

KOL

KOOLIUUENDUSLANE

LO

**Kooliuuendustööst Eestis
Vabaharidus Eesti Vabariigis
Üldõpetus
Lauluõpetaja Mesiäinen
Eesti rahvaharidusest ja Piibli osast selles**

**Johannes Käis
Õie Elango
Adele Oengo-Johandi
Ellen Läff
Toomas Paul**

* * *

**Kooli arendav juhtimine
Keskkonnakasvatust koolis
Üht vana õppekava sirvides
Eesti keele häälikuortograafia emakeele algõpetuses
Anna võimalus ise tegutseda
Tunne iseennast**

**Lembit Türnpuu
Sirje Aher
Endel Noor
Tiiu Puik
Sirje Morel
Astrid Neeme**

* * *

**Õppimisest ja õpetamisest Oulu koolides
Assotsiogramm (võõr)keeleõpetuses**

**Tiiu Kuurme
Reet Selg**

1994



HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUS

Kooliuuenduslane

HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE
JA JOHANNES KÄISI SELTSI VÄLJAANNE

Nr. 8 (69) 1994

TALLINN
1994

«Kooliuuenduslase» toimetuse: Mare Kraav, Ilmar Kopso, Enn Siim, Maiu Pintmann, Lehte Sillamäe, Kalju Leht (tegevtoimefaja)

Tehniline toimefaja Mare Sepp

Kujundanud Kuulo Vahter

SISUKORD

| | |
|--|----|
| TOIMETAJAMÖTISKLUS (K. Leht) | 3 |
| KOOLIUUENDUSE MINEVIKUST | |
| J. Käis. Kooliuuenduse minevikust | 6 |
| Õ. Elango. Vabaharidustöö Eesti Vabariigis 1918—1940 | 14 |
| A. Oengo-Juhandi. Üldõpetus | 20 |
| E. Läht. Lauluõpetaja Evert Mesiäinen | 25 |
| T. Paul. Eesti rahvaharidusest ja piibli osast selles | 31 |
| KOOLIUUENDUSE TÄNAPÄEV | |
| L. Türrpuu. Kooli arendav juhtimine on hariduse uuenemise eelduseks Eestis | 37 |
| S. Aher. Keskkonnakasvatuse Eestis Projekt «Kodu» | 41 |
| E. Noor. Üht vana õppekava sirvides | 46 |
| T. Puik. Eesti keele häälikuortograafia emakeele algõpetuses | 52 |
| S. Morel. Anna võimalus ise tegutseda | 55 |
| A. Neeme. Tunne iseennast | 58 |
| MUJALT MAAILMAST | |
| T. Kuurme. Loomulik saab tulla vaid loomingu läbi (õppimisest ja õpetusest Oulu avatud koolides) | 62 |
| R. Selg. Assotsiogramm (võõr)keeleõpetuses | 68 |
| VARIA * DOKUMENTAALSET | |
| V. Leht. Pedagoogiline päev Johannes Käisi Seltsis | 75 |
| ANDRY ERVALDILT «KOOLIUUENDUSLASELE» | |
| Karupoeg läheb reisima | 78 |
| Tõsijutt kuldsest riigist | 79 |
| Saar | 80 |
| Mida ma tean Andry Ervaldist | 82 |

Toimetajamõtisklus

Juhan Luiga, vaimurikkamaid eesti mehi, eesti psühhiaatria rajaja, on kirjutanud: «Sest mis on uus? Uus ei ole ikka edu ega parem. Uus tõelises mõttes on ainult see, mis kaua püsinud — kõik muu on muutused, aga mitte uuendused. Kaua püsinu on uuendused muutusetä: ta on väljaspool aega — uus.»

Esimesel hoobil näib, et tegu on lihtsalt mõtteuperpalliga, aga siiski. Pedagoogikaga ühenduses tekib (mainitud suhtes) tülikaid küsimusi. Mida näiteks võiksime tänapäeval maha kriipsutada antiikfilosoofide pedagoogilistest vaadetest? Või mis ei sobi meile Komensky didaktilises süsteemis? Või Pestalozzi kasvatuslikes töekspidamistes? Sedaviisi arutledes leiame, et hariduse ja kasvatus tähendus ja väärtused inimarengule on põhiolult samaks jäänud. Ja seda läbi sajandite (kui vaid euroopalikku tsivilisatsiooni silmas pidada). Põhjusi on ilmne: ka inimene ise on sajandite ja aastatuhandete kestel üllatavalt vähe muutunud, tema põhiolu (psühhosomaatilised talitlused ja vajadused) on püsima jäänud. Tuleks küll lisada, et igasse järgmisse aega läheb inimkond enam rikutuna. Nii vaimselt kui kehaliselt. Teame sedagi, et rikutuse aste kasvab võrdeliselt kaugenemisega loomulikust (looduslikust) elukeskkonnast.

Küll on aegade kestel tundmatuseni muutunud kool kui õpetamise-kasvatamise organisatoorne koht ja kooslus, samuti hariduse institutsionaalne poolus. See on käinud käsikäes rahvaste sotsiaal-majandusliku ja kultuurilise arenguga.

* * *

Seniõeldu paikapidavust eeldades ei lange **kooli**uuendus ja **haridus**uuen- dus (kui neid tööterminitena võtta) sisus ja mahus kokku. Haridusideed ja -väärtused on vägagi püsivad. Kooli kui niisuguse kujunemine sõltub otseselt sotsiaalsest ja majanduslikust arengust. Nii võivad pöördelised ajaloo sündmused koolielus õige järsult peegelduda. Nõukogude okupatsioon lammutas suhteliselt lühikese ajaga iseseisvusajal arendatud Eesti kooli süsteemi ja õppekorralduse. Kuid — pandagu tähele — omaaegsed haridusideed ja -väärtused elasid visalt ja suuresti peidetud kujul edasi. Üsna tundaandvalt uue iseseisvuseni välja.

J. Käis räägib kooli uuendusest, pidades silmas **õpetust-kasvatust**, aga mõneti ka koolide korralduslikku külge. Tema esmaseks püüdeks oli vabastada kool kroonulikest köidikuist ja teha kättesaadavaks võimalikult kõigile eesti lastele. Nii et esimeses lähenduses oli see pedagoogiline sanitaritöö. Tolle aja edumeelsetele koolimeestele oli algusest peale selge seegi, et kooli pedagoogiline rikastamine ja kaasajastamine ning kõrgete haridusideede elluviimine on pikk ning töö- ja vaevarohke protsess. Käis toonitas juba Võru Õpetajate Seminari avakõnes (1921) eriti, et **hariduse** uuenemine ei saa sündida plahvatuslikult, vaid et see on **evolutsiooniline** protsess. Seda teesi on kinnitanud kõigi rahvaste hariduslugu.

Kui nüüd tagasi tulla J. Luiga järgi tsiteeritu juurde, siis tuleks mõõnda, et igasuguseid «muutusi» on meiegi kool üle elanud loendamatu hulgal,

kuid uus tõelises mõttes on ainult kaua püsinu. Pedagoogikal kui teadusalal on palju alusdistsipliine — olgu siis filosoofia, psühholoogia, didaktika... Kuid ühel neist on eriline koht ja väärtus — see on pedagoogika ajalugu. Ajaloolises arengus filtreerib pedagoogiline praktika välja kõik liigse ja tarbetu, jääb vaid see, mis on osutunud tegeväärtuslikuks. Kahjatseda tuleb vaid seda, et meie asjaomastes õppeasutustes käiakse selle distsipliiniga saamatult — kui mitte dogmaatiliselt — ümber.

* * *

Mida öelda käimasoleva kooliuuenduse kohta (mis ju püüab olla ka haridusuuendus)?

Kõrvalt vaadates tundub, et püütakse hõlmata hõlmamatut. Nii rahvarohke pole Eesti hariduspüramiidi tipp kunagi olnud. Räägitakse enam kui paarisajast inimesest. Igatahes resideerib ministeerium oma safelliitmoodustistega kuues kesklinna üsna esinduslikus majas, ja need on kõik tihedalt asustatud. Ja kõikidel on väga palju tööd ja väga vähe aega. Tuntud irvhammas G. Lichtenberg ütleb ent: «Inimesed, kellel kunagi aega ei ole, saadavad korda kõige vähem.» Kõige silmahakkavam muutus ongi meil haridusbürokraatia järsk üleshüpe. Sellest omakorda johtub üksteisest mõõdatootamine ja miks mitte ka vastutootamine. Ja ilmtingimata on vältimatu seesugune nähtus nagu pseudouuendused, mida rahvasuu ka jalgratta leiutamiseks nimetab. Näiteid leiduks juba praegu enam kui siin ruumi. Ühe asja tahaks ometi ära öelda: kui haridusseadusandlus, mis pigem vireleb kui edeneb, võtnuks algusest peale häbenemata mõõtu esimese vabariigi asjaomastest tekstidest, olnuksime ses asjas omadega mäel.

Pedagoogikas tegutsejail peab olema väga tugev realiteeditunne. Iseäranis neil, kes juhtivas asendis. Oluline on kahe mõõtmel (kvaliteedi) määratlemine: esiteks inimkvaliteet (kui nii sobib öelda), st õpetajate ja õpilaste võimised, teiseks sotsiaal-majanduslikud võimalused ja kultuuri-ruumi avarus. Mis õpilastesse puutub, siis nemand on nõ ette ja kätte antud. Neid tuleb lihtsalt koolitada. Ometi ei ole ka väikese rahva õpilaskontingent homogeenne kogum. Nii on ammu tähele pandud, et maaõpilased erinevad linnaõpilastest tunduvalt ja mitmeti. Rääkimata juba sellest, et halvad õpilased võivad tegelikult head olla. Mis tahes uuenduspuudeis tuleb ses asjas realiteeditundeline olla. Seda enam, et pedagoogikateaduslik innovaatika kipub reeglina lähtuma talle sobivast (siis pigem hõlpsasti töödeldavast) õpilaskontingendist.

Veel kirjuma ja vastuokslikuma pildi saame õpetajaskonnast. Selles mõttes ei ole seis vist küll kunagi nii segane olnud kui praegu. Kõrvuti tugeva professionaalsusega õpetajatega töötavad õpetajakutseta ja koolist äraigaatsejad, pensionialised ja lihtsalt vähevõimekad. Ka saab siis tõemeeli rääkida frontaalsetest ja ülalantud uuendustest? Meenutagem roomlaste igihaljast tõetera: *ultra posse nemo obligatur* — üle võimete ei saa kedagi kohustada. Eritasemelise õppetegevusega tuleb leppida kui paratamatusega. Muide, ka Käisi algatatud-arendatud kooliuuendus ei levinud ühtlaselt üle maa. See selgub tema kirjutisest «Kooliuuendustöö Eestis», mille käesolev number lugejani toob. Viimase arendusega on mul näitekiasatus Lohusalu Algkooli õpetaja Ervin Laanvee kirjutisest «Inimene — see pole jämesool» (ÕpL 21. jaan. 1994). Nüüd tuleb üsna pikk tsifaat, aga selleta ei tule toime.

«Lapsel peab tekkima võimalus tuua oma olemust ümbritsevasse mateeri-
riasse. Eriti olulised siin on rütmid. Hälli ei kiigutatud ilu pärast, rahva-
laule ei lauldud igavuse (televiisori puudumise) tõttu. Inimene siseneb
mateeriasse rütmi kaudu ja ta peab funnetama seda kogu oma olemu-
sega. Mitte ainult suuga. Pulsile, hingamisele, magamisele-ärkvelolekule
lisaks aitab last Aega siseneda värsi-, laulu- ja tantsurütm. Laps peab
rütmi sisse tooma.

Vaimset aitab materialiseerida kunstiline tegevus, aga ka matemaatika ja võimlemine.»

Ütlen kohe, et minu meelest on see väga sügava sisuga pedagoogiline tekst. Autor lähtub rütmitajust ja rütmilisest tegevusest kui õppe-
tegevuse alusest. See on produktiivne lähtekoht mitte ainult kunstilises
(üldse esteetilises) ja kehalises tegevuses, vaid ka mõtletegevuses ja
vähemalt elemenditi kõigis ainetes. (KU 4. nr. leidub näiteks A. Ervaldi
artikkel rütmilisest kirjutamist.) Aga mida teha, kui õpetaja enda rütmitaju on nõrk? Paraku tuleb sageli ette, et ei tajuta isegi hingamisrütmi, rääkimata selle reguleerimisest.

Osutub, et tulemuslik õppeuuendus ei käivitu kõigi puhul ja ühtlaselt. Aga egas me seepärast veel kedagi töölt kõrvaldada ei saa. Kes aitab õpetajal leida tema tee?

Pikemata on selge, et iga endast lugupidav ühiskond (riik) maksab hariduse kinni tema võimaluste piires. (Tegelikult maksab muidugi mitte riik, vaid kodanikud.) Vaestes oludes head haridust kätte ei saa. Hea lugeja teab ülihästi praeguse Eesti Vabariigi olukorda ses asjas. Tegelikult polegi haridusele eraldatav nii kasin. Hullem on, et suur hulk rahast jääb kinni kuskil ülemistel korrustel, jõudmata kooli ja korraliku palgana õpetaja taskusse. Aga teine, veel halvem külg on perede vaesus, mis kõige otsesemal kujul blokeerib normaalselt kavandatud haridustee. Ühiskonna rikkuste äärmiselt ebavõrdne jaotamine seab ohtu ühtluskooli põhimõtte, mida edumeelsed pedagoogid on algusest peale kaitsnud. Ohus on koolikohustuse täitmise.

Ma olen varasemates «mõtisklustes» väljendanud meelepaha praeguste haridusjuhtide piiritudetud valmisoleku üle kõike välismaist vastu võtta. Siis mõistagi kui «uuenduslikku». See on nii mahukas teema, et siia ta eriti ei mahugi. Arvan raudselt, et haridusjuhid (ja mitte ainult juhid) olgu eneseväärivad mõtlejad ja otsustajad, mitte kergel käel kooldujad kõige järgi, mis «mujal maailmas». Meie arendatav kool jäägu ikka eesti kooliks ning pedagoogiline mõte meie rahvuslikule vaimurikkusele tuginovaks. Sest mõelgem kasvõi nii: mida arvati eesti külas peremehest, kes aina naabri õue kiikas ja temalt kõikvõimalikku laenas. Kõige enamandvam on ikkagi isetegemine, kasvõi mõnesuguste hälbimiste hinnaga.

* * *

Tõepoolest, see mida kooliuuenduseks peame ja nimetame, on midagi üsna habrast ja tinglikku. Niisamuti on tinglik või koguni sümboolne ka selle väljaande nimetus. Algusest peale. Kui näiteks Toomas Pauli kirikooliline kirjutis istub rubriigis «Kooliuuenduse minevikust» siis on põhjust õlgu kehitada. Omefi on seegi üks element meie kooli minevikust. Ainult elutus tehnokraafias ja tehnikas saab asja täpselt välja mõõta ja paika panna. Inimolu — ja haridus selle sees — on väga-palju-fahuline.

Kalju Leht

Kooliuuenduse minevikust

Johannes Käis

KOOLIUUENDUSTÖÖST EESTIS

1. Mis on kooliuuendus? See mõiste on üsna iseloomustav just soome ja eesti pedagoogilisele mõtlemisele, esinedes sageli mõlema hõimumaa koolialalises kirjanduses. Teistes keeltes, näit. saksa, inglise, vene keeles puudub selle sõna täpne vaste, — seal kõneldakse «uuest koolist», «uuest kasvatusest», «moodsast koolist», kui käsitellakse sama ala, mida meie oleme tabanud päris hästi ühe sõnaga — kooliuuendus. Kuid meilgi võidakse veel mõista kooliuuendusega mõne võrra erinevaid nähtusi kooli-maailmas. Kõige laiem tähendus oleks kooliuuenduse mõistel sel juhul, kui ta hõlmaks niihästi uuendusi koolisüsteemis, alg-, kesk- ja kutsehariduse üldises korralduses, kui ka uute pedagoogiliste põhimõtete teostamise kooli õppe- ja kasvatustöös. (Nii on lugu teisel pool lahte, Soomes.) Ka kooli välise külje moderniseerimist — uute koolimajade ehitamist, nende sisustamist ajakohase mõõbliga, kooli lähema ümbruse kaunistamist, kooliaedade asutamist jne. — on mõnikord kooliuuenduseks nimetatud.

Et kooliala on nii mitmepalgeline, siis peaks küll mõtteselgusele kasulik olema eristada täpsemalt üksikuid külgi kooli uuenduslikus töös. Meil, Eestis, ongi juba üldiselt tarvitavad kaks nimetust — koolireform ja kooliuuendus. Koolireform tõi meile koolisüsteemi endise kesk-kooli asemele progümnaasiumi, reaalkooli ja uue 3-klassilise gümnaasiumi, mitmesuguseid uusi kutsekoole, uued õppekavad, tunnitabe-

lid jne. Kooliuuenduse ala on kooli sisemine elu — õpetegevuse ja kasvatustöö edasiarendamine uuenduspedagoogika teedel. Seesugune vahe tegemine on selge ja otstarbekohane.

Nendele kahele mõistele peame võtma lisaks veel kolmanda — koolikorrastus, mis on just viimastel aastail aktuaalseks probleemiks saanud ja millele tuleks siiski oma õige nimi anda. Ei ole tarvidust laiendada kooliuuenduse mõistet selles suunas, et võtta sinna ka säärased tegurid, nagu seda on kooliruumide sisustamine, internaat, kooliaiad, koolieine korraldamine jne.

Alljärgnevas kõneldakse kooliuuendusest peaaegu ainult selle otsemas, kitsamas tähenduses.

2. Tagasivaade senisele kooliuuendustööle. Kooliuuendusliikumine Eestis algas meie riikliku iseolemisega, ta on seega sama vana kui iseseisev Eesti kool. Tsaariaegne venekeelne ja vene-meelne kool tuli meil likvideerida, et rajada oma, eesti kool. «Vanal» koolil oli lõpp, algas uue ülesehitamine. Seepärast on meil piir «vana» ja «uue» kooli vahel päris selge, mida aga ei ole Soomes.

Arusaadavalt ei vabanenud eesti kool vanaaegsest pärandist kohe ja lõplikult. Selle jälgi leidub veel tänapäevalgi koolides. Kuid uue kooli ehitajad, eesti organiseerunud õpetajaskond käsikäes Haridusministeeriumiga, tunnetasid algusest peale täie selgusega, et kooli tuleb kujundada uuenduspedagoogika põhimõ-

tetel ja vaimus. Alul kulus palju jõudu ja aega emakeelse kooli kindlustamiseks. Selle töö kõrval püüti võimalust mööda ka selgitada ja levitada tol ajal populaarse «töökooli» ideesid. Korraldati suuremaid ülemaalisi kasvatusteaduslikke kursusi ja palju kohalikke, maakondlikke pedagoogilisi päevi ja nädalaid.

Ajavahemikus 1920—1930 edenes kooliuuendustöö võrdlemisi aeglaselt. Seda ei tule siiski kahetseda, sest rahulikul edasisammumisel ei ole tehtud ka suuremaid eksimusi, mis oleksid võinud põhjustada peffumusi ja tagasipöördumist uuest suunast. Selle ajavahemiku uuendustööd iseloomustab vahest kõige enam üldõpetuse teooria ja praktika selgitamine ja otsingud õppeviiside lapsepärasemaks muutmiseks.

Hoogsam kooliuuendustöö algas 1930. aastaga. Tundub natuke imeilikuna, et sama aasta püsib meie koolitegelaste meeles hoopis teisest küljest: sel aastal ilmusid majanduselu taevas esimesed kriisipilved, mille mõjul teostati esimene suurem koolide koondamine. Sissejuhatuseks uuele ajajärgule kooliuuendustöös oli üks suurimaid kooliuuendusnädalaid, kus esinesid ka mitmed välismaa uue kooli mehed. Samal 1930. a. alustati ka kooliuuendusliikumise juhtimist E. Ö. Liidu pedagoogilise toimkonna poolt ja hakati organiseerima aktiivsemaid kooliuuendusrühmaks, kuhu on koondunud praegu 452 õpetajat. Tähtsamad probleemid, mis siis seati uuendustöö tulipunkti, olid individuaalne tööviis, tööjuhatuses menetlus, õpilaste omavalitsus. Ka üldõpetuse arendamine jätkus endisel kujul.

Seega said nüüd kooliuuendustöö oluliseks osaks meetoodilised otsingud õpilaste isetegevuse, omaalgatuse arendamiseks. Isetegevuslik õpetus ei anna õpilastele mitte ainult püsivamaid teadmisi ja kindlaima

oskusi, vaid soodustab üldse õpilase vaimset arengut, kasvatades tema intellektuaalseid võimeid, süvendades tundeelu ja kujundades tahtet. Õpilaste isetegevusel on suur kasvatuslik väärtus ja isetegevuse nõude teostamine koolitöös viljastab niihästi kasvatus- kui õpetustegevust. Et aga kooli kasvatus töö peamiseks vahendiks on ikka õpetegevus, siis on õpetuse meetoodilise külje parandamine ja arendamine just kooli kasvatuslike ülesannete eduka täitmise eelduseks.

On arusaadav, et pärast 1930. a. hakkas ilmuma üsna suurel arvul uut meetoodilist kirjandust ja uusi töövahendeid isetegevaks tööks õpilastele. Kahe-kolme aasta jooksul ilmusid tööjuhatuskogud algkooli 4.—6. klassile, saateaine-kogud ja ajakohased, täiesti omapärased töövihud (matemaatikas kõigile klassidele). Kõik need õppevahendid on ilmunud seni mitmes uues trükis.

Väga elav on olnud ka mõtetevahetus kooliuuendustöö kohta pedagoogilises ajakirjanduses: käsitleti isetegevuse probleemi psühholoogilis-pedagoogilisest küljest, kirjeldati ja selgitati üksikuid töövõtteid, pidades silmas ka võimalikke ühekülgsusi ja eksisamme, näiteks liigse kirjutamise ja joonistamise «tõbe». Et see ei hakkaks lakkama, ilmus a. 1935 nende ridade kirjutaja teos «Isetegevus ja individuaalne tööviis» (soome keeles «Uuden koulun työtapoja»), mis annab kindla meetoodilise aluse tööjuhatuses menetlusele ja teistele uutele tööviisidele.

Ametlikud ringid suhtusid kooliuuendustööle pooldavalt, määrates üsna rohkesti toetust edasiharimiskursuste ja nn. kooliuuendusnädalate jaoks. Hiljem muutus olukord halvemaks, sest toetused õpetajate kursuste jaoks kustutati majandusliku kriisi survele. Muidu ei tehtud küll kooliuuendustööle takistusi. Paar viimast aastat on toonud tun-

duvat paranemist eriti selle poolest, et Haridusministeerium toetab ja edendab nüüd jälle õpetajate edasiharimistööd.

Viimase 4-5 aasta kestel on ilmutanud ka Haridusministeerium endisest suuremat aktiivsust koolielu korraldamisel. Algas see 1934. a. keskkoolireformiga, mida selle ettekanne raamides lähemalt käsitleda ei ole kavatsetud. Riiklikus elus teostunud muudatused põhjustasid ideoloogilisi ümberhinnanguid, mis kajastusid ka koolielus. Koolidel tuli hakata osa võtma mitmesugustest propagandapäevadest ja -nädalatest, nn. hoogtöödest, nagu näiteks raamatupropaganda, nimede eestistamine, loodus- ja muinsuskaitse, kodukaunistamine, liiklemine jt. Hõimupäeva, emadepäeva jt. tähistati pidulikkude aktustega koolides juba varemgi. Koolialal tekkis neist üldistest hoogtöödest eriülesandeid, näiteks kooliaedade rajamise elustamine, kooliruumide parem korras-tamine ja puhtuse eest hoolitsemine. Ühe viimase üritusena sel alal võiks nimetada õpilastele sooja eine valmistamist koolis, milleks tundu-du fõuke on andnud õpilaste eeskujulik toiflustamine Soomes.

Veelgi väärib mainimist hoogne tegevus koolinoorte ja üldse noorsoo organiseerimise alal.

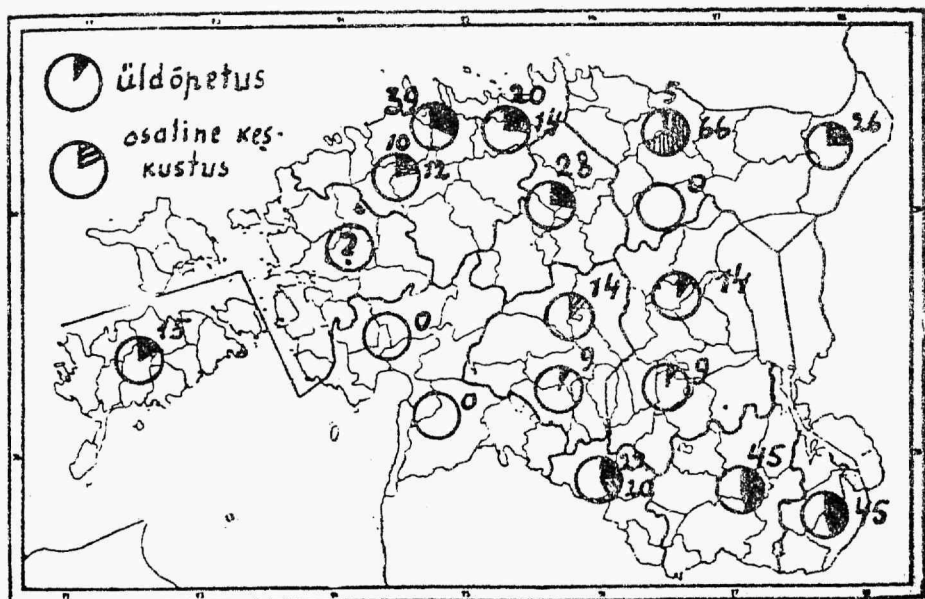
Seega on nüüd meie koolide ajakohane korraldamine puudutanud õieti kõiki koolielu külgi. Kooli-uue-ndustöö kitsamas mõttes, nagu see alguses oli defineeritud, on nüüd vaid üks, tõsi küll väga tähtis osa üldisest uuenduslikust tegevusest koolielus ega ole vahest nii silmapaistev kui varem. Ometi ei või sellest järeldada, nagu oleks uuendus-töö õppe-tegevuse alal eesti kooli-des seisma jäänud või koguni ta-gasi läinud. Kuid õpetajad ei saa praegusel ajal piirduda ainult klassi-õpetuse edasiarendamisega, vaid peavad palju aega ja jõudu kuluta ka teiste ülesannete täitmiseks.

Võib olla on neid ülesandeid, eriti väljaspool kooli, juba liiga palju.

3. Kooli-uue-ndustöö tä-napäeval. Oleme jõudnud tä-napäeva koolieluni. Et saada üksik-asjalikumalt pilti uute õppeviiside ja töövahendite levikust, selleks on kogutud esmakordselt andmeid kõi-gi meie koolide inspektorite käest. Nendele saadetud küsimusleht si-saldas järgmised punktid: 1) kui paljudes koolides vastavas ringkon-nas on teostatud üldõpetuslik õp-pekorraldus 1.—2. õppeaastal ja 3.—4. õppeaastal; 2) kui paljudes koolides kasutatakse trükitud töö-juhatuste kogusid üksikute õppeai-nete käsitusel; 3) trükitud töövihik-ute tarvitamine ühes või teises õp-peaines; 4) õpilaste omavalitsus ja 5) teisi uuenduslikke üritusi kooli-töö-s.

Vastused nendele küsimustele saabusid kõigilt inspektoreilt, välja arvatud üks Loode-Eesti ringkond. Ringküsimuste kokkuvõttest selgus, et uusi õppemenetlusi ja töövahen-deid kasutatakse üle kogu riigi, kuid üsna ebaühtlaselt (vt. kartogramm 1 ja 2). Päris selgesti ilmneb, et uuenduslikud tööviisid on levinud rohkem Lõuna-Eestis — Pefseri-, Võru-, Valga- ja Tartumaal. Siin on kooliringkondi, kus kooli-uue-ndus-tööd tehakse kõigis koolides, kuigi mitte igas koolis 100%-liselt, s.o. mitte igal õppealal. Ongi päris loomulik, et uued tööviisid võetak-se tarvitusele järkjärgult.

Hoopis tagasihoidlikuma pildi kooli-uue-ndustööst annavad Lääne-Eestis Pärnu- ja Läänemaa, kuid Saaremaa ei jää Lõuna-Eestist palju maha. Millega võiks neid nähtusi seletada? Ilma et püüaksime otsida kõiki põhjusi, võib päris kindlasti väita, et kooli-uue-nduse edendamiseks on suur tähtsus õpetajate edasi-harimistöö-l. Viimase 7-8 a. jooksul on just Pärnu- ja Läänemaa õpe-ta-jate edasi-harimise võimalused eba-soodsad olnud.



Kartogramm 1.

Üsna suuri kõikumisi näitavad kooliuuendustööd iseloomustavad arvud ka üksikute kooliringkondade (s.o. koolide inspektorite ringkondade) järgi ühes ja samas maakonnas, näit. Virumaal.

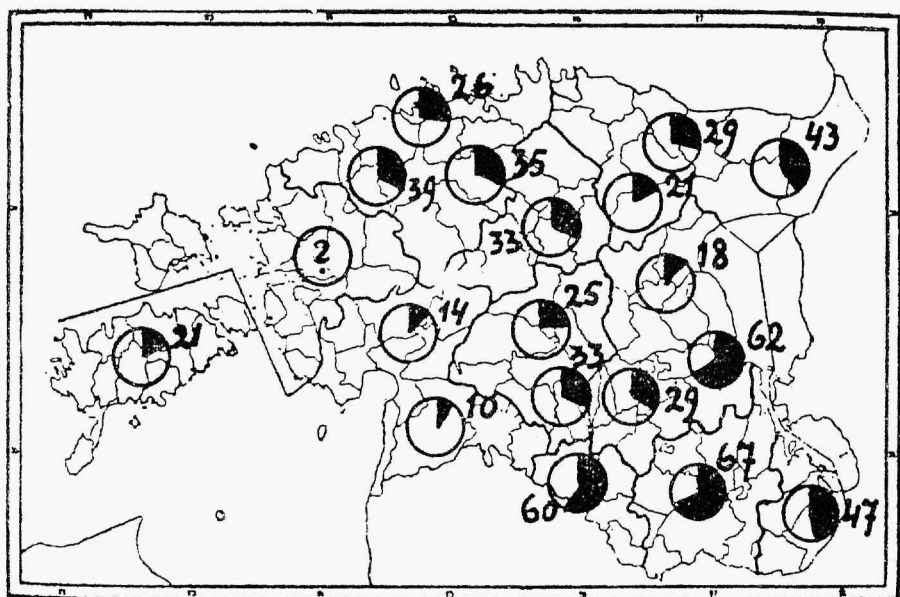
Üldõpetust õppealade keskustuse printsiibina teostatakse 1. ja 2. õppeaastal, kõige rohkem Võru- ja Petserimaal (kuni 45% koolidest), kolmes ringkonnas aga ei mainita üldse üldõpetust sel astmel. Üle kogu riigi rakendavad üldõpetust 1. ja 2. õppeaastal 17% koolidest (aastat 7 tagasi oli neid koole 12%). Kuid see arv ei ole päris täpne, sest mitmel pool teostatakse vaid osalist keskustust (ühes ringkonnas kuni 71% koolidest). Kui needki koolid arvesse võtta, siis oleks keskustuse põhimõtet rakendavate koolide üldine arv keskmiselt 25%.

3. ja 4. õppeaastal esineb õppeainete keskustus üldõpetusena harvem (mõnes ringkonnas kuni 11%

koolide arvust), seitsmes ringkonnas aga ei kasutata seda sugugi. Esikohal on Petserimaa ja üks ringkond Virumaal. Enam-vähem täielise üldõpetuse esinemissagedus 3. (ja 4.) õppeaastal on üleriigiliselt 3%; osaline keskustus juurde arvatud — 8%. Kahe viimase aasta kestel ei ole üldõpetuse levikus tõusu olnud, kohati on märgata koguni tagasiminekut. Seda põhjustas vist küll koduloo kui keskustava aineala kustutamine iseseisvate õppeainete nimestikust (1937. a.).

Vanemates klassides, nagu varemgi, teostavad keskustuse-põhimõtet ja üldõpetust vaid üksikud koolid.

Isetegevusliku õppemenetluse levinuma vormi — individuaalse tööviisi — ulatust võiksid ehk kujutada arvud tööjuhataste ja trükitud töövihkude kasutamise kohta, sest just need uued töövahendid taotleavad õpilaste iseseisvat, isetegevat töötamist. Trükitud tööju-



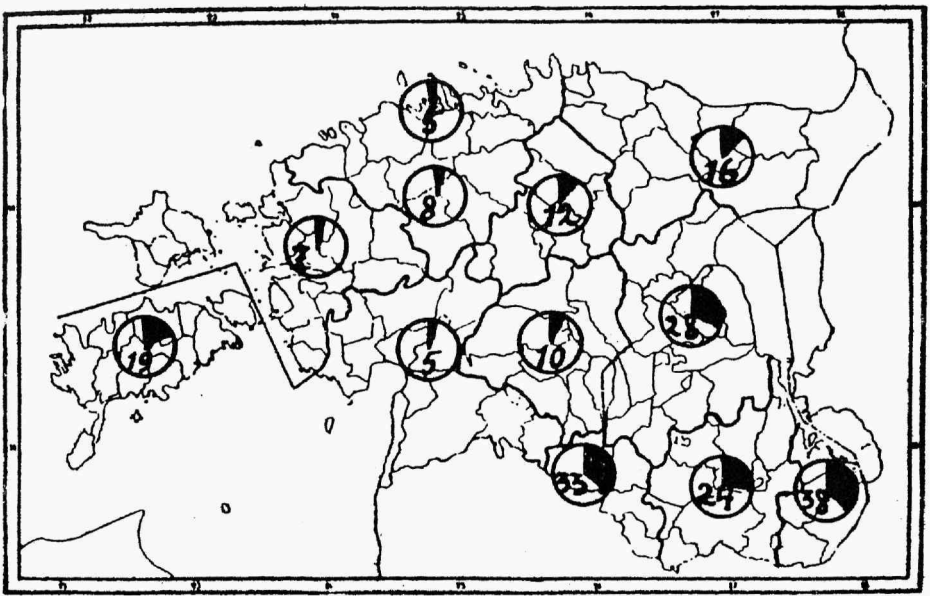
Kartogramm 2.

hatusi on meil olemas maateaduses, loodusõpetuses, ajaloo, kirjandusõpetuses (lugemise tööjuhatused). Neid tarvitatakse eranditult kõigis kooliringkondades. Üksikutes ringkondades kõigub tööjuhatusi kasutavate koolide arv 35—84%. Lõuna-Eestis on arvud üldiselt suuremad. Üksikute õppeainete alal on koolide arv, kus tarvitatakse tööjuhatusi, üleriigiliselt järgmine: loodusõpetuses keskm. 37%, maksimum 83%; maateaduses vastavalt 35,5 ja 71,5%, ajaloo 32,5 ja 71%, kirjandusõpetuses 24,5 ja 51%. Lugemise tööjuhatusite kasutamine on viimasel aastal vähenenud standard-lugemike ilmumise tõttu, sest nende jaoks ei ole veel tööjuhatusi ilmunud. Õpetaja omakoostatud tööjuhatusi esineb harva ja sedagi eeskätt neis aineis, kus trükitud tööjuhatusi ei ole (lauluõpetus, käsitöö, usuõpetus).

Tööjuhatusite tarvitamisel antakse õpilase valmistööle enamasti nn.

brošüüri ehk brošüüritöö kuju. See koosneb tavaliselt lahtistest lehtedest, mis kinnitatakse erikaante vahele. (Soomes tuntakse seda töövormi työkirjan nime all). Kuid brošüüritööd tehakse sageli ka siis, kui tööjuhatusite menetlust polegi tarvitusel, ja üldse ei ole meie kooliuuendustöös brošüüride asi oluliseks probleemiks.

Trükitud töövihke on ilmunud matemaatikas, maateaduses, loodusõpetuses (3. õppeaastale), ajaloo, keeleõpetuses ja lauluõpetuses. Neidki tarvitatakse kõigis kooliringkondades; koolide arv, kus töötatakse töövihkude abil, kõigub üksikutes ringkondades 24 ja 79% vahel. Esikohal on mitmes paralleelväljaandes ilmunud matemaatikavihud (üleriigiline keskmine 36%, maksimum 78% — Tallinnas; seevastu Tartus 0%). Enne «ainulubatud» matemaatika-õpikute ilmumist (1938. a.) olid need arvud suuremad. Pääaegu võrdself esinevad



Kartogramm 3.

töövihud maateaduses (keskm. 28,5, maksimum 54%), loodusõpetuses (27,5 ja 73%), ajaloo (26 ja 46%). Keeleõpetuse töövihke tarvitatakse tunduvalt vähem (keskm. 15%, maks. 32%), mitmes ringkonnas neid üldse ei esine. Lauluõpetuse töövihke on mainitud vaid 6 ringkonnas. Töövihkude tarvitamine ei ole kuhjunud nii selgesti Lõuna-Eesti koolidesse kui üldõpetus ja tööjuhataste meneflus.

Esitatud arvude kõrval on huvitav vaadelda ka aktiivsemate uendusmeelsete õpetajate arvu, kes on koondunud E. Õ. Liidu kooliuendusrühma. Nende jaotust üle kogu riigi kujutab kartogramm 3. On fäiesti arusaadav, et ka kooliuendusrühma liikmete suhteline arv on suurem Lõuna-Eestis (u. 30% õpetajate arvust, maksimum 38% — Petserimaal, sellele järgneb Valgamaa 33%-ga). Väikesimad arvud esinevad Looode-Eestis — Pärnumaa 5%, Tallinnas 5%, Läänemaal 7,5%.

Iseseisvusaja esimesel aastakümnel kujunes koolides üsna tähtsaks omaalgatusliku tegevuse vormiks õpilaste omavalitsus. Algkoolides moodustasid õpilaspere omavalitsusliku organisatsiooni valitavad klassivanemad, mitmesugused ringid ja eritoimkonnad koolikorra aktiivseks teostamiseks. Õpilaste omavalitsused on teotsenud enamasti heade tulemustega kasvatuslikust küljest ja neid esineb praegugi enamikus kooliringkondades (üksikuis ringkondades kuni 67% koolidest). Kuid viimastel aastail on kasvanud kiiresti koolinoorte skautide organisatsioonide arv ja nähtavasti selle mõjul näitab õpilaste omavalitsus ja ringide tegevus langevat tendentsi.

