähendatud, et nad kõik seisavad kas terveni või osaliselt õpetajate edasiharimise ja kas-vatusküsimuste vaba (s. o. mit-teakadeemilise) uurimise teenistuses, olles sel alal saavutanud mõndagi üsna silmapaistvat.

Et ei tekiks muljet, nagu oleks siin tegemist mingi võõrastel eesku-judel plaanistitava veskiga, millele kodumaistes oludes midagi pole jahvatada, vihjan allpool üsna põgusalt mõnele hädapärasemale ülesandele.

Pedagoogiliste tööringide ja kat-seklasside tegevuse keskustamise ning instrueerimise tarbest juba oli juttu. Senised pedagoogilised nä-dalad peaksid muutuma kohaks, kus küsimused, mis tulevad läbitöö-tamisele tööringides ja katseklassi-des, asjatundjate poolt sisse juha-tatakse, probleemid kätte näidatakse, pärast aga asjaosaliste osavõt-tel tehakse kokkuvõtted, luuakse sünteesid. Tööringide juhtidele tar-vilikkude oskuste pakkumiseks tu-leks aeg-ajalt korraldada erikursusi. Et seesugune keskkohaks iseendast muutub ka kooliuuendusliikumise keskkohaks, peaks olema selge, sest üks ole ju enamik kooliuuen-duspüüdeid välja kasvanud just kasvatusteaduse uusimaist saavu-tistest ja esimeste pealiskaudne ra-

<sup>2</sup> 1931. a. nr. 7 ja 12.

kendamine, ligemalt süvenemata viimaseisse, vaevalt annaks soovitud tulemusi.

Igasugune õpetajate edasiharimine, eriti aga isetegevus sel alal, eeldab kasvatusteadusliku kirjanduse kättesaadavust. Meil on pedagoogilisi raamatukogusid küll koolide, küll koolivalitsuste juures, ei ole aga mingit keskkoha, kus oleks saadaval enam-vähem kõik olulisemad kasvatusteaduslikud teosed või vähemalt andmed nende olemasolu kohta Eesti raamatukogudes, ühe sõnaga — vajame pedagoogilist keskraamatukogu ühes teiste Eesti pedagoogiliste raamatukogude kataloogidega ja välismaise pedagoogilise kirjanduse bibliograafiaga.

Samuti vajame Eesti pedagoogilist arhiivi, kohta, kuhu süstemaatiliselt kogutakse andmeid ja esemeid eesti koolielu ja pedagoogiliste liikumiste mineviku ning oleviku kohta. Sellega ühenduses on tarve keskkoha järele, kust oleks võimalik niihästi valitsusasutistel kui ka eraisikul saada asjatundlikku informatsiooni välismaade kooliolude kohta, kas või näit. mõne seaduse-eelnõu väljatöötamise puhul, pedagoogiliste õpireiside ettevalmistamisel j. t. seesugustel juhtudel.

Juba ammu on tundunud tarvet keskkoha järele, kes hoolitseks pedagoogiliste ideede levitamise eest lastevanemate hulgas ning vastu astuks ebapedagoogilistele mõju-tele meie seltskondlikus elus (sopakirjandus, kino j. n. e.), nagu seda viimasel ajal on taotlnud mõned koolivalitsused (näit Tartus)<sup>3</sup>.

Ent kust võtta raha nii mitmekeelse tegevuse arendamiseks? võidakse küsida, eriti praegustel kriisiajal. See on küsimus, mille üle kahtlemata tuleb paljugi mõelda, kuid päris troostitu pole seisund ka ses suhtes. Ei saa öelda, et meil õpetajate edasiharimiseks seni oleks kulutatud eriti vähe. Neidsamu summasid eelpooltoodud põhimõtete kohaselt kokkuhoidlikult kasutades võib-olla ei jääkski vahe hädapärast tarvismineva ja käepärastoleva vahel väga suureks.

Enam kui kõike muud eeldab siin proponeeritav pedagoogiline keskasutus aga vastastikusaldust ning koostöötahet eraisikute, organisatsioonide ja asutiste vahel. Kui sellest puudu tuleb, siis muidugi pole palju peale hakata. Vaevalt on põhjust seda aga juba ette karta, vähemalt ajal, mil leplikkuse ja vastastikuse mõistmise vaim järjest enam näikse pinda leidvat.

<sup>3</sup> Kindlasti oleks võimalik seesuguse keskasutise ja ta kohalikkude osakondade peale panna ka seniste n.-n. pedagoogiliste muuseumide funktsioonid õppevahendite laenukogude ülalpidamise alal.

## MÕNEST EESTI KUNSTIÕPETUSE KORRALDAMISE SUUNAST

Kujutava kunsti tundmaõppimine ja sellega tegelemine on õppeainena Eesti koolis eri aegadel ja eri vanuseastmetel kandnud mitmeid nimetusi: joonistamine, kujutamine ja tööõpetus, kunstiline kasvatus, kunstiõpetus, ühendatud kunsti- ja tööõpetus.

20. aastate algul nentis kunstnik-kunstiõpetaja A. Jansen: „Uus kool seab endale ülesandeks lapses igasuguse kunstilise tegevuse ja võimise äratamise ja arendamise ega lepi niisuguse piiratud mõistelise nimetusega nagu seda — joonistamine — on. Kunstiõpetuse nimetus, kuigi ta näib olevat esialgu natuke võõramaiguline, lubab meil siiski mitmesugust kunsti tegevust mõista, nagu seda on joonistamine, maalimine, voolimine, puuldige, ehitamine ja muu... Kõik abinõud, igasugune materjal olgu kaasaaitajaks noorsoo kunstimaitse arendamisel ja loomisvõimete äratamisel” (2, lk 123). A. Jansen on siin määratlenud kõnesoleva ainevaldkonna sisu ja põhitaotluse.

Juba 20. aastail kujunesid suundumused: „joonistamine — kunstiõpetus” ning „kunstiõpetus — ühendatud kunsti- ja tööõpetus”. Need muundused tuginesid ühelt poolt sajandi alguses mõjule pääsenud reformpedagoogika ideedele. Teiselt poolt uuenes aine n-õ seestpoolt, traditsiooniline joonistamine avarus ja rikastus vormiliselt. Joonistusliku väljenduse kõrval ha-

kati oluliseks pidama värvusväljendust, ümarplastilist väljendust, käsitöö kunstiõpetuslikku suunitlust, eri kunstiliikide ühist kasutamist jne. Eesti koolis leidsid need printsiibid elujõulise väljenduse töökooli liikumises, kus deklareeriti, et endise kooli pealiskaudne, elamusest irdunud ja meelte ning käe tehnilise toimingu teenistusse alandatud ühekülgne joonistamine on töökoolis kujunenud eneseavalduse vahendiks joones ja värvis.

Kujutava kunsti õpetamisel on lähtutud ühelt poolt „graafilise kirjaoskuse” prioriteedist, kus valitsevaks on kujutise skeem, ja teiselt poolt kunsti väljendusvahenditest, kus määravaks on väljendus, kunstiline kujund. Siin me puutume kokku ühelt poolt nn „klassikalise paradigmaga”, mis kätkeb endas objektiivsust, välist rõhutavat, analüütilist, loogilist, planeeritud, ja teisalt nn „romantilise paradigmaga”, mis lähtub subjektiivsest, sise- mist rõhutavast, intuiitivsest, emotsionaalsest, spontaansest. Tulenevalt kultuurikontekstist, on erinevad õpetamise meetodid rõhutanud kord üht, kord teist lähet. Eesti joonistamisõpetus on aastakümneid püüdnud vabaneda „klassikalise paradigma” formaal-loogilistest käsitlustest lapse- ja kunstikeskse õpetamise kasuks.

Kujutava kunsti ja kooli suhteid analüüsid nentis 1920. aastal tollane Kaarli koguduse ühisgümnaa-

siumi õpetaja A. Kivi, et „...praegusel ajal meie kunsti tuleviku mõttes just kunstiline töötamine koolis, kunstiline kasvatus kõige tähtsam kunstitegevus on” (3, lk 258). Üks aktiivsemaid joonistamisõpetuse uuendajaid G. Mootse lisas, et joonistamist „...ei või kui tehnilist teaduskava vaadelda, vaid kui tõsis inimsoo kasvatajat, arendajat ja kultiveerijat, mis ilmavaadet laiendab ja tahtejõudu distsiplineerib” (4, lk 7). HMi koondaruandes (1924/25. õa) märgitakse, et „...joonistamise õpetamisel peetakse sagedasti silmas ainult oskuslist külge, kus kunstiliselt kasvavad tähtsus kõrvalplaanile jäetakse, unustatakse, et sellel ainel on üldises kasvatusüsteemis koht antud mitte ainult praktilistel põhjustel” (10).

Peamiselt tehniliste oskuste omandamine (mitte elamusliku sisu edasiandmine) oli sisse programmeeritud juba 1921. a õppekavas. Seejuures sisaldas programm mitmele hilisemalegi õppekavale iseloomulikku vasturääkivust seletuskirja kunstikasvatustlike deklaratsioonide ja õppekava sisu formaalloomuliku (joonistusõpetusliku) ülesehituse vahel. Nii määratles seletuskiri õppeaine eesmärgiks „...lapse kõigekülgse harmoonilise arendamise”, õppeaineks, mis „lapse loomisvõimet, ettekujutusvõimet, tahtejõudu, esteetilist tundeilma arendab ja kindlustab” (1, lk 40). Õppeülesanded olid aga suunatud geomeetrilise kujutamise alusele (järjestatud esemete kujutamine), mis vaesestas kujutavat tegevust, jättis tagaplaanile lapsele lähedased kujutamiseobjektid (inimene, loomad), tasalülitas temaatilise kujutamise.

1922. a toimus I Eesti Kasvatusteaduslik Nädal, kuhu lektoriteks

olid kutsutud eranditult saksa koolimehed, teiste hulgas ka tuntud kunstiõpetuse metoodik Georg Stiehler, kes esines 10 loenguga teemal „Joonistamine ja segaväljendamine töökoolis”. G. Stiehler postuleeris: 1) kõigi õpetusvõtete aluseks olgu lapse elamus, kas intellektuaalne või tundeline; 2) õpetamisel tuleb valida see väljendusviis, mis väljendaks kõige selgemini siseelamust; 3) kõigist tehnilis-kujundavaist väljendusabinõudest on kõige tähtsam joonistav väljendusviis. Kahtlemata on need kunagise Leipzigi koolinõuniku 1922. a suvel väljaõeldud tõesed paljus aktuaalsed meie jaoks ka täna.

Rida meie koolitegelasi-õpetajaid (Tartu Pedagoogilise Muuseumi joonistamise toimkonna liikmed M. Kangro-Pool, J. Voites, Tartu Õpetajate Seminari kunstiõpetaja K. Schnell-Merilaid, aktiivselt kunstiõpetuse probleemidega tegele- nud algkooliõpetaja S. Rikas) võttis osa 20. aastatel Berliini Kasvatuse ja Hariduse Keskinstituudis ja Viini Pedagoogilises Instituudis korraldatud rahvusvahelistest kunstiõpetuse kursustest. Viinis korraldas kursusi joonistusõpetuse teoreetik ja praktik, Eestiski märgatavat mõju avaldanud Richard Rothe. R. Rothe lähtus lapse huvimaailmast ja loominguilisest tegevusest, rõhutades kujutluse järgi joonistamist. Ta arvestas ka õppeainete keskustuse põhimõtet ja soovitas ühendada joonistamise, voolimise ja tööõpetuse üheks õppeaineks — käsitööõpetuseks.

Samadest põhimõtetest lähtus ka meie kooliuuendusliikumine. Nii esitati 1921. a algkooli programmis nõudmine, „et joonistamisõpetus sünniks ligidas kokkukõlas tööõpetusega...” (1, lk 44). 1928. aasta

(J. Käisi juhtimisel koostatud) programmis leidsid need põhimõtted väljenduse juba uuel tasandil. Siin soovitati otsest keskustust tööõpetuse (punumine, kartongitööd, aiatööd, tööd poistele ja tüdrukutele) ja voolimise, joonistamise ja joonestamise vahel. See ainevaldkond sai uue nimetuse — „kujutamine ja tööõpetus”. Õppekava käsitles I—II klassi kujutamisenä, edaspidi juba ühendatuna tööõpetusega (diferentseeritult poistele ja tüdrukutele). Alusmaterjaliks oli I—II kl kodulugu, III kl kodulugu ja teised õppeained, IV—VI kl elutarvidused ja õppeainete sisu.

Arvestades laste huve ja võimeid suunas programm algselt mahulisele kujutamisele, s. t voolimisele, programmi seletuskirja järgi kui „kõige täiuslikumale kujutamiseviisile”, seejärel pinnalisele (paberitööd) ning lõpuks lineaarsele (joonistamine) kui kõige tinglikumale kujutusviisile. Programmi üldsihtides oli primaarseks seatud kasvatuslikud eesmärgid oskuste ja teadmiste omandamise ees. Seega rõhutati, et kujutamisoskuste arendamine ärgu takistagu laste vaba, fantaasiaküllast väljendust. See oli tollal kunstikasvatuse oluline seisukoht. Küsitav on kunstivestluste väljajätmine programmist.

Tunnustavalt tuleb märkida, et mitmed 1928. a programmi seisukohad, nagu kunsti- ja tööõpetuse integratsioon, süsteempärane meetodiline järjestus mahu, pinna ja joone kasutamises, laste temaatilise loomingu suunamine pinnaliskoratiivsele kujutamisele jm, on leidnud kasutamist viimaste kümnendite algkooli-programmides. See on kinnituseks nende põhimõtete elujõulisusest.

Joonistamise ühendamine tööõpetusega, joonistamise kui meetodilise printsiibi laialdane kasutamine teatud määral siiski ähmastas kunstikasvatuslikke eesmärgi. Nii rõhutas tollane kunstikooli „Pallas” joonistamisõpetuse metoodik J. Nõmmik, et „...üks asjaolu koolitöös käib risti vastu esteetilise kasvatuse nõuetele. See on nimelt liialdamine joonistamisega teistes õppeainetes. Laps on sunnitud sageli kopeerima raamatust ning see hävitab varakult ta loovaid jõude ja rikub ta loomulikku joonistamise annet” (5, lk 546). Niisugune oli kunstiõpetaja seisukoht ühenduses tollal arutlusel olnud nn „joonistamistövega”.

