

# KOL

## KOOLIÜÜENDUSLANE

Algkooli-õpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused

Johannes Käis

Taevaskoja loodusest

Johannes Käis

Johannes Käis tööõpetuse propageerijana

Ene Lind

Lasteaednike koolitusest ja tegevusest Eestis enne 1940. aastat

Mare Torm

Aastaring lasteaias

Piret Kukk,  
Kadri Tooming

Geograafia ainekava — eesmärgid ja vahendid

Aimur Liiva

Johannes Käis loodusõpetuse metoodika ja koolifenoloogia rajajana

Jaan Eilart

Nikolai Remmel koolimehe ja keelemetoodikuna

Seoriin Jõgise

\*\*\*

Eesti aabits soomlase pilgu läbi

Tuula Hyyrö

1995

3



Pärnu mnt. 10. Arhitekt Eliel Saarinen, 1912.a.



KOOLIBRI

## KIRJASTUS *KOOLIBRI*

Pärnu mnt. 10

EE0090 TALLINN

tel. 44 52 23

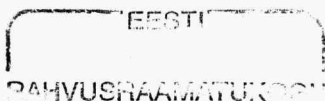
faks 44 68 13

*Koolibri* raamatute müük:

Laki t. 30, 2. korrus, tuba 214

tel. 656 36 62

- \* õpikud
- \* töövihikud
- \* testid, kontrolltööd
- \* metoodiline kirjandus
- \* sõnaraamatud
- \* keeleõpikud
- \* aimekirjandus
- \* lasteraamatud
- \* ajaviitekirjandus
- \* postkaardid





# KOOLIÜÜENDUSLANE

KIRJASTUSE "KOOLIBRI"  
JA HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE VÄLJAANNE

Nr. 14 (75) 1995

TALLINN "KOOLIBRI" 1995

**Toimetusrõukogu:** Andres Adamson (Haridustõõtjate Koolituskeskus),  
Ants Haljamaa (Kirjastus Koolibri),  
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),  
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),  
Kalju Leht (toimetaja)

**Korrektor** Vivian Leibak

**Tehniline toimetaja** Gädvi Kuklase

# TOIMETAJAMÕTISKLUS

“Kooliuuenduslase” 14. number tähistab pöördepunkti — siitpeale jätkame kirjastuse “Koolibri” ja Haridustöötajate Koolituskeskuse ühisväljaandena. See ei tähenda kaugenemist hariduselust ja -struktuuridest. Teadupärast on “Koolibri” õppekirjanduse juhtiv kirjastaja, seega igapäevases ühenduses nii koolide kui ka hariduse juhtivate struktuuridega.

Mida see üleminek endaga kaasa toob? Õigemini — mis selle põhjustas?

KU pidevamad lugejad on kindlasti märganud, et väljaande ilmumine on käinud n-õ juhuse seadust mööda. Ehkki toimetajal oli senise kirjastajaga põhimõtteline kokkulepe: oleme kvartaliväljaanne ja iga number peab mahtuma kvartali piiridesse. Ma ei hakka siin eritlema takerdunud asjaolusid, küll võin kinnitada, et toimetaja süü pole otsustav olnud. “Koolibri” trükivõimalused ja -tempod lubavad saavutada kokkulepitud ilmumisrütmi, mis on iga jätkuväljaande prestiiži algus ja alus.

Vahest halvemgi on, et seni pole suudetud korraldada KU levitamise mehhanismi. Seetõttu pole KU jõudnud paljudesse Eestimaa paikadesse (koolidesse). “Koolibri” kaasabil käivituvad kõik kirjastuse toodangu levitamise võimalused. Otsime lahendust ka individuaaltellimusteks, mida lugejad on soovinud juba esimestest numbritest peale.

Toimetajana eeldan ja loodan sedagi, et paraneb ka KU polügraafiline teostus — tegemist on ikkagi professionaalse firmaga. Ehkki, jah, põhiasjad (formaad, kaanekujundus) peaksid paika jääma. Täiesti loomulik on, et “Koolibri” kasutab KU-d ka oma toodangu tutvustamiseks, kas siis lakoonilise info või raamatute annoteerimise kujul.

Mis väljaande sisusse puutub, siis põhisuundades jääb see püsima. Jätukvalt peame tähtsaks eesti hariduslugu ja pedagoogilise mõtte arengut käsitlevate tekstide avaldamist. Oleme oma haridusminevikku, selle saavutusi rängalt alahinnanud. Haridusel otsekui polegi minevikku — on järjepidevus. Sestap teebki kurvaks, et sagedasti otsime mujalt seda, mis meil endal on olemas olnud.

Esiplaaniil on muidugi tänapäeva koolielu. Seal on palju põnevaid teemasid ja motiive ja muidugi ka valupunkte. KU eelmistes numbrites on mõndagi aja- ja asjakohast ka ilmunud. Kirjutajate reas ka omajagu tegevõpetajaid, mille üle toimetajana tunnen erilist rõõmu. Seda teed tahame ilmingimata edasi astuda. Ehkki, jah, ega õpetajailt kaastöö nõutamine hõlpus küll ei ole. Kergem on hankida teaduslikumat laadi käsitlusi, aga rangelt teaduspärased tekstid KU-le ei sobi, neid olen toimetajana pigem tagasi tõrjunud ja teen seda edaspidigi. Välisautoreist on esiplaanil olnud soomlased ja küllap jäävad edaspidigi — nad on ikkagi lähedal nii kultuurihoiakute kui ka kooliolude poolest.

Käesolev number on eriline veel selle poolest, et ta on n-õ Käisi-number. Loodetavasti õnnestus meie pedagoogika suurmeest esitada mõnest uuest vaatepunktist.

Muidugi pole lugejale huvituseta, milliseks kujuneb KU müügihind. Esialgsete kaalutluste kohaselt 14—15 krooni. On seda vähe või palju? 80-leheküljelise trükise kohta ehk mitte liialt palju. Hind, teadagi, alaneb sedavõrd, kui võrd kasvab läbimüük. Eks siis vaatame, milliseks 14. numbri läbimüük kujuneb.

Lõpetada on loogiline ja hädatarvilik üleskutsega: andku hea lugeja endast märku nii kaastöö pakkujana kui ettepanekute tegijana KU sisu ja teostuse kohta. Meile saab lähendada kas "Koolibri" aadressil: Tallinn, Pärnu mnt. 10 (faks 44 68 13, märksõna "Kooliuuenduslane") või toimetaja kodusel aadressil: Tallinn, P. Kerese 10—2.

**KALJU LEHT**

### **LUGUPEETUD ÕPETAJAD!**

Alates sellest numbrist hakkab "Kooliuuenduslane" ilmuma kirjastuse "Koolibri" ja Haridustöötajate Koolituskeskuse pedagoogilise väljaandena. Kirjastus teeb kõik selleks, et

- paraneks väljaande sisuline ja kujunduslik kvaliteet;
- väljaanne hakkaks ilmuma 4 korda aastas ja kindlal tähtajal, st. iga kvartali viimasel kuul;
- väljaande maht jääks stabiilseks (80 lehekülge);
- väljaanne jõuaks kiiresti tellijani, kusjuures kirjastus toimetab "Kooliuuenduslase" igale tellijale kätte;
- "Kooliuuenduslase" kaanehinnaks jääb 15 krooni, millele üksiktelijaja puhul lisanduvad postikulud.

"Kooliuuenduslases" jätkame senist traditsiooni taasavaldada ja tutvustada Eesti Vabariigi pedagoogilist pärandit ja samme hariduse edendamiseks; põhitähelepanu koondub mõistagi taasiseseisvunud Eesti koolielule — kus oleme praegu ja kuhu tahame jõuda; endiselt keskendutakse lasteaiale ja põhikoolile, jätkub töökogemuslik kallak. Nende probleemide valgustamisel loodame Teie aktiivsele kaasalöömisele, sest kooliprobleeme teavad õpetajad ja haridusega tegelevad inimesed kõige paremini. Uuest aastast avab "Kooliuuenduslane" oma veerud ka lugejatele vene koolidest — hakkab ilmuma vastav rubriik vene keeles. Samuti on plaanis järjepidevalt tutvustada uusi õpikuid.

Soovime Teile, õpetajad ja hariduspõllul töötajad, rahulikke ja õnnelikke jõule ning edu Teie ennastsalgavas töös.

**ANTS LANG,**  
kirjastuse "Koolibri" direktor

Johannes Käis

**ALGKOOLI-ÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE  
PEDAGOOGILISED JA SOTSIAALSED ALUSED\***

1. *Küsimuse tähtsusest ja lahendus-  
teedest.* Algkooli-õpetajate etteval-  
mistus on kogu rahvahariduse prob-  
leemi tuum, sest võimatu on saavu-  
tada kooli hariduslikke ja kasvatuslik-  
ke eesmärke, kui õpetajad ei ole sel-

lekoahaselt ettevalmistatud. Seepärast  
on ka loomulik, et algkooli-õpetajate  
ettevalmistusele jagatakse üldiselt  
rohkesti tähelepanu ja otsitakse teid  
selle paremaks ja otstarbekohase-  
maks korralduseks.



Johannes Käisi portree aastast 1922.

*Foto EPAM-i kogust*

*\*See J. Käisi artikkel ilmus ajakirjas "Kasvatus" (1930, nr 5, lk 228—237). Tol ajal oli olukord õpetajate ettevalmistuses vastupidine praegusele. Tollase majanduskriisi ajal oli Eestis 300—400 töötut õpetajat. Praegu on olukord vastupidine. Ometi seab J. K. õpetajate ettevalmistamise ette kõrged sihid. Küllap tuleks temaga soostuda ka meie ajal.* — Toim. märkus.



Ühtlasi on õpetajate ettevalmistuse probleem ka raskemaid. Selle õige lahendamine on võimalik ainult *kindlail, püsivail, pedagoogilisil ja sotsiaalseil* aluseil; hoopis vähema tähtsusega on siin puht-majanduslikud kaalutlused. Peale selle peavad valitsema kõigis tähtsamais hariduslikes küsimustes *asjalikud* motiivid; kitsad parteilised või isiklikud püüded ei tohiks mõjule pääseda.

Viimase aja tähelepanekud annavad põhjust tõsiselt karta, et meie hariduspoliitika ei lase ennast enam juhtida asjalikkudest pedagoogilistest ja sotsiaalseist põhimõttest. Haridusminister ei pea vajalikuks kaaluda laiaulatuslikke kooliuuenduse kavatsusi avalikult kasvatusteaduse esindajate, tegelikkude koolimeeste ja õpetajate organisatsioonide kaasabil, vaid tahab otsustada ka keerulisemaid küsimusi ignoreerides viimaste kogemusi.

Missugune hädaoht peitub haridusprobleemide ühekülgse lahenduses, näitab järgmine lõige teosest, mis on kirjutatud mõni aasta tagasi tolleaegse Preisi haridusministri *Beckeri* kavatsuste puhul õpetajate ettevalmistuse alal.

“Demokraatliku riigikorra olemuses on juhuline võimu vaheldus, kuna aga kultuurpoliitika peab pida silmas pikemaid ajavahesid kuni aastasadadeni ja ei või seepärast kannatada poliitilise võimu nihkumiste all, mis ainult mõne aasta, mõnikord isegi mõned kuud kestab.”

“Ainult siis võib loota edu õpetajate ettevalmistuse korralduses, kui ministrium ja parlament täies avalikkuses teoreetilise pedagoogika ja tegeliku koolitöö organisatsioonide esindajatega küsimust arutavad.

Niikaua kui seda ei ole, võivad nii mõnedki õnnetud korraldused ilmuda,

mis üleöö tahavad ümber luua praegust koolikorda.

Peame ministriumile tungivalt soovutama, et kavatsetavate ümberkorralduste puhul koolisüsteemis astutakse ligemasse kontakti õp. organisatsioonidega ja kasvatusteadlastega. Palju rahulolematusi oleks sellega ära hoidud.

Niikaua kui pole kogutud küllalt kogemusi, oleks hädaohtlik anda uut seadust, mis peaks maksma pikemat aega”. (Riekel. Die Probleme der Lehrerbildung, 1926, lhk. 2, 6.)

Arvame, et need hoiatused on täiel määral maksvad ka meie oludes praegusel ajal.

2. *Pedagoogilised ja sotsiaalsed alused*. Mida tuleb nõuda algkooli õpetajalt? Vastuse sellele küsimusele leiame moodsa kasvatusteaduse abil ja meie algkooli sihtidest (vt. “Algkooli õppekavad”, 1928., lhk. 1).

a) algkooli-õpetaja peab olema *kasvataja*, kes tunneb lapse hingeelu, tema arenemist ja vaimlisi huviseid moodsa kasvatusteaduse valgustuses;

b) peab oskama mõelda *vaatlikult, konkreetselt*, nagu ta kasvandiki mõtleb;

d) peab olema loomulaadilt ja iseloomult *elav, elurõõmus* inimene;

e) peab küllaldaselt tundma algkoolis õpetatavaid *aineid*;

g) *peab hingeliselt ligidal seisma sotsiaalsele keskusele*, kus laps elab ja kasvab, huvitatud olema *seltskondlikust elust kooliümbruses* (tähtis iseäranis maakoolides).

Nende nõuete põhjal vaatlemegi, kuidas peab olema korraldatud algkooli-õpetajate ettevalmistus, ja kas seminarid suudavad rahuldada neid nõudeid, või on vajalik luua uus koolitöö õpetajate ettevalmistuseks.

a. Õpetaja isiksuse kasvatame ainult siis, kui tulevane õpetaja pikemat aega harjub oma elukutse mõtetega ja ülesannetega, kui teda mõjutame kasvatavalt oma elukutse suhtes. Oleks ainult enesepete arvata, et kuskil ja kuidagi viisi oleks võimalik pedagoogilistesse õppeasutistesse meelitada ainult ideaalseid õpetaja tüüpe, see on, sündinud õpetajaid sügavate kalduvuste ja suurte võimetega õpetaja-kasvataja elukutseks. *"Ei saa kuidagi viisi muuta tõsiasi, et ainult märkamatu väike osa kõigist õpetajaist valib oma elukutse puhtast idealismist.* Kutsevalikul on mõduandvad teised, majanduslikud ja sotsiaalsed motiivid". (Riekel, lhk. 38).

Vähe on maid, kus algkooli-õpetaja töö- ja elamistingimused oleksid teiste elukutsetega võrreldes meelitavad; harilikult peab algkooli-õpetaja leppima viletsate palgaoludega, loobuma linnakultuurist ja tema välistest mugavustest.

Seepärast ongi loomulik, et teadlikult valitakse algkooli-õpetaja amet ainult siis, kui paremad elukutse-alad ei ole kättesaadavad. Nii talitavadki harilikult just keskkooli-lõpetajad, eriti poisid, kes on juba küllalt teadlikud meie sotsiaalseis ja majanduslikes oludes. *Meie üheaastaste pedagoogil. kursuste praktikast teame, et keskkooli-lõpetajaist läksid kursustele ainult üksikud poisid ja needki mitte ainult sisemise huvi pärast õpetajakutse vastu. Samad kogemused on ka seminaridest, kuhu püüab pääseda (eelviimasesse klassi) keskkooli-lõpetajaid, kui ruum lubab.*

Need andmed tegelikult elust on väga õpetlikud ja hoiatavad, kuna "pedagoogiume" tahetakse rajada keskkoolile ja loodetakse suurele valikule keskkooli-lõpetajate hulgast.

Algkooli lõpetamise eas ei tunne noored veel kaugeltki kõiki eluraskusi ja lasevad endid siis ka juhtida rohkem nooruse idealismist, valides meelsalt ka õpetajakutse. Ankeedid on näidanud, et algkooli-lõpetajaist kuni 40% soovib valmistuda algkooli-õpetajaks! Muidugi ei tule arvata, et kõik need on "kutsutud" tulevased õpetajad, sest kutsevalikule mõjuvad siin kaasa vanemate soovid, õpetaja isiksuse sugestioon j. m. Kuid tähtis on pedagoogiline tõde, et *igast normaalseste vaimuannetega noorest võib saada täiesti kõlblik kasvataja* otstarbekohase pedagoogilise ettevalmistuse kaudu pikema aja vältel 5—6 aastat. See ongi loomulik: on ju iga normaalne inimene looduselt määratud ka kasvatajaks. Kui algkooli-lõpetajaist vastuvõtmisel seminaris tehakse valik, mis ka võimalik, kuna soovijaid sisse astuda on harilikult olnud 3—4-kordselt, siis on meil ka küllaldaselt tagatise, et valitud noortest kasvavad kuue aasta kestel kõlblikud õpetajad-kasvatajad. Loomulikult võib valikul ka eksida, *sest pole olemas ühtki psühholoogilist meetodit, mis võimaldaks eksimatu valida inimesi, ei noori ega vanu, soovitatavate vaimliste omadustega.* Niisugusel korral toimub valik õpetuse kestel seminaris, sest seminaride seaduse § 11 põhjal võib kõrvaldada seminarist õpilast, kelle kohta on jõutud otsusele, et tema vaimlised omadused ei vasta õpetajakutsele. Viimane valik on sama tähtis kui katseiline valik vastuvõtmisel.

Kogemused on näidanud, et õppimise kestel, peamiselt seminaris noorematest klassidest kõrvaldatud õpilaste arv ei ületa 20%, ja mida põhjalikum oli psühholoogiline katse vastuvõtmisel, seda väiksem on see arv.

Kõigest sellest peaks olema selge, kuivõrd ühekülgne ja nõrgalt põhjendatud on väide, nagu oleks seminaride nõrgaks küljeks sisseastujate liiga noored aastad, mil nad ei ole küllalt teadlikud oma võimeis ja kalduvustes ja nagu oleks teadlik kutsevalik võimalik ainult keskkoolilõpetajail.

Juba oli näidatud, et ka *keskkoolilõpetajate elukutse valikul ei ole mitte esikohal sisemised huvid* ja kalduvused vaid enamasti majanduslikud ja sotsiaalsed väljavaated. Veelgi veendavamalt kinnitavad seda prof. A. Fischer'i andmed Saksamaa ülikoolidest, kus kuni 40% üliõpilasi vahetab õppimise kestel teaduskonda, mõned isegi 3—4 korda. (Spranger. *Psychologie des Jugendalters*, lhk. 257).

Toimuks keskkoolilõpetajate kutsevalik ainult sisemiste kalduvuste kohaselt ja oleks neil püsivad huvid, siis ei oleks võimalik niisugune üliõpilaste rändamine ühest teaduskonnast teise.

