



KOOLIUUENDUSLANE

Vabaharidustöö Eestis

Lauluõpetaja Mesiäinen

Esimesel töökohal

Eesti rahvaharidusest ja Piibli osast selles

* * *

Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatuses

Üht vana õppekava sirvides

Arheoloogi mõtteid kodutunnetusest
ja seile kasvatamisest

Vabadus õppida kogu elu

Loodusteadusliku sisuga mängud

Erivajadustega lapsed õpetajate hinnagutes

Ühe lõpule viimata pikiuuringu jälgedes

Kas Sina oled HINGELISELT TERVE täiskasvanu

* * *

Kirjutamisprotsessile tuginev õpetus

Õie Elango

Ellen Lätt

Artur Vahter

Toomas Paul

Heino Liimets

Endel Noor

Jüri Selirand

Küllli Lukk

Sirje Aher

Viivi Neare

Anne Tiko

Astrid Neeme

Leena Parvela

1994

2

HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUS

Kooliuuenduslane

**HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE
JA JOHANNES KÄISI SELTSI VÄLJAANNE**

Nr. 9 (70) 1994

TALLINN 1994

“Kooliuuenduslase” toimetis: Mare Kraav, Ilmar Kopso, Enn Siim, Maiu Pintmann, Lehte Sillamäe, Kalju Leht (tegevtoimetaja)

Tehniline toimetaja Gädvi Kuklase

Kujundanud Kuulo Vahter

SISUKORD

TOIMETAJAMÕTISKLUS (K. Leht)	3
KOOLIUUENDUSE MINEVIKUST	
1. Õ. Elango. Vabaharidustöö Eesti Vabariigis 1918—1994	8
2. E. Lätt. Lauluõpetaja Mesiäinen	13
3. A. Vahter. Esimesel töökohal	19
4. T. Paul. Eesti rahvaharidusest ja Piibli osast selles	26
KOOLIUUENDUSE TÄNAPÄEV	
5. H. Liimets. Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatuses	33
R. Liimets-Sorokin. Saateks	36
6. E. Noor. Üht vana õppekava sirvides	37
7. J. Selirand. Arheoloogi mõtteid kodutunnetusest ja selle kasvatamisest	43
8. K. Lukk. Vabadus õppida kogu elu	51
9. S. Aher. Loodusteadusliku sisuga mängud	56
10. V. Neare. Erivajadusega lapsed õpetajate hinnangutes	64
11. A. Tiko. Ühe lõpule viimata pikiuuringu jälgedes	69
12. A. Neeme. Kas Sina oled HINGELISELT TERVE täiskasvanu?	76
MUJALT MAAILMAST	
13. L. Parvela. Kirjutamisprotsessile tuginev õpetus (III—VI kl.)	80
KAIDI JA MARTIN AHERILT “KOOLIUUENDUSALASELE”	
“Sniifi raamat	85
Paulile mõeldes	95

Toimetajamõtisklus

1. Selle loo kirjutamise aegu on mõnda aega ametis olnud Peeter Olesk, 34. Eesti haridusminister läbi aegade. Mida uus minister uut kuulutab? Seni pole ta hariduse kohta lausa põhjanevaid uuendusi välja öelnud. Ja õigesti teeb, sest pole kuigi tark rabeledes ja rabadalt alustada. Hariduses eriti, sest siin pole järsud kurvid ja kiirendused kunagi mõistlikku tulemust andnud. Liati ei tee kuitahes võimekas minister üksinda mingit imet, jääb vaid oodata, kas ja kuivõrd töövalmis suudab seada minister oma meeskonna. Mulle tundub, et praegune juhtivkoosseis ei ole haridusüldsuse (koolijuhid, õpetajad) silmis just kiiduväärses seades. Meie pedagoogikateadmisel on paraku jäänud läbi uurimata eesti haridusjuhtimises rakendust leidnud põhimõtted ja praktika. Ometi oleksid asjaomase analüüsi tulemused praeguses töös suureks kasuks. Nii oleks normaalne, et iga ametisse astuv minister teaks (kasvõi üldjooneliselt), kuidas on juhitud eesti haridust läbi aegade. 20.—30. aastate ministreil seesugune üldine teadmus oli — ühel spetsiifilisem kui teisel. Nõukogude aja ministreist oli asjaomane ettevalmistus F. Eisenil. Suurem osa hüppas vette tundmata kohas. Mis praegusesse ministrisse puutub, siis ühes olen kindel: Peeter Oleski rahvuskultuurilisse eruditsiooni kuulub ka teadmus eesti hariduse minevikust ja olevikust. Kuid asi pole üksnes ministrites. Teadaolev hariduse minevikust ja järjepidevusest on tarvilik igale haridustöötajale ja kogu õpetajaskonnale. Ilma selleta on õpetaja kergesti manipuleeritav ja moevooludest eksiviidav. Viimased aastad on seda väidet aina kinnitanud: juhuleiud ja -impulsid “mujalt maailmast” on aina destabiliseerinud eesti haridusarengu evolutsioonilist kulgu. Seega siis: loogiline edasimineku eeldab minevikukogemuste tähelepanelikku analüüsi.

2. Aimatavatel asjaoludel ei ole eesti pedagoogika suutnud (suvatsenud) teha korralikku analüüsi ka nõukogude aja hariduskogemustest. Muidugi on loendamatuil puhkudel kõneks olnud tollase hariduselu pahupool — Moskvast suunatud ideoloogiline surve ja selge venestuspoliitika. Kuid poole sajandi kogemused ei saanud olla üheülbalsed (-suunalised). Tulime sest ajast välja emakeele, rahvuskultuuri ja hariduse põhifondi püsima jäädes. Paljudel NL-i rahvustel, sealhulgas suurteil (ukrainlased, valgevenelased) läks sootuks halvemini. Lev Gumiljov ongi osutanud, et igal etnosel on oma käitumuslik stereotüüp, mis tundub talle ainuvõimalikuna. Eestlastes näib ankurduvat väga tugev enesesäilitamismehhanism, selles on midagi arhetüüpset. Sellel põhineb ilmselt ka hariduse ja kultuuri järjekestvus survevõimude kiuste. Páris veendunult võib kinnitada, et valdav osa õpetajaist (ka haridustegelastest) ei võtnud sissimas omaks nõukogulikke üleskutseid. Veel enam: nad seisid visalt vastu hari-

duse moonutamise ja põhjatirimise tendentsidele. Kunagi pole meie õpetajakonna (positiivses) emotsionaalses mälus kinnistunud kommunistliku pedagoogika tugimõisted — kommunistlik (internatsionalistlik, ateistlik) kasvatus, õpetuslik ja kasvatuslik eesmärk, ühiskondlik-kasulik töö jms. Jahedaks jäi ka õpetajate suhtumine nõukogude pedagoogika klassikutesse (Krupskaja, Makarenko). Ei tulegi imestada, sest näiteks Makarenko süsteem tähendab perekonnata kasvatamist (isiksuse lahustumine kollektiivis), ja see on eestlasele loomuldasas võõras.

Pärast õpetajate kongressi (1987) on üles kruvitud küsimus: kuidas suhtuda õpetajaisse (veel enam koolijuhtidesse), kes töötasid halbadel aegadel. Kui võrd tohime neid süüdistada valede vahedamises ja varjumises pooltõdedesse. Vabariigi hariduskongressil pani Võru haridusjuht Arvi Leosk ette vabandada (kollektiivselt) kunagiste õpilaste ees neile osaks saanud kõlbelise ja vaimse ülekohtu pärast.

Nagu arvata võis — seesugust vabandust ei tulnud. Esijoones seepärast, et suur osa õpetajaist oli oma patu juba varem lunastanud. Mul on käepärast Suure-Jaani nüüd juba manalateed käiva tunnustatud kirjandusõpetaja Hermiide Krasohhini ülestunnistus. Ta ütles nii: *"Minu käest küsiti, kuidas sai olla õpetaja neil rasketel aegadel. Ütlesin ja arvangi niimoodi, et ma pole seal olnud kuigi kuulekas ega püüdnud täita neid nõudmisi, mida ise olen lolliks pidanud."* (Sakala, 1.09.1988). Kes osutusid ohjatuiks, kes käsuhariduse vikseiks eitajaiiks — see suhe jääb igavesti teadmata. Tänaagem neid, kes koolile ustavaks jäid. Kogu tõenäosuse juures oli nende osa valdav.

3. Ma visandan neid arenguiooni, mis olid eesti haridusele okupatsiooni tingimuis aina kasutoovad.

Prægugi kooliuuenduse esimesi ja peamisi märksõnu on hariduse diferentseerimine (furkatsioon). Seda 20.—30. aastatel rakendunud põhimõtet hakati taaselustama 50. aastate keskpaiku. Muidugi, ettevaatlikult ja ainekomisjonide sisekõnelustes, sest ametlik hariduspoliitika seesugust ideed ei soosinud, aga haridustegelikkuses (sinna see idee lõpuks teatavaks sai) oli vastuvõtt väga soodne. Ja peamine — asi läks käiku. Näiteks 1961/62 alustati süvendatud õpetamist, algul võõrkeeltes, seejärel kunstiainetes (muusika-, kunsti- ja kirjandusklassid) ning reaaliainetes. Nüüd võime rääkida prestiižsetest koolidest, mille tulemused on oluliselt mõjutanud haridus- ja kultuurikliimat.

Tõepoolest, võõrkeelte eriõpetus (Tln 7. või 42. Kk jt) on andnud hulgi üldise vaimse valmisoleku ja võõrkeeleoskusega inimesi. Meile peaks olema tähtis, et tollal algatatu on edasi arenenud tänapäeva. Mul on vähe andmeid Nõo matemaatikakooli osast meie täppisteadlaste kasvatamises. Kujutlen, et see on tähelepandav. Küll on teada tõsiolu, et Nõo kool on läbi aegade esitlenud ennast ka tugeva humanitaarhariduse koolina.

Ma tulengi esteetilise kasvatususe tulemuste juurde sellesama okupatsiooni

tingimustes. Ütlen ette: tulemused olid fantastilised. Ma ei tea suuremat arenguparadoksi. Vahest on asi tõsiolus, et kunstil ja kunstiga seonduval on imetabane omadus vastuvoolu toimida. Toon mõne näite.

1962 oli esimene koolinoorte laulupidu, sellest samast sai alguse vabariiklik õpilastööde näitus ning selsamal alusel võimalikuks saanud välisnäitused — üle maailma. Muide, need saavutused olid Moskvale omamoodi pinnuks silmas, aga neid salliti, isegi subsideeriti, sest kaalul oli NL-i rahvusvaheline prestiiž (rahvaste sõpruse dogma jm). Ma tuletan veel meelde almanahhi-näidet. Nad olid ju olemas EV aja koolides ja enne sedagi. Ootamatult andsid nad märku 1958. aastast. 1976 oli neid juba 42 keskkoolilt ja 7-lt 8-klassiliselt koolilt. 1976 koolialmanahhid keelustati. (Mispärast — pole lõpuni selge, kuulu järgi kutsus korrale parteiametnik Moskvast.) Nüüd keeldu ei ole, aga almanahhe ilmub vähe. Küll aga kooli ajalehti. Ma räägin veel algupärasest õppekirjandusest, selle sünnist ja tähendusest okupatsiooni aja hariduses.

Õpik on ju rahvuskooli sümbol — me kõik oleme välja kasvanud aabitsast.

Oli suur häda tõlkeõpikute survega. See oli tähtis punkt venestuspoliitikas ja andkem au tollastele haridusjuhtidele (A. Green, F. Eisen), kes sellele survele vastu astusid. Nad mõistsid, et see käest-ära-andmine tähendaks kabelimat-su algupärase didaktilis-metoodilise mõtte arengule. Olgu sellega ühenduses mõned andmed. Veel 1952/53 piirdus originaalõpikute ring algõpetuse, emakeele ja võõrkeelega. Seejuures — omariikluse aja võimekast autorkonnast oli järele jäänud murdosa.

Aga ometi: kümnekonna aasta kestel (1954 jj) paranes olukord otsustavalt. 1961/62 olid 81 õpikut kasutatavaist (118 nimetust) juba originaalõpikud. See-ga 7—8 uustrükki aastas! Seesugune agarus ei jäänud võimutippudes märkamata ega karistamata. Minister Einsen kandiski parteilist karistust. Aga õpikud jäid, ehkki juurdekasv 1970. a rauges. Tolleaegne õpikute soetamise kogemus on paraku läbi uurimata. Ehkki kasutati küllalt (oma aja kohta) uudseid mooduseid — käsikirjade maketeerimist ja läbiarutamist õpetajate laialdasel osavõtul. Oli koguni konkursinäide: 1957 ilmusid E. Jaanvärgi ja N. Pentre vene keele rõpõpikud 2. klassile, mida nelja õppeaasta kestel pruugiti konkureerivaina.

Osutan eelnevaga (hoiatavalt), et õpikute koostamine ja kirjastamine pole käkritegu. Autoreid pole valmis kujul olemas, neid tuleb kasvatada ja neile tuleb kasvuks võimalus leida.

Need napid näited peaksid kinnitama, et ka halvimatel aegadel oli pedagoogiline elu üsna otsinguaktiivne ja tulemuslik. Ma sõندان esitada mõiste (töoterminina) *variharidus*. See tähendab hariduse väärtustust *contra* ametlik seadustus hariduse kohta. Seesama *variharidus* hõlmaks asja vertikaalselt — õpilasest ministrini.

4. Praegu on mistahes elualal (eraelu kaasa arvatud) väga levinud vaatekoht: mida tihkemed välissuhted, seda edukamad (prestiižikamad) oleme. Nii ka hariduses.

Nähtus ei ole ju meie hariduses uus. Olgu siin väljakirjutis J. Käisilt. *"Meil on moeks otsida eeskujusid välismaail iga uue ettevõtte puhul. Muidugi on asjasse süvenemine ja sellega tutvumine ka välismaal vajalik ja kasulik, aga meil satutakse kergesti ka ühekülgssusse, võttes ilma kriitikata eeskujuks kõike, mis ka juhuliselt välismaal nähtud. Täiesti õigustatud on järgmine hoiatus välismaa järeleaimamises: see ongi üks poliitilise nooruse tunnustest, et niipea, kui kodus midagi teha tuleb, siis tuuakse kohe näiteid välismaalt või joostakse sinna vaatama selle asemel, et oma pea tööle rakendada ja asju nii korraldada nagu meile siin õige vajaline."* (Kasvatus 1930, nr. 5, lk. 236.)

Ka omaaegne haridusministeerium suunas välismaale stipendiaate, neid hoolikalt valides ja rangelt tööaruandlust nõudes (need avaldati reeglina "Kasvatuses" ja "Eesti Koolis"). Kohvriomantika tollal arvesse ei tulnud.

Eraldi tasub kahtluse alla seada pedagoogiliste ideede korjamine mujalt maailmast. Ma küll ei tea nimetada eesti haridusloost ideede kriisi aega. Ikka on olnud põhiasjaks ideede rakendamise võimalused. Võimetus genereerida ideid tähendab vaimset pankrotti. Võidakse vastu väita: reformpedagoogika ideed tulid 20.—30. aastail eesti pedagoogikasse väga intensiivselt. Tõsi see on, kuid neisse suhtuti selektiivselt. Näiteks steinerism ja daltonplaan ei leidnud suuremat rakendust, ehkki asjaga oldi tuttav. Igal kasvatajal ja kasvatussüsteemi algatajal tasub kaaluda, millises sotsiaalses ja rahvuslikus keskkonnas ta oma missiooni alustab ja millises (kogu tõenäosuse juures) hakkavad elama ja töötama tema kasvandikud. Muidugi, riskifaktor jääb mingil määral mängu ka hariduses — teisiti ei sünni uuenemine. Kuid pedagoogilised ja sotsiaal-majanduslikud garantiid tuleb hoolikalt läbi kaaluda. Erakool näiteks on küll soovitatav algatus, kuid elujõuline erakool eeldab väga konkreetset ja paljude tagatistega arendusprogrammi.

5. Viimase aja väga kriitilised sõnavõttud hariduse kohta (V. Pinn, L. Leesi jt) rõhutavad aina haridusvankri allaveeremist. Minu arvates on see ühekülgne vaatekoht. Üksipulgi loendamatagi võib väita, et mõndagi on muutunud ja edenenud.

Enne suve saatis Riigi Kooliamet koolidesse hindamiseks ja ettepanekute tegemiseks põhikooli ja gümnaasiumi õppekava projektid. See on enneolematult ulatuslik tekst ja sisaldab mõndagi uudset. Nüüd on omamoodi lakmuseks, millise aktiivsusega õpetajad asjasse suhtuvad. Kahtlusi on, sest näiteks viimase viie aasta jooksul ei ole eesti õpetajaskond suutnud organiseeruda. Eesti Õpetajate Liit on sündimata.

Õppekavast räägitakse kui kokkuleppest. Kuidas jõuda selleni, kuidas jõuda iga õpetaja osaluseni, et lõplik dokument oleks igaühele ta enda kujundatud eeskiri? Lugeja jaoks on küsimusi enne ja pärast lugemist. Vihikuid on kuus ja tervikus on igal oma osa. Kas kõik tahavad, suudavad ja saavad kõigiga tutvuda? Iga õpetaja peaks küll põhjalikult läbi töötama üldosa ja oma ainet puudutava projekti. Ainult nii saab kokkulepet sõlmida. Aga siingi on mitu lahenduslä-

het: ainekavast üldpõhimõteten, üldpõhimõtetest ainekavadeni või nende omavaheline kooskõlastamine omaenda, oma grupi, kooli pedagoogilistest eelistustest ja kogemustest lähtudes.

Vihikud ei ole aineti ühtlased õppekava riikliku raami mõtestamises. Kui võrd saab tööversioonina ilmunut võtta tõepoolest raamina, kui võrd pakub see koolile, õpetajale iseseisva tegutsemise ruumi?

Mida vajab õpetaja, et olla niisugusest raamist oma õppekava kujundaja? Kes teda selles peaksid aitama? Kui võrd saadakse ja missugune peaks olema õppekirjandus, et sobituda koolide õppekavadega, jätta õpetajale meetoodiliste lahenduste vabadus ja toetada neid, kes seesuguseks vabaduseks küpsed pole.

Ka vastused nendele küsimustele peavad vähemalt üldjoontes teada olema enne õppekavas kokkuleppimist. Iga arutleja kujutlustes, sest kokkulepe ei ole siis enam paber. Sellest saab iseendale võetud kohustus.

Usun, et kokkuleppimise protseduure kujutavad Kooliameti inimesed ette. Tavakodaniku jaoks on see praegu küll ähmane ja arusaamatu. Eks seegi kujune uueks kogemustereaks, mis saavad tuge kunagistest ainekomisjonide arutlustest, koolireformide ettevalmistustest ja 80. aastate lõpu mõttetalgutest.

Kalju Leht

Kooliuuenduse minevikust

Õie Elango

VABAHARIDUSTÖÖ EESTI VABARIIGIS 1918—1940*

Rahvamajade seadusega (1931) soodustati nende ehitamist riiklike laenude ja toetuste abil. Neid oli püsitatud peamiselt "organiseeritud seltskonna algatusel, rahva ühisel tahtel ja jõul". Rahvamajade võrgu korraldamise määruse alusel oli 1934. a-ks võrku võetud 458 maja, pooled ehitatud kõigi nõuete kohaselt rahvamajadeks, kuna teised töötasid koolimajades ja teistes saadaval hoonetes. 1936/37. a Haridusministeeriumi aruandes märgiti, et asenduskapitali eelarves rahvamajade ehitamiseks ettenähtud laenusumma oli 40 000 kr. Laenu said üle 20 rahvamaja 1000—40 000 kr ulatuses. Maalavade ehituskrediidist oli võimalik abistada näitelavade ehitamist ja ümberehitamist. Eesti Haridusliidu kaudu teostati maalavade dekoratsioonide ja seadmete valmistamist, milleks määrati toetusi. Haridusliidul oli näidendite, kostüümide ja parukate laenukoogu. Haridusliidu kaasabil koguti andmeid rahvamajade ja näitelavade seisukorra kohta.

Maaseltsides oli tähtsamaks tegevusalaks peoõhtute korraldamine. Küsimuses, kuidas arenes maal teatritegevus, korraldas Haridusliit 1934. a oma liikmete hulgas ringküsitluse. Vastuseid saabus 229 seltsilt, mille järgi püsivad lavad olid 135 rahvamajas, ajutisi peo puhul ülesklopsitavaid 94. Pidudest osavõtjate keskmine arv

oli 105. Repertuaari osas nõuti algupäraseid näidendid. Kui 1927. a oli maaseltside lavadel esikohal "Tädi Kalkutast", siis 1934. a nõudsid ja lavastasid maanäitejuhid juba väärtuslikumaid teoseid. Esikohal oli A. Mälgu "Vaesemehe utall", teisel kohal sama autori "Neitsid lampidega". Maalavade jaoks algupärase repertuaari soetamiseks korraldas Eesti Haridusliit 1929. ja 1932. a näidendite võistlused. 1936. a andmeil töötas kindlakujulisi näiteringe 304 seltsi (s.o 66% seltsidest) juures.

Oma esimesed sammud tegi Eesti rahvaharidustöö ärkamisajal laulu harrastamisega. 1919. a algatasid M. Lüdigi ja K. Tärnpu Eesti Lauljate Liidu asutamise mõtte. Tallinna Mees-
telaulu Seltsi juhatus kutsus 12. sept 1921 kokku lauljate kongressi, kuhu 30 lauluseltsi saatis 58 saadikut. Kongressil otsustati asutada Eesti Lauljate Liit ja võeti vastu põhikiri. Ülesandeks oli eesti koorilaulu ja puhkpillimuusika kirjastamine ning laulupidude korraldamine. Vabariigi valitsuse poolt kinnitati 1922. a laulupidude fondi põhimäärus. Fondi valitses Haridusministeerium ja selle moodustasid riigi ja omavalitsuste ning eraisikute, seltside ja asutuste poolt määratud toetussummad ja annetused. Lauljate Liit nägi laulupidudes eeskätt suurt tegurit kooride ja orkestrite muusikataseme tõstmises. Korraldati üldlaulupidusid (1923, 1928, 1933 ja 1938), maakonna-lau-

* Algus KU-s nr.8.

lupidusid, koorivõistlusi ning koori- ja orkestrijuhtide kursusi. 1939. a andmeil oli Lauljate Liit kirjastanud 567 laulu ja 72 puhkpilliorkestri pala, välja andnud terve rea muusikateaduslikke teoseid, käsiraamatuid, laulupidude albumeid, tööjuhiseid jne. Ilmus kuu-kiri "Muusikaleht" (1924—1940). Lauljate Liit sai ainukese rahvaharidusliku keskorganisatsioonina toetust Kultuurkapitalilt, mitte riigi eelarve korras nagu teised keskorganisatsioonid. Seetõttu tuli võidelda majanduslike raskustega, sest Kultuurkapitali sissetulekud ja toetused olid kõiguvad. 1938. a kuulus Lauljate Liitu 744 organisatsiooni kokku umbes 20 000 liikmega. Liit tegi palju üldise muusikakultuuri tõstmiseks. Eesti lauljas-mängijaskond oli paremini organiseeritud kui paljudes teistes vanema kultuuriga maades. Lauljate Liidu juhatuse esimeheks oli prof Juhan Aavik.

Naisseltsid tegelesid oma keskorganisatsioonide juhtimisel naiste õiguslike ja majanduslike huvide kaitsmisega, samuti nende vaimse ja tervisliku olukorra küsimustega. Eesti Naisliidu juures töötasid kutsehariduse, hoolekande-tervishoiu, juriidiline ja ajakirjanduse komisjon. Liit korraldas instruktorite juhtimisel käsitöö, kangakudumise ja majapidamise kursusi. Asutati emade ja laste nõuandlaid. Anti välja ajakiri "Naiste Hää" (1927—1940).

Väljaspool kooli tegutsevaist noorsooühinguist taotles kultuurhariduslike eesmärgi juba 1916. a Tallinnas asutatud noorteühing "Tungal". 1921. a oli sel ühingul 100-liikmeline laulukoor, 50-liikmeline näitering ja 2000-kõiteline raamatukogu. Liikmeid oli ühingul umbes 250.

Suurimaks kultuurhariduslikuks noorsoo-organisatsiooniks kujunes

aga 1919. a kevadel Tallinnas asutatud Ülemaaline Eesti Noorsoo Ühendus. Taheti olla "puht kultuuriline liikumine väljaspool poliitilisi erakondi". Haridusministeeriumilt saadi juhuslike väikesi toetusi. Liikmete arv tõusis 400-lt (1919. a) üle 10 000 (1934. a). Selleks ajaks oli ÜENÜ-st läbi käinud 35 000 noort. Töökavad olid mõeldud noortele 20 eluaasta ümber. Tavaliised segaeeskava ja tantsuga peod vähenesid ÜENÜ-s tõsisemate ürituste arvel pidevalt. Tähtsal kohal olid kirjandus-, kunsti- ja muusika-üritused, haridus- ja karskuspäevad. Peale esimesi omakultuuri pidustusi (1926) korraldati rohkesti eesti õhtuid ning sai alguse Jüriöö aktuse traditsioon. Raadio levimisega kujunes alates 1927. aastast võrdlemisi sagedaseks ka raadioringide loomine ning avalike raadioõhtute korraldamine. 1929. a tõusis sportlike ürituste arv. Alates 1934. a korraldati võidupüha pühitsemist, kodukoha uurimise päevi, omakultuuri ja raamatuaasta aktusi, lõikuspühasid, kodukaunistamist. Häälekandjaks oli "Eesti Noorus" (1928—1940), mida iseloomustati kui "küpse noorsoo vabaharidustöö ajakirja". Eesti Raamatuaasta puhul avaldasid maailma silmapaistvad kirjanikud "Eesti Nooruse" veergudel tervitusi. 1940. aastaks oli ÜENÜ-l 329 osakonda 16 500 liikmega. Selleks ajaks oli ÜENÜ-st läbi käinud 75 000 noort, kes olid saanud kasvatust ja haridust rahvuskultuurilises vaimus. Osa ÜENÜ osakondi kuulus Eesti Haridusliitu.

Tekkisid ka agronoomide ja maatulunduskonsulentide juhtimisel töötavad maanoorte organisatsioonid, kelle sisuliselt juhtivaks keskkohaks esialgu oli ÜENÜ. Hiljem loodi maanoorte organisatsioonide keskus — Ülemaaline Maanoorte Ühendus —

Põllutöökoja juurde. Liikmeiks olid peamiselt koolist lahkunud noored, 1939. a ulatus liikmeskond 13 500-ni. Neis püüti kasvatada rahvuslikku meelt ja armastust maa vastu. Teiseks tähiseks oli maakultuuri edendamine, hoogne vabaharidustöö, vaba aja kasutamise teadlik korraldamine, kultuurse ja terve meelelahutuse korraldamine. Kolmandaks eesmärgiks oli praktiliste oskuste õppimine põllu- ja kodumajanduse alal.

Terve rida kultuurharidusliku iseloomuga ühinguid tegutses tööliste keskel. Osalt suunasid neid sotsiaaldemokraadid, osalt pahempoolsed sotsialistid, osalt kommunistid. Viimaste poolt suunatud ühingud said oma poliitiliste eesmärkide tõttu peatselt sulgemise osaliseks. Pikemat aega tegutses Eesti Tööliste Haridusliit (1931—1937), mille kutsus ellu Eestimaa Töölisühingute Keskliit koos Tallinna Töölisteatri Ühinguga. Esiialgu oli juhtimine parempoolsete sotsialistide käes (A. Oinas, O. Gustavson jt). Moodustati ka Tööliste Haridusliidu Tartu toimkond (P. Tarvel jt). Loengutes tutvustati Nõukogude Liidu majanduslikku ja poliitilist ilmet ning käsitleti kapitalismi küsimusi. Õpiringide kavas olid 1933. a sotsialismi ajalugu, ametiühinguline liikumine, üldajalugu ja Marxi majanduslikud õpetused. 1934. a töötas Tööliste Haridusliidu juures 52 õpiringi, neis käsitleti ühiskonna arengu ajalugu, võõrkeeli, ametiühingulist liikumist, kõneoskust, põllumajanduse küsimusi. 1935. a valis asemikekogu juhatusse pahempoolsed sotsialistid A. Abeni ja N. Andreseni. 1937. a lõpul Eesti Tööliste Haridusliit suleti, sest tema õpiringides kasutati ka illegaalseid materjale. Eesti Haridusliidu juurde asutati nüüd töölisharidustöö komisjon. Eesti Haridusliit korraldas

märtsis 1938 Kiviõli rahvamajas töölisharidustöö kursuse, millest võttis osa ligi poolsada kaevanduspiirkonna töölisvanemat ja tööliste hariduslike organisatsioonide esindajat, Haridusministeeriumi vabaharidusnõunik K. Kadak tutvustas koosolijaid töölisharidustöö rahvuskultuuriliste ülesannetega.

Kohalike ja üksikorganisatsioonide arv, kes suuremal või vähemal määral vabahariduse alal tegutsesid, ulatus 1937. aastal kaugelt üle 7000. Haridusministeerium soovitas, et kohalikud ühingud kuuluksid oma tegevusele vastavatesse eriliitudesse (Haridusliit, Karskusliit, Lauljate Liit jt) ning töötaksid nendega kontaktis. Ühtlasi pidid keskorganisatsioonid oma liikmete suhtes taotlema suuremat mõju ja distsipliini.

Korraldati kutseliste vabaharidustegelaste (keskorganisatsioonide peasekretärid, instruktorid, konsulendid jne) suvepäevi, mille eesmärgiks oli omavahelise sideme ja ühistunde loomine ning nende tööle ühise ja ühtlase riikliku ja hariduspoliitika suuna andmine.

Tähtsal kohal Eesti Haridusliidu töös oli õpiringide mõtte propageerimine. Haridusliit koostas erinevate ainete kohta üksikasjalikud õpiringide kavad. Korraldati õpiringijuhtide kursusi. Haridusliidu andmeil töötas 1935/36. aastatel 193 õpiringi, neist hariduslike organisatsioonide juures 85%, ülejäänud koolide juures. Õpiringidest osavõtjaid oli ligikaudu 5000, keskmise vanusega 21—22 aastat, kuid leidis isegi 70-aastasi haridushuvilisi. Aineist esikohal oli kirjandus, järgnesid seltskondlik kasvatus, aiandus, põllumajandus, kõneoskus, lavakunst jne. Intensiivse vabaharidustöö tõhusa ja kergesti rakendatava moodusena leidis õpiringi-

line tööviis üha rohkem poolehoidu. 1939. a oli Eesti Haridusliidul ja 7-l teisel organisatsioonil kokku 623 õpiringi à 11 100 liikmega. Eesti Haridusliidu juurde moodustati õpiringide nõukogu ning seati ametisse vastav hariduskonsulent. Õpiringide keskus pidi suunama peamiselt meetodikat, hankima sobivat kirjandust, parandama juhtivate tegelaste ettevalmistamist.

Suurelt osalt toimus kooliväline haridustöö raamatukogude vahendusel. Rahvaraamatukogude võrk rajati põhiliselt sõjajärgseil aastail, näiteks asutati 1921. aastal 135 uut raamatukogu, nii et riigi rahvaraamatukogude võrku kuulus 1. jaan. 1922. a 413 raamatukogu.

Avalike raamatukogude seaduse järgi, mis võeti vastu 1925. aastal, pidid raamatukogusid asutama ja ülal pidama valdade ja linnade omavalitsused niisugusel arvul, et raamatud oleksid kättesaadavad kõigile kogukonna kodanikele. Raamatukogud polnud nüüd enam seltside juhuslikest sissetulekuist sõltuvad, vaid iseisvad, seaduse alusel töötavad asutused, mille eest pidid hoolitsema omavalitsused, Haridusministeeriumis pandi ametisse raamatukogunduse instrktorid.

1932. aastaks ulatus avalike raamatukogude arv 667-ni. Raamatuid muretseti neile peamiselt riiklike toetuste abil. Viimaste piiratuse tõttu oli aga raamatute arv kogudes üsnagi väike: näiteks 1926. a olid enamik linnade kogudest 1000—2500-kõitelised, maal aga 200—250-kõitelised. Avalike raamatukogude aruannetest haridusministeeriumile selgus, et kõige loetavam teos viie aasta jooksul (1928—1932) oli Tammsaare "Tõde ja õigus" I, teisele kohale tuli A. Jakobsoni "Vaeste patuste alev".

1935. a otsustati tähistada eesti raamatu 400 aasta juubelit Raamatu-aastaga (RA). Moodustati RA peakomitee ja kohalikud komiteed üle kogu maa. Toimus palju igasuguseid üritusi: propaganda ajakirjanduses, teoste auhindamine, raamatule pühendatud aktused, raamatunäitused, raamatuloendused jne. Ka Eesti Haridusliit rakendus täiel määral RA teenituse kursuste ja avalike loenguõhute korraldamise teel. Liidu hariduskonsulendid N. Ruus ja K. Laane pidasid RA vältel üle riigi kokku 219 loengut 21 500 kuulajaga. Neist 102 esinemist olid pühendatud just RA ülesannetele, käsitledes ülesandeid raamatu kultuuritööks kasutamisel.

RA soodustas raamatu levikut ja tõstis avalike raamatukogude kasutamise intensiivsust. Raamatu propageerimise ülesannet jätkasid hiljem nn raamatunädalad. Raamatukogudele antavad toetussummad näitasid neil aastail üsna tõhusat tõusu, nii saadi riigilt 1935/36. a 20 000 kr ja 1937/38. a 36 900 kr. Ent raamatute hind oli kõrge ja tõusis neil aastail veelgi. Seetõttu ei kasvanud raamatute hulk raamatukogudes sedavõrd, nagu seda oleks soovitud. Kirjastajate andmeil levisid proosaraamatud ainult 400—500 eksemplaris. 1938/39. a töötas 736 avalikku raamatukogu, neist linnades 57 ja maal 679, peale selle rida harukogusid ja osakondi. Kirjandust oli raamatukogudes 1939. a 883 600 köidet 439 000 vastu 1929. a Lugejate arv ulatus avalikes raamatukogudes 1939. a 111 100-le. Lugejate protsent rahvastikust oli üldse 10,3 — linnades 17,2% ja maal 7,4%. Kõige nõuetavamaks teoseks oli aastate jooksul A. H. Tammsaare "Tõde ja õigus". Raamatute soovimisega raamatukogudele tegeles 1930. a asutatud

haridusministeeriumi raamatukogude komisjon. Raamatute leviku huvides töötas ka 1923. a asutatud Eesti Raamatukoguhoidjate Ühing, kes andis välja ajakirja "Raamatukogu" (1923—1940).

Vähemusrahvuste kultuurihuvide ja -arvitude selgitamiseks ning täitmiseks töötasid Haridusministeeriumi juures läti, rootsi, saksa ja vene rahvusekretärid. 1925. a võeti vastu vähemusrahvuste kultuuriomavalitsuse seadus. Selle alusel jõukamad vähemusrahvused — sakslased ja juudid — teostasid oma kultuuriomavalitsust, kuid teised, vaesematesse rahvakihtidesse kuuluvad vähemusrahvused ei suutnud kultuuriomavalitsust ülal pidada. Nende jaoks jäid töötama rahvusekretärid.

Kõige suurema vähemusrahvuse — venelaste — koolivälist haridustööd juhtis rahvusekretärina tuntud haridustegelane Aleksei Janson. 1923. a asutati Eestis vene haridus- ja heategevate seltside liit. Sekretäriaadi kaasabil avati 1923. a jooksul 8 haridusseltsi. 1923. a detsembris peeti I Eestis töötavate vene haridustegelaste kongress. Haridusministeerium andis välisharidustööle määratud summadest vene vähemusrahvusele 8,2% (vastavalt nende arvule rahvastikust), kuid vajadused olid muidugi suuremad. 1927. a ühendas vene haridusseltside liit 60 seltsi. Töötati peamiselt piiriäärsetes maa- des. Liit korraldas üldisi ja kohalikke hariduspäevi, loenguid, kursusi, raamatukogusid, rahvaetendusi, püha- päevakoole ning aitas kaasa rahva- majade ehitamisele. Liit pööras tähe-

Kasutatud allikad

Eesti Riigiarhiivi, Tallinna Linnaarhiivi, Eesti Ajalooarhiivi ning Teatri- ja Muusikamuseumi materjalid.

Ajalehed: "Päevaleht", "Postimees", "Sotsiaal- demokraat", "Rahva Sõna", "Uus Eesti".

lepanu vene talurahva raskele ma- janduslikule olukorrale ja levitas loen- gute ja instruktorite abil tehnilisi ja põllumajanduslikke teadmisi. Tallin- nas ja Tartus asutati vene rahvaüli- koolid; Tallinna Rahvaülikooli juurde vene osakonnana, mille juhatajaks oli vene rahvusekretär. 1937. a and- meil keskendus Tallinna Rahvaüli- kooli vene osakonna (juhataja S. Schilling) tegevus peamiselt riigikeele õpetamisele. Oli ette nähtud 210 ees- ti keele õppetundi ja 24 üldharidusliku ja erialast loengut. 1922. a and- meil töötas ka rootsi rahvaülikool.

Setude ja ingerlaste kultuuritase- me ning rahvusliku eneseteadvuse tõstmiseks asutati 1924. a Tallinnas Piirimaade Selts. Alates 1934. a. hakkas valitsus piirimaadele rohkem tähelepanu pöörama. Riiklikud toetu- sed kasvasid. Oli setude venestumi- se oht, sest vaimulikud olid venela- sed. Selle vältimiseks püüti apostli- ku-õigeusu kogudusi rahvuslikul alu- sel ümber korraldada. Seepärast oli küllalt suur osa piirimaade riiklikust toetusest määratud Eesti Apostliku- Õigeusu Kirikule.

Hoolimata majanduslike võima- luste suhtelisest piiratusest oli vaba- haridustöö tolleaegses Eestis küllalt ulatuslik, haarates kõiki ühiskonna- kihte ja rahvusi. Kui Eesti Hariduslii- du algaastail oli tema peamiseks te- gevusalaks üldhariduslike loengute ja kursuste korraldamine, siis hiljem tõusis esiplaanile isetegevusliku hari- dustöö klassikaline vorm — õpiringid. 1930. aastate teisel poolel kasvas vabaharidustöö riigivõimu kätte.

Ajakirjad: "Kasvatus", "Vabaharidustöö", "Arenge", "Eesti Noorus", "Muusikaleht", "Rah- vaülikool", "Eesti Kroonika", "Riigi Teataja", "Raamatukogu".

LAULUÕPETAJA MESIÄINEN*

Meenub, kuidas härra Mesiäinen saatis 1928. a kevadel rahvamajja laulma ühe VI klassi tütarlapse (tõsiselt ilus hää! oli, nime ei mäleta!) ja poisi. Minule, II klassi õpilasele, tehti ülesandeks neid saata. Saatepartiid olid kerged, pealegi polnud ka parajasti mõnd edasijõudnumat käepärast. Laulud olid "Nõmmehaud" — soolo tütarlapsele — ja Merikanto "Olin intunut illalla itsekseen" — duett. Proovisime viimati nimetatut — ei lähe kokku, rütm ei haaku mitte üks pörm. VI klassi noormees ütles: ma olevat selle loo nii ühtlases taktis sisse tuupinud, et ei suutvat neid saata. Noor daam kurtis, et kuidas saavat tema seesuguse saatja puhul üldse laulus oma tundeid väljendada. Mis mina — olin vait! Kui siis Mesikene ise seda asja pealt kuulama tuli, ütles ta noorele daamile ja härrale, et Merikanto pööravat end hauas ümber, kui ta kuulvat, kuidas nemad tema 6/8 taktis kirjutatud laulu 4/4 peale laulavad. Mul oli kole piinlik, aga suure kooliõe ja koolivenna suhtumine minusse muutus jalapealt.

Muide, mitu aastat hiljem laulsid samu laule Leili Ingel ja Artur Vahter meie klassist. Kes saatis, ei mäleta. Tean aga, et ma pidin tenorile "Nõmmehaua" sõnad saksa keelest eesti keelde tõlkima ega jõudnud selle ülesandega küllalt ruttu valmis. Muidugi on kõik tenorid vahetevahel veidi pretensioonikad — mulle tehti selgeks, kui suureks takistuseks on teksti viibimine: peab ju harjutama iga häälikut õigesti hääldama ja laulma. Tõsi muidugi: ju ma siis lisasin endale kiirust, mis jälle tõlkele kasuks ei tulnud.

