

10

Kooli- uendustlane

EHA · JKS

3

EESTI HARIDUSE ARENDUSKESKUS

Kooliuenduslane

JOHANNES KÄISI SELTSI
KOOLIÜENDUSLIK VÄLJAANNE

Nr. 3 [64] 1992

TALLINN

1992



«Kooliuenduslase» toimetused:

Mare Kraav, Ilmar Kopso, Enn Siim, Maiu Pintman, Lehte Sillamäe, Kalju Leht (tegevtoimetaja).

Kujundanud Kuulo Vahter

Tehniline toimetaja Laine Lavin

SISUKORD

TOIMETAJAMÖTISKLUS (K. Leht)	3
--	---

KOOLIUUENDUSE MINEVIKUST

Parijõgi, J. Koduloo kaitseks	10
Läht, E. Rakvere Õpetajate Seminari vaimust	14
Eisen, F. Ühest ebavõrdsest võitlusest meie pedagoogilise mõtte lähiminevikus	23

KOOLIUUENDUSE TÄNAPÄEVAST

Siim, E. Kooliuuendusest ja uuendusest koolis	31
Rufe, M. — Valgma, A. Koduloolised vaatlused kooli õpperajal	40
Lešišenko, E. Loodusega tutvumine 4- ja 5-aastaste rühmas (lastevanematele)	51
Nilson, M. Mänguelementide kasutamisest muusika kuulamisel	64
Ervald, A. Mõni sõna Matist ja merest... ja metsast	66

MUJALT MAAILMAST

Praks, A. Kooliuuenduse «tont» on jõudnud Eestisse?	69
Valdmaa, S. Sotsiaalõpingute integratsioon Rootsi koolis	72
Somerharju, J. Mõtlemisainet põhikoolile	74
Lange, K. Avatud õpetus	78
Projekt-meetodi rakendamise ideid Soome koolides	81
Levävaara, H. Metalliprojekt	82
Freinet' pedagoogika põhimõtteid	86

VARIA * DOKUMENTAALSET

Johannes Käisi Seltsi liikmete nimekiri	91
---	----

AINO PERVIKULT JA ENO RAUALT «KOOLIUUENDUSLASELE»

Pervik, A. Lugu leivapoe uksest	94
Raud, E. Kase vari	94
Kolm lindu	94
Heinaritsikate sirin	95
Sõbrad	95
Metsiuvi kruugufamine	95

Toimetajamõtisklus

Isegi taha käivad kellad ei suuda
aega kinni hoida.

Cerd W. Heyse

Hariduse jaoks on valitud moto eriliselt tähenduslik. Kell tiksab ja elu tõttab, heitlikult küll, aga ikkagi. Ainult meie regioonis valitseb kummaline vaikelu — aeg oleks otsekui seisma jäänud. Aga paigalolek on õieti tajumatu, see tundub pigem tagurpidi minekuna.

Milles on asi? Inimestes, oludes või mõlemas kokku? Miks me ei näe tulevikku? Võtkem korraks aeg maha ja arutlegem. Kasvõi kodukootud kombel, püüdmata üleliia targad näida.

MILLISED «TULNUKAD» OLEME

Sovjetlik pedagoogika ohjas õpetajat totaalselt ja tema kaudu õpilasi (mis Eestimaal küll soovitaval moel pärale ei jõudnud). Kõik mehhanismid käivitati vastavalt: **tüüp**õppeplaan ja -programmid, ühene didaktika ja sellest tuletatud metoodikad, ühised õpikud ja juhendid, ülalt seatud poliit- ja täienduskoolitus, riiklikud õpilasorganisatsioonid, kroonulik koolivorm... Õpetaja *Made Torokoffi* järgi («Maaleht» 1991, nr. 48) oli see nii: «Aastakümneid oli surve koolile väga tugev — kooli põhinäitajaks oli õppeedukus, selle järgi lahterdati koole paremusjärjestusse, anti eeliseid ja karistusi. Õppeedukuse järgi hinnati ka õpetaja tööd. /— — —/ Õpetajal oli valida, kas töötada nii, nagu nõuavad kõrgemalseisjad või otsida feine tööala.»

Lahkujaid oli palju, haridusest toimus ajude äravool. Ja nüüd põeb terve süsteem liidrite kriisi — tipus ja allpoolseis astmeis.

Ma räägin siiski esijoones vaimu vardasse ajamisest, mis eriti rusuvalt mõjus venestuspaine tõttu. See laotus kõigi ja kõige üle ja seda tajuti iga närvirakuga. Ei tule siis imeks panna, et isikufi ületas kooli töökliima õpetaja psüühilise taluvusläve. Seda enam, et paljud ei leidnud hingeabi ka eraelust. Üks eestikeelne Soome-maa mees arvas juba 70. aastate algul Eestimaal naisõpetajaist: «Närbunud küll, aga ikka veel kaunid. Justkui vaasi panemata lilled.»

Naiivne oleks arvata, et võiksime endid sellest poolsajandist niisama lihtsalt lahti kruvida. Nagu võiks mingis ajapunktis toimuda olemusülekanne — seesmine suurpuhastus. Inimpsüühika ei ole iluaed, mille pärast rajuilma võib täiskorda pügada ja rehitseda. Oleme veel praegugi käsuhariduse salahaardes palju enam, kui tunnistada tahame või üleüldse märkame. Ehkki, jah, ka stagnaaeg polnud põhjani pime. Oli eduelamusi, päris mõistlikke töösuhteid; eriti väiksemates ja kõrvalisemates koolides tuli ette ka kooskõlalist ja teokat omaetteolemist, ehkki rööbiti toimisid ka järeleandmised sotsiaalse tunnustuse peibutustele ja käsukuulekas administreerimine. See tõttu satub kõigeeitus mõnikord vastuollu emotsionaalse kogemusega ja siis riivab ühene kohtupidamine meie eneseväarikust.

Kõige kergem on vabaks saada lausvalest ja tobedast dogmast, see on üheselt nähtav, kui näha tahetakse. See toimub kaine kaalutluse põhjal ega puuduta psüühika intiimsemaid külgi. Tundeelu traumad (frustreeritus), kui nad on pikema kestvusega, settivad alateadvuse hämarasse ruumi ja selle teadvuslik korrastamine pole kuigivõrd võimalik. Psühhoanalüüsi võtteid rakendades küll, aga ses asjus oleme veel kääpandid.

Kavandavat vaimu ja teokat tahet tasalülitab muust enam eduelamuste puudumine — töö- ja elu- ja elu. See tumestab eriti loova vaimu ja tundliku sotsiaalse närviga inimesi. Vähem on ohus inertne tüüp, kes ei hooli suurt teiste muredest ja elab ainult oma elupesasse. Aga just see tundlikum tüüp, õpetajana palju väärtuslikum, on kogu tõenäosuse juures rohkem kaotusi kandnud.

Lühidalt — olgu hariduse põdemise põhjusi kuitahes palju, üheks määravamaks on õpetaja närvilähtsed töö- ja eluhäädad ja nendest jagusaamise raskused. Kõik kokku ongi põhjustanud, et hariduse iseseisvumine (see sai reaalsuseks juba õpetajate kongressi järel 1987) ei ole tänini üle kasvanud sihipäraseks haridusuuenduseks. Õpetaja professionaalne eluruum on endistviisi umbmäärane. Vabariigi tulek vallandas muidugi tundelainetuse, kuid see on nüüd pigem pohmeluseks taandunud. Sotsiaalpsühholoogilised pinged on teisenenud, mitte kadunud; aineiline kitsikus pigistab endisest enam, see on vahest võrreldav viiekümnendate esimese poolega.

Ma annan endale selgesti aru, et see tumeda koega jutt ei ülenenda kellegi meelt. Kuid ei ole mõtet ka jaanalindu mängida. Teisest küljest: alati on mõistlik otsida edasimineku impulsse, kasvõi üksikuid ja esialgseid, neid järk-järgult liites hakkab tere-duma ka tarviliku tuleviku mudel.

Seega siis:

KUIDAS VAAKUMIST VÄLJA TULLA — ESIMESES LÄHEN- DUSES?

Üks on selge — universaalpalsamit ei ole. Esialgu otsivad välja-
pääsu inimesed ise ja pigem alateadlikult ja intuiitiivselt kui sot-
siaalsete arendusprogrammide toel. Otsitakse tuge tervisespordist
ja taimetoitlusest, šamanismist ja astroloogiast, meditatsioonist ja
kirikult. Nende fenomenide esiletõus on ilmtingimata aja märk,
psühhosomaatiline enesekaitse: tungiv vajadus annab ikka märku
millegi olulise puudumisest. Praegune esmavajadus on psüühiline
fasakaal ja elupide. Peeter Liivi toimetatud «Päikesetuulel» näikse
minekut olevat. Üsna hoolika lugejana sõandan omaltki poolt
soovitada ka õpetajale — leidub mõndagi, mis pakub vaimset
(tunnetuslikku) huvi, kuid leidub ka hingeravi praktilisi õpetusi,
meile veel võõravõitu sisendusi ja juhatusi keha ja vaimu koos-
kõlaliseks tegevuseks. Sest selge on, et psüühilisest seisundist
algavad kõik head ja vead. Keegi tarkpea on öelnud: «Haigus on
tervise psühholoogiline tõde ja nimelt sellepärast, et ta on selle
inimlik vasturääkija.»

Nojah, ka UNESCO tervisedeviis kõlab vastavalt: «Tervis on
kehalise, hingelise ja sotsiaalse heaolu ühtsus». Lihtne ja elegantne.
Aga mida teha, kui meil üheski punktis kolmest täit pidamist ei ole.
Mõned asjad ajavad meesterahvagi närvi, puhuti naerma. Lektor
jagab soovitusi tervislikust toitumisest — söögisedelist, dieedist . . .
Traditsioonilisi toiduretsepte on pentsik lugedagi. Võtta seda, teist
ja kolmandat — tuhksuhkrut, sidrunimahla, pähkliõli . . . Need on
meie aja paradoksid. Ainult taimetoitlased on enesekindlad. Ma
tunnen neist mõnda ja mindki on püütud «pöörata». Tuleb austada
inimesi ja nende veendumust, kui on näha asjatundlikku põhja.
Muide, praegu arutlevad nad ka niiviisi. Ei ole halba ilma heata:
toidulaualagedus õpetab mõndagi. Harvenevad käigud köögi ja
prügiurni vahel (raha loetakse hoolikamalt); kahaneb loomsete
rasvade tarvitamine (millest tervis vaid võidab); mõnesuguse
kogemuse järel ilmneb, et pooltühi kõht on talutav (vaim koguni
teritub), et idandatud terad võivad asendada praadi (kas ka võilill
võid?). Kõige krooniks muutub perenaise roll aina väarikamaks:
ta arendab äriosavust ja nipitab asendusvariante, kahandades
kulufusi ja kosutades kodakondsete tervist. Loovus missugune.

Praegune umbsõlmeline aeg peibutab igasuguste meetodite ja
menetlustega — et ennast aina millestki päästa ja vabastada ja
puhastada. Küünik ütleks sel puhul: kui iga inimene oleks suuteline
ennast päästma, siis ei tekiks vajadust teisi päästa. Ja olekski lõpp

igäsugusel halastustegevusel ning langeks ära ka suur osa õpetajate tööst. Liiga hea ei ole vist ka päris hea.

Elutark tundub olevat distantsivõtt selle karuselliga, mis meie ümber pöörleb. Seega siis - aeg maha! Või nagu sportlased isekeskis hüüavad: «Rahul! Ainult rahul!» Kõigele niikuinii pihta ei saa ja midagi jääb tegemata.

Ma luban sel motiivil peatuda, võttes abiks peatüki elupõlise algkooliõpetaja memuaarist.

Seminari lõpetanud õpetajanna meenutab oma esimest tööaastat maa-algkoolis. Ta asub teoks tegema seminarist saadud õpetusi, õhinal ja joon-joonelt. Koostab piinlikult täpsed tunnikonspektid nagu proovitundides, seab kokku enesetäiendusprogrammi, vāntab jalgrattal laste kodusid külastada, maadleb mahajääjatega, meldib ennast mitmesse seltsi; pealekauba antakse talle tollal (30. aastate esimesel poolel) veel uudne ülesanne — asutada koolis õppetarvete kooperatiiv. Ja ennea! peatselt kimbutab ajahāda, nii et öötundidest tuleb juurde võtta. Jārgneb muidki ebaõnnestumisi, muu hulgas rānk konflikt ülekasvanud 6. kl. poisiga. Mārkamatult kruvib üles ārevus (muide selge stressi hoiatus), mis lõpuks ei lakka terve pāeva kestel. «Hommikul koolimaja poole astudes tunnen ennast purupatuse koolipoisina: mida lähemale koolile jõuan, seda tõntsimeks jääb samm.» Nii jõudiski see hea hooga alustanud õpetajanna rānka ummikusse, mis tipnes fōsises kutsekahvluses (kutsetööst kaotamine oli tollal õpetajale terve fragöödia).

Kas ja kuidas asi lahenes?

Sellel samal aeg-maha-motiivil, millest eespool juttu oli. Ühel pāeval nāiteks terendus: milleks tunnikonspekte tāht-tāhelt lābi kirjutada, kui ta neid tunnis peaaegu ei kasutagi; lastevanematega viib kokku elu ise — poes, peol, kōlale; kuuenda klassi Heino, jōhkard muidugi, lõpetab kevadel nii vōi teisiti; kōiki tuimpāid ei ole niikuinii vōimalik lābi valgustada...

Kogu seda nāhtust vōiks nimetada eneseteostuslikuks krambiks, mis on pigem laialt levinud kui erandlik inimkogemus. Antud juhul lahenes see suhteliselt hōlpsasti. Nagu tekstist selgub, aitas seda õpetajat vāga tugevasti kunstiaandelisus, tegelemine muusikaga (laulmisega) ja vabajoonistamisega. (Tōepoolest, kunstiteraapiat tuleks meil kōigil silmas pidada ja pruukida.) Muidugi, tolle aja õpetajat toetas ka sootuks stabiilsem sotsiaalne keskkond ja aineiline kaitslus (mitte küll jõuks).

Selle lõigu lõpetuseks sobib toonitada, et tsiviliseeritud maailm on jõudnud küllap ainuõigele järeldusele: elutarviliku toonuse hoidmine lāheb korda mitte haigusi ravides, vaid ennetades. Ja eriti tänapāeval tasub karta ja **ennetada** neid vaevusi ja tōbesid, mis tabavad psūhikat. Hāiritud ja kahjustatud psūhikaga õpetaja ei ole tāsivāärtslik.

Jätkan nüüd juba TEISES LÄHENDUSES.

Alustuseks sellest, millele eespool juba osutatud — «aja maha-võtmisest», enesemääramisest ajas ja ruumis. Tõepoolest, on olukordi, kus tasub iseendaga sisedialoogi arendada — mida suudan ja oskan teisiti (paremini) teha. Seda motiivi tasub edasi arendada.

F. Dostojevski, see inimhinge süvaurija, on öelnud: «**Järelemõtlikkus** (minu rõhutus — KL) on meie päevil peaaegu võimatu: see on liiga kulukas luksus. Tõepoolest, kõik ostavad valmismõtteid, neid müüakse kõikjal, antakse lausa muidu, kuid tasuta saaduna osutuvad nad pikema aja jooksul hoopis kulukamaks.» («Kirjaniku päevikust».) Ja seda ütles Dostojevski enam kui sajand tagasi.

Järelemõtlikkus on enesepuhastuse ja vaimutervenduse eeldus ja võimalus. See ei pruugi olla lausa meditatsioon, ent midagi selles suunas küll. Ma ei hakka pikemalt heietama, kuidas õpetajaid stagnaajal siia-sinna solgutati, kõnepuldijutte kuulama koolutati ja tüüpmetoodikate vardasse aeti. See on teada ja põhimõtteliselt on see minevik. Sest õpetaja (ja kool tervenisti) on nüüd vabam ja iseseisvam küll. Iseküsimus, kuidas ta selles vabaduses ennast tunneb ja kuidas seda väärtustab.

Mulle küll tundub, et vabadus tähendab praegu veel määramatust. See tuntud hämarseisund: vanaviisi ei taha, aga uutviisi toimida pole jõupärane. Eriti siis, kui puudub mõttekaaslus. Mõeldamatu pole seegi, et õpetaja vaimset vereringet võidakse jälle topistama hakata.

Dostojevski teine märksõna tsitaadis on «valmismõte», «mida võib saada pool- või pärisמידu». Meie räägime sel puhul stereotüüpidest, mis stagnaajal kuulusid sundpruukimisele. Sealt see ongi külge jäänud ja lahti saada on pörgulikult raske. Kuivõrd see üldse võimalik on, sõltub eest ja isiklikest omadustest.

Ometi ei tule kõike ka stagnaaja arvele kirjutada. Loovusliku toonuse kaotamine on võimalik ka demokraatlikes ühiskondades. (Sovjetlikus praktikas on see ühiskonda sobivuse normiks.) Läänes nimetatakse seda **klišeeliseks mõtlemiseks**, mis on õige laialt levinud ja mille toel püsib massikultuur. Keegi hollandi sotsioloog on seda mõtlemistüüpi iseloomustanud järgmiselt: «Klišee on traditsiooniline inimese väljendusvorm (sõnades, mõtetes, emotsioonides, žestides, tegudes), mis ühiskondlikus elus korduva kasutamise tõttu on kaotanud oma esialgse, sageli teravmeelse heuristilise jõu.»

See tabav määratlus tuleb igaühele tuttav ette.

Paradoks seisneb selles, et see mõtlemistüüp on ühelt poolt tarvilik ja vältimatugi, teiselt poolt — kui ta valdavaks saab — ilmingimata ohtlik.

Tarvilik (veel täpsemalt — ökonoomne) ses mõttes, et inimtegevuses ei ole otstarbekas igat olukorralahendust uuesti avastada ja vastavat tegevust kavandada. Võtame kasvõi suhtlemise. Loendamatu suhtlemisolukordi lahendame stereotüüpselt, poolmehaaniliselt. Nimelt käitumises korduvates olukordades (külalisi vastu võttes, matustel, kaupluses jne.). Varieerime küll, ent põhisenaarium jääb paika. Niisamuti on klišeeline mõtlemine vältimatu paljudel tööaladel (konduktorid, postiametnikud, müüjad jpt.), ehkki tuleb valmis olla ka täiesti uudseks tegutsemiseks. Paljud erialad otse eitavad valdavklišeeliselt mõtlevat tüüpi — arst, arhitekt, äriees, rääkimata juba kunstiiinimestest. Meenutagem Belikovi Tšehhovi väga tuntud novellist «Inimene vutlaris», kelle eludeviis oli: et ainult midagi ei juhtuks. Mõeldagu, et Belikovi taoline peaks ajama asju olukordades, kus tuleb kiiresti teha põhimõtteliselt uudseid ja elutähtsaid otsusi, täita innovaatilisi programme! Ehkki ka kõige operatiivsematel tööaladel (kirurg, kriminaalpolitsei, sõjaväelendur) lähevad protsessuaalses ahelas käiku klišeelise mõtlemise elemendid.

Õpetaja töö on klišeeline mõtlemine vastunäidustatud eriti ja erilistel asjaoludel. Mispärast?

Eelkõige seepärast, et **laps ei mõtle klišeeliselt**. Tema mõtlemine on otse selle vastand — kujundiline, avastav (heuristiline) ja seetõttu väga dünaamiline. Välismuljena tundub see ka hüppelisena ja seosefuna. Kui õpetaja ei suuda (oska) ennast sellele lainele häälestada, on pedagoogiline konflikt vältimatu. Ei teki teineteisemõistmist ega tööpartnerlust. Õpetaja jaoks tähendab klišeeline mõtlemine nimelt seda, et ta toimib iga lapse suhtes ühtmoodi; kliše võrdub siis «laps kui niisugune». Sellel asjaolul põhinev vastuolu ja vastasseis on leppimatu.

Õpetaja küsimusele — kas ja kuidas on võimalik klišeelist mõtlemist vältida — saab vastus olla üks: lastelt õppides, neid jälgides ja nendega koos tegutsedes. Selles näivalt lihtsas seletuses on õpetamise tuumpunkt. Lisada tuleb veel üht. Nimelt seda, et laps ei ilmuta ennast fardasendis ja -ümbruses, nagu seda on olnud meie kroonulik kool. Ja siis on teda ning tema mõttelaadi ka raske fundma õppida. Laps on aga eriliselt avatud mängus ja mängule lähedases õppesituatsioonis. Muide, V. Panso ei väsinud kordamast: näitleja peab endas hoidma lapsemeelsuse ja mängulusti, see on loomingu alus ja algus. **Mutatis mutandis** käib see ka õpetaja kohta. Olgugi et pehmemas atraktiivsuse astmes.

See põgus kõrvutus näitlejatööga osutab minu jaoks väga olulisele probleemile: mis võimalused on õpetajal oma tööd tagasivõtta? Näitleja tunnetab oma kordaminekut või ebaõnnestust

mist publiku läbi, filmitegijad võivad oma tulemust mitmekordselt läbi ja üle vaadata. Aga õpetaja?

Õpetaja salvestab tunnist üksikelemente ja kogumulje — õnnestumise ja ebaõnnestumise teljel. Ei enam. Ametlik inspeksioon on teadagi, mis ta on. Reeglina käibki õpetaja oma puudustega aastast aastasse, teadmata enamasti nende olemasolustki. Ja sellest on põhjatult kahju.

EHA videoteegis on mõnetunnine salvestus kümnekonna õpetaja üldõpetustundidest. Selle materjali järelvaatlus on ülimalt õpetav. Kõigepealt muidugi tegijaile endile. Nad näevad-kuulevad kriitilise pilgu läbi enda ja teiste töövõtteid ja oma tunnikäitumist — sõnakasutust, liikumist, žesti, miimikat; ning muidugi õpilaste reaktsiooni. See on eriväärtuslik materjal ka teadlasele, metoodikule. Piisaks selles seltskonnas ainult huvilisi.

Esiialgu on videovõimalus erand ja juhus, tulevikus peaks ta ometi kättesaadavamaks osutama. Muidugi tuleb kõnesse ka asjatundlik ja objektiivne tööpartner — kolleeg, teadlane. Peaasjalikult soomlaste eeskujul on midagi selles suunas ka liikuma hakanud.

Seda viimast arendust seob kogu eelneva jutuga töökindluse ja enesejaatuse kättesaamise mõte ja vajadus. Sest peremehetunne ja eduelamus aitab üle olla hetkemeelsetest võbelustest, mille suhtes praeguseaja inimesed nii tundlikud on.

*

Siin ongi õige koht seekordsele jutule punkt panna. Aga et loo moraal pärisemalt paika saaks, väljendan lõpuks üht lohutut arvamust. Olen nimelt üsna veendunud, et praegu ja veel mõnelgi ajal tuleb õpetajal peaasjalikult ise oma töö- ja eluhädadega toime tulla. Sellele osutavad nii pindmised kui peidetumad eluhoovused. Künnik ütleks sel puhul: kui te tunnete end hästi, ärge murefsege — see läheb mööda. Ei pruugi pahandada: psühholoogid on tähendanud, et enesepilal on tervendav toime. Aga kohemaid tuleb meelde, kuidas filmimehed Käisi-filmi retkedel tõemeeli vaimustusid nähtud koolidest, õpilaste ja õpetajate tööpartnerlusest. Nad koguni hakkasid väitma, et jutud õpetaja vaevalisest elust ja hariduse halvast seisust on müüt. Seega siis: rõõm lastest ja koostööst nendega näib edasi kestvat. Või — kuidas kellelgi.

Kalju Leht

Kooliuuenduse minevikust

Jüri Parijõgi

KODULOO KAITSEKS

Iseseisvuse algupäevil, kui asuti looma oma, eesti kooli, toodi algkooli uus õppeaine — kodulugu. Vanad, raamatukoolist tulnud õpetajad ei suutnud alul uue ainega kohaneda ega selle sisu ja olu mõista. Seepärast oldi selle uue aine koolitoomise vastu. Nimetati koduloo tunde lobisemise või fuhja-fähja-tundideks ja kodulugu «rumalaks tegemise» aineks.

Sellest ajast on palju muutunud, küsimust on selgitatud suvekursustel, pedagoogilises kirjanduses; noor õpetajate generatsioon, kes seminarides vastava ettevalmistuse saanud, on tööle asunud, — nii et tänapäeval kodulugu valdavale enamikule õpetajaist ei ole enam probleem. See nähtub muu seas ka sellest, et viimase nelja-viie aasta jooksul suvekursustel kodulugu päevakorradele pole võetud. Seda võõrastavam on nüüd kuulda, et algkooli uute õppekavade koostamisel tahetakse kodulugu hoopis välja jätta.

Mis on siis kodulugu? Seda on — võib-olla — raskem defineerida kui talle sisu anda. Me teame, et õppetöö aluseks algastmel peavad olema lapse enda elamused ja tähelepanekud. Need on ühenduses lapse huvidemaailma, perekonna ja kodukohaga. Siit avastasimegi koduloo kui aine reaalse sisu: kodulugu käsitleb kõiki neid nähteid perekonnast, kodukoha loodusest, inimestest, ühiskonnast — kogu ümbruse voolavast elust, mis ulatuvad lapse huvidemaailma.

Siit peaks küllalt selge olema, et kodulool kui ainel on oma reaalne sisu. Rõhutame seda eriti, sest koduloo vastased püüavad alati tõendada, et kodulool puuduvad materiaalsed väärtused, puudub reaalne ainesisu. Öeldakse edasi, et mis sellest perekonnast, lapse kitsast kodust ja kodukohast ikka õppida, seda näeb laps vahetult isegi ja teab ilma õppimata. Kas ei ole tegemist siin sama vaatekohaga, mida võidi kuulda oma kooli algupäevil mõnelt lapsevanemalt: miks asjata eesti keelt koolis nii palju õpitakse, seda oskab laps isegi?

On ju teada, et kooli tulles lapse ümbrusefajumine on ebatäppis,

sageli luulega läbi põimitud, tundeelu rikas, mõtlemine meelelis-asjalik. Nende võimete arendamine ongi koduloo esimene ja tähtsaim ülesanne; kuid kodulugu on ka kogu õppe- ja kasvatustöö alus ning keskus.

Siin jõuame koduloo kui õppeprintsibi juurde. Ja me võime väita, et sellisena — õppeprintsibina — ei saa kodulugu välja heita. Ta on koolis ja jääb sinna, kui me üldse tunnustame lapsepärasuse nõuet — õpetus ja kasvatus algastmel peab lähtuma lapsest, tema kitsast kodust ja kodukohast. See ei ole miski moevoolu nõue ega uuenduslik «metooditsemine», mille vastu nüüd vaenulik ollakse, seda on rõhutanud juba Comenius oma «Orbis pictus'es», Pestalozzi, Fröbel jt.

Praegu kehtivate õppekavade järgi võiksime jagada koduloo kahte kontsentrini: I ja II kl. — kodulooline vaateõpetus ja III kl. — kodulugu kui loodusõpetuse, maateaduse, ajaloo ja kodanikuõpetuse eelkursus.

Esimese kontsentrini sisu moodustab nn. vaateõpetus, mis oma aine võtab lapse perekonnast ja kitsamast kodust. See on peamiselt arendav õppetegevus, ta peab kavakindlalt harjutama ja teritama lapse kõiki meeli, peab juhtima tähelepanelikule vaatlemisele, arendama fantaasiat, loogilist mõtlemist, tunnete- ja tahteilma. Kuigi kavad kätte näitavad selle kontsentrini ainealad, ei sea nad koduloole sel astmel ülesandeks kindlaksmääratud teadmiste ja oskuste andmist. Ometi julgeme väita, et koduloolisele vaateõpetusele antud arendavad ülesanded on väärtused, mis õigustaksid sellele iseseisva aine kohta.

Kui tunnustada kodulugu ainult õppeprintsibina, siis võiks see arvesse tulla ainult esimeses kontsentris, algkooli I ja II klassis, kuna III klassis, kus kodulugu evib propedeutilise kursuse ilmet, talle kindlasti peaks jääma iseseisva aine koht tunnikavas praeguse tundide arvuga. Mainitagu siinkohal, et Soome sellekohane komisjon oma fõös «Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma» omistab koduloole kahesuguse väärtuse, niihästi õppeprintsibina kui ka eriaina.

Rõhufaksime eriti propedeutilise koduloo allesjätmist seepärast, et ainult kodukohas esinevate nähete vahetul vaatlemisel ja tundmaõppimisel pannakse kindel ning püsiv alus eriainetele. Kuigi iga eriaine seab endale ülesandeks lähtumise lapse kodukohast, lähemalt kaugemale, tuffavalt tundmatule, ometi ei suudeta eriainetega anda kogu kodukoha loodusest ja elust tervikulist kogupilti, nagu seda võimaldab kodulugu.

Kui esimese kontsentrini koduloole heidetakse ette täpsema aine-

sisu, oskusliku ja teadmusliku külje puudumist, siis ei saa seda kuidagi teha III klassi koduloole.

Siin on kogu kodukoht oma maastikulises ja looduslikus ilus lapse ees lahti, kogu kodukoha voolav elu täies mitmekesisuses vahetult kättesaadav. Meie ei hakka siin tooma lähemat III klassi koduloo kava, seda oleme teinud mujal ja seda annavad üldjoontes ka praegu kehtivad õppekavad, piirdume ainult ainealade näitamisega, mis küllaldaselt peaksid tähistama koduloo kui ettevalmistava aine sisu ja teadmuslikku külge. Märgime kõigepäält orienteerumist kodukohas, mis algab juba esimesel õppeaastal ja võtab laiemat ulatust kolmandal. Siia kuuluvad kodukohta läbistavad teed, liiklemine ja keskused kodukohas. Edasi tuleksid mäed, orud, sood, järved, jõed, kodukoha maastikuline ilu ja looduskaitsed. Kodukoha elu muutub, endistel mõisapõldudel asetsuvad nüüd asundustalud. Kodukoht jutustab Vabadussõja mälestusmärkide, lahingukohtade, muistsete linnuste ja rahva pärimuste kaudu kodukoha ja kodumaa minevikust. Kodukoha elanikkude tööalad ja suhtlemised pakuvad ainet küla ühiskonnakorra vaatlemiseks ja loovad aluse riigikorra mõistmisele.

Meie arvates ei saaks kuidagi ütelda, et III kl. kodulool puudub ainesisu ja teaduslik külg. Meie arvates ei suudeta kõike ainet III kl. koduloos äraagi kasutada, kodukoht õppeprintsibina peaks kehtima jääma ka vanemais klassides. Ja see printsip pääseb täies ulatuses mõjule alles siis, kui koduloos kodukoha tundmisele kindel alus on pandud.

Edasi ei saa rõhutamata jätta, et kodulool on juba I klassist päälle, ja seda sääl eriti, suur tähtsus kogu õppetöö keskustuse mõttes. Just kodulugu, kuigi tal siin on peamiselt arendav tähtsus ja puudub oskuslik ning teadmuslik külg, loob ometi selle tuuma ning keskuse, millest aluse saab kogu õppetöö ja kasvatuslik tegevus. Ükski teine aine seda ei võimalda sellel määral ega selles ulatuses. Kui meie selleks aineks tahaksime võtta emakeele, siis peaksime sellega ometi liitma vaateõpetusliku osa, mida ka mõnel maal tehakse, kus kodulooline vaateõpetus eriaina tunnikavas ei eksisteeri, küll aga õppeprintsibina tunnistust on leidnud. Sisuliselt on sel juhul tegemist ikkagi kodulooga, kuigi nimetus puudub.

*

Siitamaani vaatlesime koduloo kui aine materiaalseid väärtusi, nüüd heidame mõne põgusa pilgu koduloo kasvatuslikkude väärtuste vaatlemisele. Need on kahtlemata suuremad kui materiaalsed.

Mainigem kõigepäält, et meie nõuame koolilt riigimeelse, oma rahvast ja kodumaad armastava kodaniku kasvatamist. Rahvustunne, kodumaa-armastus ja riigimeelsus on aga pääleehitused, mis baseeruvad perekonnaarmastusel ja kodumeelsusel. Kuidas saab ehitada tugevat hoonet, kui puudub püsiv alus, vundament? Ei maksa algkooli alamates klassides tühje sõnu teha isamaast ja kodumaa-armastusest, kui selleks dispositsioonid alles puuduvad. Lapse kodumaa-armastus on armastus perekonna vastu, tema isamaa — kodukoht, riigimeelsus — kodumeelsus.