Teiselt poolt aga teame elukogemustest, et nii mõnigi kord on *kindlate vaimliste võimete väljenduseks*, olgugi rohkem alateadlikult, juba *lapsepõlve unistused*, mis muutuvad järjest püsivaiks huvideks ja juhivad noort võnkumatult oma sihile. Kasvatus olgu siin kaasaaitajaks noortele.

Samasugune psüühiline protsess toimub ka neis noortes, kes juba algkooli lõpetamisel pääsevad oma huvi-alale, näiteks seminari, kus neid sihikindlalt viiakse edasi eesmärgile, nii et teiste kõrvaliste huvide tekkimise negi on takistatud, kui selleks ei ole küllalt tugevat tõeukejõudu. Kuna keskkool tõstab noorte silmi ette uue ideaali — ülikooli, siis võib see esialgne huvi õpetajakutsele keskkoolis kergesti kaduda, mis aga ei

tähenda sugugi niisuguste noorte sisemiste kalduvuste puudumist õpetajakutsele.

Noorte hingedes peitub ikka *mitmesuguseid võimeid*; nendest arenevad hästi ainult võimed, mille arenemise eest aegsasti hoolitsetakse. Kasvatuse psühholoogia (Spranger, Lay, Stern j. t.) jaotab lapse vaimlise arenemise 3-me tähtsamasse astmesse: 1.—7-me eluaastani päris lapsepõlv, elukooli-iga; 7.—14.a. vaimliste võimete (ja ka suguline) diferentsumise ajajärk; 14 a. ja edasi — murde-iga, mis viibki sugulisele küpsusele (16—17 a.); vaimline küpsus aga saavutatakse hiljemini (19—20 a.). Nii ei ole sugugi ebapsühholoogiline juhtida noori tulevasele elukutsele 14-aastaselt algkooli lõpetamisel; ka tegelikult on see meie oludes möödapääsmatu. Senised kogemused kinnitavad, *et kutsevalik selles eas küllalt on otstarbekohane*. Ka keskkoolides võimaldatakse kutsevalik juba enne kooli lõpetamist, 3. klassi üleminekul eriharul valikul.

*Kokku võttes*: seminarides toimuv õpilaste valik algkoolilõpetajate keskest ei ole takistuseks seminari kasvatuslikkude eesmärkide saavutamiseks; ümberpöörduvalt, valik 14—15-aast. noorte hulgast annab psühholoogilisi paremusi pikemas kasvatus-töös ettevalmistusel õpetajakutsele.

b. Me hindame liiga madalalt algkoolilõpetajate võimet mõelda *selgelt, konkreetselt* ja käsitleda aineid *lapsepäraselt, näitlikult*. Ometi on see väga tähtis nõue tänapäeva kasvatus-teaduses. Ei oleks suuremat õnnetust algkooli mudilastele, kui liiga "tark" õpetus deduktiivsel teel, küllastatud üld- ja abstraktsete mõistetega. Õpetajaid, kes ei oska mõelda lap-

sepäraselt, ei võiks lasta algkooli õpilaste ligigi.

Mõtlemisviis ei ole mitte sünnipärane omadus, vaid õpetuse viil. See pärast on võimalik ja vajalik õpetajate ettevalmistusel tõsiselt hoolitseda tulevaste õpetajate konkreetse mõtlemisviisi eest. Ka siin on kindlasti parem alata ettevalmistust algkooli-lõpetajatega, sest *keskkool üldiselt harrastab liigselt abstraktset käsitlust*. Kord väljakujunenud mõtlemisviisi ja laadi ümberkasvatamine on väga raske, kui isegi mitte täiesti võimatu. Seda võime kinnitada ka isiklikkude tähelepanekute põhjal eriti keskkooli lõpetanud poiste juures, kes pärast on õppinud seminaris. Ühel juhul oli vaja mitut aastat enese "ümberkasvatust" mõtlemisviisis, enne kui muidu arenenud noormees sai kõlblikuks õpetajaks *algkoolis*.

Rõhutame ka, et lapsepärast, konkreetset mõtlemist *ei arenda sügugi formaalne loogika*, mida õpetatakse keskkoolis. Just vastupidi, see loogika edendab eluvõõrast, abstraktset mõtlemist ja on isegi takistuseks konkreetsele mõtlemisele.

Konkreetset mõtlemist tulevases õpetajas arendame ainult siis, kui algusest peale, iga aine käsitusel nõuame selgeid kujutlusi, selget sisu igale mõistele ja mõttele. Õppeainete käsitus seminaris võib seda saavutada ja peabki saavutama. *Nii peab erinema õppeainete käsitus seminarides tavalistest keskkooli-õppeviisidest* selleks, et tulevad algkooli-õpetajad ei võõrduks kunagi konkreetsest mõtteviisist.

Elus tarvilik ja kasulik mõtlemine üldmõistetega areneb loomulikult inimese üldise arenemisega, ja seepärast ei ole ühtki põhjust karta, et nüüsgune õpetus seminarides võiks saada takistuseks seminaristide

vaimlisele arenemisele. Ei tee ju kellegi raskust rääkida "mõne sõnaga", s. o. üldmõistetega asjast, mida elavalt kujutleme endile. Hoopis raskem on vastupidine protsess — rääkida kujukalt asjast, millest on olemas meil vaid mõned üldmõisted ja sisutud kujutlused.

*Kokku võttes*: algkooli-õpetajalt nõutava konkreetse mõtlemise arendamiseks on otstarbekohane alata ettevalmistust kohe pärast algkooli lõpetamist, nagu see toimubki seminarides.

d. Ei tarvitse pikemalt põhjendada hakata nõuet, et algkooli-õpetaja, kellel tegemist on elurõõmsate olenditega — lastega, ka ise peab oma rõõmsust ja elavat hingelaadi. Need omadused on peamiselt päritud ja kasvatusena neid ümber luua ei ole võimalik. Ainult suured hingelised vapustused, tugevad elamused võivad muuta ka inimese hingelaadi.

Nimetatud hingelised omadused aga väljenduvad küllalt selgesti juba 14—15-ne a. vanuselt, järelikult on võimalik ka *algkooli-lõpetajate hulgast valida loomulaadilt kohaseid noori* ettevalmistuseks õpetajakutsele. 18—19 a. vanadus ja keskkooli lõpetamine ei too siin juurde mingisuguseid paremusi.

e. Algkooli-õpetaja teaduslikus ettevalmistuses tuleb eriti rõhutada neid *teadmusi ja oskusi, mida ta vajab tegelikus kutsetöös*. Seepärast tuleb õpetajate ettevalmistuses kõrvale jätta kõik, mida tegelikus töös algkoolis vaja ei tule, näit. teine võõrkeel, rida peatükke matemaatikast, ajaloost, formaalne loogika nagu ülal näidatud ja muud keskkoolide õppekavadest, millel ei ole otsest tähtsust algkooli-õpetajale. *See annaks vaimliste jõu-*

*dude kokkuhoidu*, vädiks otstarbetu ülekoormamise, võimaldaks küllalt kindlasti omandada see võõrkeel, mida õpetatakse algkoolis, ja tarvilise sügavusega läbi töötada kõik algkoolis õpetatavad ained.

Nii tõusevad algkooli-õpetajate ettevalmistuses tähtsale kohale oskusa ja kunstained, mis "üldhariduslikus" keskkoolis seisavad hoopis kõrvalisel kohal: laulmine, muusika, joonistamine, käsitöö, ka aiandus, majapidamise õpetus jne.

Teiselt poolt peab õpetama tulevastele õpetajaile ka "üldhariduslikke" aineid *algkooli meetodite kohaselt, vaatlikult, konkreetset eluligidas aine valikus* jne. Kui "üldhariduslikke" aineid esialgu õpetada tulevastele õpetajaile keskkoolis valitsevate meetoditega, mis vahest on kohased küll keskkoolide eesmärkide saavutamiseks, siis tuleb pärast õpitud aineid *ümber õppida* algkooli sihtide ja ülesannete kohaselt. Aine metoodika üldisi juhatusi kutsealasel ettevalmistusel selleks ei jätku, nagu seda teame isiklikkudest kogemustest.

Keskkoolist tulnud noored on täiesti võõrdunud algkooli vaimuilmast. Tuleb uuesti läbi töötada keskkooli lõpetajatega terve algkooli kursus. Samasuguseid kogemusi on ka Preisi akadeemiate õppejõududel (vt. Brohmer. *Unterrichtsbätter für Mathematik und Naturwissenschaften*, 1927. nr. 11).

Iga *ümberõppimine on otstarbetu ja ebaproduktiivne* töö, millest peame hoiduma algkooli-õpetajate ettevalmistuses. Õpetajateseminarides ongi võimalik korraldada "üldhariduslikkude" ainete käsitlust algusest peale tulevaste õpetajate ülesannete kohaselt ja saavutada *produktiivsemat tööd seminari sihtide kohaselt*. Kui seda seni võib-olla ei ole veel semi-

narides küllalt selgesti silmas peetud, siis ainult selle tõttu, et seminaridel puuduvad tänapäevgi kindlad õppekavad vastavalt seminaride sihtidele ja ülesandele.

Sellest peaks olema ka selge, et algkooli-õpetajate ettevalmistuses on *ilma igasuguse aluseta nõue lahutada üldharidust kutseharidusest* nagu segaksid nad teineteist. See väide on pärit peamiselt Saksamaalt ja eriti nendest ringkondadest, kus arvatakse veel tänapäevgi, et "üldharidust", s.o. formaalset haridust annavad ainult teatavad õppeained, näit. ladina ja kreeka keel, grammatika, teoreetiline matemaatika jne. Üldiselt on aga uus kasvatusteadus selle mõtte kui eksliku kõrvale heitnud, ja ka meie haridustegelaste laiemais ringkonnis ei leia see mõte poolehoidu, mille tõestuseks ongi meie keskkoolide mitmekesised praktilist laadi harud.

Vast ehk saaks veel kuidagi põhjendada kutse- ja üldhariduse lahutamise otstarbekohasust niisugustel aladel, nagu puu-, raua-, käsitöö, mis oluliselt erinevad õpetaja kutsealast!

Õpetajakutses on n.n. "üldhariduslikud" ained kõik ka kutseained, kuna neid tulebki metoodiliselt õpetada lastele. Teiselt poolt aga on õpetaja "kutseained" kõik suure haridusliku väärtusega, nagu pedagoogika, didaktika, lapse individuaalkasvatuse psühholoogia j. m. Nii on kutse- ja üldhariduse lahutamise nõue paljas "müüt", mida ei saa pedagoogilisest seisukohast põhjendada.

Võiks veel küsida, kas seminarid suudavad anda küllalt sügavat teaduslikku ja oskuslikku ettevalmistust. Sellele vastab kõige paremini haridusestatistika. Seal leiamegi, et *õpetöö edu algkoolis iga aastaga tõuseb*



ja seisab praegugi täiesti rahuldaval kõrgusel. (vt. Eesti Statistika, märts 1929., lhk. 145 ja veebruar 1930. lhk. 79). Sellest tuleb järeldada, et seminaridest tulnud uued õpetajad suudavad töötada rahuldavate tagajärgedega.

*Kokku võttes:* algkooli-õpetajate kutseteline ettevalmistus teaduslikust ja oskuslikust küljest on otstarbekohane, kui see toimub juba algusest peale algkooli sihtide ja ülesannete kohaselt, nii et tulevane õpetaja ei võõrdu kunagi algkooli kasvatus- ja õppetöövaimust. Seminarides on see eduga läbiviidav, ja selles on seminaride paremus.

Väga tähtsaks nõudeks peame ka, et algkooli-õpetaja peab olema *hingeliselt ligidal sellele ümbrusele, kust on pärit tema kasvandikud.* Ainult niisugusel juhul tunneb õpetaja otsest, sisemist huvi oma ümbruskonna elu vastu, mõistab selle elu nähteid, mõistab ka paremini oma kasvandikkude huvisid ja psüühikat üldse. Selle nõude kohaselt on loomulik, et algkooli-õpetaja kuulub samasse sotsiaalsesse miljöösse, kust õpilasedki tulevad. "Algkooli-õpetaja on pärit tööliste, lapserikaste põlluharijate, väikekodanlaste, keskmiste ametnikkude perekondadest. Raske oleks kujutella, et rikka ärimehe, kõrgema ametniku või professori poeg valiks endale algkooli-õpetaja elukutse. Selleks oleks vaja väga kõrget idealismi, mis aitaks võita suuri raskeid teel sellele elukutsele: koduneda laste sotsiaalse olukorraga, käsitleda ainet harjunud abstraktse mõtlemise asemel iseendast mõistetava näitlikkuse ja konkreetsusega" (Riekel, 58). "Õp. ettevalmistuse üleviimises ülikooli peitub hädaoht, et rahvakooli-

õpetajana ilmub hoopis uus tüüp, kellel ei ole enam elavat sidet rahvaga maal (Riekel, 71)". Lisame omalt poolt juurde, et samasugune pahe peitub ka kõigis kavatsustes, mis tahavad *rajada keskkoolile algkooli-õpetajate ettevalmistust.* Kahtlemata võõrutab keskkool, eriti linnades (ja seal ongi keskkoolide enamus) noori maaelust ja kisub neid sealt linna. Et meil praegu algkoolis õpetab suur hulk end. keskkooli kasvandikke, kes pääsesid koolipõllule mitmesuguste pedagoogiliste kursuste kaudu, siis ei tule ka imestuda kuulates etteheitteid, et noored õpetajad sageli on võõrad maaelule ja maakoolile. Seda pahet võime vältida ainult siis, kui tulevaste algkooli-õpetajate ettevalmistus, silmas pidades maakoolide huvisid (maal on 1159 kooli 141 kooli vastu linnades; vt. E. Statistika, veebruar 1930.a., lhk. 75) on rajatud algkoolile, eriti aga maa-alkoolidele. Seminaride *tugev külg ongi selles,* et nendes valmistuvad algkooli-õpetaja kutsele peamiselt *maalapsed, maa-alkoolide lõpetajad.* Kes maanoortest on astunud linna-keskkooli, muutub harilikult linna kultuuri poolehoidjaks.

Kuigi praegusel ajal maal teotseb haritlasi ka teistel aladel, jääb siiski algkooli-õpetaja suureks ülesandeks *seltskondlik tegevus.* Ka selle ülesande täitmine on seda edukam, mida ligemal õpetaja seisab rahvale. Ja ligidal seisab ta siis, kui ta ise on kasvanud maal ja valmistunud elukutsele teadvusega, et ta oma tööjõudu tahab pühendada rahvale maal. Seda teadvust tuleb sisse *kasvatada* tulevasele õpetajale.

Kui eelmiste nõuete järgi ei ole võimalust eraldada oma võimete pooldest mees- ja naisõpetajaid, siis peame siin selgesti ütleva, et selts-

kondlikuks tegevuseks on rohkem võimeid ja kalduvusi meesõpetajail. Sellest ka põhjendatud nõue hoida tasakaal mees- ja naisõpetajate vahel maakoolides; mida peab arvestama juba õpilaste vastuvõtmisel õpet. ettev. asutistesse. Seminarides tehaksegi seda eduga, kuna sooviavalduste arv on alati ületanud vastuvõetavate arvu. Sellekohane nõue ongi antud haridusministeeriumilt 1928.a., sest naisõpetajate arv algkoolis juba ületab meeste arvu (naisõpet. — 53%, mehi — 47% (vt. E. Statistika 1930. a. veebruar, lhk. 81).

*Kokku võttes:* algkooli-õpetaja kasvatus- ja haridustöö parima edu eelduseks on tema ligidus sellele sotsiaalsele miljöole, kust on pärit tema kasvandikud; seepärast on ka sotsiaalseil motiivil otstarbekohane rajada algkooli-õpetaja ettevalmistus peamiselt maa-algkoolile, nagu see praegugi toimub seminarides.

Tagasi vaadates algkooli-õpetajate ettevalmistusele ülaltoodud pedagoogiliste ja sotsiaalsete nõuete vaatepunktidest, leiame täie selgusega, et *seminarid suudavad täita kõiki püstitatud nõudeid*, eriti just seepärast, et nad on ehitatud algkoolile, mis annabki rea paremusi seminaridele teise koolitüübi ees, mis oleks ehitatud keskkoolile (pedagoogium j. m.).

Sellega langeb ära vajadus õpet. ettevalmistuse ümberkorralduses pedagoogilis-sotsiaalseil motiivil.

3. *Kas on seminarid liiga kallid koolid?* Seminaride kulukust peetakse tähtsaks majanduslikuks põhjenduseks seminaride likvideerimise küsimuses, olgugi et arvudega seda tõestada ei ole võimalik. Peale selle

unustatakse, et ühelgi maal ei ole õpetajate ettevalmistuse korralduse aluseks mitte *majanduslik kokkuhoid*, vaid ikkagi *peamiselt pedagoogilised ja sotsiaalsed alused*.

Meil peetakse põhjendamata eeskujuks õpetajate ettevalmistuse alal Preisimaad, vist küll ainult selle fakti pärast, et seal seminarid on asendatud "akadeemiatega". Seejuures vaigitakse, et Saksamaal üldse on mindud seminaridelt ülikoolidele ja "akadeemiatele", algkooli-õpetajate kõrge-*ma, akadeemilise* (ilma jutumärkide-*ta*) hariduse pärast, mis osutus loomulikult tunduvalt kallimaks seminari haridusest, rääkimata veelgi suuremaist kuludest algkooli-õpetaja palkadeks kõrgema hariduse järgus (Riekel). Neid fakte ei tohiks ometi varjata, rääkides õpetajate ettevalmistuse korraldusest Saksamaal, eriti aga Preisimaal.

Vaatleme kulude küsimust objektiivsete statistiliste andmete varal. Statistikas peetakse *kooli kulukuse indeksiks mitte üldist eelarve summat, vaid keskmist kulu 1 õpilase kohta*. Vastavad arvud on järgmised (Kõik andmed on võetud "Eesti Statistikast").

Ühe õpilase kohta kulutati 1926—1927.a. (uuemaid andmeid ei ole kõigi koolide kohta):

algkoolis 66 krooni (E. St. 1928.a., lhk. 206);

keskkoolides 136 krooni;

kutsekoolides 251 krooni;

Üksikuis kutsekoolide liikides (E. St. 1928.a., lhk. 207—208).

Põllumajanduslikkudes koolides — 375 kr.