* Algus KU-s nr.8.

Jah, aga Wagneri "O du mein goldner Abendstern" kõlas A. Vahteri suust tõepoolest hingeliigutavalt: kui ilusad ja kui puhtalt lauldud kromaatilised käigud kohe alguses! Mina vist saatsin; noot oli raske, üle minu võimete, igal juhul polnud ma sel korral solistile vääriline partner.

Kes on laulu "Nach Frankreich zogern zwei Grenadier" autor? Seda laulu laulis klassivend Martin Treiman, see talle päris sobis.

Meeles on veel, kui kooliveli Talpsep laulis ilusat soome soololaulu "Muien varten pellava kasvaa, mina vaan ten kitken, muien iloks iloni ja itsekseeni itken..."

See peaks nüüd olema mingisugunegi ülevaade, mis laadi olid seminaris õpetatud laulud ja kui suur osa oli muusika viljelemisel Evert Mesiäisel. Et tema õpilased vabal ajal ka palju saksa šlaagreid, operetiviise ning üliõpilaslaule laulsid, ei olenevad enam temast. Aga oma osa seegi muusika meie elus mängis — no miks ka mitte! "Ich habmein Herz in Heidelberg verloren", "Adieu, mein kleiner Gardeoffizier", "Es kommt nur einmal", "Ilmas palju õrnu naisi", "Mu ukse küljes väike kell", "Lossis nimega Gradescio" jne, jne.

Evert Mesiäise tööülesannete hulka kuulus ka klaverimängu õpetamine teatud osale seminaristidest. Koolil oli küll ka spetsiaalne klaveriõpetaja, preili Vassiljeva, kuid kuus seminariklassi ületas tema töönormi. 1926. a sügisel, mil meie klass seminaris õppimist alustas, võeti liisku, kes lastest kummagi õpetaja juurde

satub. Vastavalt liisuõnnele jäi nende ridade kirjutaja härra Mesiäise hoole alla.

Igal nädalal tuli õpilase kohta üks klaveritund, kuid selles ei viibinud ta üksi, vaid koos nelja või viie klassikaaslasega. Nii siis sai õpetaja ühe õpilase juhendamiseks kasutada aega mitte üle 10—12 minuti. Prl Vassiljeva lahendas asja nii, et venitas klaveritunnid (ettemängu, nagu siis üteldi) pikemaks, tegi sageli ühe rühmaga tööd oma kaks tundi järjekorras; järgmine rühm ootas ja närveeris ukse taga. Tal oli selliseks ennastohverdavaks tööks aega ja tahtmiski; vahel mängis veel õhtul internaditüdrukule üht-teist ette. Kui ilusti paluti, tellis mõnele härra Mesiäisegi õpilasele meeldima hakanud pala noodi. Evert Mesiäise töökoormus, nagu eespool kirjeldatud, oli niigi suur, tal polnud nähtavasti aega ega võimalust (kohustust ammugi mitte) töötada üle ettenähtud aja. Vassiljeva õpilased ületasid seetõttu mõnevõrra härra Mesiäise omi. Viimati nimetatute juures oli peaaegu, et tükk noot-noodilt maha mängiti ja tempot väga ei venitatud. Kord, kui III klassi õpilased Salme Linsi ja Ellen Rosenberg mingiks esinemiseks üht — no kelle? ei mäleta — “Türgi marssi” harjutasid, tõi õpetaja metronoomi klassi ja ütles, et olgu kiirus käes ja *staccato* teravam, seda marssi tundvat iga haritud inimene.

Mängida laskis meie õpetaja sel ajal obligatoorseid Händeli sõrmeharjutusi, heliredeleid ja kolmkõlasid. Czerny ja Bergmülleri etüüde, mida prl Vassiljeva oma õpilastega hoolsalt läbi töötas, meie ei mänginud. Lühike ettemängu aeg ei võimaldanud õpetada *fraseerimistki*, *finessidest* kõnelemata.

Kuid seminar polnud muusikakool, liigne oleks olnud rohkemat tahagi. Ka oli harjutamiseks aega vaid kaks tundi nädalas. Igas klassis istusid õpilased hommikul kella 6-st 8-ni ja pärast lõunat kella 14-st kuni 22-ni klaveri taga; oli üks oma tunni ära mänginud, siis oli juba järgmine harjutaja platsis.

I klassis oli härra Mesiäise õpilastel klaverimängi õppimiseks Dammi “Klavierschule”. Hiljem valis õpetaja klaveripalad vastavalt noorte “pianistide” edasijõudmisele.

Edaspidisest mäletangi vaid seda, mis mulle harjutamiseks-õppimiseks kätte anti. II klassis pistis härra Mesiäinen mulle pihku ühe klaveripalade kogumiku: mulle enam-vähem jõukohased, väga erineva laadiga lihtsad, kuid üldtuntud saksa ja itaalia heliloojate “klaveritükid”. “Teie pidage need heliloojad meeles, neid teab iga haritud inimene!” õpetas härra Mesiäinen. 50 aastat hiljem kuulsin “Vanemuise” lavalt ooperiaariat, mille seadet klaverile sellest noodiraamatust mängisin — ikka sama ilus oli! Lugu on praegugi kõrvus, heliloojat ei mäleta!

III klassis tuli mul õppida sonatit, sonaate, skertsoosid; Mahleri, Mozarti, Beethoveni omi, arusaadavalt lihtsamaid, ega ma nüüd *Pateetilise* ega *Apposionatani* küll ei ulatanud! Kuid IV—V õppeaastal lubati õppida “Kuupaiste sonaati”. “Teie seda ei suuda nii kiiresti mängida kui vaja,” üteldi mulle sedapuhku, “aga harjutage! Iga haritud inimene ju.” Mängisin veel möödunud aegade Ketelby “Pärsia turgu” ja “Ühes Hiina templiaias”. “Noor inimene võib ju neid ka harjutada, kui meeldivad,” oli õpetaja armulik, “aga helikunst see pole!”

V klassis olid mu repertuaariks

paar Griegi lugu: "Hommikumeeleolu" ja "Solveigi laul", Sibeliuse "Kurb valss". Minu tehnika ei vastanud kaugetki nimetatud kauni materjali vahendamiseks, kuid ma olin siiski väga tänulik võimaluse üle sellega tutvuda. Lõppude lõpuks: komberda mõõda klaveriklahve kuidas tahes — kui ikka ise mängid, omandad midagi rohkemat kui kuulates (ilus oli ka!). [—]

Tulen tagasi Evert Mesiäise juurde. Kokkuvõttes oli just tema see, kes seminari musikaelus juhtivat rolli mängis, tegi seda tõelise kohusetundega, istutas õpilastesse sügava armastuse helikunsti vastu.

Terve aasta, olime siis V klassis, õpetas ta meile soome keelt. See oli ringitöö, kuid kavalasti seatud iga kolmapäeva viimase, vaba tunni ajale. Minu arust oli terve meie klass soome keele "ringis" — sisuliselt oli see tund. Katsu sa härra Mesiäise tunnist, olgu see vaid ringitund, puududa! Lugesime läbi ühe õhukese muinasjuturaamatu, määratud keeleõppijaile. Laulsime soome laule, kevadepoole käsitleti Juhani Aho humoristlikke jutte, neist mäletan kaht — "Sasu Punainen" ja "Vilhelmina Väisänen". Ei saa öelda, et me soome keele õpinguis erilist hoolt oleksime üles näidanud. Siiski jäi küllalt palju meelde. Minul õnnestus järgmisel suvel saada soomekeelset kirjandust. Hakkasin seda lugema ning sain see-tõttu, s.o Mesiäise õpetatu ja enda hangitud lugemisvara abil, niikaugemale, et mingi soomekeelne tekst mulle tänini raskusi ei valmista. Kindlasti polnud ma ainuke.

TOONIKA—DO-MEETODIST

Kui me seminari V klassi õpilastena kooli juurde kuuluvas algkoolis, nn harjutuskoolis tunde pealt kuulama ja

peatselt ka ise andma hakkasime, oli õpetaja Evert Mesiäinen juba laulmiseõpetuse uue meetodi veendunud pooldaja ja propageerija. Tähendab: 1930/31. õppeaastal töötas ta harjutuskoolis täielikult *toonika-do*-meetodil nagu vastset õppeviisi nimetati. Lähiaastatel ilmus trükist tema koostatud käsiraamatki, et nimetatud meetodit algklassides tutvustada ja levitada.

Toonika-do-meetod sarnanes põhimõtete poolest palju aastaid hiljem kasutusele võetud *jo-le-mi* omaga. Pärast II maailmasõda kadus esimene meie koolist, oletatavasti ida poolt tulnud voolude mõjul, teist veel ei tuntud.

Kolmekümnendatel aastatel oli *toonika-do*-meetodi innukas pooldaja ka helilooja Riho Päts, kes töötas peale muu ka koolimuusika alal. Tartu lauluõpetajalt ja muusikamehelt A. Kiisiltki ilmus metoodikaõpik lauluõpetajaile, mille alused mäletamisi ei läinud palju lahku E. Mesiäise ja R. Pätsi poolt soovitatavast meetodist. *Toonika-do*-meetodil töötades õpetati lapsi kuulma, üles märkima ja noodist laulma mitte intervale, vaid astmeid, s.o tegeldi helide relatiivsete kõrgustega. Silpnimetusi *do-re-mi* jne kasutati astmete märkimiseks nii mažoori kui minoori ja kõikide helistike puhul. *Do* võis järelikult asuda noodijoones-tikul kus tahes, ta tähistab alati põhi-tooni. Mažoori ja minoori eristas kõrv. Vastavalt *do* asukohale leidsid oma paiga esmalt ka *mi* ning *sol* ning siis kõik teised heliredeli astmeid näitavad noodid. Alles hiljem õppisid lapsed tundma ka helide absoluutseid kõrgusi, millele anti nimetuseks *c*, *d*, *e* jne. Nii jõuti erinevate duuride ja mollide juurde ning terve- ja pooltoonide järgnevusele *duuris* ja *mollis*.

Sealjuures oli abivahendiks klaviaatuur, õigemini selle suur joonis. Siis selgus ka võtmemärkide — *dieeside* ja *bemollide* — vajalikkus ja nende arvu ning asukohta tuli lastel iga *duuri* ja *moll*i puhul teada. VI klassi lõpetades pidi õpilastel asi selge olema; lisaks arusaamine kromaatilistest käikudest ja modulatsioonist. Muidugi tuli algkooli lõpetajal tunda ka agoolgilisi ja dünaamilisi märke ning ühteist muudki. Käemärke, nagu *jo-le-mi* puhul, *toonika-do*-meetod ette ei näinud.

A. Kiissi metoodikast on meeles niipalju, et tema andis mažoori puhul astmete nimetusteks *ü, ka, ko, na, vi, ku, sü, ü*. Neljanda astme nimetuses tähendab vokaal *a* sõna alla, seitsmenda astme nimetuses *ü* sõna üles. Kuidas Kiiss minoorile lähenes, ei mäleta, arvan aga, lihtsalt loogikale tuginedes, et näiteks harmoonilise minoori puhul oleksid siis astmenimetused olnud *ku, sü, ü, ka, ko, na, vü, ku*.

Sekka pisike nali. Juuni algul 1940 oli Tallinnas algkooli lauluõpetajate kolmenädalane kursus väga esinduslike lektoritega: Kapp, Topmann, Karindi, Päts, Mesiäinen. Kaks viimast tegid kõik, mis suutsid, et kursustele *toonika-do*-meetod selgeks teha. (Nimetatud kursus lõppes enneaegselt poliitiliste sündmuste tõttu). Kui mina endise õpilasena Evert Mesiäisega jutule sattusin, ütles ta, et no nüüd teeme sellele rahvale *toonika-do*-meetodi nii selgeks kui selgeks. Seal tõuseb kursuste viimasel päeval üks kenasti intelligentse välimusega meesõpetaja püsti ja esitab Riho Pätsile tõsise küsimuse: "Aga üks *do* õige asukoht ole ikka esimesel abijoonel noodijoonestiku all?" Ilmatu raske on inimesel asju

uuest aspektist vaadelda!

Helikõrguse tabamise õppisid seminari harjutuskooli lapsed E. Mesiäiselt (ja meilt?) õige kenasti ära. Mu oma töökogemused Sonda algkoolist ütlevad ka ainult positiivset, ainult et liitklassides (III—IV, V—VI) oli asi mõnevõrra raskem. Ja ega minu võimed polnud sellised kui E. Mesiäisel. Minu lapselapsed (õpet Aeli-Tiiu Tamm Tartu X Kk) laulsid ka üsna rahuldavalt noodist — neil käis alati käsi kaasa — *jo-le-m!*

Tegelik töö lastega algas rütmist ja taktist ning helipikkuste ülesmärkimisest, sellega rööbiti hakati kirja pandud helipikkusi lugema rütmisilpide abil.

tam ja taa

ta-ra

taa

ti-ri-ti-ri

tai-ri

Esimeseks sammuks selles töös oli 2- ja 3-osaliste "rõhualade" eristamine, kriteeriumiks marsi- ja valsiamm, samuti taktilöömir. (Seminaris harjutuskooli I—II klassi lastele õpetati marsi-, valsi- ja polkasamm kätte kehalise kasvatuse, vabandust, võimlemistundides.)

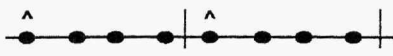
Järgmine aste oli rõhuliste helide leidmine ja kirjas märkimine.


Üks, kaks, kolm, nagu tuhk ja tolm
 Öö-bik, öö-bik, lõbusam lind

Edasi õpiti kirjutama taktikriipsu, siis märkide **kirjas** ühe rõhuala lõpu ja teise algust:

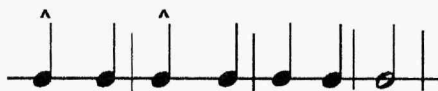
Tiiu, talu- / tütrekene, / käs-ke, / káske
 takt

Siis märgiti üles helide arv taktis:


 Ku - ku, ku - ku, käo - o - ke - ne,


 kuk - ku, kuk - ku

Nüüd võis juba alustada helipikkuse kirjapanekuga:


 Kurr - karr, kurr - karr, ku - hu läed?
 tam tam tam tam tam taa


 Nurr - narr, nurr - narr, nur - me
 tam tam tam tam taa taa

Seesugust noodirida loeti rütmisilpidega:
 tam-tam-tam-tam-tam-tam-taa-jne.

Sealjuures löödi takti.

Enam ei olnud takistus vastupidi-seks harjutuseks, s.o tahvilil nootidele üles märgitud rütmil lugemiseks *tam-taa* abil, siis laulusõnade lugemine rütmis (mõlemal juhul löödi takti) ja lõpuks laulukese täielik äraõppimine, omandades helikõrgused kuulmise kaudu.

Kokkuvõttes: kord rütmidiktaat õpitud lühilaulu järgi, kord jälle rütmil lugemine noodist ja seejärel laulmine helikõrguste tabamisega klaveri või õpetaja ettelaulmise abil.

Evert Mesäinen tarvitas minu mäletamist mööda väljendeid "ühelöögiline heli" ja "veerandnoot" nagu ka "rõhuala" ja "takt". Selleaegsed või peatselt ilmunud algkoolide õppekavad sellist peent vahet ei teinud — seal kasutati nooremates klassides ainult sõnu "ühelöögiline noot" ja "takt".

Kui rütmil lugemine noodist ja selle üleskirjutamine nootides enam suuremaid raskusi ei tekitanud, mindi üle helikõrguse juurde. Harjutused olid siingi kahesugused: diktaat ja noodist laulmine. Mõlemal juhul tuli esmalt leida põhitoon (kuulmise või siis noodipildi järgi) ja põhikolmkõla. Põhikolmkõla kirjutati noodijoonestikule ettepoole harjutust ja seda lauldi korduvalt läbi. Esimesed ülesanded helikõrguse määramiseks või tabamiseks sisaldasidki põhikolmkõla helisid, "neid kõige tähtsamaid", mis võisid noodijoonestikul asuda kõrgemal või madalamal. Peatselt täiendati laste teadmisi, harjutati kuulma ja eristama, üles märkima ja laulma ka kõiki teisi heliredeli helisid. Mažoor ja minoor, "rõõmus ja kurb viis" tehti diktaadi puhul kindlaks kuulates, noodist lauldes aga ütles õpetaja ette, kummaga tegemist. Toonikat nimetati

mõlemal puhul *do*-ks. Selge, et tuli treenida nii ühe kui teise laulmist.

Diktaat

1. Laulu kuulamine või õpitud laulu laulmine.
2. Silbitatud sõnade kirjutamine noodijoonestiku alla.
3. Rõhuliste helide leidmine, taktikriipsude asetamine, taktimõõdu leidmine ja ülesmärkimine.
4. Põhitooni ja -kolmkõla "avastamine" kuulmise kaudu ja kirjutamine noodijoonestikule, kusjuures õpetaja määras toonika koha.
5. Helide kõrguse leidmine laulu kuulates ja märkimine (õrnalt) noodijoonestikule (abiks kolmkõla helide või heliredeli laulmine).
6. Helide vältuse määramine takti lüües, õrna helikõrguse märgi kohale õiget vältust näitava noodi kirjutamine.
7. Rütmi lugemine rütmisilpidega.
8. Laulmine astmenimetustega.
9. Laulmine sõnadega.
10. Laulu helitõus /rõõmus või kurb/ määramine.

Nii umbes. Kui ka teisiti, siis mitte palju.

Noodist laulmine

1. Takti löömine vastavalt taktimõõdule.
2. Rütmi lugemine rütmisilpidega, sealjuures takti lüües.
3. Põhitooni (*do*) asukoha määramine (laulud on valitud nii, et lõppesid põhitooniga).
4. Põhitooni ja -kolmkõla kirjutamine noodijoonestikule laulu ette.
5. Õpetaja teadaanne, kas viis on rõõmus või kurb.
6. Kolmkõla ja heliredeli laulmine.

7. Laulmine astmenimedega.

8. Laulmine sõnadega.

Võib oletada, et nii mažoorse kui minoorse heliredeli laulmist harjutati varsti rööbiti muu tööga. Kahtlemata oli peatselt tarvis tundma õppida ka nende ning vastavate põhikolmkõlade intervallilist ehitust, kuulmise arendamiseks oli see vajalik. Asja näitlikustati tuntud vana võttega: redeli või trepi joonisega. Algkooli vanemas klassis tuli siis relatiivsed kõrgused ehk *do-re-mi-fa-sol-la-si-do* absoluutsete kõrguste ehk *c-d-e-f-g-a-h-c* peale paigutada. Sellest on juba algul kirjutatud. Eri helistikke nimetati siis alati tähtnimetustega: *c*-duur, *a*-moll jm. Duuride ja mollide paralleelisus ja võtmemärgid, *diesid* ja *bemollid* kulusid lastele aegapidi pähe. Muidugi õpiti lõpuks ära ka intervallid. Aga see oli puht teooriaküsimus.

Kui väga laulmistundi andma minen seminarist-praktikant ka ei närveerinud, õpilased tulid talle tunnis kergesti kaasa, uus meetod oli ilmselt häid tulemusi andnud.

Et lastes lauluarmastust ja -lusti ergutada, lauldi igas tunnis ka varem õpitud laule, mille kallal polnud tarvis enam vaeva näha. E. Mesiäisel oli suur paks noodiraamat, täis käsitsi kirjutatud laule. Ametlikust programmist, mis lauluvara kohta käis, ei pidanud ta eriti kinni. Laulud, mida ta algkoolis õpetas, olid lastepäraseid ja kaasakiskuvad, nagu näiteks tema enda loodud "Tähekene, tillukene" või teab kelle kaanon "Küll oli kuri see koeramuri", mida seminaritüdrukudki meelsasti laulsid. Algkoolis las kis E. Mesiäinen lastel ka kahehäälsid laule laulda, kolmehäälsid vist mitte.

Hea õpetaja, hea metoodik, mida muud veel kokkuvõtteks öelda!

ESIMESEL TÖÖKOHAL

*(Katkend Artur Vahteri memuaarilisest käsikirjast
"Kui mina alles noor veel olin")*

1932. aastal, mõni päev enne kooli algust, sain kirja oma vennalt, kes pidas Narvas advokaadiametit. Ta kutsus mind kiiresti Narva, kus jäi ootamatult vakantseks õpetaja koht 3. algkoolis. Et õpetajat oli kiiresti vaja, nõustus koolijuhataja minu kandidatuuriga, kuigi olin alles 19-aastane ja kogemusteta. Minule kui verivärsktele Rakvere Õpetajate Seminari lõpetajale oli suureks auks ja ka õnneks alustada õpetajatööd Narva linna uhekeimas koolis. Mul ei olnud aega pikemalt mõelda, sest õppetöö algas juba paari päeva pärast. Ka õppeaineid ei saanud ma valida, sest tunnid olid juba määratud. Nii tuli mul hakata andma 5. ja 6. klassis matemaatikat ja maateadust ja olla 6. kl juhataja. Hiljem tuli veel juurde joonistamine 4. ja 5. klassis.

Algkooliõpetajana algas mul uus eluetapp, mis kestis kuni sõja puhkemiseni. Olin Narvas õpetajaks 1932—1940 (vahepeal kaitseväetee-nistus). Matemaatika õpetamine oli mulle algul mõneti ootamatu, kuid pikapeale hakkas see mulle isegi meeldima. Seda enam, et meetoodiline ettevalmistus oli olemas. Kehtestasin endale kindla tunnisüsteemi: alustasin alati peastarvutamise, kasutades kergendavaid võtteid. Järgnes koduste ülesannete läbivaatamine, uue ülesande selgitamine ja süvendamine. Mitmel korral käis minu tunde kontrollimas kooliinspektor J. Karu, kes jäi tundidega rahule.

Aina enam kiindusin maateaduse õpetamisse. Seminaris rõhutati, et

aine tuleb teha õpilasele huvitavaks. Sellepärast peab õpikute kõrvale, mis on kirjutatud enamasti kuivalt, teaduslikult, leidma ikka lisamaterjali. Nii nagu ajaloo teeb huvitavaks novellistlik käsitlus, tuleks ka võõraid maid ja rahvaid vaadelda maailmaränduri pilguga. Hakkasin vastavaid raamatuid hankima. Palju huvitavat leidsin sarjas "Maailma maad ja rahvad". Lastele meeldis, kui ma tunnis põnevamaid ja piltikumaid lõike ette lugesin ning epidiaskoobiga fotosid ja joonistusi täienduseks näitasin. Õpilastele meeldis ka värvipliatsitega tunnis käsitletut vihikusse joonistada. Nii hakkas maateadus õpilasi huvitama, aidates meeles pidada ka vajalikke nimesid ja arve.

Andsin vanemates klassides ka joonistamist. Kuigi ma olin seminaris hädas peast joonistamisega, oskasin siiski loodust ja esemeid päris hästi "maha joonistada". 5. klassis hakkasin tegelema perspektiiviga, nii tuli huvitavaid joonistusi majadest, aedadest, tänavatest telefonipostidega jne. Kui kõik abijooned olid kustutatud, vari ja valgus viimistletud (tehniline toiming), võisid ka tagasihoidlikumate annetega õpilased oma töödest rahuldust tunda.

Õpetamises tuli kokku puutuda probleemidega, millele seminaris õpitu vastust ei andnud. Mõndagi tuli ise leiutada, iseseisvalt lahendada ja otsustada. Ometi tuleb tänada Rakvere Õpetajate Seminari, kus õpilaste iseseisva mõtlemise arendamine oli pedagoogiliseks juhtnööriks. Direktor V.

Raam rõhutas alati õpilaste enesealgatust ja omapäi otsustamist. Eriti nõudis omaalgatuslikke ideid klassijuhatamine. Klassijuhataja tunnis tuli sageli arutada õpilaste käitumist ja distsipliini. Töödistsipliin on õppetegevuse alus, mille saavutamiseks ei ole iga õpetaja võimeline. Õpilasi mõtlema innustavas tunnis pole distsipliiniga probleeme. Peab kohe ütleva, et see ei olegi kerge, vaid mõnikord üsna lootusetu. Palju sõltub õpetaja kaasasündinud omadusist, mingist seesmisest kiirgusest, mis on sõltumatu õpetaja soost, vanusest, kasvust või hääle tugevusest. Igatahes oli 3. algkoolis ligi kahe meetri pikkune meesterahvas, kelle tundides valitses absoluutne korralagedus, nii et isegi kõrvaklassis oli raske tunde anda. Samas valitses ideaalselt klassi kleenuke naisterahvas, kuigi ta ei tõstnud häält ega kasutanud mingeid sundvõtteid. Matemaatikatundides, mida mina andsin, oli distsipliini suhteliselt kergem hoida, sest kogu aeg on klass õpetaja küsimuste haardes.

Kuidas on lood distsipliiniga, see selgitatakse uue õpetaja puhul juba esimestes tundides. Reageerimises mõne õpilase (ettekavatsetud või spontaansele) tembule avaldub kohe õpetaja oskus olukorda hinnata. Igatahes on klass põnevil — mida õpetaja ette võtab. Kui õpetaja hakkab korraldajaid välja selgitama, kärkima ja karistama, on juba tema autoriteet mõranenud, mida hiljem on väga raske parandada. Ka kõige ekstreemsemat situatsiooni on võimalik lahendada huumoriga. Ma ei mäleta, et mind oleks proovile pandud, võib-olla peeti mind nooruse pärast ka nõkambameheks.

* Algus KU-s nr. 8.

Seminarist anti kaasa õpetus, et igasse õpilasesse tuleb suhtuda kui isiksusesse, kes on erineva kasvatus- ja erineva iseloomu ja andekusega. Tõepoolest, mida rohkem ma õpilasi tundma õppisin, seda rohkem kogesin, et Jumal pole loonud kõik inimesed oma näo järgi. Ühtesid on õnnitatud hea matemaatilise taibuga, teisel on anne võõrkeelte, kolmandal eesti keele peale. Need, kellele pole antud võimeid ei reaalse ega humanitaarainetes, võivad olla tublid maanuaalselt, tugevad ja osavad füüsiliselt või siis suurepärase muusikaliste eeldustega. Vähe on universaalseid andeid, kes ületavad keskpärasuse paljudel aladel, ka kunstiaineis. Üks selliseid oli 3. algkoolis Elsa Laasi. Sel ajal oli levinud igasuguste testide tegemine, mida ka mina ohtralt kasutasin. Teste kasutati matemaatikas ja eesti keeles, kuid kõige rohkem õpilaste intelligentsi ja taibukuse mõõtmiseks. Elsa Laasi oli klassi parim igasuguste testide lahendamises, aga samuti kirjandite kirjutamises, õppis edukalt viiuli- ja klaverimängu ning käis ka balletitunnis.*

“Õpilastega tuleb saavutada usalduslik vahekord. Neisse tuleb suhtuda lugupidamisega, sest väärkas inimene kasvab väärkas olukorras.” Need seminari direktori V. Raami õpetussõnad olid ka mulle juhiseks. Praktikas sain seda pedagoogilist tarkust rakendada just klassijuhatajana. Nii kujunesid klassijuhatajatunnid sageli vabaks vestluseks, kus õpilased avameelselt rääkisid oma tegevusest, muredest ja rõõmudest. Püüdsin leida klassiga ühise tegutsemise

* Elsa Laasil (abiellunult Rikandi) tuli taluda stalinlikku terrorit ja viibida rohkem kui 10 aastat Siberi vangilaagrites. Vabaks saanud, lubati tal siiski astuda konservatooriumi, mille ta minu koorjuhtimisklassi õpilasesena ka lõpetas.

võimalusi: külastasime väljanäitusi, tegime ekskursioone Narva-Jõesuusse jne. Sellised ettevõtmised muutsid klassikollektiivi sõbralikuks pereks, kuhu ka mina vanema liikmena kuulusin. Minu kui klassijuhataja sünnipäeva peeti alati meeles. Kui ma sel päeval klassi astusin, ootasid mind ikka lilled ja kingitused. Muidugi ei saanud ma siis tundi enam tavalises korras läbi viia. Mul tuli rääkida oma õpingutest, kuid õpilased ootasid siiski kõige rohkem, et ma laulaksin ja mängiksin viiulit. See kõik aitas mind siduda tihedamalt klassikollektiiviga ja mul ei olnud oma klassi distsipliiniga kunagi probleeme.

Elasin Narvas mõned päevad advokaadist venna Leonhardi juures, kuid esimesi muresid oli siiski korter leida. Paberilindid akendel andsid märku, et vabu kortereid oli saada. Vahetasin tube mitmel korral, kuni leidsin püsivama elukoha söökla omaniku Pütsepa majas, Kraavi tänav nr. 13. See tänav, umbes 100 meetrit pikk, viis otse Pimeaeda, Narva linna hubasemasse paika. Mis oleks Narva linn ilma Pimeaiata ja sealt suunduva promenaadita kõrgel peakaldal! Õhtupoolikutel oli Pimeaed jalutajaist ja mängivaist lastest tulvil. Kui Pimeaias keskele ehitatud kõlakojas mängis orkester (suvel igal õhtul), kogunesid kuulajad pinkidele. Pimeaias promenaadilt avanes kaunis vaade üle laia kiirevoolulise jõe Jaanlinna kindlusele. Ka Hermanniki kindlus oli sealt kergesti näha. Ida ja lääts, kaks endist võimukehastajat, kaks kultuuri seisavad teineteise vastas juba sajandeid. Ida agressiivseid ambitsioone on ikka ja jälle jahutanud Narva jõe vood. Nüüd vaatavad nad teineteise otsa rahulikult, veidi väsinult ja argipäevaselt. Teine-

teise vastas seisavad ka luterlaste Aleksandri ja vene-õigeusu kirikud, kuigi nende vahel ei ole veepiiri. Hermanniki kindluse juures Joaorus võib kohata päikesepaistes peesitajaid ning mängivaid lapsi. Tenniseväljakul lüüakse palli. Mõned üritavad kasta ennast jahedas vees, kuigi kaugemale minejaid ähvardab kiire vool jalust rabada. 1936 valminud Joaorus supelipaik ja liivane rand kujundasid Narva linna kui suvise puhkepaiga. Joaorgu kasutati päevitamiseks peamiselt argipäevadel, laupäeval ja pühapäeval sõideti Narva-Jõesuusse. Narva linnaajaga põhjapool raudteed jäi mulle peaaegu tundmatuks. Kuigi ma käisin mõnikord koske imetlemas, sattusin harva Kulgule ja Kreenholmi vabrikute vahele. Sama tundmatuks jäi mulle ka Jaanilinn. Üle puusilla sattusin vaid juhuslikult, üle raudsilla aga mitte kordagi. Ja kuhu ma pidingi raudteega sõitma, kui paarikümne kilomeetri järel Narva jõest algas tundmatu, salapärase ja ohtliku Venemaa.

Minu igapäevane teekond pärast koolitunde kulges Kooliplatsilt Raeväljakule ja sealt Vestervalli tänava kaudu turuplatsile, kus 1939. aastal asus minu venna kontor. Turuplatsilt võis Posti tänava kaudu jõuda postkontorini ja sealt edasi minu töökohani 3. algkoolis. Koolis õppis palju tööliste lapsi, kes elasid peamiselt Narva aguli väikestes puumajades. Klassijuhatajana tuli mul laste kodusid külastada ja nii võisin tutvuda ka Narva selle, mitte just heas kuulsuses paigaga. Õpetajaametiga juba kohanevad, hakkasin otsima Narva kultuurielus osalemise võimalusi. Eriti tundsin huvi linna muusikaelu, selle mineviku ja oleviku vastu. Aegamööda sain tuttavaks linna prominentsemate muusikategelastega ja interpretide-

ga. Nii nagu paljud Eesti linnad, oli ka Narva kuulus oma kooride poolest. Sel ajal, kui mina 1932 Narva elama asusin, tegutsesid seal Narva Mees-
telaulu Seltsi meeskoor ja segakoor ning hiljem ka sellenimeline naiskoor. Koorid tegutsesid ka Peetri ja Aleksandri kiriku, "Ilmarise" seltsi juures ja mujalgi. Talvel 1932 tähistas meeskoor oma 10. aastapäeva ja 1933 pidas samasugust juubelit segakoor. Asutamisest peale juhatas meeskoori kohalik koolijuhataja Jüri Välbe ja segakoori organist Peeter Penna. Hiljem sai meeskoori ja naiskoori dirigendiks 3. algkooli juhataja K. Maasik, kes vanemana kui 40 aastat hakkas õppima konservatooriumis laulmist. Narva linnas ei olnud sümfooniaorkestrit, kuigi väiksemates linnades, nagu Võru, Tapa, Paide, Türi ja Valga, need edukalt tegutsesid. Suvekuudel sümfooniaorkester siiski organiseeriti ja tema kontserdid Pimeaias dirigentide N. Goldschmidti, Ed. Liinevi ja A. Öunapuu juhatusel olid alati rahvarohked. Narva linna muusikaelu aitas toita kohalik muusikakool, mis kandis ametlikku nime "Muusikastudio". 1937 oli studios 130 õpilast ja 12 pedagoogi. Studio asutaja ja kauaaegne juhataja oli pianist E. Schütz, nii et õppeasutust tunti ka "Schützistudio" nime all. Studio õppejõududeks olid Tallinna konservatooriumis õppinud kohalikud muusikud, klaverikunstnikud E. Jalajas ja M. Noorkukk, laulja T. Pajoprove, organistid M. Tari ja P. Penna, flötist J. Slutsky, tšellist B. Bock, viiuliõpetajad L. Vigla ja A. Inglmänn, dirigent ja klarinetist Ed. Kulp.

Hakkasin jõudumööda osa võtma ka Narva ühiskondlikust elust. Osalesin reservohvitseride koosviibimistel, lsamaaliidu koosolekul ja mitmetel

rahvaüritustel, kus minu vend Leonhard esines referaadiga Spengleri teosest "Öhtumaa allakäik". 1939 ilmus vennalt brošüür "Öhtumaa hukumine", kokkuvöte Spengleri ulatuslikust teosest.

Suur osa minu vabast ajast kuulus koorilaulule. Kui K. Maasik sai 1934 meeskoori juhiks, hakkasin ka mina kooris laulma. K. Maasiku juhtimisel arenes koor silmapaistvaks kollektiiviks, kes sai tuntuks ka väljaspool Narvat. Arvustused koori esinemiste kohta olid kiitvadki. Nii kirjutas "Muusikaleht" (1936, nr. 11) koori esinemisest "Ilmarise" saalis: *"Koor oma häälematerjali poolest näib olevat kõigiti ajakohasel tasemel. Kõik hääleterühmad on tasakaalustatud ega leidu üksikuid välja kostvaid hääli. Eriti hea on I tenorite rühm. Hariilikult tuntakse teistes koorides I-stest tenoritest puudust, kuid narvalastel on ses suhtes rohkem õnne olnud."* Tõepoolest, Narva meeskooris laulsid I tenorit mitmed hiljem tuntuks saanud nimed, nagu V. Gurjev, V. Valge, V. Kivimägi jt. Ka minu häält võib lugeda tenorirühma positiivsesse ossa. Eriti suure tunnustuse osaliseks sai Narva meeskoor Haapsalu meestelaulu päeval 21. juulil 1935. Sellest kirjutab "Muusikaleht" (nr. 7—8, 1935): *"Üksikkooridest esimesena esines Tallinna Meeskoor "Eesti Laulumehed" E. Aava juhatusel, esitades kolm tusedat laulu noore koori jõu kohaselt. Üllatavalt hääd laulu kuuldi Narva Meestelaulu Seltsilt K. Maasiku juhatusel, kes sunnitud oli .ordama J. Aaviku "Noorte laulu" ("Peokroonik")."*

Laulmine Narva Meeskooris oli mulle suureks vahelduseks ja ka muusikaliselt harivaks tegevuseks. Sain nii olla kursis kooride repertuaariga, millest hiljem, kui asusin õppima

konservatooriumi koolimuusika osakonnas, palju kasu oli. Ka sain kogemusi kooriharjutuste läbiviimiseks, sest K. Maasik jättis ikka tenorite õpetamise minu hooleks. Pärast seda, kui Narva Tööstuskooli juhataja kutsus mind laulmisõpetajaks ja kui ma seal poistekoori asutasin, hakkas mind koorijuhtimine rohkem huvitama. Oskasin juba tähele panna ning võrrelda koorijuhtide dirigeerimismeetodeid, temperamenti ja tehnikat. Olin näinud juba mitmeid tuntud koorijuhate, nagu E. Aav, G. Ernesaks, J. Aavik, V. Nerep jt, kes jäid mulle eeskujuks.

Argipäeva meeldivaks harrastuseks oli mul ka kirimale, millele pühendasin üsna palju aega. Mul oli võimalus võtta osa ühest üle-eestilisest kirimale eelturniirist, mille tulemusega pääsesin II eesti kirimale esivõistlusele, mis toimusid 1938—1940. aastani. Eesti esivõistlustest kirimales võtsid osa paljud vabariigi parimad maletajad, nende hulgas ka Paul Keres. Olin korralik maletaja juba algkoolis ja hiljem tõsiselt vastaseks ka kirimalepartnereile, hoolimata sellest, kas see oli F. Villard, E. Laht, J. Rosenfeldt või mõni teine. Ka lõpptulemus, 5.—6. koht ei olnud halb, kusjuures minu partii P. Kerese-ga jäi viiki.

Narvas korraldatud malevõistlustes ma kaasa ei teinud, küll aga võtsin osa Paul Kerese poolt antud simultaanidest. 1939. a kevadel õnnestus mul olla nende kuue hulgas, kes Kerest võitsid. Narva ajaleht "Põhja Kodu" (25. II 1929) teatas sellest pealkirja all "Keres võistles 64 ruudul 64 vastasega". See fakt, et Kerese võitjate hulgas oli ka kooliõpetaja, ei jäänud kooliõpilaste poolt tähelepanemata. Peatselt saabuski ühe kooli

maleringi poolt kutse anda nende koolis simultaan. Tegingi seda ja võiduprotsent umbes 40 vastase vastu oli üle 80.

Ajuspordi kõrval harrastasin ka kehakultuuri juba seminaripäevist alates. Treenisin minagi koos Narva sportlastega staadionil 3. algkooli vastas. Kõige enam köitis mind tennis. Minu partneriks oli enamasti Narva koolide sõjalise kasvatusõpetaja kapten K. Talpak. Et ma K. Talpaku-ga puutusin kokku juba reserohvitseride koosviibimistel ja tema tütar õppis 3. algkoolis, saime headeks sõpradeks.**

Õpetajaametis oli tähtsamaks sündmuseks praktikaaja lõppemine. Olin kaks aastat olnud 3. algkooli õpetaja ja kandidaadiaeg sai läbi. Kutsetunnistuse pidulik kätteandmine toimus Tartus, kuhu meid kõiki kokku kutsuti. Kaheaastase töö järel sai teha kokkuvõtte seminaris omandatu kohta. Võisin igati hinnata seminaris õpetatu mitmekülgust, eriti seda, et tuln toime kõigi algkooli-õppeainete õpetamisega. Ei olnud raskusi 5. ega 6. klassis matemaatika ja maateadusega, ei 4. klassis joonistamisega. Pean seminari kasvatustöö saavutuseks ka head ettevalmistust iseiseisvaks tööks ja enesetäiendamiseks. Ka seda, et seminaris sisendati õpilastele ausat ja kainet ellusuhtumist. Sõna otseses mõttes "kainet", sest seminari õpilastel ei tulnud mõttessegi alkoholi pruukida. Need põhimõtted kujundasidki "seminari vaimu", millest on palju räägitud nii pidulikel hetkedel kui ka tõsistel koosviibimistel. "Seminaris vaimu" hoidmist soovitas direktor V. Raam lõpetanuid

** Kuulsus- ja võidurikka elutee läbi käinud K. Talpaku viimaseks puhkepaigaks sai pärast ümbermatmist Tallinna Metsakalmistu.

õpetajatöele saates, seda lubasid au sees pidada noored õpetajad tööle minnes.