Koolireformiga seotud testi ja ankeedi (1934) põhjal ilmnes puudujääke algkooliõpetajate ettevalmistuses joonistamisõpetuse alal. Nende kõrvaldamist taotleti 1934. ja 1937. a programmides, milles joonistamine ja tööõpetus esinesid jällegi suveräänsete ainetena. Uued joonistamise õppekavad järgisid mõjusamalt kunstipetusalike taotlusi, neis oli otseselt seotud kunstialased vestlused ja kujutav loomine, enam oli antud ruumi värvusõpetusele jne. Püsis kasvatuslike eesmärkide primaarsus ja seotatus tööõpetusega.

1931. a õpetajakutse omandamise määru põhjal arvati joonistamine nn teaduslike, mitte oskusainete (nagu käsitöö) hulka. Joonistamisõpetajate toimkonna ja kunstikooli „Pallas” märgukirjades Haridus- ja sotsiaalministeeriumile (1934) rõhutati, et „...algkooli joonistuskava on üle koormatud kõrvalainetega ning... tuleks eraldada joonistamistund käsitööundidest” (10). Need asjaolud olid suunatud joonistusõpetuse „taasiseseisvumisele”.

Nimetatud märgukirjades räägiti kujutavast kunstist kui kunstilise kasvatuse alast ning joonistamis- ja kunstiõpetuse tundidest selle raames. Seejuures hõlmas joonistamine graafilisi oskusi, kunstiõpetus aga arusaamist üldisest kunstikultuurist. Määratlus „joonistamine ja kunstiõpetus” viitab teatud kompromissile vana ja uue käsitluse vahel, olukorrale, kus on küll teadvustatud kunstiõpetuslik olemus, kuid ei ole veel fikseeritud joonistamise, s. t graafiliste oskuste kui vahendi osa kunstikasvatuse eesmärkide saavutamisel.

Esmakordselt võttis meil kasutusele ainevaldkonna nimetusena „joonistamine ja kunstiõpetus” A. Rimmel oma artiklis „Joonistamis- ja kunstiõpetus üldises õppeainete süsteemis” (1929). Tollane Tartu gümnaasiumiõpetaja rõhutas, et kasvatus taotleb kolmesuguseid väärtusi — „...eetilisi, intellektuaalseid, esteetilisi (õigem kunstilisi). Seetõttu võib ka nimetada kunstiliseks kasvatuseks ja seda osa õpetusest — kunstiõpetuseks”. Seejuures ei piirdu joonistamistundide ülesanne ainult graafiliste oskuste omandamisega, kuna „joonistustundide ülesanne on laiem, sest siia kuulub ka üks osa koolis käsitlevast kunstiõpetusest” (6, lk 212).

Aleksander Rimmeli otsesel mõjutusel on Eesti kool poolsajandi jooksul käinud läbi tee joonistamisõpetuselt kunstiõpetuseni. Oma esimestes publikatsioonides näeb ta joonistamisõpetuse eesmärki veel eelkõige graafilise keele omandamises, märkides, et „koolis õpitakse ainult selle keele grammatikat ja ortograafiat, s. t kõige elementaarsemat graafilist oskust” (7, lk 516). Edaspidi täitub aine sisu A.

Rimmeli jaoks üha rohkem kunsti- kasvatuseks. Nii tõdeb ta, et koolis nõutakse õpilase joonistuselt, et ta oleks enam-vähem õige, s.t annaks edasi enam-vähem tõetruult. Unustusse kipub aga jääma, et joonistamine peab olema esijoonest kunstilise kasvatuse teenistuses”. 1936. a konstateerib A. Rimmel, et „...nimetus joonistamise õpetus ei vasta tänapäeval ligikaudugi aine sisule ja ulatusele”. Pakkudes ainevaldkonna nimetuseks „kujutav väljendus” rõhutab ta aine kunstilist olemust, märkides, et „...juba algkoolist peale tuleb lapsi juhtida kujutamisel talitama, nagu talitab luues kunstnik: lähtuda elamustest või ideedest, tuleb otsida selle väljenduseks parimaid vahendeid, tuleb seejuures sagedasti pöörduda looduse poole jne. See kunstilähedane meetod annabki kujutavale väljendusele suurelt osalt ta õige mõtte” (8, lk. 424). Need seisukohad leidsid programmilise väljenduse üle veerandsaja aasta hiljem, kui tollase Haridusministeeriumi kunstilise kasvatuse ja joonistamise komisjoni esimehe A. Rimmeli eestvedamisel võeti vabariigis 1963/64. õ-a kasutusele uued õppekavad, milles fikseeriti aastakümneid küpsenud seisukoht „...heita kõrvale vana, sisule mittevastav ning desorienteeriv joonistamisõpetus ja asendada see kunstilise kasvatusega” (9, lk 572).

Genfis 1955. a avaldatud UNESCO andmed maailma 65 riigi üldhariduskoolide kujutava kunsti õpetamise eesmärkide, programmide ja õpetamise meetodite kohta kinnitavad, et iga kolmas riik vaadelduist nimetas ainevaldkonda traditsiooniliselt — „joonistamiseks”. Ligi kolmveerand määratlesid seda aineala kui kunstisfääri — kunstilist



kasvatust, kunstiõpetust jne. Ligi poolte riikide algkoolides õpetati kunsti ja tööõpetust integreeritult (11). Selle idee rakendamisse jõudis Eesti kool taas 70. aastatel.

XVIII ülemaailmsest kunstilise kasvatuse kongressist (INSEA 1966) Prahast võtsid osa ka Eesti esindajad A. Remmel ja T. Lepiksaar (varem Prahast 1929 V. Päts; Brüsselis 1935 J. Nõmmik, A. Kilgas, V. Päts; Pariisis 1937 M. Kangro-Pool). Neile pakkus huvi Saksa Föderatiivse Vabariigi koolides rakendatud kunsti- ja töökasvatuse ühtse õppeainena". Meie kool pöördus teistkordselt kunsti- ja tööõpetuse ühendamise põhimõtte juurde 1970.—1976. aastail läbiviidud eksperimendi põhjal, teemaks „ühendatud kunsti- ja tööõpetus". Põhjaliku ettevalmistava tööga ja sellele lisanduva täiendusõppega välditi 1928. a uuenduse põhiviga — õpetajaskonna vähest valmisolekut. Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse programm arendas edasi meie kooli asjaomast kogemust.

Üleminek (1995/96) uuele õppekavale lubab määratleda õppeaine „kunst", mis A. Janseni sõnul „lubab meil... mitmesugust kunsti tegemist mõista", kus „kõik abinõud, igasugune materjal olgu kaasaitajaks noorsoo kunstimaitsel arendamisel ja loomisvõime arendamisel" (2, lk 123).

Seega on joonistamisõpetus Eesti koolis, aina lähenedes kunsti

olemuslikkusele, avardunud kunstiliseks kasvatuseks, kunstiõpetuseks, mille poole pöördumine toetab „kogu kooli vaimu põimumist kunsti vaimuga" (H. Gandig). Jääb ütelda, et sisu ja meetodite avaruses on kunstiõpetus (-kasvatus) aina enam seostunud teiste ainete-ga vastastikuse rikastumise alusel.

## VIITEKIRJANDUS

1. Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tln, 1921.
2. **Jansen, A.** Kunstiline kasvatus koolis. — Kasvatus 1922, nr 8.
3. **Kivi, A.** Eesti kunst peab Eesti kodusse tungima kooli kaudu. — Kasvatus 1920, nr 5.
4. **Mootse, G.** Analüütiline ja eksperimentaal-psühholoogiline joonistamise õpetus. Viljandi, 1921.
5. **Nõmmik, J.** Esteetiline kasvatus koolis. — Eesti Kool 1936, nr 10.
6. **Remmel, A.** Joonistamis- ja kunstõpetus üldises õppeainete süsteemis. — Kasvatus 1929, nr 5.
7. **Remmel, A.** Katkeid joonistuse meetodikast. — Kasvatus 1920, nr 19—20.
8. **Remmel, A.** Kujutatav väljendus kunstiliste ning praktiliste ülesannete teenistuses. — Eesti Kool 1936, nr 8.
9. **Remmel, A.** Kunstilise kasvatuse uue programmi lähtekohti. — Nõukogude Kool 1965, nr 8.
10. Üleriikliku joonistamise õpetamise toimkonna märgukiri. ERA, f. 1108, s. 200, l 361.
11. Алексеева Н. Изобразительное искусство и школа. Москва, 1968.

HANS GABRAL  
on TPÜ kujutava kunsti õppetooli dotsent

## VÕIM KUI KASVATUSPROBLEEM

Võimu on määratletud erinevalt. Foucault on võimu nimetanud strateegiliseks tegevuseks, mis omakorda on suunatud tegevusele. See paneb küsima, millises suhtes on võim eetikaga, mis on samuti suunatud tegevusele. Kui võimu puhul küsitakse, mis on teatud vaatenurkadest kasulik ja võimalik, siis eetika viib küsimuseni, kas see, mida taotletakse või mis juba on saavutatud, on hea või paha, õige või väär.

Võimukasutuses on alati vägivalla, ärakasutamise ja eemaletõrjumise võimalus. Kasvatuspraktika vabastamine sellisest võimukasutusest on oluline eetiline ülesanne.

Võimu mõiste on seotud võimu-suhtega. See on vastastikune, ent ebasümmeetriline sõltuvussuhe. Ühel osapoolel on võimalus kasutada teist kui vahendit oma eesmärkide saavutamiseks ja panna oma sõna maksma näiteks eesõiguste ja ühistöö tulemuste jagamisel. Alistatud osapoolel seevastu on mingeid domineerijale vajalikke jõuressursse ja seega samuti teatud võim, mida tugevam on sunnitud arvestama.

Kasvatuse ja muude kogemuste mõjul harjub inimene mingi alistumise ja domineerimise põhitasemega, mida ta aktsepteerib ja millest üleastumist tõlgendab millegi erilisena. Alistumise põhitaseme subjektiivne alus võib olla näiteks mingitest oma huvidest loobumine tea-

tud kollektiivselt loodud kasu nimel, olgu selleks siis kaitse välisvallutajate, kuritegevuse või majanduslike riskide eest. Alistumise põhitaseme aktsepteerimise taustaks võib olla ka näiteks hirm sattuda kaotuste või sanktsioonide objektiks.

Inimeste psüühikaga on võim seotud ideoloogiate kaudu. Ideoloogiad toetuvad nii argiarusaamadele kui ka teadlikult väljaarendatud õpetustele ning jõuavad inimeste teadvusesse argipäevastes diskurssides. Ideoloogiad pakuvad tegelikkuse käsitlemise mudeleid, mis suunavad indiviidi lähenema ühtele objektidele ja juhivad eemale teistest. Therborni järgi annavad ideoloogid vastuseid kolme laadi küsimustele. (1) Mis on olemas ja mida ei ole olemas: kes me oleme, missugune on maailm, loodus ja ühiskond, mehed ja naised. Nende vastuste kaudu loome identiteeditunde, saame teada, mis on tegelik ja tõeline. (2) Mis on hea ja halb, ilus ja inetu: need mõisted struktureerivad meie soove ja allutavad meid normidele. (3) Mis on võimalik ja võimatu: see liigendab meie käsitusi maailma muutlikkusest ja muutuste tagajärgedest ning kujundab meie soove, ambitsioone ja hirme.

Ideoloogiad muudavad teatud väärtused ja käsitused üldkehtivateks. Ideoloogiad kujundavad suurte masside hoiakuid, aga nende ankrupaigaks on siiski individid.

Ka kasvatussuhte osapooled on juhitud mingitest ideoloogiatega. Kasvataval on alati mingid teadvustamata või teadvustatud vastused eelnimetatud ideoloogia põhi-küsimustele ja samuti mingi ego- ja alterideoloogia oma võimupositsiooni tõlgendamiseks ja õigustamiseks. Ideoloogia teenib domineerimisalistamissuhteid ühelt poolt domineeriva osapoole sümbolilist võimu kujundava „egoideoloogiana” ja teiselt poolt alistatud osapoole „alterideoloogiana”. Näiteks nn alasavutajate võimekuse väärhinnangute puhul võib tegemist olla ego- ja alterideoloogiast lähtuvate liigitustega. Ideoloogiate teadvustamist raskendab aga neile omase retoorika muutlikkus ning keelelise manipuleerimise võimaluste ärakasutamine.

Võimukasutuse vorme ja tehnikaid on palju käsitletud politoloogilistes uurimustes. Pedagoogilises kirjanduses on kõige enam analüüsitud autoriteediga seotud võimu. Autoriteediga seotud võimu tüüpe võib eristada vastavalt sellele, millisele seigale alistatupoolne autoriteedile allumine toetub. Airakise järgi on määrav autoriteedi valiku teadlikkus ja see, kuivõrd allutatu tunneb endal kohustust autoriteedi korraldusi järgida. Kõige nõrgem on *de facto* autoriteet: inimene võib sattuda autoriteedi rolli seda ise teadmata või tahtmatult, juhul kui teine osapool valib ta oma eeskujuks või aktsepteerib muul viisil tema ettepanekuid, seisukohti, otsuseid jm. Teised inimesed ei pea sellist autoriteeti tingimata toetama. Sedalaadi kasvataja kui autoriteet on äratuntav Juho Hollo (1927) kasvatusteoorias, kuigi Hollo ise ei soovinud võimukasutust kasvatusga siduda.

Spetsialisti- ehk teoreetilisel autoriteedil on teise inimese üle võimu vaid siis, kui too pöördub tema poole ja tunnistab tema autoriteeti (näiteks teaduslik autoriteet). Spetsialistiautoriteedi heaks võidakse aga luua mitmesuguseid ideoloogilisi diskursse, mis kindlustavad üldise professionaalse võimu mingile professionile. Näiteks arstide ja psühholoogide tegevusest räägitakse kui teadusele toetuvaist, olenevatest sellest, kas nende praktilises tegevuses rakendatud teadmised ja oskused on teaduslikult pädevad või mitte. Professionaalsetel autoriteetidel on ühiskonnas suur sõnaõigus selles, kuidas asjatundlikkust ühiskonnas mõistetakse ning kes saavad õiguse tegutseda asjatundjatena.

