



# KOOLIUUENDUSLANE

Toimetajamõtisklus

Vähemusrahvuste emakeelne kooliharidus

20.–30. aastate Eestis

Loovus ja selle arendamise  
võimalused käsitöötundides

Varane interdistsiplinaarsus Eesti muukeelses koolis:

ühe ununud õpiku lugu

Ühest omaaegsest koolijuhist

Koduloo teemade käsitlemine II klassis

Matemaatika õpetamine võimeterühmades

Kose Keskkoolis

Emakeele didaktika suunamuutustest

Koolidirektori stressifaktoritest

Vikerkaar

Heljo Mänd, Andres Vahisalu

Kommunikatiivseid ja loogilise mõtlemise

harjutusi algõpetuse emakeeles

Eesti kirjanduse õpetamine vene õppekeelega  
gümnaasiumis

•

Elsa Pajumaalt *Kooliuuenduslasele*

Kalju Leht

Harri Kelder  
Kai Malmstein,  
Kerli Mandrat

Loone Ots  
Õie Haavik  
Helje Raaper

Kärt Matiisen  
Anne Uusen  
Hillar Põldoja

Terje Tamming

Roman Kallas

1998



# **KOOLIUUENDUSLANE**

**KIRJASTUSE „KOOLIBRI“ VÄLJAANNE**

**Nr. 23 (84) 1998**



**KOOLIBRI**

Toimetuskogu: Ants Haljamaa (Kirjastus „Koolibri”),  
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),  
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),  
Kalju Leht (toimetaja).  
Korrektor: Vivian Leibak.  
Pildid joonistanud: Maili Lepp.

Haridusministeerium lubab kasutada õppe-metoodilise materjalina.

ISSN 1406-0493  
Trükitud Tallinna Raamatutrükikojas

© Kirjastus „Koolibri”, 1998

AS „Koolibri”, pk 223, EE0090; Pärnu mnt 10, Tallinn

## TOIMETAJAMÕTISKLUS

Väikekoolide olla – mitte olla probleem tuurib Eestimaa hariduses juba läbi kolme kümnendi. Sellest kirjutatakse (rääkimisest rääkimata) palju, agressiivselt, halemeelselt, ka asjatundmatult (ajakirjanikud). Ehk on siinnegi jutt tarbetu. Ometi loodan osutada mõnele varju jäänud tõigale.

Tegelikult on probleem niisama vana kui eesti hariduse lugu. Tsaariaja jäta-me sinnapaika – sealt pole nüüdse jaoks suurt õpetlikku võtta. EV 20.–30. aastast on juba õppust võtta. Sest algusest peale hakkas tollane HM sihipäraselt välja arendama **koolivõrku** (see ongi n-õ katus-märksõna), mis algusaastail tähendas esmajoones tsaariaegse koolivõrgu täiendamist-tihendamist. Seda protsessi juhtis HM asjatundlikult ja tasakaalukalt, kuid mitte lausa veatult, nagu edaspidi osutan. Sest HMi eesotsas olid kogenud koolimehed, kes tõhusalt toimiva haridusinspektsiooni põhjal tundsid hästi kohalikke haridusolusid.

Üsna varakult ilmnas, et koolivõrku ei saa käsitleda muutumatu, bürokraatlikult külmutatud suurusena. Teda tuleb korrigeerida vastavuses muutustega riigi sotsiaal-majanduslikus arengus nagu ka hariduses endas. Mõnel määral on koolivõrgu teisenemine-uuenemine ka isereguleeriv (sünergeetiline) protsess. Igal juhul ei ole õigustatud koolivõrgu radikaalne segipaiskamine, isegi sotsiaalsete pöördesündmuste korral. Sest haridus on põhiolult konservatiivne ja järjepidev.

Vaadeldaval kümnendil areneski Eesti koolivõrk rahulikult ja sihipäraselt. Märkida võiks vast ainult kaht hälbimist, millest esimene tuleb HMi juhtimisveaks arvata.

Otsemaid iseseisva riigi sünni järel vallandus eestlaste haridusjanu: üle maa tekkis ettearvamatult rohkesti keskkool – lõpuks ometi omakeelseid. Tore muidugi, kuid juba kümnendi keskel tuli ilmsiks asja nuripidine pool: keskkoolide lõpetanud ei leidnud praktilises elus rakendust. Nad olid n-õ kutseta haritlased, rahvakeeli „ulaharitlased”. HM oli kutsehariduse algatamise ja korraldamisega hiljaks jäänud. See oli tollase vabariigi üks väheseid, aga ometi tõsiseid äpardusi hariduskorralduses. Kuid HMi tunnustuseks tuleb lisada, et ta parandas oma vea kiiresti ja tulemuslikult: mõne aasta jooksul töötati välja kutsehariduse võrk ja asjaomased õppekavad (heas vastavuses sotsiaal-majanduslike vajadustega); 30. aastate lõpuks oli välja arendatud tulemuslikult toimiv kutsehariduse süsteem, mida peeti üheks paremaks Euroopas. (Muide, nüüdne HM kordas õppustvõtmatult sedasama viga, ainult et tõhusa veaparanduseni pole tänini jõutud.)

Olude sunnil toimus koolivõrgu korrigeerimine ka 30. aastate esimesel poolel. Siis nimelt suleti mingi hulk (arve pole käepärast, aga siin pole see ka oluline) väiksemaid algkooli. Põhjus: krooniline rahapuudus hariduses ja kogu riigis, tingituna ülemaailmsest majanduskriisist. Kümnendi teisel poolel koolivõrk tasakaalustus ja, sõندان väita, oli paremas kooskõlas hariduse eesmärgistuse ja sotsiaalse nõudlusega kui kunagi varem või hiljem. Seda enam, et noil aastail



ehitati Eestimaal rohkesti ajakohaseid koolihooneid – nii linna kui maale.

Nõukogude ajal šokeeris kogu Eestimaad ja eriti muidugi õpetajaskonda maa väikekoolide sulgemine 70. aastate lõpus ja 80-ndate algul. Need, kes selle kampaania peasüdalaseks pidasid tollast HMi ja minister Eisenit, mõtlesid naiv-otsejooneliselt ja eksisid. Võin kinnitada, et ses asjas mindi ministrist ümber ja üle. Koolid likvideeriti põllumajandusliku tootmise koondamise käigus keskustesse, kuhu astutati ka valdav osa elanikkonnast. Tekkisid nn agrotööstuskompleksid vastava infrastruktuuriga. Sellest vaatekohast oli asja käik loogiline – kus pered ja nende tööd, seal ka lapsed ja kool. Nagu elus ikka: ka halvas asjas on midagi positiivset. Keskustesse tuli lasteaedu, koolidele tehti juurdehitusi, võimlaid, majandid ehtasid uusi koolegi. Rääkimata sellest, et just majanditelt (mitte otse riigilt) said koolid väga mitmesugust toetust.

Ma ei pea kiidukõnet sovetlikule elu- ja hariduskorraldusele; räägin sellest, mis tegelikult oli ja seda teavad tollased kooliinimesed minust paremini. Nõukogude aeg on üldse paradoksirikas, olgugi katusmõisteks vältimatult okupatsioon. Aga mis juhtus väikekoolidega nüüdses vabariigis, juba tema algusaastail?

Nüüd teame, et mõne aasta jooksul taastati Eestimaal sadakond väikekooli. Nagu oleks elu keskustest küladesse tagasi voolanud. Taluelu hingitseb nüüdseni.

Tähendab, 90. aastate alguses tegi HM (tema esijoones) jämeda vea: taasavas hulgi maakoole ilma laste- ja rahakatteta. Hoolimata sellest, et kampaaniahõngulise toimimise hoiatavad näited olid olemas.

Nüüd lastakse käiku regionaalpoliitilised postulaadid: kool on küla säilimise esmatingimus, olgu ta kasvõi kääbuskool. Kuitahes tähtis kool ka poleks – küla elujõu säilimise esmategur ta pole. Peatähtis on ikkagi, kas peredel külas on tööjärg, töö- ja elamisvõimalus. Sellest sõltub ju ka laste koolitamise võimalus.

Regionaalpoliitika ja hariduspoliitika ei saa eesmärgistusest ja toimelt kattuda. (Muidu poleks ju õigustatud ka kahe suveräänse ministeeriumi olemasolu.) Viimane on ikkagi esimese element, ehkki tähtis. Hariduspoliitika peaks kaitsma oma õigust ja kohust. Ja sellel kaitsel on kaks dominant: haridusökonomika ja puhtalt pedagoogilisest spetsiifikast lähtuvad taotlused.

Tähendab: haridus ei saa kulutada enam, kui tal võimalik, ta peab pigem kokku hoidma. Haridusspetsiifilist eesmärgistust peaks pisut seletama.

Mõneteistõpilaseline kool on hädalahendus, selline kool pole pedagoogiliselt elujõuline. Selle õppeaasta algul nägin minagi telepildis Pillapalu uut ja uhket väikekooli. Kõik on kaunis: armas õpetaja, armsad lapsed, kenasti seatud ruumikujundus. Ometi on see minu kujutluses pigem kodukool kui rahvakool. Sellise kooli pedagoogilised võimalused on piiratud.

Juba välispidi nähtavalt: ei anna moodustada rahvastepalli meeskondigi, samuti mitte lastekoori, kooli esildamine väljapoole jääb ahtaks.

Ent asja pedagoogiline sisu tüürib sügavamale. Heino Liimets propageeris ÜPUIs juba 70. aastail nn vastastikuse rikastamise printsiipi pedagoogikas. Ega tema sõnum tookord lahedalt päralt ei jõudnud. Õpetajatele oli asi võõras, ehkki sisu on kooliõpetusest ammustaega tuttav. Mida see vastastikuse rikastamise põhimõte siis tähendab?

Üllilühidalt nii, et kooliõpetus ei taandu ainuüksi suhtele õpetaja–õpilane, s.t õpetaja annab, õpilane võtab vastu; see on n-õ akulaadimise mudel. Tegelikult

toimib ka teine mudel: õpilane – õpilane. Õpilased rikastavad end vastastikku. Me ei pruugi seda märgatagi. Ent tuletame meelde oma koolipõlve. Ikka olid liidud, eeskujud, kellelt õppust võtta, olid nutikamad, kellelt „maha kirjutada“.

Väikekooli häda selles seisnebki, et isiksuslik valik on ahas. Võib juhtuda, et teatud aja õpilaskontingendis puuduvad säravamad vaimuanded, võimalik on ka temperamenditüübiline ühekülgsus, võimalik on midagi muudki.

Temperamenditüübiline ühekülgsus on koolikollektiivis õnnetu asi. Meenutagem „Kevadet“ selle asja täiuses. O. Luts ei teadnud seda raamatut kirjutades psühholoogiast (kui teadusest) mitte tuhkagi. Aga vaadake, kui esinduslik temperamenditüübiline valik: Toots – puhas koleerik; Arno Tali – (mu meelest) melanhoolik/sangviinik; Tõnisson – puhas flegmaatik; Kiir – (tasakaalustamata) sangviinik; Imelik – puhas melanhoolik. Kui rikas ansambel ja kuidas nad omavahel rikastusid, seda dokumenteerib ainult raamat – „Kevade“; teater ja film hiljem täiendades.

Need on ülipõgusalt öeldud asjaolud, mis ei häälesta mind väikekoolide poolt hääletama. Olen üsna väitekindel, et elujõuline koolikollektiiv algab 30st, veel parem – 40–60 õpilasest. Sellega liitub ka õpetajapositsioon. Üheõpetajakool on õnnetu kool, sobib autoritaarsele õpetajale/juhatajale, haruharva siis ka pedagoogilisele eksperimenteerijale. Üldjuhul tahab õpetaja kellegagi kollegiaalne olla – nõu pidada, tööd kavandada, ennast tööasjus avaldada.

Kokkuvõtvalt ütlen: jäägu väikekoolid sinna, kus nad on paratamatud (saared, külaspid); mujal püütagu haridusavaruse poole.

KALJU LEHT

KU eelmises (1997, nr 4) on juhtunud (vähemalt) kaks kahetsusväärset viga: 1) artikli „Segaklasside mõju...“ ühe autori A. Oru asemel on trükitud A. Orel; 2) A. Vahisalu muusika „Jõuluvana ootel“ autoriks on trükitud P. Lilleväli, kes on tegelikult sõnade autor.

Harri Kelder

## **VÄHEMUSRAHVUSTE EMAKEELNE KOOLIHARIDUS 20.–30. AASTATE EESTIS**

Kaheksa aastakümnet tagasi riikliku iseolemise saavutanud Eesti oli rahvusriik. 1934. a rahvaloenduse andmetel moodustas põhirahvas – eestlased – 88,11% rahvastikust. Mõistagi oli Eesti Vabariigi hariduspoliitika eestikeskne, kuid üldsegi mitte tõrjuv või kuidagiviisi diskrimineeriv siin elavate vähemusrhvvuste rahvuslike kultuuritaotluste suhtes. Otse vastupidi. Emakeelse koolihariduse nõue, mille edumeelsed haritlased ja poliitikud püstitasid juba esimesel ärkamisajal

ning mis riiklikul iseseisvumisel sai hariduspoliitika üheks nurgakiviks ja omandas seaduse jõu, tagas mitte ainult eestikeelse rahvuskooli arengu, vaid garanteeris ka Eestis elavatele vähemusrahvustele vajalikud tingimused rahvuskultuuri säilitamiseks ja arendamiseks, sealhulgas koolihariduse omandamiseks emakeeles.

Paraku on aga koolikorralduse see aspekt Eesti kooli ajalugu käsitlevas trükisõnas teenimatult kesist tähelepanu pälvinud, kui mitte arvestada omaaegse koolinõuniku ja koolide peainspektori Märt Raua mälestusteraamatus kirjapandut, mis aga laiemale üldsusele vaevalt tuttav on.\*

Seda arvestades ongi alljärgnevas püütud anda mõningane ülevaade vähemusrahvuste emakeelse koolihariduse korraldusest 20.–30. aastate Eestis. See võiks ehk mõnesugust huvi ja mõtteainet pakkuda ka neile, kelle ülesandeks on hoolt kanda tänases Eestis kooliasjade korraldamise eest.



Eesti Vabariigi hariduspoliitika iseloomulikuks jooneks oli emakeelse (rahvuskeelse) koolihariduse tagamine kõigile, sealhulgas ka riigis elavaile vähemusrahvustele. Nii tunnistasid Ajutise Valitsuse poolt 2. dets 1918. a kehtestatud ajutised määrused koolide kohta (Riigi Teataja – RT 1918, 5) õppekeeleks kõigis Eesti Vabariigi territooriumil asuvates koolides õpilaste emakeele. Sealjuures tuli õpilaste piisava arvu korral luua vähemusrahvustele oma koolid või klassid. Eesti keel kui riigikeel tunnistati kohustuslikuks õppeaineiks kõigis muukeelsetes koolides alates 1919. a 1. jaanuarist.

7. mail 1920. a võttis Asutav Kogu vastu avalike algkoolide seaduse (RT 1920, 208), kus emakeelse koolihariduse põhimõtte kindlat järgimist, aga ka edasiarendamist leidis. Seaduses märgiti, et algkool on emakeelne (§ 2) ning et emakeele järgi jagunevad koolid eesti-, saksa-, vene-, rootsi- või muukeelseteks (§ 4). Seaduseandja tegi koole ülalpidavatele omavalitsustele kohustuseks avada vähemusrahvuste tarbeks emakeelne kool või klass, „kui lähestiku vähemalt 20 last kogub /.../ Sellejuures võib tarvilise õpilaste arvu saamiseks ühendada ühe õpetaja juhatuse alla ühte klassituppa mitme õppeaasta (klassi) õpilased”. 1931. a avalike algkoolide seadus (RT 1931, 46, 348) vähendas seda piirarvu veelgi ja sätestas, et algkoolide ülalpidajad on kohustatud avama vähemusrahvusest kodanike lastele nende emakeelse kooli või klassi, kui kohapeal elab vähemalt 15 ühest rahvusest koolikohustuslikku õpilast.

Vähemusrahvuste võimalused omandada haridust oma emakeeles ei piirunud ainult algkooliga. Emakeelse (rahvuskeelse) hariduse põhimõtte sisaldus ka Riigikogu poolt 7. dets 1922. a vastuvõetud avalike keskkoolide seaduses (RT 1922, 155/156), samuti 1928. a 1. jaanuaril hakanud eraõppeasutuse seaduses (RT 1927, 97, 74).\*\*

---

\* Vt **Märt Raud**, Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestused II. Stockholm 1965, lk 109–119.

\*\* Samu hariduspoliitilisi põhimõtteid järgisid ka hilisemad kooliseadused – 1934. a keskkoolide seadus (RT 1934, 47, 409), gümnaasiumide seadus (RT 1934, 47, 410) ja 1937. a kutseõppeasutuste seadus (RT 1937, 53, 470).

1925. a jõustus vähemusrahvuste kultuurivalitsuste seadus (RT 1925, 31/32), millega rakendus kultuuriautonomoogia, st vähemusrahvuste õigus ise juhtida oma rahvuse kultuuri- ja hariduselu.

Seaduse alusel omandasid Eesti piirides elavad vähemusrahvused, kelle arvukus ületas kolme tuhande piiri, õiguse moodustada oma kultuurivalitsuse juhtorganid – kultuurinõukogu ja -valitsuse. Viimaste ülesandeks oli vastava vähemusrahvuse emakeelsete avalike ja eraõppeasutuste organiseerimine, valitsemine ja järelevalve. Loodavatele kultuurivalitsuse organitele tuli anda ka kõik varem tegutsenud vähemusrahvuste avalikud koolid.

Kuigi seadusega sätestatud täieliku kultuurivalitsuseni jõudsid vaid sakslased ja juudid, rakendus emakeelse koolihariduse põhimõtte kõigi Eestis elavate vähemusrahvuste jaoks takistusteta.

Kõige arvukam vähemusrahvus – venelased (1934. a rahvaloenduse andmeil 8,33% rahvastikust) – elas peaaesjalikult Narva-tagustes ja Peipsi-äärsetes valdades ning Petserimaal, samuti Tallinnas, Tartus, Narvas, Valgas. Samas paiknev vene õppekeelega algkoolide võrk võimaldas vene rahvusest elanikkonnal omandada kohustuslik algharidus emakeeles. Eesti Statistika Kuukirjas (1939, nr 217 (12), lk 636) toodud andmetel töötas 1938/39. õppeaastal 81 vene õppekeelega algkooli pluss vene õppekeelega klassid 19 eesti ning ühes läti õppekeelega algkoolis. Virumaal Kohtla algkoolis aga õpetati koguni kolmes keeles – eesti, vene ja poola keeles, et siinse, 1931. a tööd alustanud põlevkiviõli tehase mitmest rahvusest tööliiskonna lastele võimaldada emakeelne kooliharidus.

Vene keeles keskharidust võimaldavad õppeasutused asusid Tallinnas, Narvas, Tartus ja Valgas. 1938/39. õppeaastal töötas vene õppekeelega 4 progümnaasiumi, 2 reaalkooli ja 4 gümnaasiumi, lisaks vene õppekeelega klassid Petseri gümnaasiumis. Keskkhariduse omandamist vene keeles võimaldasid veel ka Narvas (1921–1938), Haapsalus (1921–1927), Pärnus (1919–1927) ja Rakveres (1928–1931) tegutsenud keskkooli erakursused.

Arvukuselt teisele vähemusrahvusele – sakslastele (1,45% rahvastikust) tagas emakeelse üldhariduse Saksa kultuurivalitsuse halduses olev ja peaaesjalikult linnades paiknev koolivõrk. 1938/39. õppeaastal kuulus sellesse 14 algkooli, reaalkoolid Rakveres, Viljandis, Narvas ja Kuressaares ning gümnaasiumid koos nende juurde kuuluvate progümnaasiumidega Tallinnas (Tallinna II Progümnaasium ja Gümnaasium, Toomkooli Progümnaasium ja Gümnaasium, Saksa Eraprogümnaasium ja Gümnaasium), Tartus (Tartu IV Progümnaasium, Tartu Saksa Eraprogümnaasium) ja Pärnus (Pärnu Saksa Eraprogümnaasium ja -gümnaasium). 1919. a asutatud Saksa Ühisreaalgümnaasium Valgas suleti 1927. a. Paide Saksa Eraühisreaalgümnaasium (asut. 1920. a) suleti järk-järgult pärast 1934. aasta koolireformi ning selle baasil avati saksa õppekeelega täienduskool. Keskkhariduse omandamist võimaldasid ka Haapsalus aastail 1921–1932 tegutsenud R. Mühleni saksa õppekeelega keskkooli erakursused.

Rootslasi elas Eestis 1934. aasta rahvaloenduse andmetel 7641 inimest ehk 0,7% rahvastikust. Asustusalaiks Läänemaa rannaalad Noarootsi ja Vihterpalu, Lääne-Eesti saared Vormsi, Osmussaar, Ruhnu ja Pakri. Rootslasi elas ka Naissaarel ja Tallinnas. Emakeelse hariduse tarbeks töötas rootslaste elupaika-

des 1938/39. õppeaastal 11 rootsikeelset algkooli ning progümnaasium ja gümnaasium Haapsalus (asut. 1931. a).

Juudi kultuurivalitsuse halduses oli 1930. aastate lõpul kolm algkooli, keskhariduse omandamiseks reaalkool ning gümnaasium Tallinnas. 1926. a avatud Tartu Juudi Gümnaasium jätkas pärast 1934. a koolireformi tegevust reaalkoolina. Neis koolides toimus õppetöö uusjuudi (*jidiš*) keeles, heebrea keel oli kohustuslikuks õppeaineks.

Eestis elavate ingerlaste jaoks rajati kaks soomekeelset algkooli. Neist üks puht soomekeelne, teises toimus õppetöö nii eesti kui ka soome keeles.

Siinsetele läti rahvusest laste jaoks töötas kaks läti keelset algkooli ning läti keelsed klassid kahes eesti algkoolis.

Lisaks Eestimaa vähemusrahvustele emakeelset haridust võimaldavatele üldhariduskoolidele tegutses ka mitu muukeelset kutseõppeasutust.

Saksakeelsetest ametikoolidest nimetaksime ennekõike Eestimaa Saksa Kooliseltsi poolt 1906. a Tallinnas asutatud Hansa Erakaubanduse Kooli, kus esialgu saksa rahvusest noormehed omandasid kaubandusalase kutsehariduse. Kool töötas 1919/20. õppeaastast segakoolina ja omandas 1936. a avalike kutsekoolidega võrdsed õigused. Kool põhines 6-klassilisel algkoolil ja oli kolmeaastase õppeajaga. Samalaadne õppeasutus – Saksa Erakaubanduskool avati 1935. a ka Paides, kuid erinevalt Hansakoolist kaheaastase õppeajaga. Mõlema kooli õppekavad olid aga niiviisi kokku seatud, et Paide kooli lõpetanu võis soovi korral jätkata õpinguid Hansakooli III klassis.

1939. a sügiseni jätkas tööd juba 1894. a Tartus Mellini erahaigla juurde asutatud õdede kool, kus õpe toimus saksa keeles. Sisseastujatelt nõuti vähemalt 8 õppeaasta pikkust eelharidust (st 6-klassiline algkool ja kaheaastane täienduskool), nii et 1,5 aastat kestva õppetööga omandati selles koolis meditsiiniõe kutse.

1922. a avati Virumaal Vinnis saksa õppekeelega J. Dietrichsteini Vinni asutuse tütarlaste majapidamiskool, mis 1929. a nimetati kodumajanduskooliks. Kool lõpetas tegevuse 1939. aasta sügisel.

1929. a avati Tallinnas Saksa algkooliõpetajate ettevalmistuskursused. Tegemist oli Saksa kultuurivalitsuse halduses oleva õigusteta eraõppeasutusega, mis ise nimetas end ka Saksa Õpetajate Seminariks. Kooli esimene ja ka ainus lend lõpetas 1931. aastal.

Aastail 1933–1939 oli saksa rahvusest isikutel võimalus omandada oma emakeeles ka vaimulikku haridust, nimelt Tartu Usuteaduslikus Erainstituudis. Instituudil oli kaks osakonda – usuteaduslik, kuhu astujalt nõuti gümnaasiumi lõputunnistust, ning evangelistlik, kus õppimiseks piisas 6-klassilise algkooli haridusest.

Vene õppekeelega kutseõppeasutus oli Tallinna Heategeva Seltsi „Vene Lapse Kodu” poolt 1935. a asutatud kolmeaastase õppeajaga erakaubanduskool, kuhu võeti 6-klassilise algkooli lõpetanuid.

Tehnilist eriharidust vene keeles võimaldas aastail 1922–1939 Vene Polütehniline Erainstituut Tallinnas.

Rootslastele andis emakeelset kutseharidust 1923. a seltsi „Rootsi Hariduse Sõbrad Eestis” asutatud Pürksi Põllutöökool – üheaastase õppeajaga põlluma-

janduslik eraõppeasutus, mille eelkäijaks oli 1919. a asutatud Pürksi Rahvaülikool.

Seega oli vähemusrahvustele emakeelset kutseõpet võimaldav koolivõrk üsnagi tagasihoidlik. Kuid enamaks polnud ilmselt tarvidustki, sest piisavalt mitmekülgseid võimalusi elukutse omandamiseks pakkusid rahvusele vaatamata ka eestikeelsed kutseõppeasutused. Seda võimaldas nõutaval tasemel korraldatud riigikeele – eesti keele õpe, mis oli kohustuslik kõigis muukeelsetes koolides, kaasa arvatud erakoolid.

Muukeelses algkoolis õpetati eesti keelt esialgu III, hiljem II klassist alates 4–5 tundi nädalas, keskkoolis ja gümnaasiumis aga esimesele võõrkeelele ettenähtud tundide ulatuses, s.o reaalkoolis 4–6, progümnaasiumis 3–5 ja gümnaasiumis (olenevalt harust) 4–5 tundi nädalas.\*

Eesti keele õpe toimus ka muukeelsetes kutseõppeasutustes. Nii oli saksa õppekeelelega Hansa Erakaubanduskooli tunnikavas eesti keelt I ja II klassis 4, III klassis 3 tundi nädalas. Riigikeeles õpetati ka mõningaid õppeaineid. Vene Erakaubanduskoolis näiteks raamatupidamist, kirjavahetust ja büroopraktikat, mis lõpetanute kutsetöö edukusele eestikeelses keeleteskonnas kahtlemata kasuks tuli.

Seega oli tolelaegne hariduskorraldus ja ka koolivõrk suuresti rahvustunnust arvestavalt üles ehitatud ning võimaldas emakeelset (rahvuskeelset) kooliharidust omandada lisaks eesti keelele veel koguni seitsmes keeles: vene, saksa, rootsi, juudi, soome, läti ja poola keeles. See aga ei tähenda, et kooliharidus ka eesmärkide, korralduse ja sisu poolest sama võrra kooliti erilaadiline oleks olnud.

Koolikasvatuse eesmärgid olid Eesti Vabariigis põhiseaduslikult määratletud, millest tuli loomulikult juhendada kõigil õppeasutustel olenemata tüübist (liigist), õppekeelest või omandivormist.\*\* Õppekeelest olenemata olid kõigis avalikes koolides ühtviisi kehtivad Haridusministeeriumi poolt rakendatud õppe- ja tunnikavad. Erakoolidel olid hariduse sisu ja õppekorralduse määratlemisel mõnevõrra küll vabamad käed, kuid õigustega erakooli staatuse saamiseks tuli siiski järgida kõiki põhilisi samatüübiliste avalike koolide tegevust normeerivaid õigusakte. Kõigis muukeelsetes erakoolides õpiti Eesti ajalugu ja geograafiat ning kodanikuõpetust samas mahus kui vastavates eesti õppekeeleaga avalikes koolides, sest nii sätestas eraõppeasutuste seadus.

Lõpuks pole vähetähtis seegi, et koolide õppe- ja kasvatustegevuse riikliku järelevalve süsteem hõlmas kõiki haridusasutusi, sealhulgas ka muukeelseid erakoole, mis kahtlemata omas olulist kaalu erineva õppekeeleaga koolide õppe- ja kasvatustöö korralduse ning sisu ühtlustamisel riikliku hariduspoliitika eesmärkidest lähtuvalt.

HARRI KELDER

on pedagoog ja kooliajaloolane

---

\* Vt Algkooli, keskkooli ja gümnaasiumi tunnikava määrus (RT 1938, 30, 239).

\*\* Siin on mõeldud 1938. a 1. jaan kehtima hakanud Eesti Vabariigi Põhiseadust, mille § 22 määratles koolide õppe- ja kasvatustöö kõige üldisemad suunad ja ulatuse, sealhulgas kohustuse kasvatada noori riiklikus vaimus ja väärikaiks Eesti kodanikeks. (*Autori märkus.*)



Kai Malmstein  
Kerli Mandrat

## LOOVUS JA SELLE ARENDAMISE VÕIMALUSED KÄSITÖÖTUNDIDES

Suhtumine õppimisse on Eestis viimaste aastatega väga palju muutunud. Iga inimese põhimõtteks peaks kujunema eluaegne enesetäiendamine. Hoopis kõrgemaid nõudmisi kui varem esitatakse ka koolide lõpetajatele. Üldhariduskooli lõpetaja peab vastavalt riiklikule õppekavale **tulema toime** oma elu ja tööga, **arendama** ennast ja aitama kaasa ühiskonna arengule, ta peab oskama mõelda **kriitiliselt, loovalt ja loogiliselt**. Kutseõppeasutuse lõpetajalt nõutakse varasema kitsa eriala tundmise asemel hoopis mitmekülgsemat ettevalmistust, mis võimaldab tal töötada väga erinevate seadmetega ja vajadusel kiiresti kasutada täiesti uusi tehnoloogiaid. Selliste nõuete täitmine eeldab ka koolidelt hoopis uutmoodi lähenemist, õpilasele mitmekesisemate arengutingimuste loomist, järelemõtlemit, millised omadused on inimese iseseisvas elus olulisemad ja enam arendatavad ning kuidas seda paremini teha.

Eesti Entsüklopeedias on **loovus** defineeritud järgmiselt: *loovus ehk kreatiivsus on isiksuse omaduste kogum, mis annab eeldused mis tahes inimtegevuse valdkonnas probleeme uut viisi lahendada ja algupäraseid tulemusi saada*. Selle määratluse järgi on just **loovus** üks olulisemaid omadusi, mis aitab inimesel muutuvates tingimustes toime tulla, muidu ei oleks loova mõtlemise oskuse nõuet ka riiklikku õppekavasse sisse kirjutatud. Käesolevas artiklis ongi püütud käsitleda, kuidas oleks võimalik praeguses koolis loovuse arenguks soodsamaid tingimusi luua. Psühholoogide andmetel on loovuse alged igas lapses olemas, ning loovust saab arendada isegi rohkem kui muid vaimseid võimeid. Loovus areneb vaid loovalt tegutsedes: ennast arendades, probleeme püstitades ja neid lahendades (1). Loovust soodustab kõige rohkem õppimine läbi tegevuse, ise probleemideni jõudes ja neid lahendades. Kuna käsitöö- ja tööõpetuse tundides toimub õppetöö praktilise tegevuse vormis, on loovuse arenemiseks siin soodsamad tingimused kui muudes õppeainetes.