Teistest õpilaste vabaalgatuslikest üritusist, mis samuti kuuluvad omavalitsuse tegevusalale, kus see on olemas, on mainitavad: koolikooperatiivid (Harjumaa kuni 35% koolidest), seinajaalehed või klassiajakirjad, mis esinevad sama suure

sagedusega kui kooperatiivid, siis vähemal arvul lugemislauad, orkest-rid, talvine lindude toitlustamine, kirjavahetus teiste koolidega kodu-maal ja Soomes. Mõnede inspektori tähelepanekute järgi olevat hu-vi kirjavahetuseks vähenemas.

Õpetajate poolt on teos-tatud, eriti viimase õppeaasta jook-sul (arvatavasti Tartu täienduskur-suste mõjul) õpilaste tundmise eden-damiseks intelligentsuse-teste ja psühholoogilisi vaatlusi, samuti kat-seid ja ankeete niisuguste küsimuste selgitamiseks, nagu: õppeainete meeldivus õpilaste endi hinnangul, õpilaste suhtumine koolikaristustes-se, õpilaste ühiskondlik käitumine, lugemiskiirus, andekus jm. Mitmel pool on katsetatud ka võistlusõppi-mise ja -korrapidamisega.

Kõige uuendusliku töö kohta näib olevat aga iseloomustav ühe inspektori arvamus: esirinnas kooli-uuendustöös ei käi kaugeltki mitte linnaalgkoolid.

Arvulised andmed kooli uuendus-töö kohta Eestis võivad meid rahul-dada, sest nad on küllaltki suured, eriti kui silmas pidada, et uute töö-vahendite kasutamine suurendab kooli ja õpilase kulusid õppetarvete muretsemisel. On kindel, et seda mõõda, kuidas hakatakse aru saama uute tööviiside ja -vahendite toeli-sest väärtusest, jätkub ka kooli-uuendustöö pidev areng.

Kuidas hinnata sisuliselt meie kooli uuendustöö tulemusi? Et ma ise olen kogu aeg osa võtnud selle töö organiseerimisest ja edendamisest, siis võiks karta, et minu enda hin-nang ei oleks vahest küllalt objek-tiivne. Seepärast oleks küll huvita-vam kuulda, mida arvavad kooli-uuendustööst isikud, kelle asjatund-likkus ja objektiivsus võivad seista väljaspool kahtlusi. Hiljuti ilmus meil Konjunktuuri Instituudi väljaandel suurem koguteos «Eesti 20 aastat iseseisvust». Selle väliseltki väga tõ-husas teoses anfkse kokkuvõtlikke

ülevaateid ülesehitavast tööst kõigil riikliku elu aladel 20 aasta jooksul. Koolielust kirjutab selles raamatus Villem Alftoa, praegune Haridus-ministeeriumi Kooliosakonna direk-tor, kes on varem tegutsenud õpe-tajana ja kooliõuniku. Ta võrdleb meie iseseisvusaegset kooli endise-ga ja leiab, et niihästi välises kor-ralduses kui ka õpetus- ja kasva-tustöös on meie algkooli saavutused tähelepanuväärivad ja viljakad. Eriti rõhutatakse, et õppe meeto dite alal on praegune algkool teinud otse pöõrdelisi edu-s a m m e ja seda tänu eeskätt eesti õpetajaskonna aktiivsusele. Haridus-elu juhtiv keskus, Haridusministee-rium, on võimaldanud õpetajaile vaba teotsemist ajakohaste õppe-meetodite otsinguil. Et neid otsin-guid on püütud juhtida õpetajas-konna keskorganisatsiooni, Eesti Õpetajate Liidu allorganite, peami-selt aga pedagoogilise toimkonna ja teadusliku sekretäri poolt, siis on see vabadus õppeviiside kasutamisel tublisti edendanud loovat peda-googilist tööd ja seega tõstnud õppetöö metoodilise külje kõrgele tasemele. Mainimisvääreid pettu-musi või koolile kahjulikke eksisam-me edasiliikumisel utel teedel pole peaaegu juhtunud. See oleks aga paratamatu olnud liiga kiirel tõffa-misel ja organiseerimatul teotsemi-sel uute sihtide suunas.

Edasi kinnitab ka dir. V. Alftoa, et meie kooli uuendusliikumine pole mitte paljas Saksa, Viini või mõne teise välismaa pedagoogiliste voo-lude järeleaimamine. Sääraseid põh-jendamata väiteid on ühel või teisel puhul avalikkusele sugereeritud, kuid neid on olnud alati kerge üm-ber lükata.

Kooli uuendustöö edu eelfingi-museks on uuenduspedagoogiliste teooria ja praktika tasakaalukas are-nemine. Isetegevuse ja teisi uue kasvatusprobleemi on püütud sel-gitada niihästi rohkearvulistel edasi-

harimiskursustel kui pedagoogilise kirjanduse kaudu. Võib olla pidanuks selgitustööd veelgi rohkem olema. Ka tundub veel puudust eestikeelsest uuenduspedagoogilisest kirjandusest, kuna võõrkeelne kirjandus õpetajate laiemale hulkadele ei ole siiski kättesaadav. Kuid sellegi põhjal, mis meil on juba olemas, võib tsiteeritud artikli lugupeetud autor väita, et võrreldes iseiseisvuseelse aja kooliga on seegi suur edu, et meie oma koolis saame kõnelda oma metoodilistest vooludest, oma pedagoogika kujunemisest.

Meie algkoole on külastanud arvukad välismaa pedagoogid, neist kõige rohkem küll meie põhjapoolse hõimumaa koolimehi. Kõik nad on hinnanud kiitvalt meie algkooli õpetuslikku taset ja neile on jäänud mulje, et see ei ole milgi tingimusel madalam teiste arenenumate rahvaste koolide omast. Sedasama on kinnitanud meie koolitegelased, kes on külastanud välismaa koole või näinud seal suuri, esinduslikke koolinäitusi.

Erilise heameelega võime tunnustada, et edendavat, viljastavat mõju kooliuuendustööle mõlemas hõimumaas on avaldanud nende maade kooliväe ühistöö, mis aina süveneb ja mille üheks tõenduseks on ka praegune 3. Soome—Eesti koolikongress. Kes on jälginud soome ja eesti uemat pedagoogilist kirjandust, see võib tõdeda, et küllaltki suur on nende pedagoogiliste kirjutuste arv, mis on tõlgitud eesti keelest soome keelde ja vastupidi.

Ka suuremate kasvatusteaduslike teoste tõlkimisega on juba algust tehtud (tõlgitud on eesti keelde prof. J. Hollo «Kasvatuksen teoria» osa teosest «Kasvatuksen maailma» ja just käesolevaks kongressiks valmis parajasti tõlge M. Koskenniemi tööst «Älykkystutkimuksen menetelmä»). Meie teose «Isetegevus ja indiv. tööviis» ilmumine soome kee-

les oli juba märgitud. Peale selle juba 5 aasta kestel on eesti koolimehi esinenud lektoreina õpetajate kursustel Soomes ja Soome koolitegelased toonud väärtuslikku küla-leiba eesti õpetajaile. Olgu need päevad, mis nüüd mõlema hõimumaa koolivägi veedab koos vanas Taaralinnas, pandiks sellele, et kahe demokraatliku maa haridustegelaste koostöö üha süveneks — kasuks mõlema rahva paremale kultuurilisele tulevikule.

4. Tuleviku ülesanded kooliuuendustöös. Meil, Eestis, on kõigile hästi tuttav ilus muinasjutt Ülemiste Vanakesest, kes elavat Tallinna lähedal olevas linnast tublisti kõrgemal asetsevas Ülemiste järves. Iga aasta vana-aasta ööl tulevat Vanake järvest välja ja küsivat linnavahilt, kas linn on juba valmis. Kui linn kord valmis saaks, siis avaks Vanake Ülemiste veed ja uputaks linna. Et Vanake, kui ta tõepoolest elakski Ülemiste järves, ei saa kunagi täita oma soovi, on kõigile selge. Kasvav ja alati edasiarenev linn sümboliseerib hästi kogu inimesoo kultuurilise tegevuse lakkamatut arenemist, mis üksikuil ajastuil, nagu nüüdisaeg, edeneb imestustäratava kiirusega, teistel ajajärkudel seevastu liigub edasi aeglasemalt.

Kool on ühiskondliku organismi üks lahutamatu osa. Ta on oma laadilt ja olemuselt konservatiivne asutus ja kipub seetõttu maha jääma üldisest kultuurilisest arengust, kui selle samm on üsna kiire. Kuid ometi areneb ja peabki alatasa arenema koolgi, sest edenev ja muutuv elu ise seab talle ikka ja jälle uusi ülesandeid. Kui see saladuslik Vanake tahaks «uputada» kord lõplikult väljakujunenud kooli, siis jääks tal seegi soov täitmata: koolgi uueneb ja areneb edasi vahetpidamata. Seepärast on omajagu õigust neil, kes ütlevad, et kooliuuendus pole ju «midagi uut kuu all», kuna

uuendusi on koolielus alati toimunud. Ja meiegi väitsime ülalpool, et kooliuuendusliikumine on Eestis sama vana kui meie oma kool ise. Kuid kooliuuendustöö rõhutamise ja propageerimine on täiesti õigus-
fatud ja tarviline just nüüdisajal, mil kool ei taha hästi sammu pidada kiiresti areneva kultuureluga.

Need saavutused uue kooli kujunemisel, mida võime tõdeda rahuldustundega, ei või siiski lubada ajutist tegevusetust ja puhkust kooliuuendusrindel. Pigemini tundub otse vastupidi — tarvidust anda suuremat hoogu kooli siseelu edasiarendamisele, suuremat intensiivsust kooliuuendustööle.

Kooliuuendustöö elustamiseks ja edasiarendamiseks peaksime aktiveerima kooliuuendusrühma liikmeid. Tegelikult sammuks võiks siin olla rühma kodukorra väljatöötamine, et rõhutada rohkem iga liikme ülesandeid. Kodukorra kavand ongi juba valmis ja enamik rühmaliikmeid on selle heaks kiitnud. Tema kõneldakse järgmistest ülesannetest: kooliuuendusrühma liige pühendab tähelepanu uutele vooludele ja viisidele kasvatus- ja õpetöös, jälgides sellealalist kirjandust ja võttes osa õpetajaskonna üritustest, kus käsitletakse uuenduspeda-

googika küsimusi; püüab sihiteadvalt rakendada isetegevuslikke tööviise, toimetades ka pedagoogilispsühholoogilisi vaatlusi, katseid, uurimusi koolitöö alal; püüab leida kontakti rühmakaaslastega külaskäikudel, kirjavahetuse, õpilastööde vahetuse teel jne. Edasi on kooliuuendusrühma liikme kohuseks selgitada uue kasvatus- ja õpetuse tähtsust lastevanemaile ja seltskonnale oma kooliümbruses, et kindlustada sellega pinda kooliuuendustööle. Ka oma töökaaslaste, kes pole veel osa võtnud aktiivsest kooliuuendustööst, tuleb püüda kaasa tõmmata. Kaastöö rühma häälekandjale («Kooliuuenduslane») ja teistele pedagoogilistele ajakirjadele oleks samuti liikme kohuseks.

Et neid nõudeid paremini täita, võib iga rühmaliige kasutada võimalust mööda E. Ö. Liidu pedagoogilise toimkonna ja teadusliku sekretäri kaasabi.

Võiks loota, et niiviisi omandaks kooliuuendustöö edaspidi veelgi kindlama ilme ja aitaks kaasa meie kooli pidevale arengule. See olgu niihästi meie õpetajaskonna kui ka kõigi koolielu juhtivate isikute ühis-
seks püüdeks.

(«Eesti Kool», 1939, nr. 6)

Öie Elango

VABAHARIDUSTÖÖ EESTI VABARIIGIS 1918—1940

Vabaharidustöö all mõisteti tol ajal õppe- ja kasvatusööd, mis toimus vabal algatusel väljaspool kooli. See töö haaras peamiselt pooliku haridusega füiskasvanuid. Kasutati ka mõistet «rahvaharidustöö».

Haridusministeeriumis (HM) alustas augustis 1919 tööd rahvahariduse osakond, kes seadis oma eesmärgiks rahva vaimsete huvide elustamise, tema silmaringi laiendamise

ja edasiharimise võimaluse neile, kes edasi õppida soovivad. 9.—10. nov. 1919 korraldas osakond esimese rahvahariduspäeva, millest võtsid osa mitmesuguste hariduseltside esindajad, kokku umbes 80 haridustegelast, ka külalised Soomest ja Rootsist. Võeti vastu otsus rahvaraamatukogudest, mis pidid olema igas vallas tasuta kasutamiseks, nende juures tuli avada luge-

mislaud. Otsustati läbi viia raamatukoguhoidjate kursused. Rahvaülikoolide eesmärgina mainiti mitte erihariduse andmist, vaid ülevaate saamist mõnest teadusharust. Kohdades, kus rahvaülikooli polnud võimalik avada, soovitati korraldada kursusi. Esialgu puudus HM-il kavatsuste toetamiseks raha. Ka omavalitsusasutused põdesid rahakitsikust. Valdade omavalitsused pidid rahvahariduse osakonna ettepanekule — toetada raamatukogusid ja lugemislaudu — suuremalt jaolt eitaval vastama. HM-i 1920. a. eelarves oli rahvaharidusosakonnale määratud 157 670 marka. Peatselt rahvaharidusosakond likvideeriti ja vabaharidustöö küsimustega hakkas tegelema kooliosakond.

Eesti Karskusliit (asut. 1906) korraldas detsembris 1923 Tartus esimese Eesti hariduskongressi, kus pandi alus Eesti Haridusliidule. Põhikirjas märgiti, et Eesti Haridusliit on hariduslike sihtidega seltside koondis, mille ülesandeks on Eesti rahva kultuuritaseme tõstmine Liidu enese töö või temasse koondunud seltside tegevuse kaudu. Lisati, et Haridusliit on väljaspool poliitilisi erakondi.

Haridusliitu kuuluvate organisatsioonide arv kõikus 1930. aastail 500 ringis. Need olid haridusseltsid, raamatukoguseltsid, noorsoo- ja enesearendamisseltsid, laulu-mänguseltsid jt. Liikmeskonda kuulusid ka mitmed liidud, nagu Eesti Karskusliit, Eesti Maanaiste Keskseits, Eesti Naisliit ja Töövõtjate Kutseühingute Kesklit. Anti välja ajakirju «Vabaharidustöö» (1927—32) ja «Areng» (1933—40).

Haridusliit sai sisetulekuid liikmemaksudest ja oma tegevusest. Ta korraldas üldharidusliku sisuga loenguid, kursusi, õpiringe, instrueeris raamatukogude ja isetegevuslike maateatrite tööd. Riigi eelarvest saadi näiteks 1930/31. tegevusaastal toetust 5000 krooni, kultuurkapitalilt

2200 krooni, HM-ilt kursusteks ja loenguiks, piirimaade kapitaliks ja näitekursusteks kokku 4510 krooni. Esines ka korjandusi ja annetusi. Ent suurimaks sissetulekuks mainitud tegevusaastal oli rahaline loterii ca 40 037 ulatuses.

Eesti Haridusliidu juhatusse valiti silmapaistvaid poliitikategelasi — nii oli 1927. aastani esimehe kohal J. Tõnisson, järgnevalt K. Einbund (=Eenpalu). Tegelikku tööd tegi palgaline koosseis sekretär E. Venderi juhtimisel. Tema suunamisel propageeriti eriti õpiringide mõtet ja amatöörateatri arendamist. Erinevatel aladel töötasid hariduskonsulendid. Ajakirja «Areng» toimetusse kuulusid näiteks 1936. a. J. Rummo, E. Vender (peatoimetajad), N. Ruus, A. Särev, A. Sibul.

Järgnevalt on püütud vabaharidustöö arengut vaadelda tema vormide kaupa. Piiriäärsetel aladel esines kirjaoskamatus, mida asuti likvideerima. Et õppetööga algust teha, korraldas Petseri Eesti Haridusselts 1921 koolimajades ja taluhoonetes terve rea rahvakoosolekuid. Täiskasvanuid kutsuti iga pühapäev koolimajja, kus kooliõpetaja pidi neid lugema ja kirjutama õpetama. Nn. pühapäevakoole töötas 1924. a. II poolel eestikeelseid 33 ja venekeelseid 44. Õpetajate töötasu maksis HM, õpilastele oli õpetus tasuta, samuti anti neile tasuta raamatud ja muud õppeabinõud. Need koolid töötasid kas ainult pühapäeviti või nädalas paar õhtut à 2—3 tundi. Õpetati lugemist, kirjutamist, arvutamist, kodanikuõpetust, kodumaa ajalugu ja maateadust, püüti anda teadmisi ka põllumajanduse ja majapidamise kohta.

1926 töötas Petserimaal 21 eesti pühapäevakooli 295 õpilasega ja 16 vene pühapäevakooli 346 õpilasega. Virumaal töötas 6 eesti pühapäevakooli 153 õpilasega ja 9 vene pühapäevakooli 326 õpilasega.

Mõnedes linnades ja maal asu-

fati pooliku algharidusega jäänute jaoks õhtukoole, kus õpetus vastas 6-klasstile algkoolile. Poolelijäänud haridusega täiskasvanuile asutati ka õhtukeskkoole. 1919 töötasid õhtuedasiharimiskoolid Tallinnas, Tartus, Paides ja Petseris.

Kesk- ja kõrgastmele vastavaid teadmisi anti peamiselt rahvaülikoolide kui levinuma vabaharidustöö vormi kaudu. Juba 1917. a. suvel avati Tallinna Rahvaülikooli Selts (TRS), esimees Jüri Annusson. Sama aasta sügisel algas seltsi korraldusel Tallinnas tegevust rahvaülikool. Loengud toimusid loodusteaduse, tehnika, ajaloo-keeleteaduse ja õigusteaduse alal. 1918. a. suvel sulgesid Saksa okupatsioonivõimud rahvaülikooli. Tööd suudeti uuesti alustada 1919. a. kevadel. TRSi poolt avati keskkooli kursused «Tallinna kolledži» nime all. Kolledži I ja II kursusel võeti läbi keskkooli viimaste klasside õppeained, III ja IV kursusel aga ülikooli üldisi õppeaineid. I ja II kursuse lõpetajad said keskkooli lõpetanu õigused. Kursusi peeti ülal õppemaksude ning riigi, omavalitsuse ja eraisikute toetuste abil. Kolledži kõrgemat osa nimetati sotsiaal-humanitaarseks teaduskonnaks ja loenguid pidasid seal Tartu Ülikooli õppejõud. Üldse töötasid TRSi juhtimisel järgmised hariduslikud asutused: rahvaülikool, kolledži täienduskursused tööliste (hiljem naistööstusõpilaste kool), loengute seeriad eeslinnades, keeltekursused, psühholoogia laboratoorium, laulukoor ja raamatukogu. 1924. a. sai neis asutustes iga päev üle tuhande Tallinna kodaniku oma efektiivsusele vastavat haridust. Saadi toetust nii omavalitsuselt kui riigilt.

TRSi õppeasutustes (juhendaja M. Välbe) peeti näiteks 1928. aastal 1694 teoreetilist loengut ja 413 praktilist fundi. Lektoreid oli sel aastal olnud 94. Esinesid teadlased, õpetajad, kirjanikud. Näiteks ühis-

konnateaduste alal esines K. Ast loengutega «Peatükke sotsioloogias», loodusteaduste alal A. Audova loengutsükliga «Eeljalooliste loomade väljasuremisest», J. Kents «Maad ja rahvad», J. Grüntal «Maailmaruum ja kauged maailmad», kirjanduse alal esinesid E. Hubel, J. Semper, A. Suits jt., kunsti alal M. Laarman «Kunsti suurmeisterid jne. Rahvaülikooli õppemaks poolaastaks oli 1 kroon 50 senti, pääs üksikule loengule 10 senti.

1929. aastal olid Tallinna Rahvaülikooli töökavas esmakordselt õpiringid: 1) kõneoskuse õpiring — juhataja J. Piiskar, 2) kirjanduse õpiring — juhataja mag. J. Väinaste, 3) loodusteaduse õpiring — juhataja õp. J. Kalkun, 4) matemaatika õpiring — juhataja koolinõunik J. Grüntal. Õpiringid käisid koos kord nädalas ja töötasid isetegevuse põhimõttel. 1933. a. töötasid õpiringid eesti keele, kõneoskuse, saksa, inglise ja vene keele, raamatupidamise, elektrotehnika, aianduse ja muusika alal. Loengute pidamiseks ja kursuste korraldamiseks sai TRS igal aastal HMilt vähemalt 2000 krooni.

Seoses Eesti koolisüsteemi muutmisega 1934. a., läks ümberkorraldamisele ka Tallinna Kolledž. 1919—1935 oli Kolledžis õpilasi 9500, kuid keskkooli lõputunnistuseni jõudis neist ainult 778. Et õppida saaksid töötavad inimesed, pidi Kolledži õpetus toimuma õhtuti. Tavalise koolidistsipliini nõuefest, nagu efektiivsuse tundideks jne., oli loobunud, osavõtt tundidest oli vaba, küsimist ei olnud, kuid see-eest olid kõvad nõudmised eksameil, mis korraldati kõigis aineis. Nagu märgiti «Päevalehes», oli Kolledž olnud äärmiselt demokraatlik õppeasutus — seal olid õppinud kõrvuti tööline ja tööandja, reamees ja kõrgem kaitsväelane, kaupluseomanik ja äriteenija, riigikoguliige ja väiksem riigiametnik. 1937. a. astus Tal-

linna Kolledži asemele Tallinna Rahvaülikooli Seltsi Erakolledž. Viimasesse kuulus reaalkool kolme klassiga ja gümnaasium esialgu ühe klassiga. 1938 lisandus progümnaasium. Jälgiti reformeeritud keskkooli õppekava. Õpilaste arv oli üle 600, kes olid pea kõik ametiisikud. Õpemaks kinnitati 70 kr. aastas. 1919—1938 oli lõpetajaid kokku 1053, neist humanitaarharus 904 ja reaalarus 149.

Koos majanduselu tõusuga elavnes 1930. aastate teisel poolel osavõtt Rahvaülikooli tööst. Tallinna Rahvaülikooli 1936/37. õ. a. tuli ühe loengu kohta keskmiselt 54,5 kuulajat. Osavõtt loenguist oli sel ajal tasuta. Nüüd hakati suuremal määral korraldama loenguid tehnika ja majandusteaduse valdkonnast, milleks sai kasutada Tehnikaülikooli õppejõude. Koos Eesti—Rootsi ühinguga avati Skandinaavia tundmaõppimise õpiring «Skandinaavia klubi» nime all, mille tööd juhatas Neeme Ruus. Õpingid töötasid veel Eesti majanduselu arengu, koduse kasvatuse, kõneoskuse ja muusika alal. Uueks ürituseks oli 2 korda nädalas töötav kodanike õpistu, millest võttis osa 42 isikut 17—30. a. vanuses. Õpistus loeti ajalugu, (lektor õp. P. Hinnov), eesti keelt ja kirjandust (K. Taev), majandusteadust (dr. V. Rannes), organisatsioonide tegevust (N. Ruus). Keeltekursused töötasid eesti, esperanto, inglise, saksa, rootsi ja vene keele alal. Korraldati ka nn. oskuskursusi ehitustehnika, majapidamise, raamatupidamise, praktilise matemaatika, elektrotehnika, stenograafia ja aianduse alal. Ehitustehnilistel kursustel käsitleti õppinud töölise ja meistri kutse omandamiseks vajalikke teoreetilisi aineid. Tallinna Rahvaülikooli üldised loengud toimusid sarjade kaupa ja lähtusid põhimõttest: «mida peab teadma iga kodanik enese, oma ümbruse ja kaaskodanikkude kohta».

Tartu Rahvaülikooli asutamise ajaks oli esimene nõupidamine 3. detsembril 1917, millest võtsid osa mitmesuguste asutuste ja organisatsioonide esindajad. Tegevuse esimene periood lõppes Saksa okupatsiooni ajal. Esimene korrapärane õppeaasta oli 1919/20. Juhatajaks oli A. Reeben, 1927—32 A. Audova, hiljem A. Pau. Tartu Ülikool võimaldas rahvaülikoolil tasuta kasutada oma ruume, laboratooriume, õppekabinette ja õppevahendeid. Lektoriks olid peamiselt ülikooli õppejõud. Näiteks 1919/20. luges H. Sepp «Rootsi aeg Eestis» (29 tundi), P. Treiberg (=Tarvel) «Klassivõitlusest vanas Kreekas» (11 tundi) ja «Prantsuse revolutsiooni ajalugu» (12 tundi), J. Sarv «Peatükke füüsikast» (12 tundi), H. Reichenbach (=Riikojä) «Üldisest zooloogiast» (20 tundi), A. Audova «Üldisest füsioloogiast» (10 tundi), D. Rootsmann «Astronoomiast» (8 tundi), jne. Rahvaülikooli tegevus kasvas järjest, lisaks igaõhtustele loengutele ülikoolis peeti perioodilisi loenguid ka üksikutes linnaosades ja Tartu maakonnas. Alalisi kuulajaid oli 1927. a. II poolel 158 ja üksikloengute kuulajaid 1111. Kuulajate seas olid esikohal õpilased, järgnesid ametnikud, töölised, õpetajad, äriteenijad, sõdurid. Rahvaülikool korraldas ka võõrkeelte ja stenograafia kursusi. Õpetati eesti, soome, saksa, vene, inglise ja prantsuse keelt, hiljem lisandus ka esperanto. Riigieelarvest saadi igal aastal toetust, mis kõikus 1000—3500 krooni vahel, toetusi saadi ka linnavalitsuselt ja maavalitsuselt. Suurem osa loenguist ja kursustest oli tasuta. Aastail 1927—1929 anti välja populaarteaduslikku ajakirja «Rahvaülikool».

Loengute femaatika ja lektorite koosseis muutus, koos aja ja teaduse arenguga. Tartu Rahvaülikooli Seltsi esimees prof. J. Piiper luges näiteks 1934. a. «Evolutsiooniteo-

riast uuema bioloogia valgusel» (11 loengut) ja 1938. a. «Inimese peaju ehitus ja arenemine võrdleva anatoomia alusel», samasse aega kuulusid: mag. E. Keskküla «Tänapäeva Hispaania», dr. V. Hion «Valitud peatükke sotsiaalpsühholoogiast» ja «Süvapsühholoogia seminar», dr. M. Kask «Vitamiinidest», dr. M. Kleitsman «Sisesekretsioonist», dr. W. Freymann «Filosoofilise tõe otsinguid», dr. E. Öpik «Vesteid maailmaruumist» jne. Neil teemadel peeti loengutesarjad. Üldse loeti 1938/39. õ.a. 36 ainekursust 672 loengutunniga. 1938. a. otsustati avada ka tehnikakursused põhjendusel, et paljudel töölistel ei olnud teoreetilisi teadmisi. Kavasse võeti tehniline keemia, masinad ja veeturbiinid, aurumasinad ja aurukatlad, autoasjandus, elektrotehnika ja elektrimootorid, lennuasjandus, ehitustehnika jne. 1939/40. a. tegevuskavas oli peale muu A. Traksmaa loengusari «Eesti Vabadussõda» (20—24 tundi).

Rahvaülikoolid asutati järk-järgult kõigis linnades. Rahvaülikoolide juhatajate nõupidamisel HMis 30. sept. 1922 esinesid aruannetega seitsme rahvaülikooli juhatajad. Viljandi Rahvaülikoolis, mis oli alustanud tegevust 1920, tunti puudust lektoreist. Oli peetud raamatupidamise ja inglise keele kursused. Suurt rõhku pandi raamatukogule ja lugemislauale, mille kasutamine oli elav. Saadi toetust maakonnavalitsustelt. Ka 1920 tegevust alustanud Haapsalu Rahvaülikoolis oli raskusi lektorite leidmisega. Korraldati raamatupidamise ja inglise keele kursused. Üldhariduslikest loengutest võttis keskmiselt osa 60 inimest. Pärnu Rahvaülikooli juhataja mainis tegevuse peataktistusena samuti lektorite puudust. Pärnu linnalt saadi tugevat materiaalselt toetust. 1920 tegevust alustanud Narva Rahvaülikooli esimene tegevusaasta lõppes rahandusliku puudujäägiga. Loengu-

test osavõtjate arv oli esialgu suur, kuid hiljem kahanes. Rakvere Rahvaülikool tuli materiaalselt omadega välja. Loenguid kuulasid peamiselt keskkooliõpilased ja kantselei-ametnikud. Elav oli osavõtt keeltekursustest.

Mõned rahvaülikoolid asutati ka maal. Nii avas Virumaa Rahvaülikooli Selts 1925. a. sügisel rahvaülikooli Kundas. Tung sinna oli suur. 1933. a. «Eesti Nooruses» antud iseloomustuse järgi lõi seal töömeeleolu painduv õppekava. Kõigile oli võimaldatud huvi- ja jõukohane töö erinevatel aladel, nagu põllu-, aia- ja kodumajandus; kirjandus, rahvaluule, ajalugu, kodanikuõpetus, eesti keel, matemaatika, tervishoid, maa-teadus, joonistus, võimlemine, laulmine, käsitöö. Peale selle oli kutsutud ellu terve rida isetegevuse põhimõttel tegutsevaid õpiringe, nagu enesekasvatuse ja kõneoskuse, põllu- ja kodumajanduse ning spordiringid. Korraldati huviõhtuid, et arendada vilumust seltskondlikul alal. Ei pandud rõhku kuiva teaduse omandamisele, vaid «meeleolule ja äratusele», mis sundinuks alustatud endaharimist iseseisvalt jätkama koduski. 1937. a. andmeil olid Kunda Rahvaülikooli 500 lõpetajat raken-dunud küla kultuurielu kujundamisele.

1930 alustas tegevust ka Harjumaal Rahvaülikool Kehras, kust paari aasta pärast koliti Kose lähedale Ravilasse. Maarahvaülikoolidel oli õppeasutuse iseloom, sest nad töötasid kindla õpilaste kontingendiga. 1930. aastate lõpus oli Kunda Rahvaülikoolil õpilasi aastas 60 ja Ravila koolil 30 ümber. Õpetus oli tasuta.

Rahvaülikoolide peeti ülal rahvaülikoolide seltside poolt, kes said selleks toetust ka riigilt. 1930/31. a. said rahvaülikoolid HMilt toetust 23 000 krooni, millisest summast Kunda Rahvaülikool sai 10 000 kroo-

ni. Ka hiljem sai see õppeasutus suuri toetusi.

1932 asutati Valga Rahvaülikool (juhataja R. Aller). Rahvaülikool asutas ja pidas ülal eraalgkooli täiskasvanuile (1933—35) ja eratööstus-õpilastekooli (1935—37), mille HM pärast seda arvas avalike koolide võrku. Mõlemates koolides said õpetust kokku 99 õpilast. 1938. aastaks oli Valga Rahvaülikool korraldanud 13 mitmesugust kursust; nagu keelte- ja inglise, saksa ja vene keele harudega, elektrotehnika, kaubanduse, raamatupidamise kursused, gümnaasiumi õhtukursused jne. Lisaks sellele oli peetud 77 eriloengut.

1939. a. tegutsesid Tallinna, Tartu, Pärnu, Viljandi, Nõmme ja Valga rahvaülikoolid ning Kunda ja Ravila maarahvaülikoolid. Läänemaa Rahvaülikooli Selts, Võrumaa Õpetajate Liit ja Helme Õpetajate Ühing korraldasid rahvaülikooli kursusi. Ka Räpina Haridusselts korraldas mitu aastat mitmesuguse sisuga rahvaülikooli-loenguid. 30 organisatsiooni avaldasid soovi saada rahvaülikooli Vastseliina, kuid summade puudusel algas selle asemel tegevust põllumajanduslik rahvakool. Eesti rahvaülikoolidest nooremaks ja ainulaadsemaks oli Narva-taguse rändrahva-ülikool, kes püüdis läbi ajada lektoritena kohalike haridustegelastega, kasutades koolide ja seltside ruume ning õppevahendeid.

Eesti Haridusliidu korraldusel peeti detsembris 1934 kolmas hariduskongress, millest osavõtjaid oli üle 300, enamuses õpetajad. Kongressil lenditi, et ligikaudu 137 000 kodanikku olid alghariduse omandanud väljaspool kooli. Kongress tunnustas Eesti Haridusliidu poolt algatatud õpiringilise liikumise kui isetegevust taotleva suuna tähtsust. Haridusminister N. Kann rääkis kongressil kavatsusest koondada vabaharidustöö juhtimine HMi alla ministeeriumi juurde rahvahariduse

nõukogu loomise näol. Läbirääkimistel vabaharidustöö riigistamise kohta leidis aga Eesti Haridusliidu nõukogu esimees Jaan Tõnisson, et rahvaharidustöö viimine riiklikule alusele tähendaks selle töö šabloonistamist; see jäägu isetegevuslikule ja demokraatlikule alusele. Vastuvõetud resolutsioonis märgiti, et vabaharidustöö edukus on mõeldav vaid seltskondliku isetegevuse ja riigi ning omavalitsuste tihedas koostöös, sealjuures kuulugu ürituste initsiatiiv ja teostamine seltskondlikele organisatsioonidele.

1935 asutati rahvakultuuri ja rahvahariduse nõukogu, mille alalisel koosseisul kuulusid peaminister, haridusminister, viimase abi ja kaks direktorit, kaitseministeeriumi esindaja, ülikooli esindaja, omavalitsuste, liitude, Põllutöökoja, kirikute, kultuurkapitali ja Eesti Punase Risti esindajad. Nõukogusse võisid ühe esindajaga kuuluda ka rahvahariduse ja -kultuuri alal töötavad organisatsioonid, kes selleks soovi avaldasid ning kelle esitas HM ja kinnitas valitsus. Nõukogu eestseisuse esimeheks valiti prof. P. Treiberg (=Tarvel), tema abideks A. Veidermaa ja F. Tuglas. Selle nõukogu tegevus piirdus ainult paari koosoleku pidamisega.

Haridusministeeriumis koostati 1937. a. ja saadeti organisatsioonidele laiali ulatuslik vabahariduse töökava. Kava seletuskirjas öeldi, et seltskondliku haridustöö esimeseks ja suurimaks ülesandeks on rahva kasvatamine rahvuslikus ja riiklikus vaimus.

Haridusministeeriumis loodi 1938 ka noorsoo- ja vabaharidustöö osakond, mille ülesandeks pidi olema kaasa aidata üldises vaba haridustöö juhtimises ja koordineerimises ning korraldada rahvamajade ja raamatukogude tegevust.

(Järgneb)

ÜLDÕPETUS*

Õieti on üldõpetuses iga asiala lähtepunktiks õ p p e k ä i k.

On hea, et I klassi asialad on esialgu päritud kodingist. Sest selle koguga on suure linna oludes õppeaasta algul veel võimatu liikuda.

Esimene ekskursioon nendega on mul veel hästi meeles.

Detsembri alguseks olid meil tähed juba kõik läbi peale «j»-i. Selle aabitsa õppimisel iseenesest kõige raskema tähe hoidsime jõuluku.

Oligi meil siis käsil teema «Jõulu ootel». Ja meie esimene õppekäik viis meid linna jõulu-vaateaknaid vaatama. Igal rühmal oli erilesanne: mida tähele panna, millest aru saada.

Läksime lõuna ajal, kus rahvast vähem liikus.

V.-Tartu maanteel möödusime Brandmanni kompvektivabrikust, kus vaateaken juba ilutses karpide ja karbikeste kirevuses.

«Päevalehe» ja «Rahvaülikooli» raamatukauplustel olid jõuluväljapanekud täies hoos. Neid suuri vitriine tuli siis imetleda tükk aega.

Siit siirdusime S-Karja tänavasse, Betty Bessprozvanja trikofaaživabriku kaupluse aknal nägime põialpoissi suuskadel laskumas jõulupүүлumega ülepuistatud mäest. Mees muidugi pealaest jalatallani uhkes villtrikoo garnituuris. Samalaadi kindaid, mütse, sokke oli rippumas ka «metsa»-kuuskede okstel. Tore! Seda saab joonistada! Sellest saab lõikepilte teha!

Edasi läbi kesklinna minnes me erilist peatust ei teinud — ärid polnud veel jõudnud seal oma aknaid korraldada.

Suur üllatus ootas meid ees — G. Stude kondiitriäri kaks suurt vitriini.

Seda piparkoogi- ja martsipannirohkust oleks jätkunud mitmeks päevaks uurida. Meil polnud aga palju aega. Meid ootas teisel aknal — **jõulumees!**

Päris elusuurune kohe, võib olla suuremgi.

Neile lastele polnud vist iialgi keegi jõulumeesst teinud. Kuid ta kuhu ning põnevus selle ümber elas nende fantaasias samuti kui kõigil lastel. Mul oli tegemist, et mitte liikumist takistada Pika tänava kitsal kõnniteel — nii ametis olid mu kaaslased oma jõulutaadiga.

Siis aga tuli anda kindel käsk: «Rivistume jälle paaride kaupa, tarvis on kooli minna.»

Peatusime ainult Viru tänaval «Unioni» jalanõudekaupluse juures (kust olime sellegi sügisel käinud hoolekogulastele saapaid ostmas) ja Lembergi uhke kirjutustarvete vitriini ees, kus säras suur valik jõulupuuehteid ja pühadekaarte.

Viru tänava lõppu jõudes peatus meie rivi korraga. «Mis seal on?» Üks põlvepikkune plika sikutas ennast postkasti juures — ei küündinud kuidagi kirja kasti avausse nihutama. Meie Aki läks juurde, taitis seda tema eest teha. Aga tüdruk hoidis ümbrikku kõvasti kinni, ei julgenud seda anda võõrale lapsele.

Nüüd tõttas Hilda K. appi, upitasid Akiga mõlemad kirjasaatja üles nii, et ta sai ise oma ümbriku postkasti lastat

Tühine vahejuhtum, kuid minu tegelaste tähelepanu kütkestas see suuresti.

Kui rühmad klassis pärast õppekäigul nähtust aru andsid, oli igal neist peale otsese ülesande esitamist ikka juttu sellest plikast seal postkasti juures.

* Algus «KU»s nr. 6—7.

«Ei tea, kellele see kiri võis olla?»

«Vanaemale maale vist — püha-de õnnesoov.»

«Järsku oli see jõuluvanale?»

«Võtame mängult — et jõulu-mehele.»