(karjakasvatuskoolides isegi 484 kr.)

tööstuskoolides 363 kr.;

merekoolides 772 kr.;

Seminarides (ühes harjutuskooliga)

219 krooni.

(E. St. 1928.a., lhk. 301 järgi peaks see summa olema 230 kr.).

Isegi sel korral, kui arvata seminaride majanduslikud ja teised kulud ainult seminaristide kohta, ilma algkoolita (mis muidugi ei ole õige, sest algkool ei saa ju läbi ilma majanduslikkude kuludeta) oleks kulu 1 seminaristi kohta 1926—1927.a. 328 krooni (E. St. 1928.a., lhk. 302).

Siin olgu tähendatud, et kui mõni seminar on "kallis", siis oma suure majapidamise tõttu, mis aga ei ole otseselt tingitud õpetajate *pedagoogilisest ettevalmistusest*. Nii, näiteks, kulutati *Läänemaa* seminaris samal 1926—1927.a. 1 õpilase kohta 458 kr., *Võrus* aga ainult 211 kr. (E. St. 1928.a., lhk. 302). Et leida ainult pedagoogilise ettevalmistuse kulu seminarides, peame arvama maha üldisest kulusummast 1 õpilase kohta alg- ja keskkooli õpilase kulukuse, sest seminari eelarve summast kaetakse ka õpilaste alg- ja keskkooli kulud. Nii leiame, et *puhtpedagoogilisele ettevalmistusele seminarides kulutatakse ühe õpilase kohta ainult 28 kr* (66 kr. + 136 kr. = 202 kr.; 230 kr. – 202 kr. = 28 kr.). Kõik statistilised andmed (E. St. 1928.a., lhk. 208—209) kinnitavad, et üheski *iseseisvas kutsekoolis* ei ole võimalik läbi saada nii väheste kuludega, ja ka kavatsetavate pedagoogiumide kulud peavad olema palju kõrgemad. Peale selle peame arvestama, et riiklikust seisukohast pedagoogiumide kulud suurenevad juba sellegi tõttu, et *noored inimesed peavad ühe aasta rohkem aega kulutama oma kutsele ettevalmistusele, sellele vaatamata*, et tunduvaid sisulisi paremusi, nagu näidatud, sellega saavutada ei ole siiski võimalik.

Järelikult, *seminarid* statistiliste andmete põhjal on *odavamaid kutse-*

*koole*. Puhtmajanduslikkudel põhjustel tuleks tähelepanu juhtida hoopis teiste kutsekoolide ümberkorraldusele. Seda muidugi ei ole vaja, sest kordame — kutsehariduse korralduses ei või aluseks olla ainult kulude küsimus. Arusaamatuks jääb siiski, miks korrutatakse lõpmatuseni "müüti" seminaride kulukusest, ilma et seda oleks kontrollitud objektiivsete andmete varal. Kui edaspidi tahetakse võrrelda seminaride ja pedagoogiumide kulusid, siis on see õige ainult ühel viisil: kas juurde lisada kuludele ühe pedagoogiumi kasvandiku kohta tema alg- ja keskkooli kulud, mis on samuti kaetud riigi ja rahva poolt enne pedagoogiumi astumist, või maha arvata kuludest ühe seminaristi kohta alg- ja keskkooli kulud, ja siis alles saadud arve võrrelda. Nii ei ole ühtki põhjust arvata, et "kokkuhoidu" pedagoogiumides saavutatakse *uue koolitüübiga* kui niisugusega, vaid lihtsalt koolide *sulgemisega*, mille otstarbekohasuses tulebki kahelda.

4. *Kas võib loota pedagoogiumidelt sügavamalt ettevalmistust*, kui seminarid seda annavad? Seminaride rahuldavad töötulemused olid ülal objektiivselt tõestatud. Muidugi ei räägiks keegi selle vastu, kui pedagoogiumid annaksid veelgi tublimat ettevalmistust õpetajaile. Et mitte ennast petta lasta kõlavast nimest "pedagoogium", nimetame uut koolitüüpi lihtsalt *2-aastasteks pedagoogilisteks kursusteks*, mida pedagoogium tõelikult võibki olla oma ülesandeilt, õpetajate koosseisult ja üldiselt töökorralduselt. Ei ole põhjust pedagoogiumi võtta ühtluskooli *kolmanda* astmena, s.o. kõrgema koolina, mille põhitunnuseks on teadlikult kvalifitseeritud õppejõud-professorid, autonoom-

ne üliõpilaskond ja vaba õppekursuse läbivõtmise viis. Kõike seda pedagoogiumide seaduse eelnõu ei sisalda, küll aga on tähendatud, et pedagoogiumi lõpetajad saavad palka õpetajate tasuseaduse normide järgi. Tõepoolest, pedagoogiumide lõpetajate tõstmine I järku hävitaks kõige lubatudki kokkuhoiu — õpetajate palgade tõusmise näol.

Võrdleme pedagoogiumide tööd seminaridega: mida tuleb keskkoolilõpetajail pedagoogiumis järele õppida, et jõuda pedagoogilises ettevalmistuses ühele kõrgusele seminaride lõpetajatega? Selleks võrdleme keskkooli tüüpilisema — humanitaarharu ja seminari tunnikavu (R. T. 1923. a., lhk. 618 ja 1924.a. nr. 36.).

Valitavaid aineid ei ole arvestatud, kuna nende korraldus on ühesugune nii keskkoolides kui seminaris. Samuti ei ole arvestatud "üldhariduslikke" aineid, kuna need on ka ühised. Kõik senised kogemused (võistlustööd, keskkoolilõpetajate õp-

pimine seminaris j. m.) on näidanud, et mõningaile lahkuminekuile tunnikavas vaatamata ei ole mingit vahet teadmustes keskkooli-lõpetajate kasuks.

Nii siis, 79 tundi 2-he aasta kohta ehk 39 1/2 tundi nädalas. Kui siin arvestame asjaolu, et mõningate oskuste omandamine (joonistamine, käsitöö, muusika) vanemas eas suurema tundide arvuga nädalas edeneb jõudsamini, siis võiks pedagoogiumis see arv vähem olla, kuid saame ikkagi täie nädalatundide arvu 2-ks aastaks ainult oskus- ja pedagoogiliste ainete õppimiseks (70 tundi) ses ulatuses, nagu neid seminariski käsitletakse.

Mingit "sügavamat" ettevalmistust 2-he aastaga pedagoogiumis saavutada võimalik ei ole. Veelgi rohkem, pedagoogiumis ei leidu enam kohtagi ajapuudusel "üldhariduslikkude" ainete jaoks, mis seaduse eelnõus nimetatud.

	Gümnaasium	Seminar	Vahe seminari kasuks
1. joonistamine	4	12	8
2. käsitöö ühes aianduse ja majapidamise õpetusega	4	16	12
3. laulmine	7	12	5
4. koorilaul	—	8	8
5. muusika ühes harjutustundidega (orkestri mäng arvestamata)	—	18	18
6. koolitervishoid	—	1	1
7. pedagoogilised ained (didaktika, pedagoogika, kasvatus psühhol. j.m.)	4	11	7
8. õpetuse praktika	—	10	10
9. õppeainete meetodikad (üldõpetus, emakeel, matemaat., ajalugu, maateadus, looduseõp., usuõpetus, võõrkeel)	—	10	10

Kokku: 79 tundi

Kui tegelik elu on kõike seda tõestanud: keskkooli-lõpetajail, kui nad ei ole eriliselt valmistunud ja tegelikult õpetajaametis olnud, kulub parajasti 2 aastat, et jõuda ühes seminaristidega lõpuni. (Meil Võrus on lõpetanud ühes seminaristidega 15 keskkooli lõpetanud).

*Kokku võttes:* ei ole põhjendatud arvamused, et pedagoogiumid suudaksid anda kuigi palju sügavat teaduslikku ja praktilist ettevalmistust kui seminarid.

5. *Kuidas võib kujuneda kasvatustöö pedagoogiumis?* Kasvatustöö kohta pedagoogiumides ei ole ka häid väljavaateid.

a) kasvatustöö eduks on vaja pikemat ettevalmistuse aega kui 2 aastat. Hariduse ajaloost teame, et iseseisvate pedagoogiliste õppeasutiste kursus kestis vähemalt kolm aastat, ja et need asutised on andnud häid *kasvatuslikke* tagajärgi (seminarid nii Saksamaal kui mujal, Vene õpetajateinstituudid 4-aastase kursusega jne.). *Riekel* hindab seminaride tööd järgmiselt:

“Kahtlemata on *seminar loonud terve sajandi jooksul tusedaid* rahvakooliõpetajaid, kes senises kultuurilises olukorras on suutnud ka palju teha”. (*Riekel*, 51).

Ainult keskkooli-õpetajate ettevalmistuseks olid veneajal 1-aast. kursused ülikooli juures, kuid nende ülesandeks oli peamiselt anda *õpetusoskust* üksikuis aineis või ainerühmades keskkooli-õpetajaile.

b) veel halvemad väljavaated pedagoogiumide kasvatustöö kohta tulevad üksikute ainete tundide vähesusest, mis teeb võimatuks määraliste õppejõudude leidmise. *Pedagoogiumil*, nagu 2-aast. kursustelgi, *tuleb leppida suuremalt jaolt tunniandjate-eriteadlastega*, peale direktori, inspektori ja vast lauluõpetaja. Kui väike on tunniandjate *kasvatuslik* mõju, teab iga koolijuhataja, kellel on õnnetuseks olnud töötada suurema arvu tunniandjatega. Aga ehk loodetakse saada määralisi õpetajaid sel teel, et pedagoogiumi õpetajad on ühtlasi ka harjutuskooli õpetajaiks. Mõne üksiku küll, aga mitte kõiki. Esiteks, ikka ei jätku tunde nii mõneski aines (maateadus, ajalugu, joonistamine), sest *algklasside õppetööd* (kuni 4. õppeaastani) *ei või siiski anda pedagoogiumi õpetajaile*, kes vähe tunnevad seda rasket tööd praktiliselt. Teiseks, ei olegi nii väga soovitatav, et algkooli-õpetajad on kõrge hariduse kraadiga. Kogemused näitavad, et niisugused õpetajad vaatavad *liiga kergelt algkooli tööle*, ei ole sellest seesmiselt huvitatud, ei valmista tõsiselt tunde ette, võttes seda tööd ainult hädavajalise palgalisana. Üsikute õpetajate kohta see arvamus ei käi, aga üldiselt on see väide õige.

Seminarides on tunniandjad ainult erandina; see tõstab tunduvalt kasvatustöö tulemusi.

d) Raskuste tõttu määraliste õpetajate leidmises peavad pedagoogiumid asumä suuremates linnades, kus tulevased algkooli-õpetajad, tulles juba linna-keskkoolidest, veelgi rohkem võõrduvad maaelust. Pedagoogiumist vaevalt saame häid õpetajaid-kasvatajaid maa-alkoolidele.

*Kokku võttes:* kasvatustöös on pedagoogiumidel ees tõsiseid raskusi; kasvatustöö aga on praegusel ajal algkooli-õpetajate ettevalmistuses eriti tähtis: on ju algkooli esimene ülesanne — kasvatus.



Üldse on väljavaated pedagoogi-  
midele — kaheaastastele pedag.  
kursustele — küsitavad. Igatahes  
*oleks suureks eksisammuks meie  
hariduspoliitikas asuda seminaride  
likvideerimisele*, enne kui tegelikult  
pole veel katsutudki, missuguste ta-  
gajärgedega võivad töötada peda-  
googiumid.

6. *Mida võiksime võtta eeskujuks  
õpetajate etteval. korraldusest välis-  
mail?*

Meil on moeks otsida eeskujusid  
välismaal iga uue ettevõtte puhul.  
Muidugi on asjasse süvenemine ja  
sellega tutvumine ka välismaal vajalik  
ja kasulik, aga meil satutakse ker-  
gesti ka ühekülgsusse, võttes ilma  
kriitikata eeskujuks kõike, mis ka ju-  
huliselt välismaal nähtud. Täiesti  
õigustatud on järgmine hoiatus välis-  
maa eeskujude järeleaimamises:  
“see ongi üks poliitilise nooruse tun-  
nustest, et niipea kui kodus midagi  
teha tuleb, siis tuuakse kohe näiteid  
välismaalt või joostakse sinna vaata-  
ma selle asemel, et oma pea tööle  
rakendada ja asju nii korraldada  
nagu meile siin õige vajaline” (“Päe-  
valeht”, nr. 107, 18. apr. 1930.a.).

Ka õpetajate ettevalmistuse alal  
patustatakse meil välismaa järeleai-  
mamises ilma tarvilise kriitikata, eriti  
siis, kui seal on tegemist seminaride  
sulgemisega, näit. Preisimaal.

Algkooli-õpetajate ettevalmistuse  
ümberkorraldus välismaal, kus see  
aktiivselt päevakorras, liigub põhimõtte  
järgi: *ka algkooli-õpetajale täielik  
kõrgem haridus, mis kindlustaks neid  
aineliselt ja sotsiaalselt*. Liikumine al-  
gas õpetajaskonna enda algatusel  
Saksamaal, kus Weimari põhisea-  
dusse võeti § 143 p. 2, mis kindlustab  
*ühtlase kõrgema* hariduse kõigile  
õpetajaile.

Ainult väiksemad riigid Saksamaal  
(näit. Türingen, Saksimaa j.m.t.) ongi  
selle nõude täitnud täiel määral, üle  
viies algkooli-õpet. ettevalmistuse üli-  
koolidesse. Teised maad ei ole veel  
suutnud nimetatud §-i nõudeid täita  
*majanduslikel põhjustel*, sest algkoo-  
li-õpet. ülikooli haridus tõstab tundu-  
valt riigi kulusid haridusele (peami-  
selt palkadega). Lõuna-Saksamaal  
püsivad seminarid.

Preisimaal lahendati põhiseaduse  
§ 143 nõue iseseisvate 3-aastaste  
“akadeemiate” asutamisega. Neid on  
praegu avatud katseks ainult 8—10,  
täie kava järgi aga peaks neid olema  
30. Saksamaal vabanes maade kao-  
tuse tagajärjel paarkümmendtuhat  
õpetajat, nii et ajutiselt ei ole tarvi-  
dust uutes õpetajais. Kuna Preisi  
akadeemiaid ei taheta tunnustada  
täieõiguslikkudeks kõrgemateks koo-  
lideks, siis ei rahulda nad õpetajas-  
konda põhiseaduse § 143 järgi. Nii  
kirjutab nende kohta tuntud Saksa  
haridustegelane *Kühnel*: “Preisimaa  
on asutanud jälle erikoolid õpetajate  
ettevalmistuseks, kõlava nimega  
“akadeemiad”. Preisimaa kannatab  
oma ajaloolise mineviku all; selle  
jäänuseid püüavad jalul hoida suurni-  
kud, kõrgemad ametnikud ja mõned  
üksikud professorid” (mõeldakse  
Becker ise ja teised, vt. Schulreform,  
1928. a. lhk. 190).

Nii lähtub õpetajate ettevalmistuse  
reform Saksamaal peamiselt *õpetajaskonna  
õiguslikkudest ja majandus-  
likkudest* nõuetest, mille täitmine an-  
naks riigile kokkuhoiu asemel *suure  
kulude koorma*. Reformi pedagoogili-  
se külje kohta avaldatakse kahtlusi,  
nagu neid nägime väljavõtteis Riekel  
raamatust (võõrdumine algkoolist,  
maaelust, jne.).

Samasugune liikumine algas ka  
Austrias, kuid seal puudub sellel põ-

hiseaduslik alus. Austria haridusminister, jälgides reformi Saksamaal, avaldas siis "kogemuste põhjal, mis saadud uuenduskatseist Saksamaalt" ja mida ta peab ebaõnnestunuks, uued juhtnöörid õpetajate ettevalmistuse korralduseks. Nende järgi muudetakse 4-aastased seminarid 6-aastasteks "akadeemiateks".

"Austria akadeemiad" sarnanevad täiesti meie 6-aastasile seminaridele, isegi üksikasjus (vt. "Schulreform", 1928.a. nr. 1). Ministri kavatsus leidis tugevat vastupanu õpetajate ja haridustegelaste ringkondades (välja arvatud koolinõunikud). Arvustajad näitasid, et edusammud õpet. ettevalmistuses "akadeemiate" kaudu oleksid liiga väikesed võrreldes Saksamaaga. Austria aga peaks püüdma ühele ja samale sihile Saksamaaga. Selle tõttu ei ole "akadeemiate" seaduse-eelnõu veel Austria parlamendilegi esitatud.

Šveitsis püsivad seminarid; kahes suuremas linnas toimub õpetajate ettevalmistus ka ülikoolis (Zürich, Basel). Saksamaa mõjul püüab õpetajaskond ka Šveitsis, eriti saksakeelses osas, teostada kõrgemat haridust laiemas ulatuses.

Inglismaal on peaaegu ühevõrra seminaritaolisi õpet. ettev. asutisi (Training Colleges) ja ülikoolide juures asuvaid 4-aastasi Colleges.

Väikestes riikides (Tšehhoslovakkia, Ungari, Taani, Hollandi, Läti, Soome jne.) on õpet. ettevalmistuseks harilikult seminarid: nende kõrval mõnes kohas 1—2-aastasi kursusi keskkooli-lõpetajaile.

Kõiges selles on meile *järeleaimamiseks õige vähe*, kõige vähem igatahes Preisimaal. Aga ei või jätta tähele panemata, et õpet. etteval. reformi sihiks välismaal on ikkagi täielik *kõrgem haridus*, mitte kunagi ainult kokkuhoiu saavutamine. See pärast ongi suutnud suurema reformi läbi viia ainult üksikud jõukamad maad, kus suudetakse kanda kulusid õpetajate kõrgemaks hariduseks ja palkadeks. Meie peame sellise eesmärgi edasi lükkama nagu teisedki väikesed riigid.

7. *Missugused on meie õpetajaskonna ja haridustegelaste seisukohad õpet. ettevalmistamise küsimuses?* Need seisukohad on selgesti väljendatud:

a) õpetajate 7. kongressi resolutsioonides 1925.a. õpetajate *ettev. asutiste põhitüüp olgu rajatud algkoolile (6-aastane seminar)*; katseks võiks avada pedagoogiline asutus keskkooli-lõpetajaile;

b) koolinõunikude päev 1928.a. leidis samuti, et ei ole vajadust seminaride asendamiseks "instituutidega";

d) E. Ö. L. asemikkudekogu 14. ap. s.a. kinnitas uuesti otsust, mis oli vastu võetud 7. kongressil 1925.a.

