

KZU

KOOLIUUENDUSLANE

57
33

Eesti keele õpetamise kognitiivsetest,
pedagoogilistest ja metoodilistest aspektidest

Ülle Rannut

Eesti õpetajaskonna välissidemetest
20.–30. aastail

Harri Kelder

Muusikaõpetajate kasvatajast
August Kiissist

Heino Rannap

Julius Grüntali osast Eesti
koolimatemaatika arendamisel

August Undusk

Hällilaul. Sääl kaugel

Andres Vahisalu

Eesti kool aegade voolus

katkend Märt Raua raamatust

Kaks teksti Juhan Torgilt

katkendid Juhan Torgi
mälestusteraamatust

2000

2

KOOLIUUENDUSLANE

KIRJASTUSE KOOLIBRI VÄLJAANNE

Nr 32 (92) 2000



KOOLIBRI

SISUKORD

Toimetajamõtisklus (K. Leht)	3
Eesti keele kui teise keele õpetamise kognitiivsed, pedagoogilised ja metoodilised aspektid algõpetuses (Ü. Rannut)	5
Eesti õpetajaskonna välissidemed 20.–30. aastail (H. Kelder)	28
Muusikaõpetajate kasvataja August Kiiss (H. Rannap)	36
Julius Grüntali osast Eesti koolimatemaatika arendamisel ja haridustegevuses (A. Undusk)	46
Hällilaul (A. Vahisalu)	52
Sääl kaugel (A. Vahisalu, M. Haava sõnad)	53
Eesti kool aegade voolus (katkend Märt Raua raamatust)	55
Kaks teksti Juhan Torgilt	68

Toimetusnõukogu: Ants Haljamaa (Kirjastus Koolibri)
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum)
Kai Völli (Johannes Käisi Selts)
Kalju Leht (toimetaja)

Keeletoimetaja: Ene Sepp

ISSN 1406-0493

© Kirjastus Koolibri, 2000
Postiaadress: AS Koolibri, pk 223, 10503
Asukoht: Pärnu mnt 10, Tallinn

TOIMETAJAMÕTISKLUS

Alustan väljavõttega Tõnu Õnnepalult: “Kui Eestis on olemas üks järjepidev ja tõesti soliidse ajaloo instituut, siis on see eesti rahvakool. Riigi järjepidevus on pigem diplomaatiline ja poliitiline hädaargument kui tõsiselt võetav ajalooline kogemus. Riiki peab siin maanurgas ja selle rahva seas alles tõestama: efemeerne vabariik sõdade vahelisel segasel ajal pole piisavalt veenev tõestus.” (PM, 4. okt 97.)

Kas ei ole liiga rängalt öeldud – “efemeerne vabariik” (EW) kui “poliitiline hädaargument”? Jäägu see publitsisti suvaks, kuid ühes on Õnnepalul ilmtingimata õigus: iseseisvat riiki väärivad vaid haritud rahvas.

Möödunud sajandil (eriti selle teisel poolel) tekkis Euroopa riikide koloniaalaladel rohkesti ebakindlaid režiime; nende ebakindlus väljendus esijoones võimetuses kujundada iseseisvat välispoliitikat ja stabiilset siseriiklikku elu. Põhjus: rahva puudulik haridus-kultuuriline tase. Need globaalselt tähenduslikud tõsiolud kinnitavad aina:

- haridus on demokraatliku ühiskonna (riigi) **tekkimise** eeldus,
- haridus on ühtaegu ühiskonna **arengu** eeldus.

Mis Eesti ühiskonda/riiki puutub, siis on meie haridustase euroopalik juba eelmise sajandi algusest, see ei kukkunud kokku ka Vene-aegsel poolsajandil. Täheleb: meie jaoks on nüüd ja edaspidi tähtis kanda hoolt, et eesti haridus oleks riigi ja ühiskonna positiivse **arengu** toeks. Nüüd on pea kümme aastat toimunud uue vabariigi hariduskorraldus. Võime siis küsida: kas nüüdne, just öelda – hariduskorraldus – vastab meie rahva ühiskonnaarenduslikele vajadustele?

Mu meelest mitte, või et mul on vähemalt kahtlusi. Mõned neist.

Meil on nii tugeva survega õppekool, et kasvatusel ei ole selles haridusruumis kohtagi. See on rängas vastuolus 20.–30. aastate hariduse ja pedagoogikaga. Praegused haridusjuhid (selle ala bürokraadid) pole endile suutnud aru anda mõnest lihtsast mõistest. Näiteks üldharidus – haridus üldse, haridus – kutseharidus, teadmised – haridus, õppekava – õppeprotsess, haridus – toimetulek, haridus – haridusökonomika, haridusstatistika... Need on juhulised näited. Ma ei täheldanud ainsatki erakonda ega poliitilist suundust, kes poleks enne viimast valimist töötanud – haridus on meie prioriteet number üks. Teame nüüd sedagi, mis sellest on tulnud. Nüüd võime teha vaid nukraid järeldusi. Aga tuleme selle juurde, millest nuripidine areng alguse sai.

Esiteks. Uuema aja hariduskorraldajad ei ole lugu pidanud meie haridusminevikust, eesti haridusloost – kogemust andvast ja eksiviivusi vältivast. Vene aeg kaasa arvatud. Soovitakse näiteid! Olge lahked.

90. aastate alguses, nüüdse vabariigi sünni algul koostati vaeva ja valuga üldharidust sätestavad seadused. Mäletan neid aegu – kõik käis kiirustamisi ja pilla-palla. Ainsam keskendunud korralooja oli Jaak Jõerüüt, tollase Riigikogu haridus- ja kultuurikomisjoni esimees. Polnud temagi piisav-pädev analüütik, et teada: alustada tulnuks mitte üld-, vaid kutseharidusest. Sest Vene-aegsel üldharidusel polnud häda,

reaalainetes oli see maailmatase, puhtalt võltsitud olid vaid kaks õppeainet – ajalugu ja majandusgeograafia; esteetilise kasvatusena oli taas väga kõrge (*mutatis mutandis* – isegi kirjandusõpetus). Järelikult polnuks üldhariduses tarvis rabelema haka-ta, st innovaatilisi hüplemisi teha.

Alustada tulnuks hoopis **kutseharidusest**. Sest päevaselge oli, et tollane kutseharidus tugines plaanimajanduslikule majandusmudelile, st oli põhimõttelises vastuolus turumajandusega, mis teele me asusime. Seda ilmselget ebavastavust kas ei märganud või ei tahtud märgata. Kui ma selle jutu alguses täheldasin õppimatust haridusloost, siis siin ongi paras näide. Sest kutsehariduse käivitamisega jääd hiljaks ka EWs. Kui algkooli- ja keskkooliseadus ilmusid väga kiiresti (vastavalt 1920 ja 1921), siis kutsehariduse seaduseni jõuti alles 1925. Kohemaid taibati viga ja kiiresti ka heastati. Sest asja (st kutsehariduse) korraldajate eesotsas olid tol ajal väga võimekad inimesed. Kummatigi jõudis Eesti kutseharidus 1930. aastate lõpus Euroopa tipptasemele, mida dokumenteerib HMi väljaandel ilmunud koguteos "Kutseharidus Eestis" (1938). Praeguses vabariigis kiratseb kutseharidus tänini – suureks kahjaks kogu Eesti rahvamajandusele.

Teiseks. Kurbmeel on jälginud eesti haridusstruktuuri lagunemist taasiseseisvumise järel. See on ligilähedane põllumajanduses toimunule. Asi sai alguse ümberstruktureerimisest, mis ei ole loogiliselt põhjendatav. (Muide, Vene ajal säilis EW-aegne struktuur, juurde tuli vaid kaadriosakond.) Varem oli HMi mootoriks koolivalitsus ja haridusinspektor selle sees. Nüüdse HMi ametnik tõenäoliselt kooli ja õppetundi teed ei leiagi. Väär oli ka PTUI jalamaidne likvideerimine. Selles asutuses töötasid suurte kogemustega pedagoogid, kes tõestasid oma võimekust eriti õppekirjanduse ja selle juurde kuuluva juhendmaterjali koostamise alal (töövihikud jm). Nende inimeste kogemus ja hea tahe kulunuks marjaks näiteks õppekavade koostamisel, millega praegune HM kuidagi toime ei tule.

Ei tule salata sedagi, et omaaegne VÕT korraldas kindlal käel õpetajate täienduskoolitust, sel asutusel oli õpetajate silmis tugev autoriteet. Praegune täienduskoolitus on üks sigri-migri – süsteemitu ja käib pealegi õpetaja tasku pihta.

Kolmandaks. Hariduses reflekteeruvad tundlikult kõik ühiskonnas toimuvad protsessid. Neile on hästi teada, kui järsult on Eesti ühiskond kihistunud. Ja ennea! – juba räägime eliitkoolidest. Kas ja kuivõrd nõnda nimetatud koolides antav haridus kvaliteetivalt parem on – seda me usaldusväärselt mõõta ei oska ja kuivõrd see mõõdetav ongi. Kummatigi murendab koolide suvaline kahestamine haridusdemokraatiat. Olen valmis uskuma, et perifeeriagümnaasiumid võivad üleskiidetud elitaarkoolidest tublimaid kodanikke kasvatada. Riigieksamite tulemused ja kõrgkoolidesse pääsenute protsent pole kaugeltki ainumääravad. Peaksime palju enam väärtustama koolide kasvatuslikku keskkonda ja toimevälja. Meie väljapaistvaim kasvatusedlane Peeter Põld on ütelnud ligilähedaselt järgmist: kui õppijal jäävad lüngad teadmisesse, siis on see hilisemas arengus tasandatav, puudujäägid kasvatuses on aga üldjuhul korvamatud. See peakski juhtmõtteks olema.

Ülle Rannut

**EESTI KEELE
KUI TEISE KEELE ÕPETAMISE KOGNITIIVSED,
PEDAGOOGILISED JA METOODILISED
ASPEKTID ALGÕPETUSES**

SISSEJUHATUS

Eesti keele õpetamist vene koolis on palju kritiseeritud ja alati on vaatluse all just keelest lähtuvad didaktilised probleemid, mis on tingitud kas eesti keele õpetamisel kasutatavate skeemide sobimatuses või vene ja eesti keele interferentsist (vastastikusest mõjust).

Et keeleõpetust on siiani alustatud suhteliselt hilises eas, on üsna loomulik lähtuda õpetades keele loogikast. Seetõttu on tähelepanu alt välja jäänud hulk muid olulisi aspekte, näiteks kognitiivsed ja pedagoogilised aspektid, mis on muutunud aktuaalseks alles keeleõppe nihkumisega järjest varasemasse ikka. Varases eas teise keele õppimise alustamine tähendab juba iseenesest lapse keskele kohale asetamist õppeprotsessis. Sellest tulenevalt pööravad tublimad õpetajad järjest rohkem tähelepanu pedagoogilistele, meetoodilistele ning kognitiivsetele aspektidele. Autoritaarne ja indoktrineeriv keeleõpetus (domineerivad õpetaja seletused) on jäänud jalgu tulemuslikele lapsekesksetele meetoditele. Keeleõpetaja ei tule enam toime, kui ta eirab psühho-, neuro- ja sotsiolingvistiliste uurimuste tulemusi.

Lähenedes teise keele õpetamisele erinevatest aspektidest ja seades keskele kohale lapse kognitiivse võime teist keelt omandada, on võimalik õpitulemusi tunduvalt parandada ning lapse enda aktiivsust ja motiveeritust keeleõppes suurendada.

1. KOGNITIIVSED LÄHTEKOHAD

1.1. TEISE KEELE OMANDAMISE KOGNITIIVSED EELDUSED

Psühholingvistide uurimuste järgi (Piaget 1971) on igal inimesel **võime assimileerida ja akumul eerida**, iga uus kogemus sisaldab endas nii liigitamist eelnevate kogemuste või olemasoleva mõtteskeemi põhjal kui ka olemasolevate kogemuste või kontseptsioonide ümberkujundamist ja täiendamist uute kogemuste alusel. Piaget (1971) eristab **lapse kognitiivses arengus** nelja protsessi (vt ka Elkind & Flavell 1969):

- 1) kogemust (*experience*),
- 2) sotsiaalset ülekannet (*social transmission*),
- 3) küpsemist (*maturation*) ja
- 4) tasakaalustamist (*equilibration, image formation*).

Kõige selgemalt väljendub laste areng **kogemuste** kaudu ümbritsevast. Näiteks selleks, et kujundada skeemi liblikast, peab laps liblikat nägema, saama liblikast füüsilise kogemuse. Kui laps liblikaid enam ei näe, võib ta edaspidised kogemused omandada mälu abil, liigitades ülejäänud teadmised olemasoleva skeemi juurde piisava hulga kordamiste teel. Seega võib laps osa teadmisi omandada kogemuslikult liblikat uurides ning ülejäänud sotsiaalse ülekande teel, saades vanematelt või kasvatajalt teada objekti õige nime.

Osa kognitiivsest arengust toimub **sotsiaalse ülekande** teel, ühiskonna ja kultuuri ühiste teadmiste jagamise teel. Jagamine võib aset leida informaalset (sõpradevahelises vestluses) või formaalselt (nt klassiruumis). Mõlemal juhul võib sotsiaalne ülekanne mõjutada lapse skeeme.

Küpsemine on seotud lapse füüsilise kasvamise ja aju arenguga ning hõlmab lapse üldist intelligentsust. Ka võime õppida keelt on seotud küpsusega. Lapse kõnekeel ja intelligentsus sõltuvad suurel määral sotsiaalsest ülekandest. Küpsemine on märgatav varases eas, mil laps areneb kiiresti. Samal ajal on küpsemine ka piirang, sest laps ei saa omandada kogemust liblikast, kui ta neuromuskulaarne areng seda veel ei võimalda.

Tasakaalustamine on kolme esimese mehhanismi koosmõju, kognitiivse tasakaalu loomine olemasolevate skeemide ja uute kogemuste vahel. Isiksuse kui terviku tasakaal (*equilibration*) ja tasakaalustamatus (*disequilibrium*) kui isiku interaktsioon keskkonnaga toob kaasa arengu.

Koos üldise kognitiivse arenguga kujunevad lapse emakeeles välja keeleüksused, s.o keelelised struktuurid, mida ta valdab ja automaatselt kasutab. Need on spetsiifilised väljendid, väljenditele vastavad skeemid ning kategoriseerimissuhted. Grammatikas kujutavad niisugused skeemid endast konstruktsiooniskeeme, konventsionaalseid malle ning terviklikku keelesüsteemi, mille laps on omandanud esimeses või teises keeles (Elkind & Flavell 1969; Leiwo 1993).

Teise keele arengut iseloomustavad transformatsiooni- ja interferentsinähud. Olemasolevatele skeemidele toetuvast keelekasutusest ning kahe keele vastastikusest mõjust tingitud tüüpivate teke takistab sotsiolingvistilise pädevuse saavutamist. Need nähud võivad olla nii keelesisesed kui ka keeltevahelised.

Transformatsiooni puhul ühe keele piires kannavad lapsed ühes keeles omandatud skeemi üle teistele analoogsetele juhtudele (Leiwo 1993), tekitades vigu keele struktuuris, nt verbi *olema* pöörates (*karu sööb – karu oleb*), lihtminevikku moodustades (*mina olin kodus ja ema olib ka kodus; mina vaatasin multifilmi – lapsed vaatasivad multifilmi; kuhu minu taskurätik on minnud?; mina tahan pühitada näud*).

Kahe keele interferentsi puhul kasutavad lapsed ühe keele (K1) grammatilisi, leksikaalseid ja foneetilisi struktuure teises keeles (K2) lauseid moodustades (Dittmar 1973; Lenneberg 1967).

Eristatakse grammatilist, foneetilist ja leksikaalset interferentsi.

Grammatilise interferentsi korral kasutatakse

- K1 morfeeme K2-s (nt *кто максует?* – *kes maksab?*);
- K1 grammatilisi suhteid K2-s (nt *Kristiinat ja Nastjat tead?* – *Крестину и Настю знаешь?*), st on läinud kaduma eesti küsilausele omased tunnused;
- vene keeles prepositsioonidena esinevaid kohamäärsõnu eesti keele tavapärase postpositsioonide asemel (nt *peal laua (laua peal)* – на столе); seda tuleb ette juhtudel, kui keelt ei omandata holofraasidena varases eas, vaid hilisemas eas emakeele skeemide toel;
- K1 morfeemi identifitseeritakse K2 morfeemiga, K2 morfeemi muudetakse K1 morfeemi eeskujul (nt *мамина пальто* – *ema mantel*).

Foneetiline interferents avaldub

- K2 foneemide mitteeristamises (aladiferentseerimises) K1 eeskujul, nt ei tehta vahet pikkade ja lühikeste häälikute vahel, puudub palatalisatsioon;
- K2 sarnaste foneemide eristamises (ülediferentseerimises) K1 eeskujul, nt hääldatakse *b, d, g-d* heliliselt;
- K1 kombinatoorsete ja prosoodiliste nähtuste ülekandes K2 kõnes, nt vene palatalisatsioon eesti keeles;
- K1 puudevate foneemide asendamises K2-s omakeelsete lähenditega, nt *ä, ö, ü* asemel *я, ё, ю*.

Leksikaalse interferentsi puhul

- kantakse ühe keele morfeem üle teise keelde (nt *каубамая*);
- kasutatakse K2 morfeemi uues või laiendatud tähenduses, nt ... *tead?* – *знаешь?*, täpne eesti vaste vene sõnale *знаешь* on tegelikult *tunned*;
- jäetakse ühe keele morfeem välja teise keele süntaktilise skeemi eeskujul, nt *olema* eesti keeles seda laadi lauses nagu *täna (on) meil viis tundi*.

Teise keele õppimise algusfaasis, mil laps ei ole veel piisavalt teist keelt õppinud ega suuda kõiki oma mõtteid selles väljendada, esineb **koodivahetus** teatava segakeelena (**koodivahetus kui leksikaalne interferents**), kus üksikuid teises keeles õpitud sõnu või holofraase kasutatakse muutmatul kujul emakeelses kõnes (Blom & Gumperz 1972; Dittmar 1973; Erwin-Tripp 1964; Fishman 1971, 1976; Oksaar 1998). Laps on valmis teises keeles suhtlema ning tahab teistele oma keeleoskust näidata, kuid ei tunne veel küllaldaselt sõnavara ega oska seda vajalikul määral rakendada, nt *Я нашла väike koer*.

Koodivahetus ilmneb kakskeelsete laste keelekasutuses kahel viisil: algusfaasis interferentsinähtudel põhineva segakeelena ning hiljem funktsionaalselt spetsialiseeritud keelevahetusena (Blom & Gumperz 1972; Dittmar 1973; Erwin-Tripp 1964; Fishman 1971, 1976; Oksaar 1998).

Koodivahetus funktsionaalse keelevahetusena iseloomustab kakskeelse lapse kõnet hiljem, kui ta on saavutanud kõneladususe juba mõlemas keeles. Nii räägivad kakskeelsed lapsed kodustest asjadest emakeeles (kodus räägitakse emakeelt) ning kooliasjadest kõneldes lähevad üle teisele keelele (õppetöö on koolis teises keeles). Seega toimub koos kultuurivahetusega ka keelevahetus, olles funktsionaalselt spetsialiseeritud (Blom & Gumperz 1972).

Et transformatsiooni- ja interferentsinähud ei süveneks ega kivistuks kakskeelses klassis kõneldavaks ning üksnes seal mõistetavaks keeleks, pööratakse kakskeelse-tes programmides palju tähelepanu laste sotsiolingvistiklise kompetentsuse kujundamisele. Selleks on välja töötatud hulk kognitiivseid, meetoodilisi ja pedagoogilisi lähte-kohti, mida me järgnevalt vaatleme.

1.2. MILLAL ON ÕIGE AEG ALUSTADA TEISE KEELE ÕPETAMIST?

Eesti keele õppe alustamine eelkoolieas põhineb teise keele omandamise uurimistu-lemustel, mis näitavad, et kõige viljakam keeleõppeperiood inimese elus on 3.–10. eluaastani ning lõpeb kooli algastmega. Selles eas omandab laps teise keele kiiremi-ni, parema hääldusega ning tulemuslikumalt (Dulay, Burt & Krashen 1982; Lambert & Klineberg 1967; Oksaar 1992a, 1992b, 1998; Shrum & Glisan 1994). Seetõttu alusta-takse teise keele õpetamist tavaliselt nelja-viieaastastele juba alusõpetuses ning põ-hirõhk jääb algastmesse. Varase teise keele õppe alustamise positiivsed jooned (Dulay, Burt & Krashen 1982; Lambert & Klineberg 1967; Lambert & Tucker 1972; Lipton 1992; Oksaar 1992a; Osinga 1982; Shrum & Glisan 1994) on järgmised:

- 1) laps õpib mitmekülgse ja eakohase keeleõppemetoodika korral kuni 10. eluaasta-ni teist keelt kiiremini, sest ta on selles eas vastuvõtlikum ja vähem enesekriitiline;
- 2) vaikiv periood võimaldab vähendada vigu, parandada hääldust ning võtta teine keel omaks;
- 3) laps omandab õige grammatika paremini õpetaja korrektse keelekasutuse, mitte pideva vigade parandamise kaudu;
- 4) kuni 10. eluaastani omandab laps teise keele professionaalsemalt kui hilisemas eas;
- 5) varane teise keele õppimine
 - arendab analüütilist mõtlemist (mitmekeelses keskkonnas kasvanud laps hakkab varem sõnu võrdlema ja analüüsima);
 - stimuleerib lapse intellektuaalset arengut;
 - avardab tema maailmapilti;
 - hõlbustab tulevikus teiste keelte omandamist.

1.3. TEIST KEELT ÕPITAKSE NAGU EMAKEELT

Varases eas õpitakse teist keelt emakeele omandamise põhimõttel kommunikatiiv-selt – keel seotakse keele kasutaja ja situatsiooniga.

Kakskeelses perekonnas kasvav väikelaps omandab kõik keeled emakeele omandamise põhimõttel, sidudes keele kindla isikuga ning kasutades keelt ebatead-likult, vahetades seda olenevalt isikust (Oksaar 1992). Samal põhimõttel õpetatakse teist keelt, lähtudes situatsioonist *üks keel – üks inimene*. Laps omandab teise keele nagu emakeelegi suhtlussituatsioon, kus keegi ei õpeta talle grammatikareegleid, käändeid ega aegu teadlikult kasutama. Laps matkib täiskasvanuid, omandab mõis-teid ja kasutab neid. Koolis loob õpetaja suhtlusolukorra ja tagab, et sõnavara vas-taks reaalsele situatsioonile (Volten 2000).

Õpetaja kõneleb lastega järjekindlalt vaid ühes keeles, ei tõlgi ega vaheta seda tunnistundi (Artigal 1993; Genesee 1999). See stimuleerib last teist keelt kasutama ja vahetama seda sõltuvalt keele kasutajast ning situatsioonist (õpetaja – ema, kool – kodu), ei vii last segadusse ega kahjusta keelte arengut.

Kakskeelse lapse loomulikule keelte jaotamisele tuginedes on kakskeelsetes õppeprogrammides eri keelte kasutus jaotatud **funktsionaalselt** (üks õpetaja – üks keel, üks õppeaine – üks keel, koolis üks keel – kodus teine, ühes õppeaines üks keel – teises teine keel).

Üht ja sama ainet ei õpetata kahes keeles, lugema ja kirjutama ei õpita korraga kahes keeles ning samas ruumis ei vahetata sõnaseleide lähtuvalt tunnist. Ühe ja sama õppeaine õpetamine kahes keeles soodustab segakeele kasutamist ning takistab teise keele normaalset arengut. Kui lasteaias õpetatakse lastele mitut võõrkeelt, siis tuleb jaotada need funktsionaalselt õppeainete ja ruumide vahel, et mitte viia last segadusse ega kahjustada keeleõppe tulemusi.

1.4. ÕPETAJA KEELEKASUTUS

Keelekümblustunnis ei kasuta õpetaja teises keeles õpetatavas aines laste emakeelt ega tõlgi uusi sõnu. Kuidas on see võimalik? (Genesee 1999; Shrum & Glisan 1994.)

- Analoogselt emakeeles omandatavate teadmistega omandab laps neid ka teises keeles.
- Mida rohkem on lapsel teadmisi ümbritsevast, st mida suuremad on lapse entsüklopeedilised teadmised, seda kergemini omandab ta uusi teadmisi.
- Mida rohkem teab laps teises keeles väljendatud situatsiooni kohta, mida suuremad on tema varasemad kogemused, seda paremini saab ta sellest aru. Varasem kogemus aitab lapsel mõista teises keeles palju asju, kuigi ta seda ei oska. Teises keeles õppimine ei ole siis lapse jaoks mitte iseenesest uus, vaid on seda ainult keele poolest.
- Mida rohkem laps teises keeles öeldust aru saab, seda enam ta seda õpib; mida rohkem on uued kogemused seotud lapse olemasolevate teadmistega, seda tulemuslikum on õppetöö.
- Uut keelematerjali lisatakse omandatud teadmistele sünteetiliselt teemade kaupa eesmärgistatud tegevuste kaudu, andes sõnade tähendusi edasi mitteverbaalselt kogemuste kaudu (nt miimika, kehakeel, pildimaterjal, esemed ja kogemuslikud tegevused).

1.5. KÕNE- JA MÕTLEMISKEEL

Lapse mõtlemiskeel areneb aeglasemalt kui kõnekeel ning on seotud lapse üldise vaimse arenguga. Varase keelekümbuse alguses, kui lapsed ei oska veel teist keelt, võivad nad vabalt kõnelda emakeeles. Õpetaja oskab laste emakeelt ning saab neist aru. Kõneladuse saavutanud lapse mõtlemiskeele areng võtab vähemalt 3 aastat

kauem aega kui kõnekeele areng. Seega on kakskeelsete laste arengus tegemist riskiperioodiga, mil võidakse lapse keelelise arengu aluseks ekslikult võtta kõnekeele ladusus. Lapsele jääb sõnumi sisu mõistetamatuks, mõttekeele areng pidurdub, funktsionaalne keeleoskus ei arene ning õpiedukus langeb. Selle vältimiseks lastakse lastel end esialgu vabalt emakeeles väljendada, antakse nende mõtetele eesti-keelsed vastused ning ergutatakse neid eesti keeles vastama. Õpiraskuste korral tuleb kontrollida, kas laps saab aine sisust aru oma emakeeles.

Kõne- ja mõtlemiskeele arengu eripära silmas pidades rakendatakse teise keele õpetamisel varases eas põhimõtteid, mis võimaldavad kontrollida laste arusaamist teises keeles õpetatud aine sisust, arendada mõtlemiskeelt ning luua lastes turvatunnet (Artigal 1993, 1999; Fullola & Barreal 1999; Genesee 1999; Shrum & Glisan 1984).

- Esimesel aastal võivad lapsed vabalt väljenduda emakeeles. Nii saavad õpetajad parema ülevaate lapse vaimsest arengust, selgitades ühtlasi mõistetamatuks jäänud ainevaldkondi.
- Survet ei avaldata ja vigu ei parandata. Õpetaja aitab lastel keelt omandada oma õige keekekasutuse kaudu, parafraseerimise abil, korrates õpilaste vääri, lõpetamata või ebasobivaid lauseid õiges vormis ning sidudes suhtlusmalle tavatoimingutega.
- Kümbluskeele kasutus algab holofraasidega, kus laps kõneleb sihtkeelt, korrates tuntud fraase.
- Väljaspool teise keele tundi korratakse suhtlusmalle tavatoimingutes, mis süvendavad lapses turvatunnet.
- Õpetajad kasutavad õpilaste keeleliste oskustele kohandatud kõnet, mis on aeglasem, rohkem kontekstiga seotud ja grammatiliselt lihtsustatud, võrreldes sellega, kuidas emakeelt kõnelevate inimestega tavaliselt räägitakse.
- Tõlkides muudab õpetaja oma identiteeti, nt paneb pähe mütsi või võtab kasutusele käpiknuku, kes räägib laste emakeelt.
- Lapsevanematega võib õpetaja suhelda emakeeles, kuid ta ei tohi seda teha paralleelselt lapsele tähelepanu pöörates.
- Tugiõppe korral kõneldakse lapsega tema emakeeles, kuid selleks viiakse ta teise ruumi või ruumi nurka (käpiknuku tuba), kus laps teab, et seal saab emakeeles suhelda.

1.6. EALISTE ISEÄRASUSTE ARVESTAMINE

Varane teise keele õppimine keelekümblus- ja teiste kakskeelsete programmide alusel toimub esemelis-praktilise tegevuse kaudu kogemuslikult. Verbaalne tegevus on seotud konkreetsete objektide ja tegevustega.

Psühholingvist Jean Piaget on jaotanud 3–10aastased kahte arenguetappi, millest lähtutakse lapsele teist keelt õpetades (Shrum & Glisan 1994):

- **preoperatsioonaalne** (mõiste-eelne) **vanus** (3–7), mil lapsed tajuvad end maailma keskpunktina ning vajavad intellektuaalseks arenguks konkreetseid kogemusi;

- **konkreetne operatsioonaalne vanus** (7–10), mil lapsed vajavad ikka veel konkreetseid kogemusi, kuid nad on võimelised juba ka loogiliselt probleeme lahendama, oskavad vaadelda maailma lahus oma isikust. Selles staadiumis algab lapse intellektuaalne suhe ümbritsevaga.

Abstraktne mõtlemine tekib alles järgmises, s.o formaalses staadiumis (alates 11. eluaastast).

5–8aastaste kognitiivses arengus võib täheldada järgmisi ealisi erinevusi:

- 5–6aastane vajab kogemuste omandamiseks konkreetseid objekte, ta on enesekeskne, perspektiivitundeta, keel on veel kujunemisfaasis; laps seob mõisteid omavahel tähenduslikult, suudab liigitada ühe tunnuse alusel;
- 7–8aastane toetub endiselt konkreetsele kogemusele, saab aru põhjuse ja tagajärje suhtest, tunneb huvi kuidas-miks-suhte vastu, oskab liigitada ja eristada, loeb ning kirjutab.

Paljud lapsed on veel 1. klassis preoperatsioonalselt mõtlejad. Õpetaja peab seda silmas ning rakendab õpetamisel

- draamamänge ja füüsilist tegevust (lapsed õpivad keelt situatsioonist lähtuvate konkreetsete kogemuste ja füüsiliste tegevuste kaudu);
- rühmatööd (rõhutatakse koostöö ja jagamise tähtsust);
- mitteverbaalseid vahendeid (need on tähtsamal kohal kui verbaalsed, aidates mõista sõnade tähendust);
- lapse lähiümbrust kajastavaid jutustusi.

Kogemuslik keeleõpe toimub kolmel viisil:

- toetatakse kogemustele, s.o esemelis-praktilisele tegevusele;
- seotakse uus vanaga – uut keelematerjali lisatakse sünteetiliselt teemade kaupa;
- toetatakse varasemale kogemusele, nt lähtutakse jutustuste teema valikul lapse lähiümbrusest ning tuttavatest teemadest.

Kogemusliku meetodi rakendamise korral

- tajub laps paremini sõna tähendusvälja ja lausestruktuuri;
- mõistab paremini kaasteksti;
- jätab kergemini sõnu meelde;
- omandab paremini keelelisi osaoskusi.

Keeleõppes lähtutakse lapse kõnetaju arengust, metalingvistilistest otsustest, mida laps suudab vastavas vanuses langetada (Leiwo 1984). Kõne tajumine ja kõnekatkete talletamine sõltub kognitiivsetest teguritest ning edasises arengus ka keelevõimest, mida mõjutab lühiajalise mälu maht, pikaajalisse mällu talletatud üksused ja kognitiivsed tegurid (Leiwo 1984, 1993):

1) sõna tähenduse ja kuju eristamine –

- 4–5aastase jaoks on *päkapikk* lühike ja *rong* pikk sõna;
- 6–8aastasel on raske vastata küsimusele, kas sõna *lind* on tehtud sulgedest; laps ei suuda liigitada sõnu nimi- ja tegusõnadeks, ta ei tee vahet sõnal ja objektil;

2) sõna tähenduse ja mõtte eristamine –

- 6–8aastased kannavad kassile üle koera omadusi, kui leppida kokku, et nüüd nimetame kasse koerteks; nad ei oska vastata küsimusele, kas meil oleks siis veel sõna *kaelkirjak*, kui kaelkirjakud välja sureksid;

- 3) lausete sünonüümsuse ja osalise sünonüümsuse tajumine (passiivi ja aktiivi eristamine) – alles 8aastaselt hakkab laps eristama passiivi ja aktiivi ning oskab näha lausete samatähenduslikkust (nt *poiss on tädi ees – tädi on poisi taga*).