See viibe viis mind hoopis uuele mõttele.

Eks me sedagi asiala töötasime läbi samuti metoodiliselt nagu teisi. Oli õppejuttu: milleks on vaateaknad kaupmehe seisukohast, ostja seisukohast, millist kaupa olime näinud linnas vaateaknail, kuidas see oli välja pandud; oli kirjandi kirjutamist; fähe «j» õppimist; arv 10-nes. Joonistamist-paberilõikamist oli õpet. Viidasel muidugi selle asiala kohaselt palju teha, ja ega lau-luõpetajalgi ainekst puudus olnud.

Mina aga kirjutasin ükspäev tahvlile ühe salmi. Nemad lugesid, kirjutasid kaustikusse. Järgmistel päevadel jätkasin seda kirjutamist salmikaupa, luues rida otse nende nähes.

«Meie teeme laulu!» hõisati.

Suurt abi neist ju polnud, kui mitte arvestada ergutavat hüüdmist, kui halvema riimi paremaga asendasin.

Pealkirjaks panime «Kiri jõulu-taadile».

Peategelaseks oli meil vahepeal Lilli, siis jälle Leida või Asta. Iga kaheasilbiline nimi meie klassist sobis. Oleksite pidanud nägema, kuidas need pisikesed ahvikesed vigurdasid seda ette kandes. Nad valisid hoolega salmiku deklameerijat kooli jõululaval. Otsustati — neid olgu kolm: üks peaproovil; teine lastevanemate peol; kolmas — päris peol.

Luuletus kõlas nii:

Meie Leida mullust saati
ootas juba jõulutaati.
Kes ju headel lastel ikka
toonud kingifuse rikka.

Leida paha laps ei ole.

See tal meeldegi ei tule.

Koolis õppis tähed ära,
kirjutama õige vara.

Nüüd tal tuli mõte pähe:
kutsun õige jõlumehe
meile kirjalikult külla.
Kiri tuli nõnda välja:

«Jõulutaat, sa kulla, kalli,
too sa isal' sooja salli,
uued sussid vanaemal —
teised juba katki temal.

Väike vennas tibutrilli
tahab endal tuutupilli.
Õde sooviks nukumaja,
emal nõelatoosi vaja.

Jõlumees, sa illi-kuku,
tood ka Leidal' endal nuku.
Olen nüüd küll kooliplika —
aga mis siis sellest ikka.»

Kiri nüüd ka kohe lasti
tänavale postikasti . . .
Oh sind, kallist jõulutaati,
Leida ootab mullust saati!

Tõik, mida tahaksin siin mainida, on see, et selle asiala lõpul polnud meil klassis enam ühtki õpilast, kes poleks osanud lugeda tahvlile kirjutatud sõnu; ka ühtki enam, kes poleks osanud julgesti ning mõnuga salmi ütelda klassi ees.

Me polnud siiski oma plaani ületanud. Lugesime-laulsime ikka veel ainult suuri ladinatrüki tähti. Neid-samu kirjutasime ka oma puhtasse vihikusse ikka veel ainult pliiatsiga. Meil olid valged joonteta vihikud. Kirjutasime oma asiala-sisuliste piltide sekka, püüdes panna eriti suurt rõhku heale paigutusele. Iga lehekülj pidi tulema ilus.

Kirjutasime veel teisel poolaastal oma kirjandid endiselt pliiatsiga trükikirjas, kuid siis juba õppisime hästi kalligraafiliselt ka väikeste kirjatähtede findikirja. Suuri kirjatähti kirjutasime selle aasta lõpul värvilise pliiatsiga trükikirjas nagu «ilutähti» kunagi.

Lugemine väikeste tähtedega ära õpitud, oli meil nüüd lugemiseks kasutada kõik aabitsad, raamatud, ajakirjad, kus leidus asiala kohast materjali.

Monograafilise arvu läbitöötamise juures, kus konkreetne arvutaju on esikohal, püüdsin ikkagi jõuda välja arvu kujutluse kaudu abstraktse arvu mõisteni. Meie «ringid» olid sealjuures parimad õppevahendid.

Kümne juurde üle minnes ja seda ületama hakates oli meil igaühel 10 heledat, 10 tumedat ringi. Kaustiku kaanele oli tehtud niidirullide abil Lay' arvpildikujuline «plaan». Üle minnes 10-nest võtsime veel monograafiliselt 11 ja 12, siis läks töö juba tehte meetodi kohaselt.

Arvuvalla laienedes, samuti lugemise-kirjutamise esimestest raskustest üle olles, hakkas meie töö ikka enam muutuma tõeliseks üldõpetuseks, pakkudes lastele rohkem võimalust oma initsiatiivi väljendamiseks, nihutades esile elulise asiala.

Tegime endale kella mudeli, kalendri ja — talvepakasega tegeldes — ka termomeetri mudeli. Selle juures saadi muidugi terve hulk matemaatilisi algmõisteid. Ainevald piirdus ikka veel koduga ning seal esinevaga kuni lähenev kevad andis asialadele uue värvingu.

Koolinõunik Brüller külastas meie kooli sel õppeaastal väga sagedasti, järgides suurima huviga meie tööd üldõpetuse alal.

Kevadel, revideerides meie I klassi edasijõudmist õppeainetes, luges koolinõunik selle võrdseks teiste koolide vastavate klasside paremikuga ja konstateeris mu tüdrukute erilist reipust, iseseisvust ning vaba viisakat käitumist. Neis nagu ei paistnud silma õpilastele tavalist kevadist väsimust. Nad olid isekeskis vallatud, kuid oskasid end alati farvilisel juhul ohjeldada.

Meid kiideti õpefajate koosole-

kuil ja soovitati ka teistel koolidel tuleval õppeaastal hakata katsetama uue tööviisiga.

Rööbiti koolitööga olin kogu talve kirjutanud «Väikest arvutajat», muidugi Chr. Brülleri metoodilise juhtimise ja temalt saadud heade välismaa raamatute toel. Neid viimaseid ei saanud muidugi kopeerida. Meil oli ju I klassis ikkagi paar aastat vanemaid lapsi kui välismaal. See «Bodenständigkeit»ⁱ (kodupinnal püsimine) nõue maksis, teadagi, ka õpperaamatu kirjutaja kohta.

Raamat püüdis arvestada töötamist nii üldõpetusliku tööviisiga kui tavalise tööjaotusega.

Kevadeks oli käsikiri valmis. Otsustasime selle anda illustreerimiseks mu täditütrelle Nat. Meyle.

Õpik ilmus 1927. a. suvel Tartus K/Ü «Looduse» väljaandel. Värvitrükis ja väga paljude ilmekate piltidega sai see kaunis ilus ja levis sügisel üsna kiiresti.* Nii oli meil siis ilmunud õpikud III, IV, V ja I klassile. Oli ilmne, et tuleval talvel tuleks hakata kirjutama matemaatika õpikut II klassile.

Kuid selle uue raamatu kava loomisel läksid meie arvamisest tugevasti lahku. Mina olin suutnud koguda osa uuendusliku töövõtte alal juba endisest erinevaid võtteid. Need ei tahtnud sobida mu kaastöölisele. Nii kadus meil nagu huvi veel üheskoos töötada. Oleks tulnud arvesse samuti puuduv õpik VI klassile. Kuid selle tegemiseks puudus esialgu meeoleolu. Nii andsime ise oma võistlejaile võimaluse ennast üle lüüa; neil hakkas ilmuma raamatuid järjekindlalt kõikidele õppeaastaile.

Meil oli aga niigi muret ning tegemist küllalt, Brüller nägi rohket vaeva üldõpetuse sissetoomisega, minul oli tegemist küllalt oma koolis.

* See raamat ilmus 1933. a. teises trükis, kuid ühevõrviliselt.

II õppeaasta kava seadsin oma klassile **koduümbruse** ringis. Peategelastena esinesid siin laste omad isad oma tööga, neile tuttavad käsitöölised, lähema ümbruse kaupmehed jne., kellega on igapäevaseid kokkupuuteid igal inimesel. Ka linlase korter, linnamaja, selle jaotus ja kodukord kuulusid nüüd meie aastakavasse.

Külastasime tuttavaid käsitöölisi, puuhoovi, kauplusi. Üks kingsepp tuli isegi meie klassi ja lapsed jälgisid hoolega, kuidas king liistul hakkab valmima. Kõnelesime haigustest ja neist hoidumisest, ka puhtusest. Kevadeks oli muidugi ette nähtud kõnelda aiatööst, aednikust, sõidust maale.

1927/28. õppeaastal alustasid meie kooli esimestes klassides ka õpetajad G. Viidas ja A. Jekk tööd üldõpetusliku tööviisi järgi. Andsin neile kasutada muidugi kõik materjalid, mis mul olemas, ja hoiatasin oma kogemuste põhjal võimalikkude väärsammude eest.

Neil olid mitmes suhtes paremad eeldused kui minul endal. Nad võisid oma klassis saada kõik tunnid (peale laulmise, mis tuli endiselt jätta õpet. Rõtsagovale), samuti palju rohkem aega.

Mul oli sel õppeaastal ülesandeks sagedasti kõnelda Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi aulas korraldatavail linna õpetajate koosolekuil üldõpetusest, ka näidata meie kooli vihikuid. Seljatagant kostis vahel vahemärkusi: «Kuulake ometi, kuidas luiskab.» — «Ei kirjuta ükski esimese klassi laps kirjandit. Hea, kui tahvliilt või aabitsast mõne rea maha kirjutab.» — «Ei tea, mis taignast need lapsed neil seal on?» — «Anna nüüd I või II klassi lastele rohkem vabadust, mis nad peale ulakuse veel tegema hakkavad?»

Otse näkku ei ütelnud keegi midagi. Mulle jäi ikka tundmus, et mul otseseid vaenlasi pole. Aga keegi ei suvatsenud ka meie kooli uksest

sisse astuda, et oma silmaga näha, mis seal tehakse.

Ei, otsest ulakust poleks nad igal juhul näinud. Ja väiksemad pahanudused, mis vahel sekka juhtusid, püüdsime likvideerida omal viisil, enamasti rühmaliikmete vastastikusel mõjutusel.

Et aga klassis võib valitseda selline olukord, nagu seda oli õpetaja G. Viidasel I-a klassis, seda poleks ma ka ise ennustada teadnud. Olin seni ainult tähele pannud, et õpetaja Viidase klassi vihikud olid haruldaselt ilusad, palju ette igatahes minu omadest mõõdunud aastal.

Ei mäleta, mispärast mul sel päeval juhtus olema tarvis minna G. Viidase klassi. Oli juba kolmas pealelõunane õppetund. Ukse tagant polnud kuulda midagi erilist. Läksin klassi, otsisin silmadega õpetajat. Ei leidnud.

Mõne päeva pärast tuli õpetaja kinnimähitud kaelaga kooli, vabandades, et tal polnud kedagi, kellega mulle sõna saata oma puudumisest.

Õnnitlesin teda hardalt sellise klassi puhul. See oli ju suur samm edasi meie kooliuuenduse võidukäigus.

Õpetaja G. Viidasest kujunes tõesti Tallinna üldõpetuse parim tööjõud. Ta oli ise täiskasvanute hulgas vähe esinduslik nii oma välimuse kui käitumisega. Kuid laste hulgas oli ta lausa võlur, kes oskas kujundada meie näituste hiiglanumbriks pisikeste laste vihikud ja vallatuist plikakestest kasvatada eeskujulikult ning teadlikult toimiv töökollektiiv. Ta oli väga osav joonistaja ja nooremal astmel vajaliku käsitöö tegija. Need oskused läksid siis ka ta õpilastele üle otse seletamatu võimega.

Esialgul oli ta tarvitanud veel harilikke ilma liniatuurita vihikuid. Kuid siis leppisime Kodrese äriaga kokku: nad ärgu lasku meie vihikuid kokku traatida, andku meile ainult vihiku suuruselt lõigatud valget paberit ja

eripakis juurde vastav arv samas formaadis kaanepaberit, seda võimalikult ilusates värvides. See moodus hõlbustas meie tööd mitmes mõttes. Laps võis ebaõnnestunud lehekülje uuesti ümber kirjutada, meelt heitmata kogu vihiku rikku-mise pärast. Iga asiala võis koon-dada eri kaante vahele. Kaaned kaunistati nagu hea raamatu omad kunagi. Siis löödi nii kaaned kui lehed aukrauaga läbi ja seoti pae-laga kinni.

Neil aastail juhtus sageli, et õpe-taja Viidas istus õpetajatetoas ük-sinda veel hilisõhtul. Keegi ei küsi-nud, kui pikk oli ta tööpäev. Veel vähem arvestas ta seda ise.

Veendumus ning siiras vaimustus on suur jõud, mis teeb tugevaks iseennast ja ka mõjukaks teiste hul-gas.

Üldõpetuse töö ei näinud aga kogu Tallinnas nii eriti edukalt minevat. Koolinõunik, kes arvatavasti ka endas tundis olevat vähe tead-misi just selle töövõtte instrueerimi-sel, otsustas 1928. a. algul mõneks ajaks sõita Viini, kus ju oli lausa üldõpetuse kolle.

Selle õppereisi tulemusena said meie linna õpetajad sisuka ning autoriteetse ülevaate fööst Viini Õpetajate Instituudi katsekoolis.

Meie kool sai kätte tellitud kim-bu häid mefoodilisi raamatuid, rea pilte muinasjuttude ja laste igapäe-vase elu alalt, mis ilusate pannoo-dena mõjusid nii ehtivalt meie töö-ruumide seintel. Kingina saime saali suure pildi «Pestalozzi laste keskel».

Koolinõuniku jutustuse järgi seadsin oma koolis sisse ühiskond-liku piimajoomise suurel vahetunnil. Iga laps sai veerandliitrilise pudeli piimaga, mida ta jõi samast pudelist klassis suure vahetunni algul peale oma kodust võetud leivatüki söö-mist. Hoolekogu lapsed said selle piima tasuta.

Üldõpetuse tööpraktikast jäi mul aga siiski rida konkreetseid küsimusi

ka koolinõuniku poolt vastamata. Tema polnud ju ise selle töövõtte-ga töötanud, ei märganud iga pisi-asja tähele pannagi. See viis mind mõttele — nõutada õige ka endale võimalus korraks sõita Viini.

Naiskutsekooli juhataja pr. Var-ma oli endale lubanud avantüüri saata oma kooli kübarate tegemise instrktor Pariisi ennast täiendama.

Mil põhjusel siis üks algkooli-juhataja ei võinud sõita välismaale õppima täiendavat töövõtet, mida ta uudsena harrastab oma koolis?

Koolinõunik oli minu sõiduga nõus. Ka osakonnajuhataja Veider-mann ei rääkinud vastu, soovitas ainult sama suur stipendium (15 000 mk.) anda ka Raua tän. kooli juha-tajale E. Martinsonile. Osakond oli nõus võtma enda kanda ka mõlema õppereislase asendamise kulud koo-lis.

Tegin suure hoolega ettevalmis-tusi sõiduks, hoidsin kokku raha, korraldasin asju nii kodus kui koo-lis. Tundus ju ilmatu tore korraks pääseda välismaale ning oma sil-maga näha, kuidas sealseil kolleegi-del on teostatud see, mis meil siin on alles pooleldi unistuse tasemel.

Rõõmsas elevuses ärasõidu päe-va ootamist katkestas ühel hommi-kul telefonikõne linnanõunik Vei-dermanniga: tema pidada kahjuks keelduma minule stipendiumi and-mast. Raua tänava koolijuhataja ole-vat käinud osakonnas seletamas, te-ma ei võivat sõita nii väikese ra-haga; aga tema pole Johansonipro-ua faoline, kes oma palga võib kasutada kas taskurahaks või reisi-kuludeks; tema ei saa oma ast pal-gast pennigi reisile juurde maksta, palk kuluvat tal oma perekonna toit-miseks. Ja üldse, milleks Johansonile tehakse säärane erand — pisikese kooli juhataja; pole tal endal muid-ki teeneid seltskonna ees. Veider-mann tulnud ka ise arvamusele, et ohtlik on esile tõsta mind teiste sil-mis.

Mis siis muud, kui kolleeg Martinson sõitis välismaale, saades kaasa 30 000 mk. Ta oli ju suure kooli direktor, Riigikogu liige ja ka muidu tähtis seltskonnategelane.

Ja mina leevendasin oma ränka kibestumist, andudes veel suurema hooga oma tööle II klassis ja rõõmustades meie I klassi järjest suurenevast edust.

Ellen Lätt

LAULUÕPETAJA EVERT MESIÄINEN

SAATEKS

Eestis on veel muusikategelasi, kelle elutöö on vähe väärtustatud. Nende hulka kuulub Evert Mesiäinen, kauaegne muusikapedagoog, koorijuht ja helilooja. E. Mesiäinen on rahvuselt soome-ingerlane, sündinud 1886 Peterhofi kreisis, lõpetanud 1908 Kolpino (Kolpana) õpetajate seminari. Pärast seminari lõpetamist töötas muusikaõpetajana Ingeri koolides, juhatas mitmeid koore ning võttis elavalt osa ühiskondlikust elust; kirjutas ajalehtedes ka poliitilisi artikleid, millest omaette teoseina on ilmunud «Vabariik ja monarhism». Eesti Vabadussõja ajal põgenes Eestisse, kus astus vabatahtlikuna tegevväkke. 1920 asus elama Tallinna, töötades õpetajana mitmetes koolides ja juhatahes noorteühingu «Koit» segakoori «Tungal», lastekoori ning 2. ja 15. algkooli ühendatud õpilaskoori.

E. Mesiäineni viljakaim tegevus on seotud Rakvere Õpetajate Seminariga, kus ta töötas muusikaõpetajana 1923. aastast kuni seminari sulgemiseni 1932. Kogenud dirigendina organiseeris ta seminari õpilastest sega- ja meeskoori ning pani aluse sümfonietforkestrile. Muusika hakkas elama klassitundides, tekkisid klasside koorid, ansamblid, hakkasid tegutsema solistid. Muutused traditsiooniks seminari iga-aastased kontserdid, mis olid Rakveres oodatud muusikasündmusiks. E. Mesiäineni teene oli see, et seminari

hakati nimetama «Rakvere konservatooriumiks».

Et tulevaste õpetajate muusikalisele ettevalmistusele kindel alus rajada, pani E. Mesiäinen suurt rõhku muusikateooriale, eriti noodilugemise oskuse arendamisele. E. Mesiäinen oli Eestis esimene, kes hakkas katsetama relatiivse noodilugemise süsteemiga (meil tuntud ka Kodaly meetodina). Sel ajal, kui Mesiäinen alustas õpetamist Tallinna koolides, ei tuntud Eestis veel Kodaly meetodit (Kodaly, sündinud 1882, oli Mesiäineniga ühevanune).

E. Mesiäinen võttis eeskujuks soome muusikapedagoogide Aksel Törnuddi, professorite Heikki Klemetti ja Ilmar Krohni õpetuse. Juba Tallinna koolides töötades rajas ta oma õppetöö A. Törnuddi raamatutele: «Laulun opetusoppi (nuorille) muusikilliset muodot ja soittooppi nuorille opettajille» (ilm. 1909) ja «Kansankoulun lauluoppi» (1913), mis tuginesid relatiivsele noodilugemissüsteemile. Nendele raamatutele toetusel koostas Mesiäinen Eesti koolide jaoks «Laulmine algkoolis, Metoodika» I (1924) ja «Metoodika» II (1925).

1922 ilmus Soome Sortavala lauluõpetaja Vilho Siukoneni «Muusikkioppi musikkikouluja, seminaareja ja yksinopiskelijoita varten», mille E. Mesiäinen tõlkis eesti keelde (ilm. 1931 pealkirja all «Laulu õppeviisi»). Mesiäinen otsis pidevalt võimalusi Eesti koolides propageerida progressiivset õppemeetodit.

R. Päts, A. Kiiss, H. Kaljuste jt te-
gutseid relatiivse noodilugemise
süsteemi arendamisel juba hiljem.

Kasutades rikkalikke praktilisi
kogemusi ning teoreetilisi teadmisi,
suutis E. Mesiäinen anda Rakvere
Õpetajate Seminari lõpetajatele üs-
na põhjaliku muusikalise ettevalmis-
tuse. Kõik seminari lõpetajad olid
võimelised andma algkoolis 6 klassi
ulafuses laulmistunde. Suures ena-
muses said neist kohaliku muusika-
elu eestvedajad, kooride ja orkest-
rite juhid.

E. Mesiäinen oli ka helilooja.
Tema kümnekonnast koorilaulust on
muutunud populaarseks «Meie Mih-
kel» meeskoorile, «Kevad on» sega-
koorile ja «Juss oli väike peremees»
lastekoorele.

E. Mesiäineni elutöö koolimuusika
arendamisel Eestis on hindama-
tu väärtusega. Relatiivse noodiluge-
missüsteemi (toonika-do-meetodi)
kasutamise pioneerina on tal aja-
looliselt jäädav koht Eesti muusika-
pedagoogikas.

Artur Vahter

Ta oli üsna väike ja kõhetu mees,
minagi oma meeter-kuuekümnese
pikkuse juures vaatasin talle üsna
ülevalt alla. Ülekantud mõttes
aga — vastupidi. Ta oli minu mee-
lest kõigi õpilaste suurima aukartuse
osaline. Kas teda armastati? Arvan,
et see tunne oli seminaristides ole-
mas, kuigi seda endale harva tead-
vustati. Kord haigestus härra Mesi-
äinen ägedasse pimesoolepõletikku
ja viidi haiglasse mõned päevad
enne seminari avalikku kontserti,
mis vähemalt õpilaste meelest oli
ülelinnalises fähelepanus, meie kooli
visiitkaart. Kes juhatab nüüd kont-
serdi kava koorilaule — see oli õpi-
laskonna suur mure. Muidugi: diri-
gendid leiti vanematest klassidest;
üksikuid koorilaule olid musikaalse-

mad poisid-tüdrukud varemgi koori-
esinemistel juhatanud. Kuid kogu
kava? Ilma õpetajalt juhtnööre saa-
mata? Kontserdi alguseks oli lubi-
kahvatu õpetaja Evert Mesiäinen
kohal! Lihtsalt vaimustav! «Tuli sa-
laja haiglast tulema,» rääkisid tüd-
rukud. Oli sellega kuidas tahes, kuid
meie lauluõpetaja näol oli kannat-
tuste ja vaeva pitser. Võib arvata,
millise innuga laulis koor sel kont-
serdil.

Klassi- või koorilaulu tunnis näe-
ratas härra Mesiäinen harva; pahan-
damist oli ka vähe, ütles: «Kuidas
see nõnna on, ei see sedasi ole!» —
kui õpilane valesti laulis või ruma-
lasti vastas. Töö käis esimesest mi-
nutist täie pingega ja lõppes täpse-
mast täpsemalt.

Meiega, kes me 1926 seminari
astusime, töötas ta noodioõpetuse
traditsioonilise meetodi järgi. Millal
ta seminari harjutus(alg-)koolis re-
latiivsele noodilugemisele, nn. toonika-do
meetodile üle läks, ei tea. Kui me V
klassis lauluõpetuse metoodikat
õppima hakkasime, siis käis
töö algkoolis vastse meetodi järgi
ning meiegi õppisime toonika-do
meetodit üksipulgi tundma ning oma
praktikatundides kasutama. Sellest
hiljem.

I klassis (1926/27) õppisime muusika-
teooriat õpiku järgi, mille autor
oli mäletamisi A. Kasemets. Alus-
tasime päris nullist — kordasime
läbi kõik algkoolis õpitu. Seega
siis: heli kõrgus, vältus, tugevus,
tämb. Ja siis kõik need **adanted**,
allegro ja **vivaced** . . . kõik see pidi
peas olema. Rääkimata juba noodinimetustest viuli- ja bassivõtmes ning helistikest. Heliredeleid tuli laulda ka üksipäini. Mäletan iseenast laulmas klassi ees üht helistikku. Kartsin «äravajumist», kuid selle eest hoopis fõusin (seda loefi väiksemaks veaks). Pärast öeldi, et pingutasin juhttooni üle.

Minu mälu nagu ütleks, et sel õppeaastal olid kavas veel astmete

ja intervallide määramine ja transponeerimine; võib siiski olla, et seda tehti alles II klassis. Kui meie, kümme internaadi tüdrukut, kõigi nende suurte, väikeste, suurendatud ja vähendatud ning puhaste intervallide määramisega hädas olime (ega see meiesugustel nii kerge polnudki, kui võtme juures oli viis dieesi või neli bemolli), tuli meile üks suurem V klassi tüdruk appi ja õpetas selgeks lihtsa võtte, mis kõigi asjaosaliste töö ühe ropsuga lihtsaks muutis.

* * *

Iga klassilaulu tund algas hääleharjutustega. Kui paljude vokaalidega, silpidega, heliliste konsonantidega tuli maadelda. Nõuti «vaba häält» ja puhast diktsiooni. Ise sain kord märkuse, et huuled ei moodustanud o-d lauldes küllalt kena ümarust.

Klassilaulu noodiks ja ühtlasi solfedžo õpikuks oli meil Tammanini «Kooli laulmisraamat». Selle laulmise noodinimedega ja sõnadega, fakti lüües ja nii kaanest kaaneni läbi, et aitas. Iga uue laulu puhul lauldi esmalt vastav helireedel ja põhikolmkõla; mis mažoor või minoor see parajasti oli, pidime loomulikult ise leidma. Kõikidele kromaatilistele käikudele pühendati tähelepanu, modulatsioonist rääkimata. Rütmiga raskusi polnud, kui punkteeritud noodid ja vast ka süngoobid maha arvata. Kuidagi ei tulnud näiteks sellise noodipaari puhul teine noot nii kergelt «nagu järgmise heli eel-look» välja.

Teadagi — ka etteültsi tuli teha. Enne igal muusikajüngril oma noodivihikus, siis kellelgi tahvli juures. Tean, et minu osaks langes kord laulukese «Süda tuksub tuks-tuks» esimese poole diktaadi kirjutamine tahvlile. Ma tegin vea sisse, õnneks vaid ühe. «Kuidas see nõnna on, ei see sedasi ei ole! Siin on teie viga!» ütles õpetaja ja laskis

kellelgi targemal asja parandada. Sa taevas — ja oma vihikus mul seda viga polnudki! Mis see enam aitas...

II klassis saime põhilised, võiks küll ütelda algelised teadmised harmooniast. Harmoniseerisime lihtsaid koraale. Eeldan, et enne seda olime selgeks saanud kolmkõlade ümberpöörded, meeles on, et meie laulmist arendati paljude akordide ja nende ümberpöörete laulmisega. Meile tutvustati ka lihtsaid kadentse ja me pidime neid ise kirjutama. Härra Mesiäinen soovitas harmooniseeritud lookesi tingimata ka klaveril läbi mängida, «et kõrv harjaks». Kardan, et seda tehti vähe. Kardan, et noodipilt meile harmooniast mingit kujutlust ei tekitanud, kui vast siis nii terava muusikalise kuulmisega õpilased kui Artur Vahter, Linda Lepik, Martin Treimann ja Maadi Bachmann välja arvata.

Meil oli ka mingi vene keelest tõlgitud harmooniaõpik väga tuntud nimega heliloojalt, kas mitte Rimski-Korsakovilt? — ei ole kindel. Noodist laulmiseks (solfedžo) valis härra Mesiäinen II klassile «Rahva lauluvara», milles oli meeldivaid laulukesi kahel häälel laulmiseks, oli seal ehk kolmehäälseidki laule. Õpetaja kiitis raamatut, ainult üks asi oli selles väga paha. Viimane laul, mis algas sõnadega «Kõrtsist nüüd välja küll tulen ma just...» (Meie klassi internaadiplikad, kes üldse pärast lõunat väga palju laulsid, oskasid seda juba ennegi!) «Ei kõlba laulda!» oli õpetajapoolne hävitav otsus.

Loomulikult jätkusid igasugused hääleharjutused ja taktilöömine ning pidevalt süvendati kõiki teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi, mis seni omandatud.

Umbes samuti jätkus töö ka III klassis. Lisada tuleks, et väga palju lasti meid selles klassis laule juhatada ja et noodilugemise harjutamiseks kirjutati sageli tahvlile mingi

suvaline mažoor või minoor; õpetaja näitas sellel üht või teist nooti (astet), ja klass pidi järgi laulma. Meeles on, kuidas kord või rohkemgi õpilased Artur Vahter ja Ellen Rosenberg pärast lõunat oma lõbuka samasuguseid harjutusi tegid. Ei tea, kas A. Vahter luges sealjuures intervale, E. Rosenberg tabas küll astmeid nende iseloomu järgi, mida ta endale ei teadvustanud — tuli lihtsalt nii välja. Õigus, klassiski oli selgeks tehtud, et igal astmel on antud helistikus oma iseloom (või funktsioon), aga kes sellele nii väga mõtles!

Vist tutvusime selles klassis ka kirikuhelistikuga, mis oli meie jaoks üllatus. Õpetaja kõneles, et need kajastavad, võibolla on isegi primaarselt olnud ka eesti rahvaviisides ja mängis meile klaveril mõningaid näiteid ette. Ilus oli, ära ütle! Arvatavasti samal õppeaastal, vast ka järgmisel saime teada kõige põhilisema mitmesugustest muusikalistest vormidest ja nende ülesehitusest: laul, sonaat, teema variatsioonidega, prelüüd ja fuuga, sümfoonia, oratoorium, ooper jm. Oleks õpetaja käsutuses olnud grammofon heliplaatidega — kui palju suuremat kasu oleks õpetus kandnud!

Mitte ära unustada: ikkagi väga palju laulsime klassis ja ikka rohkem hakkasime laulmisest lõbu tundma. Noot sai omaseks ja õpetaja muutus lähedaseks.

IV klassis jätkus hääleseadmine ja muusika arendamine. Üks mälu-pilt: aineks olid ülemhelid. Hr. Mesiäinen, Mesikene, nagu teda ka nimetati, õpetas, et kui lüüa klaveril väikese oktaavi do, siis üheks ülemheliks, mida kõrv kergesti tabab, on esimese oktaavi si-bemoll. Ja nagu väik selgest taevast, tegi nende riidade kirjutajale korralduse, tulgu ta klassi ette ja demonstreerigu, et asi nii on. Ei kuulnud ma si-bemolli tõesti mitte, kuid oma kujutluses leidsin järgneva do — siin oli ainult

oktaavidega tegemist: mõtlesin sellest terve tooni alla ja nii see si-bemoll mul välja tuligi. Õpetaja lihas, et no näete, kuulis tõesti.

Väga sageli laulsime kromaatilist heliredelit, sageli mängiti meile klaveril ette mingi fraas ja pidime seda mälu järgi kordama. Laulsime klassis kahe- ja kolmehäälseid laulukesi ning vaheldumisi tuli igal pingireal laulda esimest, teist või kolmandat häält. Laulikud meil polnud, noot tuli kiiresti tahvilt vihikusse kirjutada. Küll oli meil aga ses klassis ehtne solfedžo õpik, kust lasti enne üksikõpilasel, siis kogu klassil harjutusi laulda. Mulle sattus üksinda laulmises harjutus paljude kvartintervallidega, aga nagu öeldud, astmetes orienteerusin rahuldavalt, intervallidele ei mõtelnud. Oli meil klassis üks tütarlaps, kellele solfedžo raskusi tegi. Oma «etteaste» sooritas ta nii, et liigutas suud, tema taga istuv Erika Lang aga laulis. Nii ta ise pärast ütles. Vaevalt, et härra Mesiäinen seda ei märganud, laskis heast südamest läbi. Või luiskas tüdruk ise?

V õppeaastast algas klassilaulu tundides laulmise meetodika õppimine. Selle kõrval jätkus aega ka muusika-ajaloo jaoks. Meetodikast hiljem.

Nädalas oli peale kahe klassilaulu-tunni veel kaks koorilaulu-tundi. Kui häält murdvad poisid maha arvata, olid kõik õpilased kohustatud neist osa võtma. Ainult mõni üksik, kelle muusikalist kuulmist hr. Mesiäinen küllalt teravaks ei pidanud, vabastati koorilaulust ja seda peeti asjaosalisele õpilasele häbiks.

I klassis esimesel klassilaulu tunnil määras õpetaja koolilaste hääleulatuse ja muud -omadused; seejärel öeldi, mis häält tuleb hakata laulma. Poisid, nagu öeldud, ragistasid laulda nagu noored kuked ning said ajapikendust, mis neid aga klassis laulmisest ei päästnud.

Koorilaulu tundideks oli härra Mesiäisel endale abilisteks valitud neli vanemat ja muusikas hakkajamat õpilast. Uue koorilaulu õppimisel läks iga hääleliik eri klassiruumi, kus «abidirigendid» vastava partii pidid kätte õpetama. Samal ajal käis õpetaja kõik neli rühma läbi, kontrollides töö käiku, mis alati kenasti ja hästi distsiplineeritult laabus.

Kohe esimesel koorilaulu tunnil eksisin ära, läksin altide hulka. Märkasin peagi eksitust ja otsisin sopranid üles. Ringikäiv Mesiäinen oli mind enne näinud altide, siis aga sopranite seas ja ütles lauljatele muheldes: «Mis te siis lasete I klassi õpilasel koolimajas ära eksida!» Terve sopran naeratas, ainult mina jäin tõsiseks.

Sopranitele õpetas nende häält V klassi õpilane Osvalt Embach. Ta oli minu suurima imetluse osaline: kui tark, kui osav — täpselt nagu õpetaja. Seevastu ei tundnud ma enda vastu mingit imetlust, kui ise IV õppeaastast alates samale «kõrgele kohale» sain. Juhtus mul selles fõös mõni apski. Kord, siis juba abiturient, õpetasin sopranitele üht Mart Saare laulu ja imestasin kui veidralt see kõlab! Äkki sähvatas südamest kuum juga läbi, kõik kolm võtme juures seisvat — do olin jätnud arvestamata! «Kuidas see nõnna on, ei see sedasi ole!» kõlas õpetaja hääle läbi minu mõtete, siiski suutsin vea enne ära parandada, kui seekord ränga vea tõttu väga kardetud hr. Mesiäinen kontrollima jõudis.

Koorilaulu tunni teisel poolel kogunesid kõik hääled saali, õpetaja haaras taktikepi ja hakati kokku laulma.

Laule viimistleti äärmise hoolikuse ja rangusega. Vahel korraldi üksikuid fraase ikka ja jälle, kuni kõik **crecendod** ja **decrecendod**, **diminuendod** ja **ritardandod** just nii välja tulid kui vaja. Ei kõlanud laul puh-

talt, käis range dirigent lauljate riidade vahel ja kuulas, kust kandist ebauputus pärit oli. Hoidku taevas, koor oli sel puhul nagu sütell Diktatsioon! Tempo! Venitamist ei sallitud, ennem siis juba kiiremini! Ja hoogsamalt. Ja kui toreda kiiruse ja kergusega kõlasid Mesiäineni enda loodud «Kevad on, kevad on, päikene paistab...», soome laul «Vägevasti, võimukasti Saima laine vee-reb Vuoksa jões», kui lõbusalt — jälle soomlasest autori «Paabelis elas Joakim»... See ei fähenda, et mõni laul (näit. «Meil on hanged ja jää, meil on hallad ja öö» — ikka Soomest pärit noot) poleks läinud raske sammuga nagu vaja või äärmise lüürilisusega. (Mesiäinen «Kaks jõge», Thomsoni «Kannel».) Kooli kontserdikis ettevalmistatud laulud olid nii lihvitud, et mõnda neist, lihtsamaid, oleks võidud ette kanda ka dirigendita, mida härra Mesiäinen kahe laulu puhul demontree-riski.

* * *

Olen jõudnud repertuaari juurde. Kui meie klass oli esimest ja teist aastat seminaris (1926—1928), siis õpiti koorilaulu tundides peamiselt IX laulupeo laule, mille autoritest on meelde jäänud J. Aavik, E. Vörk, Mart Saar, T. Vettik, C. Kreek, A. Läte, M. Härma. (Hiljem vaadati ajakirjanduses sellele kavale veidi viltu: liiga rasked laulud, vähe vanu armsaid tuntud viise, palju uut harjumatu; kokkuvõttes — ebasoovivald moderne valik!) Laulukoorid, kes tahtsid suurest peost osa võtta, pidid pingutama. Seminaristid härra Mesiäise asjatundlikul õpetamisel omandasid laulud kenasti ja eelproovil Rakveres said nad loa laulupeole sõita. Sõitsid muidugi need, kes said kodunt loa ja raha. Õigust öelda oli laulupeo repertuaar 13—14-aastastele I klassi tütarlastele tõe-poolest raske, hääleulatus lai ja

nõudmised väljenduslikkusele suured. Vanemate õpilaste arenenumad võimed olid suureks toeks.

Hiljem laulsime väga mitmete, peamiselt eesti ja soome heliloojate laule. Uus põlvkond muusikamehi: Ernesaks, Karindi, R. Päts jt. ei olnud veel päevavalgele jõudnud. Nii siis käsitleti ja õpiti Lätte, Thomsoni, Kunileiu, Kappeli, M. Härma, K. A. Hermanni, Aaviku, Saare, Vörgu, Kreegi, Vettiku ja teiste nende kaasaegsete heliloomingut. Meie dirigent, ise rahvuselt soomlane, võttis kavva ohtralt soome laule. Seminaril lipulaulgi «Tungal kätte ruttu võtke...» oli soome päritolu. Soome autoritest on jäänud meelde Merikanto, Hannikainen, Kuula, Järnefelt, Sibelius; kindlasti oli neid rohkem, hr. Mesiäinen ka. Koor laulis soomlaste laule meelsasti ja dirigent elas neile väga kaasa. Oli ka mujalt hangitud lauluvara, meenuvad mõned autorid nagu Mascagni, Rubinstein, Beethoven, Brahms.

Laulunoodid paljundati šapirograafiga. Seda tegid koolipoisid ise. Kui koolil raha leidus, osteti ka trükitud noote. Viimasel õppeaastal (1931/32) lauldi peamiselt Mart Saart, kelle noodikogumikke koolil ohtralt oli. Vaevalt, et seminaril sulgemise eel veel võimalust oli koolile midagi juurde osta. Isiklike tunnete järgi ofsustades pean ütlema, et alates III õppeaastast kujunes koorilaul mulle ja oletan, et ka enamikule klassikaaslastest, armastatud tunniks.

