



KOOLIUUENDUSLANE

Toimetajamõtisklus

Eesti kooli memuaarkirjanduse pärl

Enn Murdmaa oma järeltulijate mälestuses

Saksa keele õpetus, õppevara ja õpikud

Mikroobide tegevust saab
jälgida ka mikroskoobita!

Hulkur ja mängur õppijatena

Õppimine ja postmodernism

Emakeele õpetamise suunamuutused

Segaklasside mõju eesti kooli seisundile
Järve Gümnaasiumis Ida-Virumaal

Jõuluvana ootel



Jaan Seimilt *Kooli uuenduslasele*

Kalju Leht

Heino Rannap

Viive Leht

Reet Selg

Tiina Söber,
Urmas Kokassar

Pauli Juuti

Meri-Liis Laherand

Anne Uusen

I. Hallik, S. Jõemaa,
S. Lausmaa, A. Orel

P. Lilleväli

1997

4

KOOLIUUENDUSLANE

KIRJASTUSE „KOOLIBRI“ VÄLJAANNE

Nr. 22 (83) 1997

TALLINN „KOOLIBRI“ 1997

Toimetuskogu: Ants Haljamaa (Kirjastus „Koolibri”),
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),
Kalju Leht (toimetaja).
Korrektor: Vivian Leibak.
Arvuti graafika: Marek Allvee

Haridusministeerium lubab kasutada õppe-metoodilise materjalina.

ISSN 1406-0493

Trükitud Tallinna Raamatutrükikojas

TOIMETAJAMÕTISKLUS

Alustan väljavõttega Tõnu Õnnepalu esseest “Kallimaks kui kullakoormaid” (Sõnumileht, 4. okt 1997). Õnnepalu kirjutab: “Kui Eestis on olemas üks järjepidev ja tõesti soliidse ajalooaga institutsioon, siis on see eesti rahvakool. Riigi järjepidevus on pigem diplomaatiline ja poliitiline hädaargument, kui tõsiselt võetav ajalooline kogemus. Riik peab siin maanurgas ja selle rahva seas oma järjepidevust alles tõestama: efermeerne vabariik sõdadevahelisel segasel ajal pole piisavalt veenev tõetus.”

Niisiis peab Õnnepalu rahvaharidust riigist ülimaks. Õigemini küll: tema märksõnaks on “järjepidevus” ja sel puhul on väide vaidlusväline. Kui Eesti Vabariik 1918. a sündis, võisid eestlased oma hariduse lugu mõõta kahe ja poole sajandiga. Me olime ligilähedaselt sajabrotsendilise kirjaoskusega rahvas. Ja esijoones sellega me oma riigi välja lunastasime. Sest harimata rahvas ei väärigi riiki, nad võivad sünnitada vaid ajuti si hirmuvalitsusi. Ma jätkan koos Õnnepaluga, sest mõtete kokkulangevus on üsna hämmastav. Niisiis: “Muidugi on eesti kool oma järjepidevuse säilitamise huvides pidanud olema paindlik ja kokkuleplik, ehk liigagi, aga mis parata. Muide, eestlaste kõige populaarsem raamat ...” – ja siis tuleb jutt O. Lutsu “Kevadest”.

Mulle läheb hinge see jutt ses mõttes, et hariduse nimel, tema edasikestmise nimel oleme tõepoolest teinud võõrvõimude ees tagasiasteid, küll teadlikult, küll ka tagasi kokkudes.

Nendest Õnnepalu mõtetest tuge leides saan kinnitust sellele püsिमõttele, et – jah – hariduse vallas tööd teha on erakordselt vastutusrikas. Ju nii ka on olnud – vastutustunnet tundes. Sest kui Õnnepalu, sootuks teisest generatsioonist mees, mõistab, et me pidime mõnes ajas kokkuleplikud, isegi allaheitlikud olema, siis, jah, on noorema mehe poolt palju mõistetud. Selle üsna tundelise jutu tõdemus on: meil õnnestus läbi ajakatsumuste eestikeelne ja -meelne haridus nüüdsesse aega tuua. Ilma et ta eriti rikutud oleks olnud.

Aga kui ma Õnnepalu esimese mõtte juurde taas tulen (eesti rahvakool on enam väärt kui riik), siis, jah, paneb see ränga vastutuse nendele inimestele, kes tegelevad eesti kooliga, eesti haridusega.

Sellega ühenduses tahan ma rääkida ühestainsast asjast, ehkki rääkida oleks enamast. Nimelt Eestimaa väikekoolidest (*resp.* maakoolidest). Neid aina suletakse ja taasavatakse. Ja kõik on targad ja kõik aina halavad.

Ma olen pikki aastaid hariduses töös olnud (ühtekokku 40 aastat ja enamgi) ning mu tõdemus on: kääbuskool on hädalahendus, ta pole elujõuline kool, ta pole rahvakool. Paratamatused on saared, vahest ka mõni Kagu-Eesti umbküla. Aga mõneteistlapseline kool ei ole elujõuline (normipiirne) kool.

Nüüd tahetakse seda siduda regionaalpoliitikaga ja sellest asjaomast loogikat tuletada. Mind see küll ei veena. Kui öeldakse, et kooli olemasolu on küla edasielamise esmane põhi ja põhjus – siis arvan, et see nii ei ole. Esmane on siiski **perekonna** töö- ja edasielamise (sellega koos laste soetamise) võimalus. Seejärel tuleb kool. Muidu tuleb välja veider lugu: kool on, aga pole, millega ja kuidas lapsi kooli panna.

Aga asjal on teine – puhtalt pedagoogiline (hariduslik) pool, millele ei ole tähelepanu pööratud.

Nimelt: kääbuskool (kuni 20 õpilast) ei ole pedagoogiliselt elujõuline. Mõned välispidisedki tõsiolud: ei saa moodustada rahvastepallimeeskondagi, samuti ei lastekoori, ei teki koolile loomulikku sisestruktuuri (klassid) jne. Nägin minagi telepildis Pillapalu moodsat väikekooli. Kõik on kena: armsad lapsed, armas õpetaja, suurepärase kooliinterjööri. Aga see on pigem kodukool, pansionaat, erakool – kuidas soovite, aga mitte normipiirne eesti rahvakool. Jah, hariduse eravalduses või omavalitsuse ekstranõusoleku puhul võib seda teha – miks mitte, kui rikkust piisab. Aga praegu on Eestimaa haridust tabanud rahakriis ja siis tuleb kokku hoida – lausa koonerdada.

Kääbuskoolidel on teisigi hädasid. Kujutlegem korra: üheõpetaja-kool. Neli klassi ühe õpetaja karjatada – küllap see õpetaja ikka tahaks, et ka keegi teine seisaks tema kõrval, kellega muret jagada – töökollektiivi tal ju pole. Nukker lugu.

Kadunud Heino Liimets aktiviseeris eesti pedagoogikas mõistet – **vastastikune rikastamine**. See tähendab, et pedagoogikas (õpetamises) ei toimi protsessid lihtsuhteliselt: õpetaja õpetab – õpilane õpib. On ka teine mõõde: õpilased rikastavad end vastastikku. Aga kääbuskoolis jäävad need võimalused ahtaks. Õpilaste kooslus jääb vaeseks ja võimaluste ahtaks.

Paar kuud tagasi esines minister Klaassen selsamal teemal ER saates "Argipäev". Mu meelest veenvalt, s.t loogiliselt. Tema väide oli: väikekoolid on kulukad ja laste puududes tuleb neid mingi hulk sulgeda. Ses asjus olen ministri poolt. Minister rääkis tookord ka spetsiaalsetest koolibussidest. Ma ei tea midagi selle asja konkreetsusest. Aga kujutlen, et see on optimaalne moodus. Normaalne kool algab 30–40 õpilasest, 50–60 oleks parem. Ja siis tuleb otsustada: mis on haridusökonomiliselt õigem. Kääbuskoolid peavad jääma – paraku saartele, vahest mõnda Kagu-Eesti soppi. Ei mujale.

Kalju Leht

EESTI KOOLI MEMUAARKIRJANDUSE PÄRL

Kirjalikud mälestused on rikkalikud ajalooallikad. Eesti koolmeistrid on teinud rohkesti ülestähendusi, mida säilitatakse muuseumides või arhiivides. Vähem leidub trükistena kättesaadavaid memuaarteoseid. Üks neist, särava sulega kirjutatud teos, on kooliõpetaja, koolinõuniku ja haridusministeeriumi vastutava ametniku Märt Raua "Eesti kool aegade voolus" (Stockholm, 1965), mis käsitleb Eesti hariduselu EW aastail.

Märt Raua stiil on hoogne ja värvikas. Osav ajakirjanikusulg, aine põhjalik tundmine, sündmuste dokumenteeritus, õpetajate ja haridustegelaste isikupärane portreerimine – see kõik annab teosele ehtsalt ajastuhõngulise koloriidi. Pluss märtraualik huumor ja fabuleerimisoskus. Lugemist lõpetades kahetsed, et teosel järke ei ole. Nagu sedagi, et nii rikkaid mälestusraamatuid vähe leidub.

Peaaegu poognapikkuses ülevaates rahvakooli arengust (Forseliu-sest 20. saj alguseni) pajatab autor sündmustest, mis nii või teisiti mõju-tasid hariduse käekäiku Eestis.

Memuaarid algavad tööst Pärnu maakoolivalitsuses.

Enne seda oli Tartu ÕSi lõpetanud Märt Raud töötanud õpetajana Tartus, Vaivaras, Viru-Nigulas, Haljalas ja Helmes, toiminud seejärel aja-kirjanikuna "Postimehe" toimetuses ning võtnud osa I maailmasõjast ja Eesti Vabadussõjast. Sõjaväest vabanenud, kandideeris M. Raud Pärnu maakonna haridusosakonnajuhataja kohale, kuhu ta ka valiti. Sellega ühenduses kirjutab ta nii: *Hätta jäin oma haridusosakonnaga, mis kandis ka maakoolivalitsuse nimetust. Esimees Hansen viis mind mu kabinetti, näitas suurele kirjade virnale laual ja lausus muiates: "Sellest pudru-mäest tuleb sul nüüd kiiresti läbi süüa!"... (I, 31) Iga koolivalitsus võis ajada oma koolipoliitikat. Seaduse ja ministeeriumi normid ja määrused jätsid neile küllalt tegevusvabadust... (I, 35) Haridusministeerium andis ainult üldjuhiseid ja püstitas tähiseid, jättes praktilise pedagoogilise tege-vuse koolide eneste hooleks. (I, 36)*

Asjalikult on kirjeldatud algkooli asutamise olukordi, võõrkeelte raken-damist, üldsuse osavõttu haridusküsimuste lahendamisest. Viimase punkti täitmiseks loodi õpetajatest, seltside ja rahvuslike organisatsioo-nide esindajatest hariduskogu. Aga "selle töö (hariduskogu loomine – H.R.) tulemuseks oli pettumus. See kirju kogu osutus haridusküsimustes ebakompetentseks ja töövõimetuks". (I, 40)

Põhjalikult käsitleb M. Raud Pärnumaa kooliolusid ja võrdleb neid tsaariaegsetega. 1911. a olnud 73-st Pärnumaa koolimajast tervishoiunõuetele vastavad vaid 16, väikeste akende tõttu oli koolimajas ka päeval pime. Uued koolid, mis iseseisvuse ajal koolikohustuse tagamiseks juurde asutati, asusid koolimajade puudumise tõttu talumajades. *Kui astusime /koolinõunik/ Töötsiga tagumisse klassi /Tori Aesoo kaheklassilises talumajakoolis/, pidi meil hing rikutud õhu pärast kinni jääma ja katsusime, et sealt ruttu välja saime. Järgmisel talvel minestas Töötsi sinna ära.* (I, 44)

Õpetajatest kirjutab autor südamlikult, näiteks Hädemeeste algkooli juhatajast: *Peeter Laretei oli elavaks sillaks ärkamis- ja iseseisvusaegsete koolide vahel... Ärkamisaegset idealismi säilitas ta kuni surmani. See oli haruldaselt kohusetruu töömees ja hea pedagoog, ühtlasi ka kirglik muusikaharrastaja. Koolitööst vabal ajal istus ta harmooniumi taga, mängis ja komponeeris. See oli nii põhjalik mees, et me koolivalitsuses teda otse kartsime. Kui ta hommikul üle kantselei läve astus, siis teadsime, et see päev on määratud Hädemeeste asjadele.* (I, 46)

Suure sümpaatiaga kirjeldab ta kolleegi Juhan Töötsi, tema iseloomu ja töömeetodeid. Töötsi oli pärit Halliste kihelkonna Penuja valla talupidaja perest. Pedagoogilise hariduse oli ta saanud Peterburi Õpetajate Instituudis ja töötanud õpetajana Lätimaal. Valdas eesti, vene, saksa ja läti keelt. M. Raud märgib: *Ta oli väsimatu töömees. Tol ajal oli Pärnu maakonna kohta üksainus koolinõunik, kes kaugelt üle saja kooli kaks korda aastas läbi pidi sõitma... aga iialgi ei kaevanud ta töökoormuse ega raskuste üle.* (I, 50)

Omast vaatekohast analüüsib Raud töökooli suunda pedagoogikas ja selle rakendamiskatseid Eestis. Ta märgib, et kooliuuenduse päevad jahutasid reformistide püüdeid ja revideerisid arvamust, nagu oleks Eesti pedagoogiliselt mahajäänud maa. Saksamaa kaudu tuli Eestisse ka seksuaalpedagoogika (esimestes loodusõpetuse õppekavades!), mis tekitas õpetajaskonnas hämmeldust ja keeldumist üldse loodusõpetust õpetada. Märtn Raua hinnangud 1920. aastate HMi ametnike, seejuures ministrite kohta on koloriitsed. Nii iseloomustab ta Johannes Käisi, kes oli tollal haridusnõunik, suure energia ja hea pedagoogilise ettevalmistusega mehena, kes oli pealegi suurepärase populariseerija ning veenev kõnemees. Aga ka "au- ja võimuhimuline karjäär". (I, 68) Käisi tembeldamine Märtn Raua poolt punaseks ja venemeelseks tundub liialdusena.*

Koolide huvidest lähtuva ametnikuna sattus Raud korduvalt pahuksisse HMiga ja kohtutega. Rohkesti energiat kulus võitlusele Abja vallavolikoguga.

* Vt selle kohta lähemalt: K. Leht. Märtn Raud *contra* Johannes Käis. KU nr 13 (1995).

Mikkelsaare ajastul, s.o aastail 1922–30, töötas M. Raud koolinõunikuna Viljandi maakonnas. Sellegi aja iseloomustus jätkub humoristlik-realistlikus laadis. Olgu stiilinäiteks lõik tema kolleegist, Viljandimaa koolinõunikust.

Mihkel Roots tundsin 1908. aastast saadik, kui olin Helme kihelkonnakooli õpetajaks ja tema sama kihelkonna Lõve algkooli juhatajaks. Ta oli lõpetanud eksternina Peterburi õpetajate instituudi ja olnud pärast seda Pärnu linnakooli õpetaja. See oli rahulik, mõõdukas, täiskarske, vähese fantaasiaga ja tugeva mälu koolimees, rahvuslane ja kiriklik. *Tanel Siilatsil* (Viljandi maakonna haridusosakonna juhatajal, H. R.) ja *Mihkel Rootsil* oli mõndagi ühist. Mõlemad olid Vabadussõja leitnandid – *Roots* oli teeninud skautpataljonis, *Siilats* soomusrongil. Mõlemad olid aktiivsed rahvaerakondlased, vihkasid venelasi ja suhtusid üleolevalt ap. õigeusu riigimeestesse. (I, 96)

Tabavad on M. Raua võrdlused Pärnu ja Viljandi maakonna koolidest. Ta toob iseloomulikke näiteid mulkide jõukusest. Näiteks Suure-Jaani Kase kooli juhatajast Nõmmikust, kel oli otse koolimaja vastas talu ilusa kahekorruselise elumajaga. Eelmine kooliinspektor küsinud juhatajalt, et kuidas nii rikas mees tohib olla koolmeister. See seletanud: juba isa ja vanaisa olnud siin koolmeistrid, aga tema olevat kohe nõus lahkuma, et oma varandust suurendada – kui inspektor ta koolitöölt vabastab.

Viljandimaa täienduskoolid olid peamiselt tütarlastele mõeldud kaheaastased kodumajanduslikud koolid. M. Raua algatusel seda koolitüüpi maakonnas mitmeti täiendati, eesmärgiks haritud taluperenaise koolitamine. Poistele laiendati õpetust Põltsamaa töökoolis, mis oli asutatud Eesti Aleksandrikooli majja puutöö osakonnana. M. Raua ajal laiendati õppetööd nii, et kooli eesmärk kõlas väga tänapäevaselt: valmistada ette puu- ja rauatöölisi, **kes võiksid asutada oma töökoja**.

Kooliajalooliselt (aga ka kunstiajalooliselt) on huvitav autori meenutus Meleski klaasivabrikust. Nimelt ähvardas läti tööliste äramineku tõttu vabrikut sulgemine. Märts Raua ja vabriku ainukese eesti meistri Kreutzwaldi (lauluisa sugulase) aktiivse toimimise tulemusel loodi vabriku kool, kus täiskasvanud õppisid eriala kõrval ka üldharidusaineid.

Väga oluline on Raua jaoks usuõpetuse jätmine või mittejätmine algkooli õppekavva. See probleem lõi 1920. aastate poliitikas lõkkele ja põhjustas M. Rauale ka sekeldusi. Juba 1921. a, kui Raud oli Pärnu maakoolivalitsuse juhataja, avaldas "Vaba Maa" Gori karikatuuri: Raud ripub maakonnavalitsuse hoone katuse küljes, 33 usuküsimustes võitlejate noolt keres. Mälestustes esitab M. Raud näiteks järgmised tekstid:

J. Lattik: *Koolinõunik Joh. Luur oli aumees. Ühel suurel koosolekul Narvas on ta ütelnud, et kui laps ei õpi usuõpetust, siis on ta vasikas ja jääbki vasikaks.* (I, 104)

Äge usuõpetuse vastane koolijuhataja Jüri Kaik: *Kui sul on ukse ees sõnnikuhunnik ja sa tahad seda ära koristada, kas sa siis küsid, mis sinna asemele panna* (I, 104), vastanud see küsimusele: "Millega usuõpetust asendada?"

Vaidluse lõpetab Raud kokkuvõttega: *...katekismus, mis oli kooli valitsenud sajandeid, kukkus troonilt... Peeter Põllu koostatud lusuõpetusel õppekava võib asetada silmapaistvate reformide hulka Eesti Vabariigi koolis... Oli julge samm võtta senise konfessionaalse usuõpetuse asemele interkonfessionaalne, kus luterlaste ja apostlike vanemate lastele õpetati samu usulisi tõdesid.* (I, 106)

Et HMis ei suutnud keegi usuõpetust inspekteerida, paluti selleks valmistada Märt Raul, kes oli mitmel usuõpetajate konverentsil teinud heaskiidetud ettekanded. Alustanud neid ülesandeid usupedagoogilise kirjanduse kirjutamisega, avaldas ta oma kuluga 1925. a usuõpetuse põhimõttelisi küsimusi käsitleva teose "Usk ja kasvatus". Teine osa – usuõpetuse metoodika – samuti tema pedagoogika ja didaktika käsiraamatud ning kaks usuõpetuse lugemikku jäid sõja puhkemise tõttu käsi kirja. Sedapalju siis usuõpetusega ühenduses.

M. Raua poolehoid mõnede haridusjuhtide tegevusele on vahetu: *Kui mu käest küsitaks, kes eestiaegsetest pedagoogidest vääriks mälestussammast, nimetaksin kõhklemata kolme nime: Peeter Põld kui ideaalide püstitaja ja kõrgete sihtide poole juhtija, Friedrich Vollrad Mikkelsaar kui kirglik rahvahariduse avar võitleja ja koolide reformaator ning Kustav Ollik kui tark tüürimees, kes koolilaevukese tasahiljukesi äärmuslike karide ja kaljude vahelt läbi rahulikesse vetesse viis. Nende hulgast tundis avalikkus kõige vähem Mikkelsaart, kes seltskondlikust elust eemale hoidus.* (I, 116) Ja siis pikemalt Mikkelsaare elust – õpingutest, töökohtadest koolides, peamiselt aga tema juhtivast tööst HMis. *Mikkelsaar ise oli suurepärane õpetaja, keda imetlesid isegi vanad vilunud pedagoogid. Kui ta revideerimisel tunni enese kätte võttis, oli nauding teda kuulda.* (I, 122)

Mikkelsaarega koos tuli koolinõunikel harva koole inspekteerida. Seda enam pidi koolinõunik sõitma üksi mööda oma kooliringkonda ja külastama-analüüsima õpetajate tunde, mille tulemusena valmisid põhjalikud aruanded. Raud märgib, et Viljandist väljuvad teed olid 1920. aastail 5–6 kilomeetri ulatuses põhjatud, vankrid vajusid rummuni porri, autode sõidukiirus oli paiguti 8 km tunnis. Sõiduvahendi pidi nõunik ise muretsema. Maavalitsusel oli üksainus hobune ja seda kasutasid ka teised ametnikud. Enamasti liiguti küüdikorras. Koolinõunikul oli küüdi-leht ja selle põhjal sai nõuda vallavalitsuselt küüti. Kevadel ja sügisel kasutati sageli jalgratast. Tsaariaja järelmõjuna koolinõuniku tulekut

kardeti. M. Raud toob mitmeid näiteid, kuidas tal õnnestus võita õpilaste ja õpetajate usaldust, nii et saadi rahulikus miljöös kontrollida omandatud teadmisi ja oskusi.

M. Raud annab ülevaate ka oma tegevusest Kaitseliidus, nimelt võttis ta propagandapealikuna osa kõikidest Kaitseliidu üritustest Viljandimaal. Ta oli ka Noorkotkaste maleva vanem. Ühel laagripäeval Pirital kutsus kindral Laidoner mõned laagri õpetajad oma mõisa.

Kolmandas osas "Kriisiajad" käsitleb autor perioodi 1930–34. Noil aastail, pärast F. V. Mikkelsaare surma, katsetasid mittepedagoogidest haridusministrid väga küsitavaid haridusuuendusi, mis põhjustasid õpetajate pahameele. Näiteks agronoomiharidusega Jaan Hünerson (1929–1932) toimis korraldajana sise- ja kohtuministrina. Tema ja tema järel N. Kannu ajal suleti õpetajate seminarid, kehtestati ebademokraatlikud kesk- ja kutsekoolide õppekavad, muudeti algkoolide seadust jms. Need olid majanduskriisi rasked aastad, millega langes kokku õpetajate üleproduktioon ja üsna ulatuslik töötus (400–450 õpetajat). Sellel ebasoodsal taustal sügenes rohkesti intriige koolides ja ka HMis. Nende lahendamisse tuli sekkuda ka M. Raua. Sellega ühenduses üks näide, mis kõlab väga kaasaegselt. Kildu kooli õpilase ema kaebas koolijuhataja kohtusse, kuna see oli tema poega vitsaga löönud. Arutati kohtus, haridusnõukogus, HMis, maakoolivalitsuses, ajakirjanduses; arupärimine jõudis ka riigikogusse. *Kildu sündmuste kajastus ajalehtedes*, kirjutab M. Raud, *paljastas nõrga koha meie tolleaegses avalikus elus – lugupidamise puuduse erakondlikus ajakirjanduses vastaste au ja hea nime vastu... Nii teatas üks leht, et X koolis käib koolijuhataja koolipreiliga ühes vannis. Sisuliselt oli teade õige – käidi küll samas vannis, aga koolijuhataja ühel, koolipreili teisel päeval.* (I, 200–201)

Igal koolinõunikul oli M. Raua kirjelduse järgi oma "ratsu" – erihuvi ja -tegevus. Raua oli selleks kaasaaitamine kooliaedade rajamisele. Tema kaasabil jõudsid paljud piirkonna koolid kaunite aedade-parkide rajamiseni. Silmapaistvad kooliaiad tekkisid Albu, Järva-Jaani, Seidla, Pärnu, Koigi kooli juures.

Ja nagu ikka, iseloomustab M. Raud oma koolinõunikest kolleegid – J. Tõõtsi, M. Rootsit, M. Ulki ja A. Tamme. 1934. aasta suvel, pärast J. Tõõtsi surma, palus ta määrata end uuesti Pärnusse koolinõunikuks, et võimaldada M. Rootsil Viljandimaale jääda.

Raamatu teise osa märksõnaks on "Reformide ajastu", mil hariduselu juhtisid ministrid Nikolai Kann (1933–1936), Aleksander Jaakson (1936–1939) ja Paul Kogerman (1939–1940). Autori huvikeskmes on N. Kannu algatatud ja äpardunud keskkoolireformi negatiivsete tagajärgede likvideerimine järgmise ministri A. Jaaksoni poolt. Taagepera metsatöölise poja, Tartu Õpetajate Seminari, Sorbonne'i ülikooli ja Pariisi sõjaväeakadeemia haridusega ministri Aleksander Jaaksoni võimeid ja

tegevust hariduspöllul hindab M. Raud kõrgelt: *Teda peeti kaitsevæe parimaks kõnemeheks. Inimesena oli ta päikesepaisteline optimist ja humoorikas vestleja. Koloneli määramine haridusministriks oli vasakpoolsele õpetajaskonnale šokiks.* (II, 14) Huvitav on A. Jaaksoni enda tõdemus M. Raua mälestuse järgi: *Vägisi mind siia /ministeeriumi/ toodi ja käsukorras pean siin olema. Lahkuksin meelsamini täna kui homme. Olen nagu kala, kes jää all ahmib õhku... olin esimene kandidaat kindrali auastmele... seepärast läksin ülemjuhataja /Laidoneri/ jutule. Kindral vastas lakooniliselt: "Valitsuse liikmed on omavahel otsustanud, et teil tuleb minna haridusministriks: teil tuleb läbi viia kesk-koolide seaduse parandus ja ülikooli reform."* (II, 16) Pärast A. Jaaksoni kõnet koolinõunike päeval, märgib M. Raud, *pidime tunnistama, et olime saanud ministriks mehe, kes meist pedagoogikas ja filosoofias pea võrra kõrgem oli.* (II, 18). Selle "pea võrra kõrgema" ministri ettepanekul asub M. Raud 1936. a sügisel tööle HMi nõunikuna ja peatselt peainspektori-na, kelle vastutada olid alghariduse küsimused.

Neil aastatel toimus juhtivate haridustöötajate ulatuslik ümberpaigutamine. Sellega seonduvad niisugused tuntud nimed, nagu Nikolai Kann, Paul Mägraken, Otto Johannes Kiesel, Villem Viilup, Villem Altoa, Eerik Jaanvärk. Tekstist käivad läbi pea kõigi koolinõunike (hiljem inspektorite) nimed koos teravpilguliste iseloomustustega. A. Jaaksoni suhtumine koolinõunikesse oli tähelepanelik ja lugupidav. Näide ministri sõnavõtust ühel koolinõunike päeval: *Kui olete revideerimise lõpetanud, õpetajate päid pesnud ja koolist lahkunud, kas olete siis ka sellele mõtelnud, et olete koolist ära viinud õpetajate tööõõmu ja halvanud nende töötahet?... Teie ülesanne koolide küllastamisel ei ole mitte ainult revideerimine ja vigade otsimine, vaid õpetajate aitamine ja nende tööjõu tõstmine.* (II, 89) Teisal, koolijuhatajate-õpetajate sõjalis-sportlikke laagreid lõpetades on ta ütelnud: *Sporditress olgu teie tuleviku töö sümbol. Jäägu teie püsima noorus ja värskus! Kes tahab kasvatada noori, peab ka ise noor olema. Ärge kivinege! Jääge inimeseks sooja hingega, siis mõistate inimest ja eriti neid, keda kasvatate.* (II, 100) M. Raud lisab, et laagri innustusel panid osavõtjad kokku kolmsada krooni piirikindlustuse fondi alusvaraks.

HMi esindajana "Õpetajate Lehe" toimetuses võttis Raud enda hooleks joonealuse, mille ta iga nädal täitis pedagoogiliste mõtetega pealkirja all "Meistri kirjad". Ka avaldas ta Paap Mällo pseudonüümi all humoristliku romaani "Veerev kivi", kus kirjeldas anekdootlikke lugusid koolielust ja omapäraseid õpetajatüüpe. Saame teada sellestki, kuidas ta kirjutas raamatu Konstantin Pätsist.