2. METOODILISED LÄHTEKOHAD

Teise keele õppemethodikas lähtutakse varase kakskeelsuse uurimistulemustest ning lapse ealistest füüsilistest, kognitiivsetest ja sotsiaalsetest iseärasustest. Sellest tulenevalt rakendatakse põhiliselt kontekstimeetodit (sõnavara ja grammatikat õppides tuginetakse kaastekstile), keelest kui tervikust lähtuvat analüütilist (keeletõpetuses lähtutakse keelest kui tervikust ja keelekasutusest kontekstis) ning interaktiivset meetodit (keelt õpitakse keelekasutuse kaudu kommunikatiivselt) (Anderson 1984; Y. Freeman & D. Freeman 1992; Goodman 1972, 1986; Lyster 1999; McDonald 1991; McLaughlin 1987; Shrum & Glisan 1994; Walz 1989; Wong-Fillmore 1985).

2.1. KONTEKSTIMEETOD

Varastes keeletõppeprogrammides on kontekstilisus üks tähtsamaid methodilisi printsiipe. Keel omandatakse mõtteka tegevuse käigus mingis kindlas kaastekstis (nt jutustus või mäng). Sõnavara, häälikute ja grammatika harjutamine on asendunud keele funktsionaalse kasutamisega eesmärgistatud tegevuses.

Traditsioonilises (n-õ alt üles suunduv) keeletõpetuses (*bottom-up*; Shrum & Glisan 1994) toetatakse omandatud keeleoskustele. Kõigepealt omandatakse grammatikareeglid ja sõnavara ning alles seejärel hakatakse keelt praktiseerima. See suunab õpilaste tähelepanu keele struktuurile, selle asemel et keskenduda vestluse sisulisele küljele (Littlewood 1980).

Kontekstilises (n-õ ülalt alla suunduv) keeletõpetuses (*top-down, whole-language*; Shrum & Glisan 1994) on esikohal tähendus ja kaastekst ning keele kasutus eelneb keele struktuuri õppimisele, mis sarnaneb emakeele omandamise põhimõtetega (Anderson 1984). Õpitakse

- tähendusrikast loomulikku keelt;
- keelt kui tervikut, mitte üksikuid fragmente;
- keelt funktsionaalselt;
- keelt mõttekas kontekstis.

Kontekstilisele keeletõpetusele on iseloomulikud järgmised jooned (Lyster 1999; Omaggio 1986; Shrum & Glisan 1994):

- sisust lähtuv keeletõpetus – sõnavara-, hääliku- ja grammatikaharjutused on asendunud keele funktsionaalse kasutamisega mõtteka kontekstilise tegevuse käigus;
- sõnavara ja grammatikat õpitakse ainult kontekstis (enne lause, siis sõna; määratletakse, kes, kus ja millal keelt kasutab; seotakse grammatika ja sõnavara kaastekstiga), sest laps tunnetab tervikut paremini ning suudab terviku kaudu analüüsida selle osi;
- kontekst on valitud lähtuvalt laste varasematest kogemustest, mis hõlbustab sõnavara omandamist ning õigete grammatiliste skeemide kujunemist;

- kaasteksti kaudu avaneb lapsele õpitud sõna tähendusväli ning seos teiste sõnadega;
- välditakse n-õ elutute teadmiste omandamist, sõnavara ja grammatika praktiline rakendamine erinevas kontekstis aitab kaasa sotsiolingvistilise kompetentsuse kujundamisele.

Kontekstilise keeleõpetuse puhul on väga tähtis teksti valik. Kaastekst valitakse laste huvidest ning kogemustest lähtudes. Hea kontekst on episoodiliselt struktureeritud ja motiveeritud. Episoodiliselt hästi organiseeritud tekst motiveerib lapsi kuulama, hoiab ülal nende huvitatust, sisaldab konflikti, on loogiliselt liigendatud ning võimaldab käsitleda vajalikke keeleõpetusteemasid, arendada sõnavara, jutustada ja omandada grammatikat.

Konteksti valikul on tähtis printsiip sisust lähtuv õpetus, mis tähendab õppeainete integreerimist ning mingi aine õpetamist teises keeles (Shrum & Glisan 1994). Integreeritud õppeainete korral on esiplaanil aine sisu kui kontekst ning keelt õpetatakse sõltuvalt kaasteksti keeleõpetuslikest võimalustest, seega arendatakse keelelisi osaoskusi integreeritult õppeaine sisuga. Sellisel juhul kasutatakse laste keeleoskustasemele kohandatud tekste või käsitletakse autentseid tekste, kus interaktiivse tegevuse käigus kohandatakse kaastekst laste keeletasemele (vt lähemalt p 2.3).

Uusi sõnu tutvustatakse kontekstis teemast lähtudes. Konteksti kaudu avaneb lapsele õpitud sõna tähendusväli ning seos teiste sõnadega. Nii sõnade häälikupildi, tähendusvälja kui ka sõnade järjekorra lauses omandavad lapsed konteksti põhjal ja kogemuslikult mitmekesise lugemismaterjali toel ning erinevate tegevuste kaudu. Kontekstiline lähenemine aitab paremini mõista lause struktuuri, mis võimaldab lapsel eeldada, milline sõna peaks lauses loogiliselt järgnema. See aitab arendada identifitseerimis- ja interpreteerimisvõimet, mida on vaja, et tundmatut teksti paremini mõista.

Aegu õppides ei ole lapsel suurt kasu lihtsalt pöördevormide omandamisest, kui ta ei mõista nende sisulist tähendust ega seost teiste aegadega. Seetõttu õpetatakse ka **grammatikat** kontekstiliselt, kasutades keelest kui tervikust lähtuvat ja analüütilist meetodit (*whole language teaching*; Shrum & Glisan 1994).

Kontekstiline grammatika õpetamine keelest kui tervikust lähtuval meetodil on neljaastmeline:

- 1) konteksti, st jutustuse valik, lähtudes lapse kogemusest, ettelugemine ja sõnavara ning grammatika tutvustamine kogemusliku tegevuse käigus (verbaalsete ja mitteverbaalsete ning visuaalsete vahendite toel, esemelis-praktilises tegevuses);
- 2) interaktiivne tegevus sõnavara ja grammatika omandamisel (lapsed kaasatakse aktiivselt keeleõppeprotsessi, vesteldakse, esitatakse suunavaid küsimusi, reprodutseeritakse jutustuse süžeeleini);
- 3) sõnavara ja grammatika kontekstiline ning keelest kui tervikust lähtuv analüüs (õpetaja juhendamisel otsitakse tekstist mingi tunnuse alusel sõnu, vesteldakse neist sõnadest ja nende ühistest tunnustest, moodustatakse neist seinatabel, täiendatakse seda varasemate ja uute kogemuste alusel, otsitakse tabelisõnu mingi tunnuse alusel oma kontekstis, vesteldakse sellest);

- 4) integreeritud tegevused teistes ainevaldkondades (rühma- ja paaritööd, tegevused õpi- ja mängukeskustes, omandatud sõnavara ja grammatika aktiivne rakendamine keeleliste osaoskuste kaudu erinevas kontekstis).

2.2. KEELEST KUI TERVIKUST LÄHTUV JA ANALÜÜTILINE MEETOD

Juba 1930. aastal ütlesid *gestalt*-meetodi rajajad, et sõna või lühike lause on lapse jaoks tervik ja ainult sellisena on tal lapse jaoks tähendus (Jürimäe 1999). Psühholingvist Ken Goodman (1986) ütleb, et keel on keel ainult siis, kui ta on tervik. Tervikut tunnetades suudab laps paremini analüüsida terviku osi (*once students experience the whole, they are better prepared to deal with the analyze of the parts*; Shrum & Glisan 1994). Seetõttu lähtutakse teise keele õpetamisel keelelisi osaoskusi arendades keelest kui tervikust ning õpitakse terviku kaudu analüüsima terviku osi (*whole language teaching*; Anderson 1984; Cummins 1984; Fountas & Hannigan 1989; Y. Freeman & D. Freeman 1992; Goodman 1972, 1986).

Et lapse kõnekeeles saaksid võrdse arenguvõimaluse ka süntaks, morfoloogia, fonoloogia ja leksika, on võetud kasutusele **analüütiline keeleõppemeetod** (*analytic teaching strategy*; Leiwo 1984, 2000; Lyster 1999), mis on vastandatud keele loogikast lähtuvale indoktrineerivale meetodile. Analüütilise meetodi korral keskendutakse teise keele aspektidele, nagu fonoloogia, grammatika, rakendus, diskursus ja sotsiolingvistiline kompetentsus. Analüütiline meetod ei tähenda traditsioonilist grammatika õpetamist, vaid eelkõige keelekasutusest ja keelest kui tervikust lähtuvat analüütilist lähenemist keeleõppele, mis aitab mõista keelt ja keele osi ning neid õigesti praktikas kasutada. Nii kogemuslikku kui ka analüütilist meetodit kasutatakse keeleõppes integreeritult kaasteksti toel. Keelest kui tervikust lähtuv analüütiline meetod tähendab tunni alustamist terviktekstiga (*whole text*; Shrum & Glisan 1994), st temaatiliselt sobiva jutustuse tutvustamisega, millele järgneb interaktiivne tegevus, kus õpitakse keelt kasutama funktsionaalselt ja eesmärgistatult. Sellele järgnevad analüütilised tegevused ning lõpuks kinnistatakse õpitu praktilistes integreeritud tegevustes (Cummins 1984; Eng, Gan, Sharpe 1997; Oksaar 1992; Rannut 1999; Shrum & Glisan 1994).

Kuivad keeleharjutused ja reeglite õppimine on asendunud kontekstilise analüütilise tegevusega. Lapsel ei ole kasu lihtsalt reeglite omandamisest, kui ta ei mõista nende sisulist tähendust ega seost kaastekstiga. Uurimistulemused on näidanud, et analüütilisel meetodil (õpilased analüüsivad ise grammatikanähtusi) on sotsiolingvistilise kompetentsuse saavutamise seisukohalt oluline osa (Leiwo 1984, 2000; Lyster 1999; Shrum & Glisan 1994), samuti aitab see autoritaarset indoktrineerivat keeleõpetust (õpetaja annab lastele grammatikareeglid ja selgitab nende kasutamist) muuta interaktiivseks probleemilahenduseks, mis omakorda aitab kaasa laste iseõppimisvõime ja sisemotivatsiooni arendamisele (vt p 3).

Keelest kui tervikust lähtuv meetod **grammatika** õpetamisel eeldab õpetaja ja õpilase koostööd (*guided participation*; Rogoff 1990) grammatikareegleid konstrueerides ning ühendab õpetaja juhendamise ja lapse iseõppimisvõime.

Tabel 1

Keelest kui tervikust lähtuva meetodi erinevused traditsioonilisega võrreldes

Keelest kui tervikust lähtuv meetod	Traditsiooniline meetod
1. Kasutatakse kõrgema tasandi oskusi, et omandada lihtsamaid oskusi (konteksti sõnade omandamiseks)	1. Suundutakse lihtsamalt keerulisemale
2. Õpetaja ja õpilase vaheline interaktsioon õppetöö käigus	2. Domineerivad õpetaja selgitused, õpilased on passiivsed
3. Juhendamine ja analüüs	3. Selged grammatikareeglid
4. Julgustatakse keelt produtseerima enne kompetentsuse saavutamist	4. Õpilane peab omandama iga astme, enne kui ta liigub järgmisele astmele
5. Probleemi lahendades muudetakse õpitud teadmised mõttekaks tegevuseks	5. Õpilased on passiivsed õppijad, ei konstrueeri ise selgitusi
6. Keele funktsionaalne kasutamine eelneb grammatika õppimisele	6. Grammatika õppimisele ja harjutustele järgneb keele funktsionaalne kasutamine
7. Küsimused abistavad ja ergutavad õpilast end väljendama, suunavad vestlust	8. Küsimusi on vähe, need kontrollivad peamiselt teadmisi või on retoorilised

Lugema ja kirjutama õppimise alus on sõna kui tervik. Meetodi eelis on traditsioonilisega võrreldes see, et pole vaja luua abstraktset tähetasandit, millel tegelikult puudub füsioloogiline ja mentaalne vaste. Erinevalt häälikmeetodist, kus laps õpib kõigepealt ära häälikud ning seejärel hakkab neist sõnu moodustama, omandab laps täissõnameetodil esmalt sõna tervikuna kui pildi ning alles seejärel õpib sõnades eraldama häälikuühendeid ja üksiktähti, mille abil ta eristab sõnu üksteisest, jätab nad meelde ning hakkab lõpuks neid ise moodustama ja kirjutama.

Tuntud varase lugemaõppimise uurija Ameerika teadlane Glenn Doman ütleb, et lapsel pole sugugi raskem mõista kirjutatud kui kuuldu sõna (Doman 1992). Uuringud on näidanud, et erinevalt täiskasvanust, kes tajub tähti sõna häälikkuju märkimiseks kasutatavate abstraktsete sümbolitena, näeb laps tähes ennekõike konkreetset kujundit ning võtab kirjutatud sõna seega tähtkujunditest koosneva tervikpildina (Doman 1975, 1992). Sellest lähtub keeleõpetuse visuaalne meetod, mille elemente

kasutatakse laialdaselt eri meetodikates, kõige ulatuslikumalt aga täissõnametoodikas või ikoonilise lugemise meetodikas.

Varases keelekümblyuses, kus lapsed õpivad lugema ja kirjutama kõigepealt sihtkeeles ning alles seejärel omandavad need oskused emakeeles, on keelest kui tervikust lähtuvat täissõnameetodit (*whole language method*) ning selle elemente palju kasutatud. Üks keelekümblyuse põhimõtteid *keelekümblyusklassi seinad on keelenäiteid täis* kajastab ilmekalt selle visuaalse keele- ja lugemaõppimismeetodi rakendamist kõikides keelekümblyuslasteaedades kogu maailmas. Sõna- ja lausesedelid on kõikjal seintel, tahvlitel ja mööbli küljes. Kõik uued sõnad on seintel näha. See-ga on sein nagu sõnastik, kust laps leiab õpitud sõnad. Läbivõetud teemad kajastu-vad seintel ka piltide ja juttudena. Täissõnameetodil on loodud hulk lugemismänge ja analüütilist keeleõpet arendavaid tegevusi, nt sõna- ja lauseloto mälumängu eesku-jul.

Kümblyuslasteaedades ja -klassides on täheldatud, et sõnasedelite toel omanda-vad lapsed paremini sõnavara ning õpivad märkamatult teises keeles lugema ja kirju-tama (Eng, Gan, Sharpe 1977). Seetõttu on õpikuis kohe võimalik rakendada eako-haseid lugemis- ja kirjutamisülesandeid, sest ei konteksti- ega kogemuslik meetod ei eelda, et laps peaks olema õppinud juba kõiki häälikuid kirjutama ja lugema.

2.3. INTERAKTIIVNE LÄHENEMINE

Interaktiivne lähenemine kuuldest ja loetust arusaamisel põhineb **kontekstil** ja **taustteadmistel** (varasematel kogemustel, entsüklopeedilistel teadmistel).

Tundmatut teksti aitab paremini mõista **identifitseerimis-** ja **interpreteerimis-võime** arendamine, s.o uute sõnade või väljendite mõistmisel tuttava keelematerjali, mitteverbaalsete vahendite ja kaasteksti põhjal sõnade tähenduse aimamine ning sellest lähtudes lause tähenduse rekonstrueerimine.

Kuulamiseks ja lugemiseks kasutatakse **autentset teksti** (nt eesti lastesaated, raamatud jm), mida valides tuleb lähtuda laste huvidest, kognitiivsest arengust ning seatud eesmärgist. Autentse teksti puhul peab lastele enne andma ülesande, mis ei stimuleeriks neid mitte ainult üldist süžeeleini jälgima, vaid ka detailidele tähelepanu pöörama.

Uusi sõnu omandab laps paremini teksti ja teemade toel kui eraldi sõnastikuna. Uusi sõnu aitavad omaseks teha järgmised tegevused:

- lugemiseelsed ja -järgsed diskussioonid (põhinevad varasematel teadmistel, sõ-nade tähendusi aimatakse kaasteksti ja taustteadmiste põhjal);
- lugemiseelsetes või -järgsetes diskussioonides võivad lapsed end väljendada emakeeles;
- õpetaja võtab laste mõtted kokku, andes neile sõna või lause näol teises keeles õige vaste;
- otsitakse uute sõnadega identseid, samasse semantilisse tähendusvälja kuulu-vaid sõnu, mille abil laieneb uue sõna tähendusväli.

2.4. INTERAKTIIVNE, KONTEKSTILINE JA INTEGREERITUD LÄHENEMINE TÖÖLEHTEDE KOOSTAMISEL

- Igale ülesandele eelneb kontekst, mille alusel lahendatakse ülesanne:
 - a) iga ülesande alguses peab olema situatsiooni lühikirjeldus (kontekst);
 - b) iga koomiksipildi alla kirjutatakse üks lühike iseloomustav lause;
 - c) ülesanded põhinevad loetud või kuulnud jutustusel;
 - d) interaktiivsed ülesanded, mis põhinevad pildil (nt loetakse kokku pildil olevad esemed või määratakse nende asukoht).
- Tuginetakse varasemale kogemusele (etteaimatavus):
 - a) kuulnud või loetud jutustuse põhjal ühendatakse tegelaste nimed lausetega või laused piltidega;
 - b) ülesandeid lahendades tuginetakse õppeaasta jooksul omandatud teadmiste või erinevatele kontekstidele.
- Paaris- ja rühmatööd nõudvad interaktiivsed ning integreeritud ülesanded, nt telefonimängud töölehtedel:
 - a) sõbrale juhatatakse telefoni teel etteantud plaani järgi teed (linnas, maal või metsas), võrreldakse telefonitsi koostatud marsruuti enda omaga;
 - b) määratakse röövitud linnu, looma või inimese asukoht, võrreldakse telefoni teel määratud sihtkohta enda omaga;
 - c) telefoni teel tellitakse plaanile joonistatud korteri sisustust või aia kujundust, võrreldakse telefonitsi joonistatud tulemust enda plaaniga;
 - d) detektiivmängus määratakse kirjelduse abil kindlaks, mille või kellega on tegemist.
- Lähtutakse keelest kui tervikust, nt
 - a) ühendatakse sõnad (õiged sõnavormid) ja laused või pildid kuulnud või loetud jutustusega;
 - b) valitakse (kirjutatakse) lünkteksti sobiv sõna, lähtudes kontekstist, s.o lausest kui tervikust.
- Esemelis-praktiline tegevus, nt
 - a) eksperimentidel põhinevad ülesanded;
 - b) tuginetakse kogemuslikul teel omandatud teadmiste.

3. PEDAGOOGILISED LÄHTEKOHAD

3.1. ÕPETAJA JA ÕPILASE ROLL

Õppimine on hariduse fundamentaalne protsess ja õpetamine on vaid üks õppimise faktor teiste seas. Õpetamise rolli on hariduses ülemäära rõhutatud (Beck 1974). Sellest tuleneb ka õpetaja autoritaarne osa õppeprotsessis, mis avaldub õpetaja domineerimises ja õpilase mõjutamises. Igal õpetajal peab olema autoriteeti, mis ühelt poolt tähendab vastutust (mitte sellest kõrvalehoidumist) ning teiselt poolt pädevust (autoriteedi puudumine tähendab eelkõige ebapädevust).

Autoriteediks olemine ei tähenda seega õpetaja domineerimist, kus õpetaja kasutab oma autoriteeti, et õpilasi endale allutada ning nende metafüüsiliste uskumuste süsteemi ja käitumise kujundamist enda eesmärkidest lähtuvalt suunata (Beck 1974).

Antiautoritaarne õpetamine ja õppimine toimub ühistegevusena ning tähendab õpetaja ja õpilaste koostööd, et suurendada õppimise efektiivsust, õpilase enda aktiivsust, arendada tema iseõppimisvõimet ja sisemotivatsiooni. Õpetaja ülesanne on organiseerida ja juhtida õpilasepoolset teadmiste, oskuste ning vilumuste omandamist ning suunata ühtlasi õpilase arengut (Beck 1974; Liimets 1976).

Kui me tahame, et laps omandaks teise keele funktsionaalse oskuse, siis tuleb arendada just lapse iseõppimisvõimet ja sisemotivatsiooni ning pakkuda lapsele mitmekesiseid funktsionaalse keelekasutuse võimalusi indoktrineerimise asemel.

Tabel 2

**Autoritaarne ja lapse enda aktiivsusele toetuv õpetus
(Grow 1991; Leiwo 1984, 2000; Orn 2000)**

Antiautoritaarne	Autoritaarne
Õpilase roll	
1. Laps kui õppija	1. Laps kui õpetatav
2. Õpilane vastutab õppimise eest	2. Õpetaja vastutab õpilase õppimise eest
3. Õpilane kui probleemi lahendaja	3. Õpilane kui vastuvõtja
Suhtumine õpilase kogemustesse	
Õppimise lähtekohaks on õpilase kogemused ja tähelepanekud	Õppimise lähtekohaks on õpetaja teadmised, kogemused ja õpikuteksid
Õppimine	
1. Probleemikeskne õppimine	1. Õppeainekeskne õppimine
2. Õppimine ja koostöö õppimine	2. Teadmiste ja oskuste omandamine
3. Sisemotivatsioon, huvi	3. Väline motivatsioon, kiitus
4. Enesekontroll	4. Väline kontroll

Vaatleme ülaltoodud tabeli põhjal sõnavara õppimise viise:

- peast kordamine (autoritaarne, indoktrineeriv);
- õpetaja selgitab seoseid sõnade vahel (motiveeriv, abistav);
- õpilane leiab ise seosed sõnade vahel (probleemilahendus, õpilase enda aktiivsusele toetumine).

Erinevate viiside järgi omandatud sõnavara testitulemuste võrdlus on näidanud, et kõige paremad ja püsivamad on tulemused siis, kui õpikus ei ole sõnastik ette antud, vaid õpilane ise koostab selle endale, leiab seosed sõnade vahel ning omandab sõnade tähendusvälja kontekstis (Leiwo 2000; Takala 1984).

3.2. ANTIAUTORITAARNE ÕPETAMINE JA VESTLUSE ARENDAMINE RÜHMATÖÖS

Rühmatöö all mõistetakse õppetegevuse vormi, kus klass jaguneb õppeülesande täitmiseks rühmadesse, ülesanne antakse rühmale, mitte üksikõpilasele, rühmas kehtivad töö ajal kindlad omavahelise suhtlemise normid ning ülesande lahendamiseks on plaanitud kindlad tegevused ja tööjaotus (Liimets 1976; Shrum & Glisan 1994), nt

- rühmas on 4–5 õpilast;
- vestlust motiveeritakse draama, tegevuse või visuaalsete vahenditega;
- seatakse selged eesmärgid ning mõõdetakse tulemusi;
- enne ülesande täitmist varustatakse õpilasi vajaliku infoga;
- ülesande lahendamiseks antakse täpsed juhtnöörid ja mallid (näidised);
- ülesande lahendamiseks on kindel aeg ning ülesanne lõpetatakse pärast kokkulepitut signaali;
- õpetaja jalutab töö ajal ühe rühma juurest teise juurde, vajaduse korral abistades ning juhendades;
- tagasiside pärast ülesande lõppu;
- enesekorrigeerimise võimalus;
- kõigil lastel on võrdne osalemisvõimalus;
- eelistatakse segarühmi;
- ülesanded peavad olema probleemsed ning võimaldama oma teadmisi aktiivselt kasutada.

Varaste keeleõppeprogrammide järgi õpetatakse teist keelt kommunikatiivselt keelekasutuse kaudu. Kommunikatiivsel teel õppimine ei tähenda aga seda, et laps peaks olema passiivne vaikija ning õpetaja domineeriv keelekasutaja. Autoritaarne õpetusviis võib pärssida täielikult keeleõppe tulemusi:

- distsipliini nõudmine võib viia nii kaugele, et õpilane ei sega vahele, ei esita õpetajale küsimusi, ei sea õpetaja öeldut kahtluse alla, räägib siis, kui küsitakse jne;
- õpetaja räägib ise 80% tunni ajast;
- õpilased on passiivsed vastuvõtjad;
- õpilased kardavad eksida;
- vestluses esitatavate küsimuste iseloom ei erguta last enda väljendama.

Tabel 3

Vestlus ja küsimused (Leiwo jt 1987; Leiwo 2000)

Vestlus ja küsimused klassis	Vestlus ja küsimused rühmatöös
1. Domineerib õpetaja (80%), õpilasel on võimalik osaleda üksnes vastates	1. Domineerib laste aktiivsus (80%), õpetaja juhendab ja nõustab (20%)

2. Autoritaarsus: õpetaja teab, mis õige	2. Kõike võib küsida
3. Distsipliin, õpilane on passiivne õpetatav (indoktrineerimine)	3. Probleemi lahendamine, õpilane on aktiivne õppija
4. Õpetaja ei lase õpilastel oma mõtteid väljendada, vaid dikteerib oodatava vastuse juba küsimuses	4. Õpilased väljendavad vabalt oma mõtteid ja püüavad saada kõnevooru enda kätte
5. Õpilane püüab otsustada, mida õpetaja teada tahab, mitte ei avalda oma seisukohti	5. Õpilased põhjendavad ja kaitsevad aktiivselt oma seisukohti
6. Domineerivad küsimused: 1) nimetamisküsimused (53,2%) 2) määratlemis- ja kirjeldamisküsimused (24,5%) 3) alternatiivküsimused (6,1%) 4) hinnanguküsimused (5,6%)	6. Domineerivad küsimused: 1) määratlemis- ja kirjeldamisküsimused 2) hinnangu- ja arvamusküsimused 3) põhjendus- ja selgitusküsimused 4) kogemusküsimused

Et vestlus oleks tulemuslik ja rikastav, tuleb silmas pidada järgmisi põhimõtteid (Shrum & Glisan 1994):

- õpetaja osaleb vestluses õpilasi katkestamata ja vigu parandamata;
- õpetaja keskendub õpilase öeldu sisule, mitte grammatilistele vigadele;
- õpetaja kasutab vesteldes normaalset kõnetempot ja lihtsustatud, kuid autentset kõnet;
- õpikeskkond ja tegevused peavad õpilast julgustama sihtkeelt kasutama;
- õpilased peavad vestluses aru saama lause sisust, mitte igast üksikust sõnast;
- vestluse eesmärk peab olema info vahetamine;
- õpilastel peab olema võimalik valida, mida öelda ning kuidas öelda.

3.3. ÕPIKESKKOND JA ISESEISVA ÕPPIMISVÕIME ARENDAMINE

Õpikeskkond peab aitama kaasa lapse iseseisva õppimisvõime arendamisele ning teise keele omandamisele. Õpikeskkonna moodustavad

- õpetaja keelekasutus tunnis;
- keelenäited seinal;
- õpi-, ühistegevus- ja mängukeskused.

Kümblusprogrammi järgi õpitakse teist keelt analoogselt lapse esimese keele omandamisega. Selleks on loodud sotsiaalne keskkond, kus lapsel on motivatsioon õppida sihtkeelt (Genesee 1984, 1999), mis on eelkõige teadmiste omandamise vahend. Õpetaja keelekasutuse põhimõtteid vaatlesime juba 1. peatükis. Lisaks toeta-

takse teise keele õpet visuaalsete vahenditega ruumis ning lapse iseõppimisvõimet ja sisemotivatsiooni arendavate õpikeskuste loomisega.

Õpikeskkonna kujundamisel lähtutakse J. Piaget' (1971), M. Piatelli-Palmarini (1981) ja E. H. Lennebergi (1967) uurimistulemustest, mille kohaselt lapsed ise osalevad aktiivselt oma kognitiivses arengus. Laste iseõppimise tulemuslikkust on kinnitanud H. Ginsburgi, M. E. Wheeleri ja E. A. Tulise (1971) uurimused, kus on analüüsitud 5–6aastaste lugema ja kirjutama õpetamist antiautoritaarses õpikeskkonnas nn avatud klassiruumis (*open classroom*). Lugemis- ja kirjutamisülesandeid valisid lapsed ise ning neid õpetades lähtuti laste enda initsiatiivist (nt valis laps ise õpikeskuse). Aasta jooksul juhendati õpilasi väikestes rühmades (õpikeskustes), lasti neil valida tegevused ning jäeti nad n-ö iseenda hooleks. Laste iseõppimisvõime ja loov aktiivsus olid imestamisväärsed. Uurimistulemused näitasid, et nii madalamast kui ka kõrgemast sotsiaalsest kihist pärit lapsed olid võrdselt suutelised ise omandama lugemis- ja kirjutamisoskuse, mis tugines laste enda õpimotivatsioonile ning loovale initsiatiivile (Dittmar 1973; Ginsburg, Wheeler, Tunis 1971).

Erinevaid tegevusi ja rühmatööd võimaldavate keskuste kujundamine klassis peab soodustama keeleliste osaoskuste arendamist, aine õpetamist ning rühma- ja individuaaltööd. **Õpikeskused** plaanitakse õppekavast lähtudes ning sisustatakse tegevustel ja kohtade arvul põhinedes.

Õpikeskusi luues arvestatakse järgmisi põhimõtteid:

- lapsed ise osalevad aktiivselt oma kognitiivses arengus;
 - antiautoritaarsus;
 - lapsed valivad ise õpikeskuse;
 - õpetaja juhendab laste tööd õpikeskustes;
 - lähtutakse õppekavast ning keelelisi osaoskusi arendavatest tegevustest.
- Ruumi kujundades ja sisustades tuleb silmas pidada järgmist:
- ruumi kujundus ja sisustus peavad võimaldama igakülgset keelelist arengut erinevate tegevuste kaudu nii rühma- kui individuaaltöös;
 - ruum peab olema keelt täis ning teemaga seotud sõnavara koos piltidega seinal näha;
 - kõiki asju ruumis (mööblit, töövahendeid) tähistavad sõnasedelid; ka laste nimesedeleid kasutatakse igal võimalusel;
 - sisustus ja seintele paigutatav materjal peab olema hästi läbi mõeldud ning kajastama eesmärgistatud tegevust, mis võimaldaks kõigi keeleliste osaoskuste arendamist vastavalt teemadele ja tegevustele;
 - raamatukogu peab sisaldama erineva raskusastmega adapteeritud kirjandust ning eesti lasteraamatuid ja teatmeteoseid.

Töö õpikeskustes võimaldab

- rakendada rühmatööd;
- arendada vestlust;
- aktiivset funktsionaalset keelekasutust tunnis;
- õpilastega paremini suhelda ja tulemusi kontrollida;
- toetada ja arendada laste iseõppimisvõimet ning loovat aktiivsust;
- integreerida õppetööd.

Võimalus ise valida õpikeskust virgutab laste sisemotivatsiooni ning integreerib õppetegevust laste huvidega.

Sõnasedeleid leidub ruumis kõikjal. Nendega on tähistatud ukсед, esemed ning mängunurgad. Õpikeskuste seintel on temaatilised seinasõnastikud, tabelid, tähestikud, numbrid, värvid, laste nimekirjad, klassis ühistegevuse ja rühmatööna koostatud seinaraamatu jutustused ja muud tööd. Lapsel on alati võimalik saada seintelt keelelist tuge, mis loob turvalise õhkkonna. Õpetaja ei pea olema nn *besser-wisser*, vaid võib lapse lihtsalt suunata õigete teadmiste juurde.

Keelenäited seinal soodustavad teise keele õppimist, arendavad lugemis- ja kirjutamisoskust teises keeles ning soodustavad lapse iseseisvat õppimisvõimet.

Seinasõnastiku plaanimise eesmärgid on

- jätta meelde uusi sõnu;
- analüüsida sõnu (otsitakse kadunud tähti);
- järjestada sõnu tähestikulisse järjekorda;
- järjestada sõnu mingi tunnuse alusel.