*Kokku võttes:* käesoleval ajal võiks jutt olla ainult *katsest* ette valmistada algkooli-õpetajaid keskkooli-lõpetajaist, jättes *seminarid pedagoogiliste asutiste põhitüübiks* ja kujundades neid lõplikult oma sisemises töös (õppekavad).

## TAEVASKOJA LOODUSEST\*

### 1. Taevaskoja geoloogilisest ehitusest.

Omapäraseid, mõnevõrra isegi saladuslikud nimed — “merioon”, “taevaskoda” — on rahvas andnud punakaile paeseintele, mis paljanduvad paljudes kohtades jõeorgudes Lõuna-Eestis. Neist tuntuimaid on Suur- ja Väike-Taevaskoda Ahja jõe paremal kaldal, 1,5 km Taevaskoja raudteestaamast ida poole, kus see jõgi on ka Võru- ja Tartumaa piiriks. Taevaskojaga lõpeb Võrumaa, Tartumaa poolne kallas on madal tasane uhtlamm, kuhu suurveed toovad igal kevadel lisaks veelgi kollakat liiva. Sealt on hea vaadelda kõrget püstloodis tõusvat kaljut — Suur-Taevaskoja suurim kõrgus jõepinnast on üle 20 m. Istud rahulikult voolava jõe kaldal ja tahtmatult küsid endalt: kust ja kuidas küll on kogunenud siia need võimsad liivakivi-kihid, mida ülalt katab üsna paks liivakas kiht ja sellel kasvav põline mets? Kuidas on siinkohal “taevaskoja” kalju päevavalgele tulnud? Kui kaua on ta juba püsinud? Kas jääb ka igavesti selliseks, nagu ta on praegu?

Katsume pisut selgitada neid küsimusi. Kaugel jääajal lasus praegusel Eesti maa-alal võimas jääkate, mida praegu leidub ainult polaarmaades. Jääkate aga ei püsinud liikumatult paigal, vaid nihkus aeglaselt põhjast-loodest lõuna poole, purustades ja peeneks hõõrudes kivimeid enda

all. Kui hiljem ilmastu soojemaks muutus, siis sulas jää, jättes enda asemele liiva-, kruusa- ja saviseljandikke ning künkaid. Võimsad jääveevolud uuristasid sellesse nn. moreenkattesse laiu ja kohati sügavaid ürgorgusid. Viimne jääaeg (neid oli mitu) lõppes umbes 12 000 a. tagasi. Moreenkatte all Lõuna-Eestis, ka Tartu- ja Võrumaal puhkavad (kohati üle 200 meetri) paksud punased devoni liivakivi kihid.

Devoniks nimetame maakera väga pikas ajaloos üht ajastut, mis on praegusest ajast mitusada miljonit aastat, jah, sadu miljoneid aastaid kaugel. Devonil ajastu ise kestis arvatavasti ka mitte vähem kui 40 miljonit aastat. Kümned, sajad miljonid aastad, — kerge on seda öelda, kuid päris võimatu on säärast lõpmatu pikka ajavahemikku endale ette kujutada! Vahest aitab mõista devonil ajastu kaugust nüüdisajast see tõsiasi, et tol ajal oli maa “lage ja paljas”, sest alles devonil hakkas ilmuma esimesi kuivamaataimi (sõnajalalisi). Veekogudes aga ujus hulgaliselt veidraid loomi, kes on enamikus juba ammu välja surnud. Kõrgeimale arenenud loomadeks olid devonil ajastul lihtsama ehitusega kalad — rüükalad. Ei ühtki säärast loomakest nagu konna, sisalik, ei ühtki lindu ega hiirekest-rotikest liikunud tol hämaral ajal maapinnal. Kõik looma- ja taimeriigi kõrgemad esindajad arenesid pikka mööda alles hiljem. Devonil ajastu

\* **Jaan Eilarti kommentaar.** Johannes Käisi viimane, otse looduse uurimisele tuginev töö ilmus 1940 oma õpilase Albert Ivaski ja kaasõpetaja Jaan Vahtra toimetatud koguteoses “Taevaskoja-Valgemetsa”. Sellest on tagasi 55 aastat ning Taevaskoja tundmine edasi arenenud. Ent parandamist vajavad faktid ei ole ometi sedavõrd olulised, et mitte kasutada meie lugupeetud koolimehe originaalteksti. See on väärikas näide J. Käisi kui looduseuurija tööst.

kestel kogunesidki praeguse Lõuna-Eesti alale liivaterakeste ja saviosakeste hulgad, mis kivinesid pikkamisi liivakivideks. Neid liivakive katavad ainult moreenide kuhjatised. See tähendab, et neist miljoneist aastaist, mis veeresid igavikku devoni ja jääaja vahel, ei ole Lõuna-Eestis ega Eestis üldse säilinud ühtki jälge. Taevaskojas on avatud maakera määratu pikast ajaloost paar lehekülge — kaugest vanast ajast, devonist, ja uuemast ajast pärast jääaja lõppu. Vahepealsed leheküljed selles ajalooraamatus puuduvad täiesti, otsekui oleksid nad sealst välja rebitud.

Mis on siis neilegi väheseile lehekülgedele devoni ajastust kirja pandud? Vaadelgem lähemalt Taevaskoja paeseina. Temas vahelduvad tumedamad ja heledamad, õhemad ja paksemad, rõhtsad ja kallakud kihid, ta on ilusa põimja ehitusega. Sellest pildist võime üsna selgesti välja lugeda liivakivi ainese kuhjumise käigu. Need kihid ei võinud tekkida sügava mere põhjas. Meresügavuses on vesi peaaegu liikumatu, sinna kogunevad setetekihid ühtlaselt, tasaselt. Ainult ranna läheduses muutlikud voolud ja lainetus liigutavad veekogu põhjas liiva, nii et selles tekiavad ebaühtlased kihid. Samuti kannavad tuuled ühest kohast teise luidete liiva. Ja nii arvataksegi, et Taevaskojas ja mujalgi paljanduva devoni liivakivi hälliks ei ole mitte sügava mere põhi, vaid osalt madal vesi, osalt rannaäärsed liivaväljad — luided.

Devoni liivakivi on vähemalt paarsada miljonit aastat vana. Ometi pole ta kuigi kõva ja pudeneb kergesti: liivaterakesed on üksteisega seotud ainult väheste saviosakestega ja rauaroostega, mis annavadki kivile punaka värvuse. Isegi puupulga abil

saab punase liivakivi seina uuristada. Sellest tuleb paljudel Taevaskoja külastajail kiusatus jätta endast nähtav märk — “nimekaart” kaljuseinale, ja “taevaskoda” ongi täis nimesid ja initsiaale, millest mõned ilutsevad seal üle 30 aasta. Neid on selle “spordi” harrastajad osanud kritseldada isegi sääraseisse kohtadesse, kuhu ei pääse ligi ilma köieta või redelita.

Hoopis pehmeks ja pudevaks muutub liivakivi märjaks saades. Siis kooruvad ta pinnalt õhukesed kihid, pühkides kaljuseina neist “nimekaartidest” päris puhtaks. Ka jõe vesi teeb oma uuristavat tööd. Siin-seal ongi näha värskest alla langenud paetükke. Ühes nendega variseb ka ülemine moreenikiht, kiskudes endaga kaasa põõsaid ja puid. Kaotanud toe oma juurtele, kukuvad need külli, jäädes mõnikord rippuva sillana ajutiselt püsima.

Liivakivisse tekib sügavasti pragusid, enamasti ülalt alla. Pragusid mööda valgub sügavamale sademete vesi, et siis allikana kuskil jälle päevavalgele ilmuda. Iga lätte kohal on punases liivakivis veest uuristatud suurem või väiksem koobas, rahvasuus “merioon”. Paarsada meetrit Suur-Taevaskojast allapoole, kus järsak ei ole praegu otse jõe ääres, leidub omapärane koobas kitsa, osalt ummistunud avausega. Teine suurem koobas asub Suur-Taevaskojast ligi 4 km ülespoole Vanakivi ehk Oosemäe liivakivi järsus kaldaseinas. Sellest koopast teab kohalik rahvas jutustada, et ta olevat kaevatud endise Kiidjärve mõisa paruni käsul, kes tahtnud koobast kasutada varjupaigaks sõja ajal. Koopa sisemusest kõneldakse samuti salapäraseid asju. Tema esimesest, üsna väikesest ruumist kulgevat pikad keerulised

käigud ja nende lõpuni polevat veel keegi jõudnud. Mõni neist käikudest olevat väga sügav. Kord laskunud keegi noormees nõõripidi ühte niisugusesse sügavikku. Kui aga teised mehed natukese aja pärast hakanud julget noormeest üles vinnama, tulnud koopast nähtavale mehe asemel ainult kitse peal! Niisiis teatakse sellest koopast päris õudseid lugusid.

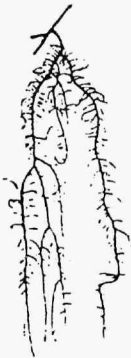
Ja mis sünnib "taevaskojaga" tulevikus? Vesi ja ilmastiku muutused jätkavad oma tööd vahetpidamatult. Praegused koopad üha suurenevad, neile tuleb lisaks uusigi väiksemaid ja suuremaid. Kõrge paesein pikkamisi kuludes nihkub üha paremale — Võrumaa poole. Vasakpoolne lamm laieneb järjest, kattudes lõpuks männimetsaga, kui seda ei takista inimene. Jõesäng liivase oru põhjas võib siin-seal oma asenditki muuta, nagu seda on märgata umbes 100 meetrit Suur-Taevaskojast allapoole, enne eeltähendatud muinasjutulise koopa juurde jõudmist. Seal on päris selgesti näha jõekaldast mõnikümmend sammu kaugemal endist jõekääru, mis nüüdki kevaditi täitub veega.

Ahja jõe kõrgesse kaldasse, otse Taevaskoja lähedal ja kaugemalgi, on pärast-jääaegsed voolavad veed

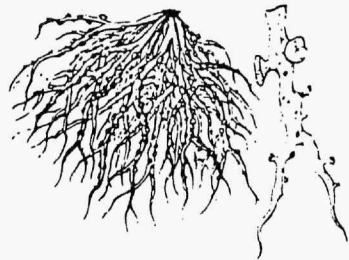
uuristanud sügavaid sälkorgusid, risti peaoruga. Nüüd on nad niihästi nõlvadel kui ka põhjas kattunud metsaga ja "surnud", sest ajutised kevadised voodki ei suuda neid enam süvendada. Ühe niisuguse suurema oru põhi ongi loomulikult tees matkajale, kes siirdub Taevaskoja jammast Suur- ja Väike-Taevaskotta. Teist, palju väiksemat sälkorgu mööda saab laskuda Suur-Taevaskoja kõige kõrgemalt kohalt Valgesoo veski suunas jõekaldale. Taamal on veelgi samasuguseid "surnud" orgusid.

## 2. Taevaskoja taimestikust.

Ahja jõe org Taevaskoja kohal ja kõrgemal raudteeni Valgemetsa peatuskoha lähedal (ja veelgi kaugemal) on üks kaunemaid maastikke Eestis. Sügava oru järske nõlvakuid katab tihe mets. Kuivadel liivaseil kohtadel on see vaigust lõhnav männik, niiskemal aladel seisab kohati tumeda seinana varjukas kuusemets, sageli aga haljendav lehtmets või segamets sirgete kaskede ja haabadega. Madalamail kohtadel seltsivad neile lepad, toomingad, pärnad ja pajud. Alusmetsas kasvavad sarapuud, pihlakad, lodjapuud. Kevadel õitsevad

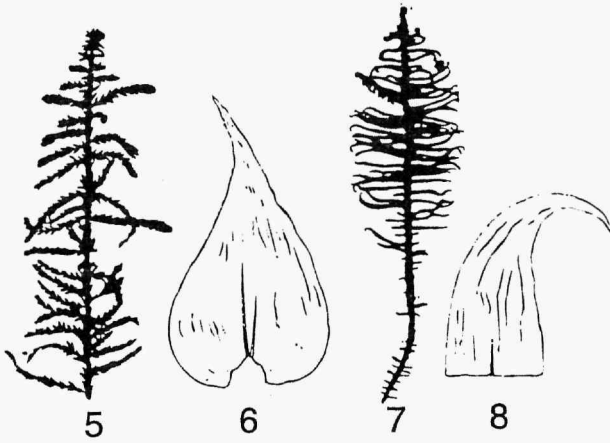
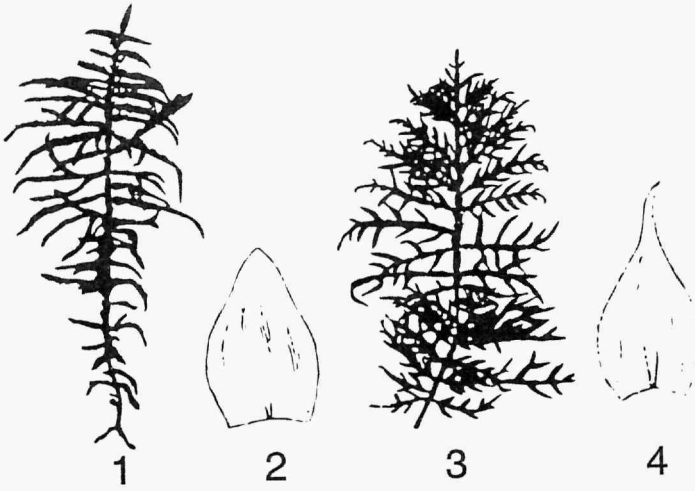


Puuoksalt rippuv samblik puuhabe (*Usnea dasypoga*), vähendatud

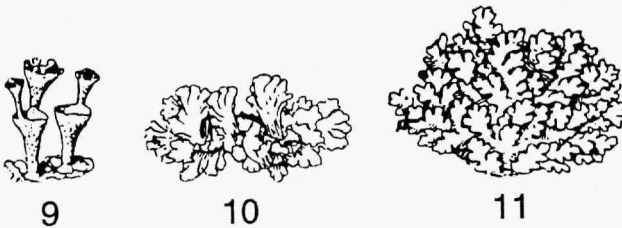


Harilik oksasamblik viljakehadega (*Ramalina farinacea*)





Samblaid: 1 — palusammal, 3 — laanik, 5 — metsakäharik,  
7 — lehviksammal.  
Iga sambla kõrval tema leheke suurendatult.

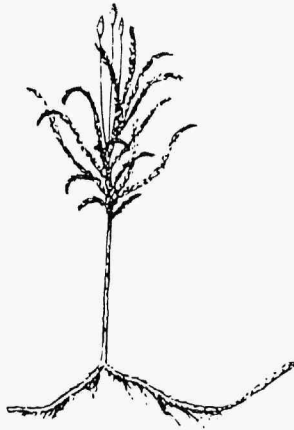


Samblikke: 9 — päris püstsamblik (*Cladonia pyxidata*),  
10 — hall käokõrv, 11 — sile lapiksamblik.



1

Roossammal



2

Tüviksammal  
kolme eoskupraga



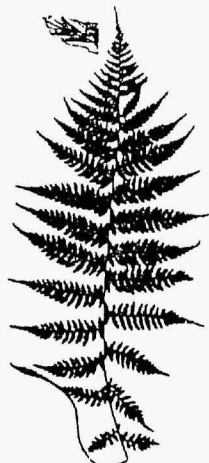
3

Laanesõnajalg,  
vasemal — viljaleht



4

Laiuv sõnajalg



5

Naiste-sõnajalg



6

Maarjasõnajalg

Vasakul ülal kõigil leheke eospesadega: maarjasõnajalal paremal ka üksik eoskott.

võsastikus kõigile meeldivad sinililled, võsaülased, niiskeis kohtades leplikill, metspipar. Harva leidub segametsas varakevadel veel enne lehtimist õitsvat *näsiniint*. See sirge varrega põõsake on väga mürgine; ta on võetud looduskaitse alla, nii et tema murdmine on keelatud. Juba kevadel paistavad varjuka metsa all silma uibulehtede igihaljad lehed ja kukemarja õrnad varred. Suvel valendavad seal laanelille üksikud õied. Need on vaid huvitavamaid ja iseloomulikumaids metsalilli Taevaskoja lähedal, küllap tähelepanelik silm märkab seal palju teisigi kevadel, suvel ja sügiselgi.

Valgusrikkama männimetsa all leiame marjade hooajal rohkesti meie tavalisi, aga ikka meeldivaid marju — maasikaid, mustikaid, vabarnaid, palukaid. Hoopis kuivadel liivaseil kohtadel metsas kaovad marjad — seal valitsevad mitmekesised, kuid harilikule Taevaskoja küllastajale vähe tuntud *samblikud*. Veelgi vähem tuntakse *samblaid*, mis Taevaskoja metsades katavad maad pehme tiheda vaibana. Kuid vaadeldes sammaltaimi ligemalt. Polegi raske ära tunda teiste hulgas meie metsade ilusamaid *samblaid* — sulekujulist *lehviksammalt*, kohisevais padjandis *laanikut*, otsekui pisitillukest sirge tüvega puukest — *tüvikut*, haralist *metsakäharikku*, *karusammalt* ja teisigi. Väike-Taevaskoja niiskel kaljul kasvab tihedate rosettidenä *roosammal*. Ka sõnajalgade poolest on Taevaskoja metsad rikkad. Harveemas männi- ja segametsas katab tihedalt kohati üsna laiu alasid *põld-sõnajalg* oma üksiku varre ja suure lõhestatud lehega; see haljendab just kui sõnajalamets suurte puude all. Tore daim Eestis kasvav sõnajalg on siiski *laanesõnajalg*. Selle suured

sulgjad lehed, kuni 70 cm kõrged, näivad kauni lehterja vaasina. Ja vaevalt leidub veel mujal Eestis nii lopsakat laanesõnajala-tihnikut, kui see on Suur-Taevaskoja lähedal, tolles vanas jõekäärus. Seal on sõnajalamets nii tihe, et tundub, nagu oleksime sattunud kuhugi lõunamaale. Laanesõnajalg on iseäralik selle poolest, et tal ei ole eospesi hariliku lehe alumisel küljel. Lehterjalt kasvavad lehed on tal viljatud. Kuid kõige tugevamail taimedel on lehtri keskel üks lühem jaanalinnuselukujuline leht. See on viljaleht, mille üksikud harud kannavad eospesi. Teine kodumaa looduse ilus sõnajalg on *maajasõnajalg*, mille juurest valmistatakse rohtu paelussi vastu. Vilumatu silm ei oska maajasõnajalga teisest eraldada. See pole siiski raske kunst. Maajasõnajala lehevarre alumist osa katavad tihedalt pruunikad soomused, kuna laanesõnajala varred on alt mustad ja neil näeme harvu valkjaid soomuseid. Maajasõnajala üheks kasvupaigaks on org, mida mööda laskume raudteejäämast tulles Taevaskotta. Sealsamas leiab loodusesõber veelgi 3—4 harilikku sõnajalaliiki, sagedamini naiste- ja ohtest sõnajalga. Haruldase taime näe leidub Taevaskoja männimetsas ka *ungrukolda*, mida võib hariliku karukolla kõrval ära tunda ta soomusjate lehtede järgi kokkusurutud, lapikuil vartel ja okstel.