Normatiivse, *de jure* autoriteedi korraldused kujundavad üldised käitumisnormid. See autoriteet tugineb nii asjatundlikkusele kui ka sotsiaalsele konsensusele. Normatiivse autoriteedi omadusi on nii lapsevanematel kui ka õpetajatel. Alaealisuse ja koolikohustuse tõttu ei saa lapsed/õpilased vabalt valida, kas tunnustada oma kasvataja asjatundlikkust või mitte.

Autoriteedil põhineva võimu rakendamise meetodid on näiteks sundimine, manipuleerimine ja keelamine. Neid tehnikaid rakendades võidakse teise osapoole allutamiseks kasutada füüsilist jõudu, sõnu, ideid ja kujutlusi. Kasvatussuhtes võivad neid vahendeid kasutada mõlemad osapooled, kuid nende avaldumisvormid on täiskasvanutel ning lastel/noortel siiski erinevad.

Sundimist peetakse kõige primitiivsemaks ja ebakindlamaks võimu rakendamise vahendiks. Sundimine toetub otsesele võimukasutusele ja hirmutavate kujutluste loomi-

sele. Sundimine ei õnnestu, kui silme ette manatav oht ei tundu mõjutatavale usutav ja veenev. Lisaks tekitab selline taktika viha, mis võib pöörduda ka võimukasutaja vastu. See võimu rakendamise vorm võib kujuneda ka liialt kulukaks, kuna eeldab pidevat järelevalvet ja sellega seotud investeringuid.

Manipuleerimine on peenem mõjutusvorm, kus püütakse mõjutada alluva otsuseid. Erinevus sundimisest on selles, et oma eesmärgi varjatakse teise osapoole eest ning toimitakse mitmesuguste situatsioonide ja tingimuste muutmise kaudu. Manipuleeritaval ei pruugi aimugi olla, milliseid pingutusi tema mõjutamiseks tehakse. Manipuleerimist võidakse varjata ka seetõttu, et manipuleeritaval teatakse olevat piisavalt ressursse oma allutamisele vastuastumiseks.

Keelitatavale mõjutamisele on omane, et kasutatakse avameelset põhjendusi ja toetatakse teise osapoole koostöövalmidusele. Tüüpiline on viitamine ühistele huvidele. Et nii muutub võimusuhe sümmeetriliseks, ei loetagi keelitamist alati võimukasutustehnikate hulka.

Nende eksplitsiitsete võimukasutustehnikate kõrval eksisteerib ka tegevuse vältimine, nii et oma passiivsusega takistatakse teiste plaanide teostumist.

Kasvatuses tuleks vältida sellist võimukasutust, mis sisaldab vägivalda, ärakasutamist ja eemaletõukamist. Selliste juhtumite äratundmine praktikas ei pruugi olla lihtne. Näiteks võib ametliku võimustruktuuri vastukaaluks välja kujuneda mitteametlik struktuur, mis kasutab legitiimsetest võimukasutustehnikatest erinevaid meetodeid. Ka võimukasutusmeetodite praktilist tähendust pole kerge ühemõtteliselt

määrata: meetod ise ei ütle meile midagi selle kohta, kui suuri kannatusi (kui üldse) see kellelegi põhjustab. Keelitamine võib teisele osapoolele mõjuda otsese võimudemonstratsioonina, juhul kui on teada, et keelitajal on võimalus rakendada jõudu, kuigi keelitaja seda tegelikult rakendada ei kavatse. Pike- ja maajaliste suhete puhul võib sõltuvussuhte esialgne ebasümmeetria muutuda sümmeetriaks ja vastupidi. Võimukasutuse avastamine on kasvatuses raske ka seetõttu, et võimuterminoloogia asemel kasutatakse kasvatusele omast sõnavara. Näiteks Salo kasvatusteaduse õpikust (1952) võib leida 21 erinevat sundi (keelamine, käskimine, ähvardamine, karistamine, keskkonna vahetamine), manipuleerimist (ennetamisvahendid, vahendatud ja sugestiivne julgustamine ja kiitmine) ning keelitamist (tegevuse analüüsi õhutatav näide, kiitus ja lautus) sisaldavat kasvatusemeetodit. Väga keeruline on hinnata tegevusest hoidumise tagamaid.

Pedagoogilises kirjanduses on püütud eristada negatiivset ja positiivset võimukasutust. Politoloogilised ja sotsioloogilised lähened selle klassifitseerimist ei poolda, sest alati on võimalik mitme erineva tõlgenduse võimalus. Võimu ja eetika omavahelist suhet ei saa määratleda ühemõtteliselt. Parim võimalus negatiivse võimukasutuse vältimiseks näib olevat arendada endas võimet võimukasutusjuhte ning nende tagajärgi märgata ja ära tunda.

Soome kasvatusteaduslikust ajakirjast  
Kasvatus 4/1995 refereerinud  
MERI-LIIS LAHERAND,  
TPÜ arengu-uuringute  
labori vanemteadur

## **AINEKAVA ÜHTSUSEST EHK ÜHTSEST AINEKAVAST**

Eesti kool uueneb. Seda tingivad nii uued majanduslikud kui poliitilised olukorrad, kuid ka teisenenud arusaamad pedagoogilisest psühholoogiast. Õpetaja roll on omandanud mitmeid uusi külgi, ta ei ole enam teadmiste ainuvaldaja ja kõikiteadja, kuid oskab olla teejuht ja toetaja teadmiste omandamise raskel teel. Õpetaja käsutuses on teadmised arengupsühholoogiast ja pedagoogikast. Loodetavasti oskab ta ka funktsionaalselt lugeda ja tekste luua. Muutunud on ka õpilane: info laiast maailmast jõuab iga päev ka temani, tihti ei oska ta seda selekteerida, hinnata, väärtustada. Liiga palju asju antakse talle kätte valmiskujul – ainult pista pöske või võta teadmiseks. Samal ajal nõuab toimetulek eluga üha enam ja enam kohanemisvõimet, loovust, oskust oma teadmisi rakendada.

Elu on mitmepalgeline – seda ei saa jagada õppeaineteks. Vähe kasu on sellest, kui lapsel on tunnistusel kõik „viied”, kuid ta jääb hätta kõige lihtsamates elusituatsioonides, oskamata oma „viielisi” teadmisi kasutada. See ei puuduta ainult elu materiaalsel poolt. Kui inimesel puudub vaimse töö tegemise oskus (lugemis-, kirjutamis- ja mõtlemisoskus), ei suuda ta mõista tema ümber toimuvaid protsesse – seega võib ta muutuda manipuleeritavaks, ainult „valmistoidu” tarbijaks.

Kuna varases eas on lapsel elav tunnetushuvi, siis tuleb sellele ka toitu anda – lasta tal endal uurida, katsetada, võrrelda, hinnata. Nii elukeskkonnana kui ka kirjalike ja suuliste tekstide toel. Uus õppekava soosib sellist lähenemist.

Käesolevas töös on lähtutud 2. klassi ainekavast, mis hõlmab emakeelt, loodusõpetust, matemaatikat, kunsti ja muusikat ning ka kehalist kasvatust. Niisiis üldõpetuse printsiipe jälgides. Iga lehe ülemisse nurka on siiski märgitud, millist ainet on enam silmas peetud. Keskustusaineks on loodusõpetus. Muidugi on see ainult üks võimalus ja ei realiseeru igal aastal täies mahus. Siit võiksid kasvada välja uued ideed nii tekstide, katsete, tegevuste kui ülesannete näol. Muidugi on õpetajal väga mugav, kui tal on olemas täpselt õppekava ainelehelule vastav õppekirjandus. Kui selline üldaktsepteeritav õppekirjandus kunagi peakski koostatama, peaks õpetajale siis jääma õigus seda vastavalt oma õpilastele ümber struktureerida.

## **PROJEKT „LUMI“ HÕLMAB ALLJÄRGNEVAID AINEALASID:**

### **1) loodusõpetus**

- maismaaloomad (talvised elupaigad, talveuni)
- õhk (õhk on halb soojusjuht)
- vesi (vee olekute muutumine)
- ilmastikunähtused

### **2) emakeel**

- tekstide lugemine, liigendamine, peamise leidmine
- tähelepanu pööramine sõnalisele väljendusoskusele
- omadussõnade leidmine ja kasutamine
- loovülesannete lahendamine

### **3) matemaatika**

- kaalumise ja mõõtmise
- sõnaliste ülesannete koostamine

### **4) kunst**

- värvitoonide vaatlemine looduses, maalimine
- käärilõiked
- voolimine
- lumeskulptuuride tegemine

### **5) muusika**

- laulud ja muusika vastavalt teemale
- rütmiharjutused ja loovülesanded

### **6) kehaline kasvatus**

- suusatamine
- lumeonni ehitamine

Siin pole antud täpset ajakava ja tundide jaotust, kuna käsitletav aine on tihedalt seotud ilmaga. Projekti rakendamise ajaline kestus sõltub ka antud klassist – ta seob ka õpilaste endi ideid.

## **EMAKEEL MUUSIKA LOODUSÕPETUS**

Projekti läbiviimiseks sobib talve kõige lumerikkam aeg. Oleneb aastast – kas teha seda novembris–detsembris, s.t jõulueelsel ajal (minnes sujuvalt üle jõulutemaatikale), või eelistada veebruari–märtsi, kui on juba rohkem valgust, aga võib tulla ka ehtsaid tuisuilmu.

1. Sissejuhatav vestlus TALVEST, milles võimalikult kõik lapsed saaksid oma arvamust avaldada. Õpetaja võib ette lugeda „Neli aastaaga“ (vt lisa), ühes sellega korratakse ka **aastaegade mõistet** ja nimetatakse **kuude nimed**, mis igale aastaajale vastavad. Ühtlasi juhitakse tähelepanu ka sellele, et on küll olemas pööripäevad, mis tähistavad ühe või teise aastaaja algust, kuid looduses pole kunagi võimalik tõmmata väga täpset piiri nagu **kalendrisse**. Looduses on üleminekud sujuvad ja pikaldased, tuleb ainult tähele panna looduse märke.

### **Regivärsiline LUMELAUL**

*Saja, saja uuta lunda,  
lase lausa lumelontsi,  
silluta teed siledaks,  
kõrista kodarad krõbedaks!  
Tule, tule, tuulekene,  
põhjanaela poisikene,  
pane sillad soode pääle,  
jõe pääle lumelauad,  
et saaks saani sõitemaie,  
reetallad tantsimaie,  
kelgud mäele keksimaie,  
lapsed liugu laskemaie.*

■ Kui lapsed on harjunud lugema ja laulma regivärsse, siis ei vaja LUMELAUL täiendavaid seletusi, võib kohe asja juurde asuda. Eelneva kogemuse puudumisel peaks õpetaja lisama selgitavaid märkusi.

■ Laul võiks lastel olla käes kas jaotusmaterjalina või õpetaja poolt suurele paberile kirjutatuna. Mina eelistan viimast varianti. (Miks, see selgub allpool.)

■ Kui laul on lugemistehniliselt enam-vähem omandatud (piisab paarist kooris lugemisest), võib lisada **rütmiharjutuse** kas kõlapulka-dega või kätega. Enne tuleks aga lastega läbi arutada, kuidas saaks sedasama lugeda veidi teisel moel kui tavalisi salme – on siin ju väga selge, skandeeritav rütm. Tavaliselt tulevad lapsed selle peale, et rütmil võib kaasa lüüa. Rütmis lugemine aitab ka neid lapsi, kellel on luge-misraskusi.

■ **Viisi** mõtlemine. Ennem peaks lastel selleks olema teatud rahvalaulude laulmise kogemus, mingid mudelid uue viisi loomiseks. Kui tuleb mitmeid viisivariante, võiks neid kõiki tunnustada, mitmel viisil laulda ning arutleda, millise meeoleolu üks või teine viis laulule annab.

■ LUMELAULU „lahti võtmine”. Kas kellegi jaoks on tundmatuid sõnu?

Seleta, kuidas saad aru:

- lase lausa lumelontsi
- silluta teed siledaks
- kõrista kodarad krõbedaks (NB! Mitte rattakodarad!)
- tuulekene, põhjanaela poisikene (külma põhjatuul)
- pane sillad soode pääle, jõe pääle lumelauad (mõistatus: mees ehitab ilma kirveta silla?)
- reetallad tantsimaie, kelgud mäele keksimaie (rõõm lumest).

■ **Ärakiri**. Sellest esimesest kirja-harjutusest algab **MINU LUMERAAMATU** tegemine, mis on projekti **väljundiks**. Selleks varuda kogu klassile paberit, soovitavalt A4 formaadis. Iga leht kujundatakse vastavalt läbitud osale. Võib kasutada ka joonpaberit (töö korrektsuse huvides), kuid ka mitte – sel juhul õpib laps sirget rida pidama.

## **KUNST EMAKEEL LOODUSÕPETUS**

Eesmärgiks õpetada:

- last kasutama lehe ruumi
- tabeli täitmist
- skeemide koostamist, ülesmärkimist
- kujundamist
- kirjatehnilisi vilumusi.

■ LUMELAULU lehe **kujundamine** rasvakriitide abil.

2. „*Jutusta mulle lumest. Ma ei saa sellest aru,*” ütles Muumitroll. Loodetavasti on Muumitroll lastele tuntud kuju. Enne juhtlause andmist võiks tema üle lühidalt vestelda. Miks ta lumest midagi ei tea? Lapsed jutustavad Muumitrollile meeeldi.