3.4. INTEGREERITUD ÕPPEKAVA JA ISESEISVA MÕTLEMISVÕIME ARENDAMINE

Varases keelekümbeluses ja kakskeelsete programmide järgi õpetatakse sihtkeelt kui õppeainet, kuid sihtkeeles õpetatakse ka teisi aineid ning seda kasutatakse tavatöimingutes. Seetõttu on õppeained ja tegevused keeleliselt ning temaatiliselt integreeritud.

Algklassides on õpetaja terve päeva õpilastega koos, mis võimaldab koondada õppeained/-vahendid ühte klassiruumi ning korraldada integreeritud õppetööd; lastelgi on kergem ühest ainevaldkonnast teise liikuda (Talts 1997).

Mida võimaldab õppeainete **integreerimine** (Rabinowitz 1998; Gick & Holyak 1980)?

Õpetuses lähtutakse sisust. Integreeritud õppekava on koostatud üldiste teemade kaupa, mis hõlmavad erinevaid õppeaineid. Üht teemat käsitletakse eri õppeainete seisukohast.

Välditakse n-ö elutute teadmiste omandamist, kus õpilased oskavad küll vastata küsimustele, kuid teadmisi praktiliselt kasutada ei oska. Lapsed vajavad mitmekülgsemat lähenemist probleemidele ja kogemusi (eksperimendid, teadmiste esitamine uuel kujul, teises kontekstis).

Keeleõpe on efektiivsem, sest keeleliste osaoskuste integreerimine tegevustes võimaldab mitmekülgsemalt arendada nii kuulamist, kõnelemist, lugemist kui ka kirjutamist teises keeles ning saavutada paremaid tulemusi kõigis valdkondades.

Õppetegevuse kaudu arendatakse iseseisvat mõtlemist. Integreeritud õppekava aitab lastel ühendada eri õppeainete teadmisi, kasutada paremini ära aega ning õppida iseseisvalt probleeme lahendama. Ühes aines õpitut selgitatakse teiste ainevaldkondade teadmiste abil.

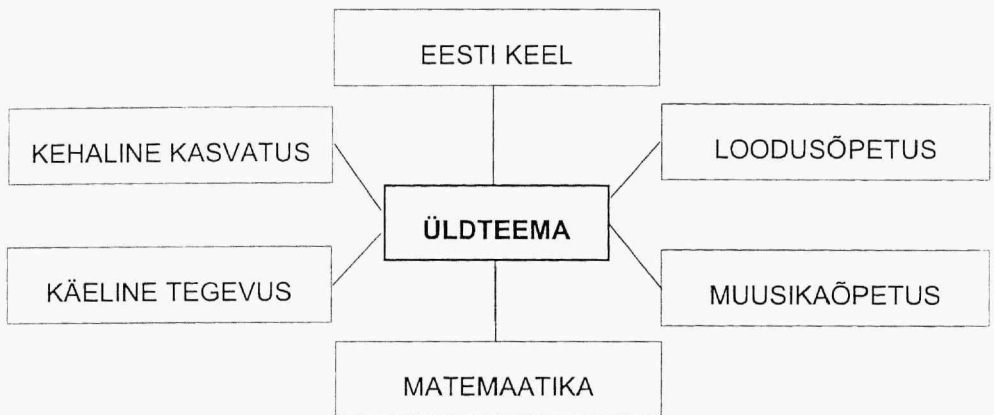
Teise keele õpetamisel saab integreerida õppekava, keelelisi osaoskusi ning teadmisi.

Integreeritud õppekavas on

- teemade nimekiri: õppeainetes sisalduvad teemad, aastaajad, tähtpäevad;
- alateemad määratud olenevalt iga teema mahust;
- sõnavara ja grammatika kirjeldatud teemade kaupa;
- iga teema ja alateema jaoks valitud kontekst;
- teemad ühendatud teemarühmadeks;
- teemarühmad jaotatud aasta, kuu ja nädala kaupa.

Integreeritud õppekava järgi töötades peab arvestama järgmisi põhimõtteid:

- ühe teemaga tegeldakse maksimaalselt ühe nädala jooksul;
- last ei koormata sõnavara, grammatika ega tegevustega üle;
- õpetus põhineb kontekstil;
- seotakse uus ja vana.



Joonis 1. Õppeainete integreerimine

Õppeaineid integreeritakse valitud õppemalli ja õppeainete ainekavade alusel teemarühmadeks, mille alusel koostatakse üldteemade ja alateemade aastaplaan, valitakse kontekst ning määratakse kindlaks sõnavara ja grammatika.

Keelelisi osaoskusi saab integreerida **seinaraamatujutte** koostades. Kontekstiiline ja integreeritud keeleõpe algab jutustuse loomisest seinale, mis mõnikord järgneb tunnistundi ning mille loomises lapsed aktiivselt osalevad, arendades oma keelelisi osaoskusi ning kasutades õpitud materjali praktiliselt integreeritud tegevustes:

- 1) kuulamine ja ettelugemine: õpetaja loeb jutustuse ette visuaalseid vahendeid kasutades ning asetab jutustuse süžeed edasiandvad pildid tahvlile;
- 2) kõnelemine ja ühisdiskussioon: õpetaja kirjutab piltide alla laused;
- 3) lugemine ja ühislugemine: loetakse koos piltide all olevad laused;
- 4) grammatika analüüs ja harjutamine: kontekstiiline ühistegevus;
- 5) keelelisi osaoskusi arendavad interaktiivsed ja integreeritud tegevused rühmas, nt

- paaris juhendamine (õppeaine sisu seletatakse vastastikku);
- paaris mõtlemine ja jagamine:
 - a) õpetaja loeb teksti ja esitab küsimuse,
 - b) õpilased arutavad ja lahendavad küsimuse paaris,
 - c) paarid jagavad oma lahendust kogu klassiga;
- mosaiik:
 - a) nn kodurühm – lapsed jaotatakse väikestesse rühmadesse, igale rühmale antakse erinev ülesanne, nt jaotatakse teemakohased pildid ja ülesandelehed (*maja – küsimused tubade sisustuse või tubades leiduvate esmete kohta, nt mitu lampiltoolil .. on toas?, mis on elutoas?, mis on köögis?; kelle oma? – kuulnud või loetud jutustuse järgi ühendatakse esemed (pildid) omanike nimedega*);
 - b) ekspertrühm – seejärel jaotatakse rühmad nii, et igast rühmast oleks üks liige uues rühmas; iga laps tutvustab oma teemat uues rühmas ning kuulab ära teiste jutustuse;
 - c) kodurühm – lapsed pöörduvad oma algsetesse rühmadesse tagasi ja jutustavad üksteisele, mida nad teada said;
 - d) ühine vestlus õpetaja juhendamisel, kus õpetaja esitab suunavaid küsimusi läbi võetud teemade kohta ning õpilased vastavad;
- infolüngad (paarismäng): mõlemal õpilasel on käes erinev nädalaplaan, mille põhjal leitakse küsimuste teel mõlemale sobiv aeg kohtumiseks, küllaminekuks või pallimänguks.

Teadmisi integreeritakse, kui

- kasutatakse õpitud teadmisi teiste õppeainete eri kontekstides;
- seotakse eri õppeainetes omandatud teadmisi probleemülesandeid lahendades. Integreeritud teadmiste kaudu on võimalik vähendada teadmiste elutust. Lapsed vajavad mitmekülgsemat lähenemist probleemidele ning kogemusi (eksperimendid, teadmiste esitamine uuel kujul, teises kontekstis). Näiteks võib jutustuse põhjal koostada matemaatikaülesande (*Kui pikk peab olema köis, millega jahimees saab lõvi puu külge siduda? Missugune tee on kõige lühem lõvi päästmiseks?*). Integreeritud ülesanded aitavad lastel ühendada eri õppeainete teadmisi, kasutada paremini ära aega ning õppida iseseisvalt probleeme lahendama (nt arendatakse jutustust edasi loodusõpetustunnis mosaiigi, projekti või töölehe näol).

3.5. TEISE KEELE ÕPETAMISE KONTEKSTILISE, KEELEST KUI TERVIKUST LÄHTUVA ANALÜÜTILISE, INTERAKTIIVSE JA INTEGREERITUD LÄHENEMISE NÄIDIS RÜHMAS NING ÜHISTEGEVUSES

KONTEKST

Tutvustame konteksti piltide ja mänguasjade abil. Uusi sõnu tutvustame kontekstis. Asetame jutustuse käigus pildid seinale (seinaraamatu lehele või tahvlile).

- Lõvi magab. Hiir jookseb lõvi juurde.
- Lõvi püüab hiire kinni. Lõvi on suur ja tugev. Hiir on väike ja nõrk.

- Lõvi teeb suu lahti. Hiir palub: "Oi, suur ja tugev lõvi! Palun ära söö mind ära! Ma olen nii väike! Sa ei saa kõhtu täis!"
- Lõvi paneb suu kinni ja kuulab. Hiir ütleb: "Kui sa mu lahti lased, siis mina aitan sind ka!"
- Lõvi naerab: "Kuidas sa mind aitan? Sa oled ju nii väike ja nõrk!" Ta laseb hiire lahti.
- Tuleb jahimees ja püüab lõvi kinni.
- Ta paneb lõvile nõõri kaela ja seob lõvi puu külge.
- Hiir närib nõõri katki ja laseb lõvi lahti. Lõvi jookseb ära. Väike ja nõrk hiir aitab suurt ja tugevat lõvi.

ÜHINE DISKUSSIOON KONTEKSTI PÕHJAL

- Esitame suunavaid küsimusi ja kirjutame laste vastuste põhjal iga pildi juurde lauseid. Loeme ühiselt koostatud lauseid piltide all.
- Kirjutame laste abiga sedelitena välja kõik tekstis esinevad verbid (1., 2. ja 3. põhivorm), rühmitame need laste abiga pöördkondade tabeliks, mida täiendame järgmistes tundides.

RÜHMATÖÖ

- Jagame lastele pildiseeria ja iga pildi kohta ühe iseloomustava lause. Esitame iga pildi kohta küsimuse. Lapsed kirjutavad või kleebivad pildi alla õige lause või mängivad mälumängu eeskujul sõna- või lauselotot.
- Jagame lastele loetud tekstide koopiad, mille põhjal nad kirjutavad välja kõik väljendid sõnadega *kinni* või *lahti*.
- Järgneb ühine rühmatööde arutelu.

DIALOOG: ROLLIMÄNG "LÕVI JA HIIR"

- Valitud rolli teksti paneb kumbki laps kirja minavormis ja otsekõnes (nt *mina magan, hiir jookseb minu juurde* jne).
- Seejärel esitatakse dialoogid, kus 1) jutustaja on lõvi, 2) jutustaja on hiir.

MOSAIIK

Integreeritud probleemilahendusülesanded:

- joonistatakse ja iseloomustatakse tegelasi, kasutades kogu õpitud sõnavara ja teadmisi teistest ainevaldkondadest (ekspertrühmad vastavalt ainevaldkonnale, abimaterjaliks teatmeteosed, tabelid seintel ja õpikud);
- matemaatikaülesanne nt lõvi kaela ümber oleva kõie pikkuse kohta, mis peab ulatuma ümber puu ja lõvi kaela.

SÜNTAKS JA GRAMMATIKA

- Ühendatakse sõnad õigete lausetega või täidetakse lünki tekstis (valitakse õige sõna või pöördelõpp), abimaterjalina kasutatakse tabelleid seinal ja konteksti.
- Pannakse sõnad lauses ja laused jutustuses õigesse järjekorda.
- Edasine integreeritud tegevus (laulud, mängud, draama, loomaaias käik, käelised tegevused, videofilmid).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Anderson, G. S. 1984. *A Whole Language Approach to Reading*. Lanham, M.D. University Press of America.
- Artigal, J. M. 1993. Catalan and Basque Immersion Programmes. *European Models of Bilingual Education*. Toim H. B. Beardsmoer. – *Multilingual Matters* 92, Clevedon, lk 30–53.
- Artigal, J. M. 1999. The Immersion Teacher as a Territory Maker. – *Language Acquisition at Kindergarten and School*. Toim Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2, lk 113–121.
- Beck, C. 1974. *Educational Philosophy and Theory*. Boston: Little, Brown and Co.
- Blom, J. P. & Gumperz, J. J. 1972. Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. Toim J. J. Gumperz & D. Hymes. – *Directions in Soziolinguistics*, lk 407–434.
- Cummins, J. 1984. Bilingualism and Cognitive Functioning. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Toim S. Shapson & V. D'Oyley. – *Multilingual Matters* 15, Clevedon, lk 55–71.
- Dittmar, N. 1973. *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Mit kommentierter Bibliographie. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- Doman, G. 1975. *How to Teach Your Baby to Read*. London: Pan Books.
- Doman, G. 1992. *Kuidas väikelast lugema õpetada*. Katherine.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Elkind, D., Flavell, J. H. 1969. *Studies in Cognitive Development. Essays in Honour of Jean Piaget*. Oxford University Press.
- Eng, A. L. S., Gan, L. & Sharpe, P. 1997. Immersion in Singapore preschools. – *Immersion Education: International Perspectives*. Toim R. K. Johnson & P. Swain. Cambridge: Cambridge University Press, lk 190–209.
- Erwin-Tripp, S. 1964. An Analysis of the Interaction of Language, Topic, and Listener. Toim J. J. Gumperz & D. Hymes. – *The Ethnography of Communication*. Amer. Anthropologist. Special Publ. Vol. 66 (6), Part 2, lk 86–102.
- Fishman, J. A. 1976. Bilingual Education: What and why. – *English as a second language in bilingual education*. Toim J. E. Alatis & K. Twaddell. Washington, D.C.: TESOL.
- Fishman, J. A. 1971. *Sociolinguistics. A Brief Introduction*. Rowley, Mass.
- Fountas, I. & Hannigan, I. 1989. Making Sense of Whole Language: The Pursuit of Informed Teaching. – *Childhood Education*, 65, lk 133–137.
- Freeman, Y. & Freeman, D. 1992. *Whole Language for Second Language Learners*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Fullola, M. G. & Barreal, C. A. 1999. Working Method in a Catalan Immersion Programme. The View of Two Teachers. – *Language Acquisition at Kindergarten and School*. Toim Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2, lk 103–112.
- Genesee, F. 1984. French Immersion Programs. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Toim S. Shapson & V. D'Oyley. – *Multilingual Matters* 15, England, lk 33–35.
- Genesee, F. 1999. Teise keele kümbilusprogrammide. – *Keelekümbilus kui integratsiooni võti*. Tallinn, lk 7–16.
- Gick, M. L. & Holyak, K. J. 1980. Analogical problem solving. – *Cognitive Psychology*, 12, lk 306–365.
- Ginsburg, H., Wheeler, M. E. & Tulis, E. A. 1971. *The Natural Development of Academic Knowledge: The Case of Printing and RealtesGraphic Activities*. Final Report to the Office of Education.

- Grow, G. O. 1991. Teaching learners to be selfdirected. – *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 3, lk 125–149.
- Goodman, K. 1972. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. – *Individualizing Reading Instruction: A Reader*. Toim L. Harris & C. Smith. New York: Holt & Rinehart & Winston.
- Goodman, K. 1986. *What's Whole in the Whole Language*. Portsmouth, N.H. Heinemann Educational Books.
- Jürimäe, M. 1999. Kuidas eesti laps lugema õpib? Bakalaureusetöö. Tallinna Pedagoogikaülikool, filoloogiateaduskond.
- Lambert, W. E. & Klineberg, O. 1967. *Children's Views of Foreign People*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. 1972. *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, M.A. Newbury House.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhänen, M. R. 1987. – *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1–3*. KTL:n julk. A3. Jyväskylä.
- Leiwo, M. 1993. *Lapse keeleline areng*. Tallinn.
- Leiwo, M. 1984. *Pedagogisen kieliopin perusteita*. AFinLA Yearbook.
- Leiwo, M. 2000. *Pedagogisen kieliopin perusteita*. TPÜ loengukonspekt.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York.
- Liimets, H. 1976. *Rühmatöö tunnis*. Tallinn.
- Lipton, G. C. 1992. *Practical Handbook to Elementary Foreign language Programs*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Littlewood, W. T. 1980. *Form and Meaning in Language Teaching Methodology*. – *Modern Language Journal*, 64, lk 441–445.
- Lyster, R. 1999. *Analytic Language Teaching in Immersion*. – *Language Acquisition at Kindergarten and School*. Toim Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2, lk 93–98.
- McDonald, R. E. 1991. *A Handbook of Basic Skills and Strategies for Beginning Teachers*. White Plains, NY: Longman Group Ltd.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Oksaar, E. 1992a. *Mehrsprachigkeit bei Kindern – eine Chance, kein Hindernis*. Oostfreeske Taal i.V. 25.4.1992. Aurich.
- Oksaar, E. 1992b. *Sprache und Gesellschaft*. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus, Mannheim.
- Oksaar, E. 1998. *Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine*. – *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu.
- Omaggio, A. 1986. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Orn, J. 2000. *Kasvatusteadus*. TPÜ loengukonspekt.
- Osinga, N. 1982. *Bilingual education and instructional psychology*. – *Bilingual Education in Friesland*. Papers read at the International Conference on Bilingual Education, Liouwert.
- Piaget, J. 1971. *Science of Education and the Psychology of the Child*. London: Longman.
- Piatelli-Palmarini, M. (toim) 1981. *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Routledge & Kegan Paul. London.
- Rabinowitz, M. (toim) 1998. *Cognitive Science foundations of Instruction*. Fordham University. Lawrence Erlbaum Ass., Publ. London.
- Rannut, Ü. 1999. *Lugema õppimine varases keelekümbuses*. – *Keelekümbus kui integratsiooni võti*. Tallinn, lk 41–44.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Learning*. Oxford University Press.
- Shrum, J. & Glisan, E. W. 1994. *Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction*. Boston/Massachusetts.
- Takala, S. 1984. *Evaluation of Student's Knowledge of English Vocabulary in the Finnish Comprehensive School*. *Kasvatustiedeen Tutkimuslaitoksen Julkaisuja*, 350. Jyväskylän Yliopisto.
- Talts, L. 1997. *Kasvatus põhikooli algastmes*. Tallinn.
- Volten, E. 2000. *Eesti keele kui võõrkeele õpetamisest*. – *Haridus*, nr 2, lk 49–50.
- Walz, J. 1989. *Context and Contextualized Language Practice in Foreign Language Teaching*. – *Modern Language Journal*, 73, lk 161–168.
- Wong-Fillmore, L. 1985. *Second Language Learning in Children: A Proposed Model*. Toim R. Esch & J. Z. Provenzano. – *Issues in English Language Development*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse of Bilingual Education.

Harri Kelder

EESTI ÕPETAJASKONNA VÄLISSIDEMED 20.–30. AASTAIL

Igal nädalal (v.a juulikuu) ilmuvast Õpetajate Lehest võib asjast huvitatu reeglipäraselt lugeda haridusministri ja ja tema kaaskondlaste – HMi tippametnike – välislähetustest, läbirääkimistest ametivendadega teistest riikidest, sõlmitud koostöökokkulepetest, kuid sellestki, mida välisreisidel kuuldust-nähtust on tarvis kibekiiresti hakata rakendama ka siinses koolipraktikas. Paraku ei õnnestu samal teel hankida teavet õpetajaskonna ja teda esindavate kutseorganisatsioonide – Eesti Õpetajate Liidu (EÕL) ja Haridustöötajate Liidu – välissidemete kohta, sest seda trükisõna tavaliselt ei kajasta.

Seevastu oli 20.–30. aastail ilmunud pedagoogikaväljaandeis Õpetajate Leht, Kasvatus ja Eesti Kool erirubriik, et kajastada õpetajate kutseorganisatsioonide tegevust ja ettevõtmisi, sealhulgas ka välissuhteid. Peaasjalikult neile materjalidele tuginedes ongi alljärgnevas antud ülevaade Eesti õpetajaskonna, eeskätt EÕLi eestvõtetel toimunud rahvusvahelistest kontaktidest 20.–30. aastail. Ühteaegu on see ka liisandus peaaegu kümme aastat tagasi valminud ülevaatele EÕLi tegevusest rahvusliku koolisüsteemi rajamisel ja arendamisel ning õpetajaskonna teenistushuvide kaittsel, mis jõudis lugejate kätte ajakirja Haridus vahendusel 1991.¹

BALTI RIIKIDE ÕPETAJATE LIIT

Iseseisvate Balti riikide rajamisega said alguse ka kontaktid nende riikide õpetajaid ühendavate kutseorganisatsioonide vahel. Esialgu piirdus see vastastikuste külaskäikudega. 1922. a toimus Riias Läti Õpetajate Liidu algatusel esimene pedagoogikakonverents Eesti, Läti, Leedu ja ka Soome õpetajate organisatsioonide esindajate osavõtul, et panna alus Venemaast lahku lõõnud nn rajariikide õpetajate organiseeritud suhtlemisele eesmärgiga vahetada infot tol ajal aktuaalsetes haridusküsimustes: rahvusliku koolisüsteemi kujunemine, õpetajate ettevalmistus ja aineoline olukord, haridustöö väljaspool kooli jne. Ühtlasi lepiti kokku, et Balti riikide õpetajate liitude konverentsid hakkavad toimuma reeglipäraselt, igal aastal kordamööda Riias, Tallinnas ja Kaunases.

Teine Balti riikide õpetajate liitude konverents peetigi 27.–29. juunini 1923 EÕLi korraldusel Tallinnas, tähelepanu keskmes olid koolitöö sisemist korraldust käsitlevad ülevaated.

¹ Vt H. Kelder, Eesti Õpetajate Liit demokraatliku kooli ja õpetajaskonna huvide kaittsel. Haridus, 1991, nr 6, lk 44–46; nr 7, lk 43–46.

Kolmandal Balti riikide õpetajate konverentsil Kaunases 16.–18. augustini 1924 otsustati õpetajate kutseorganisatsioonide suhtlemine viia kindlamale organisatsioonilisele alusele ning moodustada **Balti riikide Õpetajate Liit**, mille liikmeteks astusid Eesti Õpetajate Liit, Läti Õpetajate Liit ja Leedu Õpetajate Ametiühing. Põhikirja järgi oli liidu sihiks õpetajate kutseliste tarvete rahuldamine ja ühine töö oma rahvaste kultuuri tõstmisel.¹

Liidu tegevust juhtis konverents, mis koosnes asemikest (esindajatest), kelle valisid liitu kuuluvad organisatsioonid – ühe esindaja iga 500 liikme kohta. Konverentsid peeti kord aastas järgemööda iga Balti riigi pealinnas. Liidu jooksvat tööd juhtis sekretariaat, mis asus Riias.

Balti riikide Õpetajate Liidu kaalukamad ettevõtmised olid kolme riigi ühised õpetajate kongressid, mis peeti 1925. a Riias, 1828. a Tallinnas ja 1931. a Kaunases.

Esimesel, 21.–23. juunini 1925 Riias toimunud kongressil esindas Eesti õpetajakonda 154-liikmeline delegatsioon, keda juhtisid EÕLi juhatuse liikmed K. Treffner, J. Piiskar ja J. Rummo. Kongressil esinesid referentidena Eesti delegatsiooni liikmed K. Treffner (“Ühtluskool Eestis”), A. Janson (“Õpetajate edasiharimise küsimused”) ja J. Piiskar (“Õpetajate organisatsioonid Eestis”). Lisaks sellele levitati kongressist osavõtjate seas J. Annussoni koostatud ning EÕLi kirjastatud prantsus- ja venekeelset trükist “Rahvaharidus Eestis”.²

Balti riikide Õpetajate Liidu järjekordne kongress peeti 28. ja 29. juunil 1928 Tallinnas EÕLi korraldusel. Osavõtjaid oli Lätist 69, Leedust 27 ja Eestist 326, lisaks pool sada kutsutud külalist ja korraldajat. Seekord keskenduti väikeriikide kultuurilistele ülesannetele (ettekandja A. Janson Eestist), vaatluse all olid ka Balti riikide koolipoliitilised ideaalid (ettekandja K. Dekens Lätist). Vastastikku vahetati infot koolitöö aktuaalsetes küsimustes emakeele, matemaatika, loodusloo, ajaloo, defektsete laste koolide ja karskuskasvatuse sektsioonis. Vastuvõetud resolutsioonides avaldas kongress üksmeelset toetust ühtluskooli ideele, kutsus üles liituma rahvusvaheliste õpetajate organisatsioonidega. Kongress pidas vajalikuks kolme maa õpetajate organisatsioonide senisest tihedamat läbikäimist: ühiste pedagoogiliste nädalate ja täienduskursuste korraldamist, ühise pedagoogikaajakirja väljaandmist vene ja saksa keeles.³

Kolmas ning viimane Balti riikide õpetajate kongress sai teoks 28. ja 29. juunil 1931. a Kaunases. Õpetajaid ning haridustöötajaid oli Eestist 75, Lätist 130 ja Leedust 200. Seekord oli keskseks teemaks kooli ülesanded rahuaate propageerimisel ja rahvaste lähendamisel. Eesti-poolse ettekandega esines kongressil dr A. Audova.⁴

1934. a algul toimus Balti riikide Õpetajate Liidu sekretariaadi koosolek, kus otsustati Baltimaade õpetajate järjekordne üldkongress korraldada 1934. a juuli algul Riias ning arutada seal koolielu arengut Eestis, Lätis ja Leedus 15 aasta jooksul ning vaadelda kooli võimalikke arengusuundi demokraatlikes Balti riikides.⁵ Kavandatud

¹ Kasvatus, 1937, nr 4/5, lk 225–226.

² Kasvatus, 1927, nr 7, lk 327.

³ Kasvatus, 1926, nr 6, lk 325–330.

⁴ Kasvatus, 1931, nr 6, lk 287–288.

⁵ Kasvatus, 1934, nr 1, lk 42.

kongress jäi paraku ära. 1934. a lõpetas tegevuse Läti Õpetajate Liit, mis tähendas ka Balti riikide Õpetajate Liidu tegevuse lõppu.

Allakirjutanu pole pädev määrama põhjusi, mis tõid kaasa Balti riikide õpetajate organisatsioonide sidemete nõrgenemise. Märkigem vaid, et juba Balti riikide Õpetajate Liidu loomise ajal esindas kogu oma maa õpetajaskonda vaid EÕL. Lätis oli juba moodustatud keskkooliõpetajate liit, kes Balti riikide õpetajate ühisesse liitu ei astunud. Leedus olid liiduga ühinenud õpetajate ametiühingu kõrval veel ka katoliiklik õpetajate ühing ning rõhutatult rahvusliku kallakuga ainult leedulastest koosnev õpetajate ühing. Erinevate organisatsioonide suhted olid kõike muud kui sõbralikud, mis muidugi ei soodustanud välissuhtlust. Siin peitubki ilmselt peamine põhjus, miks Balti riikide Õpetajate Liit tegevuse lõpetas.

EESTI-SOOME KOOLIKONGRESSID

Eesti õpetajaskonna kontaktid ametivendadega teisel pool Soome lahte algasid samuti vastastikuste külaskäikudega, mis said teoks juba 1919. a suvel. Esimene suurem ühisüritus oli Ühis-Soome koolikongress 1921. a juunis Helsingis, millest võttis osa ligi 500 õpetajat ning haridustegelast Eestist. Kongressi ettekannetes ja aruteludes keskenduti peaaesjalikult rahvuslike koolisüsteemide kujunemisele. Eesti haridustegelastest esinesid kongressil ettekannetega P. Põld ("Inimese kasvatus ja kodaniku kasvatus"), J. Annusson ("Keskkooli reformist ja arengukavadest"), H. Roos ("Õpetajate ettevalmistamisest Eestis"), A. Varma ("Käsitöö õpetamisest Eesti koolis") ja O. J. Kiesel ("Õpetajate ühinemisest").

Järgmisi samalaadseid üritusi hakati nimetama soome-ugri hariduskongressideks, kus raskuskese asetus kultuuriküsimustele. Eesti ja Soome õpetajaskonna otsekontaktid nõrgenesid, kuid ei kadunud täiesti.

Uut tõusu naabermaade õpetajate organiseeritud suhtlemises täheldame alates 1934. aastast, mil EÕLi toleaaegse esimehe A. Veiderma ettepanekule selgitada Eesti ja Soome õpetajate ühistöö võimalusi reageeris Soome õpetajate keskorganisatsiooni juhatus positiivselt. Seejärel moodustas EÕLi juhatus Soome toimkonna, kuhu kuulusid J. Rummo, G. Ollik, E. Martinson, V. Altoa ja R. Päts. Koostati sõprusliidulepingu tekst, mis EÕLi juhatuse kinnitatuna esitati 1934. a oktoobris Soome Õpetajate Ühingu keskjuhatusale. Sõprusliiduleping allkirjastati 26. juunil 1935 Helsingis. Eesti poolt kirjutasid lepingule alla EÕLi volinikud J. Rummo ja H. Rajamaa, Soome poolt Soome Õpetajate Ühingu esimees K. Ahtiala ja Eesti toimkonna juhataja H. V. Santala.¹

Lepingus nähti ette, et pooled

- püüavad tutvuda kummagi maa algkoolioludega, õpetajate elu ja nende kutseorganisatsioonide tegevusega loengute, koolinäituste ja väljaannete vahetamise teel;

¹ Nimetatud leping ei jäänud ainsaks. 1938. a oktoobris kirjutati Tallinnas kutsekooliõpetajate päeval alla sõprusleping eesti Kutsekooliõpetajate Ühingu ja Soome Ametikooliõpetajate Ühingu vahel (Kasvatus, 1937, nr 9, lk 47).

- aitavad kaasa sõprusliitu kuuluvate algkooliõpetajate õppe- ja huvireiside korraldamisele;
- teatavad vastastikku oma organisatsioonide korraldatavatest kongressidest ja muudest tähtsamatest üritustest, võimaldades neist vennasmaa õpetajaskonna esindajate osavõttu;
- arendavad hõimutunde süvendamist, tutvustades oma maa koolides ja ajakirjanduses vennasrahva elu, sihte ja saavutusi.¹

Eesti ja Soome õpetajate esimeseks suuremaks ühisürituseks said **Eesti-Soome õpetajate päevad** 13.–21. juunini 1935, mis algasid Tallinnas ja lõppesid Helsingis.² Õpetajate päevad toimusid EÕLi ning Soome õpetajate organisatsioonide algatusel ja korraldusel. Ettevõtmist toetasid mõlema maa haridusministeeriumid nii aineliselt kui ka aktiivse osavõtuga päevade sisustamisest. Sõnavõttudega esinesid Eesti haridusminister N. Kann ja Soome haridusminister O. Mantere, oma maa koolisüsteemi tutvustavate loengutega aga nii Eesti kui ka Soome koolivalitsuste direktorid ning kooli- ja haridusnõunikud.

Ootuspäraselt olid õpetajate päevaldel tähelepanu keskmes koolitöö sisulised probleemid, sealhulgas kooliuuendusega seonduv. Eesti poolt esinesid ettekannetega G. Reial ("Üldõpetuse põhimõttelised alused ja teostamise viisid"), J. Käis ("Individaalsuse ja sotsiaalse põhimõtte õppetöös"),³ J. Aavik ("Eesti keele uuendustest"), H. Rajamaa ("Kirjand Eesti algkoolis ja keskkoolis") jt. Päevadest osavõtjail oli võimalus käia näidistundides, saada osa õpilaskollektiivide esinemistest, tutvuda Tallinnas mitmepalgelisel koolinäitusel Eesti kooli saavutuste ja püüdlustega, Helsingis soome õpilaste joonistustega Kalevala ainetel.⁴

Et esimene ühisüritus igati korda läks, otsustati Eesti ja Soome õpetajate kokusaamised muuta regulaarseks.

Teine Eesti-Soome koolikongress peetigi 14.–18. juunini 1937 Helsingis. Osavõtjaid oli Eestist 340, Soomest ligikaudu niisama palju. Juba osavõtjate arvult kujunes kongress suursündmuseks mõlema maa õpetajaskonna elus, kaalukust suurendas veelgi kongressi sisuline külg.⁵

Seekordsel kokusaamisel pöörati senisest suuremat tähelepanu kasvatusküsimustele. Sellekohase avaettekande tegi Jyväskylä Kasvatusteadusliku Ülikooli professor E. Ahlman.

Eesti kooli arenguperspektiive ja õpetajaskonna püüdlusi vahendasid kongressile oma ettekannetega haridusnõunikud M. Raud ja J. Aavik, koolinõunik V. Altoa, EÕLi juhtivad tegelased H. Rajamaa, J. Parijõgi ja J. Käis.