Üldkoor polnud seminaris ainuke. Vanemate klasside poistel oli

oma meeskoor, kusjuures õpetaja ja dirigendi osa oli usaldatud muusikas võimekama õpilase kätte. Suurepäraseid tulemusi meeskoori juhtimisel saavutas Raami Volli, hilisem kunstiteadlane Villem Raam. Tüdrukutel tuli aina imetleda poiste toreid laulu ja õhata koori solisti Artur Vahteri poole (J. Simmi «Oma saar», M. Lüdigi «Seal kord kasvab kaunis kodu» jm.).

Enamasti oli II klassi õpilastel oma segakoor. Kui meie abiturientideisuses olime, juhatas seda klassivend Martin Treiman. Et seminaril mainekate avalike kontsertide kava mitmekesisem oleks, moodustas Evert Mesiäinen ajutiselt ka naiskoore ja ansambleid. Neile jagas ta ise õpetust, kontserdi ajaks määras aga mõne tütarlapse dirigendi kohale.

Kontsertidele oli vaja ka laulusoliste, mõnikord esineti duetinagi. Oli terve rida ilusa häälega poisse ja tüdrukuid, kes selleks sobisid: Julius Talpsep, Volban (eestik. Mardus), Linda Linsi, Leili Ingel, Artur Vahter, Martin Treiman, Osvald Kall jne. Kõiki ei mäleta.

Kui palju aega ja kannatust nõudis kogu sellise tööga toimetulemine meie õpetajalt? Tuleb arvestada sedagi, et seminaris oli peale kontsertide palju igasuguste ringide korraldatud koolisiseseid koosviibimisi, mille kava koosnes suures osas muusikalistest ettekannetest. Seminarist käidi aga ka kirikukontserte andmas ning mõnel puhul saadeti õpilasi esinema ka mõnede linna organisatsioonide pidulegi.

(Järgneb)

EESTI RAHVAHARIDUSEST JA PIIBLI OSAST SELLES

Eestlaste ristiusustamine,

mis oli alanud XI—XII sajandil Skandinaavia mõjutusel, viidi vägivaldselt lõpule XIII saj. algul (1206—1227) saksa ristirüütlike poolt. Eri-nevalt oma põhja- ja läänenaabritest, kelle puhul ristiusu vastuvõtjaks oli omamaine ülikkond, tekkis Eesti- ja Liivimaale vallutajatest, st sakslastest aadel ja vaimulikud. Halduslikult oli maa jaotatud Mõõgavendade Ordu (hiljem Saksa Ordu) ning piiskopkondade vahel. Eesti tähtsamad linnad kuulusid Hansa liitu, geograafiline asend ja kauba-teede kulgemine läbi Lääne-Euroopa ja Venemaa vahel tõi kaasa, et linnaarhitektuur (näiteks hästi säilinud Tallinna vanalinn) ja sakraal-ehtised on suurejoonelised ega jää milleski maha muust keskaegse Euroopa tasemest. Teiselt poolt — võõramaine valitsev kiht jäi rahva põhimassist eraldunuks ja konserveeris mingis mõttes kohaliku rahva elulaadi ja tavad kuni XIX sajandi keskpaigani, seda isegi sellistes asjades nagu rõivastus ja juuste kandmise viis. Vene tsaaril Ivan Julmal ei õnnestunud Eestit vallutada Vene-Liivi sõjas (1557—1583), maa pärast sõdivad Rootsi, Taani ja Poola, kuni Rootsi kuningriik valdab kogu maa (Põhja-Eesti 1561—1710, Lõuna-Eesti 1621—1710, Saaremaa 1645—1710). Sõjad mõjuvad maa-le laastavalt: Eesti rahvaarv, enne Liivi sõda 250 000—280 000, oli 1630. aastaks kahanenud 70 000—100 000. Eesti saab Venemaa osaks 1710, kui Peeter Esimesel õnnestub raiuda aken Euroopasse Baltikumi kohalt. Balti provintsid säilitatakse erikord, siin

kaotatakse pärisorjus pool sajandit varem (1816) kui Venemaal. Pärast 1918—1920. a. Vabadussõda sõlmivad Nõukogude Venemaa ja Eesti Vabariik 2. veebruaril 1920 Tartu rahu. Eesti Vabariik on muide esimene riik, kes tunnistab Nõukogude Venemaad de jure (loomulikult ka vice versa).

Kuni XVI sajandi alguseni oli Eesti katoliiklik. Reformatsioon jõudis siia väga ruttu ja juba 1524. a. toimus usupuhastus Tallinnas ja Tartus, maal muidugi mõnevõrra hiljem. Katseid pöörata eestlasi vene õigeuskusse tehti 1840. ja 1880. aastatel. 1934. a. rahvaloenduse andmetel oli Eestis 78,2% elanikest luterlased, 19% õigeusulised, 2,8% muid. Mistahes

üldistused mineviku kohta

saavad olla vaid tinglikud. Me ei saa allikate nappuse tõttu paljudele meid huvitavatele küsimustele vastust, me ei oska alati lahutada eri tegurite toimet. Samale sündmusele annavad baltisaksa ajaloolased ühe, nõukogude omad teise hinnangu, kohalike jaoks aga paistab see hoopis kolmandas valguses. Näiteks. On olemas folkloriste, kes süüdistavad XVIII saj. keskpaigas Eestit tugevasti vaimselt puudutanud vennastekoguduse liikmeid, et selle tõttu kadusid regivärsilised rahvalaulud kasutuselt ja neil ei ole võimalik praegu koguda ehedat regilaulu. Võib kahelda, kas tolle ärkamislükumisetä rohkem oleks säilinud. Aga teiselt poolt oli maailmas ainulaadne vanavara kogumine XIX sajandil (ainuüksi J. Hurda kogudes 114 696 lehekülge ja M. J. Eiseni omades 100 090 lehekülge) võimalik ainult rahva üldise kirjaoskuse tõttu, mida oli andnud just innukas piibli ja vaimulike raamatute lugemine. M. Lutheri usupuhastuse

Töö autor T. P. on Tartu Ülikooli usuteaduskonna professor, Tallinna Jaani koguduse õpetaja.

üheks oluliseks püüdeks oli ju ladinakeelse missa (mis oli lihtrahvale veel arusaamatum kui vanaslaavi liturgia tänapäeva venelastele) asendamine rahvakeelse jumalateenistusega ja pühakirja andmine lihtsate inimeste kätte. Püüan järgnevas lühidalt peatuda mõnel rahvahariduse, kirjaoskuse, vaimuliku kirjanduse ja eriti piibli seosel Eestis. Toetun mitmete uutele uurimustele: autorite kollektiivi «Eesti Raamat 1525—1975. Ajalooline ülevaade» (Tallinn 1978), eraldi mainin neljakõitelist akadeemilist «Eesti kooli ajalugu» (I köide Tallinn, 1989) ja Liivi Aarma monograafiat «Kirjaoskus Eestis 18. saj. lõpust 1880. aastateni (nekrutinimekirjade andmeil)» (Tallinn, 1990), kus ideoloogilistel eeldustel tehtud olefuste asemel on esitatud arhiivmaterjalide läbitöötamise tulemusi.

Alustan keskelt:

Aasta 1739

on Eesti kultuuriloos tähtaasta: trükist ilmus täielik Piibel, mille kohta maksavad Kolga-Jaani kirikuõpetaja Villem Reimani sõnad teosest «Eesti Piibli ümberpanemise lugu» (1889): «Piibli ümberpanemisega aga ei saanud mitte üksnes ristiusu valgus kindla toe ja sätendava, soojendava taeva päikese keskkohaks, ka meie kirjandus leidis kindla põhja jalge all. Eesti Piibel kui esimene suurem raamat kindlas kirjaviisis, ühise grammatika seaduste varal valmistatud, igas kohas vastu võetud ja kõrgeks peetud, oli kui müür.»

Rääkida

piiblist kultuurifenomenina

üldiselt ei ole võimalik. Eri aegadel ja eri kultuurikontekstides on tal olnud ja on üpris erinev roll. Vahe on määratu, kas piibel on esimene emakeelne raamat, nagu seda on praegu paljud misjonifõlked, või vähemalt üks esimesi, nagu seda oli Martin Lutheri 1522. a. tõlge, millel oli saksa kirjakeelt loov mõju, või siis on tegemist tänapäeva Jaapa-

niga, kus kõik, mis maailmas üldse publitseeritakse ja mille vastu jaapanlasel võiks olla pisukestki huvi, tõlgitakse kohemaid oma keelde. On pikemata selge, et taustast sõltuvalt teiseb piibli osakaal ja tähtsus.

Enne kui asuda käsitlema piibli rolli Eesti kultuuris, viitaksin kahele väärarusaamale, mis paraku on levinud laialt. Kõigepealt Euroopa kultuuri ja piibli seos — siin tuleb öelda, et piibel oli vaid vaimulike tsunfti kasutada ja ta mõju kultuurile oli kaudne — läbi kiriku õpetuse, läbi vagajuttude, kunstiteoste, liturgia, filosoofia. Loomulikult oli ka tollal inimesi, kes lugesid ja uurisid ise piiblit, aga kui arvestada, et käsikirjad olid kallid ja eriti palju neid ei olnudki, siis on selge, et piibli kodus lugemine oli ikkagi vaid väheste eesõigus. Ladinakeelset piiblit, nn. Vulgatat, õpiti tundma ja seletati kloostrites ja ülikoolides, aga rääkida mingist levimisest või koguni levitamisest saab ikkagi alles pärast trükikunsti leiutamist Gutenbergi poolt XV sajandi keskpaiku, ja õigupoolest alles pärast piibliseltside asutamist (Briti ja Välismaa Piibliselts 1804). Poolteist aastatuhandet praktiliselt täielikult ja sealt edasi valdavalt on olnud piibel eettelugemiseks jumalateenistustel, olgu altarilektsioonina, olgu jutluse alustekstina.

Teine eksiarvamus on ristiusu ja piibli või siis

kiriku ja piibli võrdsustamine.

Suured kirikud ei ole olnud kuigi huvitatud piiblite levitamisest, pigem vastupidi, sest omapäi lugedes võib olla tulemuseks ketserlus. Nt. keelas Toulouse'i sinod 1279 (tollal käsikirjaliste) piiblitõlgete kasutamise. Teiselt poolt ei tohi ka liialt lihtsustada, väites, et piibel kui niisugune oli keskajal keelatud kirjandus. Aga lubatud oli üksnes ladinakeelne kirikupiibel. Trienti kontsiil (1545—1563) otsustas, et emakeel-

seid piibleid tohib tarvitada inkviitsiooni ja kohaliku piiskopi nõusolekul ja ka siis ainult teaduslikuks uurimiseks. Ja see hoiak on ulatunud meie sajandini, saksa ja prantsuse keeles jõuti katoliku kiriku poolt täielikult tunnustatud piiblitõlkeni üsna hiljaaegu. Õigeusu kirik on olnud veelgi tõrksam andma rahva kätte pühakirja. Vene rahva keeles Uus Testament ilmus 1821. a. ja terve Piibel alles 1875, ukraina keelne Uus Testament 1880 ja Piibel 1903. Teisiti on see olnud **protestantlikes maades.**

Piibli tõlkimist soome keelde alustas Mikael Agricola, Soome usupuhas-taja ja kirjakeele rajaja. Agricola tõlgitud Uus Testament ilmus 1548, kuid enne ja ka pärast nimetatud aastat andis ta välja mahu-kaid osi Vanast Testamendist. Esimene täielik Piibel soome keeles ilmus 1642 tiraažiga 1200.

Eestis ei sujunud asjad nii libe-dasti. Küllap üheks põhjuseks oli sellise suurkuju puudumine nagu sakslastel M. Luther või soomlastel M. Agricola, aga kindlasti mõjusid ebasoodsalt poliitilisedki olud. Kuigi juba 1551. a. ringles käsikirjalisi eesti keelde tõlgitud piiblitekste, ilmus Lõuna-Eesti murdes Westne Testament 1686, Põhja-Eesti keelne Uus Testament 1715 ja täielik piibel 1739 (käsikiri oli valmis 1736. a. suvel, aga puudus raha väljaandmiseks). Raamat trükiti Tallinnas J. J. Köhleri trükikojas selleks eraldi tellitud tüüpidega, suures kvartformaadis. Tiitelleht trükiti must-punasega. Frontispiss, mille autoriks oli C. H. Strenge, vasegra-veerijaks Ph. Mattarnovy, lasti trük-kida Peterburi Teaduste Akadeemia trükikojas. Siseillustratsioonideks kasutati piibliainelisi barokseid vin-jette. Vastavalt paberi headusele oli eksemplari hind poognates 75, 85 ja 95 kopikat. See oli 1415-lehekül-jelise suurekaustalise raamatu kohta odav hind ja esimese kolme aastaga

müüdi läbi 2500 eksemplari. 3543 piiblit läks võla kätteks kindral H. J. v. Bohni pärijatele, kes anne-tasid need Jõelähtme ja Harju-Jaani kogudusele ning Tallinna Toompea vaeslaste varjupaigale, kus müügist saadud summad tuli kasutada kooli ja õpilaste heaks.

1739. a. Piibel ei ilmunud tühjale kohale.

Trükitud raamat jõudis Eestisse üsna varsti pärast trükikunsti leiutamist. Juba 1470. aastal saadeti Niguliste kiriku ees seisjale Marquard van der Molenile Lüübekist kaks ladinakeelset piiblit, 15 psaltrit, 20 kaanonit, seega küllalt suur hulk raamatuid selleks, et alustada kauplemist. Niguliste kiriku 1465. aastal alustatud asjaajamise raamat näitab ka püüet kiriku raamatukogu korraldada. 1473. aastast leiame sissekande raamatu köitmise kohta, mis muidugi ei tähenda, et raamatuköitmine Tallin-nas algas alles siis. Vastupidi — väljakaevamised Pirita ja dominiik-laste kloostris tõestavad, et neis toi-mus raamatuköitmine juba varem.

Üsna varsti algasid katsed ka oma raamatute väljaandmiseks.

Esimene teadaolev Liivimaa jaoks trükitud raamat

on alamsaksakeelne Riia brevier (lühike palveraamat), mille Riia peapiiskop Jaspar Linde laskis trükkida Madalmaadel, Zwolles, Simon Cor-veri juures. Sama peapiiskop oli aga ka innukas mittedakslaste st. eest-laste ja lätlaste usulise harimise eest võitleja. Ikka ja uuesti taotles ta la-dina kooli asutamist Liivimaal vai-mulike ettevalmistamiseks mittedakslaste jaoks ja katekismuse õpetamist.

Jaspar Linde kõige agaramad kaasvõitlejad olid Saaremaa piisko-pid Johannes III Orgas ja tema järg-lane alates 1515. aastast Johannes IV Kievel. Nad olid mõlemad Madal-maade humanismi mõju all. Johan-nes Kievel pidas järjekindlalt provin-tsisinodeid ja andis 1519. aastal väga üksikasjalise 88 punktist koos-

neva visitatsioonieskirja, milles nõuti ka miffesakslaste usuliste teadmiste kontrollimist. Enne seda, 1517. aastal, oli ta teinud preestritele korralduse varustada end piiskopkonna kantseleist sinodistatuutidega ja liikuvate pühade tabelite koopiatega. See korraldus on andnud alust arvata, et J. Kievel andis trükis välja eestikeelse katekismuse, sest sinodistatuudi juurde kuulus üksikasjaline seletus kafekismuse õpetamise kohta eestlastele. Arvamust toetab see, et Kievel ise oli kohalikust vasalliperekonnast ja oskas eesti keelt ning Saaremaa vaimulike hulgas oli häid eesti keele oskajaid, üks neist, Johannes Pulck, koguni eestlane.

Tõendiks, et vastavaid eestikeelseid tekste tegelikult oli, on säilinud palved «Pater noster» ja «Ave Maria» ning «Credo» (usutunnistus) Kullamaa vakuraamatus. Need on kirjutatud 1524. ja 1530. aasta vahel. Analüüs näitab, et kirjutaja (ümberkirjutaja) Johannes Lelow on ise väga halvasti eesti keelt osanud ja kirjutatud palved vigaselt ära ühest teisest käsikirjast (või trükitekstist?). Võimalik, et aluseks ongi need sinodistatuudid, millest kõigil preestritel 1517. aastal kästi võtta koopiad.

Luterliku reformatsiooni perioodil oli juba palju rohkem eeldusi selleks, et saaks ilmuda eestikeelne vaimulik käsiraamat. Luterliku reformatsiooni põhinõudeks oli kiriku lähendamine inimestele ja rahvale endine jumalateenistus.

Luterlus oli üldse väga aktiivne oma õpetust trüki teel levitama. Arvukalt avaldati lühemaid lendlehelisi brošüüre. 1523. aastal ilmus Wittenbergis trükis Lutheri eraldi Liivimaale adresseeritud kiri «Den Auserwelften Lieben Freunden Gotfis, allen Christen zu Righe, Reuell vnd Tarbthe ynn Lieffland...». Sellele järgnesid teised 1524. ja 1525. aastal. Samal ajal trükiti Wittenbergis ka Liivimaa reformaatorite And-

reas Knopkeni ja Melchior Hoffmanni tööd ning läkitused Liivimaa rahvale. Juba

1525. aastal ilmus trükist ka luterlik käsiraamat

Liivimaal kasutatavates keeltes, mille olemasolu fakt on tuvastatud. Lüübeki toomdekaan Johannes Brand kirjeldab oma päevikus üksikasjalikult raamatu arestimist ja kontrollimist. Nimelt sai Lüübeki raad teada ja laskis arestida vaadi, mis sisaldas luterlikke raamatuid ja missasid liivi (või Liivimaa?), läti ja eesti keeles («vas plenum libris lutteranis, eciam missis in vulgari liuonico, letfico ac estonica»). Vaat oli määratud Riiga viimiseks. Kaupmees, kelle nime ei ole teada, murdis pitseri ja püüdis vaadi siiski Travemünde sadamasse viia, peeti aga teel kinni ja pandi vangi. Läbivaadatud saksa keelsed raamatud määrati toomteoloog dr Gerhardus Frille ja inkvisiitor dr. Wigboldus von Meppeni ekspertiisi alusel 24. novembril 1525. a hävitamisele.

Esimene ositi säilinud eestikeelne raamat anti välja juba Tallinna algatusel. Seegi raamat, nn.

Wanradt-Koelli 1535. a. katekismus keelati hiljem ja fragmentide leidmiseni 1929. aastal oli ta olemasolu küsitav. Katekismuse teksti alamsaksa keeles koostas Tallinna Niguliste kiriku õpetaja Simon Wanradt, eesti keelde tõlkis Pühavaimu kiriku kaplan ja eesti jutlustaja Johann Koell. Raamat koostati Tallinna rae ülesandel ja selle kirjastas samuti rae ülesandel raamatukaupmees G. Schepeler. Trükiti Wittenbergis Hans Luffti trükikojas, mis oli sel ajal peamiseks Lutheri ja luterlike teoste trükikojaks. Ilmumisanndmed raamatu viimasel leheküljel «Gedrucket tho Wittenberch dorch Hans Lufft/ am XXV tage des Mantes Aust M.D. XXXV» näitavad, et ladumine lõpetati 25. augustil 1535. Levitamisele aga raamat ei jõudnud. Rae kohtuprotokollis 17. juulist

1537. aastal öeldakse: «...eksemplarid jõudsid Tallinna, kuid neis leiti rohkesti olulisi vigu ja nende müük keelati.»

Raamatut siiski ametlikult ei hävitatud ja võis arvata, et kaupmees osä neist ikkagi laskis käibele. Iga-aastahes olid poognad veel 1540. aastatel alles, sest neid on kasutatud makulatuuriks eri raamatute ühtekokku köitmisel, mille hilisem väljaanne kannab daatumit 1541. Raamatu on köitnud raamatuköitja ja Oleviste kantor, hilisem abiõpetaja Gerth Culemann.

See ei jäänud Tallinna ainukeseks katseks välja anda eestikeelne katekismus, mille ta ei saanud ju olla eestlaste usulist kasvatamist. 1549 leidubki ühe Tallinna raamatukaupleja Gerhardus Silvius a Betza inventaris sissekanne «üks kimp mittesaksa katekismusi» («1 bundt un-deutsch catechis»).

Järgmine teade kõneleb sellest, et ka

Eesti ala teine suurem keskus Tartu püüdis omalt poolt eestikeelset kirjavara soetada. 1656. aastal ilmunud uue käsi- ja koduraamatu eessõnas kirjutati: «Nüüd on juba 100 aastat mööda läinud, kui Lutheri katekismus kadunud auväärse Tartu eesti jutlustaja härra Frantz Witte poolt eesti keelde pandi ja auväärse Johann Schnelli poolt tema vürstliku armulise härra rüütelliku Saksa ordu Liivimaa meistri Heinrich von Galeni korraldusel Lüübekis trükiti.» See teade on leidnud uskujaid ja mitteuskujaid. Peamiseks vastuväiteks on olnud, et sellest ajast ei ole Lüübekis teada Johann Schnelli nimelist trükkalit. Tegelikult aga ei olegi teates öeldud, et Johann Schnell oli trükkal. Ta võis olla ka kirjastaja-raamatukaupmees nagu Schepeler Wanradt-Koelli katekismuse puhul. Et just Tartust tuli katekismuse väljaandmise algatus, on ka loomulik, sest Tartu oli reformatsooniliikumise keskus Lõuna-Eestis,

siingi olid linnas enamikus eestlased ja nende mõjuvõim üsna suur. Samuti oli Tartu suure lõuna-eesi murret kõneleva maa-ala kiriklik keskus. Raamatu olemasolu tõendab, et 1732 Stockholmis trükitud Axel ja Johann Oxenstierna raamatukogu müügikataloogis on ühes ühistes kaante vahele köidetud raamatus ka «Catech. in Eestnischer Sprache, Lüb. 1554».

Sellegi raamatu saatus ei olnud õnnelik. Mõne aasta pärast, 1558. aastal, algas Vene—Liivi sõda. Usuküsimus, mis seni oli Liivimaa seisuste omavahelises võitluses etendanud olulist osa, muutus nüüd ideoloogiliseks relvaks Liivimaa pärast võitlevate riikide käes, sest igal sõjast osavõtval riigil oli eri usund ja igaüks pidas ennast ainuõige usu eest võitlejaks. Sellepärast on arusaadav, et ei õigeusklikud venelased, kes vallutasid Tartu 1558. aastal, ega rooma-katoliiklikud poolakad, kelle valdusse Tartu läks 1582. aastal, ei sallinud ega hoidnud seda raamatut. Selle asemel tehti uus, mis pidi eestlased tagasi katoliku kiriku rüppe juhtima.

Juba 1583. aastal asutati Riias jesuiitide kolleegium ja

Tartus jesuiitide misjoniresidents.

1584. aastal asutati selle juurde ka seminar kohalikest rahvustest katoliku vaimulike ettevalmistamiseks. 1585. aastal organiseeriti residents ümber kolleegiumiks. Jesuiidid olid sel ajal katoliku kiriku võitluse eelsalk. Reformatsiooniliikumist püüdsid nad igal pool lüüa tema oma relvaga — rahvakeelse jumalateenistuse ja selleks vajalike raamatutega. Nii õppisid ka Tartusse saabunud jesuiidid kiiresti ära eesti keele ning juba augustis 1585 oli preestril Thomas Busaeusel valmis eestikeelse katoliku katekismuse käsikiri. 9. augustil võttis paavsti legaat jesuiit Antonio Possevino selle Tartust kaasa ja viis Vilniusse, kus see juba sep-

tembris 1585 trükiti. Trükiarvete järgi oli raamatu tiraaž 997 eksemplari, neist 927 saadeti kohe Tartusse.

See oli hollandlase Peter Canisiuse katekismus. Tõlkis, võib-olla kasutades ka eestlastest õpilaste abi, Thomas Busaeus (Buys), kes samuti oli hollandlane. Trükiarvete järgi pidi olema raamatul 94 lehekülge. Raamat sisaldas peale katekismuse veel usutunnistuse, palveid ja mõningaid

kirikulaule. Ta ei olnud mõeldud ainult usuõpetuse käsiraamatuks, vaid ka lugemiseks tõlkide seminaris ja laiemaltki. Samal ajal ilmunud analoogsel lätikeelsel raamatul ongi alapealkiri «...hariduse ta inimeste ja noore rahva jaoks». Kirjaviis oli ladinapärase, seega lähedasem tänapäevasele kirjaviisile kui hiljem luterlikes väljaannetes valitsenud H. Stahli saksapärase kirjaviisi.

(Järgneb)

Kooliuuenduse tänapäev

Lembit Türnpuu

KOOLI ARENDAV JUHTIMINE ON HARIDUSE UUENEMISE EELDUSEKS EESTIS

Haridusreformist, kooliuuendustest, juhtimise täiustamisest, üleminekust õpilaskeskele õpetamisele jm. on Eestis täis kirjutatud paberite virnu; on peetud süütavaid kõnesid, lõpututel koosolekutel ja nõupidamistel istumise kogupikkust võiks mõõta aastatega. Paraku pole hariduselus peale siltide vahetuse ja mõne väliste ümberkohenduse midagi oluliselt muutunud. Klassis toimub kõik ikka veel vanaviisi. «Täpselt nagu mammutid, kes on kindlalt külmunud tundra maapinda, on koolid kinni minevikus» (1).

Lähiminevikus teataval määral tekkinud elavnemine ja uuendusmeelsuse tõus on taas hääbumas. Inimesed on kaotamas usku ja entusiasmi. Uuendusi ei tehta jututoas. Uuendused vajavad tegusid ja ühtlast strateegilist läbimurret laial rindel. Uuendused vajavad kontseptuaalset, õiguslikku, korralduslikku ja finantsilist kindlustamist, inimeste häälestust uuele, motivatsiooni ja ühist nägemust.

Eesti haridusuuendused takerduvad peamiselt paljude õpetajate konservatiivsete kutsehoiakute, väärade finantseerimispoliitika ja juhtide uuendusmotivatsiooni puudumise taha. Elu turumajanduslikus ühiskonnas on aga karm. Kes ajaga sammu ei pea, selle kaotus konkurentsivõitluses on vaid aja küsimus.

Suurimaks probleemiks hariduselu uuendamisel Eestis on siiani ebakindlus, ebaselgus ja peataolek. Uuendustest räägitakse vaid üldsõnaliste üleskutsete vormis, konkreetseid taotlusi, suundi ja muudatusi

kujutavad aga vähesed ette. Eelseisvaid muudatusi hariduselus on iseloomustatud mitmete märksõnadega: demokratiseerimine, deentraliseerimine, dereguleerimine, inimsuhete paranemine, eesmärgipärasuse suurenemine, õpilaskesksus, õppimise väärtustamine, õpimotivatsiooni loomine, riikliku õppekava arendamine, raamprogrammide täiustamine, omanäolisuse suurendamine, kooli arenemine, kooli funktsioonide uuenemine, kasvatustöö taastamine koolis, integratsioon, meeskonnatöö, koostööpedagoogika, avatud õppimine, alternatiivpedagoogika elementide juurdumine, enesejuhtimine, enesearendamine, evalvatsioon, koolikultuuri muutus jne, jne. Ühed räägivad hariduse muutmisest, teised kooli uuendamisest, kolmandad koolitöö juhtimise uuendamisest.

Kõiges selles on äärmiselt raske orienteeruda, veelgi raskem on oodatavaid muutusi selgelt kujutada, uue olemust ja vajadust mõista. Raske on leida peamist. Koolijuhid ei suuda õpetajatele selgeks teha, mida neilt oodatakse, rääkimata nende motiveerimisest ja mõjutamisest.

Välised muudatused tunduvad kõige selgemalt mõistetavana. Kooli saabub riiklik õppekava, mis ei ole detailidena välja töötatud. Koolidel on kohustus teatavate valikuvõimaluste piires õppekava kohandada kohalikele vajadustele ja tingimustele vastavaks. Sellises õppekavas on aine sisu kõrval oluliselt rõhutatud ainete arenduslikke funktsioo-

ne ja oodatavaid lõpptulemusi õpilase isiksuse kompetentsuse tasandil.* Õppekava sisaldab peale tunnijaotusplaani veel õppeainete raamplaane, milledes on riigi tasandil fikseeritud vaid üldkohustuslik «raudvara». Õppeainete programmidele tuleb lõplik sisu anda õpetajatel, lähtudes kohalikest vajadustest ja tingimustest. Probleemid algavad aga just siit. Mida kujutavad endast need «kohalikud vajadused»? Kes on pädev neid formuleerima ja esitama? Millistest kriteeriumidest lähtuvalt neid vajadusi arvestada?

Põguski süvenemine nendesse probleemidesse veenab meid selles, kuivõrd olemusliku ja pöördelise uuenemisega Eesti hariduses ja koolielus on tegemist. Need uuendused on võrreldavad iseseisvuse algaastail Eesti hariduses ja koolielus aset leidnud muutustega, põhioolult aga ületavad neid oluliselt.

Õppekava täiustamise ja arendamise lähtealuseks saavad kooli õpilaskontingendi vanuselised, sotsiaalsed ja isiksuslikud iseärasused, arengu seaduspärasused ning regiooni, kultuuri ja majanduselu demokraatliku arengu huvidest tingitud sotsiaalne haridustellimus. Praktilises tegevuses tähendab ülalpool toodu seda, et kooli pedagoogiline kollektiiv püstitab õpilaste isiksusliku arengu tulemuslikud taotlused. Ehk teisisõnu: millise kompetentsuse peaksid õpilased koolitöö (eeskätt õppimise, tunnetustegevuse, suhtlemise ja töö, aga ka nende tegevuste refleksiivse juhtimise (st. õpetamise) tulemusena omandama tsükli lõpuks ja selle erinevatel astmetel.

Nende taotluste elluviimiseks töötab kooli kollektiiv välja oma strateegia, taktika ja menetlused,

mobiliseerib vastavad ressursid, vahel vahendid ja abinõud. Õppeained, mille sisu programmikohane omandamine oli totalitaarse ühiskonna hariduse eesmärgiks, nihkuvad nüüd vahendi staatusse. Määrav ei ole mitte niivõrd ühe või teise ainelõigu või teema läbivõtmine ja omandatud faktiline materjal, kuivõrd kompetentsus ja võimete arendamine. Selles õieti peitubki ainekeskselt õpetuselt õpilasesksele õpetusele ülemineku süvaolemus. Kool muutub oluliselt. Muutub kooli otstarve. Kool kujuneb eeskätt õpilase isiksuse arendamise spetsiaalselt organiseeritud keskkonnaks, tunnetustegevuseks, õppimise, töö, suhtlemise, mediteerimise ja enesearendamise kohaks; siin omandatakse eeskätt toimetulekuharidus ja elukompetentsus, võime jätkata hariduse omandamist ja enesearendamist. Arusaadavalt kujuneb kool noorte integreerijaks piirkonna majandus- ja kultuuriellu, täiskasvanute koolitamise keskuseks, piirkondlikuks kultuurikeskuseks ja arengu generaatoriks.

Muutub kooli tegevuse objekt. Selleks kujuneb vastavaealise õpilase isiksuse arengu protsess (2). Totalitaarses paradigmas peeti kooli tegevuse objektiks õpilast kui omandajat, vastuvõtjat. Õpilane kuulub kooli tegevuse subjektide hulka ja teda võib käsitleda vaid «subjekt — subjekt» paradigmas. Õpilane on hariduse kandja ja omandaja. Sellest tingituna peab uuenema kogu kool ja tema tegevus. Kool hakkab tegutsema sootuks uute põhimõtete ja kriteeriumide alusel. Nagu näeme, on kooli ja selle tegevuse uuenemise põhjuseks hariduse uuemine. Segadus ja ebamäärasus hariduse ning kooli uuendamise olemuse mõistmisel tuleneb eeskätt sellest, et haridus ja koolitegevus aetakse tihti segi või käsitletakse neid sünonüümidenä. Haridus ei ole koolitöö, see ei ole ka haridusamet-

* Sellise õppekava kavandusena peab autor silmas TPUs koostatud varianti: Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi perspektiivse õppekava üldalused. Projekt. 1993.

kond. Vulgaarne on ka hariduse käsitletus pelgalt teadmiste ja oskuste riiklikult standardiseeritud kogumine. Haridusena käsitletakse seda terviklikku osa kultuurist, mille inime on omandanud ning mida ta kasutab suhtlemisel iseenda ja keskkonnaga (2). Siin käsitamegi Eesti haridusena seda süsteemset osa kultuurist, mille omandamist võimaldab Eesti ühiskond. Eesti haridus uueneb oluliselt. Hariduse subjektiks saab õppija, hariduse omandaja. Hariduse oodatavaks lõpptulemuseks peab saama kompetentsus (3). Kompetentsuse liigendamise võimalusi on palju. On pakutud liigendust, mis sisaldab kommunikatiivset, matemaatilist, sotsiaalrefleksiivset, loodus-alast, kunstialast, tööalast, tehnoloogilist ning kehakultuurialast kompetentsust (V. Ruus). Samuti on käsitletud üldhariduslikku, erialast, kutsealast, ametialast, tööalast ja elukompetentsust (prof. Ü. Vooglaid). Ühe variandina on autor välja pakunud kompetentsuse liikideks füüsilise, bioloogilise, psüühilise, vaimse, sotsiaalse ja tehistasandilise (2).

Vanas paradigmas käsitleti hariduse põhikomponentidena programmeeritud ette nähtud teadmisi, oskusi ja vilumusi.

Kultuurikontekstis kuuluvad hariduse kui süsteemi koosseisu väärtused, normid, müüdid, tabud, uskumused, rituaalid, tavad, väärtused, veendumused ja hoiakud, nende loomise, säilitamise, edastamise, omandamise ja tarbimise protsessid. Selles kontekstis sisaldab haritus ka kasvatus. On selge seegi, et teatud kompetentsuse omandamiseks ei piisa ainult õppeainete omandamisest. Oluliselt uueneb hariduse kui süsteemi struktuur. Riiklikult õppeplaaniga määratletud standardid asenduvad kordumatu ja isikupärase maailmapildiga, mis peegeldab isiksust tema mitmekesisuses ja annab talle eluks toimetuleku võime (elukompetentsuse).

Muutub ka liikumapanev jõud hariduses. Välised mõjurid asenduvad eneseharimise ja enesearendamisega.

Hariduse uuenev toob endaga kaasa vajaduse kooli uuendamiseks. Kool kujuneb õpetamise tarbeks rajatud riiklikult institutsioonist õpilase isiksuse arengut reguleerivaks keskkonnaks, tunnetustegevuse, mängu, suhtlemise ja õppimise kohaks.

Kooli tegevuse objektiks ei saa olla õpilane, nagu seda totalitaarne pedagoogika igal sammul rõhutas. Kooli tegevuse põhiliseks objektiks kujuneb õpilase isiksuse arengu protsess. See on keeruline, mitmetasandiline integraalne protsess, mis kätkeb õpilase sotsialiseerumise ja isiksusliku arenemise ning kompetentsuse kujunemise. Õppeaine oma sisuga nihkub eesmärgi rollist vahendi rolli.

Oluliselt uueneb ka õpetaja töö. Õpetaja ei ole enam eelkõige aine esitaja, vaid tunnetustegevuse (õppimise) juhtija. Peale operatiivjuhtimise väärtustub õpetaja töös strateegiline juhtimine. Õpetaja kujuneb valdavalt õpilase isiksuse arengu suunajaks.

See tähendab õpetaja jaoks oskust

- seada eesmärgid ja neid realiseerida,
- reflekteerida oma tööd,
- mõõta ja hinnata oma töö tulemusi (lapse arengut, tema kompetentsuse tõusu jne.),
- meeskondlikuks koostööks kolleegidega.

Muudatused koolitöös on määravalt olulised. Nad eeldavad lausa uut paradigmat. Järelikult asetuvad uued nõudmised ka koolitöö juhtimisele. Totaalühiskonnast pärit pidurdusjuhtimine osutub uues olukorras mitte ainult küündimatuks, vaid otse hukutavaks. Uuenev juhtimine on eelkõige muutuste juhtimine. Ühiskond ootab koolilt eeskätt aren-

gut, st. konkreetseid tulemusi. See pärast osutub arukaks juhtimine vaid tulemusjuhtimise kontseptsiooni raames (4). Koolitöös väärtustub oluliselt eesmärgipärasus, järelikult ka strateegilise juhtimise osakaal. Juhtimine assimileerub tegelikult koolitöös. See tähendab, et koolikollektiiv kui meeskond kujuneb enesejuhtimise, eneseuendamise ja enesearendamise subjektiks. Paradoksaalsena tundub juhi kaugem strateegia — püüelda enda tarbetuks muutumise poole. Juhtimine hakkab üha enam endaga kaasa tooma koolituslikku funktsiooni. Meeskondlik juhtimine osutub pigem kollektiivseks õppimiseks (5). Kõik algab juhtimise demokratiseerimisest, võimuhete asendamisest koostöö ja partnerluse suhtega. Otsuste langetamise õigus ja kohustus (seega ka vastutus) asetub üha enam tegevuse tasandile. Detsentralismiga kaasneb vajadus oma tööd ja selle tulemusi mõõta, reflekteerida, hinnata, väärtustada, teadvustada, edasi ja tagasi sidestada. Seetõttu kujuneb evalvatsioon juhtimise üheks oluliseks aspektiks, mis peab fagaplaanile nihutama ülemusliku järelevalve, kontrolli ja ülaltpoolt alla antava subjektiivse hindamise.

Väärtustuvad juhtimise printsiibid — meeskondlik kompetentsus, meeskonnatöö, tingimuslik dereguleerimine jpt. Pidurdusjuhtimine asendub täiesti uut tüüpi menetlusega, milles kogu meeskond osaleb täisõigusliku partnerina juhtkonna kõrval. Selle menetluse olulisemateks momentideks on asutuse-organisatsiooni ühiskondliku otstarbe selgepiiriline määratlemine, soodustavate ja häirivate sise- ning välis-tegurite analüüs (swot-analüüs), prognoosimine, lõpptulemuslike muudatuste (eesmärkide) püstitamine, strateegia väljatöötamine, mõjutusvahendite ja tegurite valik, nende realiseerimine vastavalt valitud menetlusele, muudatuste diag-

noosimine, evalvatsioon ja tegevuse operatiivne korrigeerimine. Seesugune juhtimine eeldab mitte ainult vajalike isiksuslike eeldustega juhtide valikut, vaid juhtimisalast kompetentsust (professionaalsust).

Eestis käivitub kutselise juhi staatus ja sellekohane kvalifikatsioon, mille omistab riiklik kvalifikatsioonikomisjon. Juhi kvalifikatsioon ilmselt muutub astmeliseks ja väärtustub nii ametisse valimise eeldusena kui töötasu suurenemise tingimusena.