Neid algelemente, koduarmastust ja kodumeelsust, saab kool siis arendada, kui ta kogu õppe- ja kasvatustöö rajab kodule ja sellega kogu aja tihedasse ühendusse jääb, tema rõõmudest ja muredest osa võtab, temas väärtusi leiab ja hindab. Meil on kõneldud: rohkem kasvatust, rohkem iseloomusid, vähem teadmisi! Kuidas sobib siis see nüüd, et meie kasvatusliku õppeprintsiibi ja kasvatuslikult väärtusliku aine koolist välja heidame lihtsalt seepärast, et mõned selles küllaldaselt ei hinda teadmuslikku külge?

Koduloo kasvatuslikud väärtused ongi eeskätt selles, et ta tulipunkti tõstab esimesel kontsentril lapse perekonna ja kodu, teisel kontsentril — kodukoha. Sügav-kasvatuslikud väärtused peituvad ka teises kontsentris igas aineelemendis. Kodukoha lähem tundmaõppimine avab lapse ees kodukoha maastikulise ilu: kusagilt mäekünkalt nähtud maastiku perspektiivid, metsade ja kinkude siluetid eemal taevarannal jäävad meelde kogu eluajaks, nad ei kustu võõrsilgi, vaid kutsuvad tagasi kodukohta. Kodukoha minevikuga, ajalooa tutvumine õpetab hindama esivanemate tööd ja püüdmisi, annab kodukohale ajaliselt kaugemaleulatava sisu. Huviga kuulatakse näit. jutustusi sellest, milliste raskustega tuli vanaisal võidelda talu ostmisel või kuidas ületasid asumisraskused asunikud pärast Vabadussõda. Õpitakse hindama tööd ja tahetakse suureks saades ka omalt poolt kodus midagi ära teha. Siit järgneb praeguse ühiselu nähete vaatlemine ja hindamine.

Nende ridade kirjutaja on võinud jälgida endisi õpilasi seminari päevilt, kes õpetajatena kodukoha uurimise ja kirjeldamise alal — kooli seisukohalt — on palju ära teinud. On valmistatud suuremõõtmeline kodukohakaart, kodukoha maastikud, minevik, praegune seisund, — need kõik on õpilaste abiga sõnas, pildis ja tabelleis kokku kogutud ja näitlikult väärtuslikuks õppevaraks tehtud. Õpetaja ise ütleb, et ta sellest tööst sama palju rõõmu on tundnud kui õpilasedki. Jah, isegi lapsevanemad olevat imestanud

ja kodukohta rohkem hindama hakanud, muidugi ka kooli ja koolis tehtavat tööd.

Kodulugu on eeskätt meelsusaine. Selle väljajätmine algkoolist nüüd, millal kooli kasvatuslikku osa eriti rõhutatakse, tähendaks kodumeelsuse mitte küllaldast mõistmist ja hindamist.

(«Kasvatus» 1937 nr. 2., lk. 82—85.)

Ellen Lätt

RAKVERE ÕPETAJATE SEMINARI VAIMUST

Kiri kunagisele klassikaaslasel*

(ühiselt läbi tehtud RÕSi pedagoogilisest praktikast)

Sa mäletad veel imehästi Rakvere Õpetajate Seminari kolmest ilusast majast koosnevat hoonetekompleksi, mis asus nimetatud provintsilinnakesest veidi hommiku poole ja mida tagaküljest varjas ilus, paljude legendikkudega mets. Keskmine kolmest majast oli õppehoone. See oli avar, päikeseküllane kolmekordne ehitus. Temast vasakul ja paremal seisis õpetajate eluhooded.

Kõik see oli ehitatud 20. sajandi algupoolel otse seminari tarvis; tsaariajal valitses siin vene keel ja vene meel. Nüüd oli ta eestikeelne ja -meelne.

Kui läksid mööda seminari juurest algavat pärnaallee linna poole, jõuadsid umbes poole kilomeetri järel esimeste linnamajadeni Seminari tänavas. Pöördusid pärast allee lõppu vasakule, tuli astuda arvata kilomeeter, kuni algas Kondivalu linnaosa.

Elasime linnale küllalt lähedal ja ometi omaette perena. Polnud kerge sellesse perre pääseda. Kui meie klass 1926. aasta kevadel sooritas sisseastumiseksameid, oli seminari pürgijaid 160, vastu võeti 34.

Õnnelikult sissesaanule oli koolihoone, meie VALGE MAJA kasutada kella kuuest hommikul kella kümneni õhtul. Enne lõunat oli õppetöö, pärast lõunat klaveri, viiuli ja, kel soovi, veel mõne instrumendi õppimine ja harjutamine. Õhtupoolikuti olid orkestriharjutused, ringide töö, spordiga tegelemine täismõõtmefega võimlas, igasugused kursused ning üritused. Õpetajapoolset korrapidamist vabal ajal polnud. Korrektno käitumine oli norm,

* «Klassikaaslane» on autori koolivend Rakvere Õpetajate Seminarist — tuntud muusikateadlane ja -pedagoog prof. Artur Vahter. — Toim.

mille vanemad õpilased sisendasid noorematesse. Sellegi poolest tehti ära ka kõik koolilapsetembud ja mõni väike pahanduski. Noor elu kees mõnikord üle ääre, sellesse valas siis sutsaku külma vett mõni vanem ja targem koolivend või -õde.

Sa mäletad, et meil oli keemiakabinet (selle seinal ilutses Kihva Värdi, vabandust! — Riho Lahi salapärane maal muistsetest alkeemikutest); loodusõpetuse kabinet hiigelsuure filodendriga ja luukerega, mille hammaste lõksutamiseks oli poistel targalt välja mõeldud rakis; füüsika kabinet, lauluklass... Ülakorrusel oli ruumikas aula lavaga, sellest korrus allpool joonistusklass avara vaatega linnale. Lukus hoiti vaid kabinette ja õpetajate tuba. Vargus oli sama hästi kui tundmatu.

Seminar tegi kõik, mis suutis, et kasvatada meist kõrgete eetiliste töökspidamistega, esteetiliselt haritud, loogiliselt mõtlemaid ja tõeliselt kohusetruid õpetajaid.

Mul puuduvad andmed kaasõpilaste kohta, kes Võru seminarist selle sulgemise järel meile üle toodi. Rakvere põhikontingendi kutsekindlus on 77%. Ta oleks suurem, kuid surm röövis kolm noort elu, neist ühe sõja ajal juhusliku kuuli läbi ja teise metsavendade lahingus ülekaaluka jõu vastu; 1944. aastal emigreerus neli, mõni ei saanud jätkata õpetajaametit poliitilistel põhjustel.

Armas klassiveli, kui need ja järgnevad meeldetuletused meie seminarist suudavad temast üht-teist Sinu vaimusilma ette manada, on mul hea meel.

Lapsepõlve Kungla ja Oma Saar oli meile seminar.

Klassiõde **Ellen Lätt** (sünd. Rosenberg).

Tartus, 12. märtsil 1991.

PEDAGOOGILISEST PRAKTIKAST RAKVERE ÕPETAJATE SEMINARIS

20. aastate teisel poolel ja 30. aastate alguses
koos kõrvalepõigetega õpilaste vaatenurka.

Rakvere Õpetajate Seminariga ühe katuse all, kolmekorruselise koolimaja ülakorral asus 6-klassiline algkool, mida nimetati harjutuskooliks. Selles toimus seminaristide pedagoogiline praktika. Harjutuskoolis olid varem ajal olnud üksikklassid, hiljem ühendati I ja II klass üheks ning III ja IV klass teiseks liitklassiks. Ümberkorralduse põhjuseks oli asjaolu, et suures enamikus maa-alkooli-

des polnud üksikklasse. Klassid olid ühendatud kahe- ja kolme-kaupa komplektideks; paari haruldase erandina olen näinud ka nelja klassi ühes komplektis. Seetõttu oli vaja, et tulevasi õpetajaid valmistataks ette tööks liitklassides, mis neid ees ootas.

Harjutuskoolil oli oma juhataja, kes allus seminari direktorile. Pealkirjas märgitud ajal olid juhatajaks tuntud koolimees ja kirjanik Jüri Parijõgi (Parinbak); pärastpoole Rakvere seminari enda kasvandik, selle õppeasutuse alles 1927. aastal lõpetanud Ain (Arnold) Nurk. Tuleb märkida, et esimene neist hukati 1941. aastal metsikul viisil Tartus, enne kui Punaarmee siit taganes — «traagilise eksituse» tõttu, nagu palju hiljem öeldi. Ta puhkab Tartu Pauluse (Ropka-Tamme) surnuaial. Ka Ain Nurk kannatas repressioonide all; tema sai aga (arvatavasti Hruštšovi ajal) tagasi oma endise positsiooni haridusalal ja oli pikki aastaid Tartu Linna Haridusosakonna inspektor. Ain Nurka, oma endist koolivenda, hüüdsid harjutuskoolis praktiseerivad seminaristid omavahel «roosaks ja rahulikuks», suhtusid temasse aga küllaldase respektiga.

1930/31. ja 31/32. aastal valas harjutuskoolis praktikahigi meie suur klass, suur seepärast, et 1930. aastal, Võru seminari sulgemise järel, toodi Rakverre üle üksteist mainitud kooli õpilast.

I—II liitklassis oli kirjeldataval ajajärgul juhatajaks samuti meie endine koolikaaslane preili Tamm ja III—IV klassis seminari käsitööõpetaja härra Brandti abikaasa. Harjutuskooli V ja VI klassis andsid sel ajal tunde peale Ain Nurga mitmed seminariõpetajad, näiteks direktor Raam saksa keelt, õpetaja Limberg (Lehis) matemaatikat, preili Vanaveski eesti keelt või ajalugu, õpetaja Pallon usuõpetust jne.

Harjutuskooli I, II ja III klassis töötati üldõpetuse põhimõttel, lähtepunktiks kodulugu (kodulooline vaateõpetus), IV klassist algasid ainefunnid. Üldõpetust tutvustas õpetajate laiemas ringkonnas Jüri Parijõe ja Marie Brandti koostatud raamat «Üldõpetus Rakvere Õpetajateseminari harjutuskoolis».

Pedagoogikutse ja ühtlasi seminaristide praktika ettevalmistus algas õieti juba seminari IV klassis, algkooliklasse juurde lugedes 10. õppeaastal, psühholoogiatundides, milles pastor Pallon, selle aine õpetaja, pühendas palju aega lapse eri arenemisjärgudele ja ka massipsühholoogiale. IV klassi seminaristid käisid harjutuskoolis tegemas mitmesuguseid katseid laste mõtlemise ja kõne arengu kohta. Katseid viis õpetaja läbi ka seminaristidega. (Need polnud testid.) On meeles proov selle kohta, milline on kiiruse vahe mõtestatud luuletuse ja mõttetuist silpidest koostatud värs-side meeldejätmisel. Loomulikult omandati mõtestatud tekst hoopis

kiiremini. Minu ajusoppidest on see aga ammu kadunud, kuid mõttetu silpidevaling on säilinud tänini:

Krocklock maffzi semenini
sei o krontro pra-fri-plo!
Biffzi-baffzi hula!emi,
kvasti-basti bo:
La-lu-la-lu-la-lu-la.

Kontralulu miromente
tsasku tses rü-rü!
Ente-pente leiolents,
k!ekvapuffzi lü!
La-lu-la-lu-la-lu-la.

V seminariklassis hakati õppima pedagoogika ajalugu alates Vana-Kreekast ja jõuti välja kaasaegsete pedagoogiliste voolude ni. Meie õpetaja pastor Pallon märkis tunnustavalt eesti kooli demokraatlikkust; Kesk-Euroopa pedagoogika kõrget taset rõhutas ütlus aga, et seda rakendatavat vaid valitute koolides. («Nein, nicht für Bauern!») Tema erilise heakskiidu osaliseks said ka Inglismaa koolid Eton, Harrow, Westminster jms., kus kasvatuses väga suurt osa mängisid traditsioonid. Pastor Palloni eriline armusaline oli aga Ateena kool — oo! kalogagatiia!

VI klassis tuli käsitlusele pedagoogika; õpetaja oli endine. Didaktika tunnid olid omaette, seda ainet andis direktor Raam, kes esimesel tunnil esimeste sõnadena lausus: «Kõige tähtsam koolis on hea vaim.»

Selle «hea vaimu», mida väga raske on defineerida või seletadagi, kerge aga tunnetada ja eluaeg endas kanda, oli ta igatahes RÖSis suutnud luua.

Eri ainete metoodikat andsid seminari õpetajad vastavalt oma erialale, koduloolist vaateõpetust oma harjutuskooli juhataja; tema pühendas meid ka üldõpetuse põhimõtetestesse ja tööviisidesse võtetesse; peale selle andis ta teadmisi tunni ülesehituse kohta (seda tehti ka didaktikatundides) ja õpetas koostama tunnikonspekti ning praktika-aruannet.

Rööbiti metoodikate teoreetilise tundmaõppimisega suunati V klass pealt kuulama näidistunde, mida iga harjutuskoolis töötav õpetaja oma aines andis. Need tunnid arufati hiljem klassis põhjalikult läbi. Algul olematute, hiljem väheste õpetamisoskustega seminaristid polnud oma õpetajate oponentidena mitte eriti tagasihoidlikud. Selge, et niisuguste meistrite nagu direktor Raami, matemaatikaõpetaja Limbergi, lauluõpetaja Mesiäise ja mitme teise näitetundide puhul tõepoolest vigu ei leitud ega saanudki leida, mõni teine õpetaja aga võeti valusa kriitika alla. Kui ühe aineõpetaja eesti keele näitetund harjutuskooli V klassis viltu läks, sadas falle väga ränk arvustus kaela. Arvustatav pani ninatarkade suu lukku, öeldes, et tema oma õpetamisoskust rahuldavast kõrge-

maks ei hindavatki; seminaristid, teadagi, pretendeerivat oma antud tundide eest paremale hindele. Vähemalt meie klassi soosingus olid aga üldõpetust andvad harjutuskooli õpetajad, sest nad suhtusid väga mõistvalt seminari õpilastesse, kes, kui tunniandmine nendeni jõudis, «mit Zittern und Zöger» (sks. — kartuse ja värinaga) klassi läksid.

Huvitava üksikasjana võiks märkida, et enne kui õpilased praktikantidena saksa keele või võimlemistundi andma pandi, lasksid nii direktor Raam (saksa keel) kui õpetaja Helmi Jürisson (võimlemine) mõnel õpilasel harjutada õpetajaametit klassikaaslastega. Nende ridade kirjutaja andis oma seminariklassis saksa keele tunni V algkooliklassis teemal «Die Puppe», kusjuures klassivend Osvald Kall talle väikese ootamatu stseeni mängis, millest «õpetaja» end siiski heidutada ei lasknud. Klass ja direktor Raam kviteerisid ei tea kas «õpilase» Kalli vaimukust või raskuse ületamist «koolmeistri» poolt heatahtliku muhelusega. (Pime kana leidis tera! — seekord.) Võimlemistundides said tütarlapsed kätt proovida juba IV klassis olles — klassiõdede kallal, ja viimne kui üks. (Minul õnnetul tuli neis tundides pahatihti klaveri taga istuda, vahel harjutustele «tempo andmiseks», vahel rahvatantsu saateks. Selle klassi võimlemiskavas olid rahvatantsud.)

Käsitöö meetoodika olid vähemalt tütarlapsed selle aine tundides ömmeldes, fikkides, kududes, heegeldades, lõikeid joonistades jne. juba suures osas omandanud. II seminariklassis olime oma kätt harjutanud paberi- ja papitööga (raamatuköitmiseni välja), liimi ja kliisstrif keetnud ning õppinud paberi värvimist (trükkivärvid — väga huvitav menetlus); V ja VI klassis tegime praktiliselt läbi veel mitmesugused I ja II klassi töökesed: klepppildid, sepitsemine, punumine, voltimine... Teoreetilist juttu oli seejuures vähe.

Kui õpetajana tööle asusin, märkasin kohe, et palju rohkem oli olnud kasu neist meetoodikatundidest, kus vähem räägiti teooriast (ehk küll sellestki abi oli), rohkem aga anti juhatust süstemaatiliseks praktiliseks tööks (dir. Raam, õpetajad Limberg, Mesiäinen, Jürisson, Nurk, Päril pluss veel mõni). Muidugi oli asjal ka teine külg: mida autoriteetsem õpetaja, mida huvitavam ainekäsitus, seda rohkem pandi meetoodikast ka tulevikuks tallele, seda rohkem mõtestati ka teoreetiline osa enda jaoks lahtil Hiljem, juba kauemat aega õpetajaametis olles, selgus, kui vajalik oli ka teooria tundmine.

Otsest pedagoogilist praktikat harjutuskoolis organiseeris selle, s. o. seminari algkooli juhataja vastavalt direktori heaksarvamisele. Praktikante juhendasid meetoodikaõpetajad ja algkooli klassijuhatajad ning aineõpetajad. Viimased kaks andsid õpetajaks pürgi-

vale seminaristile kätte õpetatava aine ning omapoolsed soovitus-
sed ja nõuanded selle käsitlemiseks klassis (mõndagi jäeti ka
praktikandi enda otsustada). Iga tunni jaoks koostas siis seminarist-
praktikant äärmiselt üksikasjaliku konspekti, mille tema juhendaja
läbi vaatas, juhtides tähelepanu sellele, mida vaja parandada.
Konspektis pidi olema märgitud tunni teema ja eesmärk (**resp.**
eesmärgid). Ei nõutud kasvatusliku eesmärgi kirjapanemist, oli ju
niigi selge, et näiteks emakeele, ajaloo või usuõpetuse tund andis
häid võimalusi hingeharimiseks ja see pidi konspektist endast välja
paistma. (Oma hilisemate aastate õpetajatöös pole ma midagi nii
kirunud, kui kasvatusliku eesmärgi «väljapigistamist» kasvõi kolm-
nurga pindala käsitleva tunni plaanis või kurtide kooli artikulat-
sioonitundi ette valmistades!) Konspektis pidi tunni käik olema
sõnasõnaliselt kirja pandud, ka õpilaste vastused, kõik töövõtted
ja õppeabinõud samuti, tarbekorral tuli viimased ise valmistada.
Kui õpetatav aine nõudis epidiaskoobi või «udupildiaparaadi»
appivõtmist, leidis see äramärkimist konspektiski. Sellise
tarberiista käsitsemine õpetas praktikandile kätte «kõrgele kohale»
jõudnud hea koolivend Arnold Nurk. «Siis vähemalt jääb meelde,
et teie tulevasel koolil oleks kasulik omada sellistki riistapuud,
kui vallas raha on,» ütles ta sealjuures.

Pedagoogilise praktika koostisosad.

1. Vähemalt ühe proovitunni andmine harjutuskoolis igas alg-
kooli õppeaines.

2. Kõigi tundide andmine ühes klassikomplektis (meie klassi
puhul üldõpetus I—II klassis), mida tegid praktikandid korda-
mööda; sealjuures kuulas tunde pealt algupäevadel kogu seminari-
klass, hiljem ainult eelmise ja järgmise päeva tunniandjad-prakti-
kandid. See praktikaperiood toimus V seminariklassis esimese
semestri lõpul ja kestis umbes 3 nädalat. Sama kordus III—IV liit-
klassis esimesel semestril, kui olime juba abiturientid.

3. Kogu harjutuskooli töö, ka tegeliku, mitte juriidilise klassi —
juhatamine praktikantide poolt, kes olid jaotatud neljaks rühmaks
vastavalt harjutuskooli klassikomplektide arvule.

4. Praktika suva järgi valitud maa- või linnakoolis lõpuklassi
teiselt semestril. Seminaripoolset kontrolli sel puhul ei olnud.

Märkus: punktides 2, 3 ja 4 märgitud praktika kestis igal puhul
2 või 3 nädalat.

Esimese punkti juures nimetagem, et osa proovitunde anti eraldi
praktikaperioodist, osa aga viimaste raames. Neid kuulas pealt
vastava aine õpetaja algkoolis ja metoodik, enamasti kogu klass
või vähemalt need, kes ise samal ajal mujal õpetaja rollis polnud,

tihti ka seminari direktor või harjutuskooli juhataja. Inspektriss prl. Mühlberg ilmus kohale enamasti siis, kui praktikandi õpetaja-võimetes põhjusega või põhjuseeta kaheldi. Üldjuhul arutati proovitud hiljem klassis läbi: sõna said fingimata õpilastest määratud oponentid, teha võisid seda kõik. Lõppotsuse tegi metoodika-õpetaja, direktor või inspektriss. Direktoril oli sealjuures kombeks ka pedagoogilisi tulipunkte valgustada või humanistlikke põhitõdesid rõhutada, kui arutatav tund oli tõstnud neid positiivselt või negatiivselt vaatevälja.

Enne kui meid suunati I—II liitklassi andma üldõpetuse tunde, anti võimalus jälgida päev otsa harjutuskooli õpetaja, meie varasema kooliõe preili Tamme oskuslikku tööd. Tagasihoidlik, vähe-liikuv, ka mitte eriti ilmeka miimikaga, nagu flegmaatilinegi õpetaja Tamm andis oma tunnid nii, et teda erakordselt respektierivad lapsed kõnelesid, arutlesid ja jõudsid oodatava tulemuseni ise, pealegi elavas mõttevahetuses ja märgatava vaevata. Meilegi oli pähe taotud: mida õpilane võib teha või öelda, seda ärgu tehku ega öelgu õpetaja. Nüüd nägime, et see oli tõesti võimalik. Kas ka meil? «That's the question.»

Mul oli väike kogemus seljataga, sellepärast muretsesingi. Olin IV seminariklassi õpilasena andnud üldõpetust harjutuskooli noorimas liitklassis terve õppepäeva jooksul — mingil põhjusel vajas selle klassi juhataja prl. Tamm vaba päeva (teab millega viimase ja eelviimase klassi seminaristid kinni olid, et mind valiti). Kaks esimest tundi läksid mul kenasti: need olid eesti keel ja matemaatika. Edaspidi aga ei valitsenud enam mina klassi, vaid klass mind. — See hoiatavaks vahepalaks.

*

Tagasi pärispraktika juurde. Esimesed tunnid harjutuskooli I—II klassis andsime laupäeviti. Algust tehti sellega, usun, novembri alul. Arusaadavalt tuli töötada üldõpetuse printsiibil, kuid igasse tundi läks «õpetajana» eri praktikant. Prl. Tamm, hr. Nurk ja kogu me klass kuulas pealt. Räägiksin siin kahest praktikantide tunnist, mis eredalt meelde jäid: ühe andsin ise, teise klassiõde Idale Sild (Mare Rootalu). Minu osaks langes kodulugu, Idale eesti keel.

Koduloo, ühtlasi päeva teemaks oli: I klassis — muinasjutt «Punamütsike» ja ilukirjarahjutused; II klassis — «Kirik kui ehitus ja kui pühakoda»; kokkuvõtte ärakirjutamine tahvlilt.

Üksikasjaliku, hoolikalt paberile pandud tunnikonspekti vaatas läbi koduloo metoodikat õpetav hr. Ain Nurk. Ei ta feinuudki olulisi märkusi. Kõhe hakkas mul aga kahtluse juures, kas saan lastelt

kätte konspektis ettenähtud vastused ja mida siis peale hakata, kui vestlus vaibub. Oli ju teema käsitus vaja läbi viia arutlusena ja teadagi pidid lapsed kõnelema rohkem kui õpetaja, kuid seda, mida viimane tahtis.

Uus kleit seljas, juuksed kammitud siledaks mis hirmus, läksin vastutusrikkal hommikul klassi. Konspekti panin julgustuseks lauale, kuigi see oli tuubitud sõnasõnalt pähe. Kaasas oli mul ka paar postkaarti, ühel Oleviste, teisel Kaarli kiriku pilt (need andis mulle linnakorterit heatahtlik perenaine). Märkasim imestades, et lapsed vastasid meie ühises kõneluses kiriku üle täpselt nii, nagu konspektiski seisis. Oleviste kirik — oi kui kõrge! ja miks on Kaarli kirikul kaks torni? Korra tekkis siiski väike aps; mitte küll palju, kuid natuke paiskus seetõttu segi konspektis märgitud järjekord. Selle viimase luges suur ja tark kooliveli, härra harjutuskooli juhataja Nurk ikkagi tunni veaks, mida see oligi.

Märksa lootusrikkamalt asusin suulisele tööle I klassiga. Nagu hr. Nurk oli soovitanud, korjasin lapsukesed koos nende foolidega enda ümber poodiumile ja kogu oma loomupäraselt kidakeelsust ületades suutsin lastele «Punamütsikesest» jutustades tõepoolest emotsionaalse laengu anda. Hinnang tegelastele, muinasjutu dramatiseering haakus eelnevaga iseendast. Jõudsime veel rääkida, mis lookeses muinasjutupäralist oli ja mis ka elus nii võiks olla, kui kõliseski kell. Tunnis oli mul tekkinud mõte: kui aega üle jääb, siis räägin, kust muinasjutt pärit ja pisut ehk ka vendadest Grimmidest. Aga vaevu jõudsin vajalikuga valmis.

Minu tunniga jäädin enam-vähem rahule, tunni algul olevat ma lastest distantseeritud olnud, kuid suutnud selle ületada. «Punamütsikese» käsitlust loefi silmapaistvaks. Nii olid mu esimesed tuleristsed läinud vermete ja haavadeta, mida mitme järgmise puhul ei saanud öelda, kahju küll!

Järgmise tunni, õpetama eesti keelt, läks klassiõde Ida, väikesekasvuline, heatahtlik, sageli naeratav tütarlaps. Loomulikult jätkas ta minu poolt alustatud päevateemat: II klassis loefi mingit pala kirikust ja kirikuskäigust, I aga lugemikus leiduvat näidendi vormis «Punamütsikest».

Kirjalike harjutuste puhul tuli kindlasti käia üldõpetuse rada: seisis probleem ja eesmärk milles tahes, tekst ei tohtinud kõrvale kalduda päevateemast, ta pidi pealegi olema iseenda koostatud.

Ida sobivus väikeste lastega töötamiseks torkas kohe silma (ega see suuremategagi teisiti polnud). Kui kellelgi, siis just tema näol säras läbi tunni südamlilik suhtumine, võiks ütelda, hingesoojus. Ühe targa jõnglase aruka vastuse puhul silistas ta selle pead.

Tunnile järgnevas arutluses üteldi selle läbiviimise kohta algul

vaid head, siis äkki alustasid võrukesed (pärast Võru seminari sulgemist sealt Rakverre toodud seminaristid) pikka ja põhimõttelist vaidlust poisikese peapaitamise üle, mida Ida-õnnetuke oli teinud täiesti impulsiivselt. Üks võruke väitis, et pai on klassis ülimalt ebasoliidne tegu, keegi teine täiendas, et tuleb ju hoida distantsi (võta kinni, millal see distants just paras on!), kolmas lisis, et õpilast ei tohi üldse käega puutuda! Rakverlased, need põlised, vaidlesid vastu, kuid nende kõne ega argumendid ei voolanud nii vabalt. Mina oma seesmusel ei mõistnud tõesti mitte, milles seisnes kõnealuse väikese familiaarsuse kohutavus. Ootasin kõrgema võimu otsust.

Asja lahendas direktor Raam, kes tundi oli pealt kuulanud. Ta sõnas täpselt nii:

«Ida Sild, kui teie käsi tõusis lapse pea silitamiseks, siis sellest järeldub, et te armastate lapsi ja teil on head eeldused õpetajatööks.» Kõigi poole pöördudes ütles ta:

«Ma panen teile kui tulevastele pedagoogidele südamele: eelkõige vajavad lapsed armastust, seda ei asenda ükski metoodika ega didaktika. Olgu laps kui tahes saamatu või rumalgi, sõnakuulmatu, räpane või täitanud, õpetajana peate temasse suhtuma samasuguse soojuse ja südamlikkusega kui tarka, puhtasse, hästi kasvatatud tüdrukusse või poissi. Tuletage meelde, võib-olla olite teiegi kord määrduvad kätega ja katkiste küünarnukkidega lapsed, vast polnud teie vanematel võimalik teid puhtalt ja triigitult kooli saata, mõnelgi teist olid ehk väikestena vesised ninad ja täid juustes. Tuleb armastada oma tööd, kuid veel rohkem lapsi.»

Siis hakkasin mõtlema: «Minu ema küll kodus täikasvandust ei pidanud, kuid algkoolis käies olin ma neid elukaid mitu korda koju kaasa toonud emale harida... Veel seminari I klassis läksin jõuluks täidega koju, mispeale ema ütles: «Ei ole sinust veel iseseisvalt elavat inimest! Mis ma su sinna kaugele kooli saatsin!»»

Direktor Raami sõnad läksid südamesse küll. Neid kinnitas järgmisel õppeaastal veidi teises kontekstis filosoofia ajaloo tunnis pastor Pallon.

Ja südamesse see jäigi. Tuleb meelde sõjajärgne aeg, kui igasugu ihu- ja tooparasiidid eriti hoogsalt sigisid. 1951. aastal läks kooli minu tütar (ise õpetasin teises, nimelt kurtide koolis). Tütrel kool, olgu öeldud, oli hea. Kuid mõningatele õpilastele, nende seas ka minu Kajale, tehti ülesandeks teiste juukseid kontrollida ja erilisse vihikusse üles märkida nende nimed, kelle peas söödikuid leidis. «Vastik,» ütles tütar, kui järelevaatuse kord temani jõudis, «ja ega neid täidega tüdrukuid ei sallita ka!» — «Minu te see lugu ei meeldi, tuleks hoopis võtta tihtkamm ja aidata

neil pead puhtaks kammida,» vastasin talle. Lastevanemate koosolekul võtsin esimest ja viimast korda arvustavalt sõna ja ütlesin, et on lubamatu sel viisil mõnda last teiste põlu alla panna. Kui muu ei aita, saadetagu nad minu juurde koju, ma tean, kuidas elukatest lahti saab, mul on ka lapsena täid peas olnud. Surmvaikus. Siis sõnas direktor, et nad võtavad asja käsile — ja puhtaks need lapsukeste pead said.

Proovitunnid harjutuskooli vanemates klassides algasid teisel semestril meie V klassis olles. Minu mällu on nagu kivisse tahutud usuõpetuse tunni ettevalmistus pastor Palloni kodus. Esimesena meie klassist pidin seda ainet andma mina ja pealegi harjutuskooli VI klassis. Aine oli «Jeesus Pilatuse kohtu ees», tund tuli läbi viia Uuf Testamenti vastavast kohast järgukaupa lugedes ja loetut arutledes. Lõpuks tuli klassiga laulda koraali «Oh Jeesus, Sinu valu...»