Kongressist osavõtjail oli võimalus Kaisaniemi algkoolis tutvuda koolinäitusega, mis andis ulatusliku ülevaate Soome koolielust. Üritusele lisas kaalu Soome haridus-

¹ Sõprusliidulepingu täielikku teksti vt H. Rajamaa, Eesti õpetajaskond ja hõimuharrastus. – Kasvatus, 1937, nr 4/5, lk 222–223.

² 1935. a suvel toimunud Eesti-Soome õpetajate päevi on nimetatud ka esimeseks Eesti-Soome koolikongressiks. (H. K.)

³ J. Käisi ettekanne ilmus ajakirjas Eesti Kool (1935, nr 9) pealkirjaga "Uue kooli sihid ja teed". (H. K.)

⁴ Eesti-Soome õpetajate päevade töökava vt Õpetajate Leht, 1935, 17. mai.

⁵ Vt Kasvatus, 1937, nr 6, lk 387–396.

ministri kõne kongressi avaistungil ning vastuvõtt kõigile Eestist saabunud külalistele. Oluline oli ka see, et vahetult kongressi eel ilmus Soome suurima kirjastuse väljaandel J. Käisi "Isetegevus ja individuaalne tööviis" soome keeles.

Kahe maa õpetajate kaalukaks ühisürituseks nii osavõtjate arvult kui sisukuselt kujunes **kolmas Soome-Eesti koolikongress**, mis toimus 17.–19. juunini 1939 Tartus.¹ Soomest saabus 360 osavõtjat, võõrustajamaad esindas ligi 600 õpetajat ja haridustegelast. Kongress peeti Vanemuise saalis. Avaistungil esines tervituskõnega Eesti haridusminister A. Jaakson.

Seekordsel koolikongressil olid olulisel kohal mõlema maa haridusjuhtide informatiivsed ettekanded kooliasjade hetkeseisust ja arenguperspektiividest. Nii kõneles Eesti HMi kooliosakonna direktor V. Altoa Eesti koolipäevaküsimustest, Soome haridusnõunikud A. Salmela Soome rahvakoolikasvatuse alustest ja uuenduskavatsustest ning N. Kallio keskkoolikasvatuse põhialustest ja lähimast korraldusest.

Kongressil käsitleti ka koolitervishoiu probleeme. Eesti tervishoiu arengusuundadest ning vajadustest kõneles prof H. Madisson, koolitervishoiust Soome koolides ülemkooliarst A. A. Lytinen.

Muusikaõpetusest Eesti koolis andis ülevaate Tallinna pedagoogiumi muusikaõpetaja R. Päts, kooliaiadusest Tartu õpetajate seminari direktor J. Port. Soome õpetajad käsitlesid oma ettekannetes tööõpetuse ja töökasvatuse temaatikat.

Ka seekord said koolikongressist osavõtjad käia ulatuslikul koolinäitusel, mille oli ette valmistanud toimkond J. Käisi juhtimisel. Näituse keskseks teemaks olid üldõpetuse ja individuaalse tööviisi praktilise rakendamise võimalused algkoolis.

Kongressi lõppistungil kõneldes ütles Soome haridusnõunik A. Salmela: "Kallid õed ja vennad! Täna Soome haridusministeeriumi nimel vennasrahva koolitegelasi. Kongressil saavutatud tulemused ei anna tunda üksi Eestis, vaid ulatuvad kaugemale üle lahe. Esitan kutse kõigile Eesti õpetajatele osavõtuks 4. Soome-Eesti koolikongressist kahe aasta pärast Soomes."²

Paraku ei realiseerunud head kavatsused. Neljas Soome-Eesti koolikongress enam teoks ei saanud, sest 1941. a suveks oli sõda haaranud juba peaaegu kogu Euroopa ning haridusalased kokkutulekud polnud enam mõeldavad.

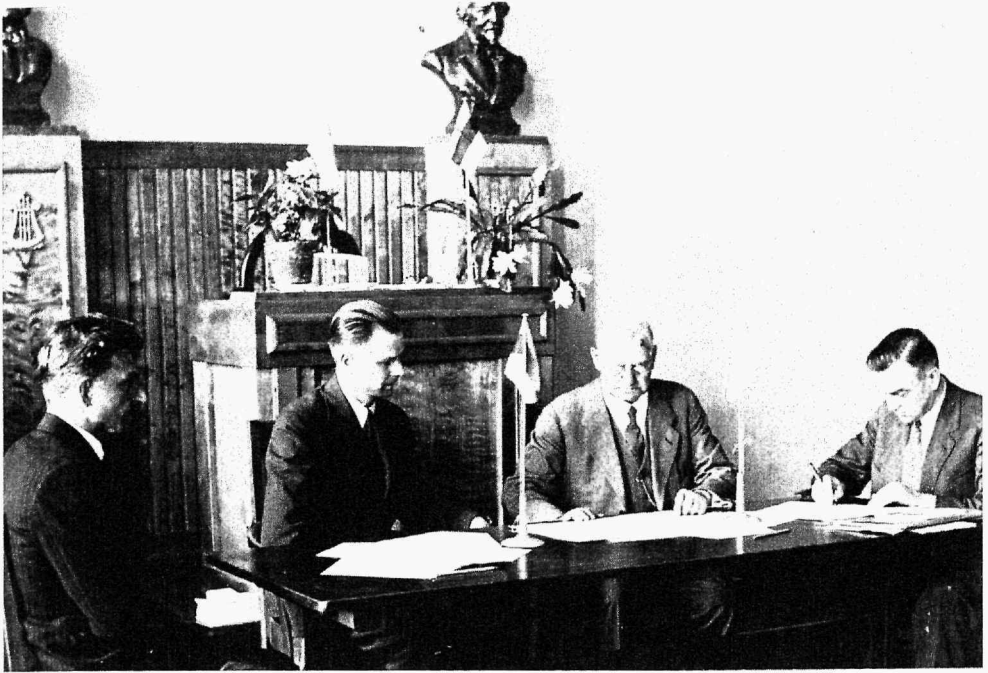
EESTI ÕPETAJASKOND JA RAHVUSVAHELISED AMETILIIDUD

EÕLi kuulumisest ühte rahvusvahelisse kutseorganisatsiooni – Balti riikide Õpetajate Liitu – oli juttu eespool.

Teine rahvusvaheline õpetajate organisatsioon, mille liikmeskonda kuulus ka EÕL, oli **Rahvusvaheline Õpetajate Liitude Föderatsioon** (*Federatsioon Internationale des Associationa d'Instituteurs* – FIAI), mis asutati 1926. a ning mille keskus oli Pariisis. Föderatsiooni kuulus 34 õpetajate kutseorganisatsiooni ligi 600 000 liikmega (1937) mitte ainult Euroopast, vaid ka Austraaliast, Indiast, Aafrikast, olles see-ga tollal suurim õpetajate rahvusvaheline ametiliitude koondis.

¹ III Soome-Eesti koolikongressi kava vt Eesti Kool, 1939, nr 5, lk 344–345.

² Õpetajate Leht, 1939, 30. juuni.



*Eesti-Soome õpetajate liitude vahelise sõprusliidulepingu allakirjutamine
26. juunil 1935. a Helsingis. Istuvad (vasakult) EÕLi juhatuse liige H. Rajamaa,
EÕLi abiesimees ja Soome toimkonna juhataja J. Rummo,
Soome Algkooliõpetajate Liidu esimees K. Ahtiala ja
Eesti toimkonna juhataja H. V. Santala.*

EÕL astus föderatsiooni liikmeks 1929. aastal, kuid kuni 1937. aastani organisatsiooni töös aktiivselt ei osalenud. Esmakordselt oli EÕL esindatud FIAI kongressil 1937. a juulis Pariisis. EÕLi esindusse kuulusid sekretär V. Horm ja juhatuse liige V. Alttoa, kes valiti ka EÕLi esindajana föderatsiooni juhatusse.¹

Oma järjekordse aastakongressi pidas FIAI 1938. a juulis Kopenhaagenis, kus keskenduti peamiselt lastekirjanduse ja rahvusvahelise koostöö küsimustele. Meie õpetajate kutseliitu esindasid seekord EÕLi esimees E. Murdmaa, sekretär V. Horm ning Õpetajate Koja algkooli ja lasteaednike seksiooni esimees A. Ruut.

E. Murdmaa ja V. Horm osalesid EÕLi esindajatena ka järgmisel, 1939. a juulis Pariisis toimunud FIAI aastakongressil, kus V. Horm esines EÕLi tegevust tutvustava sõnavõetuga.

Rahvusvaheline Õpetajate Liitude Föderatsioon ühendas peamiselt eri maade rahvakoolide (algkoolide) õpetajate ametiliite. Keskkooliõpetajate rahvuslikke organisatsioone ühendav **Rahvusvaheline Keskkooliõpetajate Liitude Föderatsioon** (FIPESO) asutati üsna varsti pärast Esimest maailmasõda Prantsusmaa haridustegelaste ja keskkooliõpetajate algatusel. 30. aastate alguseks olid FIPESO liikmeks astunud peaaegu kõigi Euroopa riikide keskkooliõpetajate kutseorganisatsioonid.

¹ Kasvatus, 1937, nr 7, lk 457–458.



Eesti-Soome II koolikongressi avaaktus Soome Üliõpilasmaja pidusaalis 15. juunil 1937. a.

Eesti keskkooliõpetajad olid föderatsioonis esindamata 1934. aastani, sest neil polnud oma organisatsiooni. Kui aga keskkooliõpetajad 1933. a EÕList eraldusid ja oma organisatsiooni – Eesti Keskkooliõpetajate Kogu (EKESKO) – moodustasid, astus viimane järgmisel aastal FIPESO liikmeks ning võttis edaspidi osa föderatsiooni aastakongressidest.¹

Rahvusvahelise Tehnilise Hariduse Büroo korraldas 1936. a detsembris Roomas tehnilise ja majandusliku hariduse kongressi, millest võttis osa ühtekokku 1600 esindajat 27 riigist. Eestit esindasid haridusministri abi V. Päts, Õpetajate Koja esimees V. Neggo ja Tallinna Linna Naiskutsekooli direktor A. Varna.²

Kaheksaliikmelise delegatsiooniga oli Eesti õpetajaskond esindatud ka järgmisel, 1937. aasta juulis Pariisis toimunud algõpetuse ja vabaharidustöö rahvusvahelisel kongressil. Ürituse korraldas Prantsuse Rahvuslik Õpetajate Sündikaat, toleaeagne suurim õpetajate organisatsioon Prantsusmaal. Kongress oli igati esinduslik: osavõtjaid oli ligikaudu 3000, enamik muidugi Prantsusmaalt, ent esindatud olid peaaegu kõik Euroopa riigid, v.a Nõukogude Liit, Saksamaa ja Itaalia. Külalisi oli saanud Jaapanist, Hiinast, Uus-Meremaalt ja mujaltki. Töötas kaheksa sektsiooni, kus peeti ligikaudu 250 ettekannet. Korraldatud oli ulatuslik koolinäitus, millest ka Eesti osa võttis. Välja olid pandud Eesti hariduselu arengut ja hetkeseisu iseloomustavad tabelid ja diagrammid, samuti algkoolis kasutatavad õpikud, töövihikud, tööjuhiste kogud.³

¹ Vt H. Jänes, Keskkooliõpetajate rahvusvahelisest koostööst. – Eesti Kool, 1936, nr 6, lk 325–328.

² Kasvatus, 1937, nr 2, lk 125.

LÕPETUSEKS

Eesti õpetajaskonna rahvusvahelised kontaktid ei piirdunud üksnes osavõtuga haridusalastest suurüritustest, oli ka teist laadi tõiseid kokkusaamisi, seda eriti Soome kolleegidega.

Nii viibisid 1935. a Soome algkooliõpetajate suvekursustel EÕLi aktivistid J. Rummo ja H. Rajamaa. Tallinna koolinõunik Chr. Brüller tutvus aga Soome koolimajade ja koolide õppekorraldusega.

1936. a augustis EÕLi korraldatud kooliuuenduspäevadel olid külalisteks Soome Õpetajate Ühingu sekretär J. Komppinen ning haridusnõunik A. Salmela, kes esines ettekandega kooliuuendusliikumisest Soomes. Külalised Soomest võtsid osa ka EÕLi 1937. a detsembris korraldatud pedagoogilistest päevadest.

1939. a kevadisel koolivaheajal said Helsingis ühispäevadel kokku Eesti ja Soome joonistusõpetajad. Seesuguseid kontakte oli teistegi maade õpetajatega.

Veel mõni järeldus kirjavandude põhjal.

Esiteks. Välissidemete arendamisel lasus organisatsioonilise töö raskuskese vaieldamatult EÕLil kui liikmete arvult suurimal ja tegusamalt toimival õpetajate kutseorganisatsioonil. Rahvusvahelisi kontakte pidasid oluliseks ka EÕList eraldunud Eesti Keskkooliõpetajate Kogu ja Kutsekooliõpetajate Ühing, kes sõlmisid sõprusdemeid ning osalesid rahvusvaheliste ametiliitude töös. Välissidemete olulisust rõhutas ka Õpetajate Koda, seades 1939/40. a töökavas esikohale välissidemete arendamise, eriti hõimumaade ja Skandinaaviamaade õpetajate organisatsioonidega. Loomulikult ei olnud HMgi välissuhete korraldamisel kõrvalseisja, vaid toetas eriti suurüritusi nii aineliselt kui ka sisuliselt, kuid aktiivsust näitasid juhtivatest haridusametnikest üles ikkagi vaid need, kes olid EÕLi ideede ja taotlustega solidaarsed.

Teiseks. Kirjavandust tuleneb, et välissuhtluses ei olnud Eesti õpetajaskonna esindajad mitte õpipoisirollis, vaid teiste maade kooli- ja haridustegelaste võrdväärset partnerid, esindamaks Eesti kooli ning pedagoogilise mõtte kordaminekuid ning püüdlusi rahvusvahelistel haridusfoorumitel.

Kolmandaks. Välissuhtluses oli tol ajal au sees põhimõte, mille on kujukalt sõnastanud omaaegne tuntud koolimees ja haridustegelane A. Kurvits oma 1932. a ilmunud raamatus "Õpetaja kooliuuenduse kandjana", kus ta kirjutab (lk 38): "Teiste elu tundmaõppimine on vajalik ainult selleks, et mõista paremini ennast ja enese kaudu teisi, kuid mitte aga täpseks jäljendamiseks. Analoogiliselt tuleb vaadata ka koolikorraldusele, õppekavule, õppeviisele: neid ei saa kopeerida, maha kirjutada või järeleaimata. [- - -] Kasvatus ja õpetus peab seisma kindlalt kodumaisel pinnal, lähtuma oma rahva kultuurist, traditsioonist ja vajadusist ja liikuma oma rahva ideaalide ja tema tuleviku mõistmise suunas."

Loodetavasti ei ole see põhimõte täielikult unustusehõlma vajunud ning on arvestatav ka tänapäeva välissuhtluses.

³ Vt V. Altoa, Algõpetuse ja vabaharidustöö rahvusvaheline kongress 23.–31. juulini Pariisis. – Kasvatus, 1937, lk 614–628.

Heino Rannap

**MUUSIKAÕPETAJATE KASVATAJA
AUGUST KIISS**



*Koolilaulmises nähakse tähtsat kasvatavat tegurit
ning rahva muusikalise arengu alusmüüri.
(A. Kiiss)*

Tõepoolest, alusmüüri tugevust näitab ju pealisehitise püsivus, pedagoogikas aga hariduse omandanute tegevus. Sajad August Kiissi õpilased on kujundanud Eesti muusikaelu ning vaimukultuuri oma õpetaja eeskuju järgides, ta oskusi ja tõekspidamisi rakendades. A. Kiiss on eriti rõõmustanud silmapaistvate muusikute saavutuste üle, kelle haridusteel ta jagas muusikapedagoogilisi teadmisi Tartu Õpetajate Seminaris, nagu rahvusvaheliselt tuntud helilooja Eduard Tubin, eesti-ameerika organist-helilooja-koorijuht Leo Virkhaus, Tartus armastatud koorijuht ja muusikaõpetaja Voldegar Kliimand, Estonia teatri sametine bass Ott Raukas, Vanemuise teatri särav sopran Linda Tanni, hinnatud kontsertmeister-pianist-muusikaõpetaja Hilja Kangro jpt, kes on töötanud/töötavad õpetajatena või muusikutena Eestis, Austraalias, Rootsis, USAs jm. Ühelt poolt oli August Kiiss tüüpiline haridusnõudleja, kes murdis end külakeskkonnast õpetajate seminari ning konservatooriumi, teiselt poolt aga uudsealdis ja andekas inimhing, kelle tegevus pühendus järgmise põlvkonna küpsetamisele.

*Gramm praktikat on rohkem väärt kui kümme kilogrammi teooriat.
(A. Kiiss)*

"Teil on mitu seltsi ja raamatukogu, sellest on teile veel vähe! Kõige suuremad mäsuhed Tartu kreisis on Alatskivi mehed!" oli öelnud talurahvaasjade komissar Tartus. Küllap oli tal õigus, sest maata ja mõisniku poolt vaenatud talupojad nõudsid eluõigusi, 19. sajandil väljarändamisõigust. Alatskivi taluperede hulgas oli tollalgi haridust saanud inimesi. Nii mõistis August Kiissi vanavanaema vabalt eesti ja vene keeles lugeda ning palvekirju kirjutada. Tema see oligi, kes Kiisside renditalu naabrimehe Laksi Tõnise algatatud väljarändamise taotlusi kirja pani ning keeldumisteateid pettunud külarahvale ette luges ja tõlkis.

August Kiissi isa Joosep Kiiss (1856–1936) sai esialgse kirjaoskuse vanaemalt. Et ta oli poisikesena olnud vanaemaga kaasas naabertalus toimunud salakoosolekutel, mäletas ta meheas väljarändamise ärevaid sündmusi hästi ning kirjutas ulatusliku põneviku "Mälestusi Laksi Tõnisest", mis ilmus ajakirja Olion 1933. a 1.–4. numbris.

Selles Alatskivi valla Metsakivi külas sündis August Kiiss pere esimese lapsena 20. mail 1882. Nüüd on Alatskivi ümbrus oma künkliku maastiku, metsade rohkuse, muistse linnamäe, Kalevipoja sängi, parun Nolckeni uusgootika lossiilu, Juhan Liivi sünnikoha ning tema ja Laksi Tõnise kalmudega paljude ekskursioonide peatuskohaks.

August Kiissi õppuritee viis Seletuse talust Naelavere külakooli (sellessamas koolis oli õppinud ka Juhan Liiv), sealt Kodavere kihelkonnakooli ja isa suureks pettumuseks, kes lootis pojast vabaks ostetud talule pärijat, edasi Tartusse õpetajate seminaris. Isa oli muutnud talu tuluandvaks, ehitanud uued hooned, seadnud (naabrid: "Oh,

Kooli ülesanne ja siht muusika alal olgu kõikide õpilaste muusikaliste võimete arendamine nende iseseisva tegevuse aluste ehitamiseks.
(A. Kiiss)

Naasnud Eestisse, selgus, et seoses Mart Saare lahkumisega Tartust Tallinnasse ja Juhan Aaviku üha suureneva koormusega dirigendina ja Kõrgema Muusikakooli õppejõuna on Tartu Õpetajate Seminaris vakantne muusikaõpetaja koht. Kuna viiulimänguõpetus seminaris oli olnud viimastel aastatel juhuslike tunniandjate käes, seati A. Kiissi peamiseks ülesandeks viiuli õpetamine ja keelpilliorkestri organiseerimine, kuid juba 1922. aastal moodustas Kiiss sümfooniaorkestri. Klassilaulutunde ja muusikaõpetamise meetodikat andis hea organistina tuntud Johannes Kärt, kel oli õnnestunud opteeruda Venemaalt pisut varem. Mõni aasta hiljem, töötades koorijuhina, organistina ja kõrgema muusikakooli orelitõppejõuna, loobus J. Kärt seminari klassitundidest.

Aastatega suurenes A. Kiissi osa seminari muusikaõpetuses. Kiiss tähtsustas muusikaõpetust kahes suunas: pööras suurt tähelepanu orkestri moodustamise võimalikele teedele ning asus uuendama muusikalise kasvatusedidaktikat. 1920. aastatel liialdasid mitmed muusikaõpetajad muusikateooria tuupimisega. Johannes Kärsi koostatud algkooli õppekavas (1928) oli kirjas, et "mingisugust nooditeooriat väljaspool lauluõppimist algkoolis ei tohi olla". See reaalsus – ühest äärmusest teise – pani A. Kiissi aatlema ning uusi õpetuskanaleid otsima.

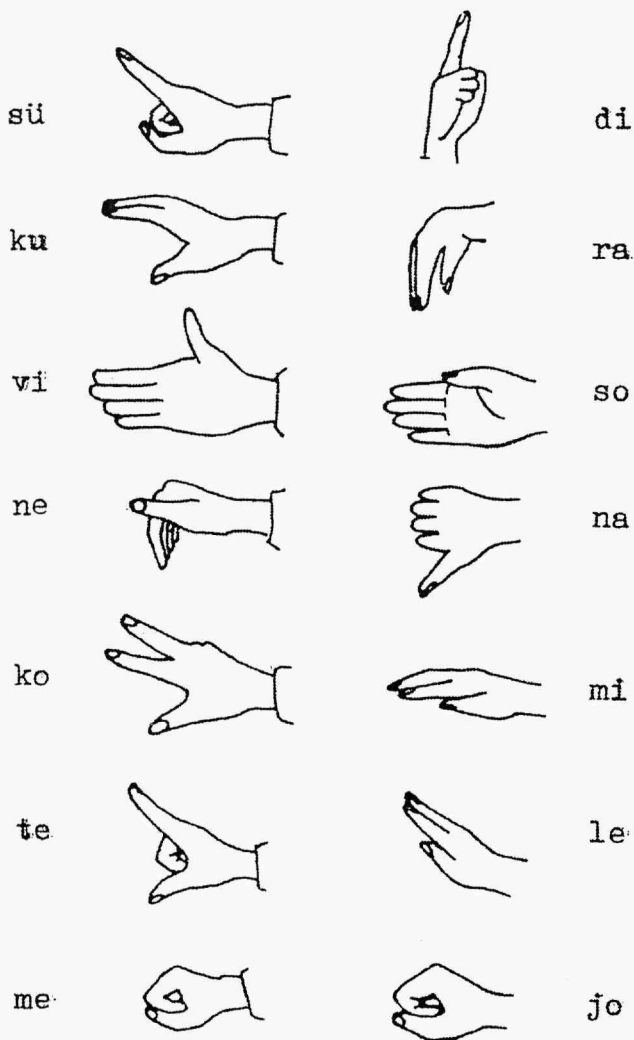
Laulmisõpetus koolis on oma sisult muusika-algõpetus.
(A. Kiiss)

Tartu Õpetajate Seminaris olid väärt võimalused haardekate õpetajate ettevalmistamiseks. Sisseastumiseksamid olid emakeeles, matemaatikas ja laulmises. Eelistati mehi, mis võimaldas moodustada hääleka meeskoori ja sümfooniaorkestri. Nädala muusikatundide arv (2 tundi laulmist ja meetodikat, 1 tund koorilaulu ja hääleseadet, 1 tund viiulimängu ja 1 tund klaverimängu) tagas tarviliku muusikalise ettevalmistuse. Seminaris oli kahe manuaaliga orel-harmonium, igas klassis klaver ja rohkesti muid pille. Välisreiside ning kirjanduse kaudu olid eesti juhtivad muusikaõpetajad hästi kursis Euroopas levima hakanud uute muusikaõpetuse meetoditega (C. Eitzi helisilbi-meetod, J. Curweni Tonic Sol-fa meetod, A. Hundoggeri Tonika-Do meetod, J. Jaques-Dalcroze'i rütmilise kasvatused meetod, V. Siukose analüütilis-süntheetiline meetod, Z. Kodály' relatiivmeetod). Oma visioone neist olid avaldanud ajakirjanduses E. Mesiäinen ja R. Päts.

August Kiiss lähtus olemasolevast ning täiendas neid praktiliste võtetega. Tema ulatuslikus teoses "Koolilaulmise meetodika" (Tartu, 1932) on asjalikke nõuandeid kuulmise arendamiseks, ilusasti laulmiseks, noodistlaulmiseks jm. Autor rõhutab: "Relatiivne kuulmine on absoluutsest palju tähtsam, sest kõige muusika tuum peitub helide suhteis, relatiivsuses, mitte üksikute helide absoluutses kõrguses." Õeldu tõestuseks esitab ta harjutusi, mille abil õpilane õpiks eraldama helikõrgusi nende

omavaheliste suhete järgi. Tema meetodi kohaselt tuleb jätta kõrvale kõik, mis on seotud helide absoluutse kõrgusega. Muusikaleht (1932, nr 5/6) kirjutas sel puhul: "A. Kiiss käsitab küsimust – milline on parim tee koolilaulmise õpetuse sihtide saavutamiseks. Selles leidub rohkesti huvitavat, teadmisi värskendavat materjali, millesse süvenemine aitaks mitmetigi meie kivistund seisukorras viibivat koolilaulmisõpetust viia edasi."

Selleks, et õpilane suhtuks laulmisesse teadlikult ja suudaks ise oma tegevust kontrollida, soovitas A. Kiiss nimetada astmeid esimeseks, teiseks, kolmandaks jne. Et need sõnad on laulmisel liiga pikad, lõi ta järgarvudest tuletatud laulusilbid: *me, te, ko, ne, vi, ku, sü*. Heliredeli astmeid näitlikustas Kiiss käemärkidega (vt juuresolevat).



A. Kiissi käemärgid

H. Kaljuste käemärgid

Erinevaid käemärke on euroopalikus muusikaõpetuses varemgi kasutatud. A. Kiiss tõi need esimesena eesti muusikapedagoogikasse ning olemuslikult on need jäänud nüüdiskooligi. Relatiivse meetodi hilisem arendaja Heino Kaljuste ei muutnud astmemärke mitte olemuslikult, vaid sõrmede kujundasendiga.

Oma meetodi tarbeks lõi Kiiss ka uued terminid: *me-toonika* ehk *duurtoonika*, *ku-toonika* ehk *molltoonika*, *poolredeltetrahord*, *riivangkaldumine*, *ühendpriim*, *kolmendterts* jt. A. Kiissi täpsed ja selged juhised jõudsid aga raskelt algkooli muusikaõpetajateni, seepärast oli äärmiselt oluline ta viimane juhised käsiraamatus: "Laulmise õpetaja teeb hästi, kui ta kõigepäält võtab revideerimisele ja värskendamisele isenda võimed laulmises üldse ja noodistlaulmises eriti." Teadmiste uuendamiseks aitas Kiiss korraldada lauluõpetajate ja koorijuhtide kursusi, kus oli ka ise lektor. Ta esines laulu- ja muusikaõpetajate kongressidel meetodiliste ettekannetega Tallinnas "Laulmise õpetamisest liitklassidega algkoolis" (1933) ja "Hindamise alustest laulmises" (1939) ning avaldas kirjutisi, nt "Kooliorkester" raamatus "Koori- ja orkestrijuhi käsiraamat" (toim R. Ritsing; Tartu, 1938), "Mõningaid jooni ja soove muusika õpetamise alalt" ajakirjas Eesti Kool (1938, nr 3).

Pillimuusika arendamine on kallim ning rohkem tööd ja aega nõudev.
(A. Kiiss)

Võib-olla just selle seisukoha tõttu asus A. Kiiss 1930. aastatel põhitöö kõrval seminaris Tartu Pimedate Kooli õpetajaks, et sealsete laste huvialategevust avardada laulu ja pillimänguga. Kiissi ülesanne oli anda laulutunde, korraldada kooritööd alg- ja töökoolis ning moodustada algkooliõpilaste orkester. Õppetöö paremaks korraldamiseks õppis ta isegi sõrmede abil loetavat nn Braille' kirja ja noodikirja. Laulmise tegi keerukaks asjaolu, et klassis oli eri vanusega õpilasi. Orkestritööd see aga soodustas. Mõlema tööosaga sai Kiiss edukalt hakkama, nagu näitab koolinõunik J. Langi aruanne (1935). Suurt tähelepanu ja aega pühendas A. Kiiss plokkflöötide ja okariinide õpetamisele ning nendest moodustatud orkestri tööle. Pimedatele õpilastele pakus orkestritöö suurt huvi, kuid raskuse tõttu saavutada nende pillidega puhast intonatsiooni jäi kunstiline tase tagasihoidlikuks. Kindlasti andis see töö aluse vanemate õpilaste üleminekul kooli puhkpilliorkestri pillimeesteks, kellega töötas menukalt teine pimedate kooli muusikaõpetaja Johan Tamverk. Koolipidudel ning Pimedate Abi Seltsi linnaüritustel esinesid koolikollektiivid A. Kiissi ja J. Tamverki juhatusel.

1930. aastatel, mil haridusministeerium likvideeris õpetajate seminarid ning asus looma gümnaasiumilõpetanute baasil pedagoogiume, astus A. Kiiss Tallinna Konservatooriumi ja lõpetas selle 1935. aastal eksternina keskkooli muusikaõpetaja kutsega. Kõrgharidusega jäigi ta järgnevatel aastatel Tartu pedagoogiumi, seejärel taastatud seminari muusikaõppejõuks.

"Mu koduke on tilluke."
(A. Kiiss)

Mitmes muusikaõppeasutuses omandatud oskused lubasid August Kiissil peagi noo-
distada loomingut, mis pidevalt ta mõttes mölkuks. Ta oli tõeline loovisiksus – tegev,
mõtlev, püsiv, fantaasiarikas. Tema helilooming sai hoogu praktilisest vajadusest.
Seminariõpilased vajasisid pilliõppusel lihtsate mänguvõtetega palu. A. Kiiss õpetas
peaaegu kõiki sümfooniaorkestri pille. Nii tuli tal kirjutada väikepalu viiulile, tšellole,
kontrabassile, klarnetile ja teistele pillidele. Muusikadidaktikas vajas ta laulunäiteid.
Selleks lõi ta sobivaid laulukesi. Seminari 100. juubeliürituseks kirjutas ta sümfoonia-
orkestrile "Pidumarsi", mida ise juhatas, ning seminari meeskoorile laulud "Mets" ja
"Virmalised". Tubli hoo sai ta looming 1930. aastatel. Hea viuldajana kirjutas ta selle-
le pillile e-moll sonaadi, "Idüllli" ja sooloviilulipalana "Humoreski"; lisaks veel palu kla-
verile ning innustunud organistina ka orelile.

Metoodiku ja seminari algkooli lauluõpetaja tööst kasvas välja kogumik "Laste lau-
luvara 1." (Tartu, 1931), mis sisaldab muu kõrval A. Kiissi enda 20 laulu. Nende hul-
gas on palju lauldud reibas "Jahimees Juss", rütmikas "Laste marss", kurblik "Ööbiku-
ke" ja parima lauluna "Mu koduke". Viimane pala on loodud parimate lastelaulude laa-
dis – rütmilise mitmekesiduse, tujusa viisiliikumise, sobiva meloodilise haripunktiga,
seejuures oma lühidusega võluvalt terviklik. Selle A. Kiissi lauliku kaudu sai püsiva
repertuaariõiguse ka "Mutionu" (siin pealkirjastatud "Mutionu pühade-pidu"). A. Kiissi
poja Ilmar Kiissi (snd 1923, ehitusinsener, TTÜ ja Eesti Kunstiakadeemia õppejõud)
andmeil oli isa leidnud "Lastelehest" mutionuteksti ning sobitanud selle külast kuul-
dud viisiga.

Üks A. Kiissi suuremaid loomingulisi kordaminekuid on muusika Johannes
Kuulbergi näidendile "Sõnajalaõis". See on saunikute Jaagu-Krõoda, nende tütrepo-
ja Miku ja jõuka isepäise talurahva lugu. Lastenäidendit ilmestavad Kiissi loodud
Konna, Jänese ja Varese laulud ning muruneidude tantsud. "Sõnajalaõit" etendati
korduvalt Vanemuise teatri laval, orkestriruumis 40-liikmeline seminari sümfooniaor-
kester, dirigendipuldis muusika autor A. Kiiss ise ning peategelase Miku rollis Ilmar
Kiiss, tollane seminari algkooliõpilane.