Raamatu 5. osas "Õpilased" vaatleb ta Eesti Vabariigi lõpuaastaid ja esitab statistilisi andmeid õpilaskonna kohta. Raua enda uurimustest tuleneb olulisi andmeid algkooli lõpetanute (koolikohustuse täitmise) koh-

ta. Tema uurimus "Eesti algkoolilõpetajate moraalne tase" näitas, et õpilaste vaimse arengu ja intelligentsi tase oli hea 39, rahuldav 57,5 ja puudulik 4,5 protsendil. Põhjaliku analüüsi andis M. Raud 1936. a ilmunud raamatukeses "Eesti algkooli lõpetaja. Algkooli lõpetaja moraalne tase".

Erinevaid kooliprobleeme käsitleb M. Raud üldpealkirja all "Ülevaated". Selles on neli alaosa: "Vähemusrahvaste koolid", "Õpetajaskond", "Õpetus" ja "Kasvatus". Raud märgib, et Eesti Vabariigi haridussaavutuseks on emakeelse hariduse kindlustamine kõigile riigis elavatele vähemusrahvastele. Kardeti küll saksa rahvusliku šovinismi puhangut, kuid seda ei tekkinud. Vähemusrahvaste kooli võis avada juba 15 õpilasega, koolid said raha riigieelarvest, neil olid omad koolinõunikud jms. Alles 1932. a kehtestati määrus, mille järgi vähemusrahvaste koolide õpetajalt tuli nõuda riigikeele oskust. 1934. aastaks pidid kõik õpetajad valdama riigikeelt. Saksa, läti, juudi ja rootsi koolide õpetajad oskasid eesti keelt hästi, raskusi oli vaid vene koolide ja ühe poola kooli õpetajatega. Kuid, nagu M. Raud lisab, puuduliku keeleoskuse pärast ei vallandatud ühtki õpetajat. Needki asjaolud on tähenduslikud ka tänapäeval.

Õpetajate ja koolijuhatajate põhihädaks oli madal palk, koolijuhatajate puhul ka koolitalude vähendamine või hoopis äravõtmine. Raud märgib, et kui majanduskriisi aastatel seati sisse vanema õpetaja kõrgem palgaaste, siis kokkuhoiuks *riputati noorte algavate õpetajate leivakott kõrgemale... pedagoogium ja seminarid võisid kerge südamega lasta välja ka nõrku õpetajaid, pannes otsustamise nende kõlblikkuse eest koolinõunike peale.* (II, 123) M. Raud teatab, et õpetajate enamik oli poliitiliselt passiivne, selleks et mitte sattuda lastevanematega erakondlikel põhjustel vastuollu. Ka tollal toodi esile lipukiri "Lääne-Euroopale järele!" Kuid tutvunud Lääne-Euroopa pedagoogilise kirjandusega ja nende katsekoolidega, leiti peagi, et sealsed reformikavad ei olnud kohandatavad põllumajanduslikus Eestis. M. Raud peab tähtsaks seda, et õpetajad on agaralt osa võtnud seltskondlikust tegevusest: ristinud lapsi, saatnud surnuid, tanutanud noorikuid, juhatanud koore ja orkestreid, lavastanud näitemänge. Ta väidab, et *tänu seltskondlikule tegevusele jõudis eesti maarahvas Lääne-Euroopa talurahvast kaugele ette* (II, 130) ja toob näitena oma kogemused 1944. a Saksamaal, kus lõbustuskohtadeks olid kõrtsid ja kuhu tuldi koos lastega õlut jooma ja tantsima.

Sinisilmselt kirjeldab M. Raud õppemetoodilise külje hoogsat arenmist ja ironiseerib HMi kooliosakonna direktori P. Mägrakeni küsimuse üle koolinõunikele, kes igas aruandes kirjutasid, et õppetöö paraneb. Mägraken olevat prahvatanud: *Millal ta siis kord nii kaugele jõuab, et enam ei ole vaja paranemisest kirjutada?* (II, 137) Raua väite järgi venisid koolinõunike aastaaruandeis "silmapaistvalt heade" õpetajate nimekirjad nii pikaks, et nende jaoks läks vaja kartoteeki.

Kriitiliselt suhtub M. Raud kooliuuendusse. Tema järgi kooliuuenduslased lähtusid ainest ega arvestanud õpilaste jõudu ega võimeid. Liialdamine koduste töödega viis nii kaugele, et koolinõunikud pidid asuma õpilaste poolele ja nõudma jooniste, tabelite, kartogrammide ja kaartide osas kodutööde vähendamist. Järgneski HMi korraldus, et õpilastele ei antaks koduseid töid puhkepäevadeks. M. Raua järgi *klassist kadus kõnelemine ja selle asemele astus kirjutamine ja vaikne töötamine... siis võisid ühed venida nagu teod, kuna teised ülearu ruttasid ja pealiskaudselt tööd tegid... puudus kordamisvõimalus üldse.* (II, 148–149) J. Käisi suhtes on Raud üsna sarkastiline: *Au- ja võimuhimulise mehena jättis J. Käis kõik arvustused ja vastuväited tähele panemata ja kihutas kellade ja kuljuste helinal edasi. Ta pidas end "eesti pedagoogika" juhiks... ta tõendas, et tema "kooliuuendus" on igal pool läbi löömas, aga see oli siiski reklaam... koolinõunike aastaaruanded ministeeriumile ei lausunud aga sõnagi ei üldõpetusest ega individuaalse tööviisi levikust.* (II, 149) Aga Raud tunnistab ka, et J. Käisi mõju eesti pedagoogilise mõtte arengule oli suur: *Teda võib pidada eesti kõige viljakamaks pedagoogiliseks kirjanikuks ning suurepäraseks loodusõpetuse populariseerijaks.* (II, 151)

Alapeatükis "Kasvatus" väidab Raud, et Saksamaal oli kooli ülimalt ülesandeks noorsoo kasvatamine riigi ja rahva teenimiseks rahvussozialistlikus vaimus, Nõukogude Liidus on kasvatus eesmärgiks kaasa aidata proletariaadi klassihuvide võimulepääsemiseks, Hispaania kool on kiriklik, Skandinaavias ülidemokraatlik, Inglismaa kasvatus ideaaliks on hästikasvatatud inimtüüp, Eesti kooli eesmärgiks aga väärika kodaniku kasvatamine. Märts Raud eitab vabakasvatust ja kritiseerib sinna suunduvat J. Käisi "individuaalse kasvatus" süsteemi ja õpilaste omavalitsusi.

Karistuste rakendamisega koolides tugineb M. Raud oma uurimusele, mis on avaldatud peamiselt trükises "Eesti algkoolilõpetajate moraalne tase". Kinofilm osast kasvatuses jääb Raud moraliseerivale seisukohale, mis ei lähe kokku isegi HMi peainspektori J. Grüntali (HMi ekspert filmide alal) arvamusega. Ka kinoomanike ja õpetajate arvamused filmi vaatamiskõlblikkusest läksid sageli lahku. Vaatamata õpetajate keelule kippusid õpilased vaatama just keelatud filme.

M. Raud ei jäta tähelepanuta ka raskestikasvatatavaid lapsi ja nende õpetamist erikoolides – Tartu XI algkoolis, poeglaste hoolekandekoolis Koluveres, Harku koloonias.

Põgusat märkimist leiab kommunismi ideede imbumine algkooli ja sellega ühenduses eriti Aleksei Jansonite tegevus ning tema kurb elulõpp.

Viimasel peatükis "Õpilased" tõdeb Raud, et "see koer jänest ei too, keda vägisi nõõri otsas metsa veetakse". Ta pruugib seda vanasõna ühenduses algkoolist väljalangenud õpilaste suure arvuga, mistõttu nõuti

koolikohustuse pikendamist. Õpetajaid häiris ka õpilaste arvu kahanemine sündivuse langemise tõttu. See tõi kaasa, samuti kui nüüd, meie päevil, klassikomplektide ja koolide koondamise ning õpetajate arvu vähendamise.

Riigipöördest ja uutest juhtidest ning nende esimestest sammudest hariduse vallas annab ülevaate "Lõppvaatus". Autor toob ära uue haridusministri J. Semperi väite, et koolipoliitikas ei tule mingeid radikaalseid muudatusi ja lisab: *Tal vaesel mehel ei olnud aimugi, mida kommunistlik kord koolipoliitikasse toob.* (II, 199) Koos paljude teistega vabastati töölt ka Märt Raud. HMist lahkudes kohanud ta Jüri Parijõge, kes tusatsenud enda määramise pärast Tartu Õpetajate Seminari direktoriks. Parijõgi öelnud: *Mida kõrgemale mättale konn ronib, seda raskem on tema allakukkumine.* (II, 199) Ja tõesti, Vene vägede lahkumise järel 1941. aastal leiti Parijõgi tapetuna Tartu NKVD maja kaevust. M. Raud määrati Läänemaa kooliinspektoriks (kust ta samuti peatselt vallandati) ja pidi esimese ülesandena korraldama õpetajatele vene keele kursused. Juhtumistest kursusel ja selle lõpetamisest Eesti hümni laulmisega lõpeb mälestusväärne teos.



Raamatus on rida fotosid silmapaistvaist Eesti koolijuhtidest, koolimajadest jm. Teose peamine väärtus seisneb allakirjutanu arvates esimese Eesti Vabariigi koolielu ulatuslikus kirjeldamises. Ja seda kooli tundva õpetaja, koolinõuniku ja koolide peainspektori terava pilgu ja väljendusriikka sule läbi. Ja kui palju on kokkulangevat toleaeagses ja nüüdses hariduselus. Õpetajate põhimuredki on samaks jäänud. Autori kreedo kõlab nii: *Kõike seda silmas pidades ei ole meil vaja näidata oma rahvakooli tagantjärele paremana, kui ta oli.* Aga autor on ühes küsimuses veendunud: *vaba Eesti rahvakool oli rahvuslik selle sõna parimas mõttes.* (I, 13)

HEINO RANNAP
on EMA emeritprofessor

ENN MURDMAA OMA JÄRETLIJATE MÄLESTUSES

*Kõik, kes on ajas
kirja pandud,
ilmuvad kunagi uuesti.*

(Ülo Mattheus)



Enn Murdmaa koos abikaasa Anna ja lastega.

Toimetuselt. KU 20. nr-s (1997) ilmus Heino Rannapi ülevaatlik artikkel Enn Murdmaast, ühest meie väljapaistvamaist haridustegelastest ("Enn Murdmaa – koolimees ja haridusjuht"). Siin esitatavas tekstis elab Enn Murdmaa edasi mälestuste mälestustes: sõna võtavad talle nüüdseks kõige lähedasemad – tütar ja pojalapsed. See on Viive Lehe kogutud ja "Õpetajate Lehes" (6. jaan 1990) avaldatud materjal lühendatud ja mõneti korrigeeritud kujul.

Tütär LEIDA MURDMAA, Tartu Ülikoolis hariduse saanud bibliograaf:

Meid oli peres 3 last: minust 14 a vanem õde Anni suri 18aastasena, 12 a vanem vend Oskar ja mina. Isa töötas väga palju, töö hoidis teda kas kodust ära või sulges ta oma töötuppa, kuhu võisime minna ainult isa kutsel. Lastega tegeles rohkem ema, tagasihoidlik, kuid tark, suurte kultuurihuvidega ja osavate kätega naine. Ometi oli isa peres vaieldamatu autoriteet, kelle sõna maksis. See ei olnud karm, otse vastupidi – isa peamine kasvatusvahend nii kodus kui koolis oli hea sõna. Perejutud räägiti enamasti söögiaegadel. Siis jutustas isa kultuuri- ja haridussündmustest, kirjandusest, muusikast, kunstist, ka koolist. Ta oli vähese jutuga, aga see, mis ta kõneles, oli sisukas ja kõigile huvitav. Vanemad käisid sageli teatris ja mind võeti sinna, enamasti “Estoniasse”, kaasa juba 5–6aastasena. Isa kaks kiindumust olid loodus ja fotografeerimine. Mäletan üht pikka matka mööda Eesti ilusamaid paiku, meie perega liitus Aleksander Elango abikaasaga. Ema-isaga koos käisin ka Soomes ja Roots. Isa pildistas igal võimalusel kauneid maastikke, aga ka inimesi. Pilte tegi ta kodus, selle aja kohta hästi sisustatud pimikus. Mõnikord tõi ta sinna oma kooli poisse – näitas, et ulakuse asemel võib hoopis huvitavama asjaga tegelda. Nii mõneski poisis tärkas fotohuvi. Poistega tegeles isa üldse rohkem. Isa mängis hästi viulit, klaverit, maal olles ka orelit. Heliloojatest olid tema armastused Beethoven, Tšaikovski, Sibelius, Grieg. Koolis juhatas ta laulukoori. Kodus oli meil mahukas raamatukogu, mis aegade heitlustes laiali pudenenud, suur hulk raamatuid jäi koolikorterisse (21. kk). Õnneks suutsin arhiivi vähemalt osaliselt säilitada. Isa suhtles Tammsaare ja Metsanurgaga, luges tohutult, eelistatult Tšehhovit, Ibsenit, Hamsunit, Tammsaaret. Ta valdas täiuslikult vene ja saksa keelt, ka soomet, tõlkis palju. Enamiku aega pühendas ta siiski koolile ja kooliuuendusele, oli suur Käisi pooldaja. Johannes Käisi, Jüri Parijõe, Valter Hormi jt tuntud haridustegelastega oli isa tihedas läbikäimises nii nagu kunstnikegagi. Ise ta kujutavat kunsti ei viljelnud, kuid kunstnikke soosis ja aitas võimalust mööda ka majanduslikult – kui mõni rahapuuduses kunstnik pildi näha tõi, siis isa selle ka ära ostis. Vend Oskar õppis “Pallases”, kuid jättis õpingud pooleli, pühendus rakenduskunstile – mööblidisainile. Mitmed kunstnikud – Sagrits, Sannamees, Johani, isa poolvend Anton Starkopf jt – olid meie kodus sagedased külalised. Isa mängis kirglikult malet, üheks partneriks kuni kõrge vanaduse ni oli ajaloolane Elmar Kuusik (Elar Kuus). Mängiti ka bridži, mõnikord suisa hommikuni. Isale meeldis boheemlaslik eluviis, kuigi ta ise seda ei harrastanud. Vägijooke isa ei pruukinud, seltskonnas aga väikesest napsist ära ka ei öelnud.

Isa oli töökas, energiline, ettevõtlik, vahel üleliiaga. 1930. aastate lõpul sai ta keelutustest hoolimata (kes mind kuulas!) hakkama kergemeelse

tehinguga – ostis kaubapurjeka ja pärast sellele veel mootori, palkas meeskonna ning sõitis (kapteniks R. Sagritsa vend) Eesti–Soome–Taanil–Rootsi vahet. Sain minagi koos ema-isaga Soomes ja Rootsis ära käia. Norra-reisi kavatsusele tõmbas sõda kriipsu peale. Koolitöö asjus käis isa ka Austrias (Viinis) ja Pariisis. Eks laevaost üks riskivalmiduse näitaja oli, ei muud, sest isal polnud mingit ärivaimu. Laev ei toonud rohkem sisse kui meeskonnale palgaks kulus ning lõpuks tuli see võlgade katteks maha müüa. Õnneks, sest juba aasta pärast võinuks laev külmale maale viia. Imekombel jäi see “patt” uutel võimumeestel kahe silma vahele. Koolis pidasid isast kui koolijuhist ja õpetajast lugu nii õpilased kui õpetajad, kuid mina 21. algkoolis juhataja tütreana õppides ennast hästi ei tundnud.

Kui plikapõlves oli isa mulle kaugem, siis väga lähedasteks muutusime ema surma järel, siis kui – isa tagakiusatu, alandatu ja solvatuna – kahekesi vaesuse küüsi elama ja elupaiku vahetama jäime. Mul oli hea isa, tugev, mehine, jõudu hindav mees, kes ka kõige raskemal päevil ei halanud ega kaevelnud, kuigi kõike raskesti, tervist ruineerivalt üle elas ja õiglust nõutas. Talt võeti peale aunimetuse ja ordeni ära ka personaal-pension, seejärel tööpension, aeti välja eluotsani kasutada antud korterist 21. koolis. Tööpension anti tagasi 5. jaanuaril 1957. a, neli päeva enne surma. Endised kolleegid, head inimesed (õp Viskar jt), andsid abi ja peavarju. Oma isiklikele muredele lisandus isal mure eesti kooli pärast – kõik läks sunni alla, valetama hakati kole palju. Isa oli poliitilistelt vaadetelt sotsiaaldemokraat, humanist, kelle illusioonid purunesid pärast 1940. aasta juunit õige ruttu. Tervist murdsid ka 100 päeva Patareivanglas saksa okupatsiooni ajal, veel enam aga sõjajärgsed sündmused, eriti 1949. a küüditamine. 1957. a 9. jaanuaril isa kustus. Sest-peale käin mina ja käivad talle väga armsad olnud lapselapsed Tallinna Siselinna kalmistule.

Pojatütar MAI MURDMAA, rahvakunstnik, “Estonia” peaballettmeister:

Olin vanaisa eluajal liialt noor ja jääb vaid kahetseda, et nooruse tuli-päisuses ei märgata esivanematelt rohkem pärida, kuuldut detailsemalt talletada.

Vanaisa oli perekonnas vääramatu autoriteet, kes oma isikuga mõjus nii, et kellelgi ei tulnud mõttessegi temaga lugupidamatult käituda. Ta pole meid, nelja rüblikut, ealeski karistanud, isegi mitte rielnud, minu mäletamist järgi karistas ta kooliski ainult üht poissi – saatis klassist välja. Erksamad mälestused on mul vanaisast kunstiga, eriti muusikaga seotult. Olin 18aastane, vanaisa elas väga haigena meie peres. Ükskord kuulasime Tšaikovski “Triot”. Traagiline muusika mõjus sedavõrd, et nut-

sime mõlemad – küllap tajus tema selles oma elu traagilisi noote, mina üleminekuea valupunkte. Palju rääkisime kunstist, tal oli, hoolimata puritaanlikust elukutsest, elav kunstnikuhing, kunsti ja kunstnike ligi tõmbas teda nagu mingi salakihk, oli vahest mingi väike kadeduski. Kõige rohkem aga armastas ta muusikat. Minu esimese esinemise ajal saatis ta mulle lavale lilled ja ühelauselise kirja: “Kui sa püüad saada kunstnikuks, siis püüa kõigepealt saada inimeseks.” Kahjuks olen kogenud, et see on elus harva esinev nähtus. Vanaisa oli puhtas idealismis kasvanud, äärmiselt aateline inimene. Ta naisel, meie vanaemal, keda üksmammaks hüüdsime, ja tal endal oli rahvuslikust ärkamisajast võrsunud intelligentsi kõrge eetika. Välimuselt oli vanaisa turske, laiaõlgne, umbes 180 cm pikk, oma tugevuse peale uhke mees, kes hoidis ennast alati vormis. 50aastasena oli ta lasknud end pildistada täiesti alasti ega häbenenud näidata pilti lastelegi.

Ta oli hasartne, süttiv, temperamentne inimene, kes temale tähtsa küsimuse puhul võis ka ägestuda. Võit või kaotus males-bridžis oli peaaegu et elu ja surma küsimus. Kui vanaisa oli sunnitud elama Nõmmel, sõna otseses mõttes pööningul, käisin tihti seal, rääkisime palju elust ja inimestest. Kõike juhtunut võttis ta vastu kui saatuselööke. Usun, et kunstiteele astumiseks sain temalt mõjutuse, kuigi ma ei tea, kuidas ta suhtus meie õpingutesse Moskvast.

Vanavanaisa elu, töö ja põhimõtete vastu tunneb huvi minu poeg Kaspar, mõndagi minu tänases jutus võis ta korrigeerida, sest tädi Leida on talle rohkem rääkinud, kui mina tean.

Pojatütär KAI MURDMAA, NSV Liidu Teaduste Akadeemia Füüsika-Matemaatika Instituudi vanemteadur, matemaatika- ja füüsikakandidaat:

Et mitte korrata juba öeldut, meenutan vaid paari seika. Vanaisalt sain ma oma kooliaja esimese “kahe”. Seletada vanaisale, et ma ei jõudnud Krõlovi valmi pähe õppida või leiutada vabanduseks mõni hädavale, ma ei saanud, sest vanaisale valetada ma ei suutnud. Tookord sai “2” ka klassiõde, ministri tütar. Tema ema tuli vanaisa noomima: kuidas ta julgavat ministri tütrele halba hinnet panna. “Panin “kahe” ka oma pojatütarele, sest see oli ära teenitud,” teinud Enn Murdmaa jutule lühikese lõpu. Vanaisa arusaama järgi pidi igast tülist ja arusaamatusest välja tulema rahulikul teel.

Minu kutsevalikut vanaisa ei mõjutanud, sest tema veendumuse järgi pidanuks minust saama hea pedagoog ja ta tahtis, et läheksin õpetajate instituuti. Aga selleks ajaks olid mõlemad vennad Moskvast ja ma ei tahtnud neist viletsam olla.

Pojapoeg ALLAN MURDMAA, arhitekt:

Meie silmis ei olnud vanaisal ühtki puudust, märki ega plekki. Laste kõige halvemaks teoks luges isa vastuhakkamist vanaemale. Võiks ju küsida, miks mitte ka vanaisale. Vanaisa oli mängust väljas, sest iseene-sestmõistetavalt mitte keegi talle vastu ei rääkinud. Täiesti välistatud nähtus.

Vanaisa töötuba oli pühadus. Kui tal oli hea tuju ja aega, siis laskis mul sorida ühes kirjutuslaua sahtlis, kus hoidis naelu, kruvisid, haamreid, kruvikeerajaid. Vahel kinkis mõne vidina, mida siis koolis sai taskutest teistele Tootsi moodi näha otsitud. Sealt jäi külge nokitsemisharjumus. Aastakümneid oli vanaisale kooliteenijailt kingitud pühendusplaadiga seinakell seisnud. Võtsin selle ükskord kruvi-kruvilt lahti, puhastasin, joonistasin skeemi ja panin kella selle järgi jälle kokku. Käib senini! Mitte ühtki mutikat üle ei jäänud.

Kui peres oli vaja midagi lahendada, peeti nõu ja lõppotsus jäi vanaisale. Tühise asjaga ma teda ei tülitanud, sest ta pani iga kord enda ette istuma, alustas iidamast-aadamast, küsis kõike pedagoogi täpsuse ja põhjalikkusega. See oli poisinaasklile suur piin. Vahest on huvitav vanaisa põhjalikkuse ja täpsuse kohta seegi, et ta valmistas endale ise toitu, eraldi perest, sest ta arvestas täpselt välja, kui palju kaloreid ta ühel või teisel päeval vajab.

Pojapoeg IVAR MURDMAA, geoloogiadoktor:

Varasest lapsepõlvest on ta mulle meelde jäänud kui kodu kindluse, turvalisuse, korra ja õigluse kehastus. Nihuke suur, kaljukindel, kõigist teistest – vanaemadest, emast-isast, tädist-onust – kõrgemal seisev, ülilm õigusemõistja, kelle sõna kõik kuulavad, kellele keegi kunagi vastu ei räägi.

Olen hiljem mõelnud vanaisa absoluutse autoriteedi põhjuste üle. Ei, hirmu selle taga ei olnud. Aukartus tarkuse ees – seda küll. Kui vanaisa mind 6aastasena malet mängima õpetas ja mõnikord võita laskis, teadsin, et ta kaotas meelega. Muide, need olid harvad juhud, sest pettus, ka hädavale oli talle vastuvõtmatu. Et vanaisa on hirmus tark, kõigist targem, tundus niisama loomulik kui öö ja päeva vahetumine. Õpetaja autoriteedi tagamiseks on selline tunne vajalik, kuid siiski mitte küllaldane. Õpilaste seas, niisama nagu koduski, oli Enn Murdmaa autoriteet vääramat. Ja jäi püsima, ehkki veendusime hiljem, et maailmas on asju, millele tema tarkus vastu ei löö. Ka males olen teda hiljem päris ausalt võitnud, kuigi tavaliselt jäin alla. Vaimujõud? Jah! Enn Murdmaas oli si-sejõudu, mida alateadlikult tajusid nii õpilased kui ka kodused. See oli headuse jõud.

Vanaisa lubas mul mõnikord oma tuppa tulla, kus ta vana tamme-puust kirjutuslaua taga pasjanssi ladus või maleülesannet lahendas. Sei-

nal rippus Pestalozzi portree. Ähmaselt mäletan, millest me noil videvikutundidel Raua-kooli katusealuses kabinetis rääkisime, kuid hinges on neist tänini mingi ülev tunne. Ütleksin jumalik, kui ei teaks, et vanaisa oli veendunud ateist, kes uskus vaid Inimvaimu. Eks inimkeskset, tõeliselt humanistlikku maailmavaadet ta oma 7aastasele pojapojale püüdis sisendada. Hulk aastaid hiljem, juba pärast sõda, kuulsin talt kellegi rootsi kirjaniku väljendust: "Algul olin poisike, siis sai minust mees, seejärel sain kirjanikuks ja alles pärast sai minust Inimene." Oli see mõeldud vaimse pärandusena?

Tol ajal kuulasin, suu ammuli, jutte Beethovenist, Romain Rolland'ist, Homerose eepostest, Kalevipojast ja... Juhan Liivist ning muidugi Pestalozzist, kelle vaimseks õpilaseks vanaisa end pidas. Mulle tundub, et Enn Murdmaa kui inimese ja pedagoogi autoriteedi üks tugevamaid alustugesid oli teravdatud õiglustunne, millest lahutamatu oli inimvääriskuse austamine. Mäletan, kuidas muidu rahulik ja heatahtlik vanaisa kord maruvihaseks muutus. Üks õpetajaist olevat õpilase klassi ette tirinud... klosetipotit laud kaelas, karistades niiviisi selle lõhkumise eest. Õpetaja, kes õpilast alandab, ei kõlba oma ametit pidama – umbes nii jäi tolle loo resümee mulle meelde. Õpetaja sai lapse inimvääriskuse alandamise eest koolijuhatajalt Enn Murdmaalt range märkuse.

Kuid senini pole kas või range (parteilise) märkusega karistatud võimumehi ja nende käsilasi, kelle süü läbi langes alanduse ohvriks Enn Murdmaa ise koos sadade teiste väljapaistvate eesti haritlastega. Mõtlen EKP Keskkomitee 8. pleenumit ja sellele järgnenud "kodanlike natsionalistide" jahti. Tõsi küll, vangilaagri Kolgata läks seekord temast mööda, kuid alandust oli üleküllas.

Tõde ja õigus. Niipalju kui mina tean, pidas Enn Murdmaa nende mõistete harmooniat rahva heaolu põhieelduseks. Süngedel 1940.–1950. a läksid need traagilisse vastuollu. Ülekuulamisest Pagari tänava hallis majas vaikus vanaisa surmani, mitte hirmust, vaid austusest seaduse vastu, ükskõik, milline see ka poleks. Oli ta ju vaikimise kohta sunnitud allkirja andma.

Kui ordenit ära võtma tuldi, imestas vanaisa siiralt: mis õigusega mingid julgeoleku ametnikud võtavad ära Ülemnõukogu antud aumärgi. Ilmselt seletati see asi ära tolles samas mahlakas vene keeles, mille ilu ja väljendusrikkust ta seni nii kõrgelt oli hinnanud. Oli ju Enn Murdmaa üks neid eesti haritlasi, kes iseseisvusajal, poliitilistest takistustest hoolimata, püüdis taastada sidemeid tõelise vene kultuuriga. Ta tõlkis ja avaldas vene (hiljem isegi nõukogude) lastekirjandust, nautis ja kasutas koolitundides teravmeelseid vene vanasõnu, lühidalt – oli oma maailmavaatelt internatsionalist selle sõna ehedas tähenduses. (Jube mõelda, milleks too mõiste nüüd on degradeeritud!) Natsionalism, liiatigi kodanlik, oli vanaisale minu teada üpris võõras, igatahes ei samastanud vanaisa tema

enda ega ka kogu eesti rahva kallal 1940. a juunis toimepandud vägivalda ei vene rahva ega vene kultuuriga. Muide, ka mitte sotsialismi ideedega, mis talle üsna lähedased paistsid olevat.