Ei puudu taimed jõeski. *Vesikatk*, siia alles XX sajandi algul sissetoodud taim, ja *veisisammal* kasvavad jõepõhjas vaiksemas vees tiheda metsana. Kärestikes hõljuvad hulganä läikiva *penikeele*, *kõõluslehe* ja *jõetakja* pikad lindikujulised lehed ja varred. Nende vahel otsivad varju väiksemad kalad ja maimud, keda ahnelt varitsevad röövkalad.

## JOHANNES KÄIS TÖÖPETUSE PROPAGEERIJANA

Tööpetuse määratlemisel lapse üldises arengus lähtus J. Käis a) **töökooli** üldpõhimõtete määratlemisest ja tutvustamisest ning b) tööpetuse kui **õppeaine** eesmärgistamisest ja sellele sisu andmisest.

Töökooli olemust tutvustas J. Käis ettekandes "Kooli lähendamine töökooli põhimõttele", mille esitas õpetajate V üleriigilisel kongressil. Selle ettekande põhiseisukohti siinkohal tutvustangi.

Kõigepealt töökooli olemuse tutvustus koos esindavate pedagoogide ja teoreetikutega Lääne-Euroopast ja Ameerikast. Siin ilmneb kaks suunda: ühed, kes võitlesid praktilise tööpetuse (käsitöö) eest (Seydel, Dewey, Palst jt), ning teised, kes nõudsid lapse "üldist produktiivset tegevust" ja sellist õppeviisi, mis arendab kõiki vaimuandeid ja loovvõimeid (Key, Gurlitt, Ganaberg jt).

Töökooli eesmärgiks oli muuta põhimõtteliselt senist õppesüsteemi. J. Käis nimetas kooliuuendust töökooli põhimõttele "vabadusvõitluseks, kooli vabastamist iganenud traditsioonide ja autoriteedi suruva mõju alt, mis seni koolis oli valitsenud ja takistanud vaba, iseseisva inimese kasvatamist".

Ettekandja selgitas, et igasugune tegevus, mis paneb liikuma ja arendab lapse keelt ja meelt, kätt ja silma, on TÕÕ, olgu ta siis mäng, laul, joonistamine, lugemine või kirjutamisharjutused, jutustus, arvutamine, mõtlemine, ümbritseva elu ja looduse vaatlused, lilled istutamine aias, nende eest hooldamine, papilõikamine, puusaagimine töökojas jne.

TÖÖKOOLIKS aga nimetas J. Käis kooli, kus kõik "niisugused mitmesugused tegemised on juhitud nõnda, et nad last arendavad kehaliselt, teritavad tema meelt, kasvatavad vaimelisi võimisi ja loovaid jõudusid".

Seega — töö uues koolis peaks olema eelkõige metoodiline printsiip, mis õpetust laiendab, süvendab ja elustab; teiseks peaks ta olema iseseisev õppeaine, see tähendab — nende teadmiste ja oskuste andmine, mis pole teistes ainetes võimalik. Näiteks käe — "selle tsivilisatsiooni peateguri" arendamine, maitse ja ilutunde kujundamine, tahtevõime harjutamine ainelise vastupanu võitmisel, töö väärtuse ja tema sotsiaalse tähtsuse äratundmine. J. Käis selgitas, et töökooli elluviimiseks ei piisa käsitöö õppeainete hulka võtmisest, laste klassiruumist töökotta viimisest. Töö põhimõttele peab rajanema terve kooli elu.

Töökooli ülesannetest kasvab välja tarvidus individuaalseks kasvatuseks võimaldamaks iga lapse arenmist vastavalt tema vaimuannetele. Individuaalse arendamise seostas J. Käis iseseisva õppimisega — seegi on töökooli üks põhiprintsiipidest. Mõtted iseseisva töö olulisest osast lapse arendamisel ja kasvatamisel on J. Käis kokku võtnud teoses "Valitud tööd" (1946).



Tööpetuse tähtsust **õppeainena** põhjendas J. Käis algkooli õppekavade seletuskirjas: "Tööpetust tuleb hinnata algkoolis kõigepealt tema

kasvatustööde mõjude järgi. Ta harib ja teritab lapse meeli, arendab ilutunnet ja maitset. Tööõpetuse kõlblas mõju tuleneb harjumusest korra ja puhtusega. Harjumus kasulikule tegevusele loob väärtuslikku tunnet — tööõõmu. Ka ühistunne ja valmisolek aidata teist leiavad vastuvõtlikku pinda tööõpetuses. Lõpuks äratav tööõpetus tööväärtuse ja töötegitaja hindamist ühiskonna elus. Nende kasvatustööde tööõpetuse väärtuste kõrval ei või unustada ka tähenduslikku, praktilist väärtust, mida annavad oskused.”

Neil põhimõtetel läbiviidud tööõpetus on loov töö, milles avaldub iseisvus, arusaamine ilust ja kunstist, maitse ja rahva omapärasus. Iga käsitööõpetaja peaks teadlik olema käsitöö kultuurilisest väärtusest ja sellest, et kool suudab käsitööga õpilase igakülgsele arenemisele kaasa aidata.

J. Käis on töö kasvatustööde väärtust põhjendanud kolmest erinevast küljest. Need oleksid järgmised.

### 1. Kultuurilis-ajaloolised põhjendused

Inimsoo arenemislugu näitab, et töö tegi ürginimese kultuurinimeseks. Kultuuri algus oli esimese tööriista — tulekivitükikese tarvituselevõttus. Sealtpaale võime jälgida, kuidas vihas ja püsivas töös areneb inimsoo nii aineline kui ka vaimne kultuur. Töö on ka uuema ühiskonna alus; tööle kutsub tulevik nii riigis kui ka pedagoogikas ja sellepärast peab kool uue ühiskonna liikmeid töö läbi kasvatama.

### 2. Sotsiaalsed põhjendused

Masinaajajärk, milles me elame, kaotab käsitööliste tsunftid ja perekonna kui tööühingu. Vabrikutöö oma töö-

jaotusega tekitab vajaduse avalikuks kutseks ettevalmistuseks kutsekoolides (käsitöö-, tehnika-, kaubandus- jt koolides), kuid meie riik, kus 9/10 kodanikest endale tööga ülalpidamist teenib, ei või rahulduda vaid kutsekoolidega. Iga laps peab maitsema töö õnnistust, noorsugu töö läbi kasvatada on nii riigi kui ühiskonna huvides.

### 3. Pühho-füsioloogilised põhjendused

Meie ajus on kolme liiki tähtsaid keskusi — meelelised, liigutus- ja sidekeskused. Nende arenemine on võimalik vaid läbi mitmekülgse tegevuse. Aju otsustab, sellele järgneb füüsiline tegevus, mis ripub töö eesmärkidest, abinõudest, sisust. Sellise “harjutamise” tulemusena tekib vajadus töö järele ning koos sellega nauding tehtud tööst.

Kui vana kool hindas vaid nägemis- ja kuulmisprotsessi, siis töökooli pooldajad pidasid tähtsaks ka teisi meeli, eriti naha- ja lihastundeid. Siin ongi otsustav roll tööõpetusel. On vaja kasvatada inimesi loovaks tegevuseks — see on kõrgeim aste inimtöös.



Järgnevalt mõned konkreetset näited tööõpetuse osast üldõpetuses.

J. Käis on öelnud, et kõike, mida laps õpib, peab ta saama “katsuda”, veel parem ise kokku panna. Üldõpetuse plaanides kuulub J. Käisil iga teema juurde käeline tegevus, mida ta peab väga oluliseks.

*TEEMA: Sügistuul ja tema vembud*

*AEG: septembri lõpp, kaks õppepäeva*

*Teema algab laste endi jutustustest ning tähelepanekutest. Õpetaja*

suunab vestlust, tehes samal ajal sõnavaralist tööd; J. Käis soovib teha ka joonistamispausi, joonistatakse kuuldu alusel. Siis juhatab õpetaja kätte lugemispala. Järgneb kirjutamine ja arvutamine. Üks arvutusülesandeist on näiteks tuulelippudest. Neidki laseb õpetaja joonistada. Teema lõpetuseks meisterdavad lapsed tuulelipu, kasutades selleks pappi, sukavarrast, ribakest paksemat paberit ja liimi.

J. Käisi arvates on üldõpetust võimalik ja kasulik iga teema juures kasutada.

Ka üksikute ainete puhul peab J. Käis oluliseks kinnistamist tööõpetusega. Palju võimalusi pakub kodulugu. J. Käisi järgi tuleb "...lapse kõiki meeli teritada, tema väljendusvõimet igapidi kasvatada ja vaimu teritada..." Koduloo seostamine tööõpetusega on just mainitud suhtes võimalusterikas. Peamised tööõpetuslikud võtted kodulootundides on J. Käisi soovitusel papist ja paberist väljalõikamine, voolimine, liivakast.

Töökavades liitklassidele põhjendab J. Käis käelise tegevuse osa lapse arengus järgmiselt: "...papist ja paberist väljalõikamine on väga oluline, sest kaugeltki kõike, mida laps näeb ja tunneb, ei saa ta sõnadega väljendada. Siin tuleb abiks joonistamine, eriti aga väljalõikamine papist või paberist, sest see toob välja uue viisi, kus käte liigutused ja silmamõõt on iseäranis tähtsad. Aineid väljalõikamiseks leidub rohkesti. Et see töö sisaldab tehnilisi võtteid, näiteks sümmeetriliste kehade väljalõikamine jm, siis on soovitatav need võtted ette näidata. Pabertöödeks võib olla läikpaber, kuid kokkuhoiu mõttes võib mitme töö jaoks ka odavam, nn värvilist albumipaberit tarvitada. Voolimine on tarvilik täiendus väljalõika-

misele, sest täielikud kehalised kujutlused võib anda vaid voolimine. Sellepärast iga kord, kui leidub ainet voolimiseks, tarvitame seda võtet /—/. Veel mitmekesisemalt saab laps väljendusvõimet arendada liivakasti juures. Teame ju kõik, kui armas mängu- ja tegevuskoht lastele on liivahunnik, liivaauk. Liivakasti juures leiame tööd igal õppeaastal, iga aine juures — näiteks kodulootunnis sisesejuhatusena plaanile ja kaardile."



### **Metoodilisi juhiseid tööõpetustundideks**

Individaalse tööviisi propageerijana leidis J. Käis siiski, et tööõpetuses (voolimine, paberlõiked jm) ei tulda toime ilma õpetaja otsese juhatuseta.

Et lapsel tekiks huvi tööõpetuse vastu, et ta seda tundi ootaks, tuleb talle näidata esemeid, mida tööõpetustundides on võimalik meisterdada. Seejärel tekivadki küsimused: kuidas see tehtud on? kas mina ka toime tuleksin? Alustada tuleks lihtsamatest töövõtetest vältimaks toimetulematust. Eduelamuse järkjärguline kujunemine on väga tähtis.

Tööõpetuse tunde olgu hiljemalt III klassist kaks tundi järjest, mida koolides ka praktiliselt rakendati. Metoodilistes nõuannetes tunnikavade koostamise kohta soovitas J. Käis, et tööõpetus peaks olema kas esimene või viimane tund esmaspäeval, kolmapäeval või laupäeval. Siin arvestati katseliselt kindlakstehtud tõsiasi, et just neile päevadele peaksid sobima vähest vaimset pingutust nõudvad tunnid. Kella 9.00—12.00 on produktiivne aeg, kus on soovitatav tegelda lugemise, kirjutamise ja arvutamisega, st pingutatavama vaimse tööga. Samuti pole soovitatav

panna tööpetus samale päevale joonistamisega, sest need ained sarnanevad nii sisult kui käsitusviisilt.

Vaadeldes J. Käisi koostatud õppeaastaringset näidistunniplaani, näeme, et ainus "kinnisaine" tunniplaanis on tööpetus: kolmapäeviti 4.—5. tunnina.

● ● ●  
J. Käis oli reformpedagoogika ideede propageerija ja väga järjekindel elluviija. Tema märksõnaks sai kooliuuendus ja töökasvatus selle sees. Siinse lühikäsitluse eesmärgiks oli tutvustada töökasvatuse kõige süsteemsemat komponenti — tööpetust. Selle õppeaine käisilik suunitlus

alles ootab lähemat uurimist ja tutvustamist, sest õppida on sellest pärandist rohkesti kasulikku.

Johannes Käisilt töökooli ja tööpetuse kohta

1. Kooli lähendamine töökooli põhimõtetele. — Kasvatus, 1921, nr 17, lk 269—270.
2. Koduloo kava läbitöötamine. — Teel töökoolile I. Võru, 1924, lk 12—108.
3. Üldõpetusest. — Teel töökoolile II. Võru, 1925, lk 135—139.
4. Individuaalse tööviisi põhijooned. — Kasvatus, 1935, nr 3.
5. Valitud tööd. Tln., 1946.
6. Tööpetusega seotud materjale leidub ka käsiraamatute sarjas "Uusi teid algõpetuses" (näit. I, 1931; II, 1932; IV, 1934).

*Ene Lind on TPÜ käsitöö lektoraadi dotsent.*

**Mare Torm**

## **LASTEAEDNIKE KOOLITUSEST JA TEGEVUSEST EESTIS ENNE 1940. AASTAT**

Esmateated väikelaste hoiuasutusest Eestis pärinevad aastast 1840. See-ga vaid kuu aega hiljem, kui Fr. Fröbel rajas 28. juunil 1840 Saksamaal esimese tõelise lasteaia. Väärrib märkimist, et Fr. Fröbeli arvates pidi lasteaed olema elavaks mälestusmärgiks trükikunsti leiutajale J. Gutenbergile ning oma kultuuriväärtuse poolest võrreldav trükikunstiga.

Esimese kutselise lasteaednikuna Eestis mainitakse Babette Pfrunderit. Ta sai kutselise ettevalmistuse Saksamaal ja asus tööle Eesti Abistamisseltsi lasteaeda 1866. aastal.

Esimese katse iseseisvalt lasteaednikele pedagoogilisi teadmisi anda tegi prl. Stackelberg aastal 1870 Järvamaal Käru mõisas. Saksa

lasteaednike seminari töökavas etendas tähtsat osa Fröbeli töömetoodika. Nimetatud seminar oli mõeldud saksasoost neidudele. Õpetus oli saksakeelne ja pidi õpilastes mõjustama saksameelsust.

Diakonisside Seltsi väikelaste õpetajate koolis, mis tegutses 1917. aastani, anti diakonissidele teoreetilist ja praktilist õpetust lastekasvatuse alal. Andekamaid õpilasi saadeti ka välismaale õppima. Nii saadeti prooviõde Lisa Rütel Saksamaale lasteaednike seminari 1896. aastal. Aasta pärast Eestisse naasnud, oli ta üks esimesi eestlasest kutsega lasteaednikke. Juba tol ajal omistati suurt kasvatuslikku tähtsust laste mängule.



Uus ajajärk lasteaednike koolitamisel Eestis algab käesoleva sajandi algul ja on seotud Tartu Eesti Lasteaia Seltsi asutamisega 1905. aastal, ellukutsujaks oli Jaan Tõnisson. Nimetatud selts asutati küll heategevuse sildi all, kuid tõeliseks eesmärgiks oli rahvusliku asja ajamine ägedal venestamise ajal. Selleks asutati samal aastal eestimeelne ja eestikeelne lasteaed. See tähendas rahvusliku lasteaia sünni Eestis. 1910. aastal sai selts kutseharidusega lasteaedniku Veroonika Tarraski. Sellest ajast hakati rakendama Pestalozzi-Fröbeli süsteemi. See õppeviis oli lasteaedades kasutusel Eesti Vabariigi lõpuni. Lasteaedade rajamisega kaasnes vajadus rahvusliku kaadri ettevalmistamise järele. Tartu Lasteaia Seltsi eestvõttel korraldati aastased emakeelsed lasteaednike kursused, kus preilid said nii praktilist kui ka teoreetilist õpetust. Aastail 1911—1915, mil lasteaia juhatajaks oli Salme Kiviväli, sai seal ettevalmistuse üle neljakümne lasteaedniku. Omaaegse tunnustatud lasteaedniku M. (Jobso)-Haasi mälestustest nähtub, et nii tema kui kauaaegne Tallinna I Lastepäevakodu juhataja M. (Lohuaru)-Tamm õppisid nimetatud kursusel aastail 1917—1918. See oli märkimisväärne panus eesti soost lasteaednike koolitamisel.

Tallinnas asutati esimene eestikeelne ja -meelne lasteaed Eesti Haridusseltsi juures 1911. aastal asukohaga Roosikrantsi 4. Ka selle lasteaia juures toimus lasteaednike eraviisiline ettevalmistus, mis kestis kuni 1916. aastani.

Aastal 1919 kirjutas EV Haridusministeerium alla korraldusele, millega kinnitati Tartu Õpetajate Seminari Tartu Lasteaednikkude Seminari ajutine korraldus. Õppetööd alustati

1920. aasta jaanuaris. Seminari võeti vastu õpilasi gümnaasiumi 7 klassi baasil, seejuures ilma eksamiteta. Lasteaednike seminari juhtis C. H. Niggol, kes töötas välja seminari õppekava. Samaaegselt alustas tegevust ka harjutuslasteaed, mida juhtas C. H. Niggoli tütar Maria Niggol. Ta oli range ja tõsine õpetaja, kes suhtus oma töösse andumusega ja pani õpilased tööle oma eeskujuga. Praktika lasteaias toimus enne lõunat. Pärast lõunat järgnesid teoreetilised tunnid. Õppejõududena töötasid tol ajal tunnustatud õppejõud-teadlased J. Tork, kes oli TÕS-i direktor; J. Aavik, K. Ramul, J. Port, M. Kampmann jt.