A. Kiissi koorilooming on seotud ta koorijuhitegevusega. Töös seminari klassikoo-
ridega, meeskooriga, Peetri kiriku segakooriga, hiljem Ameerika eestlaste kooriga
sai ta kasutada oma teoseid ja rahuldada loomingutarvet. Selles loomingumapis on
noortele tartlastest patriootidele loodud "Noorkotka pere julge, südi", leinalaul "Mu sü-
dames on pühapäev" ning tema populaarsemaks lauluks peetud "Kui virmalised
vehklevad" meeskoorile. Sõjapõgenikupäevadel kirjutas ta kantaadi "Jumala jõulu-
puu". 1935. aasta Tartu laulupeo kavas oli ta "Laul ei ole maasta leitud" üldsegakoori-
le kõrvuti Tubina, Ernesaksa, Simmi, Ritsingu, Lüdigi lauludega. Nendel aastatel oli
A. Kiiss ka Eesti Lauljate Liidu Tartu osakonna esimees, laulupeo peatoimkonna liige
ning puhkpillikoore instrktor.

63. NOORKOTKA PERE JULGE SÜDI.

Tartu noorte kotkaste laul.

K. E. Sööt.

Kindlalt.

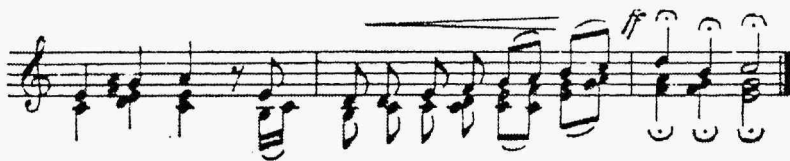
A. Kiiss.



Noor-kot-ka pe-re jul-ge, sü-di ta, ning e-lu-rõõmus



töös ja män-gu-hoos, sest meie püüd on mees- teks



kas - va - da, kes au-sad, tublid e - lu - - lain-te voos.

Noorkotka pere julge, südi ta
ning elurõõmus töös ja mänguhoos,
sest meie püüd on meesteks kasvada,
kes ausad, tublid elulainete voos.

Me rahva pojad vabal kodumaal,
et ustavuses teda teenida
ja teovalmis olla igal aal
noorkotka erksa hinge tulega!

Meid, Jumal, ühisliiduks pühenda,
kui hädas vajab kaitset kodupind,
ja väeramata valliks ühenda
siis kõiki! Vahvusleegil täida rind!

*"Vai laulõ korjaja! Oho, kas hobõsõid es taha!"
(A. Kiissi aruandest)*

Kui dr O. Kallas 1904. aastal uuendas rahvapärimeste korjamise tööd, liitus selle tegevusega ka August Kiiss. "Hoolikast oludekirjeldusest annab esimese eeskujuliku näite Peterburis Rophophi muusikakursustel õppija A. Kiiss oma reisikirjeldusega

1908. a. korjanduse juurde, kus ta õige põhjalikult kirjeldab üldkultuurilist olukorda ja püüab võimalikult ära näidata selle mõju rahvamuusika arenemiskäigule. Ta annab ülevaate ka pillidest ja rahvatantsudest,” on kirjutanud muusikateadlane K. Leichter (Muusikaleht, 1932, nr 5/6). Suviti, mängides Vanemuise orkestris, võttis ta end orkestritööst vabaks ning matkas Karula, Sangaste, Rõngu ja Halliste kihelkonna küla-des, kirjutades üles kuulnud laule ning pillilugusid. Sajad tema ülestähendatud laulud ja pärimused on Eesti Rahvaluule Arhiivis, neid on trükitud H. Tampere rahvalaulude kogumikes ning mujal, mitmed eesti heliloojad on kasutanud neid oma loomingus.

“Ei mina ütle.”
(A. Kiiss)

Selle laulu motiivi järgi põgenes A. Kiiss abikaasa ja tütreaga, rääkimata seminari juhtkonnalegi, saatuslikul 1944. aastal Saksamaale, kus vanem poeg Arno õppis Tartu ülikoolis alustatud stuudiumiga arstiks. Vähesse kaasavõetud varanduse hulgas oli küll viiul, kuid maha jäi Kastani tänava korterisse Schröderi firma tiibklaver, neli viiulit, mitmeid teisi pille, noodikogu.

Saksamaal kogeti kõiki sõjapõgenikke piitsutavaid olusid. Kui jõuti kirde poole Leipzigi, olid Vene sõdurid juba seljataga. Thallwitzi külast põgenes Kiissi pere jalgsi lääne poole. Jõuti Hannoveri-Mündeni laagrisse. A. Kiiss asus esimesel võimalusel tööle laagrikooli õpetajana ning segakoori juhina. Eesti Kooride Keskuse toimetusel ilmus 1946. aastal kogumik “Segakoorid I”, kus leidis ka A. Kiissi “Kosjasõit”. Järgmises, Göttingeni laagris jätkus töö eesti koolis ja laagrilauljate segakooriga. Viimane andis 1947. a eduka kontserdi laagripõgenikele. Lõpuks said Kiissid Lingeni laagrist 1949. aastal õiguse sõita USAsse.

Mitu aastat teenis A. Kiiss perele ülalpidamist toapoisina, siis vägagi eestipärase talvega Connecticuti osariigi eesti luteriusu koguduse organistina ning koguduse segakoori juhina. Viimased eluaastad elas ta Rhode Islandi osariigi pealinnas Providence’is, kus poeg Arno Kiiss oli arst-kirurg ja tütar Taimi Lepasaar muusika-õpetaja.

“Mälestus Sinust olgu õhutajaks ja tiivustajaks kasvavale järelpõlvele.”
(A. Kiissi nekroloogist)

August Kiiss suri Providence’is 15. juunil 1965. Leinajad märkisid, et temaga on kadunud üks tüsedamaid eesti tammi ja eesti muusikakultuuri hoidjaid ning viljelejaid nii paguluses kui ka enne seda.

A. Kiissi elu ja tegevus oli tulemusrikas. Ta oli arvestatav helilooja, kelle loomingu väärtust saab hakata uuesti hindama, kui see on kokku kogutud ja taasesitatud. Didaktikuna on ta lisanud olulise panuse relatiivse noodiõpetuse võidukäiku. Tartu seminaristide tegevtoõ muusika valdkonnas on kandnud August Kiissi pedagoogika üle aastakümnete ning üle kontinentide.

AUGUST KIISSIST – MEMUAARILISELT

Viimase sõja ajal õppisin kaks aastat (1942–44) Tartu õpetajate seminaris; minu muusikaõpetaja oli August Kiiss.

Õpetajate seminaridesse tahtis tollal astuda kaugelt rohkem poisse-tüdrukuid, kui jagus kohti. Seepärast (ja mitte ainult seepärast) olid sisseastumiskatsed (kolmes aines: eesti keeles, matemaatikas, muusikas) ranged. Mina sain eesti keeles "5", matemaatikas aga "3–" ja arvasin, et ongi lips läbi. Ent matemaatikaõpetaja, teenekas koolimees Arvo Lehis (minu tulevane klassijuhataja) lohutas: pole hullu, kui muusikaline katse õnnestub, on asi korras, sest meie koolis eelistatakse poisslapsi.

Muusikalist katset mäletan justkui eile toimunut. Muidugi olin ääreni ärevil, sest kaalul oli palju. Ent eksamineerija August Kiiss jahutas selle maha oma püsivalt lahke naeratusega ja lihtsa olekuga. Jutt algas küsimustega: kust koolist?, kes oli muusikaõpetaja? Kostas, et Otepää keskkoolist, muusikaõpetaja Evald Laanpere. Vanahärira (minu jaoks ikkagi, ehkki A. Kiiss oli tollal vaid 50) hakkas naerma: "Võtke teatavaks, et Evald Laanpere on järgmisest õppeaastast meie kooli muusikaõpetaja." Muidugi oli see minu jaoks meeldiv uudis. (Muide, Evald Laanperest on KUs 1999 nr 2 kirjutanud Artur Vahter.)

Esmalet pidin laulma midagi omal valikul. Laulsin vanaema lemmiklaulu "Tähekeene, miks sa vilgud". Siis võttis õpetaja viiuli, mängis viisi ja mina pidin laulma teist häält. Kõik see läks korda. Vist pidin veel laulma ka kolmkõlasid mažooris ja minooris.

Aga kuidas on lood pillimänguga? Olgu öeldud, et seminarid olid ses asjas nõudlikud: klaverit ja viiulit (või siis mõnd muud soolopilli) pidi valdama korralikult; viiulit seepärast, et klaver (isegi harmoonium) leidus vähestes maakoolides. Seminari lõpetanu pidi tulema toime mitte ainult lauluõpetusega, vaid ka koolikoori ja (kui tarvis) kooliorkestri juhatamisega.

Olin viiulimängu oma algkoolijuhataja käe all üsna hoolega harjutanud. Kiiss ulatas sedamaid viiuli ja palus midagi mängida. Mida ma mängisin – ei mäleta. Küll on meeles, et mängisime sedasama kahel viiulil. Jäi mulje, et õpetaja oli üllatunud, et üks maakolkast poiss nii kapriisse pilliga oskab ümber käia ning koguni noodikirja jälgida. Ta arvas, et viiulimäng edeneks paremini, kui leiaksin eraõpetaja (seminaris oli ette nähtud üks nädalatund). A. Kiiss andis mulle kaasa kirja Vanemuise kontsertmeistrile Rudolf Aavakivi'le (muide tuntud pianisti Elsa Avessoni vend), kes võis mulle õpetaja leida (ega's kontsertmeister ise minusugust õpetama hakanuks). Nii see ka kujunes.

Meenutan veel Tartu seminari vilgast ja viljakat muusikaelu. Meil oli kolm autoriteetset muusikapedagoogi – peale Kiissi väga populaarne koorijuht ja organist Voldeemar Kliimand ning juba nimetatud Evald Laanpere (hilisem RAMi teenekas hääleseadja). Oli heal tasemel segakoor (dirigent V. Kliimand) ning arvukalt vokaal- ja instrumentaalsoliste. Seminari igaaastane kontsert Vanemuises oli muusikasündmus täissaalile.

Aga August Kiiss – ta oli välejalgseim õpetajate seas, aina tõttav-ruttav tunnistundi, proovist proovi, ikka naeratus näol ja lahke sõna käepärast.

Kalju Leht

August Undusk

**JULIUS GRÜNTALI OSAST
EESTI KOOLIMATEMAATIKA ARENDAMISEL
JA HARIDUSTEGEVUSES**



Sel aastal möödub 110 aastat ühe säravama matemaatikaõpetaja, Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjoni (MÕK) kõigis kolmes koosseisus liikmena osalenud Julius Grüntali sünnist.

Ta sündis 21. veebruaril 1890. a Tallinnas Taavet Grüntali perekonnas. Julius Grüntal õppis Tallinna Katariina kõrgemas algkoolis, Nikolai gümnaasiumis ning sooritas küpsuseksamid eksternina 1910. a Moskvas. Samal aastal asus ta edasi õppima Moskva Ülikooli füüsika-matemaatikateaduskonnas, mille lõpetas 1917. a. Ülikooliõpingute kõrval töötas ta kolm aastat sama ülikooli psühholoogia instituudis tuntud vene eksperimentaalpsühholoogi G. Tselpanovi juhatusel. Ka õpetajaametit alustas ta ülikooliajal (1913) Moskvas Zõbini kommertskoolis. Pärast ülikooli lõpetamist töötas Julius Grüntal aastail 1917–1922 õpetajana Pensa kubermangus Tšembari linna gümnaasiumis.

Opteerunud 1922. a Eestisse, sai temast sama aasta sügisel Tallinna II tütarlaste gümnaasiumi matemaatikaõpetaja ning 1925. aastast selle kooli inspektor. 1928. a valiti J. Grüntal Tallinna koolivalitsuse nõunikuks kesk- ja kutsekoolide alal. 1934. a siirdus ta tööle Haridusministeeriumi, olles algul koolivalitsuse koolinõunik, 1937. aastast nõunik ja 1938. aastast koolide peainspektor keskkoolide alal.

J. Grüntal varises manalasse 30. märtsil 1939. a ning ta on maetud Tallinna Liiva kalmistule.

Tema elu- ja haridusteed on iseloomustanud V. Alttoa ajakirjas Eesti Kool: "Tema eluloo kuivade ridade vahelt paistab iseõppija konarlik ja suuri ponnistusi nõudev haridustee: keskhariduse omandamine eksternina. Siis pikk ülikooliaeg – muidugi ilma toetuseta kellegi poolt, teenides ja õppides, suure jõu- ja ajakuluga. Järgnevalt revolutsioonikeerises paisatuna kuhugi vene provintsilinna, pääseb sealt kodumaale – muidugi puupaljana ja vintsutatuna, et kõigega otsast alata. Ja pidev tõus teenistuse alal kodumaal ei saanud kuidagi iseenesest, vaid oli pingutava, aga viljaka töö õiglaseks tulemuseks." [1, lk 203.]

J. Grüntali näol oli meil tegemist ühe eesti koolimatemaatika silmapaistvama arendajaga, tunnustatud õpetaja ning haridustöötajaga.

Nagu teada, loodi 1924. a eesti matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate IV kongressil Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjon (MÕK), kuhu kuulusid G. Rägo esimehena ning J. Grüntal, J. Nuut, A. Borkvell ja J. Kuulberg liikmetena. Kongress soovis MÕKi ühe esimese tööviljana näha algkooli ümbertöötatud ja keskkooli "täielikult väljatöötatud" õppekavu ühes põhjalike seletuskirjadega. Kaks aastat hiljem saigi see teoks. MÕKi viljaka töö tulemusena ilmusid trükist 1924. a "Algkooli matemaatika õppekava projekt" ning 1926. a "Keskkooli matemaatika õppekava projekt" koos seletuskirjadega. Nende projektide koostamisel oli arvesse võetud matemaatika õpetamise kogemusi nii Eestis kui ka mõnes Euroopa riigis.

Teatavasti kerkis 20. sajandi algul mitmes riigis päevakorrale koolimatemaatika reformimise vajadus. Senine traditsiooniline koolimatemaatika ja ka selle õpetamise meetodid ei vastanud enam elu nõuetele. Eri maades (Inglismaal, Prantsusmaal, Saksamaal, USAs jm) tekkinud reformiliikumisel olid oma erijooned, kuid ühine oli see, et peeti vajalikuks tutvustada keskkooli vanemates klassides funktsionaalset sõltuvust ning sellele lisaks õpetada ka diferentsiaal- ja integraalarvutuse ning analüütilise geomeetria algeid. Laialdane reformiliikumine tingis 1908. a sellekohase rahvusvahelise komisjoni moodustamise. See komisjon eesotsas saksa matemaatiku F. Kleiniga töötas 25 riigi materjalide alusel välja soovitused matemaatika õpetamise reformimiseks keskkoolis. Peale eelnimetatu soovitati veel: 1) luua tihedalt koolis õpitava nelja matemaatilise õppeaine (aritmeetika, algebra, geomeetria, trigonomeetria) vahel; 2) uuendada ülesannete sisu ja lahendamise meetodeid; 3) laialdselt kasutada matemaatika õpetamisel heuristilist meetodit.

Ühena esimestest tutvustas eesti õpetajaskonnale rahvusvahelisi matemaatika õpetamise uuenduspuudeid J. Prümmel 1920. a ajakirja Kasvatus kuuendas numbris. Nendest rääkis ka J. Grüntal oma ettekandes "Uuemad voolud matemaatika õpetamisel" IV matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongressil.

Analüüsid MÕKi koostatud keskkooli matemaatika õppekava projekti, võib märgata, et selles leidub kõige rohkem ühisjooni sakslaste uuendamiskava, nn Merani plaaniga (1905), milles rõhutatakse matemaatika õpetamise ühe peamise eesmärgina funktsionaalse mõtlemise ja ruumikujutluse arendamist. Eredalt toob J. Grüntali esile MÕKi õppekava projekti ühisjooned Merani plaani taotlustega oma arvustuses G. Rägo "Matemaatika tööraamat" I ja II osa kohta [2]. Selles kirjutises avab ta tööraamatu väärtused ja eripära ning ka projekti eesmärgid, mille realiseerimiseks nimetatud raamat koostatud ju oligi. J. Grüntali meelest algab funktsiooni mõiste kujundamine raamatu I osa esimestel lehekülgedel. Ta lisab: "Kogu raamat hellitab, hoiab ja kasvatab funktsioonides mõtlemist." [2, lk 284.] Samas märgib arvustaja, et algebra, geomeetria ja aritmeetika vahel valitseb tugev fusioon. Tihe on matemaatika side ka teiste õppeainete ja tegevusaladega. Seetõttu on ülesannete sisu muutunud elulähedasemaks. Arvustaja näeb tööraamatu ühe vooresena seda, et "matemaatilise silmapiiri laienemine sünnib alaliselt, ilma hüpeteta, ettevaatlikult" [2, lk 284]. Niisiis valmis MÕKi kollektiivse töö tulemusena rahvusvahelisi kogemusi kajastav, sügavalt läbimõeldud, originaalne õppekava projekt, mille haridusminister pärast laialdast arutelu kinnitas ametliku õppekavana 1930. a.

Kõrvuti tööga MÕKis oli J. Grüntali tegev ka matemaatika õppekirjanduse koostamisel ja toimetamisel. Aastatel 1935–1937 andis kirjastus Töökool välja E. Etvergi, R. Matiiseni, O. Paasi, K. Ratasepa koostatud 1.–5. klassi 24 vihikust koosneva töövihikute sarja "Matemaatika keskkoolis. Harjutusvihik", mis ilmus J. Grüntali toimetamisel. Selles sarjas käsitleti progümnaasiumi matemaatikakursust. Enamik ülesandeid neis vihikuis olid elulähedased, puudutati ostu-müügitehinguid, pangandust, protsentide arvutamist igapäevaelu vajaduste kohaselt, pindalade ja ruumalade arvutamist. Küllaltki palju oli ülesandeid füüsika- ja keemiaalase sisuga.

J. Grüntali osales ka matemaatikaõpikute koostamises. Koostöös G. Rägoga kirjutas ta raamatu "Algebra. Õpik keskkoolile" [3], mis ilmus nn standardõpikute sarjas 1938. a kirjastusosaühingu Loodus vahendusel. Varasemate aastate õpikutega võrreldes on selle paragrahvid suhteliselt lühikesed, õppematerjali esitus väga konkreetne, ilma üleaaruse ballastita. Definitsioonidele jõutakse asjakohaste näidete varal ning igas paragrahvis on paar-kolm sobivalt valitud ülesannet, mis on varustatud põhjaliku lahenduskäiguga. Ülesanded on tihedalt seotud käsitletava teemaga ja aitavad igati kaasa õpitava omandamisele. Seda eesmärki teenib ka õpiku teksti vormistuslik külg: tekst on liigendatud, valemid eraldi välja toodud, definitsioonid ning reeglid esitatud rasvas ja sõrendatud kirjas jne. Õpikule on lisatud "Ajaloolised andmed" ja märksõnastik.

Peale nimetatud algebraõpiku on säilinud veel osa Julius Grüntali teise õpperaamatu käsikirjast "Matemaatika. Aritmeetika". Kahjuks jäi see raamat lõpetamata autori varase surma tõttu. Käsikirjast on säilinud 51 masinakirjalehekülge, mille J. Grüntali omaksed 1990. aastal TPÜ matemaatikakateedri üle andsid. J. Grüntali n-õpiku stiilist saame õige ülevaate just selle käsikirja põhjal; kõigi teiste puhul on ta olnud ju kaasautor. Kogu käsikiri on kirjutatud väga ladusas ja ilmekas keeles. Neli esimest paragrahvi pühendab autor matemaatika tähenduse, ülesande, ajaloo ning matemaatilise uurimise jt mõistete selgitamisele ning täpsustamisele. Näiteks selgitab autor matemaatika tähendust nii: "Iga teadusliku uurimise tõukejõuks on inimeses peituv tõkestamatu ja rahuldamatu tung tõele. Peale selle matemaatikal on veel teine tõukejõud, milleks on elu paremaks korraldamise vajadused. Matemaatikat vajab iga

teadusemees ja iga praktiline tegelane pereemast riigijuhini. Neilt matemaatika on saanud ja saab ülesandeid, neile ta annab oma uurimise tulemusi juhtnööridena selleks, kuidas pääseda "asjus peituvate saladuste juure." [4, lk 1.]

Laiahaardeline oli J. Grüntali ühiskondlik tegevus. Ta kuulus Eesti Õpetajate Liidu juhatusse (1925/26), kooli- ja kutsetoimkonda, õpetajate edasiharimise toimkonda (1932–1934), olles mitu aastat viimase juhataja. Eesti Õpetajate Liidu esindajana osales J. Grüntal 1929. a Genfis toimunud Ülemaailmsel Kasvatusehingute Liidu kongressil ning samal aastal koos J. Rummo ja A. Pedusaarega Helsingöris (Taanis) rahvusvahelisel uue kasvatuse kongressil. Hiljem, naasnuna nendelt kongressidelt, avaldas ta ajakirjas Kasvatus (1929, nr 8) oma kongressimuljeid ning tõstas mitmeid koolieluprobleeme. Ta märkis, et kui mitmes Euroopa maas on õpilaste arvu piirmäär klassis 25–30, siis Eestis on see 50, norm on aga 40 õpilast. Paljudele välismaa kolleegidele olevat tundunud võimatuna nii suure õpilaste arvuga klassis edukat õppetööd teha. Kui Eestiski klassi suurust vähendada, ehk paraneb siis ka õpetamise kvaliteet. J. Grüntali arvates peaks ühiskonda enam teavitama kooli tegevusest. Selleks tuleks tihedamalt teha koostööd ajakirjandusega ning "algus koostöökseks tuleb siiski teha õpetajaskonnal endal". Ta lisas, et meie kool vajab kandvat, ühendavat ideed. Kongressil kogetu põhjal tundis ta ka tõsist muret õpetajaskonna pideva feminiseerumise pärast.

Helsingöri kongressil kõitsid J. Grüntali tähelepanu intelligentsikatsed, ta osales ka testide metoodika rühma tegevuses, võttis osa kursusest "Kasvatus otstarbekale tegevusele". Kõige selle mõjul sai temast (nii teadmisi kui ka vaimseid võimeid hindavate) testide innukas pooldaja. Oma seisukohad testide kohta avaldas J. Grüntal esinemisel Virumaa õpetajate päeval 1928. a [10]. Tema õhutusel ja juhtimisel korraldas Eesti Õpetajate Liit 1930. a suvel kooliuuendusnädala, millest võeti väga elavalt osa ning mis avaldas suurt mõju EÕLi edaspidistele pedagoogilistele üritustele. Nimetatud nädalal toimus ka ulatuslik näitus, mille üheks elavamalt töötanud sektsiooniks osutus testide sektsioon koolinõunike J. Grüntali (Tallinn) ja J. Estami (Pärnu) juhtimisel. Neljateistkümnel istungil käsitleti ainetestide ja testimise küsimusi. Kahel korral täitsid sektsioonist osavõtjad ka ise testi ning üheskoos arutati testitulemuste töötlemist. 1933. a võeti magister A. Elango ettepanekul EÕLi pedagoogilise toimkonna tegevuskavva psühholoogiliste vaatluste praktikumi korraldamine. J. Grüntalile ja J. Käisile tehti ülesandeks esitada selles küsimuses kindlad ettepanekud.

Julius Grüntal kuulus ajakirja Kasvatus toimetuse kolleegiumi (1934) ning ajakirja Eesti Kool toimetusse (1935–1939). Aastail 1925–1938 ilmus nendes ajakirjades mitu tema artiklit ja retsensiooni erinevatel teemadel, nt "Algkooli lõpetajate juhtimine teistesse koolidesse ja ellu", "Genfi kongress", "Hindamine protsentides", "Testide kursused ja eksamite komisjon". Samuti osales J. Grüntal ühingu Kool ja Kodu tegevuses, olles selle juhatuse liige ning toimetades ajakirja Kodukeskkool. Tema kirjatööd annavad tunnistust väga heast keelevaistust ja sõnaseadmisoskusest.

Oma artiklites ja avalikes esinemistes on Julius Grüntal avaldanud huvitavaid mõtteid õpetajast, tema kohast ühiskonnas, kuid ka hariduselu ning kasvatusküsimuste kohta. Nii on ta gümnaasiumiõpetajate kongressi puhul toimunud banketil (1931) öelnud, et õpetaja täidab oma parima arusaamisega temale pandud ülesan-

deid. Seda parimat arusaamist ei mõista ega kiida sageli kodu. "Õpetaja on kiviraiuja; ta raiub ja tahub lakkamatult kive, millest kasvab ja tõuseb iialgi mittevalemiv hoone – tulevik. Kiviraiuja – kes teda näeb, tema tööd imetleb? Aga ometi on need kivid, mis temal käes, kalliskivid – lapsed, noorsugu." [5] Õpetaja töö nõuab ühiskonnalt kulusid, see ärritab, eriti kui ajad on kitsad. Õpetaja on näiliselt erak, ta hoidub eemale kihavast elust, pärast tööpäeva otsib ta isegi oma perekonnas lühidat üksindust-vai-kust. Seda tõlgitsetakse sageli koolmeisterlikkusena, aga ometi on see tingitud tema tööst: ta maadleb päeval sipelgapesas tegevust ihaldavate sipelgatega ning õhtul kodu nende nõrkustega.

J. Grüntali kaasaegsete meenutustest ilmneb, et ta oli väga huvitav ja särav isikus. Tema vennatütar Ira Lember mäletab, et lelle kõige iseloomulikum joon oli huumorimeel. Talle meeldis vigurijuttu ajada. Kunagi polevat olnud päris selge, kas ta räägib tõsiselt või naljatab. Oma käsikirjas "Kohtumine lellega" [6] kirjeldab I. Lember Julius Grüntali kui koolinõuniku ilmumist kooli: "Koolinõunik oli väikest kasvu, sirge selja ja hallide lokkis juustega mees. Lühinägelikke silmi – mis rohkem küll naerused kui tõsistena tundusid – suurendasid sarvraamidega rasked prillid. Tema välimus oli mulle tuttav nagu mees isegi. Koolinõunik oli ju mu oma lell." Edasi märgib I. Lember, et nende kodu külastades tõi lell endaga alati kaasa hea tuju, mis nakatas tervet perekonda. "Mind lõbustasid tema konksuga küsimused. Ei häirinud ka see, kui ta mõnikord klaverikaanele "tolm" kirjutas. Ehk küll enamasti istusid nad isaga malelaua taga, hoovas tema ümber koos suitsupilvedega – ta oli kirklik suitsetaja – ka mingi selletamatu aura, mis oleks nagu kõiki soojendanud." Ja partiide vaheajal olevat jätkunud vendadevaheline duell teravmeelsustega. "See oli nagu uus partii – ent nüüd anti tuld juba huumorikahuritest." Samas oli nende suhtumine teineteisesse soojalt venalalik.

J. Grüntali põhimõttekindlust ja sirgeselgsust toonitavad mitmed tema kaasaegsed. Nii meenutab I. Lember aega, mil sugulased eestistasid perekonnanime *Grüntal*: "... lell seda ei teinud. Tema põhimõtte oli: kui see nimi sobis mu esivanematele, siis peab kõlbama ka mulle."

Huvitava näite J. Grüntali püüdest alati selgitada tõde toob maletaja R. Renter oma õpilaspõlvest Prantsuse lütseumis [9]. Pärast suurt võitu kuulsal AVRO maleturniiril Hollandis (1938) andis Paul Keres Tallinnas börsihoones malesimultaani, millest võtsid osa ka Prantsuse lütseumi õpilased R. Renter ja R. Merits, kes mõlemad võitsid. R. Renter meenutab: "Järgmisel päeval küsis matemaatikaõpetaja Julius Grüntal minult partiiprotokoll, et uurida, kuidas siis suurmeister kaotas kogemusteta noormaletajale. Partii otsustava staadiumi noteerimisel olin ähmiga teinud paar viga. Võis tekkida kahtlus, et olin võitnud valekäikude abil. Hr. Grüntal minuga partiiteemal enam ei vestelnud, kuid partiiprotokoll ei tagastanud. Mõne päeva pärast teatas ühel hommikul direktor hr. Viktor Päss koolile, et õpilane R. Renter võitis suurmeistri valemängu abil. Kui seda kinnitab ka hr. Keres, siis heidetakse Renter koolist välja." Järgnevad sündmused hargnesidki nii, et suurmeister paluti kooli ning ta asus kahtlast momenti lahendama. "Teinud minu kaks ebaõigesti noteeritud käiku ja veel mõned käigud edasi, meenus talle positsioon. Ta parandas partiiprotokollis vead ja õigus oli jalule seatud." [9, lk 237.] Järgmisel hommikul olevat direktor teatanud sellest kogu

koolile. Direktor ja J. Grüntal olid rahul, et tõde oli selgitatud ning nende kooli õpilane oli ausas mängus saavutanud võidu suurmeistri üle.

Pedagoogi ja inimesena on J. Grüntali kõrgelt hinnanud mitmed tuntud eesti koolimehed. Nii kirjutas tema surma puhul 1939. a Haridusministeeriumi kooliosakonna direktor, hilisem Tartu Ülikooli professor Villem Altoa: "J. Grüntali kui pedagoogi iseloomustavaks jooneks oli lapsearmastus ja sellest johtuv lapse, s. o. õpilase kaitsmine. Kas oli see eksamil, igapäevaseis vahejuhtumeis koolielus või väljaspool kooli, ikka nõudis peainspektor Julius Grüntal laste huvide arvestamist, laste kaitsmist võimalialdava õppejõu või rangelt erapooletu normi vastu .. Kui kirjutatakse kord Eesti nüüdiskooli ajalugu, siis ei saa seejuures meie keskkooli käsitlemisel vältida peainspektor Julius Grüntali nime." [1, lk 205.]

Omaaegne Haridusministeeriumi peainspektor Märt Raud kirjutab oma raamatus "Eesti kool aegade voolus": "Julius Grüntal, kelle õpetajad ta terava silma pärast "naaskliks" olid ristinud, oli haruldane töömees, kes end tõsisest mõttes surnuks töötas. Ta töötas kodus ööd läbi kuni kolme-neljani hommikul, misjuures ta kangesti suitsetas. Viimaks ei pidanud ta süda vastu ja ta suri parajas meheas." [8, lk 44.]

Õpetajate Liidu esimees Enn Murdmaa kirjutas oma järelhüüdes: "Inimesena oli Julius Grüntal suurejooneline, otsekohene ja sõbralik, kellega oli hea koos töötada. Kahju, väga kahju on meil selle väsimatu töömehe ja õilsahingelise inimese lahkumisest." [7, lk 179.]

J. Grüntali elutee katkes veidi rohkem kui aasta enne Eesti sattumist võõrvõimu alla. Võib tekkida küsimus, kuidas oleks tema elu kulgenud uutes oludes. Jälginud tema elukäiku, tutvunud tema tegevuse ning kirjutistes avaldatud mõtetega, tundub, et õigus oli J. Grüntali vennal, kes 1940. a võimuvahetuse puhul Juliust meenutades märkis: "Ta oleks esimestena rataste vahele jäänud, ehkki oli sots ja ateist. Ta oli praeguse elu jaoks liiga aus ja liiga sirge seljaga." [6]

KASUTATUD KIRJANDUS

- Altoa, V. Julius Grüntal. In memoriam. – Eesti Kool, 1939, nr 4, lk 203–205.
Grüntal, J. Kirjanduse arvustus: Gerhard Kägo "Matemaatika tööraamat keskkoolile". – Kasvatus, 1929, nr 6, lk 282–289.
Grüntal, J., Rägo, G. Algebra. Õpik keskkoolile. Tartu-Tallinn: Loodus, 1938.
Grüntal, J. Matemaatika. Aritmeetika. (Käsikiri.)
Gümnaasiumiõpetajate II kongress. – Kasvatus, 1931, nr 5, lk 217–249.
Lember, I. Kohtumine lallega. (Käsikiri.)
Murdmaa, E. Julius Grüntali ei ole enam. – Kasvatus, 1939, nr 4, lk 178–179.
Raud, M. Eesti kool aegade voolus II. Stockholm: Kirjastus EMP, 1965.
Renter, R. Mõned mälestuskilid ja pilk tulevikku. Tallinna Prantsuse Lütseum. Lycee Francais De Tallinn. Tallinn, 1993, lk 235–237.
Virumaa õpetajate päev. – Kasvatus, 1928, nr 4, lk 216–217.