Ameerika psühholoog T. M. Amabile (2) toob välja kolm loovaks tööks vajalikku eeldust:

- motivatsioon;
- loov mõtlemine ja tööstiil;
- ainealased teadmised.

Eristatakse sisemist ja välist **motivatsiooni**. Sisemise motivatsiooni teke on seotud loomuliku tahtmisega midagi teha, teha seda asja enese pärast, tõestada endale, et „ma saan sellega hakkama”. Välise motivatsiooni tekkimise ajendiks on püüd saada oma tegevusele välist tasu. Loov töö eeldab sisemise



motivatsiooni teket. Kui õpilased ei ole käsitöö tegemisega varem oluliselt kokku puutunud, on vaja sisemise motivatsiooni tekkimisele kaasa aidata. Selleks on erinevaid võimalusi. Ühes koolis korraldatakse näiteks igal aastal emadepäeva eel moedemonstratsioon, kus 5. klassi neiud demonstreerivad oma õmmeldud seelikuid. Hästi kordaläinud esinemine loob õpetaja sõnul õpilastes motivatsiooni mitmeks aastaks. Vahel motiveerib last piisavalt võimalus kellelegi ise käsitöötundides kingitus valmistada. Mõni klass võib tahta valmistada ise rühmatööna kingituse oma klassijuhatajale jms. Motivatsiooni aitavad kindlasti tekitada ka huvitavad näidised. Kui keegi on sisemiselt motiveeritud mingit tööd tegema, siis tunneb ta selle vastu huvi ja saab töötegemisest naudingut. Väga oluline on õpilaste jaoks ka see, et töötatakse millegi kallal mitte kellegi teise, vaid iseenda tahtel. Kui õpilased teevad midagi ise ja oma vabast tahtest, pühenduvad ja kontsentreeruvad nad sellele tegevusele tugevamini ja pikemaks ajaks. Nende sisemine motivatsioon kasvab, kui nad lahendavad oma ülesanded edukalt ja neil on võimalik oma rõõmu hästitehtud töö üle kellegagi jagada.

**Loova mõtlemise ja tööstiili eelduseks on järgmised vaimsed võimed (3).**

- Võime märgata igapäevases elus probleemset ja vastuolulist, keskenduda õppetöös põhilisele, oskus välja töötada probleemi lahendamise strateegia.
- Ideede voolavus ehk ideede genereerimise kergus. Enne lõplikku lahendust peaks iga ülesande lahendamisel vaagima erinevaid lahendusteid ja -variante.
- Mõtlemise paindlikkus – võime öelda lahti ekslikust seisukohast või oletusest, mis kipub ülesande lahendamist segama.
- Kujutlusvõime ehk fantaasia – võime midagi välja mõelda. Loova fantaasia tähtsaimaks eelduseks on püüe taibata esemete tekkimise ja ehituse tingimusi.
- Originaalsus – võime näha varem märkamatuks jäänut ja väljendada seda huvitavalt ja leidlikult.
- Avastuslik selgepõlgulisus – oskus märgata nähtustes tähendusrikast, iseloomulikku või kordumatut, mis on teatud praktilise küsimuse lahendamisel huvipakkuv.
- Assotsieerimisvõime – uue info liitmine olemasolevate teadmistega. Loovat mõtlemist soodustab eriti kaugete, tavatute, originaalsete seoste leidmise võime ja harjumus.

Käsitöötundides on võimalik luua tingimused suurema osa siin nimetatud võimete arenguks. Eelduseks on, et õpilastele antaks esemete valmistamisel suhteliselt suur vabadus. Nad peaksid saama ise otsustada, milliseid esemeid nad vajavad ja vähemalt proovima (õpetaja abiga) välja mõelda, millises järjekorras ja milliseid töövõtteid kasutades neid valmistada tuleks. Pärast otsustamist teatud eseme kasuks on soovitatav teha mitu kavandit ja mõelda läbi erinevad tehnoloogiad, et valida parim lahendus. Kui töö käigus siiski selgub, et valitud lahendus ei olegi parim ja seetõttu ka töö tulemus kvaliteetne, peaks õpilast suunama uuesti alustama. Näiteks, kui õpilane on eksinud kootava eseme silmuste arvutamisel ja see tuleb liiga kitsas või liiga lai, tuleks teha siiski üles harutada ja uuesti alustada, kuigi see tavaliselt õpilastele ei meeldi. Õpilasi peaks suunama erinevaid tehnoloogilisi võtteid ise välja mõtlema, kuna loovus avaldub selles, et õpilased leiavad põhiliselt ise üldiselt tuntud, kuid temale veel

tundmata lahenduse (4). Näiteks on õblemise õpetamiseks 5. klassis kaks põhimõtteliselt erinevat võimalust. Pärast seda kui õmblusmasina käsitsemine on selge, võib alustada lihtõmbluse ja palistuste tööproovide tegemisega ja alles siis, kui ka nende tegemine on selge, asuda praktilisele tööle. Teine võimalus on, et õpetaja näitab õpilastele mõnda lõbusat seelikut, lihtsat lapitööd, toredat mänguasja ning kui huvi mõne eseme õblemise vastu on tekkinud, suunatakse neid ise uurima ja välja mõtlema, kuidas meeldivat eset õmmelda. Õpilaste abistamiseks on sel juhul vajalikud etapiviisilised näidised, millel tehnoloogia esimestest etappidest alates on hästi nähtav, ja tööjuhendid. Üheliigiliste esemete tegijad võivad ka rühmatööd teha – koos arutatakse läbi, millises järjekorras on otstarbekas õmmelda, kusjuures igaüks õmbleb oma tööd. Kõik vajalikud tehnoloogiad õpitakse selgeks praktilise töö käigus just siis, kui seda vaja on, ja kuna selline töö õpilast huvitab, jääb ka õpitu paremini meelde. 5. klassis ei ole vaja nõuda väga täpseid ja sirgeid õmblusi, olulisem on see, et õpilane tunneks tehtavast rõõmu ja hakkaks ise mõtlema, kuidas kõige lihtsamaid esemeid õmmelda. Samasuguseid võimalusi on kõikide käsitööliikide õppimisel.

Kõik õpilased peaks õppima tunnistama, et igaüks neist on omapärane, kordumatu isiksus, kellel on oma stiil ja maitse, mida tuleb tunnustada ja arendada. Seejuures tuleks arvestada, et väga originaalsed esemed ei pruugi kõikidele meeldidagi, see aga ei tähenda, et kellelgi oleks õigus teise tehtud eset kolemaks nimetada; tähelepanu saab juhtida vaid üldkehtivate reeglite ja põhimõtete rikkumisele. Leidlikkust saab käsitöötundides arendada kasvõi selliste ülesannetega, mis eeldavad lõnga, vanade riideesemete jm. teistkordset kasutamist. Vahel saab mitmest kasutatud esemest teha ühe uue. Sellise eseme tegemine on muidugi vaevarikkam, kuna materjalide ettevalmistamine nõuab aega, samuti on vaja kavandid väga põhjalikult läbi mõelda, kuid kokkuhoid ja enneolematu tulemus tasub tavaliselt vaeva.

Loovaks mõtlemiseks ja loova töö tegemiseks vajab inimene alati teatud **ainealaseid teadmisi** (faktiteadmisi), varemõpitu meeldetuletamist või uute teadmiste omandamist. Samuti arutlemise, võrdlemise ja seostamise, nagu ka ebatavaliste tähenduste nägemise oskust ja võimet kasutada olemasolevaid teadmisi uute ideede arendamisel. Kui inimene on omandanud teatud hulga ainealaseid teadmisi, saabub hetk, kus ta on valmis uute lahenduste leidmiseks. Oluline on fakt enese jaoks teadvustada ja teada, kust selle võib leida. Seejuures ei peaks faktiteadmiste omandamine olema eesmärk omaette. Väärtus on looval mõtlemisel, et seda fakti kasutada (5). Käsitööesemete valmistamisel tähendab see järgmist: kui keegi on omandanud teatud põhilised tehnoloogilised võtted, on ta soovi korral võimeline neid kasutama ja nende põhjal ise tuletama uusi, olgugi sarnaseid tehnoloogilisi võtteid. Vajaduse korral võib abistamiseks anda viiteid. Näiteks: krae ühendamine pihaosaga ja kätiste ühendamine varrukaga toimub põhimõtteliselt samuti nagu seeliku värveldamine. Kindlasti on õpilasi, kes suudavad selle seose põhjal ise tehnoloogia tuletada, abiks võivad olla etapiviisilised näidised.

Loovus areneb kõige paremini loovale tegevusele pühendudes. Seejuures kasvavad eneseusaldus ja kohanemisvõime oma ümbruskonnaga (6). Loovuslike elementide õppetöösse lisandudes muutub teadmiste omandamine kõitvamaks, areneb iseseisev mõtlemine ja kõik ülal loetletud loovat mõtlemist ja

tegutsemist soodustavad võimed. Ühtaegu on loovust ka lihtne maha suruda. T.M. Amabile peab „loovusetapjateks” koolis hindamist, preemiatega jagamist, võistlust õppetöös ja valikuvõimaluste vähesust (2). Kui õpetaja on sunnitud õpilase loovat tööd hindama, on ilmselt otstarbekas õpilastele varem teatada kriteeriumid, mille põhjal seda tehakse.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Pulk, L. Loovuse arendamine algklassides. – Esimesed kooliastmed uuenevas põhikoolis: algklassiõpetajate üleriigilise konverentsi materjalid, 1997, lk 59–62.

Amabile, T. M. Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity. – Crown publishers, inc. New York, 1989.

Kidron, A., Käosaar, J. Otsingult avastusele. – Tallinn, 1990, 144 lk.

Liimets, H., Kala, U. Loovus omavahelistes suhetes. – Nõukogude Kool nr 12, 1971, lk 884–888.

Leppik, P. Õppimine on huvitav. – Tallinn, 1996, 79 lk.

Kidron, A. Kuidas hõlpsalt õppida. – Tallinn, 1997, 131 lk.

KAI MALMSTEIN

on Tallinna Pedagoogikaülikooli õppejõud

KERLI MANDRAT on diplomand

## Loone Ots

# **VARANE INTERDISTSIPLINAARSUS EESTI MUUKEELSES KOOLIS: ÜHE UNUNUD ÕPIKU LUGU**

Seoses VERA projekti ning jätkuva vajadusega eesti kultuuri õppematerjalide järele mitte-eesti koolides ei teeks paha pöörduda pooltunniks minevikku ja kõrvutada tänapäeva Eesti sõjaeelse vabariigi õpetamiskogemusega eesti keele ja kirjanduse alal. Kultuurikihi alt võib leida mõndagi, mille praktiline väärtus on ajas ehk aegunud, kuid mille teoreetiline alus on jätkuvalt tähelepanuväärne. Interdistsiplinaarne lähenemine ainedidaktikas ei olegi vahest kaasaegse kooli uudis. Kõige paremini sobiks seda väidet tõestama esimene eesti kirjanduse lugemik muulastele: J. Oro ja M. Nurmiku „Eesti lugemik muulastele”, mis ilmus 1925. aastal (Oro ja Nurmik 1925). Võrreldes järgnevate, ühtlasema ülesehitusega lugemikkude ja kirjandusõpikute on Oro-Nurmiku raamat täiesti iseseis-

sev üksus ning selle vaatenurk raamatu ilmumisajal küllap häirivalt ootamatu. Lugemiku olemuse paremaks mõistmiseks tuleks esmalt tutvustada ajastu tausta ning autoreid endid.

## SEADUSANDLUS JA EESTI KEEL MUUKEELSETE KOOLIDE ÕPPEKAVAS 1920NDAIL AASTAIL

„Riigi Teataja”, 1920, 145/46 (lk 1158-59) avaldab seaduse nimega „Alg- ja keskkooli seadus ja eesti keele õpetamine vähemusrahvustele”. Sellekohaselt õpetatakse vähemusrahvuste koolides eesti keelt esimese võõrkeelena, mahu- ga teisest neljanda klassini neli tundi nädalas. 1921. a algkooli õppe- ja tunnikavad, mille koostamisel osales ka J. Käis kui Haridusministeeriumi esindaja, sätestavad „eesti keele õppekava mitte-eestikeelsetele koolidele” (lk 59–60). Kavade järgi algab eesti keele õpetamine III klassis 4 tunniga nädalas, jätkudes vastavalt IV (4 t), V (3t) ja VI (3 t) klassis. Kirjanduse õpetamise astmed on esitatud sealsamas. III klassis on õpilaste ülesandeks praktiline tutvumine keelega, lühikeste tekstide lugemine. IV klassis lisandub ka jutustamine küsimuste järgi või ilma ning kergete luuletuste päheõppimine. V klassis siirdutakse esimest korda „kunstluule alalt võetud tükki lugemisele”. Alles VI klassis, pärast kolmeaastast keeleõppimist, tutvutakse ka rahvaluule ning „Kalevipoja” ümberjutustusega. Samuti algab alles siis tekstide sisu kirjalik ümberjutustamine. Kommentaar selgitab: „V ja VI õppeaasta kestusel peavad õpilased jutustamisoskuses niikaugemale jõudma, et neil võimalik oleks igapäevases elus tarviliku Eesti keelt oma mõtete avaldamiseks ladusalt tarvitada ja kirjalikult oma mõtteid korralikult väljendada. Sellele arenemisjärjele peab wiima igapäevases elust võetud kõneainete käsitlemine kui ka loetud tükki sisu jutustamine kõnes ning kirjas; tehtagu ajuti katseid ka Eesti keelde tõlkimisega.”

Tegelikult polnud pilt eri koolides sugugi sarnane, sest nt saksakeelsetes koolides võis õppeaastate arv erineda (koos gümnaasiumiga kokku 11 või 12 klassi). Kesk- ja gümnaasiumiastmes oli eesti keelele ette nähtud 5. klassis 3-4 tundi, sealt edasi 4 tundi nädalas, kusjuures juhtus, et saksa keele jaoks oli nädalas ette nähtud vähem tunde kui eesti keele õppimiseks ( nt 8.-10. klassini Tartu Walteri gümnaasiumis), kuid esines ka vastupidist ( nt Tallinna Toomkoolis ). Määratluse „muulane” alla paigutatud rahvused olid peamiselt venelased, sakslased, rootslased ja juudid, vähem oli lätlasi ja ingerlasi. Kolme suurema nimetatud vähemusega on arvestanud J. Oro ja M. Nurmiku lugemik.

## AUTOREIST

1920. aastate keskpaigaks oli Madis Küla, kirjanikunimega Nurmik (1890-1969), juba kuue lugemiku autor (Nurmik 1920a), neist üks, koostöös Lauri Kettusega, tutvustas isegi soome kirjandust (Nurmik 1920b), niisiis teenis samuti kultuurikontaktide loomise mõtet. Kolme esimest lugemikku arvustas J. Kuulberg kui raamatuid, mis väheväärtusliku lugemismaterjali arvel võiksid olla õhemad. Lisaks oli Nurmik üllitanud kaks uudse lähenemisega eesti keele õpikut muulaste-

le (Nurmik 1922 ja 1924), esimene saksa ja vene, teine saksa, vene ja rootsi rahvusest õppureile. Julius Oengo (Õngo), kirjanikunimega Oro (1901-1941), oli omandanud õpetajakutse, õppinud „Pallase” kunstikoolis, avaldanud ekspressi-onistliku luule esikkogu „Ööpäev” (1921) ja mõned teised värsiraamatud, kirju-tanud lastenäidendi „Kadunud printsess” (1925), mis sai lastenäidendite võistlusel ergutuspreemia, ja eestindanud ühe Marnin-Sibirjaki jutustuse. Oro teine luulekogu, „Meie kevad” (1922), mille ta kirjutas kahasse õe Ada (Adele) Oengo-Johansoniga, sisaldas noote äsjasest kaotusest: suri noore perekonna esiklaps. Kui meenutada, et edaspidi sündis Oengotele üheksa tütart, võiks poja surma pidada teguriks, mis oletamisi mõjutas lugemiku palade valikut, nagu all-pool näeme. Kasvatusküsimusis oli Oengo kui endine pallaslane sõna võtnud kirjutises „Kunst ja kasvatus” (Oengo 1923), milles rõhutas, et ilu loomise ja tajumise oskus on kasvatatav ja õpitav ning eelkõige tuleks seda teadvustada lapsevanemaile.

Enne muulaste lugemiku koostamist oli Oro avaldanud ühe jõuluraamatu, mille toimetaja oli Nurmik. Ühiselt olid Oro ja Nurmik 1925. aastal üllitanud aabitsa, mis teenis ära Elmar Martinsoni süüdistuse plagiaadis. Raamat olla olnud maha kirjutatud J. Kuulbergi aasta varem ilmunud aabitsast. Siit ka võimalik se-letus Kuulbergi eitavale arvustusele Nurmiku eespool mainitud lugemike suhtes.

## LUGEMIKU SIHTGRUPID

Kui eesti keele õpikud samast ajast peavad silmas täpset, õppekavast tulenevat liigendust ning nende kasutaja on üheselt määratletud (teatud kindla klassi õpi-lased), selgitavad Oro ja Nurmik eessõnas, et lugemik on suunatud V-VI klassi õpilasile, kes on õppinud eesti keelt alates teisest õppeaastast maksimaalse kava järgi (st peaaesjalikult linnades; maal, eriti piiriäärsetel aladel, kus õpetajaid nappis, piirduti lubatud minimaalse kava läbimisega). „Lugemiku” toimetamisel tuli arvestada ainult m a k s i m a l s e [õppe]kavaga, sest et ta pääle kõrgema algkooli klasside pidi silmas pidama ka veel keskkooli, mis tänini on pidanud niisamuti ilma vastava õpperaamatuta läbi saama.” Niisiis pidi lugemik vastama nii alg- kui keskkooli õpilaste tasemele ja vähemalt teoreetiliselt huvitama kum-bagi ealt ning ootusilt üpris erinevat rühma. Autorid hoiatavad ette, et „raamat ka teatud määral keeleliselt ja sisuliselt raskemaid palasid sisaldab, mis algkooli õpilastele üle jõu käivad”. Ennatlikult pakutakse lahenduseks sajandi teise poole haridusteoorias populaarset *laissez faire*’i põhimõtet: „Kui õpetaja leiab, et tükk lapsele raske on, siis jätku see rahuga vahele.” Lõppeesmärk on kummati nõudlik: „Kui raamat keskkoolis on korralikult läbi töötatud, suudavad õpilased juba igasugusest kirjanduslikust teosest jagu saada.”

## TEKSTIDE JA AUTORITE VALIK

Kokku on lugemikus 173 nummerdatud teksti, millest nr 30 („Kaval-Ants ja Va- napagan”) ja nr 110 („Kalevipoeg”) sisaldavad kumbki seitse lühemat osa, esi-mene jutukesi, teine jutukesi ja luulekatkendeid. Lugemikus leidub ka üks

näidend (O. Lutsu „Kapsapea”); tingimisi võib näitemänguliseks pidada katkendit A. Kivi romaanist „Seitse venda”. Proosa, luule ja draama tegelik suhe tekstides on niisiis 109:75:2 ehk protsentides 59:40:1. Teiste žanride kõrval on proosas eristatavad ka miniatuur (Tammsaare „Ööbik ja lilled” ning „Laulik”), valm (autorid A. Ploompuu ja Aisopos), novell (nt Fr. Tuglase „Ema viis hälli heinamaale”), katkend jutustusest (J. Liivi „Vari” mitmes osas mitmele tasemele, E. Bornhöhe „Tasuja” jt) ja romaanikatkend (E. Vilde „Mahtra sõda”, H. Wuolijoe „Udutagused”).

Raamatus on kõrvuti autoriga tekstid ja anonüümsed tekstid. Viimased jagunevad tinglikult tundmatu autoriga tekstideks ja rahvaluuleks. Tundmatu autori puhul võib eeldada lugemiku koostajaid, eriti J. Oro/Oengot. Mis on sel juhul Orot sundinud oma nime varjama, kuigi ta muja! nelja palaga nimetsi esineb, ei ole teada. Anonüümsete kirjanduslike tekstide hulgas on nt Robinsoni seikluste paarileheküljeline ümberjutustus pealkirjaga „Looduse valdjas” ja mütologiseerunud tõsilugu Ameerikast „Eli Rem”, milles poisike päästab hukust reisirongi. Nimeta olukirjelduslikud tekstid on loodusteaduslikud ja geograafilised lühipalad nagu „Polaaröö”, „Schveitsi”, „Vesuuvi mäel” ja „Veneetsia”.

Suurema osa anonüümsetest paladest moodustavad näited eesti ja teiste rahvaste rahvaluulest. Teiste rahvaste rahvaluule on esindatud austraalia, jaapani (värsivormis, eesti lastelugudes tuntud kui „lugu kadakast ja inglisi”) ja läti ning kahe tuvastamata päritolu rändmuinasjutuga. Teiste rahvaste rahvalaulu esindab üks soome rahvalaul. Eesti rahvaluulel on lugemikus aga eriline tähtsus nii kultuurikandjana kui ajastu peegelpildis. Olid ju 1920. aastad taaraususe levimise algus Eestis. Samuti oli rahvapärane oma värvikuse ja jäädvustuste tohtu arvuga siis nagu praegugi muljet avaldav. Niisiis sisaldab lugemik 11 lühikest ja kirjakeelele lähedases lihtsas keeles eesti rahvalaulu (päritolu ja allikad märkimata), neli rahvajuttu ning lisaks mõistatusi ning vanasõnu, mis on esitatud moraalina üksikute palade järel. Koostajad on jätnud võimaluse esitada rahvaluule skandeerimist pooldava koolkonna vaateid: tegelikust rõhust erinevad skandeerimisrõhud on kahes rahvalaulus (nr-d 112 ja 116) ära märgitud. Rahvajuttude sisu keerleb mütoloogiliste olendite (koerakoonlased, koduhaldjad, kodukäijad „ehk mardused”, tulihänd, virmalised, murueide tütre, metshaldjas, ussikuningas jne) ümber, Kaval-Antsust ja Vanapaganast kõnelemata. Pärimusele sekundeerib Fr. R. Faehlmann kolme müütilise muistendiga: „Emajõe sünd”, „Endla järv ja Juta” ning „Koit ja Eha”(mitte tänapäeval levinud tõlkevorm „Koit ja Hämarik”) ja Fr. R. Kreutzwald muistendiga „Vaskjalasilla piiga”. M. J. Eisenilt on muistend „Kuidas Ilmatar vikerkaare kodus”. Muinasjuttudest kuuluvad kaks Fr. R. Kreutzwaldile („Vaeslapse käsikivi” ja „Kergejalgne kuningatütar”). Rahvaluulelist ainet töötlevad veel J. Bergmann („Taara pidud tagaselja”) ning J. Tamm („Suits Ebavere mäel”). Rahvaluule osa lõpetab ülevaade Kreutzwaldi „Kalevipojast”.

Nimepidi on mainitud 47 autorit. Autorite tippviisikusse sageduse alusel mahuvad konkurentsitu võitja Juhan Liiv (31 luule- ja proosapala), järgnevad O. Luts (7), R. Soar (5), Fr. R. Kreutzwald ja J. Oengo (kumbki 4). Kolme palaga on esindatud E. Bornhöhe, Fr. R. Faehlmann, A. Haava, E. Peterson-Särgava, A. Piirikivi, G. Suits, V. Ridala, J. Tamm ja A. H. Tammsaare. Kahe palaga esinevad J. Bergmann, M. J. Eisen, L. Koidula, A. Ploompuu, Fr. Tuglas ja H. Vis-



napuu. Üks pala on E. Ennolt, C. R. Jakobsonilt, J. V. Jannsenilt, A. Kitzbergilt, J. Lattikult, Jakob Liivilt, K.J.Petersonilt, J. Mändmetsalt, Metslapselt, R. Rohult, G. J. Schultz-Bertramilt, K. E. Söödilt, E. Vildelt ja H. Wuolijoelt. Ühe loo autorid on ka nüüdseks ununud nimed nagu R. Kamsen, Merekalda ja Mild Kivikild. Viimase varjunime taga võiks kahtlustada Oro abikaasat, sest „Mild” esineb luule- raamatus „Meie kevad”. Lugemiku teine koostaja, M. Nurmik, nimelise autorina ei esine.

Erinevalt hilisemaist lugemikest on Nurmik ja Oro toonud sisse ka tõlkeid välisautoreilt. Esindatud on Aisopos, H. Heine, S. Hedin, A. Svan, A. Kivi, F. Molnár, O. Wilde, igaüks ühe palaga, ning kahe palaga L. Tolstoi. Lisaks on koostajad mõnegi autori töö eestinäoliseks mugandanud ja autori märkimata jätnud, nt Tšehhovi klassikalises novellis, milles poisike kirjutab vanaisale kirja. Lugemikus kannab pala pealkirja „Vaenelaps jõuluõhtul”, poisi nimi on Juku ja vanaisa aadress Loku-Aadu talus. Välisautoreist võib veel ära tunda I. Turgenevi („Küti kirjade” mugandus „Tugevam surmast”) ja H. Christian Anderseni („Väike tuletikumüüja”). Viimase süžee on juba pikemat aega olnud halemeelsete lugude liider, nagu tõendab ka O. Luts oma mälestusis: „Mõni ...klassikaaslane on pisarateni vaimustatud Dostojevski lastejuttudest.” Dostojevski lastejutte 1920. aastaiks eesti keelde eraldi raamatuna tõlgitud ei olnud, kuid tegelikult oli Dostojevski jõulumuinasjutt (vt jutustus „Poisike Jeesuse juures jõulupuul”, eesti keeles kogumikus „Väike kangelane”) teisend H. Chr. Anderseni kunstmuinasjutust „Väike tuletikumüüja”, mille esmane eestindus ilmus 1922. a. pealkirjaga „Väike tütarlaps veevitikkudega”. Müüt vaeslapsesest ja Jumala imeteost või jumalakohtust läbib sümbolistlikku ja (uus)romantilist kirjandust, nagu näeme nt G. Hauptmanni „Hannele taevaminekus”. Loo populaarsust Eestis tunnistab tõik, et 1931. aastal avaldas T. Mutsu „Teatrikirjastus” selle draamatöötluse „Läind tähtederiiki ta elama...”.

Lugude sisu paistab silma kahe suunitluse poolest. Esiteks, põnevus ja draamaatilisus, müstika (meenutame noort Nurmikut kui Maeterlincki tõlkijat), vastuvõtja mõjutamine ning pakutava mälus kinnistamine emotsioonide äratamise kaudu. Teiseks, halemeelsus ja surma romantiseerimine, nt O. Wilde'i muinasjutt „Isekas hiiglane” ja A. Haava novellis „Metsatalus” või esitamine kasvatuslikul otstarbel („Surevad merimehed”, mis manitseb lapsi vanemate sõna kuulama ning raskuste üle mitte nurisema). Liialdatud rõhuga esineb nooremates klassides lugusid laste õnnetust saatusest („Vaeslapse jõuluõhtu” ja „Väike tuletikumüüja”). Sellise häälestuse põhjus võiks olla Oro poja surm, nagu alguses mainitud.

Palju on juttu maaelust, maakoolidest ja talutööst. Eestlasist õpilaste jaoks olnuks niisugune lugemisvara kahtlemata omal kohal. Samastumise seisukohalt pole autorid aga silmas pidanud, et muulastest kasutajaskond oli koondunud linnadesse – või oligi eesmärk tutvustada nimelt eestlaste eluviisi ja kombeid? Tänapäeval poleks vististi soovitatav ka muistse orjaaja ning sakslaste vägivaldsemise rõhutamine sakslasest kasutajale. Eesti ajaloo ning kultuuri mitmekülgse tutvustamise kõrval väärib tunnustust valitud paladest õhkuv moraalse kasvatus alltekst, mis rõhutab elu põhiväärtusi: tööd, ausust ja halastust.



## PAKUTAV SÕNAVARA JA LAUSEEHITUS

Lähtudes põhimõttest, et lugemiku tekstid valmistavad õpilasi ette igasuguse kirjandusliku teksti vabaks lugemiseks tulevikus, on raamat varustatud eesti-saksa-rootsi-vene sõnastikuga iga lugemispala kohta ning sõnaindeksiga. Kokku on esitatud 1624 sõna ja sõnaühendit. Põgus ülevaade näitab, et kõrvuti igapäevaelust tuntud sõnadega esineb erialasem, millest enamik on seotud maaelu ja maatööga (ader, aganik, hang, külimit, künniraud, lüsi, vehmer, õits, õitsemees), endisaegse elamu (pars) või riietusega (undruk). Kalendritähtpäevadest esineb kolm (jõulud, suvised ja vastlad). Loodusalasest sõnavarast on enamtuntud taimede (haab, toomingas, sõnajalg) kõrval haruldasemad nimetused ellerhein, kastehein, korgits, kortshein, kulukõrs, maarjakask, lepapõõsas, mürdike. Kesisem on loomade nimistu, indeks pakub koera ja karu kõrval (nt kass ja lehm ei ole esindatud) veel emakaru, mäkra ja saarmast. Lindudest on kanapoja, haraka, tihase, ööbiku ja öökulli kõrval haruldasemad hoburästas, kaljukotkas, lagle, mereaul, tedrekukk. Kaladest kohtab rikkalikku seltskonda: ahven, kiisk, koha, latikas, lest, siig, särg, vee-elanikest veel vähk. Putukaist näeme kihulast, kiili, kirpu ja prussakat.

Indeksis leidub palju sõnu, mis praeguseks on muutunud arhaismideks (hagerik, rehalsa, põpe, 'sauna vaja' tähenduses 'sauna esik', hirsaed, kaevuling, koomits, 'hõimul käima' – 'sugulaste juures käima', magaskivõtja, tagukamber) ning esineb ka vananenud vorme tänapäeval käibivatest sõnadest (esikoda, kaastundmus, kõõmlid, kampson (J. Liivi „Varjus”, uuemates trükkides asendatud sõnaga „kampsol”), kampver, purskallik, puuvärk, saabassepp, silmarätt, veolohus). Mõnel puhul on vahe arhaismi kui keeleteadmatuse ja vananenud vormi kui poeetilise kunstivõtte vahel, nagu sõnas „kalgus” pro „kalkus” Jakob Liivi luuletuses „Talveöö”, samuti sõnades „lumihelvet” või „raudriie”.

Sõnade õigekirjas torkab esiteks silma sõnaalgulise h tänasest eriti erinev kasutus (anguma, haganik, hopman, huluma, ukutama). Segane on sõnavorm „korgits” pro „kogrits”, vananenud on laenu „portselaan” kirjapilt. Ka liitsõnade õigekiri on praegusest erinev (jänepael).