Enn Murdmaale kui humanistile oli aga täiesti vastuvõtmatu too piimeduse võim, too harimatu kultuurivaenuliku massi võim tõeliste kultuuriväärtuste ja nende kandjate üle, mis kaasnes stalinismiga. Vaimu hääbumine jõhkra võimu surve all muutus E. Murdmaa jaoks isiklikuks tragöödiaks, tuleriidaks nendele aadetele, millele ta oli pühendanud oma elu. Õigus, sattunud vääritutesse kätte, tallas Tõe jalge alla.

1940. a juunipöörde võttis meie pere vastu tagasihoidliku optimismiga. Vanaisa kodus, mis oli tollal ka minu kodu, räägiti sellest kui vabanemisest. Millest vabaneda ihati, ma muidugi ei mõistnud (tänaseni ei mõista), kuid kui valus oli pettumus, seda nägin küll. Juba 21. juuni öösel lasti meie, laste magamistoa aknad kildudeks ja ainult vanemate kiire reageering päästis meie elud, meid neljakesi tassiti vooditest välja vannitupa, kus kükitasime, kuni laskmine lakkas. Too Eesti Vabariigi sõjaväeosa (sidepataljoni) väike ja armetu, kuid siiski tähelepanu vääriv vastuhakukatse nõuab põhjalikumat uurimist. "Rahva Hääle" (k.a 3. okt) artikli ebatäpsust parandades teatan siin niipalju, et laskjais polnud mitte "relvastatud töölised", vaid Punaarmee soomusauto raskekuulipilduja. Kui meid majast (21. koolist) välja juhiti (koos koolijuhataja Enn Murdmaaga), siis võttis meid uksele vastu vene ohvitser, eesti sidepataljoni sõdurid istusid relvitult kooliesisel muruplatsil, neid hoidsid vahi all Punaarmee vintpüssidega sõdurid. Niipalju Punaarmee "mittesekkumisest" Eesti siseasjadesse "juunirevolutsiooni" ajal.



Niipalju ka isast ja vanaisast, eesti silmapaistvast pedagoogist Enn Murdmaast.

Mälestusi kogunud VIIVE LEHT

SAKSA KEELE ÕPETUS, ÕPPEVARA JA ÕPIKUD

Niisiis – jutt aja peeglis tuleb tagasivaateline, mõneti ka subjektiivne. Kõigepealt kangastuvad mälu tagamaal kokkupuuted saksa keele kui õppeainega, mida 1940/41. õa hakati õppima algkooli 6. klassis.* Mäluliselt elustub: “Rotarmisten müssen haben eine Flinte, wenn sie gehen. Doch auch für lustige Knaben ist die Flinte gar so schön.” Teksti juurde pilt: väike vahva sõdurpoiss marsib hoogsa sammuga, püss õlal! – Miks just niisugune mälupilt? Ei tea! Millisest õpikust? Ka seda pole enam mälus.

1941. a sügisest jätkus saksa keele õppimine Jõhvi Gümnaasiumis Saksamaal väljaantud Walter Weberi ükskeelse “Deutsch rasch und richtig” vihikute järgi. Gümnaasiumi viimastes klassides Nõmmel lugesime Theodor Stormi koolidele kohandatud novelli “Pole Poppenspäler”. Ja sellise pagasiga saigi TÛsse germanistikat “tudeerima” mindud. Ja veel konkursi korras! Ime küll! Kuigi mingit imet polnud, sest tööd ja õppimist nõuti gümnaasiumis kõvasti. Õpetajad olid suurepärased, täiesti erilised – Jõhvis Margarethe Oder, Nõmmel Leontine Robert.

Järgmine silmitsiseis saksa keele õpetuse ja õppekirjandusega toimus 1951. a, kui astusin õpetajana klassi ja õpilaste ette. Võõrkeeleõpe algas tollal 5. klassist. Käibel olid üleliidulised kohandatud õpikud (autoriteks mälu järgi Bergman ja Petrenko), mis võtsid aluseks grammatika-tõlkemeetodi.

Üsna varsti võideldi Eestis välja **võimalus koostada õpikuid koha-peal**, sest vastav kaader oli ju olemas. Saksa keele õpikute põhiautoriteks said HARRIET TOOM ja EERIKA VIHMAN. Nemad kandsid ühtlasi ka õpetajatekoolituse ja täiendõppe korraldamise vastutavat rolli.

Samal ajal toimus ka mitmeid “ümbertõstmisi”: otsiti nimelt õpiaja optimaalset varianti. Prooviti mitmeid algusaegu (5., 6., isegi 8. klassist). Üks huvitavamaid katsetusi algas 1958. aastal, kui otsustati **võõrkeeleõpetust alustada 8. klassist** ja suure tundide arvuga (algul 5, hiljem 4 tundi nädalas). Kiiresti valmisid ka vastavad õpikud, autoriteks samuti

* Teatavasti tõrjuti EVs 1934. a reformiga võõrkeel 6klassilisest algkoolist faktiliselt välja. Alles jäeti küll fakultatiivi võimalus, kuid selle realiseerimiseks puudus (eriti maakoolides) kaader.

Harriet Toom ja Eerika Vihman. See oli huvitav periood, mida õpetajad meenutasid hiljem veel kaua, sest suur tundide arv tagas edu ja kiire edasimineku, valmistades seega rõõmu nii õpilastele kui ka õpetajatele.

Kuid allakirjutanal tuli selle perioodi lõpul alla neelata üsna mõru pill, sest suulisel lõpueksamil oli paljude õpilaste praktiline keeleteadmine kurnalik, kõhklev ja kehvakene. Tekkis küsimus – mispärast? Kõik oli olnud justkui korras: usinad õpilased, vilunud ja ilmselt ka autoriteetne õpetaja, hea omavaheline kontakt, tõine, tõsine ja sõbralik tunni atmosfäär, sobiv õpik, vajalik tundide arv ja sagedus, et töötada tekstidega, läbi teha kõik harjutused, ära õppida kõik reeglid, küsida, vastata, lugeda, jutustada jne. Aga ometi jäi millestki puudu! Mis see miski siis oli? Küsimus jäigi kummitama, kujunedes edasiste otsingute suunajaks.

Justkui saatuse tahtel tõi 1959. aasta seaduse tasandil dokumendi “Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s”. Haridusministri käskkirjaga kohustati tollast metoodika ja õpikute osakonda koostama kõigi õppeainete kõigile klassidele “uute programmikohaste õpikute koostamise ja väljaandmise plaani projekti, milles ette näha kõigi õpikute väljaandmine hiljemalt 1962/63. õppeaasta alguseks” (1, 12–13). Selle üleliidulisest diktaadist tuleneva dokumendiga **kuulutati kehtetuks ka meie võõrkeeletõpetuse edukas suund.**

Uued ülesanded nõudsid uusi lahendusi ja institutsioone. Üks nendest oli 30. nov 1959 loodud **Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut** (PTUI). Sellel asutusel tuli koolidega uurimuslikku sidet pidada, osaleda uue õppekirjanduse koostamisel ning abistada VÕTi täiendõppe korraldamisel. 1960. aasta juunikuus kutsuti uude asutusse tööle ka allakirjutanu. Koolitöös kogetu hingel kripeldamas ja taga sundimas – nii saigi uurimisasutusse tööle tulnud. Sellises olukorras osutus loogiliseks pöörduda kõigepealt teiste tegevõpetajate poole, selgitamaks võõrkeeletõpetuse mitmesuguseid probleeme, kuulamaks kolleegide arvamusi, soove, ettepanekuid. Käiku läksid **küsimustikud**, millele lisandusid **tunnivaatlused ja vestlused õpetajatega**. Õpetajad reageerisid erksalt, vastuseid tuli palju ja huvitavaid.

60. aastate “suur sula” tipnes võõrkeeletõpetuse jaoks 1961. aasta 1. septembri määrusega “**Võõrkeelte õppimise parandamise kohta**” (2, 7–19). See dokument pani teatud ajaks tööpoolest väed liikuma, sest konkreetseid kohustusi jagati nii ministriumidele, Raadio ja Televisiooni Komiteele kui ka teistele pädevatele asutustele. Rakendati isegi finants- ja organisatsioonilisi meetmeid, et luua näiteks lastevanemate soovil ja kulul töötavaid keelerühmi, organiseerida võõrkeelekursusi täiskasvanutele jms.

1961/62. õa väga tähtis otsus oli **klasside jaotamine võõrkeeleõpetuseks kahte rühma**, kui klassis oli rohkem kui 25 õpilast. Märkimis-

väärne oli samal õppeaastal ka **võõrkeelte süvaõppega koolide loomine**: neli inglise keele kooli (Tallinna 7. ja 19. KK, Tartu 2. KK ja Rakvere Internaatkool) ja üks saksa keele kool (Tallinna 42. KK). Sellele vastavalt tuli koostada-kirjastada programmid, õppekirjandus, näitvahendid, klassiväline lektüür, miinimumsõnastikud. Muidugi tuli leida uued autorid, sealhulgas ka õpetajate seast. Nii hakkasid inglise keele süvaõppega koolidele õppevara koostama INGRID SOTTER PTUIst ja LEIDA VAHTRA Tallinna 7. KKst, saksa keele süvakoolidele REET SELG PTUIst ja EMERENDIANA SILLING Tallinna 42. KKst. Saksa keele õpikute seeria viis 8. kl lõpuni Emerendiana Silling, töötades ise oma koolis nii saksa keele õpetajana kui ka võõrkeelte õppealajuhatajana.

Kolmas tähelepanuväärne sündmus oli 3.–4. veebr 1962 toimunud **võõrkeeleõpetajate I teaduslik-metoodiline konverents**, mille resolutsioonis oli hulganisti ettepanekuid. Soovituslikus osas peeti näiteks vajalikuks võõrkeelte õpetamisel **pearõhk** asetada **praktilise kõneoskuse arendamisele**, laialdasemalt kasutada tehnilisi ja näitvahendeid, sisustada klass-kabinette, luua võõrkeeleringe, korraldada konkursse, keelelaagreid, mitmesuguseid kohtumisi jms. Väga selgesõnaline on resolutsiooni 3. punkt: "**Tunnistada vääraks** osa õpetajate selline tööstiil, kus võõrkeele õpetamise metoodikas endiselt domineerib **passiivne lugemis- ja tõlkemeetod** ning abstraktne grammatika käsitlus" (3, 2). Ühtlasi paluti HMil kaaluda võimalust tõsta 9.–11. kl nädalatundide arvu kahelt kolmele, tagamaks praktilise kõneoskuse omandamine vähemalt rahuldaval tasemel. Kahjuks neid võimalusi ei leitud.

Õppeplaanilist **reservi** tuli otsida mujalt, nimelt **võõrkeelekursuse algusest**, kus tundide arv suurem. Selle töö raskuspunkti aetas konverents vastloodud **PTUIle**: "...organiseerida /.../ koolides laialdast **eksperimenteerimist** uute meetodite väljatöötamiseks ja nende efektiivsuse katsetamiseks õppepraktikas" (3, 6). Uusi meetodeid polnudki tarvis välja töötada, sest need olid maailmas olemas, nendega tuli vaid tutvuda. Olime ju tegelikult samas olukorras nagu omaaegne reform-pedagoogiline liikumine, mis suunas järgalt grammatika-tõlkemeetodilt aktiivõppele. Pealegi olid vahepeal edasi arenenud võõrkeelemetoodika mitmed tugi-teadused (lingvistika, psühholoogia, psühholingvistika, sotsioloogia oma harudega jt). Neilt tuligi tuge otsida, kohandada ainekohalikele tingimustele. Ühtlasi tuleb nentida, et Eesti koolide võõrkeeleprogrammid/õpikud on alati olnud elulähedased, igapäeva eluga tugevasti seotud. Kõnearenduseks andis impulssi ka tollal levinud **suulise eelnevuse printsiip koos suulise eelkursusega**. Selle rakendusega (prof Wedeli järgi) käisime 1963. aastal koos Ingrid Sotteriga Voroneži koolides tutvumas. Üldjoontes niisuguse lähtega alustasimegi mitmekihilist **koolikatsete seeriat 5. klassi saksa keele algkursuses**.

Lühidalt kokku võttes/määratledes oli see töö järgmine: tunnivaatlused (1963/64. õa); korralikult ette valmistatud, juhend- ja mõõtmisvahenditega varustatud meetodiline eksperiment vabariigi neljas koolis (1966/67. õa); vabatahtlik massieksperiment kõnearendusliku või traditsioonilise meetodika järgi koos tulemuste mõõtmisega 1968. ja 1969. a kevadel. Neid tegemisi ja tulemusi dokumenteerivad PTUI 1971. a kogumik (4, 256–270) ja “Õpetajate Lehe” artiklid. On imetlusväärne, et tollal **jätkus rahalisi vahendeid** juhend- ja katsematerjalide trükkimiseks ja õpetajatele saatmiseks, nendega laialdase kirjavahetuse pidamiseks, teadurite komanderinguteks, sest nii side kui ka tagasiside oli ju hädavajalik.

Analoogiline töö toimus loomulikult ka **inglise keele** õpetuse ümberkorraldamisel. Sellega tegeles 1966.–1969. aastani PTUI teadur INGRID SOTTER, keskendudes tööjaotuse korras eelkõige **dialoogilise kõne ja lugemisoskuse** uurimisele/kasutamisele. Niisuguses koostöös koguti andmestik, mis toestas ja konkretiseeris **kõnearendusliku suuna** (nii me seda tollal nimetasime) soovitusi ja rakendamist koolides. Ja õpetajad tulid kaasa. Üha suurenes nende õpetajate arv, kes lugemise/tõlkimise jms asemel võtsid omaks vaevanõudvama ja töömahukama meetodika. Teed rajasid siin esimesed julged – õpetajad-katsetajad SALME HÖBEMÄGI, LEMBI KALLAS, KYLLIKI KITSING-TOOM ja EHA-MAI LANG.

Ent lahendada tuli veel üks küsimus/ülesanne – **tõsta tundide arv 5. klassis 3-lt 4-le**. Puhtsuuline töö kursuse algul lihtsalt nõuab sagedast kinnistavat kordamist. Katseandmed andsid häid tulemusi ning leidsid lõpuks toetust ka ainekomisjonides. See tähendas, et üleminekul stabiilsetele programmidele ja õpikutele/õppekomplektidele **1970/71. õa** fikseeriti taotletav tundide arv ka õppeplaanis ja programmides. See oli võit!

Järgnesid suhteliselt **rahulikud aastad**. Põhikoolile ilmusid üksteise järel uued õppekomplektid (õpik, töövihik, meetodiline juhend, pildimaterjal, helilindid) nii inglise kui ka saksa keele õpetamiseks. Põhiautoritele (HARRIET TOOM, EERIKA VIHMAN, ALICE EHIN, MELANIE RAUK) lisandus katsetamisest settinud kogemuslikke materjale, mida koostasid LINDA SÖRMUS, REET SELG ja INGRID SOTTER.

Samal ajal küpses uus ülesanne: **jälgida uue õppevara koolikõlblikkust**, töötada välja vastav **kontrolli- ja hindamismetoodika**. Kõnearenduslik suund nõuab mitte ainult teadmiste, vaid ka (õigemini eelkõige) **oskuste** kontrolli ja hindamist. Võõrkeeltes on see keerukas, sest arvestada tuleb ka keelekasutuse osaoskusi (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) ja aspekte (foneetika, leksika, grammatika) ning tasandeid (loogilis-diskursiivne või automatiseerunud). Aine-, kontrolli- ja hindamismetoodika ühtsus on õpieesmärkide täitmise tagatis,

sest kindlad nõuded ja normid kõrvaldavad juhuslikkuse. Asjasse puutuvad aruandartiklid on avaldatud tollases pedagoogilises ajakirjas (5, 842–848; 6, 388–392; 7, 665–671) ja kokku võetud monograafias (8).

Uue õppevara jõudmisega keskkooliastmele laienes ka autorite ring. Saksa keeles jaotati autoriti ainevaldkonnad ja klassid järgmiselt: 9. klass – põhiliselt Saksa DV, autorid REET SELG ja HELME TÕEVERE; 10. klass – peamiselt Saksamaa LV, autorid HARRIET TOOM ja EERIKA VIHMAN; 11. klass – Austria, Šveits, osalt veel ka Saksamaa LV, autorid LAINE MUTT ja RITA TASA. Ainekomisjonis loodeti, et uued autorid toovad kaasa **värskeid ideid ja lahendusi** ning mitmekesistavad õppevara. Hiljem ilmnes, et autorite paljusus põhjustab ka arvamuste paljususe ning viib vahel risti vastupidiste seisukohtadeni. Üheks vaidlusteemaks kujunes **suhtumine nn originaal-/autentsetesse tekstidesse**. Keskkooliastme tundide vähesust arvestades arvasid ühed, et õpikutekste tuleb tavapäraselt lihtsustada/adapteerida, teised pidasid õigeks, et **just väheste tundide juures on tarvis lapsi õpetada “rasketes tekstides” orienteeruma**. Läheb ju tegelikus elus vaja just oskust toime tulla autentsete võõrkeeletekstidega (neid mitte karta). Lahendus leiti võimaluses **koostada katseõpikud** ja neid eelnevalt koolipraktikas proovida. Sedagi ettevõtmist toetas HM, eesotsas minister FERDINAND EISENIGA, kelle 25. veebruari 1974. a ringkirja kohaselt nimetati vabariigist nii inglise kui ka saksa keele õpikute katsetamiseks **kummalegi 30 kooli**. See oli tollases hariduselus üks **ainulaadsemaid ettevõtmisi**, mille rakenduslik/suunav ülesanne langes taas põhiliselt PTUI võõrkeel-lastele.

Asjaosaliste õpetajate ja üldsuse informeerimiseks ilmus sissejuhatav kirjutis “Küsimisi-kostmisi võõrkeele keskkoolimetoodika ümber” (9, 761–766). Sama aasta sügiseks ilmus ka 9. kl õppevara, ja katse võis käivituda. Õpikus oli tekste liiaga, seega jäetud õpilastele/õpetajatele tekstivaliku võimalus (27-st tekstist 18). Tekstid olid eespool toodud kaalutlustel võimalikult originaalilähedased. Mitmejärguline harjutuste süsteem pidi aitama tekstide sisuni jõuda, neist aru saada. Süsteemi kuulusid: **eelharjutused** (kõrvaldasid esmased raskused tekstide mõistmiselt); **järelharjutused** (kontrollisid, täpsustasid ja süvendasid tekstide sisu mõistmist); olulisele koondatud **kordamisharjutused** (tänu pidevale ringlemisele säilitasid info ja keeleainese pikaajalises mälus).** Kodu- ja tunnitöö rõhuasetused olid mõneti ümber paigutatud: tundi koondasime

** Eelharjutuste mõju ja otstarbekust on eraldi uurinud LAINE HONE, kes märgib kokkuvõtteks, et “katsetamine näitas eelharjutuste vajalikkust ja otstarbekust lugemisele tuleva pala arusaamisel tekkida võivate raskuste mahavõtmisel”. Loetlenud rea eelharjutuste “voorusi”, kinnitab autor, et niiviisi muutuvad koduülesanded kergeks, on järelkult jõukohased, tõstavad ainehuvi (10, 109).

need töövormid, mis vajasis õpetajat kui kohese tagasiside andjat, juhendajat-korrigeerijat ja suhtluspartnerit. Kodutööks jäid enam aega, juurdlemist ja iseseisvust eeldavad ülesanded (tekstide lugemine, töö sõnastikega/käsiraamatutega jms).

Väga tähtsaks pidasime PTUIs uute **õpikute koolikõlblikkuse** uurimist, mida püüdsime teha võimalikult mitmekülgset ja erinevate vahenditega. Üks põhilisemaid oli **ankeetküsitlus**, millele vastasid 645 saksa keelt ja 1432 inglise keelt õppinud õpilast, 23 saksa keele ja 28 inglise keele õpetajat. **Õpilaste üldhinnangud** olid **küllalt kõrged**: saksa keele õpikule tüdrukutelt (5-pallilise skaala järgi) keskmiselt 4,00, poistelt 3,91; inglise keele õpikule tüdrukutelt keskmiselt 3,99, poistelt 3,86.

Nii saksa kui ka inglise keele katseandmete alusel jõuti ühesugusele järeldusele tekstide sisuliste (kasulikkus, uudsus/huvitavus, humoorikus, seikluslikkus) ja vormiliste (keeleline jõukohasus, teksti maht) tunnuste suhtes. Ja nimelt: kui tekst on huvitav või kasulik (nii huvitav kui ka kasulik), **tundub** ta õpilastele **jõukohasena** ka keelelt. Teisisõnu – **kõige tähtsamaks** tunnuseks peeti **teksti sisulist kasulikkust ja uudust**, järgnesid humoorikus ja seikluslikkus ning alles **viimasel kohal** oli **keeleline lihtsus ja lühidus**. Järeldusi võib 99 %-lise statistilise kindlusega (nii *t*- kui ka *F*-testi järgi) pidada tõesteks. Niisugune tulemus **sisufaktori domineerimisest** kummutas või seadis vähemalt kahtluse alla üldlevinud arvamuse, et õpikutekstid peavad tingimata olema kerged. Kõrge hinnangu sai õpilastelt ka **võimalus** õppeveerandite algul **lugemistekste valida**.

Lisaks ankeediandmetele **mõõtsime** 9. klassis ka **õpilaste üldvõimekust, keealast algaset ja lõpptulemusi**. Detailidesse pole siin mõtet ega võimalikki laskuda, liiati on asjaomased publikatsioonid olemas (11, 97–105; 12, 482–484; 13, 571–576).

Vaadeldaval perioodil muutus Eestis väga aktuaalseks **õppekirjanduse raskuse/keerukuse määramine**, mille populariseerijateks olid TRÜ õppejõud JAAN MIKK (eestikeelse õppekirjanduse osas) ja JUHAN TULDAVA (saksa keele alusel). Nimetatud võimalus pakkus kohe huvi ka meile ja kaasautori TRÜ õppejõu HELME TÕEVERE diplomand TIIA REIKSAARELE, kes määras 1975. a 9. kl katseõpiku I poolaasta tekstide keerukuse (14). Mitmeaspektilise keerukusanalüüsi katseõpiku kõigi tekstide kohta tegime siis, kui tuli valida **tekstid püsiõpikusse** (15, 94–105; 16, 106–126).

Õpikute koolikõlblikkuse uurimisel ei saa piirduda ainult tekstide keerukusnäitudega. Arvestada tuleb ka **õpitulemusi**. See liin viis meid taas **kontrolli- ja hindamisprobleemide** juurde, nii nagu see osutus möödapäasmatuks ka 8-klassilise kooli puhul. Seepärast koonduski meie edasine tähelepanu **keeletestide teooriale ja praktikale** ning eriti võõrkeeleoskuse **tasemekontrolli optimeerimisvõimaluste** uurimise-

le.*** Seda aastaid kestnud tööd ei ole võimalik mahutada käesoleva artikli raamidesse. Huviline lugeja leiab **vajalikud kokkuvõtted PTUI 1985. a kogumikest**: "Üksikprobleemide uuringud Pedagoogikainstituudis" (19, 43–60, eriti lk 49) ja "Uuringute peasuunad Pedagoogikainstituudis" (20, 58–69). Mõningase ettekujutuse tehtust peaks andma järgnev periodiseering: 1) ettevalmistus kõnearenduslikule metoodilisele süsteemile (1962–1969); 2) kõnearendusliku metoodilise süsteemi ja vastava õppekirjanduse efektiivsuse uurimine üldhariduskooli 5.–8. klassis ja võõrkeelekooli 1.–8. klassis; kontrollimethodikate väljatöötamine (1970–1974); 3) võõrkeelte keskkoolimethodika ja õppekomplektide katsetamine (1975–1977); 4) keeletestide teooria ja praktika kokkuvõte; võõrkeeleoskuse tasemekontrolli optimeerimisvõimaluste uurimine (1978–1985). Nii detailse kui ka üldistava ülevaate võõrkeelealasest tollasest testimisest Eestis annab 1984. a Tartus kaitstud väitekirj (21).

Võõrkeeleõpetuse korralduses ja taotlustes on olnud ka tagasilööke, mida võiks nimetada sisepositsiooniks. TPÜ õppejõuks tõusnud TIIA REIKSAAR asus koos oma üliõpilastega (22, 23, 24) määrama 10. ja 11. kl (hiljem ka 8. kl) saksa keele õppetekstide keerukuse. Selle töö arvnäitajate alusel tunnistas Reiksaar 9. klassi õppetekstid mittejõukohaseks ja süüdistas autoreid vastavalt. Neid süüdistusi võib lugeda iga huviline (vt 25, 26–30). Siinkirjutajal kui süüdistataval on vastuväiteid mitte subjektiiv-emotsionaalsel, vaid **põhimõttelisel** (metodoloogilisel) alusel. Näiteks. Kriitilise hindamise aluseks on võetud ainult tekstid, neid harjutuste süsteemist meelevaldselt välja kistes (sellega ühenduses jäävad harjutuste funktsioonid üleüldse märkimata); märkimata jääb ka valitavuse põhimõte (õpilane võis 25 tekstist valikuliselt läbi töötada vaid 18, mis tähendab ka valikuskaalat: kergem-raskem); pealegi: tekstide raskusastme üle otsustamisel ei tohi tasalülitada õpetajat kui otsustajat ja juhendajat (pealegi vastava juhendi olemasolul). Mulle jääb mulje: me sattusime löögi alla esijoones seetõttu, et olime ajast ees. Tänapäeval ei pahanda keegi autentsete tekstide pärast. Keegi ei nurise, keegi ei mõõda midagi. Kuuldavasti on pahad V. Leiburi õpikud – ehk on needki ajast ees.

Olgu siinkohal veel märgitud, et õppekirjanduse hindamisküsimustega tegeles neil aastail PTUIs URVE LÄÄNEMETS, kes kaitstes 1989. aastal Tartus edukalt ka vastava dissertatsiooni (26). Uuringus on rõhutatud, et õppekirjandust tuleb hinnata **igakülgset ja terviklikult**, kindlate **kritee-**

*** Testid ja testimine ei olnud NSV Liidus veel kaugeltki soovitud või soositud asjad. Meil nende kasutamist ei keelatud, seepärast hakkaski siin hargnema koostöö mehega, kes oli võõrkeeletestidega 1971. a Moskvast enese siiski teaduste kandidaadiks võidelnud. See mees oli Ukraina kolleeg Ibragim Rapoport. Meie koostöö tunnustajateks on jäänud **kaks testimisalat väljaannet** (17; 18).

riumide süsteemi alusel. Lühidalt oleksid need järgmised: õppematerjali **sisuline põhjendatus** (kaasaegsus, funktsionaalsus), **jõukohasus** (teksti keerukus, omandatavus), **õppe-metoodilise aparatuuri otstarbekus** (ülesanded, harjutusvara).

Neil aegadel toimus teisi ja sotsiaalselt haardelt kurvemaidki sündmusi, mis nullisid meie hoolika töö. 1978. a tuli Moskvast sm Ivanov (nimi olevat tõepoolest olnud Ivanov!) ja tõmbas kõigele kriipsu peale, teatades, et **võõrkeele tunde tuleb vähendada**, eriti keskkooliastmel, kus piisab à 1 tunnist nädalas. Võõrkeeleõpetust tuli üldse alustada 4. klassist à 3 tundi nädalas.

Ei aidanud laiemad ega kitsamad nõupidamised ega seletamised/selgitamised – sm Ivanov jäi enesele kindlaks. Vaevalt et tal oli volitusigi Üleliidulise Haridusministeeriumi otsuseid/korraldusi muuta. See oli löök ja tagasimineku algus. Olime just kõik oma õppekomplektid keskkooliastme jaoks valmis saanud! Löögi alla ei sattunud mitte ainult keskkooliklasside võõrkeeleõpetus, vaid me kaotasime ka oma 1970. aastal kättevõidetud algkursuse 4 tundi.

Kuidas siis edasi? Ega aeg oodanud – lahendused tuli leida. Nii kohandasidki HARRIET TOOM ja EERIKA VIHMAN senise 5. klassi õpiku 4. klassile. Metoodilise juhendi võttis ette MAIMU LAAN. Nagu pilkeks jäi PTUI “rõõmuks” koostada “Võõrkeelte programmi projekt 4.–11. klassile” (26) ja korraldada selle arutelu.