Hällilaul

Andres Vahisalu

Rahulikult *espr.*

p *rit.*

Sääl kaugel

M. Haava

Andres Vahisalu

Moderato

Sääl kau - gel mä - ge - de ta - ga, sääl

Sääl kau - gel mä - ge - de ta - ga, sääl

kau - gel mä - ge - de ta - ga on hal - jen - dav ke - vad.

kau - gel mä - ge - de ta - ga on hal - jen - dav ke - vad. Jõed

Jõed jook - se - vad kii - rel käi - gul, jõed

jook - se - vad kii - rel käi - gul, jõed

jook - se - vad kii - rel käi - gul ja nae - ra - tab päi - ke. Sääl

jook - se - vad kii - rel käi - gul ja nae - ra - tab päi - ke. Sääl

kau - gel mä - ge - de ta - ga on lau - lu - de ko - du - maa, säääl ko - du -
 on lau - lu - de ko - du - maa, säääl kau - gel mä - ge - de
 kau - gel mä - ge - de ta - ga, kau - gel, säääl ko

Laiemalt

maa, on lau - lu - maa, säääl hõ - be - se he - li - na - ga
 ta - ga on lau - lu - de ko - du - maa, säääl hõ - be - se he - li - na - ga
 du - maa. *f* Säääl he - lin

viis vee - re - mas ot - sa - ta. Säääl kau - gel mä - ge - de
 viis vee - re - mas ot - sa - ta. *mf*
 ot - sa - ta. Säääl kau - gel mä - ge - de ta - ga säääl kau - gel mä - ge - de

ta - ga kau - gel ja kõr - ged on mäed! *f* Mu sü² - da, sa ih - ka - ma jääd!
 ta - ga kau - gel ja kõr - ged on mäed! *f* Mu sü - da, ih - ka - ma jääd!

Katkend Märta Raua raamatust

“EESTI KOOL AEGADE VOOLUS”

ÕPILASED

1.

Koolikohustus algas kaheksanda eluaastaga, aga kooli astuda võis ka aasta varem. Linnades saadeti lapsed kooli seitsmeaastaselt. K. Ollik ütles koolinõunike päevadel korduvalt, et oleks aeg koolikohustuse algust aasta võrra madalamale lasta, nagu see oli juba toimunud enamikus Lääne-Euroopa riikides. Maakoolinõunikud vaidlesid sellele vastu, tuues põhjenduseks laialdasi kooliringkondi ja koolide korraldamata internaatide. 1938/39. kooliaastal õppis siiski juba 3.273 seitsmeaastast last, mis 1. klassi üldarvust tegi välja 16 protsenti. Koolikohustuse lõpp oli aasta võrra madalamale lastud kui see oli algaastail. See kestis kuni 14. eluaasta täissaamiseni kooliaasta kestel. Nooremail lõppes see algkooli lõpetamisega. Andevaesed ja hooletud lapsed, kes selle aja jooksul ei suutnud kooli kursust lõpetada, võisid kooli edasi jääda. Aga enamik neist lahkus koolist. Mõned lahkusid isegi enne, kui nad jõudsid 5. klassi. Oli üldine nähe, et alates 5. klassist õpilaste arv tugevasti kahanes. See kestis kogu iseisvuse aja.

1938/39. kooliaastal töötas 220 algkooli 3.452 klassikomplektiga ja 106.415 õpilasega. Klassidesse jagunesid õpilased järgmiselt:

1. klass 20.339,2, 2. klass 20.269, 3. klass 20.230, 4. klass 18.954, 5. klass 14.806, 6. klass – 11.817.

Siit näeme, et õpilaste arv esimeses klassis oli – väikeste kõikumistega – võrdne. 5. klassis langes see võrdlemisi 1. klassiga 73,3 protsendile ja 6. klassis 58 protsendile. Pilt muutub, kui lisada nendele juurde progümnaasiumi 1. ja 2. klassi õpilased (1. kl. 1.568 ja 2. kl. – 1.681): 5. õppeaastal õppis üldse 16.374 ja 6. õppeaastal 12.498 õpilast. Mittelõpetajate protsent alanes seega 42 protsendilt 38,5-le. Tegelikult oli see eesti koolides mõne punkti võrra madalam, sest üleriikliku keskmise protsendi kruvisid üles Petsjerimaa ja Narvataguse vene koolid, kus rahvas koolikohustusele läbi sõrmede vaatas.

A. 1938 korraldasin Võrumaa inspektori J. Reiniti kaudu laiaulatusliku uurimuse, kui palju neist lastest, kes olid a. 1930 astunud Võrumaa algkoolide esimestesse klassidesse, olid lõpetanud 6. klassi. Protsent oli 58. See ei olnud siiski täpne – temast olid välja jäänud progümnaasiumide õpilased ja need, kes vanemate elukoha vahetuse tõttu olid teistesse koolidesse siirdunud. Olin siiski ettevaatamatu ja kirjutasin kergekäeliselt selle uurimise põhjal, et 42 protsenti õpilastest ei ole lõpetanud algkooli. Õpetajate Liit tõstis kära. Näidati, et see 42 protsenti on kohutavalt suur ning nõuti koolikohustuse pikendamist ühe aasta võrra, nagu see on olnud algaastail.

Küsitavaks jääb siiski, kuivõrra see oleks olukorda parandanud. Kogemused näitasid, et mittelõpetajaist lahkusid koolist kas liiga andevaesed või laisad ja kooli vihkajad. Ning õigeks jääb vanasõna, et see koer jänest ei too, keda vägisi nõõri otsas metsa veetakse. Suur hulk mittelõpetajaid jäi kooli vabatahtlikult edasi õppima. 1938/39 oli sääraсте õpilaste arv 4.963 ehk 24,4 protsenti esimese klassi õpilaste arvust. Tuli vaadata tõele näkku, et algkoolide õppekavad ja õpetajate ranged nõudmised kolmandikule lastest üle jõu käisid. Seepärast oligi haridusministeerium sunnitud õppekavu lühendama.

Vene ajal kasutati nõrkade õpilaste teiseks aastaks klassijätmist algkoolides võrdlemisi vähe. See oli keskkoolide komme. Tol ajal oli algkool omaette suurus, millel puudus side keskkooliga. Iseseisvuse ajal muutus algkool ühtluskooli esimeseks astmeks. Esimestel aastatel astusid algkooli lõpetajad keskkooli ilma eksamiteta. Seetõttu pidi keskkool vastu võtma palju nõrku õpilasi, mis ei jäänud koolide üldisele tasemele mõjuta. Seetõttu nõudis keskkool algkoolilt suuremat pingutust. Hiljem, kui tulid kasutamisele sisseastumiseksamid, kestis pinge inertsitõttu edasi. Algkoolid pidid olema oma prestiiži valvel, mida eksamil läbikukkunute suur arv võis kahjustada. Võeti reegliks, et nõrgemad õpilased jäeti teiseks aastaks klassi ja et kasutati sügiseisi järeleksameid.

Lisaks suurtele õppekavalistele nõudmistele ning keskkooli survele tuli veel üks häiriv moment – õpilaste kahanemine sündivuse langemise tõttu. See tõi enesega kaasa klassikomplektide koondamise ja õpetajate arvu vähendamise hädaohu. See hädaoht oli seda suurem, et viimase algkoolide seadusega oli õpilaste normaalarvu klassides suurendatud. Nüüd oli normaalarvuks 40, maksimaalarvuks 50 ja minimaalarvuks 20. Alla 15 võis õpilaste arv klassis langeda ainult erandjuhtudel. Kui klassikomplektis õpilaste arv oli alla 20, tuli ta mõne teisega ühendada. Seetõttu tekkis ebanormaalseid klassikomplekte – mõnes kooli oli näiteks 1. klass ühendatud 5-nda ja 6-ndaga. Koondamise vältimiseks kasutasid mõned koolid kunstlikku abinõu – jätsid klassi istuma ka keskmise edasijõudmisega õpilasi. Kuna see tendents järjest tõusis, oli haridusministeerium sunnitud vahele astuma. Koolid pidid igal kevadel esitama üksikasjaliku aruande õpilaste klassist klassi üleviimise ja kooli lõpetamise kohta. Kui nõrkade õpilaste protsent osutus liig kõrgeks, pidid koolid inspektorite kaudu näitama ministeeriumile selle põhjused.

2.

E. Koolinõunikude Ühingu poolt aastail 1933 ja 1934 korraldatud algkooliõpetajate uurimise tsükliks sain enda kätte peale usuõpetuse veel moraalse taseme uurimise. Olin katsetanud sellega juba Viljandimaal a. 1924. Tookordse töö kokkuvõttes saatsin haridusminister Rahamäele. See saatis need paari kuu pärast tagasi märkusega: "Väga huvitav." Hiljem küsis K. Ollik töö endale. Sinna ta saatsin ja sinna ta jäi. Kuna temast juttu ei tehtud, siis järeldasin sellest, et mul ei ole vaja seda enam jätkata. Ühingu juhatus oli ka nüüd selles suhtes skeptiline. Arvati, et see ei anna tulemusi, aga mu ettepanek võeti siiski vastu.

Moraalse taseme uurimisel sai ainult osaliselt kasutada neid massuurimise meetodeid, mis olid tarvilisel õppeainete uurimisel. Test ei olnud siin kohane, sest moraal ei ole testitav. Jätsin kõrvale ka ankeedid õpilastele. Sääraseid ankeete olid varem kasutanud A. Kuks ja V. Ernits, aga see oli olnud mahavisatud vaev. Raske oli teha vahet, mis õpilaste vastustes oli vili, mis aganad – neis leidus palju fantaasiat ja bluffi. Piirdusin ankeediga õpetajaile, keda manitsesin hoolsale vaatlemisele. Koolid said iga õpilase kohta individuaalse küsimuslehe, mis pidi jääma salajaseks õpilaste ja nende vanemate ees.

Küsimusleht sisaldas järgmisi osi: üldised andmed õpilase isiku ja koduste olude kohta, käitumise hinnangud 1933. aasta kevadel ja jõuluks ja 1934. a. kevadel, õpilaste moraalne pilt (iseloostumus, voorused ja pahed), kasutatud ergutused (tasud, teenete hindamine) ja karistused kronoloogilises järjekorras. Voorustest juhtisin tähelepanu seitsmele: ausus, kuulekus, puhtus, leplikkus, tõearmastus ja kaasatundlikkus. Olgugi et mõned neist omadusist sulavad üksteisesse, on nad siiski kõik positiivsed. Küsimuslehe koostamisel tarvitasin Põltsamaa haigla juhataja dr. med. G. Prima abi. Individuaalsed vaatluslehed saadeti koolidele kätte jaanuari keskel ja jõudsid tagasi mai lõpus. Nii jäi vaatluseks neli ja pool kuud. Neisse võis suhtuda kui detailsetesse käitumistunnistustesse ja neid sai usaldada samal määral kui usaldatakse koolitunnistusi.

Vaatluse alla tulid mõlemad Viljandimaa ringkonnad koos Järva 2. ringkonnaga ja Tartu linn (koos XI – “ulakate” kooliga). Vastuseid oli kokku 1.360, kusjuures poeglaste ja tütarlaste arv oli võrdne – 679 poeg- ja 681 tütarlast. Uurimise tulemused ilmusid brožüüris “Eesti algkoolilõpetajate moraalne tase”. Kommunistid pidasid vajalikuks hävitada ka see raamatuke, ehkki selles ei poliitikast ega religioonist juttu ei olnud. Vist ei meeldinud neile see pilt, mille uurimus eesti algkooli kohta andis. Aga tänu soome sõbrale Alfred Salmelale on see teos mul siiski olemas.

Uurimus andis huvitavaid andmeid puberteeti jõudnud õpilaste mentaliteedi ja käitumise kohta, aga selle lähem käsitlemine viiks statistikasse. Esitan siin ainult mõned üksikud andmed.

Õpilaste vaimne ja intelligentsi tase oli hea 39 protsendil, rahuldav 57,5 ja puudulik 4,5 protsendil. Seega oli tegemist normaalsete lastega.

Vanemate varanduslik seisund avaldas õpilaste käitumisele vähem mõju, kui seda üldiselt arvatakse. Kui jagada õpilaste vanemad kategooriatesse – ühed rikkad ja jõukad, teised kehvad ja ühiskondliku abi saajad, siis näeme teises grupis ainult väikest alanemist:

	1. grupp	2. grupp
Eeskujulikke õpilasi ...	34 prots.	26 prots.
korralikke õpilasi	45 prots.	45 prots.
korratuid	17 prots.	22 prots.
ulakaid	4 prots.	7 prots.

Tütarlaste käitumine osutus poeglaste omast märksa paremaks:

	poegl.	tütarlaps.
Eeskujulikke õpilasi	24 prots.	40 prots.
korralikke õpilasi	39 prots.	52 prots.
korratuid õpilasi	29 prots.	7 prots.
ulakaid õpilasi	8 prots.	1 prots.

Maa- ja linnaõpilaste võrdlusel oli pilt ebaühtlane, üks poeglaste, teine tütarlaste suhtes. Maapoisid erinesid linnapoistest vähe, aga tütarlaste juures oli vahe märksa suurem:

	maa	linn
Eeskujulikke	43 prots.	36 prots.
korralikke	54 prots.	47 prots.
korratuid	2 prots.	15 prots.
ulakaid	1 prots.	2 prots.

Individaalsetele vaatluslehtedele märgiti kõik esinenud süüteod ja pahed ühes nende eest määratud karistustega kronoloogilises järjekorras. See register jäi võrdlemisi väikseks. 77 protsendi õpilaste juures jäi see rubriik tühjaks – nelja kuu kestel ei olnud nende juures mingit ulakust ega korratust registreeritud. See vastab üldisele “eeskujulike” ja “korralike” protsendile.

1.360 õpilase juures märgiti suuremaid ettetulnud pahesid ja süütegusid: äkilisi vihahooge 101 juhtumit, lohakust ja suuri korrarikkumisi 86 õpilase juures, tõrkumist ja suurt laiskust 86 õpilase juures, vastuhakkamist õpetajale 85 juhul. Neid arvusid ei ole aga võimalik summeerida, sest korratute ja ulakate juures tuli ette igaühe juures mitu pahet.

Üldse tõendas uurimus sedasama, mida me ennegi teadsime, et eesti algkooli õpilased olid kogusummas “head lapsed”.

3.

Käbi ei kukkunud kannust kaugele. Nagu kogu eesti seltskondlikku elu ilmestas suur organisatsioonide arv, nii oli lugu ka koolinoorsooga. Eesti koolielu oluliseks osaks olid noorsoo organisatsioonid. Ametlike andmete põhjal omasid kooliaastal 1937/38 organisatsioone 85 protsenti koolidest. Organiseeritud õpilaste arv oli keskkoolides 66, kutsekoolides 54 ja algkoolides 47 protsenti. Kui aga võtta arvesse, et algkoolide 1. ja 2. klassi õpilased organisatsioonide jaoks liig noored olid, siis selgub, et seal vanemais klassides oli seltskondlik tegevus õige elav.

Organisatsioonides võisid õpilased rakendada oma jõudu lisaharrastusele. Just siin võis toimuda see individuaalne õppe- ja kasvatustöö, mida J. Käis tahtis viia ametlikku tunnikavasse. Nad täitsid seega andekate erikoolide ülesannet ja aitasid juhtida õpilaste energiat positiivsesse tegevusse.

Algkoolides oli organisatsioon kolme liiki. Esimese liigi tegevus piirdus oma kooliga ning need olid lähedalt seotud õppetööga. See liik seisis õppenõukogude juhtimise all. Nende üldnimetuseks olid õpperingid. Neid oli üldsisulisi ja erihuvilisi. Huvide mitmekesisusest tunnistasid nende nimed, mida oli üle 60. Esirinnas seisis üldharraduslikud õpperingid ja kooli-kooperatiivid. Neile järgnesid muusika-, kirjandus- ja loomakaitseringid. Kooperatiivide suur hulk (241 ringi ligi 9.000 liikmega) näitab, et koolides ühistegevuse mõtet tugevasti rõhutati. Algkoolide orkestrite hulgas oli kaks kuulsat – Hiiu-Käina algkooli orkester T. Paometsa ja Tartu XI (ulakate) algkooli oma R. Marveti juhatusel.

Õpperingide mitmekesisus koolides olenes peamiselt õpetajate huvidest ja hobidest. Kui õpetaja suutis oma aine õpilastele eriti huvitavaks teha, tekkis õpilastes tung edasi arendada seda ainet tööga õpperingis. Tallinnas ja Tartus tekkisid õpilasuühingud, kuhu koondusid õpilased kõigist koolidest. Need olid oma tegevuses iseisemamad kui maakoolide õppeühingud, sest need ei käinud üksikute koolide õppenõukogude juhtimise alla.

Teise liigi moodustasid noorteühingud, mis olid ette nähtud koolist lahkunud noorte koondamiseks, millest võisid osa võtta ka õpilased. Need ühingud tekkisid noorsoo ja vabahariduse osakonna algatusel neis kohtades, kus koolide õppeühingute alal oli tekkinud tühik. Sääraseid tekkis Saaremaal 33–1.000 liikmega ja Tartumaal 25–750 liikmega.

Kolmandat liiki ühingud olid üleriiklikud ja nende üldjuhtimine seisis seltskondlike organisatsioonide käes. Esimesel kohal seisis siin skautlikud organisatsioonid. Need jagunesid kahte suurde ossa – noorkotkad kodutütardega ja skaudid gaididega. Algkoolis oli a. 1937/38 skautlikke üksusi 1.760–38.500 liikmega. Noorkotkad kuulusid Kaitseliidu ja kodutütred Naiskodukaitse juurde. Noorkotkaste peavanemaks oli kindral Laidoner ja kodutütarde peavanemaks õp. Salme Pruuden. Noorkotkaste malevanemaiks olid enamasti koolinõunikud ja kodutütarde maakondlikeks vanemaiks Naiskodukaitstes töötavad õpetajad. Skautide peavanemaks oli Nikolai Kann ja gaidide peavanemaks pr. E. Hünerson. Organisatsioonide juhtisid skautmasterid.

Skautlikud organisatsioonid pidasid suuri laagreid, maakondlike kui ka üleriiklike. Neis valitsevat vaimu ja tähtsust rahvusliku kasvatuse alal tähistas K. Päts riigihoidjana üleriiklikul koolijuhatajate koosolekul 19. detsembril 1937 järgmiselt: "Mul oli õnn ja rõõm näha meie noorte koosolekut tänava suvel meie maa keskaigas. See oli kui noor heale pinnale kasvatatud mets täis päikesepaistet, julgust ja sitkust. Kui ma nägin neid noori enese ees, nende vaimustatud silmi ja õhetavaid põski ning kui kuulsin nende vaimustatud hüüdeid, siis tuli tagasi tunne omaenda noorusest, kus kõik elus oli veel ilus, täis noorustuld ja vaimustust ning hoogu. Ja see noorus, keda nägin üle maa kokku tulevat, see annab julgust, et meie rahvas, meie riik on kindlal alusel, et meie noorsugu on täis vabadusvaimu, täis julgust ja tööjõudu, et töötada ja korda pidada. Ma avaldan teile siin, koolijuhatajad, südamlikku tänu nooruse eest, keda teie

mulle suvel näitasite. Kui te nii edasi kasvatate, kui meie kool on selleks taimelavaks, kus üksmeelt kasvatatakse, kus meil välja areneb põlv vabu kodanikke, täis julgust ning täis uhkust meie riigi, maa ja tuleviku üle, – siis ei ole asjata olnud nende ohvrid, kes oma elu andsid riigi loomisel, vaid siin tuleb nende asemele uus põlv, täis jõudu, täis elu, täis armastust ja täis töötahet.”

Noorsoo ja vabahariduse osakonna direktor J. Vellerind koos noortenõuniku J. Maismaga nägid ränka vaeva, et ühendada paralleelseid skautlikke organisatsioone, aga see ei õnnestunud. Noored paistsid olevat nõus, aga juhtivad koosseisud punnisid vastu. Ükski organisatsioon ei tahtnud loobuda oma peavanemast ega staa-
bist.

Järgmiseks suuremaks organisatsiooniks oli Eesti Noorte Punane Rist. Sel oli algkoolides 146 üksust 8.000 liikmega. Ta emaorganisatsiooniks oli Eesti Punane Rist, mis varustas noori kirjandusega, muretses nende tegutsemiseks vajalikku materjali ja andis välja hästitoimetatud ajakirja “Meie Noorus”.

Suuruselt järgmiseks olid karskusühingud ehk lootusringid, mis kuulusid Karskusliidu juhtimise alla. Neid oli 70 ja liikmeid 2.000. Üsna suur oli ka õpilaste arv, kes kuulusid kirikute ja nende koguduste juurde asutatud organisatsioonidesse. Ülemaalse Eesti Noorsoo Ühingu osavõtmiseks olid algkoolide õpilased veel noored.

Noorte organisatsioonid väljaspool kooli allusid noorsoo ja vabahariduse osakonnale, mille direktoriks oli lennuväe kolonel J. Vellerind. Osakonnal oli kaks nõunikku – noorte organiseerimise alal endine Pärnu kaubanduskooli direktor Juhan Maisma ja raamatukogude alal K. A. Kadak. Hiljem, kui K. Eenpalu hr. Kadaka teisele tööväljale kutsus, määrati nõunikuks Pärnu maakoolivalitsuse sekretär A. J. Leinjärvi.

Ülalnimetatud organisatsioonid olid rahvuslikud ja seisid väljaspool poliitikat. Poliitiliste ühingute loomisega on tehtud iseseisvuse vältel mitu katset. Noorproletaarse-
te ja mitme nime all töötavate kommunistlike ühingute laiutamisele tegid lõpu K. Eenpalu ja Fr. V. Mikkelsaar. Pärast 1924. a. töötasid need põranda all.

Erakondliku organisatsiooniga tegid katset sotsialistid. A. 1926 asutasid nad Noorsotsialistliku Liidu. See kasvas kiiresti. A. 1932 oli liidul 63 ühingu 1.800 liikmega. Aga varsti kaotasid sotsialistid oma noorsoo liidu üle kontrolli. Teda kasutasid kommunistid, et tuua oma tegevust põranda alt välja. Varsti ei saanud enam vahel teha, kes oli sotsialist, kes kommunist. Kuna liit kuulus sotsialistliku noorsoo internatsionaali, hakati teda mõjutama ka väljaspool riigi piire. Viimaks taipasid sotsialistid ise hädaohtu. Nad sulgesid liidu ja heitsid selle kommunistliku juhi erakonnast välja.

Mul tuli töötada kahes organisatsioonis – olin noorkotkaste maleva vanem ja kuulusin maanoorte vanematekogusse.

Üleriiklik Maanoorte Ühing oli võimas organisatsioon. Iseseisvuse lõpul oli tal 1.200 ringi enam kui 20.000 liikmega. Ühing kuulus Põllutöökoja juurde. Ta peavane-
maks oli minister A. Jürimaa ja peasekretäriks Ignas Tõrmaküla. Ühingul oli oma ajakiri “Tõusev Noorus” (varem “Maanoored”). Liikmeiks olid peamiselt koolist lahkunud noored, aga tegevusest võttis osa ka algkoolide vanemate klasside õpilasi. Iseseis-
vaid ringe oli algkooles küll ainult 16.346 liikmega, aga paljudes koolides oli rühmitusi, kes kuulusid väljaspool kooli seisvate osakondade juurde ja arendasid oma tege-
vust ka koolides. Maanoorte sihiks oli huvi ja armastuse äratamine kodu ja põllutöö

vastu. Liikmed said kooli aiamaast lapikesi, kus nad põllutööinstruktorite juhtimisel kasvatasid mitmesuguseid viljasorte. Sama sihti taotlesid ka koolide juures töötavad aiandusõpperingid.

Maanoorte kirjatööde võistlused toimusid mitmel aastal. Tööde teemad määras organisatsiooni juhatus. Tuli kokku häid töid, millede keskelt žüriil tihti oli raskusi välja valida parimaid. Säärane lugu juhtus näit. teema puhul "Mu kodurahu areng". Tööde hulgas oli kaks haruldaset head. Üks neist oli meeleoluline – kirjeldas talus töötavaid inimesi – vanemaid, õdesid, vendi ja teenijaid. Teine oli kuiv põhjalik uurimus talu arenemisest teoorjusest saadik. Vanemate inimeste kaudu oli kogutud täpseid andmeid selle kohta, kuidas ja millal tekkisid mitmesugused majapidamishooned, kuidas aastakümnete jooksul arenes põllutöö, karjakasvatus ning toodi genealoogilisi andmeid perekonna ja sugukonna kohta. J. Hünerson eelistas meeleolulist artiklit, tõendades, et selles peegelduvat hästi maa vaim. K. Eenpalu aga hindas kõrgelt kuiva uurimust kodukoha ja perekonna mineviku kohta, mille kallal tõesti oli tehtud tohutut tööd. Ta nimetas seda allikmaterjaliks, mida edaspidi tulevat süstemaatilisel arendada. Kumbki ei tahtnud järele anda. Žürii vaidles kaua selle probleemi kallal, mis on tähtsam, kas maa vaim või teaduslik materjal. Kuidas see küsimus lõpuks lahenes, ma enam ei mäleta, aga vist andsime välja kaks esimest auhinda.

"Tõusvas Nooruses" (või oli see "Maanoortes"?) ilmus ka mu psühholoogiline essee nn. "kraadepoiste" ehk linna "tantsulõvide" kohta. Töö väärib tähelepanu sellepolest, et selles ilmnes mu koostöö Tallinna Pedagoogiumi võimlemisõpetaja Ernst Idlaga, kes, nagu varem nimetatud, oli meil kooli võimlemise reformaatoriks. Sattusime kord sõidul Tallinnast Tartu vagunisse kõrvuti. Me jutt läks linnade ulakale noorsoole, keda nimetati "kraadepoisteks". Mu kaaslasel oli nende kohta palju teravaid tähelepanekuid ja ta seletas seda alaväärsuskompleksiga. Kui jõudsime Tartu, oli meil see probleem tühjaks ammutatud. Kirjutasin küsimuse üle pikema töö ühingu ajakirjas. J. Hünersonile meeldis see nii, et laskis sellest teha äratõmbe ja levitas seda brošüürina.

Aastal 1938 arendasid noorsoo-organisatsioonid haruldaset intensiivset tegevust. Noorkotkad said endale alalise laagrisuviskodu Võru lähedale Kubja-Kaugejärvele. Kodutütred asusid rajama oma teist alalislaagrit Pärnu Valgerannale. Skautide malev jätkas intensiivset tegevust nooremate juhtide ettevalmistamisel. Gaidide malevas rõhutati suuremas ulatuses praktilisi alasid. Noorte Meeste Kristlik Ühing jätkas Koitjärvel Karula suvilaagri väljaehitamist. Noorte Naiste Kristlik Ühing süvendas oma tegevust algkoolist lahkunud tütarlaste organiseerimise alal. Ülemaaline Maanoorte Ühing korraldati ümber maanoorte organisatsioonide keskkorralduseks. Eesti Noorte Punane Rist korraldas end ümber uute põhimääruste kohaselt ja alustas oma ajakirja "Meie Nooruse" väljaandmist. Sellega liitus ka "Õpilasteleht". Ülemaaline Eesti Noorte Ühing jätkas eduga omakultuuri arendamist ja ajakirja "Eesti Nooruse" väljaandmist. Eesti Ev. Kiriku noorsootöö keskus korraldas noorte ja juhtide päevi. Eesti Noorsoo Karskuse Liit korraldas karskuskursusi ja -päevi. Väärib veel tähelepanu, et noorkotkaste organisatsioon võeti Rahvusvahelise Skautide Liidu liikmeks. 1939. aasta tegevus oli sama kavakindel ja intensiivne.

4.

Sõprussidemete süvenemine eesti ja soome haridustegelaste vahel mõjutas ka algkoolide õpilasi. Tunti üksteise vastu huvi ja peeti vastastikku kirjavahetust üle Soome lahe. See elavnes eriti iseseisvuse lõpuaastail. Kümnennda hõimupäeva puhul kirjeldas seda ühenduse otsimist vennasrahvaste koolinoorte vahel Jüri Parijõgi kujukalt:

“Hõimuharrastus ei piirdu kaugeltki mitte ainult üksikute haritlaste üliõpilastega, vaid kogu maa noorsugu, peaaegu kõigi algkoolide õpilased, sõlmib sõprussidemeid soome noorsooga. Esialgu piirdub see ainult kirjavahetusega. Ei ole meil vististi seda kooli, kus soome õpilastega kirjavahetuses ei olda. Vahetatakse pilte, vihke, koolitöid. Kuid on ka kaugemale mindud, on vastamisi üksteist külastamas käidud. Tean üht maakooli, kus piduga soome saadikule raha korjati ja kevadel saadik üle lahe Soome läkitati. Saadikul oli kaasas suur kohver, täis kingitusi. Iga õpilane saatis oma sõbrale ikka midagi kingituseks. Kui saadik paari-kolme nädala pärast tagasi tuli, oli kohver jälle kingitusi täis, seekord soome sõpradelt meie lastele. Ja uudiseid tõi saadik niipalju kaasa, et andis teistele kogu talve jutustada. Nüüd oodatakse soomepoolse saadiku külaskäiku ja tehakse selle vastuvõtuks ettevalmistusi. Mõned teevad koguni nii, et lähevad kogu suveks soome sõbra juurde, teevad sõbra kodus tööd, õpivad keele ära, mängivad ja ujuvad koos – Soomes on järvi igal sammul. Teisel aastal tuleb soome sõber Eestisse ja veedab siin samuti kogu suve.”

Samu andmeid soome koolide huvi kohta Eesti vastu andis Kerttu Mustonen eesti-soome õpetajate päeval 14. juunil 1935: “Mõned soome algkoolid on olnud õpilastööde vahetuses eesti koolidega, mis näit. möödunud kooliaastal on kujunenud õige elavaks. Õpilased on valmistanud terveid albumeid, kus on pilte, joonistusi ja artikleid Soomest ja Eestist, laste kodukohtadest, kodudest, koolist, koguni neist endistki.”

Soome koolide ja õpilaste aadresside eest hoolitses Eesti Õp. Liidu büroo ja Haridusliit. Peale selle avaldasid mõlema maa vabahariduse ajakirjad aadresse kirjavahetusest huvitatuile. Kumbki pool kirjutas oma emakeeles – tõlke leidis küllaldaselt. Ka õpiti hoolega üksteise keelt. Nii Soomes kui Eestis toimusid vennasrahvaste keelte kursused. Eriti suured teened sel alal olid Kerttu Mustonenil. Eesti õpetajate seminaris ja soome seminaris seati vennasrahva keel kohustuslikuks õppeaineks. Keeleõpetust andsid ka noorte ajakirjad.

Kirjade laadist annab tunnistust Soome Riihimäe algkooli tervitus Kadrina algkoolile Eesti Vabariigi 20. aastapäevaks: “Meie südamik tervitus teile iseseisva Eesti 20. aastapäevaks. Loodame südamest, et teie kodumaa jääb alati iseseivaks ja vabaks. Usume, et teist kõigist kasvab uljaid poisse ja tüdrukuid vabale Eestile.” Talvesõja ajal olid eesti õpilased täis Soome-vaimustust. Tallinna õp. seminaris ei olnud soome keele tundides aega keele õppimiseks – tunnid täitusid soome patriootiliste laulude laulmisega.

Korraldati isegi laskevõistlus eesti ja soome noorte vahel. Narva noorkotkaste laagrist 14.–20. juunini 1938 Narva-Jõesuus võttis osa ka 15 soome skauti Kotka linnast. Laagris korraldati soome päev, mida täitsid huvitavad ettekanded soome küllalike poolt ja peeti “Soome-Eesti laskevõistlus” Narva noorkotkaste ja soome skautide vahel. Võitsid noorkotkad 596 punktiga Kotka skautide 441 silma vastu.

Eesti algkooli õpilaste kirjavahetus välismaade õpilastega ei piirdunud ainult Soomega, vaid seda peeti kõigi kultuurriikide õpilastega, isegi Jaapaniga.