Sõnavara täiendavad arvukad poeetilised sõnad ja kujundlikud väljendid (hellahilju, huljuma, jää-purad, jõhvipäält, kehakosutus, kirgama, koipama, luul (gen. luule), põrmupõline, säraselgus, tinakarva, uduraske, vetekeer, õilitsema), kuid esindatud on ka vandesõnad ja släng (kurat, raisk, vanduma, sai verised lõuad, saadanas). Haruldasemad sõnad on taalder, kuldpenning („Kalevipoeg”), kerklevad (kehklevad, kelgivad), purssima (viletsasti kokku õmblema), uusroheline (erkroheline, J. Liivi „Nõmm”), vaanelik (sks. *andächtig*), pundik (nupp, tutt). Neologisme ei kohta, sest enamik paladest pärineb keeleuuenduse-eelsest ajajärgust. Sõna „oim” kasutus tuleneb nähtavasti A. Svani teksti tõlkija keelealast, i-mitmus on juhuslik ja samuti murdeline, mitte teadlik keeleuuenduse järgimine: harukorral, haavalehilt (J. Liivi „Tuul”). Küll aga on esindatud fennismid ja soome laenud: helvet, huvimatkaajad, suksed, suksekepp. Mainida tuleks ka kirikualast sõnavara (kirik, kirikuõpetaja, meieisa, Önnistegija), millele vastandub folkloristlik ja mütoloogiline sõnavara (koduhalajas, koerakoonlane, kurivaim, kurat, metshaldjas, murueide tütre, odamus, Pikker, Taara, Uku, Vanaisa, vanakoll, vanapagan, Vanataat, vetevaim).

Pärisnimedes on nimes „Fählmann” kasutusel kaasaegselt erinev kirjanik. Leo Tolstoi kirjavärs järgib võõrnimede eestindamise põhimõtet. Ernst Petersoni nimele pole lisatud kirjanikunime Särgava, kuid Ado Piirikivi, Villem Ridala ja Metslapse (Liis Raud) puhul ei mainita kodanikunime.

Esimeseks õppeaastaks mõeldud palades (kuni nr 75-ni) selgitatakse vajadusel haruldasemaid sõnu (tilgut – pendel, tolgus – loil, krillis – uduvinelised, joobnud, silmadkasujas – paise, katusealgalad ehk harimalgalad – õlgkatuse harjale tuulekaitseks pandavad puud jne) lugemispala lõpus. Edaspidi kohtub ainult üksikuid selgitusi ja alates IV osast puuduvad need sootuks. Samuti selgitatakse raskemaid väljendeid, poeetilisi käände- või pöördelõppe (mänge-mängige H. Visnapuu luuletuses „Verele ja merele”) või tavatut süntaksi (taevani tõustes üles – üles taevani tõustes K. J. Petersoni kärbitud oodis „Kuu”, lugemiku pealkirjaga „Maakeel”). Mõnedki selgitused kannavad kaasaja pitsereid (nt „leelo – kordushüüd rahvalaulus. Sellest on tulnud ka rahvalaulu enda nimi”) ja mõnelgi juhul erineb selgitus tunduvalt tollalgi käibivast erialasest määratlusest („ballaad – õudse sisuga lugulaul”; „hiis, hiie – lehtmets”) või on selgitus erinev loogilisest sõnavormilisest tuletusest (undama – unistama, kuigi V. Ridala „Talvisel arul” tekst lubaks tänapäevast tõlgendust). Paaris kohas lisavad selgitused võõrsõnaliste pärisnimede häälduse (Wilde-inglise nimi, lugeda U’aild).

Omandatava sõnavara raskus on esitatud astmeliselt. Alustatakse lihtsa ja tavakeeles ievinud sõnavaraga esimestes palades (Koidula, Liiv, Ploompuu, tõlkeline Turgenev). Ka esitatud rahvalaulude keel pole raske, arhailised vormid (põuejeni, käiksejeni, pinuje, kuulunekse, murdunekse) saavad pala lõpul selgituse. Lõpetatakse katkenditega E. Vilde „Mahtra sõjast”, J. Liivi „Varjust” ning E. Bornhöhe „Tasujast”, lisaks K. E. Söödi ja G. Suitsu luuletused. Ka nende palade keel ei tundu eestlasele raske. Erandlik on Bornhöhe keerukas, saksa keelest lähtuv lauseehitus, mis saksa kooliõpilase jaoks on aga võinud olla lausa kodune.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et Nurmik – Oro lugemiku keel on ajast, mil eestlaste enamik elas veel maal ja talutööd tehti käsitsi. Autorid on omalt poolt püüdnud sajandivahetuse peamiselt realistlike kirjanike kujutatud kristlik-patriarhaalsesse olustikku sisse tuua muinas-eesti maailmavaate, peamiselt mütoloogia tutvustust. Keeleuenduslike mõjudega palu lugemikus pole, nähtavasti on need välja jäetud eesmärgiga mitte killustada võõra õpilase eesti keele tunnetust. Võrreldes indeksit tõlkesõnastikuga nähtub, et sugugi kõik tõlgitud sõnad ei ole indeksis esitatud, niisiis on sõnavara tegelik hulk suurem kui indeksis sõnade loendamisel saadu. Jälgides sõnavara ja lauseehitust, selgub, et lugemiku koostajad peavad silmas kirjanduslikku, mitte suhtlusiäve keelt.

## KUJUNDUS JA ILLUSTRATSIOONID

Sisu eklektilisus jätkub raamatu kujunduses. Tekstid on esitatud, kasutades kõikvõimalikke šrifte (vrd nt nr-d 13, 78, 83, 90, 141, 150). Muutuv tähekuju kui teatud sõnumi kandja pole eesti kirjanduses iseenesest midagi haruldast, hilisemaist kasutajaist meenub koheselt nt Jaan Kross. Loomulik on lugemispalade ilmestamine kirjanike fotodega, Orol ja Nurmikul ka reprodaga kirjanike portreist

(lk 93 Ernst Peterson ja lk 145 Fr. R. Faehlmann). Fotode puhul tundub „luge-mik” hoidvat teatud distantsi romantikutest ja uusromantikutest autoritega. Nii on fotodega esitletud küll Kreutzwald, Eisen, Liiv, Haava, Mändmets ja erandina Enno, kuid puudub Koidula, nooreestlasi esindab üksi Ridala ja siurulasist pole ainustki pilti, kuigi Visnapuu on esindatud kahe luuletusega. Fotodele lisaks esi-tab „publitsistlikku” teavet veel ree osi tutvustav joonis rahvalaulu „Talvel” juu-res.

Sootuks põnevamad on raamatu 50 illustratsiooni. Nende mitmekesisus peaks selgitama valiku põhimõtet: *estica* esiletoomine *par excellence*. Samas on valijad eelistanud keskkondlikku lähenemisnurka ajaloolisele ning vahetanud illustratsiooni eepilise ülesande, teksti pildilise korduse või selgituse, lüürlise tekstist lähtuvate meeolude kujutamise vastu. Illustratsioonide autorid on ni-metatud küll ainult 24 juhul; signatuuri ning stiili järgi saab tuvastada Pläralära-Leenu jäädvustanud Otto Krusteni, stiil lubab oletada K. A. Hindreyd ning E. Järve. Mõne kunstniku puhul võib ära tunda ühe „käekirjaga” joonistatud tööd, nt ornamentaalses stiilis illustratsioonide puhul. Nimeliselt allkirjastatud piltidest on rekordarv (6) reprod Ants Laipmani (autorite nimevorm muutmata) loodus-vaateist. Muuseas pole kasutatud ühtegi Laikmaa maalitud arvukaist portreist ning meistrile eluaeg etteheidetud nõrkus kompositsioonis pole valijaile takistu-seks olnud. Paul Burmani kolm looduspilti haakuvad looduslührikaga, mida need illustreerivad. Nelja pealkirjata pildi autor on vähetuntud E. Isvald. August Roosilehelt on maitsekad pärimusel põhinevad illustratsioonid „Koit ja Eha”, „Kalevipoja võiduviskamine” ning ehedalt kaunis sullejoonistus „Talv”. August Janseni „Maastik” ning „Kalarannas” esindavad sama tendentsi, mis on märga-tav A. Laikmaagi puhul: portreede asemel on kunstnikult valitud loodusvaated. Aleksander Prometi „Jaaniöö” ning Oskar Kallise „Lennuk” tugevdavad folkloori salapärast sisendusjõudu. Hoopis teine on kahe Eduard Wiiralti illustratsiooni kontekst. Tema „Laulik põrgus” lähtub otseselt seda raamivast A. H. Tammsaa-re miniatuurist „Laulik”. Leheküljel 263 näeme aga võib-olla esimest (hilisemaist väga erinevat) varianti hiljem nii kuulsast Wiiralti tiigrist. Wiiralti stiilile on hea kontrast repro Ado Vabbe futuristikust vinjetist H. Visnapuu luulekogule „Juma-laga, Ene!”. Muuseas hõlmavad illustratsioonid ka fotosid skulptuuridest: anonüümse autori keraamiline (?) linnupaar ja kroonitud ronk jutustuse „Targad kaarnad” kujunduses ning kaks Amandus Adamsoni Lurichit-Kalevipoega: „Ka-levipoeg ja Sarvik” ning „Kalevipoeg kaljukammitsas”, kanoonilise pealkirjaga „Kalevipoeg põrgu väravas”.

Kuid šriiftid ja illustratsioonid ei ole veel kõik, mida Oro ja Nurmiku mõte on tahtnud eesti kirjandust, õigemini eesti keeles lugemist, ilmestama panna. Teksti liigendavad ühtekokku 52 vinjetti ja 30 kapiteeltähte, mida mõnele leheküljele (lk-d 20-21;269) on kuhjatud lausa barokse heldusega. Vinjetid on sageli teosta-tud ornamentaalses, kapiteeltähed rahvusromantilises stiilis; ühist stiililist nime-tajat on raske leida. Mitte alati pole arusaadav ka vinjeti ja teksti side, kuigi mõnes kohas on see olemas või kätkeb pilt vähemalt viiteid juuresolevale teksti-le (vikerkaar tähistäeva taustal pala „Polaaröö” päises; relvis ratsanik „Tasuja” katkendeis). Vinjettide autoreist võib ära tunda A. Roosilehe, mõned on märgi-tud nimetähe või -tähtedega „e”, 100; „M. R.”), enamiku puhul ei saa aga autorit selgeks kujutlemisigi. Ometi annavad ka puudulikult vormistatud ja ebaühtlaselt

valitud pildid raamatu välisilmele köitvust juurde, suurendavad huvi palade vastu, kuid pakuvad ka laiemat üldistust eesti kunstist ja kultuurist üldse. Lapse või tema õpetaja seostamisoskusele jätab kirju valik rohkem arengu- ning mänguruumi kui ühesugused, teksti täpselt järgivad illustratsioonid. Oro – Nurmiku lugemikus on pildil teksti toetav ja mõtestav, mitte taasesitav ülesanne.

## KOKKUVÕTTEKS

Kas Oro – Nurmiku lähtekoht antud lugemiku koostamisel pidas tahtlikult silmas interdistsiplinaarset lähenemist kirjandus-kunst-ajalugu-rahvaluule-rahvateadus? Tundub, et jah. Näiteks avaldab Nurmik poolteist aastakümnet hiljem kirjandiõpetuse tööraamatu „Pilt õppevahendina”, milles ta selgitab, kuidas kasutada pilti lapse vaatlusoskuse arendamisel ja käsitletud teksti põhjal kirjandi koostamisel (Nurmik 1939). Edaspidi osaleb Nurmik lisaks kõlblusõpikule J. Käisi juhendamisel ka interdistsiplinaarsete ainete, kodu- ja loodusloo koostamisel. Usutavasti on lugemiku autorid ka teadnud, et vastavat eesti ajaloo õpikut muulastele tollases koolis ei olnud (ega tulnudki).

Mis oleks lihtsam kui pöörduda algallikate ja vahetu retseptiooni poole. Kuid ajastule iseloomulikult ei ole veel olemas eesti keele mitte-eestlastele õpetamise küsimust. Eesti keel koolis tähendab kuni 1940. aastani emakeelt eestlastele, ja ainult. Nii ilmub Eesti sõjaeelse vabariigi kõigis kasvatusajakirjades kokku ainult üks praktilise sisuga artikkel, mis käsitleb muulaste patriootlikku kasvatamist J. Oro luuletuse põhjal (Rootsi 1939). Võib-olla on sellegi käsitluse tausta mõjutanud välispoliitilised sündmused? Igatahes 1925. aastal ei pööra ükski arvustaja tähelepanu esimesele katsele täita muulaste õppekavas ettenähtud eesti kirjanduse nišši. Küll aga keevad kired taas emakeelse kooli lugemike sisu ümber, mis leitakse olevat liiga agressiivne. Nurmik vastab, et lugemikku on arvustatud proovitrüki järgi ning käibele lastud variandis kasvatuslikke vigu ei esine. Sellest konfliktist võibki alguse saada M. Nurmiku tõdemus, et „kaksteist aastat lugemike koostamist on viinud arusaamisele, et kõiki rahuldava kooliõpiku koostamine käib üksikisikule üle jõu”.

Edaspidi Oro ja Nurmik muukeelse kooli lugemikega ei tegele. Oro jätkab müstilis-rahvusromantilist joont ooperilibretode poeemide („Aegna”) ning ooperilibretode („Armastus ja surm” põhjal, „Elga”), hoides laste tarbeks oma loomuse heledama poole kui „Laste Rõõmu” toimetaja. Nurmiku eesti lugemikud elavad üle kaks kuni kolm trükki, viimased trükid ilmuvad juba „Töökooli” kirjastusel ja on kohandatud uutele õppekavadele. Lisaks kirjastab Nurmik kaks kõlblusõpikut eestikeelsele algkoolile, nimetades neist esimest „kõlblusõpetuse lugemikuks” (Nurmik 1928 ja 1929). Sellest võib veel kord järeldada, et Nurmik tunnustas inimese mitmekülgset arendamist kirjasõna abil ja kasutas lugemisvara eetilise isiksuse kasvatamisel. Hiljem asutab Nurmik Tartus väljaande „Laste Jututuba” (1933) ning loobub 1934. aastal õpetajatööst, lubades edasi tegutseda noorsoo-kirjanikuna. Sestsaadik püüab ta suurte raskustega välja anda „Õpilastelehte” ning selle lisana ilmuvat noorte entsüklopeediat „Tuhat tarkust sõnas ja pildis”.

Mitte-eesti kooli uute lugemike koostajaks saab A. Mölder, kes lähtub vasta-va klassi õppekavast. Tema eesti kirjanduse lugemikud ja õpikud on selged ja

arusaadavad. Kummati ei tundu neil olevat Oro ja Nurmiku ahvatlevat emotsionaalsust. Need on määratud töötamiseks, mitte arendamiseks. Nüüd, kaks inimiga hiljem, on kahju, et Orole ja Nurmikule ei antud võimalust vana lugemikku ümber töötada, vead parandada, vajalik ühtlustada, kuid põhimõtte säilitada. Kirjanduse seostamine kunsti, ajaloo, folkloori ja etnograafiaga, miks mitte kultuuriloo üldse, võinuks ju olla murrang eesti pedagoogikas üldse. Lisaks tunnetab lugeja raamatu kontekstis autorite armastust esitatu vastu. Muidugi olnuks lihtsam ja eksimise suhtes ohutum panna õpilane omandama teatud materjali teatud ulatuses. Ent see ei veena kõhklejat, kes veel ei tea, kuidas suhtuda eesti kultuuri. Kui kasutame tänapäeval moeväljendeid „muulaste integratsioon” ning „eesti keel vene koolis”, mõelgem selle peale.

## KIRJANDUST

Nurmik 1920a =M. Nurmik. Eesti kooli esimene lugemik. Tallinn, Eestimaa Kooliõpetajate Wastastikuse Abiandmise Selts.

Nurmik 1920b=Madis Nurmik. Soome keele lugemik. Seletuste ja keeleõpiliste märkustega. Prof. dr. L. Kettunen abiga toimetanud M. Nurmik. Tallinn, K/Ü „Kool”.

Nurmik 1922= M. Nurmik. Eesti keele õpperaamat. Graafiline esitus muulastele. Tallinn, K/Ü „Kool”.

Nurmik 1925=M. Nurmik. Eesti keele õpperaamat muulastele. Tallinn, Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisus.

Nurmik 1928=M. Nurmik. Vaimu ja valguse lapsed. Kõlblusõpetuse lugemik alg- ja täienduskoolidele. Tallinn, „Töökool”.

Nurmik 1929= M. Nurmik. Päikese lapsed. Kõlblusõpetuse raamat algkoolidele. Tallinn, „Töökool”.

Nurmik 1939=M. Nurmik. Pilt õppevahendina. Kirjandiõpetuse tööraamat I. Tallinn, „Koolivara”.

Oengo 1923=J. Oengo. Kunst ja kasvatus. „Kasvatus”, nr 9, 279-281.

Oro ja Nurmik 1924=J. Oro. M. Nurmik. Eesti lugemik muulastele. Õpperaamat Saksa, Rootsi ja Vene koolidele. Tallinn, Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisus.

Rootsi 1939=Olga Rootsi. Luuletuse osatähtsusest riigikeele õpetamisel. Patriootlik luule aitab kasvatada riigimeelsust. Näide J. Oro luuletuse „Vabaduspäevaks” käsitlest vene õppekeelega algkooli V klassis. „Eesti Kool”, 9, 585–588.

LOONE OTS

on TÜ kasvatusteaduste doktorant ja õppejõud

## ÜHEST OMAAEGSEST KOOLIJUHIST

Tallinna Pedagoogilise Seminari ajalugu ja eesti hariduse minevikku uurides leidsin ohtralt andmeid pedagoogi kohta, kelle elutöö väärib tundmaõppimist tänapäevalgi. Mõneti ülevaatlikustab see EV alguskümneni elementaarhariduse suundi ja kujunemist.

See pedagoog on **Adele Oengo-Johanson** (nime eestistamise järel ADELE JUHANDI), omaaegne Tallinna 12. algkooli õpetaja ja juhataja.\* (Koolihoone asus Tartu mnt ja hävis 1944. a märtsipommitamisel täielikult.)

Too mitmekülgsest andekas, oma tööst tõsiselt huvitatud, kooliuuendust pooldav ja suure töövõimega teoinimene oli otseselt EV haridussüsteemi loomise juures ja aitas eestikeelse kooli kujunemisele innukalt kaasa. Tema elutöö ja loomingu aktiivne periood kuulub aastasse 1919–1940.

**Adele Juhandi** (neiuna Oengo) sündis 27. juunil 1896 Hiiumaal Pühalepa kihelkonnas Suuremõisa vallas laevakapteni 9-lapselises peres vanimana. Laste kasvades kolis Gustav Oengo perekond Haapsallu, et lastele oleks kergem haridust anda. Adele Juhandi käis aastail 1905–1908 Haapsalu algkoolis ja 1908–1911 sama linna Töchterschules. Aastail 1911–1914 jätkusid õpingud Tallinnas N.L.Beljajeva eragümnaasiumis, mille pedagoogikaklassi lõpetas väga heade hinnetega. Edasiõppimist Peterburi Ülikoolis takistas alanud I maailmasõda.

Esimeseks koolmeistri kohaks sai Nehatu ministeeriumikool Läänemaal (1914). Jaanuaris 1915 määrati Adele Juhandi õpetajaks Haapsalu Kõrgemasse Algkooli. Haapsalus töötas ta mitmes koolis, kuni ootamatu vallandamiseni 1916. a – koolis oli tähistatud Ed. Vilde 50. sünnipäeva. Nimelt oli Vilde sel ajal oma sotsialistlike vaadete ja revolutsioonilise meelsuse pärast emigratsioonis. Veel enam: ka noor õpetajanna ise sattus sandarmeeria huviorbiiti, põhjuseks sõjavastane artikkel "Suured rattad ja väikesed rattad", mis ilmus ajakirjas "Naiste töö ja elu" (1916). Selles artiklis oli kirjutatud: "...suured rattad teevad maailma saatust ja meisterdavad juba mitmendat aastat sõja avarat maanteed, /.../ajalehe artiklid on iga päev täis sõjakoledusi, kõned ja kõnelused täis verd ja raevu, /.../kuid laste maailm ootab ja nõuab oma hinge huvides, et teostataks korrektiivi, /.../on vaja hakata avalikkuses levitama inimarmastuse, rahumeelsuse, esteetilise meele kasvatamise huvi..." (mälestustest "Elutöö künnisel").

Septembris 1919 sai Adele Juhandist Tallinna 12. algkooli õpetaja ning 1921. a valiti ta sama kooli juhatajaks. Ta oli siis pealinna noorim koolijuhataja. Selles koolis töötas Juhandi 1940. aastani.

---

\*Vt sellega ühenduses: Oengo-Juhandi, A. Üldõpetus. KU nr 6–7, 1993.





*Adele Juhandi*

Uue aja uued haridusjuhid leidsid tema liiga eestimeelse olevat. Järgnesid ümberpaigutused: III algkooli juhatajaks, mõne kuu pärast "teenistuse huvides" VIII algkooli õpetajaks. Samal ajal töötas Juhandi õpetajana ka Sotsiaal- ja Kodunduse Instituudis.

Aastail 1946–1950 oli Adele Juhandi vene keele õpetaja Tallinna 28. koolis (Hiiu Algkoolis).

1949. a jõululaupäeval, pärast tihedat tööpäeva järgnenud koosolekule tõi Adele Juhandi kodust kaasa piparkooke, et neid koos teistega koosolekul näksida. See patuke sai aga talle saatuslikuks: keegi teatas sellest, kuhu vaja. Peagi toimus kodus läbiotsimine, majast leiti sini-must-valge laualipp ja Adele Juhandit karistati 7-aastase vabadusekaotusega (1950). Tal tuli istuda mitmes vanglas, lõpuks ka Harkus. Tervise halvenemise tõttu vabastati ta siiski 4,5 aasta pärast.

Tervis aga ei taastunudki. Aheldatuna lõpuks voodihaigena tuppa, kirjutas vana pedagoog mälestusi. Neli mahukat mappi koos fotodega sisaldavad mälestusi lapsepõlvest ("Vanaisa kodus"), kooliajast ("Mälestusi koolipõlvest"), õpetajatööst Läänemaal ("Elutöö künnisel") ja Tallinna 12. algkoolis ("Vikerkaarvärvilises koolitöös").

Eesti kooli ajaloost huvitatuile leidub neis mälestustes nii huvipakkuvaid fakte kui ka sajandi algusest ülespoole pürgiva põlvkonna elamuslikku enesekujutust.

Käsikirjad asuvad Tallinnas Pedagoogika Arhiivmuuseumis (Pronksi 3).

Aeg, mil A. Juhandi koolijuhatajana ametisse astus, oli heitlik: alles oli lõppenud I maailmasõda, Eesti oli vabanenud võõrvõimudest, saanud iseseisvaks. Kõige muu kõrval oli vaja luua emakeelne koolisüsteem, eesti kool.





*Adele Juhandi Gustavi t. 27. 06. 1896–1963*

1920.–1930. aastail asuti ühtsel seisukohal, et eesti koolisüsteem tuleb üles ehitada ühtluskooli põhimõttel, mille järgi algkool oleks vundamendiks kõigile keskkooli tüüpidele. Õppe- ja kasvatustöö taheti korraldada loova õppetegevuse (isetegevuse) põhimõtteil. Suured teened nende töökooli printsiipide rakendamisel Eesti koolides on Johannes Käisil (1885–1950).

Uute teede otsinguid alustas J.Käis kõigepealt algõpetuses, rajades noormate klasside õppetöö valdavalt koduloole-loodusloole. Kodulugu on J.Käisi järgi nii hästi õppeaine kui ka õppemeetod, mis arendab õpilase vaatlusvõimet, iseseisvat mõtlemist ja tööd, õpetab tähele panema kodukoha loodust ning inimese tegevust looduses. Tema didaktiline süsteem põhineb meie mõistes arengupsühholoogial. Algõpetuse nooremal astmel, 1. ja 2. õppeaastal, soovitas J.Käis kasutada nn üldõpetust. Selle all mõisteti õppemeetodit, mis võimalikult sidus kõik õppeained. See meetod võeti Saksamaal kasutusele juba enne I maailmasõda. Seda õppeviisi rakendati eriti Austrias. Eesti pedagoogid käisid Viinis selle süsteemiga tutvumas ja leidsid, et sealne üldõpetus on meie koolidele kõige sobivam.

Üldõpetuse poolt oli ka A.Juhandi, kuigi tal oli sellest oma nägemus. Ta kirjutab mälestustes: "Neil aastail tehti koolis palju, kavandati palju ja kõike seda peaaegu mitte millestki, ilma haridusministeeriumi poolehoiduta, ilma igasuguse populaarsuseta /.../, 20. aastate algul hakkas minus arenema esimesi reaalseid kooliuuenduse mõtteid /.../, hakkasin nägema uue kooli algatusid, õpilaste ning õpetajate õiget suhtlemist isekeskis, õiget suhtumist koolisse ning seal pakutavasse." 1926. a sügisel hakkas ta rakendama üldõpetust oma koolis omal viisil. Oma veendumuste elluviimisel oli ta küllalt kangekaelne ja kindel nende

õigsuses. Pedagoogilise taktitundega oskas ta nii õpilaste hulgas kui ka väitluses ülemustega oma tahtmise läbi viia. "Kooli asjus ma järele ei anna," kirjutab ta oma mälestustes. Niisiis oli Tallinna 12. algkool esimene Tallinna koolidest, kus hakati algklassides rakendama üldõpetust.

I klassi üldõpetuses võttis A.Juhandi lähtetegevuseks õppekäigu, II klassis koduümbruse, III klassi töökava pidi haarama kodulinna Tallinna ning hõlmama ka teisigi teemasid, mida ametlikus õppeplaanis nõuti.

1928. a võimaldati Juhandil sõita Viini õppima täiendavaid töövõtteid sealse õpetajate instituudi katsekoolis. "/.../ sest esialgu polnud mul selleks tööks (üldõpetus) mingit juhendit ega lektüüri /.../," kirjutab ta. "See (Austria – Ö.H.) uuenduslik kool, mis õppetöö aluseks oli seadnud mitte lahus seisvate õppeainete printsüübi, vaid taotles kontsentreeritud elualade tundmaõppimist, oli kõigist välismaa edukamatest teooriatest mulle kõige lähedasem. See tundus ka kõige kergemini läbiviidavana meie oludes, kuna ei nõudnud koolivälises korralduses kes teab kui suuri muutusi /.../."

1930.a tutvus Juhandi Leningradis nõukogude vene koolioludega.

Kui uus meetod oli juba korralikult sisse töötatud, korraldas A.Juhandi koolis ka "pedagoogilise nädala" – nädalase kursuse üldõpetuse näidistundidega, näituste ja ettekannetega. Praktikanädala lõpul kokkuvõtteid tehes tunnustati eraldi laste kõne- ja vestlusoskust. Koolinõunik öelnud: „/.../ on küll häid kõnelejaid õpetajate hulgas, uudisena kuulsime nüüd ka hästi kõnelevaid lapsi."

12. algkool kujunes linna tuntud ja tunnustatud kooliks, sest seal pandi rõhku ka kõlbeliste põhiharjumuste arendamisele ja humaanse meelsuse kasvatamisele. Õppetöö hinnalisemaks osaks pidas A.Juhandi laste töörõõmu ning järjekindlat süvenemist õppeainetes.

Tol ajal polnud kooliuuendus veel keskkoolidesse jõudnud ja 1930.a 12.–16. augustini korraldas Eesti Õpetajate Liit kooliuuenduse edendamiseks kasvatus-teadusliku nädala. Selle ettevalmistamisega oli korraldaval komisjonil, kuhu kuulus ka A.Juhandi, pidev side kirja teel ka J.Käisiga, kes sel ajal töötas Võru Õpetajate Seminari direktorina. J. Käisi ettepanekul korraldati "nädala" puhul kooliuuenduslik näitus, lisaks näidistundidele oli kavas teemalised loengud üldõpetusest. Näituse korraldamises rakendas A.Juhandi oma kooli õpilasi, kes valmistasid skeeme, tabeleid, diagramme jm. Selle "nädala" teoreetilise osa ja näituse vastu oli üldsusel suur huvi. Küllastajaid oli palju. 12. algkooli esinemine ja väljapanekud äratasid tähelepanu ja said küllastajailt kõrge hinnangu.

Organiseerijate üldõpetuse-vaimustust ja indu üldsus ega ka õpetajaskond paraku siiski ei jaganud. Heade tulemuste saavutamine selle meetodiga nõuab õpetajailt mitu korda rohkem tööd kui senised sisseharjunud õpetamistavad. Seetõttu üldõpetuslik töö Tallinna koolides eriti ei levinud. 12. algkoolis aga rakendus üldõpetus edukalt. Seepärast tehti A.Juhandile koolivalitsuse poolt ettepanek: koostada üldõpetuse kava Tallinna koolidele kolme õppeaasta ulatuses. A.Juhandi seda tööd üksinda enda kanda ei võtnud. Kuid sellest ettepanekust tuli mõte organiseerida oma kooli juurde autorite kollektiiv – rühmik, mis hiljem sai ametlikuks nimeks "Tallinna 12. algkooli juures koondunud Üldõpetuse Õpetajate Rühmik". Rühmik hakkas hoolitsemata vajaliku koolilektüüri koostamise ja väljaandmise eest. Selle vaimseks hingeks ja energiliseks juhiks oli Adele Juhandi. 1929. a ilmuski "Üldõpetuse töökava Tallinna algkoolide kolmele noore-



*Tallinna 12. Algkool Tartu mnt 44  
1944 a. 9. märtsil täielikult hävinenud. Rõdul on näha õpetajaid*

male õppeaastale"; 1930.a ka üldõpetuse töökava maa-alkkoolidele (1. ja 2. õppeaasta). 1930. aastail ilmus rühmikult veel mitu üldõpetuslikku kodulooraamatute sarja liikuva lugemiku osadena. Esimene osa liikuva lugemiku seeriast oli "Tallinna", teisena hakkas ilmuma sari "Maainimeste elust ja tööst" (vt lisa). Mõlemad sarjad olid mõeldud nii maa- kui ka linnalastele, eesmärgiks tunda õppida meie kodumaa pealinna ning õpetada hindama ja armastama põllumehe ning aedniku tööd.

J.Käisi metoodiliste käsiraamatute sarja "Uusi teid algõpetuses" esimeses väljaandes ilmus (1931) ka A.Juhandi kirjutatud artikkel ja tema koostatud töökavad ("Meie töö algastmel" ja 3.–4. õppeaasta kolmanda ja neljanda klassi lävel).

A.Juhandi toimetamisel ja kaasautorlusel ilmus 1922.–1939.a veel ridamisi raamatuid ning artikleid pedagoogilises perioodikas. Kui koolilavale oli vaja luuletust, näidendit või laulumängu, kirjutas A.Juhandi need ise.

1922.a hakkas ilmuma lasteajakiri "Laste Rõõm", idee autoriks Madis Küla, kes oli ka esimene toimetaja. Ajakirja esimene reklaam avaldati 1922.a lõpul albumina. 1923.a hakkas uus ajakiri ilmuma regulaarselt. 1924.–1934.a oli selle tegevtoimetajaks A.Juhandi vend Julius Oengo (J.Oro).

1922.a märtsis nägi ilmavalgust ka noorsooajakiri "Vikerkaar". Seda toimetab Madis Küla (M.Nurmik). A.Juhandi toimetada jäi kirjanurk "Küsimused ja vastused". "Vikerkaares" pühendati suurt tähelepanu noorsoo kasvatusesele ja tervishoiule, avaldati teaduslikke artikleid. Ajakirja ümber koondusid meie paremad kirjanikud, teadlased, haridustegelased, samuti noored ise.