"Seminari vaimu" mõistet on minu klassiõde Ellen Lätt lähemalt käsitlenud kui väärtuste kompleksi, mida meile sisendas seminaris pulbitsev elu — küllalt range, küllalt vaba, küllalt tegutsemisvõimalusi andev ja soodustav.***

Õpetajaamet Narva 3. algkoolis oli põhitöö, mille eest ma sain palka. Pärast õppetunde algas aga teine töö — õppimine, mis oli kutsetööst veelgi pingelisem. Kui ma koolis viibisin päevas 4—6 tundi, siis õppimisele kulus päeva kogu ülejäänud osa. Male, tennis ja muud harrastused toimusid ikka koolitööst kui ka õppimisest vabal ajal. Lõõgastada sai ainult nädalavahetusel. Pärast seminari lõpetamist töötasin endale, et 30-aastaselt olen lõpetanud nii konservatooriumi kui ka ülikooli. Milleks veel ülikool, sellele ma ei mõelnud. Kuid konservatooriumist unistasin juba seminaris, siis ülikoolile hakkasin mõtlema juristist venda eeskujuks võttes. Ei, ma ei soovinud saada advokaadiks, ma lihtsalt tahtsin õppida.

Ülikooli astumist takistas seminari lõputunnistus, kus ei õpetatud ladina keelt, mis ülikooli õigusteaduskonnas oli suure kaaluga. Pidin ladina keele eksami õiendama eksternina Tallinna Reaalgümnaasiumi juures. Kuidas aga iseseisvat õppimist nii raskes aines korraldada. Venna kaudu sain õpetajaks tema tuttava vanahärra Põdra, kellest hiljem sai Narva-Jõesuu linnapea. See oli pingeline periood, mis kestis kaks aastat. Ja siis nad tulid — Caesari *De bello Gallico*,

*** Vt. "Kooliuuenduslane" nr. 3—5 ("Rakvere Õpetajate Seminari vaimust. Kirj. kunagisele koolivennale").

Cicero kõned, Ovidiuse *Metamorphoses*. Omandasin grammatika ja nõutavad tekstid sel määral, et võinuksin teisigi õpetada. Olin õppinud varem 10 aastat saksa keelt, 6 aastat inglise keelt, kuid kaheaastane ladina keele studium köitis mind eriti. Võib-olla on siin mingi seos maleharrastusega. Igatahes eksamile läksin närveerimata. Ladina keelega nähtud vaev sisendas ausutust klassikalise ülikoolihariduse, sealhulgas nende inimeste vastu, kes valdasid vanu keeli.

Ladina keele eksami sooritasin 1934. aasta sügisel. Komisjonis oli kooli ladina keele õpetaja ja kuulus inspektor Ernst Särgava. Tundsin E. Särgava ära suurest habemest, nagu fotodel näinud olin. Tõlkisin ettenähtud lõigud üsna soravalt ja orienteerusin ka grammatikas. Mäletan ka lisaküsimust: "Millest on tulnud sõna *ekstrakt*? Muidugi: *extraho, extraxi, extractum, extrahere* (tõlkes välja kiskuma=tõmbama).

Ladina keele eksami sooritasin küll hindele "väga hea", kuid ülikooli jäi astumata ja endale antud töotus täitmata. Olin oma võimeid üle hinnanud.

Ülikoolist loobunud, asusin seda intensiivsemalt tegema ettevalmistusi konservatooriumi astumiseks. Muretsesin endale õppeprogrammi ning eksaminõuded ja alustasin õpingutega programmi esimesest leheküljest peale. Algteooria ei pakkunud mulle erilisi raskusi, sellele oli alus pandud juba seminaris.

Sisseastumiseksamid konservatooriumi sooritasin 1934. a kevadel. Kontrolliti muusikalist kuulmist, rütmitunnet ja mälu, mis leiti vastavat nõuetele. Juba sama aasta sügisel andsin hindele "4" ja "5" solfedžo ja algteooria eksami.

Konservatooriumi õpilaseks vastuvõtmisel tuli avaldusega koos esitada traditsiooniline töötus: "Eesti Vabariigi Tallinna Konservatooriumi õpilase kohustun korralikult osa võtma konservatooriumi kavast ettenähtud õppetööst, alluma konservatooriumi kodukorrale, tasuma korralikult õppemaksu ning muretsema õppetööks vajalikud vahendid." Korralikult õppetööst osavõtmine ei tähendanud tundidest kohustuslikku osavõttu, vaid konservatooriumi õppeprogrammi täitmist ja nõutavate eksamite sooritamist.

Need on meenutused ühest eluetapist, mis seonduvad õpetajatöö alguse ja Narva eluga. Praegu neid mälestusi heietades mõtlen tänapäeva noortele õpetajaile. Kas nad ikka tunnetavad seda tugevat algtõuet, mida me *seminari vaimuks* nimetasime. Viimasel ajal räägitakse jälle vabaharidusest, enesetäiendamisest, õppimisest läbi elu. Meie jaoks oli see kõik endastmõistetav. Nagu ongi öeldud: uus on taasleitnud vana.

EESTI RAHVAHARIDUSEST JA PIIBLI OSAST SELLES*

Ent võitlus Liivimaa pärast kestis 1600. aastal vallutasid rootslased Tartu. Kaudseid teateid eelneva aja mõjust leidub hilisemates kirikuvisiitatsiooni protokollides, kus märgitakse, et rahvas oskab katoliku palveid, mida jesuiidid neile õpetanud.

Jesuiidid tulid varsti Tartusse tagasi ja püsisid kuni 1625. aastani. Seal andsid nad välja teisigi eestikeelseid raamatuid. Kõige kindlamad on teated selle kohta, et 1622. a trükiti Wilhelm Bucciusse koostatud *Institutiones esthonicae* või *Institutiones estonicae catholicae*. Niisugused nimetused esinevad nimelt 1887. a ilmunud Hermann Gruchot' poolt koostatud Braunsbergi jesuiitide kolleegiumi trükiste nimistus. Koostajaks oli 1601. a jesuiitide orduusse vastu võetud liivimaalane Wilhem Buck (Buccius), kaasautoriks eestlane Michael Sommer, kes kanti 8. juulil 1595 Braunsbergi paavstliku seminari õpilaste nimekirja ja saadeti sealt 8. jaanuaril 1598. a Tartusse, sest tema kohta öeldakse matriklis, et ta Tartus "oli suureks abiks... raamatute eesti keelde tõlkimisel". Veel teame, et Braunsbergis Schönfeldi juures trükiti Andreas Wigeri eestikeelne palveraamat. Leitud on ka 1622. aastal Braunsbergis trükitud väike ladina-keelne käsiraamat *Agenda Parva*. In *Commodiorem visum Sacerdotum Prouvinciae Liuoniae conscripta* Liivimaa preestritele. See sisaldab kiriklike talituste juures vajalikke lauseid Liivimaal elavate rahvaste (läti, eesti, poola ja saksa) keeles. Ainuke ek-

semplar avastati 1937. aastal Braunsbergi Riikliku Akadeemia raamatukogus ja anti järgmisel aastal (1938) 650 eksemplaris Tartus uuesti välja. "Agenda Parva" on väike oktaavformaadis (160x97mm) 6-poog-nane raamat.

Rahulikumalt sai kulgeda **eesti raamatu areng Tallinnas, mida sõdadega ei vallutatud.**

Kord võitnud luterlus jäi siin püsima, alguses linna enda poolt kaitstuna, alles 1561. aastast, mil Põhja-Eesti ühendati Rootsiga, riigiusuna. Tallinnast sai keskus, kust pidi lähtuma luteri usu levitamine ja kindlustamine.

Tallinnas moodustasid eestlased tollal vähemalt 60% elanikkonnast. Sellepärast nähti kohe alguses ette, et iga kiriku juures peab olema kaks mitteraksa kaplanit. Hiljem kujunesid kirikute juures välja eesti jutlustajate või abiõpetajate kohad, kus olid vaimulikeks eestlased ise. 1543. a tõstis Tallinn Wolmari maapäeval üles nõude asutada head partikulaarkoolid eesti ja läti keelt oskavate kirikuõpetajate ettevalmistamiseks. Et sellest asja ei saanud, hakkas Tallinna raad ise oma linnakooli vastavatasemeliseks arendama. Eesti raamatuajaloo seisukohast on oluline, et see kool kujunes XVI sajandil üheks eestikeelse kirjasõna arendamise keskuseks. Juba 1547. aastast on nähtmeid, et selleaegne Pühavaimu pastor Reinhold Beseler laskis õpilasel Hans Susil tõlkida eesti keelde evangeeliume ja kirikulaule. Poiss suri 1549. aastal katku, aga tema alustatud töö jätkus. Selleks aitas kaasa Hans Susi ise.

* Algus KU-s nr. 8.

Tema koolitamiseks oli ta vanaema määranud üsna suure summa ja surivoodil palus Susi, et järelejäädud raha kasutatakse edaspidigi samal otstarbel, s.o ühe poisi koolitamiseks. See pärand saigi aluseks kapitalile, millest hiljem **vaeseid koolipoisse toetati**. Vastava institutsiooni asutamine otsustati rae poolt 4. novembril 1550. Susi kapitalile liideti varem, 1536. aastal, raehärra Johan Selhorsti poolt vaeste koolipoiste heaks pärandatud summad. **Järgnesid teised pärandid ja annetused.** (Kingsepapad näiteks tegid 1553. aastal poistele tasuta kingad.) Puisse, keda nende summade toetusel õpetati, oli kahesuguseid. Ühed olid vaeslapsed, kes hulkumiselt kinni peeti ja kooli suunati (vastava korralduse tegi raad 1542. aastal), teised väljavalitud andekad, keda valmistati ette vaimulikuteks. Tihti tehti just neile ülesandeks raamatute eesti keelde tõlkimine.

Lugema õppimiseks vajati aabitsat.

1575. a osteti Michael Schlachterile laudaabits (*brederen Abc bock*), 1676 Hinricus Gelckmanile **aabitsaraamat** (*Abc bock*). Nii oli aabits kindlasti olemas, küsimus on ainult, missugune. Laudaabits koosnes tavaliselt ainult ühest lauast, millele olid kleebitud tähed ja üks või paar lühikest lugemispala. Seda ei nimetatud aga mitte aabitsaraamatuks (*Abc bock*), vaid laudseks *abc-bock* (*brederen Abc*). Niisiis võis olla tegu laudaabitsa eritüübiga mitmel laual või juba päris trükitud aabitsaraamatuga. Igatahes Georg Müller kõneleb 1605. aastal kogudusele aabitsaraamatust kui neile tuntud asjast.

Raamat Rootsi ajal

muutub tavaliseks. Gustav II Adolff

edukad sõjad tegid Rootsist suure koloniaalriigi. Altmargi vaherahuga 1629 liideti kogu Mandri-Liivimaa (s.o kõik Eesti ja Läti alad, välja arvatud Kuramaa) Rootsi riigiga, 1645. aastal ühendati ka Saaremaa. Vallutatud alade valitsemiseks vajab Rootsi valitsus kohalikke olusid tundvaid, luterliku riigiusu vaimus kasvatatud ametnikke. Selleks asutati Eesti alale kaks gümnaasiumi: Tartusse 1630. ja Tallinna 1631. aastal. Tartu gümnaasium muudeti 1632. aastal ülikooliks (*Akademia Gustaviana*). Muuseas rõhutas kindralkuberner J. Skytte Tartu gümnaasiumi ja ka ülikooli avamisel peetud kõnedes, et need haridusasutused on mõeldud kõigile seisustele, ka talupoegadele. Tallinna kool jäi gümnaasiumi kõrgema akadeemilise tüübi esindajaks, kuigi teda **otse akadeemiliseks** ei nimetatud.

Eesti raamatu arengule avaldasid need koolid otsest mõju, kuna nende juurde asutati kohe trükikojad. See oli vajalik, sest mõlemad olid kõrgemat tüüpi koolid, kus õpetajad kandsid professori tiitlit ja pidid tegema ka teaduslikku tööd. Nende trükkis avaldatud disputatsioonid olid kooli taseme näitajad. Disputatsioonid vahetati teiste koolidega, loodi sel teel kontakte teiste samalaadsete asutustega ja oldi kursis teaduse üldise arenguga. Meieni säilinud on mõned kohapeal trükitud ladinakeelsed, väikeses kvartformaadis 8-leheküljelised raamatud.

Esimene siinmail trükitud eesti keelne raamat oli

Heinrich Stahl

“Lühikesed küsimused ristiusu põhiõpetuse kohta” (“Kurtze und einfältige Fragen, die Grundstücke des Christenthums betreffend”) 1630. aastal. Pöördeliseks sai 1632. aasta

— siis trükiti Riias korraga kolm ees-
tikeelset raamatut: "Härta dr Martin
Lutheri kuues peatükis koostatud kate-
tekismus" ("Catechismus Herra d.
Martini Lutheri in sechs Hauptstücke
verfasset") ja "Evangeeliumid ja
epistlid kõigiks pühapäevadeks terve
aasta kohta" ("Evangelia auf alle
Sonntage durchs gantze Jahr") ning
Heinrich Stahli suure "Käsi- ja kodu-
raamatu" ("Hand und Hauszbuch")
esimene osa, mis sisaldas Martin
Lutheri väikese katekismuse.

Kasutanud osavasti ära paljud
juba varem käsikirjades liikunud ma-
terjalid, koostas Stahl kiiresti suure,
neljast osast koosneva saksa-eesti-
keelse paralleeltekstiga kirikliku käsi-
raamatu. "Käsi- ja koduraamat Eesti
vürstkonnale Liivimaal" ("Hand- und
Hauszbuch für das Fürstenthumb
Esthen In Liffland"). See sisaldas Lut-
heri väikese katekismuse, lauluraa-
matu, evangeeliumid ja epistlid ning
psalmi-, palve- ja lauludekogu kiriku-
talituste jaoks. Raamatu esimene
osa, katekismus, trükiti, nagu juba
öeldud, 1632. aastal Riias, ent järg-
mised osad juba Tallinnas.

Käsiraamat on formaadilt suur ok-
taav. Ta on trükitud gooti kirjas, taga-
sihoidlikult kaunistatud päisliistudega,
initsiaalidega ja vinjettidega. Et käsi-
raamat oli määratud esijoones kiri-
kuõpetajatele, mõisavanematele, pe-
reisadele ja ka gümnaasiumi- ning
üliõpilastele, kes valmistusid kiriku-
õpetajaks saama, on raamatu ja selle
osade tiitlid ja ka eessõna saksa kee-
les. Päril tekst aga on kaheks vee-
ruks poolitatud lehekülgedel kahes
keeles: esimesel veerul saksa, teisel
eesti keeles. Kokku on raamatus
1015 lehekülge.

Siinkohal on paras aeg esitada
üldsegi mitte retooriline küsimus:

kelle jaoks trükiti "Käsi- ja kodu- raamat"?

Kes neid tarvitasid? Kas vaimuli-
kud? Vaimulikke oli Eesti aladel sa-
dakond, reeglina muulased. Siit järe-
dub üsna iseenesest, et nii suurt hul-
ka rahvakeelseid käsiraamatuid kiri-
kuõpetajad ei vajanud (ega jõudnud
ka ära lugeda). 20 000 "Käsi- ja ko-
duraamatut" trükiti rahva, s.t talupoe-
gade jaoks!

Rootsi revisjonist selgub, et
1638—1641 koosnes Põhja-Eesti ala
maarahvastik 72 000—84 000 inime-
sest, kes moodustasid 12 000 pere-
konda, neist tuleb maha arvata
15% muulasi, saame 60 000—
70 000 hinge, neist veel 1/3 Lõuna-
Eestimurdelisi. Siit tuleneb, et igas
külas oli

raamat 5—6 leibkonna kohta

(talu pererahvas ja tema juurde kuu-
luvad vabadikud).

Raamatut ei muretsetud riikli eh-
teks (raamaturiiulit muide tollal talus
polnudki, raamat, iseäranis piibel, oli
tagakambris kummuti peal). Raama-
tuid

loeti.

Nendesamade eespool mainitud
katekismuste, aabitsate ja käsiraa-
matute abil õpetati rahvas lugema
veel enne üldise koolivõrgu väljakuju-
nemist. Kuidas see saavutati? Päril
täpselt me ei tea, kuidas õppimine
käis, aga on kindel, et juba 1600. a
paiku teatav osa Tallinna Pühavaimu
eesti koguduse liikmeist kas trükitud
või kirjutatud kirja mõis^{ts} lugeda,
sest nende õpetaja Georg Müller tu-
letab kord pühapäevases jutluses
kuulajatele meelde sõnu, mis "Kirko
Ramato siddes kiriutatuth", ja käsib
neid mainitud raamatus leiduvaid ka-
tekismuse õpetusi võrrelda kirikulau-
ludega.

Reformatsioonijärgsel Saksamaal oli pikka aega ainsaks talurahvale hariduse andjaks köster, kes õpetas lugemist, kirjutamist ja kirikulaulu. Köstrite ja kantorite õpetus oli kohati veel 18. sajandilgi põhiline haridusallikas ka Eesti alevites ja väikelinnades, 17. sajandil ajuti suuremaiski linnades. Ka eesti talurahvakool sai alguse esmajoones köstrite ja pastorite tegevusest.

Kõige rohkem tehti eestlaste koolitamiseks Tallinnas. Linnakoolis õppis eestlaste lapsi kooli reorganiseerimisest alates, mitmeid neist valmistati rae kulul ette vaimuliku ametiks ning raad toetas stipendiumiga üksikute hiljem silma paistnud eesti päritoluga õpilaste (nt esimese katekismuse tõlkija J. Koell ja kroonik B. Russow) edasiõppimist Saksamaa ülikoolides.

Eestlasi õpetati ka Tartu linnakoolis. 1553. aastast pärinevas linnaminiisteeriumi teenistumääruses soovitati tollal eesti koguduse käes olnud Jaani kiriku pastoritel (linna)-koolmeistriga kokku leppida ning välja valida mõned "oskuslikud poisid", kes võiksid kirikus laulda ja kogudusele ette lugeda. Eesmärgiks oli koguduse laulmis- ja lugemisoskuse edendamine. See korraldus teeb mõistetavaks F. Witte eestikeelse katekismuse ilmutumise just 1554. aastal.

Reformatsiooni käigus pandi alus Eesti alal linnade haridusolude kujunemisele järgmisteks sajanditeks. Sellega kaasa läinud linnaraed saavutasid suhtelise iseseisvuse haridusküsimuste lahendamisel.

17. sajandil hakkas lugemisoskus levima

ka eesti talupoegade hulgas. Kui isa või ema seda oskasid, õpetasid nad

kodus ka lapsi lugema. Mõned õppisid lugema linnas teenistuses olles.

1650. aastal nõudis ülemkonsistorium kindralkuberneri toetusel rüütelkonna maapäevalt, et kõigis kirikutes oleks köster, kes oskaks nii kohaliku rahva kui ka saksa keelt ning võiks abistada noorte õpetamisel. Talurahvaõpetusega kõige lähemalt seotud köstriamet saigi üldlevinuks 1680.—1690. aastail.

1686. a Rootsi kirikuseadus kehtestati Eestimaal 1692. a. ja Liivimaal 1694.a. Selles nõuti katekismuse õpetamise süvendamist, see aga eeldas lugemisoskust. Teadaolevalt ilmus rootsi ajal, aastatel 1631—1710 vähemalt 45 eestikeelset raamatut (osa uurijate arvates võis neid olla palju, võib-olla koguni kaks korda rohkem), neid levitasid raamatukõitjad ja trükkalid, talupojani jõudsid nad kirikuõpetaja ja kösterkoolmeistri vahendusel.

Eestis pani talurahva seas hariduse laialdasemale levikule aluse hariduslembeses ja talurahvasõbralikus kodus üles kasvanud

Bengt Gottfried Forselius.

Ehkki põlvnemiselt soome-rootslane (isa J. H. Forselius oli aastail 1638—1641 Tallinna toomkooli rektor, 1641. aastast surmani 1684. aastal rootsi-eesti segarahvastikuga Harju-Madise ja Risti kihelkondade pastor), omandas ta eesti keele ilmselt hästi juba lapsepõlves, oskas peale koduse rootsi keele saksa keelt, võimalik, et ka soome keelt. Tema soovis organiseerida talurahvaõpetust laiemas ulatuses.

Kõstreid ja talupojalaste õpetajaid ettevalmistav kool,

Forseliuse seminar,

alustas tegevust 1684. aasta sügisel ja oli esimene omataoline Rootsi ri-

gis. Õppeaeg oli kaks aastat. Peatähelepanu pandi ladusalt ja soravalt lugema õppimisele ning usuõpetusele. Õpetati ka kirikulaulu, arvutamist ja arvatavasti ka kirjutamist ning saksa keelt (vähemalt saksakeelseid kirikulaule) ja raamatuköitmist, viimast ilmselt nii praktilise vajaduse tõttu kui ka silmas pidades kõrvalteenistust tulevases töökohal.

Kui levinud

oli kirjaoskus Eestis rootsi aja lõpus, ei saa statistiliste andmete puudulikuse tõttu kindlalt väita. Võrdluseks võiks nimetada, et B. Wideni andmeil oli aastail 1686—1705 kirikukirjanduse lugejaid 66% Kroppo kihelkonna (Soomes) luterlastest elanikest (erivanuste inimeste lugemisoskus ulatus 21%-st 87%-ni). Õigeusklikul Venemaal küündis kirjaoskajate osatähtsus 17.—18. saj vahetusel G. Sudakovi andmetel suuremates linnades 16%-ni, maal 4%-ni.

Põhjasõja, sellele eelnenud ikaldus- ja järgnenud katkuaastate tõttu langes Eesti elanikkond 350 000—400 000lt umbes 150 000-ni. Võttis aega, enne kui toibuti. Kuid sootuks ei kadunud kirjaoskus siiski ja 1760. aastatel ületas lugemisoskusega meeste osatähtsus 50% ja naiste oma 40%. Mõnes kihelkonnas, kus oli tubli pastor, oli see kõrgemgi, näiteks A. W. Hupeli andmetel oskas 1771. a Põltsamaa kihelkonnas sajast mehest 57 ja sajast naisest 56 lugeda ning nelja aasta pärast oli see tõusnud nii meeste kui naiste hulgas 64%-le. Üldiselt võib öelda, et kirjatarkuse levitamisele pani kindlama aluse 1765. a kooli patent.

Raamatute rohkus ja lugemine

käisid käsikäes. Eelpoolmainitud kodu- ja kirikuraamatut ilmus XVIII saj 16 trükis, kokku 94 000 eksem-

plaris (vrd elanike arvu!). Siinkohal puudub võimalus kirjeldada talurahvakooli käänulist arenguteed, nime- tan vaid, et XIX saj keskpaigaks oli kirjaoskus Eestis 70—80%, kusjuures ei olnud olulist vahet meeste ja naiste hariduse vahel. 1897. a ülevemaaalise rahvaloenduse andmetel oli Venemaa rahvastikust (10-aastased ja vanemad) 18% kirjaoskajad. Samal ajal oli Eestimaal 95% ja Liivimaal 92% elanikkonnast kirjaoskajad. Võrdluseks võib tuua Pihkva kuubermangu, kus sama näitaja oli 20%.

Millised tahes muud mõjurid võiksid erinevuse taga olla, üheks olulise- maks võib pidada omakeelset piiblit ja selle najal lugemaõppimise tähendust. Tollal oli kirik ainuke abielude sõlmija. Luterlikus kirikus sai erilise tähenduse konfirmatsioonile eelnev õpetus (eesti keeles tuleb siit laensõnana kogu talituse nimetus "leer", vrd saksa "Lehre" /õpetus/). Nii tehakse 1730. a konsistooriumi poolt maksva kirikuseaduse põhjal korraldus, et noortest inimestest, kes lugeda ei oska, kedagi armulauale ei võetaks. 1735. a korratakse seda käsku. Ka keelati laulatamast pruutpaare, kes loetamisel ei osanud lugeda ega teadnud peast Lutheri katekismuse viit peatükki. Samuti sunniti neid, kes lugeda ei osanud, mitu korda leeriõpetusele tulema. Hiljem muutusid nõudmised aina suuremateks ja rangemateks. Konfirmeerimata inimest ei loetud täiskasvanuks, ta jäi hooldatava seisusse. Tagantjärele võime öelda, et mingil viisil toimis mõline süsteem eugeeniliselt, takistades alaarenenutel abiellumist ja laste saamist.

Mõni sõna ka tollaegse lektüüri toimest. Sakraalne keel, pühakirja stiil ja sõnastus on olnud alati normaatiivse toimega.

Piibli mõju

oli mitut pidi eestlastelegi valdav. Sellise mõju näitena võiks nimetada taolist pisisasja, mida asjaosalised ise eriti ei märkagi: eesti varasematel klassikutel on ülitavaline alata lauset "Ja"-ga nagu seda tehakse heebrea keeles ja meie piiblitõlkes — muud keeled ei ole taolist tava üle võtnud. Eesti piiblitõlke auks peame ütleva, et ta ei ole M. Lutheri tõlke tõlge (nagu tollal mitmed tahtnuksid), vaid on tehtud algkeelest ning maksimaalset vastavust algtekstile taotelles. Ja iseloomulik on seegi, et tundmatute esemete tähistuseks ei laenatud sõnu saksa keelest, vaid võeti otse heebrea omi, nii et eesti keeles on mõnestki muust keelest rohkem heebrea laensõnu (jaanalind, kiikajon, koveripuu, naablimäng, tuudaimimari jne). Seda otsetõlke fakti tasub eriti rõhutada tänapäeval, mil kogu maailmas esmatõlked väikerahvastele on kaudtõlked (aluseks ingliskeelne "Good News for Modern Man").

Kuid piibel on mõjutanud tuntavalt eestlase mõttemaailmagi. Sealt on pärit suur hulk vanasõnu ja kõnekäände, mille piibellikku algupära teavad vaid folkloristid (soolasammas, taevamanna, tulest ja veest läbi, ei jää kivi kivi peale, jne). Võib arvata, et väga populaarsed piibliütluksed (kes teisele auku kaevab, langeb ise sisse; parem pool muna heaga kui nuumhärg pahaga; millest süda täis, sellest räägib suu, jt) pidid vastama rahva mentaliteedile. Nagu muinaseestlaste usundis oli jooni, mis paremini sobisid kristlusega kui indogermaanlaste hoiakud, nii sobis mõnigi hebraism oivaliselt maakeelde, nt igasugused tarindid sõnaga "käsi" (päikese käes, kätte maksma, nõuab tema käest, kitsas käes, jne) või siis

parataktilised laused. Igal juhul struktuurilt põhjalikult erineva semi keele mõju oli palju ohutum kui lähedaste naabrite keelte oma. Kõige enam saksapärasust on 1739. a tõlke sõnajarjes, leksika on, nagu Andrus Saareste uurimused näitavad, üsnagi rahvapärane.

Milline võis aga olla

Piibli lugemise mõju ja tähendus talupojale,

kel olid selja taga ikalduse-, katku- ja sõja-aastad ning kes uue valitsuse all oli jõudnud pärisorjuseni selle õiges mõttes? Selge on see, et nii mitmetahulise raamatu puhul pidi eri lugejatele olema mõjuigi isesugune. Igatahes on andmeid, et Vana Testamendi orjade ja sulaste, ka jooksupannute kohta kirjutatud luges talumees ülemate meeleepahaks endagi kohta kehtivaks, nt 5. Moosese 23. ptk 16. ja 17. salmi. Teiselt poolt apostel Pauluse väited, et Kristuses "ep ole sulast ega vabat" (1Kr 12, 13 G1 3,28 K1 3,11) ning manitsus isandatele "jätke ähvardamist maha, ja teadke, et ka teil enestel Issand taevas on, ja tema ei pea enam lugu ühest kui teisest" (Ef 6,9 vrd Rm 2,11 K1 3,25) jms pidid tõstma eestlastest talupoegade eneseteadvust. Majanduslik vägi oli küll teiste käes, aga Looja ees võidi tunda end võrdväärseksena.

Puukaantega Piiblist kodulaua loetul oli teine kontekst kui kirikus kuuldul. Üks täiendas teist. Piibli tegelased muutusid palju elusamateks kui võidi lugeda Joosepi seikluste tsükli tervikuna või siis Tobia raamatut, mida jumalateenistustel ei käsitletud kunagi. Piibel oli mitmes mõttes inspiratsiooniallikaks hiljem tekkivale kunstikirjandusele.

Uskliku jaoks oli piibel Jumala il-

mutus. XVIII sajandi neljakümneadatel aastatel puudutas Eestimaad sügavasti Herrnhutist pärit äratusliikumine. Vennastekogudust ja taevaskäijate liikumist iseloomustas nii ekstaatilisus, kui aastatuhandeid vana ilmutuse vägi, mis inspireeris kohalike prohveteid ja vaimumehi ja -naisi, teiselt poolt oli aga neile korrektiiviks või teejuhiks vaimses maailmas. Ilma piiblit hääbunuks või hälbinuks taoline ärkamine, mis nüüd tõi ristiusu eestlase südameni.

Andmeid on ka selle kohta, et eesti rahva rahvuseks kujunemisele aitas kaasa seegi, et võidi end samastada muistse Iisraeli rahvaga. Vana Testamendi lugemisel identifitseeriti oma rahvast Iisraeli lastega, kes olid egiptlaste ja assüürlaste vahel aina vallutada ehk "vabastada". Seda sarnasust ei hoomatud üksnes positiivses mõttes, vaid ka pahede piitsutamisel, näiteks Juhan Liivi prohvetilaulus "Sa oled kui Iisrael vanaast".

Muidugi ei olnud ega saanudki olla piiblis meie esivanemast lugejale kõik arusaadav, s.t jõukohane. Siin ei aita eriti kaugele ka kuitahes parafraaseerivad moodsad tõlked. Seda võib kogeda iga lugeja, kui ta üritab taibata näiteks Rooma kirja arutluste filosoofilist sügavust, mis on olnud kirikuisa Augustinusest Karl Barthini jõukohane vaid vähestele teoloogidele. Aga see ongi piibli võlu, et temas on nii lihtsat kui komplitseeritud, piimatoitu algajale ja tahket rooga täismehel.

Kahe ja poole sajandi jooksul trükiti piiblit paljusid kordi. Lõuna-Eesti keelne Wastne Testament ilmus aastatel 1686—1926 20 eri trükis, Põhja-Eesti keelne Uus Testament aastatel 1715—1939 56 trükis,

kogu piibel aastail 1739—1940 41 trükis, enamasti mitmekümnetuhandelistes tiraažides. Igas eesti kodus oli mitu piibli väljaannet, ka vanu eksemplare säilitati auga, sest nad olid esivanemate perekroonikad. Nimelt olid suurte piiblite etteotsa köidetud mitu lehte pere tähtsamate sündmuste (abiellumine, laste ristimine, konfirmatsioon, surm) sissekandmiseks.

Mõneti teistsugune on olnud **piibli roll viimasel viiekümnel aastal.**

Jaan Roos kirjeldab üleminekut uude ajastusse: "Eesti raamatule sai osaks kõige hävitoimelisem saatus kogu tema olemasolu kestel. Kõik tegurid olid nagu kokku leppinud, et hävitada eesti raamat — sõjatuli, sõjahävi ja okupatsioonivõimude sõjakäik raamatute käibelt kõrvaldamiseks. Milline kohutav saatus eesti raamatut pärast 1940. aastat tabas, näitavad arvud. Kui eesti raamatuid-trükiseid eksisteeris 1939. aastal ümmarguselt 12 000 000 eksemplari, siis leidis neid 15 aastat hiljem vaevalt 2 000 000. Seega hävis 15 aasta kestel ümmarguselt 10 000 000 trükist, seejuures enamasti väärtuslikum trükisõna. Mitmed eesti raamatuelu tundjad ütlesid, et 2 000 000 säilinud eestikeelset trükist on veel väga optimistlikult võetud". 1972. a Torontos välja antud "Suure Piibli" faksiimileetüki saatesõnas kirjutab EELK peapiiskop Konrad Veem: "Ootamatult saabusid pöördelised sündmused, millised täielikult muutsid Eesti rahva elu. Okupatsioonivõimude korraldusel hävitati trükikotta ladumisele antud piibli käsikiri ja vahepeal valminud osa laost... Sügisel 1940 kutsuti Tallinna elanikkonda üles põletama kodudes olevaid piibleid."

Aga midagi jäi siiski alles!

Kooliuuenduse tänapäev

Heino Liimets

VASTATIKUSE RIKASTAMISE PRINTSIIP KASVATUSES

Kui heidame pilgu meie viimase aastakümne pedagoogika käsiraamatutesse, siis võime leida eri autoritel õige erineva hulga üldpõhimõtteid nii kogu kasvatuses kui ka kitsamalt õpetamise kohta. Nii fikseerib eesti keelde tõlgitud "Pedagoogika põhijooni" (Tallinn, 1966) kuus erinevat didaktika printsiipi. Tuntud gruusia pedagoog D. Lordkipanidze peab aga nelja piisavaks.¹ M. Danilov ja B. Jessipov toovad koguni kaheksa didaktika printsiipi.² Võib jääda mulje, et on täiesti suvaline, kas seada oma tegevuse organiseerimise lähtekohaks vähem või rohkem põhimõtteid. Imelik on see, et kui vaatame kolme mainitud raamatu järgi õppeprotsessi käsitlust ja meetodeid, siis erinevad need põhimõtteliselt vähe. See asjaolu võib tekitada umbusku igasuguste printsiipide arvu suurendamise vastu, võib jätta mulje autorite suuremast või väiksemast väljamõtlemisustist.

Kasvatuse ja kitsamalt ka didaktika printsiipide fikseerimine ei või olla suvaline. Tegemist on ju tegevuse, kõnesoleval juhul efektiivsema kasvatusliku mõjutamise lähtekohtadega. Need ei saa olla suvalised, vaid tulenevad: 1) tegevuse, seega kasva-

tuse eesmärkidest; 2) tegevuse objektide iseärasustest ja 3) printsiipide eneste hõlpsama käsitamise huvidest.

Meile tundub, et kooli praeguses kasvatusetegevuses on puudujääke, mis tulenevad üsna oluliselt just ühe printsiibi mitteamestamisest, õigemini fikseerimatuses. Seega, palun väga, veel üks printsiip. Igapäevases elus võtame me kõik vastu teeneid oma perekonnaliikmetelt, sõpradelt, töökaaslastelt jt, teiselt poolt aga osutame ise mitmesuguseid teeneid teistele, täidame oma kohust teiste inimeste vastu. Nii on see ühiskondlikus elus ikka ja see ei äratagi eriti tähelepanu. Mõtleva paneb aga see, kui selles suhtes tekib häireid.

Ajakirjanduses on korduvalt kõne all olnud noorte vähene kohuse- ja vastutustunne, mida on koguni peetud probleemiks nr. 1, vähene suutlikkus pingutada end igapäevaseks pitsitööks. Sisuliselt ei ole siin midagi muud, kui noor inimene tahab saada ja saab väärtusi ühiskonnalt ja teistelt inimestelt, kuid omalt poolt vastu anda ei taha või ei ole suuteline andma. Teatud püsivate käitumisjoonte kujundamiseks on teatavasti vaja luua pidevalt olukordi, kus inimesel on võimalik ja ta peab teatud kindlal viisil käituma.³ Et kohuse- ja vastutustunne tekiks, selleks on vaja täita kohust ja kanda vastutust. Ilmselt jätab meil kooli õppe- ja kasvatustöö korraldus siin midagi soovida.

¹ Д. О. Лордкипанидзе. Принципы, организация и методы обучения. М., 1957.

² М. А. Данилов и Б. П. Есипов, Дидактика. М., 1957.

³ Л. М. Божович. Изучение качеств личности и аффективной сферы ребенка. Тезисы докладов на съезде общества психологов, выпуск 5, М., 1963

Olukorda, mis ühiskondlikus elus igapäevaselt esineb, võime iseloomustada kui pidevat vastastikust saamist ja andmist, kui vastastikust rikastamist. Meie saame materiaalseid, vaimseid ja emotsionaalseid väärtusi ning anname neid ka omalt poolt vastu. Kui kasvatus tahab inimest ette valmistada vastastikuse rikastamise suheteks, siis tuleb kasvatustrotsessis üha luua olukordi, kus laps, nooruk, noormees ja neiu saavad esineda andjana. Olulisem on ilmselt just viimane, sest saaja osas, väärtuste vastuvõtjaina, esinevad lapsed ja noorukid niikuinii suurel määral.

Kasvatustöö organiseerimine vastastikuse rikastamise põhimõttel tähendab seega esmajoones nii õpetamise kui ka väljaspool õppetööd toimuva kasvatustöö selliselt organiseerimist, et igal õpilasel oleks võimalik esineda kaaslastele väärtuste andjana.

Esitatud idee ei ole iseenesest uus, paljusid elemente sellest leiame mitmetel pedagoogidel. Omal ajal juhtis Johannes Käis tähelepanu rühmatöö sotsiaalselt kasvatavatele elementidele,⁴ mille mõjul õpilased harjuvad kaaslasti arvestama, neid abistama. Palju väärtuslikku pakub selles mõttes Soome tuntud pedagoog Matti Koskenniemi.⁵ Ka nõukogude pedagoogikas on vastastikuse rikastamise idee elemente, kuid kogu süsteemi läbivaks printsibiiks ei ole see kujunenud.

Kui vaatleme vastastikuse rikastamise printsibi seisukohalt meie õppetöö printsipi, siis on olukord otse hämmastav. See aspekt puudub õppetöös peaaegu täiesti. Õppetöös on õpetaja andja ja õpilane vastuvõtja,

õpetaja rikastab õpilast. Viimane parimal juhul annab õpetajale rahuldust oma püüdliku tööga. Õpilaste omavahelised suhted õppetöös on minimaalsed ja kui need ongi olemas, siis haaravad ainult osa õpilasi. Kaaslaste suhtes on andjaks, nende rikastajaks eelkõige tugevamad õpilased, nõrgemal see võimalus meie olemasoleva õppetöö korralduse juures peaaegu puudub. Aga need võimalused on olemas.

Vastastikuse rikastamise printsiip on seega kogu kasvatuse laiema ala kohta käiv juhtidee, mida tuleb realiseerida nii õppetöös kui ka väljaspool seda.

Alustame vaatlust õppetöoga. Missugused kaaslaste rikastamise eeldused üldse on õpilastel?

Igal õpilasel on teistest erinevad elukogemused. Suhtlemine erinevate inimestega loob erinevaid olukordi ja erinevaid probleeme. Erinevusi on ka õpilaste liikumisulatuses. On neid, kes on vähe oma elukohast kaugele saanud, on aga ka neid, kellel on muljeid mitmest naabervabariigist. Suure varieerumise õpilaste teadmiste ja emotsionaalsete kogemuste pagasis kutsuvad esile ka massikommunikatsioonivahendid, osasaamine raadio, televisiooni ja ajakirjanduse informatsioonist. Samuti erineva ilmema lugemus. Kogu vaadeldud pagas loob eelduse olla õppeprotsessis omalt poolt ja omapoolsete arvamustega. Eriti suured on need võimalused juhtudel, kus ühtedel õpilastel on kujunenud ühed, teistel teised huvisuunad ja nad on omandanud vastaval alal tähelepanudava a. atundlikkuse. Õpilaste olemasolevate teadmiste pagasit on muidugi kasutatud ja on juhitud tähelepanu ka võimalikele raskustele, mida võivat esile kutsuda mõistete kujundamisel, õpilaste endi tähelepanekute alusel kujunenud po-

⁴ J. Käis, Valitud tööd. Tallinn, 1945, lk. 117 j.

⁵ M. Koskenniemi, Sosiaalinen kasvatustou-lussa. Helsinki, 1964.

pulaarsed üldistused.⁶ Ent seegi on olnud vähe sihikindel ja süsteemipärane. Seda ilmselt mitmel põhjusel: 1) õpetajad tunnevad väga puudulikult õpilaste seda pagasit, mis nad on omandanud väljaspool õppetööd; 2) praegu domineerivad õppemeetodid, kus õpetaja aktiivsus on juba olemuslikult domineeriv, ei võimalda kuigi ulatuslikult rakendada õpilaste olemasolevaid teadmisi (vestluses saavad end ilmutada vaid üksikud elavama loomuga õpilased, suur hulk jääb paratamatult kõrvale); 3) paljudel õpetajatel on kujunenud õpilaste rakendamise suhtes kindlad väärhoiakud; 4) kehtivad õppeprogrammid ja õpikud oma rusuva mahukusega ei võimalda õpilaste suuremat vaba aktiivsust.

Meile tundub, et vastastikuse rikastamise printsiibi realiseerimiseks on tarvis korraldada klassi õpilaste silmaringi ja huvide tundmaõppimine vastava konkreetse aine huvides; on tarvis revideerida õppemeetodeid, suurendada eelkõige iseseisva töö mahtu ning võtta kasutusele grupitöö kui meetod. See on meie pedagoogilisest praktikast peaaegu kadunud.