(Järgneb)

Ferdinand Eisen

ÜHEST EBAVÖRDESEST VÕITLUSEST MEIE PEDAGOOGILISE MÖTTE LÄHIMINEVIKUS*

Läbirääkimistel sellises õhkkonnas püüdsid A. Valsiner ja A. Elango areldi ja reserveeritult J. Käisi siiski niisuguse üldise mahategeva kriitika vastu kaitsta. A. Valsiner, märkides J. Käisi teeneid Eesti koolile, avaldas oma nõusolematust süüdistusega, nagu kasvataks Käis oma meetoditega endasse sulgunud individuaalsete. A. Elango püüdis kaitsta õpilaste isetegevuse põhimõtteid, viidates viimasel ajal ka «Natšalnaja Školas» ilmunud artiklile. Ka on tema arvates alusetu Käisi süüdistamine Dalton-plaani propageerimises. [— — —] Oma sõnavõtus rõhutas nende ridade kirjutaja, et J. Käisi pedagoogilised vaated ei ole vastuolus ka tublide nõukogude kodanike kasvatamisega. Tema «Valitud töödes» on palju üldpedagoogilist tõde, mille arvustaja viskab välja nagu lapse koos pesuveega. J. Käisi töödes, mis on küll endise aja pärandus, oleks tulnud arvestada ja hinnata kõike positiivset, mis seal leidub. «Rahva Hääle» toimetaja M. Laossoni oma sõnavõtus rõhutas eriti tigelal toonil, et Käisi «Valitud tööd» on otsast lõpuni apoliitiline töö. [— — —] Laossoni arvates on «Valitud tööd» täiel määral desorienteeriv teos. Ta avaldas imestust, kuidas selline raamat veel pärast ÜK(b)P Keskkomitee otsuseid ideoloogiaküsi-

* Algus «KU»-s nr. 2.

muste kohta võis ilmuda. Lõpuks võttis sõna A. Pint, kes esines ebakorrektses irvitavas toonis. Pint irvitas Käisi üle, et see viidates Gontšarov-Jessipovile, peab end nendest 11 aastat ees olevaks ja teostab nõukogulikku pedagoogikat juba 1935. aastast. (Sel aastal ilmus J. Käisi teos «Isetegevus ja individuaalne tööviis», millest põhilised peatükid olid võetud «Valitud töödessa»). Tema sõnavõtt läks täiesti mööda Käisi argumenteeritud vastuväidetest ja kujutas endast asjaolusid väänavat rünnakut, korrates põhiliselt oma artiklis toodud süüdistusi. [— —]

Haridusminister A. Raud pidas oma lõppsõnas kommunistliku kasvatuse peavaenlaseks eesti kodanlikku natsionalismi. Sellest tulevat lähtuda ka teoreetiliste pedagoogikaküsimuste käsitlemisel ja sellest tulevat lähtuda ka J. Käisi «Valitud tööde» hindamisel. See teos ei aita võidelda kodanliku mentaliteedi vastu, ei aita teostada kommunistlikku kasvatust. Ka väitis minister, et Käisi raamat eitab süstemaatiliste teadmiste andmist õppeainete kaudu, samuti kindla distsipliini ja korra vajadust koolis, alahindab õpetaja tähtsust ja juhtivat osa pedagoogilises protsessis. Edasi kinnitas ta, et igasugused testid-katsed on nõukogude koolis keelatud. Täiesti hukkamõistmist väärt on kummardamine Lääne-Euroopa ja USA pedagoogika ees. A. Raud rõhutas, et aluseks tuleb võtta marksismi-leninismi ainuõige teooria. Küll aga ei nõustunud A. Raud A. Pindi süüdistustega, et Käis propageerib Dalton-plaani.

Ministeeriumi kolleegiumi otsuses tunnistatakse A. Pindi artikkel «Rahva Hääles» (12. okt. 1946) «On aeg vabaneda kodanliku ajastu kahjulikest pärimustest meie koolides» üldiselt õigeks. Tunnistades J. Käisi teeneid Nõukogude Eesti kooli praktilise ülesehituse alal, märgitakse aga, et tema «Valitud tööd» propageerivad nõukogude pedagoogikale võõraid vaateid, mis desorienteerivad õpetajaskonda. [— — —] Linna- ja maakonna haridusosakondadele tehakse ülesandeks arutada läbi ÜK(b)P Keskkomitee otsused ajakirjade «Leningrad» ja «Zvezda» ning draamateatrite repertuaari kohta ja samuti A. Ždanovi kõne ja N. Karotamme artikkel kirjanduse päevaküsimuste kohta («Rahva Hääle», 1. september 1946). Õpetajate metoodilistes ringides tuleb läbi arutada ÜK(b)P Keskkomitee otsused 1932.—1936. aastast ning J. Käisi «Valitud tööd» kohta tehtud kriitika. A. Aref, J. Käisi raamatule saatesõna kirjutaja, otsustatakse võtta distsiplinaarvastutusele.

Haridusministeeriumi kolleegiumil toimunud arutlusele pühendas suure osa oma lehekülgedest 30. oktoobri 1946 «Rahva Hääle». Pikemas artiklis, mis kannab A. Pindi ja M. Laosoni allkirja, «Ka meie pedagoogiline pärand vajab kriitilist ümberhindamist», koratakse mõningates variatsioonides varem esitatud süüdistusi

J. Käisi vastu; see sünnib jällegi ebakorrektselt halvustavas toonis. Eriti pahandatakse sellepärast, et Käis hoiab kramplikult kinni vanadest vaadetest ning eitab kogu arvustust. Pint ja Laosson deklareerivad, et väliselt korrektsed ja erapooletud kodanluse võimu aegsed teooriad varjavad sisuliselt kõige närusemat poliitikat. Siin ei saavat olla mingit lepitamist ja sünteesi.

Ajalehe samas numbris antakse ka J. Käisile lühidalt ruumi — 3 poolikut veergu. Kõigepealt lausub Käis, et partei ideoloogiaotsused ei tähenda seda, et meie mineviku vaimuvarast ei saa midagi võtta uue ülesehitustöö tarvis. Ta tuletab meelde Lenini tuntud ütlust selle kohta, et vaja on tunda kogu inimkonna arengus loodud kultuuriväärtusi ja osata neid rakendada uue ühiskonna jaoks. See maksab ka pedagoogilise pärandi kohta. Käis nõustub ka siin, et pidanuks oma 10 aastat tagasi kirjutatud töödele mõningaid kommentaare lisama ja mõnedki mitteolulised tsitaadid Lääne autoritelt välja jätma. Kuid ta meenutab, et K. Ušinski valitud töödes esineb taolisi tsitaate koguni pikemalt. (Selle kohta irvitab samas A. Pint, «et mõelda, Käis võrdleb end Ušinskiga ja mängib mingit Eesti ja Põhjamaade pedagoogika klassikut omameeste kiidulaulu mõjul.») Käis tunnistab ka siin Pindi arvustuse vildakaks ja põhjendamatuks ning leiab, et Pint peaks ise ilmutama rohkem asjalikkust ja vastutustunnet.

Samas «Rahva Hääle» numbris (30. okt.) ilmus veel ka toimetuse artikkel «Pedagoogika ei saa seista väljaspool poliitikat», kus nuheldakse neid, kes Haridusministeeriumi kolleegiumil J. Käisi kuidagi kaitsta püüdsid. Eriti hävitava rünnaku osaliseks saab Eesti NSV Ametiühingute Kesknõukogu aseesimees F. Eisen, kes «oma ebaprintsiipiaalse esinemisega, mis rohkem liginenud vanaotslikule sofistikalale kui bolševistlikule analüüsile, püüdnud tõendada J. Käisi kooli õnnistusrikkust». Ametiühingute vastutava tegelase F. Eiseni poliitilist ebaküpsust kajastava sõnavõtu alusel saavat mõistetavaks mõnigi ametiühingute töö praegustest suurtest puudustest, eriti haridus- ja kunstiföõliste liinis, samuti pedagoogiliste kaadrite kasvatamisel. Nuhelda saavad ka A. Elango, A. Aret jt. oma sõnavõttude pärast.

Kuid J. Käis ei alistu. Omavahel avaldas ta mulle oma sügavat peffumust bolševistlikus kriitikas ja kinnitas, et ometi on temal õigus. J. Käis otsib võimalusi ajakirjanduses enda kaitseks välja astuda. M. Laosson on vastanud, et Käis võib «Rahva Hääles» nüüd veel sõna saada ainult «patukahetsemiseks». 31. oktoobril, s. o. peale Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekut ja 30. oktoobri «Rahva Hääle» lahmivaid kirjutisi saadab J. Käis K. Kurele A. Pindi süüdistuste kohta üksikasjaliku analüüsi 27 leheküljel, mis

oli möe'dud ettekandmiseks Haridusministeeriumi kolleegiumil (Partei Ajaloo arhiiv, f. 1, nim. 9, s. 8). Ettekandel on adressaadi resolutsioon «Teadmiseks» ning mingit muud reageerimist sellele otse ei järgnenud. Küll aga avaldas ajaleht «Nõukogude Õpetaja» 1. novembrist Haridusministeeriumi koosolekul toimunud arutelust ülevaadet andes ka J. Käisi pikema argumenteeritud vastuse A. Pinti süüdistusele, mis kujutab endast kokkuvõtet eespool nimetatud üksikasjalikust analüüsist. J. Käisi sellisele kirjutisele ruumiandmine «Nõukogude Õpetajas» peale Haridusministeeriumi kolleegiumi ja taunivaid kirjutisi «Rahva Hääles», pahandas A. Pinti ja tema kaaskonda väga ning see maksis «Nõukogude Õpetaja» toimetajale Heil Maranale tema koha.

Pärast neid väitlusi Haridusministeeriumi kolleegiumil ja järgnevalt ajakirjanduses, kus J. Käis omefi ei faganenud oma seisukohtadest, ei võinud nõukogude pedagoogika ja partei koolipoliitika «puhtuse eest võitlejad» lubada diskussiooni vaibumist. Diskussioonile antakse hoogu juurde, üha ägedamalt jätkatakse J. Käisi ja üldse mineviku pedagoogilise pärandi «kahjuliku kodanlik-natsionalistliku olemuse paljastamist». Diskussiooni laiendatakse ja süvendatakse uutel tasanditel, nii kõrgematel kui ka madalamatel.

Küsimus võeti arutusele EK(b)P Keskkomitee bürool. See toimus 2. novembril 1946 (vt. Partei arhiiv, f. 1, n. 4, s. 339; «Nõukogude Õpetaja» 7. novembrist 1946). EK(b)P Keskkomitee büroo tunnistas «Rahva Hääles» ilmunud kriitika J. Käisi «Valitud tööde» kohta õigeks. Oisuses kinnitatakse, et tegu on partei poolt hukka mõistetud kodanlike teooriate kahjuliku retsidiiviga. See raamat ei mobiliseerivat õpetajaid võitlusele kodanliku natsionalismi igandite vastu. Hukka mõistetakse A. Elango ja F. Eiseni sõnavõttud Haridusministeeriumi kolleegiumil. Sellise raamatu ilmumine loetakse endise haridusministri J. Nuudi ja «Pedagoogilise Kirjanduse» direktori G. Reiali jämedaks poliitiliseks veaks. Ära märgitakse ka Haridus- ja Kunsttöötajate Ametiühingu Keskkomitee tegevusetust poliitkasvatustöö alal õpetajate seas (L. Takk) ja nõutakse selle töö parandamist. Haridusministeeriumilt nõutakse tõhusat kontrolli õppekirjanduse üle, samuti ulatuslikku selgitustööd õpetajaskonnas Käisi poolt propageeritavate teooriate kohta. EK(b)P maakonna- ja linnakomiteesid kohustati arutama bürool õpetajaskonna hulgas tehtavat ideelis-poliitilist kasvatustööd; juhtnöörid selleks pidid andma Keskkomitee agitatsiooni- ja propaganda- ning kooliosakond. Haridusministeeriumile tehti ülesandeks töötada välja plaan nõukogude pedagoogika ja psühholoogia ning koolide kogemuste süstemaatiliseks tundmaõppimiseks. [— — —]

Kuid EK(b)P Keskkomitee büroo otsuses J. Käisi «Valitud tööde» kohta ei ole sõnagi J. Käisi teoste keelamise kohta. Ometi keelati tegelikult ära mitte ainult «Valitud tööd», vaid ka kõik tema varem ilmunud teosed korjati raamatukogudest ära. Ainult erifondides säilisid mõned eksemplarid, lisaks need, mis olid üksikute õpetajate käes. Glaviit ei lübanud ca 20 aasta jooksul trükkis ühtegi viidet J. Käisi teostele ega isegi tema nimele. (Mul ei ole seni õnnestunud kindlaks teha, kes sellise korralduse tegi.)

Arutamine EK(b)P Keskkomitee bürool andis uui hoogu hüstee-riliseks nõiatantsuks J. Käisi «Valitud tööde» ümber ja nende ümber, kes seda mingil moel toetasid või isegi jäid kõrvaltvaata-jateks. Mitmesugustel tasanditel töötatakse välja vastavaid «abi-nõude plaane». Küsimuse edasist arutamist püüti arendada ja võimendada eeskätt mitmesugustel haridustöötajate koosolekul.
[— — —]

17. novembril 1946 toimus Tallinna õpetajate nõupidamine, kus ideoloogiaküsimuste arutlustes olid kesksel kohal jällegi J. Käisi juba niipalju materdatud raamat ja selle autor (vt. «Nõukogude Õpetaja» 22. novembrist). Sellest koosolekust võtsid osa N. Karo-tamm, E. Päll, J. Vares, N. Andresen, A. Raud jt. Kohale olid kut-sutud ka J. Käis ja F. Eisen, et nad esineksid seal oma tõsiste poliitiliste eksimuste tunnistamisega. J. Käis oli sunnitud koosoleku es-tunnistama, et «kõik seisukohad tema raamatus ei vasta aja nõue-tele». Ta nõustus, et raamatu II ja III peatükk (didaktikast ja alg-õpetuse metoodikast) on tõepoolest jäänud apoliitilisteks. Selle peale esines vihase sõnavõtuga M. Laosson. Teda provotseerinud selleks Käisi sõnavõtt, millest olevat nähtunud, et Käis ei ole oma vigadest aru saanud. AÜKN esimees L. Illisson mõistab oma sõna-võtus hukka AÜKN aseesimehe F. Eiseni esinemise Haridusminis-teriumi kolleegiumil, mis olnud omavaliline ja ei kajasta mingil tingimusel AÜKN seisukohta. Ka töölised olevat profesteerinud Eiseni esinemise vastu. (F. Eisen aga seliele nõupidamisele ei ilmunud.) Haridusminister A. Raud kordas juba varem niipalju korratud süüdistusi J. Käisi teose vastu ja soovitas, et Käis selle töö lõplikult unustaks.

Kuna F. Eisen Tallinna õpetajate nõupidamisele ei ilmunud ja avaliku «patukahetsusega» ei esinenud, võeti küsimus arutlusele ka Eesti NSV Ametiühingute Kesknõukogu Presiidiumil; see toimus 19. novembril 1946 (vt. ERA F. R. — 1040, n. 9, s. 24, l. 71—62), kus meid kõvasti nahutati. [— — —] F. Eisenile tehakse ettepanek saata 3 päeva jooksul oma esinemise kohta seletus ajalehtedesse «Rahva Hääle!» ja «Nõukogude Õpetaja». AÜKN Presiidiumi järgmi-sel koosolekul otsustati arutada Haridus- ja Kunsttöötajate Ameti-

ühingu Vabariikliku Komitee tööd ja selle ametiühingu organisatsioonide osavõttu Käisi «Valitud tööde» arutamises ajakirjanduses. [— — —] Haridus- ja Kunstifüüsiliste Ametiühingu Vabariiklik Komitee ja tema esimees L. Takk saigi 26. novembril AÜKN Presiidiumil kõvasti sarjata. AÜV Komitee töö tunnustati mitterahuldavaks. Vastu võeti 25 punktist koosnev otsus (eelpool viidatud ERA fond, l. 80—88).

Ajakirjanduses, eriti «Nõukogude Õpetajas», mida nüüd toimeftas J. Tarum, samuti «Rahva Hääles», «Eesti Bolševikus» jm. jätkus võitlus kodanliku aja pärimuste vastu ja Käisi pedagoogiliste ideede hukkamõistmine. J. Käis elas neid nõmedaid süüdistusi ja koosolekute vintsutusi sisemiselt raskesti üle. Kunagi ei näinud ma teda küll meeheites, küll aga sügavas peffumuses pühaks peetud bolševistliku kriitika suhtes. On teada, et ta on ministrit palunud end töölt ministeeriumist vabastada, kuid tal on soovitud edasi töötada. Ilmselt ei olnud teda kui erakordse töövõimega meest võimalik õpikute toimetamise koorma vedamisel kohe kellegagi asendada. Avalikust publitsistlikust tegevusest tõmbus Käis tagasi, ja ega talle selleks võimalusigi poleks antud. Küll aga pidas ta 1947—49 loenguid äsja avatud Tallinna Õpetajate Instituudis pedagoogika ja didaktika alal. Tema loengutest järelejäänud märkmete järgi ja eriti «Õpetuse alused ja teed» käsikirja järgi, mida ta oma loengutel on kasutanud, on näha, et Käis ka siin oma loengutes on truuks jäänud oma lapsepsühholoogiale rajanevale didaktikale, sh. õpilasi aktiveerivatele töömeetoditele.

1950. a. kevadel halvenes J. Käisi tervis ja ta palus end puhkusele lubada ning selle järel pensionile arvata. Muidugi mõjus siinjuures talle rusuvalt kaasa see arutu süüdistuste laine, mis 1950. a. kevadel tema vastu uuesti üles puhuti. 1950. a. märtsis toimunud EKP Keskkomitee VIII pleenumil alustati hüsteerilist kampaaniat — võitlust kodanlike natsionalistide ja rahvavaenlaste vastu. Nende kilda arvati ka J. Käis. Küllap see avaldas samuti mõju tema tervisele ja otsusele lahkuda töölt Haridusministeeriumist. On teada, et ta kavatses pensionil olles tööd oma suurteose «Õpetuse alused ja teed» käsikirja kallal jätkata.

Oma viimased elupäevad veetis ta maal venna talus Põlva-Tromsil, kus ta 29. juunil 1950 suri. J. Käis on maetud Põlva kalmistule. Tema hauda tähistab graniidist mälestusmärk, kus on kiri tema enda sõnadega: «Kasvataja kõrgeim fasu on tema püüete teostus kasvandikkude vastuvõtlikus ja tänulikus hinges.»

Palju aastaid ei võidud J. Käisi teoseid ega tema nimegi pedagoogilises kirjanduses ja konverentsidel-nõupidamistel tunnustavalt märkida. Tema nime ümber kujunes hoiatav vaikus, mida kiivalt

valvas Glavlit. Mitmed 1950. ja 1960. aastate esimese poole pedagoogikaurijad, käsitades ainet väga Käisi-lähedaselt, vaikisid maha tema nime; kes tegid seda kartusest, kes teisel, isiklikul eesmärgil. [— —] Aegajalt hakkas meie didaktikasse ja metoodikasse imbuma käisilikke jooni. Kuid Käisi teosed olid siiski veel salastatud erifondides.

Alles 1965. a. teisel poolel hakkab J. Käisi nimi jälle meie pedagoogilise avalikkuse ees kostma. Üheks esimeseks selliseks avalikuks foorumiks oli J. Käisi pedagoogilise pärandi tundmaõppimisele ja uurimisele pühendatud nõupidamine Tartus 22. detsembril 1965. See oli ajastatud tema 80. sünniaastapäevaga. Algatajaks oli noor pedagoogikakandidaat Heino Liimets. Kokkutulekul esinesid I. Unt, H. Liimets, A. Elango ja J. Eilart. Tallinnas tähistati J. Käisi 80. sünnipäeva 26. detsembril konverentsiga Õpetajate Majas, kus esinesid haridusminister F. Eisen, loodusteadlased J. Eilart, G. Vilbaste ja Käisi õpilased. Varsti tööd alustanud pedagoogilise uurimistöö metoodika kursuse Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo septsioon hakkas uurima kooliuuendusliikumist Eesti Vabariigis. Muidugi koondus sealhulgas tähelepanu J. Käisi loomingule. Vabariiklikul pedagoogika teaduslikul konverentsil 27.—29. märtsil 1969 esitati 8 ettekannet J. Käisi pedagoogilise pärandi kohta, peale selle ettekanded tema kooliuuenduslastest mõttekaaslaste — F. Mikkesaare, E. Murdmaa, G. Reiali ja R. Reimani — osa kohta («Nõukogude pedagoogika ja kool» V, Tartu 1969). Hiljem jätkasid selle pärandi uurimist juba ÜPU liikmed.

Eesti õpetaajaskonna nooremale ja isegi ka suurele osale keskmisele põlvkonnale oli J. Käis terve avastus. J. Eilart oma uurimustes tõi avalikkuse ette J. Käisi kui oma aja silmapaistva loodusteadusliku mõtte, loodushoiu ja fenoloogia pioneeri Eestis.

1966. a. märtsis pöördus grupp haridustegelasi EKP Keskkomitee poole märgukirjaga — vaadata uuesti läbi 1946. aastal antud ebaõiglased hinnangud J. Käisi pedagoogilise pärandi kohta. Kirjale kirjutasid alla TRÜ pedagoogika kateedri juhataja H. Liimets, ENSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonna juhataja H. Reinop, ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja V. Maanso ja Eesti NSV haridusminister F. Eisen (PEM 1715). Mingit reageerimist sellele kirjale ei järgnenud. Aastaid hiljem, arvatavasti 1976. a. või 1977. a. paiku, pöördusid akadeemik H. Liimets ja haridusminister F. Eisen uuesti samasisulise kirjaga EKP Keskkomitee poole. Selle kohta anti allakirjutatule allkirja vastu lugeda Keskkomitee teaduse ja koolide osakonna koostatud õiend. Selles seletati, et Keskkomitee büroo otsust ei muudeta; pealegi ei ole sellega kedagi parteiliselt karistatud. Kuid

kinnitati, et J. Käisi uurimisele ei tehta edaspidi mingit takistust. Ometi hoiti kuni 1980. aastate alguseni osa J. Käisi teoseid raamatukogude erifondis. (Seda kahe-mehe kirja ega selle kohta koostatud õiendit ei ole ma Partei Ajaloo arhiivis leidnud).

Vahepealsetel aastatel ongi J. Käisi päranduse uurimine edenenud. Mõneski monograafias, mis meie pedagoogide poolt 1970. aastate keskel on õpilaste aktiviseerimise ja iseseisva töö kohta kirjutatud, on juletud juba viidata ka J. Käisi teostele (nt. Inge Undi «Õpilaste aktiviseerimine tunnis», 1974; O. Nilsoni «Õpilaste iseseisva töö teooria ja praktika» (vene k.) 1976). Siin piirdatakse küll peamiselt tema nime või teose lühikese mainimisega, tema pedagoogiliste ideede käsitus jääb aga veel reserveerituks. Julgemini on Käisi käsitletud oma töödes H. Liimets. Põhjalikum ülevaade Käisi eluteest ja elutööst ilmus tema 100. sünniaastapäeva puhul koguteoses «Koolile pühendatud elu» (1985). Välja on antud «Valik Johannes Käisi töid» (1989) ja tema tööde valimik ka vene keeles (1990).

Ilmumas on J. Käisi ühe põhiteose «Isetegevus ja individuaalne tööviis» (1935) uus väljaanne, milles on arvesse võetud tema enda tehtud hilisemad parandused ja täiendused. Järge ootab tema kapitaalsete teose «Õpetuse alused ja teed» 600-leheküljeline käsikiri. [— — —]

J. Käisi pedagoogiline pärandus avaneb ja suubub tänapäeva kooliuuendusse.

Juuli—dets. 1990

Kooliuuenduse tänapäev

Enn Siim

KOOLIUUENDUSEST JA UUENDUSEST KOOLIS

Pole vist valdkonda, kus viimase viiekümne aasta tegemistest poleks lammutushoog üle käinud. Nii on parasjagu räsitud ka kooliharidust ja kogu haridussüsteemi. Kirumine algas kriidist-tahvlist ja jõudis hariduse väärtustamiseni välja. Kirusid need, kes olid siis ja on praegu hariduse hoobade juures, ja ka need, kes kooliasjust kuulsid oma lastelt ja lastelastelt. Nüüd, kus aur on välja lastud, on aeg hakata arukamalt analüüsima ja vaagima, mida jätta, sest ega meie hariduselust kõike ka välja visata ei tohi. Meil on väidetavasti Euroopa tasemel algharidus, eriti teadmiste ja oskuste osas. On käsitööd ja tööoskused, mida imetlevad ka külalised meie ihaldusmaadelt, on muusikaõpetus ja koorilaul, pillimängijad, noored kunstnikud, kelle tööd on auhinnatud erinevates maailmajagudes. On ka noori teadlasi, poliitikuid, ärimehi, kes said koolituse küll stagnaajal, kuid kellest räägitakse mitte ainult Eestis. See aga tähendab, et meil on olnud õpetajaid, kes töötasid oma töökspidamiste järgi, kes on osanud kasutada antud võimalusi loovisikute arendamiseks, kes pole palgapäevadel kibestunud, vaid tundnud rõõmu mõne õpilase, oma klassi, oma kooli õnnestumistest.

Aga ikkagi toetan ka mina kooliuuenduse vajadust, sest peale objektiivselt mõõdetavate ja võrreldavate nähtuste on koolis palju sellist, millele hinnangu andmine on hoopis keerulisem kui mitte võimatu. Raske on mõõta inimese headust, empaatiat, vabameel-sust, suhtlemisoskust, koostöövalmidust ja paljusid psühholoogilisi protsesse, mis määravad isiksuse olemuse. Aga kas meie haridussüsteem seabki eesmärgiks isiksuse kujundamist? Ma ei tea seda. Tean, et sellest räägitakse, kuid kõik õppeplaanid ja programmid on raudselt orienteeritud teadmiste ja oskuste andmisele. Nimeit andmisele — õpetaja ja õpik annavad suurel hulgal valmis-tödesid ja teadmisi, jätmata kohta uurimisele, iseseisvale mõtle-misele, tunnetusele. Ma ei tea ka seda, kas sellised õppeprogrammid koostati seetõttu, et tunti vähe psühholoogiat, eriti arengu-

psühholoogiat, või oli see tõesti individuaalsuse teadlik mahasurumine, sõnakuuleliku ja isikliku seisukohata massi ettevalmistamine kuulekaks käsutäitmiseks? Ma ei tea tänaselgi päeval, kas selliste programmide koostamise eesmärgistust on muudetud ja kas Eestimaa tõepoolest vajab tuupimiskooli. Uued haridusseadused on alles vastu võtmata, kuid haridussuunad oleks kõrgem riigivõim pidanud esimeses järjekorras paika panema. Sest vanade retseptide järgi pole ju võimalik saavutada uut kvaliteeti. Tean aga seda, et hariduses tehtud uuendus hakkab vilja kandma mitte kohe, vaid paljude aastate pärast. Ma pole sugugi veendunud, et jõhkrus, vargus ja vägivald kaovad hetkel, mil Eestimaa politsei saab kätte oma mundri ja varustuse. Küllap ikka siis, kui koolis antud õpetus ja kasvatus ning kristlik kõlblus on inimestesse sisse kasvanud ja saanud kodudes elunormiks.

Ja üldse, lugedes J. Käisi töid, kirjutas tõeselt demokraatlike maade haridus- ja õppekorraldusest ning metoodikast, ilmneb, et ma (ja küllap veel paljud õpetajad, kooli- ja haridusjuhid) ei tea veel paljut, mida peaks teadma.

Ma ei tea näiteks, kas see, et:

— tütarlapsed ropendavad ja poisid kannavad igipõliselt naisterahvastele kuulunud hilpe ja ehteid, on aja märk või soolise enesetunnufuse hälve;

— õpilased bussides, trammides, trollides on nii kurnatud ja väsinud, et nad ei märka enda kõrval seisvale vanaemale, -isale istet pakkuda, on lihtsalt kasvatamatus või on see hoopis empaatiatundumise puudumine;

— peksmine, «pommimine», «fossudest väljatõstmine» tuleb tuluvajadusest, või on «mehisuse» ilming või vajadus tunnustuse järele;

— «köva raha» järele ihalemine on internatsionaalse kasvatuse vili või nõrk kodutunne, võimetus armastada Eestimaad ja oma lähedasi;

— näotud nägelemised Ülemnõukogus ja põhiprobleemidest üleastumine on olelusvõitlus või oskamatus (soovimatus) koostöök;

— kui keskkooli lõpuaktusel õpetajaid mõnitatakse, on nõukoguliku printsiipaalsuse järeiliming, või siis lihtsalt vahav kultuuritus.

Jne.

On veel palju asju, mida ma ei tea. Neid kokku arvates tekib küsimuste küsimuseks: kas ja kuivõrd meie sisemine ja välimine kultuuritus, kraaklemine, kergema vastupanu teed minemine, irisemine ja virisemine on koduse kasvatuse puudumine, alg- ja keskhariduse väär korraldus (kõrgkool ei pidavat matsi rikkuma) või

eestlastele omane elamisviis, rahvuslik iseloom? Ja muidugi: kui võrd muudest see on?

Ja veel ei tea ma seda, kas ka J. Käis kartis eesti rahva kõlbelise tuleviku pärast, kui ta nõudis kultuurikandja kasvatamist. Küllap kartis, nagu kardame ka meie.

Ma ei tea, kui võrd eesti kool oli tuupimiskool omariikluse alguses. Küllap ta kuigivõrd pidi olema, sest Käis nõudis algusest peale ja tungivalt lapsekeskset, individuaalsust arendavat ning sotsialiseerimist soodustavat kooli. Ta pidas väikerahvale väga tähtsaks seda, et igas selle liikmes peituvad loovjõud ja võimed saaksid välja areneda — iga kasutamata jäänud arenemisvõimalus üksik-inimeses oleks kaotus üldsusele, kogu Eestimaale. Tänapäeval ei ole alust teisiti mõelda.

Seepärast mina ja paljud kolleegid

TAHAKSID TEADA, KAS...

— meie Ülemnõukogu ja valitsus on teinud endale selgeks, millist noorsugu vajab iseseisev Eesti? Ja millal peaksid kooli-ühenduse tulemused leidma väljundi valitsuses ja parlamendis?

— eesti haridust otseselt suunavad (ohjavad, käskivad ja keelavad) suuremad ja väiksemad juhid on iseendale selgeks teinud ühelt poolt tuupimisele, teiselt poolt arengule suunatud hariduse sisu erinevuse? (Sest praegustes ettevõtmistes on tugevasti tunda stagnaajale tunnuslike meetodite mõju, sest põhirõhk on ikkagi valmis tõdede tundmaõppimisel, teadmiste vahendamisel ilma aktiivse tunnetustegevuseta; teadmiste hulga järgi (kõrgkooli pääsenute arvu järgi) reastatakse õpetajaid ja koole; hinnatavaimate inimomaduste (loovus, iseseisev töö ja õppimine, koostööoskus, kõlbelisus, positiivne emotsionaalsus ja lihtsalt headus) arendamine ei kuulu meie õppeprogrammidesse (vaatevälja), kui põhirõhuks ei võeta võimete arendamist ja kõlbeliste omaduste kujundamist.)

— meie pedagoogilisele ajupotentsiaalile (ikkagi ligi paarsada teadustöötajat) ei näi käivat au ega uhkuse pihta, et vaatamata viiekümnele «viljakale» aastale ei ole meil oma **rahvuslikku** pedagoogikateadust! On küll tähelepanuväärseid ja kaugemalgi tunnustatud töid, kuid puudub nende kontseptuaalne kooslus. Koondavaks ja korrastavaks parameetriks peaksin ma arengupsühholoogiat, mille korralik tundmine välistaks vajaduse uurida empiirilisel igal sammul — **mida millal õpetada**. Selle asemel esiplaanistuks õpetaja jaoks peamine — **kuidas õpetada**. Kas mitte suutmatus mõista lapse sisemina ei seletagi järsku huvi Steineri, Montessori, Freinet' jt. pedagoogikate vastu, mis arvestavad võimalikult kõiki lapse arenguaspekte ja varieerivad oma meetodeid sellele vastavalt.

Kas J. Käisi ja tema mõttekaaslaste pedagoogiline süsteem ei võiks olla selleks selgroots, sest see ju tugineb lapse arenguvajadusile? Kas me suudaksime arengukesksele koolile üleminekuga alustada juba täna, sest iga kaotatud aasta lükkab edasi oma rahva kultuurielus teovõimelise ning teotahtelise demokraatliku riigi kodaniku kasvatamise. Selliste noorte kasvatamine oligi ju Käisi haridusideaal. Ja miks ei peaks see meile sobima praegu?

PIINLIK ON, et . . .

— Soomes on J. Käisi põhimõtetel töötav kool, meil mitte;

— ikka teame J. Käisist (ja ka tema kaasaegetest) nii vähe, huvi ja hobi kaudu;

— isiklikult jõudsin J. Käisini Canada kaudu, kuigi lugemise sain selgeks tema aabitsast.

AGA SENI, KUNI . . .