Vastavalt muutub ka juhtide väljaõppe ja täienduskoolituse süsteem. Spetsiaalse juhtimisalase ettevalmistuseta reeglina juhi kohale pole võimalik kandideerida. Samuti ei pääse koolijuhi ametisse otse kõrgkoolist. Vajalik on vähemalt 3-aastane õpetajastaaž ja juhtimistöe eelkoolitus, mis jätkub ametisse valimise järel nn. sissejuhatava koolitusena. Valdavalt hõlmab eel- ja sissejuhatav koolitus operatiivjuhtimise hädapäraste oskuste omandamist — baasteadmiste omandamist kooli majandusest, finantstegevusest, organisatsioonilise tegevuse põhinõuetest. Kui koolijuht on end 2—3-aastasest praktilises juhtimistöös näidanud võimete ja isiksuslike omaduste poolest sobivana tööks kutselise koolijuhina, antakse talle võimalus läbida vastav põhikoolitus ning kaitssta arendusprojekti riikliku kvalifikatsioonikomisjoni ees. Ning siis juba omandada kutselise juhi kvalifikatsioon. Edasine enesetäiendamine ja kvalifikatsioonijärgu tõstmine on juhi enda otsustada. Mingeid sunnivahendeid ei rakendata. Ametialane edasijõudmine ja palgakõrgendus saab nüüd juhi enesearendamise tugevaks motiivatsiooniks.

Juhi enesearendamise põhimotiiviks saab aga tema missioonitundest johtuv soov areneda koos meeskonnaga, arendada kogu kooli kui organisatsiooni paremate lõpptulemuste saavutamise nimel.

1. Dale, M. Koolireform Ameerika Ühendriikides: ülevaade riiklikust poliitikast aastatel 1965—1991. Loengu käsikiri.
2. Türrpuu, L. Hariduse juhtimise probleem. Tln., 1991.
3. Vernik, E.-M. Mida ja kuidas? — Kooli-uenduslane 6, 1993, lk.

4. Hämäläinen, K., Mikkola, A. Koulun kehittämisen kansanvälisiä virtauksia. Helsinki, 1992.
5. Lonkila, T., Mikkola, A. Tavoittena hyvin toimiva koulu. Vantaa, 1990.

Sirje Aher

KESKKONNAKASVATUS KOOLIS. PROJEKT «KODU»

Eesti koolis on keskkonnatemaatika peaaegu alati aktuaalne olnud. Erandiks olid võib-olla ainult kümnekond sõjajärgset aastat, enne looduskaitseeaduse kehtestamist. Juba sajandi alguse õpikutest leiame samasuguseid teemasid nagu praegu paljude maade keskkonnakasvatuse materjalidest.

Keskkonnakasvatuse põhimõtted on väga lihtsad ja arusaadavad. Lühidalt võib need kokku võtta järgmiselt: tea, kus sa elad, kes seal veel elavad, millised eeldused on selles paikkonnas inimtegevuseks.

ÄRA RAISKA, REOSTA EGA TEE TEISTELE KURJA.

Paljud inimesed seostavad keskkonnakasvatuse mõiste automaatselt keskkonnareostuse mõõtmisega ning otsustavad, et kuna neil vastavad vahendid puuduvad, siis ei saa nad selles tegevuses osaleda. Niisugune lähenemine on mõistetav, sest otsestest hädadest on meil viimasel ajal palju rohkem räägitud kui muudest keskkonnaga seotud küsimustest. Kooli jaoks oleks siiski olulisem mitte ainult mõõta juba olemasoleva reostuse hulka, vaid kujundada keskkonnateadlikku inimest, kes saab loodusvarasid säästlikult. Selleks tuleb tundides ühtviisi põhjalikult käsitleda kõiki kolme keskkonnaaspekti:

LOODUSLIKKU, KULTUURILIST JA SOTSIAALSET.

See on võimalik, kui kool teeb

oma õppekava koostamisel **kõiki õppeaineid** silmas pidades kava ka keskkonnakasvatuse tarbeks.

Selleks tuleks

a) võtta mingi konkreetne teema ja mõelda koos kõigi koolis töötavate õpetajatega, kuidas seda erinevate ainete tundides õpetada (see ei tähenda mitte riikliku õppekava poolt määratletu õppimata jätmist, vaid ainetevaheliste seoste kujundamist mingil läbival teemal);

b) alustada huvitegevuse raames mingit keskkonnateemalist projekti. Selliseid projekte on praegu paljudes koolides (rahvusvahelised, nagu Läänemere projekt, Euroopa õhu saastatuse projekt, rannikuvaatluse projekt; üle-eestilised, nagu samblikuprojekt või fenoloogiaprojekt; lokaalsed, nagu «Lasnamäe kui elukeskkond», «Emajõgi» jt.);

c) ühendada kaks esimest ning alustada keskkonnaprojekti, mida osaliselt tehakse koolitundides, osaliselt aga õpilaste ja õpetajate vaba aja arvelt. Ka niisugused projektid on juba koolides tegemisel.

Laiahaardelisematele seni tehtud keskkonnaprojektidele on olnud iseloomulik hierarhiline infovõrgustik. Keegi on kuskil teadnud asjast rohkem ning vajalikul määral teisi teavitatud (see tähendab, et koordinaatorid on mõelnud välja temaatika, kogunud kokku tulemused ning teinud kokkuvõtted, mis on hiljem asjaosalistele saadetud). Niisugune

süsteem on küll mõnes mõttes mugav, kuid siiski ei olda sellega tihti rahul, kuna info on monopoliseeritud. Euroopas on juba kümmekond aastat räägitud vajadusest keskkonnaõpetuse valdkonnas üle minna dünaamilisele infovõrgustikule — sidemete loomisele tegijate vahel, mitte koordinaatoriga. Vajadusel olakse kontaktis ühe kooliga, vajadusel mitmega ning levitatakse momendil olulist infot ainult sellest huvitatutega.

16.—19. 1993 toimus Vösul rahvusvaheline keskkonnaõpetuse seminar. Seal otsustati alustada uut projekti, mille nimeks on «Kodu» ja mis põhineb dünaamilisel infovõrgustikul. Koolid ise valivad teema, töötavad üldteema raames välja oma projektivariandi ning vahetavad omavahel tehtu kohta informatsiooni. Et hõlbustada koolidevaheliste kontaktide loomist, on vajalik nn. postkast, kuhu projektiga liituda otsustanud koolid saadavad enda kohta info (kes nad on, millise teemaga tegelevad, kus asuvad jms.) ning kust saab küsida teavet teiste sama küsimusega tegelevate koolide kohta, et siis juba üheskoos edasi tegutseda. Sellise «postkasti» aadress on:

Projekt «Kodu»
Mustamäe tee 59
Eesti Noorte Loodusmaja
Tallinn
EE 0006

Niisugune temaatika valiti projektile seepärast, et taheti leida paljude maade lastele ühistegevust, mis seoks nii kultuurilist, sotsiaalset kui looduskeskkonda. Kodu on kõigil olemas. See on kahtlemata väga tähtis osa meid ümbritsevast keskkonnast. Kui kodus on kõik korras, siis jaksab mõelda ka muu peale. Kui elad kodus säästlikult ja suhtud oma pere liikmetesse hästi, ei valmista suuri raskusi mõista, et see ongi terve ellusuhtumine, mida saab

üle kanda kogu ümbritsevale keskkonnale. Selle teema raames saab tegevust leida kõigisse vanuseastmetesse kuuluvatele õpilastele. Palju on erinevaid teemavaldkondi, mis on seotud looduse, majanduse, kultuuri ja ajalooaga. Võimaldab interdistsiplinaarne käsitlemine ning erinevate maade vaheline suhtlemine. Selle projekti käigus on loodetavasti paremini motiveeritud ka võõrkeelte õppimine.

Erinevate maade koolid võiksid teha ühiseid uurimistöid, pidada konverentse ning nende alusel koostada ühismaterjale, mis samuti saadetakse projekti «postkasti».

Majanduslike võimaluste olemasolu korral võiks 1996. aastal teha suure konverentsi, kus osaleksid põhjalikumate tööde tegijad ning kus tehtaks projektist kokkuvõtteid.

Valik võimalikke uuritavaid küsimusi, mille hulgast võib leida koolile sobivaid:

1. Kui suur on meie kodu:
 - mis ja kes sinna kuuluvad,
 - millest on ehitatud majad: millisest puust või kivimist, kust seda saadakse,
 - millised on erinevate maade ehitustraditsioonid,
 - millist materjali kasutatakse mööbli valmistamiseks,
 - kust pärinevad asjad meie kodus (kodu geograafia),
 - kui vanad on asjad meie kodus,
 - milliseid värve eelistatakse,
 - kuidas muudetakse kodu mugavamaks,
 - missugune kodu on teiste maade lastel.
2. Kes elavad meie kodus:
 - a) kui suured on praegu pered,
 - kui suured olid vanasti pered;
 - b) toailled: kui palju ja milliseid liike kasvatatakse, kui palju on isendeid, kus on nende tegelik kodumaa;

c) toaloomad:

- koerad, kassid
- kui palju neid on, milliseid tõuge, miks ja kuidas neid peetakse, milline on neist tulenev koormus keskkonnale,
- hamstrid, merisead, viirpapa-goid, kilpkonnad jt.,
- milliseid loomaliike üldse kodus peetakse,
- kust toaloomi saadakse,
- kuidas nende elu lõpeb,
- kui palju loomi peab üks pere keskmiselt,
- kus peetakse rohkem loomi: kas maal, aedlinnas või paneelmajas,
- kui palju loomi oli laste vanematel, kui nemad olid lapsed; kas nende kodus on ka praegu sama liiki loomi,
- millised eetilised probleemid seonduvad loomade kodus pidamisega;

d) kutsumata külalised:

- millised liigid armastavad elada inimese läheduses,
- kas erinevates majades ja ümb-ruses elavad erinevad putukad, närilised, inimkaaslejad linnud jt. loomad; miks nad tulevad inim-elamutesse.

3. Kas on kindlaid koduga seotud traditsioone või käitumisviise?

4. Kust saame vett:

- mida teha, et vett ei raisataks?

5. Kust saame vajaliku energia. Kui palju ja milleks kasutame

- kuidas vältida raiskamist.

6. Prügiprobleemid:

- kuhu «kaob» praht prügikastist;
- kuidas saaks vähendada tekkiva prahi kogust.

7. Toidud:

- millised on pere toitumisharju-mused,
- kui palju toidust kasvataatakse ja töödeldakse kodumaal, kust tuleb ülejäänu.

See oli ainult valik küsimusi. Nimekirja võiks jätkata veel ja veel. Konkreetseid teemasid, mida uurida, on nii palju, et iga kool leiab kindlasti enda jaoks sobiva. **Teema valikul tuleks arvestada kohalikke traditsioone: praegu aktuaalseid küsimusi, laste ja õpetaja huvivaldkondi. Kõige olulisem on, et ei unustataks, et keskkonnal on kolm aspekti: looduslik, kultuuriline ja sotsiaalne ning tegevus läbib neid kõiki.**

Näiteks: kui kool otsustab kesk-astme õpilastega uurida toitumisega seotud küsimusi, siis võiks toimida järgnevalt. Kõigepealt tehakse õpilaste hulgas küsitlus, kus palutakse nädala või kahe jooksul kirja panna kõik, mida nad söövad (nii söögi-aegadel kui vahepeal) ning hinnata umbmääraselt ka kogust. Seejärel võiks uurida

a) kust see toit pärif on:

- kui palju sellest pärines kodu-aiast, kui see on olemas;
- kui palju sellest on toodetud Eestis,
- kui kaugelt on toodud ülejäänu, kuidas ta on siia toodud (meriitsi, maad mööda, lennukiga);

b) kui suur osa sellest oli taimse päritoluga (ideaalilähedasel peaks 80% toidust olema taimne);

- suuremate õpilastega võiks käsitleda energia hajumise probleeme toiduahelas: arvutada, mis on energeetiliselt kasulik, kas süüa taimset toitu, taimtoidulisi loomi või kiskjaid,
- miks ei piisa meie oludes ainult taimsest toidust,
- kui palju erinevaid taimi söid ühe klassi õpilased,
- milliseid taimi söid kõik või enamik õpilastest;

c) milliste loomade liha söödi:

- milliseid teisi loomseid produk-te farbiti,

— kas nende loomade söögiks kõlbmatuid osi kasutatakse mingiks muuks otstarbeks;

d) kui suure koguse toitu sööb üks laps (üks pere, klass, kool) nädalas (kuus, aastas);

e) millised erinevused on perede toitumistavades:

— mida tähendas toit meie esivanematele, millised kombesid olid sellega seotud,

— kui suur on praegu traditsioonide osatähtsus pere toidusedeli koostamisel,

— kui palju arvestatakse tervisliku toitumise nõudeid;

f) kui palju kasutatakse pere söögilaua «katmiseks» teiste inimeste tööd (kui suur on pool- või valmistoodangu osa, kui palju tehakse ise süüa algproduktidest):

— milline tähtsus on ühiskonnas tööjaotusel,

— kuidas see probleem on lahendatud praegu; kuidas oli 20, 50, 100 aastat tagasi (seda võiks uurida näiteks leiva näitel),

— kui paljudele vanematele annab toiduga tegelemine tööd (kasvatamine, töötlemine, transport vms.),

— kui kõrgelt hinnatakse ühiskonnas neid inimesi, kes tegelevad toiduga;

g) juhul, kui lähedal on leivatehas, piimakombinaat vms., võiks klassis anda mitmesuguseid teoreetilisi ülesandeid, et lapsed saaksid aru, kuidas leiba või juustu või kohupiima vms. tehakse. Seejärel võiks minna kindlate vaatlusülesannetega tehasesse ning uurida asja kohapeal. Hiljem võib korraldada näiteks vastava teemapäeva, kuhu kutsutaks ka lapsevanemaid ja teisi töötajaid, kes lastega tegelesid.

Võimalusi on lõputult. Tuleb ainult leida lastele jõukohane ja huvitav viis nende lahendamiseks. Ehk on selle leidmisel abiks amee-

rika kolleegide mõttetöö: kogumikus «Project Wild», mis on koostatud väga paljude inimeste poolt, kätkeb palju huvitavaid lahendusi, kaks neist teemal «Toit».

Kõik tööjuhendid on esitatud ühesuguses vormis:

1. Mis õhtusöögiks on?

(What's for Dinner? — Project Wild. — Elementary Activity Guide. — USA, 1986, p. 49—50)

Eesmärk:

õpilased mõistavad, et kõik loomad, kaasa arvatud inimene, sõltuvad taimede poolt loodud toidust.

Töö käik:

1. Paluge õpilastel teha nimekiri kogu toidust, mida nad söövad sellel päeval õhtusöögiks.

2. Järgmises tunnis paluge õpilastel kas üksi või rühmatööna analüüsida, kust nende toit pärit on. Iga toiduaine peab olema taandatud taimeni. Kui see on tehtud, paluge õpilastel luua toiduahel endast taimeni iga toiduaine kohta. Näiteks: mina—lehmapiim—rohi. Mõned ahelad tulevad lühikesed, teised pikad. Laske õpilastel joonistada skeeme toiduahelate kohta.

3. Vestlus teemal «Mida õppisid selle töö tegemisel». Juhtige õpilasi nii, et nad teeksid kaks üldistust: 1) kõik loomad vajavad toitu, 2) kõik loomad, kaasa arvatud inimene, sõltuvad taimede poolt loodud toidust. Jälgige, et aruflusele tuleks ka niisugune aspekt, et taimed vajavad tingimata ka loomi (tolmeldamine, kõdunemine jms).

Võimalikud teemaarendused:

1. Koostada plakat või seinaleht.
2. Teha nimekiri kaudselt toiduks tarvitatud taimedest, analüüsida, milliseid taimi näime rohkem toiduks vajavat.

Evaluaatsioon:

1. Kasutades etteantud liike, koostada vähemalt kolm toiduahelat.

2. Millised järgmistest organismidest ei vaja toitu: hobune, madu, konn, inimene, punarind.

3. Kogu toit, mida loomad söövad, peab olema algself loodud poolt.

See tegevusülesanne sobib 3.—

7. klassi õpilastele.

Õppeained: loodusteadus, keeleõpetus, terviseõpetus.

Omandatavad oskused: analüüs, süstematiseerimine, arutlemine, joo-
nistamine, kuulamine, kirjutamine.

Kestus: vähemalt 20 minutit.

Rühma suurus: suvaline.

Omandatavad mõisted: toiduahel, taimed, loomad.

Sarnane, kuid pisut keerukam on töö, mille nimeks **Vähk sinu einekarbis.**

(Lobster in your lunchbox. — Project Wild. — Secondary Activity Guide, — USA, 1986, p. 233—234)

Eesmärgid:

õpilased 1) teavad, milliste toitude tegemiseks kasutatakse taimi, milliste jaoks loomi, 2) mõistavad, et kogu toidu valmistamiseks on algself vajatud looduslikke liike.

Meetod: õpilased koostavad perekonnale päeva toidusedeli; arvutavad välja toidu maksumuse, teevad klassis tabeli, analüüsivad, arutlevad ja teevad järeldusi.

Taust: Me kõik peame sööma. Kogu meie toit on kas otseselt või kaudself looduslikku päritolu. Looduslikud ja aiataimed on toiduks ka mitmesugustele putukatele ja metsloomadele. Koduloomad on aretatud metsloomadest. — Selle tegevusülesande peamiseks eesmärgiks on õpetada õpilastele, et nii põllu- ja aiataimedel kui koduloomadel on metsikud esivanemad.

Vahendid: toidu hinnatabelid või reklaamid ajalehtedest, käärid, pliiaats ja paber, soovi korral kokaraamatud.

Töö käik:

1. Andke õpilastele järgmised näpunäited:

a) Teie ülesandeks on koostada neljaliikmelisele perele üheks päevaks söögisedel.

b) Planeerige kolm toidukorda. Tehke nimekirja kõigist toidu valmistamiseks vajalikest ainetest. Kasutage ajalehtedes toodud andmeid hinna määramisel. Arvutage välja iga toidukorra ja kogu päeva toidu maksumus. Kui palju maksab nelja inimese toit? Ühe inimese toit? Esitage andmed tabeli kujul.

2. Kasutades tehtud tabelit, arutlege järgmiste küsimuste üle:

● millised taimed või taimsed produktid on sinu menüüs? märgi need oma tabelis tähega «T»;

● millised loomad või loomse päritoluga produktid on sinu menüüs? märgi need tähega «L»;

● kumb hind on kõrgem, kas taimsetel või loomsetel produktidel?

● vanematele õpilastele: millise protsendi sinu menüüst moodustavad taimse päritoluga produktid? loomse päritoluga produktid? millise protsendi moodustavad loodusliku päritoluga taimed ja loomad, kui neid üldse on?

3. Tehke üleklassiline tabel, märkides sisse kõik taimed ja loomad. Arutlege järgmiste küsimuste üle, märkides arutluse tulemused tabelisse:

● määratlege, mida need taimed ja loomad vajavad elutalitluseks;

● taandage iga loom fagasi taimeni (toiduahela kaudu);

● millised neist looma- ja taimeliikidest on kunagi elanud vabalt looduses, nüüd aga kasvatatakse kui toiduallikat? kui võimalik, identifitseeri metsikud esivanemad ning nende kasvupaigad. Märkige kodustatud liigid (ka taimed) tabelis tähega «K»;

● miks on aretatud uusi sorte ja

tõuge? millised on selle positiivsed ja negatiivsed tagajärjed?

☉ tehke vestlusest kokkuvõte.

Võimalikud laiendused:

1. Uurige poodides saadaoleva toidu geograafiat. Millisel maal on see kasvatatud, kus töödeldud ja pakitud?
2. Korraldage rahvusvahelise toidu päev. Võrrelge erinevate rahvaste toidueelistusi. Jälgige, kui suur osa on looduslikul toidul erinevates kultuurides.
3. Analüüsige toidu väärtust, näiteks valkude sisalduse poolest.

Evaluatsioon:

Märkige olenevalt taimsest või loomsest päritolust «T» või «L» erinevate toiduainete nimetuste juurde, näiteks piim, vähk, riis, maks, leib, juust jne.

Tehke nimekirj kodustamata loomadest, keda teie piirkonnas tarvita- takse toiduks.

Nimetage metsloomi, kes on sugulased lehmale, kanale, seale, lam- bale või kitsale.

Selline materjal on mõeldud 4.— 7. klassi õpilastele.

Õppeained: matemaatika, loodus- teadus, keeleõpetus, terviseõpetus.

Omandatavad oskused: analüüs, süs- tematiseerimine, võrdlemine, arutle- mine, kuulamine, kirjutamine.

Kestus: kolm koolitundi — 1) menüü koostamine (hinnad leitakse kodus), 2) maksumuse arvutamine, 3) taimede ja loomade identifitseerimine, arutlus.

Rühma suurus: ühes rühmas võiks olla kaks-kolm õpilast.

Õpitavad mõisted: kodustamine.

* * *

Need olid kaks näidet selle kohta, kuidas on võimalik lihtsatel teemadel huvitavaid töid teha. Usun, et samasuguste ülesannete koostamine ei käi meie õpetajatele üle jõu. Vanad eestlased on ikka teadnud, et mitu pead on mitu pead, seepärast soovitasin ühe piirkonna õpetajatel kokku koguneda ning mingil kodus seotud teemal (näiteks mõnel eespool nimetatul) ühiselt tööjuhendeid koostada. Tegelikult koolielu ja õpilaste tasemega on tegevõpetajad kõige paremini kursis.

Endel Noor

ÜHT VANA ÕPPEKAVA SIRVIDES

1994 peaksid kooli jõudma uuenda- tud õppekavad. Nende oluliseks taotluseks on panna ometi kord ka meie õpilane teadmiste aktiivse omandaja rolli, subjekti rolli. See eeldab, et senine, valdavalt ainele suunatus asenduks juba õppekava- des suunamisega õppijale. Seejuures peaksid erilisel tähtsustuma sel- lised märksõnad, nagu: **jõukohasus, eakohasus, areng, loovus, huvi, võimed**, teadmiste ja oskuste **rakenda- mine praktikas**, ainetevaheline **in- tegratsioon, õpetaja vabadus ja vastutus** jms.

Siinkirjutaja on üks neist, kes eeltoodud taotlusi aitab viia alg- klassi matemaatika õppekavva. Et selles töös osalevad koos nii teo- reetikud kui praktikud, nii õpetajad kui õppejõud, õpetajakoolituse kau- du ka üliõpilasi, on arvamusi ja aru- saamu rahuldavate lahenduste otsin- gul hulganisti. Need vajavad koos- kõlastamist ja selgeks rääkimist. Siinne tekst kannabki ühe tegija nägemust. Samas loodan kaasamõt- lemist ja -rääkimist.

Üks tee, mis lapsepäraste mate- maatika juurde viib, toimib psühho-

loogia ja kasvatusteaduste saavutuste toel. Otsingud matemaatika-mõistete kujundamisel lapse mõllemises ja õppimisaktiivse õpilasrolli toonustamisel peaksid juhtima meie arutlusi ka käesolevas kirjutises. Siin aga on neil otsinguil veel teinegi mõte: 1925 ilmus Eesti Matemaatika Õpetamise komisjoni väljaandel «Algkooli matemaatika õppekava projekt»¹, mis mitmete hinnangute alusel on paljude hilisemate kõrval hästi eesmärgistatud ja arvestab lapse arengutaset. See on selge tunnustus programmi autorite — kooliõpetaja Johannes Kuulbergi (aastast 1935 Kallak) ja matemaatikaprofessorite Juri Nuudi ning Gerhard Rägo — asjatundmisele.

Vaatlemegi 74 aasta vanust algkooli matemaatika õppekava, leidmaks seal teejuhatusi tänapäeva tarbeks. Tunnistagem, et vana kaudu uuf otsides mõtleme eelkõige uuele — see on pedagoogika põhitõde.

1.

«Matemaatika õpetamine tuleb algkoolis igal astmel rajada õpilase lähema, temale hästi tuttava ja kergesti tajutava ümbruse vaatlemisele; algkooli matemaatika õpetamine peab foetuma konkreetsele reaalsusele.

Oma osa sellest ülesandest teostab matemaatika õpetamine sellega,

a) et ta harjutab reaalsete objektide arvu, nende kuju, nende ruumilisi omadusi ja arvulisi vahetkordi tajuma;

b) et ta juhatab välisilma hoolsalt vaatlema ja temas valitsevat korda kuju, mõõdu ja arvu abil kirjeldama.»¹

Matemaatikat peetakse konkreetsest reaalsusest lahti rebinud teaduseks. Selle mõõdupuuga ei saa

läheneda koolimatemaatikale, veelgi vähem algklassimatemaatikale. Viimane tegeleb valdavalt matemaatika põhimõistetega (arv, seos, hulk, suurus, kujund) ja lapse igapäevatoimetustes vajalike eelteadmistega matemaatikast. See kõik on ent mitte palju enam kui konkreetne reaalsus, sealt võetud ja seal uuesti kasutatav.

Küsimegi: kuidas kujuneb seos tegelikkuse ja koolimatemaatika ainese vahel ning milline roll on siin õppekaval? Vastame kolmes järgus.

Esiteks: matemaatika kinnitab, et arvude, suuruste ja kujundite maailmad saab laps ehitada ainult esemetega maailmale.

See on algklassimatemaatika vundament. Esimete maailma all mõeldakse sellist tegevuslikku ja terminoloogilist alust, mille toel laps suudab orienteeruda teda ümbritsevate esemete, asjade ja nähtuste koosmõjus — neid kirjeldada, järjestada, võrrelda, rühmitada, mõõta, loendada jne. Kõik tavaesemete ja igapäevanähtuste toel omandatud ümbruse vaatlemise, kirjeldamise ja seal orienteerumise oskused on vajalikud ka siis, kui objekt asendub arvu, suuruse või kujundiga, s.o. matemaatikaobjektiga.

Pikka aega ei peetud esemete maailma kujundamist üldsegi koolimatemaatika ülesandeks. Nn. arvudeta matemaatika kuulus kodu ja lasteaia kompetentsi, koolis jäi üle haarata kohe härjal sarvist — alustada arvude tundmaõppimisega, numeratsiooniharjutustega, liitmise ja lahutamisega. Ajapikku on aga selgunud, et kooli tuleb üha enam lapsi, kes esemelises maailmas orienteeruvad halvasti. Paljud neist ei ole saanud korralikku alusõpet, feistei on pidurdunud üldine vaimne areng. Kui õpetaja nende laste kujutlusi tegelikkusest kohe ei täpsusta, paranda ega muuda, siis istub suure tõenäosusega koolipingis jälle neid,

¹ Algkooli matemaatika õppekava projekt. Tartu: MÕK, 1925.

kes peavad leppima tuupija rolliga, kes matemaatikat ei taipa, seda ainet ei armasta.

Maailma koolipraktikast võib tuua rohkesti näiteid, et esemete maailma kujundamine on vähemal või suuremal määral kavandatud l klassi algusnädalatele. Alates 1986. aastast on seda põhimõtet püütud realiseerida ka eesti algkooli matemaatika-õppekavas.

Kahjuks ei väärtustata sageli esemelise maailma kujundamist ega nähta, mis saab tegevuslikuks, mõisteliseks ja loogiliseks vundamendiks arvude, kujundite ja suuruste maailma. Samas on aga küllaldaselt ka neid õpetajaid, kes oma töös ei lase silmist last ja loovad eeldused matemaatika õppimisele tugeval tunnetusteoreetilisel, tegelikkusest lapse enda kätega leitud alusel.

Teiseks: tegelikkuse ja matemaatika seose all tuleb näha ka teadmiste ja oskuste kasutamist nii matemaatikas endas kui ka igapäevategevustes.

1925. aasta õppekavast ja selle seletuskirjast leiame vastavate näidisülesannete pika loetelu: kauguste mõõtmised kooliõuel, tänaval, põllul, metsas; sihiajamised sihitikkude abil; õue-, põllu- ja metsatüki pindalade mõõtmised; mõõtmisvahendite (mõõtejoonlaua ja -puu, lihtsamate kaalude, sihitikkude) valmistamine; geomeetriliste kehade mudelite valmistamine puust, savist, papist või traadist; joonestusriistade kasutamine geomeetriliste kujundite pinnalaotuste ja mitmesuguste plaanide joonestamisel; kauguste, kõrguste ja pindalade ligikaudne hindamine; kella mudeli valmistamine jne.

Hilisemad õppekavad on prakti-

lised tööd matemaatika algõpetusest järk-järgult välja tõrjunud. 1990. a. programmist² ei leia enam ühtki vihjet eeltoodule. Lohutav on aga teadmine, et viimases programmi-variandis³ on matemaatika rakenduslik funktsioon jälle rõhutamist leidnud ning et algkooli õppekavva on pandud mitmeid konkreetseid mõõtmis-, joonestamis- ja modelleerimisülesandeid.

Kolmandaks: tekstülesannetel on eriline roll arvude maailma sidumisel last ümbritseva tegelikkusega.

Seda rolli on kõik erinevad õppekavad ka vääriliselt hinnanud. Siin tuleb seda ainult tunnustada.

Ootuspäraselt peaks õppekava õpetajat kõigis eeltoodud taotlustes toetama.

2.

Olgu siin järgmised juhtmõtted ühest vanast õppekavast.

«Matemaatika õpetamisel käsitlesele tulevad palad ja nende esitusviis vastaku igal astmel õpilase vanadusele, tema arenemise ning arusaamisjärgule ja tajumise ning taipamisvõimele. Arvesse võttes eriti, et abstraktsioonivõime ainult aeglaselt areneb ja inimese abstraktseks mõtlemiseks küpseks saab algkooli piirkonnas välja ulatavas vanaduses,

a) tuleb materjali valikul kõrvale jätta kõik küsimused ja ülesanded, mille käsitlemine nõuab arenenud abstraktsiooni;

b) tuleb tõele jõudmise abinõuna tarvitada mitte alles kujunemisel olevat loogilist mõlemist, vaid elavat intuitsiooni — tõe maksvusse uskuma panevat silmnähtavuse jõudu.»

Sellisel alusel valisid tollase õppekava koostajad õppematerjali. Hiljem on see siht kaalu juurdegi saanud, sest algkooliaastaid on kär-

² Matemaatika. — Alklasside programmid: Nelja-aastane algõpetus. Tln., Valgus, 1990.

³ Matemaatika programmid I—XII klassile / Koost. R. Kolde. Tln., KHM, 1993.

bitud ja lapse kohustuslikku koolitee algust aasta-kahe võrra allapoolle nihutatud. Ka nüüd oleme kohustatud küsima: kas meie algklassimatemaatikas on ka praegu laste «arenemis- ja arusaamisjärgule» mittevastavaid palasid?

Sellele küsimusele ja-ei-vormis on raske vastata, sest kooli tulevad lapsed on oma arengu- ja teadmiste tasemelt üpris erinevad: mis on arusaadav Antsule ja mõistetav Madisele, võib veel pikemaks ajaks arusaamatuks jääda Jaagule. Küllap iga õpetaja teab, et matemaatikatundides ilmnevad laste mõtlemise erinevused üpris ilmselt.

Algkooliõpilase mõtlemise arengu seaduspärasuste, aga ka koolipraktika (õpetajate hinnangute) alusel arvame, et ka praeguses programmis ja käibivates õpikutes on ainekst, mis ei vasta lapse vaimsele suutlikkusele. Mõned näited.

Me pole veendunud, et III kl. oskab keskmise suutlikkusega õpilane tekstis või võrratuse tähe arvu asendajana mõtestada muutujaks. Ilmselt jääb paljudele arusaamatuks, kuidas leida arvust ta osa ja kuidas arvu leida osa järgi. Nii see kui teine eeldab lapse mõtlemise pööratavust. Lihtne mõõtmine (Piaget' katse nr. 3) aga kinnitab, et 8—10-aastaselt lapsel on see mõtlemisoperatsioon alles aktiivse kujunemise järgus. Me ei ole rahul sel-

lega, et lapsed mõtestavad aeglaselt ja raskustega ajamõõtude vahelisi seoseid, ei tunne korralikult kella ega suuda lahendada ajaarvutamise ülesandeid. Kes on süüdi? Igatahes mitte laps (kui ta ei ole alavõimeline). Küll siis kodu või kool või mõlemad üheskoos. Kodu eest ei saa haridus vastutada. Kooli süüks võib küll pidada, et esiõpetuse laps ei ole valmis rööbiti mõtestama mõõtühikute kümnend-, kaheteist- ja kuuekümnendsüsteeme.

Algkooli lähimineviku õppekavast võime aga tuua hoopiski ehmatavama näite õpilaste üldistusvõime ülehindamisest. Ligi kakskümmend aastat püüti meil I klassis naturaalarvude tekkelugu selgitada pea samadel alustel kui hulgateoorias — samaväärsete hulkade ühise omaduse (võimsuse) kaudu. Viimase «avastamiseks» peab aga laps kasutama selliseid mõtlemisoperatsioone, mida ta oma arenguseärasuste tõttu veel ei valda. Paljudes teistes riikides taibati seda kiiresti ning õpilaste arengutasemele mittevastav abstraktne käsitlus viidi õppekavast välja aasta-paari jooksul. Eesti algkooli matemaatika-õppekava nõudis õpetajatelt ja õpilastelt aga võimatut kahjatusväärselt kaua.

Eelfoodu põhjal esitame uue, probleemi olemuse juurde viiva küsimuse: kuidas ja milliste vahenditega on võimalik kindlaks teha, kas matemaatikamõiste või -pala on õpilasele arusaadav ja jõukohane?

Kui 74 aastat tagasi peeti arusaamise põhiliseks kriteeriumiks «tõe maksvusse uskuma panevat silmanähtavuse jõudu — elavat intuitsiooni», siis nüüdseks on selleks nõue, et mõiste kujundamine kulgeks lapse mõtlemise tegelike võimaluste piires. 50—60. aastatel uurisid J. Piaget, B. Inhelder ja A. Szeminska üpris põhjalikult mõtlemisstruktuuride ning arvu-, ruumi-, seose- ja geomeetriamõistete kujunemist lapse mõtlemises.⁴ 70. aas-

⁴ Eesti keeles on eraldi brošüürina ilmunud ainult üks J. Piaget loengutekst: Arvumõiste tekkimine lapsel / Tõlk. P. Kees. Tln., 1969.

Vene keeles vt: **Пиаже Ж.** Генезис числа у ребенка. — Жан Пиаже. Избранные психологические труды. М., 1969; **Пиаже Ж.** Как дети образуют математические понятия. — Вопросы психологии, 1966, № 4.

Matemaatikamõistete tekkeloost võib põhjaliku ülevaate saada järgmiste raamatute vahendusel: **Piaget, J., Szeminska, A.** The child's conception of number. London, 1952; **Piaget, J.** The child's construction of reality. London, 1953; **Piaget, J., Inhelder, B.** The child's conception of

tatel lisandusid V. Davõdovi koolkonna uuringud suuruse mõiste kujunemise kohta.⁵

Nüüdseks peaks kõigil olema selge, et koolimatemaatikas on ainese (matemaatika) kõrval veel **profess**. Sellesse kuuluvad kõik käelised, sõnalised ja mõttelised tegevused, mille abil lapsel tekib ainekõhust arusaamine. Nimetatud uuringuist selgubki, et igal matemaatikamõistel on ainult temale omane tegevuslik impulss. Kui laps õppimisel õigeid tegevusi õiges järjekorras kasutab, saamegi rääkida arusaamisest põhinevast õppimisest. Kui aga laps vajalikke tegevusi õigel ajal sooritama ei õpi, muutub matemaatika talle raskeks õppeaineks.

Siit tuleneb olulisi järeldusi:

— määratlada, milliste tegevuste toel see või teine matemaatikamõiste kujuneb;

— kontrollida, millisel tasemel laps vajalikke tegevusi sooritada oskab;

— vajaduse korral õpetada teda tegevusi korralikult sooritama.

Võib ka selguda, et lapse mõtlemise arengutase ei luba üldse ainekõhust vastu võtta. Siis tuleb vastava pala õpetamine edasi lükata sobivasse ikka või otsida ainese mõtestamiseks teisi, lapsele jõukohaseid tegevusi. Selles seisnebki matemaatika õppekava kujundamise üks olulisi iseärasusi.

Algklassimatemaatika õppesisuse kuuluvaid tegevusi on siinkirjutaja juba pikemat aega psühholoogiaraamatust otsinud, neist kirjutaja

nud ja meie algklassiõpikuis kasutanud.⁶ Et lugejal tekiks veidigi täpsem kujutus ainese ja tegevuse seostest, esitame järgnevas olulise mate tegevuste lühikirjeldused ja kasutamiskohad.

1. **Järjestamine** — käeline, sõnaline või mõtteline tegevus, millega kahest esemest või nähtusest moodustatakse esemete paar esemeid eristava tunnuse alusel. Järjestamise tulemuseks on järjestusseos (nt.: Peeter on pikem kui Ants), millede abil laps korrastab oma ümbrust, määrab enda asukohta ajas ja ruumis, võrdleb ümbritsevaid esemeid, nähtusi jms. Hiljem muutuvad mitmed järjestusseos koolimatemaatika otsesteks uurimisobjektideks: neil põhineb arvude rea tundmaõppimine, võrratuste selgitamine ja lahendamine, suuruste võrdlemine jms.

2. **Rühmitamine** — käeline, sõnaline või mõtteline tegevus, millega esemeid või nähtusi nende ühiste tunnuste alusel jaotatakse rühmadesse (hulkadesse, klassidesse jne). Rühmitamise tulemuseks on ekvivalentsiseos (nt.: Peeter ja Ants on ühepikkused). Need on omakorda aluseks **klassifitseerimistegevusele**. Rühmitamise abil korrastab laps oma ümbrust ning orienteerub ajas ja ruumis. Hiljem muutuvad rühmitamise aluseks olevad ekvivalentsiseos koolimatemaatika otsesteks uurimisobjektideks: neil põhineb võrduste ja samasuste selgitamine, suuruste võrdlemine, võrrandite koostamine ja lahendamine jne.

Rühmitamine ja järjestamine on teineteist täiendavad tegevused. Mõõtmised kinnitavad, et pea kõik kooliõpikud valdavad mõlemat tegevust sel määral, et ei teki tõrkeid ainesest arusaamisel. Üldist täpsustamist ja korrigeerimist vajab siiski tegevuste käeline sooritamine.

3. **Samaväärse hulga moodustamine** — valdavalt käeline ja sõna-

space. London, 1956; Piaget, J., Inhelder, B., Szeminska, A. The child's conception of geometry. London, 1960.