Õpilaste erinevad kogemused ja lugemus on ainult üks, meie arvates väga tähtis materjal vastastikuseks rikastamiseks. Eri õpilased aga kasutavad oma erinevat teadmiste ja kogemuste pagasit ära erineval määral isegi siis, kui õpetaja loob selleks senisest paremad eeldused. See on tingitud õpilaste sotsiaalse arenemise ja võimete erinevustest.

Võimete erinevused ongi üheks aluseks vastastikusel rikastamisel. Võimekamate õpilaste iseseisvalt leitud lahendusvõimalused ja uued

ideed on olulised ka kogu klassi silmaringi rikastamise seisukohalt. Tundub, et seegi võimalus on praegu puudulikult ära kasutatud, sest tunnid annavad väga vähe võimalusi spontaansuseks.

Õppetöövälises kasvatustöös peaks vastastikuse rikastamise printsiip olema päris juhtiv. Iga õpilasele tuleks tagada võimalus end võimete ja huvide kohaselt rakendada, võimalus üle elada sotsiaalset tunnustust kaaslaste poolt, õppida ise tunnustama ja hindama teiste saavutusi. Nii siis võtab igaüks vastu väärtusi ja annab neid omalt poolt.

Kui jälgida praegust kasvatustööd koolis, siis võib öelda, et puudujäägid selles suhtes on suured. Eelkõige on suur nende õpilaste arv, kes on hoo pis kõrvale jäänud võimalusest teisi omalt poolt rikastada. Nendeks võib pidada õpilasi, kes ei võta osa klassi- ja koolivälisest tööst. E. Kolju andmeil on neid poiste hulgas 18,1% ja tüdrukute hulgas 14,9%.⁷ Toimuvaski klassivälises töös on sageli saajate, suhteliselt passiivsete vastuvõtjate hulk suurem kui andjate hulk. Seda on märgata näiteks kirjandusringides. See võib olla tingitud liiga suurtest tööühmadest. Klassivälises tegevuses tuleks rakendada rohkem väikesi rühmi, mis võimaldavad kõikidele osavõtjatele suuremat aktiivsust.

Vastastikuse rikastamise printsiibi rakendamise võimalusi tuleb veel analüüsida nii õppetöö kui ka klassivälise tegevuse suhtes. Kahtlemata leidub siin veel palju võimalusi. Tundub, et kogu töö läbimõtlemine selle põhimõtte seisukohalt võib tuua palju kasu kogu meie kasvatustööle.

⁶ Д. Х. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.

⁷ E. Kolju. Õpilaste osavõtt klassi- ja koolivälisest tööst. Nõukogude pedagoogika ja kool II. Tartu, 1966. Lk. 129.

HEINO LIIMETS NING KÄISILIK MÖTTERUUM

Valisin H. Liimetsa tööde hulgast "Kooliuenduslases" avaldamiseks 1967 ilmunud artikli, kuna seal esitatud ideed on olulisel määral kujundanud ka H. Liimetsa edasist loomingut. Loomulikult pole see veel põhjendus, miks H. Liimetsa artikkel peaks ilmuma KU-s. Küll aga õigustab Liimetsa paigutamist käsilikku mötteruumi J. Käisi ning H. Liimetsa teatud ideeline lähedus.

H. Liimetsa vastastikuse rikastamise printsiip ei tekkinud J. Käisi mõjul. See idee küpses H. Liimetsal raskestikasvatatavuse probleemide uurimise käigus, kus selgus, et hälbiva käitumise üks põhjusi on häiritud suhtlemine. Vastastikuse rikastamise printsiip ongi kantud ideest püüda anda igale õpilasele, ka kõige "raskemale", võimalus pakkuda endast midagi teistele, sest võib ju igas lapses peituda midagi erilist, teiste laste maailmanägemist ning teadmisi rikastavat. Vastastikuse rikastamise idee realiseerimise vahendiks on H. Liimetsal r ü h m a t ö ö. Siin on aga J. Käisil olnud oma osa H. Liimetsa pedagoogilise maailmapildi vormimisel. Nii H. Liimetsal kui J. Käisil on just rühmatöö see, mis seob õpitöövormid ühtsesse terviklikku süsteemi. Sarnasusi õpilaste töö organiseerimise mõistmisel tingivad aga H. Liimetsa ning J. Käisi lähedased arusaamad õpilase isiksuse kujunemise tingimustest ning teedest. Ka J. Käisil on suhtlemine ning enese suhetamine teistega üks olulisemaid isiksuse arengut mõjustavaid tegureid. Rühmatöö kasutamisele tahavadki mõlemad autorid toetada õpilast talle isikupärase individuaalsuse leidmisel. Õpilase isiksuse areng ongi H. Liimetsa ning J. Käisi teooriate keskseks probleemiks.

H. Liimetsa ning J. Käisi ideelise läheduse juuri ei tule aga otsida üksnes J. Käisi otsestes mõjudes H. Liimetsale. Silmas tuleb pidada ka seda, et H. Liimetsa teaduslikku maailmapilti kujundasid teatud määral samad kirjan-

duslikud allikad, millest omal ajal oli lähtunud J. Käis oma teooria loomisel. H. Liimetsa poolt 1950—1960. aastate algul loetud teadusliku kirjanduse niimestikku kuuluvad nii sajandi alguse pedagoogikateadlaste kui psühholoogide teosed. Kaasajast minevikku ei pöördunud H. Liimets aga mitte pelgast huvist vaadelda tekkinud teaduslikke probleeme nende ajaloolises arengus. Niimoodi tegutsema ajendas teda ilmselt hoopis teatud alateadlik tundmine, et 1960. aastate Eesti pedagoogika probleemid olid oma olemuselt lähedased 20. sajandi alguse Eesti kogu tolle ajastu pedagoogikale. Nii ulatusid ka 1970., 1980. aastate Eesti pedagoogikas keskseks kujunenud isiksuse integreerituse ja terviklikkuse probleemi juured tegelikult sajandi alguse reformpedagoogikasse ning psühholoogiasse, aga võib-olla üldse tervesse tol ajal võrseid ajama hakkavasse modernsesse maailmapilti. J. Käisi ning H. Liimetsa probleemide nägemise sarnasuses kajastubki veel tegelikult ka mõlemat uurijat ühendav ajastu vaim. Olles küll füüsiliselt tegutsenud erinevas aegruumis, kuulusid nad, vaatamata näivale kaugusele, ometi ühte, sest neid mõlemaid huvitas modernsele ajastule omane küsimus, kuidas aidata inimest tema mina-identsuse leidmisel. Ilmselt just vaimne kokkukuuluvustunne ajendaski 1960. aastate algul eesti pedagoogikateadlast, H. Liimetsa aktiivsel kaastootusel ning juhtimisel. eemaldama poliitilisi takistusi, mis olid seatud tõkestama J. Käisi ideede levikut. Tolleaegse eesti pedagoogika jaoks oli see eelkõige võitlus mõttekaaslase ideede kohaloleku eest oma kaasajas. Eesti pedagoogikateadus jäigi ka nõukogude ajal vaimselt seotuks J. Käisiga ning tema ajastu vaimuga. Ka H. Liimetsa astumine üle "Kooliuenduslase" mötteruumi läve on veel üheks tähtsaks eesti pedagoogikateaduse ideelise järjepidevuse katkematuse teel.

REET LIIMETS-SOROKIN

ÜHT VANA ÕPPEKAVA SIRVIDES*

*"Arvestades asjaolu, et matemaatika õpetamisel just esimestel aastatel on vaja võita suuremad raskused ja edaspidise töö edu eeldab siin omandatud kindlat alust, tuleb vähendada eriti kahele esimesele õppeaastale määratud ainehulka."*¹

Praktika kinnitab, et esimestel kooliaastatel on matemaatika õpiraskustel valdavalt kaks toitepinnast:

1) laps tõepoolest ei mõista seda, mida ta õpetajalt kuuleb või õpikust loeb — see viitab võimalikele arenguhälvetele, aineõpinguiks mitteküldaldasele ettevalmistusele (protsessuaalse baasi nõrkusele), ebasobivatele õpetamistehnoloogiatele (näitlikustamise puudumisele) või õppekirjanduse koostaja(te) mõõdalaskmistele ainese valikul (nt pakutakse sellist ainet, mida laps ei suudagi veel mõtestada);

2) lapse psüühika kohanemine koolimiljööga ja matemaatika õppimisega kulgeb aeglaselt ja häiretega — selle faktori roll õpiraskuste tekkes on küllap suurem, kui seni teadvustanud oleme.

Kas nende raskuste ületamisel saab õppekava olla õpetajale toeks ja suunanäitajaks?

Erinevate riikide matemaatika õppekava ülesehituses paneme tähele, et eriti detailselt on lahti kirjutatud esiõpetusperioodi õppesisu. Sel viisil püütakse õpetaja tähelepanu juhtida paljudele erinevatele, kuid omaette võetuna äärmiselt olulistele detailide-

le, mis määravad lapse edukuse edasistes õpingutes ja kindlustavad julguse maast-madalast matemaatika-ga rinda pista. Arutleme pisut selle ümber.

Teame, et paljudes kodudes sisendatakse lastele juba enne kooli, et matemaatika on "raske". Sellise väärpildi loovad tavaliselt vanemad, kes ise kooli kesk- või vanemas astmes on matemaatikaõpingutega pa-huksis olnud. Õpetaja kohuseks on lastes see kartus kohe kõrvaldada, pakkudes algusest peale arvuta-mis(matemaatika)-tundides huvitavat, jõukohast ja kõigile arusaadavat tegevust. Õppekava jätabki selleks ots-tarbeks esimese kooliaasta algul õpetaja käsutusse ajareservi, kus ta mitmete kontrollimiste ja mõõtmiste toel saab korrigeerida, täpsustada ja vajaduse korral ka kujundada kohe-kohe vajaminevaid tegevusi, s.o pai-ka panna matemaatikaõpingute vund-ament — esemete maailm. Mate-maatikadidaktika soovitab sel perioo-dil kasutada eri õppevahendeid (meil "geomeetrilised kujundid" ja "värvil-lised pulgad"), mida lapsed saavad kasutada mängulistest tegevustes. Mäng ongi didaktiline vahend, mille abil ikka ja jälle anname lapsele mär-ku, et kool ei ole sootuks uus ja tund-matu, vaid ka vana, harjumuspärane ja meeldiv töökeskkond. Mida kiiremi-ni kõrvaldame kartuse aine ees, seda edukamalt kulgeb selle õppimine — see vana tõde ei vaja pikemat ülerää-kimist.

Klassis jätkub ka selliseid lapsi, kes oma tegevustes, mis valdavalt on ammendavad ja põhjalikud, kipuvad

* Algu KU-s nr. 8.

¹ Tuletame lugejale meelde, et meie arutlusi suunavad tugilauseid on pärit ligi seitsmeküm-ne aasta vanusest "Algkooli matemaatika õp-pekava projektist" (Tartu: MÖK, 1925).

teistest maha jääma. Need, aeglase-
ma toimega lapsed, satuvad tavaliselt
pealiskaudsemate kaaslaste sur-
ve alla. Kui ka õpetaja juhtub olema
ei-tea-kuhu kiirustav, ongi väetatud
uus pinnas tõrjuva hoiaku kujunemi-
sega õppeainesse ja õpingutesse.

Küllap iga õpetaja oskab nimeta-
da veel teisigi tegureid, mis koosmõ-
jus eeltooduga või siis omaette toimi-
vana kujundavad hoiatuse: esimestel
kooliaastatel võib asjatu kiirustamine
ja liiga suur tükk nii lapse kui ka õpe-
taja "suu lõhki ajada". Seega toimib
ka siin rahvatakus: pigem vähem,
aga paremini. Meie tugilausest sel-
gub, et see tõetera on eesti algklassi-
matemaatikas vanade traditsioonide-
ga.

Nüüd küsime: kas ka praegune ja
tulevane matemaatika õppekava eel-
toodud taotlusi järgib?

Vastata saab nii jaatavalt kui eita-
valt. Matemaatikaõpingute algul on
praegu ja ka tulevikus esiplaanil selli-
sed õpieesmärgid, mis suunavad
õpetajat tegutsema lapsekeskselt,
tema koostöövalmidust, huve ja hoi-
kuid arvestavalt, jõukohasele tööle
suunavalt. Käesoleva kirjutise esimeses
osas toodud esiõpetuse-mate-
maatika õppesisu analüüs kinnitab,
et I klassi algul tuleks kõigepealt iga
lapse kasutusse anda mõtestatud te-
gevuste kompleks, mille abil laps ise
suudaks matemaatikamõisted, otsus-
tused, järeldused, eeskirjad, reeglid
jms ainesse kuuluv siduda oma üm-
brusega ja igapäevatoimingutega. Sel-
lises töös selguvad laste individuaal-
sed võimed ja avaneb nende mõtle-
mise arengu tase, mille tundmine ja
arukas kasutamine on matemaati-
kaõpingute edasisel korraldamisel
äärmiselt oluline.

Taotlusi toetab ka teadmine, et nii
praegu kui ka jätkuvalt on esimesel
kahel õppeaastal tunnijaotusplaanis
matemaatikatundide kohal arvud 3 ja
4 (kuni 1986. aastani olid selles reas
6 ja 6). Küllap kutsub see kõrvutami-
ne esile nõrdimust aineratsul sõitjate
südameis. Nagu aga näitas 1993. a
detsembrikuus Riigi Kooliameti ini-
siatiivil korraldatud algklassiõpetajate
küsitlus, ei olegi nõrdinuid nimetamis-
väärset. Lapse arenguseärasusi sil-
mas pidav algklassiõpetaja praegu li-
satunde ei vaja.

Samast küsitlusest aga selgus, et
õpetajad peavad vajalikuks mate-
maatika ainese mõningat nihutamist
allapoole. Uues õppekavas ongi seda
soovi arvestatud. Liitmise ja lahuta-
mise põhiülesanded (liitmistabel 20
piires) on edaspidi kavas lastele sel-
geks õpetada I klassis; veelgi enam
— selle kõrvale peab mahtuma ka
numeratsioon 100 piires. II klassi
programm on rikastunud korrutamise
ja jagamisega 20 piires. Viimati olid
need tehted II klassis enne 80. aasta-
te algõpetuse reformi, siis, kui mate-
maatikatunde oli esimestes kooliklas-
sides ligi kolmandiku võrra rohkem ja
kui ka koolilaps oli veidi vanem. Kui-
das need ümberpaigutused konkreet-
ses õppetöös toimima hakkavad, sel-
gub muidugi hiljem. Üks on aga selge
— õpetajal tuleb abi otsida kaasaeg-
setest õpetamismeetoditest, eeskätt
integratsioonilisust esiõpetusest.

Ühe olulise mõjutegurina tuleb sil-
mas pidada ka lapse arenguloogikat:
algklassiõpetaja teab, et oskus end
emakeeles väljendada, võime oma
ümbrust kirjeldada, oma mõtteid
edastada, varane oskus lugeda ja
loetust aru saada, aga ka tähti sõna-
deks kirjutada ja veel võimalikult pal-

ju laulda ning liikuda on arvude maailma saladuste tundmaõppimise oluliseks eelduseks. Selle loo kirjutaja on veendunud, et kooliõpingute algul ei ole otstarbekas last matemaatikaga üle koormata: laste keeleline, emotsionaalne ja füüsiline areng soodustavad igati matemaatikaõpinguid. Sel taustal saab ainult õigustada taotlust õpetada lapsi kooliõpingute algusaastail esiõpetuse ülesandest lähtuvalt, kus õpetaja tähelepanu keskmes on laps oma arenguseärasustega, kus õpetaja oma sammud seab lapse tervikliku maailmapildi kujundamise suunas, kus õpetamine ja õppimine on mõlemale osapoolle meeldiv töö, kus võimalikult maatasa on lammutatud ainetevahelised barjäärid, kus üks õpiliin näeb tuge teises jne.

Eelnev arutlus toetab algklassiõpetajat matemaatika uue õppekava lugemisel ja rakendamisel. Viimane esitab õppesisu raamkava kujul kõigi kolme esiõpetusaasta kohta tervikuna. Seetõttu võivad kergesti tähelepanuta või kahe silma vahele jääda need didaktika põhimõtted, mis kohaldavad lapse koolimiljööga ja loovad aluse matemaatikamõistest arusaamisele.

“Kooliuuenduslase” vahendusel kutsume õpetajat uut matemaatika õppekava projekti ikka ja jälle lugema ja loetu üle mõtteid vahetama, sest parima võib kujundada kollektiivne looming.

Peastarvutamine

“Arvutamise oskust on tegelikult elus tarvis igal tegevusalal; teda tuleb sellepärast mõtlemise harimise kõrval järjekindlalt arendada. Seda oskust pole võimalik küllaldaselt mää-

ral omandada ainult konkreetse sisuga ja endi lahendamiseks mõttetööd nõudvate ülesannete käsitlemisel. Et operatsioonide toimetamine sünniks soovitava kiirusega ja võimalikult viigadeta, on tarvilik eriline arvutamistehnika harjutamine. Tõsist tähelepanu tuleb pühendada peast-arvutamise harjutamisele. Aritmeetika õpetamisel pole kohane liiga vara kätte õpetada kirjaliku arvutamise võtteid; nad takistavad sel astmel peast-arvutamise oskuse arenemist. Kirjalikud võtted antagu nende täies ulatuses alles seal, kus arvutamise teostamine peast üksikute arvutamissammude hulga või arvuliste andmete suuruse tõttu hakkab sünnitama raskusi.”

See pikk tsitaat vanast matemaatika õppekavast on otsast lõpuni täis elutöde ja koolmeistritarkust. Ka hilisem aeg on neile mõtetele aiva kinnitust lisanud, nende eiramine on põhjustanud aga mitmeid vajakajäämisi meie laste matemaatikateadmis-tes ja -oskustes. Et viimast vähe ei ole, peame vajalikuks tugilause olulisemaid märksõnu õppekava taustal kommenteerida.

Matemaatikadidaktika poolt vaadatuna tugineb peastarvutamine ulatuslikule teadmiste ringile: laps peab teada saama, kuidas tekivad liitmise ja korrutamise põhiülesanded, kuidas lahutamine on seotud liitmise ja jagamine korrutamisega jne. Ometigi väärtustub peastarvutamine alles oskuste tasemel, alles siis, kui igapäevatoimingutes on kiiresti vaja otsustada, kas kaasasolevast rahast jätkub ostu eest maksmiseks, kas kauba hind on arvutatud õigesti jne. Elu nõuab peastarvutamist pea igal sammul, ka siis, kui arvuti on põuetaskus või koolikotis. Ometigi võib näiteks kaupluses sageli jälgida abitud kooli-

last, kes kuidagi ei suuda otsustada, kas rahatähest sõrmede vahel piisab kroon-kaks maksva pisieseme eest tasumiseks. Kui oma peas vastust ei teki, küsib ta kõigepealt kaupmehe käest: "Kas sellest jätkub?"

Taalise vaatepildi taustal meenuvad viimastel aastakümnetel mitmete haridusasutuste initsiatiivil ja vahendusel meie algklassides läbi viidud matemaatika kontrolltööde tulemused, kust ikka ja jälle selgus meie õpilaste nõrk peastarvutamise oskus. Või tulevad meelde tuttavate vanaemade-vanaisade hävitavad hinnangud oma lastelaste arvutamisoskuse kohta, mis kaugeltki ei pidavat vastama nende endi noorusaastail omandatud teadmistele ja oskustele.

Siinkohal on paslik küsida: millistes raamides peastarvutamisoskuste kujundamine meie koolis üldse toimib? Kas tema protsessuaalne taust on didaktilises plaanis piisavalt lahti mõtestatud?

Algklasside matemaatikaprogrammis on peastarvutamisel kolm tugikohta: I—II klassis — liitmise põhiülesannete (liitmise tabel 20 piires) ja vastavate lahutamisesülesannete õppimine; II—III klassis — korrutamise põhiülesannete (korrutamise tabel 100 piires) ja vastavate jagamisesülesannete õppimine; II—IV klassis — algoritmidel põhinev peastarvutamine ühe-, kahe- ja kolmekohaliste arvudega. Mats Traati parafraaseerides võime öelda, et nende "aurukatelde" ümber käibki see "tants", mida peastarvutamise õppimiseks/õpetamiseks nimetame, mis kujundab igapäevaelus tarviliku peastarvutamise oskuse.

Tehnoloogilise poole pealt erineb peastarvutamisoskuste kujundamine oluliselt muudest matemaatikaõpin-gutest: põhiülesannete kindlat meel-

dejätmist ei saa üles ehitada lõpma-tutele selgitustele, põhjendustele ja tuletamistele. Hea ja ladusa arvuta-misoskuse kujundamise hädavajali-kuks eelduseks on äärmiselt järje-, sihi- ja põhimõttekindel harjutamine, mida koolikeeles "hellitavalt" ka tuupi-miseks nimetame. Hea arvutusosku-se kujundamist võrreldakse tippspor-tlase treenimisega, kus arvestatava tulemuse saavutamise põhitingimu-seks on iga tehnikaelemendi palju-kordne kordamine.

Käesolevate ridade kirjutaja on seisukohal, et käibiv õppekava ja õp-pekirjandus orienteerivad õpetajat liialt põhiülesannete tuletamisele: eeskirja "Enne liidan nii palju, et 10 täis saab, siis liidan ülejäänud osa" kasutatakse II klassis pea igal võima-lusel. Ometigi teame, et arvutamise-ga tuleb laps toime ainult siis, kui ta "unepealt" teab, et $8+5=13$. Kui talt aga aina nõuda selgitust $8+5=8+(2+3)= (8+2)+3=10+3=13$, võib hea arvutamisoskuse taotlus muutuda ainult unistuseks.

Seega: vähem selgitamist ja põh-jendamist, rohkem vahetut arvutus-treeningut. Sama kehtib ka lahutamisesülesannete õppimisel, kus eeskirja "Enne lahutan nii palju, kui on üle kümme, siis lahutan ülejäänud osa" õppimine ei tohiks asendada praktilist lahutamistreeningut. Meie matemaatikadidaktika peaks just nendes otsingutes julgelt piiluma naabrite aeda, sest kõikjal meie üm-ber on traditsiooniline "ihan-kõike-teada" peastarvutamisoskuste kujun-damisel asendumas nõudega "pean oskama".

Siinkohal on otstarbekas lugejale meelde tuletada, et praegu I klassis kasutatav liitmise põhiülesannete tu-letamise analüütilis-sün-teetiline mee-

tod, mis baseerub arvu liitehituse tundmaõppimisele, loob selleks head eeldused: kõik liitmise põhiülesanded ühe ja sama arvu piires tekivad lapse silme ette korruga. Nüüd tuleb leida piisavalt aega, et rakendada didaktiliselt mitmekesine treeningsüsteem vajalikul tasemel oskuste kujundamiseks.

Kui tulemused ei ole piisavalt head, võib alati otsida vigu treeningumetoodikas. Eespool juba osundasi-me vajadusele otsustavalt tõsta peastarvutamise intensiivsust, s.o teha suuremad panused sagedasele ja süsteemikindlale nn "kuivale" treeningule ($2+3=$, $7-4=$, $4 \times 5=$ jne), mille efektiivsust aitavad suurendada mitmed didaktilised abinõud (vastuste näitamine arvukaartidega, eelnevalt valmistatud jaotusmaterjalide kasutamine jne). Samas ei tohi unustada, et õpetamistehnoloogiad pakuvad erinevaid võimalusi kasutada toodud töös laste huvi ja tähelepanu koondavaid vahendeid — mängu, võistlust, käelist tegevust (vahend "aukudega arvutuskraadid" jne), mis treeningu käigus säilitavad ka laste endi aktiivsuse.²

Peastarvutamise tugialaks ei ole ainult liitmis- või korrutamistabelid. Koolimatemaatika üheks oluliseks taotluseks on kujundada kindlatel eeskirjadel (algoritmidel) põhinev peastarvutamise oskus ka mitmekohaliste arvudega (nt: $34+23=34+(20+3)=(34+20)+3=54+3=57$ — enne liidan teise liidetava kümnelised, siis ühelised: $34-23=34-(20+3)=(34-20)-3=14-3=11$ — enne lahutan vähendaja kümnelised, siis ühelised.)

Et mitmekohaliste arvude peast liitmise ja lahutamise eeskirjad tuleta-takse, selgitatakse ja põhjendatakse järk-järgult (enne liidetakse ja lahuta-takse ühekohalisi, seejärel kaheko-halisi ja lõpuks kolmekohalisi arve), siis võib lapsel kergesti tekkida kujut-lus nende paljususest. Pealegi on mitmekohaliste arvude peast korruta-misel ja jagamisel ühekohalise arvu-ga oma algoritmid, mis esialgu ei paista kuidagi seostuvat liitmise ja la-hutamise omadega, sest nüüd tuleb järkarvude summana esitada hoopis-ki esimene arv (esimene tegur või ja-gatav). Ometigi on kõigil erijuhtudel olemas ka ühisosa, mille otsimine, leidmine ja teadvustamine kujundabki peastarvutamist toetava teise tugiala. Arvutamisoskuste kujundamisega ak-tiivselt ja tulemuslikult tegelevad õpe-tajad kinnitavad, et laps peab siin jõudma vähemalt kahele tõdemusele: peastarvutamist alustan alati kõrgei-mast järgust; liitmisel (lahutamisel) lii-dan (lahutan) ainult teise arvu järkar-ve, korrutamisel (jagamisel) aga kor-rutan (jagan) esimese arvu järkarve.

Nende oskuste kujundamisel tu-leb jällegi kõigest üle hinnata aktiiv-set treeningut, mis haakub praktiliste ülesannete lahendamisega. Viimaste kaudu püstitub vajadus peastarvuta-mise järele. Siinkirjutaja tähelepane-kud kinnitavad, et meie algklassiõpe-tajad ei ole enda ega ka laste silmis küllaldaselt väärtustanud oskust ja võimet arvutada igal võimalikul juhul ka mitmekohaliste arvudega peast. Uues õppekavas loodame nende os-kuste hinda tõsta.

Kirjalik arvutamine

Siiani on III ja IV klassis mate-maatika õppesisust moodustanud

² Vt.: N o o r, E. Matemaatika õpetamisest I klassis: Metoodiline juhend. Tln.: Valgus, 1989, lk. 58—66.

suure osa kirjalik liitmine, lahutamine, korrutamine ja jagamine. Nüüd, kus pea igal lapsel on oma taskuarvuti, kui neid pakub tunnis kasutada ka õpetaja, tõusevad paratamatult päevakorda küsimused: kui kaua veel pliitsiga paberi peal? Kas ei tuleks juba täna loobuda asjatut ajakulu nõudvast kirjalikust arvutamisest ja suuremate arvudega arvutada ainult arvuti abil?

Erinevate maade õppekavade võrdlev analüüs kinnitab, et tänapäeval ei leia veel riiki ja rahvast, kes oma lastele algkoolis kirjaliku arvutamise algoritme ei õpeta, kus kõik vajalikud arvutused mitmekohaliste arvudega teostatakse ainult taskuarvuti. Küll aga hakkab silma taotlus ühel või teisel määral kärpida kirjaliku arvutamise mahtu ja ulatust. Üha enam hakkab süvenema arusaam, et laps peab algkoolis kirjaliku arvutamise eeskirjad mõtestama, kuid see ei pea teostuma viie- või kuuekohalisi arve liites, lahutades, korrutades ja jagades.

Selles suunas on liigutud ka meie uues õppekavavariandis.

Ometi ei saa kahe silma vahele jätta ka teisi didaktilisi taotlusi, mis kirjaliku arvutamise kontekstis nii õp-pekirjanduse kui ka õppekava kaudu ilmnevad. Käibivas IV klassi matemaatikaõpikus kasutatakse korrutamisel ja jagamisel algoritme, mis mõ-

nevõrra erinevad meil pikka aega kasutusel olnuist: korrutamisel kirjjutatakse tegurid kohakuti, kusjuures arvutusoperatsioonid on ühesuunalised — alt üles; jagamisel on algoritmi ühe tugimõistena kasutusel "osajagatav", mille kaudu täpsustub jagamise eeskiri ja prognoositakse jagatis.³ Samas aga täheldame ka vastupidist tugi- gilauses öeldule: kui viimases hoiata- takse kirjaliku arvutamise liiga varase kasutuselevõtu eest, siis meie õppe- kavas peetakse vajalikuks kirjaliku liitmise ja lahutamise algoritme laste- le tutvustada juba II klassis, kui arvu- vald küünib alles 100-ni. Lahenduste otsimisel võiks õpetaja siin oma sõna kaasa öelda.

Kokkuvõtvalt

Oleme nüüd kahe "Kooliuuendus- lase" veergudel põgusalt arutlenud esiõpetuse matemaatika õppekava kujunemise ja kujundamise ümber, toeks üks vana programmiprojekt. Viimane on didaktilises plaanis nii- võrd rikas ja mitmekesine, et arutlus- ainet jätkuks veel küllaga. Ometigi olemasolevaga piirdume. Peame eel- nevid arutlusi küllaldaseks, et lugeja mõttelõng hakkaks hargnema uue matemaatika õppekava täiustamise, parandamise ja lihvimise suunas.

Head pealehakkamist ja jõudu selleks!

³ N o o r, E., N u r k, E. Matemaatika IV klassi- le. Tln.: Koolibri, 1993. 224 lk.

ARHEOLOOGI MÕTTEID KODUTUNNETUSEST JA SELLE KASVATAMISEST



Autor 1934. aasta suvel kodulävel koos vanaisa, vanaema, isa, ema ja õdedega. Mängulennukil tollaegsed Eesti Vabariigi tunnismärgid.

Mida tähendas **kodu** minusugusele Eesti talulapsele 1930. aastail? Rääkimata pereliikmeist kuulusid selle mõiste alla korras taluhooned puhta-veelise ja kalarohke jõe kaldal, suvepäikeses rohiroheline hooldatud õu lillede, puuviljaia ja mesipuudega, mida ümbritses sireli- ja kuusehekk koos piirdeaiaga. Aiaväravad — üks külatänavale, teine põlluvahetele — suleti alati pärast nende läbimist. See oli **minu koduõu**, minu lapsemaailm, mis oli vastuvaidlematult ainuüksi minu turvaline mängumaa. Neist piiridest ei väljunud kunagi omapead **meie truu koduhoidja** — **must kräskarvaline** laika Muti, kui talle just ei antud ekstra luba tulla kaasa **oma**

talu põldudele. Viimasedki olid kaitsitud korralike roigasaedade või okas- traatpiiretega; põlluteel seisnud väravad avati vaid neist läbimiseks ja suleti seejärel taas.

Kodupiirest väljaspoolne oli võõras ja puutumatu. Praegu võib tunda uskumatuna lugu, mis juhtus ühega minu vanematest sõsaratest. Külalõldude vahelt kulges nn III klassi maantee, mille korrashoid ja kruusataamine oli jagatud taluperede vahel. Korras tuli hoida mitte oma, vaid ka naabri maid läbiv teelõik. Tee sillutamiseks veeti mitme kilomeetri kauguselt **hobuvankriga kruusa**. Selles leidis väikesi siledaid kivikesi, mis sobisid suurepäraselt laste kivimän-

guks. Selliseid kive võis koduõues ja põlluvaheteel harukordadel leida. Kui selgus, et sõsar ja sõbranna olid korjanud oma mängukivid maanteelt, said nad vanematelt hurjutada kui võõrast vara varastanud!

Eestlaste kodutunnetust ei suutnud hävitada ka kõige rängemad katsumused nõukogude okupatsiooni aastatel. Seda kinnitavad silmapaistva eesti ajaloolase Hans Kruusi (1891—1976) sõnad: *"Koduga on seotud inimese kõige varasemad ja tohutul määral ka hilisemad elukogemused. Nad ladestuvad mälestustena ja etendavad üliolulist osa inimese teadvuse kujunemises, tema üldise eluhoiaku ja tööpraktika arenemiskäigus, nad saadavad inimest nii-öelda hällist hauani.*

Lapsepõlve ja noorusea kodust tõuseb igale inimesele suur jõud — kodutunnetus, mis areneb edasi, rikkastub ja saab viljastavaks teguriks tema töös ja loomingus järgnevate kodude kaudu, kus inimesel tuleb elada ja töötada. Kodutunnetusest kui toitvast juurkonnast kasvab otsest välja suur kodumaatunnetus, avar ja sügav kodumaa-armastus, patriotism.

Et inimene saaks elada täisverelist elu, et ta saaks edukalt täita oma tööülesannet, et ta oleks suuteline hingestatult kaasa elama kogu oma rahva eluhuvidega, murede ja rõõmudega ning andma omapoolselt väärika panuse ühiskonna edasiviimisel progressi teedel, selleks on vaja, et igaüks tunneks seda keskonda, milles tal tuleb elada ja töötada, et tunneks oma koduümbrust." (J ä r v, V. Inimene ja kodu. Kodu-uurimise ajaloost Eestis. Tallinn 1977, lk. 7.)

Kodutunnetuse säilimisele Eestimaal aitasid kaasa koolides tegutse-

nud kodulooringid ning paljud kodu-uurimise entusiastid-õpetajad, nagu Helmuth Joonuks, Harri Jõgisalu, Eduard Leppik, Heino Mägi, Eino Veskis jt.

Ometi hakkasid seda kodutunnetust lõhkuma järjest suuremal hulgal idast Eestimaale liikunud, kõikjal ja mitte kusagil kodus olnud Nõukogude kodanikud-migrandid. Esmajoones nende mõjuga seletub paljus kolhoosi- ja sovhoosikorruga lagastatud Eestimaal külamaastik. Esmajoones nende ühismanike resp. vaestega seostuvad tuules loperdavate või lõhutud ustega suurelamud linnades ja ka maal. Hoopis kurb on näha migrantide nuripidist mõju keskmise ja noorema põlvkonna eestlastele. Ja seda koguni eramurajoonides. Hommikust õhtuni ja õhtust hommikuni hulkuvad koerad ja kassid, ristseilitahti hoovivärvavad, neist alalõpmata sisse-välja sõeluvad lapsed, kelle kisa ja lärm mõjub eramurajoonidele iseloomulikus vaikelus võikalt. Ei ole tunda vanemate korralekutsuvat rolli. Nii hakkabki kodutunne kustuma, andes maad kodutu Nõukogude kodaniku mentaliteedile, mis kipub imbuma kogu Euroopasse.

Kirjutaja veendumuse kohaselt on kooli ja õpetaja üks olulisemaid täna-seid ülesandeid nii õpilaste kui ka nende vanemate kasvatamine selliselt, et Eestimaal koguks taas jõudu silmapaistva saksa etnograafi Julius Ernst Lipsi (1895—1950) südamlilikud sõnad: *"Sõnal "kodu" on 'ras keeles pühalik kõla. Eluvõitlus 'väljas' tähendab alalist heitlust ümbritseva maailmaga. Külma, kuumuse või vihma ning asjade ja inimeste mõjud ähvardavad seal alatasa inimese plaane, lootusi ja kohustusi. Kes on aga kodu, see tunneb end varjatuna oma*

armsate keskel, ta võib sõbraliku kolde ääres välja puhata. Ei ole ühtki rahvast maailmas, kes ei tunneks rõõmu kodu mõnusustest, kui tagasihoidlik see ka ei oleks. Ja kui saabub õõ, surevad inimesed kõigist maadest ja rassidest oma silmad, et leida rahu." (L i p s, J u l i u s E. Asjade algusest. Inimese kultuuriajalugu. Tallinn 1968, lk. 21.)

Nende sõnade teokssaamisel on esmane lähtuda õpetamisel ja kasvatamisel õpilase kodust ja selle lähemast ümbrusest, tänasest päevast ja ajas tagasi nii kaugemale kui võimalik. Õeldus pole õieti midagi uut — lähemalt kaugemale on ju didaktika ammune põhitõde. Sellest lähtudes on koostatud ju ka praegune ajaloo õppekava, mille järgi õpilase ajalookujutus saab alguse koduloolise käsitlustega IV klassini, jätkub V klassis valikuliste ülevaadetega Eesti ajaloost. VI klassis algab aga süstemaatiline ajaloo õppimine, et omandada põhikoolis üldteadmised Eesti ja maailma ajaloost vanimast ajast kuni tänapäevani. Seejuures ei tohi ajalooõpetaja kunagi unustada kodukoha ajalugu, alates selle kaugeimast minevikust — muinasajast, millel on oluline koht kodutunnetuse kasvatamisel.

Tuletan sellega seoses meelde, et ühenduses USA iseseisvuse 200. aastapäeva tähistamisega 1976. aastal valmistas Smithsoni Instituut ette 20-kõitelise väljaande Põhja-Ameerika indiaanlaste arheoloogiast ja ajaloost ning korraldas arheoloogilistel kaevamistel kogutud leidesemetest näituse "2000 aastat Ameerika indiaanlaste kunsti". Mis ajendas Uude Maailma tunginud "valge meest" uurima nendesamade indiaanlaste muistiseid, kelle alistamisel ja hävitamisel

Ameerika Ühendriikide territooriumil 19. sajandi 60.—90. aastate vahel ei pidanud USA valitsus ühtki vahendit liiga metsikuks? Oli see seotud lihtsalt asjaoluga, et indiaanlastest kui Ameerika põliselanikest ei saanud vaikides mööda minna? Kas oli tegemist "valge mehe" ärganud südame-tunnistusega?

Arheoloogia eksisteerimise põhjus Ameerika Ühendriikides, nii nagu mujalgi maailmas, peitub siiski kusa-gil sügavamal. Traditsioonideta ja kultuurilise järjepidevuseeta ühiskonnas hõljub uusasukast migrant nagu õhus. Tal puudub kodune maapind, millele võiks kahe jalaga kindlalt toetuda.

Istusin 5. oktoobri keskpäeval 1978 Roskilde viikingilaevade halli kohvikus, selle põhjaseina tugisambaid noolised sügisesed fjordilained. Mulle pajatas halli asjadevalitseja Erhard Grimstad lisaks muule ka Taanit külastatavatest USA turistidest, kes löövad hämmelduses käsi kokku kõkenmõdingite — põhiliselt limuste kodadest koosnevate mesoliitiliste toidujäänuste — hunnikute ees ega suuda kuidagi uskuda, et nende vanus on kuni 8000 aastat. Tõepoolest, mis on selle kõrval 200 aastat Ameerika Ühendriikide ajalugu!

Kindla koduse tugipunkti inime-ne leiabki endale abimehe arheoloogias. Arheoloogia tugevus peitub arheoloogilise uurimise põhiülesandes, milleks on inimese poolt mahajäetud jäänuste põhjal rekostrueerida tema igapäevase elu ja tegevuse ajalugu. Arheoloogilised uurimised toovad esile seosed, mis annavad läbilõike inimese elust läbi aastasade ja -tuhandete ning lõppkokkuvõttes inimesele nii tarviliku tunde — ta on eelnenud põlvkondade seaduslik pärija

ning nende tööde jätkaja. Ameerika arheoloogi Paul S. Martini sõnade järgi *"on arheoloogia väärtus selles, et ta löi uue laadi elu vaatlemiseks, tõe ja ilu otsinguis, kuhu see ka iganes ei võiks viia, ning abis, mis ta meile annab, et mõista meie aega ja probleeme. Me peame avardama oma arusaamist inimese lootustest ja soovidest ning oma teadmisi inimloomusest. Võimalik, et kui meie kõik paneme oma pead tööle, siis võime avastada suurte kultuuride tõusu ja languse põhjused ning võib-olla kaitsta enda kultuuri allakäigu eest."* (G e r a m, C. W. Esimene ameeriklane. Tallinn 1978, lk. 97.)

Vastavalt võimalustele selgitatakse IV klassi koduloo ja V klassi ajaloo raamidest välja kooli lähikonnas paiknevad vanimad ajaloomälestised ehk kinnismuistised — muistsed asulakohad, linnamäed, kalmed jne. Tundes koduümbruse muistiseid, on õpilastel võimalus ja kohustus lülituda kinnismuististe kaitsmisse, lähtudes muinsuskaitsealasest seadusandlusest. On ju arheoloogilised mälestusmärgid ainsaks allikaks, kust saame teateid elust Eesti territooriumil alates VIII aastatuhande keskpaigast e.Kr. kuni 13. sajandini p.Kr. Kuid ka kirjallike allikate leidudes ei kaota muistised oma tähtsust, nad annavad täiendavaid teateid Eesti ajaloost 17.—18. sajandini välja. Arvestades muististe suurt teaduslikku väärtust, tuleb neid kaitsta hävitamise eest, mida võidakse teha teadmatusest. Õpilased saavad aidata kaasa nende tähistamisele ja korrashoiule, kuid ikka ja alati kehtivaid muinsuskaitset reguleerivaid seadusnorme järgides.