— pole káske ega keelde, soovitan katsetada Steineri, Montessori, Käisi jt. põhimõtteid — kuidas kellegi teadmised ja oskused lubavad;

— pole plaane, programme, õppevahendeid ja materjale, teeme neid ise, «põlve otsas» ja nagu «nupp kellelgi nokib» ning aeg ja rahakott lubavad;

— õpetajaks õpetatakse ilma maailmas levinud pedagoogilisi süsteeme õpetamata, jääme ikkagi dilettantideks, kes lähevad edasi katse—eksituse meefodil, lootes rohkem ülemereabile kui oma teadlasperele. (Eks J. Käiski sai innustust kaugemalt, reformpedagoogikast, aga arvestas igal sammul kohalikke olusid.)

Kõige õigem oleks ühineda kõigil neil, kes ei pea paljuks pingutada eesti kooli uuendamise nimel. Ja neil, ühinenuil, on siis ka õigus nõuda ametlikku tunnustust ja toetust.

Selle viriseva jutu eesmärgiks on ärgitada mõtlema tõelise kooliuuenduse lainel — kutsuda kaasa mõtlema, vaidlema, tegutsema. Pealegi on Eestimaa koolides Käisist ka juba õppust võetud. Paljud õpetajad lähtuvad tema üldõpetusest, seda jõudumööda kohandades ja täiendades. On ka inimesi, kes neid õpetajaid aegajalt kokku kutsuvad, neid eest veavad ja tagant tõukavad. Au ja kiitus neile! Ja muidugi ka neile, kes on sõandanud senist koolikorraldust oma käe järgi muuta.

*

Alljärgnevalt toon lugejateni Kolga kooli algklasside kogemusi õppetöö arengukeskseks muutmisel. Need mõtted ja meefodid on laenatud kaugelt Canadast, kus seda meefodit nimetatakse **active learning** — aktiivõpe, s. o. õpetamine õpilast aktiveerivate meeto-

dite abil, kus õpetaja ja õpilane on koostööpartnerid subjekt-subjekti-tasandil. Selline koostöö õpilase ja õpetaja vahel on valdav kogu läänemaailmas ja küllap jõuab varem või hiljem ka meile, kaasajastades siis J. Käisi rajatud didaktilist süsteemi.

Niisiis — PÄEV AKTIIVÖPPE-KOOLIS

Õpetaja on klassis veerand tundi enne õppetöö algust, et jälgida iga õpilase tulekut, tervitada teda nagu head sõpra ja töökaaslast. Kui vaja, aetakse ka neljasilma-juttu, rõõmustatakse või lohutatakse vastavalt asjaoludele.

Päeva alustatakse **keskendumisega**, vaikse mõtisklusega, isamaalise lauluga ja edusoovidega algavaks koolipäevaks. Südamlikumaks ja hingeminevamaks aitab neid minuteid muuta süüdatud küünal, vaikne muusika, õpetaja osavõtlik olek, mõne Piiblist pärit elutarkuse rõhutamine; eriti peaks kõlama armastus isamaa, kodu ja emakeele vastu.

Vaevalt on vaja selgitada, et need 3—4 minutit peavad teenima kõlbelist ja emotsionaalset kasvatust, jätma lapse alateadvusse ja südamesse märgikese, mis suunab tema tegevust ja käitumist mitte ainult antud hetkel; filkhaaval mõjutatakse ka kõige kivisemat südant.

Nagu sportlane ei alusta tugevat pingutust ilma eelsoojendusega, nii ei tohi ilma **häälestamata** anda ka ajule kohe maksimaalset koormust. Eelsoojendusena võiks olla mõistatuste lahendamine või 6—10 min. peast arutamist. Algul lihtsamaid ülesandeid ja aeglasemas tempos, hiljem tempot ja raskusastet tõstes. Õpetaja peaks ise leidma meetodid, kuidas hinnata, tähele panna iga õpilase osavõttu ja seda ka kuidagi fikseerida. Näiteks: viimaste ülesannete vastused kirjutatakse vihikusse, pinginaabrid kontrollivad feinfetise tööd; kellel kõik vastused õiged, värvivad vastavasse tabelisse ruudu või joonistavad «linnukese». Sellisele tabelile heidetud pilk ütleb õpetajale kohe, kellel oleks veel vaja treenida peastarvutamist, ka õpilane saab oma tööd hinnata, teistega võrrelda ja enesehinnangut kujundada.

Enesehinnangu arendamiseks pannakse nähtavale kohale — sfendile, riulile, nööri — kõik õpilaste tööd, ka (õpetaja arvates) halvemad.

Peastarvutamisele järgneb vahelduse loomise eesmärgil **vaba vestluse veeranditund**, mille sisuks on **suhflemis-** ja **väljendusoskuse** arendamine — kaaslastega kontakti leidmine (dialoogi harjutamine sellega ühenduses), jutustamine (selle soravus ja vaimukus) jne.; muidugi avanevad sellega koos ka paralingvistilised väljendusvõimalused — miimika, žest ja liikumine. Igal õpilasel on võimalus nädalas vähemalt üks kord rääkida kaaslastele midagi põnevat,

kusjuures oluline ei ole sedavõrd teabe väärtus, kuivõrd selle edastamise viis. Eriti hinnatav on vaba, ilma valmiskirjutatud teksti esinemine. Kui teema ettevalmistamisega pole toime tulnud, soovitab õpetaja rääkida kodust, loomadest, tublidest ja headest tegudest jne.

Suhtlemise arendamiseks kasutame ka **rollimänge**, kus veerand tunni jooksul saavad esineda kõik õpilased. Õpetaja moodustab rühmad ja annab neile teema. 3—5 minuti jooksul leiavad õpilased tegevuse, teksti, liikumised, jaotavad rollid ning kannavad kavandatu ette. Mida ebatavalisem teema, seda rohkem fantaasiat, loovust nõuab selle lahendamine. Nimelt seda ongi tarvis!

Kuid ka õpetaja fantaasial on piirid ja ajapikku ei oska temagi teemasid, pealkirju välja mõelda. Siis aitavad õpilased õpetaja hädast välja, pakkudes ise teemasid. Need loositakse rühmade vahel ja töö läheb edasi. Vahelduseks lastakse õpilastel kirjutada 5—7-minutilised **näidendid**, mis kantakse ette omavalmistatud kostüümides ja dekoratsioonidega. Aga miks mitte kirjutada näidend üheskoos, meeskonnatööna? Loovust, fantaasiat, initsiatiivi, koostööd arendav õppemeetod arendab ja korrastab tundeelu. Muidugi on võimalik sellesse töösse siduda ka kõlbeline sisu, mis läbi kasvatuslik toime suuresti võidab. — Nii on pool tundi tööpäeva algusest märkamatuult möödunud.

Järgnev õppetegevus keskendub peamiselt **intellekti arendamisele**. See toimub matemaatika, emakeele, võõrkeele või raamatu-kogutunnis, loodusõpetuses või mõnes teises õppeaines. Nii nagu õpetaja vajalikuks peab, sest tunni- ja päevaplaani koostab õpetaja ise. Niisamuti on õpetaja määrata ka tunni pikkus — 20, 30, 40 min., tal on teada õppeplaaniga ette nähtud nädalatundide arv. On vaja jälgida, et tegevus oleks vaheldusrikas, siis ei muutu ta väsitavaks. Tegevuslaadi vaheldumine on oluline ka ühes aines, nt. matemaatikas on võimalik varieerida üsna mitmesuguseid tegevusi (kirjalik, suuline, mõõtmised jne.). Õpilastele antakse võimalikult vähe valmis tõdesid ja teadmisi, olulisem on, et õpilased ise need avastaksid, toetudes eelnevatele teadmistele, kogemustele ja uurimistööle. Selline töökorraldus nõuab suurt ruumi, kuhu saab üles seada eraldi laudadele nn. **ainekeskused**, kus toimub eespool kirjeldatud õppe-tegevus. Meil sellised ruumid puuduvad. Et õpilased saaksid töötada iseseisvalt ja igaühele sobivas tempos, oleme grupeerinud laud rühmatööks, kusjuures iga rühm tegeleb erineva õppeainega. Rühmatöös vahetavad õpilased omaalgatuslikult kohta siis, kui töö on lõpetatud. Töö keskuses lõpetanud, märgib õpilane selle ka arvestustabelisse — värvib oma nime järele läbitud ainekeskuse ruudu. Tõsi, meie variant uurimistöö oskusi eriti ei arenda.

Ta rohkem kinnistab ainet, kuid iseseisva töö oskuste — valiku ja vastutuse — arendamiseks sobib seegi.

Kirjeldatud tegevuses on möödunud kaks 90-minutilist tundi. Selle käigus võivad õpilased luba küsimata klassist lahkuda, kui see ei sega kaaslaste tööd; klassis valitseb töomelu ja liikumine. Pole kuulda ka õpetaja korralekutsuvaid märkusi, valjuhäälsed kāske ja korraldusi — huvitava ja oskuslikult korraldatud tegevuse puhul pole neid lihtsalt vaja.

Nüüd on puhkuseks ja vahelduseks tund aega õpilaste päralt. Sellesse aega mahub söömine, mängimine (soovitavalt õues), ligemal elavad õpilased jõuavad vajaduse korral koduski käia. See aeg sobib ka spordivõistlusteks, isetegevuseks. Plaanis on hakata tegema sel ajal kaks korda kuus klasside kohtumisi, kus naaberklassid (1. ja 2.; 3. ja 4.) näitavad, mida nad on kuu aja jooksul juurde õppinud. Seda pikka vahetundi võib kasutada ka loodusvaatluste jätkamiseks. Kooliaias, pargis, metsas või muul maastikul peaks olema igal õpilasel maatükike (mõni ruutmeeter), mida ta pidevalt jälgib: millal ilmub esimene rohuline, esimene sipelgas, millised taimed seal üldse kasvavad, millised jäljed sinna tekivad jne. Andmed kantakse vastavasse päevikusse. Võiks teha ka loomade vaatlusi: jälgida pikema aja jooksul mõne looma (koer, kass, küülik, valge rott jne.) elu ja käitumist, uurida täiendavat kirjandust ning koostada hiljem referaat. Ei teeks halba, kui ka klassis oleks mõni loom, keda saaksid jälgida need, kellel kodus selleks võimalust ei ole. Küllap on veelgi võimalusi tuua lapsi loodusele lähemale, õpetada vaatlema loodust nii, et nad seda iga närvi-rakuga tunnetaksid; nii et edaspidi ei murtaks asjatult oksakestki, suurest rüüstamisest ja saastamisest rääkimata. Loodushoiu mõte ja tunne peaks saatma õpilast esimesest viimase klassini ning sealt elu lõpuni.

Algklasside õppekavad tuleks kriitiliselt läbi vaadata J. Käisi üldõpetuse valgusel, pidades eriti silmas tema keskustuse (meie-keeli integratsioon) põhimõtet. Siis oleks õpetaja selgemini suunatud teemade seostamise võimalustest. Sest praegu kipume andma fragmente, mosaiikseid käsitlusi. Käsil oli teadupärast keskendavaks aineks kodulugu. Sellest tuleks ka praegu alustada, aga poole sajandi jooksul on ümbritsevas keskkonnas toimunud olulisi muutusi — uuenenud ja täienenud on inimtegevus; ka looduses on toimunud suuri muutusi, ehkki enamjaolt halvemuse poole; juurde on tulnud terve ajalooepohh. Meie oma koolis oleme sellist integreerivat tööd alustanud, kuid tervikuna käib see ühele koolile üle jõu. Tarvis oleks selliste teadlaste abi, keda huvitab tegelik kooliuuendus ja üksikute koolide kogemuste koondamine.

TAGASI KOOLITUNDIDE JUURDE

Päeva teine pool kestab kokku 120 minutit ja keskendub rohkem **tundekasvatusele**. Kavas on muusikaõpetus ja kehaline kasvatus, töö- ja kunstõpetus. Õppeplaanis nõutule lisaks veel voolimistund, rahvatants või liikumistund. Ning siis jääb veel pool tundi lõpetada tööd, mis jäid pooleli keskustes — koostada raamatuid, mängida konstrueerimismänge või lihtsalt unistada. Vähemalt üks kord nädalas toimub klassikoosolek, mille viivad kordamööda läbi õpilased, mitte kedagi vahele jättes.

Iseloomustan lühidalt meil pruugitavaid tööviise.

Voolimine arendab mõtetegevust (sihipärane tegevus kujuteldava mudeli põhjal), kuid ergutab ka fantaasiat ja esteetilist tunnetust. Eriti soodsalt mõjub meelte tegevusele — nägemisele ja taktilisele tajule (kompimisele), arendab peenlihaseid ja üldse käelist tegevust. Kummatigi on tegemist kõrges loovusastmes tööviisiga.

Koordinatsiooni ja rütmitunde arendamiseks oleme 2—3 korda nädalas pühendanud **liikumismängudele** (15—20 minutit).

Raamatute koostamine on üks kõige võimalusterikkamaid ja loovuslikumaid tööviise, kuid sellest olen juba mitmel korral kirjutanud («Õpetajate Leht», «Haridus»).

Aega peab leidma ka **konstrueerimisele** ja **geomeetria**le, mida algklassides veel ei õpetata, kuid tuleks õpetada, sest see tööviis arendab kujundilist ja sealt edasi abstraktset mõtlemist. Sobivaid mänge on vähe, kuid ka kabe ja male õpetamine tuleb asjale kasuks. Lõpetuseks kabevõistlused kõigi õpilaste ja loomulikult ka õpetajate osavõtul.

Mõõtmis- ja võrdlemistöödel kasutame kaarte vastavate ülesannetega: mõõtmine sõrme-, vaksa-, küünarnuki- ja jalapikkusega; nende pikkuste võrdlemine meetriga; ümbermõõdu, pindala ja ruumala mõõtmine; võrdlemine (mis on ligemal, mis kaugemal, mis on suurem, mis väiksem).

Õppetegevuses on väga tähtis õige ajastamine (iga asi omal ajal): lapse tunnetustegevus (intellektuaalne areng) on teatud punktis küps teatud mõtteoperatsiooniks. Aktiivõppe praktikas on sel asjaolul määrav tähtsus ja siin on meile abiks J. Piaget' uurimused; sotsiaalse arengu aspekte käsitlevad E. Eriksoni tööd.*

Huvi on äratanud ka **paarisjoonistamine**. Ühte joonistust valmistavad 2, aga ka 3—4 õpilast koos. Joonistamisele eelneb süžee, kompositsiooni, värvilahenduse jne. läbiarutamine. Seejuures võiksid õpilased suuliselt või kirjalikult selgitada oma ideid ja kavatsusi.

* E. Eriksoni artikkel psühhosotsiaalse arengu kohta ilmub «KÜ»-s nr. 4.

Koolipäev lõpeb kõigil klassidel ühel ajal — 15.30. Kaugemalt lapsed saavad veel ootesõogi ja bussid viivad nad koju.

Koduseks tööks on ainult päeval õpitu kinnistamine või täiendamine — referaatide koostamine, teatmeteostest andmete otsimine jne. Mitte mingil juhul selle õppimine, mida tundides pole käsitletud.

Nii viisi õppides ja mängides oleme Kolgal töötanud kaks aastat.

Lastevanemate arvates on lapsed muutunud seltsivamaks, suhted on paranenud nii täiskasvanute kui ka laste endi vahel; nende sõnavara on rikkalikum ning tegevus asjalikum; loetakse rohkem ajakirjandust ja teatmeteoseid, ollakse tähelepanelikum looduses ja ka uudishimulikumad. 86-st küsitletud lapsevanemast väitsid ainult kaks, et laps on koolist tulles väsinum. Mõnevõrra on paranenud, õigemini tihenunud, lapsevanemate ja õpetajate suhted, sest sellised koduülesanded vajavad aeg-ajalt vanemate abi. Näiteks omakirjutatud raamatute köitmisel on isa abi sageli möödapääsmatu, ka loodusvaatlused koduaias ei ole mõeldavad ilma vanemate teadmisteta, ja sellisel pinnal kujunenud suhted ei peleta vanemaid koolist eemale.

Sellise või umbes sellise päevaplaani järgi on töötanud meil 1.—4. klassid, vähemal määral ka 5. klass. Selle aasta sügisest hakkame astuma 6-aastase algkooli poole, sest umbkaudu 12. eluaastast pöörduvad individuaalsust kujundavad ja arengut soodustavad protsessid mõnevõrra teises suunas ja edasi peaks tähelepanu järk-järgult üle kanduma eluteed määravate teadmiste omandamisele, hakkab arenema abstraktne mõtlemine, kujunema selle struktuur.

Siin jääb kirjeldamata palju olulist: õpetaja tegevus õpilaste tundmaõppimisel ja igale õpilasele individuaalse arenguplaani koostamisel; õpetaja ja õpilaste tegevuse tulemuste hindamine; positiivsete emotsioonide äratamise võimalused ja moodused ning veel palju muud. See kirjutus on vaid ülevaade ühe kooli tegevusest ja püüetest eesti algkooli uuendamise teel.

ENN SIIM iseendast

Olen sündinud Eesti Vabariigis saatusliku sobingu aastal. Esmase koolihariduse sain Lihula Keskkoolis, õpetajaks õppisin Tallinnas. Palka õpetajatöö eest hakkasin saama kolm aastat enne instituudi lõpetamist 1964. Diplomile kirjutati «Keskkooli joonestamise ja tööõpetuse õpetaja».

Aasta olin soldatiks, siis Riisipere koolis ja lastekodus juhtival tööil.

1968. aastast sain osa kutsekeskkoolide loomise sünnitamisvaludest. Mulle tõestati, et $3+2=3$, st. et keskhariduse ja kutsehariduse võib saada kolme aastaga. Selle ekslikkuses veendumiseks kulus tosin aastat.

Pool tosinat aastat kulus täiskasvanute koolitamisele. Siis läksin teisele ringile ja alustasin uuesti põhikoolist.

Vahepeal jõudsin õppida Tartus psühholoogiat ja nüüd püüan leida rakendust mõlemale õpitud erialale ühes kestas. Seda juba Kolga koolis Harjumaal.

Olen abielus ja ka lapsi on.

E. S.

Malle Rute, Aino Valgma

KODULOOLISED VAATLUSED KOOLI ÕPPERAJAL

Milleks on vaja teha vaatlusi?

Oma ümbruse mitmekesisust ja rikkust, elunähtuste vastastikust sõltuvust on võimalik tähele panna üksnes vahetult elu jälgides, vaatlusi tehes. Lähem ümbrus, kodukoht esineb vaatlejale kui muljete, elamuste ja esteetiliste tundmuste vahetu allikas. Sel alusel põhinevad kujutlused, teadmised ja tegelikkuse tundmine. Koduümbruse loodus meelitab last juba maast-madalast, ammu enne kooli. Kodust saadud tähelepanekute ja kooli sihipäraste vaatluste vahele loob silla vastava suunitlusega õppeaine — **kodulugu**. Koduloo õpetamise keskne meetod on vaatlus, mistõttu seda ainet on nimetatud ka **vaatlusõpetuseks**.

Vaatluste sihiks on teritada meeli, arendada vaatlusvõimet, tähelepanu, mälu, fantaasiat, korrastada mõtlemist ja väljendusvõimet ning arendada tundeilma. Kokkuvõttes elavneb ja kasvab huvi lähema ümbruse vastu ja see omakorda ergutab aktiivselt tegutsema. Huvidest ajendatud tegevuses ilmnevad tavaliselt ka õpilaste eeldused ja võimed ning siis saab juba tuletada ka neid arendavaid tegevusi.

Huvikohases tegevuses kujuneb kõige loomulikumalt ka kesken-dumine, avaramalt — **tahtekasvatus**. Huvikohase tegevuse toel harjutakse end pingutama ka vähehuvitavas, aga tarvilikus tegevuses, millela vaimne ja kehaline arendamine on mõeldamatu.

Huvi ümbruse vastu viib lapse kõigepealt loodusesse. Vabas looduses ja vabas tegevuses on õpilase avatus funduvalt suurem kui kooliklassis. Ta on avatum ja vastuvõtlikum mitte üksnes teada-

saamisele, vaid ka ümbruse ilule — värvidele, vormidele, rütmile ja harmooniale. Looduse ja elu tervikliku tunnetamise kaudu avaneb kõige loomulikum tee tundekasvatusele.

Kuidas vaatluse kui meetodi kaudu märgitud väärtusteni jõuda?

Esmatähtis on vaatluse eesmärgi ja sisu selgepiirilisus, seejärel tegevus(t)e konkreetne kavandamine ajas ja ruumis. Lõpptulemuse määrab mõistagi õpetaja kutseoskus ja kogemus.

Jääb veel märkida, et vaatlusmeetodi süsteemikindel rakendamine koduloos valmistab ette eriti loodusõpetuse ja maateaduse edukat õpetamist järgmistes klassides.

Kuidas vaadelda?

Vahetu vaatlus taotleb leida ja tundma õppida objekti olulisi ja iseloomulikke tunnuseid. Seejuures ilmutab iga objekt ennast ise, mingis vaateleja jaoks loomulikus järjekorras. Vaatlusülesande süvenenumale mõistmisele lähenetakse järk-järgult, võimalikult kõiki meeli rakendades. Tähelepanelikule vaatlusele järgneb nähtu-kuuldu kirjeldamine, järelduste tegemine ja tulemuste kujutamine.

Kus vaadelda?

Kõige otstarbekohasem on vaatlusi korraldada alalistes paikades kooli koduloo-õpperajal. See on otstarbekaimalt valitud teekond kooli lähikonnas. Seda korduvalt läbides koguvad lapsed tarkusi inimeste suhetest elukeskkonnaga. Näiteks metsaserval paiknev kungas, kust avaneb vaade põldudele ning niitudele, võib olla korduvate vaatluste ja loovtegevuste paik. Või siis metsalagendik, eriti kui seal leidub mõnusaid istumiskohti kändudel, mahalangenud puul või päikesest soojendatud kividel; see on sobiv koht ka mitmesugusteks mängudeks. Nii kujunevad õpperajal meelispaiad, kus saab ühitada õppetöö ja mängu (puhkuse). Vaatlustega seonduv loomupäraselt vaatlusobjektist lähtuv kujutav (kujundav) tegevus — linnu, lille, liblika, puu ja kogu maastiku joonistamine ning looduslike materjalide (käbid, tammefõrud, samblikud, puukoor jne.) kogumine mitmesugusteks sepitsustöödeks. Loovas ja kujundavas tegevuses õpivad lapsed kõige arendavamal kujul tundma looduslike vormide vaheldusrikkust ja täiuslikku ilu. Väga arendavad ja kunstiloomelised on plastilised tööd — savist või kaasa võetud plastiliinist. Kuid kõrgelt tuleb hinnata ka nõ. vaba vaatlust — rändavate pilvede vaatlemist, linnulaulu ja muude loodushäälte kuulamist, sipelgate ja teiste putukate jälgimist. Tähtis on, et looduses toimuvates tegevustes rakenduvad võimalikult kõik meeled, st. loodustunnetus on terviklik.

Kooli õpperada tuleks valida ja kavandada nii, et selle teele mahuks võimalikult palju ja mitmekesiseid loodusliku koosluse

elemente, nagu park, aed, puudesalu, põld, mets, niit, veekogu, paemurd, kruusaauk, kivi külv jm. Vaatlusobjektid õpperajal kujunevad omamoodi «vabaõhuklassideks», mis häälestavad soodsalt vaatlustegevust.

Siinset põgusat sissejuhatust täiendavad varasemad ja ulatuslikumad käsitlused vaatluse metoodikast (vt. kirjanduse loetelu). Järgnevas esitame näiteid kevadise looduse vaatlemisest.

Aastaajalised vaatlused looduses

Igale aastaajale on omased erinevad nähtused looduses, mis mõjutavad oluliselt inimtegevust ja mille kohta on põlvest põlve edasi antud rahvatarkust.

Kõige tegevam aeg loodusvaatlejale on kevad. Seetõttu käsitleme alljärgnevas kevadisi vaatlusi.

Kevadele kui aastaajale iseloomulikke tunnuseid võib leida näiteks järgmiste vaatlustega: kevadilmad; mahla jooksupuudel (pajupilli tegemise aeg); kevade värvid, vormid, lõhnad ja hääled; lillede, puude ja põõsaste õitsemine, rändlindude saabumine ja tegevus; kevadised tööd põllul, aias, niidul, karjamaal, metsades jne.

Esitame näiteid valitud teemadel.

1. VAATLUSOBJEKT: KULDNOOK — ESIMENE KEVADEKUULUTAJA

Vaatluspaik: õu, park, puudesalu

Vaatlustegevuse sisu

1. **Tunnetustegevuslikud ülesanded:** õppida tundma linnu välimust (nokk, tiivad, saba, jalad, sulestiku värvus), liikumist (lendamine, kõndimine, jooksmine), eluvajadusi (toiduotsimine, pesaehitamine, laulmine), elupaika. Ülesannete iseloom: Vaatle tähelepanelikult! Jälgi! Õpi tundma! Võrdle! Hinda!
2. **Emotsionaalse häälestusega ülesanded:** linnulaulu kuulamine, lindude kevadiste askelduste, liikumise ja sulestiku ilu jälgimine; inimese hoolitsus lindude eest. Ülesannete iseloom: Vaatle! Kuula! Jälgi! Väljenda oma meeoleolu — jutusta ja joonista!
3. **Kogemuslik sisu:** hoolitsus lindude eest (puude istutamine koduaeda, -asulasse; pesakastide valmistamine ja ülesseadmine). Ülesannete iseloom: Tee isel Võta õppust teiste tehtust! Ole abiks! Tegutse koos kaaslastega! Hinda tulemust! Kavanda uusi tegevusi!

Õpetaja ja õpilase tegevuse näitlik stsenaarium I klassile

Vaatluse juhtimine

Taotlused

1

2

Mida ilusat kevad meile on toonud? (Lumikellukesed, siniillid, kuldähti... ilmad on soojemad, me saame rohkem väljas olla...)* Täna vaatleme õues midagi uut, mis kevad on kaasa toonud. Vaadake puu otsa! (Seal on kuldnokad...) Kuulame vaikselt kuldnoka laulu. Kui tähelepanelikult kuulata, võib kuldnoka laulus märgata varblase siutsumist, konna krooksumist jpm. Tema laulus on kõige rohkem vilet. Kes oskab seda järele teha? Proovige! (Lapsed püüavad kuldnoka laulu (eriti vilet) järele aimata.)

Inimesed on kuldnokale ehitanud ilusa majakese — puuri. Kes seda näeb? (Mina! ...Mina!) Kuldnokka ei ole praegu näha. Mispoolest kuldnoka maja erineb inimeste majadest? (Need on palju suuremad ja üks ei ole ümmargune ja meil on aknad ja ahjud või radiaatorid ja toolid...)

Kuldnokka pole ikka veel näha! Näidake õige kord oma kätega, kui suur kuldnoka majakene on. (Nii kõrge, nii lai, üks on ainult nii suur ja ukse ees on nii pikk pulk — see on kuldnoka istepink...)

Näidake veel, kui suur on ümmargune ukseauk. Lapsed näitavad seda pöidla ja nimetissõrme abil, vajaduse korral näidatakse neile seda ette. (Sealt tuleb üks lennates, juba läks sisse... Oi, kuidas nad häälitsevad!) Mis seal majas küll lahti on? (Need on pojad, väikesed kuldnokad, nad tahavad süüa, nüüd lendas ta jälle ära.)

Nüüd mängime kuldnokamängu. Teie koos moodustage kuldnokamaja (6—8 last teevad üksteise kätest kinni hoides ringi) ja teie olete kuldnokapojad (4—5 last lähevad ringi keskele ja häälitsevad noori kuldnokki järele aimates). Vana kuldnokk tuleb lennates. Sina oled vana linn, lenda ära! (Ülesande saanud laps jookseb eemale, lehvitab käsi nagu tiibu.) Nüüd! Vana kuldnokk, tule tagasi! («Pesas» algab vali häälitsemine: süüa, süüa, süüa! Ringis seisavad lapsed tõstavad käed üles, et vana kuldnokk pääseks kuldnokamajasse poegi toima.) Nii, seda tegi ta väga ilusasti. Teised tahaksid ka kord kuldnokka mängida. (Moodustatakse teine pesa teiste poegadelega.) Sealt tuleb ta jälle! Kuulake!

Kas mängisite õigesti? (Ja näe, seal lendab linn jälle ära.) Vaadake, kuhu ta lendab! (Üle aia ja maja...) Kõrgele üles (vastav käeliigutus) — üle

Tähelepanu keskendamine vaatlusülesannetele. Vaatlemisele ergutamise.

Õpilaste rääkimislusti ergutamine; seeläbi tähelepanu ja kõne arendamine; õpetaja õpib lapsi paremini tundma.

Õpilaste tähelepanu, silmamõõdu, ruumitaju jmt. arendamine matkivate liigutuste abil.

Nähtu elamuslikustamine improviseeritud mänguga. Jäljendava rollimängu rühmade (2 rühma) moodustamine ja kordamõõda läbimängimine.

Vaatlev rühm jälgib, kas teine rühm teeb kõik õigesti (st. oma senise vaatluse kontrollimist ja uuesti vaatlemist).

* Sulgudes õpilaste oletatavad reageeringud ja tegevus.

puude, ja kui kiiresti ta lendab! Mis te arvate, kas kana ka nii lennata võib? (Ei, ta on palju suurem ja ei liiguta nii kiiresti tiibu ja kaagutab ise, nagu oleks tal hirm, kanad ei saa üle kõrge aiagi lennata...) Kumb neist siis paremini lendab? Mis teie arvate? (Kuldnokk, see on kohe näha.) Aga nüüd näidake kätega, kuidas ta lendab! (Lapsed liigutavad käsi üles ja alla.) Ja vaadake tähelepanelikult, saba kasutab ta lendamisel ka.

Sealt tuleb üks kuldnokk. Vaadake, kuidas ta saba hoiab! (Vaadeldakse nii kaua kui võimalik. Aetakse selja taha sirutatud käe sõrmed laiali. Lapsed teevad seda kohe järele.) Saba kergendab kuldnokkal lendamist. Kes jutustab, kuidas kuldnokk lendab, missuguseid kehaosasid ta lendamisel kasutab? (Tiibu, saba.)

(Oii, nüüd tulevad kaks kuldnokka... Nüüd vaatab üks majakesest välja... Nüüd lendab ta jälle ära, teine ka...) Kuhu ta lendas? (Õpetaja vaatab otsivalt ringi, ergutades lapsi jälgima lindude liikumist.) Mida ta küll sealt puu otsast tahab? Ah, kui kahju, et meie teda nii hästi ei näe. Vaadake, kas teie näete! Kas te teate, miks ta puu otsa lendas? Tal on nälg, ja väikestel kuldnokkadel ka, sellepärast tahab ta süüa otsida. Kes teab, millega kuldnokk oma poegi toidab? (Ussikestega, putukatega...) Kuulame, kes seal lehtede vahel sumiseb? Kui seal on mardikas, napsab kuldnokk ta ruttu kinni ja neelab alla. Nüüd teame, mida kuldnokk puu otsast otsib. (Ta tahab mardikaid püüda.)

Kes teab luuletust või laulu, milles räägitakse mardikast, põrnikast? («Aasal õitseb mahlakann».) Kes teab I klassi laulikust seda laulu? (Seal on nootide juurde joonistatud värvilised liblikad...) Missuguseid värve meie praegu looduses näeme? Kui palju värve igaüks võib nimetada? (Mina kolme: sinine, roheline, pruun... mina viit: kollane, roheline, sinine, valge, pruun...)

Aga seal on meie kuldnokk jälle. Pange tähele, kuhu ta lendab. (Murule.) Mida ta seal teeb? Te tahaksite teda muidugi hea meelega näha. Kui te aga hästi vaikselt seisate, siis tuleb ta ehk ise lähemale. Seal otsib ta midagi, küllap ussikest. — Näete, leidiski ussikese. (Vaadake, kuidas ta nokaga sikutab.)

Kes oskab näidata oma sõrme peal, kui pikk on kuldnoka nokk? (Lapsed näitavad, kuidas keegi oskab.)

Kuldnokk on jälle välja ilmunud. Vaadake, mida ta jalgadega teeb. (Ta jookseb üsna ruttu, kõnnib, sammub...) Kes oskab seda järele teha? (Lapsed püüavad ennast väljendada.) Te kõik olete näinud

Võrdlus (analüüs) — kogemusega seostamine. Tähelepanu ergutamine tuntud objektiga võrdlemise teel.