Kirjavahetus välismaade õpilastega tekitas koolides elevust ja ergutas võõrkeelte õppimist. Esperantot õpiti üksikult kui ka rühmiti nii keskkoolides kui algkoolides.

LÕPPVAATUS

1.

Kohe pärast võimu ülevõtmist kommunistide poolt sain erateel teada, et Varese valitsus oma esimesel koosolekul on otsustanud vallandada haridusministeeriumist viis meest – ministriabi V. Pätsi, teaduse- ja kunstiosakonna direktori J. Vasara, noorsoo-osakonna juhataja J. Vellerinna, sõjalise õppuse inspektori Kaerma ja minu. Teised neli lahkusid juba paari päeva pärast, mulle vallandamisest ametlikult eslotsa ei teatatud – pidin ametisse seni edasi jääma, kuni mulle on järeltulija leitud. Ministriabideks määrati Tallinna pedagoogiumi inspektor Valsiner ja prof. H. Moora. Esimene neist sai endale administratiivala, teine teaduse- ja kunstiosakonna. J. Vellerinna asemele määrati Noorte Punase Risti ajakirja "Meie Noorus" toimetaja, endine Viljandi algkooliõpetaja, kunagine noorsotsialist Paul Rummo. Teised ministeeriumi ametnikud jäid alles. See osutus mõnelegi neist õnnetuseks, sest omal palvel ei olnud ametnikul enam võimalik lahkuda. Ametisse jäeti ka kõik koolinõunikud peale ühe, kes küll vallandati, aga oma ringkonna õpetajate palvel tagasi võeti. Üks osa neist vallandati hiljem, teine küüditati.

Valsineri toomine nii kõrgele kohale üllatas meid kõiki – tundsiime ju teda kui rahulikku, korrektset, sõnaahtrat õpetajat, kes oma vasakpoolsust ega radikaalsust milleski ei olnud avaldanud. Kuna minister J. Semper oli administratiivsel alal võhik, jäi ministeeriumi juhtimine tegelikult Valsineri kätte. Ka ministeeriumis jäi ta mõõdukaks ja korrektseks. Minister J. Semper oli mu ammuaegne tuttav. Olin temaga koos töötanud "Postimehes" (Siuru ajal), teeninud I Eesti polgus, mina kirjutajana, tema lipnikuna, ning olime istunud koos neli aastat haridusministeeriumi raamatukogude komisjonis.

Selle paari nädala jooksul, mil töötasin veel ministeeriumis, ei juhtunud midagi silmapaistvat. Esimesed kommunistlikud tervitused sai ministeerium kahelt poolhullult naisõpetajalt, kes olid häirinud koolinõunikke korduvate ülekohtuste valekaebustega kolleegide peale ja keda seepärast oli tulnud paar korda ümber paigutada. Need avaldasid kirjades rõõmu selle üle, et ükskord ometi "õigus" on võidule pääsenud. Siis tuli kaks käsku ja üks protest. Neeme Ruus nõudis, et hoolekandekooli juhataja V. Kõppar jalamaid vallandataks. Sedasama nõudis Maksim Unt Sindi algkooli juhataja Jansoni suhtes. Andsin Kõpparile võimaluse pensionikomisjonist läbi käia ja pensionile minna, Jansoni asja korraldasin nii, et Pärnu maakonna valitsus ta Tõstamaale ümber paigutas.

Nendel päevadel, mil mind veel ministeeriumi jäeti, võisin töötada segamata, nagu ei oleks midagi juhtunud. Kasutasin võimalust päästa neid õpetajaid, keda äh-

vardas hädaoht sattuda kommunistide tagakiusamise kätte. Andsin inspektoreile nõu paigutada silmapaistvad rahvuslikud tegelased kaugemale teise maakonda, kus neid ega nende tegevust ei tunta. Kuna kõigis maakondades sääraseid punasele võimule vastuvõetamatuid mehi oli, siis toimus kohtade vahetamine hõlpsasti. Jõudsin nad veel enne uutele kohtadele kinnitada, kui ministeeriumist lahkusin.

Viimaks teatas Valsiner, et pean jalamaid esitama lahkumispalve ja minema pärast seda ministri jutule. J. Semper võttis mind vastu sõnadega: "Te vahest ehk mõistate, et mina see ei olnud, kes teie vallandamist nõudis. Meil on olnud mõningaid lahkavumisi, aga ma hindan teie otsekohesust ja soovin, et te haridusalale edasi jääksite. Paigutame teid ümber provintsi selle inspektori asemele, kelle toome peainspektoriks. Sobiva koha leidmine teile ei olnud kerge. Meil oli kavatsus tuua peainspektor Tartumaalt, aga teid meie Tartusse saata ei või – on liig silmapaistev koht. Peame saatma teid rohkem kõrvalisse kohta, kus te silma ei paista. Otsustasime, et saadame teid Läänemaale inspektor Jaanvärgi asemele, kelle toome peainspektoriks." Vastasin: "Kardan, et kõlban uutes oludes inspektoriks sama vähe kui peainspektoriks: minust ei ole radikaalsete muudatuste ja uuenduste teostajat koolipoliitikas."

J. Semper kõrgendas häält: "Koolipoliitikas ei tule mingeid radikaalseid muudatusi. Teostatakse ainult Eesti Õpetajate Liidu ammu aegne koolikava." Paistis, et minister tõesti seda mõtles, mida ütles – tal vaesel mehel ei olnud aimugi, mida kommunistlik kord koolipoliitikasse toob. Kuna E. Õ. Liidu koolikava mind ei häirinud, siis ei olnud mul ministrile enam midagi vastata. Valsiner oli juba jõudnud kõiki ministeeriumi ametnikke hoiatada, et igaüht loetakse saboteerijaks, kes talle määratud kohta vastu ei võta. Paari päeva pärast sain ametliku paberi, et olen vabastatud peainspektori kohalt ja määratud inspektoriks Läänemaale. Valsiner teatas ühtlasi, et olen määratud õpetajate vene keele kursuste juhatajaks Haapsalusse. Pidin otsekohe koostama kursuste kava, leidma lektorid ja sõitma kohale.

J. Semper sai õige pea tunda, et ta ei ole ministeeriumis peremees. Enne kui sain välja sõita Haapsalusse, küsis komnoorte leht ministrilt, kuidas on võimalik, et Läänemaa koolide inspektoriks on määratud kontrrevolutsionäär, kelle valitsus ministeeriumist vallandas. Valsiner käskis seepeale kohe mind esitada lahkumispalve, seletades ühtlasi, et enne tegelikku lahkumist ametist pean vene keele kursused Haapsalus ära pidama. Esitasin nõutava paberi. Kui lahkusin ministeeriumist, kohtasin riideruumis Jüri Parijõge ja küsisin temalt, missugusesse maakonda ta on inspektoriks määratud. Parijõge vastas tuseselt, et ta on määratud Tartu õp. seminari direktoriks, aga ta ei taha toda kohta vastu võtta, vaid ta on tulnud paluma ministrit, et see määramine tagasi võetakse ja et ta algkooli juhatajaks edasi jäetakse. Küsisin, miks ta tõgub seda austavat ja tema võimetele vastavat kohta vastu võtmast. Parijõge vastas: "Mida kõrgemale mättale konn ronib, seda raskem on ta allakukkumine." J. Parijõge ülendumist algkooli juhatajast seminari direktoriks on mitmed võtnud tõendusena, et ta oli kommunist. Aga see on vale järeldus. Tol momendil ei nõutud ametissemääramisel veel, et inimene oleks kommunist või kommunismi pooldaja. Ei olnud ju kommunist mina, kes määrati Läänemaa inspektoriks ega olnud kommunismi pooldajad ka mu kolleegid, kes ametisse edasi jäeti. Seminari direktor J. Port oli ametist vallandatud ja

tema koht tuli kiiresti täita. J. Parijõgi oli tunnustatud pedagoog, pealegi pedagoogika üliõpilane ja Akadeemilise Pedagoogilise Seltsi esimees.

2.

Sõitsin Haapsalusse – ametlikult koolide inspektorina, tegelikult aga vene keele kursuste juhatajana ja vene keele õpetajana. Mu vallandamisest ei olnud lehtedele teatatud ja õpetajad seda veel ei teadnud. Lääne maavalitsuses kohtasin vanu tuttavaid. Esimeheks oli määratud Kullamaa Silla algkooli juhataja, radikaalne sotsialist Jüri Uustalu, kes rahva keskel oli tuttav “Punase Jüri” nime all. Koolivalitsuse juhatajaks, samuti määramise korras, oli nimetatud omaaegne Viljandimaa koolivalitsuse juhataja sotsialist Jaan Nurk. Kursuste avamise hommikul ilmus mu juurde Kärkla keskkooli muusikaõpetaja V. ja teatas, et Läänemaa komnoorte juht Cher on määranud ta kursustele revolutsiooniliste laulude õpetajaks, ja nõudis, et talle tunnikavas vajalik tundide arv antaks. V. oli kirju minevikuga boheemlane (viin ja naised), kes baaside ajal oli jõudnud “rahvaliidumise” hüpata kommunistlikku rongi. Cher ei olnud kursuste kava muutmisest informeerinud ei ministeeriumi ega Läänemaa koolivalitsust, aga ma olin seatud fakti ette ning mul tuli kiiresti kursuste tunniplaan muuta, ehkki see oli ministeeriumis kinnitatud. V. nõudis, et muudatus tehtaks ka avaaktuse kavas ning selle etteotsa pandaks tema ettepanek saata kursuslaste nimel tervitustelegramm Stalinile. Vastasin, et tal tuleb pöörduda selle ettepanekuga koolivalitsuse juhataja kui aktuse tegeliku korraldaja poole. J. Nurk lükkas ettepaneku tagasi seletades, et tervituse saatmise õigus kuulub aktuse avajale.

Avamiseks ilmus J. Uustalu saatel kohale Haapsalu komnoorte juht Cher. See oli suur blond mees, kõrk kui kalkun. Mina teda tervitama ei läinud ja mind ka talle ei esitatud. J. Nurk avas aktuse lühida sõnavõtuga ja teatas telegrammi saatmisest Stalinile. Siis pidas Cher tavalistest kommunistlikest löökklauseist kubiseva pateetilise kõne, mis lõppes Internatsionaaliga, mille V. hommikutundidel oli jõudnud kursuslastele kuidagi kätte õpetada. Kui kõrge ülemus oli lahkunud, võis töö alata. Õpetajaiks oli kursustel peale minu veel kaks vene daami.

Kursustel oli vahejuhtum, mis oleks võinud saada mulle saatuslikuks. Üks kursuslane teatas mulle, et V. laulutunnis oli üks purjus vanamees, viibutades rusikaga seinal rippuvate kommunistlike “habemike” piltide poole, valju häälega sõimanud Stalinit. Mul läks süda külmaks – kõige eest, mis juhtus kursustel, oli ju vastutav juhataja! Kui läksin koridori, leidsin sealt lärmitseja eest, kes ikka veel räuskas. See ei olnudki kursuslane, vaid veneaegne joodik õpetaja, kelle a. 1921 olime Pärnumaalt välja pressinud ja kes pärast seda oli Läänemaal koha saanud. Kui vene keele mõistja ei olnud ta end kursustele üles andnud, vaid tulnud ainult vaatama, mis seal tehakse. Käskisin teda jalamaid koolimajast lahkuda. Aga mees hakkas vastu – temal olevat sama õigus koolimajas viibida kui teistel õpetajatel. Teised õpetajad sundisid ta siiski lahkuma. Nüüd oli vaja selle eest hoolitseda, et V. juhtumisest Cherile ei teataks. Pärast tunde käratasin talle lektorite juuresolekul peale, miks ta juhtumisest tunni ajal mulle kui kursuse juhatajale ei teatanud. V. kohkus. Taibates, et Cher ka teda ennast võib süüdistada, vabandas ta, et asi ei olevat kõne väärtki. Üks purjus vanamees ole-

vat küll midagi lällutanud, millest keegi sõnagi ei olevat aru saanud, aga jäänud tema keelu peale vait, nii et tund rahulikult edasi kestnud. Cher loost teada ei saanud ja seega oli hädaoht kõrvaldatud.

3.

Kursuste ajal käis maavalitsuse esimees Uustalu Varese valitsuse saatkonna koosseisus Moskvast N. Liidu ülemnõukogu tervitamas. Venelastest lektorite korraldusel võeti ta tagasitulekul lilledega vastu. Ta pidas kohe kursuslastele kõne kõigest sellest, mida ta reisil oli näinud ja kuulnud. Kõne oli, nagu see teisiti ei saanud ollagi, Nõukogude ülistamine. Aga kõne toon oli irooniline, kohati sarkastiline – üks terav piste järgnes teisele. Näiteks jutustas ta naerunäol omapärasest andekate poiste algkoolist, mida oli Leningradis saatkonnale näidatud. Seal töötavat algkooli õpilased professorite juhatusel tõsiste teaduslike probleemide kallal. Saatkond oli pidanud oma kõrvadega kuulama, kuidas õpilased mingi raske teadusliku probleemi üle professoritega väielnud. Nad kuulnud ka õpilaste teaduslikku referaati. Kõneldes Moskva muljeist laskis ta kukkuda paar lauset: "Mul õnnestus hetkeks saatjaist lahti rabelda ja natuke oma silmaga ringi vaadata. Küllastasin üht maa-alkkooli umbes 7 kilomeetrit Moskvast. Pean tunnistama, et nii viletsat koolimaja kui too seal Moskva külje all Läänemaal küll ei ole."

Nelja silma all jutustas ta mulle, et Moskva-reis talle väga halva mulje jätnud. Kiidulaul vene kõrgest kultuurist olevat bluff naiivsete inimeste petmiseks. Kuni läiluseni tulnud neil kuulda ja taluda venelaste endaülistamist. Saatkonnal tulnud igal vastuvõtul küürutada Venemaa vägevuse ja tarkuse ees. Kõige enam tüdinenud ja masendunud olnud sellest Maksim Unt, Nigol Andresen ja Jõeäär. Ühe piduliku vastuvõtu eel lausunud Andresen mõrult: "Nüüd algab meil siis jälle laudade alt kõhuli läbiroomamine!" Uustalu kõneles mulle usalduslikult, et ta seisab kõige raskema valiku ees oma elus, kas liituda kommunistidega või jääda edasi sotsialistiks. Kommunistina võivat ta suurt karjääri teha ja kõrgele tõusta. Seda olevat talle ka lubatud. Kommunistidel olevat suur puudus energilistest ja praktilistest haritlastest. Ülemnõukogus istuvat isegi kirjaoskamatuid maanaisi. Aga reis olevat ta silmad avanud ja teda nii rängasti vapustanud, et tal olevat karjäärihimu kadunud. Ta ohkas, et Eesti omavalitsused olevat lammutatud: "Nime poolest olen maavalitsuse esimees, aga maavalitsusel ei ole enam mingisugust võimu – peab täitma ainult seda, mida Cher käseb." Saksa okupatsiooni ajal ta vangistati ja kadus silmapiirilt.

4.

Kursuste lõppaktusele saabus Cher J. Uustalu ja J. Nurga saatel. Ta pidas samasuguse lööklauseist kubiseva kõne kui avaaktusel ning lõpetas selle Internatsionaaliga. Siis lahkus ta uhkelt oma saatjaskonnaga. J. Nurk ütles mulle, et kursuste tegelik lõpetamine jääb minu hooleks.

Olin kavatsenud seda teha vormiliselt ja lühidalt. Aga õpetajate keskel oli levinud juba teade, et mu esinemine on luigelauluks kooli alal ja et ma olen ametist vallanda-

tud. Kui tõusin kõnetooli, nägin, et kõigi silmad olid põnevusega minu poole pöördud – oodati, mida mul on lahkumisel ütelda. See pilt haaras mind nii, et jätsin kõrvale ettevalmistatud kõne ja kõnelesin seda, mida moment käskis. Sõnu ma ei valinud ega pidurdanud ka mõtteid ega tundeid. Mida see mulle võib tuua, seda ma ei mõtelnud. Ütlesin õpetajaile, milleks on olnud eesti rahvale rahvakool ja rahvakooli õpetaja ja milleks ta peab jääma ka tulevikus. Näitasin, et eesti rahvakooli õpetaja on ikka olnud kogu hingega rahva teenistuses ning et see uhke traditsioon peab edasi kestma, ükskõik mida see meilt kõigilt nõuab. Panin õpetajaile südamele, et nad jääksid kooli ja laste hinge valvajaks. Tundsini, kuidas see mind ennast liigutas. Lõppes kursus võimsa hümniga.

Läänemaa õpetajate auks pean ütlema, et nende keskel ei leidunud ühtki reeturit, kes Cherile või kellelegi muule võimumehele oleks teatanud, kuidas see Haapsalu vene keele kursus lõppes.

KAKS TEKSTI JUHAN TORGILT

SAATEKS

Kogu tõenäosuse juures ei ütle Juhan Torgi nimi valdavale osale tänapäeva Eesti õpetajaist midagi. Ometi on tegemist väga teeneka haridustegelase ja pedagoogika-teadlasega, kes jõudis algkooliõpetajast Tartu Ülikooli õppejõuks ja esimeseks eesti pedagoogikadoktoriks. Vahepeal oli ta mitme kooli, sealhulgas Tartu Õpetajate Seminari õpetajaks/direktoriks, rääkimata laialdasest haridus- ja kultuuritööst, pluss viljakas publitsistitegevus.

Nõukogude ajal tehti Juhan Tork kui emigrant olematuks ühe ootamatu erandiga, nimelt P. Tulviste kirjutisega J. T. 90. juubeli puhul – Looming 1979, nr 10. 100. sünniaastapäeva märgiti siiski laialdasemalt, kirjutised A. Elangolt, P. Tulvistelt, I. Undilt, H. Kurmilt jt, konverentsid Tartu ülikoolis ja Tartu pedagoogilises koolis. Märkimist väärib seegi, et TÕSi hoones on kunstnik A. Kochi kujundatud J. Torgi ja J. Parijõe bareljeefid. KUs on varem ilmunud (1995, nr 2) Viiu Klementi (J. T. tütre) ülevaatlilik artikkel “Juhan Torgist ja tema raamatust”. “Raamat” tähendab Kanadas 1993 ilmunud mälestusraamatut “Juhan Tork. Seisata, rändur!”. Siin avaldatavad kaks teksti on võetud sellest samast raamatust. “Eesti laste intelligents” on tagasisivaade J. T. kapitalisele monograafiale (1940). Seda raamatut (ühtaegu J. T. doktoriväitekirja) tunnevad praeguses Eestis vähesed, ometi on tegemist rahvusvaheliselt tunnustatud tööga, mille sisu ja tähendus pole kaugeltki aegunud. “100 aastat Peeter Põllu sünnist” on tähelepanev juba seepoolest, et heidab valgust kahe suurmehe pikaajalisele ja tihedale koostööle.

Kalju Leht

EESTI LASTE INTELLIGENTS

Lühend loengust, mis peetud Kotkajärve Metsaülikoolis 7. septembril 1970. (Ühtlasi lugu ühe doktori-väitekirja saatusest, mis oli pedagoogikas esimene 1632. aastal asutatud Tartu Ülikooli ajaloos ja ühtlasi viimaseks väitekirjaks Eesti Vabariigi Tartu Ülikoolis.)

Olen *octogenaarius*, kaheksakümne. See, kes juba “väiksemaks kasvab”. See, kes puhuti tagasi vaatab, retrospektsiooni kasutab.

Lõpetasin äsja huvitava raamatu lugemise: “Saatuse mängukanniks”. Nii pealkirjastab Heinrich Laretei oma memuaare, nii karakteriseerib ta kogu oma minevikku. Kui läheneks aga minule Suure Vikatimehe asemel korruga Suur Fortuuna lausudes: “Võid uuesti otsast alata. Võid Fööniksina jällegi uuesti oma tuhasta tõusta. Vali endale uus kuju.”

Siis vastaksin: “Tahaksin jällegi ÕPETAJANA oma teekonda käia, ühiskonda teenida. Püüaksin seda uuel matkal paremini teha kui eelmisel. Jah, ÕPETAJANA, kas või sellepärast ainult, et ei tea teist ala, kus andes aina rikastud.”

Vist ei eksi saksa suuremaid pedagooge Georg Kerschensteiner (1854–1932), paigutades õpetaja kõige lähemale sotsiaalsele inimtüübile.

Nii on ka minu teoreetiliste huvide tsentrumis püsinud INIMENE, nii deskriptiivselt, psühholoogiliselt aspektilt, niisugusena, nagu ta on, kui ka normatiivselt, aksioloogiliselt aspektilt, inimene niisugusena, nagu ta olema peaks.

Ei olnud see siis juhus, saatuse mäng, et kasutasin Tartu Seminari direktorina suvesemestrid edasiõppimiseks (oma teenistustasu arvel) psühholoogia alal: a. 1921 Leipzigin – see on ju eksperimentaalse psühholoogia sünnikoht (a. 1889) seoses Wilhelm Wundt'i nimega (tõin seal kaasa Eestisse esimese eksperimentaalse psühholoogia laboratooriumi), ning a. 1923 Hamburgis. Minu sealne õpetaja William Stern on ju differentiaalse psühholoogia isa. Kasutasin siis hiljem järjekindlalt psühholoogilisi teste õpilaste vastuvõtmisel seminari, kogudes hoolega materjale intelligents-testide prognostilise väärtuse kohta, s.o. probleemi kohta, mil määral võib testide põhjal teha oletusi isiku edasise arengu kohta.

Seegi rikkalik materjal läks kõige kaduva teed.

Vaadakem järgnevalt läbi teleskoobi ajas umbes 30 aastat tagasi. Tsiteerin Stockholmis ülikooli psühholoogia õppejõu dr. Theodor Künnapase kirjutist Eesti Õpetajate Ühingu Bülletäänis a. 1968, mis ilmus Tartu Õpetajate Seminari 140. aastapäeva puhul.

“Tartu Ülikooli avar aula oli 27. septembril 1939 täidetud viimse kohani rohkearu-lise kuulajaskonnaga, kes oli tulnud jälgima haruldast sündmust – esimest iseseisvusaegset doktori väitekirja kaitsmist pedagoogika alal, mis jäi ühtlasi viimaseks. Väitekirja kaitsjaks oli endine kauaaegne Tartu Õpetajate Seminari direktor ja tolleaegne 15. algkooli juhataja Juhan Tork, kes ühtlasi oli ka õppeülesandetäitjaks Tartu Ülikooli pedagoogika õppetooli juures, saades mõne päeva pärast viiekümneaastaseks. Väitekirja teemaks oli “Eesti laste intelligents. Pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsioloogiline uurimus”.

Väitekirja avaldati trükis Tartu ülikooli Toimetuste sarjas Acta et commentationes universitatis Tartuensis (Dorpatensis), B. Humaniora XLVIII, Tartu, 1940, 400 lk. Ainelistel põhjustel tuli masinakirjas esitatud väitekirja, mis oleks nõudnud täiel kujul avaldatuna trükikoja kalkulasioonide järgi ca 600 lk., oluliselt lühendada, mis sündis peamiselt tabelite kärpimise, jooniste vähendamise ja peenkirja kasutamise teel. Trükitud väitekirja sisaldab siiski veel 165 tabelit, milledest paljud võtavad oma alla terve lehekülje ja mõni ulatub isegi kolme leheküljeni (nagu näit. tabel 157). Jooniste arv on 72. Seega on väitekirja oma statistilise materjali poolest imposantne. Harukordselt suur on ka kasutatud kirjanduse loetelu, ulatudes 254 numbrini.

Väitekirja algpõhjendajaks oli koolinõunikkuude koosolek 6. jaanuaril 1933, kus otsustati korraldada ulatuslikum uurimus eesti algkoolilõpetaja taseme kohta. Töö jaotati koolinõunikkuude vahel. Juhan Torkile anti sel koosolekul eriülesandeks algkoolilõpetaja intelligentsitaseme selgitamine. Seega on väitekirja seitsmeaastase intensiivse töö tulemus.”

(Olgu vahemärkusena lisatud: See töö oli minule südameasjaks, oli tasuta lisatöö kutsetöö – koolijuhatamise, ülikooli õpetegevuse kõrval – oli ületunnitöö, isegi öötöö: kui sageli leidsid kooliteenrid Vaher ja Sapok hommikul ruume puhastama ja kütma tulles mind töölaua juures istumas.)

"Kuna Eestis puudusid normeeritud intelligentsitested, osutus paratamatuks nende soetamine. Arvestades aga Eesti piiratud ainelisi võimalusi kui ka küllaldaselt testi- de tagavara välismaal, ei asunud Juhan Tork uute testide väljatöötamisele, vaid püü- dis valida kohandamiseks ja normeerimiseks sobivamaid teste ameerika testide ta- gavarast. Valik langes National Intelligence Tests'idele. See testide seeria oli tekki- nud kahekümnendate aastate algul (1921–1923) tuntud grupitestide Army-Alpha ja Army-Beta kohandamise teel õpilastele. Omal ajal olid National Intelligence Tests laialdaselt kasutatavad õpilaste intelligentsi määramisel. Eriti mõjutas valikut ka veel see asjaolu, et neil testidel oli kaks teineteist täiendavat skaalat, millest kumbki omas veel kaks paralleelvormi. Et Eestis puudusid senini normeeritud testid ning seega ka võrdlusvõimalused, siis oli oluline omada korraga nelja testiseeriat, kuigi see paisu- tas ülesande ulatuse.

Seega moodustavad adopteeritud testid neli testivihikut (à 12 lk.): (1) Intelligentsi- testid AI, s.o. skaala A vorm I; (2) Intelligentsitested AII, s.o. skaala A vorm II; (3) Intel- ligentsitested BI, s.o. skaala B vorm I; (4) Intelligentsitested BII, s.o. skaala B vorm II.

Kumbki skaala sisaldab viis testiliiki. Skaala A sisaldab järgmised testiliigid: (1) aritmeetiline otsustamine; (2) lause täiendamine; (3) loogiline selektsioon; (4) sama- sus-vastandlikkus; (5) sümbolnumber. Skaala B tekstiliigid on järgmised: (1) arvuta- mine; (2) informatsioon; (3) sõnavara; (4) analoogiad; (5) võrdlus. Kummagi skaala jaoks töötati välja kaks paralleelvormi erinevate üksuktestidega. Skaala A vormid I ja II sisaldavad 524 üksikülesannet ja skaala B vormid I ja II 441 ülesannet. Seega sisal- davad käsitletavad testid kogusummas ligi 1000 ülesannet. Iga skaala täitmine nõuab umbes 30 minutit aega. Testid on määratud kasutamiseks 3. kuni 8. õppeaas- ta õpilastele.

Valitud testide tõlkimisel eesti keelde ja nende kohandamisel Eesti oludele on püütud võimalikult püsida originaali alusel. Siiski osutusid teatavad muudatused välti- matuks. See on ka arusaadav, et niivõrd erinevad miljööd, kui on P.-Ameerika ja Ees- ti omad, tingivad rea möödapääsematuid kohandusi – muudatusi. Nii näiteks on ing- liskeelsed isikunimed asendatud eestikeelsetega, nähtusile igapäevasest elust, mis on Eestis tundmatud, on püütud leida vasted meie oludest, kirjanduslikud ülesanded ameerika ja inglise kirjandusest on kantud eesti kirjandusse jne.

Üksikülesannete kohandamisel kasutati enne trükkimist, olgugi piiratud ulatuses, suulist katsetamist üksikute õpilastega ühelt poolt, ja nõupidamist ning kaalumist mõne kogunud asjatundjaga teiselt poolt.

Testide ja alatestide diskriminatiivne kapatsiteet osutus küllaldaselt suureks, s.o. iga test võimaldab küllaldaselt eristada mingisugusesse rühma kuuluvaid õpilasi. Ühtlasi on see testide diskriminatiivne võime üsna stabiilne ega sõltu märgatavalt õpilasarühma vanusest.

Testide validiteet tähendab seda astet, mil määral test mõõdab just seda, mida te- maga mõõta tahetakse, käesoleval juhul, mil määral test mõõdab just intelligentsi, mitte aga midagi muud. Validiteet määrati peamiselt võrdluse teel teiste testidega. Kokkuvõtlikult võib väita, et kohandatud testid rahuldavad validiteedi nõudeid küllal- dasel määral, s.t. nad mõõdavad tõeliselt õpilaste intelligentsi.

Testi reliabiliteedi all mõeldakse, kui täpselt mõõdab test seda, mida ta on ette nähtud mõõtma, mõeldakse seega testi sõltumatust juhusest. Rahuldav reliabiliteet on esimene eeldus, et testi praktiliselt kasutada. Reliabiliteedi määramine on seega testi elementaarne kontrollmeetod. Juhan Tork on teinud seda poolitamismeetodi (splithalf) abil, milline meetod on tavalisim. Reliabiliteedi koefitsiendid olid skaala A puhul 0,94 ja skaala B juures 0,90. Seega on testide reliabiliteet küllaldaselt kõrge, s.o. nad on küllaldaselt täpseks mõõdupuuks intelligentsi määramisel.

Testivihikute üldarv oli 12 606, igas vihikus 12 lk., kokku 151 272 lk. See moodustab Juhan Torki töö algmaterjali. Testivihikuid täiendavad õpilaste koolihinded, andmed õpilaste korteriolude ja tervise kohta, samuti õpilaste järjestamised intelligentsi alusel nende õpetajate poolt. See on tohutu suur algmaterjal, mida Tork on kogunud ja läbi töötanud..."

Töö üldkarakteristikaks olgu T. Künnapasele lisatud veel paar märkust. Testimine oli pea tervenisti läbi viidud autori enese poolt. (Ei ole senini leidnud ühtegi teist uurimust sel alal, mis oleks teostatud nii ulatusliku autori poolt kogutud materjali põhjal.) Rikkalikkude lisaandmete kogumisel testitud õpilaste kohta töötasid kaasa erakordse vastutulelikkusega umbes 300 õpetajat... National Intelligence Tests'ide kohandamise küllaldane õnnestumine evib iseenesest teatavat maailmavaatelist huvi. Ei ole nimelt põhjust oletada, et valitud testid oleksid aluseta nimetatud natsionaalseteks testideks: U.S.A-s on nad tõeliselt mõeldud rahvuslike testidena. Käesoleva töö andmeil võib aga väita, et sellised rahvuslikud testid on eduga kohandatavad ka hoopis teises maailmajaos. Seega: differentsidest hoolimata langeb ometi ühte fundamentaalne osa eri rahvuste psüühikast.

Üle veerandi tööst on pühendatud tsentraalsele eriküsimusele, nimelt testide normeerimisele. Siin on autor jõudnud mõnesugustele vaatekohtadele, mis ei ole erialalises kirjanduses küllaldast tähelepanu leidnud või on hoopis kõrvale jäänud. Muuseas rõhutab autor erinormide tähtsust õpetajatele testide praktilisel rakendamisel koolitöös ja on neid välja arvutanud ning esitanud 7 liiki (linna- ja maaõpilastele, vanus- ja klassinormid, protsentilnormid...). Ühtlasi konstrueerib ta eesti laste provisosorsed üldnormid kindlasti uskudes, et suudab järgnevate aastate jooksul neid täiendavalt korrigeerida.

Olulisemad normid on antud rakendust hõlbustavate tabelite kujul. Samuti on antud tabelid intelligentskvotsientide määramiseks.

Väitekirjast (lk. 354) loeme:

"...kokkuvõttes võib konstateerida, et käesoleva töö tulemusena omame meie küllaltki korralikke normeeritud teste eesti lastele, mis on kõlblikud rakendamiseks 3. kuni 9. õppeaastani. Seega on meil olemas kõlblik intelligentsi mõõt, mis on suure tähtsusega nii teoreetilis- kui ka praktilis-pedagoogiliste küsimuste lahendamisel. Et olemasolevail andmeil Euroopa rahvastest omavad normeeritud rühmateste vaid vähesed (inglased, prantslased), siis sammume selles suhtes esirinnas."

Kuidas usutav ja kõlblik intelligentsi mõõt hõlbustab orienteerumist nii inimese psüühikas kui ka sotsiaalse olustiku rägastikus ning maailmavaatelistes põhiprobleemides, seda selgitatakse väitekirja järgnevates osades: intelligents ja sotsiaalne miljöö, intelligents ja perekond, laste intelligents ja laste ning nende vanemate sünnikoht, laste intelligentsi suhe teiste dispositsioonidega ning intelligents ja kool.