Kohalike muististe üksikasjalikum tundmaõppimine leiab aset koos VI klassi õppekavas ettenähtud Eesti

ajaloo põhiteemadega, mis hõlmavad mesoliitkumi (VIII aastatuhande keskpaik — IV aastatuhat e.Kr.), neoliitkumi (III aastatuhat — II aastatuhande keskpaik e.Kr.), pronksiaega (II aastatuhande keskpaik — I aastatuhande keskpaik e.Kr.), varast ehk eelrooma rauaaega (I aastatuhande teine pool e.Kr.) ning vanemat ehk rooma rauaaega (1.—4. sajand p.Kr.); VII klassis kuuluvad käsitlemisele Eesti keskmine rauaaeg (5.—8. sajand) ja noorem rauaaeg (9.—13. sajand).

Eeldades, et algkooli- ja ajalooõpetajad on huvitatud õpilaste maailmapildi avardamisest teadmistega arheoloogia alustõdedest, esitan järgnevas asjakohaseid andmeid ja osutan tarvilikele allikatele.

Nimetatud teemadele leiab õpetaja täiendust paljudest väljaannetest. Siin osutan kõigepealt ajakirjas "Eesti Teaduste Akadeemia Toimetised. Ühiskonnateadused" ilmunud illustreeritud aastaülevaateile arheoloogilistest välitöödest Eestis. Uusi ja huvitavaid ülevaateid sisaldavad sellised väljaanded, nagu "Loodusteaduslikke meetodeid Eesti arheoloogias. Artiklite kogumik". Toimetanud A.-M. Rõuk ja J. Selirand. Tallinn 1988; "Muinasaja teadus I. Arheoloogiline kogumik". Toimetanud L. Jaanits ja V. Lang. Tallinn 1991.; "Stilus. Eesti Arheoloogiaseltsi Teated" (ilmub alates aastast 1992) jt. Kahtlemata annavad õpetajale palju vajalikku lisamaterjali ka järgmised publikatsioonid: 1. J a a n i t s, L., L a u l, S., L õ u g a s, V., T õ n i s s o n, E. Eesti esiajalugu. Tallinn 1982; 2. L õ u g a s, V., S e l i r a n d, J. Arheoloogiga Eestimaa teedel. Teine, parandatud ja täiendatud trükk. Tallinn 1989; 3. S e l i r a n d, J. Muina-

saeg, muinasteadus, muinasteadlased. Tallinn 1989; 4. Selirand, J. Urniväljadest ümarkääbasteni. Äärjoo ni slaavi arheoloogiale. Tallinn 1983; 5. Selirand, J., Tõnison, E. Läbi aastatuhandete. Teine, parandatud ja täiendatud trükk. Tallinn 1974; 6. Eesti talurahva ajalugu. I köide. Tallinn 1992. Küllap leidub nii mõnigi kasulik osundus väljaandes "Nõukogude Eesti arheoloogia bibliograafiline nimestik 1940—1985". Köide I ja II. Koostaja V. Kungur. Teaduslik toimetaja J. Selirand. Tallinn 1988.

Toodud loendi puhul juhin väljaannete kasutajate tähelepanu asjaolule, et nõukogude võimu kehtestamine ja Eesti inkorporeerimine Nõukogude Liidu koosseisu 1940. aastal tõi ajalookäsitlustes kaasa tuginemise tendentslikele marksismi-leninismi põhialusele. Eesti arheoloogia ajaloo periodiseerimisele andsid marksistliku lähtekoha Harri Moora ja Artur Vassar 1950. aastatel ilmunud Eesti vanima ajaloo historiograafiliste ülevaadetega. Vastavalt sellele jagati Eesti arheoloogia ajalugu kolme perioodi: baltisaksa ehk aadli- (18. sajandi teine pool — 1917), kodanlik (1920—1940) ja nõukogude (alates aastast 1940) periood; käsitlus on kooskõlas marksistliku õpetusega ühiskondlik-majanduslikest formatioonidest.

Tegelikult jaguneb arheoloogia ajalugu Eestis siiski ainult kahte perioodi koos neile eelnenud omalaadse arheoloogilise proloogiga 17. sajandi teisest poolest kuni 18. sajandi alguseni. 1666. aastal kuulutas Rootsi kuningas, Soome suurvürst, Eesti ja Liivimaa, Karjala ja teiste territooriumide valitseja Karl XI kõik muistised kuninga, s.t riigi omandiks. Selle

muinsuskaitse määrusega keelati maaomanikel omavoliline muististe kahjustamine. Tõenäoliselt osales selle nn plakati ettevalmistamises tolleaegne Rootsi riigiantikvaar, Uppsala Ülikooli kodumaa muinsuste professor Olof Verelius (1618—1682), kes aastail 1634—1638 oli õppinud Tartu Ülikoolis. Plakati alusel viidi Rootsis ajavahemikus 1667—1684 läbi esimene muististe registreerimine. Soomes hakkasid muinasjäänuseid kirjeldama kirikuõpetajad, millest on säilinud umbes 20 kirjeldust. Määruse kajastusena kanti Rootsi võimude käsul ning Eesti- ja Liivimaa läbiviidud maamõõtmise põhjal mõisate ja ringkondade kaartidele muistised linnamäed, keskaegsed matmis kohad. Seejuures ka selline harukordne muistis, nagu ehitusjäänused Koorküla Valgjärve põhjas (enne muinsuskaitse plakati ilmumist oli seda uurinud juba kohalik mõisnik von Anrep 1640. aastal).

Märgatav huvi Eesti muinasaja vastu tekkis siiski alles 18. saj. teisel poolel, kui kohalike baltisaksa kultuuritegelaste ringkondades levisid Euroopa valgustusajastu ideed. Sellega algab Eesti arheoloogia ajaloo esimene ehk harrastusarheoloogia periood, mille jooksul arheoloogiast huvitusid peaaesjalikult kohalikud baltisaksa kultuuritegelased.

Harrastusarheoloogia periood jaguneb kolme etappi. Esimene neist hõlmab ajavahemikku 18. sajandi teisest poolest kuni 19. saj. 30. aastate lõpuni. Arheoloogiahuviliste peategevuseks oli siis muinasesemete kogumine, kinnismuististe joonistamine, huvitumine keskaegsetest linnadest, lossidest ja mitmesugustest varemetest. Teist etappi 19. saj. 30. aastate lõpust kuni 90. aastateni iseloomus-

tab arheoloogiahuviliste koondumine teaduslike ühingute ja muuseumide juurde. Muististe kaevamisel saadud muinasleidud panid aluse muuseumide arheoloogiakogudele. Perioodi kolmanda etapina tuleb vaadelda ajavahemikku 19. saj. 90. aastatest kuni 1914. aastani. Selle etapi vahepealne lõpetamine 1917. aasta Oktoobri-revolutsiooniga Venemaal tulenes tendentslikust nõudest näidata Eesti ajalugu lahutamatu osana NSV Liidu ajaloo osana. Arheoloogiaharrastajate tegevus katkes aga peaaegu täiesti Esimese maailmasõja (1914—1918) ja sellele järgnenud Eesti Vabadussõja (1918—1920) aastail.

Üldhinnangu harrastusarheoloogiale tuleb rõhutada, et sel ajal koguti Eesti alalt suhteliselt rohkesti mesoliitikumist ja nooremast rauaaegst pärinevaid juhuleid, kaevati esijoones vanema rauaaaja kalmeid, kolmandal etapil asuti ka kogutud materjali esialgselt süstematiseerima. Puudusid aga arheoloogialase ettevalmistusega eriteadlased, kes oleksid tegutsenud ühisesse ja kesksesse organisatsiooni koondunult.

Eesti arheoloogia teine ehk teaduslik periood algas 1920. aastal ja kestab tänapäevani. Sellel perioodil sai Eesti arheoloogiast rahvuslik, eesti rahvusest eriteadlastega varustatud kindla organisatsiooni ja uurimissuundadega teadusala.

1920—1940 kujunes arheoloogialase uurimistöö juhtivaks asutuseks Tartu Ülikooli arheoloogia õppetool koos arheoloogiakabineti ja arheoloogiamuuseumiga. Sinna koondusid eesti rahvusest vähesed kutsealised muinasteadlased, kes saavutasid vahendeid otstarbekalt kulutades oma töös arvestatavaid tulemusi. Jätkati esijoones mesoliitikumi ja vane-

ma rauaaaja uurimist. Rohkem kaevati varase metalliaja kivikirstkalmeid. 1930. aastate keskpaiku alustati kaevamisi ka linnamägedel. Arheoloogilise allikmaterjali läbitöötamisel peeti silmas muinasesemete ja kinnismuististe rühmitamist koos nende vanuse ja arengu selgitamisega. Selle alusel võeti aga vaatluse alla ka asustuse levimine, majanduse arenemine ja kultuuri edenemine, kusjuures arvestati samaaegset olukorda naaberriikidel. Eesti arheoloogia saavutas rahvusvahelise tunnustuse.

Eesti teadusliku arheoloogia teine etapp algas 1940. aastal Eesti Vabariigis väljakujunenud kõrghariduse ja teaduse süsteemi lõhkumisega, et viia seda vastavusse Nõukogude Liidus kehtinud süsteemiga. Ümberkorraldused viidi lõpule pärast vahepealset fašistlikku okupatsiooni (1941—1944) jätkunud nõukogude okupatsiooni tingimustes. Arheoloogide ettevalmistamine Tartu Ülikoolis kestis 1950. aastani, mil võitluses nn kodanliku natsionalismi vastu likvideeriti senine arheoloogiakateeder. Sellest peale jäi arheoloogiliste uurimistööde keskuseks 1947. aastal Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudi juures asutatud arheoloogiasektor talle üle antud ülikooli arheoloogiakabineti ja arheoloogiamuuseumiga. 1952. aastast peale töötab sektor Tallinnas.

Arheoloogia kui rahvusteadus oli ka pärast 1950. aastat pidevalt ohus saada süüdistatud kodanlikus natsionalismis. Nii tuli arheoloogiliste uurimistööde jätkamisele leida poliitilist õigustust, mis vastanuks okupatsioonivõimude marksistlik-leninlikule ideoloogiale. Kujukalt kajastub see H. Moora sihiseades, mille kohaselt arheoloogidel tuli "ümber hinnata aadelliku ja kodanliku historiograafia

pärand, koguda ja üldistada materjali Eesti kõige vanema ajaloo küsimustes, kõigepealt nende probleemide kohta, mis olid seni kas täiesti uurimata või olid käsitletud eelnevate uurijate poolt ekspuataatorlike klasside huvides, ilmselt tendentslikult ja vääralt.

Vastavalt neile ülesannetele osutati olulist tähelepanu neoliitikumile ja varasele metalliajajärgule, mida seni oli vähe uuritud (—) Suurt tähelepanu pühendati ka m.a. esimese aastatuhande ja teise aastatuhande alguse uurimisele (—), et välja selgitada ürgkogukondliku korra lagunemisega ja klassiühiskonna tekkimisega seotud küsimused, mida kodanlik historiograafia ei käsitlenud üldse. Kolmandaks tähtsaks probleemiks oli eesti-vene suhete probleem muistsetest aegadest kuni varase feodalismi, sest balti-saksa aadlikud ja eesti kodanlikud ajaloolased võltsisid just selle probleemiga seotud küsimusi". ("Kümme aastat Eesti NSV Teaduste Akadeemiat" (1946—1956). Tallinn 1956, lk. 145.)

Eesti arheoloogide uurimustesse ilmusid marksismi-leninismi klassikute tsitaadid, ülistussõnad nõukogude võimule eelduste loomise eest arheoloogilise uurimistöö kiiremaks arenemiseks. Et ajalooteaduses sai eelispositsiooni sotsialismi perioodi ajaloo uurimine, tuli Eesti arheoloogia olemasolu ja edasikestmist õigustada vähemalt sõnades selle teadusala suurest tähtsusest nõukogude inimeste ideelises kasvatamises.

Ärgem unustagem, et rahvusvahelist maailma ja kogu inimkonda hõlmanud arheoloogiast sai rahvuslik teadus 19. sajandil, kui arheoloogilisi argumente hakati esile tõstma Euroopa uute rahvusriikide piiride ajalooli-

seks õigustamiseks. Koos teiste ühiskonnateadustega kasutati arheoloogiat poliitilise võitluse ideoloogilise vahendina eriti aga 20. sajandil — drastilisemad vastandnäited on suurgermaani esiajaloole rajanenud natsismi ideoloogia ja marksismi-leninismi kanoniseeritud alustele tuginenud nõukogude arheoloogia. Nii seostati ka Nõukogude Eesti arheoloogia edusammud dialektilise ja ajaloolise materialismi üldteaduslike, metodoloogiliste ja maailmavaatelistel alustel omandamisega. Arheoloogiale omistati oluline osa ajaloolis-kultuurilise, maailmavaatelise ja ideoloogilise tähtsusega fundamentaalprobleemide uurimises.

Nõukogude okupatsiooni ajal ilmunud Eesti arheoloogide tööde hindamisel ei saa taolisi päevapoliitilisi lisandeid võtta põhikriteeriumina. Esiajaloo probleemide valgustamisel jäi põhiliseks ikkagi arheoloogiline aines. Arheoloogiline uurimistöö Eestis jätkus ja selles oli ka vaieldamatult edusamme.

Ajaloo Instituudi arheoloogiasektoris vormis ja kasvas H. Moora eesti arheoloogide sõjajärgse koolkonna, hoolitsedes ühtlasi etnograafilise, paleoantropoloogilise ja numismaatilise uurimistöö arendamise eest. Selle koolkonna ettevõtmisel loodi instituudis 1971. aastal muuseumi tegevuse fondide sektor, 1986. aastal aga geoarheoloogia ja muinastehnoloogia laboratoorium. Fondide sektori organiseerimisel leiti arheoloogiakeskusele sobivad neli hoonet Tallinna vanalinnas Rüütli tänavas, mis 1974—1979 koostatud projektide alusel rekonstrueeriti arheoloogiakeskuseks ajavahemikus 1980—1989.

Oluliselt on täienenud arheoloogilised allikmaterjalid. Arvestamata lühiajalisi muistise inspeksioone, tehti ajavahemikus 1946—1990 arheoloogilisi kaevamisi rohkem kui 250 eri kohas, kus kaevati kokku üle 750 korra. Kui 1947 Ajaloo Instituudi arheoloogiasektorile üle antud Tartu Ülikooli arheoloogiakogud sisaldasid ümmarguselt 50 000 leideset, siis preguks on nende hulk kogudes jõudnud miljonini. Vaieldamatu on tõsiasi, et eesti arheoloogid uurisid süstemaatiliselt ja plaanipäraselt muistiseid Eesti vanema ajaloo kõigist perioodidest, alates keskmise kiviajaga ning lõpetades keskajaga ja uusaja algusega. Arheoloogilise allikmaterjali põhjal pöörati erilist tähelepanu materiaalse kultuuri arenemisele, Eesti territooriumi asustusloole, etnilise ajaloo küsimuste selgitamisele ning eesti hõimude majanduslikele ja kultuurilistele suhetele soome-ugri, balti, germaani ja slaavi naabritega.

H. Moora arheoloogide koolkond püüdis teha kõik temast sõltuva Eesti arheoloogia edasikestmiseks. Nimeetatud koolkonna esindajad loodavad, et nende tööd Eesti teadusliku arheoloogia kolmandal etapil — lugagem selle tinglikuks alguseks Eesti taasiseseisvumine 1991. aastal — jätkab

uus arheoloogide põlvkond seni loodud teotahteliselt ja nüüdisaegseid meetodeid kasutades. Et Eesti arheoloogia kujuneks Euroopa ja ülemaailmse arheoloogiatega võrreldavaks koostisosaks.

Lõpetuseks tulen selle juurde, millega sai alustatud — kodutunde ja -kultuuri varase äratamise ja arendamise juurde. Ja siis tuleb abiks võtta eestluse kujunemise lugu selle auväärses ajamõõdus. Arheoloogia andmeil on sel puhul esmajärguline koht.

Taani arheoloogi Thomas Geoffrey Bibby järgi arheoloogid kaevavad ja kaevavad edasi, *"et kaasa tundes ja alandlikus meeles surnutel jälle elavaks saada lasta, nii et see, mis on möödas, siiski mitte alatiseks ei kaoks, nii et ajastute varemetest midagi päästetaks ja olevik mineviku kaudu värvikamaks kujuneks, meie ise aga tuleviku jaoks julgemaks muutuksime. Arheoloogilised kaevamised on ainult teatav maks, millega võime tasuda oma võlga inimestele, kes aastatuhandete vältel meie maailma meie jaoks vormisid"*. (Welker, K. Kui puudusid veel aastaarvud. Tallinn 1969, lk. 238.)

VABADUS ÕPPIDA KOGU ELU

Inimlaps sünnib siia ilma uudishimuliku olevusena. Esimesest eluhetkest alustab ta tutvumist ümbritsevaga — see on õppimine, mis tagab arengu. Niisiis algab õppimine koos esimese hingetõmbega ja ilmselt veelgi varem. Laps õpib istuma, käima, rääkima. Milline ema väidaks, et tema õpetas lapse käima? Ei, laps õppis ise. Ema ainult toetas, julgustas, lõi tingimusi. Kuid mida suuremaks laps kasvab, seda sihipärasemalt hakatakse teda õpetama. Üha enam kerkib väikese inimese ümber standardeid, norme, nõudeid, mille raamidesse peavad mahtuma tema huvid ja ootused, rõõmud ja vajadused. Kõik see on valmiskujul ootamas ning lapse käest ei küsita, kuivõrd see sobib tema eelduste ja omapäraga. Paraku kustub vähehaaval teada saamise õhin, huvi ning ootus... Koolikäimisest saab raske ja tüütu kohustus. Küsimusele “miks” on vastused alati valmis: kõik õpilased ei ole piisavalt püüdlikud, osa on lihtsalt laisad, mõned aga pole eriti võimekad. Neid põhjendusi läbib ühine joon — halva õppe edukuse põhjust otsitakse eelkõige õppijast. Kuid õppetöö sisu ja vormid? Ja õpetaja ise?

Koolipõlv saab kord otsa ja paljud lõpetavad ülikooli. Täiskasvanuiga toob kaasa uued probleemid, ülesanded, nõuded. See eeldab muutuvates olukordades iseseisva otsustamise ja tegutsemise valmidust, tunnete- ja tahteküpsust ning koostööoskusi. Noor inimene võib ühel päeval seista silmitsi karmi tõega: koolis õpetati küll teooriad, kuid südameharidus ja tahtekasvatus jäi saamata. Poleks

arukas seda valdkonda vaid kodu hooleks jätta. Laps ei saa ju oma tundeid ja tahtepulsse kooli ukse taha jätta. Sageli aga ei sobi kodunt kaasa toodu koolikliimasse. Ka kujunemisjärgus isiksus on tervik ja vajab arenguks mitmesugust “toitu”. Niisamuti nagu bioloogilisedki toitumisvajadused ei piirdu vaid rasvade ja süsivesikutega.

Sageli kannustatakse noori: sa ei õpi kooli, vaid elu tarvis. Kas mõeldakse sellega, et kool on elust välja lõigatud? Koolis võib passiivseks, hoolimatuks, käegalööjaks jääda, kaotada siis usu endasse ja oma võimetesse. Kõik see toimub õppetööga käsikäes ning seda nimetatakse varjatud õppekavaks. Varjatud õppekava toimib alati ja tal võib olla ka positiivne sisu. Paljudgi oleneb siin õpetajast ja tema suhtumisest oma töösse. Paraku võib õpetaja suust kuulda liiga sageli väidet, et õpilased ei õpi ega tahagi õppida. Õpilased ei võta pakutavat vastu, neil puudub selleks huvi ja motivatsioon. Mure on tõsine ja selle põhjuseid mitmeid.

Olgu siin järelemõtlemiseks professor Henning Johanssoni ühel seminaril esitatud näide.

Õpetaja näitab õpilastele suhkrutükki ja nende (õpetaja-õpilased) vahel hargneb järgmine dialoog:

“Mis see on?” — “See on suhkrutükk.” — “Mida võite öelda suhkrutüki omaduste kohta?” — “See on kandiline ja magusa maitsega. Seda võib panna kohvi sisse.”

Õpetaja ütleb: *“See on küll nii, aga oluline on, et see on mateeria*

tahkes vormis. See on suhkru tähtsaim omadus.”

Töö jätkub nädala vältel ning siis näitab õpetaja klassile kivi ja küsib: “Mis see on?” — “See on kivi.” — “Mis on kivile iseloomulik?” — “See on hall ja kõva ja sellega võib akna katki visata.”

Seepeale lausub õpetaja: “See on materia tahkes vormis.”

Õpetaja arvates ei ole õpilased ära õppinud kõige olulisemat — nimelt seda, et vaatluse all on “materia tahkes vormis”. Just niisugune on oluline teave, mitte see, mida õpilased esitavad. Õpetaja ja kooli meelest pole õpilased õppetükki omandanud.

Kooli peetakse traditsiooniliselt teadmiste-oskuste omandamise kohaks. Need on vaieldamatult väärtused, milleta ei tule elus toime keegi. Kuidas aga muutub õpetaja (õigemini küll õpiku ja õppeprogrammi) poolt vahendatud teave õpilase enda teadmiseks? Kuivõrd on see protsess niisugusel edastamise-vastuvõtmise kujul üldse mõeldav? Kas ja mida suudab õpilane pakutavast vastu võtta? On ju teada, et sageli ta ei suuda, kuid miks? Kas tõesti üksnes rumalusest ja laiskusest?

Kaasaegsed aju-uuringud on tuvastanud, et mõtlemise arengu aluseks on protsess, kus uus (tundmata) “põrkub” juba ajus salvestunuga. Mõtlemise areng toimub uue ja varem tuntu vaheldusmõjus.

Elame tänapäeval tohutu infotulva surves. Moodustub kaks inimrühma: ühed, kes oskavad infolaviinis orienteeruda ja seda kasutada, ning teised, kes ei oska.

Teadmisi ei omandata raamatulehekülgedelt ega õpetaja sõnadest. Teadmise aluseks on isiklik kogemus

ja selle sisemine seostamine õpitavaga. Ainult nii toimub omandamine ehk enda omaks tegemine. Uus teave vajab haakumispunkti varem omandatuga. Nii nagu müüri ladu-deski ei jää kivi õhku pidama, vaid ikka ainult varem kindlalt kohaleasetatu kõrvale. Seda protsessi võime nimetada järjepidevaks gnoseoloogiliseks rikastumiseks või lihtsalt gnoseoloogiliseks järjepidevuseks.

Kui varem räägiti hardalt peamiselt **õpetamisest** ja selle erinevatest meetoditest, siis tänapäeval rõhutatakse kogu maailmas järjest enam **õppimist** kui õpetuse alust. Õpetaja ülesandena nähakse õppimiseks tingimuste loomist nii, et erinevate eelduste ja võimetega õpilased mõistaksid tegevuse mõtet ja oleksid motiveeritud. Veelgi enam — traditsioonilise õpetaja-õpilane-suhte asendab järjest rohkem protsess, milles õpivad kõik, ka õpetaja:

Sa õpid, kui sa lood, kui sa ületad piire, kui sa katsetad.

Sa õpid läbirääkimiste, mitte peegelduste kaudu. Sa õpid kõigepealt kooskõlastades ja — vastavalt tulemustele mõeldes.

ÕPPIMINE ON LÄBIRÄÄKIMINE:

— tundmata asjade tegemine;

— avastamine;

— arusaamine;

— julgus kokku puutuda uue ja tundmatuga;

ÕPPIMINE EI OLE:

— umbkaudu kogumine, albumisse kleepimine, sahtlisse peitmine.

ÕPPIMINE ON:

maitsmine, kaalumine, segamine, tundmine, hammustamine, kuulamine, nuusutamine;

ÕPPIMINE EI OLE:

— grammatika teadmine, vaid keele kasutamine;

- mõtisklemine selle üle, millest Kuu on tehtud, vaid reis Kuule;
- valguskiire üle imestamine, vaid tema suunamine läbi prisma;
- kaugetest maadest unistamine, vaid laeva ehitamine ja mere ületamine.

ÕPPIMINE JA TEGUTSEMINE

Niisugused olid Taani õpetajate poolt väljendatud mõtted seminaril Bornholmi saarel. Need mõtted toetuvad vabahariduse alustõele, et inimene on aktiivne, teda iseloomustab teadasaamissoov ning tema põhitugevus on õppimine, mis kestab kogu elu. Kool võib selleks soodsamaid tingimusi luua, kuid ta võib ka õppimist selle tegelikus tähenduses takistada. Vaadeldagem mõlema võimaluse mõningaid ilmnevusi.

TRADITSIOONILINE ÕPE

- esiplaanile seatakse õpetatava sisu ja vorm;
- õpetaja kõneleb enamuse õppeajast;
- igaüks töötab enda huvides;
- valitseb võistluslikkus, koostöömotivatsioon puudub;
- õppeplaan ja -programm on ette antud; tuleb saavutada kehtivaid standardeid;
- õpetaja on juht ja kontrollija;
- õpetaja (õpiku) valduses on "tõde".

VABAHARIDUS

- esiplaanil on protsess ja probleemilahendamine;
- kõik osalevad arutelus;
- töötatakse koos ja ühise eesmärgi nimel;
- toetatakse üksteist, konkurents puudub;
- otsustatakse ühiselt, mida ja kuidas õppida;
- protsesse kavandatakse ja juhitakse koos;

- lahendused ja "tõde" leitakse ühiselt.

Vanast Kreekast pärineb sõna "kool", alg tähenduses "schole", millega tähistati puhkust ja vabanemist kõigest koormavast. Ka Platon ja Aristoteles seostasid kooli eluga, mis on vaba ja aina meeldiv. Kool on paik, kus mõtiskleti elu olemuse üle. Miks ei võiks tänapäeva koolgi olla koht, kus inimesed saaksid vabalt üheskoos maailma ja elu üle mõtteid vahetada? Mis on siis lõppeks tähtsam, kas formaalne koolis "käimine" või tegeliku elu tarvis tarkuste ja valmiduste kogumine? Elu seab varem või hiljem igaühe ette küsimuse: kes sa oled? milline on sinu väärtus inimesena? kuidas tuled toime maailma keerukates seostes ja suhetes inimese-loodus, inimene-inimene; inimese-ühiskond? Jne.

Tõsimeelne inimene võib eelnevat lugedes pahandada: milleks meile helesinised unistused, kui elame just selles reaalsuses, nagu ta meil parasjagu on. Muidugi pole meie kasutuses imeväge, mille toel lahti rebida kammitsevatest eluhädadest. Ometi on unistuslik tulevikkuvaade inimkonda läbi aegade edasi aidanud. Mispärast peaks see praegu teisi olema? Kooliuuenduse ajaloost teame, et ka kesised olud on toitnud loovaid jõude, unistuste tegelikkuseks saamist. Meenu tagem kas või Celestin Freinet' õpingumälestusi autoritaarses koolis. Just nendest said alguse tema hilisemad pedagoogilised ideed — püüe muuta põhiliseks õppevahendiks elu ise oma mitmekesisuses. Mitte klassiseinte vahele surutud akadeemiline kõledus ja elutühi ruum, vaid elava elu ümbritsus — liikumine, uurimine, mõtisklemine.

Mispärast on maailm meie ümber pingestunud ja kõle? Küllap paljuski seetõttu, et sellest elutühjast ruumist lähevad iseseisvasse ellu noored inimesed, kes juba varakult on enam või vähem halvatud hingelt, vaimult, teojõult. Muidugi ei või need "elluminejad" oma eluga rahuldavalt toime tulla ja see paneb aluse probleemide ahelreaktsioonile, mille kõrgeim tasand on globaalprobleemid. Nende hulgas kõige süngem — elu jätkumise võimalikkus Maal.

Mida võtab inimene koolist kaasa üle täisea künnise astudes? Killustatud faktiteadmised ei loo ju alust terviklikule maailmapildile ja seostetajule. Loova koostöö kogemuse puudumine muudab suhtumise konarlikuks ja tekitab hulganisti sotsiaalseid probleeme. Aktiivse isetegemise (iseolemise) võimaluste vähesus teeb saamatuks hilisema elusihide seadmise ja soovide teokstegemise. Samas nõuab üha kiiremini muutuv maailm eelkõige oskusi ja võimeid, mida kool tavapäraselt kaasa ei anna. Nii seisab iga täiskasvanu valiku ees: loobuda eluvõitlusest ja alla anda, või jätkata õppimist, omandamaks seda, millela elus hakkama ei saa.

Väljendasime inimese elutee (mida võiks samahästi ka õppeteeks nimetada) ühe etapi puudulikku kooskõla elunõuetega. Tõepoolest, õppimine on inimese jaoks loomulik ja vajalik olek sünnist surmani, mida on ammu mõistetud. Eluaegse hariduse põhimõttest rääkisid juba Platon ja Comenius. 1960. aastate alul võeti see UNESCO-s haridussüsteemi kavandamise põhialuseks. Kui veel hiljaaegu arvati, et nn õppimisühiskonda jõutakse kooli- ja täiskasvanu-haridussüsteemi integreerides ja arendades, siis nüüd leitakse, et üksnes

haridussüsteemi arendamisest ei piisa. Õppimise seisukohalt peetakse vajalikuks vaadelda tervet ühiskonda. See äratundmine tõstis tähelepanu keskpunkti õppiva inimese. Haridusalases maailmakirjanduses ei räägita enam niivõrd eluaegsest ehk pidevharidusest (*lifelong education*) kui pidevõppest (**lifelong learning**).

Üksikisiku arenguvajaduste ja (mis tahes) riigi majandushuvide vastandumine on probleemiks kogu maailmas. Turumajandus kaalub kõike tulutoovuse mõõduga. Haridusuuenduse võitlusalaks on aina riigi ja majanduselu surve ning indiviidi eneseteostuse vastuolu. Lääneriikides on siiski mõistetud, et ühiskond on seda tervem, rikkam ja arenguvõimelisem, mida vabamad ja mitmekülgsemad on inimeste õppimisvõimalused. On jõutud äratundmisele, et üksnes materiaalne heaolu ei taga inimeste heaolutunnet.

Tänapäevas ei tulda toime ilma pideva enesetäiendamise ja õppimiseta. Inimesed ootavad selleks sageli mingit tõuget, impulssi, innustust. Taani vabahariduse "isa" Nicolai Grundtvig (1783—1872) jõudis elutarkuseni, et tegelik õppimine algab elususest. Täiskasvanu ei vaja õpetamist, vaid äratamist, elustamist — valguskiirt eluharmonia leidmiseks või taasleidmiseks. Selles ongi valgustustegevuse ehk vabaharidustöö põhialus: seersmine valgus teeb inimese õnnelikuks ja vabaks. Inimesed võivad ju maailmas liikuda, kuid mitte mõista, märgata ja kuulda ümbritsevate nähtuste kõnet. Mida aga ei tunta ega mõisteta, seda ka ei hoita, armastamisest rääkimata. Nii kannatavad inimsuhted, mille problemaatika algab perekonnatülidest ja kulgeb riikidevaheliste konfliktideni, loodus-

keskkond on muudetud globaalseks prügimäeks...

Elusus algab hingelisusest, vaimususest, mille väljenduseks maailmas on häälega lausunud sõna. Siit lähtub vabahariduse teine oluline põhimõte — tuua inimesed kokku üksteisega vestlema ja vastastikku nõu andma. Vabaharidust võikski defineerida nii: ühine vaba eneseharimine. Tähtis pole mitte see, mida keegi suudab või oskab, vaid kes ta on inimesena. Oluline on eelkõige inimese seesmine rikkus. Teadmised ja oskused on ju üksnes töövahendid, mitte eesmärk omaette.

Kõige selle põhjal ei üllata, et on olemas riike (heaks näiteks neist Taani), kelle valitsus toetab niisuguseid koole, mille põhieesmärgiks on õpetada seda, **kuidas olla inimene**. Põhjamaades katab riik 60—90% taoliste koolide kuludest. Nende maade juhid mõistavad, kuivõrd palju on rahvakõrgkoolid aidanud kaasa riigi elukorralduse ja demokraatia arengule. Siit on võrsunud ka suur hulk tipp-poliitikuid.

Kas on olemas **vaba** riiki, kus puuduks **vaba** haridus? Ilmselt mitte, kuid ometi saab kõik alguse inimese sisevajadusest leida tee iseenda juurde ja sealtkaudu teiste inimeste ning maailma mõistmiseni. On hea, kui niisugune tee algab juba lapsepõlves targa õpetaja toetusel, kes õpikute faktirägastikust juhib avastama elu ennast. Nii on täiskasvanu eas selg sirgem ja saavutusedki ehk suuremad.

Eestimaal on palju koole, mille aknad on õhtuti enamasti pimedad. Ometi võiksid sinna koguneda ümbuskonna täiskasvanud, et olla koos ja üksteise mõtteid kuulata. Eestimaal igas nurgas leidub palju andekaid ini-

mesi, kellel on mitmesuguseid praktilisi oskusi ja teadmisi, mida võiks teistega jagada. Niimoodi üheskoos midagi tehes ja selle juures koosolijate jaoks tähtsaid probleeme arutades võib sündida paikkondlik elujõud, mida keegi kaugelt ja kõrgelt ei saa tekitada ega suunata. See võib olla rahvakõrgkooli (-õpistu?) kujunemise alguseks.

Ka õpetajad kuuluvad kohaliku rahva hulka ja kunagi nimetati neid austusega "maa soolaks". Võib-olla oleks hoopis isemoodi tunne tulla õhtul koolimajja, vabana õpetajarollist ja otsida ning leida inimlikke väärtusi koos teistega. Algas on teadagi kõige raskem. Võimalusi üksteisele toeks olla on aga rohkem, kui neid tavapäraselt teoks tehakse. Kas ajapuudus ja väsimus ongi nii suur, kui me oma elukorralduse tõsise vaatluse alla võtame? Inimese elus sõltub paljugi — kui mitte öelda kõik — elujulgusest, võimekusest elada. Mis on elus peamine? Mis annab inimesele mõtte ja väärtuse? Kuidas elada "tõelisemat" elu? — Need on küsimused, millele vastuse leidmisest oleneb seesmine tasakaal. See on valdkond, mida ei saa õpetada või edasi anda. See tuleb igapähele endal avastada.

Vabaharidusest võiks lugeda:

- Vabaharidustöö ajakiri. 1993, nr. 1. (Eesti Rahvuskultuuri Arenduskeskuse väljaanne)
- Areng. Vabaharidustöö ajakiri. 1993, nr. 2.
- Areng. Vabaharidustöö ajakiri. 1994, nr. 1.

LOODUSTEADUSLIKU SISUGA MÄNGUD

Bioloogia ja teised loodusteadused on meie kooliprogrammis keerulised, mõnikord õpilastele isegi raskesti mõistetavad ja igavad. Kes loodust paremini tunneb, imestab, kuidas võib nii huvitav aines kellelegi igavana tunduda. Näib, et põhjus on selles, millal ja kuidas materjali pakutakse. Kui inimene pole veel nii palju arenenud, et õpitavat tegelikult mõista, tundubki kõik, mis tundmatu ja arusaamatu, igava ja tarbetuna.

Lastele meeldib mängida. Mängu kaudu mõistavad nad ümbritsevas keskkonnas seaduspärasusi paremini kui teoreetilist materjali õppides. Nii kogevad nad õpitava olemust. Ameeriklane Joseph Cornell, kaas-aegse keskkonnaõpetuse üks loojaid, on paljude erinevate loodusteemaliste mängude autor. Nende abil õpivad lapsed loodust tunnetama ning mõistma. Tema 1979. aastal ilmunud raamat (*Sharing Nature with Children*) on õpetajaile heaks abiks õpilaste lähendamisel loodusele. J. Cornell annab õpetajaile lastega suhtlemiseks viis nõuannet:

1. Õpetage vähem, jagage rohkem. Selle asemel, et õpetada fakte looduse kohta (selle taime nimi on...), tuleks jagada oma tundeid, mis looduses tekivad. On tähtis, et täiskasvanu näitaks lastele oma sügavaid sisemisi tundeid. Nii tekib lapse ja täiskasvanu vahel tugev side.
2. Olge osavõtlik. Kuulake kõiki küsimusi ja kommentaare, need võimaldavad suhelda ja hoiakuid kujundada.
3. Tõmmake laste tähelepanu viivitamatult endale. Andke igaühele osale-

misvõimalus, suunake ja juhendage. Andke mõista, et nende avastused on ka teile huvitavad.

4. Vaadake ja kogege enne, rääkige pärast. Ärge tundke end halvasti, kui te ei tea taimede ja loomade nimesid. Need on pandud inimese poolt, vaadake taime sellisena, nagu ta tegelikult on.

5. Tehke kõike rõõmuga. Lapsed võtavad üle õpetaja hoiakud.

J. Cornelli raamatus on kirjeldatud kolme tüüpi mängu:

- 1) rahulikud/peegeldavad,
- 2) aktiivsed/vaatlevad,
- 3) energilised/vallatud.

Järgnevalt näide iga tüübi kohta.

1. Kohtumine puuga

Seda mängitakse paarides. Ühel paarilisest seotakse silmad rätikuga kinni. Teine juhib "pimedat" pargis või metsas mõne puu juurde, mis talle meeldib. Kui kaugele ja kui käänulist teed pidi, sõltub laste vanusest ja juhtimisoskusest.

Aidake "pimedal" lapsel puud tunnetada. Parem on anda konkreetseid juhiseid. Näiteks, kui te ütlete "tunnetage oma puud", ei vasta lapsed tavaliselt sellega, mida teie ootasite, sest nad ei saa aru, mida te mõtlesite. Selle asemel võiks öelda — "hõõru oma põske vastu korpa". Kui te ütlete "uuri oma puud", ei saa te jällegi konkreetseid vastuseid. Selle asemel küsige "on see puu elus?", "kas sa ulatad sellel puul ümbert kinni võtma?", "kas see puu on sinust vanem?", "kas selle puu peal kasvab teisi taimi?", "on seal jälgi loomadest?" jne.

Kui üks paarilistest on uurimise lõpetanud, juhatakse ta uuesti alguspunkti tagasi, kuid võimalikult käänuulist teed pidi. Siis eemaldage silmalt side ning paluge uuritud puu teiste hulgast üles leida. Pärast seda muutub mets õpilasele üksikutest erinäolistest puudest koosnevaks kogumiks. Nii omandavad puud individuaalseid jooni ning iga õpilane saab endale "oma" puu.

See mäng on mõeldud lastele, kes on vanemad kui neli aastat.

Arendama peaks see empaatiat, lõhna- ja kompimismeelt.

Osavõtjaid peaks olema vähemalt kaks.

Järgmist mängu mängitakse tutvustamiseks kaitsevõruse efekti looduses.

2. Metsarada

Valige umbes 15 m pikkune raja lõik ja paigutage selle lähedusse 10—15 inimeste poolt tehtud eset. Mõned neist peaksid hästi silma torkama, teised ümbrusega kokku sulama. Ärge mängijatele öelge, kui palju esemeid te ära peitsite.

Lapsed kõnnivad ükshaaval mööda rada, püüdes tähele panna, kuid mitte osutada ega üles korjata esemeid, mis te olete sinna peitnud. Raja lõpus sosistab igaüks neist teile kõrva sisse, mitut eset nad märkasid. Kui keegi ei näinud kõiki esemeid, öelge, mis oli parim tulemus, kuid lisage, et osa on veel leidmata ja alustage mängu otsast peale.

Lõpetage mäng vestlusega, kuidas varjevõrus aitab loomadel end varjata ning otsige varjevõrusega rõõvikuid, ämblikke jms.

Osavõtjaid 1—12.

3. Võrgukudumine

See mäng näitab väga selgelt

ökosüsteemis valitsevaid suhteid. Õhk, pinnas, taimed ja loomad moodustavad looduses omavahel tihedalt seotud võrgustiku.