Neid ümberkorraldusi polnud õnneks siiski kauaks, sest meie oma **HM ajas enese varsti sirgu**: eraldas keskkooliastme ühele tunnile liisaks veel ühe fakultatiivtundide arvelt ja tõstis õpingute algusaja 5. klassi tagasi. Mõttetu oli ju neidki väheseid tunde veel pikema ajavahemiku peale välja venitada.

Õpialguse allapoole viimisest tekkis 8-klassilise kooli lõpul aga tühi-mik – 8. klassile puudus õpik. Selle koostajateks jäime meie HELME TÕEVEREGA ning koos noorte kolleegide VIIVI LEIBURI ja LAINE PAAVOGA – esimeste Saksamaal õppinud ja kodumaale naasnud spetsialistidega. See oli rõõmus aeg, sest meie koostöö laabus, õpik ilmus 1984. aastal ja sai hea vastuvõtu osaliseks.

Mõne aja pärast, kui võõrkeeleõpingute algusaeg tõsteti taas 5. klassi, liikus seniste õpikute rivi oma endistele kohtadele tagasi. Uus 8. kl õpik tõusis kohandatud kujul 9. klassi. Vahepeal olid Saksamaad ühinenud ja senine Saksa DV oludele orienteeritud **9. kl õpik suri loomulikku surma**. (Rahu tema põrmule, sest tema eluaeg, nagu enneaegsel ikka, oli kibe olnud!) **1991. aastal sai otsa ka PTUI kui pedagoogilise uurimisasutuse aeg**.

Kui nüüd lõpuks küsida, kas PTUI on Eesti pedagoogika ajaloos mingi koht – mida siis vastata? Võõrkeellastena julgeme väita, et **on küll!** Nii avaraid võimalusi õppevara koostada, otsida, katsetada, uurida, kor-

rigeerida, teha tihedat koostööd koolide ja õpetajatega – neid võimalusi pole varem olnud ega vist ka tule! Kui PTUI kollektiivile teatati, et asutus likvideeritakse ja üheks argumendiks toodi Moskva tellimuste täitmist, siis ei saanud me küll millestki aru ja võtsime öeldut kui solvangut. Vähe-malt meie – võõrkeellased.

VIITEKIRJANDUS

1. Käskkirjad ja Juhendid, 1959/8.
2. Käskkirjad ja Juhendid, 1961/10.
3. Eesti NSV võõrkeeleõpetajate I teaduslik-metoodilise konverentsi re-solutsioon. Tartu, 1962.
4. Selg, R. Sopotavlenie metoditšeskih sistem obučšennosti nemetsko-mu jazõku. – O metodah pedagogitšeskih issledovanii. Tallinn, 1971.
5. Selg, R. Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika täpsustamistat-lusi. – Nõukogude Kool nr 10, 1972.
6. Selg, R. Ühe ülemineku hindamisest. – Nõukogude Kool nr 5, 1973.
7. Selg, R. Saksa keele õpetamise tulemusi 7. klassis. – Nõukogude Kool nr 8, 1974.
8. Selg, R. Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika 8-klassilisele koolile. – Tallinn, 1978.
9. Selg, R. Küsimisi-kostmisi võõrkeele keskkoolimetoodika probleemide ümber. – Nõukogude Kool nr 9, 1974.
10. Hone, L. Informatiivset lugemisoskust kujundavast eelharjutuste süs-teemist IX ja XI klassi inglise keele õpikutes. – Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976–1980. – Tallinn, 1981.
11. Selg, R. Võõrkeeleõpikute koolikõlblikkuse uurimisest. Pedagoogika-teaduselt koolipraktikale. Õpetamise metoodika. – Tallinn, 1976.
12. Selg, R. 9. klassi võõrkeele katseõpikud õpilaste ja õpetajate hinnan-gute kajastuses. – Nõukogude Kool nr 6, 1976.
13. Selg, R. 9. klassi võõrkeele katseõpikud õpilaste ja õpetajate hinnan-gute kajastuses. – Nõukogude Kool nr 7, 1976.
14. Reiksaar, T. Über den Schwierigkeitsgrad und die Behandlung der Lesetexte des Experimentallehrbuches "Deutsch IX". Diplomarbeit. Tar-tu, 1975.
15. Tõevere, H. Opređenje stepeni složnosti tekstov eksperimentalno-go utšebnika nemetskogo jazõka IX klassa. – Problemõ obučšenija inost-rannõm jazõkam. – Tallinn, 1978.
16. Selg, R., Tõevere, H. Nekotorõje aspektõ diagnostiki prigodnosti utšebnõh tekstov. – Problemõ obučšenija inostrannõm jazõkam. – Tal-linn, 1978.

17. Voprosõ teorii i praktiki jazõkovõh testov. – Tallinn, 1980.
18. Rapoport, I., Selg, R., Sotter, I. Testõ v obutšenii inostrannõm jazõkam v srednei škole. – Tallinn, 1987.
19. Üksikprobleemide uuringud Pedagoogikainstituudis. – Tallinn, 1985.
20. Uuringute peasuunad Pedagoogikainstituudis. – Tallinn, 1985.
21. Selg, R. Optimizatsija kontrolja obutšennosti predmetam jazõkovogo tsikla. – Tartu, 1984.
22. Rebane, A. Über den Schwierigkeitsgrad und die Behandlung der Lesetexte des Experimentallehrbuches "Deutsch X". Semesterarbeit. – Tallinn, 1978.
23. Mestilainen, I. Über den Schwierigkeitsgrad und die Behandlung der Lesetexte des Experimentallehrbuches "Deutsch XI". Diplomarbeit. – Tallinn, 1979.
24. Sarapuu, A. Die Kompliziertheit der Texte des Lehrbuches "Deutsch VIII" und die Gegenüberstellung mit dem Lehrbuch "Deutsch IX". Diplomarbeit. – Tallinn, 1981.
25. Reiksaar, T. Kas saksa keele õppetekstid vanemas astmes on õpilastele jõukohased? – Nõukogude Kool nr 2, 1982.
26. Võõrkeelte programmi projekt 4.–11. klassile. – Tallinn, 1979.
27. Läänemets, U. Didaktitšeskije osnovõ otsenki utšebnoi literaturõ po narodnõm jazõkam. – Tartu, 1989.
28. Võõrkeelte programmi projekt 4.–11. klassile. – Tallinn, 1979.

Tiina Sõber
Urmas Kokassaar

MIKROOBIDE TEGEVUST SAAB JÄLGIDA KA MIKROSKOOBITA!

Mikrobioloogiliste teemade käsitlemine loodusõpetuses ja bioloogias on koolides jäänud ühekülgseks, sest sageli puuduvad korralikud mikroskoobid. Mikroorganismide tutvustamist nõuab uus põhi- ja keskhariduse õppekava üsna mitmel tasandil. Käesoleva artikli eesmärgiks on näidata, et mikrobioloogilisi teemasid võib edukalt näitlikustada ka mikroskoobita. Õpilastele muudavad mikrobioloogia meeldejäävaks, huvitavaks ning paremini mõistetavaks ka väga lihtsate ja käepäraste vahenditega tehtud katsed. Selles artiklis tutvustatakse just igapäevaelust võetud, kõige tavalisemaid mikrobioloogilisi protsesse. Soovi korral võib iga õpetaja katseid vastavalt vajadusele lihtsustada. Mikrobioloogiliste katsete edu-ka sooritamise eelduseks on kõikide kasutatavate vahendite puhtus.

ERINEVATE JUURETISTE TOIME PIIMALE

Töövahendid. Kuus 0,2 l purki, teelusikas, paberid, markerpliats, värske pastöriseeritud piim, erinevad juuretised: keefir, jogurt, atsidofiilpiim, pett, hapukoort.

Katse käik. Valage purkidesse võrdne kogus (umbes 50...60 ml) piima ja tähistage purgid. Lisage esimesse purki teelusikatäis keefirit ja segage hoolikalt ning katke purk paberiga. NB! Ärge unustage teelusikat vahepeal hoolikalt puhastamast! Teise purki lisage teelusikatäis jogurtit, kolmandasse atsidofiilpiima, neljandasse petti, viiendasse hapukoort. Loksutage purkide sisu hoolikalt ja katke nad paberiga. Kuues purk koos selles leiduva piimaga jääb kontrolliks, sellesse ärge midagi lisage ja katke purk paberiga.

Katse tingimused. Hoidke purke toatemperatuuril ja soovitatavalt pimedas.

Tööülesanne. Jälgige iga päev purkides toimuvaid muutusi ühe nädala jooksul. Vaadeldge piima kalgendumist ja vedelikukihhi (vadaku) eristumist. Hinnake kultuuride välimumust, lõhna, olekut (vedel, kalgendunud). Vaatlustulemused kandke tabelisse.

Küsimused. Mis põhjustab piima kalgendumise? Millises purgis kalgendus piim kõige kiiremini? Millises purgis kalgendus piim kõige hiljem? Mispärast? Kas sellisel viisil saab ka kodus jogurtit valmistada?

Katseks kuluv aeg. Esimesed muutused toimuvad juba esimese ööpäeva jooksul, seepärast alustage vaatlusi juba järgmisel päeval pärast juuretise lisamist. Vaatlusi tehke ühe nädala jooksul. Kui kultuurid ei hakka roiskuma, võib vaatlusi teha ka kauem.

PASTÖRISEERIMISE JA KEETMISE MÕJU PIIMALE

Töövahendid. Kolm 0,2 l purki, pastöriseerimata värske piim (müügil turul), paber, markerpliiats, vesivann, termomeeter, elektripliit või põleti.

Katse käik. Valage purkidesse võrdne kogus (umbes 50...60 ml) piima ja tähistage need. Esimest purki keetke vesivannil 5...10 minutit ja katke paberiga, teist purki kuumutage ligikaudu 5 minutit 60...80-kraadises temperatuuris ja katke paberiga, kolmandasse purki valage lihtsalt piima ja katke see paberiga.

Katse tingimused. Hoidke purke toatemperatuuril ja soovitatavalt pimedas.

Tööülesanne. Jälgige iga päev purkides toimuvaid muutusi ühe nädala jooksul. Hinnake kultuuride välimust, lõhna ja olekut. Vaadeldge piima kalgendumist.

Küsimused. Miks kalgendus piim purkides erineva kiirusega? Miks piima pastöriseeritakse? Kas keetmise ja pastöriseerimise toime on ühesugune? Kas toorpiima joomine võib ka ohtlik olla?

Katseks kuluv aeg. Esimesed muutused võivad toimuda juba esimese 24 tunni jooksul pärast katse algust, seepärast alustage vaatlusi juba järgmisel päeval. Vaatlusi tehke ühe nädala jooksul iga päev. Kui kultuurid ei hakka roiskuma, võib vaatlusi teha kauem.

ANTIBIOOTIKUMIDE TOIME PIIMHAPPEBAKTERITELE

Töövahendid. Neli 0,2 l purki, pastöriseerimata värske piim, kodustes arstimate varudes leiduvad antibiootikumid (nt streptotsiid, tetratsükliin, erütromütsiin vms), paber, markerpliiats.

Katse käik. Valage purkidesse võrdne kogus (umbes 50...60 ml) piima ja tähistage purgid. Võtke üks tablett streptotsiidi, üks tetratsükliini ja üks erütromütsiini ning peenestage nad kahe paberilehe vahel hoolikalt pulbriks. Esimesse purki lisage pool tabletti hästi peenestatud streptotsiidi, teise purki pool tabletti hästi peenestatud tetratsükliini, kolmandasse purki pool tabletti hästi peenestatud erütromütsiini. Loksutage purke hooli-

kalt. Neljandasse – kontrollpurki – ärge lisage midagi peale piima. Katke kõik purgid paberiga.

Katse tingimused. Hoidke purke toatemperatuuril, soovitatavalt pimedas.

Tööülesanne. Jälgige nõudes toimuvaid muutusi kahe ööpäeva möödudes ja edaspidi sama ajavahemiku järel. Vaadeldge kultuuride välimust, lõhna ja piima olekut erinevates purkides.

Küsimused. Millises purgis hapnes piim kõige kiiremini? Kuidas mõjutavad antibiootikumid piimhappebaktereid? Kas loomadele antud ravimid võivad mõjutada piima ja piimatoodete kvaliteeti?

Katseks kuluv aeg. Vaatlusi tehke kahe-kolmepäevaste vahedega kahe nädala jooksul.

LAHUSE SUHKRUSISALDUSE MÕJU PÄRMSEENTE KASVULE

Töövahendid. Kuus 0,2 l purki, presspärm, suhkur, teelusikas, mõõtklaas, vesi, paberid, silmapipett, markerpliats.

Katse käik. Tähistage purgid ja valmistage nendesse suhkrulahused. Esimesse purki valage 50 ml vett ja lisage üks teelusikatäis suhkrut, teise purki 50 ml vett ja lisage kaks teelusikatäit suhkrut, kolmandasse purki 50 ml vett ja lisage kolm teelusikatäit suhkrut, neljandasse purki 50 ml ja lisage neli teelusikatäit suhkrut, viiendasse purki valage 50 ml vett ja lisage niipalju suhkrut, et see vees ära ei lahustuks. Segage teelusikaga hoolikalt suhkrulahuseid esimeses neljas purgis kuni suhkru täieliku lahustumiseni. Kuuendasse purki valmistage pärmilahus. Selleks lahustage (hoolikalt segades) 50 ml keedetud vees 1...2 g presspärimi. Lisage silmapipetiga igasse purki 15 tilka pärmilahust ja loksutage hoolikalt. Katke purgid paberiga.

Katse tingimused. Hoidke purgid toatemperatuuril.

Tööülesanne. Vaadeldge purkides toimuvaid muutusi igapäevaselt kolme-nelja päeva jooksul. Pöörake tähelepanu pärmseente kasvukiirusele erinevates purkides, hinnates seda lahuse hägustumise astme ja purgi põhja sadenenud pärmseente kihi alusel. NB! Enne vaatlust loksutage purke, et sadenenud pärm seguneks ühtlaselt vedelikuga! Kandke saadud andmed tabelisse.

Küsimused. Millises purgis kasvasid pärmseened kõige kiiremini? Põhjendage vastust. Millistes purkides kasvasid pärmseened halvasti või ei kasvanud üldse? Miks? Kuidas kasutatakse katses kirjeldatud nähtust koduses majapidamises ja toiduainetööstuses?

Katseks kuluv aeg. Jääb tavaliselt vahemikku 3...5 päeva.

VIINAMARJADE MIKROFLOORA

Töövahendid. Kahte-kolme erinevat sorti viinamarju, kaks-kolm 0,2 l purki, 2–3 puupulka, keedetud vesi, paberid, markerpliats.

Katse käik. Asetage viinamarjad purkidesse ja purustage marjad. Kui mahla ei eraldu piisavalt, lisage keedetud vett. Tähistage purgid ja katke need paberiga.

Katse tingimused. Jätke purgid toatemperatuurile.

Tööülesanne. Jälgige purkides toimuvaid muutusi (segu hägustumine, gaasimullikeste eraldumine, hallituse teke) ja kandke tulemused tabelisse. Vaatlusi alustage järgmisel päeval. Võimaluse korral tehke algul vaatlusi iga päev, hiljem kahe-kolme päeva möödudes vähemalt kahe nädala jooksul.

Küsimused. Miks hakkasid purkides arenema ja paljunema erinevad mikroobid? Miks on vaja viinamarju enne söömist pesta? Milliste mikroorganismide abil valmistab inimene alkoholi sisaldavaid jooke? Kuidas valmistatakse veini?

Katseks kuluv aeg. Vähemalt kaks nädalat.

KAPSASTE HAPENDAMINE

Töövahendid. Pool kilo riivitud värsket kapsast, veidi soola (5...10 g), hapendatud kapsaste vedelik, klaasanumad, nui kapsaste tampimiseks, väiksem klaasist anum.

Katse käik. Lisage värskelt riivitud kapsastele veidi soola ja asetage klaasanumasse. Suruge ja tampige kapsaid tugevasti, nii et eralduks vedelik. NB! Klaasnõude puhul olge ettevaatlik, sest nõu võib puruneda. Kapsastest eralduv vedelik peab kapsaid katma. Väiksem klaasist anum täitke veega ja asetage vajutiseks kapsastele. Võrdluskatseks võtke teine purk, täitke see poolenisti riivitud värskes kapsaga ja valage üle hapukapsastelt võetud vedelikuga.

Katse tingimused. Hoidke anumad toatemperatuuril, soovitatavalt pimedas.

Tööülesanne. Jälgige hapnevate kapsastega toimuvaid muutusi. Vaatlusi alustage kaks päeva pärast katse algust, viige neid läbi kahe-kolme-päevaste vaheaegadega kahe nädala jooksul.

Küsimused. Millises nõus hapnevad kapsad kiiremini? Millised mikroorganismid põhjustavad kapsaste hapnemist? Miks säilivad hapendatud toiduained hästi? Milliseid hapendatud toiduaineid veel teate? Millise loomasööda valmistamine sarnaneb kapsaste hapendamisele?

Katseks kuluv aeg. Minimaalselt kaks nädalat.

ÄÄDIKA VALMISTAMINE KODUSTES TINGIMUSTES

Töövahendid. Lahtine kauss, 50...60 ml õlut, veini või käärinud mahla.

Katse käik. Valage kaussi 50...60 ml õlut (veini või mahla), lisage võrdne kogus vett. Vedelik peab kausi põhja katma vähemalt paarisentimeetrisel kihina.

Katse tingimused. Hoidke kauss toatemperatuuril sellises kohas, kuhu äädikakärbsed ligi ei pääse.

Tööülesanne. Jälgige kausis toimuvaid muutusi (vedeliku pinnale moodustub kile, ilmneb lõhn). Vaatlusi alustage kaks päeva pärast katse algust, tehke neid kahe-kolmepäevaste vaheaegadega kahe nädala jooksul.

Küsimused. Milleks äädikat kasutatakse? Millisest keemilisest ühendist valmistavad äädikhappebakterid äädikat? Mispärast see käärimisviis on eriline?

Katseks kuluv aeg. Vähemalt kaks nädalat.

ROISUBAKTERITE TOIME MUNAVALGELE

Töövahendid. Kaks väikest purki, silmapipett, keedetud munavalge, toores munavalge, seisnud vesi lillevaasist, paberid.

Katse käik. Peenestage keedetud munavalge ühte purki ja lisage sellele silmapipetiga 10...15 tilka lillevaasist võetud vett. Valage toores munavalge teise purki ja lisage ka sellele silmapipetiga 10...15 tilka lillevaasist võetud vett. Katke mõlemad purgid paberiga.

Katse tingimused. Jätke mõlemad purgid toatemperatuurile.

Tööülesanne. Jälgige munavalgetega toimuvaid muutusi (lõhn, oleku muutus, hägusus jne). Vaatlusi alustage kaks päeva pärast katse algust, tehke neid kolmepäevaste vaheaegadega kahe nädala jooksul.

Küsimused. Milline munavalge riknes kiiremini ja mispärast? Mis põhjustas värviliste laikude tekkimise munavalgete pinnale? Mis põhjustas ebameeldiva lõhna tekkimise? Kuidas kaitsta toitu roisubakterite eest?

Katseks kuluv aeg. Vähemalt 1...2 nädalat ja see sõltub lillevees leiduvate mikroobide arvukusest.

TSELLULOOSI LAGUNDAJAD

Töövahendid. Suur (0,5...1 l) purk, filterpaber, teelusikas, muld, kraanivesi, plastmasskork.

Katse käik. Täitke purk poolenisti kraaniveega ja lisage sellesse 1...2 teelusikatäit mulda ning loksutage hoolikalt. Valmistage filterpaberist

koonus sellise arvestusega, et pool koonusest oleks vees ja pool ulatuks välja. Asetage paberkoonus purki ja katke plastmasskorgiga.

Katse tingimused. Hoidke purki toatemperatuuril.

Tööülesanne. Jälgige filterpaberiga toimuvaid muutusi (pigmentilaikude teke, paberi lagunemine jne). Vaatlusi alustage nädal pärast katse algust. Vaatlusi tehke nädalaajaliste vaheaegadega. Enne iga vaatlust loksutage purgi sisu energiliselt.

Küsimused. Mis põhjustab filterpaberi lagunemise? Milline osa on tselluloosi lagundajatel looduses? Millised mikroorganismid on suutelised tselluloosi lagundama? Mispärast toimub tselluloosi lagunemine suhteliselt aeglaselt?

Katseks kuluv aeg. Vähemalt kaks-kolm kuud.

MIKROOBIDE JA TAIMEDI KOOSELU

Töövahendid. Luup, joonlaud, kühvel, vesi, erinevate liblikõieliste, näiteks aedherne, põldoa, ristiku jne juurestikud.

Katse käik. Kaevake ettevaatlikult välja eriliigiliste liblikõieliste taimede juurestikud ja peske need mullast voolava vee all puhtaks. Eemaldage pestud juurestikust mõned jämedamad ja suuremad juured ja mõõtke nende pikkus. Asetage juured ükshaaval alusele ja vaadeldge neid luubiga. Leidke juuremügarad.

Katse tingimused. Katse õnnestub paremini vanemate ja suuremate taimedega, millel on suurem juurestik.

Tööülesanne. Leidke taimede juurtel paiknevate mügarate arv juure pikuse kohta.

Küsimused. Mis põhjustab mügarate teket liblikõieliste taimede juurtel? Milline suhe on mügarbakteritel liblikõielistega? Milline on mügarbakterite roll lämmastiku aineringses? Mispärast on liblikõielised põllukultuurina olulised?

Katseks kuluv aeg. Koos taimejuurte hankimise, puhastamise ja uurimisega 0,5...1 tund.

PAKENDITE LAGUNEMINE

Töövahendid. Erinevate pakkematerjalide (paber, kartong, kiletatud pakk, polüetüleen) erinevad sordid jne) ühesuguste mõõtmetega tükid, labidas, lipikud.

Katse käik. Kaevake sügisel erinevate pakkematerjalide tükid mulda (umbes 10 cm sügavusele) ja tähistage lipikutega. Kevadel kaevake tükid uuesti välja.

Katse tingimused. Lõigake pakkematerjalidest ühesuured tükid, asetage nad mulda ühesugustesse tingimustesse ja võimalikult lähestikku.

Tööülesanne. Tehke kindlaks, millised uuritud pakenditest on kõige rohkem, millised vähem lagunened. Lagunemisastme hindamiseks võrrelge mullast väljakaevatud pakendite välimust ja peske neid lõpuks voolava vee all. Koostage katseandmete põhjal pingerida pakendite keskkonnasõbralikkusest.

Küsimused. Millisest materjalist pakendid lagunevad kõige kiiremini? Mispärast? Milliseid pakkematerjale oleks otstarbekas kasutada, et vähendada reostust?

Katseks kuluv aeg. Sõltuvalt tingimustest seitse kuni üheksa kuud.

TIINA SÕBER
on TÜ magistrand
ja Tartu XVI KK bioloogiaõpetaja

URMAS KOKASSAAR
on TÜ lektor

HULKUR JA MÄNGUR ÕPPIJATENA

Modernistliku filosoofia järgi on koolitust vaja maailma parandamiseks. Postmodernistlikes lähenemistes on hea eesmärgi suunas pürgimise asemele tulnud ainukordsuse ja erinevuste samaväärsuse rõhutamine. Postmoderniaja inimestele, hulkureile ja mängureile, on maailma vaja mõnusa elu jaoks. Ka õppimine on hakanud sarnanema hõrgutiste valimisega koolitusturu lookas laudadelt. Selline õppimisrevolutsioon ei ulatu siiski kõigini ja kõikjale. See pärast võib karta õppimiserinevuste süvenemist.

Mis on mängureil ja hulkureil tegemist õppimisega? Mängurid ja hulkurid on sobivad sümbolid, iseloomustamaks seda olulist muutust, mis meie kultuuris praegu toimub. Selles murrangus, mida nimetatakse modernismi ammendumiseks või postmoderniaega siirdumiseks, keeratakse paljud harjumuspärased mõtteviisid peapeale. Erandiks pole ka õpetamine ja õppimine.

Postmodernismi on raske kirjeldada. Selle kohta on peaaegu niisama palju arvamusi kui arvajaidki. Veidi kergem on postmodernismi kirjeldada siis, kui pidada seda meediaühiskonnaks, kus inimese identiteeti kujundavad ennekõike televisioon ja arvutivõrk. Postmodernismis rõhutatakse juhuslikku, eraldi olevat ja dekonstruktivistlikku. Postmodernistlik keskkond on kunstlik, meediate vahendusel sündinud keskkond. Postmodernismis tulevad esile ja leiavad uusi tõlgendusi erisugusus ja mitmehäälsus. Sündmused ja olukorrad saavad hetkega tähtsaks ning kaovad siis niisama kiiresti taas meediahorisondi taha. Postmodernismi on kergem vaadelda modernismi tuttavas, harjumuspärasest raamistikus.

MÜSTIFITSEERITUD TRADITSIOONILINE

Traditsiooniline tähendab traditsioonide austamist, nende peegeldumist tänapäevas ja tulevikus. Traditsiooniline tähendab kohalikku kultuuri, hõimude ja müütide aega. Hõim kohtas oma teel raskusi ja mõtles nende ületamiseks välja lahendusi, mis kordusid hõimu tavades, lugudes, pidudes ja müütides. Traditsioon esitab tegevusreegleid, mida tuleb järgida. Traditsioonidest kinnipidamist jälgivad teatud hõimuliikmed – vanemad, šamaanid või pealikud (Giddens 1995, 89–96).

Traditsioonilises ühiskonnas toimub õppimine peamiselt sotsialiseerumise teel. Laps omandab oma kultuuri traditsioonid, võttes osa hõimu riitustest, rituaalidest ja pidudest. Traditsioonilises ühiskonnas pole individuaalseid identiteete, sest inimene on rohkem hõimu või suguvõsa liige kui indiviid. Küti, šamaani või pealiku identiteedi võib indiviid saada sellele tasemele arenedes.

MODERNISMI VALGUSTUSPROJEKT

Eri autorid on paigutanud traditsioonilise ühiskonna muutumise modernseks veidi eri aegadesse, osa renessansiaega 15. ja 16. saj, teised valgustusaega 18. saj. Mõlemal juhul rõhutatakse loodusteaduste ja tehnika võidukäiku.

Modernism seadis kahtluse alla müüdid ja usu ning sai teadlikuks loodusjõudude armust elava inimese nõrkusest. Modernismiajal püüti otsida korda ja sihipära.

Modernism kulmineerus valgustusprojektis, mida võiks kirjeldada järgmiselt.

1. Kõige kohta, mis on teadmist väärt, võib saada teadmisi ratsionaalse mõtlemise ja ratsionaalse uurimise abil. Kõik teadmised võib liita üheks ühtseks arusaamade süsteemiks, mida nimetatakse teaduseks.

2. Inimkonda seob ühtne ratsionaalne moraal, mis suunab igasugust käitumist.

3. Ratsionaalsed väärtused ja teadus panevad aluse inimkonna õnnele ja arengule. Areng on üks vahendeid õnne saavutamiseks.

4. Inimene saab vabaks tänu teadmisele ja tõele. Mida rohkem teame inimesest ja maailmast, seda paremaks meie elu muutub (Hollinger 1994, 7).

Modernismis kujutleti ajalugu ühe loona, millel on kindel algus ja suund (Vattimo 1989, 14). Modernismis nõuti pidevaid uuendusi. Inimesed õppisid muutma maailma endale sobivamaks. Teadus ja leiutused näitasid, et inimesed suudavad maailma muuta ja uuendada. Muutused hakkasid inimesi innustama, sest iga elluviidud muutus tõestas muutmispüüdluste õigsust ja õhutas uutele püüdlustele (Berman 1992, 33–34).

Modernism on inimeste unistus tuua korratusse korda ja valitseda elu teadmise ja mõtlemise abil. See püüdlus oli peegeldunud juba juutide religioonis ja vanakreeka filosoofias, kuigi nende mõtete elluviimiseni jõuti alles uusajal. Modernismi ideaaliks oli hierarhiline harmoonia, kus polnud kohta kohanematutel ega korratusel. Sellise olukorra loomine nõudis allumist autoriteetidele, distsipliini ja järelevalvet (Bauman 1996, 28–35).

Modernism on mõtteviis, kus rõhutati progressi, teadust ja tehnikat ning usuti, et edu alus on toimekus ja ettevõtlikkus. Eeldati, et inimene suudab teha ratsionaalseid valikuid (Hollinger 1994, 41–43).