Selgituseks: kuldnoka lennukiirus on tuntud — ta on pääsukeste kõrval kiiremaid lendajaid.

Kuldnoka tegevuse vaatlemine: enne vaadeldakse nähtust, siis otsitakse selle põhjust.

Looduse esteetilise mõju avamine seostes emakeele, muusika- ja kunstiõpetusega.

Laste taju kontrollimine.

Tagasisivaade ja kokkuvõte.

Tähelepanelik vaatlemine, tähelepanu arenda-

varblasi... Kas varblased jooksevad samuti kui kuldnokad? (Ei, nemad hüppavad, keksivad...) Varblane suudab hästi hüpata, kuldnokk mitte... (Tema võib joosta.) Jah, vaadake, kui kiiresti ta jookseb. Kas teie ka oskate? (Lapsed jäljendavad vaheldumisi kuldnoka ja varblase liikumist.)

Kes teab, kus veel kuldnokki pesitseb? Katsuge pärast tunde leida ja vaadelda. Homme jutustate sellest koolis. Kuldnokkadest on juttu ka teie lugemiku palas «Ott ja Jüri» ning luuletuses «Kuldnokk». Lugege need kodus läbi, klassis arutame. Kes luuletust peast teab, võib selle koolis teistele esitada. Võib-olla teate ka mõnd teist lugu või luuletust kuldnokast.

Tööle vaatluspaigas järgneb vaatlemine koduümbruses. Vaatlustulemuste korrastamine toimub järgmises **koduloo- või emakeele-tunnis**. Vaatluse-vestluse ja kodus loetud palade alusel arutletakse, mida inimesed kuldnokkade heaks saavad teha. Esitatakse luuletusi kuldnokkadest. Topise või pildi järgi kirjeldatakse kuldnoka sulestikku. Arutletakse, miks kuldnokk endale ilusa nime on saanud.

Kunstiõpetuses joonistavad õpilased kuldnokapuuri ja lindu nii, nagu see neile meelde on jäänud. Klassis vaadeldakse ja joonistatakse veel äravõetava katusega puure; seda saab näidata ka seestpoolt — kõrtest ja sulgedest pehmet pesa. Pannakse tähele, et pesa on keskelt hästi pehme ning selgitatakse, mitu muna kuldnokk pessa muneb ja missugused need on.

Räägitakse ka sellest, et kui kõik õnnelikult läheb (mis mõttes?), kooruvad munadest pojad ja poegadest kasvavad lennuvõimelised linnud. Võib ju veel täiendavaid vaatlusi teha.

Muusikaõpetuses võiks lisaks laulule «Kevadel» asetada laulu «Aasal õitseb mahlakann» värvilistesse nootidesse, kasutades neid värve, mida looduses kuldnokka vaadeldes tähele pandi. Enne lauliku ülesande täitmist põhjendatakse värvide kasutamist vastavalt nende esinemisele looduses (sinine — sinilill, taevas, kuldnoka munakoor; kollane — kuldnoka nokk, kuldfäht, liblikas; must — kuldnoka sulestik, muld; roheline — muru, lehed jne.).

Põhimõte on, et mitmed meeled rakendamist leiaksid ja tunde maailma mõjutaksid. Oluline on ka kõlbeline (loodushoidlik) siht — lindude eest hoolitsemine ja vastav tegevus (kuldnokkade ja teiste lindude pesakastide ehitamine ja ülesseadmine). Linnupesade rüüstamise, lindude pesitsusaegse häirimise jms. suhtes jõuavad õpilased ise tauniva hinnanguni.

mine lapse suunamisega võrdlemisele.

Lasie ergutamine aktiivsele tegutsemisele.

Vaatlustegevuse juhtimine analüüsi ja võrdlemise alusel.

Koduse vaatlusülesande andmine.

Vaadeldava seostamine kunstilise tekstiga.

Vastava koduülesande andmine.

2. VAATLUSOBJEKT: ÖITSEV VAHER

Vaatlustegevuse sisu

1. **Tunnetustegevuslikud ülesanded:** õppida tundma vahtrat — meie metsade, koduümbruse ja parkide iseloomulikke puud; leida looduses valitsevaid seoseid (taimed—putukad—linnud—taimed, inimese osa looduses). Ülesannete iseloom: Vaatle tähelepanelikult! Õpi tundma! Võrdle! Hinda!
2. **Emotsionaalse häälestusega ülesanded:** kevadise tärkamise vaatlemine; värvide, lõhnade ja vormide tajumine; loodus-häälte — mesilaste sumina, linnulaulu (kuldnoka, lõokese) — kuulamine. Ülesannete iseloom: Kuula! Vaata! Nuusuta! Hinda!
3. **Kogemuslik sisu:** kevadised korrastööd. Ülesannete iseloom: Tegutse ise! Abista kaaslast! Tegutsege ühiselt! Hinda tulemust! Kavanda uusi tegevusi!

Õpetaja ja õpilase tegevuse näitlik stsenaarium IV klassile

Vaatluse juhtimine	Taotlused
1	2
<p>Sinililleded öitsemisest alates olete pannud tähele, kuidas loodus päev-päevalt kiiresti areneb. Täies öieehtes on ülased. Öitsema hakkavad nurmenukud. Aedades öitsevad kirsipuud. Kuulake, kui rõõmsalt laulavad linnud. (Seal on kuldnokk...) Öhk heliseb linnulaulust. Kuidas lõhnavad värskest puhkenud pungad puudel ja pöösastel! (Muld ka lõhnab...)</p>	<p>Tähelepanu keskendamine vaatlusülesandele. Vaatlusele ergutamine: Pane tähele! Kuula! Vaata! Nuusuta!</p>
<p>Täna õpime tundma üht puud, millest koolimajja minnes iga päev möödume. Paljudel teist kasvab seesama puu ka koduühes. Oleme vaiksed ja kuulame. Mida te kuulete? (Sumiseb! Siin on mesilased, palju mesilasi, nad sumisevad puuokste ümber...) Vaadake neid puid kaugemalt! Mis värvi on praegu nende võra? (Heleroheline, kollane, rohekaskollane...) Uurime üht puud lähemalt. (Valime selle, see on nii ilus...) Mis on välja kasvanud vahtrapungadest? Uurige, kas igas öies on näha kroon- või tupplehti, tolmukaid ja emakaid, kui palju neid on? Kas öites leidub mesimahla? Võib-olla leiata ka tilukesi lehekesi. Kas need on juba lahti lõõnud? Missugune on nende kuju? ...</p>	<p>Tähelepanu keskendamine puude iseloomulikele tunnustele. Erinevate meelte rakendamine. Analüüs, võrdlemine, ruumimõtlemise arendamine. Tähelepanu, võrdlemise ja arutlemise arendamine; hinnangu andmine.</p>
<p>Mida me vaatlemisel leidsime ja märkasime! (Vaht-ral on õisik, selles on mitu õit, õied on rohekaskollast värvi... Vahtraõiel on tupp ja kroon, õiel on 5 tupplehte ja 5 kroonlehte; seal on ka emakas ja tolmukad.) Rühmade andmeid võrreldes leitakse,</p>	<p>Kokkuvõtte vaatlustest; jutustusoskuse arendamine. Märkus. Vahtrapuul võib olla kolme tüüpi</p>

et õied ei ole sarnased — kõikides õites ei ole emakat. Ja tolmukate arv on erinev — neid on 5...10. Vahtrapuu õitseb enne lehtimist. Tibatillukesed lehed on siis punakad ning pole veel päris lahti.

Mis värvi vahtraid te praegu näete? (Punaseid, rohelisemaid, kollasemaid...) Parkides võib näha peaaegu täiesti tumepunaseid vahtraid — neid on palju liike. Kevadel ja sügisel on vahtrad eriti ilusad. Suvel annab vahtrapuu oma laiade lehtedega varju päikese eest. Inimesed istutavad vahtraid meelsasti koduüvedesse ja parkidesse.

Proovige maitsta õiekimbukestes leiduvaid õie-põhju! (Magusa maitsega...) Mesimahla lõhn meelitab putukaid ligi. Näete, mesilased on hoolega ametis. Enamik putukaid korjab õitelt toitu endale ja järglastele. Putukas võtab ainult nii palju toitu, kui süüa jaksab. Mesilane kogub oma meepõiega palju rohkem mesimahla kui endal vaja. Kevadel korjavad nad vahtraõitest rohkesti mesimahla, millest tarus mett valmistatakse. Alles siis, kui õis kuivaks imetud, lendab mesilane järgmisele õiele. Suurte tolmukatega õitelt koguvad mesilased ka õietolmu. Vahtraõitelt saavad mesilased mesimahla hõlpsasti kätte. Ühelt täiskasvanud vahtrapuult võib koguda kuni paar-kümmend kilo mett.

Mispuhul te kodus mett tarvitate? (Mesi on tervisele väga kasulik — kui kurk on haige, värsket kärjemesi saia ja külma piimaga...)

Kuidas inimesed mesilaste eest hoolitsevad? (Ehitavad tarusid, hoolitsevad, et mesilased talvel ära ei külmuks, annavad toitu juurde...) Kellel on kodus mesilasi? (Minu vanaisal on palju mesilasi, mina olen käinud ühes suures mesilas...)

Kuulake: vahtrapuu otsas hakkas laulma kuldnokk! Vaadake teda! Kui särav on tema sulestik! Mäletame, et kuldnokk on meister teiste lindude häälti järele tegema. Tema laulus on haki kilkamist, suitsupääsukese sädinat, põosalindude või lauluräästa häälitsust, pardi prääksumist, piirpääsukeste kisa... Hoiatushüüd poegadele on kähe «krääd», enne seda terav «spett-speft». Kuulake, missuguseid häälitsusi kuldnokk järele aimab. Kuidas ta oma laulule ise kaasa elab? (Lauldes heidab pea veidi selga ja vehib ripakil tiibadega.) Emalinnu laul on lühem ja kahvatuma kõlaga. Kes teab mõnda laulu kuldnokast? («Kevadekuulutajad» laulikus.)

Kas on poisid vahtrapuul,
uued viljed punnis suul,
kevadises rõõmuhoos
lahti lõõnud pilliloo?

õisi: arenenud emakaga õisi (emasõied), täielikult arenenud tolmukatega (isasõied) ja nii tolmukate kui emakatega õisi (mõlemasugulised õied). Täpsustav vaatlus.

Looduses valitsevate seoste esiletoomine. Tahtelise tähelepanu arendamine.

Huvi äratamine mesilaste elu ja mesinduse vastu.

Seosed inimese ja looduse vahel.

Järeldada järgmist: seosed puude ja lindude pesitsemise vahel; loodushäälte mitmekesisus (linnulaulu meloodilisus, rütm, väljendusrikkus ja tähenduslikkus).

Viit-viit, tile-tile, tiu-tiu,
viit-viit, tile-tile, tiu-tiu.
See on kuldnokk,
kevadekuulutaja.

Vahtrapu meelitab mesilasi, kuldnokki. Meid endid ka — ta pakub mõnusat varju. Puud puhastavad ja värskendavad õhku. Nad on väärt, et nende eest hoolt kanda. Kuidas seda teha? (Istutada juurde, hoida ja kaitsta...)

Leidsime, et õigeid lehti vahtral veel ei ole — vaher õitseb enne lehteminekut. Kui maa sulama hakkab, saavad juured mullast vett ja toitu hankida. Vee toimel liiguvad varutud toit puu koosseis ja sealte pungadesse. Pungad paisuvad ja puhkevad, sel ajal saab vahtralt maitsvat mahla. (Head mahla annab ka kask.) Kui pungad puhkenud ja õied avanenud, hakkavad kasvama ka lehed.

Kas keegi teab, kuidas puudelt mahla võtta? (Puult lõigatakse oksake ja pudel mahla kogumiseks seotakse selle külge...) Mis juhtub aga siis, kui mahla võtmiseks puurida puu sisse suuri auke? (Vigastuste tõttu jääb puu põdema ja võib ära kuivada...)

Kuulake Viivi Luige luuletust puudest.

Suured kased on tõesti suured,
palju suuremad veel kui haavad.

Kõigi kõrgete puude juured
mulla all kokku saavad.

Keset külma savi ja kive
nemad liiguvad tasakesi.

All maa sees on pilkane pime,
sinna nõriseb vihmavesi.

Kirjeldage puude juurestikku. (Suurtel puudel on suured juured, need tungivad sügavale maa sisse, vihmavesi jõuab juurteni ja nende kaudu kogu puusse...) Miks on puujuurtel vihmavett vaja? (Taimed saavad mullast toitaineid ainult koos veega...) Suurem puu vajab ka enam toitu. Kust puu vett võtab? (Kui vihma sajab, mullast, allikatest, jõest, ojast...) Vesi, toidu edasikandja, aurab hiljem lehtede kaudu puust välja. Niimoodi töötab puu pidevalt nagu pump.

Kas olete oma istutatud puid hoolega kastnud? Mis juhtub, kui puu ei saa küllalt vett? (Puud kuivavad ära, jäävad kiduraks...)

Siin on lindudele rohkesti pesakaste valmistatud. Milleks see vajalik on? (Linnud saavad teha endale kindla pesa, muidu jääks linde väga väheseks, ei kuuleks enam linnulaulu...) Kes teist on teinud lindudele pesakasti? (Meie tegime isaga, mina tegin

Vahtra elutegevusega tutvumine. Anda aimu looduse ja inimtegevuse seotusest.

Tähelepanu juhtimine puude säästmisele ja loodushoiule tervenisti.

Laste kujutlusvõime äratamine; arutlus- ja võrdlemisoskus.

Inimese hoolitseva tegevuse rõhutamine. Arusaamise kujundamine inimese hoolest ja hoolimatusest looduse suhtes.

vennaga mitu linnumaja ja panime üles ka...)
Kulake, mida ütleb laulusalm:

Kui röövid väikeselt linnult sa
ta munad ühes pesaga,
siis jääd sa ilma õunteta,
ei pöösast laulu kuule sa.

(Linnupesa ei tohi lõhkuda, linnud ei hävita enam
kahjureid, ja ei ole nende laulu...)

Vahtraid kasvab enamasti koduühes, pargis ja
puudesalus, päris suures metsas kohtab suurt vahtra-
puud haruharva. (Vaher vist ongi ainult pargipuu...)
Vahtrapuit on libe ja kõva ning veel tugevam kui
tammepuit, temast valmistati hõõvlipakke, hangu-
varsi, kirve- ja haamrivarsi jpm., sest need on sile-
dad ja vastupidavad.

Mis te arvate, kui vanad on siin kasvavad vahtra-
puud? (10... 20... 30... 40... 50... 60 aastat?)
Püüame nende vanust määrata. (Siin on üks känd,
mina oskan sellelt lugeda puu vanust...)
Võimegi öelda, et need on siin kasvanud ligi 100 aastat. Ja
enamasti on need istutanud inimene. Võibolla teavad
teie vanavanemad pajatada siinsest elust vanadel
aegadel?

Lähme nüüd meie puust kaugemale, teeme oma
kätest binokli ning vaatame selle läbi kogu puud.
Mida meenutab meie vahtrapuu võra? Vaadake
tähelepanelikult, et oskaksite puud ka joonistada.
(Võra on nagu suur pall, mulle tuletab meelde
hiiglasuurt muna...) Püüdke hinnata ka puu kõrgust.
Kas keegi oskab seda ka täpsemini määrata? Kuidas?

Meie vaatluspaigad ootavad kevadist «suurpuhas-
tust». Mida peaksime siin tegema? (Siin on prahti,
seal on palju kuivanud oksa, me saame teha lõkke,
siin on mufimullahunnikud, seal on suured augud,
siin hakkab üks puu ümber kukkuma, võsa on tihe-
daks kasvanud...) Meie tööriistad on kuuris. Jagame
ülesanded rühmadele ja vaatame, kui palju jõuame
ära teha.

* *
*

Kujundilise mõtlemise
arendamine.
Looduses valitsevate
seoste leidmine.

Tähelepanu juhtimine
puidule kui väärtusliku-
le loodusvarale.

Arusaama kujundamine
aja kulgemisest inimese
ja looduse seisukohalt.

Tahtlise tähelepanu ja
ruumitaju arendamine.

Vaatluspaiga kevadine
korrastamine.
Korralikkuse sisendami-
ne, ilumeele arenda-
mine.
Töö organiseerimine
vaatluspaigas.

Kevadises looduses on rohkesti vaadeldavat, rohkesti võima-
lusi meelte arendamiseks ja tundeelamuste ergutamiseks; mitme-
sugustes õppetegevustes saab võimalikuks ka sihipärane mõtte-
arendus ja tahtkasvatuse. Sihipärastes vaatlustes kogutud tähele-
panekuid laiendatakse edasiarendamist järgnevatel õppetundides, kus-
juures kasutatakse endastmõistetavalt kaasatoodud looduslikke
materjale.

Loodusvaatlused on killukesed ettevalmistusest tõiseks eluks. Loovtegevuses looduse rüpes ühtivad loomulikul viisil teadmine—tegevus—kogemus (vaatluspaiga korrastamine, materjalide teadlik ja sihipärane kogumine, puude istutamine jm.). Näiteks oma puu istutamisest algab individuaalse tegevuse rida (puu eest hoolitsemine ja tema arenemise jälgimine), milles sihipärane tegevus tugineb teadlikule huvile. Avaram eesmärk on seejuures loodushoid ning kodu- ja keskkonnatunnetus.

Nii täheldame kirjeldatud tegevuses kaht arengusuunda: ühelt poolt isiklike omaduste areng (meelte teritamine, tundekasvatus, käeline tegevus), teiselt poolt isiksuse sotsialiseerumine (kodukoharmastus ja sellest lähtuv kodanikutunde edasiarendamine). Muidugi on seesugune lahutamine tinglik, tegelikult on tegemist tervikliku arenguprotsessiga.

Õppemetoodiliselt kuulub kodulooline vaateõpetus olulise elemendina üldõpetuslikule põhjale tuginevasse algõpetusse.

Teemat on autorid käsitletud veel järgmistes töödes:

M. Rute, A. Valgma. Loodusesse suhtumise kasvatamine I—IV klassis. — Tln., 1985, 114 lk.

M. Rute, A. Valgma. Mööda keskkonnateadlikkuse koolitreppe. — Nõukogude Kool 1988, nr. 5—6, lk. 6—9; 17—19.

M. Rute, A. Valgma. Matkatee viib loodusesse. — Tln., 1988, 87 lk.

LOODUSEGA TUTVUMINE*

TALY

MIDA SELGEMAKS LAPSELE LOODUS SAAB, SEDA ARMSAMAKS SEE TALLE MUUTUB

Lugemiseks,
vaatamiseks

Sisu

Väljendid, kujundlikke ütlemissi

I. ELUTA LOODUS

1. Taeva värvus.

Pilved, liikumise suund ja kiirus.

Tuul: tugev (painutab puid, oksid jne.), nõrk.

2. Päikesepaisteline ilm.

Päikese fõus: taevas hakkab kumama, hõõgub punaselt ja siis ilmub nähtavale päike.

Talvine päike on vahel kahvatu, vahel paistab ka heledamalt, kuid soojendab vähem.

Veebruuaris on päikesepaistelisi päevi rohkem ja päike paistab juba heledamalt.

Päikese loojang — kaunis vaatepilt.

Kuu.

Tähistaevas — kaunis vaatepilt.

3. Pilves ilm.

Iga kord päikest (ka fõusu ja loojangut) ei ole näha, sest taevas on kaetud pilvedega.

Pilvisees taevas tõuseb päike nii, et teda pole nähaagi. Lihtsalt läheb valgeks.

Tuul juba raputab kaske.

Tuul väsis ära.

Kaunid koidueelsed hetked.

Õues vilguvad veel hommikused tähed.

On puude ladvus päikeseõõr nii kahvatu ja kalge.

Päike on oma soojustega veel kiisi.

Pakane paugub, tuisud on kanged, tuuled ääsed.

On oigas päev ja loojas päike.

Talveõõ vaikuses uinub ... (meis, park, maa ...), ... kuu seal üleval.

Mu saaijaks üksildane Kuu.

Vaatab meid taevas põhjatult sinades.

Palju lähti ääretus taeva laotuses.

Seitse tähetera (Suur Vanker) valgustab tuba (tööd, vanaema kudemist ...).

* Algus «KU»-s nr. 2.

Sisu	Väljendid, kujundlikke ütlemissi	Lugemiseks, vaatamiseks
<p>4. Pakane (käre, paugub).</p> <p>5. Tuisk. Looduse ilu tuisu ajal.</p> <p>6. Sula.</p> <p>7. Lumesadu vaikse ilmaga: lumehelbed hõljuvad õhus, langevad aeglaselt, pikkamööda maapinnale; tuulise ilmaga keerlevad. Vahel seab laia lund, lumeriitsakaid on palju, vahel keerlevad õhus üksikud lumehelbed, vahel seab lörtsi (lumi ja vihm segamini). Lumi seab lumepilvedest, Langeva lume ilu.</p> <p>Lumi katab maad, sädeleb päikese käes. Lumehelbed läbi luubi: nad on mimesuguse kuju ja erineva mustriga, piisilised ja õrnad nagu tähekesed (6 fippu).</p> <p>8. Veekogusid katab jää.</p> <p>Jääle võib minna ainult täiskasvanute loalkui jää on tugev.</p> <p>9. Lume ja jää omadused.</p> <p>Lumi on valge, kerge, kohev, pehme, krudisev (pakasega krudiseb talla all; pudeneb, lumepalli ei saa teha); kõva (millal?), külm, särav, erinevad värvitoonid (päikese käes, kuulvalgel), kuiv, märg.</p> <p>Lumi on erinev o l e n e v a l t i l m a s t . Lumehelbed paljal käel sulavad kiiresti (käsi on soe).</p> <p>Lumi sulab s o o j a s . Vesi jääb järele. Lumi sulab v e e k s .</p> <p>Sula (sooja) ilmaga lumi pakib, sulalumest</p>	<p>Pakane fõi puna palgesse.</p> <p>Peale tugevat lumesadu tuleb tavaliselt pakane.</p> <p>Põske näpistama kipub külmasõrm.</p> <p>Lumi laulab talla all (pakasega).</p> <p>Tuul lööb tanisu lumega.</p> <p>Lumi keerleb tuulehoogudest.</p> <p>Päev tuisukeerus.</p> <p>Tuisk matab kinni kõik aknad ja avad, pesakastiid ja taimelavad.</p> <p>Tuul nagu puhastaks vaipa — jahust ja rasket (tuisk).</p> <p>Jään kodu/teel tuisu kätte.</p> <p>Lumme on tuisunud teed ja rajad.</p> <p>On suurde lumevaipa end mässinud maailm.</p> <p>Vastu akent tuiskab lund.</p> <p>Tuli sula, tulid tuisud.</p> <p>Ega tali taeva jää, esimesed helbed, näe.</p> <p>Vaata, vaata helbekesi, rahu kusagil ei saa, mitme-mitme-miimekesi keerlevad, et tuiskab maa.</p> <p>Lumehelbed lendlevad ja keerlevad. Kogu õhk on neid täis.</p> <p>(Eile, täna ...) sadas terve päeva.</p> <p>Äkki vilksatas päike lumepilve takka.</p> <p>Lumes on mägi ja lumes on aas. Lumerahu.</p> <p>Lumehelbeke valgeke, lumehelbeke tilluke, lenda, hõbedane killuke.</p>	<p>E. Esop «Talvekuud»</p> <p>E. Niit «Talv»</p> <p>J. Kaplinski «Kus on lumi» (osaliselt)</p> <p>J. Liiv «Lumehelbeke»</p> <p>V. Luik «Vaikne lumi»</p> <p>J. Tarahhovskaja «Kink»</p> <p>J. Osmanis «Valge liblikas»</p> <p>J. Kaidla «Tere, valged liblikad»</p>

saab teha lumepalle, lumememme, voolida, ehitada jne.

Jää on nõrk (talve algul, lõpul); tugev (kanab inimest); sile, libe (saab liugu lasta); külm, kõva, läbipaistev.

Jää värvus ja paksus.

Soojas jää sulab veeks.

See külmub jääks (kui viia mängu-ämbriga õue).

Lume ja jää ühised omadused:

mõlemad on külmad,

soojas sulavad,

sulamisel muutuvad mõlemad veeks.

Võrrelda lumest sulatatud vett joogiveega.

Lund ja jääd ei tohi süüa (külm, must).

Lume ja jää erinevused:

lumi on kohev, jää tihe;

lumel saab suusatada, jääl uisutada

jne.

10. Jäljed lumel (õues, pargis, metsas jne.) —

fäiskasvanute,

laste,

loomade (kass, koer...),

lindude omad.

Lumele saab trükkida, joonistada.

11. Jääpurikad.

Veebruari lõpus on ilmad tavaliselt päikesepaistelisemad, räästad hakkavad tilkuma,

õõsel tekivad räästas ja puudel jääpurikad.

12. Päeval jääpurikad tilguvad (mispärastf).

Hakkas sadama laia lund.

Räätsmed puudutasid minu käsi nii tasa.

Päike tuli välja, kuidas küll nüüd lumi särab ja kiirgab.

Ümber uinus värsket lumi.

Maa on end valge puhta vaibaga kinni katnud ja puhkab.

Ei ole miskit valgemat kui valge lumevalgus.

Kõik rajad on lumes.

Külmapiisid olid öösel maalinud akendele imeilusaid ja õrnu mustreid.

Nüüd jääs on sadamad ja paadisillad.

Jää on täis imesid.

Järvedel sillerdab jaheda helgiga jää.

Hallil tinapeegil laseb liugu tuisupõnn.

Helveste pehmus ja jäisus.

Vilipehme lumevaip.

Väikesed jäljed lumel on kassidel, suured jäljed Ottidel, Jassidel, veel suuremad issidel, emmedel.

Puhtal valgel lumelauldinal on näha looma- ja

linnujalgede ilusaid mustreid.

V. Zest
(«Tuli talv ja
tulid tuisud»,
«Üsus», «Jää!»)

12. Peale lumesadu muutub must maapind valgeks.
Esimene lumi tavaliselt sulab ära.
Maapind külmub.
Talvel katab valge paks lumevaip maapinda.
Sügavad lumehanged.

13. Külmuvad kinni veekogud: fiigid,
järved,
jõesed,
meri.

14. Looduses on palju saladusi.
Mida enam laps harjub ümbritsevat elu ja loodust täpsemalt jälgima, seda tähelepanelikumaks ta muutub, seda enam leiab ta ainet mõtlemiseks ja teda selles toetades, juhatame lapsi meeldivate elamuste ja ilu maailma.

II. TAIMED. PUUD

1. Lehtpuud ja pöösad on raagus.
Üksik raagus (lehtedeta) puu taevas, lume taustal:
tüvi alt jämedam,
ladvast peenem,
oksad tüve juurest jämedamad, otstest peenemad.

2. Okaspuud (mänd, kuusk) rohelised, neil on rohelised okkad.
Võrdleme kuuse ja männi okkaid (asetus, pikkus, erinev-värvus).

Keskpäeval meelkitab päike tilga jääpurikate otsa.

Jääporgand särab räästa all.

Talv raputab kõikjale kohevat lund, jäi tukkuma maa, nägi ilusat und.

Lumine talv pani suurele kivile müüsi pähe.
Põllutäie lume puhtus...

Aiapistlend on valged müüsid peas.

Mets on lookas lume all, põllud küturus hange all, katus längus koorma all.

Valged väljad vait ja vakka.

Kuulen vaikuse vaikset hääletä häält.

Loodus on ofsekui salapärane muinasjutu-raamat. Otsimine on rõõm, leidmine — rahuldus.

Tore on siin meisa sees, kuused taga, kuused ees, oksad tasa liiguvad, kohiseses kiiguvad.

Kui valged on nüüd puud.

Mets on toredas talverüüs, lumes ja härma-karras.

Rahu hõljus lumiste väljade ja tasa kohiseva metsa kohal.

Metsaga tasa kõnelen.

Kõik puud kui valged vahumäed.

Härmas mets (park).

Kuuseokstel rippusid kullatud käbid.

Metski hingab hääletult.

Talvine vaikus metsatemplis.

O. Saar
«Lumehelbed»,
«Lumelugu»

V. Luik
«Vaikne lumi»

J. Palm
«Üle õue»

V. Pivovarova
«Kuused ja
jänkud»

H. Mänd
«Puud»

J. Kaidla
«Deisember»
(osaliselt),
«Laanerahva
talvepidu»

Kuuse ja männi kabiid. Käbidel on soomused, mille vahel on seemned. Seemnete langemine, keerlemine õhus. Seemnetest kasvab uus puu.

3. Võrdleme leht- ja okaspuid talvel.

4. Puud ja põõsad tuulise ilmaga (okсад painduvad, neilt pudeneb lund) ja vaikse ilmaga. Talvine mets on kaunis.

Kuulame metsa (pargi) vaikust.

5. Puud, põõsad ei kasva ega õitse talvel, kuid elavad edasi. Neid on vaja hoida. Talvel pakasega murduvad oksad kergesti.

6. Väikesed puud ja põõsad paksu lumevaiba all. Lumi kaitseb puid (juuri) külmal talvel.

7. Kase (pappi, pärna või mõne teise kodusööes või lasteaia juures kasvava lehtpuu), kuuse ja männi eristamine.

8. Erinevate puude (kase, pappi jt.) okste vaasidesse paigutamine (ajajamine).

Pungade puhkemine, nende kuju ja lõhn.

Pungad on pappil suured, terava tipuga, kleepuvad, lõhnavad; kasel väikesed jne. Pungade asetuse õite küljes (üksteise järel...).

9. 1) Toailletud kaunistavad tuba.

Lilledel kasvutingimused ja hooldemine: kasvavad mullas, potis, neid tuleb kasta, lehtedelt tolimu pühkida.

Vajavad peale mulda, soojust ja niiskuse ka valgust.

Miiliseid toaili tunneme.

2) Sibula kasvatamine ruumis.

Harva kostab siit-sealt külmunud oksa praksumisi või rähni koputat vastu kuivanud puutüve.

Taimede juured, sibulad, mugulad, seemned jne. leiavad lume all kaitset külma vastu.

Ka koor aitab puul külma vastu võidelda.

Erohelised on jänesekapsa lehed kogu talve lume all.

Ka pohl jääb talvel lume alla rohelisena ja värskena.

Teede äärest leitud võililled lehed on alati rohelised.

Võilill läheb suviste lehtedega talvesse.

Kanarbik on läbi aasta roheline.

E. Niit
«Kannikese
silmad»

Anni kastis korda kaks, kannike läks suuremaks.
Ilma valgusega ei kasva ükski taim.
Paevad läksid ja sibulast aknalaual tõusis ilus roheline vars.