Seminari õppekava oli mitmekesine, sisaldades nii teoreetilisi kui praktilisi õppeaineid: pedagoogika ja pedagoogika ajalugu; psühholoogia, lasteaia teooria ja meetodika, tervishoid, lastekirjandus, lastemängud, eesti keel ja selle meetodika; kodulugu, loodusteadus, laulmine, muusika, joonistamine, voolimine, võimlemine, tööõpetus, tegelik töö lasteaias. Pedagoogikat andis C. H. Niggol, kes oli oma ainesse väga kiindunud. Ta ei lubanud õpilastel konspekteerida, põhjendades oma nõuet: "Mis südamest tuleb, peab südamesse minema." Õpilased pidid vaatama õpetajale otse silma sisse ega tohtinud nokitseda paberites.

Tartu Lasteaednikkude Seminar tegutses aastail 1920—1927 ja suleti kasvatajate üleproduktiooni tõttu. Nimetatud seminari lõpetas 85 lasteaednikku. Esimeses lennus lõpetasid Minna Lohuaru-Tamm, Marta Jobso-Joala-Haas, Anette Sooserv-Jeremin, Martha Kiviväli-Lepp, Marta Molok-Sutt. Viimase lennu 15 lõpetanu seas aastal 1927 olid ka Meeta Terri, Eva Merjam-Lootsar, Ellen



Moora-Puuraid. Võib väita, et just selle seminari kasvandikud on rajanud tugeva vundamenti meie tänastele lasteadeadele.

Aastail 1926—1935 tegutsesid Tallinnas Kristlike Noorte Naisühingu üheaastased lastekasvatavate kursused, mille juhatajaks määrati Marie Barchof. Vastuvõtt kursustele toimus kolme keskkooliklassi baasil üle 17-aastastele naissoost isikuile. Õppekeelteks olid nii eesti, vene kui saksa keel. I poolaasta õppekavas oli kasvatusteadus, II poolaastal toimus praktika. 1927. aastal esineti palvega muuta nimetatud kursused kooliks, kuid takistuseks sai õpetajate puudulik eesti keele valdamine. Nimetatud kursused on lõpetanud tunnustatud kasvatavad A. Piirma Tallinna 7. Lasteaiast ja E. Mikuri Tallinna 5. Lastepäevakodust; juhatajad — E. Pross (12. ja 37. Lasteaed, 12. Lastepäevakodu) ning H. Kriiel (13. ja 18. Lasteaed).

Vahetult pärast nimetatud kursuste sulgemist 1935. aastal alustas tegevust E. Lenderi Tütarlaste Eragümnaasiumi juures lasteaiakasvatavate kursused aastase õppeajaga. Alles 1. augustil 1937 kinnitati õppeasutuse staatus: E. Lenderi Lasteaiakasvatavate Eraseminar. Selle ülesandeks oli ette valmistada naissoost isikuid lasteaiakasvatava tööks lasteadeades ja -kodudes, mängumurudel, perekondades jne. Seminari kursus koosnes pedagoogilistest ja oskusainetest ning kasvatamise praktikast lasteaias. Nimetatud õppeasutuse lõputunnistuse nr. 1 sai Salme Annus-Juhani (õppis aastail 1936—1938). Seminari vilistlane aastast 1939 on teiste seas ka Juta Tomingas — kauaaegne Tallinna 79. Lasteaia ning 124. Lastepäevakodu juhataja. 1939. aastal astusid seminari

tuntud lasteadeadnikud Anna Mirka, Linda Lilleaas, Gerda Lukk jpt. Neil ei õnnestunud aga lõpetada, sest 1940. aasta suvel seminar likvideeriti. Õpilased viidi üle samal ajal avatud Sotsiaal- ja Kodundusinstituuti, mille lõpetasid 1941. aastal esimese lennuna.

1937. aastal avati Kodumajanduse Instituudis (selle ülesandeks oli valmistada naisi ette kutseõigustega sotsiaalsetel ja kodumajanduslikel erialadel) kodukasvatavate-lastehoidjate klass keskkooli lõpetanuile. 1939. aastal valmis nimetatud koolile Baltimaade kaunimaid koolihooneid Hariduse tänavas. Esimene lend, mille õppeaeg kestis 1,5 aastat, lõpetas 1939. aastal. Seitsme lõpetanu seas on kauaaegne Viljandi lasteadeadnik Hilda Männik-Vaher. Samal aastal avati nimetatud õppeasutuses veel eraldi lasteaiakasvatava haru. Ka see kool suleti 1940. aasta augustis.

Ei ole kahtlust, et ka nende õppeasutuste vilistlased on andnud väärrika panuse meie koolieelsesse kasvatusse. Kuigi koolitüübid olid erinevad, anti neis teoreetilised teadmised tihedas seoses praktilise tööga. Õpetus tugines tol ajal laialt tuntud Fröbeli ja Montessori meetoditele.

Eesti lasteadeadnike tegevusest 1920.—1930. aastail on meil vähe räägitud. Uuritud materjalidele toetudes võib etteruttavalt nentida, et see periood oli põhjanev ajajärk meie kaasaegsete lasteadeade jaoks. Just sellest ajast tuleb otsida vastust küsimusele — kuidas suutsime vastu pidada järgnevatele aastakümnetele? Paljud tookordsed lasteadeadnike mu-reprobleemid on aktuaalsed ka täna. Minevikukogemuse küllaldane tundmaõppimine on iga enesest lugupidava pedagoogi kohuseks.

Alljärgnevas peatun veidi Tallinna lasteaedade olukorral tol perioodil.

Märkimisväärne tähtpäev on seljaltaha jäänud Tallinna ühel omaaegsel tuntumal lasteaial — 20. augustil 1994 möödus 70 aastat Tallinna 5. Lasteaia asutamisest. Selle lasteaia-ga on seotud mitmed tuntud isikud ja tähelepanuväärsed sündmused.

Eesti Vabariigi loomisega tekkis vajadus senisest enam avada lasteaedu. Plaan oli avada neid igas Tallinna linnajaos. 1924. aastaks oli tekkinud vajadus lasteaia avamiseks ka Tallinna II linnajaos. Haridusosakonna esitisesest 24. aprillist 1924 Tallinna Linnavalitsusele võime lugeda, et II linnajaos on palju vaesemat kihti elanikke ning lapsed olla saatuse hooleks jäetud. "Lapsed jäävad täitsa omapead, saavad korratult toidetud, satuvad uulitsa halva mõju alla ja sarnastel tingimustel võrsuvad neist tulevad kodanikud, kes riigile ja seltskonnale kahjulikud."

Lasteaed avati C. Poskalt renditud ruumides Poska tänav 6A 1924. aasta augustis. Lasteaia juhatajaks sai Anette Soosõrv (eestindatult Ann Sooserv), kes töötas sellel ametikohal järjepanu ligi 29 aastat. Juba aastal 1927 taotles noor juhataja Tallinna Linnavalitsuselt toetust enesetäiendamiseks Saksamaal Berliini Fröbeli ühingu vahendusel. Tema palve rahuldati, kuna tegemist oli ühe parema Tallinna lasteaia juhatajaga.

1926/27. õa oli linnavalitsuse alluvuses 5 lasteaeda 17 õppejõu, 12 teenija ja 488 lapsega. Samal õppeaastal muretseti kõigile linna lasteaedadele Montessori-õppeabinõude komplekt. Aruandeaastal tegutses linnas 18 lasteaeda — 3 rohkem kui eelmisel aastal. Järeldus: seltskonnas on kasvanud arusaamine eel-

kooliealiste laste kasvatus vajadusest. Lasteaedades on probleemiks suur laste arv rühmades. A. Sooserv märgib oma aastaaruandes, et lapsed allutatakse **kooli** korrale, mis on lasteaias täiesti lubamatu. Ühtlasi teeb ta ettepaneku praktikantide kasutamiseks. Töö lasteaedades tugines Fröbeli meetodile.

1928. aastal hakkas kehtima 1927. aasta oktoobris vastuvõetud "Eraõppeasutuste seadus", mis hõlmas ka lasteaedu. Seadus määras lasteaia tegevuse õppekeele osas. Lasteaia õpilaste õppekeeleks loeti kas õpilaste emakeel või riigikeel, erandjuhtudel võis lasteaialaps käia ka mitteemakeelses lasteaias. Probleem tekkis mitteriigikeelsetes lasteaedades, kus käisid jõukate eestlaste lapsed. Lasteaedade juhatajad pidid sooritama eksami riigikeeles. Veel loeme 1927/28. õa aruandes: "Koolipärasele töökorraldusele tõukavad lasteaedu lastevanemad, kes näevad kasvatus sihti vaid lugemise ja arvutamise oskuse kätteõpetamises, kui ka mõned erakoolid, kes nõuavad teatavat koolipärase ettevõtmistust."

1928. aastal valmis Koplis Tallinna 1. Lasteaiale moodsaim lasteaiahoone Eestis. Samas avati ka söimerühmad 0—1 ning 1—3-aastastele lastele, mis töötasid kahes vahetuses. Edaspidi tuleb kasutusele nimetus "laste päevakodu". 1930. aastal kolib veel pooleliolevasse hoonesse Kunderi tänavas (praegu Pärna tn.) ka Tallinna 5. Lastepäevakodu. Mõlema lasteaia projekti autoriks on tunnustatud arhitekt Herbert Johanson.

Tol ajal oli lasteaednikel raskusi erialase töö leidmisel. Seda tõendab kirjavahetus, mis on säilinud Tallinna Linnaarhiivis. Lasteaedades korraldati

kohtade täitmiseks katseid. On säilinud dokumendid 1929. aastal läbiviidud konkursi kohta Tallinna 5. Lastepäevakodus. Ühele kasvatajakohale kandideeris 13 inimest, teiste seas ka Tartu Lasteaednikkude Seminari 1927.a. lõpetanu Meeta Terri. Kõigepealt pidi kandidaat sooritama testi, mis koosnes 75 küsimusest-ülesandest. Juhisest loeme: "Loe see lehekülg hoolega ja tee, mis nõutud. Eeloleva tööga Sa näitad, kui hästi Sa mõistad mõtelda." Teiseks ülesandeks oli 25 võõrsõna tundmine, nagu näiteks *instruktsioon, fakt, meetod, intellektuaalne, kriteerium* jne. Tuli ka põhjendada Fröbeli ja Montessori kasvatuspõhimõtteid. Samuti vastata küsimusele: keda oled valinud eeskujuks ja mispärast? Kas tuleks lasteaias õpetada a) võõrkeeli, b) lugemist-kirjutamist ja mispärast? Toome siinkohal ka mõned vastused. "Las õpivad nad lasteaias õieti armastama emakeelt." Võõrkeele õpetuse kohta: "Lasteaias ei tuleks õpetada võeraid keeli, ka mitte lugemist ja kirjutamist, sest ses vanuses on lapsel küllalt tegemist oma emakeele õppimisega ja tema väike mõistus on juba küllalt koormatud kõiksugu ettetulevate nähtustega, tema jõud kulub suuremalt jaolt tema kasvatamisele."

1930. aastaks oli tekkinud eluline vajadus lasteaednike ühendava seltsi järele. Eriti aktiivsed olid Tartu Lasteaednikkude Seminari vilistlased, kes töötasid üle Eestimaa. Nad moodustasid oma vilistlaskogu. Sellega pandi alus Eesti Lasteaednike Seltsi tekkeks 1930. aastal. Samas hakati ka välja andma oma ajakirja "Lasteaed". Aastail 1930—1932 ilmus kokku 8 numbrit. Esimesed numbrid ilmusid Tallinnas, ajakirja 4. number ilmus Pärnus sealsete lasteaednike

toimetatuna, järgmine number aga Tartus. Ajakirja kaanekujundus oli Marta Haasilt. Ülejäänud numbrid ilmusid Tallinnas. Majanduslike raskuste tõttu jäi väljaandmine soiku.

Kui vaadelda, missugust emakeelset kirjandust oli lasteaednikel käepärast võtta, selgub, et enne 1920. aastaid olid eesti pedagoogid käsitlenud koolieelse kasvatus küsimusi põhiliselt vaid populaarsete ajaleheartiklitenä. Suuri teeneid laste koduse kasvatus ja õpetuse teemade valgustamisel (juba enne sajandivahetust ning käesoleva sajandi algul) on Mihkel Kampmannil (1867—1943). Ta kirjutas laste koduse kasvatus küsimustest ajalehe "Olevik" veergudel juba aastail 1888—1893. Selle põhjal ilmus 1896 raamat "Lahitud kirjad emadele". 1903 ajakirjas "Linda" ilmunud artiklist "Väikeste laste kodune kasvatus ja õpetus enne raamatuõpetust" võis lugeda: "Rahva kõlbeline, vaimne ja aineeline elujärg kujuneb selle järgi, kuidas lastekasvatuse ja hariduse eest hoolt kantakse." 1905. aastal ilmunud 138-leheküljelises trükises "Koduõpetus", mis sisuliselt on kirjutamis- ja lugemisõpetuse ning usuõpetuse ja arutamise aabits, lähtub autor esimeses peatükis põhimõttest — laps õpib kirjutades lugema. 1906. aastal ilmus veel Kampmannilt "Koduõpetuse juhataja", mis sisaldab kaks peatükki. See varalaegas on meie jaoks veel avastamata.

C. H. Niggol (1851—1927), kelle pärandit me oleme alles teadvustamas, on kahtlemata tolle aja silmapaistvamaid pedagooge. Tema kirjutatud mitmeosaline raamat "Kasvatusradadel" (1921—1922), eriti selle teine jagu, peaks kindlasti kuuluma meie tänaste pedagoogide kohustusliku lektüüri hulka.

Aastail 1919—1940 ilmunud ajakirja "Kasvatus" veergudel ilmus ka koolieelset kasvatust käsitlevaid artikleid, ühtekokku 30 ümber. Autoritena nimetagem J. Annussoni, P. Irmakut, P. Põldu, R. Taba, A. Elangot, R. Pätsi jt.

Kummatigi vajasid eesti lasteaednikud oma häälekandjat. Nagu juba mainitud, sai selleks ajakiri "Lasteaed". 1931. aasta juunis ilmus selle 4. number Pärnus. J. Palitser-Reimani kirjutisest "Lasteaednikud, organiseeruge!" loeme, et seni on lasteaednikud tegutsenud üle Eesti eraldi. Ainukeseks ühendavaks organisatsiooniks oli Tartu Lasteaednikkude Seminari vilistlaskogu. Märgitakse, et vaatamata üldisele majanduskriisile on lasteaiad hoogsal arenguastmel. Tsiteerin: "Lasteaednikkudelt enam aktiivsust! See on meie nõue. Ei saa ometi lubada, et lasteaednikkude liikumine Eestis on vaid vaikne järelkaja välismaa samasisulisest hoogsast loomingust."

Kutsutakse üles pühendumata tööle lasteaiade arengu hüvanguks, edustades omalpoolt kasvatusmeetodite arenemist vastavuses tõsielu nõuetega, nagu nõuavad **meie hingelaad ja meie olud**. Võeti vastu otsus korraldada Tallinnas ülemaaline lasteaednike päev. Eesmärgiks oli:

- 1) alustada eeltöödega olude ühtlustamiseks ja parandamiseks,
- 2) luua side kõikide lasteaedadega üle maa,
- 3) leida uusi teid ja võimalusi lasteaiade liikumise edasiarendamiseks,
- 4) lasteaednike organiseerumine.

Ülemaaline lasteaednike kongress leidis aset 1931. aastal Tallinna 5. Lastepäevakodus. Arutluse all olid lasteaednike ettevalmistamise küsimused, palgaprobleemid. Samuti

pööruti EV Haridusministeeriumi poole nõudmisega erinõuniku ametikoha loomiseks ministeeriumi juurde. Arutati ka seltsi tegevusega seonduvaid probleeme. Valiti seltsi ajutine juhatus, kellele tehti ülesandeks ka seltsi põhikirja koostamine ja registreerimine.

1932. aastal tehti uus kirjalik pöördumine HM-i poole lasteaednike ettevalmistamise küsimuses, sest sellega ei tegelnud ükski riiklik institutsioon. Eesti Lasteaednike Selts leidis, et on suur hoolimatus, kui lasteaednike ettevalmistamine jäetakse juhuse hooleks. See väärivat niisama palju tähelepanu kui õpetajate ettevalmistamine. 1933/34. õa tegutses Eestis 62 alalist lasteaeda, kutseta kasvatajaid oli 1935. aastal 35,5%.

Eesti Lasteaednike Selts korraldas lasteaednikele lühiajalisi kursusi, näitusi, õppereise nii Eestimaal kui välismaale. I ja II üleriiklikud lasteaednike kursused toimusid vastavalt 1932. ja 1933. aasta juunis Pärnus sealse lasteaednike ühingu korraldusel. Kursuste lektoreiks olid J. Estam, E. Idla jt.

1938. aastal korraldati kursused Narva-Jõesuus, järgmisel aastal aga Võrus. Viimasest võtsid osa tuntud lasteaednikud Marta Kiviväli, Minna Tamm, Ann Sooserv, Liidi Loog, Marie Tare, Eva Lootsar, Meeta Terri.

Seltsi korraldusel 1933/34. õa toimunud õppereisil Soome osales kümnekond Tallinna lasteaednikku. 1935. aasta augustis Turus toimunud Soome Lasteaednike Seltsi XV peakoosolekul oli esindatud ka Eesti Lasteaednike Selts 2 liikmega. Nagu märgib seltsi esinaine Elli Järvekülg oma ülevaateartiklis, on Soome lasteaednike peaeesmärgiks anda lastele suuremaid vabadusi kui koolis ja seda just liikumise vallas. Tol ajal te-

gutses Soomes 102 lasteaeda, millest 50 kuulus riigile, neis töötas 293 õpetajat. 1937. aastal külastasid meie lasteaednikud ka Stockholmi.

Esmateated lastetööde näituse korraldamise kohta leiame 1931/32. õa, mille korraldasid eralasteaiad. Tallinna Linna Haridusosakonna aastaruandes märgitakse, et näitus oli huvitav ja õpetlik lasteaedade kasvatustliku töö kokkuvõtteks ja eelkoolialise noorsoo loomingu väljendajana.