Modernismis arvati, et korda aitavad tagada ühelt poolt rahvusriik ja teiselt poolt majanduslik ettevõtlikkus. Rahvusriik allutas endale teatud ala. Sel alal elavatest inimestest said kodanikud ja “sõbrad”. Rahvusriigi ülesanne oli kasvatada oma territooriumi inimestest “korralikud kodanikud”. Rahvusriikide tekke aegadel oli valitsejate ja alamate vahel kultuuriline lõhe. “Valitsejad pidasid oma eluviisi kultuurseks ja alamate omast paremaks... Lihtrahvast ei peetud täisväärtuslikeks inimesteks ning usuti, et nad ei suuda end omal jõul arendada” (Bauman 1996, 121).

Modernism oli ühiskonna dünaamiline arenguetapp, kus hinnati kõrgelt progressi ja teadmisi. Praegu näib “maailmaparandajate projekt”, “palverändurite” ja “kangelaste” aateline vaatenurk postmodernismi valguses vanaaegsena.

Baumani järgi tekkis rahvusriigis vajadus veel kolmanda ühiskonnaklassi, õpetajate järele. Kuna valitsejate kultuur oli “õige”, lihtrahva oma aga “alaväärtuslik ja algeline”, oli lihtrahvast vaja õpetada. Õpetajate ülesanne oli luua korda, mis toetuks teadmistele ja rahvuslikkusele.

Koolitusel oli ka majanduslikke eesmärgi. Juba Weber märkas, et suurettevõtete majanduslikult ja tehniliselt haritud personalil on enamasti protestantlik taust. Protestandid hindasid tehnilist ja kaubandusalast haridust, samal ajal kui katoliiklased eelistasid humanitaarkallakuga koole. Ta tegi järelduse, et “kapitali omamine ja ettevõtlikkus on suuresti protestantliku iseloomuga” (Weber 1980, 25, 27).

Kuigi Weberi “protestantliku eetika” hüpoteesi on palju kritiseeritud, tuleks vist temaga nõustuda selles, et modernistlikust ühiskonnast kujunes õppimis- ja oskamisühiskond, kus, Baumani sõnul, “reegleid kehtestavad intellektuaalid ei kartnud kasutada ajalugu ja mõistust” (Bauman 1996, 100). Hariduse rõhutamine on viinud nii üldharidusliku kui ka ametialase koolituse tähtsustamiseni, samuti eluaegse õppimise esilekerkimiseni. Paljud koolitajad jagavad veel praegugi oma ülesanded kasvatamiseks ja harimiseks. Koolitust peetakse maailma parandamiseks. See “palverändurite” või “kangelaste” aade näib postmodernismi valguses vanaaegsena. Milline on õppimis- ja oskamisühiskonna tulevik postmodernismi ajal?

POSTMODERNISTLIK MURRANG

Juba modernism soosis pidevaid muutusi. Muutusi käivitas teadus ja nende eesmärk oli progressi kiirenemine. Kasvatajatel oli siin oluline roll.

Väidetakse, et postmodernism on endast märku andnud kahe etapi-na. Esimene algas boheemlaste liikumistena USA ülikoolides 1960. aastatel, teine aga Prantsusmaal 1970. ja 1980. aastatel. See sai alguse nn pop-kultuurist, soovist teha kunstist midagi mõnusat. Omavahel segati eri meediaid, stiile ja soorolle ning kunst toodi stuudiotest tänavale (Berman 1992, 40–42).

Postmodernistlikus kunstis muutub häguseks kunsti ja argielu, samuti kõrg- ja massikultuuri piir. Postmodernistlik kunst on mänguline koodide rikkumine. Postmodernismis seatakse kahtluse alla ka traditsioonilise sotsialiseerumise piirid (Featherstone 1992, 267). Modernistlikel lugudel oli algus ja lõpp. Postmodernistlikes lugudes võidakse hüpata üle loo alguse ja lõpu piiride või ühest loost teise (Abercrombie et al. 1992, 119–121). Modernistlikus arhitektuuris oli linnadel keskus ja majad asetsesid tänavate ääres. Postmodernistlik linnamaastik meenutab oma fantaasiarikka arhitektuuriga Disneylandi (Zukin 1992, 225–232).

Postmodernistlikul filosoofial on pikk arengulugu. Postmodernismi ontoloogilise aluse löid sellised filosoofid, nagu Nietzsche, James, Dewey ja Heidegger. Postmodernismi filosoofilised alused pääsesid lõögile meediaühiskonnas. Kultuur on nii mitmetahuline ja kiiresti muutuv, et inimeste side tegelike sündmustega jääb nõrgaks, vaid sümbolitel, märkidel on jõudu. Reaalne on muutunud hüperreaalseks “simulacra'ks” (Baudillard 1983, 146).

“Mõistuse surm” ei vii postmodernistide järgi mitte teadmiste ja oskamise tähenduse vähenemiseni, vaid jätkuva dekonstruktsioonini. Postmodernistlik inimene annab endale aru, et elab oma elu ja tõlgendab maailma teatud diskursuse keelemängude reegleid järgides (Hassard 1993, 3). Aga ta on teadlik ka teiste diskursuste olemasolust ja valmis dekonstruktsiooniks. Samal ajal kui inimene on ühe diskursuse sees, püüab ta siirduda selle äärealadele ja mõista diskursuste erinevust (*différance*) sümboliliste väljenduste ja kujutluste abil. Võrdkujude kasutamine teeb võimalikuks teise diskursusesse ülemineku. Uue diskursuse iseloomulikud jooned võidakse omandada vana maailma võrdkujude kaudu (Derrida 1988, 15–31).

Postmodernism rõhutab eraldiolemist ja ainukordsust. Me anname endale aru, et maakeral elavad eri kultuuridesse kuuluvad erineva elulaadiga inimesed. Ükski inimrühm ega kultuur ei ole teistest parem (Hollinger 1994, 67).

Eri kultuurid ja inimrühmad on saanud sõnaõiguse. Ühtlasi on muutunud arusaam ajaloost kui sündmuste ühtsest kulust. Ajaloos on saanud sõnaõiguse enne marginaalseks peetud rühmad (Vattimo 1989, 75–77).

Baumani järgi “mõeldakse postmodernismi all luba teha seda, mis pähe torkab, ja üleskutset mitte võtta ülemäära tõsiselt midagi, mida

keegi teeb. See on asjaolude ja meeleolude nii kiire vaheldumine, et mõttestampe ei saa tekkida” (Bauman 1996, 21). Tema järgi on “postmodernistlik elu nagu elu linnas, kus liiklust suunatakse iga päev uusi teid kaudu ja tänavate nimesid vahetatakse ette hoiatamata. ...Selles linnas on parem toime tulla, kui ei planeeri pikki, aeganõudvaid käike” (Bauman 1996, 271).

IDENTITEEDID MUUTUVAD

Identiteet on modernismiaja leiutus. Tööjaotuse süvenedes ja inimeste kodupaikadest lahkumise suurenedes oli vaja erinevaid rolle, mis liigitaksid inimesi piisavalt ühemõtteliselt ja arusaadavalt ning aitaksid organisatsioonidel saavutada oma ratsionaalseid eesmärke.

Modernismiaja inimene oli kui *palverändur*. Palveränduri jaoks on tõde kuskil mujal, kaugemal. Ta otsib tõde ja selles otsingus loob isenesest selliseid sündmusi, mis tallavad tee tõeni (Bauman 1996, 20–21). Modernismiaja inimene kujundas oma elust ühtse tee, millel oli selge suund – see viis kogu aeg parema poole. Inimene ei olnud ealeski eesmärgil, sest ikka oli ta siht kuskil eespool. Kuigi ka praegu oli hea, tulevik oli veelgi parem. Ja kui praegu olidki asjad kehvavõitu, eespool oli kõik jälle helgem.

Postmodernismiaja inimene on nagu *turist*, kes otsib uusi meeldivaid kogemusi. Ta reisib ümbrust uudistades ja lõbutsehes. Turist on keegi väljastpoolt, võõras, kes ei pea endale mingeid kohustusi võtma. “See, mis on kohalikele igapäevane, pakub turistile eksootilisi, erutavaid elamusid. Maailm on olemas mõnusa elu jaoks” (Bauman 1996, 274).

Baumani järgi sarnaneb postmodernistlik inimene *hulkuri* või *mänguri*. Hulkur liigub vabalt paigast paika ja väldib nii kohalikku järelevalvet ja kohustusi. Hulkurite käitumine on äraarvamatu, sest neil pole vaja järgida kohalikke tavasid. Hulkuritel pole eesmärki. Peatuspaigaks võib olla suvaline koht. Mängur mängib iga mängu nii hästi, kui suudab. Tema elu juhivad õnn ja ebaõnn. Elu on vaid käigud mängus (Bauman 1996, 28–31).

Postmodernistliku maailma inimesed on harjunud, et mängureeglid muutuvad kogu aeg. Nad püüavad iga olukorda ja hetke enda jaoks võimalikult hästi ära kasutada. Nad väldivad plaane ja kohustusi, sest need toovad kaasa vaid pettumusi. Elurõõmu tuleb ammutada sealt, kust saab. Inimeste erinevus on endastmõistetav, sest rändame keset muulasi ja mängime mängu, mille tarvis meil pole ei koolitust, varasemat kogemust ega juhendajat. Pealegi mängureeglid kogu aeg muutuvad ning oma elus tuleb meil lisaks oma diskursusele dekonstrueerida ka teisi diskursusi, millega me kokku puutume. Oleme muutumas inimesteks, kes ei tunne end kuskil kodus, ja siiski on kodus kõikjal.

MILLINE ON POSTMODERNISMAJA ÕPPIMINE?

Kui modernismiaeg sünnitas kooli ja õpetajad, kes harisid rahvast ja juh-tisid ühiskonda progressi suunas, siis postmodernism on meid vabas-tanud suurte lugude ahelaist ning tõstnud esile väikesed lood ja erinevu-se. Postmodernismi valguses on koolitusest rääkida veider ja vanamoeli-ne. Me ei saa enam seada end teistest kõrgemale ja kuulutada end “teadjateks”, sest teiste teadmine on niisama tähtis kui meie oma, olgugi et on meie omast erinev.

Mida kujutab endast postmodernistliku meediaühiskonna koolitusprot-sess? Seda analüüsid jõeame paratamatult järelduzeni, et oma ja teiste maailma pidevalt dekonstrueeriv, muutev inimene on ühtlasi pidev õppija. Kas teda on üldse võimalik koolitada? Kas intellektuaalid kaota-vad täiesti oma positsiooni, kui argiteadmine tõstetakse muu teadmisega niisama kõrgele tasemele?

Kui me praegusel hilismodernismi etapil oleme koolitajatena jõudnud koolitusturule, kus inimesed tarbivad teadmisi ja teiste kogemusi vasta-valt oma vajadustele, siis võime prognoosida, et postmodernismi etapil siirdub meie õppimine täiesti elektroonilistesse võrkudesse, mille kaudu teeme oma maailmapildi kättesaadavaks teistele ning proovime koos luua tuttavuse ja kontrollitavuse illusiooni.

Kui teavet on pakkuda infotulvana, ei ole õpetamisel enam seda väärtust mis varem. Seevastu inimeste toetamine ja nende välise ja sisemise tegelikkuse vastavuse eest hoolitsemine läheb üha rohkem hinda. Juba nüüd räägitakse, et koolitajad ja ülemused peaksid muutuma ettevalmis-tajateks, volituste andjateks ja nõustajateks.

Just selles suunas areneb õppimine keskkonnas, kus teavet on kerge hankida. Siiski ei jõua teadmiste ja õppimise revolutsioon kõigini, sest postmodernistlikus keskkonnas viibib vaid tööstusriikide arenenum rah-vakiht. See võib suurendada õppimiserinevusi eri alade ja inimrühmade vahel.

Postmodernistlikus ühiskonnas kogemuste väärtus langeb, kuna mängud ja mängureeglid muutuvad pidevalt. Seevastu endisest enam vajatakse inimesi, kes on täiesti avatud uuele. Et inimene oleks uuele avatud, peab ta olema aval ja vastuvõtlik. Teiste sõnumite tõlgendamiseks peame olema piisavalt puhanud ja tundma end hästi, uskuma, et meie elul on mõte ja me oleme väärtuslikud – vaatamata sellele, et kõik meie ümber muutub nii kiiresti ja milleski ei saa kindel olla.

Postmodernismi siirdumine toob endaga kaasa nii ohte kui ka võimalusi. Edu saavutamine maailmas, kus kõrvuti ja üksteisega segunenult eksisteerivad paljud eri kultuurid, nõuab oskust võtta osa mitmetahulise tegelikkuse loomisest. Tehiskeskkonda luuakse üha arenenuma tehnika ja abstraktse mõtlemise, aga ennekõike inimliku energia ja loovuse abil.

Elu on muutunud pidevaks õppimiseks. See on loomingu protsess, kus me oma loo käsikirja kogu aeg ümber kirjutame. Nii tehes lisame uut sisu sellele *kultuurisaarekesele*, millesse kuulume. See kultuurisaareke elab oma elu kõrvuti paljude teistega. Suhtlemisest nende saarekeste vahel tõuseb kasu kõigile.

Inimesel tuleb oma elus kujuneda pidevalt muutuvates teadmissüsteemides ja kultuurides. Mõnel sotsialiseerumise etapil õpime rohkem teistelt: tutvume teiste loodud maailmadega, omandame teistelt teadmisi ja oskusi. Mõnel teisel etapil oleme rohkem loojad, "kirjutades" oma sotsiaalse ja teadmiskäsikirja teksti, mis meid suunab. Seejärel võib saabu da etapp, mil õpetame teistele seda, mida oleme loonud.

Postmodernismiajal on eluaegne õppimine paratamatu. Postmodernism eeldab ka oma tunnete avalat teadvustamist, sest uued arusaamade süsteemid ei saa asuda vanade asemele, kui inimesed ei ole valmis muutuma. Paindlik suhtumine muutustesse eeldab oskust minna tagasi oma isiksuse varasematesse arenguetappidesse ja arenedes taas naasta kõrgematele tasemetele. Et see saaks juhtuda, peavad kultuuri süvastruktuurid olema valmis uute aksioomide omaksvõtuks. Seega peab muutuma ka indiviidi ja kultuuri vaheline suhe.

Paindlikkus muutuste suhtes on küpsuse uus mõõde, mille kujunemiseks tuleb juba varakult tunnustada arusaamade suhtelisust. Kaks vastandlikku väidet võivad eri kontekstides olla mõlemad õiged. Mis sel juhul siis on õige ja mida peaksime õpetama oma lastele? See on raske küsimus, kuid ennekõike peaks õpetama sallivust ja paindlikkust.

Tulevikus on väga raske otsustada, milliseid teadmisi ja käitumismudelid vajab oma elu jaoks uus sugupõlv. Iga sugupõlv loob suure osa oma elus vajalikest teadmistest ja käitumismudelitest ise. Arusaamade süsteemid, mille hulka kuulub ka teadus, uuenevad uskumatu tempoga.

Tulevikus peame õpetama uusi sugupõlvi kiiremini õppima ja looma iseseisvalt uusi teadmissüsteeme. Peaksime õpetama neile valmisolekut loobuda vanadest arusaamadest ja oskust sallida erinevaid arusaamade süsteeme. Oluline on õpetada oskust suhelda erinevate arusaamade süsteemidega ja muuta erinevused uuteks teadmisteks. Tulevased sugupõlved peavad oma töös looma iseseisvalt üha keerulisemaid ja abstraktsemaid tehiskeskondi. Seepärast peaksid nad olemasolevasse kultuuri sotsialiseeruma nooremana kui varem. Peaksime neid innustama ka eluaegseks õppimiseks ja uue loomiseks, küsimuste esitamiseks, probleemide leidmiseks, iseseisvalt mõtlemiseks ja kahtlemiseks. Peaksime õpetama neid hankima teadmisi uurimise, katsetamise ja vestlemise abil.

VIITED

- Abercrombie, N. & Lash, S. & Longhurst, B. 1992. Popular representation: recasting realism. – *Modernity & identity*. Blackwell. Oxford.
- Baudillard, J. 1983. *Simulations*. Semiotext. New York.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Bauman, Z. 1996. *From pilgrim to tourist – or a short history of identity*. – *Cultural identity*. Sage. London.
- Berman, M. 1992. *Why modernism still matters*. – *Modernity & identity*. Blackwell. Oxford.
- Derrida, J. 1988. *Positioita*. Gaudeamus. Helsinki.
- Featherstone, M. 1992. *Postmodernism and the aestheticization of everyday life*. – *Modernity & identity*. Blackwell. Oxford.
- Giddens, A. 1995. *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. – Beck & Giddens & Lash: *Nykyajan jäljillä*. Vastapaino. Tampere.
- Harrard, J. 1993. *Postmodernism and organizational analysis; an overview*. – *Postmodernism and organizations*.
- Hollinger, R. 1994. *Postmodernism and the social sciences*. Sage Publishers. Thousand Oaks.
- Vattimo, G. 1989. *Läpinäkyvä yhteiskunta*. Gaudeamus.
- Weber, M. 1980. *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*. WSOY. Porvoo.
- Zukin, S. 1992. *Postmodern urban landscapes: mapping culture and power*. – *Modernity & identity*. Blackwell. Oxford.

Pauli Juuti artiklist "Kulkuri ja peluri oppijoina"
(*Aikuiskasvatus* 1/1997, 4–11)
refereerinud MERI-LIIS LAHERAND

ÕPPIMINE JA POSTMODERNISM

Möödunud aastal alustasime “Kooliuuenduslases” ülevaadete andmist piiritaguste kasvatusajakirjade teemadest. On see ju lihtsaim moodus tutvuda probleemidega, mis on ühel või teisel maal hetkel aktuaalsed. Tookord ei viinud meie uurimisretk geograafiliselt kuigi kaugele – vaatlesime Soome kasvatusedusliku ajakirja “Kasvatus” ühe numbri artikleid. Veendusime siiski, et seda numbrit läbivad teemad esindasid kasvatusküsimusi, mis on praegu olulisel kohal kõikjal läänemaailmas. Nii kasutame seegi kord “aknana maailma” Soomet, Rahvahariduse Seltsi ja Täiskasvanute Kasvatuse Uurimise Seltsi ajakirja “Aikuiskasvatus” 1997. a esimest numbrit. See on täiskasvanute kasvatuse küsimustele spetsialiseerunud teaduslik ajakiri.



Ajakirja kõnealune number on pühendatud teemale, millest tänapäeva kasvatusteaduses palju räägitakse ja mis erutab ühtviisi nii laste kui ka täiskasvanute kasvatusest huvitatuid – õppimisele postmodernistlikus ühiskonnas. **Peter Jarvis** on kirjutanud **õppimise paradoksist**. Õppimine on protsess, kus inimene esmalt konstrueerib oma kogemused ja muudab need seejärel teadmisteks, seisukohtadeks, väärtusteks, emotsioonideks, arusaamadeks ja uskumusteks. Õppimine on oma isikliku eluloo loomise protsess. Siiski on õppimine – nagu elu tervikunagi – täis paradokse. Üks meie aja suuremaid paradokse on see, et esineda pädevana, asetame end olukorda, kus ei ole võimalik õppida. Just siis, kui me teame, et me ei tea, tekib meil võimalus õppida – juhul, kui seda soovime ja meil on selleks aega. Ometi elame maailmas, kus peetakse õigeks esineda nii, nagu teaksime juba vastust kõigile küsimustele: vastused on valmis nii õpetajatel, poliitikutel kui ka ekspertidel. Aga õppida saame vaid siis, kui anname endale aru, et me ei tea; kui me ei suuda kontrollida maailma, milles elame; kui meil tuleb oma kogemusi rekonstrueerida, kuna olukord on kiiresti muutunud. Õppimise teine paradoks: kui õpime olema individidid, tekib meil oht eralduda teistest inimestest ja äärmuslikul juhul ka eetiliste väärtuste ringist. Õppimine on individuaalne protsess – keegi ei saa õppida minu eest, ma pean õppima ise. Õppides kujundan oma elulugu ja muutun üha enam isiksuseks, iseendaks. Õpin ja muutun

üha enam teistest erinevaks, omapärasemaks. Läänemaailmas üha kasvav abielulahutuste hulk peegeldab sageli just sellist isiksustena erinevas suunas muutumist. Näiteks saab üks kaasadest vastutusrikka töökohta, hakkab maailmas ringi sõitma, muudab oma elurütmi, hakkab tegema uusi asju ja kohtama uusi inimesi. Tal on palju uusi kogemusi, mille kaudu ta õpib ja areneb. Partner aga jätkab vanaviisi, teeb endist tööd, kohtab samu inimesi ja käib harjunud paikades. Ta õpib ja muutub vähem. Paar kasvab teineteisest lahkumisele. Siit tekib küsimus: kas õppimisel on ka varjukülgi? Õppiv ühiskond on fragmenteeruv, kuna õppimine on paratamatult individuaalne. Individualism kuulub ka modernistlikku ühiskonda. Indiviidi õiguste kaitse on lääne ühiskondade peamisi põhimõtteid. Kui aga ühiskond pole muud kui kogum indiviide, on see ka ühiskond ilma moraality. Need pole vaid õppimise paradoksid, vaid puudutavad kogu inimese elu. Võib-olla jutustaksime tuntud piiblimüüdi tänapäeval hoopis nii: Jumal soovis, et Adam ja Eeva hakkaksid õppima, aga madu tahtis teha neid laiskadeks ja abituteks ning keelitas neid jääma paradiisiaeda. Jumal aga tahtis, et nad maitseksid puu vilju ja õpiksid, nii et Jumal võiks juhatada nad paradiisist välja tööd tegema.

Pauli Juuti on kirjutanud **hulkuritest ja mänguritest õppijaina**. Seda artiklit on samas "Kooliuuenduslase" numbris refereeritud pikemalt.

Pekka Kalli on pealkirjastanud oma artikli "**Rahvaülikool, suhtlemine, autentsus**". Artiklis on vaatluse all koos internaadis elava õpetaja ja õpilase, Mina ja Sina vastastikune suhtlemine – rahvaülikooli tugevus ja nõrkus. Kalli lähtub Peter Jarvise määratlusest, mille järgi suhtlemist saab iseloomustada mõistete "autonoomia", "autentsus" ja "individuaalsus" abil. Kuidas muutub õpetaja ja õpilase suhtlemine, kui rahvaülikool liigub infoühiskonna põhimõtteid järgides internaadist internetti? Infoühiskonda koos teatud tüüpi suhtlemisega tavatsetakse näha positiivse visioonina. See on artikli autori meelest inimese kasvuks liiga kitsas lähtekoht. Teave on seotud tarkusega, tarkusega on aga tihedalt seotud ka elukogemus.

Risto Rinne astub üles artikliga "**Töö endise positsiooni murdumine ja õppimise võimalikkus**". Käigus olevat ühiskondlikku murrangut tuleks mõista kui ühe ajajärgu lõppemist. Kui veel sada aastat tagasi tehti aastas tööd keskmiselt 2800 tundi, siis nüüd vaid 1700 tundi. Seevastu inimeste vaba aja hulk keskmise eluea vältel on kasvanud 118 000 tunnilt 287 000 tunnini. Koolituse osakaal inimese elueas on kasvanud üliväikeselt osalt 20 protsendini. OECD asjatundjad prognoosivad nende tendentside kasvu. Töö taandumise tendentsi on tugevdanud ka 1990. aastate alguse tugev majanduskriis. Palgatöövõimaluste vähenemine ja töötuse kasv on kõigutanud traditsioonilise protestantliku tööühiskonna ideed. Samal ajal kui endiselt rõhutatakse töö pühadust, ei pääse üha suurem osa rahvast püsivale palgatööle ega saa toetuda tööühiskonna

traditsioonilistele väärtustele. Nad peavad oma seisukohti revideerima. Oleme siirdumas "teise astme modernismi". Usalduse asemele tuleb hirm, turvatunde asemele ohutunne, konventsioonide asemele pluralism ja traditsioonide asemele mitmete konkureerivate asjatundjate seisukohad. Kui varem suunas inimese elu rohkem pere, kohalik ühiskond ja riik, siis nüüd on vastutus oma elu ja identiteedi eest üha enam inimesel endal. Tegemist on uut tüüpi sotsialiseerumisega, mille lähtekohaks on indiviid. On selge, et kui praegune koolitussüsteem säilib muutumatuna, aga samal ajal suurenevad mitmesugused riskid inimese elus ja tööturul, muudab see olukorra meeletuks. Koolitus ei aita sel juhul elus ja tööturul toime tulla, vaid loob inimesele pettekujutelmi. Euroopa Liidu asjatundjad soovivad koolituse suundumist tööturule ja töökohtadele, see soodustaks aga just kitsaste ja ajutiste oskuste õpetamist. Koolituse ja töö seoste seisukohalt on tähtsaim küsimus, kuidas ehitada sildu koolituse ja töömaailma vahele. Vana kooli suletud ja eraldatud koolitusprogrammide asemel on vaja avatumat, üksteisega ühenduses olevate õppimisvõimaluste võrgustikku.

Petri Salo analüüsib oma artiklis **mitmesuguste vabatahtlike organisatsioonide raames toimuva täiskasvanukasvatuse tulevikuväljavaateid**. Postindustriaalses ühiskonnas iseloomustab rahvalalgustuslikku tegevust kaks trendi: vaba rahvalalgustus hakkab ruumi andma tööturule orienteeritud täiskasvanukoolitusele. Samal ajal on tugevnenud mitmesugused kohaliku ühistegevuse vormid, mida iseloomustavad ingliskeelsed terminid *community development*, *community action* ja *community planning*. Artiklis käsitletakse vabatahtlike organisatsioonide kaudu teostuva kasvatuse (**community education**) kahte peamist lähenemist, vaba (*liberal*) ja vabastavat (*liberating*) kasvatust ning nende seoseid traditsioonilise institutsionaalse rahvaharidustööga.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Jarvis, P. 1997. Oppimisen paradokseja. – Aikuiskasvatus 1, 12–17.
Juuti, P. 1997. Kulkuri ja peluri oppijoina. – Aikuiskasvatus 1, 4–11.
Kalli, P. 1997. Kansanopisto, vuorovaikutus, autenttisuus. – Aikuiskasvatus 1, 28–37.
Rinne, R. 1997. Työn himmeneminen ja oppimisen mahdollisuus. – Aikuiskasvatus 1, 18–27.
Salo, P. 1997. Yhteisössä tapahtuva aikuiskasvatus vapaan sivistystyön mahdollisuudena. – Aikuiskasvatus 1, 38–46.

MERI-LIIS LAHERAND
on TPÜ kasvatusteaduse õppejõud

EMAKEELE ÕPETAMISE SUUNAMUUTUSED

Niisama kaua, kui on eksisteerinud kool, on eksisteerinud ka kooliuuendus (või vähemalt sellest rääkimine). Muutuvas ühiskonnas on vaja muuta ka õpetust koolis, sest uunenud ühiskonnal on oma liikmetele uued nõudmised.

Enne, kui midagi muutma hakata, on vaja selgeks mõelda, **miks ja mida üldse tahetakse muuta ja mida tahetakse muudatuste/uuendustega saavutada**. Alati on lihtsam alustada ühe asja muutmisest. Kuna (ema)keelekasutuse oskus on üks tähtsamaid oskusi koolis (ja elus) hakkama saada ja eduelamusi kogeda, siis võiks/tuleks alustadagi emakeele õpetamise uuendamisest.

Et tulevastel ühiskonnaliikmetel oleks piisavalt kõrgel tasemel võimalik ühiskonna elus osaleda, peavad nad oma haridustee lõpuks saavutama teatud keelekompetentsuse, **funktsionaalse keeleoskuse**. Selle saavutamiseks on kasulik võtta eeskuju arenenud haridussüsteemide emakeeledidaktika suunamuutustest.

Emakeele õpetamises on võetud suund **mõtestatud õppimisele** (püütakse suunata õpilasi õppimisprotsessi mõistma, juhtima, analüüsima ja tulemusi kontrollima) **ja lähtumisele keelest kui tervikust**. See tähendab, et **emakeelt õpetatakse ja õpitakse tervikkeelena, suhtlemissituatsioonidest ja -vajadustest lähtuvalt**, pöörates võrdselt tähelepanu kõikidele keelelise suhtluse osaoskustele: kuulamisele, rääkimisele, lugemisele, kirjutamisele.