E. Raud
«Küllil
kasvuhoone»

Sisu	Väljendid, kujundlikke ütlemissi	Lugemiseks, vaatamiseks
<p>3) Lilleseemnete idanema ja kasvama panemine, nt. külvikasti. Hakata kujundama lastes oskust i s e s i s - v a l t hoolitseda taimeede eest: kasta lilli, pühkida lehtedelt tolmu, kobestada mulda.</p> <p>Hiljem (koos täiskasvanuiega) istutada ümber toataimi (abistada täiskasvanuid). Jälgida, millist r õ m u tunneb laps loovuslikust tööst. Loodus on lapsele otsekui salapärase muinasjuturaamat.</p>	<p>Putukatel peidupaik soojas samblasüles. Siis, kui sulab lumevaip, ärkavad nad üles. Sulailmaga võime leida putukaid ka lumelt.</p>	<p>A. Prokofjev «Leevikessed» J. Kaidla «Jaak» M. Veetamm «Õunad» J. Liiv «Talvine tihane» A. Taar «Mõistatus»</p>
<h3>III. PUTUKAD</h3>		
<p>Talvel ei ole näha putukaid (liblikaid, sääski jt.). Nad on peidus puukoore pragudes, sambla sees, varisenud lehtede all.</p>		
<h3>IV. LINNUD</h3>	<p>Tihane-kollapugu, valgepõseline maismokk, Olen leevike, lumiste aedade lind. Mul hallikad tiivad ja punane rind. Tumehallid sulepallid valgel lumel hüplevad, Olen värvuke-varblane, ket kodus õu ja aed ja tänav. Mina olen rasvatihane. Suvel hävitiisin su aias kahjulikke putukaid. Nüüd too mulle pekitükke, Veel maitsevad mulle hästi margariin, kõrvitsa-, arbuusi- ja kanepiseemned, kaerahelbed ning saiapuru.</p>	
<p>Linnud falvel, nende suurus ja värvus. 1. Kirjelduse järgi ära funda tuvi, varblast, rasvatihast, leevikest.</p>		
<p>2. Lindude käitumine falvel: otsivad toitu, toimivad olenevalt ilmast (nt. pakasega varblased kõssitavad ja ajavad suled kohevite).</p>		
<p>3. Linnud pesituvad ja magavad räästa all, kuldnoka pesakastides jne. Panna sammalt, takku, vatti toidulaua juurde</p>		

Sisu	Väljendid, kujundlikke ütlemissi	Lugemiseks, vaatamiseks
<p>või mujale ja jälgida, kuidas linnud selle ära tassivad ja sooja pesa eest hoolitsevad.</p> <p>4. Lindude toiduotsingud ja toitumine.</p> <p>Talvel on toitu vähe ja linnud näljased — neid tuleb toita.</p> <p>Toidulauad ja -majakesed olgu sellised, kus toit on kaitsitud lume, vihma ja tuule mõjude eest.</p> <p>Toiduks panna taimede (päevalille jne.) seemneid, teri, kuivatatud pihlakamarju, fangu, rasva jne.</p> <p>Lindudele ei tohi anda soolast toitu.</p> <p>5. Eristada teiste lindude laulu hulgast varblase ja rasvahiha laulu (häälitsemist).</p> <p>6. Heatahtlikku suhtumist lindudesse aitavad kujundada väikesed jutukesed, salmikessed, luuletused, muinasjutud.</p> <p>Kõike seda, mille väärtust laps teab ja mõistab, püüab ta ka hoida ja kaitsta.</p>	<p>Olen leevike, lumiste aedade lind... Pöosa alt saan tuulevarju, nokin külmavõetud marju.</p> <p>Juba veebruaris leiab toimekas rasvahiha aega laulu jaoks.</p> <p>«Siifiin-siifiin-siifiin» — laulab tihane. Tema julge väljakutse talvele paneb sind tahes-tahtmata kuulatama. Ikka on tal (tihasel) midagi uut lisada oma lihtsasse laulukesse.</p>	<p>K. E. Sööt «Värvukese kaebus», «Varese häädeldus»</p> <p>J. Oro «Linnukene oksa pääl»</p> <p>E. Raud «Sipsik vaatab fihaseid»</p> <p>J. Kaidla «Tii-tii»</p> <p>M. Pärn «Vareseid»</p>
<p>V. LOOMAD</p>	<p>Meie küülik on väga jänese moodi. Küülik on vaikne ja natuke arg loomake. Mõni küülik on pika ja pehme karvaga. Villo saad sealt vihukese, pihujäte pisukese.</p>	<p>E. Esop «Lammast»</p>

2. Meisloomad.

1) Orav, Keha asend ja iseloomulikud tunnused: kikkis kõrvad, mille otsas karva-tuhtikesed; pehme, soe karv, kohev saba; lühikesed esijalad, teravad küünised ja hambad; elupaik ja liikumine: elab puu otsas; jookseb väledalt mööda puutüve, hüppab oksalt oksale; närib käbide soomuseid ja seemneid. Oravaid ei tohi hirmutada, taga ajada; paneme talle toitu.

2) Jänes, siil, karu, hunt, rebane, põder, kits jt. talvel.

Nende elukoht, liikumine, toitumine.

Kuidas nad on talveks ette valmistatud? (Soe, paks talvekasukas, talveuni, toidutagavarad.) Palju loomi elab ja otsib endale toitu vaikeses talvises metsas.

Emakarul sünnivad rõõsuurused pojad.

Lähme metsa, parki, «sõpradele külla».

Metsas on mul palju sõpru: rähne, oravaid, põtru.

Kuuske mööda üles vilksab väike **orav**, saba sorgus, kikkis väike kõrv,

Ruske loomake väike, kuklas karvane händ, käbi suus.

Oma pehmes ja hästi soojas pesas ei karda orav talvekülma ega tuisku.

Orava talvekasukas on pruunikashall hõbedase okkaga.

Puutüvest haarates kinni, orav puu tagant piilub, kas vaenlane juba läinud.

Jänesed saavad talveks tihedama ja värvuselt sobivama karvastiku. Sellega võib isegi tugeva külmega lumelohus magada. Toiduga on talvel küll täbar lugu, eriti sügava lumega. Ärge siis päiaks pange, kui atasi õunapuudelt lisa tuleb võtta.

Sügava lumega hiilib **hunt** teede peale, sörgib siin niipalju kui on võimalik.

Hundid liiguvad saaki otsides karjadena. Hundikari on suur perekond, kuhu kuuluvad isa, ema ning eelmise ja sama aasta pojad. Jälitades karjana murtakse jäneseid, metskitsi ja isegi põtru.

Lippas laane sügavusse reinuvader haukudes. **Rebase** talvekarvastik on filhe ja kohev, hallikaruuge.

Terava kuulmise abil leiab rebane hiire isegi paksu lume alt.

E. Esop
«Orav»

G. Rootsi
«Suusataja»

O. Arder
«Karu talv»

E. Enno
«Hiiresõit»
(osaliselt)

I. ELUTA LOODUS

1. Päikese tõus ja loojang.

1) Vaikne on varahommik talvise metsas. Helendades tõuseb talvepäike metsa kohal ja paneb lume merevaikkollaselt särama.

Juhatame lapsi tunnetama looduse ilu ja rõõmu, seda korduvat ja kordumatut. Kodus meenutame ja joonistame nähtut.

2) Öhtu. Päike on kadunud metsalavade taha. Öhtutaeva õrn valgus kumab kõige puhkamais vikerkaarvärvides. Hääletu on talvises metsas ja lumelagendikel, puude vahel.

Saabub öö. Pakasetaat paugub puude tüvedes ja okstes.

Kerge hõbehärmatis variseb alla.

Tumedas kõrges taevas sirab arvutult talviseid tähti.

Vaatleme ja vaikime selles kaunis karguses.

4) Hommikuti ja öhtuti vaatleme kuud ja tähti:

Kuu erinevad värvitoonid,

taeva värvus ümber kuu,

tuttavad tähtkujud: Suur Vanker, Koot ja Reha,

Sõel, Lõvi jt.

5) Taeva värvus päikese tõusu ja loojangu ajal.

Päike tõuseb talvel iga päev, kuigi alati teda pole näha (päike on pilve taga).

Peagi koit teeb lõpu ööle.

Õhk kristallisisid piserdab.

Koit idas veripunane (tulipunane, leekivpunane...)

Kirde käredate koidud...

Külmal sätendaval talvehommikul tõusis punane päike metsa tagant, saates maale roosasid varje. Astudes kargesse hämarasse talvehommikusse, ma tean, et varsti läheb kõik heledaks, puhitaks rõõmurõhkeks päevaks...

Loojangutaeva pikkade pilveribade õrnad palistused löid merevaiguselt helendama. Lustlikult liugles värskelt öhtutuul üle sinaka lumevälja.

Kuuskeste kohisevad kroonid varjasid helen-davat öhtutaevast, mille punetavad pilvesaga-rad sinaka lumelagendiku rõõmsaks värvisid. Ehaviir raagus latvadel hõõgus punase vasena. Päike punetas külmalt ja lähedalt.

Tee viib üle roosaka välja, mets kui muinas-juht sinab.

Punane päikeseketas piilub üle lumise lagendiku.

Viib hämarusse valge tee.

Päev vaikes vaikusis läks looja — loojangu-puna.

Ilus ilm tuleb, sest taevas punab.

Punetab öhtuigi lumi jäätuva päikese veerul, punane kiir puutub kaski.

Vaikne videvik märkamatult siseneb.

Talveöö vaikus on vallutanud maa.

V. Grünthal-
Ridala

«Talvine öhtu»

Sisu	Väljendid, kujundlikke üllemisi	Lugemiseks, vaatamiseks
Päev on lühike, öö on pikk. Pööripäev.	Homshed pimedad ööd pole veel valgemaad eilsetest.	
6) Pilvitu taeva värvus päeval (erinev detsembris, jaanuaris, veebruaris).		
2. Lumi. Hallane sügis asendub pikkamööda öökülmadega ja varsti sajab maha esimene lumi — heilverstena, terakestena, räitsakatena. Peenikest lund sajab tavaliselt enne või pärast suurt lumesadu.	(Õhtud, hommikud) kuukumased lumifand mel-sad ja vaiksed kaugele teed.	
Sulailmaga võib sadada ka teralund, lumes-kruupe.	Kuupeistel maastik sädeleb kui suhkur.	
Lumi koosneb lumehelvestest, väikestest jää-kristallidest, mis tekivad pilves sisalduva veeauru külmudes. Nad on erineva kujuga: on sambakesi, plaadikesi, tähekesi, nöelakesi jne.	Kuupeistel roheline läigib jää. Kuu sirp jääb üha kahvatumaks taevas (hommikul).	
Langedes haaravad nad üksteisest kinni ja muutuvad suuremaks.	Tuhm ja tuulifand talvepäike.	K. Merilaas «Tule, lumi»
Vaatame neid läbi luubi.	Talvetaevas täis pehmeid lumeräitsakaid.	
Lumesadu vaikse ja tuulise ilmaga.	Lumi pilvhallist taevast udenemas, ebeftamas, liuglemas, langemas, maailma matmas, kõiki endasse haaramas.	I. Lember «Lumehelbed», «Esimene lumi.»
Lumi on valge ja kohev, lumehelbed kerged — maapinnale tekib kohev lumevaip.	Tuleb vaikus, valge vaikus.	
Lumehelbed võtavad õhus keereldes endaga kaasa tahma ja tolmu, neelavad nad endasse.	Luigid läksid, lumi taga.	
Õhk muutub puhtaks, hingata on kerge ja värvistav.	Jaanuar — esimene tõsine talvekuu.	E. Esop
Vaatlusi seome tööülesannetega, nt. lumes-vaiba vaatus, mänguväljakute puhastamine lumest.	Pilvest langeb nagu sulg ja puhkab mu peo-pesal. Sätendas puhas ja pidulik talv. Kõik on valges ja kohevas lumes. Helitus lumesõjuse vaikusse vaibub linn. Lumi — puhtuse sümbol.	K. Põldmaa «Lumi»
	Lumi kiirgab, kumab silmapiiril.	
	Katustel, pöösastel, postide otsas — kõikjal pidutseb nüüd valge lumevill.	J. Süstite «Põhjatalv»

3. Lumekatte tähtsus:
hoiab taimi külümumise eest,
kevadel lume sulades, saavad taimed
küllaldaselt veit.
4. Tuisk, hangede tekkimine. Loodus tuisu
ejal, tuul kuhjab suurel lumehanged.
- Hanges on loendamatu lumehelbeid. Lumi
hanges ei sula nii kergesti.
- Umbe tuisanud teed, tuisanud teid on liikle-
miseks vaja puhastada.
- Kõnni- ja autoteede puhastamine.
Lumesahk, lumelabidas, luud.
5. Vesikogud kaifuavad jääga. Katsed:
vee muutumine jääks, jää sulamine
veeks:
jääh—vesi—jääh, vesi—jääh—vesi;
vee auramine ja auru muutumine
veeks:
vesi—aur—vesi;
jääh—vesi—aur.
6. Pakase ja sulailma tunnused.
7. Tuule suuna määramine ümbritsevate eso-
mete suhtes, nt. tuul puhub metsa pooli.
Põhijatuuled on talvel külmad, jäised, lõuna-
tuuled on soojad.
- Tuule tugevus ja toime.
8. Südataive iseloomustavad tugevad külmad
(paugub pakane) ja püsiv lumikate.
- Hangede viisi kuldteri ja pärne,
lumekristallides avastan pärle.
On valgeit puhas lumi nii puhas, et sellest
hakkab valus.
- Lumehelbed helkisid nagu tuhanded pärlid.
Lumi sätevdab ja ujub sinistes toonides.
Nagu suur tolmumeija käis lumesadu üle küla,
üle linna, õhk on nüüd puhas.
- Lumetu talv on võlukepita, härmas puude ja
hangede särata.
- Lund ootas taimeriik, ootas loom, ootas ini-
mene.
- Tuisunina teeb käänakuid-kääre.
Tuisk lükkas lumed vihise, löi hangeharjad
kihise, tuul küntakuiselt jäine, karm.
Silmapiiril on pilved tuisukusid täis.
Tuisk kihiseb läbi õõ.
- Õõ läbi kestnud tuisk on raugend ja värsk
kord on üle lume.
- Hanged talvel sügavad, uned talvel magusad.
- J. Sang
«Tuisk»
(osaliselt)
J. Kaidla
«Tuisk»
E. Enno
«Väljas»

Sisu	Väljendid, kujundlikke ütlemissi	Lugemiseks, vaatamiseks
<p>Vahel vahelduvad jaanuaris külmad suladega. Igal aastal toob talv midagi uut, igal aastal toimub looduses midagi, mida seni pole märganud.</p>	<p>Lumelained väljal (nurmel, niidul, põllul, . . .). Kesk lumehangi põgus päeva valgus. Tuule ulgemisest läbi kuulen aisakellade helinat fill-fill.</p>	<p>K. Meriläas «Tuul» (osaliselt) G. Rootsi «Talvetaat tuli»</p>
<p>9. Öhus on alati veeauru, mis pärineb meredest, järvedest, jõgedest, soodest ja rabadest, niiskest maapinnast ja taimedest.</p>	<p>Rudisev hang kannab kui põrand. Metsalagendik helendas valge saarena kesktumedavärvilist puumerd.</p>	<p>M. Kesamaa «Muustrilised käpikud»</p>
<p>Külma ja niiske ilmaga tekib puude ja põõsaste oksstele, telefonitraafidele, elektrijuhitmele jm. kohev ja habras lumetaoline sademehiht — härmas. Tavaliselt tekib härmatis tuulepoolele küljele, näidates kust poolt tuleb juurde veeauru.</p>	<p>Hall piivine videvik. Laduni kerkivad hanged. Talve selgroog ei ole veel murtud. Suur lumehangede pidu pärast lumesadu ja tormist tuult.</p>	<p>O. Saar «Talvepiit» E. Enno «Sula»</p>
<p>10. Veebruaris on palju tuisku. Eriti huvitav on pinnatuiske: lumi lookleb, kandub edasi mööda (lumist) maapinda.</p>	<p>On vastlapäev. Saaniitee sirge jälg metsaaluses vaikuses, külm ja karge taevas. Külüm tõmbab veele jää peale. Õhk tulvil kargust. Külüm kihutab hommikul talvises linnas, ta jalge all krudiseb lumine pinnas.</p>	<p>M. Nurme «Krudiseval lumel suusad laulavad»</p>
<p>Lastele teeb palju rõõmu selle «tagaajamine».</p>	<p>Pahad on pakase naljad. Öösel kõva külma pidas, lõunaks paksult pilve vedas.</p>	<p>M. Nurme «Härmakuu»</p>
<p>11. Veebruari lõpus algavad kevade-eelsed sulad.</p>	<p>Sula piiskhaaval valab pisaraid lumme — talveselg murdub.</p>	<p>K. Põldmaa «Härmatis»</p>
<p>Ilmad on tavaliselt ilusad ja päikesepaistelised.</p>	<p>Oksad on rippuvas karrakobarais, kuhu väsinud talvepiike puistab värvilisi teemante.</p>	<p>(«Nurmelt ja niidult» — valikuliselt.)</p>
<p>12. Päeval lumi sulab (veebr.), vajub kokku, kaotab oma valge värvuse, tekib lumekoorik.</p>	<p>Mets härmahentes . . . (imevaikne, õrnvaikne, salavaikne, päris vaikne, hästi vaikne).</p>	<p>Häletult pudeneb häрма.</p>
<p>13. Põhjamaa (piitfeld): talvel väga külm, palju lund, merel jääpangad, 2—3 kuud ei</p>		

Sisu	Väljendid, kujundlikke ütlemissi	Lugemiseks, vaatamiseks
<p>ole päikest ega päevavalgust näha, valitseb polaaröö.</p> <p>Virmalised (pildiit).</p>	<p>Põhjatalve erk ja puhas üllus. Nüüd tuisuhanged kokku vajunud ja lumi juba pelgab kõrt.</p>	<p>M. Nurme «Taliharjapäev»</p>
<p>14. Looduses leidub palju huvipakkuvat ja salapärast. Iga aastaga laieneb laste huviring, iga vaatlus ja kokkupuude loodusega arendab nende meeli ja rikastab teadmisi. 5-aastased lapsed on suutelised juba fosisemaid tähelepanekuid ja järeldusi tegema.</p>	<p>Igas talvapäevas omajagu kevadet on ära peidetud. Tuul siin toob sulamise hõngu ja varsti juba aurab künnimuld. Silmad kipuvad kustuma valguse küllusest ja eredusest. Lugesin lumiseid põlde, umbetuisanud metsa, jäätand jõge ning järvi. Siin-seal paitsid konarlikud künnivaod lume-legendikust välja.</p>	<p>L. Tungal «Vasflad, vasflad»</p>

MÄNGUELEMENTIDE KASUTAMISEST MUUSIKA KUULAMISEL

Muusika kuulamine on kaasaegse muusikaõpetuse oluline osa. See loob tunnetusliku aluse teistele muusikalise tegevuse liikidele — laulmisele, rütmilikumisele, teadmiste ja oskuste rakendamisele, musitseerimisele. B. Teplov eritleb muusikategevuses kolme järku: muusika kuulamine, muusika esitamine ja muusika loomine. Esimene neist on levinuim: lisaks suunifletud kuulamisele satume sagedasti muusikat kuulama juhtumisi.

Muusika kuulamine on vaid näiliselt passiivne tegevus, tegelikult muutume me muusikalise esituse kaasosalisteks, «laulame» vokaalse tegevuste tõttu kaasa. Muusika tajumine on omamoodi peegeldusprotsess, kujundi taasloomine teadvuses. N. Vetlugina kirjeldab seda kui keerulist ja tundmuslikku, poeetilist protsessi, mis on täidetud sügavate elamustega. Muusika tajumist eritletakse psühholoogiliselt järgmistest aspektidest — emotsionaalne vastuvõtlikkus, muusikaline kuulmine, mälu, mõtlemine ja loomevõime. Kooliõpetuses on kujunenud järgmine metoodiline astendus: pala esmane terviklik kuulamine, muusikalise sisu ühine analüüs, kordav terviklik kuulamine, veelkordne kuulamine pikema aja järel. Kogunud õpetajad teavad, et meeldejätmiseks on vaja pala korrata vähemalt neljal eri korral.

Didaktikas rõhutatakse mängu ja mänguelementide kasutamist kui omandamisprotsessi käivitumise ja efektiivsuse olulist tegurit. Alklassiõpetajad kasutavad sagedamini muusika rütmi markeerivaid liigutusi, muusikat püütakse siduda pildiliste kujunditega. Nii-suguste «lisandite» toime arvatakse a priori olevat positiivne. Kontrollisin seda oletust katsega 1987/88. õppeaastal ühe Tallinna kooli esimestes klassides.

Õpilaste arvult olid vaadeldavad klassid peaaegu võrdsed — ühes 27 (C-kl), teises 28 õpilast (D-kl). Ka õppeedukuses ja viisipidamises ei olnud erinevused suured (keskmine hinne laulmises vastavalt 4,0 ja 3,8). Mõlemas klassis oli sama muusikaõpetaja.

Esimeses katseseerias kuulati 5 tundmata pala:

- D. Kabalevski «Klounid»,
- P. Tšaikovski «Nuku haigus»,
- P. Tšaikovski «Baaba-Jagaa»,
- T. Lomova «Nukkude marss»,
- C. Saint-Saëns «Linnumaja».

Katseseeria toimus 4 muusikatunnis erinevatel päevadel. Pala esitamise eel teatati pealkiri ja autor. Pala esitas õpetaja või kuulati

seada grammofoniplaadilt. 5. ja 6. tund oli lastele nõ kontrollkontserdid. C-klassis näidati, pala pealkirja ja autorit teatades, ka pala iseloomustavat illustratsiooni; D-klassis seda ei tehtud. Vahetult kuulamise järel pidid C-klassi õpilased eksperimentaatorile näitama pilti, mis seostus esitatud palaga; D-klass pidi teatama pala pealkirja.

Teine ja kolmas katseseeria olid põhimõtteliselt samamoodi üles ehitatud, erinevus oli palade valikus:

2. seeria (G. Ernesaksa laulud, lastele tundmata):

Unekott,
Jussi suss,
Hiiretips,
Kati karu,
Rongisõit;

3. seeria (lastele hästi tuntud laulud):

V. Teder «Laul emale»,
L. Verlin «Küll on tähed»,
A. Raudkats «Tehke järele»,
V. Tormis «Auto»,
inglise lastelaul «Jõulukellad helisevad».

C-klass oli edukam kõigis katseseeriates, kõigil kontrollkontserditel. Eriti veenev oli C-klassi paremus 3. katseseerias, kus esitati lastele tuttavaid laule.

Kas järeldub siit, et C-klassis kasutatud meetoodika oli efektiivsem? Osaliselt küll: on tõenäone, et otsenähfava pildiga dubleeritud muusikaline pilt oli mõjusam. Kas aga pildiga etteantud (ühene) tõlgendus ei ahenda muusikataju? Kas pildi õigesti osutamine märgib ka pealkirja teadmist? Kas pealkirja meenutamine pole õpilasele raskem ülesanne kui kaasneva pildi äratundmine? Selgitamist vajaksid veel mitmed asjaolud: missugune on pildi mõju vokaal-pala puhul, missugune instrumentaalpala puhul? Kuidas valida kasutatavaid pilte ja kas pildierinevustel ongi mõju? Jne. Ja veel — missugused oleksid tulemused siis, kui kuulamise järel pala sisu üle arutletakse.

4. katseseerias selgitati enne esmakordset kuulamist iga pala sisu, teatati helilooja nimi ja pala pealkiri. Järgmisel tunnil demonstreeriti C-klassis, missuguseid liigutusi tuleb iga pala puhul seda kuulates muusika rütmis teha: plaksutada (D. Kabalevski «Klounid»), marssida (J. Graubinsi «Kuus väikest trummarit») või lüüa rusikas käega teisele rusikas käele (J. Jürme «Sepikojas»). Alafes teisest tunnist kuulatigi C-klassis neid palu liigutusi kaasa tehes ning õpetaja teatas vaheetult enne kuulamist pala pealkirja ja autori. D-klassis jätkati kuulamist traditsioonilise meetoodika järgi.

5. tunnis toimus esimene kontrollkontsert. Palade teistkordse läbi kuulamise järel paluti lastel iga pala järel ütelda selle pealkiri. C-klass kuulab palad läbi liigutusi kaasa tehes ja siis täielikus vaikus, D-klassis valitses vaikus mõlema kuulamiskorra ajal.

Sedapuhku olid tulemused eelmistele seeriatele vastupidised — D-klass saavutas mõlemal kontrollkontserdil tunduvalt paremad tulemused ja katsega ei õnnestunud selgitada C-klassis kasutatud mängulise lisa positiivset mõju pala pealkirja reprodutseerimisele. Et selgitada, kas tegemist ei ole juhusega, kordasime seda katse-seeriat järgmisel õppeaastal sama kooli 1. klassides, mis õppe-dukuse tasemelt üksteisest oluliselt ei erinenud. Katseseeria lõpetasime sel korral ühe kontrollkontserdiga. Ja siingi kinnitasid katseandmed, et rütmiline kaasaliigutamine on pala pealkirja meeldejätmisele vastu töötanud. Õpilaste keskendusobjektid olid kummaski klassis erinevad ja loomulik olekski eeldada, et tulemused paranevad aktiivse tähelepanu tsoonis.

Nii võime kõigist katseseeriastest teha järelduse, et sihipäratu «mänguelementide» lisamine ei taga sügugi iseenesest ja endast-mõistetavalt paremaid tulemusi, et mäng ja mänguelemendid kui nähtused peab õpetaja kõigepealt iseenda jaoks mõtestama ja alles seejärel hakkama neile metoodilist katet, lahendust otsima.

Seejärel võiksidki sinne tekst ja selles sisalduvad küsimused (küsitavused) õpetajaid kaasa mõtleva ja katsetama kutsuda.

Andry Ervald

MÕNI SÕNA MATIST JA MEREST ... JA METSAST

Ausalt tunnistades tekitab toimetaja lahke pakkumine kirjutada midagi «Kooliuuenduslase» tarvis minus pikka nõutust. On's sõna-dest mingit tulu. Aeg on meid õpetanud kahtlema kirjapandus, inimesi teeb jätkuvalt umbusklikuks kõige öeldava suhtes. Võib-olla on kõige parem hoopis vaikida.

Kõik oleneb olukorrast. Ja olgu siis nii, et ma lihtsalt kirjeldan üht olukorda, kus tõepoolest pidanuks vaikima.

Olukord saab alguse ühel kevadpäeval, missugusel igas koolis kombeks väljasõite korraldada. Võileivad kaasa, buss ette ja isamaa ilu nautima! Istutakse bussi, varem või hiljem jõutakse pärale. Kas minnakse lähemale või kaugemale, pole vast erilist vahet. On ju kevad, kõigil meeled avali, päike paistab, tuul on soe ja kõigil lihtsalt hea olla.

Vahepeal võetakse kusagil istet, et midagi põske pista. Näe!

peaaegu ime läbi on üks seltskond viinerid kaasa saanud. Väevalt, et nad ise need hankinud, sest nemad on alles 7—8-aastased, küllap on see kõigi agarate emade ponnistus, aga seda suurema õhinaga teeb näljane reisiseltskond kivide vahele paraja lõkke (mis toimub innuka isa eestvedamisel, kuna tema on looduskaitse-inspektor ning teab täpselt, mis ja kuidas), mille peal viinereid kõrveatakse ja neid siis süüakse. Selle 7—8-aastaste reisiseltskonna jaoks pole paremat rooga maailmas.

Aeg kulub, viinerid vähenevad. Näe! Eemalt ligineb teine, sama vana seltskond. Eks see ole üks teine klass mõnest teisest koolist, kes samuti on tulnud kevadet nautima. Astuvad teised mööda metsaalust, kenasti paarikaupa, käest kinni ega tee liigset sammu ei paremale ega vasakule, otsekui jalutaks vahetunnil mööda koolikoridori. Sest nii paremal kui ka vasakul on kaasa kõndimas valvas täiskasvanu ja kolmas on veel kõige ees. Korruga jäävad kõik veidi maad lõkkest eemal seisma, vaid too **selfsimees**, kes kõige ees sammus, ligineb lõkkele ning nõuab valjul ja kindlal häälel lõkke kohest kustutamist.

Küsimuse peale, miks antud nõudmine esitatud, viitab nõudja looduskaitse-eeskirjadele. Siinkohal tutvustab end looduskaitse-inspektorist lapsevanem ning teatab, et antud lõkke ei kujuta endast ühegi eeskirja rikkumist. Sellest hoolimata sama nõudmist korraldakse, toon on isegi endisest resoluutsem. Kui siis uuesti põhjuse järele päritakse, kostab valvas selfsimees:

«Kui teie klass oma lõket ei kustuta, siis tahavad ka meie lapsed lõket süüdata. Seda aga ei saa me lubada!»

«!?!»

Lõhnab nagu konflikti järele, kas pole? Aga kõik viinerid on juba otsa saanud, lõkke niigi kustumas ja et tühjast tüli ei tõuseks, otsustatakse järele anda. Pealegi oleks täis kõhuga taas jaksu kuhugi edasi minna. Viinerisööjate seltskond asub kompe kokku panema ja lõket kustutama, teise seltskonna juht purjetab tagasi kohale oma lambukeste eesotsas ning tema juhtimisel suunduvad nad edasi. Sinnapoole, kus paistmas männitukk mõnusate istumis-pinkidega ja merekallas.

Kui kompsud koos, asuvad samas suunas teele ka need, kes enne oma mõnusa äraolemise eest noomida said. Aga enne, kui nad kohale jõuavad, avaneb neile järgmine pilt, täpsemalt öeldes olukord.

Kõik on end kenasti pinkidele istuma sättinud ja vaatavad merele. Kaugelt on selge, et täidetakse korraldust. Ainult üks poiss istub seljaga mere ja näoga metsa poole. Vaatab ja kuulab, suu lahti, mis elu metsas elatakse. On ju mets samuti põnev. Puud

kohisevad ja linnud laulavad ja kui kaua vaadata, võib mõni loomgi põõsaste vahel vilksatada. Kes teab, äkki näeb tema parajasti metsavana kutsuvalt sörmega viipamas.

Aga siis raksatab korraga otsekui piksejumala hää! «Mati, pööra kohe ümber! Sa pidid merele vaatama!!!»

*

Tuglas tunnistab, et ta ju lapsena merd ääretut faga igatses, teame igaüks. Jah, meri on meri. Seal leidub, mida igatseda, seal leidub, mida imetleda.

Poeemi metsast, mida igaüks meis tunneks, eesti kirjanduses veel pole. Tõsi, Juhan Liiv ohkab, et «kui seda metsa ees ei oleks». Aga temagi igatseb ja imetleb midagi muud, mitte metsa.

Kas metsa ei tohigi imetleda? Või toob see endaga kaasa «metsa poole kiskumisi», mida kool endale ega oma õpilastele kuidagi lubada ei või.

Mis saab kord Matist, kes peab merd imetlema, ma ei tea. Miks Mati õpetaja ei mõista, et esitades mõttetuid nõudmisi, mille mõte pole isegi nende mõtlematus täitmises, ei tea ma samuti. Seda ma tean, et Mati ei õpi vihkama mitte ainult sääraseid nõudmisi esitavat õpetajat, vaid ka seda kohta, kus sääraseid nõudmisi esitatakse — oma kooli. Veel hullem on, et Mati õpib hõlpsasti vihkama ka merd. Võib-olla ongi ta ainuke pääsetee omadega «metsa minna».

Aga nüüd jään ma tõesti vakka. Kirjeldatud olukord oli üks tavaline eksimus. Nõnda tavaline, nõnda igapäevane, et ei tea, kas väärisi kirjeldamist. Sest eksimine on teatavasti inimlik. Ja meie, õpetajad, oleme samuti inimesed! Ja lapsed on inimesed samamoodi.

Ainult et (nõnda teab lisada üks vanaaja fark) kuradist on oma eksimuse küljest kinni hoida.

Mujalt maailmast

Aili Praks

KOOLIÜENDUSE «TONT» ON JÕUDNUD EESTISSE!

Tundub, et maailmas räägitakse kooliüendusest palju ja ägedalt (vähemalt kättesattunud soome- ja saksakeelses kirjasõnas). Tava-kooli kritiseeritakse väga teravalt.

J. Zimmer (Saksamaa) räägib koolist kui «gefost», millest on vaja välja murda. T. Järvilehto (Soome) nimetab kooli «eriliseks vaba-tahtlikuks vanglaks», mille töökorraldus on pärit 9. sajandi Preisimaalt.

Eesti kooli kohta nii negatiivseid hinnanguid pole kuulma sattunud. Võib-olla ei olegi meie kool nii rängas surves, vaatamata totaalsele ühiskonnale, või ei oska me oma suletuses tõelist olu-korda hinnata?