3. **LEHT kirjutada** Muumitrollile. Olenevalt klassist, võib eelnevast vestlusest kirjutada sõnu tahvile, et kergendada kirjatööd. Muidugi mõista tuleb leht ka kujundada (vahendid valivad lapsed). Soosida igati igaühe **oma** kujundust. On hea, kui lapsed kirjutavad hariliku pliatsiga, siis on lihtne vigu parandada. Vigade parandamisel võib toimida mitmeti:

- soovitada lastel kirjutatu tähelepanelikult läbi lugeda eesmärgiga kontrollida hääliku pikkuse õigekirjutust;
- vahetada lehed pinginaabriga ja tõmmata vea leidmisel pliiatsiga sellele joon alla. Töö autor parandab vea ise. Lahkarvamuste puhul pöörduda õpetaja poole;
- õpetaja juhib vigadele tähelepanu töö käigus (klassis ringi käies) ja tõmbab vigadele joone alla pärast tööde kokkukogumist, vead parandavad lapsed ise.

Igal lapsel võiksid olla kaaned, kus ta valmis lehti hoiab. Õpetaja saab neid vajadusel kontrollida.

## LOODUSÕPETUS

3. Selleks tunniks läheb tarvis **lumesadu**.

*„Jutusta mulle lumest. Ma ei saa sellest aru,“ ütles Muumitroll. „Mina samuti,“ ütles Tuu-tiki. „Arvatakse, et ta on külm, aga kui sa teed lumest maja, on see soe. Arvatakse, et ta on valge, aga mõnikord läheb ta hoopis roosaks või siniseks. Ta võib olla pehmem kui ükskõik mis asi ja võib olla kõvem kui kivi. Mitte midagi pole kindlat.“*

Teksti võib lastele kätte anda või loeb õpetaja selle ette. Ülesandeks on võrrelda oma lumekirjeldust Tuu-tiki omaga. Mis selgub? Kõik pole päris nii, nagu oleme harjunud nägema.

4. Lastele jaotatakse **luubid** ja minnakse õue lumehelbeid **vaatlema**. Kaasa võiks võtta tumedama riidetüki, millel lumehelbed hästi välja paistavad. Lastel palutakse lugeda, mitmeharulised on lumehelbed, tähele panna nende kuju.

5. Vahetult pärast õppekäiku koostada LEHT vaatluse kohta. Lehel peaksid olema märgitud:

- kuupäev, kellaaeg ja koht, kus vaatlus teostati;
- pealkiri LUMEHELVESTE VAATLUS;
- vaatluse tulemused joonistada; juurde võiks märkida, milline joonis on suurendatud, milline õiges suurus.

## 6. Rühmatöö

Moodustada vabatahtlikkuse alusel rühmad (3–5 last). Sissejuhatav vestlus võiks olla umbes selline:

„Nüüd olete juba aru saanud, et lumi polegi niisama lihtne igapäevane nähtus. Kindlasti on teil tekkinud lume kohta küsimusi. Arutage need oma rühmas läbi ja pange kirja. Valige endi hulgast üks, kes teie töö tulemused ette kannab.“

Aega 10–15 min.

7. Rühmatööde ettekandmise käigus märgib õpetaja küsimused üles, asetab need loogilisse järjekorda (korduvad välja jättes), kirjutab suurele paberile ja kinnitab nähtavale kohale klassis. (Paari aasta töö põhjal on tulnud selliseid küsimusi: mispärast lumi külm on? kuidas lund saab? kas lumest on kasu? mispärast lumi läheb libedaks? mispärast lumi sulailmaga “pakib”? mispärast lumi külmaga krudiseb? mispärast lumele tekib koorik? mispärast lumi on pehme? mispärast lume sisse jäävad jäljed? mispärast lumi päikese käes särab? jne.)

8. Edasise töö plaani koostamine lähtub otseselt küsimustest. Õpetaja asi on seada tegutsemine nii, et saaks täidetud ka tema poolt püstitatud eesmärgid.

Järgnevalt annan mõningaid võimalusi projekti täitmiseks.



## MATEMAATIKA LOODUSÕPETUS KUNST

9. Tegelemine **Mart Kuurme artikliga „Sajab lund ja sajab rahet”** (Horisont 2/1996), kust peaks vastused leidma suuremale osale küsimustest. LEHTEDE vormistamine toimub vastavalt probleemi lahendamisele.

10. Kunstitunnis tuleks ette võtta **lumehelbe mudeli voolimine** plastiliinist, selle tulemusel saame vastuse küsimustele – mispärast on lumi kohev ja temasse jäävad jäljed. Nüüd tuletatakse meelde lumehelbe uurimist luubiga, vaadatakse tookord tehtud jooniseid või, kui ilm lubab, vaadeldakse neid uuesti. Kui lumehelveste mudelid ühte suurde hunnikusse panna, siis saab näha ja seletada, mispärast lumi on kohev ja helveste vahele jääb õhku. Aga mispärast lume sisse jäljed jäävad? Selle uurivad välja ja tõestavad mudelil lapsed ise.

11. Sobiva ilmaga minnakse lastega õue ja vaadatakse, kas lumi on tõesti valge. Linnatingimustes kindlasti mitte – sealt võib leida väga erinevaid toone halli ja musta vahel. Maal õnnestub pealelõunasel ajal ja selge ilmaga näha imeilusaid roosaid toone, mis varjus tumesiniseks muutuvad. Hiljem saab klassis nähtut **maalida**, kui juurde mõelda sobiv „legend”.

12. Mitmes suuruses **käärilõiked** lumehelbekestest on paljudele lastele meelstimõõ. Nüüd juhime veel tähelepanu lumehelbekeste kuueharulisele kujule – jälle meenutades tehtud vaatlusi ja jooniseid –, kuni lõpuks kõik veenduvad, et nii suure

kunstniku vastu kui loodus ei saa meist keegi. Millal käärilõikeid teha, sõltub konkreetsest plaanist.

## MATEMAATIKA LOODUSÕPETUS

13. **Mõõtmisülesanded:** igaüks mõõdab kas kodus või kooli juures lumehange paksust kolmes erinevas kohas: aia või maja ääres, lagedal põllul, aiaposti otsas. LEHT vormistada korrektselt, märkides ära koha ja aja ning ka mõõtmisvahendi. Mõelda küsimusele: miks tulemused on erinevad?

Kuupäev:

koht	hange paksus
seina ääres	cm
lagedal	cm
posti otsas	cm

14. **Katse: vee kolm olekut**, mida võiks teha ka rühmatööna:

■ iga rühm muretseb 0,5 l purgi ja kaalub selle ära. (Enne koostada tabel mõõtmistulemuste kirjapanekuks.)

■ Purk täidetakse lumega ja kaalutakse.

**Tabel tulemuste märkimiseks**  
kuupäev:

	kaal
purk tühjana	g
purk lumega	g
purk veega	g
ainult lumi	g
ainult vesi	g

arvuta

## EMAKEEL LOODUSÕPETUS

■ Purk jäetakse toatemperatuuris seisma. Lume sulamiseni sobib teha **keeleõpetuse harjutust**. Kirjutada „Muumitrollidest” välja sõnad, mis näitavad lume **omadusi** (külm, soe, valge, sinine, roosa, pehme, kõva). Lisada, mis lume uurimise käigus on selgunud (libe, kokev, terav, mõnus, habras, ilus, kirgas, hele jne). Kui lapsed nimetavad ka v-kesksõnu (särav, sädelev vms), tuleb ka neid arvestada. Siit ehk selgub omadussõna keeleline asend. Ent on olemas vastand-sõnad (vt uuesti teksti): soe – külm, pehme – kõva, mis mõnikord on ühe asja kaks külge. Koduülesandeks: kirjutada oma kodu(maja) kohta omadussõnadega lauseid, milles leiduks vastandlikke sõnu. Nt: Meie maja on **suur**, seal on 6 tuba. Linnamajade kõrval on ta aga **väike**.

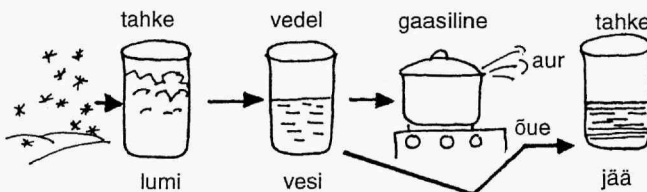
■ Kui lumi on muutunud veeks, kaalutakse ta uuesti. Enne kaalumist ennustatakse, kas tulemus on eelmise kaalumisega võrreldes sama. (Tavaliselt on mõne grammi võrra kergem. Mispärast?) Võrdleme ka **lume ja vee mahtu**. (Kumba mahuliselt rohkem? Mispärast?)

■ Võrreldakse eri rühmade tulemusi. Millest erinevused?

■ Valame poolte rühmade lumeveed ühte anumasse. Teine pool asetab purgi välja. Arvatavasti pole lastele uudiseks, et vesi külmub jääks, kuid – miks ta uuesti lume-kristallideks ei muutu?

■ Asetame anuma elektripliidile ja laseme kaane all keema. (Olenevalt klassist võib rääkida ka keemistemperatuurist.) Parajalt kerge klaas hakkab auru jõul „hüppama”, suhteliselt külma klaasi kondenseerub vesi. Seletagem seda kõike lastele võimalikult arusaadavalt – veel parem lasta mõnel „teadjal” sellest kõnelda. Võimaluse korral laseme veel täielikult ära keeda. NB! Mitte unustada **ohutustehnikat!** Pärast koostada LEHT skeemiga: kuidas lumest sai aur. Skeemi koostamisel peaks õpetaja lapsi aitama ja läbi-rääkimiste käiku tahvlile tegema. Tutvustame ka termineid **tahke, vedel, gaasiline** ja kirjutame need skeemile vastavalt (vt joonist lehekülje all):

15. **Ülesanne kõikidele õpilastele:** otsime lugemikust, mõnest muust raamatust või ajakirjast tekste, mis sobiksid meie lumeprojekti. Kuidas otsida? Võta lahti sisukord, loe pealkirju ja mõistata, milline lugu võiks olla seotud lumega. Kui arvad õige(d), kontrolli, kas sinu arvamus osutus õigeks. Nüüd koosta nimekiri (nii jutud kui luuletused) paladest, mida võiks klassis lumetunnis lugeda. Kirjuta nimekirja:



pala autor, pealkiri, millisest raamatust ja milliselt leheküljelt leidsid. Iga pala alusta uelt realt ja nummerda. (Igaühel võiks olla vähemalt 3 pala. Arvatavasti on seal palju kokkulangevusi, nii et hiljem valikut teha pole raske.)

16. Riputame klassis üles kõik nimekirjad. Uurigem neid siis koos, millised palad võetakse klassis lugemiseks või/ja mängimiseks. Ka õpetaja võiks oma nimekirja üles riputada (vt lisa).

17. Edasine töö sõltub kokkulepetest. Õpetaja tahab ju oma „oma asja ajada”. Järelikult peab põhjendus ühe või teise teksti suhtes olema väga veenev – lastele jäägu tõepoolest teadmine vabast valikust.

18. Õpetaja pakub välja jaapani muinasjutu „Kuidas lund hakkas sadama” (vt lisa). Kõigepealt õpetaja ilmekas esitus, seejärel vaikne lugemine ja häälega valiklugemine a) võõra mehe kohta, b) lume kohta. **Pliiatsi** kasutamine on jaotusmaterjali juures loomulik – kõik see, mis suuliselt läbi arutatakse, nõuab tekstisse süvenemist ja pliiatsi kasutamine on sel juhul mõõdapääsmatu.

■ Korraldame teksti liigendamist lõikudeks, toome igast lõigust välja kõige olulisema, veendumaks, et kõiki sõnu tuntakse. Lapsed esitavad vastastikku küsimusi loetu kohta. Tunni lõppu peaks jääma nii palju aega, et laps märgib teksti pliiatsiga LUMERAAMATUSSE.

Kirjutada LEHT, järgides paigutamist ja kujundamist.

## EMAKEEL MUUSIKA

19. **Muusikatunnis:** N: „Lapsed, tuppa!”, „Talvelaul”, „Külma ilma õuelaul” (korduvalt 1. kl laulud), re-gilaul „Linnud toovad ilma”, noodist laulda „Siis kui lõppes lumetrall” (lk 122), rütmiga lugeda „Karu tekk on pehmest lumest” (lk 123) (R. Eespere jt Laulik 1.–2. kl, 1993), „Aknast õue vaatas Mati...” jt. Või võtta ette muusikal „Lumekuninganna” („Kolm laulumängu”, 1996), mis muidugi on pikemaajaline töö, kuid mille alustamine sobiks lumeprojekti.

20. **Kuulamiseks** olen kasutanud tuisu muusikat vinüülplaadilt „Вьюга и вальс снежинок” – Тайна снежной королевы. С 5025781006, mis peaks tekitama kujutluspildi tuisust, kui seda parajasti kuskilt võtta pole.

21. Muusikale lisaks ka liikumine – iga laps lumehelvest, tuulepoisid tuisus. Kui juba jõulupidu, maksab mõelda lumehelbkeste tantsule.

## LOODUSÕPETUS

22. Kuidas elavad meie maa loomad ja linnud talvel? Muidugi – osa loomi magab, osa mitte. Valida on mitme teksti vahel:

### **Kodulugu I. 2. osa. Avita 1995**

J. Rant. Talveuni (lk 64–65)

J. Rannap. Metsise rõõm, Jänes ja põldpüüd (lk 66)

E. Kuus. Hirmus naaber (lk 67)

B. Kangro. Kitseke ja metsavaht (lk 68–69)

R. Saluri. Jänessed (lk 70)

## Kodulugu II. Avita 1995

J. Rant. Sea voodi (lk 63–64)

P. Ernits. Lumehanges on tunneleid (lk 73)

O. Tooming. Metsas käib elu ka talvel (lk 71–72)

F. Jüssi. Talvike (lk 74)

T. Randla. Nugise jahilkäik (lk 74–75)

Kõik nimetatud tekstid on meie parimate loodusautorite sulest. Minu kogemus ütleb, et selles vanuses laps ei saa iseseisval lugemisel „mõnu” kätte, isegi hea lugejana. Nende lugude esmane interpreteerija peaks olema õpetaja. Kas neid anda hiljem ka koduseks lugemiseks, sõltub klassist.