Täna võimaldub meil peatuda üsna kokkusuрутult vaid ühel osal: kas ja mil määral laste intelligents oleneb nende ühiskondlikust päritolust, sotsiaalsest miljööst?

Võrreldem kõigepealt klasside intelligentskvotsientide keskmist kahes koolis:

Klassid	Tartu Seminari Algkool	Tartu XII Algkool
II	111,65	81,95
III	120,0	86,25
IV	119,2	84,3
V	122,5	84,15
VI	134,5	87,5

(Selgituseks: iga õpilase intelligentskvotsient märgib protsentides tema intelligentsi suhet samavanuste õpilaste intelligentsi keskmise tasemega – 100%.) Näeme, kui suur siiski võib olla erinevus kahe kooli vahel: ühes on tase umbkaudu 15 alla keskmise, teises aga on ca 20 üle keskmise.

Täiendavalt: kui võrrelda samade koolide õpilaste sagedusjaotuste histogramme, siis leiame, et ainult 23% õpilastest, s.o. ligi veerand, asub kahe histogrammi ühisel pinnal. Tähendab, et ainult ligi veerand kahe kooli õpilastest on sama intelligentsi tasemega. 77% ehk üle kolmveerandi Seminari Algkooli õpilastest ületab oma intelligentsi tasemelt XII Algkooli õpilased ja ümberpöörduvalt – 77% XII Algkooli õpilastest ei tõuse üldse seminari Algkooli õpilaste tasemeni. Millest tuleneb see erinevus?

XII Algkool on nn. “maatüübiline” või rahvakeeles “karjalaste” kool. Selle õppeaeg on ühtlustatud maakoolide õppeajaga, et võimaldada lastele suviti karjaskäimist. Õpilaste vanemad kuuluvad kehvemate hulka. Tartu Seminari Algkooli õpilaste vanemad on aga ülekaalus haritlased. (Õpetajate lapsed pääsesid eesõigustatult kooli sisse.)

Vaadeldgem edasi vanemate kutse ja laste intelligentsi vahekorda, millest ülevaate annab järgnev (lihtsustatud kujul toodud) tabel:

KUTSE	ARV	MEDIAANVÄÄRTUS
<u>I. Kõrgema haridusega kutsed (ja õpetajad)</u>		
1. Ülikooli õppejõud	40	121,2
2. Arst	23	120,8
3. Õpetaja	63	120,5
4. Mitmesugused kutsed	83	115,6
5. Advokaat, kohtunik	34	114,5
	243	M – 120,3 ¹
<u>II. Keskkaridust eeldavad kutsed</u>		
1. Ärijuht, raamatupidaja	20	111,8
2. Asjaajaja, sekretär	32	111,1
3. Politseinik (kõrgem)	39	109,7
4. Tööstur, tööstusjuht	55	108,9
5. Ametnik	113	108,4
6. Meister	60	108,2

¹ M = testide aritmeetiline keskmine

7. Näitleja, kunstnik	25	108,0
8. Apteeker, rohuteadlane	16	107,8
9. Sõjaväelane (kõrgem)	51	106,9
	411	M – 109,4
<u>III. Omanikud, äritsejad</u>		
1. Ärimees, kaupmees	183	106,2
2. Restorani-, söökla-, saunapidaja	26	104,8
3. Pagar	27	104,2
4. Äritsejad, aednik, kardsepp	70	102,8
5. Kelner	14	102,4
6. Poodnik, kaupleja	51	102,2
7. Majaomanik	69	102,0
8. Maa-, taluomanik	76	101,8
	516	M – 105,4
<u>IV. Õppinud tööjõud</u>		
1. Rätsep	68	101,8
2. Mitmesugused käsitöölised	33	101,2
3. Autojuht	29	101,0
4. Mitmesugused õppinud töölised	78	100,2
5. Sadulsepp	12	100,1
6. Montöör	22	100,0
7. Masinist	22	99,6
8. Juuksur	17	98,8
9. Kingsepp	109	98,8
10. Pottsepp	21	98,6
11. Raudteelane	38	98,2
	449	M – 102,2
<u>V. Poolõppinud tööjõud</u>		
1. Teenija, käskjalg, uksehoidja jne	153	98,1
2. Maaler	33	97,3
3. Vabrikutöoline, lukksepp jne	101	96,4
4. Puutöoline, tisler	158	96,3
5. Põllutöoline	22	96,2
6. Kordnik	18	95,8
7. Juhuslik töö	46	95,4
8. Voorimees	26	95,2
9. Mürsepp	17	94,4
10. Sepp	23	93,8
11. Kojamees, öövaht	48	93,0
12. Töoline	74	92,4
13. Lihunik	32	90,5
	751	M – 97,8

VI. Õppimata töölised

1. Hädaabi-töölised	21	90,4
2. Töövoorimees	51	90,4
3. Lihttööline (labidamees)	229	89,4
4. Päevatööline, töötatööline	14	87,6
	315	M – 91,2

Tabelis esinevad andmed ligi 2700 õpilase kohta, kes testitud nii A- kui ka B-testidega (kokku 5352 testvihikut). Nende vanemad on liigitatud 50 eri kutseliiki, mis omakorda liidetud kuude rühma.

Ülikooli õppejõudude lapsed on esikohal. Põhjust ei tule otsida siia majanduslikust olukorrast (teatavasti ei kuulu nad kõige jõukamasse kihti), vaid pärilikkusest: valib ju ülikool intelligentsemaid õppejõududeks (nende laste keskmine intelligents oleks kindlasti kõrgem kui samal alusel oleksid selekteeritud ka õppejõudude abikaasad!).

Tähelepanu väärib asjaolu, et õpetajate laste intelligents on väga kõrge – üsna ülikooli õppejõudude laste intelligentsile lähedal. Olgu lisaks märgitud, keskkoolide õpetajatega on liidetud ka algkooliõpetajad. Et õpetajate palgad on keskmiselt kaks korda madalamad ülikooli õppejõudude palkadest, siis ei peegeldu ka siin majanduslik olukord. Tõsiasi on aga tingitud sellest, et õpetajakutsele valmistamisel on meil pikemat aega teostatud kõige järjekindlamat selektsiooni.

Vanemate selektsiooni mõõduandva osatähtsuse tõestamiseks olgu veel mainitud, et koolijuhatajate ja nende abide (eraldatuna liigist “õpetajad”) laste intelligentsi keskmine on 124,75 ja mitmesuguste asutiste juhtide (eraldatuna liigist “mitmesugused kutsed”) on ühendatud mitmekesised, üldiselt kõrgemat haridust eeldavad kutsed, nagu kirikuõpetajad, insenerid, arhitektid, loomaarstid, agronoomid jne. Erandina on hulka arvatud ka maamõõtjad. Kuigi maamõõtjate koolid ei kuulunud “kõrgemate õppeasutiste” hulka, teostati nendesse vastuvõtmisel kõva valik. Nii ei ole see juhus, et nende laste intelligents on kõrge – 123,25.

Teise rühma “Keskkooliõpetajate kutsed” paigutamisel on üldiselt arvestatud olukorda, mis valitses meie keskpõlve suhtes, kelle lapsed kuulusid testimisele (apteekritelt näiteks nõutakse nüüd kõrgemat haridust). Siia on paigutatud ka töösturid, tööstuse juhatajad ja mitmesugused “meistrid”, s.o. need, kes on üksikutel tööaladel tõusnud juhtima (ehitusmeister, teemeister...), kui ka nõudlikumate tööalade esindajad (fotograaf, peenmehaanik...). Üksikute alaliikide võrdlemisel on raskem täpsustada nende sõltuvust majanduslikust olukorrast. Kergem on tabada selektsiooni mõju: ärijuhte ja raamatupidajaid valitakse teatavasti hoolsasti, samuti ka asjaajajaid ja sekretäre – nende lapsed on märgatavalt kõrgemal üldisest “ametnikkude” laste tasemest. Loomulikku, elus teostavat selektsiooni demonstreerib kõige paremini “meistrite” liik. Meistrite valdava enamiku moodustavad paremad, valitud mehed “töölise” hulgast, s.o. IV-st või V-st kategooriast. Nende laste intelligents, pärilikkuse kajastusena, sundis neid paigutama aga II rühma. Seejuures võib kinnitada, et meistrite majanduslik tase, olenevalt palkadest, ei ületa III kategooria keskmist taset.

Kolmandasse rühma – omanikud, äritsejad – on paigutatud ka pagar, aednik, kardsepp, sest nende tööalal on äritsemismoment olulisel kohal. Olgu märgitud, et

majaomanikud ja maaomanikud (linnas käivad koolis üldiselt jõukamate maaomanikude lapsed) asetsevad alaliikide järjestuses lõpul.

Kui võrrelda teist kutsete rühma kolmandaga, siis on statistiliste andmete puudusel raske öelda, kumb neist rühmadest on majanduslikult keskmiselt paremal järjel. Kui siiski II rühma laste keskmine intelligentsi tase on III rühma omast selgesti (umbes 4 punkti võrra) ees, siis oleneb see peamiselt meie rahva omapärase arenguga seotud selektsioonist. Võõra häärasrahva (sakslaste) ja valitsejarahva (venelaste) üli-võimu tõttu olid eestlastel teed tõusuks liiga kitsad nii ärialal kui ka tööstuses. Tõusu-tee avanes kooli kaudu. Kool selekteeris väheseid andekamaid, aga juhtis neid peamiselt ametnikukutsele. Tõsiasi, et keskmise ametniku lapse intelligentsitase ületab selgesti (108,4 - 106,2 = 2,2) keskmise äri- ja kaupmehe lapse oma, on korrigeerimist vajav mineviku traditsioon.

Neljandasse rühma – õppinud töölisel – kuuluvad ühelt poolt “vanemad” kutsed, nagu rätsep, raamatukõitja, sadulsepp, juuksur, kingsepp, pottsepp – nende ettevalmistuse ja ka valiku teatavat korrapärasust tagasid peamiselt vanad tsunftipärimused; teiselt poolt kuuluvad aga samasse rühma nõudlikumad moodsad kutsed, nagu autojuht, montöör, masinist. Et elus teostub n.ü. “loomulik” (s.o. teadlikult mõnesugusest keskusest reguleerimata) selektsioon, et see selektsioon on üldiselt “ratsionaalne”, seda tõestavad reljeefselt sellised andmed, nagu tunduv differentis rätsepa ja kingsepa (101,8 - 98,8 = 3,0) laste intelligentsi vahel, või – liiklemise alal – ligikaudu 5-punktiline vahe ühelt poolt autojuhi ja voorimehe (101,0 - 95,2 = 5,8), teiselt poolt voorimehe ja töövoorimehe (95,2 - 90,4 = 4,8) laste intelligentsi vahel. Arusaadavalt ei ütle need andmed veel seda, et kutsete vahel valitseb täielik harmoonia ja seega kutsenõuanne osutuks ülearuseks.

V. Poolõppinud töölisel. Kuigi kutsete liigituses ei lähtunud deduktiivselt teatavaist kategooriaist, vaid rühmad kujunesid induktiivselt üksikute kutsealade intelligentsitase põhjal, näitab V rühma silmitsemine ometi, et siia kuuluvad üldiselt niisugused ametialad, kus selektsioon ja ettevalmistus on juhuslikud, n.ü. poolikumad kui eelmises rühmas. Kuid ka siin kajastub küllaldaselt oletatav intelligentsi-järjestus niisuguseis kutseis nagu maaler (2), müürsepp (9), sepp (10): maalritöö nõuab, tööliste juhuslikule ja mitmekesisele koosseisule vaatamata, siiski enam intelligentsi (maitset), sepatöö aga jõudu.

VI. Õppimata töölisel. Viimasesse rühma kuuluvad igasugused liht- ja päeva-, rahvakeeles ka mustatöölised. Siia langesid aga ka töövoorimehed (ja kärumehed). Terminoloogiliselt on huvitav see liik, kus vanemate kutse oli märgitud “hädaabitööliline”. Lähem “individuaalne” analüüs viitab, et siia kuulub ka neid, kes on ameteid õppinud, kel on “ühaksa ametit ja kümnes nälg”, s.o. isikuid, kes oma ametialalt välja surutud juba “kutseliste hädaabitöölise” hulka. Tähelepanu väärib, et niisuguse elust väljatõrjumise juured peituvad ka intelligentsi puudulikkuses (millele võivad lisanduda ka mitmesugused karakteri-defektid).

Kui selged differentid ilmnevad esitatud kutserühmituste keskmistes arvudes: I – 120,3; II – 109,4 (vahe 10,9); III – 105,4 (vahe 4,0); IV – 102,2 (vahe 3,2); V – 97,8 (vahe 4,4); VI – 91,2 (vahe 6,6).

Korrelatsioonid vanemate kutsete kuue rühma ja laste intelligentskvotsientide vahel osutuvad suhteliselt kõrgeiks: 0,423 A-testis ja 0,430 B-testis. Olgu lisatud, et sagedusjaotused üksikuis kutserühmades lähenevad küllaldaselt normaaljaotusele. Mis puutub üksikute rühmade sagedus-jaotuste kattuvusse, siis selgub, et esimese rühma keskmise (120,3) ületab 25% II rühmast, ca 18% III rühmast, ca 12% IV rühmast, 7% V rühmast ja ainult 2% VI rühmast.

Kogu minu töö juhtis mind veendumusele, et laste intelligentsi tase ei olene kaugeltki sel määral vanemate majanduslikust jõukusest kui nende kutse intelligentsusest, nende selektsioonist ühele või teisele kutsele, et pärilikkusel on laste intelligentsusele sootuks otsustavam mõju kui ümbrusel.

See osutus mu väitekirjale saatuslikuks. Miks?

Vastuse võime lugeda P. P. Blonski "Pedoloogiast" (lk. 229–230):

"Kodanlikes teaduses on tugev kodanlise korra kaitsjate poliitiliselt mõistetav tendents vaikida elutingimuste tähtsusest lapse arengule... mitmesuguste maade kodanlised teadlased on loonud reaktsioonilise õpetuse, et kodanlikes ühiskonnas kõrgemate klasside lapsed on pärilikult enam andekad... See jätk teooria on rumal..."

Mu väitekirja kui "kodanlik, purutagurlik, anti-marksistlik ja kahjulik" määrati a. 1940 uute peremeeste poolt hävitamisele. Autodafee korraldamise vääriliseks Toome orus teda ei peetud. Küll pidi ülikooli raamatukogu ta sodiks raiuma.

Mõistagi ei valmistanud väitekirja saatus ta autorile rõõmu, sest tihe side töö ja tegeja vahel oli kestnud pikki aastaid.

Milline loomingurõõm vallutas mind, kui näiteks isegi piiratud faktide õige reastamine lähenedes Gauss'i kõverale otse sugereeris mingisuguse tõe. Kui ülev oli tunda ennast Suure Tõe alandliku teenrina. Lisandusid unistused, tuleviku plaanid: testida absoluutse meetodiga (kontakt õpetajaskonnaga oli ju suurepärane), avastada urbaniseerumis-protsessi miinused ja plussid, testida juba testitute lapsed ja lapselapsed pärilikkuse seaduste täpsustamiseks jne. Tundsin ju ennast sammumas alles teekonna algul... Jah, Eestil olid eeldused jõuda sel alal kaugele...

Eelpool mainitud Õpetajate Bülletäänis (Stockholm 1968) kirjutab koolinõunik H. Rajamaa:

"Lugejad leiavad – dr. Juhan Torki'iga eesotsas – arvatavasti suureks üllatuseks, dr. T. Künnapase ülevaate Juhan Torki uurimusest eesti laste intelligentsi kohta. Eri- numbri toimetis otsustas selle avaldada selleks, et tutvustada teost, mida tõenäoliselt keegi ei ole näinud ega lugenud. Nimetatud Juhan Torki uurimus ilmus trükist meie rahvale saatuslikul hetkel: 1940. a. suvel. Selle trükkimine saadi suure vaevaga lõpule viia meie ülikooli Toimetiste sarjas. Ja vaevalt sellest mingit eritrukki ilmus. Intelligents ja eriti laste intelligents ja selle uurimine oli ju meie maa okupantide juures täieliku põlu all. Ja nii jäigi dr. Juhan Torki suur uurimus unustusse. Ja nüüd, 20 aastat pärast selle ilmumist, ilmub esmakordselt trükis asjatundlik arvustus selle kohta. Eesti kultuurilugu on rikastunud ühe huvitava peatükiga."

Jah, olid tõepoolest ülisegased ajad. Ei olegi siis ime, et mõnigi asi kahe silma vahele jäi. Kirjastus "Koolivara" andis välja äratrükina *Acta'*dest väitekirja 1500 eksemplaris, mis aga müüdi üsna lühikese ajaga ettetellimise korras. Oman sellest 2 eksemplari.

Samuti müüdi a. 1941, saksa okupatsiooni algul 2 nädala jooksul Akadeemilises Kooperatiivis 400 eksemplari vastavaid *Acta*'sid, mis ülikooli raamatukoguhoidjal hävitamise puhul olid "kahe silma vahele jäänud".

Kui palju röömu valmistas see mulle, kui pärast Torontosse jõudmist insener L. Maimetsaga tutvumise puhul viimane mult küsis, kas ma tunnen seda Torki, kes kirjutas raamatu "Eesti laste intelligentsist". Ta oli tutvunud selle raamatuga ema raamatukogust. (Maimetsa ema oli kooliõpetaja.)

Samuti oli mul suur rööm prof. Karl Aun'i kirjast oktoobrist 1969. Tsiteerin sellest mõned read:

"Sind õppisin ma kõige paremini tundma omal ajal Sinu tõsiselt tähelepanuväärset raamatut Eesti Laste Intelligentsist lugedes. See jättis mulle sügava mulje ja on tõsiselt kahju, et see tüse ja uus uurimissuund, Sinu poolt rajatuna meil Eestis, jäi olude tõttu seisma. Kuna seal oli arvukalt ka ingliskeelseid viiteid, millistest aga tingimata tahtsin ka aru saada, siis oli see mulle, peale selle, üheks minu esimeseks ingliskeele õperaamatuks..."

Ja alles täna selgus, et kaaslektor prof. Jaan Puhvel oli äsja kodumaalt saanud ühe eksemplari minu väitekirjast, mille müügihinnaks olnud 107 rubla.

Täna aga väljendan oma südamlikku tänu Metsa-Ülikoolile rektor Olev Trässiga eesotsas, kes austas mind kutsega rääkida siin eesti laste intelligentsist. See kutse põhjustas mu vestluse mu "valulapsega" pärast 31-aastast ajavahemikku... Mu tänu liik käesurve kuulajaskonnale.

100 AASTAT PEETER PÖLLU SÜNNIST

Eesti rahva suhteliselt lühikese ajaloo kestel uuel ajal on õpetajate-kasvatajate (varem nimetati neid koolmeistreiks) osatähtsus olnud kahtlemata väga kaalukas. "Rahva valgustajaid" võib liialdamata arvata iseseisva Eesti alusmüüride rajajate hulka, ning suurimaid eesti rahva kasvatajaid on Peeter Põld.

Kasvataja kutsumus kuulus juba perekonda, millest Põld võrsus. Ta sündis (1. VII. 1878) Jõhvi ümbruskonna Puru koolmeistri Peeter Põllu pojana, kelle kümnest lapsest pooled jätkasid tööd isa tööpõllul – kasvatajatena koolis. Juba gümnaasiumi-õpilasena (1893–98) teenib noor Peeter endale elatist "õpetajana" eratundide andmisega Narva nimekais perekondades. Gümnaasiumi lõpetamise eel on ta juba kindlasti otsustanud minna jätkama oma õpinguid Tartu ülikooli usuteaduskonda. Otsustamisel mõjus kaasa kaalutlus, et teoloogina võimaldub jääda tegutsema oma rahva keskele kasvatajana, kuna teistel aladel püüti takistada ülikooliõpetajail tööle rakendmast kodumaal ning juhiti nad enamasti Venemaale.

Kui Põllu üliõpilaspõlv harilikust pikemale venis (1898–1906), siis suuresti selle tõttu, et ta ka sel ajal tegutses kasvatajana. Esiteks endakasvatajana, kes ei õppinud vaid selleks, et professoritelt eksamitel vajalikud hinded saada, vaid töötas ja otsis, et võidelda kätte oma seisukoht, mis usuteaduses ei ole kerge ülesanne. Olles vaistlikult astunud Eesti Üliõpilaste Seltsi, jätkub siin Põllu arenemine ja võitlus teadliku rahvusluse suunas. See oli pingerikas "murrangu-aeg" Seltsi elus, mille juhatas sisse Jaan Tõnisson Hamleti küsimusega: "Kas on Seltsi elu paljas suits või on siin ka soo-

ja ja elavat tuld?... kui nooruse vaimustus ühe noorusega hauda läheb, kui paleustest on ainult palju juttu ja kui isamaa-armastus on üksines lipukirjaks, siis on EÜS-i elu suur vale... Ei ole teisiti võimalik, kui et Selts peab kasvatama mehi, kes tõsise meelega kinni hoiavad meie paleustest ning mehisele enda kohust täidavad.” See on ajastu, millal Villem Reiman oma kõnes (1898) nõuab vabastumist “Baltisaksa korporatsioonides valitsevast aega, raha ja jõudu raiskavast alkoholismusest.” Siis ehitatakse ka Seltsi uus maja, mis Põllu esimeheks olles sisse õnnistatakse. Seltsis töötab Põld kaasa “Sirvilaudade” (mille tiraaž püsib 25 000 eksemplari ümber) ja “EÜS-i albumite” toimetamisel, laulab rahva hulgas küllalt populaarseks saanud Seltsi kvartetis jne. Need ja teised üritused ulatusid Seltsi ruumidest välja “rahva sekka”, kuuludes rahva-kasvatuse alale.

Meie rahvusliku elu arendamine otse kisendas enne iseseisvumist vabatahtlikkude (palgata) töötajate järele: just nii oli võimalik luua vajalikke eeldusi kiireks ja edukaks arenguks iseseisvuse ajal. Paljude aastate jooksul enne Esimest Maailmasõda olid karskuskongressid suursündmusteks eesti elus. Neile kogunes meie vaimne eliit. Neil löödi lahinguid mitte ainult karskusküsimuste, vaid ka teiste kardinaalsete rahvaelu probleemide ümber. Neil kerkis tulihingelise Villem Reimani kuju kõrvale sooja südamega, selge pilguga võitleja Peeter Põllu kuju. Mina, tolleaegne nooruk, ei ole ainuke, kes võlgneb tänu aatelistele leegiheitjatele. Sügavalt veendunud, et iga elujõulise rahva hing peab terve olema, töötas Põld pidevalt ja juhtivalt eesti karskusliikumise alal ca 30 aastat (ms. 1926. a. alates kuni surmani Karskusliidu esimehena). Ning see oli suureks rahvusvaheliseks tunnustuseks eesti karskusliikumisele kui ka austuseks P. Põllu isiksusele, et Põllu juhtival kaastegevusel peeti 18. rahvusvaheline kongress 1926. a. Tartus. Karskustöös leidis Põld ka oma elu lähima rõõmu ja mure jagaja. Ta elukaaslane Helmi Einberg-Põld oli pionieriks laste ja naiste karskustöö alal.

Jaan Tõnissoni lähima sõbra ja kaastöölisena satub P. Põld nn. “Tartu renessansi” keerisesse, olles selle juhtivamate meeste hulgas.

Võimatu on praegu anda mingit konkreetset pilti Põllu elavast ja arurikkast kaastööst “Postimehele”, mis kestis üle 30 aasta. Julgen kinnitada, et kaaluvam osa sellest on koondatud rahvakasvatuse küsimustele enne riiklikku iseseisvumist, peamiselt emakeelse hariduse ja emakeelse kooli ümber. Ühtlasi oli see ka pidev võitlus teravaks muutunud venestuspüüete vastu, mis ms. eriti ilmekalt esines ministeeriumikoolide asutamises. Neid koole soodustati mitmeti valitsuse poolt, kuid neisse määrasid koolide inspektorid, õpetajaid – sageli umbkeelseid venelasi.

Alles pärast 1905. a. revolutsiooni võimaldus asutada Eesti Noorsoo Kasvatuse Selts (a. 1906). Selts püüdis asutada emakeelseid koole (ka lasteaedu ja mängumurusid jm.) ja harrastada vabaharidustööd. 1912. a.-ni oli seltsil tekkinud 15 osakonda; lisaks hulk teisi samataoliste sihtidega kooli- ja haridusseltse. ENK Seltsi tähtsamaks ürituseks oli tütarlaste gümnaasium Tartus. P. Põld saadeti välismaale sealse hariduseluga tutvumiseks. Ja sealt tagasi tulnud, oli ta 10 a. selle gümnaasiumi direktoriks (1908–1918).

Milline suur tähtsus oli neil üritustel mitte üksnes võitluses ümberrahvustamise vastu, vaid just meie hariduselu vundamendi rajamisel (tekkis tarve eestikeelsete õp-

peraamatute järele, töötati välja vajalik terminoloogia, paljudel õppejõududel võimaldus rakendada kodumaal emakeelseis koolides jne.), ei ole seni suudetud küllaldaselt määrata hinnata. Julgen kinnitada, et kogu selle suure liikumise keskmaks tõukejõuks oli P. Põld. Milliste raskustega (ka majanduslikkudega – sõja ajal 1914/15 julgesti püstitada suur kolmekordne koolihoone...) tuli Põllul võidelda, kui suure andumusega ta oma tööd tegi, sellesse oli minul võimalik pilku heita “direktori töölaua” laegas-tes leiduvate materjalide põhjal. Olin ju Gümnaasiumi direktoriks lühemat aega pärast seda kui Põld kutsuti esimeseks haridusministriks. Sellise töörohkuse juures leidis “direktor” Põld ometi mahti a. 1917 esimese eesti kasvatusteadusliku ajakirja “Kasvatus ja haridus” rajamiseks.

Meie hariduselu organiseerijana oli Põld, küll lühemat aega, E. Maavalisuse haridusosakonna juhataja. Siin omab ta suuri teeneid meie koolikorralduse ja hariduselu põhijoonte määramisel. Olgu eraldi mainitud vaid koolikorralduses tunnustust leidnud detsentralisatsiooni printsiip, osavõtu võimaldamine lastevanematel koolielu korraldamisel ja avara ruumi jätmine selles õpetajate algatusele ja isetegevusele.

1918–25 oli P. Põld Tartu Ülikooli kuraatoriks. Ta omab suurimad teened meie rahvusliku ülikooli rajamisel ja ülesehitamisel. Kuigi Ülikoolil oli (vaheaegadega) ligi 300-aastane minevik seljataga, oli ta oma tendentsi ja struktuuri poolest Eestile üsna võõras. Seda tõendab juba seegi asjaolu, et tema õppejõudude hulgas leidis vaid neli eestlast (J. Jõgever, H. Koppel, J. Köpp, A. Paldrock). Nii tuli õppejõudude alal rahvuslik ülikool üles ehitada peaaegu mitte millestki. Oli aga palju-palju teisigi raskusi. Oma pidulikkude avakõnet esimesel Eesti ülikooli aktusel 1. dets. 1919 algab Põld küsimusega: “Kas oleme kogunenud kui barbarid, kes jagavad põlise kultuuri pärandit, mille rajajaks oli Gustav Adolf?” Ta vastab: “Meie tahame jätkata Alma Materi traditsioone oma rahvuslikus vaimus...” Ning parimaks vastuseks Põllu küsimusele oli see, et ajaloo perspektiivilt üsna lühikese aja jooksul omasime ülikooli, mis väärikalt seisid teiste paremate ülikoolide kõrval. P. Põllu suurteenete hindamiseks Eesti ülikooli rajamisel valiti ta selle audoktoriks (dr. phil) a. 1927. Ning 2 a. pärast tema surma väljaantud ülikooli 300-a. juubeli medal kannab Peeter Põllu kuju kõrvuti esimese rektori Jakob Skytte kujuga...

Aastast 1920 oli Põld ülikooli pedagoogika professoriks. Keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks asutas ta ülikooli juurde didaktilis-metoodilise seminari ja oli selle juhatajaks. Tean, milliste suurte pingutustega oli seotud Põllule tema ülesannete- ja töörohkuse juures (peeti iseenesest mõistetavaks pedagoogika professori aktiivset osavõttu õpetajate kursuste ja konverentside korraldamisel, haridusalaliste projektide läbitöötamisel jne.) süvenemine pedagoogikasse kui väga mitmepalgelisse teoreetilisse teadusse. (Olin 1925. a. alates – esialgu Põllu kaastöölisena – õppeülesannete täitjaks pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia alal Tartu Ülikoolis.) Kui tõsiselt ja mitmekülgsest püüdis ta oma eriala haarata, selles võimaldus mul veenduda ka tema loengute paralleel märkmete ühtesulatamisel ja redigeerimisel, mis ilmusid posthuumselt “Üldise kasvatuõpetusena” (1932).

Põllule kõige südamelähedasem näis olevat pedagoogiline teleoloogia, s.o. õpetus kasvatussihtidest, ja siin nimelt väärtuste astmestamise küsimus. On mitmet liiki väärtusi. “Ei ole mõeldav noorsoo kasvatus kindlateks iseloomudeks kindla vahete-

gemiseta selles, mida arvata kõrgemaks ja mida madalamaks, aruandmata sellest, mis meid alla kisub ja tõstab..." (lk. 6) "Minule on kristluse võidule aitamine meie rahva elus kõige rahvuslikum küsimus. Kristluses peituvad ammutamatud jõuallikad – siin peituvad uuestisünni, regeneratsiooni põhijõud (lk. 62). Sest väga mitmesugused raskused rahvaelus on tingitud põhisuhtumisest ellu ja selle ülimaisse väärtusisse. On hing terve, on tema suhtumine Jumalasse õige, siis ei jäta see kogu rahva kohta mõju avaldamata... (lk. 13). Meie rahvas põeb meie ajal usulist kriisi. "Ma ei usu, et meie rahvas kaob selle kriisi pärast. Usun, et sama Jumal, kes meile teinud imet, kui ta meil aitas luua meile Vabariigi, meid usulise kriisi kahtlusist ja tühjusist läbi viies, tahab puhastada aidata enese täielisemale tundmisele." (lk. 62).

Last but not least – Peeter Põld oli kasvatajaks ja oma pedagoogiliste vaadete teostajaks ka oma arvurikkas perekonnas. Tal oli 11 last. Töö- ja ülesannete rohkusele vaatamata säästis ta perekonnale aega. Kas või puhkepäevade hommikul lastega mängides.

1. sept. 1930 röövis kõhutüüfus Peeter Põllu tema 53. eluaastal, samal ajal tema tüdruku ja abikaasa ema. Viis mehe täis kavatsusi, lootusi ja töotusi. Ta suri täie teadvuse juures, vaba surmahirmust, kindlas usus, et meie I gavese Isa koojas on palju eluasemeid. Ta enese valitud hauasalm ta kiviristil Tartu Pauluse kalmistul on: SEST TEMA SEEST JA TEMA LÄBI JA TEMA POOLE ON KÕIK ASJAD. TEMALE OLGU AU IGAVESTI. (Room.11,36.)

Olgu lisatud katkend Helmi Põllu viimasest kirjast Uus-Meremaale: "Mis minule mu kadunud abikaasa juures eriti imponeeris, oli tema suur kohusetunne ja ustavus iga töö juures oma rahva kasuks. Kui mina vahel palusin ta mõtelgu ometi oma tervisele, siis oli sagedane vastus: "Nüüd on veel võimalik, midagi teha me maa ja rahva jaoks, kui nüüd aega ja võimalust ei kasuta, siis ei kordu need, võibolla, kunagi enam."

Mis oli see põhijõud, mis kandis suurt kohusetunnet ja ustavust? Küllap see oli suur, sügav ja elav armastus Jumala ja oma rahva vastu. Ja Peeter Põld oli rikkamaid mehi Eestis, tõeliste väärtuste poolest, kõrgemate väärtuste poolest, kui on need, mida raha eest osta saab. Ning suure kasvatajana jätkus neid väärtusi tal palju kinkida Eestile. Ainult nii suutis ta ajaliselt piiratud eluea jooksul teha suure elutöö, püstitada endale oma rahva hinges mälestussamba, mis on püsivam vasest valatuist.