⁵ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построены учебных предметов. М., 1972.

⁶ Vt. näit: Noor, E. Matemaatika. Esimesse klassi 7-aastaselt: õppesisu tegevuslikust suunilusest. Koost. M. Kraav. Tln., 1992. — Kirjutis sisaldab ka tegevuste mõõtmiste kirjeldused (metoodika).

line tegevus, kus üksühese vastavuse alusel etteantud esemete hulga järgi moodustatakse teine, sama palju esemeid sisaldav ehk samaväärne hulk. Sellel tegevusel põhineb esemete hulkade esmane võrdlemine. Tegevuse sooritamise oskust kontrollitakse Piaget' klassikalise katsega nr. 1.

Selle tegevusega on tihedalt seotud hulga samaväärsuse püsimine, mis avaldub ainult mõttelise tegevuse tasemel. Hulk säilib samaväärsena, kui tema struktuuris eelnevalt tehtud ümberpaigutused ei loo kujutlust uuest hulgast. Tegevuse sooritamise oskust kontrollitakse Piaget' katsega nr. 2. Meie mõõtmised kinnitavad, et kooliuisuikust ligi pooled ei suuda hulka püsivana hoida. Tegevust tuleb aga kasutada mitme matemaatikapala mõtestamisel: tema abil selgitatakse enamuse loendamise võtteid, põhjendatakse arvude liitehitust jne.

Eeltoodud kolme tegevuse abil peaks laps suutma vabalt orienteeruda ümbritsevate esemete ja nähtuste maailmas: määrata esemete asukohta, võrrelda esemeid, jaotada neid ühiste tunnuste alusel jne. Matemaatika õpetamise edasisi taotlusi silmas pidades võime väita, et nüüd on lapsel kasutada sellised tunnetusvahendid, mille abil ta loob esemete maailma. Psühholoogid väidavad, et sealt on juba hõlpus astuda arvu maailma.

4. Terviku ja tema osa võrdlemine — mõtteline tegevus, millega fikseeritakse hulga (terviku) ja tema osahulga (osa) vaheline seos. Kontrollitakse Piaget' katsega nr. 3. See katse näitab, kas lapse mõtlemine on muutunud pööratavaks või mitte.

Terviku ja tema osa vahekorral põhineb terve rea matemaatikapalade selgitusi: üht ja sama liiki suuruste võrdlemine, arvude reas valitsevate seoste kindlakstegemine (ka arvude endi võrdlemine), arvude liitehituste fundamendõppimine, murrud

tähenduse avamine, osa leidmine tervikust ja terviku leidmine osa järgi jne.

Et selle mõtlemisoperatsiooni sooritamise oskus kujuneb lapsel äärmiselt aeglaselt (meie mõõtmiste järgi kuni 90% kooliuisuikuid veel seda ei valda), siis võibki tal tekkida raskusi eelnimetatud matemaatikapalade õppimisel. Probleemist teadlik õpetaja pöörabki esimesel kahel kooliaastal kõnealusele tegevusele õpetamisele erilist tähelepanu.

5. Loendamine — käeline ja sõnaline tegevus, mille abil tehakse kindlaks esemete arv (vastatakse küsimusele «Mitu on?»). Koolipraktika kinnitab, et pea kõik lapsed tulevad toime esemete arvu määramisega, kuid vähesed neist valdavad tegevust korrektselt ja teavad, mis tähendus on loendamistulemusena saadud arvul. Et loendamise abil mõtestatakse arvude rida, selgitatakse sealseid seoseid, põhjendatakse liitmist, lahutamist ja korrutamist, siis tuleb ta enne arvude õppimise juurde asumist korralikult kätte õpetada.

6. Mõõtmine — käeline ja sõnaline tegevus, mis seisneb mõõtühiku järjestikus paigutamises või mahutamises mõõdetavale esemele. Mõõtmise tulemuseks on nimega arv. Siit nähtub, et mõõtmistegevuse kasutamispriirkond algklassi matemaatikas on äärmiselt lai: tema abil mõtestatakse kõik suuruse mõistega seonduv.

7. Modelleerimine — käeline, sõnaline või mõtteline tegevus, mis üksikobjektid nende oluliste tunnuste alusel asendab mudeliga. Tegevuse mõttelise sooritamise tasemel kasutatakse ka sümboleid (valemite, skeemide, jooniste jms kujul). Modelleerimise osa matemaatikamõistete kujunemisel on veel vähe uuritud ja kirjeldatud.

(Järgneb)

EESTI KEELE HÄÄLIKUORTOGRAAFIA EMAKEELE ALGÕPETUSES

Algõpetuses on olulisim, et iga õpilane oleks edukas esmajoones lugemises ja kirjutamises, sest hea lugemis- ja kirjutamisoskus annavad talle kõigi ülejäänud õppeainete omandamise alused. Ometi ei vasta õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskused pärast 4. klassi lõpetamist soovitul.

Kõik, kes tegelevad õpilaste lugema ja kirjutama õpetamisega (või mis tahes aine õpetamisega), peaksid endale selgeks tegema ja leidma vastused kolmele küsimusele:

- mida ma õpetan (aine, tema ülesehitus, sisu);
- keda ma õpetan (õpilane, tema vanus, varasemad teadmised õpitavast ainst);
- kuidas ma õpetan seda ainet konkreetsele õpilasele (õpetamismeetodid, materjalid).

Käesolev artikkel käsitleb esimest küsimust: häälikuortograafia reeglid algklasside emakeele programmis.

11. II-1886 ilmus kõigis Eesti ajalehtedes Tartumaa koolmeistri Juhan Kurriku artikkel «Üldiselt pruugitav kirjaviis», milles olid tema poolt pakutud kirjaviisi põhisuvised kohad:

- et kirjaviis oleks kerge õppida, peab ta võimalikult seaduspärane ja lihtne olema (pedagoogilisuse printsiip),
- et kirjaviis liiga palju jõukulu ei nõuaks, tuleb ta lühidust silmas pidada (ökonoomsuse printsiip),
- kirjaviis ärgu olgu inetu (estetiilisuse printsiip).

Kümme aastat varem (1876) on J. Kurrik öelnud: «Koolis õppijad ja õpetajad nõuavad: kirjaviis olgu liht ja labane, kerge ja selge — niihästi lugeda kui ka kirjutada» (A. Kask, 1970, lk 315—333).

Kurriku pakutud kirjaviisi kasutame tänapäevalgi. Ja kui uute õigekirjareeglite koostaja lähtus lihtsusest ning selgusest, olles need enne koolipraktikas läbi proovinud, tuleb õpetajail endale täpselt selgeks teha, mille poolest on need lihtsad ja selged, mis põhimõttel on need koostatud, mis põhimõistetest (algühikutest) on reeglite sõnastamisel lähtunud. Kui need reeglid olid lastele mõistetavad ja kergesti omandatavad sada aastat tagasi, ei tohiks need ka tänapäeval lastele üle jõu käia.

Algklasside emakeele programmi (1990) kohaselt peab õpilane 4. klassi lõpuks omandama järgmised eesti keele häälikuortograafia reeglid (sõnastus ÖSi järgi (1978, lk. 873—875)):

Sõna alguses kirjutatakse eesti põlises sõnavaras ja kodunend laenudes ainult p, t, k: paljas, tooma, karu.

Programmis ei ole märgitud, missuguses klassis seda reeglit õpitakse — nähtavasti sellepärast, et reegel on arusaadav ja lihtne ning selle õige kasutamise vastu eeskäetakse suhteliselt harva. 3. kl. töövihikus (L. Moks, 1988) on selle õppimiseks kolm harjutust (63, 64, 67, lk. 30—32). Samas õpetatakse ka sõnaalgulise **g, b, d** kasutamist (harj. 65, 66, 68, lk. 30—32).

Helitute häälikute (b, d, g, k, p, t, s, h, f ja š) järel kirjutatakse liide -ki: haabki, supski, vendki; heliliste järel -gi: mahlgi, kanagi, vihmgi, koorgi.

Liidete õigekirja õpitakse 5. klassis, aga alus selle reegli omandamiseks pannakse algklassides, kus peavad selgeks saama häälikurühmad (täis- ja kaashäälikud), sest helilised ja helitud häälikud ei saa selgeks ilma häälikurühmi tundmata.

Helitute häälikute s ja h kõrval kirjutatakse k, p, t: kopsik, vispel, kitsi, kaska, lahke, lahti, pühkis. See reegel on 3. klassi programmis. Töövihikus on sellekohased harjutused nr. 129—134 (lk. 57—59).

□ **Häälikute märkimine ühe ja kahe tähega:** Kõik häälikud, välja arvatud **b, d, g, f** ja **š** kirjutatakse ühe tähega, kui need on lühikesed, ja kahe tähega, kui need on pikad või ülipikad: ora, kivi, kaaned, lilled, kassid; maa, tool, perre, kallama, sammus. Klusilide esimene välde kirjutatakse **b, d, g**-ga, teine **p, t, k**-ga, kolmas harilikult **pp, tt, kk**-ga: taba — tapid — tappide, laba — lapid — lappide, mutt — muti — mutti.

Siit on näha, et väldete õigekiri on koondatud ühte reeglisse. Samas on teada, et häälikute pikkuste õigekiri on emakeeleõpetuses kõige raskem teema, mis on põhitähelepanu all 1.—4. klassini. Lühikese, pika ja ülipika hääliku õigekirja õpetamiseks on 1. klassi töövihikus 21, 2. klassis 38, 3. klassi töövihikus 56 harjutust. Arvestades häälikute pikkuste õpetamisele kulutatud aega ja harjutuste hulka, peaksid õpilased oskama 3. klassi lõpuks vastavalt programmi nõuetele häälikute pikkusi õigesti kirja panna.

□ **Erandlik ühe tähega kirjutamine**

Hääliku pikkusest olenemata kirjutatakse ühe tähega:

□ kaashäälik teise kaashääliku kõrval: kupli, lahke, lonksud, värske, vintsklema. See reegel — tuntud kui kaashäälikuühendi õigekirja reegel — on 3. klassi programmis ja seda on alati peetud emakeele programmi üheks raskemaks teemaks. Miks valmistab see reegel õpilastele eriti suuri raskusi ja kuidas oleks võimalik neist raskustest üle saada? Töövihikus õpetatakse kaashäälikuühendi õigekirja harjutuste 105—109 abil (lk. 47—49),

□ kaashäälik ülipika täishääliku või diffongi (s.o. kahe ühte silpi kuuluva täishääliku) järel: paat, laut, sõitis, saapad, vaipu.

Ka selle reegli õpetamist ei ole programmis märgitud, kuid vastavad harjutused on 2. kl töövihikus teema «Lühike, pikk ja ülipikk sulghäälik» all (lk. 23—27) läbisegi sulghääliku pikkuste õigekirja õpetavate harjutustega. Selle reegli omandamine nõuab õpilastelt oskuslikku foneemanalüüsi: ta peab õigesti määrama täishääliku (või diffongi) pikkuse (ülipikk), female järgneva sulghääliku pikkuse (ülipikk) ja seejärel kirjutama ühekordse tähe (**k, p, t**). Kui ta eksib täishääliku (või diffongi) pikkuse määramisega, on oht, et ta kirjutab teise tähendusega sõna: aida — aita, augu — auku, saada — saata, kiigub — kiikuma. Kas nii keeruline foneemanalüüs on üldse 8-aastasele lapsele jõukohane? Miks on see reegel paigutatud mitte vähem raske teemaga — sulghäälikute pikkuste õigekiri — kokku?

□ diffongis olevad täishäälikud: laul, pael, seis (2. kl. programmis). Sellele teemale vastavaid harjutusi on töövihikus kolm (30—32, lk. 12);

□ kahe- või enamsilbilise sõna lõpul olev **p, t, k, f** ja **š**, kui viimane silp pole pearõhuline: kompvek, salat, taburet, püüdlik. Nende sõnadega puutub õpilane algklassides kokku, kuid programmis puudub sellekohane viide.

□ **Silbi alguses kirjutatakse j ja silbi lõpus i:** va-ja, ma-jast, mai-ast. 2. klassi töövihikus (L. Kivi, M. Roosleht, 1988) on selle reegli õpetamiseks harjutus 51-B (lk. 19) teema «Koma lauses» all. Tegelikult nõuab selle harjutuse täitmine õpilaselt juba reegli tundmist, aga õpetavaid näiteid i ja j esinemise kohta sõnas ja silbis töövihikus pole. Esma- ja teise klassi õpetajate jaoks on selle reeglita nõuaks kindlasti eraldi teemana käsitlemist, mitte ühe harjutuse (51)

teise osana, nagu praegu seda töövihikus näha võib. 3. klassi töövihikus on lk. 62 ja 63 harjutused i ja j õigekirja kordamiseks (nr. 141—143). Nii ÕSis antud reegli sõnastus kui ka 2. ja 3. klassi töövihikus esitatud näited ei õpeta õpilasele i ja j õigekirja täpselt. 8—9-aastane laps ei oska nii täpselt määrata silbi piiri, et selle järgi otsustada i ja j kirjutamist. Õpilastele oleks kergem ja arusaadavam (ka õigem) järgmine seletus: sõna ja silbi alguses kirjutame täishääliku ees j: jalg, juba, jälg, tuju, oja; kaashääliku ees ning sõna ja silbi lõpus i: igav, ilm, mesi, tubli. Kõige raskem on i õigekirjuhul, kui silbi lõpus oleva i järel algab järgmine silp täishäälikuga: vaiad, meie, saiu. Õpilasele selgitame seda nii: kui sõnas on kõrvuti kolm täishäälikut, siis kuulub viimane järgmisse silpi ja seega on vaja silbi lõpus kirjutada i: teie, Kaie jne. Praegu on töövihiku harjutustes need näited läbisegi ja õpilastele rasked. i ja j õigekirja õpetamine nõuab kindlat süsteemi ja palju harjutamist!

Kõiki eeltoodud reegleid analüüsid eselgub, et eesti keele häälikuortograafia reegleid on kokku 8, kuid ainult üks nõuab häälikute pikkuse kirjapanekut nii, nagu me hääldame, ülejäänud reeglite puhul tuleb arvestada häälikugruppi (täis- ja kaashäälikuid).

3. klassis tutvustatakse poolitamise üldpõhimõtteid, sõnade silbitamist ja poolitamist käsitletakse täpsemalt 4. klassis.

Et silbitamise-poolitamise reeglid toetuvad häälikugruppide tundmisele (täis- ja kaashäälikud), siis selle teema kui terviku õpetamiseks on vaja ka need siinkohal ära tuua:

□ üksik kaashäälik täishäälikute vahel kuulub järgmisse silpi: pe-sa, po-ja-ga, ja-lu-ta-mi-ne;

□ kui täishäälikute vahel on mitu kaashäälikut kõrvuti, kuulub ainult viimane neist järgmisse silpi:

var-vas, plaks-ti, mürt-sub. Sama reegel kehtib ka pika ja ülipika kaashäälikute poolitamisel;

□ pikk või ülipikk täis-, samuti kaksiktäishäälik kuulub ühte silpi: lii-ga, kaa-lu-ma, ai-nu-ke, pais-tab, löi-kus;

□ liitsõnades silbitatakse iga koostisosa eraldi: ak-na-klaas, va-na-e-ma, raud-be-toon-te-has;

□ võõrsõnu silbitatakse nagu eesti oma sõnu: bar-ri-kaad, dik-ta-tuur.

Sõnade poolitamine toimub silbitamisreeglite alusel, selle kitsendusega, et silpide ülekandmisel ühelt realt teisele ei jäeta ühte tähte (lühikest vokaalsilpi) üksinda rea lõppu ega kanta üle järgmise rea algusesse. Niisugused sõnad on seega mittepoolitatavad: onu (kuigi o-nu), oli (o-li), saia (sai-a) (Õigekeelsussõnaraamat, 1980, lk. 875—876).

3. klassi töövihikus on silbitamise-poolitamise õpetamiseks harjutused nr. 110—125, 135 ja 136.

Et õpilane kõiki eeltoodud reegleid omandaks ja praktiliselt kasutada osaks, peavad tal olema selged järgmised keele põhimõisted (algühikud):

□ Täis- ja kaashäälik, mis on vajalik hääliku pikkuste õigekirja, konsonantühendi, diftongi, i ja j, silbitamise ja poolitamise reeglite omandamiseks.

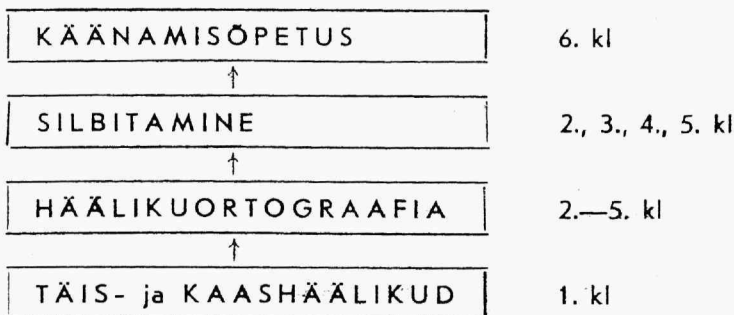
□ Kaashäälikuühend, täishäälikuühend. Nende mõistmiseks peab õpilane vahet tegema täis- ja kaashääliku, üksikhääliku, kahe tähega kirjutatud pika või ülipika (üksik)hääliku ning häälikuühendi vahel. Selge peab olema ka mõiste «ühend»: koos, kõrvuti.

□ Häälik ja fäht. Iga häälik võib esineda kirjas ühe- või kahekordse fähena.

Need mõisted saavad õpilasele selgeks, kui ta on eelnevalt omandanud hääliku analüüsi oskuse.

Häälikute pikkuste kirjapanek eeldab head fonemaanalüüsi oskust.

Emakeele programmi alusel võib keeleõpetuse põhimõisteid skemaatiliselt kujutada nii:



Algklassides teadlikult omandatud keeleõpetuse põhimõisted, häälikuortograafia ja silbitamise reeglite tundmine kindlustavad keskast-

mes sõnade õige käänamise oskuse ning sellega ka õige emakeele valdamise nii suulises kui kirjalikus kõnes.

Kirjandus

Algklasside programmid. Nelja-aastane algõpetus. — EV Haridusministeerium. — Tallinn, Valgus, 1990.

Kask, A. Eesti kirjakeele ajaloost. II. — Tartu, FU, 1970.

Kivi, L., Roosleht, M. Emakeele töövihik II klassile. — Tallinn, Valgus, 1987.

Moks, L. Emakeele töövihik III klassile. — Tallinn, Valgus, 1988.

Õigekeelsussõnaraamat. Teine trükk / Toim. R. Kull ja E. Raief. /

Oldhariduskooli programmid. Eesti keel V—XII klassile. — Eesti Vabariigi Haridusministeerium, Eesti Õppekirjanduse Keskus. — Tallinn. — 1992.

Sirje Morel

ANNA VÕIMALUS ISE TEGUTSEDA

1.

Esimeses klassis oli emakeele tund. Koostasime pildi järgi kes kahekõnet, kes juttu, kui Paavo lastesumma tagant teatas uudise: temal on kodus jutte nii palju mõeldud, et pidi võtma vihiku, kuhu need üles märkida. Palusin poisil oma «raamat» lugemiseks kooli kaasa võtta. Tööpoolest, terve vihik oli kaanest kaaneni täis kirjutatud selge mõttega — esimese klassi lapse kirjaoskuse taaset arvestades — pikki lauseid. Ju-

tustus oli tervikliku sisuga ja kuulus ulmevalda. Rääkisin asjast oma kolleegiga, kes õpetas parajasti kolmandas klassis. Imestasime poisi võimekuse ja üldse laste fantaasiarikkuse üle. Kui järgmises, nüüd II klassis, näitas Paavo oma uut «raamatut», kerkis küsimus, missugune on õpetaja roll ja kui suur on selle osakaal laste iseseisva tegutsemise juhendamisel.

Otsustasime kolleegiga seda enda jaoks mingil viisil välja selgitada. Arvasime, et võiks lasta õpi-

lastel proovida (nüüd vastavalt II ja IV klass) mõelda näidendeid, neid ise lavastada ja kujundada. Hiljem mängiksid mõlemad klassid vastastikku omatehtud näidendeid.

Pidasime aru, et noorem klass tuleks sellega paremini toime, kui kogu töö korraldada 4—5-liikmelistes gruppides. Grupeerimine toimub laste omal soovil. IV klassis otsustati toimida samal viisil.

Õpilased võtsid näidendi kirjutamise teate rõõmuga vastu, sest töö oli paljuski tuttav. Suuliselt oli jutte ja kahekõnesid tehtud eelmises klassis palju. Nüüd avanes võimalus näidendeid kirjutada, pealegi ise lavastada ja kujundada, ise mängida ja esineda võõra klassi õpilastele.

Grupisiseselt jaotasid II klassi õpilased töö nõnda, et näidendi valmis kirjutas kas üks õpilane või siis kõik koos. Seejärel arutati tulemus grupiga läbi, laulmistunnis lisati selgeks saadud laul. Mõeldi läbi liikumine, märgiti ära tegelase intonatsioon. Osad kirjutati välja ja õpiti pähe. Näitlemist harjutati oma lavastaja juhendamisel. (Viimaseks osutus näidendi kirjutaja või mõni fragim grupi liige.) Harjutati vahetundides või pärast tunde — pikapäevarühmas. Dekoratsioonid ja tegelased-käpiknukud valmistasid II klassi õpilased tööõpetuse tunnis paberist.

Kui grupid arvasid, et etendus on valmis, kutsuti esimene külaline — õpetaja, kellele see ette mängiti ja kelle arvamust oodati.

IV klassis kirjutas iga õpilane iseseisvalt näidendi. Seejärel valisid grupid õppimiseks enam meeldinud välja ja jaotati rollid. Tegelasenukud (mitte ainult käpiknukud) ja dekoratsioonid meisterdati kodus. Harjutati grupiliikmete kodudes või pärast tunde koolis. Kui näidendid olid valmis, pakuti neid vaatamiseks ja kuulamiseks oma klassi teistele gruppidele. (Enne toimus töö sala-

ja.) Seejärel mindi võõrasse klassi «külalissetendusele» ennast näitama ja teisi vaatama. Esinemised läksid hästi, II klass jälgis suure põnevusega vanemaid õpilasi ja IV klassi õpilased imestasid, et ka väikesed saavad hakkama nii tähtsa ülesandega nagu näidendite kirjutamine ja näitlemine.

Lavastused olid tõepoolest huvitavad ja humoorikad. Etenduse keskel toimus mitmel korral improvisatsioon (eriti ühel II klassi poiste grupil), kuid näitlejad tulid iga kord puhtalt välja. Osa II klassi näidendeid olid mõjutatud televisioonis esitatud lasteetendustest või lasteraamatutest. IV klassi näidendid olid kõik juba omaloomingulised. Lavastamise ja näitlejatööga tulid mõlemad klassid üllatavalt hästi toime ja seda iseseisvalt. Õpetaja väheseid näpunäiteid (mõni nukk vajab remonti, dekoratsioonid kindlamat paigaldamist) läks alles siis tarvis, kui näidendite esitamine jõudis kevadel saalitäie lastevanemate ja teiste külaliste ette. II klassi vajadustele käpiknukkude valmistamisel juhendamist, kuna õpilased ei olnud koolis sellega varem kokku puutunud. Õpetaja määras nukkude suuruse ja üldise kuju (et oleks ikka käpiknukk) ning valmistamiseks vajamineva materjali. Kõik muud detailid, mis olid määravad näidendi iga tegelase juures, mõtlesid ja meisterdasid lapsed ise. IV klassis valmistasid õpilased nukud erinevatest materjalidest täiesti iseseisvalt. Töö toimus väljaspool kooliruumi ja -tunde.

Kirjeldatud ürituste juures oli õpetaja osa minimaalne. Lapsed olid iseseisvad, loovad, fantaasiarikkad. Õpetaja tegevus piirdus laste märkamatu suunamisega, töö kõrvalt jälgimisega, liialt ägedate vaidluste jahutamisega. IV klassis lahendasid lapsed oma probleemid ise. Soovi korral võisid nad õpetaja poole pöörduda. Seda esines vähe.

Kahe klassi koostööd proovisime

ka õpetavas-kordavas loodusõpetuse tunnis. See toimus kevadel I ja III klassiga. III klass oli lõpetanud Eesti looduse tundmaõppimise. Selgeks olid saanud pinnavormid, veekogud, vee- ja kaldataimed, veeloomad jne. Sama ajaga tutvusid I klassi õpilased puude ja põõsastega, rohttaimede ja kevadlindudega. Nüüd oli sobiv aeg korrata õpitud, täiendada seda kodukoha looduse varal. Ilusal kevadpäeval läksime I ja III klassiga õppekäigule. III klass sai enne seda järgmised ülesanded:

1. Jälgida liiklust, tutvustada ja meenutada liiklusreegleid teel sihtkohta.

2. Tutvustada uuritavat veekogu.

3. Jutustada veekogu ääres kasvavatest taimedest.

4. Tutvustada veelinde.

5. Vaadelda suuri puid, tutvustada puuliike, meenutada puu osasid.

6. Otsida rohttaimi veekogu lähedalt.

7. Kuulata kevadlindude laulu.

8. Teha ilmavaatlusi.

Õppekäik viis lapsed tiigi äärde, kus kaldavee-taimedest leidis kõrkjaid, elas sinikaelpardi pere. Tiigi ääres kasvasid suured puud, eemal põõsad, leidis kevadlilli (paiselehti, sinililli). Mineku ajal olid I klassi õpilased III õpilastega paaris. Teel pidid suuremad lapsed selgitama paarilistele liiklemise korda (õppekäik toimus Mustamäe suhteliselt elava liiklusega tänavatel ja ristmikel). Veekogu ääres jätkus töö paaridena. III klass jagas väikestele õpitud teadmisi ja viimased pidid ütlema, mis «suure» õpetaja jutus juba tuttav oli. Nõnda uuriti tiik ja selle ümbrus hoolikalt läbi. Lõpuks tulid paarilised õpetaja juurde ja I klassi õpilane jutustas, mida ta teada sai, mis meelde jäi, mis juba tuttav oli. Õpetajad esitasid paaridele küsimusi. Suured «õpetajad» suhtusid väikestesse tõsiselt, asjali-

kult, samas suure sõbralikkusega. Kui koolimaja ees paaridesse võttes võis I klassi hulgas täheldada väikest pelgust, siis nüüd tundus see kadunud olevat. Töö tehtud, istuti või mängiti murul läbiseigi koos. Klasside kaupa rühmi ei tekkinud. Tagasimine koolimajja toimus sama korra järgi.

Tehes tunnist kokkuvõtet jõudsimise kolleegiga järeldusele, et see õppekäik õnnestus. Ka õpilased jäid rahule. Vanemad lapsed tundsid end tõeliselt suurte ja tarkadena. Seda näitasid lihtsasõnalised selgitused ühe või teise asja kohta tiigi ääres, samuti «õpetaja» küsimus: «Kas said sellest aru?» Õpilaste käitumine oli tasakaalukas. I klassi lapsed kuulasid suuremaid rahulikult ja kui tuli midagi tuttavat jutus ette või märgati endale tuttavat taime, räägiti õhinal kaasa. III klassile oli kordamistunnis peale materjali meenutamist tähtsal kohal selle iseseisev edasiandmise oskus, I klass sai kindlasti hulga teadmisi juurde. Lisaks kõigile muule oli õpilastele tunni selline läbiviimine uudne.

Jälgisime kolleegiga toimuvat huviga eemalt. Kontrollivaid küsimusi tuli I klassile esitada vaid selleks, et veenduda, kui palju nad III klassi õpilaste käest kuuldust mõistavad. III klassile meeldis taoline tund sedavõrd, et järgmisel sügisel läbiviidud küsitluses «Mida ootad sellelt aastalt», soovisid mitmed õpilased niisugust ühistundi veel.

2.

Tundub, et koos töötamiseks sobivadki paari aastase vanusevahelaga klassid. Oleme II ja IV klassiga ja lastevanematega pidanud peoõhtuid. Seal esitatud näidendid ja muud esinemisnumbrid ei ole olnud lastele igavad. Kahe klassi õpilaste esinemine täidab esinemise kava paremini. Väikeste isetegevusnumbrid on ju ajaliliselt lühikesed. Peale

selle on mitmel lapsel öde-vend nn. sõprusklassis. Vanematele teeb oma laste ühistegevus palju rõõmu. Samas on vanematel võimalus võrrelda vanemate ja nooremate laste esinemise taset, oma lapse «kohta» laval, laste peokultuuri peomiljööks jne. Nooremates klassides on peo ettevalmistamine õpetajale aeganõudev töö. Õpetaja pakub tavaliselt ise luuletusi, laule, tantse, mida ka esinemisküpseks õpetab. Samas juhivad ta laste mängu ja kogu peo kulgu. Õpilaste nõuandev osa on siin veel väike. IV klassis teevad õpilased palju ise ära. Klass suudab kava jaoks valida numbreid, annab nõu kava ülesehitamiseks, aitab va-

lida näidendit, oskab pakkuda osatäitjaid jne. Õpilased õpivad ja harjutavad peoks suuremas osas iseseisvalt. Õpetaja juhendav osa ei ole enam nii detailne. Ta on viimistleja, paneb klassi poolt pakutud ettepanekud peo korraldamiseks täpsemini paika. Peol juhivad vanemad õpilased ringmänge, kava latusat kulgu päris kenasti. Lapsed on III—IV klassis üsna iseseisvad ja oskavad neile antud võimalusi tegutsemiseks suurepäraselt kasutada. Oleme kolleegiga veendunud, et laste fantaasiat, omandanud tarkusi ja tegutsemistahet tuleb julgesti kasutada. Koos on seda kergem ja toredam teha.

Astrid Neeme

TUNNE ISEENNAST

Selleks et raskustes vastu pidada, on tarvis olla vaimselt terve. Milline on vaimselt terve inimene? mida teha ise, et olla terve? kuidas aidata ennast ja teisi? — algav sari üritab nendele küsimustele vastust otsides meelde tuletada ammu kuulnud ja kellelegi võib-olla ka midagi uut pakkuda.

* * *

Vaimselt terve inimene julgeb olla tema ISE. Sel pole midagi tegemist egoismiga, pigem vastupidi. Vaimselt terve inimene julgeb olla REALIST ega hulbi «jalad tugevasti pilvedes». Ta näeb asju õigetes mõõtmetes, oskab eristada peamist ja kõrvalist ning asetada asjad tähtsusjärjessusse. Ta teeb antud momendil parimaks osutuva otsustuse ja võtab endale ka vastutuse selle eest.

Asjade tähtsusjärjestus ja väärtushinnangud muutuvad aastate jooksul. Seetõttu on ka siin oluline paindlikkus. Jäikus ja järapäisus tekitavad stressi teistele ja endale. Inimese «pehmenemine» elu teisel poolel annab tunnistust sellest, et ta oskab arvestada asjade muutuvat tähtsusjärjestust, mis on kooskõlas ta võimalustega. Hingelt ja vaimult terve inimene austab ja hindab iseennast. Alaväärtustundega inimene suhtub endasse hukkamõistvalt ja süüdistavalt: «ei mina kõlba kuhugi», «ei minust küll kunagi asja saa», «ma ei oska teha midagi õigesti» jmt.

Ennast ületähtsustav isik käitub nii, nagu oleks ta teistest parem, suhtub teistesse halvustavalt, määravalt ja ülbel. Mõlemad äärmused tunduvad teineteisest tohutu kaugel olevat... Kuid tegelikult on neil mõlematel nõrk efekujutus endast ja seetõttu ka vääri MINA-pilt. Sellised inimesed üritavad oma kehva MINA-pilti kompenseerida ülemäärase vabaduse, ettevõtlikkuse ja ülbusoga. Hingelise tasakaalu, s. t. tervise, võib leida äärmusi

vältides. Normaalse MINA-pildiga inimene ei pea kogu aeg tõestama teistele oma võimekust, ei pea pidevalt teistelt tunnustust otsima. Ta ei häbene oma tausta — vanemaid, rahvust, usku ega seisundit.

On täheldatud, et alaväärsustundega inimeste haigestumise või haiguse pikalevenimise põhjuseks võib olla rahuldamata tunnustustarve. Sellised inimesed peavad end tervena liiga tühisteks, et pälvida kaasinimeste tähelepanu. Haigestumine annaks neile nagu õiguse oodata lähedaste, sõprade ja töökaaslaste tähelepanu ja hoolitsust. Sellistel inimestel puuduvad tihti OMA väärtushinnangud, nad hindavad seda, mida teisedki. Kuid mitte kunagi ja mitte kusagil ei sobi kõik kõigile. Elades võõraste väärtushinnangute järgi peame ennast pidevalt kohandama, õigemini — maha salgama. Sellisel juhul jäävad meie oma tarbed rahuldamata. Kes elab sel juhul meie eest? Võib-olla on just täna see õige aeg maha istuda ja mõelda:

Mis on minu väärtused?

Mis on mulle tähtis?

Kas on olemas midagi, mille või kelle eest oleksin valmis andma elu?

Mis ei ole mulle tähtis?

Mis on minu meelest elu mõte?

Millest tahan kinni hoida, mida tahan säilitada?

Millest olen valmis loobuma?

Millele kulutan meelsasti aega ja energiat?

Milline on mu maailmapilt, suhtumine ususse ja JUMALASSE?

Erilist tähelepanu vajavad vastused, mis ei fundu omadena. Sellisel juhul peaks meenutama ja analüüsima, kust nad on tulnud. Võib ju olla, et oleme need omaks võtnud, neid analüüsimata. Sellisel juhul on nad meis tekitanud sisekonflikte, ilma et oleksime seda osanud tähele panna.

Vastused, mis ei sobi kokku vastustega teistele küsimustele, näitavad, millised väärtushinnangud on omavahel vastuolus. Just need väärtushinnangud põhjustavad olukordi, kus meil on raske teha otsustusi.

Vastustest, mis ei sobi kokku praeguse elulaadiga, võime järeldada kaht tõsiasja, millest üks osutub õigeks. Esiteks võib olla, et oleme ise aastate jooksul muutunud ja väärtushinnangud, mis tekkisid mitme aasta eest, ei ole enam ajakohased. Või siis on väärtushinnangud ajakohased, kuid elame ise neid arvestamata.

Just meie väärtushinnangutest sõltub, kuidas tuleme toime stressi- või kriisiolukorras. See on põhjus, miks kaks inimest suhtuvad täiesti erinevalt samasse situatsiooni. Üks, kelle väärtuskaalat ähvardab kokkuvarisemine, kogeb ränka stressi, kuna teine, kelle väärtushinnangud on hoopis teises järjestuses, suhtub samasse olukorda täiesti rahulikult.

Kui vastuoluliste väärtushinnangute põhjus on jäänud selgitamata, on olukord kahekordselt raske. Esiteks juhtunust endast tulenev pinge ja teiseks pinge, mis johtub olukorra selgitamisest vastuoluliste väärtushinnangute abil. Sellisel juhul me ei tea, kui suur on ohu tegelik suurus. On see vaid torm veeklaasis või tõeline krahh? Oleme teadmatuses: kas ja kuivõrd peab muretsema.

Olukorras, kus kaks väärtushinnangut on vastuolulised, tuleks eriti põhjalikult vaagida nende lähemaid ja kaugemaid (pikemaajalisemaid) mõjutusi. Alles pika mõtiskluse järel on võimalik otsustada, kumma neist paneme esikohale (arvestades loomulikult kõiki teisi väärtusi pingereas).

Õppides tundma oma väärtushinnanguid, õpime aru saama, millised on need väärtused, mis on mulle tähtsad, millest olen valmis loobuma.

Oma seisundi mõistmine vähendab stressi märgatavalt. Õige pildi puhul olukorras pole vaja enam kahelda — me pole enam rohukõrreke tuules või tüürimeheta laev ulgumerel.

Vaimselt terve inimene oskab teadvustada ja väljendada omi tundmusi. Näiteks: solvatuna oskab ta oma pahameelt väljendada moel, mis ei ohusta lähedasi ja väldib üsna sagedasti paljudel ilmnevat peavalu «arusaamatutel» põhjustel.

Oma seisundist ja tundmustest arusaamist hõlbustab sellinegi harjutus — paneme paberile kõik tundmused, seisundid ilma neid klassifitseerimata: rõõmus, ehmunud, masendunud, erutunud, häiritud, pettunud, igatsev, muretsev, tänulik, uhke, eemaletõrjutud, väsinud, rahulolev, kannatamatu, pingutatud, innustunud, alistunud, rahulolematu, ebakindel, suuline, kriitiline, armunud, lõbus, tasakaalukas jne. Tuleks leida vähemalt 70 sõna, mille abil enda momendiseisundit hinnata. Alles siis kui see on tehtud, saab õppida oma tundmusi VÄLJENDAMA . . .

Iseendas selguse saamisel võiks abi olla ka Richard S. Lazaruse väikeste igapäevarõõmude ja ebameeldivust inventuurist. Põhjustavad ju needki ebamugavustunnet ja stressi või alandavad seda. Väiteid tuleks R. S. Lazaruse järgi hinnata selliselt: 1 punkt juhtumistele, mida olen kogunud HARVA, 2 punkti olukordadele, mida olen kogunud VAHETE-VAHEL ja 3 punkti olukordadele, mida olen kogunud TIHTI:

Olen küllaldaselt puhanud
Pean ennast õnnelikuks inimeseks
Olen võimeline raha säästma
Tunnen, et teen tööd meeleldi
Olen hästi hoolitsenud oma tervise eest
Mul on palju meeldivaid töökaaslasi
Olen leidnud kaotsiläinud asja
Olen saanud täna (selle) töö tehtud
Tunnen end olevat heas vormis
Mul on meeldivad naabrid
Käisin kohvikus meeldiva kaaslasega
Olen lahendanud vastuolulise tundmuse
Tunnen, et elul on mõte ja sisu
Mul on piisavalt aega pere jaoks
Otsin õnnestunud uue eseme
Lugesin head raamatut
Tegin sõbrale kingituse, mis teda rõõmustas
Ootan innukalt ja rõõmsalt pensionile jäämist
Õnnestus parandada katkine . . .
Olen rahul tehtud otsusega
Mul on enda jaoks piisavalt vaba aega
jne.

Igapäevaste ebameeldivuste hindamine on analoogiline — 1 punkt olukorrale või juhtumile, mis ei ole eriti paha, 2 punkti juhtumile, mis tundub vahete-vahel häirivana ja 3 punkti juhtumile, mis häirib eriti palju: Kaotasin täna . . .