23. Kindlasti tuleks lastel läbi töötada tekst „Lumi” (Kodulugu II, lk 68) juba tuttava aine alusel.

*„Vaikse ilmaga ja nõrga külma-  
ga langevad maapinnale imelise  
kujuga helbed. Üksteise otsa vaju-  
des jääb nende lugematute harude  
vahele palju õhku. Õhk juhib hal-  
vasti soojust. Seepärast on õhu-  
rikas lumevaip nagu soe kasu-  
kas. See kaitseb külmumise eest  
nii taimi kui loomi.*

*Üksteise peale langedes kaota-  
vad lumeräitsakad oma raskuse  
ning sooja ja külma vaheldumise  
tõttu ka pitsilise ehituse ning muu-  
tuvad lihtsateks jääkristallideks.  
Lumi muutub tihedamaks ja kattub  
koorikuga. Sellisel viisil võib lume-  
kattesse talve jooksul tekkida hulk  
õhemaid ja paksemaid koorikuid.”*

## LOODUSÕPETUS KUNST

Moto LEHELE on laused loomade kohta, kes magavad talveund. Järgmine LEHT tehakse loomade koh-

ta, kes talveund ei maga. Ning veel üks LEHT meil talvituvate lindude kohta. Kui on võimalust ja huvilisi, räägime neile eraldi põldpüüdest, kelle öine magamisviis on eriline ja tihedalt seotud lumega.

24. Jäljed lumel on looduse põnev raamat – oska ainult lugeda. Maalastel on selleks võimalusi rohkem, kuid ka linnas on parke, kus võib vaadelda jälgi. Ja jälgi ei tekita ju ainult loomad... Loomajälgede kohta on jõukohast materjali 2. kl. „Loodusõpetuse jaotvaras”, kuid miks mitte valida ükskõik milliste nähtud jälgede vahel. Joonistame ja arvame!

25. Jäävad üle **välitööd** – lumeonni ehitamine ja lumeskulptuuride pargi rajamine. Lumeonni ehitamiseks pole sugugi vaja sulailma, vastupidi – parajalt külm ilm on igati sobilik. Lumi tuleb kuhjata hunnikuks, see õrnalt kinni tampida, lasta tal siis mõni päev seista ja seejärel uuristada hunniku sisse koobas. Kui hunnik on piisava kõrgusega, saab sellest korralik onn, kus hulgakesi sees istudes võib veenduda, kas ikka on soojem kui õues.

Lumeskulptuuride tegemine on õnneks ka Eestimaal populaarne, kuid maksab piiluda ka mujale – näiteks lumeskulptuuride maailma-meistrivõistlustele (Hea laps nr 1/1995, lk 12–13). Oma lumekujude valmistamisel teeme seda rühmatööna. Ideedeks võiks olla Ott Arderi luuletused „Lumelinn” ja „Lumest loomaaed” (Valge raamat, 1989).

Välitööde kokkuvõtteks kirjatöö „Kuidas me lumeonni ehitasime” või „Kuidas me meisterdasime...”

26. Õnneliku juhuse läbi võib LUMEPROJEKT sattuda **vastlapäe-**

**vale.** Siis kasutatagu seda, unustamata ka ilmaennustusi, mis seotud lumega, pakasega.

27. **Kokkuvõtteks:** koondame lehed, järjestame need ja nummerdame. Töö käigus süveneme tehtusse – see ongi kokkuvõtte õpitust. Viimasena kujundame tiitellehe ja köidame need raamatuks.

## LISAD

### I. Matemaatikaülesandeid.

1. Talvisel koolivaheajal suusatavad Pangodi küla 5 poissi ja 4 tüdrukut Palumäele. Mäest laskudes murduvad Renel vasak, Sillel parem ning Taunol mõlemad suusad. Mitme terve suusaga tulevad lapsed koju tagasi?

2. Päkapiikk elab väikeses lumises metsatukas. Selles kasvab suurim ühekohaline arv suuri kuuski ja

niisama palju mände. Mitu suurt puud kasvab selles metsas?

3. Päkapiikk veab kelguga kommitte. Üks kott on kahe ees. Üks kott on kahe vahel ja üks kott on kahe järel. Mitu kotti on kelgul?

4. Üks päkapiikk kohtas teist päkapiikku. Teel nad lobisesid ja laulsid täiest kõrist: „Me ei karda huntii!” Mitu neid oli?

5. Arno ja Kristiina loendavad kumbki oma sirelipõõsas punase kurgualusega leevikesi. Kui Kristiina küsis poisilt, mitu leevikest see sai, vastas Arno: „Keera arv 6 tagurpidi ning liida sellele suhkrurõngale sarnane arv.” Kristiina mõtles ja ütles: „Juba sain kätte! Nüüd arvuta sina: kui lahutada kahekümnest ühelistest 1 kümnelise ja 4 ühelist, saad teada, mitu leevikest loendasin mina.” Mitu lindu loendas kumbki laps ja kuipalju said nad kahe peale kokku? Miks leevikesed armastavad talvel sirelipõõsas olla?

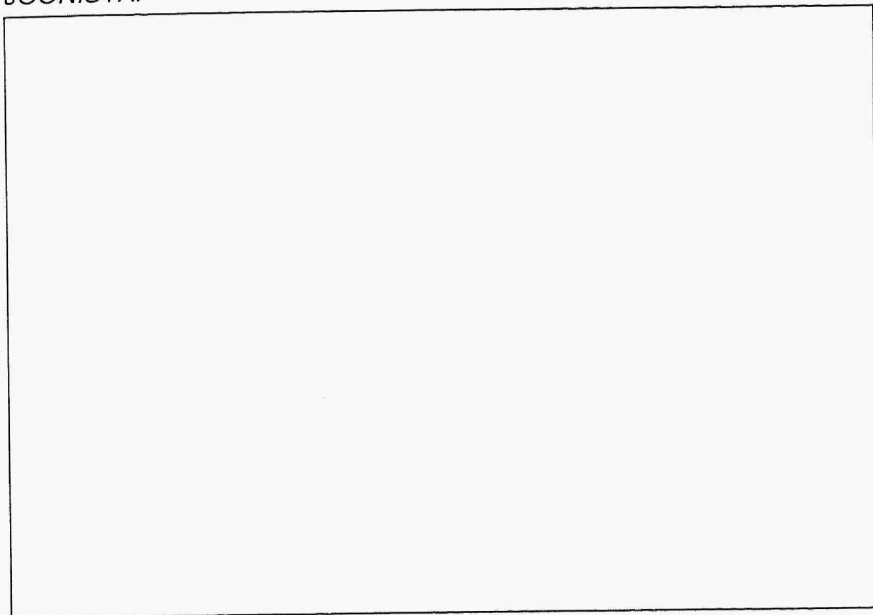
## EMAKEEL

*Vali lünka õige sõna!*

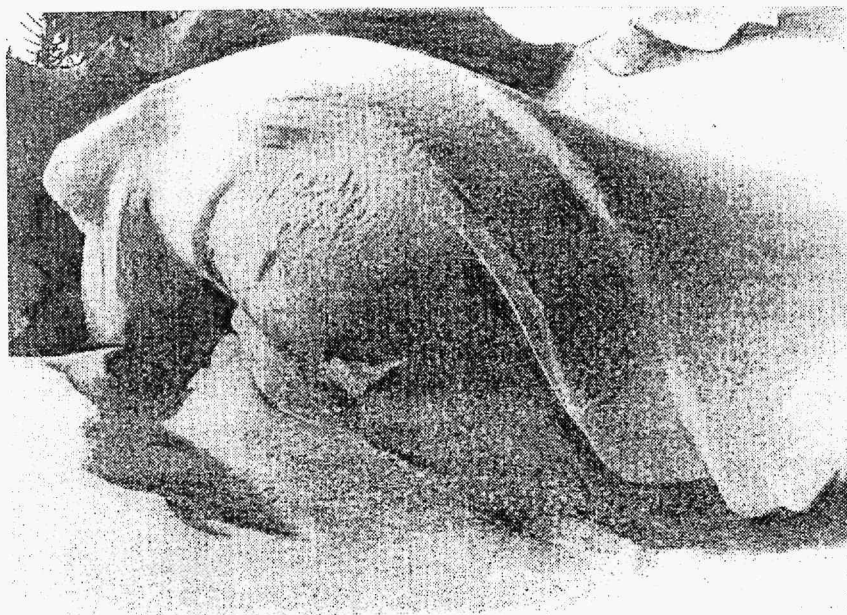
1. Kes küll mõtles välja _____ ?	kõrgetes
2. Mis oleks viga ilma _____ elada?	kohevat
3. Poleks vaja sumbata _____ hangedes.	lume
4. Poleks tarvis _____ lund kühveldada.	sellela
5. Küll on mõnus _____ lumes püherdada!	tuisuse
6. Ja mis oleks talv ilma _____ suusalumeta?	lumi
7. _____ ilmaga on hea soojas klassis muinasjutte kuulata.	pehmes
8. Hea, et on olemas _____ !	libeda

## **MÕISTA, MÕISTA, KES SEE ON?**

Valge nagu lumi, must nagu eebenipuu, punane nagu kirsimari?  
*JOONISTA!*



## **NUPUTA JA KIRJUTA!**



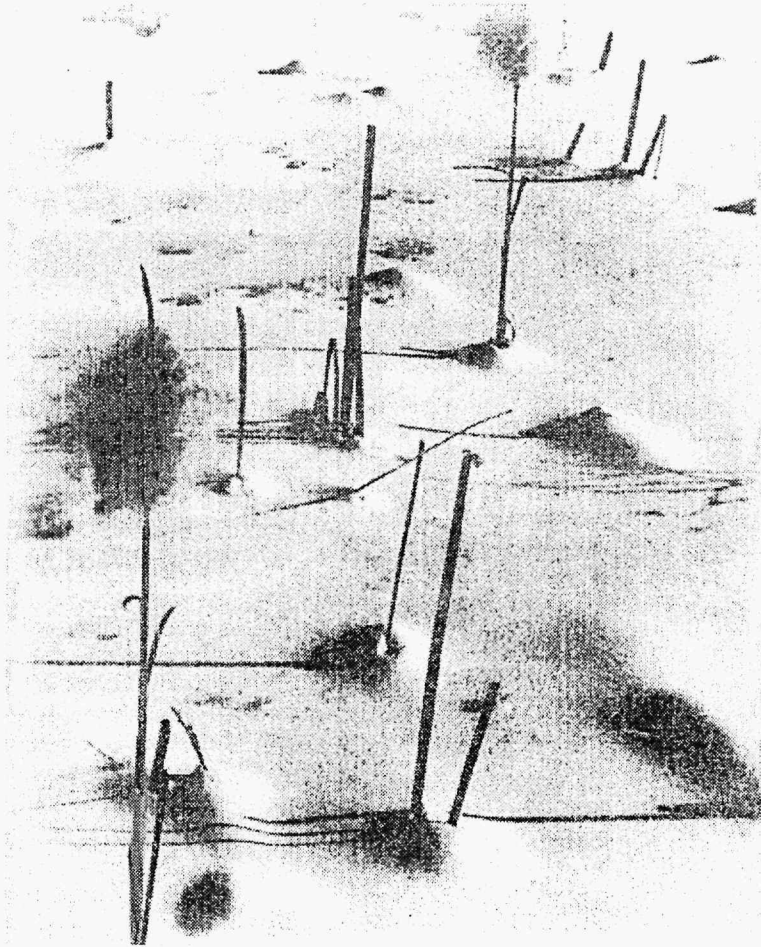
Kes või mis on pildil? Mõtle selle kohta lugu.

## LUND SAJAB



Kirjuta jutuke.  
Alusta ilma  
kirjeldamisest:  
kas on  
tuulevaikne või  
tuisune, milline  
on taevas,  
millised on  
hanged ja puud.  
Edasi jutusta  
poisi  
(pane talle ise  
nimi) suusa-  
sõidust. Pildi  
võid värvida.

## MIKS?



Pildil on mullusuvised hundinuiad.  
On sadanud värsket lund ja iga hundinuia ümber  
on kogunenud väike lumehunnik. Miks?



## **SAJAB LUND JA SAJAB RAHET**

Horisont 2/1996  
MART KUURME

Vaevalt on talvel ilusamat vaatepilti kui taevast langevad **lumehelbed**. Kust nad tulevad? Kust nad saavad nii kena korrapärase kuju? Aga kõrvuti lumega kuulub jäiste sademete hulka ka **rahe**, ja üks ole ka **härmat**is üks jäätunud vee vorme.

*Lumehelves ära  
sulab silmapilk.  
Kogu tema sära  
on vaid vihmatilk.*

*Mustast jälle valgeks  
on üksainus samm.  
See on ilma palgeist  
kõige ilusam.*

*Viivi Luik, „Must ja valge”*

Usun, et luuletaja ei pane pahaks tema kauni loomingu kasutamist siinkohal. See sobis siia nii hästi, eks ju? Vaataksime lähemalt seda *ühtainust sammu* ehk protsessi, mille käigus loodus ainele nimega **vesi** nii mitmekesiseid vorme annab. Jah, nii lumes, rahes kui härmatises esineb vesi tahkes olekus ehk **jääna**. Millest aga seda-võrd erinevad vormid? Kõige tähtsam on teadmine, et **vesi võib jahutada allapoole 0 °C** ehk külmumispunkti, **ilma et ta muunduks kristalliliseks jääks**. Allajahutatud veepiisad võivad mõtmetelt üksteisest palju erineda. Need *liiga külmad piisakesed* jäätuvad alles siis, kui nad puutuvad kokku millegi tahkega. Miks nii? Tuntud pilvedefüüsik *Charles Knight* ütleb nii: „Allajahatud vesi tahab olla jää. Kuid ta peab seda õppima.”