Et mõlema toimetaja huviks oli eestikeelse noorsookirjanduse soetamine, avaldati ajakirjas järjejutudena maailmakirjanduse tõlkeid. Nii ilmus "Vikerkaares" M.Twaini "Prints ja kerjus" (1922) veel enne, kui see raamatuna välja anti.

Just ajakirja tegemisel "hakkas minus pesitsema, arenema esimesi reaalseid kooliuuenduse perspektiive – hakkasin nägema uue kooli algatusid", meenutab A.Juhandi.

1924.a asutati 12. algkooli õpetajate toas kirjastusühing "Pääsuke", algatajateks taas Madis Küla, Adele Juhandi ja tema abikaasa Jaan Johanson (Juhandi), ärijuhiks A. Juhandi vend Paul Oengo, kes õppis tollal Tartu Ülikoolis kaubandusteadust. Kirjastusühingu eesmärgiks oli pakkuda õpilastele võimalikult odavat, kuid ühtlasi pedagoogiliselt ja kirjanduslikult vastuvõetavat lugemisvara. Esimesena ilmus seeria "Kooli näitelava", mida koolid hädasti vajasid. Ilmus veel mitu seeriat: ""Pääsukese" pildiraamat" – väikelastele, „Laste jututuba” – algkooli noorematele klassidele, "Noorte jutud" – algkooli vanematele õpilastele. Kirjastusühing tegutses 16 aastat.

Koolitöö kõrvalt kirjutas A.Juhandi ka õpperaamatu "Väike arvutaja" (1. klassile) Chr. Brülleri meetodilise juhatusel. Selles oli arvestatud õpetamist nii üldõpetusliku kui ka tavalise töökorralduse järgi. Seejuures püüdis autor "igava" matemaatika huvitavamaks teha, tuues õpetamisse huvi ja elevust. Pildirikas värvitrukis raamat ilmus 1927. a, illustreerijaks A.Juhandi täditütar Natalie Mey.

1932. a ilmub uus ajaleht "Õpilasteleht", toimetajaks taas Madis Küla (Nurmik). Sisult küll pigem ajakiri, kuid tiheda ilmumise ja odava hinna tõttu siiski ajaleht. A.Juhandi kirjutab: ""Õpilasteleht" tahab tuua õpilase argiellu pühapäeva elevust, pakkuda talle hääd kultuurilist meelelahutust, avastades järjest uusi harrastuse alasid, ning liita õpilaskond üheks kompaktselt tervikuks, et kasvatajate ja haridusjuhtide sõna kostaks üle riigi iga õpilase kõrvu."

Vaatamata mitmetele teistele ettevõtmistele koolitöö kõrval, oli Adele Juhandi põhitööks ikkagi koolitöö korraldus: püüa kooli elule lähemale viia, ta oli aktiivne kooliuuenduslane.

Lõpetuseks mõni näide tema loomingust.

## TÄHEKESTE SÕBER

*Tillukesed tähekesed tahtsid ilma mööda käima minna. Tulid särasilmased mehikesed Valgus-kuningale julgelt külla. „Kuningas, suur, kuldne päike! Võta kaasa meid sa oma teele, meie läik nii alandlik ja väike lisaks sinu kullakiirte keele”!*

*Päike kuldasäraline vaatas kortsus kulmul tähekesi: „Kas suur valgus ilmaimeline vajab saatjaks teie silmakesi? Võlvil sinilaulisel tahan valitseda üksipäini. Päeval, minu kiirtemängulisel, pole valgustajaid vaja teisi.”*

*Tillukesed tähekesed tahtsid ilma mööda käima minna. Tulid kurvastatud mehikesed hõbesäralisele kuule külla. „Õode hele kuninganna! Võta kaasa väikesed tähekesed, üles seltsiks endale helendama – meil nii selged särasilmakesed.”*

*Oma suurde riiki laia kutsus kuu nad naeratades ühes, sääil neil kõigil ruumi küllalt käia, ööd nii sõbralikult valgeks tehes.*

Ilmus 1923. a M. Nurmiku „Esimeses lugemikus” (lk 283).

**KALLIS EMAKENE**  
Sõnad: Adele Oengo-Johanson

Viis: Miina Härma

The image shows a musical score for the song 'Kallis emakene'. It consists of two staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody is written on a treble clef staff, and the accompaniment is written on a bass clef staff. The lyrics are written below the melody.

Kal - lis e - ma - ke - ne, o - led nõn - da hea!  
Pa - nen si - nu sül - le, o - ma väik - se pea.

1. Kallis emakene, oled nõnda hea!  
Panen sinu sülle, oma väikse pea.
2. Käsi nõnda pehme, nõnda selge silm!  
Süda hell ja avar, armurikas ilm.
3. Ema, emakene, kui saan suureks kord,  
küll siis sinu hoole tasun tuhatkord!

Ajakirjast „Välis-Eesti”, 1940, nr 5, lk 126

**HÜMN MU VANALE KOOLILE**  
(osaliselt)

*Kus üle roigasaia kuused kummardunud  
ja kadarikus lookleb lumitee.  
Sääl seisab väike maja, juba sammeldunud  
ta õlgne katus, kuldne vanasti.*

*Kuld-õlgne katus, väike koolimaja...  
Mis vaga tundmus võlub südame.  
Ma kummardaksin sinu ees kui palvetaja  
ja jälle muistse seaksin sideme.*

*Ma koguks veel kord teid, mu noorus-seltsilised,  
kui muiste – kokku kellahelinal,  
ja kuulaks veelgi – ühe mõtte osalised –  
neid sõnu häid me salavärinal.*

...

*Hall sammalkatus, vana koolimaja...  
Mis tänutunne täidab südame.  
Ma mõtlen vaikselt sinust, nagu palvetaja  
ja tuhatkordseks köidan sideme.*

*Nüüd oled vaba sa ja seisad tõusvas päikeses,  
mu kodumaa ja rahvas, minu kool.  
Et igavesti püsiks sinus, lihtsas väikses  
suur valgusvaim, suur raugematu hool.*

Ilmunud „Vikerkaarevärvilises koolitöös”

## LISA 1

### ÜLDÕPETUSLIK KODULOORAAMATUTE SARI

I. „**Meie päälinn**” on välituristide otsuse järgi omapärasemaid linnu maailmas. Kõik selle võlu avab ja avastab meile Tallinna Üldõpetuse õpetajate rühmiku toimetatud kodulooraamatute sari „Tallinna”.

A.Oengu-Johanson ja Karl Oengo, „Lasnamägi ja Ülemiste järv”. Tln 1930.

A.Oengo-Johanson, „Tallinna Toompea”. Tln 1930.

A.Oengu-Johanson, „Tallinna laht ja sadam”. Tln 1934.

A.Krull, „Pirita-Kose”.

M. Ruubel, „Tallinna Postimaja”. Tln 1932.

Oma päälinna tundmist vajab iga vabariigi kodanik. Need on vajalised abiraamatud koduloo- ja maateaduse tundides.

#### II. „**Maainimeste tööst ja elust**”

„**Viljaaed**” – käsitab kodust viljaaeda ilu ja tulu seisukohast. See on väike huvitav lugemik aianduse alalt. Toimetanud A. Oengo-Johanson.

„**Põllumees – põlinerikas**”

„**Roheline riik**”

„**Karjapoiss on kuningas**” – karjalapse tähtis osa täistegelasena talumajapidamises, tema varajane iseseisvus palgalisena võõras talus. Toimetanud A. Oengo-Johanson.

„**Meie igapäevane leib**” – lähtub kodusest söögilauast, kus vanaisa lõikab teistele uudseleiba ja õpetab ühtlasi austust leivale kui päätoiduainele, mille omine teeb inimese vabaks. Toimetanud A. Oengo-Johanson.

„**Loomi talitamas**” – rõhutatakse niihästi koduloomade tähtsust talumajapidamises, kui ka inimeste hoolt ja armastust loomade vastu. Toimetanud A. Oengo-Johanson.

Üldõpetuslik kodulooraamatutesari tahab luua niihästi maa- kui linnalastele ühiseid töekspidamisi ja püüdeid, lähendades neid kõigile kodumaa mullapinnast võrsuvale, õpetades armastama meie maaelu ja hindama põllumehe, aedniku tööd.

Raamatud on toimetanud Tallinna linna XII algkooli juurde koondunud üldõpetuse õpetajate rühmiku juhataja A. Oengo-Johanson.

**Märkus.** A. Oengo-Juhandi tööde loetelu (lisad 1–3) avaldatakse siin nende algsel trükikujul.

## LISA 2

### A. OENGO-JOHANSONI KIRJUTATUD JA TOIMETATUD RAAMATUID

- „**Meie kevad**” (luule) koos Julius Oengoga. Tln, 1922.
- „**Väike arvaja**” 3. ja 4. õppeaasta, 2. A. Oengo-Johanson ja Chr. Brüller.\* Tartu, 1925.
- „**Atsi ja Helga jõuluõhtu**” ja „**Vanaema uue aasta hommik**” (lastenäidendid 2 vaatuses) ja „**Punamütsike**”, Julius Oengo. Kooli näitelava 4. K/Ü „Pääsuke”. Tln, 1926.
- „**Vanaema uue aasta hommik**” II trükk. Tln, 1926.
- „**Jõulupuu lumises laanes**” (jõulunäidend 4 pildis). Tln, 1927.
- „**Väike arvutaja**” 5. õppeaasta. A.O.-J. ja Chr. Brüller. Tartu, 1927.
- „**Tallinna laht ja sadam**”. Liikuv lugemik seeriast „Tallinna”. Tln, 1929.
- „**Lasnamägi ja Ülemiste järv**”, A.O.-J. ja Karl Oengo. Liikuv lugemik seeriast „Tallinna”. Tln, 1930.
- „**Tallinna Toompea**”. Liikuv lugemik seeriast „Tallinna”. Tln, 1930.
- „**Üldõpetuse töökava**”. Linna algkoolidele. Tln, 1929.
- „**Üldõpetuse töökava**”. Maa algkoolidele. 1. ja 2. õ/a. Tln, 1930.
- „**Karjapoiss on kuningas**” (luulet ja lühijutte lastele). „Töökool”. Toimetanud A. Oengo-Johanson. Tln, 1933.
- „**Meie igapäevane leib**”. Jutte leivast ja selle tootmisest. Toimetanud A. Oengo-Johanson. Tln, 1933.
- „**Loomi talitamas**”. Jutte koduloomadest, nende eest hoolitsemisest, maainimeste tööst ja elust. Toimetanud A. Oengo-Johanson. Tln, 1933.
- „**Väike arvutaja**”. 1. õ/a. A. O.-J. ja Chr. Brüller. Tartu, 1933.
- „**Noorsoo kaitse ühiskondlike pahede vastu**”. Eesti Karskusliit. Tln, 1938.
- „**Ülim soov**”. Jutustuste ja artiklite kogumik usu teemadel. Toimetanud A. O.-J. Tln, 1938.

## LISA 3

### ADELE OENGO-JOHANSONILT AJAKIRJANDUSES ILMUNUD ARTIKLEID

- „**Suured ja väikesed rattad**”. Ajakirjas „Naiste töö ja elu”, 1917. a. Selle artikli avaldamise tõttu sattus sandarmeeria kätte ja teda ähvardas Siberisse saatmine.
- „**Vaba väljendumine kõnes ja kirjas**”. Ääremärkused eesti keele õpetamisele algkoolis. Ajakirjas „Kasvatus”, 1921, 23–24, lk 371–375.
- „**Seksuaalküsimuste selgitamisest koolis**”. Ajakirjas „Kasvatus” 1922, 5, lk 68–73. Seksuaalküsimuste selgitamise metoodika, aeg ja viisid. Näiteid väärkäsitlusest.
- „**Õpilastööde näitused**”. Ajakirjas „Kasvatus”, 1925, 1, lk 14–16; 2, lk 42–44.
- „**Töökava algkooli III õppeaastale**”. Ajakirjas „Kasvatus”, 1928, 10; lk 495–507. Näidistöökava tütarlaste algkooli III klassile, kus on eri õppeained koondunud nädalatsüklikeks.

\* Chr. Brüller –Tallinna linna koolinõunik ja arvuteadlane.



„Pilk Nõukogude Venemaa kooliellu”. Ajakirjas „Kasvatus” 1931, nr 5, lk197–207, illustr.

Külastas eelmise aasta (1930) juulis Leningradis pedagoogilist näitust.

**Autasu kooliuuendusliku töö eest.** Hasomin määras pr. Oengo–Johansonile 100 krooni (pikem sõnum). „Õpetajate Leht”, 1931, II, nr 7, 1. Foto.

Tallinna XII algkooli juhataja. Üldõpetuse propageerija ja käsiraamatute toimetaja.

„**Aasta vahetusel**” (juhtkiri). „Õpetajate Leht”, 1932, 19. VII, 34, 3.

Kooliuuenduse sisu ja vajalikkus.

„**Kool – ratas, mis logiseb**”. „Vaba Maa”, 1932, 8. XII, 289, 4, 5.

Koolikorraldusele ja õpetajatele esitatakse põhjendamatu ette asjatundmatust ja elukaugust.

Veiler, A. „**Kool ja tema juhid**”. Vastuseks pr. Oengo–Johandile. „Vaba Maa” 1932, 10. XII, 291, 4. (vt „Vaba Maa”, 1932, 8. XII, 289.)

„**Kui laps saab kooliealiseks**”, Koolivaliku probleeme. „Vaba Maa”, 1934, 21. III, 67, 7.

„**Nõu ja abi lastevanemaile**”. Uusi üritusi seltskonna teenistusse. „Vaba Maa”, 1935, 15. IV, 90, 5. Tallinnas avatakse kasvatusnõuandla. Asukoht Vene t. 23.

Nõuanne tasuta.

„**Seinaajaleht koolis**”. „Eesti Kool”. 1935, nr 8, lk. 337–348, ill. Koostamisest, sisust, vormist.

Tallinna Perenaiste Seltsi hümn (luuletus). „Uus Eesti”, 1935, 12. XII, 86, 9. Sõnad A.O.–J., viis pr. Schnell.

„**Raamat – lapse sõbraks ja vaenlaseks**”. A.O.–J. loeng perenaistele. „Uus Eesti”, 1935, 12. XII, 86, 9, illustr. A.O.–J. loengu tekst Tallinna Perenaiste Seltsi koosolekul. Laste lugemise suunamisest varasest east täiskasvanuni.

„**Lõikuspüha aktus Tallinna 12. algkoolis**” (12. algkooli seinalehest „Meie Hää!”), ajakirjas „Maanoored” nr. 11, 1934.

„**Kellele annan oma kimbu tulipunaseid pihlakamarju**”. Ajakirjas „Maanoored” nr. 11, 1934.

„**Raamat – mu lapse sõbra ja vaenlasena**”, „Eesti Kool”, 1936, 1, 5–19. Lapse tee raamatuni, mis algab paari aastase lapse suhtumisest esimesse pildiraaamatusse. Nõuded lasteraamatule kui kunstiteosele. Raamat noorte kasvatajana.

„**Vanemad ja nende täiskasvanud lapsed**”. Kuidas lülitada ühte põlve teise külge. „Vaba Maa”, 1936, 30. IV, 97, 8. (Naine ja kodu) Kokkuvõtte pr. A.O.–J. ettekandest Perenaiste Seltsile.

G.Põldmaa. Kodulugu 1.–2. õppeaastale. K/ü „Loodus”, Tartu, 1936. „Eesti Kool”, 1936, nr. 8, 447–450. **A.O.–J. arvustusi.**

„**Arutlusi koolinäituse küsimuse ümber**”. „Eesti Kool”, 1936, 10, 547–558.

„**Kilingi-Nõmme õnnetuse puhul**”. Ühe koolitegelase hääl. „Vaba Maa”, 1937, 24. IV, 92, 2.

Õnnetu juhtum olgu õppetunniks kõigile. Ei maksa lastele peale suruda liialt palju informatsiooni, ei saa nõuda õpetajailt üliinimeseks olemist.

„**Ühest naisest**”. Pr. Stella Veileri 50. sünnipäeva puhul. „Vaba Maa”, 1937, 28. IX, 222, 5.

Eesti pedagoogide kirjutisi Soome pedagoogilises ajakirjas (sõnum). „Õpetajate Leht”, 1937, 10. XII, 49, 3. Autorid: A. Elango; V. Horm; N. Marvet; A. Oengo–Johanson j.t.

R.Klaas „Isa poole”. Palvusi koolidele ja kodule. Autori kirjastus. 1939, 62 lk. A.Oengo–Johandi retsensioon. „Õpetajate Leht”, 1939, 10. XI, 45, 4 (uudiskirjandus).

„Vanemad ja nende suured lapsed”, „Eesti Kool”, 1940, 3, 143–153. Noorsoo kasvatusprobleeme. Noor ootab vanemalt mõistmist ja kodult turvalisust. M. Härma „Kallis emake”(noot). Sõnade autor A. Oengo-Johanson. „Välis-Eesti”, 1940, 5, 126.

„Raamat koolides väärilisele kohale”, „Päevaleht”.

#### KASUTATUD KIRJANDUS

Juhandi, A. Mälestusi koolipõlvest, 1961; Elutöö künnisel, 1961; Vikerkaarevärvilises koolitöös, 1962.

Tallinna Linnaarhiiv F 52-2, 516.

Valik J. Käsi töid. Tln, 1989.

Veidermaa, A. Mõnda endistest aegadest. Mälestusi käidud eluteest.

Suusõnalist teavet oma tädi Adele kohta – liri Kitsing (Õngo), 1997.

ÕIE HAAVIK

on Tallinna Pedagoogilise Seminari õppejõud

**Helje Raaper**

## **KODULOO TEEMADE KÄSITLEMINE II KLASSIS**

### **EESTLASTE TAVAD JA PÜHAD**

#### **I. Sissejuhatus**

Põhi- ja keskkooli riiklikus õppekavas on üldhariduskooli põhiülesandeks kujundada isiksust, kes tuleb toime oma elu ja tööga, arendab ennast ja aitab kaasa ühiskonna arengule. Seesugune isiksus peab lugu kodust ja perekonnast, enesest ja kaasinimestest. Koduloo teemad pakuvad siin tõesti häid võimalusi. Laps on valmis suhtlema, käitub teisi arvestavalt, on viisakas, suudab rühmas töötada, tunneb end oma pere liikmena, hoiab puhtust, korda; hoiab kodu ja kodukoha loodust, tunneb rõõmu eneseväljendusest. Nii on see muidugi **üldjuhul ja mitte igal juhul**.

Valisin koduloo teema sellepärast, et kodulugu on huvitav õpetada, kuna ise pidevalt avastad uut. Endal on võimalik kujundada õppematerjal, valida meetodid. Õpin koos õpilaste ja vanematega. Kodulugu oli aastakümneteks vajunud unustusehõlma. Õppeplaani oli koduloost jäänud ainult üks osa – loodusõpetus. Kodulugu aga haarab teadagi palju suuremat teemaderingi. Sellesse kuuluvad loodus, ajalugu, kultuur, inimeste eluolu läbi pere, kodu ja kodukoha.

Igal kodul on oma lugu, kõik nad on erinevad. Koos moodustavad nad meie kodukoha koduloo. Rikas on see inimene, kes tunneb oma maa ja rahva ajalugu. Mõndagi on kooli tulevale lapsele kaasa antud kodust (kui on). Paremas olukorras on need lapsed, kes kasvavad ühes peres vanavanematega. Mida nõrgem on olnud kodu osa, seda olulisem on kooli osa lapse harimisel. Altklassi eas laps on väga vastuvõtlik kõigele. Ta pärib, uurib, katsetab, proovib. Kee-

rulisem on lugu lastevanemate harimisega. Paljud ei taha algul kaasa tulla. Koduloo õpetamine iseenesest pakub selleks tööks hulgaliselt võimalusi.

## **II. Hüpotees. Omandatakse see, mis on õppija poolt läbi töötatud ja omaks võetud**

Koduloo õppematerjali olen koostanud ise koos õpilaste ja lastevanematega, ta on niisiis kodukohalist päritolu. Olen püüdnud lähtuda sellest, et kodulugu on terve pere õppeaine ja selle põhieesmärgiks on tundekasvatus. Meetoditest olen enam kasutanud vaatlust, õppevestlust, iseseisvat tööd, rühmatööd, suulise väljendusoskuse arendamist. Arendada olen püüdnud lapse meeli ja vaimseid võimeid – vaatlust, tähelepanu, fantaasiat, mälu ja mõtlemist.

Koduloo teemadega ei tegele me ainult asjaomastes tundides, vaid ka väljaspool tunde ja teistes ainetundides.

## **III. Töö eesmärgid**

1. Kodulugu on väga vajalik õppeaine kasvatamiseks Eesti riigi kodanikku.
2. Kodulugu õppides peaks laps tunnetama end looduse ja ühiskonna osana, see aitab tal edaspidises elus paremini toime tulla. Tutvumine kodukoha looduse, mineviku ning tänapäevaga õpetab lugu pidama esivanemate ja ka kaasaegsete inimeste tööst, püüdlustest. Lastes tekib soov ka ise kodukohas midagi ära teha.
3. Õppematerjali ja -meetodite õige valik valmistab ette põhi- ja keskkariduse õppekava omandamist.
4. Haritus omandatakse kogemuse najal – ise läbi elades ja proovides. Õpetust tõhustab aastaegade printsiibi rakendamine.

## **IV. Teoreetilised alused**

Kust on pärit minu tõekspidamised?

1. Eesti põhi- ja keskkariduse õppekava, algklasside programm.
2. Kirjutised „Kooli uuenduslastes” ja teistes pedagoogilistes väljaannetes.
3. J. Käisi üldõpetuse süsteem.

J. Käis märgib oma koduloo metodikas, et nimetatud õppeaine arendab kõiki lapse vaimseid võimeid (mõistust, tahet, kõlblisi ja eetilisi tundeid).

Mina olen oma mõjutused ja mõtted saanud

- oma kodust ja kodukohast;
- oma esimeselt õpetajalt A. Kaldilt;
- Tartu Ped. Koolist, haruldaselt loodusõpetajalt E. Eisensmithilt;
- noorte kodu-uurijate päevadelt, kohtumiselt V. Milleriga;
- F. Eiseni loengutelt üldõpetuse kursustel Tallinnas;
- koduloo ainekava kursustelt Jalase külakoolis 1992. a, kohtumiselt A. Valgmaa, K. Saare, M. Rute ja M. Johansoniga;
- klassiõpetajate kursustelt.

## V. Uurimismeetodid

Olen oma töös kasutanud

- vestlust vanematega, vanavanematega;
- küsitlust mingil kindlal teemal (üksikult, grupiti);
- vaatlust, õppekäiku, matka, ekskursiooni;
- mitmesuguste materjalide koostamist/valmistamist;
- väljapanekute korraldamist õppekäigu/matka kokkuvõttena;
- õpilaste ilmavaatlusi, tähelepanekuid looduses, nendest kokkuvõtete tegemist;
- pildialbumite joonistamist, „raamatute“ kirjutamist.

Koduloo teemade siin kirjeldatud käsitlemine ei ole eriti lihtne. See nõuab õpetajalt, ka lastevanematelt aega ja vaeva. Palju on selliseid ülesandeid (ka töövihikus), mis tuleb kodus täita ühiselt. On juhtunud, et lapsevanem ei leia aega lapsega koos töötada. Kuid siiski on see töö lõpuks ära tehtud ja pärast on vanem imestanud, et sai ka ise hulga targemaks. Head abilised on olnud vanavanemad. Nad on tundnud heameelt, et nende poole on pöördutud, et nende tarkust ja kogemusi on teistel vaja.

Olen lasknud lastel kooli kaasa tuua igasugust koduloolist materjali (vanad fotod, raamatud, kaardid jne). Iga laps tahab midagi kaasa tuua. Vanemaid ei jäeta enne rahule, kui sobilik asi (ese) leitud. Väljapaneku korraldamisel selgub, kuidas asjasse on suhtunud.

Matkadelt ja õppekäikudelt oleme kaasa toonud puulehti, vilju, kive, samblikke, seeni jne. Nendest oleme teinud väljapanekuid ja dekoreerinud klassi. Lapsed on alati tähtsad oma näituste ja kaunistuste üle. Sageli kutsutakse teisi õpilasi vaatama.

See, kas ja kuivõrd laps märkab ümbritsevas looduses muutusi, selgub ilma vaatlus- ja loodusvaatlusülesannete toel. Kokkuvõtteid tehes olen tulnud positiivsetele järeldustele.

Hea tagasiside annab ka pildivihikute joonistamine ja oma „raamatute“ kirjutamine. Olen lastega teinud jõuluraamatuid ja muinasjuturaamatuid.

Vestlustes, vaatlustel, õppekäikudel, matkadel, ekskursioonidel selgub õpetajale, kuivõrd õpilased koduloolise materjali on omaks võtnud. Lasen lastel alati rääkida, mida nemad teavad, ja siis hakkame koos täiendama. Sellekevadine ekskursioon viis meid Karujärvele, Üru saeveskisse, Viki talumuuseumi, Kihelkonna kirikusse, Kurevere hobusetalli, Odalätsi allikatele. See oli hea kordamine ja tagasiside talvel õpitule. Päris üllatav oli, et lapsed mäletasid õpitut hästi.

Meetoditest võiks veel kasutada õpimapi valmistamist mingi teema kohta. Kavatsen seda teha edaspidises töös.

## VI. Eestlaste tavad ja pühad

Maarahva ajaarvamine käis tähtpäevade järgi. Oleme õpilastega tutvunud lähemalt kahe kooliaasta jooksul mardipäeva, kadripäeva, jõulude, vastlapäeva, ülestõusmispühade ja jüripäevaga. Tutvustan kahe tähtpäeva kavasad, mis valmisisid õpetaja-õpilane-lapsevanem (vanavanem) ühistööna. Kavad mängisime läbi kooli algklasside mängude päeval. Kord kuus toimub meil selline päev kõigile algklasside õpilastele.

## KAD RIPÄEV

### A. Materjali kogumine

Õpilastele lehed küsimustega. Kodus vastatakse koos vanemate või vanavane-  
matega (3 nädalat varem):

Millal on kadripäev?

Mis tähtsus on kadripäeval?

Kuidas valmistuti selleks päevaks?

Kuidas käidi kadrisandiks, mida tehti, sooviti, lauldi?

Mida anti andideks?

Mida söödi kadripäeval?

Kuidas lõbutseti (mida mängiti, tantsiti)?

Missuguseid ilmaennustusi on kadripäevast teada?

### B. Õpilaste poolt kogutud materjali süstematiseerimine

Kava tegemine, osatäitjate leidmine, osade jagamine (peremees, pereema, ta-  
lulapsed, kadriema, kadrid, arst, hani).

Algas osade õppimine.

### C. Rõivastus, vahendid

Taluperemehe (-naise, -laste), kadriema ja kadride rõivastus, arstiriided, „hani”.

Laud, toolid, küünal, aabits, kadakaoksad, nukk.

### D. Lavastus

Talupere istub toas ümber laua (4 õpilast).

**Peremees** (räägib): „Kaks nädalat tagasi käis Mart ja pani alguse viljaõnnele.  
Vahepeal on öö pikemaks ja päev lühemaks läinud. Suur talv on käeulatuses.  
Nüüd kutsutakse Kadrit karja hoidma.”

**Perenaine**: „Täna on ju 25. nov, see on siis kadripäev. See on naiste püha.  
Naine on Eestimaal ikka elu hoidnud.”

**Pereema** (paneab küünla põlema): „Minu käes on tuli, mis põleb tähtedes ja päi-  
keses! Igas elusolendis on ka leek olemas. See ühendab meid tuleval kevadel  
päikesega.”

**Kadrid** (laulavad ukse taga – Mustjala viis):

*Laske kadrid sisse tulla,  
kadrid tulnud kaugelt maalta,  
läbi soo ja läbi raba.*

*Kadrid tulnud kaugelt maalta,  
jalavarbad valutavad,  
sõrmeotsad sõdelevad.*

*Kadriil katkine hobune,*

*remmelgane reekene,  
toomingane loogake,  
kindad kärbitud käte otsas,  
sukavarred jala kaelas.*

*Laske kadrid sisse tulla,  
kadri küüned külmetavad,  
jalavarbad valutavad.*

**Pereisa** avab ukse.

**Kadrid** (laulavad edasi):

*Tere, tere, perekene,  
tere, tere, pihlagakene,  
tere, rehte remmelgune,*

*sauna saare juurigakene,  
elu linakõrreline,  
talu taputiivaline.*

**Kadriema:** „Meil on arst kaasas. Tema vaatab haigeid. On teie hulgas ka haigeid?” (Arst vaatab peremeest, perenaist, lapsi.)

**Arst:** „Sul, perenaine, on kõhuvalu. Soovitan kaks karpri nõõpnõelu süüa. Ja sul, peremees, valutab pea, soovitan „padjapoksi”.”

**Kadriema:** „Aga nüüd kontrollime, kas lapsed oskavad lugeda ka.” (Lapsed poevad laua alla, aga Kadri toob välja ja paneb lugema.)

**Kadriema:** „Kadril on õnne iga ihuliikme peal ja jääb ülegi. Annan teile ka jagada. Hoidke siis oma tervist, virkust, oidu!”

**Kadrid laulavad** (näidata kaasa):

<i>Kadri ei tulnud kehvaltagi: kaasas kannab karjaõnne, põues kannab pulliõnne, lagipeal lambaõnne,</i>	<i>otsa ees obuseõnne, keele peal kitseõnne, kaelas kannab kanaõnne, kurgus kannab kukeõnne.</i>
---	--

**Kadriema:** „Katsuge ikka kadagat ka, siis saad õnne terveks aastaks.” (Kes ei tule katsuma, seda ropsitakse kadakaga.)

**Peremaal** (küsimine): „Olete te tänast ilma ka tähele pannud?”

**Peremees:** „Seda ikka. Täna viskas talvetaat külmakivi merre ja soojakivi allikasse. Ja kadripäeva tuul toob jõuluks ilusad ilmad.”

**Peremaal:** „Kui kadripäeval külmetab või on lumi maas, tähendab see suurt jääõnne.”

**Kadriema** (õpetab): „Kadripäeval ei tohi naised kedrata, kududa, õmmelda. Muidu sünnivad lammastel pimedad talled. Mehed ei tohi jahti pidada. Jahiõnn läheb terveks aastaks minema.”

„**Hani**” (õpetab peretütart): „Kui tahad teada, kes su tulevane on, siis istu kadriõõl kell 12 küdeva ahju ees luua selga ja vahi tulle. Seal näed peiu kujutist.”

**Kadriema** (laulab):

*Perenaine linnukene,  
hellita meid hernelstega,  
tasusta meid tangudega,  
anna kotti andisida.*

**Kadriema** (titt (nukk) süles): „Titel vaja uusi hambaid, pole raha. Andke karjaõnneks hambaraha.”

**Annid** pannakse kotti (vorsti, kalja, saia jm).

**Kadrid** tänavad ja soovivad:

- |  |   |
|--|---|
| – perenaisele<br><i>Sead sul sirejad sigigu,<br/>lehmad latsakad magagu.</i> | – peremehele<br><i>Õnn see jooksku odrasalve,<br/>rikkus ikka rukkisalve.</i>   |
| – perepojale<br><i>Sängi suure, neiu noore,<br/>teki tihitriibulise.</i>     | – peretüttele<br><i>Saagu sul käima kolmed kosjad,<br/>kolmed kosjad, viied viinad,<br/>sajandamad saiakakud,<br/>tuhandemad õlletõbid.</i> |



**Peremees:** „Teeme kadritantsu ka, siis jääb õnn majja. Teeme „Rongi”. (Tantsivad kadrid ja pererahvas.)

**Pereema:** „Puhume küünlaleegi tähtede juurde ja laseme kadrid teele minna.”

**Kadrid** lahkuvad ja laulavad:

*Laske kadrid teele minna.  
Kadri läheb, kadri läigib.  
Kui tulen jälle tagasi,  
terve õue õlut joogu,  
väli virret veeretagu.*

Pärast koolis läbimängimist oskasid õpilased õhtul ise kadrisandiks minna.