Sellest et kõigepealt peab **keelt õpetama kui suhtlusvahendit**, on ka meil tegelikult räägitud juba sajandi esimestest kümnenditest alates, aga praktikasse ei ole see veel mitmetel põhjustel juurdunud (vähemalt enamikus koolides).

Emakeele seni valdavalt käibinud õpetusviis sobib eelkõige selliste inimeste koolitamiseks, kellel on vaja rohkesti informatsiooni, kuid puudub vajadus seda tegelikus elus kasutada. **Kooli peamiseks ülesandeks on aga anda just nimelt selliseid teadmisi ja oskusi, mida saab ja tuleb osata praktiliselt rakendada, ning arendada arutlevat mõtlemisoskust, mis on enese tegevuse teadvustamise ja oma arvamus väljendamise eeldus**.

Seepärast ongi vaja emakeeleõpetuses anda oskusi oma tegevuse analüüsiks, mõistmiseks ja tulemuste hindamiseks. Sellega koos areneb

(vastavalt ülesannete toel) **arutlev ja loominguline mõtlemine**. Kuumise, rääkimise ja kirjutamise õpetamisel **tuleb lähtuda tekstist või keelekasutuse funktsioonist**. Ka grammatikat õpetatakse keelekasutusfunktsiooni järgi, või siis selle järgi, mida, millal ja kuidas seda keelekasutuses parasjagu vaja on.

Kes on juhtunud lugema või loeb tulevikus kaasaegsetest emakeele õpetamise suundadest, see kohtab kindlasti üha sagedamini mõistet **metakognitsioon**.

Metakognitsiooni all mõistetakse

- teadlikkust sellest, milliseid oskusi, strateegiaid ja vahendeid vajatakse ülesande sooritamiseks ja
- võimet kasutada enesejuhendamise mehhanisme ülesandega toimetuleku kindlustamiseks.

Keele õppimise seisukohalt tähendab see teadmist/teadlikkust oma mõtlemisest (kuidas ma mõtlen, kuidas ma saan oma mõtlemist suunata) ja keeleoskusest ning võimet neid probleemi lahenduse leidmiseks ära kasutada.

Kui laps teadvustab, **mida ta teeb, mida ta teab või ei tea; kui ta saab aru miks ja kuidas ta midagi teeb ja kust saab abi (kui ise hakkama ei saa) –, siis oskab ta ka oma tööd suunata ning tulemust kontrollida, hinnata ja vajadusel parandada. See nimelt ongi kõige tähtsam oskus edaspidises elus.**

Miks seda kõike vaja on?

Uurimused on kinnitanud, et suur osa meie algkooliõpilaste keeleprobleemidest johtuvadki sellest, et eespool nimetatud emakeele õpetamise suunad ei ole jõudnud koolipraktikasse. Lugemist, kirjutamist, õigekirja jne õpetatakse kui eraldiseisvaid oskusi, lahus keelest kui tervikust. Õpitakse küll “peast ütleva” keelereegleid ja neid harjutustes kasutama, aga selleni, et laps oskaks neid oma igapäevastes suhtlussituatsioonides kasutada, ei jõuta, kuna rõhuasetused õpetamises on paigast ära.

Tasub teada, et eristatakse **kahte liiki kirjutamist ja lugemist:**

- 1) efektiivne lugemine ja kirjutamine,
- 2) grammatiline lugemine ja kirjutamine.

Efektiivne lugemine ja kirjutamine – lugemine ja kirjutamine kui tegevused, mille käigus tekib arusaamine ja kus tegutsemise aluseks on **tekst**.

Grammatiline lugemine ja kirjutamine – kirjutamine ja lugemine kui tegevused, mis toimuvad grammatilistes metakeele tegevustes (st õpitav keel on objekt), milleks on nt sõnade kirjutamine ja lugemine häälimisega/tähtede eristamisega, kopeeriv kirjutamine häälimisega/tähtede eristamisega, analüüsimine-taastamine jne.

Grammatiline lugemine ja kirjutamine on hea abimees, kui midagi läheb keelekasutuses valesti. Piltlikult võib seda seletada näiteks tantsimisega. Kui midagi läheb valesti, siis lihvitakse mingit kombinatsiooni aste-astmelt, kuni samm saab selgeks. Seda tantsu tehnilist töötlust aga ei nimetata tantsimiseks. Nii nagu tantsiminegi, **ei ole ka lugemine ja kirjutamine lihtsalt sammud, mis on osa tehtud analüüsist, vaid tegevused/protsessid:** tantsimine, lugemine, kirjutamine.

Traditsioonilist emakeele õpetamist peetakse mõningate **probleemide** põhjustajaks:

1) on lapsi, kes ei saa aru "grammatilise teksti" vajalikkusest ning kes seetõttu jäävad teistest maha juba üsna alguses ja toovad sellega kaasa terve rea probleeme;

2) "tekivad" lapsed, kes on võimelised ainult grammatiliseks lugemiseks ja kirjutamiseks;

3) osa lastest õpib küll efektiivselt lugema ja kirjutama, kuid ilmselt mitte kunagi ei mõista, avasta ega koge lugemise ja kirjutamise mõnu.

Kuna me tavaliselt testime ja hindame grammatilise lugemis- ja kirjutamisoskuse näitajaid, peetakse probleemseteks ainult esimest kaht "liiki" lapsi või siis neid, kes on lugemis- ja kirjutamisoskuses teistest maha jäänud või kellel on probleeme tekstist arusaamisega. Tegelikult on aga niisama suur mure ka nendega, kes kunagi ei naudi lugemist ega kirjutamist. Iga tegevus on tulemusrikkam, kui seda tehakse mõnu ja innuga.

Soovitatud mittetraditsiooniline emakeeleõpetuse viis ei ole õpetajale kerge, kuid **õpilasele on see kõige kergem viis emakeele õppimiseks ja arendamiseks.**

Kes meist endist viitsiks lugeda raamatut, mis meid üldse ei huvita? Kes poleks tundnud, kui raske ja tüütu on kasvõi kõige paremale sõbralegi kirjutamine, kui peas ei ole ühtegi mõtet?

Mida siis teha ja kuidas õpetada, et järgida kaasaegseid suundi ja pakkuda lastele loomulikumat keelekeskkonda?

Kuulamist-rääkimist ja lugemist-kirjutamist ei tohi ja ei ole ka põhjust hoida õpetuses rangelt eraldi, kuigi mõni neist võib mõnes õpetusjärgus ülekaalus olla. Õppeaeg tuleb jagada vastavalt õpilaste tarvetele ja olukordadele, pidades samal ajal silmas õpetuse üldpõhimõtteid ja eesmärgi. Keele struktuursete teadmiste analüüs on mõnele õpilasele jõukohane alles keskkoolis (või isegi ülikoolis), seepärast on **algkooliõpetuse lähtekoht vaatlus ja harjutamine.** Nende põhjalt jõutakse ka mõnesuguste üldistusteni.

Isiklik keel on tihedalt seotud isikuga ja elusituatsiooniga. Kui see ühendus on lõhutud, takerdub nii lingvistiline kui ka isiksuslik areng. Töö koolis peab sellepärast välja kasvama **keelest ja kogemustest, mis**

lastel on kooli tulles, nende kultuurilisest tagapõhjast ja eelkooliea õppeviisidest.

Teadmiste omandamiseks koostatud õppeülesannetes **ei saa eralda-da lugemist kirjutamisest või vestlusest**. Vestluse ja kirjutamise käi-gus süvendavad õpilased arusaamist lugemisest, lugemine ja vestlus annavad aga ajendi kirjutamiseks.

Veel on oluline, et läbi kogu kooliea antaks lastele piisavalt võimalusi oma juttude, jutustuste, lühilugude jne kirjutamiseks. **Nende omi kirjuti-si tuleb samuti lugeda ja arutada kui kirjanduse näiteid**.

Mare Mürsepa uurimus näitas, et algklasside õpilased **on suute-lised paljudel juhtumitel ise oma vastuse õigsust hindama**. Järelikult saab seda õppetöös ära kasutada ja edasi arendada. See aga ongi **juba samm enese õppijana teadvustamise suunas**.

Et paremini täita emakeeleõppe tänapäeva nõudeid ning oma tööd vastavalt korraldada ja planeerida, peab õpetaja **tundma ja teadma keelelise suhtlemise osaoskusi, nende sarnasusi ja erinevusi, spet-siifilisi võtteid/viise iga osaoskuse õpetamiseks nii, et see oleks võimalikult elulähedane ja lapsekeskne**. Õpetajat aitavad kindlasti pakutavad näidised ja ideed, kuidas muuta õppetöö elavamaks ja vaheldusrikkamaks, samuti otstarbekamaks ja tulemusrikkamaks.

Kuulamisest ja selle õpetamise võimalustest olen kirjutanud uues õppekavas. Seal on ka väike valik näidistegevusi. Samuti on seal lühike ülevaade kirjutamise põhimõtetest ning ideid lugemikupala kohta loomin-gulist laadi kirjutamisülesannete väljamõtlemiseks.

Üritan siin anda veel natuke lisateavet, mis ehk aitab mõtteid liikuma panna.

Keelearengu kiirendamiseks on oluline **pingevaba keskkonna** loomine ja säilitamine klassis. Taanis korraldatud uurimus on näidanud, et lu-gemaõpetamises, ja emakeele õpetamises üldse, on pingevaba atmosfäär võtmetegur. Järgnevalt mõned näpunäited, mis sellisele õhkkonnale kaasa aitavad.

Kolm juhtnööri, mis aitavad **rikastada keelekeskkonda algklassis**.

1. *Lapsed on aktiivsed õppijad*. Õpilased ei ole informatsiooni pas-siivsed vastuvõtjad, kes koheselt kasutavad harjutustes neile esitatud keelelisi vorme. Keele õppimine on interaktiivne protsess ja lapsi tuleb ergutada sellest aktiivselt osa võtma. Õpilasi ei tohi võtta kui väikseid indi-vidiide, kelle kõnet peab pidevalt vormima ja parandama tark täiskasva-nu.

2. *Lapsed vajavad toetavat õhkkonda*. Laste kõnepuuduste pidev jäl-gimine ja parandamine kahandab nende enesekindlust. Õpetajad peak-sid rõhu asetama rohkem suhtlemise sisukusele ja otstarbekusele kui vormile. Nad peaksid olema kannatlikud ja tähelepanelikud kuulajad ning huvituma iga lapse jutust.

3. *Lapsed ootavad täiskasvanult lapsekeskset kõnet.* Arukas õpetaja vestab lapsega lapsekeskses kõnes. Sellega respektierib ta last ja aitab tal tähendusi kergemini meelde jätta. Lastega, eriti noorematega rääkimiseks on olemas **viis tehnikat**:

- *modelleerimine* – täiskasvanu kasutab grammatiliselt korrektset kõnet, andmaks lapsele grammatikareeglite näidiseid;
- *ootus* – õpetaja kordab lapse teemat, aga lisab ka uut informatsiooni, nii et uus sõnavara saaks tuttavaks tähenduslikus kontekstis. Nt **Laps:** *Ilm on palav.* **Õpetaja:** *Suvel on ilm väga palav;*
- *avatud küsimused* – ergutab mõtlemist ja annab lapsele võimaluse vastamiseks, ilma et ta peaks kartma valesti vastamist. Nt *Kuidas sa tegid oma piruka?*
- *laiendamine* – korrigeeriv tagasiside, mis avab lapse mittetäieliku lause, tehes selle loogiliseks tervikuks. Nt **Laps:** *Korvpall.* **Õpetaja:** *Jah, täna on meil uus korvpall.* See toimub ilma negatiivse alatoonita või nõudeta, et laps peaks oma esimest lauset täiendatult kordama;
- *ümberformuleerimine* – ütluse sisu on sama, aga grammatilist vormi on muudetud. Nt **Õpilane:** *Ma armastan apelsine.* **Õpetaja:** *On ju nii, et apelsinid maitsevad hästi?*

Kuulamisest veel niipalju, et **erilist tähelepanu vajavad kuulamisraskustega lapsed.** Nende abistamiseks peaks teadma/tegema järgmist.

1. Koht klassis:

- istumiskaugus hääleallikast peaks olema 2–3 meetrit;
- lubada vajadusel oma istekohta muuta;
- lubada pöörata ennast hääleallika suunas.

2. Korralik rääkimismaneer:

- vältida liiga valju häält, liialdatud žeste ja suuliigutusi;
- vältida käte või raamatu hoidmist rääkimise ajal suu ees;
- hääldada selgelt;
- kontrollida järjepidevalt, kas probleemsed lapsed on kuulavat mõistnud.

3. Märkamatu abistamine:

- kirjutada uued sõnad tahvlile;
- paluda teistel lastel abiks olla;
- abistada keeletegevustes, kus kuulamine on eriti oluline;
- korrata juhendeid vastavalt vajadusele.

4. Füüsilise seisundi jälgimine:

- planeerida õppetöö nii, et tegevused vahelduksid piisavalt sageli.

5. Osalemise ergutamine:

- võimaldada lõdvestumist (kuulata muusikat);
- leida tegevusi, kus nad saaksid tunda eduelamust.

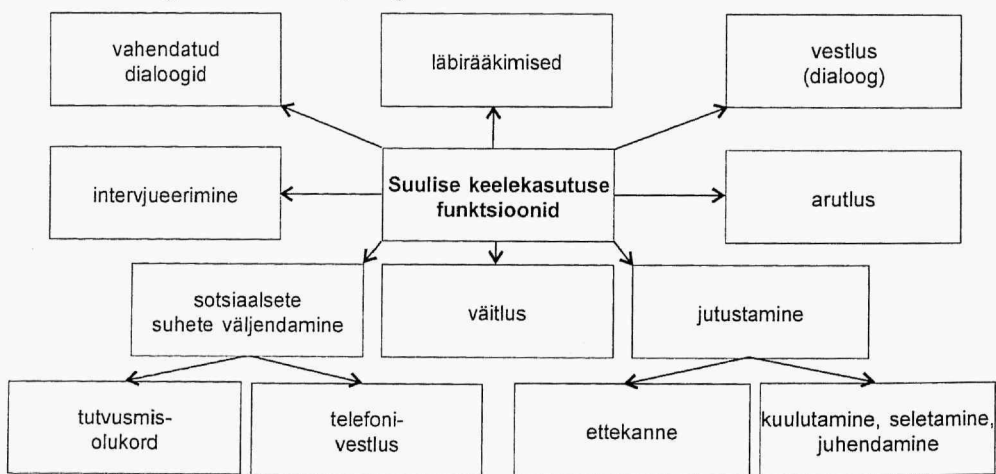
Nagu kõik muugi, nii nõuab ka kuulamine **vastutustundlikku ja süstemaatilist õpetamist**. Ilma vanemate ja õpetajate juhendamisetä lapsed vaevalt omandavad kuulumisoskuse taseme, mida nõuab nüüdisaegne suhtlemiskultuur.

Kuulamine ei ole ainult keelekasutuse passiivne osaoskus, vaid ka aktiivne protsess, millega kaasneb mõtlemine ja mõtestamine. Kuulajad küsivad, jätavad midagi kõrvale, naudivad ja arvustavad kuulatavat ning vastavad kuuldust lähtuvalt. Pajupuu järgi (1995) on see selges seoses rahvusomase kultuuritüübiga. Nt on soomlased nõ head kuulajad, kuna eestlased katkestavad, korrigeerivad, püüavad mõtteid ette ära arvata – tähelepanematud, aga aktiivsed. **See teadmine võib õpetajale anda tuge eesti laste suunamisel tähele panema ja vähem sekkuma.**

Laps on oma olemuselt sotsiaalne ja vajab võimalust suhelda nii eakaaslaste kui täiskasvanuga. Oskusi, mis on efektiivseks suhtlemiseks vajalikud, tuleb õpetada mitte ainult emakeeles, vaid kõikides õppeainetes.

Enamik sellest, mida lapsed kooli tulles teavad, on õpitud mittesihipäraselt, kuna sihipärane suhtlemine ei ole lastele selles vanuses veel omane. Järelikult on **kõneharjumused lapseti väga erinevad ja õpetaja, kes seda teab, saab programmi koostades arvestada konkreetsete laste vajadustega.**

Me oleme harjunud rääkimise all tavaliselt mõtlema jutustamist ja vestlust, siinkohal tahaks meelde tuletada, et suulisel keelekasutusel on veel teisi funktsioone, nagu näha ka allolevalt mõistekaardilt.



(Järgneb)

Ilme Hallik, Sirje Jõemaa,
Sven Lausmaa, Anne Orel

SEGAKLASSIDE MÕJU EESTI KOOLI SEISUNDILE JÄRVE GÜMNAASIUMIS IDA-VIRUMAAL

SISSEJUHATUS

Ida-Virumaa elab üle sügavaid muutusi poliitilises ja majanduselus ning muidugi ka kultuuris ja hariduses. Hariduse korraldamise teeb keeruliseks muukeelse elanikkonna valdavus, mis pole küll vaid Ida-Virumaa, vaid kogu riigi probleem. Mis saab eestikeelsest haridusest Kohtla-Järvel, kui ainsas eestikeelses koolis moodustavad 30% õppuritest sega- ja vene perede lapsed?

Statistika põhjal näeb olukord välja järgmine.

1. sept 1996 õppis Kohtla-Järve koolides 7585 õpilast, neist 1054 eesti ja 6521 vene keeles. Linn koosneb hajali linnaosadest. Järve linnaosa kohta, kus asub eesti kool, käivad järgmised andmed: õpilasi 3335, neist 2639 vene ja 696 eesti õpilast. Seejuures ei õpi eestikeelses koolis ainult eesti-, vaid ka muukeelseid õpilasi (eestlasi on 482).

Integreerimisraskused ja HMi nõuded eesti keele oskuse kohta on viinud olukorrani, kus ka meediakanalid on asunud eesti- ja muukeelsest perest pärit laste käekäigu vastu huvi tundma. Telesaade "Teateid tege-
likkusest" valis välja Järve Gümnaasiumi, et teadvustada probleemi – "segaklass" (eesti ja vene perest lapsed) koolis. Aastani 1990 olime linnas ainus (ilma vene komplektideta) eestikeelne keskkool, kus õppis küll segaperedest lapsi, kuid nende osakaal ei ületanud 3–8% klassis ning kõnekeeleks tunnis ja vahetunnis oli eesti keel.

Eesti taasiseseisvumise järel algas integreerimisprotsess ning kooli võeti eksperimendi korras 30 vene peredest pärit last, kes eesti keelt ei osanud. Moodustatud klass tegutses 5 aastat ühe õpetaja käe all. Järgnevatel aastatel ilmnes tugev surve lapsevanemate poolt, kes kõik tahtsid oma lapsed just eestikeelses kooli suunata. Sellest johtuvalt on tänaseks kujunenud olukord, kus 1.–7. klassides moodustavad muulased 30–65% õpilaste arvust klassis (lisa 1.1–1.9).

Ohtu on sattunud

- eesti keel, mis risustub russismidega;

- õpetaja, kelle koormus kasvab, sest tal puudub meetodiline alus õpetamiseks igas ainetunnis eesti keelt (pealegi ei näe HM võimalust tustada õpetajaid, kes õpetavad segaklassides kõrgema koefitsiendi alusel nagu Narvas või Sillamäel);
- eesti pere laps, kelle väljendusoskus ei arene nõutava tasemeni, kuna tundides vastavad õpilased vigases eesti keeles, omapäraseks kujunevad rahvusele omased kultuuriüritused (emakeelepäev, jõulud), sest kolmandik osalejatest on teise rahvuskultuuri esindajad).

Antud olukorra visuaalne analüüs sunnib otsima võimalusi, et muuta eesti perest lapse haridustee võimalikult sarnaseks teiste Eesti regioonide õpilaste omaga. Segaklasside õpilaste tee kõrgkooli on muutunud ahatsaks. Väljendusoskust ja laia silmaringi nõudev emakeele riigieksam saab tulevikus komistuskiviks ilmselt paljudele.

HÜPOTEES

Käimas on vastuoluline protsess: ühelt poolt taunib inimõiguste deklaratsioon vähemusrahvaste ahistamist ja teiselt poolt peetakse riiklikult vajalikuks integreerimist eesti ühiskonda. Kohtla-Järvel on eestlasi vaid 18,6% ning kohalikke olusid arvestades peame hüpoteetiliselt ideaalilähedaseks olukorda, kus eesti perest lapsel on võimalik ilma kõrvalmõjudeta õppida emakeelses koolis. Siis püsiks ja kanduks edasi eesti kultuurile iseloomulik. Vene perest laps peaks saama hariduse oma kultuurikeskkonnas, kus õpetajad oleks valmis HMi poolt kinnitatud õppekava raames õpetama mõnda õppeainet riigikeeles. Temperamentsetel muulastel ei ole keegi keelanud suhelda (ka vähese keeleoskuse korral) riigikeeles!

Tuleb aga tõdeda, et vene pere lastele tegi tee eesti kooli lahti lõpuni läbimõtle mata eksperiment, mis ei luhtunud vaid seetõttu, et seda viis läbi väga staažikas pedagoog.

Oma töös heidame pilgu 1990. aastal alustatud eksperimendile ja otsime teid edasiseks viieks aastaks, mil selguvad lõpptulemused.

EESMÄRGID

Vaatluse all on Järve Gümnaasiumi 7. klassid, n-ö segaklassid, kus õpilased, õpetajad ja lapsevanemad ütlevad välja oma arvamuse segaklassist, loetlevad sellise koolikorralduse positiivseid ja negatiivseid jooni, pakuvad välja omapoolse nägemuse eesti ja vene perest laste õpikeskkonnast.

UURIMISMEETOD

Uurimuslikus töös kasutasime ära õpetaja tööanalüüsi, kooli dokumentatsiooni, laste, õpetajate ja lastevanemate jaoks koostatud ankeete; vaatlesime õpilasi tunnis ja mitmesugustel vaba aja veetmise üritustel, mis olid seotud rahvakalendriga.

TEOREETILISED LÄHTEALUSED

27.–29. novembrini 1996 Narva-Jõesuus toimunud konverentsil “Rahvuste integreerimise eeldused eesti ühiskonda Ida-Virumaal” rõhutas haridusminister:

- ühtne haridussüsteem tähendab mitte ühekeelsust ja ühekultuurilisust, vaid etnilist mitmekesisust;
- Eesti koolisüsteem võib rääkida kahes keeles, aga see peaks olema üksmeelne;
- need lapsed, kellel kodune keel on vene keel, peaksid pärast põhikooli lõpetamist valdama eesti keelt niisugusel tasemel, et suudaksid jätkata õpinguid selles keeles.

ÕPPETÖÖ ANALÜÜS JA 7.KLASSIDE SEGAKLASSIDEKS KOMPLEKTEERIMISE PÕHJUSED

1990/91. õppeaastal oli vene ja segaperekondade lastest komplekteeritud nn eksperimentaalklassis 30 õpilast (lisa 2.1–2.4). Ülejäänud esimestes klassides oli õpilasi vastavalt 21, 21 ja 20. Enam-vähem samas koosseisus jätkati ka 2. ja 3. klassis. 2. klassi lõpetasid kõik paralleelid 100-protsendiliselt ning ka hinnetele “4” ja “5” õppijaid oli hulgaliselt (68–81%). Ka 3. klassist 4. jõudsid kõik õpilased, kuigi kahel eesti klasside õpilastest tuli teha suvetöö. Väga headele ja headele hinnetele õppijate arv oli endiselt küllalt suur (66–73%) ning ainult ühes klassis 40%. 4. klassi sügisel moodustati koolist mitteolenevatel põhjustel (klasside väike täituvus) kolmest eesti klassist kaks. Tekkisid suhteliselt suured klassid (30 ja 32 õpilast), eksperimentaalklassis oli 25 õppurit. Aastahinnete põhjal olid eksperimentaalklass ja üks uutest liidetud klassidest täieliku õppe edukusega (lisa 3), ühes klassis lõpetas üks õpilane suvetööga. Väga tublisid õppureid oli eksperimentaalklassis 64%, teistes 51,7% ja 65,6%.

Olukord muutus 5. klassi jõudmisega. Vahetusid aineõpetajad, klassijuhataja. Üleminek algõpetuselt vaheastmesse kajastus nii üldises edasijõudmises kui ka teadmiste kvaliteedis. Kõige paremate tulemustega

töötas eksperimentaalklass (edukus 96%, kvaliteet 52%), teistes klassides oli nii edukus kui ka kvaliteet madalam. Selliseid tulemusi võib põhjendada järgmiselt:

- eksperimentaalklass jätkas põhiainete õppimist endise õpetaja M. Frolovaga, kes õpilasi hästi tundis, teistes paralleelides toimus üleminek ainesüsteemile;
- eksperimentaalklassi õpilased olid kooli võetud teatava valiku alusel;
- eksperimentaalklassi õpilaste vanemate huvi oma laste õppetöö vastu oli suurem kui teistes klassides.

6. klassis läks ka eksperimentaalklass üle ainesüsteemile ning vahetus klassijuhataja. Kõikides klassides ilmnesid ka murdeeaga kaasnevad tagasilangused. Eesti klassidest olid saanud tõelised "mammutklassid", vastavalt 34 ja 35 õpilast.

Aastahinnete põhjal oli eksperimentaalklassi õpiedukus 84%, teistel klassidel 67,6% ja 62,9%. Langenud oli ka väga hästi ja hästi edasijõudvate õpilaste arv, mis ei küündinud üheski klassis 1/3-ni.

Probleeme oli kõigi klassidega:

- eksperimentaalklassis ei olnud aineõpetajad nõus enam selliselt edasi töötama (õpilaste temperamendist tulenevad distsipliiniprobleemid);
- eksperimentaalklassi õpilased suhtlesid põhiliselt omavahel, valdavaks sai vene keel;
- tõsiseks probleemiks sai eksperimentaalklassile klassijuhataja leidmine;
- osal vene õpilastel jäi eesti keele areng seisma, teiste kiire edasimineki tekitas lootusetust sammu pidada;
- eesti klassid olid muutunud väga suureks ning klasside koosseis oli äärmiselt ebaühtlane;
- suurtes klassides, kus õpilased väga erineva tasemega, oli väga raske õppetööd individualiseerida, jõuda iga õpilaseni, pakkuda igaühele võimalust töötada vastavalt võimetele.

Et koolil on varasemast olemas 7. klasside ümberkomplekteerimise kogemus vastavalt õpilaste võimetele, huvidele ja soovidele, siis otsustas õppenõukogu sama teha ka nende klassidega ning mitte jätta kõrvale ka nn eksperimentaalklassi.

Uutest ümberkomplekteeritud klassidest on üks reaalkallakuga, teine humanitaarkallakuga ning kolmas üldklass. Sellise ümberkomplekteerimise tulemusena tekkisid suhteliselt ühtlasema teadmiste tasemega klassid, mis on oma koosseisult nn segaklassid. Kas aga segaklass end õigustab?

A. ÕPETAJATE ARVAMUS

Uurimuse eesmärk oli kindlaks teha, kas **vene lapse õpetamine eesti koolis on meile probleemiks ja kuidas suhtuvad sellesse segaklassides õpetavad õpetajad**. Ankeedile vastas 13 õpetajat (7 algklasside ning 6 põhi- ja keskkooli õpetajat). Nende vastustest ilmses, et raske- mad probleemid segaklassides seisnevad muulaste halvas keeleoskuses ja väheses sõnavaras, seepärast saadakse ka õppeainest halvasti aru. See ongi, mispärast õppeainet halvasti omandatakse (57,1%). Väiksem osa õpetajatest pidas oluliseks kultuurierinevusi, mis tingivad erinevaid tööharjumusi (28,6%). Probleemiks peeti ka distsiplineerimist (10,7%), kuid lähtuti ka arvamusest, et see on ealine iseärasus. Olgugi et meie koolis on vene perede lapsi valitud ja võetud vastu motiveeritud õpilasi, märgib 3,6% vastanuist halba suhtumist õppetöösse. Leitakse, et iseloomulik on samuti valjuhäälnel lobisemine vene keeles, vähene enesekriitika, passiivne õppeprotsessist osavõtt, kui õpiku tekst läheb raskeks ja vajab pidevat tõlkimist.

Õpetajad on ühisel arvamusel, et eesti laste õpetamisele mõjub õppimine segaklassis pärssivalt (100%). Põhjust nähakse selles, et tahe- tahtmata jaotab õpetaja oma tähelepanu tunnis ebaühtlaselt ning et abistavat kätt ja tõlget vajab raske teksti puhul vene laps, mistõttu eesti laps jääb tähelepanuta nii õpetuslikult kui kasvatuslikult.