Niisiis, vedelas olekus vesi „õpib” olema tahkes olekus jää al-

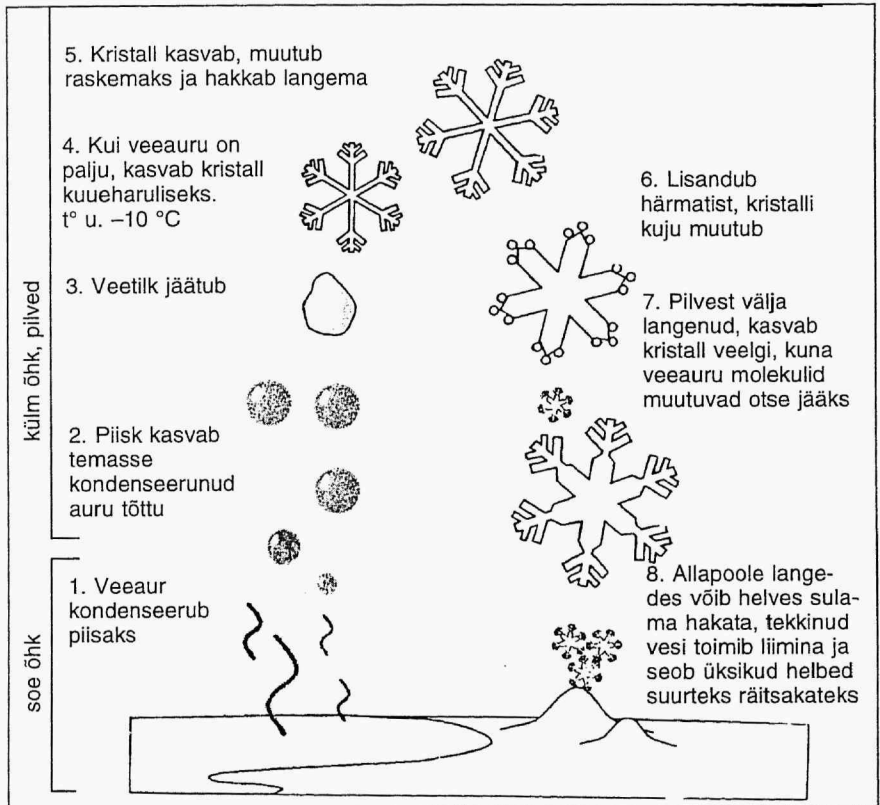
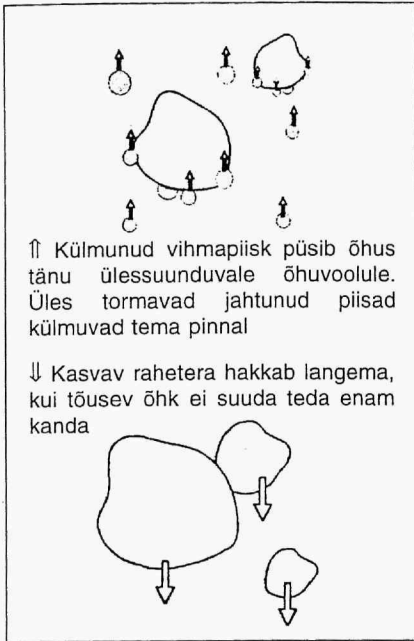
les mõne teise tahkes ehk kristalises olekus oleva kehaga kokku puutudes. Muidugi võib selleks olla ka mõni jäätükk, näiteks rahetera. Kui veepiisake on väga väike, külmub ta millegagi kokku puutudes väga kiiresti. Nii tekib näiteks **härmat**is puude külge. Lõksupüütud õhk annab härmatisele piimja, valge värvi. Kui aga veetilgad on suured, siis nad valguvad millegi vastu lennates laiali, enne kui nad külmutada jõuavad. Nii tekib näiteks **kiilasjää** tee peale või ühtlane jääkiht auto tuuleklaasile. **Jäide** võib tekkida ka väikestest veepiiskadest, kui temperatuur pole just väga madal ja külmumine on aeglane.

Jõudsime välja tõdemuseni, et ka **jäätumise kiirus** mängib tähtsat rolli. **Kiirel külmumisel** muunduvad veepiisad väikesteks jääpallideks. Pallid on sama kujuga, nagu olid veetilgad.

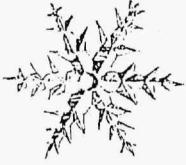
Rahe tekkimine käib umbes nii. Äikesega kaasnevad tugevad kõrgustesse suunduvad tuuled. Niiske soe õhk võib tõusta mitme kilomeetri kõrgusele. Osa veeauru ühineb piiskadeks ning võib sattuda sellistesse kõrgustesse, kus õhusoojust alla vee külmumispunkti. Kui jahtumine on kiire, ongi rahesajule eeldused olemas. Edasist vt kõrvalolevalt jooniselt.

Lumehelbekese elu püüab kirjeldada alumine joonis. **Veeaur jäätub seekord aeglaselt**.

Lisaks ilule iseloomustab enamust lumekristalle ka kuusnurkne struktuur. See peegeldab vee molekulide paiknemist külmumise ajal. Et nad just niisuguse korra järgi rivistuvad, on tingitud vee molekulide vahel mõjuvate tõmbejõudude iseloomust.



## LUMI



Lumi on üks imeline asi. Vahel on ta nii pehme, teinekord aga muutub kividõvaks. Tegelikult pole kõik need erinevad lumed midagi muud kui vesi, mis külma ja sooja tõttu ennast muudab.

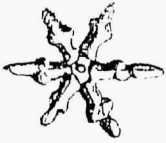
Kui ilmad külmenevad, hakkab õhus olevate tolmu- ja veeaurustite ümber tekkimagi veeaurust lumi.

Taevast liuglevad siis imelised lumehelbed. Neid saab kinni püüda ja vaadata. Sooja käes sulab selline räitsakas kiiresti ja jääb alles külmema ilmaga maapinnale lebama. Kui muudkui sajab ja sajab, siis on peagi kõik lumega kaetud.

Vahel on küll nii, et lumi tuleb ja läheb, aga õigel talvel jääb ta varsti ka pikemaks ajaks maha. Külma läheb ta ju kogu aeg kõvemaks. Ilma soojenedes hakkab lumi sulama ning võib muutuda väga niiskeks ja vesiseks. Kui pärast sula ilm jälle külmaks läheb, ongi lumi jäine ja kõva. Sellisele lumele on raske suusajälgi teha ja kukkudagi on väga valus. Peaks aga uut ja pehmet lund peale tulema ja jälle on hea sõita – all tugev vana lumi, peal uus ja hea kohev.

Lumest võib väga palju rääkida, aga kõige paremini õpid seda tundma just suusatades. Siis näed, millise lumega suusad hästi libisevad ja millal nii alla mätsivad, et ei taha sammugi edasi saada.

Zilmer, Kaarel Juku suusakool, Tln 1994



Lumi on ree rasv  
Põide



## ILM

Ilmast räägitakse peaaegu iga päev. Suusatama minnes peaks ometi enne aknast välja vaatama. Siis näeb kohe, kas väljas on tuuline või vaikne, paistab päike või on sombune. Talvel peab kindlasti ka kraadiklaasi vaatama – saab kohe selgeks, kui külm täna on. Selle järgi tead end riidesse panna, suuski määrada ja üleüldse otsustada, kui kauaks õue minna.

Kraadiklaasilt saab vaadata just õhutemperatuuri. Külmakraadid jäävad 0-joonest allapoole ja iga kriips tähendab ühte kraadi. Väga hea on suusatada, kui väljas on 4–6 külmakraadi. Kui kraadiklaas näitab nulli, hakkab sulale minema. Hoopis hull on suusatada siis, kui õhus on soojakraadid või sajab vihma, nagu mitmel viimasel talvel on järjest olnud.

Vahel pole külma küll palju, aga puhub kõva tuul. Siis peab väga ettevaatlik olema – tugev tuul teeb ilma mitu korda külmemaks ja pole ime, kui ninaots või põsenukid näpistada saavad. Sellise ilmaga oleks hea varjulises metsas suusatada. Enamikule teist meeldib kindlasti päikesepaisteline ilm. Talvel pole küll päikesel seda võimu, mis suvel, aga mida rohkem kevade poole, seda pikemalt ja kõrgemalt ta käib ning seda mõnusamaks teeb ta suusasõidud. Aga oh häda – lõpuks on päike nii soe, et koos kevadise tuulega sulatab ta kõik suusarajad ja head hüppekad.

Zilmer, Kaarel. ♂

Juku suusakool, Tln 1994



*Igal päeval oma ilm,  
igal tuulel oma tuisk  
Wiedemann*



## NELI AASTAEGA

Väike Peeter mängis õues lumepallidega ja käis mäekaldal kelguga liugu laskmas. See oli nõnda tema meelt mööda, et ta soovis: „Oh kui ikka tali oleks!” Isa käskis teda oma soovi taskuraamatusse üles kirjutada.

Tali kadus, kevade jõudis kätte. Peeter kõndis isaga aias, kus roosid ja kõiksugu teised ilusad lilled õitsesid. Kui rõõmus oli Peeter seda nähes! „See rõõm pole mitte jääv,” ütles isa, „kevade kaob kiiresti.” – „Oh oleks ikka kevade!” õhkas Peeter. Isa käskis teda ka selle soovi mälestuseks üles kirjutada.

Kevade läks mööda, suvi jõudis kätte. Peeter läks isaga pühapäeval ligemasse külasse. Sinna jäid nad terveks päevaks. Ilm oli ilus. Ümberringi olid rohelised väljad ja õitsvad aasad. Peetril läks aeg jõudsasti mööda. Aasal mängis ta teiste lastega ja sõi magusaid marju. „Eks ole tõsi,” küsis isa, kui nad kodu poole minemas olid, „suvi saadab meile palju head?” – „Oh,” kostis Peeter, „mina soovin, et suvi ikka jääks!” Ka selle soovi käskis isa teda mälestuseks üles kirjutada.

Viimaks tuli sügis. Peeter sõitis jälle isaga maale. Ilm ei olnud enam nõnda palav kui suvel. Õhk oli jahe, taevas selge. Puuvili oli valmis. Viljapuude oksadelt paistis õunte, pirnide ja ploomide ilu silma. Peeter armastas väga aiavilja süüa, ja siin ta sõi seda niipalju, kui süda kutsus. „See ilus aeg ei kesta ka kaua,” ütles isa, „tali on läve ees.” – „Oh kui väga ma sooviksin, et tali ei tuleks, et ikka sügis oleks!” hüüdis Peeter.

Isa võttis taskuraamatu ja näitas Peetrile. Raamatusse oli kirjutatud, et Peeter talvel, kevadel ja suvel niisamasuguseid soove oli avaldanud.

„Suur Looja oskab maailma palju paremini valitseda kui meie,” ütles isa. „Kui mineval talvel kõik sinu soovi järele oleks läinud, siis ei oleks meil olnud ei kevadet, suve ega sügist, ei lillesid, marju ega õunu, ja terve aasta otsa oleks kõik maa ühesuguse lumevaibaga kaetud olnud.”

*L. Tolstoi järgi*

Vanad aabitsajutud, Tln, 1993

### *Jaapani muinasjutt*

## KUIDAS LUND HAKKAS SADAMA

Jah, just ükskord ennemuistsel ajal ei teadnud inimesed lumest veel midagi...

Kord tulnud üks kõndimisest kahvatu valge habemega vanamees kusa-gilt põhjamaalt inimeste juurde. Olnud teine väsinud ja jäänud teemajja jalgu puhkama. Teemajas tungelnud rahvamurd. Kõik arutanud omavahel midagi kärsitult ja kärarikkalt, kuid otsusele polnud ikkagi jõudnud. Eks rändur siis küsinud, mis rahvast vaevab. Inimesed vastanud nõnda:



Sellele ja järgmisele pildile...



... leidku lugeja sobiv allkiri ise.

„Saime sõnumi, et homme saabub meie maile sinne valitseja. Kõik on kästud puhtaks pühkida, et härral ei hakkaks silma ainumatki tolmukübet, olgu siis teel või siin, külaski. Miski ei tohi pilku riivata. Teistes külates ei suudetud seda käsku täita ja paljud jäid oma peadest ilma ja paljud pandi sellepärast vangikongi. Nüüd me ei teagi, kuidas olla ja mida teha. Sest aega korrastamiseks pole peaaegu jäänudki...”

Võõras mees jäi mõttesse ja ütles siis:

„Ma arvan, et suudan teid aidata! Kõigepealt on tarvis parajat pakast. Siis ei tule kõige kiusakamgi härra oma kandetoolist välja. Aga kui ta peaks siiski seda tegema, on mul selleks puhuks plaan valmis. Kas te teate, misasi on lumi? Ei tea. Lumi on külm, valge ja väga ilus. Lumi puistab teie küla üle, katab kõik põllud ja künkaküljed valeva vaibaga... Olgu teie valitseja kuitahes kuri ja vali, aga isegi temal pole selle peale enam sõnakestki sõidelda. Ärge muretsege, kõik läheb hästi!”

Siis läinud pikast käimisest kahvatu valge habemega vanamees külavanema juurde teeväsimust puhkama. Ka rahvas läinud laiali, arutades omavahel, mismoodi see lumi võiks ikka välja näha...

Järgmisel hommikul ärganud küla tavalisest varem. Inimesed tundnud kohe, et kambrid olnud kunnatult kõledad, käed-jalad kohmetanud. Läinud siis õue ja jäänud jahmunult seisma. – Kogu küla, põllud ja künkaküljed, majad ja puud ja teed olnud valevalged, aga taevast langenud heledaid ebemeid aina juurde. See oligi lumi, millest väsinud teeline õhtul oli rääkinud! Inimesed unustanud külma küünistused, jooksnud huisates õue peal ringi ja püüdnud helbeid. Siis tulnud neile meelde kõndimisest kahvatu valge habemega mees. Nad rutanud sedamaid külavanema juurde, kuhu teeline oli ööseks jäänud. Aga võõra voodi olnud tühi ja meest ennast polnud kusagil. Räägitakse, et see mees olnud Lumi ise, kes suures uudishimuses tulnud kaugelt põhjamaalt inimesi uudistama.

Ja et inimestele hakkas lumi meeldima, tuleb see valge habemega mees talviti ikka ja jälle inimeste juurde. Nendele rõõmu tegema.

Raamatuvaksik 3/1990

*Korea muinasjutt*

## **JÄISED MUSRID**

Jah, just ükskord ennemuistsel ajal elanud Koreas tütarlaps, keda kutsuti Ok Sun'iks. Ok Sun oli osav näputööd tegema. Sellest sai teada valitseja ning ta käskis tüdruku enda juurde tuua. Ok Sun ilmus valitseja ning valitsejanna ette puhtas pitskleidis. Kleidi pitsid olid õrnad nagu hõbedane udivine kevadise punguva metsa kohal.