V Soome-Ugri Kultuurkongressi puhul korraldatud üleriigilisel pedagoogilisel näitusel osalesid iseseisva osakonnana ka lasteaiad. See toimus 1935. aasta suvel. Näituse kava töötas välja Eesti Lasteaednike Seltsi juhatus. Osales 24 lasteaeda üle Eesti — Tallinnast 13, Tartust 3, Pärnust 5, Haapsalust, Paidest, Kurressaarest 1. Välja oli pandud laste tööd kõikidest laste tegevuse valdkondadest, aga samuti lasteaednike päevikud, töökavad. Tol ajal mõisteti lasteasutuse rolli lapse sotsiaalseks eluks ettevalmistamisel.

Järjekordsel ülemaailisel lasteaednike päeval, 29. detsembril 1938 kogunesid lasteaednikud Tallinna 5. Lastepäevakodusse eesmärgiga luua side lasteaia ja seltskonna vahel. Päev kriipsutas alla kasvatustööd lasteaias; lasteaed on üks lüli kasvatusperioodis; lasteaednike töövilja lõikavad teised aastate järel.

Lasteaednikele tõi tervitusi Tallinna Linna Koolivalitsuse inspektor A. Kuks, kes esines ka sõnavõtuga. Telegraafi teel tervitas Eesti Õpetajate Liit. Päeva juhatajaks valiti Pärnu lasteaednik H. Sillaots, ettekandega esines õpetaja K. Ader teemal "Jutlemisest ja hääldamisest lasteaias". Lasteaiast peaksid lapsed saama oskuse jutustada loomulikult ja vabalt.

Õige hingamine on olulise tähtsusega — see on meie kõnelemise, laulmise ja tervise alus. Päev lõppes seltsi peakoosolekuga, mille järel siirduti ühisele koosviibimisele.

Eesti Vabariigi ajal peeti lasteaias tähtsaks ka tulevaste riigikodanike kasvatamist.

Eesti Vabariigi aastapäeva puhul 1938 pälvisid teiste seas autasu — Eesti Punase Risti V klassi teenetemärgi ka kaks tol ajal tuntud Tallinna lasteaednikku — M. Kiviväli ja M. Kärmu. 1. juunil 1938 andsid riigilasteaedade juhatajad ja kasvatajad ametivande, mille tekst oli järgmine: "Mina töotan ja vannun ustavaks jääda Eesti demokraatlikule Vabariigile ja tema seaduslikule valitsusele ning oma südametunnistuse järele ausasti täita kõiki neid kohuseid, mis minu kätte usaldatud amet mulle peale paneb, teades, et seadus ametikohuste rikkumist karistab."

1938/39. õa külastas vabariigi president K. Päts Ellamaa Turbatööstuse lasteaeda, mille juhatajaks oli H. Kriiel. Selle külaskäigu meenutuseks kingiti ühele lapsele hõbelusikas.

J. H. Pestalozzile kuulub mõte: "Ilma poliitilise kasvatusega on suveräänne rahvas nagu laps, kes mängib tulega ja iga silmapilk ohustab maja." Seda on vaja meeles pidada ka täna.

Eesti Lasteaednike Selts oli esindatud ka 1936. aastal loodud Õpetajate Koja Nõukogus.

1938/39. eelarveaastal HM-ilt saadud 15 000-kroonisest toetussummast Õpetajate Kojale otsustati eraldada algkooliõpetajate ja lasteaednike sektsioonile 5000 krooni. Eraldatud summa oli ette nähtud õppejõudude edasiharimiseks — pedagoogiliste nädalate ja päevade, õpetajate

päevade ja kongresside, õppeekskursioonide, suvekursuste, kooliuuendusnädalate jne läbiviimiseks.

Samal aastal valiti Õpetajate Koja Nõukogusse lasteaednike esindajaks Pärnu lasteaednik H. Sillaots ning kandidaatideks A. Aret Tartust ning E. Järvekülg Tallinnast.

Meeldiv on tõdeda, et meie lasteaednikel on tihedad sidemed Eesti Muusikaõpetajate Liiduga. Kuid nii on see olnud ka varem. Nii osalesid lasteaednikud oma seksiooniga III laulu- ja muusikaõpetajate kongressil 1939. aasta aprillis. Nimetatud seksiooni tööd korraldas Eesti Lasteaednikkude Selts (ELS). Seksiooni töökavas oli referaat "Muusikalise kasvatusvõimalusi lasteaias", mille tegi S. Rikas, demonstratsioon ning läbivõtmised. Kõrvuti lasteaednike seksiooniga töötasid veel algkooliõpetajate ning keskkooli-, gümnaasiumi- ja kutsekooliõpetajate seksioon. Kongressi korraldas Eesti Õpetajate Liidu Laulu- ja Muusikaõpetuse Toimkond, teiste hulgas koos Lasteaednikkude Seltsiga.

Eesti lasteaednikud valmistusid väärihõltselt tähistama Fr. Fröbeli lasteaia-idee 100. aastapäeva 1940. aasta maikuu. Moodustati peakomitee, kuhu kuulusid Eesti Lasteaednikkude Selts, Koduse Kasvatuse Instituut ja sihtasutus "Eesti Lastekaitse". Peakomitee, mille eesotsas seisis ELS-i esinaine Elli Järvekülg, mag. Aleksander Elango ja lastekaitse inspektor dr. Aliide Vooremaa, juhtis kõiki ettevõtmisi. Juubelit tähistati kõigis suuremates linnades ja keskustes aktuste, näituste ja lastepidudega. Tallinnas kulmineerusid pidustused 2.—5. maini. Avaaktus toimus Kodumajandusinstituudi ruumes. Ühtlasi toimus kunstihoones näitus "Laps hällist koolipingini". Ajakirjas

"Eesti Kool" ilmus sel puhul mitmeid artikleid, mille autoreiks olid A. Elango, E. Oissar, E. Järvekülg, L. Raud, M. Haas. Viimatinimetatu rikkalik pärand vajab põhjalikku läbitöötamist ning tutvustamist. "Eesti Kooli" 4. nr juhtkiri on tolleaegseid haridusministriilt Paul Kogermaniilt, milles ta rõhustab, et "lasteaed on hädavajalik kasvatusasutus", eriti üksiklaste sidumisel ümbritseva eluga. Seesama probleem on ülimalt aktuaalne ka praegusajal.

1940. aasta juunikuusse oli planeeritud ELS-i liikmete osavõtt juubelipidustustest Saksamaal, mis aga teadagi riigis tekkinud poliitilise olukorra tõttu ära jäi.

ELS koondas enda ümber nii staažikaid kui noori kolleege. Ühiselt koosveedetud päevil õpiti üksteist tundma, jagati kogemusi. Kõiki ettevõtmisi saatis rõõm ja rahuldustunne ühistest kordaminekutest, samal ajal püüti koos ka lahendusi leida mureprobleemidele.

Eesti lasteaednikud pöördusid korduvalt tolleaegse HM-i poole küll lasteaednike ettevalmistamise ning nende kutsetöösse puutuvais küsimustes. Kui visandada tolle aja lasteaedniku koondportreed, võib uurimismaterjalidele toetudes väita, et teda iseloomustab intelligentsus ja eruditsioon, äärmine kohuse- ja vastutustunne, optimism, tugev ühtekuuluvustunne ning eestimeelsus. Armastus ja austus oma kutsetöö vastu leidis kinnitust nende aastakümneid kestnud tööpõllul. Marta Haas on, toetudes Fr. Fröbelile, oma mälestustes pidanud kõige ilusamaks tööks maailmas lastekasvatamist, lasteaedniku tööd, mis sarnaneb tõelise aedniku tööga.

1930. aastate koolieelse kasvatusajaloos tõusevad eriti esile kaks



isikut — Ella Treffner (1890—1969) ja Aleksander Elango (s. 1902).

Peatugem esimesena E. Treffneri tegevusel. Lasteaedniku kutse omandas ta Tartu Lasteaednikkude Seminaris, mille lõpetas eelviimases lennus 1926. Ta pühendas end täielikult oma tööalale. Juba järgmisel aastal asus ta Akadeemilise Põllumajandusliku Seltsi poolt asutatud ajakirja “Taluperenaine” kasvatusala toimetaja kohale. Ajakirja 1927. aasta neljandas numbris leiame artikli “Kasvatustöö lapse esimesel eluaastal”, milles autor kirjutab, et lapse arendamisele ja kasvatamisele pannakse alus lapse esimestest elupäevadest alates. Artiklis väljendatud seisukohad on aktsepteeritavad ka täna.

Olulise tegurina kasvatuses rõhutab Ella Treffner ema eeskujul. “...hädad harjumused võivad lapses tekkida ainult siis, kui last ümbritsevad kaunis ümbrus ja hädad inimesed”. Sellest põhimõttest lähtusid ka Tartu Naisseltsis korraldatud kursused emadele. 1935 ilmus E. Treffneri sulest raamat lastevanemaile — “Laste mäng ja töö”, milles antakse põhjalik käsitus mängu- ja tööprobleemidest eelkoolieas. Senini olid lastevanemaile mõeldud kirjutised koostatud põhiliselt lastearstide poolt ja käsitlesid imikuealiste laste hoiuprobleeme põhirõhuga kehalisele arendamisele. Vähem olid leidnud käsitlemist puhtkasvatuslikud küsimused. Aastail 1936—1940 töötas Ella Treffner Koduse Kasvatuse Instituudis kasvatusnõunikuna, avaldades samal ajal hulgaliselt kasvatusliku sisuga väljaandeid ja esinedes pedagoogiliste loengutega.

Peale pedagoogiliste kirjutiste autorina on Ella Treffner tuntud ka lastekirjanikuna. Ajakirjas “Laste Maailm”, mille tegevtoimetajaks ta

oli, on ilmunud Helle-tädi pseudonüümi all lastenäidendid “Esimene vaele”, “Kaugelt tulnud jõulumees”; lasteraamatud “Malle tahab arstiks saada”, “Väike perenaine Aino”. Viimane leidis eriti sooja vastuvõtu Soomes, 1966. aastani ilmus sellest Soomes neliteist trükki. Samuti on Ella Treffner vahendanud ka võõrkeelset lastekirjandust. Veel raskesti haigena soovis ta lõpetada kirjutist lapse liigest hellitamisest, mis jäi aga saatusel tahtel 1969. aastal lõpetamata. Tegemist oli harukordse pedagoogiaga, kelle loominguga tutvumine seisab meil alles ees.

Eesti pedagoogika nestor Aleksander Elango on pühendanud oma pika elutöö jooksul suurt tähelepanu koolieelsele kasvatusel. Seda just sõjaeelses Eesti Vabariigis. Tema publitsistlik tegevus algas juba 1919. aastal, ühe esimese kirjutisena leiame artikli “Lapse jonn ja selle kohtlemine lasteaias”. Väikelapse psühholoogia ja kasvatusel kohta puudus vastav teaduskirjandus. Seda lünka täitis A. Elango raamat “Lapsepõlv ja iseloom”. 1932. aastal alustas A. Elango raadioloengutega lastevanemaile, milles oli põhirõhk eelkooliea probleemidel.

Autor oli veendunud, et perekond kasvatusetegurina on kõige tähtsam ja talle on vaja osutada igakülgset abi. Samal perioodil töötas A. Elango välja (muide Montessorile toetudes) õppeabinõude — ehitusklotside komplekti. Koduse Kasvatuse Instituudi loomine 1936. aastal oli Elango idee. Koostöös oma kolleegidega, nende seas E. Treffneriga, rajati uniikaalne süsteem kasvatusalaste teadmiste levitamiseks lastevanemate ja seltskonna hulgas. Käesoleval ajal ei ole meil midagi taolist välja pakkuda, ometi on kasvatusküsimused niisama



olulised kui õpetaminegi. Selles oli A. Elango veendunud juba 1921. aastal, mil ta pidas kooli suureks puuduseks kasvatustöö nõrkust.

A. Elango pööras suurt tähelepanu laste ühiskondlikule kasvatusesele, st kasvatusesele lasteaias, sest selles eas vajab laps omaealiste seltskonda. A. Elango oli oodatud lektor ja esineja kursustel, seminaridel. Marta Haas kirjutab: "Kasvatusteadlane Aleksander Elango on palju kaasa aidanud eelkoolikasvatuse arengule Eestis... Eriti tänulikud on Tartu kasvatajad-lasteaednikud, kes said head nõu ja abi A. Elangolt ja koolinõunik J. Langilt näituste üritamisel."

Nimetatakse ka näitusi, mis korraldati 1930. aastail Tartus Eesti Põlumeeste Seltsi aias ja ruumides ning Eesti Karskuse Seltsi majas.

1930. aastate lõpus tegi tolleaegne vabariigi HM A. Elangole ettepaneku lasteaiaseaduse koostamiseks. Sellest aga ta loobus asjaolul, et seaduse koostaja peaks põhjalikult tundma tolleaegset lasteaedade süsteemi ning olukorda vabariigis. Teadupärast ei olnud HM-is vastavat ametikohta. Lasteaedade probleemide lahendamine kuulus koolinõuniku kompetentsi. Paul Kogerman tunnistas 1940. aastal: "Vaatamata suurele osatähtsusele, mis lasteaed evib ühiskondlikus kasvatusüsteemis, on ta, peame tunnistama, meil ometi olnud vähema tähelepanu osaline kui teised lülid selles süsteemis, näiteks koolid."

See tulevat sellest, et eelkooliealise lapse kasvatamisega sai enamik perekondi kuidagi toime, kooliülesannete täitmine käivat aga igale üksikule perekonnale täiesti üle jõu.

Siinkohal sai mainitud vaid väike osa A. Elango panusest selles valas.



Eeltoodu ei pretendeeri kaugeltki hõlmavale ülevaatele lasteaednike koolitusest ning nende tegevusest enne 1940. aastat. See on katse väita, et meil, tänastel ja tulevastel lasteaednikel, on hindamatu aare, millest on tohutult õppida. Omaenda rahva seast võrsunud pedagoogide-lasteaednike kogemus on see varamu, millest peame lähtuma ka järgmisel sajandil. Oleks meil selleks vaid tarkust ja oskust teha seda nii kiiresti kui võimalik. See on kasvatusese küsimus — austada ja osa saada oma eelkäijate tööst. Oleme ju vaid teekäijad, kelle tee ükskord käidud saab, olevikus sillutame teed tulevikule, kuid minevikust õppides. Igal maal, rahvusel ja rahval on omad tööekspidamised, traditsioonid, kombed ja tavad. Ka kasvatuses. Marta Haas väidab: "On unustatud, et ilma kasvatuseta ei saa olla õiget seadust. Hea kasvatusese tulemusena saame õiged seadused. Ja õige seaduse läbi kasvatusese, selle paremas mõttes."

Sellest johtuvalt lasub lasteaednikel tohutu vastutus — meie tänased kasvandikud on ju tulevased riigikoolulased XXI sajandil. Riik peab olema huvitatud oma tulevastest kodanikest, ennekõike looma neile selleks soodsad kasvutingimused. Lasteaednik-õpetaja peab aga tundma end kindlana riigis, kelle kodanikke ta kasvatab.

#### Kasutatud allikad

1. Eesti Ajaloomuseum EAM F295 n 1 s 8
2. Tallinna Linnaarhiiv TLA F-52 n 1 s 357; s 418 l 2; 3; 17; s 461; s 474  
F-298 n 1 s 197 l 54; 86; 87  
F-423 n 1 s 5; s 15  
F-52 n 2 s 349; s 1015; s 1156; s 2707  
F-82 n 2 s 53

3. **Birk, V.** Mihkel Kampmaa koolieelsest kasvatuses. Nõukogude Pedagoogika ja Kool, Tartu 1973, lk 173—183.
4. **Elango, A.** Ühest unustatud pedagoogist. 140 aastat C. H. Niggoli sünnist. Haridus 1991, nr 10, lk 46—48.
5. **Herodes, L. C. H.** Niggoli pedagoogilise pärandi lehekülgedelt. Haridus 1993, nr 1, lk 50—52.
6. **Järvekülg, E.** Soome lasteaednike kongress Turus. Eesti Kool 1935, nr 8, lk 368—370.
7. **Järvekülg, E.** Lasteaiad pedagoogilisel näitusel. Eesti Kool 1936, nr 8, lk 440—444.
8. **Järvekülg, E.** Lasteaednike päev. Eesti Kool 1939, nr 1, lk 66—68.
9. **Järvekülg, E.** Lasteaiad ja päevakodud Eestis. Nende areng ja praegune seisukord. Eesti Kool 1940, nr 4, lk 229—235.
10. **Kelder, H.** Õpetajate Kojast. Kooliuuenduslane 1994, nr 3 lk 26-30.
11. **Kiirats, Põld, Tork.** Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu 1929.
12. **Kogerman, P.** Lasteaedadele nende 100 aasta juubeliks. Eesti Kool 1940, nr 4, lk 203—204.
13. Lasteaia 100 aastat. Eesti Kool 1940, nr 4, lk. 277.
14. Mitmesugust. Eesti Kool 1938, nr 4, 5, 8; 1939, nr 3.
15. **Paal, M.** Koolieelse kasvatusesega seonduvate küsimuste kajastamine ajakirjas "Kasvatus". Kursusetöö. TPedl, 1989.
16. **Palitser-Reiman, J.** Lasteaednikud, organiseeruge! Lasteaed 1931, nr 4, lk 1—4.
17. **Pärl, A.** Ella Treffner. Laste mäng ja töö. Eesti Kool 1935, nr 7, lk 32—324.
18. **Rannap, H.** Aleksander Elango pedagoogilised vaated. Pedagoogiline Aastaraamat. 1990. TÜ 1991, lk 5—16.
19. Tartu Lasteaia Selts 1905—1935. Tartu 1935.
20. **Treffner, E.** Kasvatustöö lapse esimesel eluaastal. Taluperenaine 1927, nr 2, lk 44—46.
21. **Treffner, E.** Ema, ole eeskujuks oma lastele! Taluperenaine 1928, nr 2, lk 44—46.
22. **Terri, M., Sõerd, J., Kurm, H.** Sada aastat on seljataga. Nõukogude Õpetaja 1962, 30. det.
23. Suri Ella Treffner. Kodumaa 1969, 22.okt.
24. Ella Treffner. Nõukogude Õpetaja 1969, 29. nov.
25. TPedl loengukonspekt pedagoogika ajaloost. Tln. 1973.