Kooli muutmisest (või muutumisest?) hakati meil rääkima juba mõnda aega tagasi. Oli üleüldine mõttetalgute laine, kus meie kooli hädad risti ja põiki läbi arutati. Tundub, et sellega üheaegselt või kohe selle järel olid populaarsed sõnavõttud lapsekesksest koolist a' la «budjem družno žit». Viimasel ajal räägitakse juba lapsest lähtuvast ja last arendavast koolitöö korraldamisest. See tundub olevat otseseoses meie inimeste reisimisvõimaluste avar-dumisega, millega on kaasnenud maailma-informatsiooni imbumine Eestisse. Enamasti jõuavad meieni killukesed, mis lasevad aimata tervikut. Uus teave jõuab meieni süsteemitult kirjasõna, lühisemi-naride ja loengute kaudu, andes esialgu ainult vihjeid haridus-süsteemide mitmekesisusest. Pikka aega oma ringis tammunud, ent otsiva vaimuga õpetaja haarab innuga nendegi kildude järele. Seda ei tohiks talle pahaks panna. Ka siinkirjutatu kannab vaielda-matult sama pitserit. Meieni jõudev informatsioon on juhuslik ja kirjeldab tihti rakendustulemusi teistsugustes oludes.

Meid ei vii kooli uuenemiseni ainult teistsuguste metoodikatega tutvumine. Teades ainult uut metoodikat, satume eksiteele. Vaja on fundma õppida ka pedagoogiliste põhimõtete aluseks olevat filo-soofiat. Meefod on ainult tööjuhis, mida saab asendada paremaga, teistsugusega. See tuleneb oludest ja elu arengust (E. Hakansson, Taani). Tundes pedagoogiliste põhimõtete filosoofilist alust, vaba-

neme müüdist, et head ja õiget metoodikat valdav ja rakendav õpetaja töötab hästi ja tulemuslikult. Siin peitub ka pseudo(kooli)-uuenduse oht — tehakse midagi küll teisiti, kuid õpetaja hoiakud ja suhtumine lapsesse pole sisuliselt muutunud.

Reformpedagoogikad seavad tähelepanu keskmesse lapse kui väikese inimese oma individuaalsuse, eelduste ja arenguvõimega. Õppetöö korraldatakse vastavalt võimetele, huvidele ja arengutempole. Kui oleme istutanud puud ja mõni nendest on kiduravõitu, ei hakka me ju teda okstest sikutama, et ta kiiremini kasvaks. Pigem uurime põhjusi ja püüame abi anda. Paraku, mõni puu jääbki kehvakeseks.

Soome uuendusmeelne õpetaja võtab omaks mõne talle sobiva ja väljakujunenud pedagoogilise filosoofia või sünteesib ise erinevate filosoofiatega põhjal enda oma. Kuna meil sedalaadi käsitlusi esialgu kuigivõrd ei ole (ilmuma on küll hakanud Harjumaa Hariduse Arenduskeskuse sari erinevatest kooliuuenduse suundadest), võiks meie õpetaja alustada oma töö üle mõtisklemisest, kasutades teiste maade (eriti Soome) eeskujusid.

Nii näiteks tõstatab Leila Pehkonen (Taivallahde algkool, 1989) enda jaoks kaks olulist küsimust.

1. Kuidas õpilane saaks töötada vabatahtlikult ja kavandada oma aega ja tegevust arukalt ehk kuidas vabastada õpilane

- kiirustamisest,
- ootamisest,
- töö katkestamisest.

2. Kuidas seda kõike saab ellu viia

- tavaline õpetaja,
 - tavalises koolis,
 - ilma kollektiivi (ühiskonna) toeta,
 - ilma (materiaalsete ja organisatsiooniliste) lisaressurssideta.
- Kaisa Lange ja Anne-Maria Mikkola rõhutavad, et emakeele õpetuses on olulised järgmised tööviisid:
- endisest vähem passiivset õpetust loengu vormis,
 - vestluse osa tööviisina kasvab,
 - palju iseseisvat tööd (uurimused, projektid, esinemised jne.),
 - töö aluseks on avarad üldteemad,
 - emakeele alateemad (keel, kirjandus ja oskused nagu lugemine, kuulamine, kirjalik ja suuline eneseväljendus) põimuvad sujuvalt töökorralduse käigus,
 - ühised projektid muude õppeainetega,
 - õpilased kavandavad ise oma tööd, samuti hindavad ise nii töö edenemist kui ka tulemust.

Anneli Lauriala (Oulu ülikool) ütleb, et uuenduse õnnestumine on tõenäosem, kui õpetaja

- teab, millises suunas koolitööd peaks arendama,
- usub, et uuendus on vältimatult vajalik,
- soovib seda tegelikult, mitte ainult juttudes,
- tahab ületada alustamisraskused,
- ei anna alla esimeste ebaõnnestumiste puhul,
- toetub uuendustes koostööle kolleegide ja lastevanematega.

Seejuures peab eriliselt rõhutama valdavalt läbivat väidet soomekeelses materjalis: KOOLIUUENDUS ALGAB ÕPETAJAST. Tõeline muutus koolielus, olgu või kõige väiksem, algab siis, kui õpetaja tahab midagi muuta, suudab vabaneda (temast mitteolenevalt) omandatud müütidest ja suudab muuta oma suhtumist õpilasesse, tema töösse ja arengusse. Kui algataja on mõni (haridus)administraator (soomlased liidavad siia ka koolidirektori), võib kujuneda pseudouuendus, kus formaalseid muudatusi näidatakse kellegi meeleheaks. Tekib situatsioon, kus karul polegi tõelist kasukat, vaid ta tõmbab selle selga karuna näimiseks.

Uuenduse katsetamiseks annab Soomes loa ministeerium ja sellega kaasneb aruandekohustus. Lisatööd kompenseeritakse (tasu olevat sümboolne). Vallas või koolis kavandatud uuendustöö eest riik raha ei eralda. Seda vaadatakse kui õpetaja kohustuste hulka kuuluvat enesearendamist. Muidugi ei ole vallas keelatud oma rahast õpetajale lisatasu maksta, kui seda peetakse vajalikuks. Seilest hoolimata ei ole teisiti töötavad õpetajad, kellega on õnnestunud vestelda, nõus tagasi pöörduma vanade mallide juurde.

(Huviline leiab kooliuuenduse kohta materjali A. Lauriala ja R. Karoneni toimetatud raamatust «Kokeileva koulu». Harjumaa Hariduse Arenduskeskuses on üks eksemplar, mõned on teada eravaldues, küllap on neid rohkemgi.)

Kuna õpetaja vajab oma uuendusliku tööstiili ja põhimõtte kujundamiseks küllaldaselt teadmisi, peab olema võimalus neid siinsamas Eestimaal saada. Hea, et meil on J. Käisi üldõpetus ja selle tundjad. Ka lapse arengust võib Eestimaal teadmisi saada. Maailma paljusust tundev eesti spetsialist oskab näha seoseid meie eluga, teab meie vaimseid eeldusi ja ootusi, materiaalseid võimalusi. Õigupoolest oleme kummalises olukorras. Meil pole paberit ja kriiti ega korralikku tahvlit, kuid on arvutid. Mõnel koolil on videomakk, kuid pole televiisorit. Õppeotstarbelisi videofilme pole kellelgi, et olemasolevat rikkust õppetöö kasuks tarvitada. Seega on veelkord õigus Taani prof. Erik Hakanssonil: meetodika peab

kujunema olusid silmas pidades (kuid toetudes omakstunnistatud pedagoogilistele põhimõtetele).

Soomlaste pilgu läbi on kooliuuendus tulnud lainetena 60. aastatel Ameerikast, 70. Rootsist ja jõudnud 80. Soome. Kas 90. aastad on Eesti kooliuuenduse aeg?

Sulev Valdmaa

SOTSIAALÖPPEAINETE INTEGRATSIOON ROOTSI KOOLIS

Õppeainete vaheliste seoste didaktiline väärtustamine on olnud meie kooli aktuaalseid ülesandeid. Siin on ette tulnud nii kampaanialikkust kui kunstlikkustki. Kuidas integratsioon tegelikkuses toimib, oli allakirjutanul võimalik näha 1990. aasta augustis Rootsis. Meie naabrid on osanud tähele panna tegeliku kooslust ümbritsevas maailmas ning toonud selle terviklikkuse koolitundidesse.

Maailm ei jagune füüsikaks, emakeeleks, bioloogiks... Miks peaks teda siis ometi selliselt õppima? Sel põhimõttel ongi seal lähenetud ainetevahelistele seostele. Loomulikult on ühed elunähtused seotud tihedamalt, teised lödvemalt. Nii on Rootsi koolidesse tulemas sotsiaalõppeaine (SÕ). SÕ on integreeritud terviksenisest ajaloost, ühiskonnaõpetusest, usuõpetusest ja geograafiast. SÕ õpetamisel ei kasutata komponentainete nimetusigi — nad on õppeainetena otsekui kadunud.

SÕ-d õpetatakse keskastme kolmes viimases klassis 5 nädalatunni ulatuses ja gümnaasiumi kolmes klassis vastavalt 5+5+7 tundi nädalas. Programm määrab käsitlemisele tulevad teemad, kuid ei määra teemade (ainealade) käsitlemise mahtu (nt. mitu tundi 8. kl. tuleks pühendada ajaloole). Täpsema jaotuse leiab iga õpetaja ise, kui see üldse tarvilik on.

Et saada ettekujutust, mis siis integratsioon SÕ-tundides tegelikult on, kirjeldan üht tundide sarja gümnaasiumiastmes. Õpetaja sõnul on kõige tähtsam see, et tunnid lähtuksid mitte programmi nõudmisest, vaid õpilaste huvist. Teemaderingi käsitus algas õpetaja küsimusest klassile. Ja see oli: mida sa kardad kõige rohkem? Igaüks kirjutas oma hirmu vihikusse. Kui kõik olid oma hirmu leidnud, kirjutas igaüks selle tahvlile. Hirmude spekter sai selline: kardeti haigust, lähedase inimese haigust või surma, et tol ajal ägenenud Iraagi—Kuweidi konflikt võiks halvendada Rootsi heaolu, tuumakatastroofi. Õpetaja palus klassil otsustada, millist hirmu hakatakse ühiselt käsitlema. Selleks valiti Iraagi—Kuweidi konflikt. Tahvel pühiti puhtaks ja sinna kirjutati valitud teema pealkiri. Järg-

nevalt pidi igaüks mõtlema küsimuse, mis tal kõigepealt antud teemaga seoses tekib. Mõtlemissaeg läbi, kirjutas igaüks oma küsimuse tahvlile. Kujunes põnev pilt erinevatest küsimustest: Iraagi huvid konfliktis, USA suhtumine konflikti, islami usu olemus, Iraagi ja Iraani vaheline «püha sõda» lähiminevikust, Iraagi ajalugu, konfliktipiirkonna majandus, võimalik mõju ja tagajärjed kogu maailmale jne. Küsimusi oli ligi paarkümmend ning sisuliselt identseid mõni üksik. Järgnes küsimuste üheskoos süstematiseerimine. Vastuste leidmine osale neist sai mõne õpilase jaoks referaadi teemaks, osale küsimustest aitas vastuse leida õpetaja. Järgmistes tundides tekkis uusi küsimusi. Näiteks islami usuga seoses tulid kõne alla muhameedlased Rootsis — kuidas ja miks nad Rootsi on tulnud? millised on nende õigused Rootsi ühiskonnas? kus maailmas peale Rootsi veel muhameedlasi elab? jne. Sellise teemakäsitluse raamis õpiti antud piirkonna ajalugu, tänapäeva rahvusvahelisi suhteid, religiooni, õigust, geograafiat. Seejuures lähtus õpitav õpilaste eneste huvist.

Ainekäsitlele kirjeldatud viisil valiti järjeks hirm surma ees. Õpetaja palus kõigil kirjutada vihikusse oma teadmisi surmast. See tehtud, luges igaüks kirjutatu ette. Seejuures pidi igaüks kirjutama vihikusse, mida sai teistelt õpilastelt teada sellist, mida ise enne ei teadnud. Siis leiti üheskoos küsimusi, mis tekkisid arutluses surma üle. Need kirjutati vihikusse ning koduseks ülesandeks jäi leida intervjuu korras vastused inimestelt tänaval või koduseilt. Järgmises tunnis loeti uus informatsioon ette ning igaüks fikseeris olulisema enda jaoks, mida ta seni ei teadnud. Taas kerkis uusi teadmisi, millele vastus tuli leida väljastpoolt kooli. Paari kontsentriga saadi teadmisi surma bioloogilisest ja sotsiaalsest taustast, erinevate rahvaste ja kultuuride surmakäsitlustest, matmiskommetest, matuste maksumusest ja seadusandlusest seoses surmajuhtumiga. Käsitleti ka eri religioonide arusaamu surmast. Lõpptulemuseks jäid kirjalikud kokkuvõtted vihikusse või lahtistele lehtedele surma probleemist tervikuna, milles väljendusid nii üldised seisukohad kui isiklikud vaated.

Need on vaid kaks põgusat näidet SÕ kui integreeritud õppeaine rakendamises Rootsi koolis. On mõistefav, et õpetajale esitab selline ainekäsitus väga suuri nõudeid. Üks asi on õpetaja enda teadmised, mis peavad olema laiad ja ka sügavad. Teine küsimus on ju selles, et lähtumine õpilaste huvist (mitte programmilisest ainejärjestusest) ei vabasta õpetajat programmis esitatavatest nõuetest. Seetõttu tuleb ainet planeerida ja õppetegevuseks ette valmistada erilise leidlikkusega. Just neid asjaolusid silmas pidades ongi Rootsi pedagoogilised kõrgkoolid alustanud SÕ-õpetajate

ettevalmistamist. Kirjeldatud fundides ei olnud asendamatu rolli ka õpikutele, millega meie oma koolides harjunud oleme. SÕ ühtset õpikut praegu alles kirjutatakse. Seetõttu kasutatakse seniseid ajaloos, ühiskonnaõpetuses, religiooni ja geograafia õpikuid vaid episoodiliselt ja teatmeteostena, nagu paljusid muidki raamatuid kas kooli raamatukogust või mujalt.

Siinkohal jäävad käsitlemata Rootsi hariduspoliitikute ja tavakooli õpetajate hoiakud SÕ suhtes (neid on nii- ja naasuguseid) ning selle õppeaine tulevikuperspektiivid. Igatahes oli huvitav praktikas näha põhimõtteliselt teistsugust käsitusviisi.

Toimetaja järeilmärkus. Sulev Valdmaa muljevahendus integratiivsest ainekäsitlusest Rootsi koolis on meie jaoks mitmeti huvipakkuv. Nagu eriti algkooliõpetajast lugeja järeldada võiks, on põhiolulises tegemist meie üldõpetusele lähedase käsitlusviisiga. Meie selle suuna esindajad on üsna ühel meelel väitnud, nagu oleks üldõpetus täisväärtuslikult rakendatav vaid 1.—2. klassis, 3.—4. klassis peetakse otstarbekamaks üle minna õppeainelisele ainejaotusele, seda küll koduloo integreeriva rolli jätkudes. Siin esitatud SÕ-näide on võetud keskastme kolmest viimasest klassist (meie järgi 7.—9. kl.). See tähendab, et integratiivset ainekäsitlust ei ole põhimõtteliselt õige piirata klasside ja asimelega. Tõepoolest, maailm ei jagune füüsikaks, ajalooks, bioloogiks... , nagu autor rõhutab. Ka vanemas astmes mitte. Mida enam õpetamine oskab ainet terviklikustada ja elulistes seostes pakkuda, seda hinnatavam on ta tase. Nii et integratsioonipõhimõtte kontrollib nii või teisiti pedagoogika kvaliteeti. Kõik öeldu käib ka teise siin leiduva käsitlusnäite — Hannela Levävaara «Metalli-projekt» — kohta.

K. L.

Jukka Somerharju

MÕTLEMISAINET PÕHIKOOILE

Mõtlemisainet tänasele koolile 1

Prof. Erno Lehtinen uuris oma rühmadega käsitust kooliteadmisest. Järgnevas uuringute tulemused:

1. Kooliteadmisi vahendatakse uskumusena; nende tõepärasus toetub autoriteetidele, raamatule, õpetajale.

2. Õpetatavale on omane tugev killustatus, st. kooliõpetus on suunatud üksikute, kontekstiist eraldatud tõdede päheõppimisele.

3. Kooliteadmistele on omane koolispetsiifika. Koolis õpetatav on vajalik ainult koolis, mitte mujal õpilaste elus. Kooli enda ajalugu on kindlaks määratud need asjad, mida seal tähtsaks peetakse.

Asi seisneb mängus, milles edukad on nn. head õpilased ja õpetajad. Nn. head õpilased ei raiska aega arutlemisele, kuidas asjad tõeliselt on.

Erno Lehtise järgi ei ole abi sellest, et väikesed terad vahetatakse suuremate kildude vastu: tuleks analüüsida, millised on need struktuurid, mida tahetakse õpetada.

Lehtise järgi tuleb peamine kriitika suunata sellisele õppematerjalile sisule, millel puuduvad seosed tegeliku eluga. Selline võõrandumine on omane õppematerjalile tervikuna.

Käesolev kokkuvõte on tehtud Erno Lehtise loengust seminaril «Õpetajakoolitus ja koolitöö tervikustamine».

Küsisin Lehtiselt, kas vahendatava õppematerjali sisu ülesehitus on üldse oluline. Sest kas mitte kõikvõimalik teave, näiteks arengumaade olukorrast, ei põhjusta seda, et inimesed õpivad ebameeldivate asjadega leppima, st. lihtsalt harjuvad nendega. Sain enda meelest hea vastuse: teatud viisil ülesehitatud teadmisstruktuur tekitab probleemidesse sekkumise vajaduse.

Mõtlemisainet tänasele koolile 2

Euroopa Nõukogu aruande järgi peaks koolis õppima mõtlemisstrateegiaid, probleemi lahendamist, suhtlemist, rühmatööd ja -õppimist ning ka vastutamist oma õppimise eest. Kool peab austama ja toetama iga lapse individuaalsust.

Aruande järgi muutub diferentseerimine koolis aina tähtsamaks:

- mitte kõigile sama ainet, samal ajal, sama sisuga;
- ajaline varieerimine, tsükliteks jagamine;
- meetodite diferentseerimine õpilase õppimisstiili ja tööviisi järgi;
- vastutus omaenda õppimise eest, kui ollakse teadlik oma õppimisstrateegiast;
- huvide ja võimete arvestamine.

Õpetaja ei ole enam loengupidaja, vaid organisaator, motiveerija, abiline, õppimisprotsessi hindaja ning foetaja.

Aruanne nõuab suhetesse õpetaja—õpilane ja õpetaja—õpetaja rohkem otsekohesust, koostööd, suhtlemist positiivses õhkkonnas.

Mõtlemisainet tänasele koolile 3

Tuginen siin Carl Rogersi mõtteile ning uuringute tulemustele, mis on avaldatud tema raamatus «Freedom to learn for the 80's».

Rogersi mõtteviis ja uuringud lähtuvad sellest, et maailma säilitamiseks vajame oma laste abi. Sellepärast on vaja aidata neid õppida sügavalt ja avaralt.

Rogersi järgi liigub praegune õppimine piiridesse, mille kaks poolust on ühelt poolt tähtsusetute silpide päheõppimine ja teiselt poolt tähenduslik, katsetav ja uuriv õppimine. Suurem osa kooli tegevusest on detailide pähetuupimine.

Rogers määratleb traditsioonilise õppimise põhiomadused:

— õpetaja on teadmiste omanik, õpilased vastuvõtjad. Õpetajat ja õpilast lahutab suur tähtsusvahe;

— loeng, raamat või mingi verbaalne meetod on teadmiste edastamise peamine vahend. Kontrollimine mõõdab teadmiste omandamise määra;

— õpetaja käes on võim, õpilane on alluv. Juhtkonnal on võim õpetaja üle. Kontroll on alati suunatud ülevalt alla;

— usaldus on minimaalne. Õpilaselt ei oodata asjalikku tööd, kui õpetaja klassist lahkub;

— õpilasi valitsetakse hirmu varal — mitte füüsilise, vaid moraalse, kriitika ja naerualuseks sattumise hirmu varal;

— praktikas demokraatiat ei hinnata;

— kasvatusüsteemis ei ole ruumi tervikisiksusele, vaid ainult intellektualismile ja verbalismile.

Algklassides surutakse maha lapse ülevoolav ja loomupärane uudishimu ning füüsiline energia.

Keskastmes minnakse mööda huvist seksi ning emotsionaalsete ja füüsiliste suhete vastu. Keskkoolis jääb järele ainult intellekt.

Rogers kristalliseerib selle, mida õpilane niisugusest õpetusest aastate jooksul õpib:

— enamik õpikutest on igavad,

— ei ole ohutu olla õpetajaga eri meelt,

— on palju viise õppimisega võimalikult vähese vaevaga hakama saada,

— kõik on korras, kui natuke petta,

— päevane tukastamine ja fantaseerimine aitavad vastu pidada,

— usin õppimine ja head hinded annavad «tuupuri» maine kaaslaste hulgas,

— tähtsad asjad õpitakse väljaspool kooli,

— omapärasele mõttefusele ei ole koolis ruumi,

— õpetuses on tähtsaimad kontrollitööd (eksamid) ja hinded,

— enamik õpetajaid on klassis igavad ja isikupäratud.

Inimesekeskse aruka ja avatud õppimise tundemärgid on Rogersi arvates järgmised:

— omaalgatus, ja kui algatus tulebki mujalt, siis lähtuvad tähelepanu ja arusaamine seestpoolt,

— isikliku seondumine toimuvaga,

— isiksust läbiv /õppimine/, mis muudab õppuri käitumist ja hoiakuid ja sedakaudu kogu isiksust,

— õppur hindab oma õnnestumisi, ta teab, kas õppimine vastab tema vajadustele ja soovidele. Õppur valib, mida ta tahab õppida ja mida tal on vaja teada ja osata. Tal on võimetus väljendada oma tundeid ja mõtteid. Ta loeb, vestleb ja huvitub aktuaalsetest küsimustest; teeb teistega koostööd ühise eesmärgi saavutamiseks. Õpetajal omalt poolt peab olema piisavalt kindlust enese ja teiste suhtes, et usaldada õpilasi, samuti uskuda laste võimesse ja soovi mõelda ja õppida. Õpetajal on peamiselt abistav roll: ta jagab vastufust õpetajate ja lastevanematega, näitab uusi võimalusi, julgustab teadmisi ja kogemusi saama.

* Sellises koolis (kooliperes) on ehe õhkkond, milles on hoolitsust ja mõistvat kuulamist. Õppimine on protsess: kursus ei ole lõppenud, kui õpilane on nõutava ära õppinud, see on lõppenud, kui õpilane on edenenud selle suunas, mida ta teada tahab.

* Õppimise ulatust ja olulisust hindab peamiselt õpilane ise, kuigi tagasiside areneb ja rikastub rühma ja täiskasvanu toetusel.

Mida õpilane Rogersi järgi niisuguses õppimises õpib? Ta

— hoomab, et õppimine on meeldiv,

— paneb tähele, et kõiki asju ei ole lihtne õppida ja õpib enesedistsipliini,

— leiab koolis ruumi oma huviobjektidele ja õpib teadma, millest on huvitatud,

— õpib õppima,

— arendab eneseusku ja lugupidamist enda vastu,

— peab lugu õpetajatest ja austab neid,

— õpib fõötama koos teistega,

— märkab, et õppimine pakub rahuldust.

Kui vastatakse õpilaste tunnetele, kui neid peetakse ennast juhtida suutvateks inimolenditeks, õpivad nad iseenda kohta järgmisi asju:

* minu tunded on vastuvõetavad,

* IT'S all right to be me. — Mina olen ainulaadne ja väärtuslik,

* minu tunded ütleavad mulle, mis on hea just mulle,

* kõigil teistelgi on tunded ja õigus neid väljendada,

* mulle tähtsate ja haaravate ülesannete lahendamise on väärtuslik,

* minu kogemused võivad mind õppimises juhtida ja minu õpingud võivad aidata mind kogemuste fõlgitsemisel.

Avatud ja traditsioonilise õpetamise võrdlus uuringute valguses (edu protsentides)

õppeedukus	14 %	12 %
enesekäsitus	25 %	3 %
suhtumine koolisse	40 %	4 %
loovus	36 %	0 %
iseseisvus	78 %	4 %
uudishimu	43 %	0 %
koostöövõime	67 %	0 %
(loetelu ei ole täielik)		
kokku (keskmiselt)	30 %	4 %

Rogersi järgi ei ole inimkeskset lähenemist kerge õppida. See eeldab muutust meie mõtlemises, eluviisis, suhtumises õpilastesse. See eeldab enda sidumist demokraatlike ideaalidega.

Ajakirjast «Elämäkoulu» (nr. 2, 1989)
tõlkinud (mõnede kärbetega)

Aili Praks ja Hilda Urb

Kaisa Lange

AVATUD ÕPETUS [AVOIN OPETUS]

Kool on avatud

- praktilisele tegevusele ja konkreetsetele sündmustele,
- koolivälistele õppimisvõimalustele ja mõjudele,
- loovatele, muutuvatele ja iseseisvatele lastele,
- maskeerimata tõele, otsekohestele küsimustele, kogu elule, nagu see on.

Avatud õpetamise kaudu taotletakse

- koostööd, kohanemist üksteisega ühistes ettevõtmistes, mitte võistlust;
- et koolielu puudutaks tõelisi olukordi ja ehtsaid asju, nagu see on elus väljaspool kooli;
 - kognitiivse, motoorse, afektiivse sfääri aktiveerimist;
 - suundumist iga õpilase isiklike omaduste poole, et igaühe võimetel lasta areneda võimalikult optimaalselt;
 - iga õpilase isiklike vajaduste teadvustamist ja arvestamist;

— motivatsiooni tekkimist ja säilimist ühiselt seatud eesmärkide kaudu;

— koolivälise ja koolisese elu seostamist, parimal juhul nende sünteesi;

— erinevate õppeainete integratsiooni;

— kooli katkematut sisulist uuenemist, minnes kaasa ümberringi toimuva arenguga, elust lähtuvate vajaduste ja probleemidega.

Avatud õpetamine kasutab ühe võimalusena **projekt-meetodit**, mis on väga sobiv vanemates, aga ka nooremates klassides.

PROJEKT-MEETODI kesksed põhimõtted

1. Projekti sünniks annavad tõuke laste vajadused, huvid ja soovid.

2. Projekt ajendab õpilasi väljendama oma vajadusi ja mõtteid, neil tuleb ise otsustada ja lahendada ettetulevad olukorrad.

3. Selline töö nõuab võrdõiguslikku ja õpilaskeskset suhtlemist, tasalülitab õpetaja—õpilase hierarhia.

4. Õppimine keskendub tõelisele tegevusele, millel on tõepärased eesmärgid ja perspektiivid.

5. Projektis osalejatel on ühesugune ettekujutus eesmärgist.

6. Kuna projekt lähtub õpilaste vajadustest, on see harva seotud üksikute õppeainetega (õppeained ei piira seda).

Projekt-meetodi kasutamise praktilisi aspekte

Aeg

Projekte võib korraldada üsna mitmel viisil. See võib kesta üks—kaks tundi või terve kuu. Neid võib ette võtta ühe õppeaine tundides või mitme õppeainega koos. Kuid projekt ei piirdu kunagi ainult ühe õppeaine temaatikaga.

Näiteks:

— koolis võib perioodiliselt olla projekti-nädalaid,

— projekti-töö on kavandatud kindlate päevade pärastlõunale või mõne aine tundidele mingil ajavahemikul. Jne.

Korraldamise lihtne mudel

1. Rühm otsustab ühiselt projekti teema (vestluses, mõttetalgutel jne.).

2. Koos seatakse eesmärk, koostatakse ajakava ja moodustatakse töörühmad. Tehakse vajalikud tööplaanid, otsustatakse töötulemuste esitamise viis ja vorm.

3. Projekti elluviimine.

4. Küllap on töö käigus kasulik vestelda nii individuaalselt kui kogu klassiga, et selguks töö tempo (liiga aeglane või kiire), tekkinud probleemid, et säiliks eesmärgiselt.

5. Projekti lõpetamine.

6. Projekti tulemuste esitamine.

7. Projekti ja tehtud töö hindamine õpilaste poolt.

8. Projekti käigus tehtud töö ja tulemuste väärtustamine.

Projektid ei ole muust õppetööst eraldiseisvad näited või halli kooliargipäeva värskendavad süstid.

Projekt-meetodi faust

Sajandivahetuse reformpedagoogikad olid lapsekesksed, rõhutasid tõelise tegevuse ja töö tähtsust; reformpedagoogikate ühiseid jooni:

- õppeainete integratsioon,
- õpetaja juhendav roll,
- õpilase aktiivsus,
- õpilased osalevad õppetöö kavandamisel,
- õppimises kasutatakse meetodeid, mis aktiveerivad õpilaste tegevust, omaalgatust ja iseseisvat mõtlemist,
- karistused ei ole vajalikud, keskne on sisemine motivatsioon,
- ei rõhutata akadeemilisi õppimisstandardeid,
- teadmisi ei kontrollita,
- põhiline on kollektiivne töö ja vastutus,
- õpitakse igal sammul, mitte ainult klassis,
- tähtsal kohal on loov eneseväljendus.

Mõned vihjed õpetajale oma igapäevatöö hindamiseks

1. õpetaja kõne vähenemine,
2. klassi rühmitamine (üleklassitöö või üksi- ja rühmatöö),
3. õpilaste osalemine ajakasutuse, tööviiside ja sisu kavandamises,
4. iseseisvat tööd võimaldava materjali olemasolu,
5. kas klassiruumi sisustus võimaldab õpilaste liikumist ja paindlikku rühmitumist.

Kirjandust:

Reijo Miettinen. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki 1990.

Margaret Sutherland. Theory of Education. London and New York 1988.

Karl Frey. Die Projektmethode. Frankfurt/M 1982.

Projektorientierter Unterricht, Weinheim 1978.

Jörg Ramseger. Offener Unterricht in der Erprobung. München 1985.

Soome keelest **Aili Praks**

PROJEKT-MEETODI RAKENDAMISE IDEID SOOME KOOLIDES

[Valik näiteid raamatust «Koulutuksen uudet tuulet»]

Maitsetaimed

(Pohjolanrinte põhikool, õpet. Hilikka Kanerva)

Viisteist 7. kl. õpilast uurisid maitsetaimi bioloogia, kodumajanduse, kunstiopetuse, rootsi keele ja keemia tundides. Näitusel oli kasvavaid maitsetaimi, joonistusi nendest ja vastavalt kujundatud kõöginurk (maitseainete purgid, kuivatatud taimede kimbud, küpsetamisvahendid jm.). Uuriti taimekeemiat ja taimede raviomadusi. Tutvuti rootsikeelsete toiduvalmistamise ja küpsetamise refseptidega. Pärast küpsetamist korraldati taimedega maitsestatud küpsetiste pidulik maitsmine.

Projektitööks kasutati 1—2 tundi erinevates õppeainetes. Maitsetaimed külvati märtsis ja projekt lõpetati mais.

Näitus oli väljas nädal aega.

Koolitoitlustamise juubelinädal

(Alavieska põhikool, õpet. Arvi Korpinen)

Koolitoitlustamise 40. aastapäeva tähistamiseks korraldati õppeainete vahelise koostöö nädal. Arvutiõpetuses tutvusid õpilased vastava programmi põhjal toiduainetega. Matemaatika tunnis selgitasid 12 õpilast koolilõuna hinda. Toitainetega tutvuti veel bioloogia ja keemia õpetaja juhtimisel.

Põhja-Karjala mets

(Joensuu harjutuskool, õpet. Raimo Koponen)

Projektitöö katsena käsitleti Põhja-Karjala metsateemat ajaloo, geograafia, matemaatika ja füüsika tundides. Kasutati arvutit. Keemiaga seoses tutvuti tselluloosi tootmisega.

Projekt viidi läbi ka teistes Põhja-Karjala koolides.

Veetorn ja valla veemajandus

(Eurajoen keskkool, õpet. Raimo Kukkamäki)

1984—85. õ.-a. jooksul ehitati Eurajõeale 46 m kõrgune veetorn. Keskkooli 1. klassi (meie X kl.) 20 õpilast moodustasid neli rühma ja viisid läbi projektitöö, uurides nii torni ehitamist kui ka valla veemajandust.

Üks rühm uuris veeforustiku võrgu ja torni ehitamisega seendu-

vat füüsikat, teine rühm sama teemat ajaloo ja ühiskonnaõpetuse vaatenurgast, kolmas selgitas majandusveega seotud keemia aspektist. Neljanda (kunstiõpetuse) rühma ülesandeks oli algul kavandatud teiste rühmade abistamine projektis vajaliku pildimaterjali hankimisel. Selle rühma tegevus muutus töö käigus sedavõrd, et sai võimalikuks nende osavõtt vee-teemalisest joonistuste konkursist 1985. a. sügisel.