Töö antud teemaga võib jätkuda veel järgnevas kodulootunnis. Õpilased tuletavad rühmatöös meelde, mis kadripäevast meelde jäi, ja panevad kirja. Nüüd joonistab iga laps pildi selle kohta, mis talle kõige rohkem sellest päevast meeldis. Lõpuks valmib selle päeva kohta tore pildialbum.

## VASTLAPÄEV

### A. Materjali kogumine

Õpilastele lehed küsimustega. Kodus vastatakse koos vanemate või vanavanematega (3 nädalat varem):

Millal on vastlapäev?

Mis tähtsus on vastlapäeval?

Kuidas valmistuti vastlapäevaks?

Mida vastlapäeval tehti?

Milliseid töid ei tohtinud teha?

Mida vastlapäeval söödi?

Kuidas lõbutseti (mida mängiti, tantsiti)?

Missuguseid ilamuutusi on vastlapäevast teada?

### B. Õpilaste poolt kogutud materjali süstematiseerimine

Kava tegemine, ülesannete jagamine, osade andmine.

Algab osade õppimine.

### C. Rõivastus, vahendid

Õpilased rahvariides. Laulusõnad (suurel paberil), kondid (nööbid), nöörid, oad, hernerid.

### D. Liulaskmise võistlus kelgumäel

### E. Parimate autasustamine (joonistatud diplomid)

### F. Vastlatrall

Esinejad (lapsed) istuvad ringis (rahvariided seljas).

**Kaari** (Madisele): „Vaata, sul kõrv valge, see on vist külma saanud. Pane pilpaga tõrva peale. Vanasti pandi Mustj alas ikka tõrva peale, see aitas.”

**Helet**: „Vastlapäeval on juba valgem ja päev pikem. Tuld ei tohi üles võtta, muidu kutsume pahad vaimud kohale.”

Tänased laulud, mängud ja tantsud tuleb videvikus teha.

### **Luuletuse lugemine:**

#### **Poisid**

*Viuhti Märt  
ja Helet, Kaari!  
Siuhti Argo,  
Ingrit, Tauri!  
Viuhti, siuhti  
Madis, Kätlin!*

#### **Tüdrukud**

*Lendab lasteparv kui tuisk,  
iga laps kui elus uisk.  
Viuhti-siuhti, viuhti-siuhti,  
see on meie vastlalaul.*

**Kätlin**: „Märt tegi täna kõige pikema liu. Suvel kasvavad tal küll kõige pikemad linad.”

**Ingrit**: „Ja kuula, mida vana Mustjala laul selle kohta ütleb, kes tuppa istuma jääb.”

**Lapsed** laulavad (õpet. eeslaulja):

*Linaliugu, pikka kiudu,  
linad liulaskijale,  
takud takkatõukajale,  
tutrad toasistujale!*

**Märt**: „Vastlapäev on perenaiste aupäev, põllumeeste ja seakasvatajate pidupäev. Toiduks keedeti tönisepäevast järele jäänud pool sea pead ja jalgu.”

**Madis**: „Neid keedeti ubade ja hernestega, siis pidi hea seakasvu õnn olema. Kapsaga ei tohtinud keeta, siis pidid kapsad suvel ussitama minema.”

Mängime ja õpetame teistele ka „Talurahvamängu”.

**Laulumäng**: „Talurahvamäng”.

**Argo**: „Vastlapäev vastlavurrita on nagu ”i” täpita. Teeme ka vurrid, teil on kaas kondid (nööbid) ja nöörid.”

### **Vurride tegemine ja vurrimine.**

#### **Herneste, ubade söömine**

**Tauri**: „Vanasti pidi vastlapäeval leiba tegema, see pidi loomadele õnne tooma. Kui leiba ei tehtud, pidi leivalabidaga ahjusuule tuhka panema.”

**Kaari**: „Vastlapäeval söödi tublisti. Kündja pidi sööma 7 korda, külvaja 9 korda ja muu rahvas 5 korda.”

**Madis**: „Vastlapäeval jõid naised maarjapuna, siis pidid nad terve aasta terved olema.”

**Helet**: „Kindlasti ka mõistatati. Sellel pidi imevägi olema, lammastel pidi palju tallesid olema, seal põrsaid. Laulame vana Mustjala mõistatamislaulu.”

**Laul „Mõistatamine”** (tüdrukud küsivad, poisid vastavad).

T: Mõistata mul mõistatusi?	T: Mul on koplis timpa-tõmpa?
P: Mis mul sest on mõistatada.	P: Hobune on koplis timpa-tõmpa.
T: Mul on kõrves karjapoissi?	T: Mul on õues väravavahti?
P: Karu on kõrves karjapoissi.	P: Koer on õues väravavahti.
T: Mul on metsas hullu poissi?	T: Mul on alli aja all?
P: Hunt on metsas hullu poissi.	P: Uss on alli aja all.
T: Mul on laanes lambapoissi?	T: Mul on nurkas nirra-nurra?
P: Jänes on laanes lambapoissi.	P: Kass on nurkas nirra-nurra.

**Märt:** „Vastlapäeval pidi korraks noore hobuse vankri ette rakendama, siis läks edaspidine õpetamine lihtsamalt. Mängime ja õpetame teistele ka vana Mustjala mängu „Hobusemäng”.”

### „Hobusemängu” mängimine

*liru, iiru iie alli,  
karju, karju kanepi lauki.  
liru iiest einusid,  
karju kanepist kaerused.  
lides suured einakuhjad,*

*kalevis kõrged kaeranabrad.  
Karga alli, kas saad välja,  
murra jalga, musta täkku.  
Kui jääd sisse, siis jääd nalga,  
kui saad välja, siis saad kaeru.*

**Argo:** „Vastlapäev on tüdrukutele tähtis päev. Tüdrukud panid puhtaks söödud seajala kondid ritta ja koer lasti tuppa. Kelle kondi koer esimesena valis, see pidi kõige enne mehele saama.”

**Ingrit:** „Lapsed, lähme „varest” tegema!”

**Laulumäng** (kõigile) „Vares vaga linnukene”.

**Tauri** (kaenlas seotud kaltsupundar – „metsis”): „Aeg juba hiline, peame „metsise” metsa viima. Siin sees on kõik paha ja halb.” (Vanasti viidi Mustjalas see kõik vastlaõhtul kaugele metsa.)

**Ühislaul** „Hõissa vastlad!” (tekst suurel lehel).

Järgmises kodulootunnis tegime rühmatöö (2 rühma). Rühmad kirjutasid, mis vastlapäevast meeldis ja meelde jäi. Siis joonistas iga laps vastlapäevast pildi. Piltidest saime toreida näituse.

Materjali oleme kogunud ja esitanud veel mardipäeva, jõulude, jüripäeva ja lihavõttepühade kohta. Osa neist teemadest on läbi mängitud ka koduloo- ja emakeeletunnis. Õpitud mängu ja tantse oleme korranud kehalise kasvatus (rütmika-) tundides.

Tähtsal kohal on teemakohase kirjanduse leidmine. Kirjanduse loetelu täieneb pidevalt.

Palju abi olen saanud n-õ ajaloolise mälu kasutamisest. Need on hea mälu-ga vanad inimesed, kellelt olen saanud teavet vana aja kohta.

Aastate jooksul olen õpilaste abiga kogunud kodukohast pärit legende, jutte, mõistatusi, vanasõnu, laule, mängu, tantse. Sageli olen neid kasutanud nii aine-tundides, klassijuhatajatöös kui ka klassivälises tegevuses.

## VII. Tulemused, järeldused:

- kodulugu on nagu terve pere õppeaine. Kõigile saab selgeks, et kõik algab oma maast, kodust ja käib läbi nelja aastaaja;
- kodulugu õigesti õpetades on võimalik mõjutada lapse maailmapildi kujunemist;
- õpetaja on õppimisel teejuhiks, paljuga tulevad lapsed ise toime, ise tehtu, proovitu jääb paremini meelde (kompetentsuse kujundamine);
- kodulugu saab õppida suhtlemise kaudu (sotsiaalne õppimine). Eriti oluline on suhtlemine eri põlvkondade vahel;
- kodulooõpetuses tunnetab laps oma kohta kaaslaste hulgas (kes ma olen? mida oskan? miks on teistel mind vaja?). Ta teab, et peab oma töö tegema hästi, et teisi ei saa alt vedada.

Mulle tundub, et lapsed tunnevad koduloo õppimisest rõõmu.

## VIII. Soovitused, strateegiad

Igal koolil (ka meil) tuleb koostada koduloo õppekava. Materjali on palju. Tuleb teha valik, mis on meie kodukohas olulisem. Ei saa nõustuda õpetajatega, kes väidavad otse vastupidist – kuna materjali ei ole, kasutatakse üht nädalatundi mõne teise õppeaine õpetamiseks. Materjal tuleb endal leida, see on meie ümber.

Kodulugu peaks algklassides olema keskseks õppeaineks. Teiste ainete õppekavade koostamisel tuleks lähtuda koduloost. Sellega oleks minu arvates tagatud õpetuse ja kasvatuse elulähedus: vahetud teadmised, grupidöö, loovus, positiivsed hinnangud (hinded), tundeelu mõjutamine õiges suunas.

Koduloo õpetamine olgu järjepidev. Siis jõutakse kõrgemale astmele – keskonnahariduseni ja loodushoiuni. Meie koolis see õnneks nii ongi. Vanemate klasside õpilased tegelevad projektiga „Põlispuud“ ja osalevad ühisprojektis „Vesi“, edukalt on esinetud maateaduse olümpiaadidel.

Senisest enam tuleb kaasa haarata lapsevanemaid ja teisi inimesi. Paljud neist ei ole oma kooliajal kodulugu õppinud. Igal õpetajal (ka minul) tuleb kirja panna eakate inimeste mälestusi, koguda esemelist materjali.

Nõnda, nagu olen toiminud tavade ja pühade teema käsitlemisel, tuleks teha ka perekondlike tähtpäevade teemaga (sünnipäevad, ristsed, leer, pulmad, matused). Nii saab laps ettekujutuse inimese eluringist.

Igast koduloo teemast peaks jääma jälg paberile. Lasen tavaliselt mingi teema käsitlemise järel lapsi joonistada või kirjutada sellest, mis meelde jäi. Olen seda vahel teinud hoopis kunstiõpetuse- või emakeeletunnis. Eriti meeldib lastele joonistada.

Õpetajal endal (ka minul) on palju õppida. Olen kasvanud stagnaajal. Palju-dest asjadest, mida lastega praegu õpime, ei tohtinud rääkidagi. Kodulugu sel-lepärast huvitav ongi, et õpime seda kõik koos.

Eestile on omane paikkondlike kultuurierinevuste säilimine. See on tingitud esijoones erinevast looduslikust keskkonnast. Neil erinevustel on pikk ajalugu ja sisemine mõte.

Meie kodukohast on teada palju kombeid, rahvalaule, -mänge, -tantse. Tingitud on see muidugi paikkondlikust eripärast (kaugus keskustest) ja sellest, et aegade kestel on kohalikud kirikuõpetajad väga mõistvalt suhtunud tavadesse ja kommetesse.

L. Vahtre kirjutab oma raamatus „Teekond läbi aja”, et eestlasi ja Eestimaad ei õpi tundma raamatuid lugedes. Tuleb minna külladesse, suhelda inimestega. Saame teada, et igas Eestimaas sopis elatakse ja mõeldakse veidi erinevalt. Eesti kultuur pole veel kadunud, ta on varjul küllades.

Lõpetuseks tahaksin välja öelda veel ühe mõtte. Küll oleks tore, kui Eesti riik oleks nii rikas, et iga laps saaks koolist kingituseks „Koduloolised lugemikud”. See oleks parim kink kogu perele.

A. Suumani luuletus „Kojutulek” (lugemikust), lk 162:

*Kummelid. Kaev.  
Tuul logistab ämbrit.  
Jalgtee tupp ja lauta viiv.*

*Koer haugub kuudis.  
Pilvede minek.  
Taevatäis valgust  
ja silmapiir.  
Kui hea, et kõik on alles.*

## IX. Kasutatud kirjandus

### A. Töö kirjutamisel

1. Eesti põhi- ja keskkariduse riiklik õppekava. Riigi Teataja, sept/1996.
2. Üldhariduskooli programm. Algklassid. Tln 1995.
3. *Kooliuuenduslane* nr 3/93 – J. Parijõe „Koduloo kaitseks”; nr 5/93 – F. Eiseni „J. Käis koduloo metoodikuna”; nr 7/93 – K. Saare „Koduloo õppekavast”.
4. L. Vahtre. Teekond läbi aja. Tln 1992.
5. T. Rummo, M. Rute, A. Valgmaa. „Kodulooline lugemik koolidele. Tln 1995.

### B. Kodulootundide ettevalmistamisel ja läbiviimisel (soovitan teistelegi)

1. O. Loorits. Eesti rahvausundi maailmavaade. Tln 1990.
2. M. J. Eisen. Esivanemate varandus. Tln 1956.
3. Kogumik „Saaremaa”. Tln 1959.
4. M. Hiimäe. Eesti rahvakalender I–V osa.
5. A. Toomsalu. Tuulik, kadakas ja leib. Tln 1969.
6. Vanasõnaraamat. Tln 1984.
7. E. Liiv. Vanaema teab. Tln 1987.
8. H. ja E. Tampere. Vana kannel – Mustjala. Tln 1985.
9. V. Metstak. Mõista, mõista! Tln 1979.
10. A. Kalamees. Eesti rahvamänge. Tln 1973.
11. T. Sarv. Kõik on ju ime. Tln 1983.
12. I. Rüütel. Eesti uuemad laulumängud. (I, II.)
13. Koduloolised lugemikud koolidele (T. Rummo, M. Rute, A. Valgmaa) (I, II, III).
14. Ü. Tedre. Vanadest eesti rahvakommetest. Tln 1991.

HELJE RAAPER  
on Mustjala Põhikooli õpetaja

## MATEMAATIKA ÕPETAMINE VÕIMETERÜHMÄDES KOSE KESKKOOLIS

40 km Tallinnast Tartu poole asuvas Kose alevikus on mitu haridusasutust: lasteaed, põllumajanduskool, keskkool. Kose Keskkoolis õpib igal aastal umbes 600 last ja neid õpetab ligi 50 õpetajat. Arvestatav konkurents pealinna koolidega sunnib otsima efektiivseid tunnijaotus- ja õpetamisvõtteid nii kesk- kui ka põhikoolis. Paindlikud õppemeetodid põhikoolis ühtsustavad hilisemat tööd keskkoolis.

Soovitu saavutamiseks alustas Kose Keskkool 1992. a sügisel matemaatika õpetamist võimeterühmades. Idee tekkis vajadusest tulemuslikumalt arendada õpilasi ning ühtlustada nn „koolinõrkade” taset. Soovisime õpiraskustega õpilasi ette valmistada põhikooli edukaks lõpetamiseks, võimekamaid aga matemaatika süvendatud kursusel õppimiseks keskkoolis. Tunniplaani koostamise lihtsustamiseks tulid 8. klassi õpilased kõik korraga matemaatikatundi.

Õpilased jaotasime kolme rühma järgnevalt: esimesse need, kelle oskused ja vilumused olid vähemalt head ning kes olid kiire mõtlemis- ja kohanemisvõimega; kolmandasse valisime õpiraskustega õpilased, teise jäid keskmised. Esimese rühma komplekteerisime teistest suurema, sest võimekad lapsed kohanevad uutes olukordades paremini ja suudavad teha enesekohaseid järeldusi üldiste selgituste põhjal, aeglane laps vajab aga tõesse süvenemiseks rahu ja enamat õpetaja toetust. Õpilased võisid liikuda ühest rühmast teise, kui õpetus osutus liiga kergeks või liiga keerukaks. Tänu õpetajate koostööle sujus see valutult. Esimese nn lennu jooksul toimus neli rühmavahetust. Pärast I veerandit suundusid kaks õpilast III rühmast II ja pärast jõule kaks õpilast II rühmast I-sse.

1995. a sügiseks olime rikkamad kolme aasta kogemuse võrra. Selgemad olid ka selle jaotussüsteemi vastuolud ja puudujäägid. Kooli staažikaim ning kogenuim matemaatikaõpetaja oli valinud õpetamiseks kolm aastat järjest kõige nõrgemad rühmad ning temale langenud kõige suurem vaimne koormus tekitas väsimuse ja kahtluse valitud süsteemi õigsuses.

Samuti keeldus üks matemaatikaõpetaja enda poolt juhatatavat klassi võimeterühmadesse jagamast, põhjendades, et klassijuhataja töö muutub liiga keerukaks (osa õpilasi näeb klassijuhataja vaid tunnis).

Selgus, et pole otstarbekas jaotada õpilasi kolme rühma astenduses tugevad, keskmised, nõrgad. Nõrgas rühmas tekkis kohati „lolluse paljunemine” ja vale hinnang oma teadmiste tegelikust tasemest. Kavalam oli eraldada tugevad ning võimekad ja ülejäänutest moodustada 2 heterogeenset rühma. Nüüd kuulsid ka nõrgemad õpilased häid vastuseid, suulist ning rühmatööd oli võimalik sisukamalt organiseerida.



Pärast külaskäiku Tallinna Rahumäe Põhikooli õppealajuhataja Mall Paltseri\* juurde otsustasime nende eeskujul proovida võimeterühmades õpetust ka põhikooli nooremates klassides. 1996. aastal 7 klassi võimeterühmades õpetanud õpetajad leidsid samu positiivseid märke, mis olid ilmnenud vanemates klassides.

### VÕIMETERÜHMADE KUJUNEMINE

õ. a	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
1. lend	8. kl 3 paralleeli 3 rühma	9. kl 3 paralleeli 3 rühma			
2. lend		8. kl 2 paralleeli 3 rühma	9. kl 2 paralleeli 3 rühma		
3. lend			8. kl 3 paralleeli 3 rühma	9. kl 3 paralleeli 3 rühma	
4. lend				8. kl. 3 paralleeli 2 rühma+1 kl	9. kl 3 paralleeli 2 rühma+1 kl
5. lend					8. kl 2 paralleeli 2 rühma
6. lend					7. kl 2 paralleeli 3 rühma

### LÕPUEKSAMITE TULEMUSED

õ. a	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
õpilaste arv	61	48	43	65	69
hinne „5”	14 23%	21 43,75%	12 24,2%	24 37%	28 40,6%
hinne „4”	9	16	15	14	18
hinne „3”	27	9	13	18	19
hinne „2”	11 18%	2 4,2%	4 8,2%	9 13%	4 5,8%
märkused	klassiõpe, kohustuslik koolieksam	kooli valikeksam	riiklik eksam	riiklik eksam	kooli eksam

\* Mall Paltserilt on KUs (nr 15, 1996) ilmunud kirjutis „Töökogemuslikke järeltusi matemaatika õpetamisel keskastmes vähevõimekatele õpilastele”. – *Toim.*

Heitliku hariduskorralduse tingimustes on küllalt keerukas raudset ja ainukehtivat süsteemi luua. Meie koolirahva arvates pole see ka ilmtingimata vajalik. Õpilased vahetuvad, õpetajad küpsevad ning tehtud vead õpetavad. Oleme oluliseks pidanud ideed.

Valitud süsteemi toimimiseks on mitu olulist eeldust. Kuue aasta kogemus näitab, et nende täitmata jätmisel ei anna võimete gruppides õpe mingeid eeliseid.

Need on:

- mitu matemaatikaõpetajat,
- õpetajate koostöövalmidus,
- õpetajate eelarvamustevaba suhtumine õpilastesse,
- ladus koostöö kooli juhtkonnaga,
- lastevanemate nõusolek.

Koolis peab olema mitu heal tasemel ja erialase haridusega matemaatikaõpetajat. Kuna õpilased on tunnis korruga, peavad korruga tunnis olema ka õpetajad. Vaja on võimeterühmade arv matemaatikaõpetajaid.

Õpetajate arvates on oluliseks eelduseks pidev koostöö ja arutelud. Õppekava täitmine peab olema üheaegne, et õpilaste liikumine rühmast rühma osutuks võimalikuks. Iga mingi kindla perioodi (meil kooliveerandi) lõpuks peavad kõik rühmad lõpetama ühe ja sama teema. Kuna I grupi õpilased, kiired ja taiplikud, omandavad kohustusliku osa rutem, on õpetajal selle aja arvelt võimalik töötada aines süvitsi või käsitleda lisateemasid.

Aineosa või veerandi lõpus sooritatakse rühmades üheaegselt teadmisi kontrolliv töö, mille sisu ja vorm on õpetajate poolt varem kokku lepitud ning läbi arutatud. Õpetamismetoodika, harjutusülesanded, lisamaterjalid jms valib iga õpetaja ise. Meie koolis on välja kujunenud ka vahetunniarutelud, kus kaaslaste asjalike ning humoorikate kommentaaride saatel mõnd untsu läinud või hiilgavalt õnnestunud tundi läbi vaadatakse.

Teine väga tähtis eeldus on õpetaja eelarvamustevaba suhtumine. Õpilastele külge poogitud sildid – „ta ei oska midagi“, „ta ei tee seda nagunii“ või ka „tema küll kunagi ei eksi“ – segavad õpetajat objektiivselt olukordi analüüsima. Õpetaja peab soovima leida lähenemistee iga õpilaseni, nägema ka kõige pisemaid edusamme. Meil on olnud üsna lootusetuid õpilasi, kelle negatiivse suhtumise murdmiseks on õpetajatel tulnud katsetada mitmeid kavalusi. Tulemuseks on mõned üksikud matemaatikatundidest põhjuseta puudunud tunnid ja hirmuvaba käitumine. Võimekate laste rühmas oleme märganud kahesugust õppimisviisi – algoritmilist ja analüüsivat. Paljud „tublid õpilased“ omandavad näiteülesannete lahendused samm-sammult ning reprodutseerivad seda hiljem edukalt. Samas on neil keeruline suuliselt selgitada lahenduskäike ilma tehteid nimetamata. Probleemülesandega töötades ei õnnestu neil esimestest lahendussammudest kaugemale jõuda. Õpetaja ülesanne on selles võimeterühmas need õpilased avastada, õpetada neid arutlema ja hinnanguid andma. Õpetaja kannustagu tagasihoidlikke, keskpärase võimete lapsi. Mingis ainelõigus enast avastanud nn tavaline õpilane võib hakata särama ka võimekate seas.

Tähtsaks tuleb pidada kontakte kooli juhtkonnaga. Rahanappuses peab direktor mõistma võimeterühmades õpetuse tarvilikkust ning leidma rahalisi vahendeid või aitama leida teisi lahendeid. Arvestama peab ka võimalike

pingetega tunniplaani koostamisel. Kui paralleelklassid on korraga tunnis, muutub tunniplaan vähempaindlikuks.

Lastevanemate heakskiit sellele õpetussüsteemile on samuti vajalik. Mõnedele inimestele ei ole vastuvõetav, kui nende lapsi jaotatakse „sikkudeks ja lammasteks”. Iga sellise juhu lahendamine sõltub siis õpetaja psühholoogi-meisterlikkusest. Oma koolis oleme selgitustööks kasutanud lastevanemate koosolekuid.

Õpetaja on jaotanud õpilased rühmadesse vaistu järgi. Viimane klassõpet teinud õpetaja (meil 6. klassi matemaatikaõpetaja) valib välja esimesse rühma sobivad õpilased. Hindele väga suurt rõhku ei pöörata. Pole harv juhus, et mõni kolmemees on varjatud andekas ja õige lähenemise korral saab ta oma seestmistest vastuoludest üle ning hakkab võimetekohaselt tööle. Arvestame ka pois-te hilisemat küpsemist. Kui mõne õpilase puhul tekib rühma valikul kahtlus, otsustame tugevama rühma kasuks. Selline valikuprintsiip on ennast õigusanud, sest mida aasta edasi, seda vähem tuleb rühmast rühma liikumist ette.

Õpetajad valivad õpetatavad rühmad nii, et üks õpetaja saaks igaks lennuks erineva rühma. See lubab oma õpetajameisterlikkuse proovile panna ja vältib töölaadilist tüdimust. Nõrgema rühma õpetaja lõpueksamieelne närvipinge on suurem ja on halb seda mitu aastat järjest ühe inimese kaela sättida. Võimekate lastega töötamine nõuab õpetajalt enesetäiendamist uute, päevakohaste matemaatikateemade süvitsi käsitlemisel. On hea, kui sellega saavad tegelda kõik osalevad õpetajad.

1994. a kevadel korraldasime õpilaste küsitluse. Selle alusel andsid süsteemile positiivse hinnangu kõik 8. ja 9. klassi õpilased. Võimekamad lapsed kiitsid tundide kiiret tempot – ei jää aega nina nokkida, nagu kommentaaridest lugeda võis. Märgiti mõtlemise osatähtsuse kasvu kodustes töodes ja seda, et matemaatika on kujunenud üheks huvitavamaks õppeaineks. Vähevõimekad õpilased tundsid rõõmu matemaatikast arusaamise üle. Tõdeti, et koduseid töid ei pea enam maha kirjutama ja üldse on matemaatika üks tore õppeaine.

Järgmisel, 1997/98. õppeaastal jätkame võimeterühmades õpetust põhikooli matemaatikas. Arendame ja täiustame seda süsteemi ning õpime ise.

KÄRT MATIISEN  
on Kose Keskkooli matemaatikaõpetaja

## EMAKEELE DIDAKTIKA SUUNAMUUTUSTEST\*

**Jutustamine** on kõige tuntum ja sellel pole ilmselt mõtet pikemalt peatuda, meenutuseks vast ainult niipalju, et jutustamisel on neli **peamist eesmärki** (liiki):

- kellegi informeerimine millestki;
- kuulaja vaimse või füüsilise tegevuse põhjustamine;
- mingis asjas selguse saamine ehk järeleuurimine;
- jutustatava nautimine (kõige laialdasemalt kasutatav liik).

Kõiki neid eesmärke saab täita **ettekandmise, kuulutamise, seletamise, juhendamise** kaudu.

Üha enam esiplaanistub **väitlus**. Väitlus on tavaliselt kahe rühma vaheline poolt- ja vastuargumentide esitamine. Vaidlusküsimus tuleb esitada jaatavalt. Nt *Klassiõhtule võib tulla ainult pidulike riietega*. Pooldav rühm esitab pooldavaid argumente, eitav eitab ja püüab pooltargumente ümber lükata. Lihtsamatel teemadel oskavad ka algklasside lapsed edukalt väidelda. Sisuliselt tähendab väitlus argumenteerimisoskuse arendamist ja õpetab ühtlasi, et igal vaidlusküsimusel võib olla mitu lahendust.

Debatil peab olema juht, kes tutvustab teemat ja osavõtjaid pealtvaatajatele, ajamõõtur (kestus lepitakse eelnevalt kokku) ja kohtunikud, kes otsustavad, milline pool **argumenteeris paremini** ja seega **võitis debati**. Tavaliselt on kohtunikeks kõik hetkel väitlusest mitteosavõtjad õpilased.

Väitlusteemasid võib edukalt leida/moodustada enamike lugemispalade kohta. Oleme seda tudengitega emakeele didaktika seminarides ja õpetajatega täienduskursustel proovinud ning ei ole hätta jäänud. Lastele meeldib see tegevus väga.

Vaheldust vestlusele ja jutustamisele pakub parlamentaarse protseduuri järgimine ehk **läbirääkimiste pidamine**. Läbirääkimisi saab alati pidada olukordades, kus on vaja paljude arvamuste hulgast mingile ühesele otsusele jõuda. Parlamentaarset protseduuri järgimine võimaldab seda teha demokraatlikul viisil. Alklassides on päris paras aeg alustada läbirääkimiste/koosolekute pidamisega. Isegi esimese klassi lapsele tuleb õpetada käe tõstmist ja oskust rääkida siis, kui selleks on luba saadud.

Väiksemates klassides võiks parlamentääriks ehk koosoleku juhatajaks olla õpetaja. Kui lapsed on vastavat töövormi juba edukalt praktiseerinud, saab juhatajaks olla ka õpilane, kusjuures kõikidel peaks olema võimalus kordki aasta jooksul olla koosoleku juhatajaks.

---

\* Algus KUs nr 4 (22), 1997.

**Protseduur** võiks olla selline:

- 1) päevakorra kuulutamine,
- 2) ettepanekud (vajadusel koos põhjendusega),
- 3) parandused, täiendused,
- 4) pöördumised (kui on mingi eriline/uus küsimus esile kerkinud),
- 5) ettepanekute hääletamine,
- 6) otsuse ettelugemine/tegemine.

Küsimist, küsimuste väljamõtlemist ja sisukat vastamist edendab **intervjueerimine**. Intervjueerimisega on lapsed tutvunud teleri vahendusel juba enne kooliiga. Intervjuu võib olla kas **ametlik** või **mitteametlik** ehk ette valmistamata (mõne ootamatu külalise korral) või ette valmistatud. Kuna klassi „eksib“ külalisi harva (väike vihje – kolleegidega saab kokku leppida, millal keegi teise klassi „külla“ läheb), siis saab algklassides kasutada intervjueerimiseks rollimänge (laps ja lapsevanem, õpilane–õpetaja, õpilane–direktor jne) või muud „loodud“ situatsiooni. Lugemispaladest saab leida tegelasi, keda intervjueerida või kes intervjueerib teist pala tegelast. Töö käigus on soovitatav juhtida tähelepanu küsimuste sisukusele ja sobivusele.

Intervjueerimine on kommunikatiivne kuulamise ja rääkimise protsess, mis viib loomulikul teel lugemise ja kirjutamiseni ning tekitab huvi kõikide keelelise suhtlemise funktsioonide vastu.

Et lapsel ei tekiks piinlikke olukordi, kus ta ei tea, kuidas kusagil (kirikus, vastuvõtul, kohvikus jne) olla, siis on tarvis juba algklassides alustada **sotsiaalsete suhete väljendamisega**.

Sotsiaalsete käitumisharjumiste ja traditsioonidega peab last tutvustama juba võimalikult varases eas. See hõlmab kõike, mida me oleme harjunud nimetama **viisakaks, suhtluskohale ja -oludele (k.a osalised, asjaolud, eesmärgid) vastavaks käitumiseks** (telefonisuhtlus, tutvumisolukorrad, lauakombed; vanussuhte, omasussuhte ja sotsiaalse suhte arvestamine jne). Teadmine, kuidas vastavates olukordades käituda, teeb lapse ka enesekindlamaks.