Valitseja vaatas ammulisui tütarlapse kleiti, valitsejanna löi käsi kokku ja küsis:

„Kes need kaunid pitsid heegeldas?”

„Mina ise,” vastas tütarlaps tasa ja langetas pelglikult pilgu.



Valitsejanna südant hakkas sedamaid närima kadedus ning ta nõudis:

„See tüdruk peab mulle nendest veel ilusamad pitsid heegeldama!”

Ta käskis Ok Sun'i sulgeda pimedasse lossikeldrisse, kuhu kunagi ei ulatunud ükski päikesekiir ega võõras pilk, andis talle kuld- ja hõbeniite, kogu maailmast kokku korjatud kalliskive, peenimat siidiniiti...

Tütarlaps süütas küünla ja asus tööle. Valitsejanna vara jättis ta puutumata, palus vaid tuua elevantiluust vardad ja rohkesti ämblikuvõrku. Kolm aastat töötas ta taba taga päeval ja öösel. Neljanda aasta esimesel päeval olid pitsid valmis. Valitseja vaatas ammulisui tüdruku kätetööd, valitsejanna heitis pitsi õlgadele ning see pits tegi temast korrapealt kõige kaunima naise üle kogu maa. Valitsejanna imetles palee purskkaevude peeglis oma imepärast pilti, ja jälle hakkas tema südames närima kadedus ning ta nõudis:

„Oo, mu käskija, tee nõnda, et mitte ükski naine ei saaks endale selliseid võrratuid pitsse! Jäägu nad ainult minu kanda!”

Julm valitseja noogutas nõusoleku märgiks ja kutsus kohale timuka.

„Torka tüdruk silmist pimedaks,” käskis valitsejanna, „et ta ei saaks enam kunagi nii kauneid pitse heegeldada!”

Timukas ruttas keldrisse, aga tuli kohe tagasi, sest ta ei saanud valitseja käsku täita. – Kolme aastaga oli tüdruku nägemine sünges pimedas keldris juba iseenesest kustunud.

„Viska ta siis tänavale!” ütles valitseja. „Ta on vabaduse igati ära teeninud...”

Sellest ajast peale käib pime Ok Sun talveõiti otsekui nähtamatu vari ühe akna tagant teise taha ja maalib sinna imeilusaid mustreid, mis sarnanevad nende pitsimustritega, mida ta kunagi nii osavalt oli heegeldanud...

*Lastele jutustanud Andres Jaaksoo*

*Illustreerinud Katrin Kaev*

*Raamatuvaksiks 3/1990*

## **VALGE MUINASJUTT**

Eile sadas esimene lumi maha. Nüüd on kõik valge. Kogu maailm on nii valge, et midagi ei ole näha. Valge kana munes valge muna ja kaotas selle lumme ära. Valge kukk kires valge „kikerikii”, tema laul lendas üles räästa alla ja külmus seal valgeks jääpurikaks. Valgel oraval sündisid valged oravapojad, oravakesed hüppasid puude valgetele okstele ja oravaema ei leia neid enam üles. Kõik puud on valged – kui läbi metsa minna, ei saa aru, kus on puu, kus valge päev.

Korstnatest tõuseb valget suitsu ja tindipotis on tint valgeks muutunud – ma ei tea, kas te üldse näete, mis siia on kirjutatud. Me sööme ainult valget saia ja joome valget kohvi. Täna hommikul viksisin saapaid – saapaviks ka valge!

Koiva jõgi on samuti valge – viskasin spinningu sisse, tõmbasin välja valge haugi, lõikasin haugi lõhki – temal kõhus valge pardipoeg (ahnuses alla ahminud). Panin selle loo pardipojale saba külge ja lasksin ta lendu.

Kui kätte saate, andke talle süüa, lõigake tiivasuled lühikeseks, et ta ära ei saaks lennata, ja soojendage tema kõhtu igal õhtul valge kuumaveekotiga. Kui ta kuldmuna muneb, siis kirjutage mulle.

Minu aadress:

Valge Mutt Koiva jõe ääres.

P. S. Võite sellest loost ka pildi joonistada, kuid ainult valge värviga, mitte ühtegi musta kriipsukest ei tohi olla.

Imants Ziedonis  
Värvilised muinasjutud. Tln, 1978

## **ESIMENE LUMI**

(Ellen Niit)

Küll värske lumesadu on tore! Õhk on säbruseid räitsakaid täis ja maa on pitsikirjaline. Taavi kummikud jätavad mullale kummalisi musti sulajälgi. Ära veel kelku välja too! Hanged on alles taevas, liuteed alles ligedad, sõidulumed veel langemata.

Aga hakatus on juba käes. Triinu otsib üles oma tutiga talvemütsi. Ema seob Teedule kaela villauduse valge salli.

Nüüd tuli isa koju ja tema kannul jooksis Taavi tupp. Oi, vaadake, vaadake, kuidas nende palitud õitsevad!

## **KES LUMEST RÕÖMU TUNNEVAD**

(Klaabu lugu „Tähekesest“)

„Lumi! Lumi! Lund sajab!” tormasid Elju ja Eino ja Ene ja Anne ja Juku – ja kes nad seal kõik olid – õue. Klaabu vuhinal kannul.

Laiad räitsakad keerlesid õhus.

„Hurraa!” hõiskas Eino. „Nüüd saab lumesõda pidada.”

„Ja lumes püherdada!”

„Ja memmesid meisterdada!”

„Ja kelgutada!” hüüdsid lapsed.

Klaabu oli krimblid lennuasendisse keeranud. Nagu suur põrnikas põikas ta osavalt maa poole libisevate räitsakate vahel, ise kiljudes: „Halloo! Halloo! Klaabu väike ringküsitlus! Kes veel lumest rõõmu tunnevad?”

Puu all hakkas rohututt liikuma. Terav must nina ilmus nähtavale.

„Piiks, piiks! Mina. Teen lume alla käigud! Neid mööda on pakasega hea soe sibada.”

Lehehunnikus sahistas unine siil: „Mina ka! Mina ka! Valge teki all on mõnus magada.”

Kuuseladvas siutsus tihane: „Mina samuti. Kui lund pole, ei riputa mulle keegi pekitükki pruukostiks.”

Aga räitsakad muudkui langesid ja langesid.

## KELLELE LUMI TÜLI TEEB?

(Johannes Pirita)

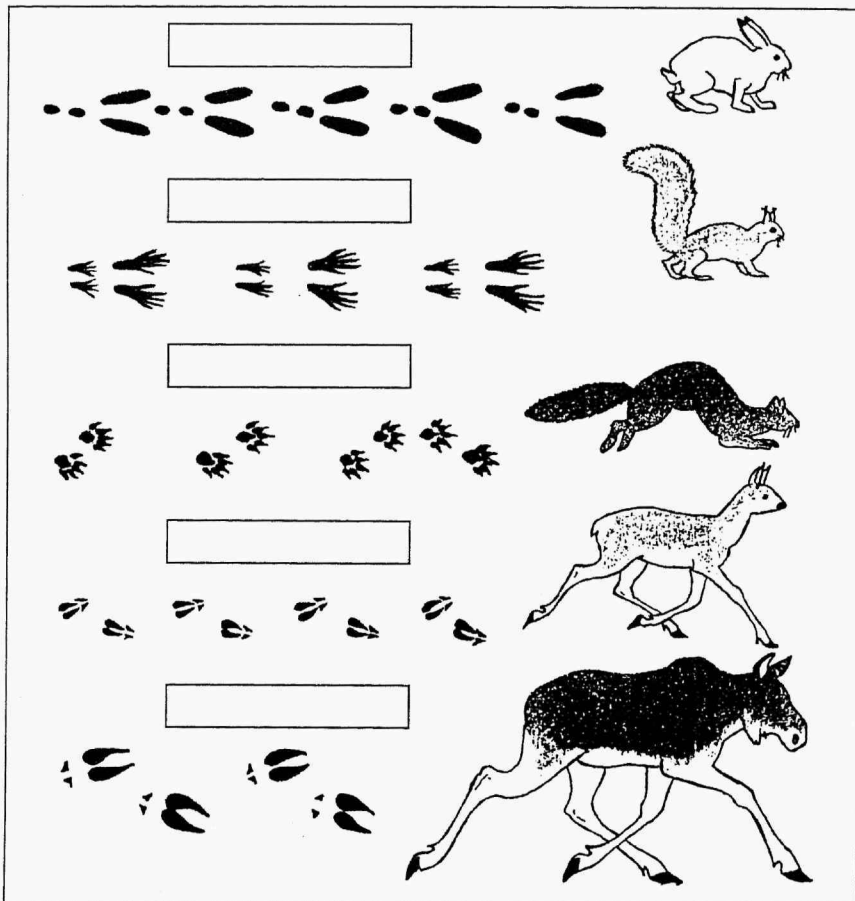
Küll sa tead seda isegi. Sellele, kelle jalg vajutab siduri- ja piduripedaalile. Autojuhile. Kui öösel sajab palju lund, ei saa kaubaautod poodidesse kaup viia, bussid inimesi tööle sõidutada, kiirabiautod haigete juurde kihutada. Lumi teeb tüli.

Ettelugemik I–II kl

## LOOMADE JÄLJED

1. Kirjuta loomade nimed joonisel õigesse kohta.
2. Kes jätavad lumele sõrgade jäljed?
3. Selgita, miks jänesel ja oraval on tagajalgade jäljed esijalgade jälgedest eespool.
4. Kes jätab lumele paarisjalgede rea?

Loodusõpetuse jaotvara 2. kl



## KIRJANDUST

1. Arder, Ott. Valge raamat, Tallinn, 1989
2. Ettelugemik I–II klassile, Tallinn, 1990
3. Hea laps nr. 1/1995
4. Horisont nr. 2/1996
5. Jakobson, C.R. Lugemisraamat loodusest, Tallinn, 1981
6. Jannsson, T. Muumitrollid, Tallinn, 1971
7. Jüssi, F. Rebasetund, Tallinn, 1977
8. Kaidla, J. Valgete liblikate aeg, 1968
9. Kodulugu I, 2. o., Tallinn, 1995
10. Kodulugu II, Tallinn, 1995
11. Niit, E. Oma olemine, turtel tulemine, Tallinn, 1979
12. Raamatuvaksik 3/1990
13. Rukovski, N. Mõõda ulukite jälgi, Tallinn, 1987
14. Ziedonis, I. Värvilised muinasjutud, Tallinn, 1978
15. Zilmer, K. Juku suusakool, Tallinn, 1994
16. Vanad aabitsajutud, Tallinn, 1993

## LEO TÕNISSONILT "KOOLIÜENDUSLASELE"



Leo Tõnisson ja Märt Bormeister  
Kopli Kunstikeskkoolis lõputööde ees — mõtlikult.  
*T. Lepiksaare foto*

Iga õpetaja kipub oma ainet ülistama. See johtub missioonitundest. Kõik on ju valinud endale huvipakkuva eriala. Nii tunnetab ka iga oma aines „kinni” kunstiõpetaja, et tema töö on midagi eriliselt väärt. Peame oluliseks ka kunstiõpetuse kesksust teiste üldainete seas. Kunstitudindes põimuvad peamiselt humanitaarained, aga see on siiski peamiselt teadmuslik taust, kunstiõpetus keskendub esteetilisele (kunstilisele) elamusele — see on tema spetsiifika. Siin saavad kokku tegelikkuse taju, isikupärane mõtte- ja tundelaad. Loovuslike algete kujunemis- ja küpsemisprotsess on keerukas ja salapäranegi, ta ei allu traditsioonilisele koolikontrollile.

Olen sügavalt veendunud, et lapse tunde- ja mõttemaailm ja selle kujunemine põhistab hariduse vastuvõtlikkust üleüldse, jätkuvalt ka koolijärgses elus. Väidan, et kunsti kaudu õpetamise ja kasvatamise roll on koolihariduses arvestusväärsem kui ehk hariduse juhid seda endale teadvustavad. Kunstiõpetuse areng Eesti koolis on olnud tulemuslik, aine õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid on muutunud kaasaegsemaks ning ka teaduslikult põhjendatumaks. Õelgem siin tunnustust ÜPUI asjaomase uurimiskursuse tööle, mille käigus pandi alus uurimuslikult korrastatud meetodikale, mis lahkes oluliselt standardsetest normidest. Tänapäev pole kummutanud eksperimentidega tõestatud. Meie rahvusliku kunstiõpetuse tulemused annavad õiguse osaleda Eesti Kunstiõpetajate Ühingul UNESCO egiidi alla kuulavas rahvusvahelises kunstiõpetajate assotsiatsioonis.

Kordan: iga indiviidi mõttemaailm ja kujutlused seostuvad kooliõpingutega, mis annab hariduse aluspõhja. Kuivõrd kivid selles müüris on omavahel seotud — see osutab õppeainete integratsioonile. Läbi hämarate aegade on õppeainete eraldatus põhjustanud (eriti nooremas astmes) raskusi õppematerjalide omandamisel ja hilisemal rakendamisel. Õppeainete tarastamine on pedagoogiline pahe. Kadunud H. Liimets võitles aatelistel selle vastu, kuid integratsioonini soovitaval tasemel ei ole senini jõutud.

Minu veendumus on, et õppeainete optimaalne seostatus annab kokkuvõtte nii ajas kui ka aine omandamise põhjalikkuses. Muu hulgas tähendab see kogunisti õpetajate töösäästu, ehkki seda on raske määratleda. See sama lähendus muutis õpilaste jaoks minu tähelepanekute põhjal mosaiikse maailmapildi (arusaama sellest) terviklikumaks. Näiteks Tallinna Kopli Kunstikeskkoolis oli õppeainete seostusel tänuväärne roll teadmiste-oskuste ühendamisel tarbekunsti ainetes. Õpilased suutsid üldistavalt käsitleda eri vallast teadmisi ja seetõttu tuletada loovuslikke lahendusi. Loovus eeldab lennuka fantaasia juures ka mitmekesiseid teadmisi. See kehtib mis tahes kujutava tegevuse kohta ka tavaklassides ja -koolides.