Rühmade töö kokkuvõtted salvestati arvutisse. Sellest materjalist kujunes 32-leheküljeline vihik «Eurajõe veetorn ja valla veemajandus». Osa tiraažist jäeti õppematerjaliks, ülejääk müüdi kauplustes. Saadud raha kasutas klass väljasõiduks Ahvenamaale.

*

Uurimisteenaks on sagedasti kodukoha loodus ja ökoloogia. Mitmete projektide puhul on koostööpartneriks teadusasutused või keerulise tootmisega suured ettevõtted. Palju kasutatakse arvutit.

Näited valinud ja tõlkinud
Aili Praks

«Iseseisev töö oli kasulik ja huvitav just iseseisvuse pärast. Õppisime iseseisvalt teadmisi otsima ja üheskoos töötama teiste inimestega. Halbu külgi ei oska ma sellele tööviisile leida. «Tavapärane» tööviis on üldisem, selles on vähem iseseisvat töötamist. «Tavapärane» on ka hea tööviis, aga minu arvates võiks projektivormilist tööviisi kasutada rohkem.» (Tiina)

Hannele Levävaara, Helsinki I harjutuskooli õpetaja

METALLIPROJEKT

Üks 8. klassi keemiaprogrammi teemasid on «Metallid ja elektrokeemia katsed». Metallidega ühenduses tuleks rääkida ka mineraalidest, maakidest, maagivarudest ja nende paiknemisest, metallide omadustest. Elektrokeemia käsitleb metallide rikastamist, galvaanikat, korrosiooni ja elektrolüüsi. 1988/89. õppeaastal otsustasin seda teemaderingi õpetada kui tervikut, kasutades projektmeetodit.

Korraidusküsimusi

Sügispoolaasta algul tutvustasin oma plaani bioloogia õpetajale, et teada saada, kas ta oleks nõus projektis osalema. Õpetaja innustus mõttest, kuigi materjal ei sobinud päris hästi 8. klassi üld-geograafia programmiga. Projekti teostamise ajaks määrasime sügispoolaasta lõpu. Projekt alanuks nii geograafias kui ka keemias samal nädalal (45.), kuid selle kestus oleks eri õppeainetes eri pikkusega: geograafias 3 nädalat ja keemias 5 nädalat. Projekti otsustasime lõpetada näitusega koolimaja koridoris.

Just projekti ajal pidi klassis oma keemia harjutustundi andma üks praktikant. Seepärast võtsin ka temaga ühendust ja me arutasime projekti läbiviimist. Oma harjutustundides liituski ta projektiga, osales selle kavandamises ja rakendamises.

Kooli juhtkonnaga leppisime kokku, et projektiga seonduvad sõidukulud kannab kool, kui summa ei osutu liiga suureks. Seepärast piirasime oma õpperetked peamiselt Helsinki linnaga. See oli peaaegu vältimatu ka seetõttu, et kasutada võisime vaid keemia-tundide aega. (Kooli vastutusel võisid õpilased ka üksinda õpikäikudele saata.)

Võtsin eelnevalt kontakti ka mõnede metallitööstustega, et teada saada nende suhtumist võimalikesse külastustesse. Projekti läbiviimine oleks muutunud küsitavaks, kui ettevõtted õpilasi poleks nõustunud vastu võtma.

Projekti eesmärgid

Geograafias oli projekti eesmärgiks saada ülevaade mõnede metallide piisavusest ja praegustest varudest kogu maailmas. Keemias keskenduti metallide rikastamise, kasutamise ja korduvkasutuse teemadele.

Projekt algab

Juba sügispoolaasta keskel rääkis õpilastele, et osa õpikumateryalist käsitleme metalliprojektis ja ühistööna geograafiaga.

45. nädala mõlemad keemiatunnid kuluvad projekti käivitamisele. Kõigepealt rääkis õpilastele, mis projekt on. Eriliselt rõhutasin, et projekt nõuab omaalgatust ja iseseisvat tööd. Leppisime kokku, et projekti võib teha üksinda või rühmas, et valmis töid hinnatakse ja need pannakse näitusele. Rühmas ei või olla üle kolme õpilase ja kõik rühma liikmed saavad sama hinde. Iga rühm võib töö teha nii nagu soovib. Leppisime kokku ka selles, et projekt nõuab kodutööd samapalju, kui seda oleks keemias tavaliselt.

Kui mängureeglites oli kokku lepitud, hakkasime kirja panema võimalikke projektiteemasid. Õpilased võisid kasutada teemade

leidmiseks ka õpikuid. Kõik ettepanekud kirjutati tahvlile. Algul tundus, nagu õpilaste mõtted ja fantaasia oleksid lukus. Esimesed ettepanekud olid üksikmetallid, algul tuttavad nagu raud, vask ja kuld. Pikkamisi muutusid ettepanekud eksootilisemaks, näiteks vismut ja tallium. Kui küsisin, mida nad tahaksid metallide kohta uurida, pakuti muuhulgas metallide vastupidavust, saamist, rikastamist ja kasutamist. Lõpuks pakuti teemadena ka metalliala ameteid ja mõnesid metallitööstusi.

Kui teemasid ei suudetud enam leida ja tahvelgi oli täis, andsin õpilastele umbes pool tundi mõtlemisaega, et moodustada töörühmad ja valida teema. Teemat ei pidanud valima tahvlile kirjutatute hulgast, vaid see võis olla ka midagi muud, aga seotud metallidega.

Rühmad kujunevad

Mul oli kaks 8. klassi õppegruupi, ühes 10, teises 12 õpilast. Esimeses grupis tekkis 4 töörühma — kaks 3-liikmelist ja kaks 2-liikmelist, teises 7 töörühma — kaks 1-liikmelist ja viis 2-liikmelist.

Nelja nädala pingufused

Kolm tüdrukut otsustasid uurida metallide korduvkasutust. See rühm osutus üsna tegusaks. Nende töös oli palju omaalgatust ja iseseisvust. Nad suutsid kiiresti leida tööstused, millest neil võiks kasu olla, võtsid nendega ühendust ja leppisid kokku külaskäigu asjus. Nad pidasid kodus päevikut selle kohta, mis kõik nädala jooksul ära visatakse. Üks tüdruk oli kodus prüginõu äärel kinnitanud paberi, millele iga pereliige oli kohustatud kirjutama, mida ta ära viskab. Sealt märkis tüdruk välja metallijäätmed.

Kolm poissi valisid oma teemaks metallide vastupidavuse. Neile pakkus kõige rohkem huvi see, kuidas erinevad metallid taluvad happelisi ja leeliselisi aineid. Need katsed tehti keemiaklassis ja nii olin ma kogu projekti aja seotud kooliga. Poisid uurisid nii kontsentreeritud kui ka lahjade hapete ja leeliste mõju metallidele. Võibolla kõige huvitavam aine oli kuningvesi, millest oli küll palju räägitud, aga mida ei oldud kunagi kasutatud. Väike peffumus tuli sellest, et kusagilt ei õnnestunud hankida katsete jaoks kullateri. Poisid uurisid veel metallide vastupidavust kuumusele (metallide sulamispunktid), nagu nad ise seda nimetasid, ja venitustugevust. Need katsed tehti koolitöökojas. Poisid leppisid eelnevalt tööõpetuse õpetajaga kokku, millal nad võivad katseid tegema tulla. Oma uurimistulemustest koostas rühm stendi — kartong asetati klaasvitriini ja selle peale sai panna kellaklaase happe ja metalli ning leelise ja metalli reaktsiooni saadustega. Kartongile kleebiti ka iga metalli näidised.

Teised töörühmad uurisid üksikuid metalle — kaks rühma elavhõbedat, kaks hõbedat; huvitavaks peeti veel tina, kulda, rauda, vaske ja alumiiniumi. Need rühmad töötasid peaaesjalikult kooli raamatukogus, kuigivõrd kasutati ka linnakogu. Küllastati ka mitmesuguseid tehaseid, näiteks Outukumppu, metallitööstusekeskliitu, juveelitöökodasid ja mitmesuguseid metallitehaseid ja -töökodasid. Nendel rühmadel ei olnud mu õhutustest hoolimata piisavalt iseseisvust ja omaalgatuslikkust, et asutustega ise ühendust võtta ja kohtumise asjus kokku leppida. Seetõttu jäi see ülesanne mulle ja praktikandile. Kuna ma aga pidin olema koolis, siis oli osadel külaskäikudel kaasas praktikant, osa tehti üksi. Üksinda said õpilased päris hästi hakkama, kui neile oli selgitatud, millise liiklusvahendiga minna, ja kaasa antud ka skeem. Vaid üks rühm tuli tagasi peetununa ja külmetades, sest nad ei leidnud teha.

Oma töö tulemustes selgitasid rühmad metallide omadusi, nende kaevandamist, rikastamist ja kasutamist. Pearõhk oli sellel valdkonnal, mille kohta õpilased kõige rohkem teavet leidsid. Näiteks elavhõbeda rikastamise kohta leiti palju materjali, aga väga vähe selle kasutamise kohta. Tina kohta jälle oli raske üldse midagi teada saada. Kulla kohta kogunes väike vihik materjali, teistest metallidest seinatahvlid.

Sügispoolaasta viimasel tunnil hindasin töid. See oli minu jaoks projektis kõige raskem töö. Hindamisel võtsin arvesse muuhulgas järgmist — kui tuttav oli uuritud aine, kui palju on selle kohta kergesti kättesaadavat infot, kuivõrd on osatud kasutada olemasolevaid infoallikaid, kuivõrd iseseisev ja omaalgatuslik oli töö ja kui isikupäraselt ainet käsitleti. Suurem osa hinnetest olid head. Korraliku kümne sai minult vaid rühm, kes uuris metallide korduvkasutust.

Näitus

Kevadpoolaasta esimesel nädalal panin kooli koridoris üles näituse. Välja pandi ka geograafiafunnis tehtud tahvlid maakera metalliressurssidest.

Õpilaste kommentaare

Projekti lõppedes jagasin õpilastele küsimustikud, milles palusin neil hinnata projektitööd võrreldes seda tavapärase töötamisega. Enamik õpilasi tunnistas projektitöö meeldivaimaks õpetusmeetodiks. Tugevate külgedena tõsteti esile järgmist: õpib iseseisvalt töötama ja asjus ise selgust saama, uuritavat ainet õpifakse täpselt ja samas avaralt, õpib töötama rühmas, igaks korra ei ole koduülesandeid, ja muidugi ka see, et projekt on pingevaba. Pahadeks

poolteks peeti seda, et õpitakse vaid seda asja, mida ise uuritakse, see võtab aega, kõik ei viitsi asju lõpuni selgitada, vaid teevad ära vaid miinimumi; kõigest loetust ei saadud aru, eriti teatmeteostes. Vaid üksikud õpilased olid kodus projekti edasi teinud, kuigi nii oli kokku lepitud. Neli õpilast rääkisid, et oma keemiaõpikut ei kasutanud nad projekti ajal üldse. Teised olid seda veidi kasutanud.

Juri: «Viis, mida nüüd kasutasime, oli minu arvates kõige huvitavam, sest see pakkus rohkem «vabadust» teha asju. On ju tavalinegi moodus tõhus ja huvitav, aga huvitavam oli see «rühmatöö.»»

Heini:

Projektitöö: + vaba tööd
— liiga pikk

Tavaline stiil: + selgus
— katsete tegemine

Heini lisas, et ta mõistis: on vaja seletada, mida soovid, et inimesed sind mõistaksid, ja õppis austama teatmekirjanduse autoreid.

Õpetaja ja projekt

Õpetajalt nõuab projektmeetod ennekõike rohkem ettevalmistustööd. Nagu eelnevastki näha, tuleb näiteks nõu pidada võimalike partneritega, kooli juhtkonnaga ja tööstusettevõtetega. Põhjaliku ettevalmistuse korral on projektmeetod meeldiv kogemus ka õpetajale.

Tõlkinud **Hilda Urb** ja **Anne Pihaste**

FREINET' PEDAGOOGIKA PÕHIMÕTTEID

CELESTIN FREINET (1896—1966), kelle eeskujuks oli Rousseau, on oma pedagoogilise filosoofia koondanud kolmekümnesse põhi-väitesse.

«ELÄMÄNKOULU-LIVETS SKOLA ry»* ('elulähedane kool') ühendab Soome õpetajaid, kes omaks võtnud Freinet' filosoofia.

* «Elämänkoulu»

- annab neli korda aastas välja oma ajakirja,
- kirjastab raamatuid,
- korraldab kohtumisi (koolitus ilma koolitajata),
- vahendab info Freinet', Zilliacuse, Montessori pedagoogika kohta ja nende rakendamisest koolides,
- vahendab kontakte mainitud ala asjatundjate-koolitajatega,
- peab sidet rahvusvaheliste ühendustega.

Siinkohal esitame selle õpetajate ühenduse filosoofilised põhimõtted, kus Freinet' kolmkümmend põhiväidet on koondatud kahekümneks punktiks. Mõned «Elämänkoulu» pedagoogilistes seisukohtades teisele plaanile jäänud punktid on toodud sulgudes, siin-seal on lühendatult lisatud Freinet' kommentaarid oma seisukohtadele.

1. Oleme igasuguse nn. puhta õppimise vastu.

2. Kasvatus on küpsemine ja arenemine, mitte laste taltsutamine või treenimine tubliks kodanikuks.

3. Tunnistame vääraks kujutluse kasvatuses, mis oleks juba iseenesest piisav, olenemata seda mõjutatavatest sotsiaalsetest ja poliitilistest oludest.

4. Homme kool on töökool (see ei tähenda meie ÜKT-d või töökasvatust, vaata ka p. 9 — A. P.).

5. Kooli lähtekoht on laps, kes meie abiga ise vormib oma isiksust.

6. Laps on olemuselt samasugune kui täiskasvanu.

Laps sööb, tunneb, kannatab ja kaitseb ennast samuti kui täiskasvanu, ainult erinevas tempos, mis tuleneb tema vähestest oskustest, kogenematuses, kasvava organismi nõrkuses; samuti tema elufahtest, mis võib mõnikord isegi täiskasvanuid ehmatavaid vorme omandada.

7. Mitte kellelegi, seda enam lapsele, ei meeldi autoritaarne kohtlemine.

Kui seisate sukelduma valmistudes järsul kaldal ja ettevaatamatu käsi tõukab teid, kaotate tasakaalu. Vaistlikult teefe liigutuse tõukele vastassuunas, et uuesti tasakaalu saavutada. See on üldine ilming nii füsioloogilises, moraalses, sotsiaalses kui intellektuaalses käitumises. Me kõik teeme nii. Seetõttu põhjustab igasugune autoritaarne tegevus ja kamandamine vastuseisu. Meie ülesandeks on leida viis, mis võimaldab lapsel oma liikumise suund leida ilma täiskasvanu sunnita. (Kellelegi ei meeldi rivis seismine, kuna see eeldab passiivset allumist väljastpoolt tulevatele käskudele.)

8. Igaüks tahab oma tegevust ise valida vaatamata sellele, et valik ei olegi ehk parim.

(Keegi ei tee innuga kohustuslikku tööd, kui iseenesest nagu ei olekski midagi selle töö vastu. Just töö kohustuslikkus mõjub pärssivalt.)

Andke lapsele tükike šokolaadi. Ta rõõmustab. Kuid samas heidab ta igatsevaid pilke ülejäänud kommidele. Ulatage talle karp ja võimaldage ise valida. Laps saab veel rõõmsamaks, kuigi

ta ei vali võib-olla parimat pala. Kui laps istub ettenähtud ülesannete juures, pole tal valikuvabadust. Kui ta saab (mingites kokkulepitud piirides) ise valida, teeb ta töö hoopis soodsamas meeleolus.

(Keegi ei hooli formaalsest tegevusest — sooritada ülesandeid, harjutusi või sobituda mõtetega, mis moodustavad mehaanilise süsteemi, mida ise pole saanud mõjutada.)

9. Lapsele on loomupärane töö, mitte mäng.

Me kõik teeme vea väga varakult. Pakume lapsele mänguasju, kuid mitte ühtki tõelist tööriista ja võimalust jõukohaseks tõsiseks tegevuseks ning tööks. Vanemates klassides ei anta lastele küll mänguasju, kuid töökorraldus ei võimalda neil ometi oma töösse (õppimisse) suhtuda kui sisuliselt haaravasse, vabatahtlikku pühendumist nõudvasse töösse. Tavakoolis piisab enamasti ülesannete formaalsest «ärategemisest». (Ei koolimeisterlikkusele! — Pois koulumestaruus!)

Koolimeisterlikkus tähistab neid juhiseid, mis kehtivad koolis, kuid mitte elus väljaspool kooli.

Analüüsides oma tööd sellest seisukohast, esitage endale küsimused:

— kui mina peaksin seda tööd tegema, kas teeksin seda tõhusalt ja meelsasti?

— kas ma töötaksin innukamalt ja keskendunumalt kui minu õpilased?

— kui klassiuks oleks avatud ja kõigil täielik vabadus soovi korral minna, kas lapsed jätkaksid või läheksid oma teed?

(Kõik soovivad kogeda õnnestumise rõõmu. Ebaõnn mõjub lammutavalt omaalgatusele ja innule.)

10. Teadmiste hankimise normaalne viis ei põhine märkuste tegemisel, selgituste ja tõestuste esitamisel, nagu koolis tavaliselt kombeks. Tõeliste teadmiste hankimine põhineb uudishimul ja katsetamisel. Selline õppimine on omane kõigile inimestele.

Kui tavakoolis tehaksegi katseid, siis esitatakse seda kui illustreerivat tõestusmaterjali. Kui selgituse kaudu jõutaksegi tõestuseni, on tulemus vaid pinnapealne ja formaalne päheõppimine, millel ei ole märkimisväärset tähtsust inimese elule.

11. Kui kõigepealt õpitakse seadused ja seaduspärasused (matemaatikas, emakeeles, ...), juhtub nii, nagu oleks vanker rakendatud hobuse ette.

Seadused ja reeglid on kogemuste üldistus. Muidu on need väärtusetud vormelid.

12. Laps ei faha loenguid kuulata.

Täiskasvanu, seda enam laps, ei faha kuulata seda, mida ta pole soovinud ja mille vastu tal puudub huvi. See seletab niisuguse õppetöö kesiseid tulemusi ja pedagoogilist tembutamist, mille abil õpetajad püüavad lapsi oma seletusi kuulama meelitada. Kui laps saab katsetada, kui tekib uudishimu ja ta esitab küsimusi, millele saab vastata, nimetatakse seda tagantjärele toimuvaks loenguks.

13. Tarkus ei ole eriline omadus, mis toimib autonoomselt, sõltumata isiku elujõu muudest külgedest.

14. Mälu ei arene treeninguga. Nii võib saavutada vaid mälu tehnilist valmisolekut. Sealjuures mehaanilise mälu kasutamine kulutab ja väsitab seda.

Tõsiasiade päheõppimine ei tähenda nende mõistmist.

15. Laps ei väsi tööst, millel on kokkupuutepunkte tema eluga ja mis on tema meelest arukas.

On levinud ekslik kujutus, et laps jaksab töötada vaid 40 min. korraga, siis tuleb kõigis klassides pidada 10-minutiline vaheaeg. Katseliselt on kindlaks tehtud, et laps suudab töötada 2—3 tundi ja kauemgi, kui töö on huvitav ja arukas. Laste väsimine on pedagoogilise töö kvaliteedi mõõdupuu.

16. On vale hindeid panna ja lapsi klassifitseerida.

Lapse jaoks on väärtuslik tema tööle täiskasvanu poolt antud hinnang, kui see on objektiivne. Kui aga on vaja hinnata keerukat mitmetahulist tööd, osutuvad kõik süstemaafilised mõõtmisviisid puudulikeks. Hindamise traditsioonist hoiavad lapsevanemad ja õpetajad meelsasti kinni, sest see on tõhusaks karistusvahendiks ja ergutab võistlust tavalistes koolioludes, kus lapsel pole motiive tõsiseks tööks.

17. Hea õpetaja räägib nii vähe kui võimalik.

Seda on lihtsam öelda kui teha. Ometi, mida vähem räägite, seda rohkem tegutsete. See, kes töötab sihiteadlikult, ei räägi.

18. Karistamine on alati vale. See ainult alandab ja tegelikult ei saavutata midagi. Karistus on hädavahend.

Õeldakse, et on olukordi, kus karistamine on ainuke tee korda tagada. See on õige. Siis on viga tehtud juba enne meid, väljaspool meie mõjupiirkonda. Meie pörkume teiste (näiteks kodu) tehtud veast tulenevale. Olukorra parandamine võib kesta kaua ja olla vägagi raske.

Ometi ei saa me viga parandada põhjuseid otsides, vaid luues oma mõjupiirkonnas olukorra, kus karistamine muutub tarbetuks. Jälgige karistatud last ja te märkate vastupanu, viha, vaenulikkust, käffemaksuiha. Küllap olete kõike seda ka ise tundnud. Karistus

on alati objekti alandav, ka siis kui see peitub trotsi, ülbuse, hooplemise taha.

Klass rahuneb ja karistused muutuvad tarbetuks alles siis, kui teil õnnestub saada lapsed koolitööst huvituma, kui nad saavad rahuldada oma loovuse, elutahte ja inspiratsiooni vajadusi.

(Kord ja distsipliin on koolis vältimatult vajalikud.)

Mõnikord arvatakse, et Freinet' kooli tööviis juhivad segadustele ja laiskusele. Tegelikuses on asi vastupidine. Kool, kus tegeldakse väga paljuga üheaegselt (igal lapsel oma töö ja töötempo), vajab korda ja distsipliini palju enam kui traditsiooniline kool. Kuid see pole formaalne kord. Me vajame sügavat distsipliini, mis on juurdunud laste käitumisse, töösse, tõeliselt motiveeritud elulaadi. Need pole tühjad sõnad. Töö organiseerimine teistel alustel loobki korra ja distsipliini uues koolis.

19. Homse päeva demokraatiat arendatakse koolidemokraatiat arendades.

20. Hea pedagoogika põhineb optimistlikul usul elusse.

«Elämänkoulun periaatteita»
ja C. Freinet' «Ihmisten koulu»
alusel koostanud ja tõlkinud

Aili Praks

Varia * dokumentaalsed

JKSi liikmete nimekiri seisuga 15. mai 1991

Nimi	Liikmeks astumise aeg	Töökoht liikmeks astumise ajal
Jaan EILART	12. jaanuar 1991	Sonda 9-kl K
Heli EICHE	13. jaanuar 1990	ELKS TÜ
Ferdinand EISEN	3. jaanuar 1990	PedTUI
Aleksander ELANGO	12. jaanuar 1991	pensionär
Leonid FIVEGER	12. jaanuar 1991	Tallinna HK
Valter HAAMER	9. oktoober 1990	TÜ
Juta HIRV	12. jaanuar 1991	Saduküla 9-kl K
Valter HORM	15. jaanuar 1990	pensionär (surnud)
Albert IVASK	20. veebruar 1990	pensionär
Aliide IVASK	20. veebruar 1990	pensionär
Eha JAKOBSON	25. jaanuar 1990	Unipiha Algk
Hildegard JUURMA	21. september 1990	pensionär
Urve JÄRG	15. märts 1991	Põlva Kk
Vello JÜRİÖÖ	12. jaanuar 1991	Mikitamäe 9-kl K
Helmi KALDVEE	12. jaanuar 1991	pensionär
Marta KARU	6. veebruar 1990	pensionär
Tiiu KIUDORV	28. november 1989	Põlva HO
Lillian-Astrid KIVI	10. detsember 1989	PedTUI
Ilmar KOPSO	12. jaanuar 1991	PEM
Liia KOROLIN	12. jaanuar 1991	?
Mare-Maia KRAAV	4. aprill 1990	HM
Ene KULDERKNUP	12. jaanuar 1991	Tallinna 9. Kk
Helle KÖLLI	19. mai 1990	Värskak Kk
Valentina KÄRBLANE	20. veebruar 1990	pensionär
Kaisu KÄRKKÄINEN	22. november 1990	Pukimäe Algk
Leida LAANE	12. jaanuar 1991	pensionär
Maija LARMOLA	17. mai 1990	Helsinki Ülikool
Marika LATTIK	12. jaanuar 1991	Rapla 2. Kk
Paul LEHESTIK	28. november 1989	Põlva HO
Kalju LEHT	24. detsember 1989	PedTUI
Viive LEHT	4. juuli 1990	ÖL
Pirkko LEINO	22. november 1990	Helsinki Ülikool
Heli LEIVO	12. jaanuar 1991	Mikitamäe 9-kl K
Arvi LEOSK	12. jaanuar 1991	Võru HO
Airi LIIMETS	15. mai 1990	TÜ
Reet LIIMETS-SOROKIN	15. mai 1990	TPedI
Ruut LIIV	15. jaanuar 1990	pensionär
Leida LOOS	20. veebruar 1990	pensionär
Kalju LUTS	17. november 1990	HM
Tauno LÄHTEENKORVA	12. jaanuar 1991	Oulu Harjutuskool
Tarmo MAASIK	12. jaanuar 1991	PedTUI
Tiiu MAASIK	12. veebruar 1990	Otepää Kk

Ene MUST	12. jaanuar 1991	Otepää Kk
Heino MÄGI	29. detsember 1989	Otepää Kk
Elisabet MÄLTON	12. jaanuar 1991	pensionär
Luule NIINESALU	12. jaanuar 1991	Aruküla 9-kl K
Enn NURK	23. detsember 1989	Vändra Kk
Samuel ONNO	22. jaanuar 1990	Võru LMK
Leida PAIDE	12. jaanuar 1991	?
Nikolai PAISNIK	3. detsember 1989	Põlva HO
Aleksander PETTAI	12. jaanuar 1991	kodune
Inga PEETSALU	?	pensionär
Helgi PIIR	30. oktoober 1990	Pärnu 11. K
Voldemar PINN	21. juuni 1990	Haapsalu SIK
Vladimir POLONSKI	3. veebruar 1990	pensionär
Peeter PUUSEPP	12. jaanuar 1991	Vastselliina Kk
Tuula RAATIKAINEN	3. aprill 1990	Tampere Ülikool
Hilda REIMAND	10. november 1990	pensionär
Anni RINNE	4. jaanuar 1990	RKM koondis «Uku»
Ene RITSO	12. jaanuar 1991	HM
Piret RÕOMUSSAAR	12. jaanuar 1991	Tallinna 60. Kk
Aulikki-Pirjo RÄTY-SARHO	12. detsember 1990	Pukinmäe Algk
Urve SAAR	12. jaanuar 1991	Rakvere 1. Kk
Arvo SARAPUU	1. oktoober 1990	Peri 9-kl K
Taimi SCHMIDT	12. jaanuar 1991	Saadjärve LPK
Reet SELG	12. jaanuar 1991	PedTUI
Lehte SILLAMÄE	30. detsember 1989	Põlva HO
Krista SUNTS	12. jaanuar 1991	Otepää Kk
Erna SÖÖT	12. jaanuar 1991	pensionär
Aaja TABA	20. veebruar 1990	TÜ
Leida TALTS	12. jaanuar 1991	TPedi
Erika TAMMISTE	21. juuni 1990	pensionär
Arnold TOLK	21. juuni 1990	pensionär
Olev TOOMET	28. november 1989	Valgjärve 9-kl K
Evi TOMINGAS	12. jaanuar 1991	Aegviidu 9-kl K
Helge TOOTSMAN	28. november 1989	Räpina Kk
Made TOROKOFF	17. veebruar 1990	Tallinna Vanalinna Algk
Linda TROSS	12. jaanuar 1991	Jõgeva 1. Kk
Maie TUULIK	12. jaanuar 1991	TPedi
Ants UDRAS	20. veebruar 1990	Tartu Sidesõlm
Julius UNGRU	24. september 1990	Urvaste EIK
Inge UNT	12. jaanuar 1991	EHA
Õie VAHAR	12. jaanuar 1991	TPedi
Helene VÖIMAN	19. aprill 1990	pensionär
Kai VÖLLI	24. detsember 1989	PedTUI
Toom ÕUNAPUU	24. jaanuar 1990	õppejõud

Kokku — 86 liiget

Aino Pervikult ja Eno Raualt Kooliuenduslasele



Lugu leivapoe uksest

«Oh, kuidas ma üleni valutan,» lausus leivapoe uks, kui ta viimase ostja taga kägisedes kinni vajus. Pikk tööpäev oli läbi ja uks igatses õist puhkust, millal ta ilusasti kindlalt lukus seisab ning vaikselt tukub, mõnus leivalõhn ninas ja süda rahul, et terve päev usinasti tööd tehtud. Hommikust peale oli ta ostjaid sisse ning välja lasknud, aina avanenud ja kinni vajunud. Nüüd polnud kuni järgmise hommikuni tarvis teha ühtegi liigutust, võis muretult piita sirutada ja lasta hingedel hinge tõmmata.

Aga kui leivapoe uks oli just mõnusalt tukkuma jäänud, peatus ta ees üks hilinenud ostja. See oli arst, kellel samuti pingutav päev selja taga. Just tööpäeva lõpu aegu oli haiglasse toodud veel üks laps, kes käärid kõhtu oli neelanud ja arstil tuli need välja lõigata. Seetõttu ei jõudnud ta enne poe sulgemist leiva järele.

«Vabandage,» lausus arst nukralt. «Mul on kodus ainult pakk võid ning pakk teed, ja sealjuures olen ma kogu päeva leivast söömata. Kas ei oleks võimalik veel poodi leiva järele pääseda?»

Leivapoe uks ärkas kõige magusamast unest ja pidi peaaegu arstile vihaselt sähvama, et too on puhta loll ja häbematu ka veel, kui ta pärast poe sulgemist leiba tahab. Uks oli ju pidanud terve päeva pealt kuulama pahurate müüjate ja ostjate omavahelist nääklemist. Kust see leivapoe uks siis ikka kombeid pidi õppima! Õnneks vaatas aga uks enne väsinud ja näljasele arstile silma ja jättis oma ütlemise ütlemata. Ta läks hoopis vaikselt krigisedes lukust lahti, avanes praokile ja laskis arsti sisse. Pood oli täis värsket leiba ja arst sai sealt suure lõhnava pätsi. Raha jättis ta kassaletile. Siis astus ta paakil uksest välja, surus tänutäheks ukse-linki ning ruttas koju õhtust sööma ja puhkama.

Leivapoe uks aga vajus uuesti sügavasse unne.

Kase vari

Kui mõnel päeval ilm väga palavaks läheb, istun ma kase varju. See on suur kahar kask ja selle varjus on hea lahe istuda.

Ka on siin vaikne ja rahulik. Ainult kiilled lendavad mõnikord mööda.

Kolm lindu

Kõik need kolm lindu on isemoodi. Peoleo ennustab oma lauuga eksimatult vihma ette ning varesest räägitakse, et ta vaagub

inimestele häda ja õnnetust kaela. Harakas aga ei ennusta mulle midagi. Tema kädistab lihtsalt niisama, lennates puult puule ja pöösalt pöösale.

Heinaritsikate sirin

Heinaritsikate sirin on väga ilus. Ainult et seda peab tähelepanelikult kuulatama. Need inimesed, kes heinaritsikate siristamise ajal omavahel kõva häälega juttu ajavad, ei taipa heinaritsikate sirina ilust suuremat midagi.

Sõbrad

Mul on maal kolm sõpra.

Üks sõber on kask, mille varjus võib hinge tõmmata, kui ilm palavaks läheb. Teine sõber on haab, mille lehed sahisevad tasakesi läbi vaikuse. Ja kolmas sõber on pihlakas, mille otsa sügisei ilmuvad punased pihlakamarjad.

Metstuvi kruugutamine

Kui ma mööda metsarada läbi karjamaa jalutan, kostab mõnikord puulatvadest metstuvi kruugutamist. Seda kruugutamist kueldes mõtlen ma millegipärast, et sügiseni on aega küllalt, et suvi kestab veel.