Sotsiaalset käitumist saab klassitingimustes õpetada peamiselt olukordi imiteerides. (*Õpetaja tutvustamine vanematele esimesel klassiõhtul. Vabandamine direktori ees hilinemisel puhul. Naabrite tänamine osutatud abi eest. Telefoni-teate vastuvõtmine.*) Viisaka käitumise omaksvõtmisel on **tähtis õpetaja eeskuj**, sest viisakus on tõepoolest nakkav.

**Tähelepanu tuleks juhtida** ka sellele, et

- viisakas käitumine teiste inimestega väljendab respektiivset ja lugupidavat suhtumist;
- head maneerid sisendavad tasakaalukust ja enesega rahulolu;
- heade maneeride traditsioon on eri maades erinev;
- viisakas käitumine sõltub suuresti ka taktitundest ja aususest.

Kõige enam kasutatavateks olukordadeks on **tutvustamine** ja **telefoneerimine**.

**Tutvustamine** on üks esimesi käitumisolukordi, mida lastele õpetada. Tutvustades kedagi võiks peale nime ja üldiste andmete öelda ka inimese kohta midagi huvitavat. Tutvustamist saab õpetada kõige paremini rollimängudes, kus kasutatakse kas õiget või siis rõhutatult valel käitumist, mida saab pärast analüüsida. Kasutatagu võimalikult palju erinevaid situatsioone (*Kuidas Mari tut-*

vustab oma sõpra Priidut klassikaaslastele, onule, isale, vanaemale. Kuidas Jaana tutvustab oma ema kooli direktorile, oma sõbra vennale, õpetajale), mis tähendab, et erinevad oleksid tutvustaja, tutvustatav, see, kellele tutvustatakse. Sellise rollijaotuse puhul tajuvad lapsed selgesti, kes on kes.

**Telefonisuhtlus** tuleb igapäevaelus sageli ette ja seda tuleks üsna varases eas õpetada. Õpetada tuleb nii telefoni ja telefoniraamatute kasutamist kui ka telefoni ehitust. (Väga põneva emakeeletunni võib saada nt ainult telefoniraamatu abil.)

Lapsed võivad mängida helistamist hambaarstile, vanaemale õnne soovimist, hädaabi kutsumist jne. Samuti telefonikõnede vastuvõtmist erinevates situatsioonides. Vajalik on ka telefoniteadete vastuvõtmine/jätmine teistele pereliikmetele.

Arvestada tuleks ka ohutust (*mitte öelda võõrastele, et ollakse üksi kodus; mitte anda infot vanemate kohta, telefoninumbrit jne*).

Lastele (eriti neile, kellel on rääkimisega probleeme) on suureks abiks **vahendatud dialoogid**. Üks võimalikke mooduseid on **lugejate teater**. Lugejate teatrit võib sisuliselt pidada nii **lugemiseks kui ka rääkimiseks** (mis näitab taas, et keelilise suhtluse osaoskused on omavahel tihedalt seotud). 2–12 last esitavad kirjanduslikke töid (võivad olla ka laste enda tööd) auditooriumi ees. Pole tarvis kasutada lava ega kostüüme; lugejatel on ainult oma lõikude koo- piad ja istuda võiksid nad erinevatel kõrgustel (erinevate kõrgustega istmetel). Lugejate teater on üles ehitatud žestidele, häälele ja miimikale, soovitatav on ka liikumine vastavalt võimalustele.

Lugejate teatriks sobivad praktiliselt kõik tekstiliigid, ka laste enda kirjutatu. Põhiroll on jutustajal, kes suhtleb otseselt auditooriumiga: kirjeldab situatsiooni, teemat, tegevust ja tegelasi.

Lugejate teatri **head küljed**:

- sotsiaalse teadlikkuse avardamine,
- koostöö heterogeensetes gruppides,
- uute mõistete arendamine,
- informatsiooni hankimine ja sõnavara täienemine,
- valmistumine kirjutamiseks ja kirjutama ergutamine,
- ergutab eriti aeglasi ja keskmisi lugejaid.

Lugejate teatri **astmed**:

- oma tegelasosa väljavalimine ja sellega tutvumine,
- individuaalne harjutamine,
- esitamine auditooriumile või videole.

Algklassides on lugejate teatri optimaalne pikkus 10–30 minutit.

**Nukuteater** peaks algklassides olema küll sagedasti kasutatav. Kõige lihtsam on teha seda lihtsate sõrmenukkudega, nt dialoogina pinginaabrite vahel.

Koolis sobibki kasutada just **käpik- ja sõrmenukke**. Samuti saab kasutada pliitsi või mõne **muu pulga otsa kinnitatud joonistatud nukke**. Väiksemate laste jaoks on alguses sobivaimad valmisnukud (kasvõi vanemate klasside poolt valmistatud), hiljem oskavad lapsed juba ise käsitöö- või kunstitunnis neid valmistada. Sõrmenukke ja pulga otsas nukke oskavad meisterdada juba 1. kl õpilased.



Õpetajale on toeks teadmine, et nukuteater on väga suureks abiks nii argadele kui ka agressiivsetele lastele, sest auditooriumi tähelepanu on suunatud nukule, mitte lapsele. Nii on arad lapsed enesekindlamad ja agressiivsed rahulikumad – nad ise ei ole peategelased. Hästi mõjub nukuteater ka kõnehälvetega lastele: nad püüavad rääkida nii, et nukkude kõne oleks hästi mõistetav.

**Nukuteatri läbiviimise astmed:**

- loo valimine (lugu peaks olema sobiva pikkusega, vahelduvate tegevustega, tegelasi mitte üle kolme; lugu võib olla ka laste poolt välja mõeldud);
- nukkude valimine klassi poolt;
- tegelaste dialoogi ja sobivate häälte leidmine;
- lava tegemine ja nukkudega manipuleerimise harjutamine;
- näidendi esitamine;
- arvustamine;
- vajaduse ja tahtmise korral uuesti esitamine.

**Lava saab klassi organiseerida suhteliselt lihtsate vahenditega:**

- 1) pöörata laud plaadiga vaatajate poole ning katta küljed ja vaatajatepoolne osa mingi riidega kardina põhimõttel;
- 2) avatud ukse vahele riputada parajale kõrgusele sobiv riidetükk;
- 3) kaks tooli panna teineteisest sobivale kaugusele, toolileenid vastamisi, üle toolileenide riputada kangas;
- 4) kui klassis on teisaldatah tahvel või sirm, siis saab sellest hea lava.

Eraldi väärib meeldetuletamist veel ka **draamaõpetuslik lähe**. Draamaõpeks ei ole vaja õpetaja teatrikoolitust. **Draama kasutamise eeldused on:**

- positiivne huvi laste vastu;
- teadmine sellest, miks draamat kasutatakse;
- vabadus alustada sellest, mis tundub huvitav ja millega tullaakse kõige paremini toime.

Draama abil õpitakse keelt, keelekasutust, loovust, esinemisoskust, sotsiaalseid suhteid ja maailmast arusaamist. Draama toob kooliargipäeva rõõmu, põnevust ja karnevalitunnet; ta arendab õpilaste kujutlusvõimet ja pakub fantaaseerimisvõimalust. Proovige ja te ei kahetse! Algul võib raskust valmistada õpetaja enda ujedus, kuna eestlane (ja liiati veel õpetaja) on harjunud olema tagasihoidlik ja väljapeetud.

**Draamaelemente sisaldavad tegevused** on pantomiim ja rollimäng, loo etendamine (interpretatsioon ja improvisatsioon).

**Pantomiim** on etendus ilma sõnadeta ja **sobib draamaga alustamiseks**. Õpetajale peaks see olema meelepärane, ta saab valida kestust (mõni sekund kuni tund), abimaterjale läheb vähe vaja ja need ei nõua suurt ruumi.

**Pantomiimi organiseerimise astmed:**

- 1) alustada lühikeste individuaalsete pantomiimidega; iga laps osaleb oma kohalt liikumata kõigiga koos, talle ei pöörata eraldi tähelepanu. Sobivad tegevused on *nt hapu õuna hammustamine, liiga kuuma kakao joomine, järsust künkast ülesronimine, käimine järsul tänaval, nutva lapse sülllevõtmine jne*;
- 2) kui lapsed nimetatud tegevustega juba toime tulevad, võib valida ulatuslikumad tegevused; neidki võib algul teha kohapeal kõigiga koos ja siis juba etendada teistele.

Näidistegevusi:

- a) näed lasteaialast, kes kohtleb halvasti kassipoega; jooksed lapse ja kassi vahele; rahustad hirmunud kassi ja tõreled lapsega;
  - b) lähed koolist koju ja näed kolmeaastast poissi, kes jookseb sõiduteele pallile järele; parajasti tuleb auto (kuidas tegutsed?);
  - c) võtsid reisi *Disneylandi*, kiirustad vanematele uudisest teatama.
- 3) kaheosaline pantomiim – üks laps mängib korruga kahte rolli.

Näidistegevusi:

- a) juuksur löikab rahutu mudilase juukseid;
  - b) poiss aitab vanemat inimest üle tänava;
  - c) algaja autojuht sõidab närvilise sõbraga garaažist välja.
- 4) peegelpantomiim: kaks last on vastastikku, üks „seisab peegli ees” ja teine mängib peegelpilti;
- 5) nüüd võib juba asuda grupipantomiimi juurde; see nõuab peale kõige muu ka head koostööd; sobib eriti neile lastele, kes üksi ei julgeks midagi teha, aga osaleda soovivad; sobivad igasugused elulised situatsioonid ja jutud; üks laps, kes loeb juttu ilmekalt, aeglases tempos, võib olla jutustajaks; osatäitjad samal ajal etendavad pantomiimi;
- 6) põnevust ja elevust pakuvad „*järgnevuse*” ja „*lisa juurde*” pantomiim; esimese puhul on sedelitele joonistatud või kirjutatud pantomiimi tegevused (koos võtmesõnadega), sedelid jaotatakse lastele või gruppidele; osad mängitakse üksteise järel; selle mängu jaoks sobib lihtne lugu, mis kirjeldab mingit tegevust (*retsepti, tegevusjuhendi järgimist jne*); „lisa juurde” on põhimõtteliselt sama, ainult et ette on antud tegevuse algus, mida üks lastest ka mängib; teised peavad arvama, mis tegevust kujutati, ja keegi näitleb, kuidas tegevus edasi läheb jne.

Pantomiimi saab kasutada ka igasugusteks äraarvamise mängudeks: keegi kujutab mingit tegevust, olendit, lugemispala tegelast, vanasõna jne, teised arvavad, keda/mida kujutati. Küllap õpetaja leiab ise lisaks veelgi erinevaid võimalusi.

Elus ettetulevaid probleeme saab õpetada lahendama **rollimängudes**. Vahtetades rolle, õpivad lapsed paremini mõistma teisi inimesi ja asetama ennast teise inimese olukorda. Rollimäng on osavõtjakeskne, ergutab spontaanset tegetsemist ja sisaldab alati grupisituatsiooni, mille käigus mängitakse läbi inim-suhted. Vaatajad arvustavad pakutud lahendusi, leides antud probleemi seisukohast parima.

Rollimängudeks sobivad situatsioonid, mispuhul lapsed tunnevad, et neist ei ole aru saadud. Või siis on raske otsustada, kuidas õigesti tegutseda. Siia võib arvata ka olukorrad, milles lapsed tunnevad ennast õnnetuna (konfliktsituatsioonid). Lapsed peavad õppima mõistma, et situatsioonid ei lahene üldjuhul üheselt. Rollimängus kasutatagu õigete nimede asemel mängunimesid.

**Rollimängu etapid:**

- 1) situatsiooni andmine kogu klassile, paarilistele või gruppidele; anda ka natuke aega omavahel arutamiseks ja rollide jaotamiseks;
- 2) detailide ja füüsilise paigutuse läbimõtlemine, vaatajate ettevalmistamine;
- 3) esimene mängimine;
- 4) arutlemine esituse ja probleemi lahenduse üle;
- 5) uus mängimine uue lahendusega jne.

Rollimängu kõige efektiivsemaks aluseks on **lõpetamata probleemlood**, mis sisaldavad lahendamata konflikti või dilemmat ja eeldavad alternatiivseid lahendusi. Õpetaja annab ette hetkesituatsiooni, lapsed mängivad erinevaid variante, otsides situatsioonile lahendust.

Läbimängimiseks sobivad ka tegelikult asetleidnud konfliktid.

Nüüd võib asuda ka **jutu etendamisele**. Etendamiseks sobib hästi struktureeritud jutt/lugu, millel on järgmised **tunnused**:

- piisavalt lühike;
- dramaatiline konflikt;
- üks tegevuspaik;
- huvitavad karakterid;
- tegevust toetav dialoog;
- kulminatsioon ja määratletud lõpp.

Alustada tuleks interpretatsioonist (autori mõtte korrektne edastamine). Sellega tutvunud, võib minna improvisatsiooni (loo vaba tõlgendus) juurde.

Jutu/loo etendamise astmed:

- uurimine – vestlus loo teemast ja sündmustikust (millest lugu räägib?);
- tegelaste ja lavastuse paikapanek;
- dramatiseerimise ja dialoogi läbimõtlemine;
- esitus;
- esituse arvustamine ja arutelu;
- vajaduse ja soovi korral uus esitus.

Lugeja saab nüüd „asju” ka kirja panna, mis veel kord kinnitab seda, et emakeel kui suhtlusvahend on tõepoolest tervik, kus on põimunud kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine.

ANNE UUSEN

on TPÜ algõpetuse õppejõud

**Hillar Põldoja**

## **KOOLIDIREKTORI STRESSIFAKTORITEST**

Keskseks kujud hariduspõllul oli, on ja jääb koolidirektor. Seda enam teeb ärevaks viimaseil aastail direktorite sagedane vahetumine. Kui tegemist on pensioniikka jõudnuga, siis on see normaalne põlvkondade vahetus; kui haridussüsteemis kõrgemale ametikohale asumisega, siis on see tublimate seasduspärane edutamine. Kui aga on tegemist eduka direktori haridustöölt vabatahtlikult või vastu tahtmist lahkumisega, siis kerkib üles küsimus – MIKS? Püüan vastuse leidmiseks toetuda oma kauaaegse direktoritöö kogemustele ja praegu kooliinspektorina töötades koolijuhtide probleemidega pidevale kokku puutumisele.

Direktor peab oma töös toetuma Riigikogus vastuvõetud haridusseadustele ning Haridusministeeriumi ja teistegi ministeeriumide ning ametkondade tööseadusandlusele (tervisekaitse, tuleohutuse jm aladel). Nende seaduste ja määruste eiramine võib viia nii tööalasele kui ka kriminaalvastutusele. Seepärast on vabariiklikel ja maakondlikel ametkondadel õigus ja kohustus kontrollida seadusandlusest kinnipidamist. Tihti aga satub seadustest kinnipidav direktor vastuollu teiste organite, organisatsioonide või isikutega, kes võtavad endale õiguse direktori tööd suunata või otseselt juhtida. Ometi on nende suunamised sageli vastuolus haridusseadusandlusega, johtuvalt „suunajate” ebapädevusest või koguni arvamusest, et nende suunamine on seadusandlusest tähtsam. Selles olukorras satub direktor n-ö alasi ja haamri vahele, mis korduvatel juhtudel põhjustab stressi.

Kohalik omavalitsus võtab direktori ajutise töötajana tööle (tähtajaga kuni 5 aastat) konkursi alusel. Töölevõtja õigus on ka direktor töölt vabastada. Kui volikogu liikmed ja valla- või linnavalitsuse töötajad on haridusseadusandluses pädevad ja peavad hariduse toetamist tähtsaks, on direktor õnnega koos – kohuse- ja asjatundliku töö puhul võib loota töölepingu pikendamisele. Ebaeduka töö puhul on uue direktori valimine ainuõige otsus. Haridusvaenuliku omavalitsuse puhul ei ole direktoril võimalik kooli huve omavalitsuse ees kaitsta ebasoosingusse sattumata. See võib aga viia töölepingu lõpetamiseni tähtaegselt või ennetähtaegselt. Nii et suhetes omavalitsusega on koolijuhil pingevõimalusi omajagu.

Teiseks stressifaktoriks võib osutuda direktorivaenulik hoolekogu. Seda juhtub õnneks suhteliselt harva. Juhtub siis, kui hoolekogusse valitakse kriitikalimulised ebapädevad inimesed, kellel oma laste käitumise või õppimise pärast on tekkinud vaenulik hoiak koolijuhi suhtes (ilma koolijuhi osalemiseta õpilasi ei karistata). „Ahviarmastuse sündroomi” all kannatavad vanemad ei anna kunagi oma laste käitumisele õiglast hinnangut! Kui direktori kallale ässitatakse veel kuumade uudiste jahtijad massimeediast, kes üldjuhul ei ole samuti haridusajades küllalt pädevad, võib kergesti juhtuda, et korda nõudev direktor kuulutatakse õpilastele vaenulikuks ja taotletakse tema vallandamist! Sellise stressifaktori puhul on enamik direktoreid siirdunud rahulikumale ja tihti ka tasuvamale tööle.

Kolmandaks. Ka heade suhete korral omavalitsuse ja hoolekoguga painab direktorit õppetöök hädavajalike vahendite puudumine ja nende hankimise raskused. Eelarve lõviosa läheb esmasteks majanduskuludeks ja palkadeks, ilma milleta kool ei eksisteeri. Kui õpetajad suhtuvad mõistvalt praeguse riigi vaesusse ja direktori hädaseisu, on direktoril kergem. Aga kui...

Neljandaks. Kaadrinappus, eriti võõrkeelte-, matemaatika-, füüsika- ja arvutiõpetajate osas. Nendel pedagoogidel on vähemalt poole kõrgema palgaga töökohti veel küllaldaselt. Koole aitaks, kui kõrgkoolide lõpetajad saaksid lisaerialana ühe defitsiitse eriala õpetaja kutse. Praegu aga võtaks näiteks inglise keele õpetaja koolis töökoha vastu, kui talle palgapäeval laotaks pihku üheksa tuhat krooni! See oleks siis kolme vanemõpetaja kuupalk...

Viiendaks. Kodude positiivse kasvatusmõju vähenemine. Kodudes on esikohal majandusprobleemid, aega laste jaoks ei piisa. Töötutel vanematel ei leidu ainelisi võimalusi tagamaks koolikohustuse täitmine. Pahatihti on töötud vane-

mad ühtaegu asotsiaali. Lastevanemate koosolekutel käivad tavaliselt korralike õpilaste vanemad. Ülekasvanute rohkus põhikooli vanemas astmes, seoses klassikursuse kordamisega ja nende väljalangevus enne põhikooli lõpetamist, on direktori jaoks vaata et probleem number üks. Loogiline on, et mida kiiremini lõpetatakse klassikursuse kordamine hinnete alusel, seda kiiremini hakkab kahanema koolikohustuse mittetäitjate arv. Õpetajad peavad paratamatult õppetöö individualiseerimises minema sõnadelt tegudele!

Kuuendaks. Liiga sagedasti tuleb ette õpetajate (sageli pikaajalist) puudumist väga mitmesugustel põhjustel. Puuduja õpetaja asendamine on teadagi direktorile suur mure. Haiguste kui paratamatusega tuleb muidugi leppida, kuid täienduskoolituse toimumine õppetöö ajal peaks olema lubamatu. Teistes riikides on see mõeldamatu – selleks on koolivaheajad. Aineseksioonide töö, spordivõistlused, aineolümpiaadid, ühiskondlike organisatsioonide töökoosolekud ja üritused jms – kõik see peaks toimuma õppetööst vabal ajal. Kui õppetöö ajal toimuvad ka koolisisesed üritused, siis on see kooli enda viga. Kõik see annab nii või teisiti tunda õpilaste (eriti nõrgemate) edasijõudmises. Formaalselt võib koolis olla kirjas 175 õppepäeva õppeaastal, kuid sisuliselt... Pole siis ka imestada, kui õpilaste väärtushinnangutes on õppimine tegevuste esikolmikust välja langenud! Sageli tuleb direktoril või tema asetäitjal puudujaid asendada, mis jälle kahandab ametialase töö aega.

Seitsmendaks. Vastuolud õpilasomavalitsusega, kelle soovid sageli ei arvesta direktori võimupiire. Harjumaa koolides korraldatud õpilaste anketeerimise tulemuste põhjal soovivad õpilased koguni, et vanemates klassides oleks kooliskäimine ja tundidest osavõtt vabatahtlik, nagu ka kooli kodukorra nõuete täitmine. Suurest demokraatiast suure anarhiani on väga väike samm.

Stressifaktoreid on veel – kooli vara hoidmine ja korrashoidmine, majandusmured, koolimaja remont – need mured ei anna asu. Koolimurede hulk on n+1 pluss isikliku elu mured. Parajamäärane stress on vajalik ja innustab tööle, kuid igal koormal on ka piiriraskus ja selle ületamisest algab juba tervist kahjustav toime. Enesekaitserefleks võib mõjuda selliselt, et osa tööd jäetakse lihtsalt tegemata. Korrati võib see isegi õige olla, üldjuhul jäävad lüngad kooli juhtimistegevusesse, ei piisa energiat ja aega koolisisesest soodsa mikrokliima kujundamiseks. Viimane on eriti oluline, kui põhiosa pedagoogidest on õrnest soost!

Siin osutatud probleemidele tulemusliku lahenduse leidmine eeldab kõigepealt rahulikku (keskenduvat) ja süvenevat analüüsi ning prioriteetide määratlemist. Igatahes peab direktor olema edukaks meeskonnatöökä hästi ette valmistatud. Eesti sõjaeelsete koolijuhtide suur eelis selles seisneski, et nende töökeskond oli rahulik ja praegusega võrreldes kindlasti ka konfliktivabam. Tolleaegne koolijuht oli ikkagi eelkõige pedagoog ja seejärel administreerija. Stabiilsem ja rahulikum oli tolleaegne koolielu tervenisti.

Igatahes ei võimalda direktorite pidev vahetamine koolides juhtimisalast järjepidevust (nagu Haridusministeeriumiski!), mistõttu tuleks tõsiselt kaaluda, kas direktor peab olema koolis ajutine töötaja.

HILLAR-ENDEL PÕLDOJA  
on Harju Maavalitsuse kooliinspektor

# Vikerkaar

H. Mänd, A. Vahisalu

A. Vahisalu

2.s.



1. Te - re, te - re, vi - ker - kaar, ü - le me - re sil - la - kaar!

2. Kas siis päi - ke sind ka kudas vih - ma - piis - ka - dest ja udust,



Üt - le, kas on tō - si see, et sa il - ma soo - jaks teed?

kis - kus kiir - test kuldseid lõi - mi, seits - me vär - vi - ga sind põimis?

*lõpet.rit.*



Rai - li - li - li, li - li, tral - lal - lal - laa, vi - kerkaare all nüüd tants meil al - gab.

© A. Vahisalu, 1997

© Tekst H. Mänd, A. Vahisalu, 1997



Terje Tamming

## KOMMUNIKATIIVSEID JA LOOGILISE MÕTLEMISE HARJUTUSI ALGÕPETUSE EMAKEELES\*

Tänapäeva ühiskond paneb inimesed suurte võimaluste ja valikute ette. Otsuste langetamine on jäänud suures osas üksikisiku õlule. Tuleb tunda oma võimeid, soove, tuleb osata rakendada oma teadmisi. Mingi otsuse tegemine paneb inimese vastutama ka sellega kaasneva tagajärje eest. Selleks et inimene täiskasvanuna julgeks ja oskaks ennast väljendada, on ettevalmistusega vaja alustada juba kodus, lasteaias, koolis. Laps tuleb suunata ümbritsevat elu märkama, julgustama teda selle üle arutlema. Soodumuseks on, et lapsed avaldavad oma arvamust otsekohesemalt ning julgemalt kui täiskasvanud. Lapsed saavad paremini hakkama ka suurte muutustega, millega enamik oma seitsme esimese eluaasta jooksul kokku puutuvad – lasteaed ja seejärel kool. Nendes asutustes tuleb juba rohkem iseseisvalt hakkama saada, oma mõtteid tuleb väljendada juba suurema rahvahulga ees. Kuid oma arvamuse kõrvale peavad mahtuma veel paljude teiste arvamused. Kuidas neid omavahel sobitada? Arvan, et see nõuab lihtsalt harjumist ja harjutamist ning kool on selleks sobiv koht. Saksa keeleõpikutest võib leida palju huvitavaid ideid harjutusteks laste töö individualiseerimiseks, aktiveerimiseks, diferentseerimiseks. Esitan siinkohal väikese valiku harjutuste tüüpidest, mis minu arvates teenivad hästi eespool mainitud eesmäärke.

### VAATLUSHARJUTUSED *Lapsed organiseerivad klassiõhtut*

1. Missuguseid vigu teevad lapsed selle vestluse juures?
2. Kuidas teie vestlust läbi viiksite? Te võite oma reeglid paberilehtedele kirjutada ja klassi üles riputada.
3. Missuguseid küsimusi peaks arutama klassiõhtut korraldades?  
Korrastage antud ettepanekud:

KÜLALISED  
Vanemad

MÄNGUD  
...

SÖÖK JA JOOK  
...

---

\*Haridusministeeriumi ja Johannes Käisi Seltsi 1997. a kirjutiste võistlustöö.



### **Minu parim sõber – minu parim sõbranna**

Minu sõber Mihkel on suur. Tal on heledad juuksed ja sinised silmad. Tal on triibuline kampsun. Tal on alati püksid jalas.

Minu parima sõbranna nimi on Ulvi. Ta on minust üks kuu vanem. Ta on alati lõbus ja tal on palju häid ideid. Tedretähnidega näeb ta tõeliselt rõõmsameelne välja. Tema heleblondid juuksed on lõigatud lühikeseks, silmad on taevasinised. Tema lemmikaineks on joonistamine. Sportimist ta nii väga ei armasta, sellepärast et ta on veidike ümar ning ei suuda nii kiiresti joosta kui teised.

1. Võrdle neid kahte isikukirjeldust. Mida saad teada Mihkli kohta? Mida Ulvi kohta?
2. Täienda Mihkli kirjeldust järgmiste ütlustega: sale, rahulik, nõbinina, lemmik-söögiks pizza, kogub marke, on arutamiskuningas.
3. Kirjelda kedagi oma klassist.

## MÄÄRAMISHARJUTUS

### Häired telefoniliinides



1. Neid Siimu sõnu vanaema ei kuulnud: pühapäeval, jaama, apelsinitort, kassi. Kirjuta, mida ütles Siim vanaemale: *Tuled...*
2. Vanaema vastas igale küsimusele "Jah". Siim kirjutas vanematele, mida ta teada sai: *Vanaema tuleb... Me peame...*
3. Tõmba harjutuses tegusõnadele punane joon alla.

## ANALÜÜSIHARJUTUSED

### Mida ütlevad lillenimed?



Maikelluke



Märtsikelluke



Lumikelluke

1. Selgita, mida need lillenimed lillede kohta ütlevad.
2. Kirjuta: *Maikelluke õitseb mais. Märtsikelluke...*
3. Selgita ka nende lillede nimesid: vesiroos, võsaülane, lillhernes, võhumõök, sinilill, saialill, rukkilill, lõvilõug, roniroos.
4. Kirjuta eelnevates harjutustes esinenud lillenimed nii, et oleks aru saada, missugused sõnad on kokku pandud: *mai-kelluke...*
5. Kirjuta kevade kohta viis tegusõna ja viis omadussõna.

## Ettevalmistus klassiõhtuks

Me tahame apelsini- mahla juua.	Tahvile joonistame pildid.	Kodutööd jäävad ära.
Küpsised küpsetame ise.	Igale lauale paneme laudlina.	Mõtleme ühe palli- mängu välja.
	Vanemad tulevad ka klassiõhtule.	?

1. Loe ettepanekud läbi.
2. Tee omapoolseid ettepanekuid.
3. Leia liitsõnad ja tõmba neile joon alla.

Kirjuta liitsõnad järgmiselt: *klassiõhtu* – *klass*, *õhtu*.

## Sisseoste tegemas

Karin on poes.

Tema nimekiri on  
pooleks rebenenud.



Selle poole  
paberist  
kaotas ta ära:

1. Mida peaks Karin tegema? Mida teeksid sina?
2. Karin ostis: *margariini, ko...*
3. Ta oleks pidanud ostma: *1 marmelaad, ko...*
4. Kuidas saab Karin kodus oma eksimust selgitada?
5. Kus teed sina meelsasti oma sisseoste? Miks?

### Ajalehed



1. Mida sina nendest mõtetest arvad?
2. Võrdle kahte sama päeva erinevat päevalehte: pealkirju, tähtsamaid sõnu-meid, kirjade suurust.
3. Korrasta järgmised teadete pealkirjad vastava teema alla: majandus, kultuur, maailmast, kohalikud teated, teated, poliitika, sport.

### Uued uudised

Tugev maru USA-s

**MEIE METS EI TOHI  
SURRA**

*Bensiin läheb  
kallimaks*

PARAOLÜMPIA-  
MÄNGUD:  
VIBULASKMINE

PRESIDENDI  
KÜLASKÄIK

/Sekretär/  
Otsib poole kohaga  
tööd

Palju külalisi  
kooride festivalil

**MUSEUMIDE  
LAHTIOLEKU AJAD**

„KALEV” EESTI  
KORVPALLIMEISTRIS

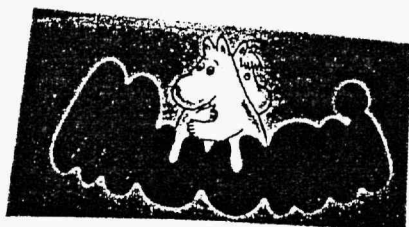
4. Lõika vanadest ajalehtedest välja sõnu ning moodusta neist naljakaid lauseid. Üks sündmus, kaks artiklit

Saada kirev lips iseendale.