Lapsed seisavad ringis. Mängu juht seisab ringi sees, käes kera nõõri, ning küsib: "Kes oskab nimetada mõnda siin kasvavat taime?" Sellele, kes vastab, öeldakse, et tema ongi see taim ning võib hoida nõõriotsa. Siis küsitakse, kes seda taime sööb ning vastajale antakse järgmisena nõõri pihku. Jätkatakse samamoodi, kuni kõik mängulised on omavahel seotud. Tuuakse sisse uusi elemente, näiteks teisi loomi, muld, vesi jms. Lõpuks olete loonud oma ökosüsteemi mudeli.

Et näidata üksiklülil olulisust kogu süsteemile, võtke mingil mõjuval põhjusel keegi mängust ära. Näiteks tuli või üraskid hävitavad puu. Kui puu kukub, tõmbuvad nõõrid pingule. Igaühete, kes tundis tõmmet, mõjutab puu surm mingit moodi. Nüüd tõmbab igaüks, kes puu surmast mõjutatud oli, omakorda nõõridest. See protsess jätkub, kuni igaüks on tundnud puu surmast alguse saanud muutust ökosüsteemis.

Samalaadseid mängu on rohkesti kirjeldatud ameerika õpetajate hulgas kõrgelt hinnatud materjalis "*Project Wild*", mis on välja antud kolme kogumikuna (1986, 1987). Kogumikud sisaldavad mitmesuguseid mängu ja praktilisi ülesandeid, mis aitavad loodust mõista.

Järgnevalt kaks näidet kogumiku mängudest. Kuna mängude tegelasteks on paljudel juhtudel meie jaoks võõrad loomad, on neist osa vahetatud meil tavaliste liikide vastu.

1. KISKJAD JA SAAKLOOMAD

Eesmärk: õpilased on võimelised vestlema saakloomade ja kiskjate suhetest, sealhulgas kohastumistest; kirjeldama kohastumiste tähtsust saakloomade ja kiskjate suhete puhul; mõistma, et limiteerivad tegurid mõjutavad metsloomade populatsiooni suurust.

Vahendid: toit (papatükid, kolm iga õpilase kohta); kiskjatele hästi nähtavad tunnusmärgid; neli-viis hularõngast või nõõrist ringi; soovi korral pliits ja paber saagi püüdmise edukuse märkimiseks.

1. Valige välja üks järgmiste paaride seast ning määrake õpilaste hulgas kiskjad ja saakloomad vahekorras 1 : 4—6:

rebane — uruhiir
karihiir — naksur
raudkull — tihane
hunt — metskits

2. Võimla või mänguväljaku üks ots on toiduallikaks, teine varjepaigaks.

3. 4—5 hularõngast paigutatakse varjepaiga ja toiduallika vahele. Need on ajutised varjepaigad.

4. Toit pannakse saali ühte otsa, iga saaklooma jaoks kolm tükikest.

5. Kiskjad peavad olema hästi eristatavad. Kui võimalik, kasutage ereda värvilisi veste või sidemeid.

6. Iga ringi alustamiseks kasutage märguandeks vilet vms tugevat heli. Kui mäng algab, jooksevad saakloomad toidu poole. Nad saavad korraga võtta ühe toidupala. Sellega peavad nad minema varjepaika, sealt tagasi toidu juurde. Et ellu jääda, peab iga saakloom ära tooma kolm toidupala.

Kiskjad püüavad saakloomi. Saakloom võib kaitseks "kivistuda" ükskõik millisel hetkel, kuni kiskja on

temast veel umbes pooleteise meetri kaugusel. Ka võib ta minna ajutiselt varjepaika. Kiskja ei saa saaklooma püüda, kui sellel on kas või üks jalg varjepaigas. "Kivistunud" saakloomad võivad ainult silmi pilgutada, ei tohi liikuda, naerda ega rääkida, muidu on nad kiskjale kättesaadavad.

7. Kiskjad võivad mängu alustada väljaku mis tahes punktist ning sellel vabalt liikuda. Nad saavad püüda ainult liikuvat saaki, mitte kivistunud ega varjepaigas olevat. Et ellu jääda, peab iga kiskja kätte saama vähemalt kaks saaklooma. Kinnipüütud saak viiakse saali külgmisse ossa.

8. Iga ring kestab 5—7 minutit, muidu hakkab kinnipüütutel igav.

9. Mängige neli ringi, vahetage kiskjaid.

10. Vestelge õpilastega, millist taktikat nad saakloomadena kasutasid. Kuidas oli kõige kergem kiskjat vältida, milline viis andis parimaid tulemusi? Millist taktikat kasutas kiskja kivistunud saaklooma "elluäratamiseks"?

Paluge õpilastel teha kokkuvõtte, mida nad õppisid kiskjate ja saakloomade suhetest. Milline on kohastumiste tähtsus?

2. MUSKUSVEISED

Eesmärk: õpilased oskavad 1) hinnata kohastumiste efektiivsust kiskjate ja saakloomade suhetes, 2) kirjeldada kiskjate ja saakloomade suhteid kui limiteerivat tegurit populatsioonide arvukusele.

Järgnev mäng on loeldud 33 õpilasele. Seda saab mängida minimaalselt 15, maksimaalselt 50 õpilasega. Sel juhul tuleb ainult kohandada muskusveiste populatsiooni sise-mine jaotus ja huntide arv mängijate arvuga (nii vasikaid kui lehma peab

olema umbes neli korda nii palju kui hunte, pulle poole vähem kui vasikaid; s.t vasikate, lehmade, pullide ja huntide suhe peab olema 4;4;2;1).

1. Kõige parem on mängida õues, kuid sobib ka suurem siseruum.

2. Kui olete valinud mängupaiga, jagage oma 33 õpilasest koosnev rühm järgmiselt: igas grupis on kolm hunti, kuus puli, kaksteist lehma ja kaksteist vasikat. Igale vasikale andke rätik, mille ta kinnitab enda külge, nii et hunt saaks selle mängu käigus ära tõmmata. Parim koht on küljetasku. Ka igal hundil peab olema rätik, kuid vasikate omadest kergesti eristatav.

3. Alustage mängu situatsiooniga, kus hunte pole silmapiiril, muskusveised söövad ning on hajali. Vasikad ei lähe hariikult emast väga kaugele.

4. Iga loom peab käituma vastavalt sellele, keda ta kujutab.

Lehmad. Kui mäng algab, peavad nad valima juhtlehma, kes valvab, et kiskjaid läheduses poleks. Omavahel tuleb kokku leppida ohusignaal, mida juhtlehm kasutab märguandena huntide lähenemisel. Signaal antud, peavad lehmad kiiresti moodustama vasikate ümber ringi, et neid huntide rünnaku eest kaitsta. Lehmad seisavad, seljad vasikate poole. Nad ei tohi hunte käte ega jalgadega puudutada, kaitseks huntide vastu kasutatakse ainult oma ülakeha ja pead. Lehmad liiguvad väga vähe.

Vasikad. Vasikad sõltuvad täielikult lehmade kaitsest. Nad hoiavad kahe käega lehma pihast kinni. Nad ei tohi mõjutada lehmade liigutusi.

Pullid. Pullid kaitsevad aktiivselt lehma ja vasikaid. Kui hundid on lähedal, moodustavad pullid ringi ümber vasikate ja lehmade, mitte kaugemal kui üks samm lehmadest. Pullid saa-

vad liikuda, kuid ainult ringjoont pidi. Pullid tohivad huntide tõrjumiseks käsi kasutada. Kui hundid ründavad, püüavad pullid hunte tappa neilt rätikut ära võttes. Kui hunt on "surnud", läheb ta mängust välja ning jälgib toimuvat kõrvalt.

Hundid. Hundid alustavad oma tegevust kaugemal, karja pilgu alt eemal. Nad püüavad hiilida karjale nii lähedale kui võimalik, ilma et neid nähtaks. Hundid ründavad tavaliselt rühmana, nad peavad välja töötama strateegia, kuidas vasikaid kätte saada. Hundid võivad liikuda suvalises suunas. Nad ei tohi ainult trügida. Kui hunt saab mõnelt vasikalt rätiku kätte, katkestage hetkeks mäng ja juhtige "surnud" vasikas kõrvale.

Märkused

1. See pole vaikne mäng. Hundid peavad uluma, suhtlema üksteisega eelnevalt kokku lepitud signaalide abil. Muskusveised ammuvad madalalt.

2. Mäng võib lõppeda mitmeti:

3. kõik hundid tapetakse,

4. kõik vasikad tapetakse,

5. hundid võivad stressi tõttu alla anda, kui nad pikka aega ühtegi vasikat kätte ei saa,

6. hundid võivad püüda ühe või kaks vasikat ja mängu lõpetada põhjendusega, et nad lähevad nüüd sööma.

7. Mäng lõppenud, vestelgem erinevatest kaitse- ja ründetaktikatest looduses.

Rohkesti erinevaid mängimisvõimalusi pakub **toiduahela** teema. Seda saab mänguliseks muuta näiteks nii, nagu seda on tehtud June Flemingu kaardimängus "*Predator. The Food Chain Game*", mis on välja antud Ameerikas Californias Oakland-

dis. Pakis on 40 kaarti, mängida saavad korraga 2—6 vähemalt kaheksa-aastasest inimest.

Kaarte on kolme tüüpi:
taimed ja seemned — 10 kaarti,
loomad — 28 kaarti,
surm ja lagunemine — 2 kaarti.

Igale kaardile on märgitud objekti nimi, selle pilt, nimekiri nendest taimedest ja loomadest, mida või keda ta sööb ning teine nimekiri loomadest, kes teda söövad. Need on loomulikult liikidest, kelle kohta on koostatud mängukaardid.

Kaks mängijat panevad korraga kumbki ühe kaardi lauale, pildiga allapoole, nii et keegi ei näe, mis kaart välja käidi. Siis pööratakse kaardid ringi. Kui üks mängijatest on käinud kaardi, millel loom sööb teisel kaardil olevat looma või taime, saab ta mõlemad kaardid endale. Kui kumbki teisele söögiks ei sobi, saavad mängijad oma kaardid tagasi. Mäng jätkub päripäeva ringis. Surma ja lagunemise kaardiga saab võtta kõiki teisi kaarte, kuid iga mängu jooksul võib neid kahte kaarti kasutada vaid korra. Vasakpoolselt mängijalt võib nõuda ka konkreetset kaarti, kui teate, et tal see on. Näiteks on teil ämblik ning te teate, et teie vasakpoolsel naabril on taimtoidulise putuka kaart, sest ta on selle varem mängu käigus esitanud. Sel juhul ütlete, et teie ämblik sööb ära tema taimtoidulise putuka, näitate ämbliku kaarti ning naaber peab andma teile oma putukakaardi.

Kuna toiduahelad ei lõpe looduses tegelikult kunagi, siis tuleb selle mängu alustamisel kokku leppida, kui kaua mängitakse (näiteks 20 minutit). Pärast loetakse kaardid üle. Kellel on rohkem kaarte, see on võitja.

Niisuguseid kaarte on kerge ka ise teha, peaasi, et nad on tehtud so-

bivalt paksule paberile. Valida tuleks ühe kindla ökosüsteemi loomad ja taimed, muidu läheb mäng liiga keeruliseks.

Californias, laste loodusõppekeskuses (Headlands Institute) mängiti teistsugust toiduahela mängu.

Moodustatakse 4—5-inimeselised rühmad. Rühma liikmed seisavad ringis. Õpetaja küsib, millist energiat on vaja toiduahela käivitamiseks. See õpilane, kes vastab "Päikeseenergiat", saabki päikeseenergiaks. Järgmine küsimus on: kes saab seda energiat kasutada? Vastama peab konkreetse liigi nimega, näiteks võilill. Õpilane, kes nii vastas, saab võililleks ja annab päikeseenergiale käe. Järgmine küsimus on — kes sööb võilille? Vastus: näiteks lehetäi. "Lehetäi" annab "võilillele" käe. Lehetäi sööb näiteks jooksiklane. Jälle ühendatakse käed. Jooksiklase sööb näiteks mutt, kes antud juhul sureb loomulikku surma ja laguneb. Mutt annab käe päikeseenergiale, sest tema laguprodukte saavad taimed päikeseenergia abil kasutada.

Ringi sees on moodustunud käteahel, mis tuleb lahti harutada ilma käsi lahti laskmata. See sümboliseerib tegelikku keerukat olukorda ökosüsteemis ning teadlase tööd selle olukorra selgitamisel.

Kolmandat võimalust toiduahela mängimiseks on kirjeldatud kogumikus "*Project Wild. Secondary Activity Guide*" (U.S.A., 1986, p. 123—126). Selles on käsitletud ka pestitsiidide liikumist toiduahelas.

3. HUKATUSLIKUD LÜLID

Eesmärk: õpilased suudavad 1) tuua näiteid viisidest, kuidas pestitsiidid si-

senevad toiduahelatesse, 2) kirjeldada selle tagajärgi.

Vahendid: valged ja värvilised papitükid vms, kolme värvi eristuslindid, kotike iga rohutirtsu jaoks.

Mängu käik:

1. Rääkige õpilastele, et see on mäng toiduahelatest. Kui nad ei tunne seda terminit, seletage, et toiduahel moodustub ökosüsteemis liikidest, kes on üksteisele toiduks. Taimed loovad päikeseenergia abil veest, süsihappegaasist ja mineraalainetest orgaanilised ühendid, taimtoidulised loomad tarbivad seda orgaanikat, loomtoidulised omakorda taimtoidulisi loomi. Iga järgmise taseme elu sõltub eelmise olemasolust.

2. Jagage õpilased kolme rühma. 26 õpilase puhul võiks olla kaks kulli, kuus juttself-hiirt ja kaheksateist rohutirtsu. (Õpilased peaksid jaotuma järgmise skeemi alusel: umbes kolm korda niipalju juttself-hiiri kui kulle, kolm korda rohkem rohutirtse kui juttself-hiiri.)

Märgistage erinevad loomarühmad värviliste sidemetega.

3. Andke iga "rohutirtsu" kätte paber- või kilekott, mis on maoks kõigile loomadele, kes seda parajasti hoiavad.

4. Paigutage "toit" (näiteks valged ja värvilised papitükid) hajusalt mänguväljakule.

5. Tutvustage õpilastele mängureegleid. Esimestena lähevad "toituma" rohutirtsud. Kullid ja juttself-hiired peavad istuma ja oma korda ootama. Nad on kiskjad ja jälgivad oma saakloomi. Signaali peale lähevad rohutirtsud mänguväljakule ja hakkavad korjama "toitu" oma "magudesse", st kotikestesse. Rohutirtsud liiguvad ja "söövad" kiiresti. Aega on 30 sekundit, selle jooksul peavad nad korjama

nii palju "toitu" kui vähegi võimalik.

6. Nüüd lubatakse juttself-hiired rohutirtse jahtima. Kullid istuvad ikka veel paigal. See, kui kaua te annate juttself-hiirtele jahiaega, sõltub mänguplatsi suurusest. Klassiruumis jätkub viieteistkümnest sekundist, õues oleks minut sobivam. Iga juttself-hiir peaks püüdma vähemalt ühe rohutirtsu. Kätesaamiseks loetakse ka puudutamist. Püütud rohutirts peab oma "mao" juttself-hiirele andma ning läheb siis mängust välja.

7. Järgnevalt saavad 15–60 sekundi jahioiguse kullid. Reeglid on samad. Elusolevad rohutirtsud ja juttself-hiired võivad kumbki oma reeglite järgi toitumist jätkata. Kui kull saab juttself-hiire kätte, peab see ära andma oma "mao", st kõik toidukotikesed, mis ta rohutirtsudelt on saanud, ning mängust välja minema. Määratud aja lõpus paluge kõikidel õpilastel istuda ringi ja võtta kaasa oma "magu".

8. Paluge nendel loomadel, kes on "surnud ja ära tarbitud", öelda, mis loomad nad olid ja kes nad ära sõi. Siis paluge kullidel tühjendada enda ette oma toidukotikesed ning ära lugeda, mitu toidutükikest nad kokku on saanud ning mitu neist olid värvilised. Paluge ellujäänud rohutirtsudel ja juttself-hiirtel ära lugeda, mitu valget ja värvilist tükikest neil on. Juttself-hiired ütlevad ka, mitu rohutirtsu keegi neist püüdis.

9. Nüüd rääkige õpilastele, et põldudel võib mõnikord olla pestitsiidide. See ala, mille rohutirtsud sõid, oli mürgitatud pestitsiididega, et vähendada rohutirtsude kui kahjurputukate tekitatud kahju. Kui rohutirtsud oleksid saagi ära söönud, poleks talunik saanud oodatud ja kasvatatud vilja. Kasutatud pestitsiid oli akumulääruga iseloomuga, s.t laguneb aeglaselt ja

jääb kauaks toiduahelasse. Selles mängus olid kõik värvilised toidupalad saastatud. Kõiki rohutitse, keda juttself-hiired ära ei söönud ning kelle "maos" oli värvilisi toidupalasisid, võib nüüd surnuks pidada. Surnud on ka need juttself-hiired, kelle "maos" on rohkem kui pooled toidupaladest pestitsiididega, s.t värvilised. Kull, kellel on kõige rohkem värvilisi toidupalasisid, ei ole surnud, kuid pestitsiidid on kahjustanud tema sigimisvõimet. Munakoor on liiga habras ja õhuke, pojad surevad. Teised kullid ei ole praegu veel märgatavalt kahjustatud.

10. Vestelge õpilastega sellest, mida nad mängu ajal kogesid. Rääkige veel kord toiduahelast ning sellest, kuidas pestitsiidid sellesse sisenevad ning milline mõju neil on.

Toiduahel ja toidupüramiid on huvitavad ja mitmekülgseid mängimisvõimalusi pakkuvad teemad. Veel üks näide kogumikust "*Project Wild. Secondary Activity Guide*".

Toidupüramiid

Iga osavõtja kirjutab paberitükikesele lähiümbruse taime või looma nime, kes ta tahaks olla. Mängu juht kogub need kokku. Ta küsib: Millisest allikast saab elusloodus vajaliku energia? — Päikesest. Õige. Kes saavad seda energiat otseselt kasutada? Taimed. Õige. Nüüd hakkame ehitama püramiidi. Taimed on maale kõige lähemal; need, kes olid ennast nimetanud taimedeks, laskuvad üksteise kõrvale kápuli. Taimtoidulised loomad seisavad nende taha. Loomtoidulised moodustavad teise rea. Harilikult on kõige rohkem loomtoidulisi. Siis tuleb asja selgitada ning mõ-

ned neist peaksid hakkama taime-
deks või taimtoidulisteks loomadeks.

Tore liikumismäng on "Kalad ja hülged". Seda mängiti Californias Headlands-õppekeskuses kuuenda-seitsmenda klassi õpilastega.

Kalad ja hülged

Liikumismäng õues või ruumis. Mänguplats peab olema suhteliselt väike.

Kaks last on hülged. Mõlemal on väike pall või lõngakera.

Hüljes seisab ühel kohal, saab liikuda ainult ühe jala liikumisulatuses. Teine jalg on paigal. Selline piirang kehtib seni, kuni pall on hülge käes. Kalad ujuvad (jooksevad) ringi, hülged üritavad kalu kätte saada neid palliga puudutades (mitte visates). Keda puudutati, muutub hülgeks. Hüljes võib visata palli teistele hüljestele, et need saaksid püüda enda lähedal olevaid kalu. Hüljes muutub liikumatuks hetkest, kui ta sai palli. Mäng lõpeb, kui kõik kalad on kinni püütud. Sobiv rühma suurus on 15 õpilast, kui rohkem, võiks alguses olla ka rohkem hülgeid.

Niisugused liikumismängud sobivad hästi looduslaagritesse ja ekskursioonidele, aga ka kehalise kasvatusetundides.

Klassiruumis mängimiseks sobivad rahulikumat mängud, nagu mitmesugused lauamängud¹ kaardid, laevade pommitamise või jingo reeglite järgi loodusteadusliku sisuga mängud.

Mõni aasta tagasi oli meie kauplustes üsna tihti müügil saksa või tšehhi loodustemaalisi kaardikomplekte seentest, marjadest, ravimtai-

medest, lindudest jms. Neil ei olnud juures konkreetseid mänguõpetusi.

Siinkohal toon näite, kuidas võiks mängida seenekaartidega, millel on tagaküljele märgitud liik, kasvukoht, millise järgu söögiseen (märgitud on tärnidega — kolm, kaks ja üks tärn, ilma tärnita; ühe ristiga on märgitud vähe mürgised seened, kahega mürgised ja kolme ristiga väga mürgised seened).

Kõik kaardid laotatakse laiali, pil-dipool ülespoole.

Mängijad kasutavad täringut. Igaüks võib võtta nii palju seenekaarte, kui mitu punkti ta veeretades sai. Mängitakse, kuni kõik kaardid on üles võetud. Hiljem kaarte kokku lugedes annab iga tärn punkti, iga rist miinuspunkti. Kelle punktide summa on suurim, on võitja.

Bingot mängitakse mängukaardil, millel on 4x8 ruutu. Iga õpilane kirjutab oma kaardile juhuslikesse ruutudesse kaheksa õpetaja poolt antud mõistet (näiteks raku struktuurid). Õpetaja hõikab välja ruute (näiteks d8); kõik, kellel sellesse ruutu midagi on kirjutatud, peavad kõva ja selge häälega selle termini välja ütleva. Kes on esimesena oma kaheksa terminit öelnud, hõikab "bingo", ning on võitja. Teda premeeritakse mingi pisikese asjaga, näiteks kommiga. Mängu jätkatakse, kuni kõik mängijad on lõpetanud.

Paarikaupa võib mängida terminite pommitamist samade reeglite järgi nagu laevade pommitamist.

Seda tüüpi mängud sobivad eriti hästi niisuguste teemade käsitlemiseks, kus on tarvis õppida palju võõraid termineid. Nii harjuvad õpilased ütleva uusi termineid ja ühtlasi kuuluvad korduvalt, kui teised neid ütlevad. Nii jääb paremini meelde. Sõna-

deta enese väljendamise oskuse arendamiseks sobib järgmine mäng.

Noa laev

Loe üle, kui palju on osavõtjaid. Siis kirjuta paberitükkidele poole vähem loomade nimesid. Näita igale osavõtjale kaarti nimega. Seejärel peavad kõik hakkama käituma nii, et tema paariline mõistaks, kes ta on. Võib teha igasuguseid hääli, kuid ei tohi rääkida.

* * *

Mängud peaksid kuuluma iga loodusteaduste õpetaja metoodikavasse. Mitte selleks, et kogu õpetust mänguliseks muuta, vaid selleks, et tagada meetodite mitmekesisus. Ainult mitmekesiste õpetusmeetodite abil on võimalik õpetada hästi nii palju erinevaid lapsi, nagu neid klassis on. Mõned õpivad paremini ühtede meetodite järgi, teised teistsuguste. Mõnikord on aga tarvis lihtsalt lõõgastushetke. Siis sobivad mängud eriti hästi.

Kirjandus

- Aquatic Project Wild. — Aquatic Education Activity Guide. — USA, 1987, 239 pp.
Cornell, J. Sharing Nature with Children. The Classic Parent's and Teacher's Nature Awareness Guidebook. — USA, 1979, 140 pp.
Project Learning Tree. — Supplementary Activity Guide for Grades K through 6. — USA, 1990, 180 pp.
Project Wild. — Elementary Activity Guide. — USA, 1986, 280 pp.
Project Wild. Secondary Activity Guide. — USA, 1986, 288 pp.

ERIVAJADUSTEGA LAPSED ÕPETAJA HINNANGUTES

Haridusuuenduse programmides ja stsenaariumides on tähtsustatud õpetuse diferentseerimine. See eeldab kaht — **diferentseeritust koolivõrgus** ja **õpetuse individualiseerimist**, sealhulgas klassi- või rühmasest diferentseerimist. Tegevuse tõhusus johtub muidugi sellest, kui paindlikult õpetaja õpilaste isikupäraseid iseärasusi arvestab. Teisisõnu: jutt on klassi (rühma) õpivõimekuse ja kasvatusliku mõjutatavuse tundmaõppimisest.

Kooliklassid on üldjuhul heterogeensed. Selline klass on mõneti alati positiivne, sest võimekamad lapsed, kui nad tõepoolest saavad võimetekohast õpetust, näitavad teistele eeskujuga ja mõjutavad õpetajatki diferentseeritult töötama. Õpilaste erisused ei tohiks siiski liiga lahknevad olla, eriti ülemäära suurte klasside puhul. Liiasi peaksid lapsed jõudma mingile üldnõutavale õppetasemele (standarditeni). Diferentseeritud õpetamine tähendab liikumist üldiselt üksikule ja taas üldisele — nüüd juba kõrgemal tasemel. Nimetagem näiteks järgmisi oskusi: kuulata kogu klassile mõeldud korraldust, oskust vaadelda, oskust iseseisvalt ülesannet täita, oskust kuulata teisi õpilasi, oskust ennast väljendada (ka kirjalikult). Seda kõike omandavad õpilased erinevalt. Kui püüdliselt õpilasi edukuse järgi ka ei eristataks — ikkagi leidub neid (ka suhteliselt homogeenses klassis), kes hälbivad arengus, vaatlusoskuse või töö tempo poolest. Seepärast on otstarbekas jälgida (leida ja rakendada) grupilisi erinevusi. See tähendab teatud üldis-

tusastet, aga ometi ka õpetajale jõukohasemat diferentseerimismoodust.

Muidugi on küsimus selleski, kas ja kui võrd õpetaja diferentseeritud õpetamiseks üldse valmis on. Kui võrd on see tema kutsetöeline tahe, vajadus ja ka võime. Juba väljakujunenud õpetusviisi rakendades võib õpetaja õpilaste individuaalsuse tajumise sootuks kaotada. Pealegi on õpetaja klassis enamasti üksinda, tal puudub, kellega laste erisuse üle arutleda. Seetõttu ta tajubki klassi nõ üldmuljeliselt. Algakooliõpetaja peaks tingimata otsima koostööd kõigiga, kes selles astmes temaga kõrvuti töötavad (muusika- ja kehalise kasvatususe õpetaja, võõrkeeleeõpetaja). Ja muidugi ka lastevanematega. Arvestagem sedagi, et klassiõpetaja põhimõtte rakendades õpetaja üksikolek võib kasvada. Seda olulisemaks saab partnerlus lastevanemate ja sotsiaaltöötajatega.

Haridusuuendus tõi (mõnetise ülepüüdluse tagajärele) endaga kaasa, et niigi heterogeensesse klassi jäi ja/või jääb tavalisest enam erivajadustega lapsi ning nimelt puuetega lapsi. Siit probleem: kui võrd tavakoolide õpetajad on valmis eristama oma klassis erivajadustega lapsi ja millist abi nad diferentseeritavas töös vajaksid. Autoril oli võimalus kuulata prof. Sakari Mobergi (Jyväskylä) loengut asjaomase probi ämi kohta, mis põhines 1990. a uurimusel. Sellest sugenes soov ka meie koolides analoogiline küsitlus korraldada. Pruukisime TPÜ algõpetuse erialal kaugõppijate abi. Rakendasime Soome-uurimuse lihtsustatud varianti,

seades eesmärgiks eelteabe kogumise. Õpetajailt päriti: kas nad on nõus oma klassis õpetama erilisi (erivajadustega) või puuetega lapsi, kui neid on klassis 1—2, 3—4, 5—6; (või) kas nad on õpetamisega nõus mingi abi korral; (või) nad ei nõustu seesuguse õpetamisega nii või teisiti. Asjakohase küsitluslehe vasakveerus oli loetletud 16 erisugususkategooriat — alates intellektuaalse võimekuse kõige kõrgemast ja lõpetades madalaima tasemega. Kategooriate loetelu oli järgmine: 1) erakordselt kõrge vaimse arengu tasemega; 2) väga kõrge tasemega; 3) kõrge tasemega; 4) skisofreeniaga; 5) keskpärase tasemega; 6) epilepsiaga; 7) psühhoopaatiaga; 8) neuroosi(de)ga; 9) madala tasemega; 10) vaimse arengu peetusega; 11) väga madala tasemega (debiilsed); 12) erakordselt madala tasemega; 13) kuulmispuuetega; 14) nägemishälvetega; 15) kõnedefektidega; 16) tugi-liikumiselundkonna puuetega. Pakutava abi liike oli 6: 1) psühholoogi konsultatsioonid; 2) kursus erimetoodikatest; 3) defektoloog-logopeedi konsultatsioonid; 4) julgus, õigus muuta programme; 5) koostöö füsioterapeutidega; 6) parem koostöö lastevanematega.

Iga erisuskategooria puhul võis teha üheainsa valiku pakutava abi võimalustest. Küsimustele vastas 53 algkooliõpetajat (ühest Tallinna keskkoolist ja maakoolidest).

Küsitluslehtede andmeist saame järeldada järgnevat (vt. tabel 1).

1. Õpetajaid, kes ei valinud ühtki etteantud vastust (on nõus, nõus abi korral või pole üldse nõus erisustega lapsi õpetama), oli 4,8% (53-st).

2. Kõige rohkem oli eitavaid valikuid: 33,8% vastanuist ei ole nõus õpetama erivajadustega lapsi.

3. Kõige enam nõustutakse õpetama erivajadustega lapsi, kui neid on klassis 1—2 ja kui õpetajat abistatakse (22,3%). See oli ootuspärane tulemus, sest õpetaja usub üksikute probleem-lastega toime tulevat ja on harjunud abi ootama.

4. Ilma abita ollakse nõus õpetama erivajadustega lapsi 19,9% juhtudest, mis isegi üllatas. Kõige enam oldi nõus õpetama vaimsete ja kehapuuetega lapsi — iga üksikut puuderühma valiti 26,4—39,6%. Arvati ka, et 1—2 lapse puhul võiks õpetada madala tasemega ja vaimse arengupeatusega õpilasi (31,9 ja 28,3%). Erakordselt kõrge ja väga kõrge võimekusega õpilaste õpetamisega (1—2 klassis) oldi nõus 24,5 ja 20,7% ulatuses. Viimasesse lastegruppi kuulusid kõrge vaimse arengu tasemega lapsed — skisofreenikud, epilepsikud, neurootikud ja väga madala tasemega lapsed (debiilsed) — 13,2—16,9%.

5. Kui klassis on 3—4 erivajadustega last, siis võiksid need olla madala, kõrge, väga ja erakordselt kõrge vaimse arengutasemega õpilased, nii arvas 15,1—24,5% vastanuist. See-ga erakordselt kõrge ja väga kõrge vaimse arengu tasemega õpilaste osas ei tee õpetajad olulist vahet, kas neid on klassis 1—2 või 3—4 — kui nad on üldse nõus neid õpetama. Huvitav, et väga ja erakordselt kõrge vaimse arengutasemega laste õpetamist on oluliselt püütud välistada (24,5 ja 22,6%). Arvatavasti eeldab õpetaja, et nendele lastele tuleks leida soodsamaid õpitingimusi: paljud kirjutasid omapoolsetes märkustes, et klassides läheb põhivaev vähevõimekate ja/või andekate arvele.

6. Kõrge ja keskpärase vaimse arengutasemega lapsi ollakse nõus õpe-

ALGKLASSIDE ÕPETAJATE KÜSITLUSLEHE TULEMUSED

Küsitluslehti täitis 53 õpetajat

Laste enilisuus, puue	NÕUS, kui klassis on neid						NÕUS ABI KORRAL, kui klassis on neid						EI OLE NÕUS		Vastamata 424	
	1—2		3—4		5—6		1—2		3—4		5—6		Arv	%		
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%				
1. Erakordselt kõrge vaimse arengu tasemega õp.	13	24,5%	13	24,5%	5	9,4%	5	9,4%	2	3,8%	—	—	1	2,6%	3	5,8%
2. Väga kõrge tasemega õp.	11	20,7%	13	24,5%	10	18,9%	2	3,8%	1	1,9%	1	1,9%	13	24,5%	2	3,8%
3. Kõrge tasemega õp.	7	13,2%	8	15,1%	26	49,1%	3	5,8%	—	—	—	—	6	11,0%	3	5,8%
4. Skisofreenikud	9	16,9%	—	—	—	—	9	16,9%	—	—	—	—	32	60,4%	3	5,8%
5. Keskpärase tasemega õp.	3	5,8%	5	9,4%	31	58,5	2	3,8%	—	—	—	—	11	20,7%	1	1,8%
6. Epileptikud	7	13,2%	—	—	—	—	17	31,9%	—	—	—	—	26	49,1%	3	5,8%
7. Psühhopaacid	2	3,8%	—	—	—	—	11	20,7%	1	1,9%	—	—	37	69,8%	2	3,8%
8. Neurootikud	7	13,2%	—	—	—	—	16	30,1%	3	5,8%	—	—	22	41,5%	5	9,4%
9. Madala tasemega õp.	17	31,9%	14	26,4%	3	5,8%	8	15,1%	2	3,8%	—	—	7	13,2%	2	3,8%
10. VAP	15	28,3%	2	3,8%	—	—	15	28,3%	1	1,9%	—	—	15	28,3%	5	9,4%
11. Väga madala tasemega DEB	8	15%	—	—	—	—	5	16,9%	1	1,9%	—	—	32	60,4%	3	5,8%
12. Erakordselt madala arengu tasemega IMBEC	2	3,8%	—	—	—	—	7	13,2%	—	—	—	—	41	77,2%	3	5,8%
13. Kuulmispuuetega õp.	15	28,3%	2	3,8%	—	—	18	33,9%	1	1,9%	—	—	15	28,3%	2	3,6%
14. Nägemispuuetega õp.	18	33,9%	2	3,8%	1	1,9%	19	35,8%	1	1,9%	—	—	10	18,9%	2	3,8%
15. Kõnetefektidega õp.	14	26,4%	2	3,8%	2	3,8	24	45,1%	3	5,8%	—	—	7	13,2%	1	1,5%
16. Tugi-liikumiselundite defektidega õp.	21	39,6%	1	1,9%	4	7,5%	23	43,4%	1	1,9%	1	1,9%	1	1,9%	1	1,9%
max 848	160	19,9%	62	7,3%	82	9,7%	133	22,3%	17	2,0%	2	0,2%	287	33,3%	41	4,8%

tama, kui neid on 5—6, võib-olla ka enam (49,1 ja 58,5% vastanuist). Tõenäoliselt on enamus õpilasi keskpärasest kõrgemal tasemel õpivõimega. Võib-olla olid erivajadustega laste nimistus keskpärane ja sellest kõrgemad tasemed asjatult esitatud? Sellele küsimusele ei oska antud tulemuste järgi kuidagi vastata. Arvata võib, et need variandid ajasid õpetaja antud kontekstis segadusse, sest millegipärast oli selles veerus, kus märkiti, et ei olda üldse nõus erivajadustega lapsi õpetama, valitud ka keskpärase, kõrge, väga kõrge ja erakordselt kõrge vaimse arengutasega õpilased (11,0—24,5% vastuseist).

7. Kui klassis on 1—2 erivajadustega last ja osutatakse abi, oldi nõus kõige enam õpetama meele- ja kehapuuetega lapsi (33,0—45,1% ulatuses). Kõige vähem (33,9%) valikuid seonduv kuulmispuuetega õpilastega. (Kui laps ei kuule, ei saa ta kõnest aru ega väljenda ennast.) Julgen arvata, et tavakooli algklasside õpetajad ei kujuta ilmselt endale päris täpselt ette, mida tähendab oma klassis kurdi, raske nürmiku, pimedaga või tõsiselt nõrbiku õpetamine. Ka võib sõnade "puue", "hälve", "defektidega" tagant välja lugeda kergemaid kahjustusi. Õpetajad arvestavad tõenäoliselt, et need lapsed on normaalse intellekti-potentsiaaliga, et nad võivad olla väga püüdlid, et neid abistavad vanemad. Kuid õpetajad ei arvesta, et nad ise ei valda peale näitlikustamise ja selgitamise mingeid surdo- või tüflopädagoogilisi võtteid. Nägemishälvikuni ei ulatu oluliselt näitlikkus ja kuulmishälvik ei saa tarviliikult aru verbaalsest selgitusest. See tähendab, et õpetaja pingutused ei kannu vilja või on efektiivsed vaid

osaliselt. Kõnedefektidega ja sageli ka tugi-liikumiselundkonna puuetega lastel võivad olla täielikult hälbinud nii kõne kui õppimise ja eneseregulatsiooni põhi. Niisuguseid lapsi ei saa, eriti algperioodil, õpetada tavaklassis ilma selleks spetsiaalselt loodud tingimusteta (pidev eripedagoogiline abi, silma- ja kõrvaarsti süstemaatiline abi, logopeediline abi, ehituslikud ümberkorraldused koolis, füsioteraapia).

Järgmisel kohal olid nõustumine abi olemasolul õpetada epileptikuid (31,9%), neurootikuid (30,1%), vaimse arengu peetusega (28,3%) ja psühhopaatilisi lapsi (20,7%). Oluliselt vähem oldi nõus õpetama skisofreenikuid, madala, väga madala vaimse arengutasega õpilasi (13,2—16,9%), sedagi 1—2 lapse ja abi korral. See on ka arusaadav, sest nendel lastel on üldise mõtletegevuse madala või eripärase taseme kõrval puuded ka mootorika ja emotsioonide ning tahtevallas. Sageli on neil oluliselt halb ka kommunikatsioonivõime ja sellele ei saa traditsioonilises õpituatsioonis toetuda.

8. Puuetega erivajadustega laste puhul, keda õpetaja ei ole nõus oma klassis õpetama, on pingerida üldises võimaluste reas (53 võimalust) alljärgnev:

1. erakordselt madal vaimse arengu tase — 77,2%;
2. psühhopaadid — 68,8%;
3. skisofreenikud ja väga madal vaimse arengu tase — 60,4 ja 60,4%;
4. epileptikud — 49,1%;
5. neurootikud — 41,5% (ilmselt tunnevad õpetajad selle puude olemust lihtsalt vähe, ehkki nende laste õpiskused on kõige enam ajutist laadi);

6. vaimse arengu peetus võrdselt kuulmispuuetega lastega — 28,3 ja 28,3%;
7. väga kõrge vaimse arengu tase — 24,5%;
8. erakordselt kõrge vaimse arengu vaimse arengu tase — 22,6%;
9. keskpärane vaimse arengu tase — 20,7% (niisugune suhtumine kolme viimasesse lastegrupisse üllatas, õigemini tekitas vastakaid mõtteid);
10. nägemishälvikud — 18,9%;
11. kõnedefektiga ja madala vaimse arengu tasemega lapsed — 13,2 ja 13,2%;
12. kõrge vaimse arengu tasemega õpilased — 11,0%;
13. tugi-liikumiselundkonna puuetega lapsed — 1,9%.

Õpetajale pakutava abi liikidest ja soovidest.

Kõige enam vajatakse psühholoogi konsultatsiooni ja kursusi erimeetodikast (69,8% ja 69,8%). Järgmisel kohal on defektoloogi-logopeedi konsultatsiooni vajadus (67,9%). Ka pidasid õpetajad vajalikuks koostööd füsioterapeutidega (39,6%), kuid nad tõdevad selle probleemist (ajanappus, kontakteerumiskasused). Märgiti ka seda, et oleks vaja õigust muuta programmi (37,7%). Kõige vähem hinnati koostöövajadust lastevanematega (17,0%).

Iga õpilase individuaalseid iseärasusi arvestada on raske, eriti kui klasside täituvus on 30—36 või ka liitklassides. See on jõukohane vaid üksikutele suurte kogemustega õpetajatele. Kuid selle poole peab püüdma. Tuleb sallida kõiki õpilasi ja lähtuda diferentseeritud kohtlemise põhimõttest. Tuleb arvestada vähemvõimekate ja tugevate laste erinevat mõtlemisviisi, taju ja mälu, erinevat suhtumist mitmesugustesse tegevustesse. Kokkuvõtte õpetajate arvamustest näitab üsna selgesti, et praeguses koolis on diferentseerimise ja individualiseerimise ühendamise äärmiselt vajalik. Samuti on vaja sisse seada asjalik pedagoogilis-(eri-)psühholoogiline nõustamine ja jätkata eripedagoogika ja meetodika kursuste korraldamist. Erisustega laste õppimine tavakoolis on seotud suuremate raskustega, kui oleme seda osanud arvestada ja seepärast tuleb iga niisuguse lapse puhul hoolega kaaluda, kus teda kõige paremini suunata ja toetada suudetakse.