Mul on kohutavad naabrid
Kardan maksutähtaja lähenemist
Olen palju suitsetanud
Olen murelik, mida panna sünnipäevalauale

Olen murelik pensionile jäämise tõttu
Mul on kiuslikud töökaaslased
Olen raisanud kogu päeva oodates ...
Kannatan üksinduse all
Muretsen oma tervise pärast
Olen pidanud seisma järjekorras mitme ametniku ukse taga
Pole olnud aega piisavalt puhata
Mul on lastega raskusi
Mul on samaaegselt mitu tööd pooleli
Mul on abikaasaga probleeme
Olen sattunud kuulujuttude ohvriks
Tunnen end kehvasti vormis olevat
Kahetsen tehtud otsust
Mul pole piisavalt aega oma pere jaoks
Mul ei ole ühtki vaba hetke ENDA jaoks

(Järgneb)

Mujalt maailmast

Tiiu Kuurme

LOOMULIK SAAB TULLA VAID LOOMINGU LÄBI (Õppimisest ja õpetusest Oulu avatud koolides)

Tänaseks oleme reformpedagoogika õite ja mõningate viljadega viis aastat harjuda saanud. Märksõnaks lapsekeskus. Esmase vaimustuse mõningase kahanemise taga on kindlasti õpetaja teadlikuks tulek, et seda valikut tehes minnakse turvaliselt teelt sillutamata etteaimamatute kurvidega teele. Kui traditsiooniline õpetus oma programmide ja planeeritusega andis garantii, et midagi väga hullu ei juhtu (peale selle vahest, et ei pruugi toimuda arengut ega õppimist), siis siin võib juhtuda küll. Ja vastutust lükata pole kellelegi. Julgel üritajal on oodata mitmeidki ootamatusi, mis töötavad kõike muud kui kiireid loorbereid.

Esiteks — elutegelikkuse poolt.

Kool ei saa väga oluliselt erineda sellest, millisena ühiskond teda näha tahab. Soovitakse standardinimesi, ja koolidest saavad unifitseeritud õpetusega numbrikoolid. Ihalduväärne Lääs näeks meelsasti üritavaid ja saavutavaid inimesi ning koolides toimub pidev seleksioon. Oma järeltulijate käekäigu eest hea seisvaid vanemaid huvitab, et need oskaksid teatud kasulikke asju ühiskonnas toimetulemiseks. Mis selle lisaväärtusena veel kaasa võidakse anda — headus, tundlikkus, elu hoidmine jne. —, on juba teisejärguline. Näiteks ei meeldinud Rootsi töölisperedele reformkoolide pehme lähenemine sugugi — ei kasvata võitlusühiskonnale tarvilikku võitlus-hinge. Laps ise ei pruugi hoolida ühest ega teisest, vaid võib meediumide kõikelukubavatest väärtustest uimasena hoopis passiivseks jääda.

Teiseks — koolitegelikkuse poolt. See on vormitud ühiskonna ootuste päraselt. Ruumi, aja ja vahendite ettekirjutatud piiridest üle saada on õpetajal raske või isegi võimatu, isegi kui inspeksioon teda ei ähvarda. Isiksust alistav õpetus toimib seetõttu edasi ja taastoodab autoritaarsust ning distsipliiniprobleeme, sest õpilaste seas on alati isiksusi, kes end alistada lasta ei taha.

Kolmandaks — kooli tegijate poolt.

Neid on alati igasuguseid. Ja suhteid ei määra kellegi andekus, loovus ega humaansus. Küll on võimalik, et ilmutatakse muid, kah inimesele omaseid jooni, nagu kadedus, armukadedus, tigidus, hoolimatus. Seepärast lähebki koolidel praegu väga erinevalt. Ühtedes on inimesed seljad sirgeks saanud, teistes valitseb äng, hirm ja tagakiusamine.

Neljandaks — inimene ise.

Tema suutlikkus, tarkus ja kogemused. Ning rikkumatus. Tähtis pole üksi, mida tead ja arvad, vaid mida oskad. Lapsekeskne õpetaja oskab lapse ära kuulata, lugusid rääkida, nalja mõista, «ebaõpilaslikku» käitumist taluda, pidusid ja matku teha, konflikte lahendada, heal juhul ka laulda, tantsida, märki visata, võluda...

Ühtaegu on need neli kõik ka põhjused, miks lapsekeskuse ilus idee just väga paljusid lapsi õnnelikuks pole saanud teha. Lapsekeskset kooli teevad need, kes teisti ei saa, kartma ei löö ja takistavad asjaolud hoopis enese ideed

suudavad teenima panna. Ja kõige muidu ilusa kõrval tagavad, et laps tõesti õpiks, töötaks ning edeneks. Põhiline erinevus mitte-lapsekesksest õpetajast algab sealt, kus tööde ja tundide planeerija ei mõtle niivõrd, mida ta lapsele ära peab õpetama, vaid mida too siin KOGEB ja sedakaudu õppida saab.

IDEEDE VAIMSEST MAISEKS SAAMINE

TÄHENDAB VORMIDE otsimist. Õppimises ja õpetamises on seni pigem meetodeist räägitud. Ehkki ka meetod esindab ideed, jääb ta ikka tehnoloogiaks — viisiks ja vahendeiks, kuidas ma selle ära teen või kedagi tegema panen. Vorm tähendab rohkemat, siin on koos idee, aine, tegija, tegevus ja tegu, mis koos toimima hakates tekitavad mingi seisundi. Meetoditega manipuleerides määrab asjad ära välise tahte aktiivsus; vormi tähtsaks lugedes tõuseb selle osakaal, mis tekib ja kujuneb ise, vahel ka aimamatult mitte väga täpselt teada tulemustega. Väheneb välise tahte roll ja tõuseb osalejate osakaal. Tähtsam kui tulemus on siin protsess — tegevused ja seisundid, mida läbi elatakse. Just need annavad kogemuse, muule lisaks ka õppijast endast — kes olen, mida suudan, milline olla võiksin. Meetodit pruukida võib iga standardtöö tegija, vorme luua saab ainult kunstnik. Neid on koolis alati vähem kui olla võiks.

Lapsekeskne pedagoogika on tegelikult vormide otsing, esiplaanil küsimus, millised suhted see loob õpetaja ja õppija, õpilase ja aine vahel. Üks niisugune vormide otsimise leidmise viis kannab nime

AVATUD ÕPETUS.

OMA ILUS JA ELUJÕUS on mõned eesti kooli-inimesed seda näinud Oulu ülikooli harjutuskoolis ja Oulu

lääni koolides. Avatud õpetus sündis progressiivse pedagoogika traditsiooni järglasena 60. aastate Ameerikas. Liitnud endasse muidki suundumusi, jõudis ta 70. aastate Euroopasse ja areneb praegu eriti jõudsalt Põhjamaades, Eestis võivad end nii nimetada Kolga ja Oru koolide algatused. Uuendusmeelsete õpetajate kõrval on Oulus seisnud ülikooli teadurid ja nende algatusest innustunud lääni haridusnõunik. Tänaसेк seisab Oulu lään kooliuuendusest Soomes esirinnas ning Oulu ülikooli teadlase Anneli Lauriala sulest on ilmunud ka mõned raamatud.

Järgnevalt kohtume nelja meie jaoks tavatu maailmaga kooli seinte vahel.

Õpetaja **Raija Kärkkäinen** on oma klassiga jõudnud algkooli lõpujärku Montessorile toetudes. Õpetaja **Sirkka Nurmela**, **Sinikka Heikkilä** ja **Auli Vihermä** kuue aasta pikkustes ühiskatsetustes kasvunud looming kannab nime eheytävä opetus. Õpetajad **Kaarina Lukka**, **Leena Räisänen** ja **Aulikki Jurmu** on Freinet' ja Steineri ideede baasil arendanud õpetusviisi, mis sobib just neile lastele nendes oludes. Nad on nimetanud selle tervikõppimiseks ühistegevustes. Õpetajad **Hannu Juusu** ja **Erkki Pekkala** on moodsaid õpiteooriaid uurides ja Freinet'lt pärit töövorme sobitades nimetanud oma süsteemi uurivaks õppimiseks ja õpetavad nii koos kaht neljandat klassi.

Põhimõtted, mille eksisteerimisse kõigi nende õpetajate töö uskuma pani, on tsiteeritud Anneli Lauriala raamatust «Avoinen opetuksen tausta ja keskeiset periaatteet». Ise on Anneli Lauriala ka kõigi katsetajate innustaja ning nõustaja.

Laps on tervikisiksus, ainukordsete võimete, harjumuste, huvide ja kogemustega end ise reguleeriv moraalne olend. Sellisena on ta

õpetustöö lõplik eesmärk ja ainus mõõdupuu.

Raija Kärkkäise klassi uksele ripub suur pilt, kus tõsine lapsepilk palub: aita mul teha seda ise.

Esimene samm oli kõige raskem: hüljata ebanormaalne, ent turvaline ja oma püsimises ääretult visa klassiõppimise viis — kõik teevad ühte ja sama ühe ja sama aja jooksul ühepalju ja sarnaste mängureeglite järgi.

Astunud selle ja veel mõned sammud, on ühel hetkel endast mõistetav, et töötatakse omas rütmis, oma kogemustest ja huvidest lähtudes, iseseisvalt valikuid tehes, üksi ja rühmades. Keegi pole enam teise tahte tahtetu täideviija. R. K. põhimõtete seas on esimesi lapse enesetunne: olen tähtis, tulen toime, õppida on vahva.

Kaarina Lukka ja Leena Räisäse mõte teisiti õpetada kasvaski sellest, et nende lapsed olid teatud mõttes raske kontingent — suurte majade hõivatud vanemate närvilised järeltulijad. Väljuti Carl Rogersi põhimõtetest, kus õpetajaid huvitab enam inimsuhete kvaliteet kui tehnikad ja tulemused. Õpilastele anti võimalus edeneda oma õpistiili kohaselt ja vastutada ise oma töö eest. Õpetaja oli aitaja ning ärakuulaja. Kõik läks just nii nagu alustades loodeti.

Hariduse ja kasvatuses eesmärgiks on arendada lastes inimlikke omadusi, mida tulevik hindab tõenäolisemalt kui kiiresti vananevaid teadmisi: probleemide lahendamise võimet, paindlikkust, loovust, sõltumatust, koostööoskusi.

Enamasti jäävad teoreetikute sõnastatud pedagoogilised eesmärgid palgaliste väljamõtlevate kõrgvõnke-sagedusega muusikaks, mida tõsiselt võtta ei saa. Ja ega võetagi. Elu on elu ning — kelle eesmärgid need ikkagi on?

Olu õpetajad leidsid siit ometi toetuspunkti, et ehitasid neile oma-

enese konkreetseid eesmärgid. Sirkka Nurmela meeskond (koos õpetati kolme kuuendat klassi) mõtles kaunita soovunelmate — vastutustunne, rahukasvatus, sallivus, sotsiaalne tundeelu — üle järele, et need ei jääks abstraktsiooniks. Vastutustunne areneb, kui laiendada otsustusvalda, sotsiaalsus ja sallivus arenevad mitmel moel korraldatud rühmatöös, kus rollid vahelduvad. Kõik saavad olla nii liidrid kui alluvad, teadjad ja vähem teadjad. Pakutud tegevus peab rühma köitma, muu tuleb kaasandena. Näiteks maailma-kliima teema juures saadeti rühmad uurijatena ekspeditsioonile ümber maailma. Ehkki need riskantsed retked kulgesid vaid maakaartidel ja raamatute kaasabil, oli saabuvatel kliimauurijate rühmadel palju jutustada, mis läbi elati ja teada saadi.

Kaarina Lukka ja Leena Räisänen püüavad korraldada töö nii, et lapsed õpiksid enesele ise eesmärgi seadma. Teatud piirides otsustatakse, millises järjekorras ja kui kaua ning mida õpitakse. Ning kuidas õpitakse. Aluspõhimõteteks on neli V-d: vabadus, vastutus, valik, vastastikune mõjutamine. Vajadus luua enesele meeldiv tööviis paneb välja mõtlema asju, mille peale õpetaja ei tulekski. Rühmad kujunevad laste õpistiilide järgi. Igal hommikul arutatakse koos lastega läbi terve päeva töö. Kuigi pole loobutud õppeainete jaotusest, võib laste soovil siit alguse saada uus teema, millele jäädakse mõneks ajaks peatuma. Näiteks süveneti Bachi muusika tundmaõppimise ajal barokkajastuse tervikuna. Valdav on iseseisev töö, mille sisse mahuvad 15—20-minutised õpetused. Neis saadakse kokkuvõttev teadmine ja uued impulsid individuaalseks tööks. Neid võivad läbi viia ka õpilased. Rühmad esitavad oma töö tulemusi nii, et teiseidki sellest õpiksid.

Hannu Juusu ja Erkki Pekkala leiavad kognitiivsetest õppimiskäsi-

tustest välja minnes, et koolis peab arenema laste teoreetiline mõtlemisvõime. Teisalt saab õpikorralduse abil kasvatada ühistöövõimekust, vastutustunnet ja iseseisvust. Selleks innustatakse lapsi oma tegevuste ideede andjaiks, planeerijaiks, teostajaks ja hindajaiks.

Kooli ülesanne on pakkuda lastele olukordi ja kogemusi, mis võimaldavad nende enesealduste kasvu ning mitmekülgset arengut.

Avatud õpetus loob siin suuremad võimalused kui normeeritud ja elu argipäev ise. H. J. ja E. P. uuriv õppimine paneb lapsed olukorda, kus tuleb ise vastutada ülesande lahenduskäigu eest, kasutada aktiivselt varasemaid teadmisi — ja kogemusbaasi ning seda muuga süsteemselt siduda, proovida mitmeid viise ja veenduda, et pole üht ning ainuõiget. Projektid («Läänemeri», «Suured avastusretked» jms.) lähtuvad laste küsimustest. Nende pinnalt leiab igaüks oma huvidele lähedase alateema, millega tegelema hakatakse. Õpitakse märkama probleeme, esitama küsimusi, klassifitseerima, kritiseerima, otsustama, harjutatakse teadmiste hankimise eri viise, teadvustatakse iseend kui õppijat. Vaevafasuks kindlustunne, et valdan seda tegelikkuse osa, millele oma aega ja energiat pühendasin.

Sirkka Nurmela ja tema kolleegide kolm klassitait lapsi pidasid koos päevikut «Oulu juhtub». Kõigil on ju ees «Oulu prillid», mille läbi vaatame maailma. Aga mida see meie Oulu endast kujutab? Lapsed uurivad kodulinna kui turistid, teevad retkest raporti, intervjuueerivad huvitavaid inimesi, on kohal, kui tõesti midagi juhtub, viivad end kurssi pangandusega ning teevad ülevaate, mida Oulus harrastada saab. Ja lõpuks kujutlevad end giidideks ning panevad kokku ingliskeelse juttu.

Raija Kärkkäise klass kuulab hä-

maruses Griegi muusikat ja vaatab Eduard Munchi maali «Inimesed sil-lal». Teemaks on Norra. Pilt räägitakse läbi — millised on värvid, milline meeleolu, mis sellise meeleolu tekitab. Üks laps sai pildist pärit elamuse ajal ülesandeks maalida hirmu. Teda aitasid õpetaja valmis pandud juhised: mõtle, mida sa kardad, kujuta kergete joontega teema, objekt; maali ekspressionismi moodi.

Teadmine on isiksuse individuaalsetel kogemustel põhineva integratsiooni tulemus ning sellisena suhteline ja subjektiivne. Teadmine pole eesmärk, vaid vahend mõtlemisprotsessi arengus. Iga laps annab teadmisele oma tähenduse.

Hämaruses vaigse muusika saatel Munchi pildi üle arutledes ei piirduta värvide ja meeleoluga, vaid õpetaja juhib lapsed vastust otsima küsimusele: miks? Miks sündis taoline ahistus ja üksindust väljendav pilt. Võib-olla on võtmeks Munchi isik ja elulugu? Üheskoos tuletati lõpuks terve kunstisuuna nimi: ekspressionism. Ilma kunstisõnaraamatut abiks võtmata. Võib ju oletada, millisel viisil jääb mõiste lapse teadvuses paremini püsima ja mingit tähendust tema jaoks kandma.

Sirkka Nurmela ja ta kolleegide õpilastel on algkooli lõpuks kaasa võtta meetrikõrgune virn omakirjutatud raamatuid. Nimelt lõpeb iga teema lapse oma valmis raamatuga, mis on ainus, originaalne ja isiklik. Siin on jutud, uurimistööd, referaadid, pildid, lahendatud ülesanded, mõistatused — minu isiklik teadmine Kreeka, Egiptuse, Kolumbuse retkede, troopikavööndite jne. kohta.

Aga õpikud? Teadlasrühmade uusimaid teooriaid silmas pidav jõupingutus? Raija Kärkkäinen vajab neist kaht, ühe jätab endale, teise lõikab tükkideks aktiivsele iseõppimisele juhendava materjali tarvis.

Teistel on õpikud samal pulgal muude teatmeteostega.

Õppimine on aktiivne uurimistöö impulssiderohkes ümbruses, kus proovides ja katsetes ületatakse oma kogemuse piirid.

Õpetamine on lapse juhtimine tema ainukordsel teadmiste omandamise ja enesearengu teel.

Õppeplaan konstrueeritakse lapse, uuritava maailma ja õpetaja paindlikkus koostoimes.

Miski muu ei saa koolis käimist meeldivaks teha kui see, et seal õpitakse — see on uurimine, põnevus, edenemine, teised inimesed ja maailm tema rikkuses. Kaarina Lukka ja Leena Räisäse põhiprobleem on muuta laste loomulik spontaansus loovaks õppimiseks. See tähendab elamusi, loovust, kunstilisi tegevusi. Laps on ise aktiivne teadmiste moodustaja ning teadmistega liitub alati elu kandvate väärtuste üle arutlemine. Ametlikku õppeplaani nähakse uues valguses, ta on töö planeerimise põhialus.

Avatud õpetuses on valdavaks iseseisev töö; selle tingimuseks on, et teadmine peab klassis või selle lähikonnas saadaval olema. Tihti toovad innustunud lapsed kaasa materjali, mille olemasolust õpetajal aimugi polnud.

Raija Kärkkäise klass on rikkalikult varustatud raamatute, skeemide, kartoteekide, mappide ja kastikestega. See on tema enese aastate jooksul kogunenud töö. Ühes ruumis ja samade (tegelikult ikka lisanduvate) materjalidega õpetab ta oma lapsi kuus aastat. Iga materjali on Montessori põhimõttel üks. Eri tsentrumites on emakeel, keskonnaõpetus, maateadus, matemaatika. Juhend ülesande juures suunab lapse vajaliku materjali juurde ja õpetaja abistab. Eraldi mapp on näiteks iga looma jaoks: loom jutustab endast — kus elab, mida sööb, kuidas poegi kasvatab. Ja lastele ülesanne: viia kokku pilt, jutt ning

loomani. On kastikesed emakeele kriitilistest sõnadest, Kalevalast, kevade esimestest märkidest, talvelindudest, Euroopa riikidest. Sama materjali põhjal saab anda väga erinevaid ülesandeid erineval jõukohasusastmel.

Hannu Juusu ja Erkki Pekkala on vallutanud oma klasside jaoks pool majatiiba koos raamatukoguga. Parajasti tegeldakse Taaniga. Ühed kirjutavad teatmeteoste põhjal reisijuttu, teised voolivad ajalehepaberist saadud segumassist Taani- maad — tema pinnavorme; kolmandad uurivad Taani meresid ja saari; neljandad seda, mida taanlased söövad; viiendad nuputavad piltide juures, milline Taani linn on pildistajale ette jäänud ning koostavad siis nende linnade kohta tutvustavaid materjale. Iga rühm võib valida, kuidas oma töö tulemust esitada: seinalehena, ettekandena, arvutiprogrammina, albumina, draamalavastusena, näitusena.

Õpitav aine — ei, uuritav elu- nähtus — annab ise võtme, mida temaga seoses läbi elada saab ja kuhu ta inimese juhib.

Sirkka Nurmela ja tema kolleegide õpilased sisenevad Rooma riiki. Klassitoad ja koridor näevad välja nagu rooma ülikute koda. Veni-vidi-vici-tsentrumis uuritakse meistrite dünastiaid, divide et impera-tsentrumis Rooma riigi vallutusretki, res publicae-tsentrumis rooma seadusi ja domus-tsentrumis uuritakse, siis õpetatakse üksteist rühma sees ja lõpuks esinetakse koondtulemused teistele.

Hindamine on loomult diagnostiline. Hinnatakse inimlikku vastastikust koostoimet kogu selle rikkuses, kus protsess ja kogemise laad on tähtsamad kui selle produktid. Igal õpetajal on oma hindamise viis ja see saab olla vaid loomulik jätk kogu eelnenud tööle. Kaarina Lukka ja Leena Räisänen on ülikooli tea-

durite abiga kokku seadnud tunnistuse, mis sobib just nendele lastele neis tingimustes. Kõigepealt hindavad end lapsed ise — mitte ainult teadmistes-oskustes, vaid ka hoolikuses, seltsivuses, abivalmiduses jne. Siis teeb sedasama õpetaja ja lõpuks lapsevanem. Kõik kokku on õpetajale oluline informatsioon.

Hannu Juusu ja Erkki Pekkala klassides hinnatakse matemaatikat, emakeelt ja võõrkeelt tavaliste testidega, kunstiaineid sõnaliselt, sotsiaalseid oskusi taas nii, et esimese hinnangu enesele annab õpilane ise. Projektid saavad lisaks veel kollektiivse hinnangu.

Hindamine pole avatud õpetuses tõesti tööle kannustaja hirmu ja sunni läbi, vaid diagnoos, kus olulisel kohal enesehinnang. Laps annab endast parima niikuinii, kui tehtav on tema jaoks mõtestatud.

Mäng on abinõu, mille abil lapsed suhtuvad sisemise maailma välise tõelusega. Miski pole intellekti arengule nii tähtis kui hästi harjutatud kujutlusvõime.

Täiskasvanu, kes ise favatseb mängida elu lõpuni, on arvanud koolid surmtõsise töötegemise paikadeks. Ilmselt on mängus midagi sedavõrd nauditavat, et teda tõsiselt võtta ei julgeta. Mänguseisundis olakse ise keegi muu ja enamasti tõsisemalt asja juures kui kurja õpetaja igavas tunnis.

Sirkka Nurmela ja tema kolleegid viisid oma kuuendad klassid kaugesse keskaega mitmel võimalikul viisil: loeti, jutustati, vaadati pilte ja filme. Siis leiutas iga rühm keskaja-teemalise lauamängu, kus mängija end rüütliks või trubaduuriks mõtles. Matkati lossist lossi ja linnast linna ning kauni daami akna all jäi kaks viset vahele. Läbi mängiti ka teiste rühmade mängud. Ja lõpuks kirjutas igaüks jutu, mida keegi sel teekonnal rüütlina rännates nägi ning läbi elas.

Kreeka-teema lõppes kolme

klassi ühiste olümpiamängudega, kus tüdrukud olid riidetatud jumaltarideks ja poisid korraldasid õuel sõjavankrite võidusõidu.

Inimese anatoomia tundmaõppimiseks lavastati Rembrandti maal «Doktor Tulpi anatoomia». Valges kitlis loengupidaja (õpetaja) tegi näitlikul viisil arstiks pürgivatele selgeks luud lihased ja vereringe.

Kaarina Lukka ja Leena Räsase lapsed lõpetavad iga koolinädala seda nädalat kokku võtva koosolemisega, kuhu kuulub ka väike pidu.

* * *

Kuni tänaseni ei ole avatud õpetust harrastanud õpetajate hulk eriti levinud, ka mitte Soomes. Kui tavalise inimese puhul peetakse normaalseks kalduvust valida lihtsam ja otsem tee, valib too keerulise ja käänulise. Ning võrratult raskema. Ehkki riiklik kooliamet teda loorberitega pürgama ei kipu, ei veena teda vana juurde tagasi enam ükski vägi. Ta ütleb, et naudib seda, mis klassis toimub. Teda ei vaeva ka see, mis vaevab tema tavalist tööd rügavaid kolleege. Kordagi ei tulnud juttu teha rutiinist ja distsipliini-probleemidest. Neid ei teki. Töövormid, mis koos õpilastega luuakse, tunnid ja päevad elamisväärsel elu loovad ise korda ja kui siin miski end ammendab, sünnivad uued vormid.

Kui muutusi tema õpilaste isiksuses ja arengus ei satu mõõtma uurijast teadur, täheldavad neid kooli kojamees ja köögitöölised, — lapsed on erksad, hakkajad, abivalmis. Prohvetid ei ole kuulsad omal maal ja avatud õpetaja tööst ei pruugi midagi teada tahta õpetajad koolimaja teises tiivas. Vaatama tullakse nende tööd riigi teisest otsast.

Avatud õpetuse puhul ei saa rääkida kindlatest meetoditest, pigem hoiakutest elu, töö ja laste suhtes. See on see jõud, mis inimese

kõige kiuste kuhugi pürgima paneb. Kui tavaline õpetaja püüab teha nagu vaja, siis avatud õpetaja katsetab, mis välja tuleb. Sealjuures endale teadvustades, mida ta teeb, miks teeb, kuhu see viima peaks ja kuhu see viib ning olles nii oma töö sügav analüüsija. Sest teda innustab tööle just seesama, mille

kaudu innustab tema ise oma õpilasi.

Kindlasti on Eestis avatud õpetajaiks sündinuid rohkem kui neid üldsus tunneb. Mis peaks küll olema, et nad end ise ära tunneksid, et üha rohkem eesti lapsi nende loomingu läbi õnneliku arendava koolipõlve saaksid.

Reet Selg

ASSOTSIOGRAMM (VÖÖR)KEELEÕPETUSES

1. Mõni sõna mõistetest.

Võtame neist kesksamad. Täpsuse huvides uurime teatmeteoseid /1, 62; 2, 341/.

- «assotsiatsioon (ld. associatio liitmine, ühendus) ... psühh. individuaalse elu kestel tekkinud side psüühiliste tegevuste v. seisundite vahel, mistõttu nendest ühe esilekerkimine teadvuses kutsub sarnasuse, naabruse v. vastandlikkuse alusel esile teise...»
- «assotsiatsioon (ld. associatio 'liitmine') ... Psühh. kahe või enama psüühilise tegevuse või seisundi seos, mis väljendub selles, et üks kutsub esile teise...»

Assotsiogramm? See mõiste avaneb käesoleva artikli lugemise käigus.

2. Paar märkust valitud teema taustaks.

Olgu kohe öeldud, et alljärgnev on hästi rakendatav eelkõige õpilaste puhul, kellel on võõrkeeles juba teatav sõnavaraline pagas, kuid katseandmeid on ka võõrkeelekursuse alustajailt (G. Pommerini jt. tööd). Teiseks: pakutav tööviis toetub suuresti ka emakeelele. Õieti on selles emakeel ja võõrkeel tihedasti põimunud, üleminek ühelt teiselt toimub sujuvalt, loomulikult ja märkamatuks. See, mida võõrkeeles tähistama õpitakse, on emakeeles mõistetena põhiliselt juba olemas. Samuti on assotsiogramm kui tööviis rakendatav ka emakeeleõpetuses.

Ühtlasi anname tõeale au ja tunnistame, et alljärgnevat ei ole me ise välja mõelnud, küll aga on seda meiega peal proovitud. Proovijateks on olnud sakslaste nimekad didaktikud/metoodikud professorid Hans-Eberhard Piepho, Gabriele Pommerin jt., kes omakorda teevad koostööd teiste maade uurijatega (G. Rico, P. R. Portmann jt.). Sellest annab tunnistust ka terminoloogiline paralleelism: assotsiogrammi kõrval ka cluster, printsibi tähistamisel — enne output, siis input jms. Sellest viimasest kinni haaramegi, sellega jätkame.

3. Mida tähendab: enne «output», siis «input»?

Lühidalt võiks vastata nii: enne kui õpilast tööle rakendada, teda küsitleda või talle uut ainet pakkuda, tuleb temas leiduv aktiveerida, temast märkamatuks ja lihtsalt välja meelitada, teda sel alusel tööks häälestada, uuele taust ette valmistada. Vahend selleks ongi **assotsiogramm**.

Konkretiseerime öeldud näite abil. Kujutlege, et tahate tunnis õpitud korrata või uut teksti serveerida, kuid teha seda kuidagi teisiti, mitte harjumuspäraselt, siis kasutage selleks assotsiogrammi. Kuidas seda teha? Oletame, et kordamisteemaks või uue teksti tegevuspaigaks on **köök**. Igal õppijal on emakeele alusel olemas kujutlus sellest, milline näeb välja köök, millised esemed

seal leiduvad, milliseid toiminguid seal sooritatakse jms. Sel alusel hakavadki voolama assotsiatsioonid. Impulsi selleks võib anda võõrkeelse sõnaga, lausega, kuid niisama hästi ka vastava pildi või tahvliljoonisega. Õpilaste ülesandeks on esialgu nimetada impulsist lähtuvaid sõnu või sõnaühendeid. Kui õpilased ei leia või ei tea kohe mingit sõna võõrkeeles, siis võib selle

öelda emakeeles. Võõrkeelne vas- te leitakse üheskoos või ütleb selle õpetaja. Õpetaja märgib ka öeldud sõnad tahvlile, kuhu tekib stiimul- sõna ümber rosett, millest omakor- da hargnevad sõnade read või ahe- lad. Ülesmärkimisi jätkatakse, kuni tuleb pakkumisi. Ühistöö tulemusena on lõpuks terve tahvel täis kirju- tatud — on koostatud **assotsio- gramm**, antud juhul teemal «Köök».

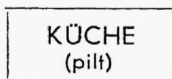
Regal — Herd Vase — Blumen Wasser — Kaffee — Tee

Schrank — Kühlschrank

Geschirr — Tassen —

— Teller — Schüsseln

kochen — essen — trinken



Tisch — Stuhl — Hocker

Besteck — Messer —

— Gabeln — Löffel

das Essen zubereiten das Geschirr
abwaschen

«Output» on seega siis eelteadmiste sõnavaraline, ka kujutluslik aktivi- seerimine, n.-ö. lahtikerimine. Enne kui üle minna uue ainese sisestami- sele, mida didaktikute/metoodikute vaikselt kokkuleppel tähistatakse sõ- naga «input».

4. Assotsiogrammi kasutamise psüh- hofüsioloogilisest taustast.

Mida eespool kirjeldatu annab? Kõigepealt seda, et arvele võet- takse, aktiveeritakse teatud vald- konnaga seonduvad keelendid. Se- da on saavutatud tänu iga õppija osalusele. Tulemus on kokkuvõttes suurem kui iga üksiku õpilase varu. See tähendab, et tänu kaaslastele kordab igaüks ka seda sõnavara, mis talle ei meenunud, mida ta va- hest ei teadnudki. Väga oluline on sealjuures küünarnukitunne, mis toe- tab ja rahustab, maandab pingeid. Niisuguses psüühilises seisundis suu- dab igaüks end rohkemaks mobili- seerida, anda endast rohkem kui tavaliselt.

Toetudes prof. H.-E. Piephole /3, 28—29/, võib toimuvat lahti mõ- testada järgmiselt. Inimesed salves- tavad oma teadmised maailmast

mentaalsete piltidena, mittekeeleli- selt. Need teadmised on tihedasti seotud emakeelega. Ainult niiviisi on võimalik, et inimene suudab tek- kinud mõtet otsekohe sõnastada. Võõrkeeles tuleb vastavad seosed alles kujundada. Mõistete assotsia- tiivne või järelduslik sõnastamine mingi teema alusel tugevdab ja kiirendab seda protsessi. Sõnade kogumid aktiveerivad ühtlasi huvi vastavate asjaolude ja teemade vastu. Seda soodustavad ka assot- siogrammiga töö edasised sammud. Järgmiseks tulebki assotsiogrammi- des ilmnunud eelteadmised struktu- reerida. See tähendab, et õpilastel lastakse esitatud mõisted ja mõtted uuesti läbi kaaluda, sorteerida, leid- maks seoseid ja visandeid, mis nen- de fantaasiale ja elukogemustele kõige enam vastavad. Niisugused hinnangud ja kaalutlused on sub- jektiivsed (innustavad seetõttu mõt- teid avaldama), kognitiivsed (ergu- tavad mõttetugevust) ja afektiivsed (mõjustavad isiksust seega tervikli- kult). Õpetaja ülesanne on anda juhendeid konkreetseks tegutsemi- seks: millised sõnad tunduvad sulle eriti tähtsatena, millised mitte? milli-

sed sõnad kuuluvad kokku, et lau-seid moodustada, millistest jutukene koostada? Arutage ja võrrelge oma valikuid naabri(te)ga! Jne. Tegutsetakse seega õpetaja üld- või individuaalsel juhendamisel kas paaris- või rühmatöö korras. Niiviisi rühmituvad õppijate tüüpilistele kogemuskemidele vastavad võõrkeelsed märgid, mis asuvad seostena võõrkeeles oma kohale. Seega suureneb keelevahendite kasutatavus ja formuleeringu soravus. Ühtlasi moodustavad niisugused seoste kobarad ja mudelid «ankruplatse» uuele sõnavarale.

Veel üht momenti tuleb seda laadi tööviisi juures rõhutada — see on tegutsemine ise, tegevusse haaramine. Õpilased ei ole mitte passiivsed kuulajad, ootajad, igavlejad, kontrollihirmus värisejad, vaid tegutsejad. Nad haaratakse lihtsasse ja jõukohasesse tegevusse, pakkudes välja just seda, mis tuleb nende sisemusest, on igaühel olemas ning võrdväärne iga teise õpikaaslase poolt pakutuga. Kõik öeldu ja kirja-pandu on tegevuse produkt, olgu spontaanse või korrastatud assotsiogrammina, üksiklausetena või lühitekstina.

Üldiselt võib töö assotsiogram-midega jaotada kaheks omaette osaks: ideede **produtseerimine** ja ideede **organiseerimine**. Ajutegevuse seisukohalt on esimesel juhul — ideede ja kujutluste vabal assotsieerumisel — aktiivne parem ajupoolkera, mis juhhib terviklikku, kujundlikku mõtlemist. Organiseerimise/struktureerimise faasis, kui tegemist on (sekventsionaalse) analüütilise mõtlemisega, mängib tähtsamat osa vasak ajupoolkera, aidates justkui korrektori või tsensorina kujundliku mõtlemise tulemusel üle viia arusaadavateks mõisteteks ja süntaktilisteks struktuurideks. Mõlema ajupoolkera fõöle rakendamine on keeleõppe efektiivsuse tagatis.

5. Assotsiogramide rakendamisel kõnetegevusliigiti.

Korrastatud keelendid võivad olla lähteks kõigi kõnetegevusliikide kui oskuste arendamisel. Keelendid võivad olla aluseks niihästi kõnelemisel (suulised kirjeldused, iseloomustused, repliigid, lühidialoogides jms.), kirjutamisel (lausete moodustamine, lühikirjandid jne.), rääkimata lugemisest (hüpoteeside koostamine teksti sisu kohta, põgusa lugemise järel hüpoteeside kontrollimine, korigeerimine, edasine mõistatamine), isegi tekstide kuulamisel (tekstikatkendite alusel sisu või tegevuste mõistatamine jms.).

5.1. Assotsiogramm ja lugemisoskus. Prof H.-E. Piepho /3, 28—34/ järgi jaguneb assotsiogrammidele orienteeritud töö lugemistekstiga seitsmesse etappi.

1) Suunata õpilaste mõttegevu- ja fantaasia teksti sisule. Sellega tekib nende teadvuses vastav kujutuspilt ja ühtlasi raamistik aine(se)le. See saavutatakse vastavalt suunitletud ja ühiselt koostatud assotsiogrammiga, kui mälulistele assotsiatsioonidele leitakse vajalikud võõrkeelsed vasted. Stiimulsõna, joonis, pilt vms. püütakse valida nii, et see haaraks tekstis käsitletava teema, sündmuse, olukorra, isikud võimalikult ammendavalt.

2) Organiseerida/struktureerida õpilaste eelteadmisi. See etapp kulgeb põhiliselt suulise töö vormis, kusjuures arutatakse läbi pakutud assotsiatiivsed liinid, leitakse kokku kuuluvad keelendid ja moodustatakse neist rühmad.

3) Püstitada hüpoteesid käsitlusele tuleva teksti sisu kohta. Vastupidiselt emakeeles kujunenud harjumusele kalduvad paljud õppijad võõrkeelset teksti lugema sõna-sõnalt, rida-realt. Esialgsete hüpoteeside ja põgusa lugemise nõudega töötatakse sellele kahjulikule kalduvusele vastu. Niiviisi kasvab ka

nõrgematel õpilastel julgus mõistatada, kasutada intuitsiooni ja loovvõimeid. Ka see etapp võib kulgeda suulise aruteluna või siis kombineeritud tekstina, milles on info lüngad. Need tuleb õpilastel oletuste ja assotsiogrammidest välja pakutud sõnavara alusel täita.

4) Süveneda teksti sisusse suunitletud ülesannete abil. Esmaseks ülesandeks ongi tutvuda tekstiga, et otsida tekstist vastust mõnele konkreetsele küsimusele, kontrollida hüpoteeside paikapidavust. Teksti võib tervikuna süvenenult läbi lugeda, jätta lõpp lugemata ja pakkuda omapoolne lahendusvariant; lugeda teatud lõikude kaupa, põimides vahelahe oma fantaasiarikkaid tõlgendusi. See vähendab teksti võõrpärsust, moonutamata autori mõtet ja sõnumit. Niiviisi töötades kasvab õpilaste iseseisvus, leidlikkus ja tõlgendamisjulgus.

5) Vaadata läbi esialgsed tulemused, teha kokkuvõtteid. Näiteks võib tekstist välja otsida tegusõnu, järjestada need mingi loogilise reana, seostada nimisõnadega ja koostada sel alusel mõtestatud lauseid. See võib käsitletava teksti sisust küll eemale viia, kuid aitab keelendeid konkreetse tegevuse kaudu aktiveerida ja nende omandamise püsikindluse tagada. Tähtis on, et õpilaste areneks julgus ja eneseusaldus oma töö tulemusi võõrkeeles ette kanda. Kõige tähtsam eesmärk on end mõistefavaks teha, kasutades sealjuures kõikvõimalikke strateegiaid ja vahendeid — žeste, miimikat, skeeme, graafikuid, mudeleid, jooniseid jms. Selle tööga kaasneb

* Siin peaks ka meie võõrkeeleõpetajatele midagi meenuma, sest oleme ju nn. assotsiatsioonistidega tuttavad. Oleme neid kasutanud küll kontrollivahenditena, kuid ikkagi eesmärgil jõuda lähemale sellele, mida õpilane õpetaja koostatud favalise kontrollitöö puhul ei ava — individuaalset keelepagasit, selle eripära /6; 7/.

ka kirjapandu või öeldu redigeerimine, paremate väljendite otsimine nii enesekorrektsiooni kui ka kaaslaste ettepanekute kaudu.