Kaadril on

PUNANE

kell



on

VEEST

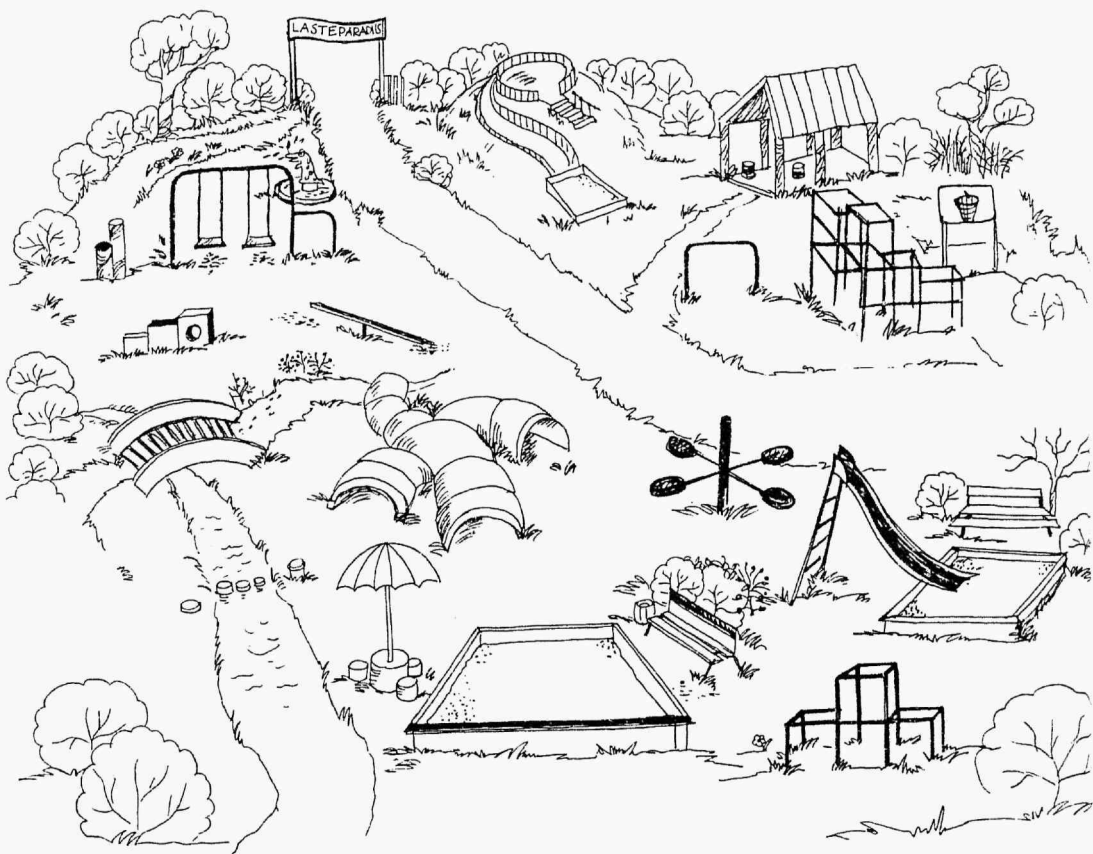
*Üks sündmus, kaks artiklit*

### **Rajatakse lasteparadiis**

Alles järgmisel varakevadel võib väikeses pargis kuulda laste naeru. Sinna rajatakse imeilus lasteparadiis. Kahjuks on ruumi natuke vähe, aga koostöös spetsialistidega seatakse kõik korda. Ka laste nõuandeid võetakse kuulda. Plats ehitakse lillede ja pöösastega. Loodetavasti hoiavad ka vanemad lapsed platsi.

### **Linn plaanib mänguväljaku ehitamist**

Linnaelanike nõudmine läks läbi: linna rajatav mänguväljak ehitatakse väikesesse parki. Lapsed ei pea siis enam kaugele linnaparki mängima minema. See ehitus nõuab aga mõningate parkimisplatside likvideerimist. Ka peavad ümbruskonna inimesed leppima laste kisaga pargis. Linn soovib rajada modernset mänguväljakut.



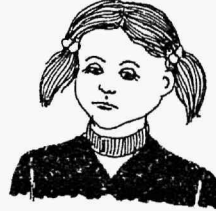
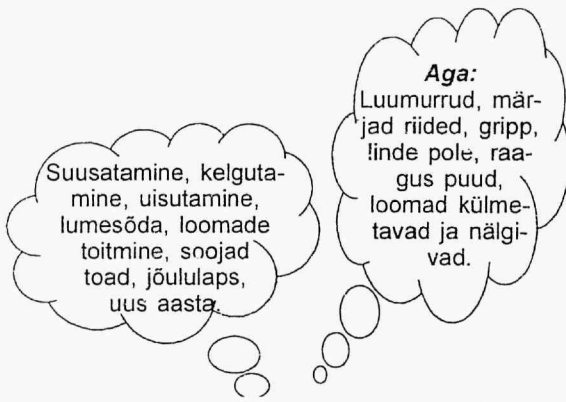
1. Loe mõlemaid artikleid ning võrdle neid omavahel.
2. Kirjuta mõlemast tekstist välja arvamused, mis räägivad selle mänguväljaku poolt või vastu:
 

Poolt: 1. tekst:...	2. tekst:...
Vastu: 1. tekst:...	2. tekst:...
3. Missugusena kujutad ette head mänguväljakut?
4. Mängige vestlust mänguplatsi ehitamise poolt ja vastu olijate vahel.

### **Mõtteid talvest**

1. Mõlemad tüdrukud räägivad talvest. Üks kiidab, teine laidab. Mängi seda ju-tuajamist oma pinginaabriga.
2. Kirjuta mõningad eelised ja puudused vihikusse: *Mulle meeldib, et ... Mulle ei meeldi, et...*





## MOODUSTAMISHARJUTUS

*Ji-pii*



### Indiaaninimed:

Tugev Lövi, Kirju Papagoi, Must Kotkas, Kiire Boamadu, Osav Tiiger, Suur Pii-son, Jonnakas Eesel.

### Laste eesnimed:

Kristiina, Endel, Bosse, Teele, Peeter, Benjamin, Liisi, Kadri, Pauliina, Paul.

1. Hüüa neid indiaaninimesid ja koputa iga silbi juures.
2. Kirjuta nimed silbitatult vihikusse: *Val-ge Ka-la.....*
3. Lapsed said oma indiaaninimed järgmiselt: eesnimi ja loomanimi algavad ühe ja sama tähega ning neil on ühepalju silpe.  
Kirjuta kokkukuuluv eesnimi ja loomanimi silbitatult vihikusse: *Lii-si-Lõ-vi....*

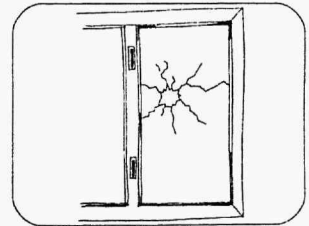
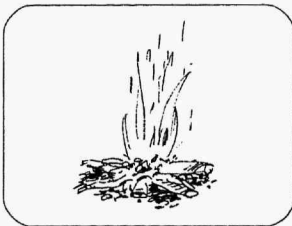
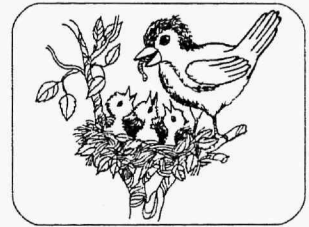
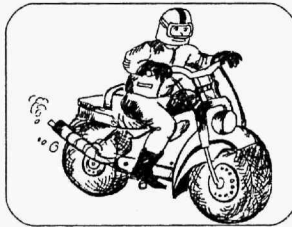
## Miks ja miks?

MIKS	ON	TAEVAS	TÄHED	,	
MIKS	ON	MAA	PEAL	ROHI	,
KUHU	ÖÖSEKS	LÄHEB			
KANGE	TUULEKOHIN	?			
MINA	TEAN	,	KUID	SINA	
ASJU	ALLES	UURID	,		
OMA	PEENE	NINA			
RAAMATUSSE	PUURID	.			


1. Lõika Hando Runneli luuletus „Miks ja miks” mööda jooni tükkideks. Tee nendest sõnadest mingi jutt või koosta uusi lauseid. Tühjadesse kastidesse võid kirjutada sõnu, mida veel vajad.
2. – Kirjuta ise üks jutt või luuletus. See ei tohiks olla pikem kui näidislugu.
  - Lõika jutt (luuletus) tükkideks ning anna kaaslasemale, kes seda veel ei tunne. Ta paneb nendest uue jutu kokku.
  - Võrrelge nüüd mõlemaid jutte ja rääkige klassile oma tähelepanekutest.

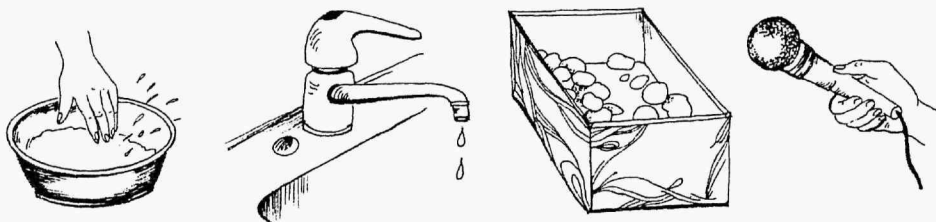
## SOBITUSHARJUTUSED

### Pildid ja häälightsused



puulaud, tuli, lõvi, mootorratas, aknaklaas, lind, mõirgama, klirisema, prõksuma, põrisema, ragisema, piiksuma

1. Leia iga pildi juurde sobiv häälsus.
2. Kirjuta iga pildi juurde üks lause: *Lõvi...*
3. Võrdle tegusõnu oma harjutuses tegusõnadega piltide kõrval.
4. Lindista piltidel kujutatud häälsusi. Kuula neid ja leia sobivad tegusõnad häälsuste kirjeldamiseks.



Siin esitatud harjutused panevad lapsed iseseisvalt mõtlema, arendavad nende fantaasiat, ühtaegu saab tegelda ka emakeele grammatikaga. Üks harjutus nõuab lapselt mitmekülgseid oskusi. Kuna tegevused vahelduvad paraja kiirusega, ei muutu harjutused igavaks.

Harjutuste koostamisel arvestatagu erineva tasemega õpilastega. Kui vastuvariante on mitmeid (s.t ainuõige puudub), tuleb õppida oma vastust põhjendada.

#### KASUTATUD KIRJANDUS

Arbeitsheft zu Baustein Deutsch–Sprachbuch 3. Schuljahr  
 Bausteine Deutsch–Sprachbuch 2. Schuljahr, Ausgabe N  
 1992 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main  
 Bausteine Deutsch–Sprachbuch 3. Schuljahr, Ausgabe N  
 1993 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main  
 Bausteine Deutsch–Sprachbuch 4. Schuljahr, Ausgabe N  
 1985 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main  
 Grundschulzeitschrift Heft 95/1996–Spaß an Grammatik

TERJE TAMMING  
 on Tartu Õpetajate Seminari üliõpilane

Roman Kallas

## EESTI KIRJANDUSE ÕPETAMINE VENE ÕPPEKEELEGA GÜMNAASIUMIS

### MIKS ON ALGUS NII RASKE?

Eesti kirjanduse süstemaatiline õpetamine venekeelses gümnaasiumis on alles kujunemisjärgus. Kui eesti keele õpetamise vajadus muukeelses koolis on põhjendatud keelepoliitiliste ja psühholoogiliste motiividega ning kinnitatud ka olemasoleva pedagoogilise traditsiooniga, siis eesti kirjanduse ja kultuuriloo

õpetamise puhul on õpimotivatsioon tunduvalt nõrgem. Ajaloolistel põhjustel puudub siin ka aprobeeritud metoodiline kontseptsioon.

Eesti kohalik vene subkultuur hakkas kujunema XX sajandi teisel ja kolmandal kümnendil. Samal ajal sai oma alguse ka eesti kirjanduse populariseerimine vene kultuuritaustaga auditooriumile. 1929. aastal ilmus Igor Severjanini koostatud ja tõlgitud esimene venekeelne eesti luule antoloogia „Поэты Эстонии”. Oma pagulastest kaasmaalaste poole pöördudes kirjutas Severjanin juba kümme aastat varem:

Есть театр, есть стихи, есть симфонии,  
Есть картины, и если в Эстонии  
Ничего нет такого для вас.  
Соотечественники слишком русские,  
Виноваты вы сами, столь узкие,  
Что теряете ухо и глаз.

Eesti kirjanduse tund puudus vene õppekeelega koolis kuni nõukogude aja lõpuni. Omaette ainena tuli see programmi alles 1990. aasta sügisest.

Sellest ajast peale hakkasid ilmuma ka esimesed vene koolide tarbeks koostatud eesti kirjanduse õppekavad ja lugemikud. Juba 1991. aastal ilmus Irina Belobrovitsevalt temaatilisel põhimõttel koostatud kaheosaline eesti kirjanduse lugemik Эстонская литература. Книга для чтения в 5-6 классах русских школ ja Эстонская литература. Книга для чтения в 7-8 классах русских школ. Таллинн 1991. 1995. aastal valmis sama autori sulest ka kronoloogilisest põhimõttest lähtuv Хрестоматия по эстонской литературе для старших классов. Таллинн 1995.

Mitme aasta jooksul raskendas eesti kirjanduse õpetamist oluliselt venekeelses gümnaasiumis pädevate õpetajate puudumise kõrval ka traditsiooniliste õpikute puudus. Nüüd on vähemalt selles osas lahendus käes. 1997/98. õppeaasta algul ilmus venekeelse gümnaasiumi tarbeks korraga kaks eesti kirjanduse õpikut (И. Белобровцева, П. Лиас, Эстонская литература XX века, Таллинн 1997 ja Р. Каллас, Эстонская литература: 20 имён от классики до современности, Вильянди 1997) ning õpetajatel ja õpilastel tekkis esmakordselt õppekirjanduse osas ka valikuvõimalus.

Siiski on eesti kirjanduse optimaalsete õpetamisviiside otsimine venekeelsele kooliauditooriumile endiselt keeruline. Venekeelsete koolide kasvatustegelikkus on tänapäeval üpris kirju. Annavad tunda õpetajate ettevalmistuse erinev tase ja kogu venekeelse keskhariduse ebamäärane tulevik. Siia tuleks lisada ka õpetajate subjektiivsed psühholoogilised probleemid, sest paljudes vene õppekeelega koolides õpetavad eesti kirjandust kas vene filoloogid, kes on oma hariduse saanud väljaspool Eestit, või elukutselised eesti keele õpetajad, kelle eesti kirjanduse õpetamise kogemus vene koolis on objektiivsetel põhjustel üpris tagasihoidlik.

## ETNOTSENTRISMIST GLOBALISEERUMISE JUURDE

Muidugi kehtivad vene õppekeelega koolis eesti kirjanduse õpetamise suhtes kõik kirjanduse õpetamise metoodika traditsioonilised postulaadid. (Vt Hennoste, M. Kirjandusõpetuse metoodikast. Tallinn, Haridusministeerium. Õppekava.

Emakeele aineraamat, 1997.) Paraku kuulub sellesse valdkonda ka rida üpris spetsiifilisi aspekte: keeleprobleem, võõra kultuurikonteksti ületamine, tõlgete kasutamine, multikultuurne ja komparatiivne lähenemine, motivatsiooni tõstmine, teiste õppeainetega seoste loomine, mille hulka kuulub eeskätt eesti keele ja eesti ajaloo tund, niisama olulised on aga ka seosed vene ja maailmakirjanduse tundidega. Omaette probleemiks on ainekavade omavahelise integratsiooni vajadus.

Ka venekeelses koolis kehtib eesti kirjanduse õpetamise juures universaalne eakohasuse printsiip, mille kohaselt nooremates klassides sarnaneb kirjandusõpetus arendava mänguga, keskastme klassides tõuseb esile kommunikatiivne ehk suhtlemisele orienteeritud kirjandustekstide käsitus ning gümnaasiumitasemel lisandub kommunikatiivsele aspektile kirjandusõpetuse esteetiliste ja sotsiaalsete hinnangute kujundamise osatähtsus. Sellega seoses toimub ka kirjanduse mõiste avardamine.

Kirjandus kui emotsioonide ja fantaasia ergutaja, kirjandus kui informatsiooni allikas ja kommunikatiivne intents, kirjandus kui ilukirjanduslike tekstide kogum, kirjandus kui esteetiline ja sotsiaalne protsess, kirjandus kui elumudel ja tööandja – selline on kirjanduse mõiste realiseerimise võimalused hariduses. Lõppkokkuvõttes muutub kirjandusõpe üheks noore inimese maailmavaadet kujundavaks faktoriks. Millises suunas peab mõjutama vene õppekeelele gümnaasiumi õpilase maailmavaadet eesti kirjanduse tund? See on ka kõige olulisem küsimus, millele tuleks kõigepealt vastust otsida.

Skeem MÄNG – KOMMUNIKATSIOON – HINNANG viitab sellele, et eesti kirjanduse õpetamine venekeelses üldhariduskoolis muutub järk-järgult ühiskonnakesemaks. Selle spetsiifiliseks sotsiaalseks eesmärgiks jääb paratamatult kultuuribarjääri ületamine ning metoodilise taktika eripäraks on teadlik suunitlus kultuuri tolerantsusele ja venekeelse õpilaskonna etnotsentrilise hoiaku avardamisele. Taoline lähenemine XXI sajandi humanitaarharidusele peaks lähtuma järgmisest põhimõttelisest skeemist:

ETNOTSENTRISM-MULTIKULTUURSUS-GLOBALISEERUMINE

## MULTIKULTURNE MÕTLEMINE JA SOTSIAALNE INTEGRATSIOON

Avaramas tähenduses tuleks **sotsiaalse integratsiooni** all mõista pikaajalist ja sihikindlat sotsiaalset protsessi, mille strateegiliseks eesmärgiks on püsiva ühiskondliku stabiilsuse tagamine ning Eesti Vabariigis elavate etnilis-keeleliste rühmade vastastikune omaksvõtt, kusjuures üldine lävimine toimub eesti keeles.

On endastmõistetav, et Eesti Vabariigi muukeelsele kogukonnale on eesti keele omandamine erakordselt oluline, kuid sugugi mitte ainuke sotsiaalse integratsiooni eeltingimus. Väga oluliseks integreerituse näitajaks ja koguni omaette eesmärgiks on **multikultuurne mõtlemine**, mille omandamine ei tekita raskusi mitte ainult vene koolide õpilastele, vaid ka ilma vastava ettevalmistuseta õpetajatele.

Multikultuurse mõtteviisi algataja on saksa mõtleja **Johann Gottfried Herder (1744–1803)**, kelle filosoofia on avaldanud sügavat mõju ka eesti rahvusliku identiteedi kujunemisele XIX sajandi teisel poolel.

Multikultuurse mõtlemise lähtekohaks on veendumus, et rahvuse tähtsaks omaduseks on vaimsus, mitte jõud ega arvukus. Erinevaid kultuure ei ole võimalik reastada nende väärtuste järgi. Iga kultuur on **avatud süsteem**, mille eripäraks on võime pidevalt laenata naabreilt ja kaugemaltki, ning neid laene omastada. Tänapäeva Eesti oludes tähendab multikultuursus etniliste kultuuride mitmekesisuse institutsionaliseerimist. Multikultuurse ühiskonna hariduse oluliseks ülesandeks jääb olemasoleva kultuuride polüfoonia teadvustamine ja respektierimine ning ühise kultuurivälja kujundamine. Siit tuleneb ka eesti kirjanduse muulastele õpetamise oluline põhimõte.

**Eesti kirjanduse kursus vene õppekeelela gümnaasiumis võib eesti kirjandust näidata kui laenude konglomeraati, kusjuures tuleks eraldi rõhutada, et võõrmõtude adapteerimisvõime on iga rahvuskultuuri universaalne omadus ning tugeva kultuuri tunnus.** Võõrmõtude tasakaaluks toimib sajandite kestel eesti rahvuskultuuri tung alalhoidlikkusele.

Selline multikultuurne lähenemine peaks olema teadlikult suunatud eesti kirjanduse (ja selle kaudu ka kogu eesti kultuuri) väärtustamisele ja lahtimõtestamisele teiste rahvuskultuuride taustal. Kuigi eesti rahvuskultuur ja kirjandus (nagu ka iga teine rahvuskirjandus ja kultuur) on kindlasti midagi rohkemat kui rahvasajaloo jooksul kogutud võõrmõtude summa.

Eesti kirjanduse tunnis puutub vene õppekeelela gümnaasiumi õpilane kokku teistsuguse rahvusmentaliteedi, teistsuguse keele ja ajaloolise mälu alusel loodud tekstidega. Seetõttu võib ta kergesti sattuda segadusse, kaotada huvi uue õppeaine vastu. 1995. aastal küsitlesid Tallinna Pedagoogikaülikooli üliõpilased 118 vanemate klasside õpilast erinevates Eesti paikades asuvates vene õppekeelela koolides. 31% küsitletud abiturientidest ei olnud üldse eesti kirjandust lugenud. 14% väitsid kategooriliselt, et eesti kirjandus neile ei meeldi.

Kindlasti ei saa nende numbrite alusel väga kaugele ulatavaid järeldusi teha. Seda enam, et aeg on edasi läinud ja eesti kirjanduse õpetamistase vene õppekeelela koolides on paranenud tänu õpetajate praktilise kogemuse tekkimisele ja ka uute õpikute tulekule. Siiski peaks eesti kirjanduse õpetaja venekeelses gümnaasiumis praegu veel kogu respektiga suhtuma hoiatusse:

## ETTEVAATUST: KULTUURIŠOKK!

**Kultuurišokk** on šokitunne või segadusse sattumine, mis tekib siis, kui inimene puutub kokku teistsuguse, talle võõra etnilise kultuuriga. Muidugi, ei tohiks eesti kultuuri Eestis elavate noorte muulaste suhtes täiesti võõraks nähtuseks pidada. Paraku annab end tõsiselt tunda nõukogudeaegse rahvuspoliitika tulemusel kujunenud kogukondade kultuuriline eraldatus. Seetõttu on eesti kirjanduse, kultuuriloo, ajaloo ja maateaduse õpetamine vene koolis siiani edenenud isegi suurema vaevaga kui keeleõpe.

Sellele vaatamata tuleks arvestada, et normaalsetes tingimustes toimub kultuuriloolise informatsiooniga tutvumine emakeeles alati kiiremini, suurema huvi ja kergema vaevaga kui võõrkeele omandamine. Pealegi ei tähenda muulaste puhul eesti kõnekeele valdamine sageli võimet sügavalt ja adekvaatselt tajuda ilukirjandust originaalis. Emakeel on alati südamelähedasem ja rikkam kui isegi hästiõpitud teine keel. Küsimus, kuivõrd valmis on praegused vene õppekeele-

ga gümnaasiumide noored lugema eesti kirjandust ja vestlema sellest eesti keeles, on problemaatiline ja vajab eraldi uurimist ja analüüsi.

Selge on ka see, et õpilase huvi eesti kirjanduse, ajaloo ja kultuuri vastu tõstab oluliselt õpimotivatsiooni eesti keele omandamisel ning näitab seda keelt mitte ainult olmekommunikatsiooni vahendina, vaid ka kultuurikeskkonna ja rahvusliku identiteedi kandjana. Integratsiooni seisukohalt mahub eesti kirjanduse õpetamine vene koolis ahelasse TEAVE-MEEL-KEEL eeskätt meelega muutumise tegurina.

Seetõttu ei ole eesti kirjanduse õpetamine originaalis eesmärk omaette. Palju sõltub iga konkreetse õpetaja ettevalmistusest ning, mis on veelgi tähtsam, õpilaskonna valmidusest. Üldjuhul oleks praegu igati õigustatud eesti kirjanduse õpetamine kahes keeles. Tekstide arutelu võiks toimuda valdavalt emakeeles, luuletuste ning lühemate ja lihtsamate proosateoste puhul võiks kasutada originaali. Pikemaid proosatekste ja vormi ning sisu poolest raskemaid luuletusi võiks käsitleda korralike tõlgete vahendusel. 1998. aastal jõuab vene õppekeelega koolidesse õpiku „Эстонская литература: 20 имён от классики до современности” juurde kuuluv kaheosaline lugemik „Произведения эстонской литературы”, kus osa tekste on esitatud korruga nii originaalis kui tõlkes.

Eesti kirjanduse tunnis tuleks keeleküsimust lahendada paindlikult, delikaatselt ning õpilaste huvidest lähtudes. Tähtis on järgmine põhimõte:

**Eesti kirjanduse õpetamine muukeelses koolis peab leevendama võimalikku kultuurišokki, ta ei tohi muutuda omaette negatiivseks katsumuseks integratsiooni teel. Samas peab eesti kirjanduse kursust näitama ilukirjanduslike tekstide esteetilist väärtust, nende sisulist mitmekesisust, sügavust ja universaalsust. Eesti kirjanduse tund vene õppekeelega gümnaasiumis on tõsine õppeaine, mis näitab väikese rahva kirjandust ja kultuuri maailmakirjanduse ja -kultuuri osana.**

Eesti kirjandusega seotud kommunikatiivseid intentsioone tuleks kindlasti käsitleda ka eesti keele tunnis. Vene õppekeelega koolides pärineb selline pedagoogiline traditsioon ka nõukogude ajast. Juba siis sisaldasid eesti keele õpikud luuletusi või lühikatkendeid proosast, vahel ka mõne kirjandusklassiku eluloolisi andmeid.

Loomulikult viisil hakkab praegugi nooremate klasside õpilaste tutvus eesti kirjandusega eesti keele tunnis. 1997. aasta sügisel jõudis vene õppekeelega koolidesse M. Looduse lugemik (M. Loodus, „Valimik eesti lastekirjandust”, Koolibri, Tallinn 1997), mis on mõeldud 4.–6. klassidele. Tegemist on päris õnnestunud katsega ühendada keeleõpet ja kirjanduse tutvustamist. Paljud ilukirjanduslikud tekstid on esitatud kõrvuti kahes keeles, tekstide järel on kommunikatiivsed ja grammatilised harjutused. Raamatu lõpus on eesti keeles tutvustatud 19 eesti kirjanikku ja esitatud vastav lühike eesti-vene sõnastik. See on vaid üks konkreetne näide keele- ja kultuuribarjääri ületamise taktikast, mis nooremates klassides realiseerub alati kergemini kui kunagi hiljem.

Tegelikult peaks eesti kirjanduse õpetamine vene õppekeelega gümnaasiumis toetuma alg- ja keskastme klassides loodud alusele. Järkjärguline kirjandusõpetus aitaks valutult saada jagu loomulikust võõrastusest, mis alati kaasneb teistsuguse kultuuritraditsiooniga kokkupuutumisel. Praegu puudub



paljudel vene koolide vanemate klasside õpilastel taoline alus üldse või on veel lihtsalt ebapiisav. Seda asjaolu tuleks kindlasti arvestada ka meetoodiliselt.

Gümnaasiumiastmel ei tohiks kirjandusõpetus kunagi piirduda vaid kommunikatiivse eesmärgiga. Ka eesti kirjanduse õpetamine vene kooli vanemates klassides on seotud noore inimese **esteetilise mõtlemise** kujundamisega. Teatavasti kuulus esteetiline mõtlemine pedagoogikasse juba klassikalisel antiikajal. Seetõttu tuleks heal kirjandusõpetajal endalt alati küsida: **mis keeles minu õpilane mõtleb?**

Keel ongi see universaalne keskkond, kus toimub mõistmine.

## TEKSTUAALSE VÕÖRASTUSE ÜLETAMISE PÕHIMÕTTED

Kultuuriline lühinägelikkus, kalduvus etnotsentrismi poole, teise etnilise teadvuse tajumine imelikuna, anomaalsena, normist kõrvale kalduvana – taolised mõtlemise stereotüübid võivad vahel avalduda noorte inimeste massiteadvuses päris agressiivsel kujul. Taoliste auditoriumi eelarvamuste ületamine nõuab vahel õpetajalt suurt kannatlikkust, takti ning spetsiifilisi meetoodilisi oskusi. Tuleb kindlasti arvestada, et väikesearvulise rahva kultuuri multikultuurne populariseerimine, lähtudes ainult etnilisest lokaalsusest, kohalikust eripärast ning esteetilisest marginaalsusest, on ebaproductiivne, ohtlik ja lihtsalt ekslik.

Eesti kirjanduse õpetamise edukus vene õppekeelega gümnaasiumis sõltub paljuski positiivse motivatsiooni olemasolust. Kuidas teha see õppeaine huvitavaks ja arusaadavaks teise kultuuritaustaga noortele? Rahvuslik omapära on alati seletatav analoogia ja universaalsuse abil. Ka mõtlemise kategoorilisus ei tunne etnilisi piiranguid.

Gümnaasiumiastmel rajaneb kirjandusõpetus traditsiooniliselt kronoloogia põhimõttel. Historistlik lähenemine eesti kirjanduse õpetamisele venekeelses koolis on erakordselt oluline sotsiaalse integratsiooni aspektist, kuna aitab mõista eesti rahva ajaloolise mälu kujunemist. Ilma selle mõistmiseta ei saa toimida muulaste meelemuutust, nende etnotsentrilise sisehoiaku avardamist. Meelemuutumise seisukohalt on kirjandusõpetus isegi tähtsam kui keeõpe.

Õpilase seisukohalt seisneb kogu hariduse sisu võõrastusest jagusaamisest ja iseenda juurde tagasijõudmises. Kirjandus on ala, kus saab kohtuda teiste rahvastega ning kus ei avastata mitte ainult nende erinevust, vaid ka sarnasust.

Erinevate tekstide sarnasus avaldub ilmekalt mütoloogilistes arhetüüpides. Euroopa kultuurides on nende universaalseks aluseks antiikmütoloogia ja piibel. Ka eesti kirjandust ei saa erandiks pidada. Ilmekamad tekstinäited on siin K. J. Petersoni oodid ja pastoraalid, F. R. Faehlmanni müüdid ja klassikalises värsimõddus luuletused. Sakraalsete motiividega on seotud A. H. Tammsaare miniatuurid ja „Juudit”, M. Underi luule, A. Gailiti novellid jne.

Analoogiapõhimõte on eesti kirjanduse õpetamise puhul väga oluline ka seetõttu, et ilukirjanduse universaalseks väljendusvahendiks on kujund, mis tekib alati võrdluse alusel. Võrdluse loomulikuks aluseks on sageli loodustsüklid ja elurütmid, nende keskel sünnist surma poole liikuv inimelu, mis jätkub tulevas-tes põlvkondades. Püüdlus ületada võõrastust rahvusvaheliste ehk üldinimlike analoogiate esitamise teel on iseloomulik ja erakordselt tulemuslik meetoodiline võte eesti kirjanduse käsitlemisel vene õppekeelega koolis.

Lihtsamaks mitteformaalseks õpimotivatsiooni tõstmise vahendiks kirjandustunnis on alati olnud rütmivahetus, mis toimib mitmel tasandil. Kõigepealt peaksid vahelduma teksti ja konteksti õpetamise võtted. Näiteks: *luuletuse kuulamine originaalis ja tõlkes, selle emotsionaalne hinnang, lühiloeng vastava monograafilise või ülevaatelise faktoloogia kohta, mille vahele võib mahtuda täpsustavate küsimuste esitamine või analoogiate toomine vene- või maailmakuultuurikontekstis, arvamuste vahetus lühivestluse vormis, kokkuvõtte või üldistus, järgneva probleemi või teema eeltuvustus, asjakohane tsitaat jne.*

Kirjanduse õpetamise metoodikast sõltumatult toimib rütmivahetus iga ilukirjandusliku teksti struktuurelementide puhul: luuletuse värsimõõdust ning proosateksti lause- ja lõigupikkuste vaheldusest alates kuni süžee arengujooneni välja. Positiivsed ja negatiivsed sündmused, tegelaste ja autori elamused, mõtted, assotsiatsioonid vahelduvad erineva sagedusega, tekitades lüürilise, draamatilise, koomilise või traagilise retseptsiooni efekti. Kuna tekst on ka maailmamudel, näitab see alati kogu eksistentsi teatud emotsionaalse ja filosoofilise nurga alt: maailm on kujutatud kas ratsionaalse või ebaratsionaalsena, harmoonilise või disharmoonilise substantsina, ühiselt mõistetava või ambivalentena. Autori esituses domineerib kas mõistus või emotsioon, vahel esinevad nad ka vaheldumisi, moodustades jällegi oma rütmi kontrastide vaheldumise abil.