Nüüdne koolikorraldus ei ole kunstiõpetuse funktsioone oluliselt muutnud. Küll on keskseks saanud kohaliku omavalitsuse, kooli ja õpetajast endast iseseisev toimimine.

Kohapealne vastutus seetõttu aina suureneb. Kohusetundlik ning erudeeritud õpetaja teab, kuidas tegutseda ja kuidas õpilasi oma aines harida. Demokraatlike õiguste laienemine koolidele eeldab suuremat vastutustunnet riigi ja rahva ees. Arvatavasti tulevad sellega toime need koolid, kus

piisab vaimset potentsiaali ja kogemusi. Kindlasti jääb pedagoogilisse töösse ka keskpäraseid, isegi alamõõdulisi. Kunstiõpetuse tulevik tekitab selles seoses probleeme. Maakondade haridusjuhtimises napib eriharidusega nõunikke. Eesti Kunstiõpetajate Ühingu oleme arutanud kunstiõpetuse olukorda üldkoolides, kus puuduvad isegi eriharidusega pedagoogid. Väljapääsuna näeme võimalust abistada koole igakülgse nõustava tegevusega. HMile esitasime koostöölepingu ettepaneku: osutada vajaduse korral riigi haridusametitele teenuseid koolide nõustamisel, eksperthinnangu andmisel, meetoodilisel juhendamisel, kujundamisküsimustes ja õpetajate abistamisel õppematerjalidega. Arvame, et ministeeriumil (*resp.* haridusorganitel) võiks/peaks olema konkreetne koostöökava kõikide aineseltside või ühingutega. Kahju sellest ei teki, kasu kasvab aga kindlasti hariduse korraldusele ning kvaliteedile.

*Selle aasta veebruaris tähistas Leo Tõnisson oma 75. juubelit — tagantjärele palju õnne ka KU poolt!*

## В ШКОЛАХ ГОРОДА СИЛЛАМЯЭ

В последние годы вошел в употребление новый термин - "русскоязычная школа Эстонии". Каковы же перспективы ее развития? И более конкретно - как работают и чем живут русскоязычные школы Силламяэ?

В городе работают четыре русскоязычные школы, в которых обучаются 2 900 учащихся и трудятся 233 учителя. Педагогические коллективы школ уже сформировались, направления выработаны, традиции сложились. В прошлом учебном году 3-я средняя школа отметила свое 30-летие, а в текущем году свое 20-летие праздновала уже 4-я средняя школа. В городе есть и молодая и самая большая школа - это 5-я средняя школа (922 ученика и 78 учителей). Но и она уже имеет свои традиции.

Главным ориентиром в работе школ является обеспечение будущего для каждого учащегося.

Выполняя закон об образовании и государственный учебный план, школы со своей стороны тоже ищут новые пути для своего развития с учетом собственных и региональных условий и возможностей. Создаются интегрированные курсы по мировой художественной культуре и философии (4-я школа), музыке и искусству (2-я школа), экологии и математике (5-я школа); при этом 5-я средняя школа активно участвует в республиканских и международных проектах, таких как "Оснащение школ компьютерной техникой и ТСО" (Эстония), в области экологического образования - "Кислотные дожди", "Исследование берега моря" (оба - Эстония), по экономике - "Junior Achievement", по изучению английского языка - "School of Tomorrow" и др.

Во всех школах города имеются компьютерные классы: учащиеся начинают работать на компьютере в 1-м, 3-м или 5-м классах.

Надо отметить, что приступая к компьютеризации школ, необходимо обновить класс машин и предусмотреть соответствующие часы в учебном плане.

Готовя школьников к реалиям сегодняшнего дня, руководители школ уделяют большое внимание изучению иностранных языков. Уже пятый год в двух школах города (2-й и 5-й) работают "американские классы", в которых уже с первого года обучения преподавание имеет очень разнообразное содержание. Необычные для нас методика и технология работы в этих классах (международная программа ACE) дают неплохие результаты в овладении учащимися иностранными языками. Это подтверждают и



результаты республиканской олимпиады 1996 года по английскому языку. В других школах города иностранные языки изучаются со 2-го, 4-го, 6-го классов.

Выполняя социальный заказ общества и общегосударственную программу, каждая школа города имеет свои традиции и направление в работе, обеспечивающие ей “свое лицо”.

Начальная школа - 18 класс-комплектов, 453 ученика:

- сохранение здоровья детей через организацию физкультурной работы;
- тесное сотрудничество с родителями по всем направлениям деятельности;
- развитие эмоциональной сферы деятельности.

В школе созданы

- спортивная база (два спортивных зала и класс ритмики), что позволяет проводить все уроки физкультуры в соответствии с программой, а в рамках внеклассной работы развивать баскетбол и народный мяч; учащиеся школы успешно выступают на различных соревнованиях;
- два кабинета музыки для хоровой студии, которая работает четвертый год в режиме школы; студия имеет свою программу на 6 лет обучения. Высокую оценку работе студии дали учителя Таллинна и Кохтла-Ярве.

4-я средняя школа (54 учителя, 766 учеников) работает по следующим направлениям:

- изучение истории России, ее культуры, традиций;
- воспитание уважения и понимания традиций, обычаев и культуры эстонского народа;

В школе разработаны программы:

- “Русская словесность” для 1-4-го классов и для 5-12-го классов;
- “История православной культуры”; совершаются паломничества в Пюхтицкий монастырь (по традициям православной культуры), проводятся экскурсии в музеи и храмы Пскова, Новгорода, Санкт-Петербурга; часто организуются совместные мероприятия с учащимися и учителями эстонской школы города.

5-я средняя школа (78 учителей, 922 ученика) определила для себя следующие направления:

- раннее углубленное изучение языков: эстонский язык - начиная с 1-го класса, английский - с 1-го класса, немецкий - с 4-го класса;
- дифференциация обучения в старших классах: реальное направление, гуманитарное направление, изучение экономики, экологии, информатики;

- эстетическое развитие: хоровое пение, танцевальное искусство.

В школе работают клубы, кружки, секции. Учащиеся регулярно посещают выставки, музеи, концерты, театры в Эстонии и России. Для проведения вечеров отдыха в школе имеется школьный бар (построен и обслуживается учащимися).

Учебную работу в школах дополняет внеклассная работа: фестивали, дни русской и эстонской культуры, тематические вечера и школьные спектакли. У каждой школы есть и свои традиционные праздники.

В начальной школе на очень высоком художественном уровне проводятся новогодние утренники и спортивно-музыкальные соревнования, в подготовке и осуществлении которых принимают участие все учащиеся, учителя и родители. Представления интересны и красочны - описать их трудно, нужно увидеть своими глазами. С новогодним спектаклем учащиеся начальной школы успешно выступили на республиканском конкурсе театров младших школьников.

Духовное развитие детей - одна из главнейших задач педагогического коллектива 3-й средней школы. Центральным событием года в этой школе является бал литературных героев. Только здесь можно одновременно встретить и Наташу Ростову, и Грибоедовского героя Чацкого, и Владимира Дубровского, и Митрофанушку-Недоросля. Обычно первым прибывает на бал Евгений Онегин, а за ним - и другие герои русской, эстонской и зарубежной литературы. Торжественность и красота, величественность и нежность царят в школе в этот вечер. На подобных праздниках дети приобщаются к русской культуре, учатся ценить русские традиции и обычаи.

В 4-й школе ежегодно устраиваются проводы зимы - с катанием на санях с горок, с блинами и скоморохами - согласно русским и эстонским обычаям. Обязательные участники этих проводов - русская фольклорная группа и коллектив эстонского народного танца.

Много зрителей всегда привлекают ставшие уже традиционными встречи команд КВН учителей и учащихся 5-й средней школы. Сколько остроумия и выдумки требуется ученикам 10-12-х классов, чтобы победить своих учителей! Но... в итоге-то побеждает всегда дружба.

Стало городской традицией в православный праздник - День святых Кирилла и Мефодия проводить детский праздник славянской культуры. В городе этот праздник отмечался уже пять раз. На праздник обычно съезжаются приглашенные гости - детские

коллективы из России, Украины, Белоруссии, из городов республики (Нарвы, Кохтла-Ярве, Таллинна, Раквере и др.). Праздник освящает настоятель Силламяэской православной церкви Казанской Божьей Матери. Участников и гостей праздника приветствуют представители посольств и консульств России, Украины, Белоруссии. Сразу после торжественного открытия начинается красочное шествие участников праздника по городу. Завершает праздник большой концерт, в котором принимают участие более 500 школьников и который смотрят более двух тысяч зрителей.

Школы города работают стабильно. Об этом говорят итоги учебного года, результаты олимпиад и конкурсов по различным учебным предметам, поступление выпускников в высшие учебные заведения (60-70 % выпускников поступают в высшие учебные заведения, причем в последние 2-3 года 85 % поступающих - в вузы Эстонии, раньше же до 40 % выпускников предпочитали продолжать учебу в России).

Результаты работы школ обеспечиваются трудоспособностью педагогических коллективов и умелым руководством со стороны администрации. Очень многое в школах делается на одном энтузиазме, так как недостаточное финансирование не способствует реализации школами планов развития.

Много проблем возникает в связи с переходом на новые программы обучения "Õrрекава": учебники и учебные пособия выходят с большим опозданием, учитель часто ничем, кроме программ, не располагает (нет учебников, рабочих тетрадей, методических пособий), он вынужден пользоваться старыми учебниками, а пособия приходится готовить самому. Рабочие тетради стоят очень дорого и в нашем городе не все родители в состоянии их приобретать. В школьных библиотеках мало художественной, справочной, публицистической литературы. Нет у школ и средств на приобретение детской и методической литературы.

Для оказания помощи учителям в освоении новых программ в школах созданы методические объединения, работой которых руководят завучи. В школах Силламяэ работают опытные завучи и много творчески мыслящих учителей. Для обмена опытом на уровне города проводятся семинары для администраций школ, учителей, руководителей детских учреждений; на встречи с учителями приглашаются главные специалисты Министерства образования, преподаватели высших учебных заведений. В течение пяти лет для учителей начальных классов проводятся курсы по новым учебным программам.

На базе школ города организуются семинары для руководителей и учителей школ других городов и уездов (Нарвы, Кохтла-Ярве, Таллинна, Хийумаа, Резекне), а руководители и учителя наших школ изучают опыт работы школ Пярну, Таллинна, Хийумаа, Тарту, Витебска и др.).

Самой большой проблемой в школах города остается проблема обучения государственному языку.

Причины:

- отсутствие программы обучения языку в 1-м классе (родители требуют начинать обучение языку в детском саду);
- отсутствие учебников и методических пособий для других классов (а также аудио-, видеоматериалов и наглядных пособий);
- нет соответствующих компьютерных программ;
- мало издается эстонской детской художественной литературы;
- недостаток кадров для преподавания государственного языка;
- отсутствие языковой среды.

Наиболее актуальным для школ города остается вопрос кадров. На сегодняшний день среди 28 преподавателей государственного языка нет ни одного специалиста - эстонского филолога. Только шестеро имеют специальность русского филолога - окончили Тартуский университет. Десять учителей имеют высшее образование, восемь - среднее специальное, а четверо - лишь среднее образование.

Учителя эстонских школ из других городов работать в школах нашего города не хотят (здесь нет эстонской среды, да и работать в русских школах с большим количеством учащихся в классах, видимо, труднее).

Для повышения квалификации учителей эстонского языка городским отделом образования были организованы курсы (двухгодичные) при Тартуском университете (их закончили 8 учителей), при Ида-Вирумааской высшей школе (6 человек). Второй год 12 учителей занимаются в центре "Онтика" на курсах практического языка. Еже-годно 5-8 учителей занимаются на курсах повышения квалификации в Вярска. Кроме того, для учителей эстонского языка проводятся городские семинары и выездные семинары по методике урока. Два учителя занимаются на датских курсах. В этом году город оплачивает заочное обучение при Ида-Вирумааской высшей школе двух учителей (10000 крон) и курсы повышения квалификации для 6 учителей (6600 крон).

Результат этой работы проявится, видимо, позднее, а сегодня учащиеся старших классов занимаются на курсах при Городском

центре языка и сдают экзамен по языку на получение гражданства. Кроме того, в течение двух лет для старшеклассников городской отдел образования организовывал летние языковые лагеря в Кадрино и на о-ве Хийумаа, а продолжением этой работы стала двухнедельная практика в эстонской школе Кадрино. Старшеклассники Силламяэ и Кадрино участвуют и в совместных культурных программах.

И все-таки хороших результатов в обучении государственному языку можно добиться лишь в том случае, если в школы придут работать профессионалы и школы будут обеспечены программами, учебниками и методическими пособиями. Для привлечения в школы специалистов городская управа заключила трудовые договора с выпускниками школ, которые обучаются в вузах Эстонии по специальности “учитель эстонского языка в русскоязычной школе”. По договору городская управа выплачивает студенту стипендию, а студент обязуется после завершения учебы отработать в школах города не менее трех лет после окончания вуза.

Подводя итоги сказанному, можно отметить, что школы Силламяэ готовы решать проблемы интеграции, уровень заинтересованности в этом высок. Но на наш взгляд, строить планы на будущее следует, исходя из достигнутого. Сегодня необходим проект изучения государственного языка для всего иноязычного населения Эстонии (от детского сада и до взрослых жителей). Этот проект должен быть подкреплен глубоким анализом ситуации, продуман в финансовом плане, иметь реальные сроки осуществления. Он должен в обязательном порядке учитывать региональные условия.

Предусматриваемые проектом действия должны носить созидательный, а не разрушительный характер. Русскоязычной школе необходимо сохранить возможности для изучения родного языка и национальной культуры в достаточном объеме.

Сегодня в школах города нет условий, нет учителей и учащихся, которые могли бы участвовать в учебном процессе на государственном языке. Правда, и среди наших выпускников есть “звездочки”, которые успешно поступили в Тартуский и Таллиннский университеты в группы с эстонским языком обучения и имеют неплохие результаты в учебе. Надеемся, что таких “звездочек” будет все больше.

Л. ЛИНСТРЕМ

методист по школам г. Силламяэ