Suur tänu (nüüd juba ülikooli lõpetanud) algõpetuse kaugüliõpilastele ja küsitluslehed täitnud õpetajatele.

ÜHE LÕPULE VIIMATA PIKIURINGU JÄLGEDES

1. SISSEJUHATUSEKS

Omaaegse ENSV Haridusministeeriumi Pedagoogika TUI keeledidaktika sektoris korraldati Reet Selja juhitud aastail 1985—1991 väga töömahukas ning mitmeaspektiline lapse keelelise arengu uuring. Sektori liikmed jälgisid ja mõtsid laste keelelist arengut emakeele ja erinevate võõrkeelte suhtes kooli astumisest 4. klassi lõpetamiseni. Registreeriti erinevaid keelelise arengu näitajaid (1, 2, 3, vt ka keeledidaktika sektori teadusaruandeid, mis asuvad Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseumis). Uurimus oli Eesti tingimustes küllalt ainukordne ja on erakordselt kahju, et kokkuvõtva monograafia kirjutamise aastaks uurijatele teised ülesanded anti ning hiljem kogu uurimisgrupp likvideeriti. Seega polnud enam rahalisi vahendeid jätkata andmete arvu-tialüüsi Tartu Ülikoolis Kalev Pärna juhtimisel.

Üks uurimuse praktilisi tulemusi on see, et ajal, kui 6-aastastele lastele koolis vene keelt õpetati (s.o tingimustes, mil nad emakeeles reeglina veel ei lugenud ega kirjutanud), suutsid uurijad laste keelelise arengu andmetele toetudes tõestada, et meie massikoolis on teise keele õpetamine mõeldav siis, kui laps emakeeles loeb ja kirjutab. Seega — võõrkeelte õpetamine peab lähtuma lapse keelelise arengu tasemest emakeeles.

Tänaseks on esimesed uurimisalused jõudnud kooli keskastme lõpuklassi ja hädasti oleks vaja sponsoreid, et nii suure hoolega alustatud uurimuse puhul teha veelkordseid mõõtmisi ning lõpetada kogutud andmete analüüs.

Kuna osalesin nimetatud uurimisgrupis aastail 1989—1991 psühholoogina, pean oma kohustuseks — kuigi hilinemisega — rääkida mõnedest uurimuse aspektidest.

2. ALGASTME LÕPETAJATE KEELISE ARENGU TASE INDIVIDUAAL-PSÜHHOLOOGILISTE ISEÄRASUSTE KONTEKSTIS

Kõrvuti erinevate keelte arengutase määramisega püüdsime oma uurimuses saada täiendavat informatsiooni ka lapse enese — tema suhtumiste ja hinnangute, tervisliku seisundi, intellektuaalse arengu taseme, domineerivate emotsioonide ning tema MINA-arengu kohta. Selleks kasutasime: 1) ankeetküsitlust lapsevanematele; 2) Juhan Torgi poolt Eestile kohandatud ja normeeritud vaimse arengu testi; 3) lapse vaba eneseväljenduse katset; 4) TÜ õppejõu Lembit Õunapuu poolt Eestile kohandatud diferentsiaalemotsioonide (DES) testi.

Erinevaid last iseloomustavaid andmeid korreleerisime keeletestide tulemustega, leidmaks seoseid keeleedukuse ning meie poolt vaadeldud isiksusekarakteristikute vahel.

2.1. ANKEETKÜSITLUS LAPSEVANEMAILE

Lapsevanemate anketeerimise eesmärk oli saada kodupoolset informatsiooni lapse suhtumiste kohta koolisse ja erinevasse õppeaineisse, tema tervisliku ja emotsionaalse seisundi ning koolielus esilekerkivate probleemide kohta. Et analoogne anketeerimine korraldati esimesel õppeaastal, siis andis küsitlus võimaluse jälgida vastavate näitajate muutumist koolis algastme jooksul.

Võrdlusandmete saamise eesmärgil lähtusime ankeedi koostamisel varem korraldatud ankeedist. Lisasime küsimusi, mis peegeldavad laste suhtumist erinevaise keeleainesse. Kokku esitati lapsevanemaile 28 küsimust.

Ankeetküsitlus korraldati 1990. a kevadel nende meie vaatlusaluste rühmade lapsevanemate seas, kelle lapsed olid jõudnud kooli algastme lõpetamiseni.

Ankeedi tulemuste üksikasjalik analüüs ei kuulu käesoleva artikli ülesannete hulka. Nendime siinkohal vaid, et anketeerimine andis meile täiendavaid andmeid laste keeleõppega seotud suhtumiste, eelistuste ja probleemide kohta.

Selgitamaks seoseid anketeerimise teel saadud andmete ning keelelise arengu näitajate vahel, teostasime korrelatsioonianalüüsi. Huvipakkumaks resultaadiks võime pidada, et 99,9% tõenäosusega korreleeruvad kõnelema hakkamise aeg ja lugemiskiirus, s.o **mida varem hakkab laps emakeeles kõnelema, seda kiirem lugeja oli ta meie katses.**

Arvestatavaid seoseid leidsime ka varasema kõnelema hakkamise ning pildijutustuse lause pikkuse, samuti kõnelema hakkamise ning etteütluste vigade arvu vahel, s.o **lapsed, kes hakkasid hiljem kõnelema, tegid emakeele etteütluses rohkem vigu.** Varane lugema hakkamine olulisi korrelatsioone teiste emakeelenäitajatega ei andnud.

Vene keele puhul osutus oluliseks see, **millal laps hakkas emakeeles lugema**, vähem oluliseks see, millal rääkima. Kõige olulisem seos oli siin järgmine: mida hiljem laps emakeeles lugema hakkas, seda enam oli tal tõrkeid venekeelse teksti lugemisel.

Lapse suhtumine emakeelesse kui õppeainesse ei andnud arvestatavaid seoseid emakeeletestide tulemustega, küll aga leidsime sellise seose vene keele puhul: kes suhtus positiivselt vene keele õppimisse, sellel oli ka kõrgem punktisumma vene keele lugemistestis.

Nii vene kui saksa keele puhul saime ilmse seose lapse suhtlemisomaduste ja keelelise edukuse vahel: mida kergem suhtleja ja kohaneja laps on, seda edukam on ta võõrkeeltes. Seega — kerged ja kiired suhtlejad ning kohanejad on keeleainetes edukamad. Edu aga omakorda stimuleerib suhtlemist, ebaedu viib tõrgetele keele õppimisel.

2.2. JUHAN TORGI TEST JA SELLE KASUTAMINE MEIE UURIMUSES

2.2.1. Juhan Torgi uurimus meie huviväljas

Tutvunud Juhan Torgi 1940. aastal ilmunud raamatuga *"Eesti laste intelligents: pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsioloogiline uurimus"* (4), jäi üle ainult imetleda hiigeltööd sobiva intelligentsustesti leidmisel, Eesti oludele kohandamisel, aukartustäratavalt ulatuslike mõtmiste korraldamisel ning saadud andmete matemaatilisel töötlemisel. Seepärast võis Juhan Tork oma teose kokkuvõttes rahuloluga konstateerida: *"... käesoleva töö tulemusena omame meie küllalt korralikke normeeritud teste eesti lastele, mis on kõlblikud rakedamiseks 3. kuni 7. õppeaastani. Seega on meil olemas külblik intelligentsi mõõt, mis on suure tähtsusega nii teoreetilis- kui ka praktilis-pedagoogiliste küsimuste lahendamisel. Et olemasolevail andmeil Euroopa rahvastest omavad normeeritud rühmateste vaid vähesed (inglased,*

prantslased), siis sammuksime selles suhtes esirinnas." (4, 354). Järgnenud 50 aasta jooksul ei ole ühelgi meie uurimisasutusel midagi samaväärset vastu panna ühe koolinõuniku hiigeltööle. Tänapäeval pole meil ühtki sellise filigraansusega normeeritud testi. Juhan Torgi uurimus oli pikki aastaid meie jaoks aga vaikiv ajalugu.

Ainus käesoleval ajal esialgseltki standardiseeritud verbaalne intelligentsustest on Juhan Sõrdi ja Leelo Tamme poolt Eesti oludele kohandatud soome teadlase Olavi Tasola koostatud test (5), mida on kasutanud ka Ene Sepp meie vaatlusaluste mõõtmiseks. Meile pakkus huvi, mil määral Juhan Torgi kohandatud ja normeeritud test (edaspidi Juhan Torgi test) sobib tänapäeva õpilaste uurimiseks ning mil määral korreleeruvad saadud andmed Olavi Tasola testi andmetega.

Omades head ülevaadet testide kasutamisest maailmas, eelistas Juhan Tork teistele omalaadsetele Ameerikas R. M. Yerkesi uurimisgrupi loodud "*Rahvuslikke Intelligentsusteste*" (*National Intelligence Tests — NIT*), mis olid mõeldud 3.—8. klassi õpilastele. Juhan Tork pidas neid teste meie oludes kõige sobilikemaks. Komplekt sisaldab 10 liiki teste kahes võrdses rühmas: skaala A ja skaala B. Skaala A sisaldab 5 testiliiki, mida Juhan Tork on nimetanud järgnevalt: 1) aritmeetiline otsustamine, 2) lause täiendamine, 3) loogiline seleksioon, 4) sarnasus-standlikkus, 5) sümbol-number. Skaala B testid on järgmised: 1) arvutamine, 2) informatsioon, 3) sõnavara, 4) analoogiad, 5) võrdlus. On antud üksikasjalikud juhised testide korraldamiseks ja parandamiseks (4, 38—39). Torgi andmeil võib ajakulu vähendamise eesmärgil

nii skaalat A kui skaalat B kasutada üksikult ja iseseisvalt. Iga skaala täitmine nõuab ca 30 minutit aega. Ometi peetakse soovitavaks anda samale õpilasarühmale mõlemad skaalad, sest teine skaala aitab korrigeerida esimese abil saadud tulemusi. Juhan Tork tõlkis ja kohandas NIT-i Eesti oludele, püüdes võimalikult püsida originaaltruuna, kuid samal ajal tagada testi mõistetavus meie oludes (4, 65—68).

Meie püüdeks oli omakorda järgida võimalikult Juhan Torgi eestikeelset originaali. Muudatused, mis siiski tuli testi viia, olid seotud vajadusega muuta test kaasaja õpilastele arusaadavaks. Muudatused olid järgmised:

- a) seoses mõõt- ja rahaühikute muutumise, nt *rubla pro kroon* (A 1.2., A 1.4.; A 1.9 jne), *kopikas pro sent* (A 1.1., A 2.7);
- b) seoses keele muutumisega aastakümnete jooksul, nt *hiljaks jääma pro hilistuma*, *autobussid pro omnibusid*, *pisikud pro pisilased*, *närv pro erk* jne;
- c) sisulised muudatused seoses laste teadmiste ja kogemuste muutumise ajas, lastele tänapäeval võõra isikunimed asendasime kaasaja algkooliõpilasele enam tuntuga, nt A 4.32: *Paul Ariste oli (luuletaja, leidur, sõdur, õpetlane) pro Julius Kuperjanov oli...* Et kasutasime nii A- kui B-testist vaid I varianti kahest võimalikust paralleelvariandist, siis mõnikord asendasime testis mõistetavuse huvides vastava küsimuse paralleeltesti omaga, nt A 2.40: *Päevad ja ööd on peaaegu võrdsed (jaanuaris, juunis, märtsis, mais) pro Toop on mahult kõige lähem (vakale, kuupmeetritele, liitrile, pangele)*.

Kokkuvõttes võime öelda, et A-testis oli kõige enam asendusi 1. ala-

testis, kus oli palju ühiku- ja sõnaasendusi; 2. alatestis oli üks ühiku- ja üks sõnaasendus, 3. alatestis oli vaid üks sõnaasendus, alatestid 4 ja 5 jäid muutmata. B-testis oli kõige enam sisulisi asendusi 2. alatestis. 3. alatestis oli kaks sisulist asendust paralleelvariandist. 1. ja 5. alatest jäid muutmata.

Testi korraldasime 1990. a septembris nendega meie vaatlusalustest, kes lõpetasid algastme eelmisel või üle-eelmisel kevadel. Iga laps sooritas nii A- kui B-testi ligikaudu 2-nädalase intervalliga. Testi korraldamisel ja parandamisel järgisime täpselt Juhan Torgi üksikasjalikke juhiseid (4, 69—82). Et uuritav kontingent oli vaid kolm kooliklassit (84 õpilast), võib nimetatud testi kasutamist pidada vaid provisoorseks.

2.2.2. Testi tulemuste analüüs

Vaadeldud kogumi keskmised tulemused punktides on esitatud tabelis 1.

Korrelatsioon testiskaalade A ja B tulemuste vahel osutus 99,9% tõenäosusega usaldusväärseks (73). Seega lubavad ka meie saadud andmed ajapuudusel kasutada üht testiskaalat.

Võrreldes meie saadud tulemusi Juhan Torgi fikseerituga, näeme, et vaatamata testiküsimuste mõningasele vanapärasusele, osutuvad meie saadud näitajad reeglina kõrgemateks. Erandiks on siin skaala B 1, mida käsitleme allpool.

Mõõtmise ajal oli meie katseisikute keskmine vanus 10—11 aastat. Tänaaste andmete võrdlemine Juhan Torgi omadega alatestide lõikes näitab, et skaala A testid osutusid tänapäeva lastele kergeimaks alatest A 4. Selles saavutasid meie lapsed taseme, mis ületab veidi Juhan Torgi mõõdetud 15-aastaste laste taset.

Järgnevad alatestid A 2 ja A 5. Siin on meie laste saavutused võrreldavad 14-aastaste tasemega Juhan Torgil. Alatestides A 1 (matemaatiline otsustamine ja tekstülesanne meie kõnepruugis) ning A 3 (loogiline selektsioon) ületavad meie laste andmed veidi 12-aastase lapse taseme Juhan Torgi katseisikute seas. A-skaala summaarne tulemus jääb Torgi andmete tasemel 13—14-aastaste laste tulemuste vahele.

Tabel 1

Torgi testi tulemused alatestide lõikes 1990. a sügisel

Alates	Punkte \bar{x}	δ	Usaldus- piirid
A 1	14,714	3,756	+0,780
A 2	25,690	5,056	+0,552
A 3	25,178	6,935	+0,517
A 4	26,595	5,285	+1,153
A 5	23,214	6,745	+1,472
A Σ	115,440	20,266	+4,423
B 1	18,738	3,398	+0,741
B 2	17,488	4,856	+1,059
B 3	22,774	6,896	+1,505
B 4	13,905	6,429	+1,403
B 5	22,476	6,636	+1,448
B Σ	95,452	19,269	+4,174

B-skaala osutus meie lastele üldiselt raskemaks kui A-skaala. Siin saavutasid nad erinevate testide osas ja ka üldsummas veidi parema tulemuse kui 12-aastased lapsed Torgi katseis.

Omaette probleem on alatestiga B 1. Siin on tegemist arv- usokuste fikseerimisega. Teadsime ka enne testi korraldamist, et Torgi esitatud kujul nõutud arvutustehted on meie lastele võõrad: need ei vasta programmi nõudeile. Nii näiteks ei olnud meie õpilased katse ajaks õppinud jagama, kui arvud ei jagu täpselt ja

tuleb tegelda komakohtadega. Otsustasime siiski esialgu testi mitte muuta, et selgitada, kui palju suudavad meie lapsed nõ loomulikust intelligentsist. Seetõttu jäi ka saadud tulemus madalaimaks, vastates ca 10-aastaste laste tasemele Torgi andmeil.

2.2.3. Seosed Torgi testi ja Tasola testi tulemuste vahel

Oma uurimuses pööras Juhan Tork suurt tähelepanu testi valiidsuse ja reliaabluse hindamisele. Et tol ajal ei olnud Eestis ühtki teist standardiseeritud testi, ei saanud Juhan Tork testi valiidsuse kontrollimiseks kasutada korrelatsiooni mõne teise intelligentsustestiga ja kasutas selleks teisi meetodeid. Kuna tänapäeval on meil olemas esialgselt standardiseeritud Tasola test, siis meil on võimalus kahe intelligentsustesti tulemuste korreleerimiseks.

Kõrged korrelatsiooninäitajad samal õpilaskontingendiga 1990. a kevadel korraldatud Tasola testi ja Torgi testi tulemuste vahel lubavad väita, et mõlemad testid mõõdavad üht ja sama nähtust (vt tabel 2). (Kõik tabelis esitatud korrelatsioonid on usaldusväärsed 99,9% tasemel.)

Tabel 2

Tasola ja Torgi testide korrelatsioonid

Torgi testid	Tasola	
	verbaalsete testide summa	arvutustest
A Σ	0,6027	0,5195
B Σ	0,6597	0,4911

Juhan Torgi andmeil tarvatakse intelligentsustestide valiidsuse hindamisel kõige sagedamini korrelatsiooni Binet' testide modifikatsioonidega ning korrelatsioonikordaja r suurus kõigub harilikult 0,5 ja 0,9 vahel. See-

juures NIT-i korrelatsioon Stanford-Binet' testiga on 0,63 (4, 90). Arvestades seda, et meie uuritud õpilaskontingent pole arvukas, võime saadud korrelatsioone pidada märkimisväärsseiks.

2.2.4. Seosed Torgi testi ja erinevate keeleoskuse arengunäitajate vahel

Analüüsides korrelatsioonimaatriksit Torgi testi (alatestide kaupa) ning sektori töötajate mõõdetud erinevate keeleoskuse arengunäitajate vahel, võime öelda, et vaimse arengu testiga on keelenäitajaist kõige kõrgemad korrelatsioonid (99,9% tõeväärsusega):

- emakeeles vaadeldud näitajaist lugemiskiirusel (kõigi alatestide osas), etteütluste vigade arvu, aga ka kirjandite pikkusel;
- vene keeles täiendtesti punktisummal ning ortograafivigade hulgal, samuti kirjaliku asotsiatsioonitesti sõnade koguarvu ja õigete sõnade arvu;
- saksa keeles täiendtesti punktisummal ja leksikavigade arvu.

Kokkuvõtteks on meil alust väita, et Torgi test on meie oludes kasutatav, kuid kuna aegade muutudes on muutunud ka lapsed, siis tuleks test tänasel päeval uuesti normeerida. Samuti tuleks seda alatest B 1 (arvutamine) uuendada, muutes selle meie õpilastele jõukohaseks.

2.3. DES-TESTI KASUTAMISEST UURIMUSES

Õppe-kasvatustöös on oluline teada, milline on lapse emotsionaalne tundlikkus ja eneseteadvuse minipildi emotsionaalne värving tervikuna ning ka selle olulisemates struktuurilõikudes. Sellest, kas lapse eneseteadvuses domineerivad negatiiv-

sete või positiivsete emotsioonide kogemused seoses suhtega "mina — välisstiimul", hakkab olenema, kas meil üldse õnnestub orienteerida õpilast enesetunnetusele, eneseanalüüsile soovitavates isiksuslikes näitajates (6, 30).

Õpilaste isiksuse emotsionaalse palge hindamisel lähtusime diferentsiaalemotsioonide teooriast. Selle teooria üheks oluliseks eelduseks on üksikute emotsioonide erilise rolli tunnustamine inimese elus. Selle teooria kohaselt eristatakse 10 nn fundamentaalemotsiooni: huvi, rõõm, imestus, mure, viha, vastikus, põlgus, hirm, häbi, süü. Emotsioone nimetatakse fundamentaalseiks, kuna iga ühel neist on a) spetsiifiline seesmiselt determineeritud närvisubstraat, b) iseloomulikud miimilised või närvilihaselised väljenduskompleksid, c) neid eristav subjektiivne elamus e fenomenoloogiline kvaliteet. Ükski neist kolmest komponendist ei moodusta iseseisvalt emotsiooni. Terviklik emotsioon nõuab kõiki kolme komponenti, seega osutub iga fundamentaalemotsioon süsteemiks, mille moodustavad need kolm komponenti ja nende koosmõjud (7, 83). Fundamentaalemotsioonid võivad koosmõjus moodustada küllalt püsivaid komplekse, nt ärevus, depressioon, armastus, vaenulikkus. Need kompleksid võivad esineda isikul üsna stabiilseina, määratledes isiksuse emotsionaalse joone.

Emotsioone, emotsioonide komplekse vaadeldakse diferentsiaalemotsioonide teorias mitte kui käitumist või toimingut, vaid kui motivatsioonilisi fenomene, mis on käitumise aluseks. Kümme fundamentaalemotsiooni moodustavad inimekäitumise peamise motivatsioonisüsteemi. Sa-

mas vaadeldakse emotsioone mitte üksnes kui põhilist motivatsioonisüsteemi, vaid ka kui isiksuslikke protsesse, mis annavad mõtte ja tähenduse inimlikule olemisele. Igaüks fundamentaalemotsioonidest omab talle iseloomulikku adaptiivset funktsiooni ja unikaalseid motivatsioonilisi omadusi.

Et selgitada, millises olukorras on meie poolt uuritavate laste minapildis erinevad fundamentaalemotsioonid, kasutasime Lembit Õnapuu poolt eesti laste jaoks kohandatud/konstrueeritud DES- (diferentsiaalemotsioonide) testi. Test sisaldab 30 väidet erinevate emotsionaalsete seisundite kohta. Kõigil katseisikuil paluti hinnata iga antud väidet viiepalliskaala abil sellest seisukohast, kui sageli on ta kogenud vastavat tundmust. Võimalikud hinnangud on: mitte kunagi, väga harva, harva, sageli, väga sageli. Iga fundamentaalemotsioon on testis esindatud kolme erineva väitega. Nii võib iga emotsioon antud katseisiku jaoks saada maksimaalselt 15 punkti.

Katse korraldati 1990. a septembris kõigis juba nimetatud katseklassides. Enne seda katset oli toimunud enesekirjelduse katse.

Katse kulges tõises meeleolus ega valmistanud õpilastele raskusi. Testi läbiviimine võttis aega (olenevalt klassist) 10—15 minutit. Vastuväiteid ei esinenud. Pigem oli märgata laste huvi selle testi vastu.

Põgus pilk testidele näitab, et antud test diferentseerib õpilaskontingenti väga hästi. Oli lapsi, kellel domineerisid negatiivsed emotsioonid (viha, põlgus, vastikus), ja neid, kellel sagedamini olid esindatud positiivsed emotsioonid (huvi, rõõm). Oli neid, kellel kõik emotsioonid olid eredalt

väljendunud, oli neidki, kellel need kõik olid sordiini all.

Oleme seisukohal, et erinevate õpilaste emotsionaalsed hinnangud kumuleeruvad ja mõjutavad oluliselt kogu õppeprotsessi. Erinevate katseklasside keskmiste näitajate võrdlemine näitas, et kui huvi-emotsioon väljendus erinevates katseklassides samal määral, siis kõigi ülejäänud fundamentaalemotsioonide puhul olid ühe klassi näitajad teistest kahest kõrgemad (seda nii positiivsete kui negatiivsete emotsioonide osas). Selline klasside erinev emotsionaalne nivoo oli tunda ka eri katsete läbiviimise käigus. Teistest erineva klassi õpilased avaldasid oma vastumeelsust testimisele üsna energiliselt, ülejäänud klassid käitusid palju rahulikult, tasakaalukamalt. Ilmselt on õpetajal kasulik teada, et siin pole tegu mitte vastumeelsusega tema isiku suhtes, vaid kõrgenenud emotsionaalse reaktiivsusega üldse.

Üksikasjalik analüüs sellel pinnal, kuidas testi tulemused korreleeruvad ülejäänud katseandmetega, jäi kahjuks uurimuse katkemise tõttu tegemata, küll aga saime ühe väga huvitava — meie uurimuse suhtes — kõrvalprodukti. Nimelt tegi TÜ üliõpilane Anneli Bachaus Kalev Pärna juhendamisel kursusetöö (8), milles ta analüüsis mitmekülgsete statistiliste meetodite abil meie testiandmeid. Kui esialgselt, grupeerides 10 põhiemotsiooni, eristas K. Izard positiivsed emotsioonid (rõõm, huvi, üllatus) ja destruktiivsed, siis antud kursusetöö autor väidab: *“Suurima korrelatsiooni tee põhjal saadud tunnuste rühmad ei ühti psühholoogide poolt saadud tunnuste rühmadega... faktoranalüüsi põhjal saadud andmed ühtivad korrelatsiooni graafilist saadud tulemusega”* (8, 34).

Mitmekülgene analüüs näitas, et antud andmete puhul kombineerus emotsioon “üllatus” hoopis “süü” ja “hirmuga” (8, 14—15). Selline statistiline tulemus annab mõtlemisainet meie ühiskonna üle. Kui stabiilses ühiskonnas saab üllatust vaadelda positiivse emotsioonina koos rõõmu ja huviga, siis vähemalt 1990. aastal oli emotsioon “üllatus” meie laste jaoks täiesti negatiivse värvinguga, seostudes süü ja hirmuga. Aga kuidas on see pilt täna? Kas tänane ühiskond pakub meie lastele ka meeldivaid üllatusi? See väärib kahtlemata uurimist ning artikli autor tegeleb võrdlevate kordusandmete saamisega — see pole aga juba eelkirjeldatud uurimusega seotud.

DES-test osutas meie uurimuses huvitavaks mõõtmisvahendiks, mis diferentseeris hästi uuritavat õpilaskontingenti. Kas ja kuidas erinev emotsionaalne nivoo korreleerub laste jõudlusega keeleaineis, on kogutud andmete edaspidise analüüsi ülesanne — kui selleks peaks võimalusi leiduma.

Kasutatud kirjandus

1. **Selg, R.** Keeledidaktika väärrib tähelepanu. Haridus. 1991, nr. 3, lk. 13—15.
2. **Selg, R.** Keeledidaktika probleeme ja perspektiive. Nõukogude Kool. 1986, nr. 8, lk. 37—40.
3. **Sepp, E.** 1. klassi õpilaste verbaalseist võimetest. Nõukogude Kool. 1989, nr. 2, lk. 37—39.
4. **Tork, J.** Eesti laste intelligents: pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsioloogiline uurimus. Tartu, Koolivara. 1940, 400 lk.
5. **Tasola, O.** Kykyttestejä 7—10 vuotisille. Jyväskylä, 1968. 24 s.
6. **Õunapuu, L.** Emotsioonid õpilase isiksuse kujundamiseks. Nõukogude Kool. 1987, nr. 7, lk. 29—31.
7. **Изард, К.** Эмоции человека. Пер. с англ. — М.; Изд-во Московского университета, 1980. 440 с.
8. **Bachaus, A.** DES-testi analüüs. Kursusetöö. Tartu, 1991. (Käsikiri TÜ matemaatilise statistika kateedris.)

Kas Sina oled HINGELISELT TERVE täiskasvanu?*

Selle mõiste alla kuulub rida psüühilisi, kehalisi, hingelisi omadusi, mida järgnevas tutvustame.

1. Värskus, toimekus

Saame hommikul ärgeta puhunu ja rõõmsal meelel, valmis vastu võtma uut alles siis, kui oleme teinud SISEMISE SUURPUHASTUSE.

Ellu lihtsalt ei mahu uusi asju, muljeid, tundeid, kui nendele pole tehtud ruumi. Ebameeldiv telefonikõne, korrastamist vajav lausahtel, ammu vastamata kiri — väiksed, kuid ometi alateadvusest pinnale tõusvad ja süüdi olekutunnet tekitavad pidevalt lõpetamata tegevused võtavad tohutult palju ülearust energiat.

MIDA EBAMEELDIVAM tegevus, seda RUTEM tuleks see ära teha!

Vaata, KUIDAS TUNNED end seejärel kui:

— oled käest andnud kõik, mida pole kasutanud viimase aasta jooksul,

— tagastanud kõik, mida oled laenanud ja kutsunud koju kõik, mis teised Sinult on laenanud,

— vabastanud end katkistest ja kasutamiskõlbmatutest asjadest,

— loobunud riietest, milles ei tunne end mugavalt, või loodad kunagi kaalust alla võtta nii palju, et noorepõlve kleidid jälle selga mahuvad...

— lõpetanud seltskondliku lävimise inimestega, kellega suhtlemine on sulle koormav,

— kirjutanud või helistanud inimesele, kellega oled lubanud võtta kontakti,

— mõelnud, kuidas maksta võlgu ja

* Vt. samalt autorilt KU-s nr. 8.

mil viisil saaksid vähendada väljaminekuid,

— korrastanud slaidide, piltide, kassetide hunnikud,

— selgitanud kõik ebaselged suhted,

— teinud kappides suukorrastuse.

2. Hea söögiisu

Oskus nautida täielikult seda, mida sööme, olgu see siis lihtne hommikupuder, kuivanud leivakooruke või rikkalik pidusöök. Oluline on soov saada teada, KUIDAS see maitseb. See tähendab samuti elamisjanu, teadasaamisnälga, soovi rikastuda uute kogemustega.

3. Hea uni

Hea une mõõdupuuks loetakse seisundit, kui vajame uinumiseks vaid mõned minutid, magame rahulikult, ilma vähkremata, norskamata, ilma ohkimata 7—8 tundi ja ärkame ilma äratuskella plärinata selge pea ja rõõmsa tujuga. Veedame voodis 1/3 osa oma elust. Kuid kas oskame tõeliselt hinnata seda paika, kus nii suur osa meie elust möödub? Ostame endile koju igasuguseid asju, mis ei liitu tihedalt meie keha, tervise, tunnetega. Säätame turismireisideks, mikrolaine-ahju ostmiseks. Kui palju aga mõtleme õigele magamispaigale — NELJALE KUULE aastast? Veneetsia rahvatarkus väidab, et voodi on RAVIM — ama võiks vist ka meie rahvatarkuseks pidada.

OMA maailmakuulsas teoses "Maapealne õnn" ütleb hiinlane Lin Jutang: "Minu meelest need, kes peavad voodis lebamist üheks elu suurimaks naudinguks, on AUSAD

inimesed, kui taas need, kes seda salgavad, on füüsiliselt ja moraalselt VALETAJAD." Mida arvab sellest eestlane?

Hea une juurde kuulub väheste unenägede nägemine — juhul, kui õhtul pole antud "eritellimust" (sellest pikemalt tulevikus).

4. Hea mälu

Hea mälu tähendab seda, et mäletame, mida oleme õelnud, teinud, näinud, lubanud. Ilma hea mäluta pole võimalik õppida ega areneda, sest muidu peaksime kogu aeg tegelema vaid halva mälu vigade parandamisega. Hea mälu võimaldab aru saada, kuidas oleme "selle supi kokku keeranud" ja leida tekkinud olukorrad väljapääsu.

Ehkki mälu toimib kompuutri taoliselt, on ajutegevus sõltuvalt rohkem keemilistest kui elektrilistest ärritajatest.

Lähimälu talletab asju umbes minuti jaks, pikaajaline aga säilitab nägemise, kuulmise, haistmise, puute ja tunnete alusel loodud mälupilte aastakümneteks. Mõttele juba praegu, kas annad ajule piisavale TOITU ja PUHKUST, et liiga noorelt ei peaks kannatama halva mälu tõttu!

5. Hea huumoritaju

Oleme ehtsalt rõõmsad, suhtume jaatavalt ellu, näeme asjade häid pooli ja suudame naerda oma nõrkuste üle.

Ärgem olgem kannatamatud ega vihastagem. See tähendab, et me ei suru neid tundmusi maha, vaid tööpoolest ei tunne neid.

Hiina meditsiini seisukohalt on pidev kannatamatus, vihastumine, enese õigustamine seotud verepaisuga MAKSAS. Hiina meditsiini järgi — kui

kultiveerida vihastumismallist käitumist ja nõutada endale pidevalt viimase sõna ütlemise õigust — kahjustub lisaks kõigile muule OMAENDA maks.

Hea huumoritajuga käib kaasas oskus NAERDA nii, et pisarad valguvad silmist ja kõht vappub. Kas mäletab, MILLAL viimati naersid nii?

Huumor ja naer on ravimid, mis toimivad siis, kui kõik muud abivahendid on alt vedanud.

6. Mõtete ja tegude harmoonia

Nii nagu kass, kes kukub alati jalgadele, suudame teha kiireid otsuseid ja neid ka ellu viia. See eeldab tervet närvisüsteemi.

Lollused, asjade pillamised, ebaselge väljendusoskus — need on märgid, et keskendumisvõime, taju ja liigutused pole kooskõlas, mis omakorda viib sellele, et Su tervis võiks olla parem.

7. Vastutusvõime

Vastutusvõime seesmise hoiakuna on palju rohkem väärt, kui õigel ajal arvete maksmine ja pere eest hoolitsemine — see on vastutus oma mõtete ja nende puhtuse eest. Mõteted ja tundmused on energia ja neil on oma iseloomule vastav lainepikkus nagu raadiolainetelgi.

Negatiivsete ja kriitiliste hoiakute energialained liiguvad madalalt ja kulutavad tervist toetavat energiat, pilavad ühtset sõbralikku õhkkonda nii kodus kui tööl.

Rõõmu ja heasoovlikkuse energialained tekitavad inimeste vahel usaldust ja suurendavad saatja elujõudu.

VASTUTUSVÕIME — see on suurtest ja väikestest asjadest hooli-

mine. Mõistmine, et oma ebaõnnestumistest oleme vastutavad ISE ja oleks vääri otsida süüdlasi kaugemalt, õpetab meid nägema põhjusi, mille tõttu selline olukord sai tekkida.

Teiste süüdistamine genereerib vaid vihkamist, mis lõpptulemusena laastab jällegi meie enda tervist.

Ka endale "tuha päheraputamine" ei lahenda olukorda, parem siis juba kasutada oma loovust ja ürita leida väljapääs olukorrast.

Vastutustunne põhineb samuti töösialjal, et oleme võimelised muutma iseennast ja suhtuma jaatavalt ja ülesehitavalt kogu maailma.

8. Oskus teha valik

Valiku tegemiseks peab olema ülevaade valiku-VÕIMALUSTEST ja OMA VÄÄRTUSHINNANGUTE skaala.

Oma Ameerika reisil oli EMA TERESA pimestatud selle maa õilmitsevast materiaalsusest ja VAPUSTATUD inimeste HINGEVAESUSEST. Õige või vääri valik? Kumba eelistad SINA?

Tehes valiku peab olema ka tahet selle täitmiseks. Hingeliselt tervena õnnestuvad mõlemad paremini.

Kas tervise parandamise küsimustes oskame valida täiesti teadlikult teatud menetluse ega veereta paranemise vastutust terapeutidele, kas oleme ise aktiivsed protsessis osalejad?

9. Ausus

Ehtsat ausust ja siirust tuleks meil küll uuesti õppida väikestelt lastelt, keda täiskasvanud pole oma keerutamise suutnud veel ära rikkuda.

Hingeliselt terve inimene ei kardagi seetõttu pole vaja valetada, mis sugugi ei tähenda naiivset pisiasjades

ni südamepuistamist kõigile.

Delikaatsus ja takt on ausa inimese väärtuslikud omadused.

Ausus tähendab eelkõige lugupidamist enda vastu, et ka pisiasjades EI VALETAKS ENDALE.

See on ka oskus öelda "ei", kui meilt palutakse midagi sellist, mida me tõepoolest vastumeelselt teeksim. Tehes seda sõbralikult ja otsustavalt ei ole mingit põhjust tunda südametunnistusepiinu.

10. Tänuikkus

See on oskus olla tänulik ka nende asjade ja olukordade eest, mille saamiseks pole suurt vaeva nähtud.

Liiga kiiresti kipume unustama selle, mis meie elus on head või mis meid kogu aeg ümbritseb... Kui teeksim kohe täna inventuuri asjadest, olukordadest, inimestest, kelle või mille olemasolu eest meie elus tuleks meil olla tänulik.

Kui pika nimekirja said?

Tänuikkus igapäevase LEIVA eest võiks väljenduda kas või mõnesekundilises keskendumises toidule enne söömist — kui muud ei oska.

Tänuikkus selle eest, et asjad pole hullemad, kui nad parasjagu on, annab jõudu oodata paremaid aegu.

11. Tagasihoidlikkus

Selle vastand — KÕRKUS — on inimese hingeelu tõsine haigus. Sellest võib heal juhul paraneda vanemaks ja arukamaks saades, kui "kuri saatus" kõrkuse ja ülbusi madalaks on nõhkinud. Kahjuks vutab selline meetod väga palju aega ja mõni ei "valgene" surmatunnini. Arukam oleks enesekasvatusega KOHE peale hakata, et SELLE ELU ajal jõuaksid ka oma töö vilju maitsta. Tõelist tagasihoidlikkust (mitte argust) ei

hooma inimene ise, vaid teised meie ümber.

12. Armastus

Võib muuta söögitavasid, hoolitseda ja treenida oma keha kauniks, paraneda mõnest kiusavast haigusest, kuid kui südames puudub ARMASTUS lähema vastu, siis on hing tühi ja külm ning kõigist füüsilise keha võludest ei tunne me ikkagi täit RÕÖMU.

Kui me ei oska armastada, siis ei oska me ka armastust vastu võtta. Lähema armastus tähendab talle eluõiguse andmist kõigi tema harjumuste, "veidruste" ja tõekspidamiste sallimisega.

Armastamine tähendab näha ka pahatujuelses kaaslasel tema paremat MINA.

Goethe on väljendanud mõtte, et inimese kohtlemine sellisena, NAGU TA MOMENDIL ON, alavääristab teda. Seevastu inimese kohtlemine sellisena, nagu TA VÕIKS OLLA, tõstab tema väärikust.

Teiste inimeste harjumuste või elulaadi halvustamine, nende kriitiseerimine näitab hukkamõistja ENDA ebatäielikkust. See, kes on võimeline armastama tingimusteta, andes teistele õiguse olla erinev — see inimene ON HINGELT TERVE, olgu tema füüsiline keha milline tahes.

Mujalt maailmast

Leena Parvela

KIRJUTAMISPROTSESILE TUGINEV ÕPETUS (III—VI kl)

Osalesin 1984. a augustis Jyväskylä Ülikooli täienduskoolituskeskuse korraldatud Jyväskylä kirjutamisprojekti esimesel suveseminaril. Kooitajaks oli dr Mary K. Healy Kaliforniast Berkeley Ülikoolist. Ta tutvustas meile *The Bay Area Writing Projecti* ja selle põhjal kirjutama õpetamise meetodeid. Õpetamismeetodis on ühendatud harjutamine ja teooria. Teooria ülesehituses on viiteid psühholoogiale, psühholingvistikale ja kognitiivsusesele, täienduseks veel õpilaste jälgimisest saadud tulemused. Olen osa saanud ka hilisematest seminaridest. Kuuldu innustas mind kohe ka ise katsetama. Seeläbi olen kogenud, et kirjutamist saab õpetada ja nüüd juhendan ma õpilast tema võimetele ja tasemele vastavalt.

KIRJUTAMISE ÕPETAMINE UUENEB JA MITMEKESISTUB

Kirjutamine on õpilasele eneseväljendus, eneseavastamine ja enesemõistmine, oma elus tasakaalu otsimine. Et õpilane suudaks ennast kirjutades hästi väljendada, vajab ta tõhusat ja järjekindlat juhendamist. See on meile, kirjutamist õpetavatele õpetajatele, väljakutset esitav tööpõld. Ammustest aegadest on kirjutamise õppimine edenenud järgmisel viisil: õpetaja tuli klassi, kirjutas 5—10 teemat tahvlile, õpilased hakkasid iseseisvalt kirjutama. Siis kogus õpe-

taja tööd kokku, hindas, kirjutas ehk lõppu mõne kommenteeriva sõna, andis tööd tagasi, võib-olla loeti paremaid töid ette ja nende üle kõneldi (sisu, ülesehitus), käsitleti ka õigekirjutust. Õpilane sai vihiku tagasi ja parandas vead vastavalt kehtivale korrale.