Selline ilukirjandusliku teksti universaalne struktuuriomadus aitab meid paremini mõista ka kirjandusõpetuse strateegilisi reegleid. **Nimelt on kirjanduse õpetamisele alati vastunäidustatud monotoonsus.**

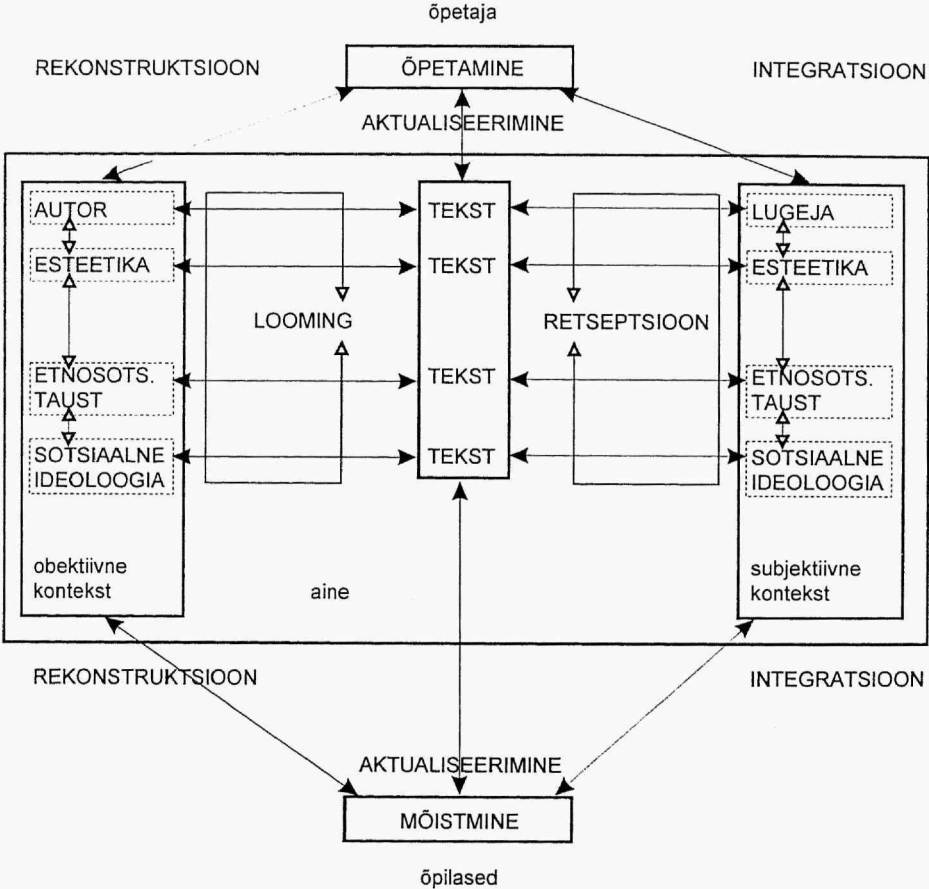
Kirjaniku isiksuse tutvustamine lineaarkursuse raames on paratamatult seotud inimese kanoniseerimisega. Kirjandusklassiku elulugu võiks olla esitatud kui omaette süžee, mis ei tohi olla ühekülgne ega ühetähenduslik. Kirjanik peaks esinema nii oma rahvuskultuuri suurkuju kui reaalse elusa inimesena, kes seisib või seisab näost näkku samasuguste reaaliatega nagu tema praegune lugejaskond. Kirjandusõpetaja võiks alati meeles pidada F. Tuglase palvet: *Kulla mees, kes sa vahest kord tulevikus mu elust kirjutad: ära võta asju siiski liiga tõsiselt. Oli ju ses elus ühte ja teist, aga kogusummas läks korda. Ning lõpuks: vahest olenes palju headki just paljust halvast.*

Eesti kirjanduse lineaarkursuse kaudu muutub ajaline seotus esteetiliste tekstide vahel mõistetavaks tähendusliku seosena. Nii nagu üksik sõna kuulub lause konteksti, nõnda kuulub ka üksik tekst ühe autori kõikide teoste konteksti ning need kuuluvad omakorda teatud kirjanduslikku žanri ja rahvuskirjanduses realiseeritud esteetilisse kontseptsiooni. Filoloogilise haridusega õpetaja näeb kirjandust kui järjekindlat esteetiliste kontseptsioonide struktuuri. Esteetilised kontseptsioonid vahelduvad ajas kindla seaduspärasuse alusel. Õpik „Эстонская литература: 20 имён от классики до современности” ei näita eesti kirjandust mitte ainult üksikautorite elukäikude või erinevate tekstide ahelana, vaid ka järjekindla esteetilise arenguna läbi klassitsismi, romantismi, realismi, modernismi, postmodernismi esteetilise pluralismi suunas. Selline esteetiline paradigma pole iseloomulik mitte ainult eesti kirjandusele, vaid nii vene kui kogu Euroopa kirjandustraditsioonidele. Tänu sellele saab eesti kirjanduse õpetamisel vene gümnaasiumis kasutada edukalt **komparatiivset lähenemist**, mis seisneb järjekindla rahvusvahelise ja üldinimliku analoogia alusel rajatud

võrdlussüsteemi esitamises. Analoogia toimib nii terve esteetiliste kontseptsioonide, žanride, teoste ja motiivide kui ka kirjanike elulugude üksikfaktide võrdlemises. Ilukirjanduslike tekstide puhul rajaneb võrdlemine assotsiatsioonidel ehk emotsionaalsel alusel, esteetiliste kontseptsioonide käsitlemine lähtub alati loogilisest analüüsist ehk mõistusest. Emotsionaalne ja mõistuslik alge peaksid kirjandustunnis vahelduma.

Rütmivahetuse põhimõttega tuleks arvestada ka ülevaateteemade esitamisel. Gümnaasiumiõpilased, kes ei pruugi midagi teada kirjandusteooriast, võiksid tutvuda lihtsustatud kirjanduslooga kui omaette süžeeaga. Eesti rahvuskirjanduse arengulugu (nagu ka iga ajalugu üldse) on dramaatiline tõusude ja mõõnade vaheldus. Vene õppekeelelega gümnaasiumis esitatud eesti kirjanduse lineaarkursuse puhul ei tuleks kirjanduslugu tutvustada mitte üksikfaktide ja detailide tasandil, vaid üldtendentside väljatoomise najal, kausaalsete seoste rõhutamise teel.

**Skeem: Kirjandusõpetus kui ekstrapoleerimine**



## KIRJANDUSÕPETUS KUI INTEGRATSIOONI VAHEND

Integratsiooni seisukohalt võiks eesti kirjanduse õpetamine vene õppekeelela gümnaasiumis lähtuda järgmisest skeemist. (Vt skeem. **Kirjandusõpetus kui ekstrapoleerimine.**) Kirjanduse õpetamine seisneb **teksti** õpetamises ja **konteksti** õpetamises. Konteksti võib kujutada kahe erineva struktuuri summana.

A. **Objektiivne kontekst** ehk ilukirjandusliku teksti loomisega seotud sotsiaal-ajaloolised asjaolud, mis on mõjutanud ka antud teksti tulevast saatust: autori isiksus, tema elukäik, ajalooline, esteetiline, etnosotsiaalne taust.

B. **Subjektiivne kontekst** ehk retseptsiooniga seotud aktuaalne sotsiaal-ajalooline tegelikkus: lugeja isiksus, tema teadmiste ja kogemuste ring, etnosotsiaalne taust ning võimalikud subjektiivsed assotsiatsioonid.

Tekst, objektiivne ja subjektiivne kontekst on see keeruline struktuur, mida kirjandustunnis nimetatakse **õppeaineks**. Õpetaja ja õpilase vahel asuv õppeaine on korraga nii **õpetamise** kui **mõistmise** objekt. Õpetamine ja mõistmine on mõlemad seotud kolme mehhanismi toiminguga. Need on:

1. **Rekonstruktsioon** ehk autori etnosotsiaalse maailma mõtteline taasloomine, mis on alati tinglik ja võimalik väga piiratud ulatuses.

2. **Aktualiseerimine** ehk teksti sisu reprodutseerimine (lugemine või meeldetuletamine).

3. **Integratsioon** ehk tagasipöördumine lugeja etnosotsiaalse maailma poole (uue kogemuse seostamine lugeja senise maailmaga).

Käesolev skeem näitab kirjanduse õpetamise tulemust kui objektiivse konteksti ekstrapoleerimist (osalist transformeerumist) õpilase subjektiivsesse konteksti. Teksti kaudu projitseeritakse autori etnosotsiaalne taust lugeja etnosotsiaalsele taustale, mineviku sotsiaalne ideoloogia kontakteerub nüüdismaailma ühiskondlike stereotüüpidega, esteetiline mõtlemine seostub multikultuursusega ning integratsioon hakkab toimima mitte ainult etnosotsiaalses kontekstis, vaid ka ajalises tähenduses.

Eesti kirjanduse õpetamisel vene õppekeelela gümnaasiumis satub õpetaja kui omaenda subjektiivse konteksti kandja objektiivse vahendaja rolli eesti kultuuriloo ja õpilase subjektiivse konteksti vahel. See on väga vastutusrikas osa. Mida võiks aga kokkuvõtteks nõuda õpilastelt, kes alles praegu hakkavad süstemaatiliselt eesti kirjandusega tutvuma?

Nõrgematelt õpilastelt võiks kursuse lõpuks küsida paarikümne eesti kirjaniku nime, millal nad elasid, millest kirjutasid, millised eesti klassika teosed on loetud, kuidas loetu meeldis. Keskmised õpilased võiksid orienteeruda ka avaramas eesti kultuuritaustas, osata üldistada olulisemaid fakte, rääkida eesti kirjanduse kujunemisest ja tähtsamate ajalooliste sündmuste mõjust nii üksikautorite kui ka põlvkondade saatusele, eesti kirjanduse rahvusvahelistest kontaktidest ja eesti-vene kultuurisidemetest. Klassi tugevamad õpilased võiksid osata võrrelda eesti kirjandust teiste kirjandustega kindla esteetilise voolu järgi (romantism Lääne-Euroopas, Venemaal ja Eestis), teha ettekandeid ja kirjutada kirjandeid erinevate teemade kohta („F. R. Kreutzwaldi muinasjutud”, „G. Suits ja uusromantism”, „Eesti kirjanikud vene klassika tõlkijatena”, „Vabaduse teema eesti kirjanduses” jne).

Eesti kirjanduse õpetamine vene õppekeelelega gümnaasiumis peab näitama, et rahvuskirjanduse ja -kultuuri väärtus ei sõltu rahva arvukusest ja riigi võimsusest. Eesti kirjanduses on esindatud kõik olulisemad esteetilised tendentsid, mida võib leida Lääne-Euroopa suurrahvaste ja vene kultuuris. Eesti kirjanduse ja kogu rahvuskultuuri areng jätkub tänapäeval üheskoos teiste maailma rahvuskultuuridega. Kultuur kui ühiskondlik olemise osis on kollektiivse suhtlemise nähtus. Tänapäeva maailmas asub iga rahvuskultuur aina globaliseeruvamas kommunikatsiooniväljas.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Eesti kultuuripoliitika Euroopa Nõukogu Kultuurikomitees. Tallinn, EV Kultuuriministeerium, 1995.

Emakeele ainearaamat. Tallinn, Haridusministeerium, Õppekava, 1997.

Frye, N. On education. New York, Harcourt, Brace Jovanovich, 1972.

Kallas, R. Valikuprobleemid eesti kirjanduse lineaarkursuse esitamisel vene koolis (magistritöö). Tallinn, Tallinna Pedagoogikaülikooli Filoloogiateaduskond, 1996.

Lewis, R. D. Kultuuridevahelised erinevused, kuidas edukalt ületada kultuuribarjääri. Tallinn, TEA, 1997.

Loodus, M. Valik eesti lastekirjandust. Lugemik vene õppekeele koolidele. Tallinn, 1997.

Mitmekultuurne ühiskond: probleeme ja lahendusi. Tallinn, Jaan Tõnissoni Instituut, 1996.

Muulaste integratsioon Eesti ühiskonda: sihiseadeid. Tallinn, ÜRO Arenguprogramm, 1997.

Tuglas, F. Marginaalia. Tallinn, 1996.

Белобровцева, И. Эстонская литература. Книга для чтения в 5-6 классах русских школ, Таллинн 1991.

Белобровцева, И. Эстонская литература. Книга для чтения в 7-8 классах русских школ, Таллинн 1991.

Белобровцева, И. Хрестоматия по эстонской литературе для старших классов. Таллинн 1995.

Белобровцева, И., Лиас, П. Эстонская литература XX века, Таллинн 1997.

Гадамер, Х.-Г. Истина и метод, Москва 1988.

Каллас, Р. Эстонская литература: 20 имён от классики до современности, Вильянди 1997.

Каллас, Р. Новый предмет и вечные проблемы. Kooliuuenduslane 1996, nr 2, lk 65–79.

Северянин, И. Сочинения, Таллинн 1990.

ROMAN KALLAS  
on TPÜ õppejõud

## ELSA PAJUMAALT „KOOLIÜÜENDUSLASELE”



*Elsa Pajumaa on Tallinna Teadlaste Maja asutajaliige (1966) ja üle kolmekümne aasta selle teadlaste organisatsiooni nõukogu teadussekretär*

Haridusest on kirjutatud kõike ja korduvalt juba Sokratese aegadest peale. Ent see kõikehaarav mõiste annab võimaluse maailma tuhandetes haridusajakirjades ikka kogu aeg midagi ümber öelda, korrata, esile tõsta mõnda meetodit või juhtmõtet. Igaühel on võimalus ääretul hariduspõllul toimetada ja teiste tegemistest midagi arvata, kas või juhuslike mõttepudemetena – nii nagu allpool.

Veel ammu enne kooli sattusin kord mereranda. See võis olla Toila või Utria kandis. Sisemaalapse kodupõllul polnud midagi niisugust näha olnud: kivid, palju kive; ühtede vahel loksumas lained, teised tihedasti külitsi koos; ühed suured, teised veel suuremad, tihe sammal päikesest puutumata küljel. Hoobilt sai selgeks, et edasi liikuda sellel imelisel kivipõllul on ainuvõimalik hüpeldes. Mõni

aeg hiljem, kui kooliskäijaks saamise aktusel **koolijuhataja kõneles hariduspõllu kündmisest ja tarkuseesemne külvamisest** (maalastele hästi tajutavad kujundid), kerkis silme ette mereranna kivist külv, mis on hariduspõllu tähenduses püsinud tänini. Kaunilt on kivist külv sõnusse seadnud tuntud eesti geoloogiateadlane Herbert Viiding raamatus „Lahemaa kivid“: „Kivide kaudu tunnetame looduse põlisust, õpime tundma iidset ajalugu, kividest õhkub kodusoojust ja sünnimaa hõngu.“

Põliste kivide moodi on ka haridus – iidvana, koosnedes teadmistest, oskustest ja vilumustest. Ammuilma enne kooliharidust anti neid edasi vanemalt põlvelt nooremale. Kõigest sellest õhkus ilmselgelt, nagu ütles Viiding kivide kohta, kodusoojust ja sünnimaa hõngu. **Kui kaotame oma haridusest kodusoojust ja sünnimaa hõngu, siis kaob meie hariduse omapära**, siis hakkavad meie järeletulijad lugema tekste euro- või mõne suurriigi standardiga määratud tempos, ja nad peavad end sobitama muiski tegemistes ettenähtud võõrastesse raamidesse. Meie haridustavade ühtlustamistöö teiste, eriti nende riikide tavade, kellega tahame tihedalt lävida, on hädavajalik, kuid nõuab ettevaatlikku ja taktitundelist lähenemist. Kitsa ringi üleöösünnitised selleks ei sobi, sest võivad kaotada meeletult innukas muutmistuhinas haridustegelikkusest kaugelseivate poliitikute tahte ja tegevuse alusel selle, mis on ikka olnud edasiviivalt elujõuline ja meie rahvusele omane: oma kodu ja oma maa kalliks pidamine, selle hindamine ja isegi ülistamine, seejuures teisi maid ja rahvaid halvustamata; raskusi trotsides avalihingi välismaal õppimas käimine ja sealt naasmine, kui vaadata vaadatud ja sealset vaimutoitu küllalt tarvitatud.

Hariduspõllu aluspõhi on kool. Aluspõhja ei saa ega tohi õhkida ega murda, vaid hoida pidevas muutumises, mis iseloomustab euroopalikku kultuuripilti.

Haridusel pole raame, on aga inimeste võimete piir vastu võtta teadmisi, omandada oskusi, muuta neid vilumusteks. **Praegune hariduskorraldus ei arvesta eriti õpilast kui tervikut, tema vastuvõtu võimete piiri.** Aine- ja õppekavad kipuvad rõhuma kõrgeima piiri saavutamisele uutest teadmistest pungitunud teaduste aluste õpetamisega. Appi võetakse üha uusi tehnilisi vahendeid, mis muudavad heli, pilti, värvi jms, kuid mis kokku võttes mõjutavad õpilast ikka tema meelte kaudu. Õpilase pinguli vaim ja väsinud meeled hakkavad eemale lükkama uusi, pealetungivaid signaale: loobutakse kooliskäimisest, otsitakse lõbu ja lõõgastust, ka tervisele kahjulikest ainetest. Saame ühiskonnanelu tervetele püüdlustele kaasaaitajate ja edasiviivate asemel hulgaliselt väärilti kujunenud inimesi, kelle ülalpidamise ja teiste mureküsimumustega tuleb vaeva näha sotsiaal- ja muudel ametitel. Peaksime kõik julgema tunnistada, et paljudes meie lastes on „käinud krõks“; nende keha ja vaim ei jõua endasse võtta ja oma tarbeks kohandada kõike pealetulevat ja pakutavat. Nähtusi on nimetatud küll koolihirmuks, koolikartuseks, ühiskonna pelgamiseks, madalaks enesehinnanguks, tahtejõuetuseks, väär- või alaarenguks ja paljuks muukski.

Teadlaste arvates ei ole lapse lihaste areng ja mälu maht saajandi jooksul kiviõrd muutunud. Just see seabki uute teadmiste vastuvõtu piiri, mis muidugi on lapseti erinev. Võin eksida, aga kipun veendumale, et iga hinna eest ümber korraldada püüdvad **haridusametnikud on kaotanud silmist lähte – õpilase, lapse.** Kõik need jänku- ja liblikakleepsud asjaliku ja selge hinnangu asemel, palju kuid kestvad ootamised hinnangu saamiseks tehtud loometööle (kirjand) ja



muud taolised sevimised kuuluvad pigem õnnemängude kui kooli arendamise põhimõtete kogusse. Isegi nn lihtsad asjad on muutumises sadu aastaid. Mis sellest, et juba 80 aastat eKr oli Rooma majades kuuma õhuga toimiv keskküte. Selle ehitamise ja korrastamisega ollakse otsinguliselt ametis meie päevilgi, tihti kimpuski. Mis sellest, et hõlmatra tunti juba aastal 600, ikka luuakse neid, katsetatakse, enne kui väga suurel hulgal tootma hakatakse. **Katsetamine peaks olema kooli arendamise sundelement**, mis läbitakse kavandatult mõnes koolis ja klassis, enne kui üleriigiliselt kooli arengut murdma hakatakse. Mis tahes kooliuuendus, mis puudutab õpilast, peaks algama lähtest – õpilasest; mis puudutab õpetajatööd – õpetajast.

Haridus ei tunne raame. Selle sisu on alalises muutumises ja täienemises. Arvute ja internetiga avardub maailmapilt: saab kõike ja palju, mis omakorda ei anna aega süvenemiseks ja suurendab pealiskaudsust, ühetaolisust; hakkab taanduma isemõtlemine ja iseolemine; asemele tikub tulema karjakaupa koos **aja viitmine**. Pealiskaudsuse ja süvenemise tasakaalu loomine mitmekülgse isiksuse arendamise eesmärgil muutub lähiaastatel vältimatuks, väga raskeks ja suurt taktitunnet nõudvaks tegevuseks, mis võib tulemusi anda ainult õpetajate ja vanemate ühistöös.

Hariduse sisu muutumises on aimata pöörde vajadust kehalise tervise eest paremini hoolt kanda. Mida rohkem tuleb ekraani ees istujaid, seda rohkem tuleb õpetada ja harida inimest oma kehaliste võimete eest hoolitsema. Kus ja millal seda teha? Loomulikult koolis, seadustatult, vähemalt üks tund iga päev. Ainult sellega võib noortes luua tervisehoole vilumused, mis võimaldaksid töukuda järgmiseks hüppeks: vajaduseks iga päev kehalisi võimeid iseseisvalt ja välise sunduseta vormis hoida, selleks vaeva näha nii kaua kui hing sees. Haritud inimese oskuste ja vilumuste hulka peaks kuuluma ka sihiteadlik oma kehajõu eest hoolitsemine.

**Aastatuhande vahetuse eelaastad on meil kujunenud kooliorganismi üksikosade üle- või alatähtsustamiseks.** Eriti saavad nahutada õpetajad, keda olevat liiga palju, kes olevat vanad, pärit eelmisest ühiskonnast ja seetõttu kõik ühe vitsaga löödud, paljud polevat võimelised õpilases inimest märkama, suruvad peale oma tahet, olevat üleolevad, kõrgid ja võimetud kaasa minema uuega. Ajalehtedest võib leida noppeid ja seda ebanähete loetelu pikendada. Selle aasta 11. jaanuaril kõlas ühes raadiosaates väga enesekindlalt noore ajakirjaniku suust: „Kuidas on tekkinud meie õpetajaskond? Kui kuhugi ei kõlba, siis kooli ikka kõlbab.” Tagatipuks veel üks häda: naisõpetajaid on liiga palju!

Pole põhjust mitte uskuda 1895. a 10. veebruari „Lindas” avaldatud kirjutist: „Naiskooliõpetajate ametisse seadmiseks oleks meil aga küll tõesti aeg; nende töö õnnistust on mujal maades selgesti küll nähtud. Tähelepanдав on kuulda, et uues meie maa koolikorra seaduses... olla naiskooliõpetajad sellesama õiguslisteks seatavat kui meessoost kooliõpetajad.” On möödunud sajand. Naisõpetajad on olude sunnil meeste vastupanuta vallutanud meie kooli. Kui kaua kulub ja mida ette võtta, et mehed võidaksid koolis kas või iga teise õpetajakoha? Võib-olla teha koolikorralduse seadus, kus meesõpetajad „eriõiguslisteks seataks” (kui vana keelepruuki kasutada)? Milles see ERI peaks väljenduma? Seni on kuuldavalt välja öeldud ainus tegur: palk tuleb teha palju suurem. Mis siis saaks? Kas siis vallutavad mehed uue aastatuhande esimesel sajandil kooli ja

Euroopa naisõiguslased mõistavad Eesti riigi üle kohut naiste ahistamise pärast?

Kaldun arvama, et meie ühiskond ainult võidaks, kui haridusjuhid, poliitikud ja eriti ajakirjanikud lõpetaksid paratamatu nähtuse – naisõpetaja alatähtsustamise ning tunnustaksid neid naisi, kes on seni teinud ja teevad edaspidigi koolis andunult elutähtsat ja väga rasket tööd.

**Õpetajana ei tule toime inimene, kes ei oska lävida paljude erinevate inimestega ega valda vestluskunsti.** Olla iga päev tundide viisi vestluses, andes selle kaudu uusi teadmisi, samal ajal ülal hoides õpilaste aktiivset tähelepanu – see nõuab tohutut jõudu. Need, kes vestluskunsti ei valda või ei suuda endas leida jõudu teha seda aastaid tulemuslikult, lahkuvad koolitöölt. (Muidugi on teisigi põhjusi.) Lahkuvad ka need, kes on abitud, pahatahtlikud, süngema hingelaadiga – kui niisuguseid aeg-ajalt kusagil kooli on sattunud. Et oma lahkumist seltskonna silmis õigustada, on just viimati nimetatud lasknud lendu koolija õpetajavaenulikke „tähendussõnu” ning oma tarkust eriti toonitanud. Nende lahkumisest on kool aga ainult võitnud.

Õpetajat hoiab koolis loometöö rõõm. Iga tund on suuremal või vähemal määral looming. **Just õpetaja on see, kes ei talu kivinenud harjumuslikkust ja muutub ise pidevalt, iga päev;** küllap on seda muutumist seetõttu raskem märgata. Õpetajas on heasüdamlikkust, hellust, tasakaalukust, nõudlikkust enese ja teiste suhtes, järjekindlust ja jõulisust, töökust ja leidlikkust, osavust, tahtekindlust ja muidugi oskust oma tööd kindla korra järgi seada. Arvestada üheaegselt pikalise arenemisega last, kes kivisel hariduspõllul üldse ei hüple, argsi samm-sammult kõndijaid ja neid, kes kiiresti hüpeldes tahaksid aina edasi jõuda – kõik see nõuab õpetajalt lisaks ülaltoodule päikesepaistelisel hinge ja iseseisvust.

### **Meie õpetajad väärivad oode!**

Nad ei saa heituda juhtumitest, mida ilusa üldistusena on kirjutatud maailma-kuulsa õpetlase Karl Linné (1707–1778) tunnistusele: „Noorsugu koolis sarnaneb noorte puudega puukoolis. Mõnikord juhtub, kuigi harva, et puu metsik loomus, vaatamata igakülgsele hoolitsusele, ei allu kultuurile.”

Õpetajakutseta haridusjuht, poliitik või kes tahes, kes pole kogenud tundigi koolis õpetamist (juttu pole siinkohal ülikoolist), ei võiks kuulutada kõlavalt oma hinnanguid õpetajatöö kohta. Malbe olemisega, ent väga nõudlik ja kogenud kooliinspektor Ernst Enno olevat õpetajaga tema tööst kõnelda tahtnud ikka nelja silma all. Küllap väljendus selles tema sügav austus õpetaja vastu üldse, õpetatud inimese vastu, kes teisi õpetades areneb pidevalt ise. Arenemisvõimeline isiksus suudab neljasilmi arutelust järeldusi teha. Just seetõttu kasutavad head õpetajad õpilase isikuomaduste mõjutamiseks peenetundelist neljasilma-vestlust.

Haritud õpetaja ei toonita oma tarkust nagu ka tõeline teadlane. Ta on lihtsalt arusaadava ütlemisviisiga ja sõbralik. Niisuguseid õpetajaid leiame igast koolist; arvan, et neid on valdav enamik. Nad on ühiskonna laiemas ringis nägu-pidi ja nimeliselt tundmatud, aga oma kooli lähikonnas hästi teada seltsielu ja ühistegemiste korraldajatena. Tõeline maa sool! Suurtes linnades on lugu kahjuks teisiti.

**Ühiskond on õpetajaskonna tänuvõlglane. Igavesti! Praegu aga tundub**

olevat moes lauslajatamine, selle asemel et rääkida mõne inimese kutsesobimatusest. Maad on võtmas tühja tunni otsast võimalikult halvasti ütlemine, mida võrdsustatakse vaata et vabadusvõitlusega. Ühiskonna hingeelu tervete hoiakute kujundamisel on TV ja raadio ning ajakirjanduse osa, ka vastutus väga suur. Seal töötavad õpetatud inimesed võivad seda aduda.

Kooliuuenduslaste eestseisja Johannes Käis kirjutas koolielu kokkuvõttes 1939. a „Eesti Kroonikas“: „Kooliraadio on Eestiski kujunemas tähtsaks õpetaja kasvatusvahendiks. Teda kasutavad juba umbes 50% koolidest. 1939. a esimesel poolaastal korraldati 29, teisel 27 saadet.“ See uuendus ei jõudnud enne II maailmasõda koolis küllalt kinnistuda ja polnud sõdade ajal lubatudki, kuid ta pole veel oma suurepäraseid võimalusi ammendanud; kahjuks on ta asjatult eemale tõugatud. Haridussaadet ei asenda kooliraadiot, Eesti ringhäälingu populaarset sünnitist. Mõlemat on vaja!

Inimene elab valikute ja otsustuste ringis, iga hetk, iga päev, nii aastast aastasse elu lõpuni. Ainult arenenud sisetundega ennast suurte asjade nimel pingutada suutvad inimesed viivad elu edasi. **Koolielus on sundus, kohustused, vaba valik ja vastutus tasakaalus.** Siis on töö tulemuslik. Õpetajatöö kui loomemakunsti pidev kulg peab suutma need mõisted tasakaalus hoida, et seeläbi kujundada noore ühiskonnaliikme sisesunduse lävi.

Lõppeva sajandi jooksul on meie hariduspõllul toimunud tohutud muutused. Meie kool on pidanud üle elama tsaarivõimu, kaks Saksa ja kaks NL okupatsiooni; Eesti Vabariigi oma koolina on saadud kesta napilt kolm aastakümnet. Võõraste võimude kandjad on puistanud kooli, dikteerinud igaüks oma meelust. Õpetajaskond on nende vahel laveerides pidanud suutma õpetada heitlikus elus vajalikke teadmisi ja oskusi, ka elu edasiviivat alalhoidlikkust. Kogu selle sajandi vältel pole meie õpetajal olnud küllalt õppevahendeid, nende valikust rääkimata; ajuti pole tal endal ja õpilastel olnud piisavalt süüa ega riideid, ei reisimisvõimalusi ega palju muud tööks ning eluks vajalikku. **Imekombel ja olude kiuste on meie kool siiski olemas: omane, omakeelne ja koduhõnguline;** saadud teadmistega on sajad ja kümned tuhanded eestlased oma ülikoolides, oma elus, ka võõrastel maadel toime tulnud.

Seda imet peaksime kõik aeg-ajalt meenutama ja imetlema! Polegi vist sobivat aega, kui teha seda Eesti riigi 80. aastal – mõeldes kõigile neile õpilastele ja õpetajatele, kelle hariduspõllu künd ja elu lõppesid Vabadussõjas oma maa ja rahva eest – mõeldes tänutundes oma kunagistele õpetajatele.

„Kooliuuenduslane“ võiks aastatuhande vahetuseks kokku seada ja Haridusministeeriumi abiga kirjastada ürikulise teose, mis koosneks nimeliselt õpetajast loodud, temale pühendatud värssidest, mis üle riigi kokku kogutud. Sellest saaks maailmas ainuke ja ainulaadne haridusloo raamat.

## SISUKORD

Toimetajamõitisklus (K. Leht)	3
<b>H. Kelder.</b> Vähemusrahvuste emakeelne kooliharidus 20.–30. aastate Eestis	5
<b>K. Malmstein, K. Mandrat.</b> Loovus ja selle arendamise võimalused käsitöötundides	10
<b>L. Ots.</b> Varane interdistsiplinaarsus Eesti muukeelses koolis: ühe ununud õpiku lugu	13
<b>Õ. Haavik.</b> Ühest omaaegsest koolijuhist	23
<b>H. Raaper.</b> Koduloo teemade käsitlemine II klassis	33
<b>K. Matiisen.</b> Matemaatika õpetamine võimeterühmades Kose Keskkoolis	43
<b>A. Uusen.</b> Emakeele didaktika suunamuutustest	47
<b>H. Põldoja.</b> Koolidirektori stressifaktoritest	52
<b>H. Mänd, A. Vahisalu.</b> Vikerkaar	55
<b>T. Tamming.</b> Kommunikatiivseid ja loogilise mõtlemise harjutusi algõpetuse emakeeles	56
R. Kallas. Eesti kirjanduse õpetamine vene õppekeelelega gümnaasiumis	65
■	
<b>Elsa Pajumaalt <i>Kooliuuenduselasele</i></b>	75