Küsimusele riigikeele õpetamise viisi kohta vastab 68,8% õpetajatest, et vene koolis peaks suurendama eesti keele tundide arvu ning 31,2% õpetajatest leiab, et osa õppeaineid peaks õpetama just eesti keeles. Arutledes seejärel kriteeriumide üle, mis oleks aluseks segaperedest laste vastuvõtmisel eesti kooli, on 54,5% arvamusel, et see peaks toimu- ma valdava keelekasutuse järgi peres; 31,8% peab oluliseks vaimseid võimeid; 13,7% arvestaks olemasolevat keeleoskust.

Positiivne on segaklassis õpetamisel see, et täieneb vene keele oskus ning vene lapsevanemad on aktiivsed, huvituses nii õppetööst kui klassivälisest üritustest.

Negatiivseks loeti kogu seda lisatööd, mida metoodika puudumisel tuleb teha, palju jääb vene lapsele arusaamatuks, see aga piirab lapse vaimset tegevust. Domineerima hakkavad vene keel ja kultuur. Kuna lapsevanemate keeleoskuse tase on madalam või puudub hoopis, ei tegele lapsed kodus eestikeelse kirjanduse lugemisega ega sõnavara laiendamisega. Eesti laste väljendusoskus on nõrk ja sellesse on segunenud hulgaliselt russisme.

Küsimusele, kas õpetaja soovib jätkata õpetamist segaklassis, vastas 10 õpetajat (77%) eitavalt, ülejäänud 3 õpetajat (23%) olid nõus õpetama, sest kogutud metoodiline materjal ja pikaajaline töökogemus võimaldaks neil seda hõlpsamini teha (ankeedi näidis lisas).

B. LASTEVANEMATE ARVAMUS

Küsitluse haarasime 7. klasside lapsevanemad. Vastuseid saime 18 vene ja 33 eesti perelt (lisa 3).

Vene perele esitatud küsimus nõudis nende probleemide väljatoomist, mis on lastel tekkinud seoses õppimisega eesti koolis. 33% vastanutest väitis, et nad ei näe siin mingit probleemi, 16,7% leidis, et lapsed ei saa vene koolidele tavapärasel määral vene keele grammatikat ja kirjandust, mis tingib selle vähese tundmise. 16,7% oli nõus, et lapsevanema abi kodus on väga väike, sest vanemad ise ei oska eesti keelt. Osa lapsevanemaid märgib, et lapse teadmised eesti keelest on nõrgad, sõnavara väike ja üha enam on probleeme kirjandite kirjutamisega (16,7%). Lapse suhtlemisring väljaspool kooli eesti lastega on küll normaalne, kuid omavahelises vestluses kasutatakse vene keelt (5,6%). Probleemiks (5,3 % vastanuist) peeti muutusi lapse käitumises, kuid enamasti seostati seda ealiste iseärasustega.

Väga üheselt vastasid lapsevanemad küsimusele lapse edasiõppimise kohta eesti kooli segaklassis – pooldavalt 100%. Vastust tuli ka põhjendada ning välja toodi järgmised momendid:

55,6% – lapsele meeldib õppida eesti keeles, ta tuleb eesti koolis suurepäraselt toime;

16,7% – lapsel on pärast eesti kooli lõpetamist suuremad võimalused konkureerida kõrgkoolidesse või leida tööd tööturul;

16,7% – Eestis elades peab laps tundma eesti rahva keelt ja kultuuri;

11% – eesti koolis käinud lapsel on kergem integreeruda meie ühiskonda.

Diametraalselt erinev oli eesti lastevanemate arvamus. Õppimist segaklassis peeti eesti lapse jaoks **häärivaks**, sest üldine õhkkond on rahu ja vaikust armastavale lapsele rusuv. Küll aga leiti ka positiivseid momente – lapsed muutuvad üksteise suhtes sallivamaks, õpivad kohanema ja oskavad ehk hiljem objektiivsemalt hinnata rahvusprobleeme. Üldine eestlaste hoiak vene lapsevanema soovi suhtes panna oma laps eesti kooli oli mõistetav, kuid hoiatav – meie, eestlaste kultuurikeskkond on isegi kokku kuivanud, kool peaks olema meie kultuuri kandjaks ja andjaks, aga selline meetod pärsib vastanute meelest emakeelse hariduse omandamist.

Nagu õpetajatel, nii palusime ka eesti lastevanematel pakkuda välja omapoolne arvamus, kuidas peaks Ida-Virumaal lapsele riigikeelt õpetama. Vastused jaotusid järgmiselt:

87,9% – suurendada vene koolides eesti keele tundide arvu ja tõsta vastavate õpetajate taset;

3% – vene koolide õpilasi õpetada eesti koolis alates 10. klassist eraldi klassina;

3% – võtta vene koolide õpilasi täiendavalt eestikeelsesse 10. klassi (valikuliselt ja mitte üle 1–2);

6,1% – vene perekondadest pärit õpilasi õpetada algklassidest alates eestikeelses koolis tavaprogrammide alusel (meie eksperiment).

C. ÕPILASTE ARVAMUS SEGAKLASSIDES ÕPPIMISEST

Viimases küsitluses selgitasime nii oma töögrupi kui Virumaa Kõrgkooli uurimust kasutades, kuidas tunnevad end uues situatsioonis (segaklassis) nii eesti kui ka vene lapsed. Uurimused näitasid, et Järve Gümnaasiumis on valdavas enamikus segaperekondade keelekasutus venekeelne: vanemad suhtlevad omavahel vene keeles (97%), kodudes vaadatakse vene televisiooni (96,5%), loetakse valdavalt venekeelseid raamatuid, ajalehti, ajakirju (96%). Erilist huvi pakkus meile eesti keele kasutamine suhtluskeelena väljaspool õppetunde. Tulemused olid järgmised.

Suhtlevad

- alati eesti keeles 6,2% vastanuist,
- peaaegu alati eesti keeles 6,2% vastanuist,
- mõnikord eesti keeles 28,2% vastanuist,
- mitte kunagi ei kasuta suhtlemisel eesti keelt 59,4% vastanuist.

Seega toimub suhtlemine väljaspool õppetunde ning kooli vene keeles. Virumaa Kõrgkooli teadurid uurisid Järve Gümnaasiumis ka õpilaste koolifrustratsiooni. Tulemustest selgus, et segaperekondadest pärit õpilaste rühm jääb kahe keelekasutusrühma piirile ning on teistest enam pingetes.

EE	–	48	29%
EV	–	8	34%
VE	–	8	48%
VV	–	16	37%

Pinge väljendub kõrges sotsiaalses stressis ja eneseväljendushirmus. Kuna meie koolis on vene keelekeskkonnal veel praegu suhteliselt väike osa, siis on ka piirseisus olev rühm segaperekondadest pärit laste alal. Õige pea võib see aga nihkuda eesti laste alale. Segaklassides on lapsed koos õppinud suhteliselt lühikest aega:

7A klass: 65% muulasi, 35% eestlasi – koos õpitud alates 1996. a septembrist;

3C klass: 63% muulasi, 37% eestlasi – koos õpitud alates 1996. a septembrist.

Antud tingimustes on nendes kahes klassis eesti lapsed vähemuses ning nad võivad jääda sotsiaalselt tõrjututeks, mis toob endaga kaasa koolifrustratsiooni suure tõusu eesti õpilaste hulgas.

Selleks et täpsemini määratleda segaklassis õppimise mõju nii eesti, vene kui ka segaperekonnast pärit lapse arengule, tuleks mõne aja pärast läbi viia täiendavad uurimised.

Õpilaste küsitlustulemusi analüüsid selgub, et laste koolifrustratsioon pole tingitud mitte ainult raskustest õppetundides ning õpitulemustest, vaid ka suhtluskeskkonnast kooliseinte vahel.

Küsimusele õppimise kohta vastas 32 segaperekonna last järgmiselt.

Kas sul on praegu koolis õppida

väga raske	–
raske	9,2%
normaalne	73,7%
kerge	17,1%
väga kerge	–

100% vastanud õpilastest arvas, et vene koolis ei oleks neil parem õppida. Seega võime järeldada, et vene ja segaperekondadest pärit lapsed on rahul õpitingimustega. Pinged ja väljendushirmud tekivad suhtlemise käigus ka väljaspool õppetunde.

Kooli uurimisgrupp vaatas eraldi 7. klassi poiste ja tüdrukute arvamusi (76 ankeeti) segaklassis õppimise kohta.

vene perest	poisse	tüdrukuid
12/15,7%	4	8
segaperest		
20/26,3%	13	7
eesti perest		
44/58%	22	22

Selgus, et noormehed on tunduvalt kriitilisemad. Olles küll enamasti rahul klassikaaslaste ja klassijuhatajaga, kuid segab ikkagi keelebarjäär. 18 (46,2%) poissi ei taha õppida segaklassis (tüdrukutest vaid 13,5%), sest nende arvates

- räägitakse liiga palju vene keeles;
- poistel tekib omavahel probleeme suhtlemisel ning nad avaldavad arvamust, et selline olukord teeb neid närviliseks (lärm, ülbus, vandumine vene keeles);
- eesti keele tunnid ei ole huvitavad, sest pidevalt peab õpetaja tegelema vene lastega.

Ka koolihirmud on poistel suuremad ja seonduvad vägivalla kartusega. Nii mõnigi (18% poistest) kardab jääda naerualuseks oma kasvu või kehakaalu pärast. Koolihirmu tunnevad kõige enam eesti perest pärit noormehed (lisa 4).

Erinevalt tüdrukutest, kellest praeguste klassikaaslastega suhtleb enamik (37,8%), muudavad poisid oma sõpruskonda vähem ning suhtle-

vad rohkem endiste klassikaaslastega (20,5% poistest, 2,7% tüdrukutest). Oma sõpradega erinevatest klassidest (7A, 7B, 7C) suhtleb 62,2% tüdrukutest ja 53,8% noormeestest. Huvipakkuv oli töö, et kõige kriitilisemad oma suhtumises segaklassi olid endiste eesti klasside segapere-de lapsed, kes seni olid klassis vähemuses, kuid kellele tuli eksperimentaalklassist lisa ja muulaste arv klassides suurenes. Tüdrud sõbrunevad või vahetavad sõpruskonda valutumalt.

TULEMUSTE KOKKUVÕTE

Analüüsidis õpetajate, lastevanemate ja õpilaste küsitluse tulemusi saime kinnituse olukorrale, kus ühelt poolt on kool teinud kõik selleks, et muulaste integreerumisprotsess (ka assimileerumine) eesti ühiskonda toimuks valutult; teiselt poolt kerkib aga üles probleem, kuidas vähemusrahvus, eestlased, peaksid säilitama oma lastele eestikeelse hariduse kvaliteedi ja oma kultuuritraditsioonid, mis Ida-Virumaal üsna habrastel jalgadel seisavad.

1. Õpetajate arvamused oma tööst segaklassis olid negatiivsete momentide ülekaaluga:

- segaklassis tuleb aine tõlkida ja seletada mitmekordselt;
- temperamendist tulenevalt on vene õpilased distsiplineerimatud;
- suhtlemisel kaasõpilasega kasutab vene perest laps ka ainetunnis vene keelt;
- õpetaja jaotab oma tähelepanu muukeelse lapse kasuks.

Nende ettepanek oli: olles mures eesti perest laste hariduse kvaliteedi pärast, tuleb jõuda olukorraneni, kus vene perest laps õpiks vene koolis, kuid saaks samal ajal põhikooli lõpuks selgeks eesti keele, kuna vene kool peaks suutma võõrkeele õpetamise metoodikat tundes õpetada mõnda ainet riigikeeles.

2. Lastevanemate arvates peaks kool suutma korraldada oma töö selliselt, et

(eesti pere)

- temperamentsem ja domineerivam muukeelsest perest pärit laps ei ahistaks vaiksemat ning üldjuhul tagasihoidlikumat last eesti perest;
- vene perest pärit lapsed õpiksid vene koolis, st oma kultuurikeskkonnas;

(vene pere)

- parandama vene keele ja kirjanduse õpetamise taset;
- muudes vastustes lähtuti seigast – meil on hea meel, et laps õpib eesti koolis. Nii oleme kindlustanud oma laste tuleviku.

Lastevanemad olid nõus sellega, et kõik muulased, kes võetakse vastu eesti kooli esimesse klassi, valdaksid eesti keelt. Seepärast oldi rahul, et vene peredest pärit lapsed teevad läbi teatud valiku. Nii kaitseme oma keelt ja kultuuri.

3. Õpilaste anketeerimisel selgus järgmist:

- laps ei teadvusta probleemi sügavust, tema jaoks on esikohal uus sõpruskond, ühised huvid klassikaaslastega;
- õppetööst vabal ajal suheldakse omavahel nii eesti kui ka vene keeles;
- segaklassis õppimine häirib rohkem poisse (46,2%), vähem tüdrukuid (13,5%).

Siin on oht pingete edaspidiseks tõusuks.

SWOT analüüs*

1. TUGEVAID KÜLJED:

- staažikas, õppimisvõimeline õpetajate kollektiiv;
- linnaosas paikneb Vene Gümnaasium, kus on võimalus muulastel õpida süvendatult eesti keelt ja teha seda oma kultuurikeskkonnas;
- eesti koolis õppiv vene perest laps on hästi motiveeritud, kui tal on kodu abi ja toetus.

2. NÕRGAD KÜLJED:

- puudub metoodika, mille alusel vene last eesti koolis eesti keeles õpetada alates algklassidest kuni keskkooli lõpuni;
- eesti keele õpetamise ebarahuldav tase vene õppekeelega koolides;
- vene lapse õpetamisel eesti koolis kannatab tema emakeele oskus;
- kannatab eesti õpilaste emakeele oskus (keel risustub russismidega).

3. VÕIMALUSED:

- kaasata 1990. a alanud eksperimendi käiku uurima ja pidevalt jälgima Virumaa Kõrgkooli spetsialistid;
- vähendada muulaste vastuvõttu 1. klassi (seni 7 last vene perest igas I klassis, edaspidi 2–3);
- riiklikult normeerida segaklasside õpilaste arvu;
- riiklikult reguleerida segaklassides õpetavate pedagoogide palka.

4. OHUD:

- muulaste kiire integreerimine toob koolis õppivatele eesti lastele stressi, tõrjutuse;
- domineerima hakkab vene keel ja kultuur;
- aktiveerub eesti perede väljaränne Ida-Virumaalt.

* Analüüsi metoodika astenduses: tugevus, nõrkus, võimalus, oht.

EDASISED SUUNAD

Hariduselu korraldamisel Ida-Virumaal, kus Kohtla-Järve linnas on seni vaid üks eestikeelne kool, tuleks silmas pidada järgmist.

1. Üleminek eestikeelsele õpetamisele peaks olema sujuv ja see peaks toimuma vene koolis. Järsu üleminekuga kaasneb õpilase väljakiskumine oma kultuuri- ja keelekeskkonnast, mis tekitab pingeid, rahulolematust.

2. Vene lapse võtmisel eesti kooli tuleks lähtuda lapse keelekeskkonnast; vanema tahtest üksi on vähe, sest abi kodus lapsele anda ei osata.

3. Õppides eesti keeles jääb eesti keele oskusega muulane ikkagi vene kultuuri kandjaks. Pole õige nõuda, et ta eestlaseks muutuks.

4. Vene laste juurdevool eesti kooli suretab ainsa eestluse kandja välja.

5. Vene kool peaks mõtlema läbi oma arengusuunad ja suutma kasvatada õpilastest lojaalseid EV kodanikke.

ÕPETAJA MILVI-EVI FROLOVA TÖÖANALÜÜS

7 aastat tagasi, 1990. aasta algul kutsus toleaeagne 1. keskkooli direktor pr. H. Viirelaid meie linna muulasi õpetama oma lastele eesti keelt. Ta pakkus neile 1. koolis võimaluse alustada 1. klassist õppimist eestikeelses koolis. Lastevanematelt laekus 60 avaldust ja maikuus viidi läbi katsed.

Lastega vestles kooli logopeed, kuulati laste eesti häälikute ä, ü, ö, õ hääldust, vaadati piltülesannete lahendusoskust jm. Valiti välja 30 õpilast. Arvestati peres eesti keelt kõneleva pereliikme olemasolu (isa, vanaisa, vanaema), eesti keele õppimist lasteaias. Minule teadaolevatest põhjustest, miks taheti last just eestikeelses koolis õppimas näha, oli meie kooli väga hea maine linna koolide hulgas: hea distsipliin, sõbralikud, heatahtlikud ja võimekad õpetajad, vilgas klassiväline tegevus, puhas ning korras koolimaja – ühesõnaga lapsesõbralik kool. Usuti ka direktori sõnu, et lapsi hakkab õpetama väga suure staažiga võimekas õpetaja.

Lapsed kohanesid koolis kiiresti ja paralleelklasside õpilastega saadi sõbralikult läbi, sest oldi koos pikapäevärühmas ja õuevahetundides (oli pärast teist tundi 1 tund, sest päevarežiim 6-aastastele lastele oli selline). 5 aastat õpetasin lapsi eesti õppekeelega koolis kehtiva programmi alusel ja eestikeelsete õpikute järgi, sest muud võimalust polnud. Kasutasin vene koolidele määratud eesti keele õpikuid (II, III, IV, V, VI kl), sest neis olid sõnatõlked ja polnud vaja kasutada sõnade tõlget laste sõnastikes. Esialgul olid tunnid kakskeelsed. Lugema said lapsed kiiresti,

sest enamik oli omandanud lugemistehnika koos venekeelse lugemisoskusega. I kl jaanuarist hakkasime kasutama oma käega kirjutatud sõnastikke. Tuli kõiki võtteid kasutades teha tohutu töö sõnavaraga nii suuliselt kui kirjalikult, mis nõudis ka lastelt järjekindlat ja iseseisvat tööd, sest kodustelt oli vähe abi loota. Vahetundides rääkisid õpilased omavahel ikka vene keeles, sest nii oli kergem. Kahjuks viis osa vanemaid lapsi suveks Venemaale vanavanemate juurde ja need õpilased olid sügiseks väga palju unustanud. Juba III klassist tuli välja ka õpilaste andekus ja võimekus õppetöös ning V klassis oli rohkem mitterahuldavaid hindeid ja suvetoide.

Õppimine mitteemakeelses koolis nõuab õpilaselt suurt tahtet, võimekust, töökust, soovi rääkida eesti keeles, vaadata eestikeelseid TV saateid, lugeda eestikeelseid raamatuid, suhelda eesti lastega. Lastevanematel tuleb selleks kodus luua kõik võimalused: sundida end lapsega eesti keeles rääkima, kas või ainult sellest, mida laps peab kodus õppima (koduse töö kontroll), käima lastega eestikeelsetel üritustel (laulu- ja tantsupeol jm), külastama muuseumi (eriti Rocca al Mare, Tartu Talurahva muuseumi jne), tutvustama Eestimaad.

Lastele on jõukohasem õppida emakeelses koolis eesti keele süvaõppega klassis (I–III klass), kusjuures alates IV klassist võiks kõne alla tulla mõne õppeaine õpetamine eesti keeles (mitte-eestikeelses koolis).

Eksperiment kukkus läbi Kohtla-Nõmme Põhikoolis (pärast I kl läksid õpilased laiali, eestikeelsesse klassi läks üle 2 õpilast) ja Vahtra Põhikoolis.

Miks? Õpetaja oli jäetud abita (metoodilised materjalid puudusid, juhendamine olematu, Kohtla-Nõmmel oli algaja õpetaja), ei olnud sobivaid õpikuid, ilmselt oli süüdi ka vanematepoolne vähene toetus.

Mina rabelesin abita välja, sest tegin tohultu tööd kodus ja koolis (individuaalne töö lastega enne tundide algust, töö pikapäevarühmas). Mind toetasid igakülgset vanemad (bussid õppekäikudeks ja ekskursioonideks, suveks otsiti võimalusi eesti lastega suhtlemiseks, muretseti õpikuid vene koolist, toimetati neid kooli ja tagasi, kontrolliti suvist ja õppetööaegset klassivälisest lugemist), vanematel oli suur soov, et lapsed jätkaksid õpinguid eesti koolis.

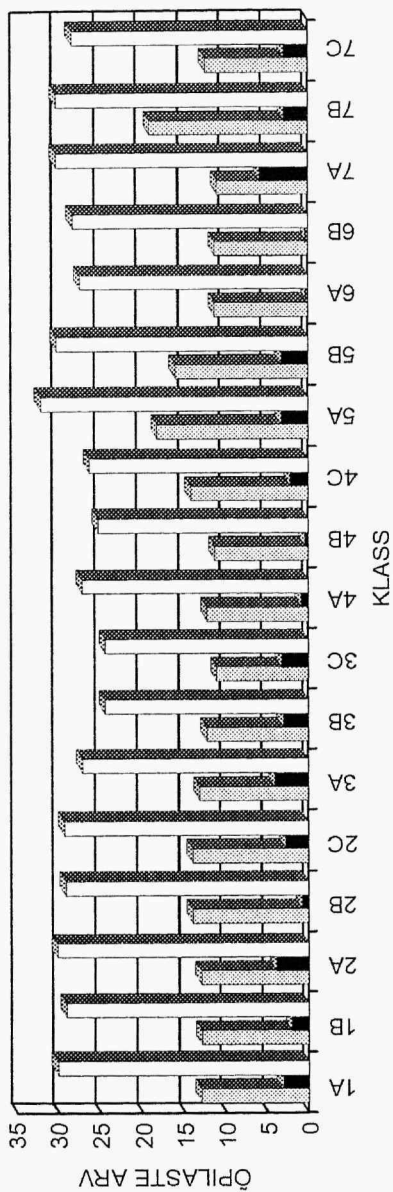
Lapsed tahtsid õppida, täitsid igaks päevaks kodused ülesanded, osalesid heameelega kõigil koolis korraldatavatel üritustel, konkurssidel ja andsid maksimumi edu saavutamiseks.

Et praegu eesti klassis edasi jõuda, peab vanem selleks lapse enne kooli ette valmistama: sorav lugemisoskus, hea looduse tundmine, lapse selline keeleoskus, et ta saaks aru eestikeelsetest korraldustest.

Kooli asumisel õppeaasta KLASS	96/97 1A	96/97 1B	95/96 2A	95/96 2B	95/96 2C	94/95 3A	94/95 3B	94/95 3C	93/94 4A	93/94 4B	93/94 4C	92/93 5A	92/93 5B	91/92 6A	91/92 6B	90/91 7A	90/91 7B	90/91 7C	KOKKU
Vene pere	4	3	8	2	5	5	3	4	4	2	5	3	3	0	1	12	5	5	74
Emä venelane	4	6	0	4	4	3	2	8	1	2	5	2	6	1	4	5	3	5	65
Isa venelane	2	1	0	2	2	2	1	3	2	4	3	4	5	4	4	3	5	0	47
Poisid klassis	17	16	17	15	15	14	12	13	15	14	12	14	12	16	17	19	11	16	265
Tüdrukuid klassis	13	13	13	14	14	13	12	11	12	11	14	18	16	11	11	11	19	12	238
Muulaste %	33,3	34,5	26,7	27,6	37,9	37	25	62,5	26	32	50	28	47	19	32	67	42	36	
Vene perest poisid	1	1	4	1	2	1	0	1	3	2	3	0	0	0	1	6	2	2	30
Vene perest tüdrukud	3	2	4	1	3	4	3	3	1	0	2	3	3	0	0	6	3	3	44
Poisid, emä venelane	3	3	0	1	1	1	0	5	0	1	2	0	3	0	1	5	1	3	30
Tüdrukud, emä venelane	1	3	0	3	3	2	2	3	1	1	3	2	3	1	3	0	2	2	35
Poisid, isa venelane	1	1	0	2	1	0	1	0	0	2	0	3	0	1	2	3	1	0	18
Tüdrukud, isa venelane	1	0	0	0	1	2	0	3	2	2	3	1	5	3	2	0	4	0	29
Õpilasi klassis	30	29	30	29	29	27	24	24	27	25	26	32	30	27	28	30	30	28	505
Segaperedest laste arv	10	10	8	8	11	10	6	15	7	8	13	9	14	5	9	20	13	10	186
Laste arv, isa muukeelne	6	4	8	4	7	7	4	7	6	6	8	7	8	4	5	15	10	5	121
Laste arv, ema muukeelne	8	9	8	6	9	8	5	12	5	4	10	5	9	1	5	17	8	10	139

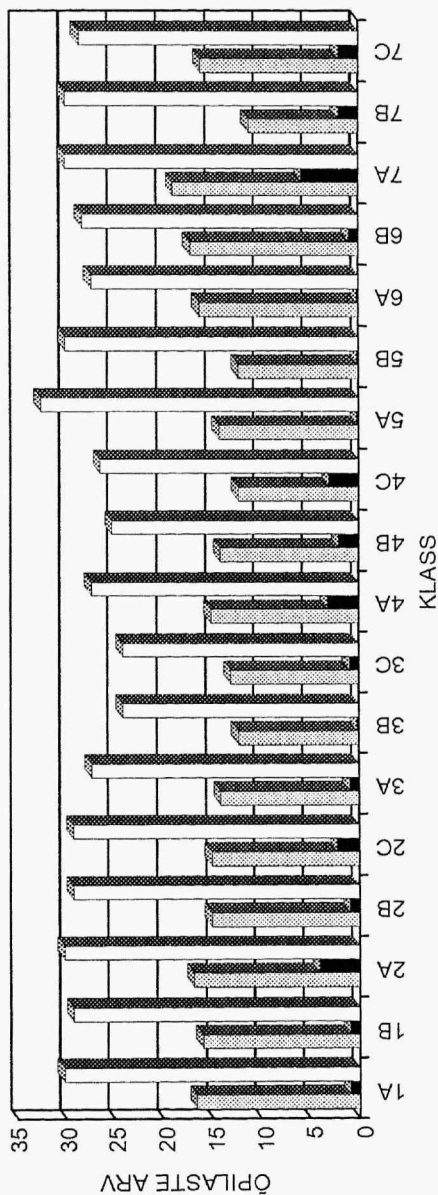
SEGAPEREST JA EESTI PEREST POISTE OSAKAAL

- ▨ TÜDRUKUID KLASSIS
- SEGAPEREST TÜDRUKUD
- ÕPILASI KLASSIS



SEGAPEREST JA EESTI PEREST TÜDRUKUTE OSAKAAL

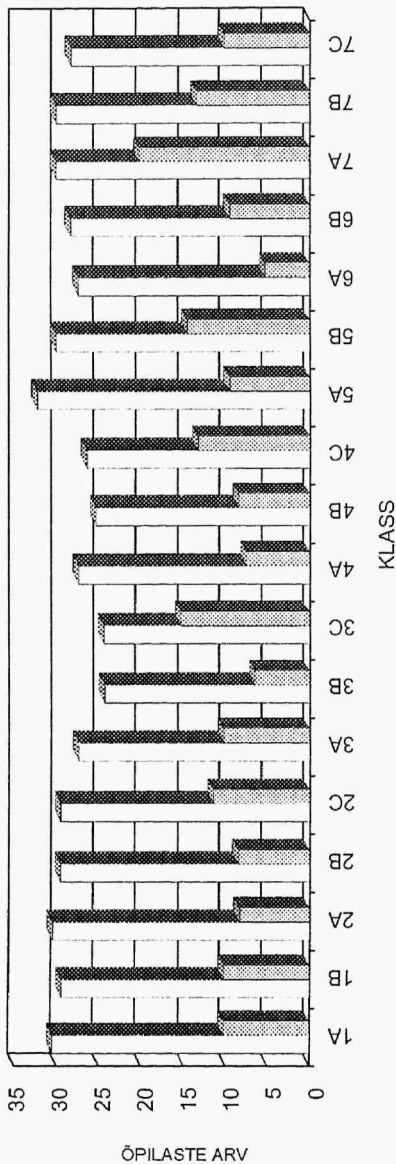
- ▨ POISSE KLASSIS
- SEGAPEREST POISID
- ÕPILASI KLASSIS