Nii toimus see kord-korra järel: õpetamine keskendus tööde tagasiandmise tunnile ja alati pidi õpilane ühe hooga viimistletud töö etteantud aja jooksul ja õpetaja antud teemal valmis kirjutama. Oletati, et kõnelustest tööde tagasiandmisel õppis õpilane vähehaaval midagi kasulikku oma järgmiste tööde tarvis. Kuidas see asi siis läks? Paremad kirjutajad ehk saidki sellisest juhendamisest mingit kasu, aga suurem osa kirjutajatest (igatahes need, kelle töid kunagi ette ei loetud) kogesid aina suurenevat ahistust. Küllap nad mõtlesid, et kirjutamine on üksikute eriline anne, mida ei saagi õppida. Õpetaja oli masendunud, kui ta ikka ja jälle samu vigu parandas. Mingit edenemist polnud, kuigi õpetaja nägi palju vaeva vihikuid parandades ja kommentaare kirjutades. Kirjutamise järel antud tagasisidest pol uurimuste põhjal mingit kasu. Kui nüüd tagasi vaadata ja järele mõelda, siis sellises süsteemis ei juhendatud õpilast, vaid hinnati, kommenteeriti kirjatööd. Ja see hinne töö lõpus! Küllap vaene õpilane imestas üsna tihti, et miks

küll see miinus või pluss hinde järele oli tulnud.

Sel viisil on meid kirjutama õpetatud ja samamoodi oleme ise õpetanud. Ja ometi on tänapäeval muidki kirjutama õppimise viise. Näiteks võib mõtlemisainet anda ja juhendada enne töö lõpetamist, mitte ainult tagajärele.

Niisiis: kirjutama õppimist on vaja uuendada ja mitmekesistada. Aga kuidas? Ühe võimaluse selleks pakub tutvumine kirjutamise protsessiga ja sellele tugineva õpetamisega. Minu enda töö on selle kaudu saanud uusi suundi.

KIRJUTAMISPROTSESSI ETAPPIDEST

Enne kui kirjutamisprotsessile toetuvat õppetööd korraldada, tuleb tunda kirjutamisprotsessi ja selle etappe. Kogenud kirjutajad käivad tavaliselt läbi järgmised etapid (Linnaokylä 1985):

- valmistumine: mälu värskendamine ja mõtete kogumine
- visandav kirjutamine
- tagasiside hankimine
- toorversiooni sisu töötlemine ja viimistlemine
- toimetamine: ülesehituse ja väljendusviisi parima eesmärgipärase viisi leidmine
- õigekiri
- ilmumine, avalikustamine, esitamine
- hindamine

Igaüks, kes kunagi midagi kirjutnud, teab, et üldjoontes nii see käib. Ometi eeldatakse, et õpilane kirjutab ühe hingetõmbega avaldamiskõibliku töö. Kuidas on see võimalik, kui ka kogenud kirjutaja seda ei suuda? Õieti öelda on õpilase kirjand, see,

mida me hindame ja parandame, alles esimene visand ja nii tuleks sellesse ka suhtuda.

Alles kirjutama õppivale lapsele käib nii mitmeastmeline töö üle jõu. Alguses (3.—6. kl.) ongi hea keskenduda protsessi erinevate osade harjutamisele. Kirjutamise õpetamisel võib võimalikult lapse- ja elulähedaste ülesannete kaudu arendada eraldi mõtete väljendusoskust, käe tööd, õigekirja. Tulen kirjutamisprotsessi etappide juurde tagasi, kui vaatleme, kuidas see toimub klassis. Enne seda on põhjust võrrelda protsessile orienteeritud õppetööd traditsioonilisega.

MIDA UUT TOOB PROTSESS- KIRJUTAMINE KIRJUTAMISE ÕPPIMISSE?

1. Õpetaja ise kirjutab ka kaasa. Kui ta ka ise teeb läbi kirjutamise etapid, suudab ta paremini juhendada teisi, samal ajal annab ta eeskuju.
2. Kirjutamiseks valmistatakse erineval viisil, mitte ainult õpetaja antud teemadel.
3. Kirjatöö ei saa ühekorraga valmis: seda viimistletakse ja tagasisidest lähtuvalt tehakse uusi versioone. Hinnatakse kogu protsessi ja lõpptulemust.
4. Kirjatööl on kindel mõte ja adressesaat.
5. Kirjutaja ei saa tagasisidet mitte ainult õpetajalt, vaid ka kaaaslastelt/rühmalt. Kirjutaja töötab ka oma töö õigekirjaga võimalikult kaua. Selles võib ta abi saada kaaslastelt ja õpetajalt.
6. Õpetaja ei ole enam ainult teema dikteerija ja punase pliiatsi kasutaja, temast on kirjutamise käigus juhendaja saanud. Kogu mõtlemis-, kirjuta-

mis-, viimistlemis- ja toimetamistöö käiakse klassis üheskoos läbi.

7. Kirjutamine on tähtis kõigis ainetundides, see on õppimise vahend. Kui õpilane kirjutab omas keeles seda, mida on õppetöös omandanud, teeb ta mõttetööd, ta ei kopeeri. Kirjutamisel peaks lähtuma lapse anda kogemustest. Ta kirjutab kõige paremini nendest asjadest, mida ta tunneb. See ei lülita välja fantaasiat. Traditsioonilises õppetöös andis teema alati õpetaja, igatahes peaaegu alati. Protsessile orienteeritud õpetuses püütakse selle poole, et eriliste häälestamis- ja valmistumisharjutuste abil saadakse liikuma iga kirjutaja mõtted ja kujutlused ning ta võib kirjutada just sellest, millest oskab ja mille kohta tal on midagi öelda. Mõned protsesskirjutamise pooldajad on seda meelt, et lastele ei tohi kunagi anda lõplikku, viimistletud sõnastusega teemat (s.o kirjandi pealkirja).

PROTSESSI ETAPID

1. Häälestamine ja valmistumine (loetelude koostamine, küsimused, vestlus, intervjuud, lugemine, tegelike olukordade jälgimine, lavastamine, joonistamine, piltide kasutamine, muusika kuulamine, mitmesugused tekstid...).

2. Visandav kirjutamine (toorversioon) — mõtted voolavad vabalt, viigadele ei pöörata tähelepanu, võib nõu küsida.

3. Tagasiside hankimine. Visandit loetakse kaaslasemale/rühmale, lugejad/kuulajad esitavad tagasisideks küsimusi, leiavad õnnestunud kohti, teevad ettepanekuid. Tagasiside peab olema ülesehitav. Töö autor kuulab ja otsustab ise, millisel määral

ta öeldut kirjutise viimistlemisel arvestab.)

4. Toorversiooni sisu viimistlemine (teksti sisu laiendatakse, tehakse valikuid, kontsentreeritakse, tuuakse üht-teist selgemalt välja, kogu tekst või mõni osa kirjutatakse uuesti).

5. Toimetamine (uus õppeetapp rühmas — veel tihendamist, lihvimist, konkretiseerimist; sisu, sõnastus, paar asja korruga; õpetaja on abiks, kuid ei ütle midagi otse).

6. Õigekiri ehk keelekasutuse kontrollimine (viimane viimistlemine: vastavalt õpilase tasemele, võib teha loetelu kontrollitavatest asjadest, puhtalt ümberkirjutamine).

7. Hindamine (hinnatakse kogu protsessi).

8. Avalikustamine/ilmumine (loetakse teistele, paljundatakse, trükitakse, esitatakse erinevatel üritustel/võimalustel).

HÄÄLESTAMINE

Klassis on alanud kirjutamise tund. Motiiv, idee, teema on antud, osa õpilasi on juba täies tööhoos. Hulgas on alati õpilasi, kelle sulg ei lenda. "Ma ei suuda kirjutamiseks midagi välja mõelda!" kostab tuttav ohe. Igaühel meist on siiski kogemusi ja mõtteid mitmesugustest asjadest. Kuidas neid välja tuua?

Ainult pealkiri pole nii mõnelegi piisav, eriti siis, kui see on täpselt piiritletud. Kirjutamisele võib häälestuda mitmel viisil. Ideed (teemad, valdkonnad) võib anda varakult, neist võib kõnelda. On võimalik kasutada nähtavat, kuuluvat ja sõnalist häälestamist või teha seda tegutsemise kaudu. Nende erinevate häälestamistega on vaja saada mõtted liikuma, äratada mälestused ja kujutlused. Igaüks

võib kirjutada sellest, mida häälestamine meelde toob. Nii leitakse kirjutamisainet paremini kui ainult õpetaja antud pealkirjast.

Häälestamine ja eeltöö võib olla mitmesugune:

— infot võib koguda vesteldes, oma kogemustest rääkides;

— idee võib leida loetelust, mis võivad olla väga erinevad

— erinevad asjad (huvitavad, tähtsuse minetanud, mida olen soovinud, kuid kunagi ei saanud; kaotatud asjad, isetehtud asjad, kingituseks saadud/antud asjad jne);

— sündmused (suvemälestused, sündmused, mis on mind/mu elu muutnud, mida ei unusta, millest õpisin, lapsepõlvemälestused, koolimälestused);

— inimesed, keda ei unusta, keda jälestan (kes on mulle vastikud), imetlen, kadestan;

— erinevad paigad (kirjutatakse, mida need meenutavad);

— loetakse erinevaid tekste;

— vesteldakse;

— lavastatakse;

— kogutakse muljeid klassist, metsast, retkelt, tutvumiskäigult;

— õpetaja jutustab või loeb midagi;

— kasutatakse tunnete voolu;

— joonistatakse kaarte ja skeeme;

— kuulatakse muusikat;

— vaadatakse erinevaid pilte (ajalehtedest, kunstiväljaannetest jne);

— kirjutatakse klassi toodud erinevatest asjadest (sibul, katki läinud koorikann jne).

Järgnevalt rida häälestamisharjutusi, mida kasutati 5. ja 6. klassis. Neid oli seitse erinevat ja neid katsetati 1986. a kevadel kolme kuu jooksul.

1. Kuulamine

Õpilastele mängiti *Rolling Stones* pala *Paint it black* klassikalist töötlust. Neid innustati kirjutama seda, mida muusika meelde toob. Kirjutama võis hakata kohe esimeste muusikataktidega. Pala mängiti mitu korda.

2. Visuaalne

Kummalegi klassile valiti häälestamiseks sama loom — rebane. Ühes klassis oii topis, teises pilt. Tuli kirjutada sellest, mida loom meelde toob.

3. Jälgimine

Õpilased jälgisid enda valitud paika väljaspool klassi ja tegid tähelepanekutest loetelu. Siis tulid nad klassi, et kirjutada oma tähelepanekute või nende tõttu meenunud mälestuste või tekkinud kujutluste põhjal.

4. Tegevus

Õpilased vestlesid hetke vabalt moodustunud rühmades aastaaegadest ja igaüks sai rääkida oma lemmikaastaajast. Seejärel luges õpetaja väikese näite teemal "Olen suveinimene". Siis hakkasid õpilased kirjutama oma lemmikaastaajast.

5. Loetelu/nimekiri

Õpilased pidid kirjutama luuletuse. Kõigepealt tehti ühine harjutus. Tahvlile kirjutati mingi teema, näiteks "Suvi". Õpilased ütlesid, milliseid sõnu või asju see teema neile meelde toob. Tahvlile sai nendest sõnadest ja asjatest loetelu. Edasi kirjutati luuletus suvest, kasutades loetletud sõnu. Lõpuks pidid õpilased luuletama samal viisil. Ühes rühmas oli teema vaba, teises piiritletud.

6. Sõnaline häälestus

Õpilastel oli ülesanne kirjutada lugu, milles ei ole inimest. Õpetaja luges näite, mis jutustas kotkast. Luge-mise järel said lapsed alustada oma visandit.

7. Joonistus/kaart

See ülesanne eeldas, et klass oli õppinud tegema inimese kirjeldust. Alguseks joonistas igaüks kaardi oma elu tähtsatest inimsuhetest (lemmikloomad kaasa arvatud). Eeskujuks kasutati Hadrianus Moleni inimsuhete kaarti raamatust "Elämä on tautista" (Hadrianus, Otava 1985). Oma kaarti selgitati rühmale, mis moodustusid vabalt. Rühm soovitas autorile, kellest ta võiks kirjelduse teha.

VISANDAMINE JA VIIMISTLEMINE

Iga visandi tegemiseks kulus meil enamasti üks õppetund, mille jooksul saadi ka tagasisidet. Viimane harjutus (suhtekaart ja isikukirjeldus) nõudis aega kaks tundi. Kirjutise vormi ei piiritletud, ainult viendas harjutuses pidi tegema luuletuse. Õpilasi ergutati kirjutama takerdumata õigekirjutusse. Sellega tegeldi edaspidise viimistlemise käigus. Õpetajad kirjutasid kõigil teemadel kaasa. Nad ei pidanud sel etapil õpilasi abistama. Mõningal määral tuli siiski abi anda: mõnel õpilasel oli ikkagi raskusi alustamisel ja kirjutamise käigus. Nende aitamiseks esitati küsimusi ja sedakaudu tehti ettepanekuid jätkamiseks (lahenduse leidsid õpilased ise).

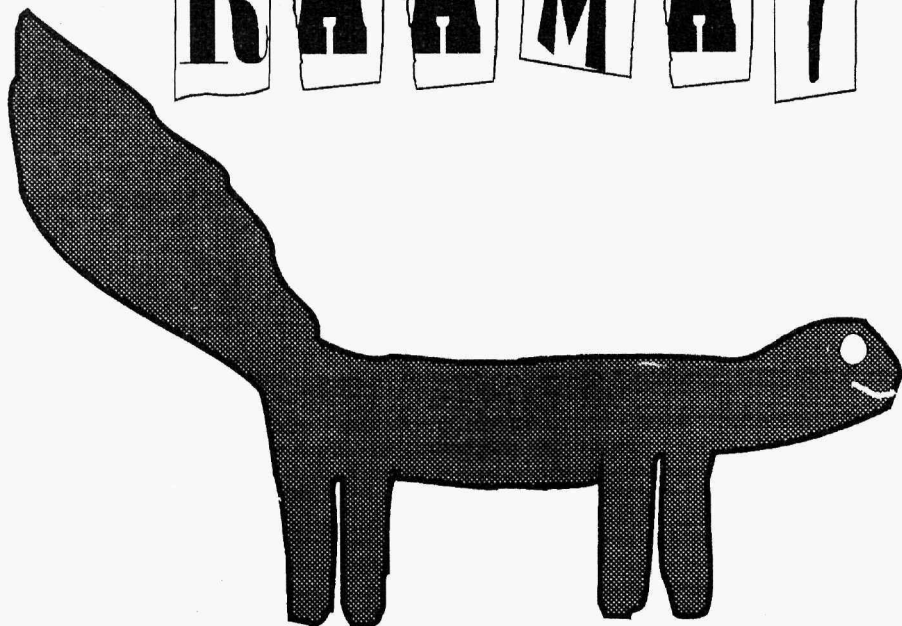
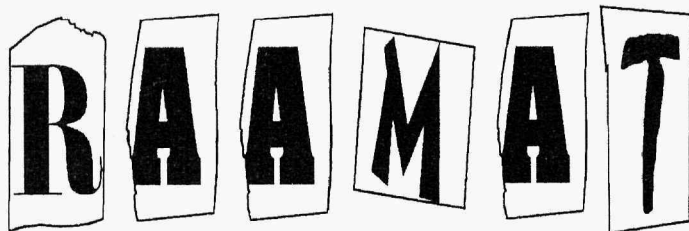
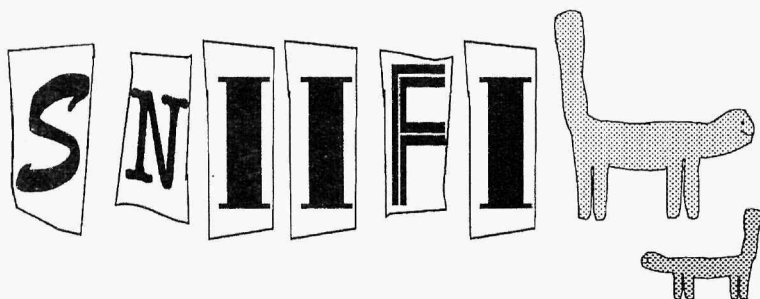
Kõigi erinevate alustamisharjutuste järel loeti oma visand kaaslastele ette (rühmas kõik õpilased). Kõigi visandite üle kõneldi. Õpilaste meelest oli see etapp eriti põnev ja huvitav.

Innukalt kuulati ka õpetaja visandit. Et igaüks kaaslase töö kohta midagi ütleks, tehti paar korda loosivõtmist. See tundus lõbusam, kui et õpetaja oleks määranud töö kommenteerija. Teiste töödest üritati leida huvitavaid kohti, häid kohti, sellist, millest oleks tahtnud rohkem kuulda või mis vajaks täpsustamist. Kirjutajal ei tarvitsenud kohe küsimustele vastata. Ta võis nende üle järele mõelda ja neid töö edaspidise viimistlemise käigus arvestada. Õpetaja arvamus ja tagasiside oli sellel etapil väga tähtis. Alglklassides ei suuda õpilased anda niisugust tagasisidet, millest kirjutajal oleks kasu sisu ja ülesehituse viimistlemisel. Õpetajad kirjutasid tagasiside töö lõppu või lissasse/märkmetesse. Selle eesmärk oli peegeldada autorile tema tööd, suunata kirjutajat laiendama või valikute kaudu konkretiseerima oma esialgset visandit, veel mitte tähelepanu vigadele juhtides. Seitsmest alustamisharjutusest meeldis õpilastele kõige enam inimsuhete kaardi joonistamine ja selle põhjal isikukirjelduse koostamine. Selle järele asetuse tähelepanekute tegemine. Oli lõbus minna klassist välja avastusi tegema. Needki, kes tavaliselt kirjutasid töösse üllatavalt palju üksikasju. Rebase teemal sündis mitmeid luuletusi, fantaasia-lugusid, rebase kirjeldusi ja kirjutisi isiklikest kogemustest. Õpilane ise sai valida, millised kaks tööd ta nendest edaspidiseks viimistlemiseks võtab. Ühes klassis koguti tööd kokku, paljundati ja viidi õdurahvale lugeda. Kokkuvõttes pidasid õpilased sellist tööviisi toredaks ja meeldivaks.

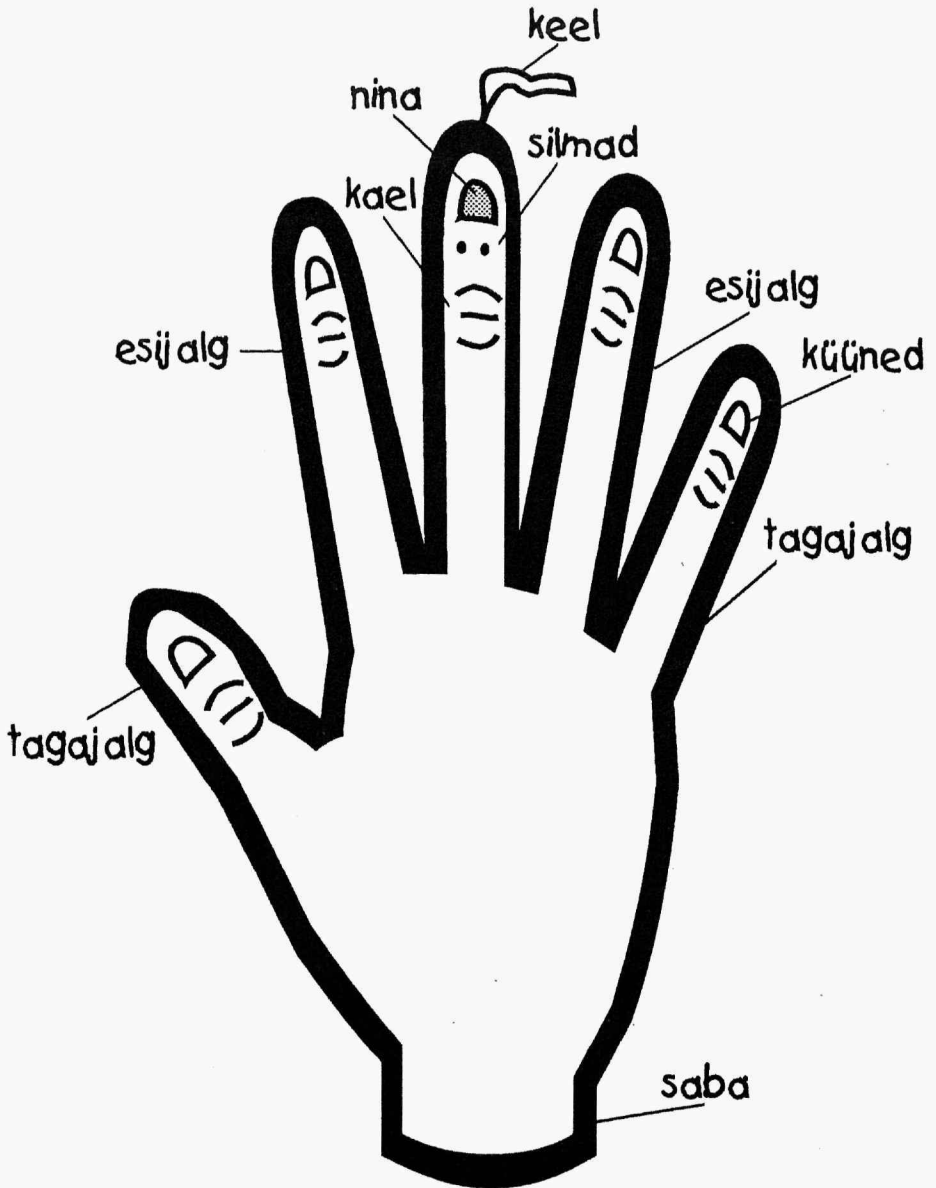
(Järgneb)

Kaidi ja Martin Aherilt
"Kooliuenduslasele"

K.AHER JA M.AHER



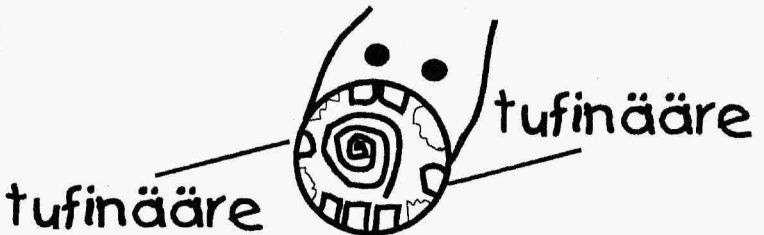
ANATOOMIA



ALTVAATES

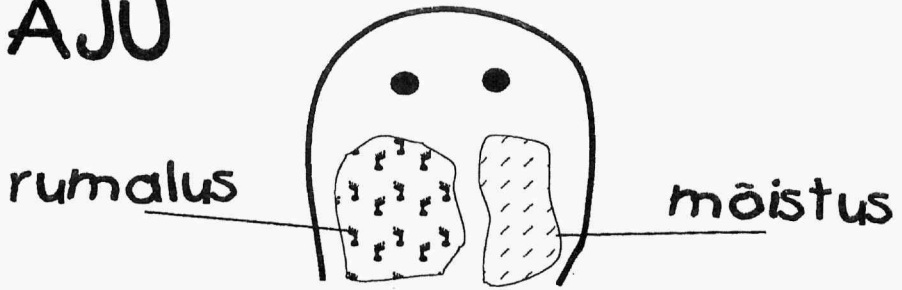


SUU



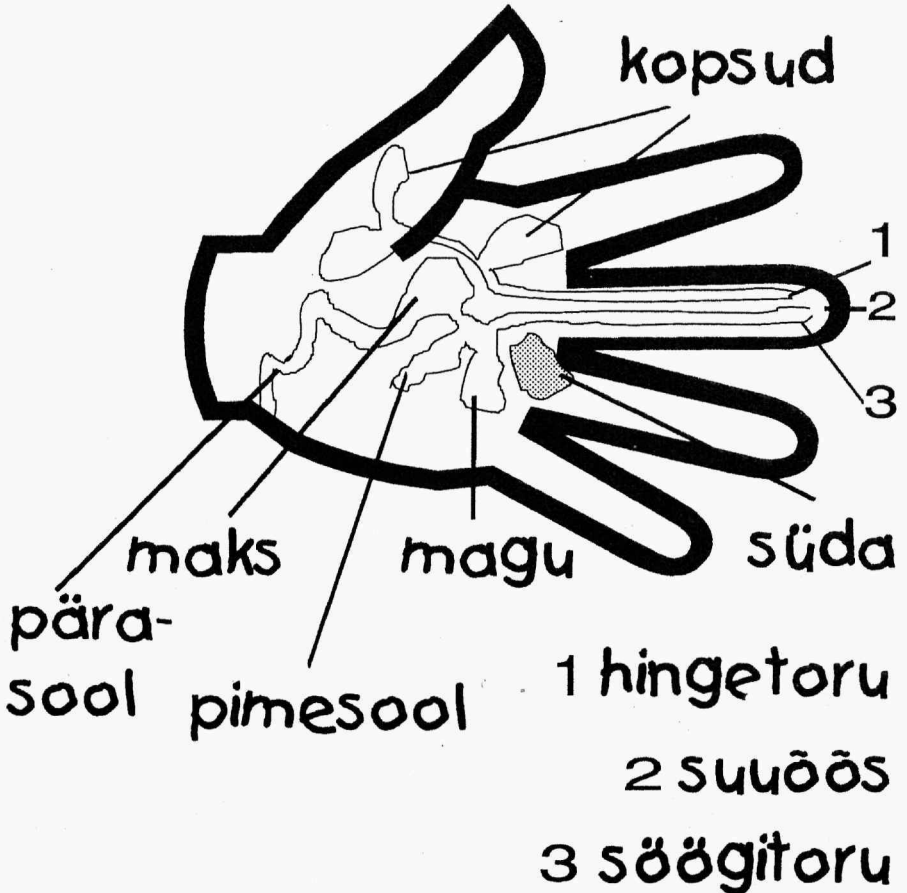
Keel on olenevalt liigist erineva pikkusega.
Tavaliselt umbes 5-7 km.

AJU



Pole kuigi arukad.

SISEEHITUS

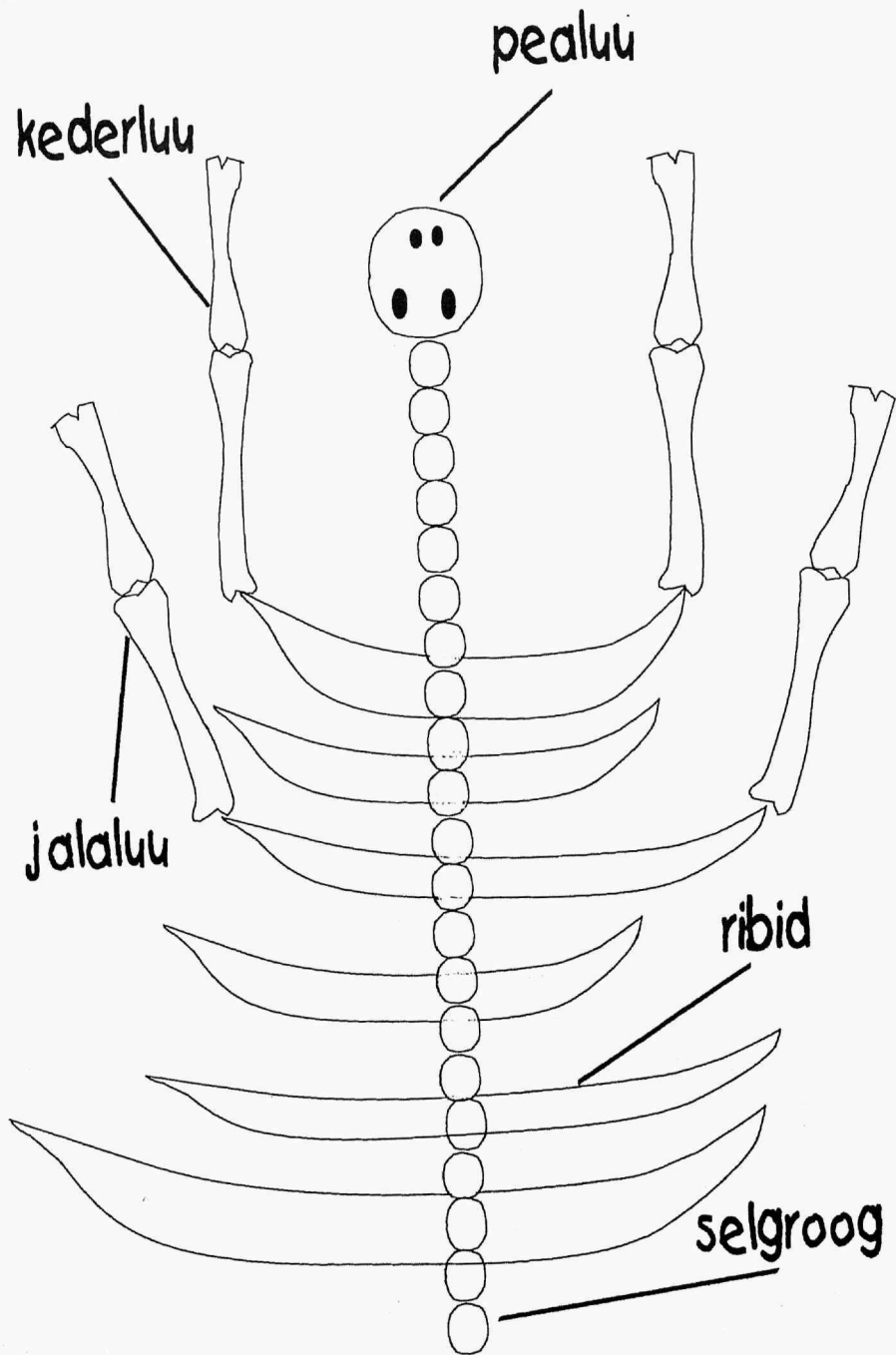


LIHASTIK



On äärmiselt
tugevad. Neist
tugevamad on
ainult karhiired.

LUUSTIK



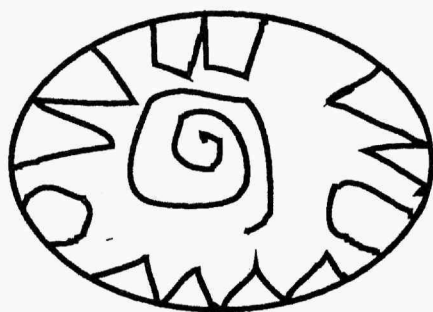
TUFF

On aine, mida sniifid eritavad.

On väga tugev.

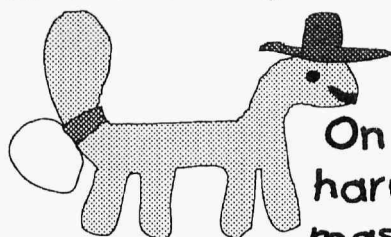
Õieti purustamatu.

Sinna saab augu
vaid soolaga.



Tuff on läbipaistev
(välja arvatud tank-
sniifi tuff) ja näeb
välja nagu klaas.

LIIGID



RÄNDSNIIF

On kõige tugevamad. On haruldane liik. Kogu maailmas ainult 10 isendit. Sööb porgandeid. Joob porgandimahla. Soolanäärmed puuduvad. Teeb kõva tuffi. Rändab ringi.

NÖRK SNIIF

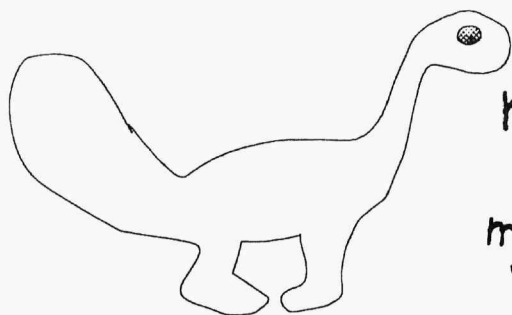


On kõige nõrgemad. Vahel ei jaks isegi püsti tõusta. Väga nõrk tuff. Soolanäärmed puuduvad. Sööb ja joob sama, mis eelmine. Magab keras ja lennates.

TANKSNIIF



Kõva nahaga. Nahk rauast. Sööb rauda. Joob raua mahla (raurimaf). On ohtlik, sest võib sind aeg-ajalt pommitada. Sellepärast pole soovitatav kodus pidada. Tuff ei paista läbi ja on väga kõva.

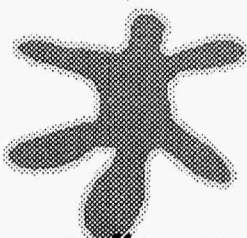


BREIK SNIIF

Kogu aeg tantsib. Sööb
porgandeid. Tuff on
muhuline. Toodab soola.
Väga raske kodus pidada,
sest armastab muusikat
ja nõuab, et makk pidevalt
mängiks.

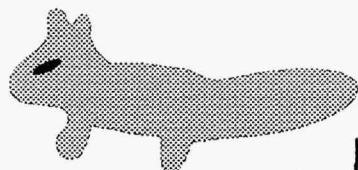
JÄIK SNIIF

On jäik. Sööb kõvu porgandeid,
ei joo midagi. Tuff on jäik.
Munad on kõvad. Soola ei erita.
Keel pole kuigi painduv.



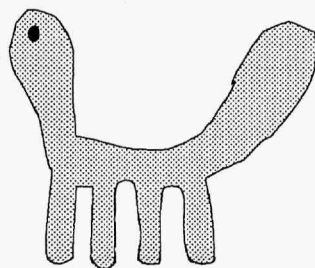
VÄIKE SNIIF

On teiste küüne suurused.
Söövad porgandeid ja joovad
porgandi mahla. 1 munas 5 poega.
Armastavad elada samblas.
Tuffi eritavad vähe korraga.
Toodavad soola.



KUMMI SNIIF

Pörkab nagu kummipall. Tuff on kummist.
Seda saab kasutada kustutamisel (samuti ka sniifi,
seepärast tuleks vaadata, kuhu teie sniif
astub). Munad sarnanevad kummipallile.
Sööb kustukumme ja joob kustukummi
mahla.



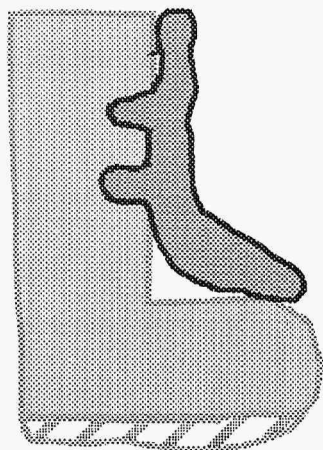


VEDEL SNIIF

Pärast koorumist on paar nädalat vedelas olekus. Päikeselisel paigal muutub varem tuhaks. Esimestel nädalatel ei söö midagi, hiljem sööb porgandeid.

SÖÖJA SNIIF

Sööb kõike. Liigub süües. Tavaliselt on inimestele nuhtluseks. Väljaarvatud siis, kui temaga näiteks kaevatakse kraave. Teisiti kui teistel sniifidel, sööb ka mune.



HAAKUV SNIIF

Haakub igale poole. Sööb ohakaid ja joob ohaka mahla. Armastab olla inimeste juures (üljes). Sobib ideaalselt koduloomaks. Muna varustatud haagistega. Keele otsas 2-3 konksu.

KEEL JA KOMBED

KEEL

Räägivad nagu inimesed,
ainult iga sõna lõpus on f täht.
Järgmisel leheküljel toome sõnastiku.

KOMBED

Teretamisel kätt ei anna. Muidu on kaunis
viisakad (omavahel). Inimestega võib kommete
erinevuse tõttu tekkida konflikte.

Lauakombed on jubedad.

Armastavad magada keras

ja kui köht on tühi, tõusevad magades õhku.

KODUSPIDAMINE

Armastavad seltskonda. Puur peaks soovitatavasti
olema tuffist. Muust nad tungivad läbi.

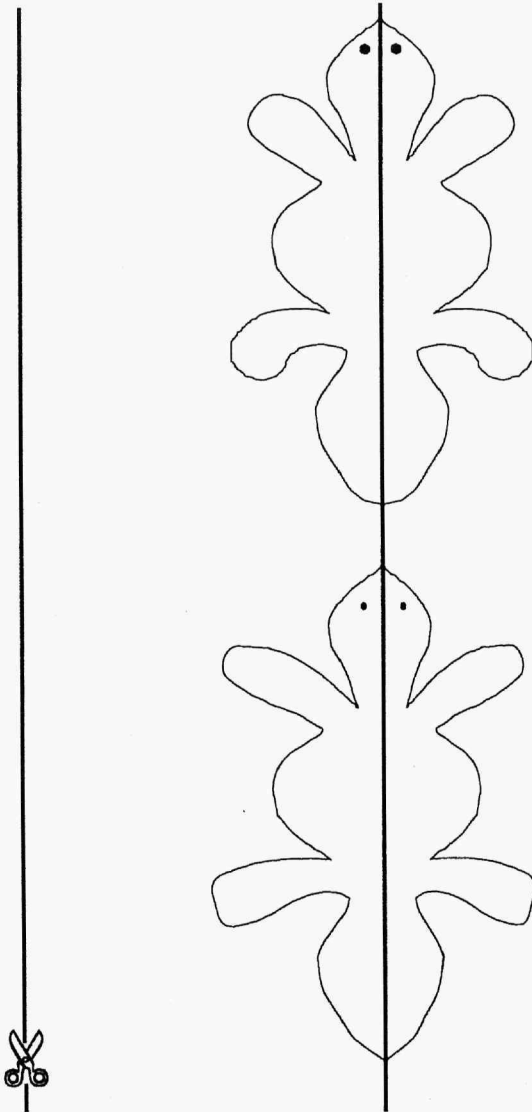
Söötma peab põhiliselt porganditega.

Ei armasta vett ja vanniskäimist.

SÕNASTIK

Sniifi keel	Eesti keel
porf	porgand
porf maf	porgandi mahl
pif	pihv
pif maf	pihvi mahl
teref	tere
paluf vabanduf	palun vabandust
heif	hei
pudf	puder
pudelf	pudel
buuf	bum
snorf	pankoogistatud

Lõika välja ja murra
mööda murdmisjoont.

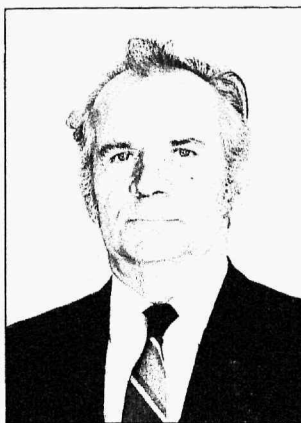


Paulile mõeldes

Paul puhkab nüüd Värska kalmistul. Varem, kui ta seda oleks soovinud, sagedastest tervisehääddest hoolimata. Nii palju jäi pooleli, nii palju jäi tegemata ja nägemata: oli ta ju aatemees ja jagaja — ÕPETAJA.

Sõpradel ja teekaaslastel on kohustus asemele astuda. Nagu ikka. Õpilasi õpetajal jagub. Paul elab edasi. Aga puudu jääb mingi sisemine hingus, sest paljud teevad küll edasi, kuid mitte sedasi ja — eraldi. Pauli enam ei ole.

Ärasaatmisel lohutavad mahajääjad üksteist ja iseennast, annavad lubadusi. Häälega väljaõeldu saab iseendale suuremaks kohustuseks, sest igapäeva elu ja -ümbritsus toovad aina uusi hooli. Paul teadis seda. Tema ei vaja enam meie sõnu, neid vajame me ise. Et matuseisena kogetud ühtekuuluvustunne ei mureneks.



PAUL LEHESTIK

13. 02. 1926—

18. 06. 1994

Tegusast inimesest jäävad rajad, mida järgmisedki põlvend armsaks peavad. Läheb edasi see, mis koolielu ka väänikuile armsamaks peab tegema. Läheb edasi kodumaa-armastus. Ka Setumaa, ta ilu, ta kultuur ei saa unuda kitsastele oludele vaatamata, sest see on meile rohkem teada ja tuntud, armaski. Johannes Käisi pärandit tähtsustades märkame rohkem ta kaasaegseid, ka hilisemaid pedagoogika suurkujusid ja tänast kooli, igapäevast õpetajatööd. Seda kõike peab jääma tunnustama Käisi preemia, selle eest peab hea seisma Käisi selts.

Paul suutis nende asjade eest võidelda ja selleks kaaslasi leida. Püüdkem meiegi, püüdkem laulu ja luulega. Nagu Paul. Värska päike ja liiv, allikad, järv, mets ja puud Pauli kalmu kohal, Pauli kodu kõrge künkjal ootavad ja toetavad.

*Kas om viil ilman illosambat paika,
kos oro ütél pervel kõivah' hõlmah' maja
ja töösõl mõts om linnulaulu täüs.
All oros uja hilja juttu aja
ja niit om kirriv nigu hammekäüs.
Ükskõik ka kohe sinno veese elotii,
sa siia jõvva iks no viil ja viil.*

(Paul Lehestik)