6) Koostada loetu sisu väljendavaid (sobivas vormis) tekste. Selleks valitakse tekstist tähtsamad faktid, puändid, argumendid ning koostatakse nende alusel seotud tekst. Seejärel tuleb kirjapandu grammatiliselt ja stilistiliselt redigeerida, parandusi põhjendada, arvamusi arvestada. Nii saadakse avaldamisküpsid tekste seinalehe, kuulutuse vms. tarbeks. Vajaduse korral kasutatakse illustratsioone. Töötatakse nii individuaalselt kui ka rühmas, toetades ja abistades üksteist, küsides nõu ja abi õpetajalt.

7) Organiseerida lugemisteksti läbitöötamisel omandatud teadmised. Sõnavara, süntaksi, grammatika, skeemide jms. süstemaatilise korostamisega organiseeritakse mälu ja meeldejätmist. Selleks on kasulik sisse seada märkmevihik, kuhu kantakse kõik see, mida individuaalselt juurde õpiti. Märkmevihiku süstemaatiline pidamine on heaks mälufoeks, võimaldab sissekannete juurde alati tagasi pöörduda, õpitud ülevaadet saada. Nii kujuneb eneseusaldus, kasvab julgus, tulevad eduelamused.

5.2. Assotsiogramm ja kirjutamisoskus.

Kirjutamisoskuse arendamisega nii teoreetilises kui praktilises plaanis on Saksamaal tegelnud eelkõige prof. Gabriele Pommerin /4; 5/. Ka tema kasutab assotsiogramme, lastes õpilaste assotsiatsioonidel vabalt voolata*. Lähtestiimuliks võib samuti olla mingi pilt, ese, joonis vms. Assotsiogrammi koostamine, kirjapandu korostamine ja seotud teksti kirjutamine toimub favaliselt rühmas (4—5 õppijat), kuigi seda kõike võib soovi korral teha ka individuaalselt.

Toome näiteks assotsiogrammi ja selle toel koostatud kirjaliku teksti. Aluseks on olnud tumedates värvi-

des pilt, mis kujutab justkui õhtu-hämarust, motiiviks üksik paat üksil-dase mehega metsajärvel.

Sonnenuntergang — Abenddämmerung — dunkle Farben — Einsamkeit

Wald — Waldsee — Wasser
Stille — Ruhe

Großvater

Mann — Fischfang
Schiffer Boot

Assotsiogramm koostati suuliste ütluste järgi ühiselt. Seotud tekst koondati pealkirja alla «Einsamkeit». Tekst kujunes lause-lauserlt ütlustest. Lõplik variant on mõningate loogiliste ümberpaigutuste, täiendavate assotsiatsioonide ja täpsustavate redigeeringute tulemus.

Einsamkeit

Ein Mann sitzt in der Abenddämmerung in seinem Boot und denkt über sein Leben nach. Vor kurzem hat er seine Familie verloren und ist jetzt ganz allein auf der großen Welt. Die Welt hat für ihn alle Farben verloren. Er fühlt sich einsam und verlassen. Er vermeidet jegliche Kontakte zu seinen Mitmenschen. Die Familie hat ihm alles bedeutet. Er ist untröstlich und deshalb sucht er sich einen stillen Ort, wo er über sein Leben in aller Ruhe und Einsamkeit nachdenken könnte: Was nun?

Huvitavaid tulemusi annavad assotsiogrammid ja nende alusel kirjutatud lookesed, mille stiimuliks /lähteks/, assotsiatsioonide vallandajaks on mingi ese. Selle nn. aardekasti (Schatzkiste) variandiga tegeleb Jutta Wolfrum. Ka selle kohta konkreetne näide*, kus mõtete stiimuliks olid pihlakamarju meenutavad helmed.

* * *

Wer hätte das gedacht, daß in der Schatztruhe meine rote Halskette aus Vogelbeeren steckt.

Gerda, meine beste Freundin der Kindheit, und ich, wir hatten uns immer gern schön gemacht: mal haben wir uns mit Wasserfarben bemalt, mal uns Kleider und Schuhe meiner Großmutter, die ich nie kennengelernt hatte, angezogen. Blü-

tenblätter der Dahlien haben uns den Lippenstift ersetzt, und aus Vogelbeeren haben wir uns Halsketten gebastelt. Nur mit den Haaren war es schwieriger. Die kurzgeschnittenen schlichten Haare ließen sich in keine Frisur legen.

Zwischen der Zeit der Vogelbeerketten und heute liegen lange Jahre. Unsere Wege mit Gerda kreuzen sich selten. Bis zur vierten Klasse waren wir praktisch unzertrennliche Freundinnen, nun plötzlich zwei Frauen im mittleren Alter, die sich höchstens alle zehn Jahre auf der Straße treffen, übertrieben freudig einander begrüßen, sich nach der Familie und der jetzigen Arbeitsstelle erkundigen, darauf bestehen, daß man sich unbedingt mal besuchen sollte, um sich so richtig mal auszuquatschen, — auseinandergehen und aufatmen. Erleichtert aufatmen.

Järgnevalt refereerime prof. G. Pommerini loengumaterjale ja konspekte.

Kui assotsiogrammide koostamise esimesel etapil on lubatud mis tahes ideed, s.t. kriteeriumi vale/õige üldse ei eksisteeri, siis teisel etapil sõelutakse ideid selle järgi, mis kirjutajale individuaalselt kõige lähedasemana või tähtsana tundub. Sellest valikust koostab ta siis oma esimesed seotud tekstid. Eriti vajalik on assotsiogrammide tugi nõrgematele kirjutajatele: assotsiogramm on justkui juhtmõtete ja ideede allikaks, sealt saadakse abi. Kirjutajale ei suruta peale mingit kronoloogilist järjestust, talle jäetakse tee vabaks, et ta saaks teha täiendusi, keelen-deid rühmitada ja ümber paigutada. Assotsiogramm peegeldab küll kogu rühma ideid, kuid jätab ka võimaluse neid individuaalselt tõlgendada. Nii kujunevad individuaalse värvinguga tekstid, omandafakse

* Näite autor on Viivi Leibur.

isikupärane stiil. Katsete ja vaatluste käigus on prof. Pommerin tähele pannud, et nooremate kirjutajate tekstid on tavaliselt tugevasti autobiograafiliste sugemetega.

Loovkirjutamise nimeka spetsialisti Gabriele Rico järgi on assotsiogrammide koostamine vastava metoodika tuum, mille abil tuuakse välja ja arendatakse edasi õppijate potentsiaalseid loovvõimeid. Kirjutamise varajane sissetoomine õpirotsessi ja selle osakaalu suurendamine keeleõpetuses üldse toob kaasa muutuse ka kõnetegevusliikide traditsioonilises järjestuses — kirjutamine ei asu enam viimasel kohal, vaid on pidev saatevahend nii kõllemisel, kuulamisel kui ka töös lugemistekstiga.

Lahtirääkimist vajab loovkirjutamises, resp. assotsiogrammidega töös vigade, s.o. õigekirja küsimus. Üldiselt on jõutud seisukohale, et ses suhtes valitseb tolerantsus. Nagu näha praktikast kogutud tekstinäidetest prof. Pommerini kirjutistes, ei pöörata ideede produtseerimise etapil õigekirjale tähelepanu, sest tähtis on saavutada assotsiatsioonide voolavus. Algajate kirjutajate esialgsed sõnad ja laused on just niisuguses «õigekirjas», nagu need laste kõrvus kõlavad. Õigekiri võetakse vaatluse alla alles siis, kui assotsiogrammi või teksti sisuline töötlus on tehtud. Redigeerimiseks on mitmeid võimalusi. Eelkõige teevad õppijad seda vastastikku, paludes õpetaja abi ainult vajaduse korral. Redigeerimine ei pea üldse olema seotud hindamise ega hinnete panemisega. Eesmärk on ikkagi eelkõige sisulist laadi, millele õigekeelsuslik vormistus annab viimase lihvi. Õpilase enesekontroll, kaasklaste abi ja õpetajapoolne sõbralik redigeerimine ongi vahendid, mis aitavad õppijal saavutada individuaalset stiili ja õigekeelsuslikku kompetentsust.

5.3. Assotsiogramm ja kuulamis- ning kõnelemisoskus.

Tähelepanelik lugeja on ilmselt juba mõistnud, et nii lugemis- kui ka kirjutamisoskusele orienteeritud töö assotsiogrammidega on tihedasti läbi põimunud suulise tööga, feisitsõnu — kuulamis- ja kõnelemisoskusega. Seega on need osaoskused ühtlasi nagu vahendid lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamisel võõrkeeles. Selles avaldubki kõnetegevusliikide ühtsus ja langeb ära vajadus rääkida mingist kõnearendusest eraldi. Assotsiogrammidega töötades funktsioneerib keel kui tervik, kusjuures üleminek ühelt osaoskusele teisele, ka emakeelelt võõrkeeledele või vastupidi, toimub sujuvalt ja loomulikult. Muidugi ei tule asja mõista nii, et kuulamis- ja kõnelemisoskuse arendamisel assotsiogramme ei olegi vaja kasutada. Just vastupidi — kõneteemasse sissejuhatamisel, sõnavara kordamisel, organiseerimisel, süstematiseerimisel jne. on assotsiogramm hindamatu vahend. Tahame vaid rõhutada, et assotsiogrammi abil suureneb suulise töö osakaal õppetunnis. Keegi ega miski ei takista õpetajat tundi alustamast audeerimistekstidega või vestlustunde assotsiogrammidega. Põhimõtteliselt on võtted ja sammud nende koostamiseks samad, mida kirjeldasime eespool.

6. Assotsiogramm emakeeleõpetuses.

Oleme Saksamaa koolides näinud, et assotsiogrammi kui vahendit on võimalik otstarbekalt rakendada ka emakeeletundides. Kirjeldame lühidalt üht niisugust tundi.

Tunni tegelik eesmärk oli teha ettevalmistusi küpsuskirjandiks. Tunni teemat õpetaja ei teatanud, vaid esitas vaatamiseks ühe pildi. Sellel oli näha hauaküngas ristiga, millelt võis välja lugeda noore inimese sünni- ja surmadaatumid. Õpilased said ülesande oletada, mis oli juh-

tunud, et kalmistule kanti inimlaps, kellel elu seisis alles ees. Pakuti palju võimalusi, mille hulgas olid ka liiklusõnnetused. Sellel jäädi peatuma, sest noortel oli nende kohta palju näiteid. Vestluse käigus jõutigi teemani «Inimene ja liiklus». Õpetaja lisis omalt poolt arvamusi liiklusõnnetuste ja surmaga lõppenud ohvrite, sealhulgas noortelt hukkunute kohta. Edasi anti õpilastele erineva konkreetse ülesandega tekstikatted. Suuliselt esitatud vastustelt hargnes arutelu liiklusõnnetuste põhjuste ümber, mida õpilased ideede või arutlusliinidena kirjandi jaoks hoolega üles märkisid. Noortele jõudis eriti lähedale alafeema «Noored roolis». Seejärel loeti läbi põhitekst, millest tuli märksõnadena välja kirjutada liiklusõnnetuste põhjused, jaotades need omakorda esmatähtsateks ja teisjärgulisteks. Tunni lõpul tehti suuline kokkuvõte, milles nenditi, et teema «Noored ja liiklus» kohta koguti rohkesti ideid ja arendusliine küpsuskirjandi tarvis.

7. Kokkuvõtvaid järeldusi ja soovitusi.

Loodame, et suutsime lugejas huvi äratada keeleõpetuse praktikas kasutusele võetud väliselt lihtsa, kuid olemuselt tõhusa ja mitmekülgse vahendi — assotsiogrammi — vastu. Soovitame seda kindlasti proovida, sest assotsiogrammiga kaasneb õppetunni «kliimas» soodne muutus: ülesanded ja toimingud on kõigile jõukohased, meeleolu rahulik, õpikaaslaste ja õpetaja abi käe-

pärast, fantaasia võib lennata. Assotsiogrammi struktureerimine ja redigeerimine tagavad korrektse lõpptulemuse. Loomulikult ei tohi ka selle tööviisiga üle pakkuda, seda üle tähtsustada. Õpetaja kasutada jäägu ikka kogu tema metoodiline repertuaar, assotsiogramm toogu sellesse huvitavat ja kasulikku vaheldust. Prof. H.-E. Piepho seminarist jäi kõlama mõte, et assotsiogrammiga töö nõuab süvenemist ja võtab seega näiliselt palju aega, eriti kui läbi teha kõik etapid, kuid kõik see on loominguiline ja mõtestatud tegevus. Kasutegur vahest ei avaldugi kohe, liiati on alati tegemist erinevate õppija-tüüpidega, keda tuleb arvestada, kuid tulemuslik on see töö igal juhul.

Viitekirjandus

1. Kleis, R., Silvet, J., Vääri, E. Võõrsõnade leksikon. Tln.: Valgus, 1979.
ENE 1. Tln.: Valgus, 1985.
2. Piepho, H.-E. Didaktik/Methodik. Fragezeichen 1992, Nr. 1, S. 28—34.
3. Pommerin, G. Normenverstoß und sprachliche Kreativität im Sprachgebrauch ausländischer Heranwachsender. Zielsprache Deutsch 1982, Heft 1, S. 3—11.
4. Pommerin, G., unter Mitarbeit von Elke Baum, Christine Defibre und Deniz Övünc. Kreatives Schreiben — eine Übungsdisziplin für die Lehrerbildung und -fortbildung. Valtin, R. / Naegele, I. (Hrsg.) 1986, S. 258—281.
5. Selg, R. Assotsiatsioonitest saksa keele oskuse kontrollivahendina. Rmt.: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tln.: 1979, lk. 40—47.
6. Selg, R. Keeletsükli tasemekontrolli optimeerimisvõimalusi. Nõukogude Kool, 1984, nr. 12, lk. 28—30.

Viive Leht

PEDAGOOGILINE PÄEV JOHANNES KÄISI SELTSIS

Möödunud aasta 11. detsembril toimus Põlvas PEDAGOOGILINE PÄEV, korraldajateks J. Käisi Selts, Põlva haridusosakond ja Võru haridusamet. Tähistati Põlva koguduses 1820. aastal abiõpetajana alustanud ja 1838. aastast surmani (1874) sealsamas õpetajana teotsenud JOHANN GEORG SCHWARTZI 200. sünniaastapäeva. Tema elu ja tegevust ning kooliraamatuid tutvustava ettekande tegi Tartu Ülikooli professor O. Priinits. Teiste vaimulikkude Fr. F. Meyeri, E. Fr. Lossiuse, W. Mickwitzi ja W. Schultzi ning Fr. R. Kreutzwaldi kaastegevusel kirjutas ja toimetas J. G. Schwartz aastatel 1852—1861 trükki kaheksajaolise «Koliramat», milles käsitleti eesti keele õigekirjutust, arvutamist, looduslugu, terviseõpetust, maateadust, füüsikat ja ajalugu. «Koliramat» leidis rohkesti tarvitajaid. Koorilaulu edendajana sai J. G. Schwartzist Põlva esimese laulupeo korraldaja. See toimus 1858, seega samal aastal, kui poolsurnuks peksti ja Siberisse saadeti oma õiguste eest Mahtra sõjas võidelnud eesti talupoegi. Näide sellest, kui polaarne võis olla baltisaksa parunite ja vaimulike suhtumine maarahvasse.

Tuntud kodu-uurija Heino Mägi lisis talle teadaolevat nii J. G. Schwartzist kui ka tema eelkäijast pastor GUSTAV ADOLF OLDEKOPIST, kirjanikust ja esimesest eesti ajakirjanikust, kes andis 1806. a. välja 41 numbrit lõunaeestikeelset ajakirja «Tarto-maarahva Näddali-leht» ja 1824. a. Tartus 5 numbrit «Kulutamisse Lehte».

Pedagoogilise päeva teine pool kulus mõttevahetusele teemal «J. Käisi ja tänapäeva kooliuuendus». Teavet andsid, probleeme tõstatasid ja ettepanekuid tegid Haridustöötajate Koolituskeskuse direktor ENN SIIM, Riigi Kooliameti nõunik KAI VÖLLI, TÜ kirjastuse töötaja VALTER HAAMER, Võru- ja Põlvamaa haridusjuhid ARVI LEOSK ja HEINO LUIGA ning KALJU LUTS. Oma meenutussõnad ütlesid Käisi õpilased Võru ÕSist — ANNI RINNE ja HELMI KALDVEE, mõlemad juba 80. juubeli lävel.

Mõned nopped kõneldust.

Kui kasvatame demokraatliku riigi kodanikke, ei saa läbi ilma J. Käisi, P. Põllu, V. Raami ja paljude teiste eesti silmapaistvate koolimeeste pedagoogilise pärandite. Nende ideid on vaja laialt levitada, eriti nüüd, mil koolidesse jõuab õppekava projekt, mis jätab õpetajatele vabaduse oma tööd 40% ulatuses ise kavandada. J. Käisi Selts peaks aktiveerima oma tegevust Kirde- ja Lääne-Eestis ning saartel, levitama seal J. Käisi ja teiste edumeelsete reformaatorite ideid ja meetodeid. 1993. a. aktiveeruse «Kooliuuenduslase» väljaandmine — ilmusid 4., 5. ja 6. number, trükivalmis sai 7. «Kooliuuenduslane» on nüüd Koolituskeskuse fiiva all, uueneb väljaande vorm, pisut kasvab maht, sisu hakkab hõlmama materjale lasteaiast põhikooli lõpuni. KU levik haridusosakondade kaudu on olnud ebaühtlane ja ebapiisav — Tallinnas müüdi 4. ja 5. numbrit 39, Põlvas 230, mõnes maakonnas vaid 3—4 eksemplari. KU ei jõua koolidesse, seepärast peaks muutuma tellitavaks.

KU lisana hakkas ilmuma «Esimesed vaod», mis sisaldab praktilisi nõuandeid J. Käisi üldõpetusliku tööviisi ja didaktika rakendamiseks, õpilaste isiksuseomaduste ja isikupära tundmaõppimiseks. Trükivalmis on venekeelne «Esimesed vaod».

(ENN SIIM)

Rohkem tuleks tundma õppida J. Käisi kui haridustegelase tööd ja põhimõtteid, sest aktiivsest kutsetööst kõrvale tõrjutuna jätkas ta Õpetajate Liidu juhina.

J. Käisi Selts võiks kaaluda Põlva suve- ja jõulukooli ellukutsumist korraldamaks õpetajate täienduskoolitust praktilisemal alusel, õpetades mitte niivõrd seda, mida teha, kui võrd seda, kuidas teha. Jõulu- ja suvekooli üks ülesandeid võiks olla õpetajate kokkupuutesse viimine tegeliku maaeluga. Õpetajate ettevalmistus maakoolis töötamiseks on lubamatult nõrk.

(K. LUTS)

Õpetajatel on vähe abi haridusfilosoofiliste arutluste lugemisest. Välismaa kogemused on huvitavad ja neid võib tundma õppida, aga asju ei tohiks tasakaalust välja viia — palju enam vajavad teadvustamist meie endi kooliklassikute arusaamad lapsest, õpetamisest ja kasvatamisest. Olulisem ja aegumatum osa neist tuleb tingimata tänastele ja tulevastele õpetajatele kättesaadavaks teha. J. Käis ja P. Põld pole ainukesed, kellelt on palju õppida. Tartu Ülikooli kirjastus oleks valmis kirjastama ja trükkima, kui teaks, mis J. Käisi ja teiste klassikute teostest vajaksid uustrükki. Õpetajate hooleks jäägu, kui palju nad väljaandeid loevad ja mida neist omaks võtavad.

(V. HAAMER)

J. Käisi teose «Isetegevus ja individuaalne tööviis» uustrükk on ilmunud ja saadaval, aga õpetajad ei osta. F. Eisen on alustanud J. Käisi loodusõpetuse meetodika teksti-töötlust. Suurt eeltööd nõuab J. Käisi didaktika käsiraamatu väljaandmine, pole kes teeks. J. Käisi õpetus seostub tänapäeva kooliuuendusega kõige enam algklassides.

(K. VÖLLI)

Muret teeb õpetajate vähene lugemus, kahanev vaimsus. Samuti õpetajate ettevalmistus, õieti selle puudumine liitklassides õpetamiseks. Majandusraskuste tõttu on liitklasside arv maakoolides hakanud järsult kasvama.

(A. LEOSK)

Kui minu õppimise ja töötamise ajal oli õppekavades esikohal kasvatus — kogu õpetamine Võru Seminaris oli üles ehitatud kasvatusel —, siis nüüd on kasvatus tagaplaanil ja tagajärjed kõigile nähtavad. Laste kasvatamine ikka ennekõike!

(A. RINNE)

JKS juhatare liige HEINO MÄGI, asendades esimeest PAUL LEHESTIKKU, tegi teatavaks 1993. a. pedagoogiliste kirjutiste võistlusele laekunud tööde ja ajakirjanduses avaldatud artiklite eest preemia või tunnustava äramärgimise pälvinud autorid.

PREEMIA a' 100 krooni said

VALDUR LULLA (postuumselt) artiklite «Vundamendi rajamisest, individualiseerimisest ja kompetentsusest» (Õpl., 9., 10., 11., 1993) ja «Hariduse alternatiiv on harimatus» (RH, 4.—6. 08. 1993) eest;

KALJU TAMM artikli «Andekad õpilased ootavad tööd» (Haridus, nr. 11, 1992) eest;

REIN MAASILD artikli «Ökoloogia ja õpilane» (Haridus nr. 1 1993);

RUTH RUKKI õppematerjali «Kodune maa» eest;

MADE TOROKOFF haridus- ja kooliprobleeme käsitlevate artiklite eest mitmes perioodikaväljaandes.

Tunnustava äramärgimise osaliseks perioodikas ilmunud probleemartiklite eest said ARVI LEOSK, VOLDEMAR PINN ja HILLAR PÖLDOJA ning EESTI LOODUSMAJA.

Otsustati konkursi 1994. a. jätkata.

Pedagoogilist päeva kaunistas muusikaga Põlva laste laulustuudio.

Andry Ervaldilt «Kooliuenduslasele»



AUTOSARŽ

KARUPOEG LÄHEB REISIMA

Viivi Luigele ja Epp-Maria Kokamäele
nende aabitsa puhul

Karupoeg ärkab talveunest. Ta tuleb koopast välja. Ta on mõnusasti maganud ja terve talve vahvaid ja tarku unenägusid näinud. Nüüd seisab ta koopasuu kõrval, haigutab ega taha enam ema kaisus olla.

Ta mõtleb — mida teha.

Ta mõtleb — kuhu minna.

Karupoeg sügab oma karvast selga vastu krobelist puutüve. Puu otsas istub Öökull — õpetatud lind. Kõige targem lindude seast.

Öökull vaatab puu otsast alla. «Näe, Karupoeg,» mõtleb ta. «Esimest korda koopast väljas. Ei tea, mis ta seal mõtleb.»

«Mis sa seal mõtled, armas Karupoeg?» küsib Öökull puu otsast.

«Mina mõtlen,» teatab Karupoeg, «et mida mina teen ja kuhu mina lähen.» Seda kueldes muutus Öökull väga rõõmsaks, sest kõige rohkem meeldib talle nooremale põlvkonnale õpetlikke nõuandeid jagada.

«Mine lirimaale,» lausub Öökull. «Seal on i-mepõnev. lirimaal elavad hiirlased. Hiirlased imestavad lirimaal igasugu imelikke imeasju.»

«Tean. Olen käinud, olen näinud,» lööb Karupoeg käpaga.

«Tohoh. Ohoh! Ohhahhoo! Millal sa seda jõudsid?» imestab Öökull ja ajab silmad suureks. «Ise tuli alles ema kaisust välja ja juba lirimaal käinud.»

«Talvel. Unes käisin,» teatab Karupoeg.

«Mine siis ometigi Hiinamaale,» soovitab Öökull, va tarkpea. «Hiinamaal elavad hiinlased. Haiged higistavad end Hiinas hullupööra higiseks. Seda tasub näha.»

«Pole teab mis põnev,» vangutab Karupoeg pead.

«Aga longi hoopis Lapimaale. Lapimaal elavad lapilased. Lapimaal lasevad lapilased lapitud laudlinadel liugu. Viuhh! mäest üles ja viuhh! mäest alla.»

«Ja-jaa, tuleb meelde,» noogutab Karupoeg. «Küll teinekord lähen.»

«Longid ehk Lätimaale?» pakub Öökull. «Väärt kant, siinsamas lähedal. Lätlased elavad. Läkಿತavad läkiläkidega läikivaid läkitusi. Lätsti ja lätsti.»

«Tore maa, aga las ta olla. Lärmi liialt,» vastab Karupoeg.

«Huvitav küll,» mõtleb Öökull juba omaette. «Ükski maa talle ei meeldi. Ei sobi see, ei kõlba teine. On see noorsugu tänapäeval alles ninatark. Pole veel juhtunud, et keegi minu, õpetatud ja targa linnu nõuannet kuulda ei võta.» Öökull muutub päris ärevaks sedamoodi mõeldes. Ta lausa ärritub. Ja kui Öökull ärritub, lööb tal välja kõneviga. Kohe sa kuuled, missugune.

«Tead, Karupoisš, šõida Šoome. Šõida Šoome, šiva. Šoomemaa šoomlasi täiš. Šoomlaštel šoomušed šeljaš, šolberdavad šolinal šuššidega šooš.»

«Mis sest Soomest. Kõik Soomes koos, segavad seal mind,» sügab Karupoeg kukalt ja mõtleb edasi.

«Anna valu, aina Ameerikasse,» satub Öökull õhinasse. «Ameeriklased. Ahvid. Ananassid. Atmosfäär. Astronaudivad. Aids. Apelsinid. Agendid. Afäärid. Aeroobika. Akvalangistid. Avantüristid. Akvarellistid. Ai sa pois! Ah-va-lev, ausõnal!»

«Ei hooli nagu eriti,» kortsutab Karupoeg kulmu. «Las ma ise mõtlen.»

«Pane padavai Põltsamaale. Põltsamaal elavad põltsud. Kõik põristavad põrinal postkontoreid pidi. Vapustav. Proovi!»

«Kuule, onu Öökull! Küll ma tean ise, kuhu lähen,» teatab Karupoeg. «Ära käi peale, palun.»

«Äh, mine siis metsa!» solvub Öökull, pistab pea tiiva alla ja asub juurdlema, miks see rumal Karupoeg tema õpetussõnu kuulata ei taha.

Karupoeg otsustabki, et läheb metsa. See on tema maailm. Mets on ilus. Kõige ilusam. Kõige põnevam. Kõige vahvam. Kõige parem.

Karupoeg käib ja käib. Läheb ja läheb. Edasi, vasakule, paremale. Siia, sinna ja mujale.

Teeb loomadega tutvust. Saab lindudega sõbraks. Vahepeal tuleb ette võsa. Karupoeg läheb sealt läbi. Ta ronib üle mägede. Lööb laulu ja ümiseb üminaid. Sest ta on rõõmus. Sest ta on ise oma tee valinud. Ja seda mööda minema hakanud. Ja kevadunest ärganud.

Aga Öökull, muidu ju tark lind, istub siiani puu otsas, pea tiiva all! Ei usu.

Mine metsal! Vaata järele!

Karupoeg läheb muudkui edasi.

TÕSIJUTT KULDSEST RIIGIST

Kuldajal oli kord kuldriik. Seda peefi kõige õnnelikumaks ja kõige rikkamaks kogu maailmas. Kogu riik oli üleni kullast. Tänavad ja kõnniteed kullakangidest, kullaaugud sees. Majad suurtest kullatahvlitest ja hästi väikeste akendega. Mis neist akendest kasu! Inimesed, kes majades elasid, pidasid otse loomulikult kõik kullasepaametit, kuna sellest väärkamata tööd kogu riigis polnud. Või olid kullapesijad või hoopis kullakaevurid. Haiged põdesid kõik ainult ühte tõbe — kullapalavikku. Selle vastu aitas kuldvee-kompress, ei muu.

Kõigil olid suus kuldhambad, isegi titadel. Kõik naeratasid alalõpmata, sest siis paistis nende kuldnaeratus kaugemale. Kuldriigi lapsi võis alata liivakastides mängimas leida, isegi keset ööd. Mis veel imelikum, laste emad manitsesid neid, et nad ikka head lapsed oleksid ja end hoolega ära määriksid ning pärast liiva ilmtingimata koos riietega tupp tassiksid. See oli ju kullaliiv.

Spordivõistlustel sai iga osavõtja peale lõpetamist kuldmedali — muidu poleks keegi võistlema nõustunudki. Ja seetõttu oli Kuldriik kuulus kogu spordimaailmas, sest mõelge ise, nõnda palju esikohavõitjaid ja kuldmedaliomanikke polnud ühelgi teisel maal. Loomaaias käidi vaatamas ainult kuldkalu või kuldpõrnikaid või siis kuldnokki. Rohkem seal loomi polnud, aga nende vastu Kuldriigi kodanikud huvi ei tundnudki, sest ühtegi tavalist ja karvast looma, olgu see või hõberebane, ei peetud Kuldriigis vaatamisväärseks. Ah jaa, kes kevadel kuldnokalaulu kuulata soovis, pidi samuti loomaaiatee jalge alla võtma, sest kõik väärtusliku nokaga linnud olid kinni püütud ja puuri pandud.

Üks loom oli veel, kellest Kuldriigis lugu peefi. Tema hiigelsuur kullast kuju seisis keset Kuldriigi kuninglinna peaväljakut. Iga päev peefi selle ees pidulikke paraade, puhkpilliorkester mängis oma kuldsetel pillidel mürtsuvaid marsiivise, kuningalossi rõdult fervitas oma kuldmundreis sõdu-

reid kuningas, kuldkroon peas ja linnaelanikud asetasiid kuju jalamile kuldliilekimpe. See oli Kuldrasikas.

Vaid üks tühine häda vaevas Kuldrigi kodanikke. Kui hommikuti päike taevasse tõusis ja oma kiirtega maa üle kallas, pidid kõik silmad kinni panema, sest kiirgav kuld pimestas igaühe. Valgust ei näinud keegi.

Kuid selle häda vastu aitasid tumedad, ülekullatud klaasidega päikeseprillid. Nende hind oli kõigest kuus kuldraha ja neid kandis Kuldrigis nii vana kui noor.

Kaugele ulatus Kuldrigi kuulsus ja ühel päeval tulid targad kaugetest maadest Kuldrigi kodanikke uurima. Et kas nemad ka üleni kullast on.

Uurimine oli pikk ja põhjalik. Uurimise käigus avastati, et mõnel on kuldsed lõuad, teisel kuldsed käed või kuldne pea. Aga oli midagi, mis kellelgi kuldne polnud. Mitte kellelgi, mitte ühelgi inimesel terves riigis polnud kuldset südant. Targad tegid sellegi kindlaks, miks nõnda oli.

Lihtsalt mitte keegi selles riigis, mitte ainumaski inimene ei osanud teisele öelda: «KULLAKE».

Kuldrig on ka tänapäeval täitsa olemas, aga seda peetakse kõige vaesemaks, kõige õnnetuks kogu maailmas.

SAAR

Kristjani lugu

Võta nüüd gloobus kätte ja vaata hoolega,
see on tõepoolest Euroopa
ja Aasia on kohe tema küljes
ja näe, Ameerika hakkab päris ülevalt
ja lõpeb seal päris all
ja see üksik,
kes teisi vist pisut pelgab, on Austraalia
ja see, mis järele jääb, too üleni valge,
on Antarktika
ja igal pool muudkui elatakse,
kus rohkem, kus vähem.
Aga hästi igatahes.
Enamasti.
Aga vaata, seal keskel on see suur üleni sinine koht.
Sa arvad, et seal pole midagi muud,
kui ainult põhjatu Ookean ja suured lained,
aga tegelikult
on seal, täpselt keset ääretut Ookeani
üks pisike õnnetu saar.
Et ta tõesti üks pisike saar on,
võid uskuda ainuüksi sellest,
et ta on gloobuse peale märkimata jäänud,
kuna mitte keegi pole suutnud nõnda väikest täppi,

kui saare märkimiseks tarvis oleks,
lihtsalt teha.

Et ta tõesti õnnetu on . . .

. . . no muidugi on ta õnnetu,
sest tema peal ei kasva mitte kui midagi,
ei puud ega põõsast ega
ainumastki

peenikest rohukõrt

ja muidugi ja lausa loomulikult
ei kasva tema peal mitte kedagi:
lindu või looma või inimest.

Ainult üleni hallid kivid olid saare peal.
Saar nukrustas ja kurvastas ja ahastas ja halas
ööd kui päevad.

Miks pean mina see kõikidest kõige hallim olema?

Ja saar otsustas, et ta veepinnalt kaob,
otse Ookeani põhja vajub.

Aga seda ei saanud Ookeani suur ja soe süda lubada.

Ookean läks otse ähmi täis,
ta kutsus oma sõbrad Päikese ja Tuule
ja nad pidasid kolmekesi nõu
ja läksid kõik koos saare juurde
ja ütlesid,
kuule,

lõpeta see asi ära, misasja sa ometi pillid kogu aeg,
ise päris suur saar juba!

Mis mul teha jääb, päris saar vastu,
suu kõver ja silmad nutust paistes peas,
te ju näete ise ka,
mismoodi ma välja näen,
pisike ja üleni hall.

Ole nüüd ikka, lohutasid teda kolm sõpra,
vaatame õige, ehk saab siin midagi ette võtta,
ja päike kääriskäised üles ning
patsutas saart oma palava käega,
Tuul vilistas veidrat viisi
ja Ookean,

Ookean pühkis hoole ja armastusega
viimase kui kivi kuuevarrukaga üle,
nii et nad läikima löid.

Vaata nüüd, ütlesid nad siis.

Saar vaatas ja nägi,
kuidas äsjapestud kivid tema peal end päikese käes kuivatavid,
ta ei uskunud fükk aega oma silmi,
aga siis lõpuks uskus.

Ja ta kilkas rõõmsalt, mis kenad kivid.

Ükski kivi ei suutnud kiitust kuuldes enam paigale jääda,
nad hakkasid nihelema
ja hopstil,

nende alt kargasid välja rohukõrred
ja kus kukkusid kasvama —
rutem kui muidu.

Ja siis peaaegu kohe
 ehk umbes saja aasta pärast
 oli saar üleni roheline
 ja linnud laulsid ja loomad lippasid ringi
 ja siis tulid
 mees ja naine,
 jäid saare peale elama
 ja küll nad rõõmustasid,
 et nende kodu asub maailma kauneimal saarel.
 Nad elasid õnnelikult,
 naine tegi süüa ja kantseldas lapsi,
 mees tegi gloo-oobuseid,
 kõik gloo-oobused olid üleni sinised,
 see oli Oo-ookean
 ja selle keskel oli üks suur täpp,
 see oli saar
 ja suurt muud seal polnudki,
 ei Eu Roopat,
 ei Aa Si At,
 ei Ameerika Kat,
 ei Austa Raali At,
 ega Antar
 Ktika
 At.

MIDA MA TEAN ANDRY ERVALDIST!

Olen Andry Ervaldit tundnud viimased 35 aastat. Ühte julgen väita — tegemist on tõelise suurmehega. Seda kasvu (213,5 sm) poolest.

Tema pea on küll pilvedes, kuid ta jalad (kinganumber 50) toetuvad viimasel ajal üha kindlamini maapinnale. Hingelt on AE tavaline — pisike, patune inimeseloom.

AE jumaldab reisimist. Ihaleb olla 14. juulil Pariisis, unistab pikast reisis Austraaliasse. Kõige enam meeldib AE-le voodis pikutada ja lugeda.

AE armastab lapsi ja muidu lapsemeelseid. Ta on lugenud Dostõjevski «Idioofi» ja leidnud seal lause:

Selle õigsuses on ta veendunud. Sagedasti ütleb ta: «Ma ei taha enam ühtegi last näha!!!»

AE palub Jumalat harva. Tema meelest on meile sündides niigi palju antud, piinlik oleks midagi juurde manguda. Täna AE Jumalat tihti. Põhiliselt nende paljude sõprade eest (mõned neist on sõbrannad), kelle toetatavat vaimuküünarnukki ta ihulisel moel tunda on saanud. AE kõige lähedasemad sõbrad — Maiju ja Mike, elavad tema jaoks kõige kaugeimal kontinendil — Austraalias.

AE armastab küsimusi esitada. Igasuguseid. (Küsimus — see on inimkontaktide loomise kõige parem ja kõige efektiivsem vorm. Küsimusest võib alguse saada mis tahes.) Ta satub aga alati kimbatusse, kui temalt küsitakse: «Millega sa tegeled?»

Kunagi oli AE õpetaja. Õpetajaks hakkas ta peaaegu juhuslikult — vaidluse peale oma armsa naisega.

Et AE jälestab inimesi, kes võimu nimel on valmis vaimust loobuma ja

süsteemi, milles räägitakse üht ja tehakse teist ja kus õppimiseks nimetakse võõraste tõdedega läbiimmutamist; seepärast on ta õpetajaametist loobunud.

Õppimine peab AE meelest olema lõbus. Aga mitte hõlpus. Soov õppida peab tulema sisemisest sundusest. Sisemine sundus on magus.

Viimasel ajal on AE kangekaelselt tagasi tõrjunud kõik isikliku abi-kaasa poolt tehtud pakkumised ü la: «Veame kihla, et sa kooli tagasi lähed.»

Ühel päeval AE ehk teebki seda hirmust kaotada.

Oli aeg, mil AE usinasti muinasjutte kirjutas. Enam mitte. Ehk teeb ta seda kunagi jälle, kui vahepeal senikirjutatu eest Nobeli preemia kätte saanud on.

Kõige suuremat heameelt tunneb AE oma elus kolme inimese üle. Need on Tiina, Maarja ja Joonas.

Mõnikord muutub Andry Ervaldiga tegelemine AE-le väga tüütavaks, kuna maailm on täis märksa huvitavamaid inimesi. Seetõttu lõpetas ta siinkohal ülevaate AE-st.