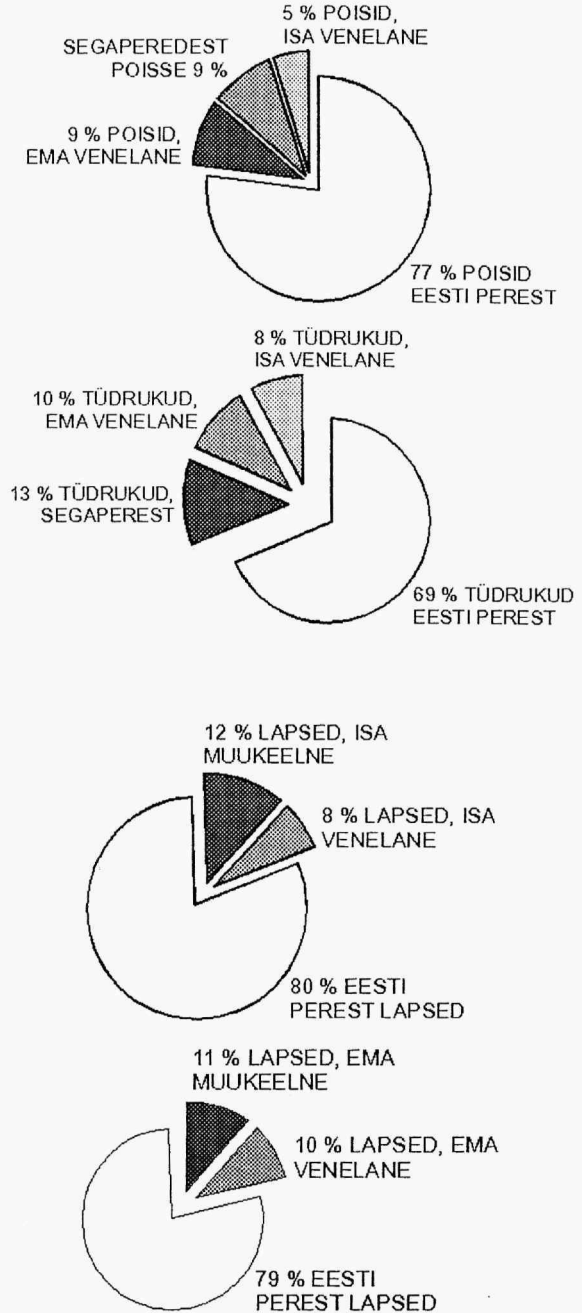
SEGAPEREST JA EESTI PEREST ÕPILASTE OSAKAAL

□ ÕPILASI KLASSIS

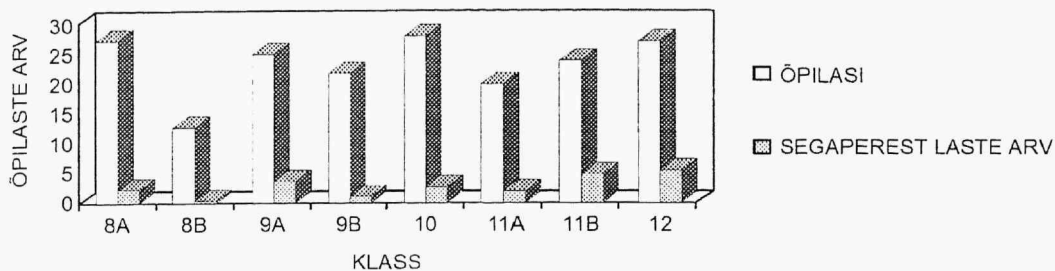
▨ SEGAPEREST LASTE ARV



EESTI NING SEGAPEREST PÄRIT POISTE JA TÜDRUKUTE JAOTUMINE 1.-7. KLASSINI

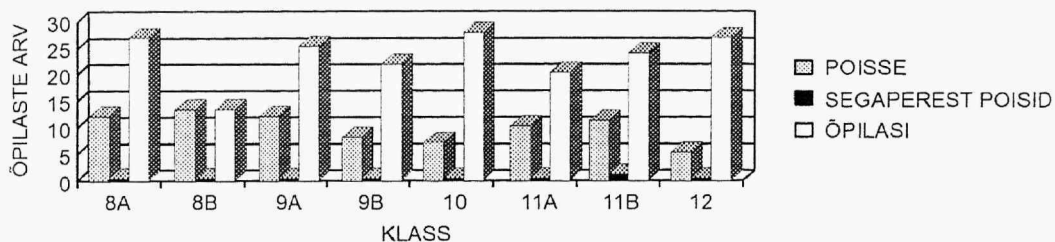


SEGAPEREST JA EESTI PEREST ÕPILASTE OSAKAAL

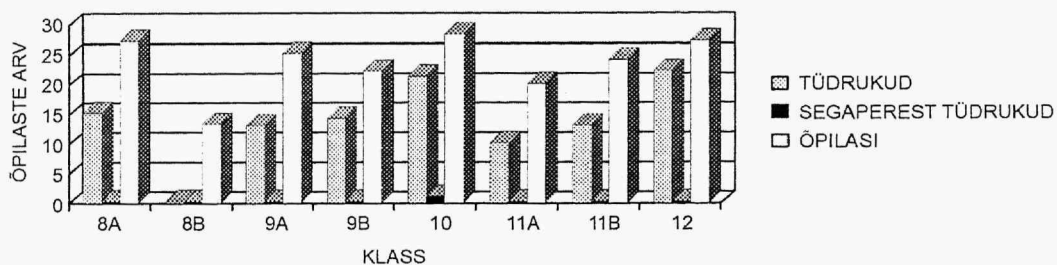


Lisa 1.7

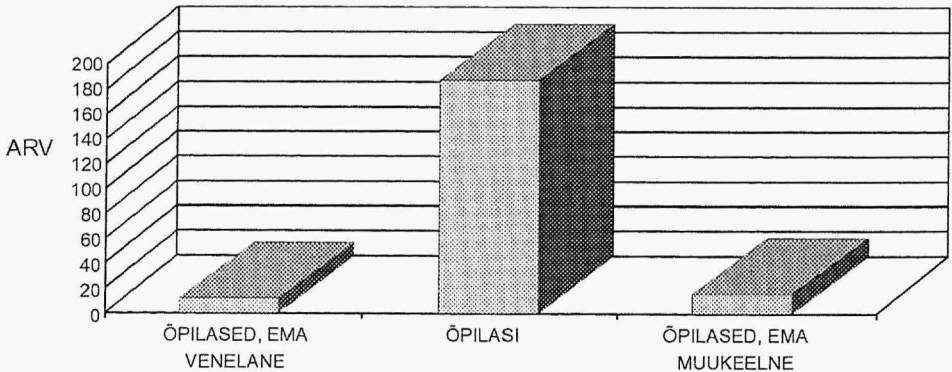
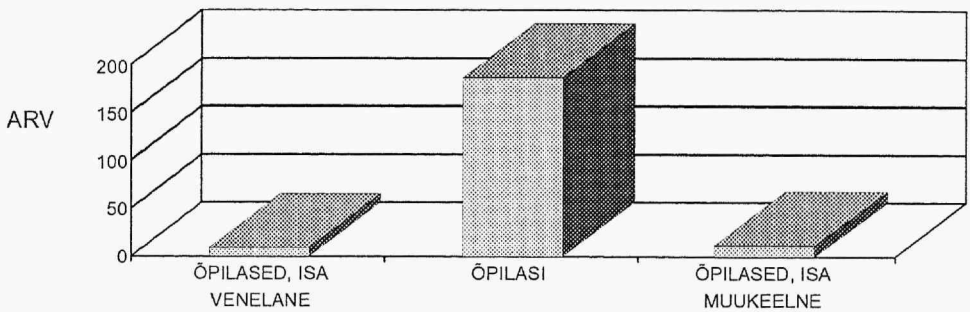
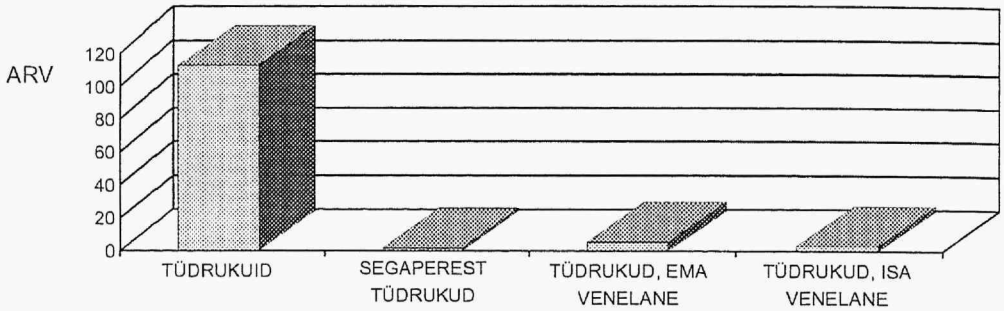
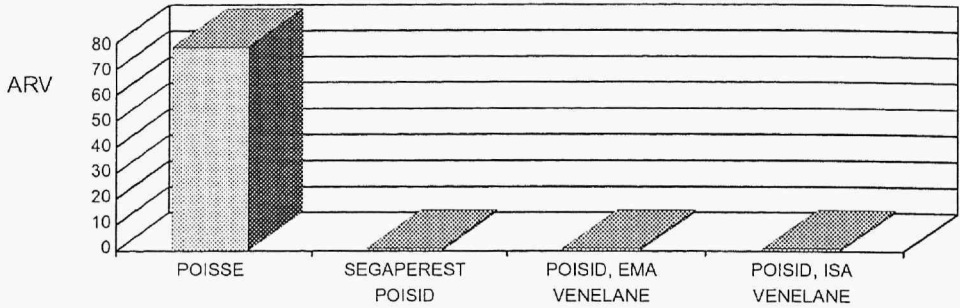
EESTI JA SEGAPEREST POISTE OSAKAAL



SEGAPEREST JA EESTI PEREST TÜDRUKUTE OSAKAAL

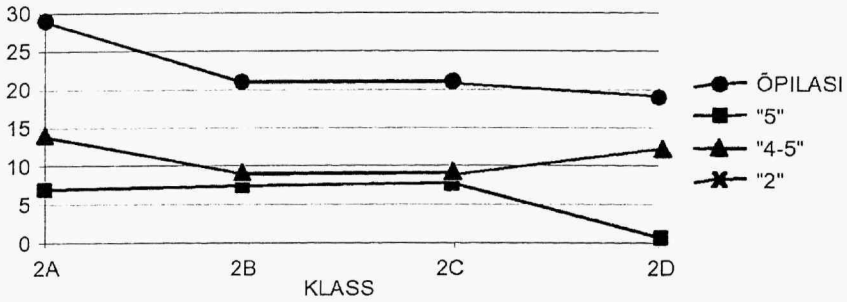


EESTI JA SEGAPEREST PÄRIT POISTE JA TÜDRUKUTE JAOTUMINE 8.–12. KLASSINI

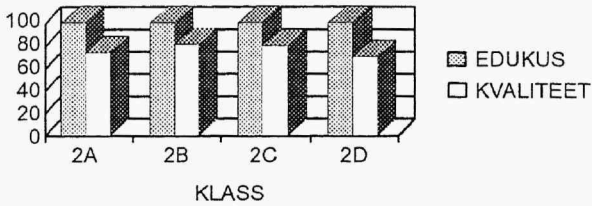


EKSPERIMENTAALKLASSI ÕPPEEDUKUSE VÕRDLUS PARALLEELKLASSIDEGA

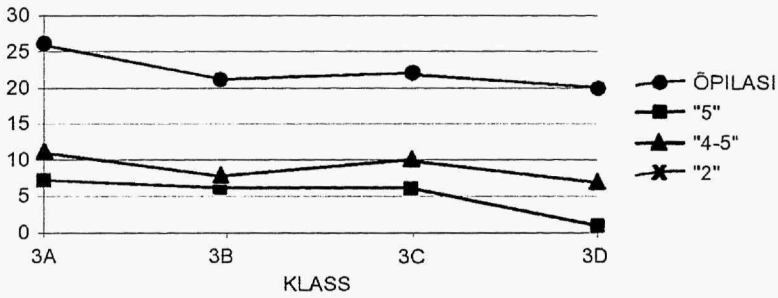
1991/1992



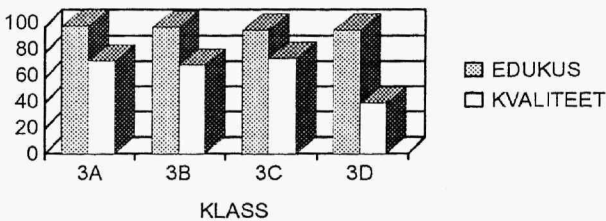
1991/1992



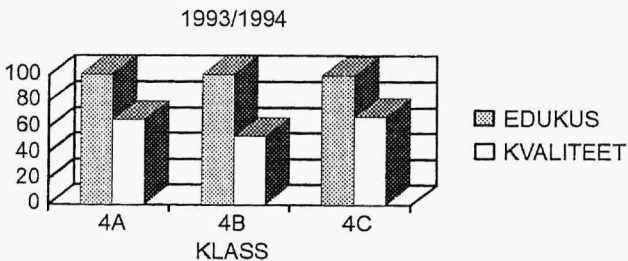
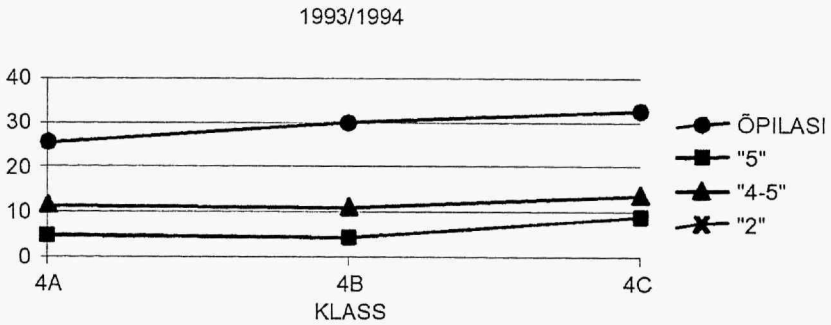
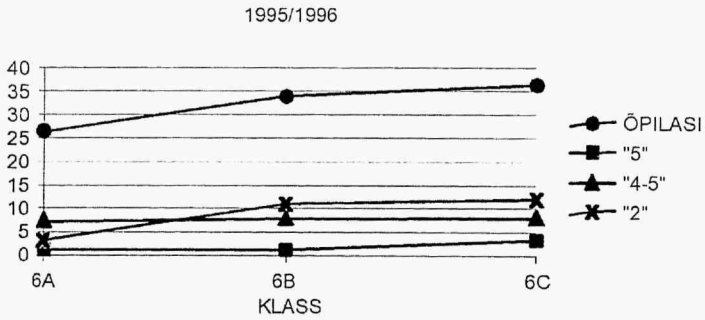
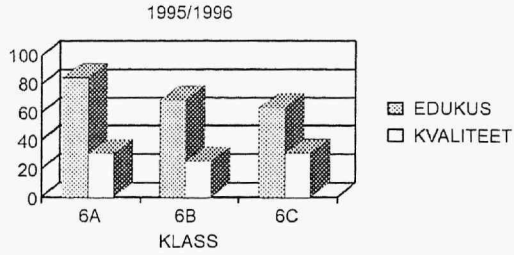
1992/1993



1992/1993

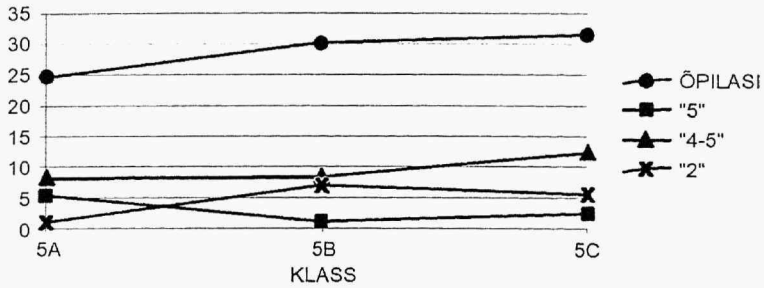


EKSPERIMENTAALKLASSI ÕPPEEDUKUSE VÕRDLUS PARALLEELKLASSIDEGA

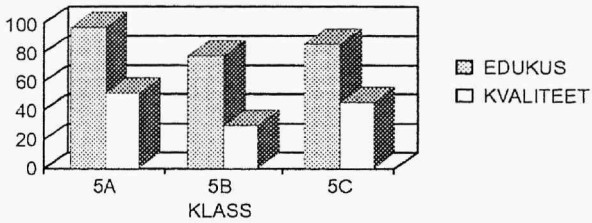


EKSPERIMENTAALKLASSI ÕPPEEDUKUSE VÕRDLUK PARALLEELKLASSIDEGA EKSPERIMENTAALKLASSI

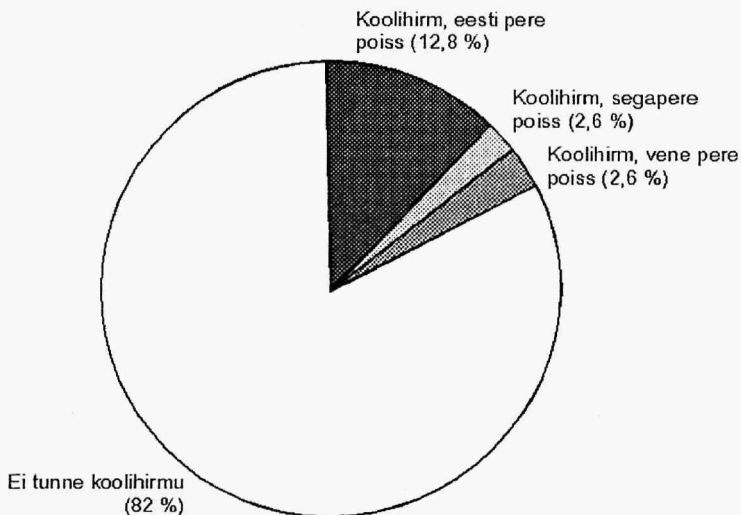
1994/1995



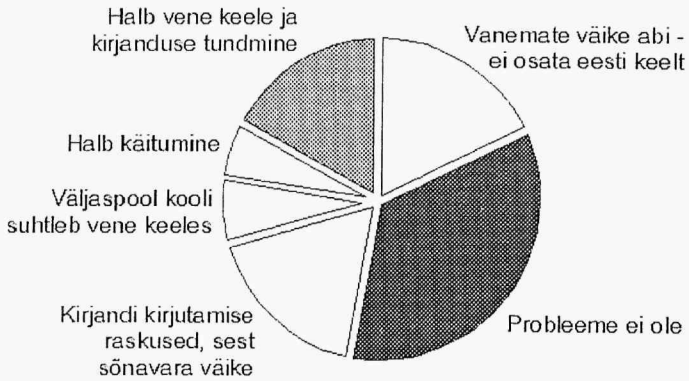
1994/1995



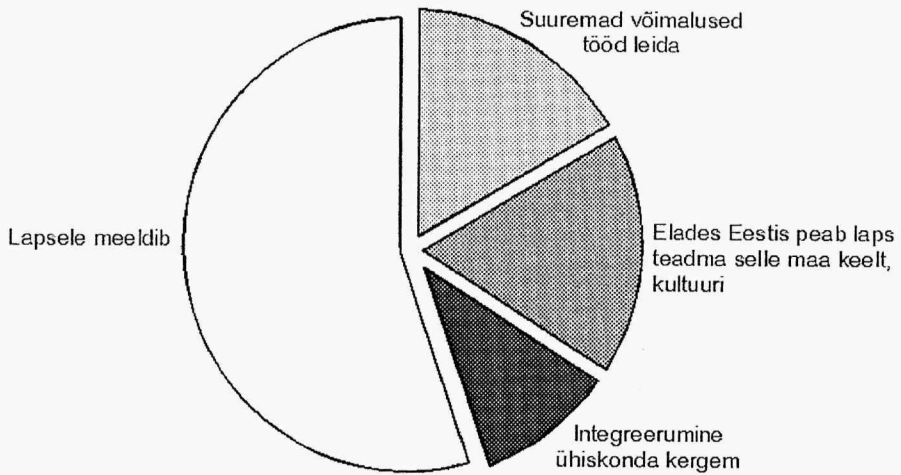
Lisa 3



**PROBLEEMID SEGAKLASSIS
(MUUKEELSETE LASTEVANEMATE ARVAMUS)**



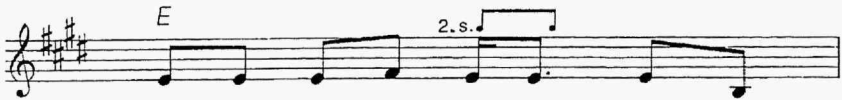
ÕPINGUTE JÄTKAMINE LAPSEVANEMAPOOLNE PÕHJENDUS



P. Lilleväli, A. Vahisalu

JÕULUVANA OOTEL

Parajalt, mõnusalt



1. Vaik — ses jõu — lu — ra — hus met — sas ,
2. Uk — se — le ta ko — pu — tab , nii



lu — me — ja — hu sees , on Jõu — lu — va — na saa — nis eht — sas ,
ä — re — vil on meel , sest tead — sin ter — ve pi — ka päe — va



lin — na poo — le teel . Ja kui — gi kau — a — kau — a on
Jõu — lu — mees on teel . Ja nüüd siis ko — he — ko — he on



sõi — ta tal veel ees , ei jõu — lu — rõõ — mu kao — ta , seal
mei — le jõud — nud ta , see kõik on nõn — da to — re , et



1. lu — me — tui — su sees . Ja 2. lu — me — tui — su sees .
ta — haks tant — si — da . Ja ta — haks tant — si — da .

JAAK SEIMILT "KOOLIUUENDUSLASELE"*



Jaan Seim: Minu vanemad tulid Rootsi sõjavõgenikena 1944. aastal. Mina sündisin 1953. aastal.

1960. a läksin Stockholmi Eesti Algkooli, nagu teda tollal nimetati. Kui 6. klass sai läbi, läksin edasi rootsi kooli. See oli Stockholmis asuv Adolf Fredriku muusikakallakuga kool, sealsamas oli ka gümnaasium. Ka seal käisin 6 aastat. Vahepeal olin ühe aasta Ameerikas vahetusstipendiaadina. Elasin Minnesota osariigis ühes perekonnas, õppisin tundma sealset elu. Kui gümnaasium läbi sai, oli aeg sõjaväkke minna. Rootsis on selline ajateenistus kõigile meessoost kodanikele kohustuslik. Olin 15 kuud sõjaväetõlkide koolis, õppisin seal vene keelt. Pärast sõjaväest vabanemist õppisin Lääne-Rootsis Värmlandis kõrge-
mas muusikakoolis 3 aastat ja minust sai muusikapedagoog flöödi alal. Hiljem töötasingi sel alal ühtekokku 15 aastat. Samal ajal õppisin kõrvalt muusikateadust ülikoolis ning läksin uuesti muusikaülikooli, seda siin Stockholmis. Õppisin

* Toimetuselt: Jaan Seimi sõnumi KULE avaldame küsitluse vormis, küsitlejaks ILMAR KOPSO.

nn klassipedagoogikat, et saada üldhariduskooli muusikaõpetajaks. Seal sain õpetaja väljaõppe, muusikale lisaks pidin valima ka mõne teise aine. Valisin rootsi keele. Mind on alati huvitanud keeled ja eriti rootsi keel, mis on mul lapseõlvest saadik suus. Olen õppinud ülikoolikursustel ka eesti keelt ning nn idamaateadusi. Ülikooliõpingute kõrval töötasin flöödiõpetajana. Hiljem, 1987. aastal, kui olin läbi teinud muusikapedagoogika väljaõppe, läksin üldhariduskooli muusika- ja rootsi keele õpetajaks. Üsna varsti tulin sel alal Eesti Kooli.

Ilmar Kopso: Ring sai siis mingil moel täis?

Jaana Seim: Võib ka nii öelda. Kuigi, algul ei saanud ma Eesti Koolis täiskohata. Mul jäi üks ots ka rootsi kooli ning edasi tegutsesin ka flöödiõpetajana. 1992. a, kui Stockholmi Eesti Koolis vabanes direktori koht, taotlesin seda, ning saingi võimaluse sel alal töötada. Vahepeal töötasin ma Eesti Noortetöö juures konsulentina. Minu ülesanne oli suurel määral juhtida Stockholmi Eesti Noortekoort, mille asutasin 1979. aastal. Hiljem panime koort nimeks "Cantus est". Kooriga pidin lõpetama 1992. aastal, kui tulin direktoriks: üks ajajärk minu elus sai läbi, pidin keskenduma ja tahtsingi keskenduda üheleainsale tööle.

Ilmar Kopso: Ütlesite enesestmõistetavusega, et astusite Stockholmi Eesti Algkooli. Kas see oli nii enesestmõistetav: just see eesti kool, mitte aga rootsi kool?

Jaana Seim: Mina küll ei ole kunagi kuulnud, et minu puhul olnuks Stockholmi Eesti Algkoolile mingit alternatiivi. Mu rootslastest mängukaaslased läksid muidugi kohaliku rootsi kooli. Mulle ei tulnud see pähegi, minule oli eesti kool lausa paratamatus.

Ilmar Kopso: Kas isa-ema jälgisid, et laps eesti keeles räägiks ja rootsi radadele ei kalduks?

Jaana Seim: Seda nad tegid. Kuigi mitte pealesunnitult autoritaarsel viisil. See oli lihtsalt loomulik. Mulle ei tulnud ealeski pähe pöörduda ema-isa poole mõnes muus keeles kui eesti keeles. Mul on vanem vend. Kui me rootsi mängukaaslaste keskel omavahel suhtlesime, siis ikka eesti keeles. Ka siis, kui rootslasted kuulasid kõrvalt.

Ilmar Kopso: Mis keeles Te lugema õppisite?

Jaana Seim: Täpselt ei mäleta, usun, et paralleelselt eesti ja rootsi keeles. Rääkima õppimise juures oli eesti keel minu esimene ja tugevam keel. Aga rootsi keel tuli väga kiiresti, sest mängisin ju õues rootsi lastega. Lugemine sai selgeks enne kooliminekut. Mu ristiisa, kunstnik Otto Paju, koostas õhukese raamatukese "Kukeaabit" (ilmus 1955 – I.K.). See sai mul korralikult kapsaks loetud. Veel mäletan lauamängu – Eesti maakaarti, millel oli võimalik käia erinevaid radu pidi, külastada erinevaid Eesti linnu. See oli väga hästi, pedagoogiliselt koostatud mäng.

Ilmar Kopso: Kas on tüüpjuhtum, et teieealisel ja Rootsis üles kasvanud inimesel on eesti keeles ning rootsi keeles lugemine võrdne rõõm?

Jaana Seim: Ausalt öeldes ma ei usu seda. Arvan, et välismaal sündinud mineaalsed eestlased saavad eesti keeles rääkimisega ilusasti hakkama. Aga lugemisega ei ole nad nii väga tegelnud. Millest see oleneb, seda ma ei tea. Minu vanemad olid väga huvitatud kirjandusest. Ema oli raamatukoguhoidja, isal tekkis kontakt Eestiga ühe koolikaaslase kaudu, kes talle pidevalt saatis igasuguseid raamatuid.

Võin siin paljastada ühe väikese triki, millega isa hakkama sai, selleks et panna mind eestikeelseid raamatuid lugema. Ta hakkas mulle maksma eestikeelse raamatu lugemise eest. See võib paista alatu võttena, altkäemaksuna. Aga selle mõju oli väga hea. Ta maksis mulle pool ööri iga loetud eestikeelse lehekülje eest. Ja mina olin juba tollal väga majanduslikult mõtlev inimene. Lisaks sain veel pool ööri, kui jutustasin talle ka loetu sisu.

SISUKORD

Toimetajamõtisklus (K. Leht)	3
H. Rannap. Eesti kooli memuaarkirjanduse pärl	5
V. Leht. Enn Murdmaa oma järeltulijate mälestuses	14
R. Selg. Saksa keele õpetus, õppevara ja õpikud	21
T. Sõber, U. Kokassaar. Mikroobide tegevust saab jälgida ka mikroskoobita!	31
P. Juuti. Hulkur ja mängur õppijatena	38
M.-L. Laherand. Õppimine ja postmodernism	46
A. Uusen. Emakeele õpetamise suunamuutused	49
I. Hallik jt. Segaklasside mõju eesti kooli seisundile Järve Gümnaasiumis Ida-Virumaal	55
P. Lilleväli, A. Vahisalu. Jõuluvana ootel	77
●	
Jaan Seimilt <i>Kooliuuendustlasele</i>	78