**Piret Kukk  
Kadri Tooming**

## AASTARING LASTEAIAS

Lapse maailma aitamine seisneb tema ümbruse teadlikus kujundamises. Suure osa sellest täidab täiskasvanu oma eeskujuga. Pedagoogil on vanemate kõrval lapse elus oluline koht. Oleks hea, kui iga pedagoog rajaks oma teoreetilised teadmised ja praktilised oskused oma kindlale maailmavaatele ning inimese käsitlusele selles. Muutub aeg, muutub inimene ajas, muutumatud peaksid olema aga tõdede alused.

Oma maailmavaate alused leidsime Rudolf Steineri filosoofias. Asunud antroposoofilise tunnetuse teele

ja teinud tutvust ühe tema väljundiga — Steineri pedagoogikaga, oli loomulik selle suuna edasikandumine ka oma lasteaediatöösse.

Oma eesmärgiks seadsime läbi muinasjutu ja loodusevaatluste laste fantaasia kujundamise, et seeläbi muutuks nende mäng vabamaks ja loovamaks.

Laps mängib ennast ellu. Endasse kogutud muljed vajavad väljaelamist. Välja elada saab ainult mängida oskav laps. Paljude laste fantaasia on aga rikutud fantastikast, mis tungib neisse ja nende mängudesse

täiskasvanute maailmast. Paljude praeguste laste vanemate lapsepõlv on olnud liiga lühike ja tühi lapse arengut soodustavate emotsioonide poolest. Praegusel hetkel 30-aastaste inimeste emade-isade lapsepõlv jäi sõjaaega, nende endi koolieelne aeg möödus aga suurtes lastesõimedes ja -aedades, kus tiheda päevakava tõttu ei jäänud aega mängimiseks. Eksisteerisid ka ööpäevased ning majanditevahelised lasteaiad. Eeltoodu põhjal võib väita, et paljude lastevanemate praegune elu kujutab endast "järelmängu". Puudub tihe ning tõsine suhe iseenda ja eluga. Mängimata mängud on põhjustanud seesmise tasakaalutuse, mis on ka paljude haiguste aluseks. Materiaalsete inimestena toovad nad oma laste ellu liigselt valmistehtud asju, valides need oma hinnanguskaala alusel. Ka see on omamoodi täiskasvanupoolne "järelmäng" lapse asjadega.

Vastukaaluks sellisele materiaalselt täiuslikule ning samal ajal vaimselt puudulikule maailmale, on lapsel vaja kohta, kus ta saaks avastada ennast ja maailma jäljendamist väärivas keskkonnas, sest laps õpib esimesel seitsmel eluaastal jäljendades. Ta jäljendab nii vaimseid, psüühilisi kui ka füüsilisi nähtusi oma ümbrusest. Selliseks kohaks peaks olema lasteaiad.

Kasvatus Steineri lasteaias on üles ehitatud sellele, et oleks välistatud vahelesegamine lapse loomulikku arengusse. Steineri lasteaiad ei ole koht, kus lapsi varakult õpetama hakataks.



Järgnevaga on tahetud näidata ühte võimalikku lähenemisviisi Steineri pedagoogikale lasteaias praktikas.

Rühmatöö aluseks on seatud neli tähtsündmust aastaringis — mihklipäev, jõulud, ülestõusmispühad ja jaanipäev. Nad jagavad aasta kaudselt neljaks ootusajaks, mis hõlmab umbes nelja kuud. Nihkumise tingivad liikuvad pühad kevad-talvisel ajal ja laste puhkus suvel. Mihklipäeva ootusaeg hõlmab juulit, augustit, septembrit, millest juuli ja august jäävad lasteaias suvepuhkusesse; jõulude ootusaeg hõlmab oktoobrit, novembrit, detsembrit; ülestõusmispühade ootusaeg algab jaanuaris ja lõpeb, olenevalt aastast, kas märtsis või aprillis; jaanipäeva ootus algab sõltuvalt ülestõusmispühadest ja lõpeb juunis. Kuu ei lõpe tähtsündmusega ja sellega seoses jõuab üks ootusaeg kasvada üle teiseks.

Kuurütmi aluseks on kalendritähtpäevad, mis seovad meid ümbritseva eluga. Töös ei ole kasutatud kõiki rahvakalendri tähtpäevi. Valiku aluseks oli nende päevadega seotud kommete mõistetavus lastele.

Kuu tegevused kasvavad välja kõigepealt looduse muutumisest vastavalt aastaajale, sest just selle järgi seab inimene oma igapäevaseid toimetusi. Teiselt poolt mõjutavad tegevusi suur ootusaeg ja ühte kuusse jäävad kalendritähtpäevad.

Aastaplaanis on paika pandud viit liiki tegevused: loodusevaatlused, kunstitegevused, liikumine, jutud ja toimetused.

Kogu elu rühmas sai oma impulsi loodusevaatlustest. Loodusevaatlustes nägime võimalust laste fantaasia arendamiseks. Fantaasia aluseks on oskus näha, vaadelda, tähele panna, seoseid leida. Loodust vaadeldes saab laste tähelepanu suunata erinevatele värvidele ja vormidele, laps ei vaja konkreetseid teadmisi, nendega ei tohiks lapsi vaevata.

Looduse hingestamine jätab ruumi lapse fantaasiale, kuid sellega seoses jäävad meelde ka kasvataja esitatud faktid.

Laste poolt looduses algatatud seoste otsimist ei tohiks piirata ega takistada. Lapsed peaksidki leidma oma seosed. Kui need on leitud, võib tulla esile teaduslikuma põhjendusega, kõrvale lükkamata laste omi.

Aastaringis on loodusevaatluste puhul mõni teema rohkem keskpunktis, teised tagaplaanil.

Septembrist jõuludeni on vaatluse all puud, sügisel lehtpuud, talve poole okaspuud. Puude teema on lai — puu ja tema elutegevus, tema kasvuumbrus; loomad, linnud ja putukad, millega ta on seotud; inimese vajadused, mis seotud puuga. Talve lähenemisega pööratakse tähelepanu ka lahkvatele rändlindudele ja talveks valmistuvatele loomadele.

Puu-teemaga saab täita terve aasta. Sügisel, nagu juba öeldud, on see peateema, sest linnulaul on vaikunud, õisi on vähe. Talvel käsitletakse puid alguses loodusevaatluste käigus, hiljem metsloomadega seoses. Kevadel tullakse sügisel käsitletud puude juurde tagasi, vaadeldes aastaajast tingitud muutusi, seost lindude ja putukatega.

Talvel, detsembrist märtsini vaadeldakse ilmastikku ja metsloomade elutegevuse järgi, sest teisiti loomi elukeskkonnas vaadelda on praktiliselt võimatu. Talvised ilmad lubavad näha erinevaid ilminguid (lund, jääd, vihma, rahet, härmatist jne).

Aprillist jaanipäevani puudub keskne teema, sest kevad on heitlik. Vaadeldakse kõike tärkamise, ärkamise ja saabumise järjekorras, neid omavahel sidudes — linnud ja puud, lilled ja putukad, putukad ja linnud; pisiloomad, putukad ja lilled.

Põldu vaadeldakse sügisel lõikuspüha ajal, mil sügiskünd on tehtud ja oras valmistub talvepuhkuseks. Kevadel jälgitakse põllu vabanemist lumest ning tutvutakse mulla omadustega. Aiasaadused leiavad käsitlemist sügisesi ja kevadisi aiatöid tehakse.

Koduloomade teema on jäetud plaanist välja, kuna tegemist on maalastega. Ka lõuna- ja põhjamaa loomade käsitlemist ei pea me vajalikuks, sest neid loomi ja nende elutegevuse järgi, nagu see oli meie metsloomade puhul, ei saa käega katsutavalt lasteni tuua.

Aastaringis on loodusevaatlused väga tihedalt seotud muusika ja liikumisteggevusega. Iga teema mõtestatakse lahti liikumise ja muusika abil. Lapsed saavad, oma kujutlust appi võttes, väljendada oma arusaamist asjadest liigutuste abil. Sellise eneseväljenduse kaudu jõuab lapseni arusaam nii suurest välisest kui ka väikesest sisemisest liikumisest ja muutumisest looduses.

Kunstitegevuses on side loodusega kaudsem. See on kasvatajapoolne tunnetus, mis kandub edasi lastele.

Septembris ei ole looduses veel sügisest värvide segunemist ja lapsed alustavad tutvumist põhivärvidega — kollase, sinise ja punasega. Oktoobris on loodus värviküllane, põhivärvide segamise läbi saavad värvid kokku ka laste töödes. Novembris saabub aeg, kus värvid loodusest kaovad. Vastukaaluks kestab värvirikkus laste töödes. Sel ajal pakutakse lastele maalimisainet rohkem jutude kaudu. Kevad võimaldab värvimpulsse jälle loodusest saada.

Maalimine tähendab lastele väljendamist, konkreetseid teemasid pakutakse juhul, kui muinasjutt või te-

PUUDE MÄNGIMINE

IMEPUU

TALUPOJAÄRMÄNGUD

SÜGISTÖÖD AIAS JA PÖLLUL

MISTENDID LEHTPUUDEST  
KAHETEISTKÜMNE PEAGA LOHEST"  
"MUNA-SUUT K  
PUNANE  
SININE

PÕHIVÄRVIDE  
SEGAMINE

MARDI- JA KADRIPEVA  
KOMBESTIK  
TUBASED TÖÖD  
LAPITEKK

MUJISTENDID  
OKASPUUDEST  
"LUMEEIT"

VÄRVI MÄNGUD

JÖULU-  
LAULUD JA  
MÄNGUD  
JÖULUMAA

JÖULURAAMATU JUTUD  
"ÜKS IMELINE ÖÖ"

JÖULUKAUNISTUSED

OKTOOBER

NOVEMBER

DETSEMBER



JÖULUD

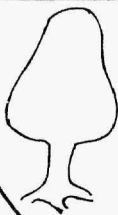
SEPTEMBER

AUGUST

MIHKLIPÄEV

SUVEPUHKUS

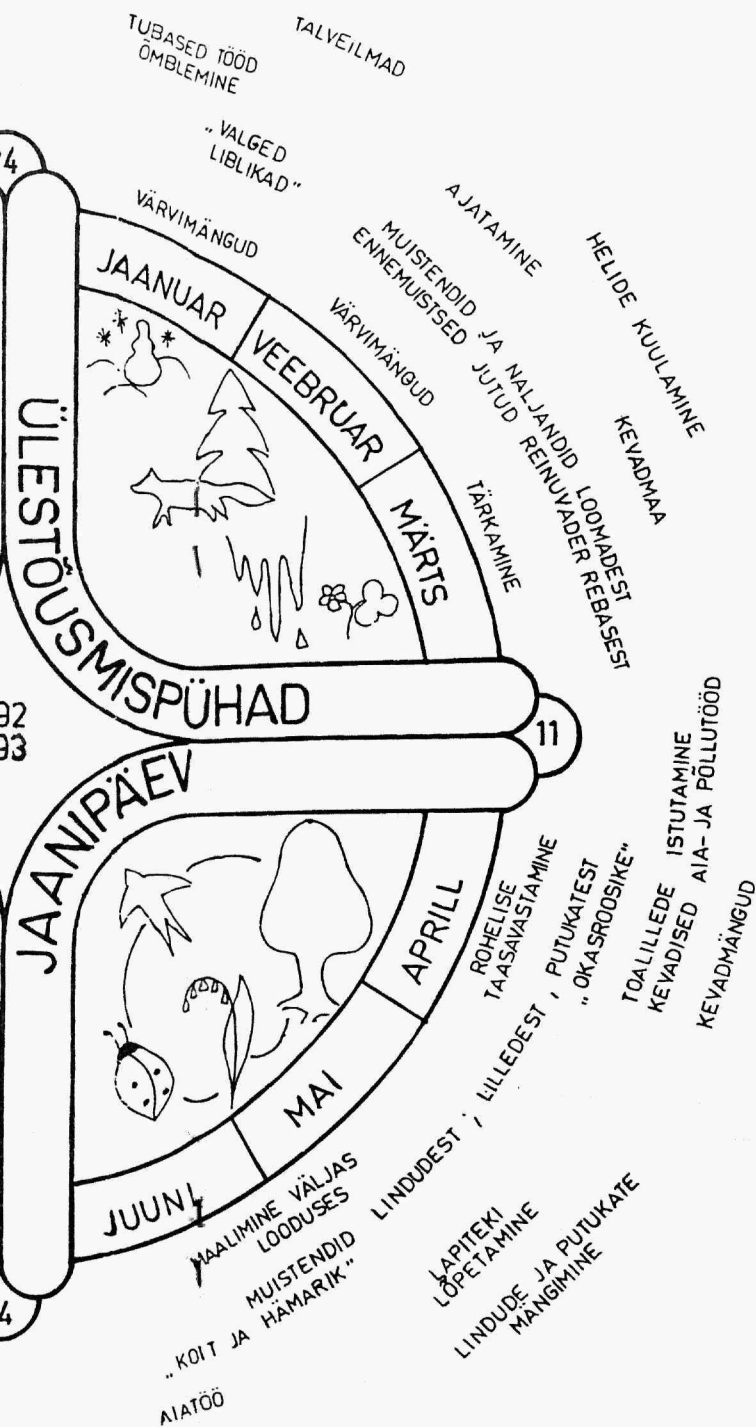
JUULI



19

19

AAST



## September

- 1. — tarkusepäev
- 8. — ussimaarjapäev
- 21. — madisepäev

## Oktoober

- 13. — lõikuspüha

## November

- 2. — hingedepäev
- 10. — mardipäev
- 25. — kadripäev

## Detsember

- 13. — luutsinapäev
- 21. — toomapäev

## Jaauuar

- 6. — kolmekuningapäev

## Veebruar

- 2. — küünlapäev
- 9. — luuvalupäev
- 23. — vastlapäev
- 24. — iseseisvuspäev

## Märts

- 12. — taliharjapäev
- 17. — käädrapäev
- 20. — kevade algus
- 25. — paastumaarjapäev

## Aprill

- 1. — karjalaskepäev
- 4. — urbepäev
- 14. — künnipäev
- 23. — jüripäev

## Mai

- 1. — volbripäev
- 9. — emadepäev
- 30. — nelipühad

gevus on lapsi eriliselt köitnud ja on näha, et nad tulevad antava ülesandega toime.

Kunstitegevust seostatakse fantaasiaga. Võib öelda, et kunstitegevuses fantaasia muidugi väljendub, sest oma olemuselt on see tegevus väljahingamine. Iseenesest ta aga fantaasiat otseselt ei arenda, sest fantaasiat nõuab sisemist pilti, mis peab kusagilt mujalt tulema. See peab tekkima kuulates, vaadeldes.

Kasvataja maalib koos lastega ja tema maailmisteed on seotud nii looduse kui ka tähtpäevadega. Kasvataja maalib oma nägemuse kohaselt, ta ei tee laste jaoks lihtsustatud pilti.

Kirjandus saadab ja seob aastaringiselt kõiki tegevusi. Kasutatud kirjanduse võib kaudselt jagada järgmiselt:

- 1) muinasjutud,
- 2) loodust käsitlev populaarteaduslik ja ilukirjandus,
- 3) tähtpäevakohased jutud ja luuletused.

Neli muinasjuttu on aastaringis kindla koha leidnud. Nad sümboliseerivad seda aega ja nende läbi avaneb sündmuse sügavam olemus. Mihklipäeva muinasjutt "Muinasjutt kaheteistkümne peaga lohest" kätkeb hea ja kurja jõu omavahelise võitluse motiivi. Jõulujutt "Üks imeline öö" sisendab lootust peagi sündivast headusest. Ülestõusmispühade muinasjutt "Okasroosike" paneb mõtlema igavesest eluringist, uuestisünnist. Ka loodus elab uues ärkamises. Muistend "Koit ja Hämarik" jutustab loo valgemast, elujaatavamast ajast aastaringis.

Muinasjuttude kaudu saab laps aimu inimese olemusest ning inimestevahelistest suhetest. Ekslik on muinasjuttu fantaasiaks pidada, sest nad

põhinevad millelgi olemuslikul. Muinasjutt kutsub esile kujutluspilte. Mängus lisab laps sellele ka midagi omalt poolt. Muinasjutust tekkinud kujutuspilt ja omalt poolt lisatu ongi kokku fantaasia. Muinasjuttu ei tohi lahti seletada, sellega lõhutakse lapse kujutuspilt ning selle asemele tuleb täiskasvanu fantaasia. Mida sügavam läbielamisega täiskasvanu oma kujutuspilti väljendab, seda selgemaks saab see ka lapsele. Muinasjuttu rääkides täitub vaimne ning hingeline ruum, mis mõjub alateadvusele, seletused on aga orienteeritud teadvusele. Selles vanuses lapse teadvus ei ole veel ärganud, lapse fantaasiat ergutab muinasjutu kujundlikkus.

Reedel lavastatakse nädalarütmis kohaselt esmaspäeval jutustatud muinasjutt, selle alusel kujuneb ka nägemus dekoratsioonidest ja nukkedest. Lapse fantaasia tuleb ilmsiks tema enda mängus. Fantaasia eeldab võimalikult kõigi meelte aktiivset arendamist. Muinasjutu puhul tugineb fantaasia vaid kuulmis- ja nägemismeelele, seos loodusega avardab tajuvälja.

Aastaringis on koha leidnud ka toimetused. Toimetuste all mõistame igapäeva eluga seotud töid ja tegemisi, mis täidavad ootusaega. Kasvataja alustab mingit tegevust, köites sellega laste tähelepanu. Lapsed osalevad nendes tegevustes jõudumööda vabal tahtel. Sel ajal kui lapsed mängivad, sisustavad kasvataja päeva toimetused, luues sel viisil kodusse õhkkonna. Toimetusedki on hoolikalt planeeritud ja valitud. Inimese loodud maailm on muutunud laste jaoks paljuski arusaamatuks ning seega on raske leida lastele lõpuni mõistetavat inimkeskkonda. Mõistmaks keerulist, peab olema näinud



lihtsat. Mida lihtsam, arusaadavam on lapsele teda ümbritsev tegevus, seda enam mõjutavad need ka tema mängu. Jäljendamine paneb lapses tööle tema tahtepoole.

Sügiseseid ja kevadiseid toimetused on seotud loodusega: aiatööd, moosikeetmine, kurkide soolamine, toailillede ümberistutamine, ajatamine jm. Talvel on esiplaanil tubased tööd: lapiteki õmblemine, nukkude meisterdamine, lõnga kerimine jm. Suure osa ajast täidab tähtpäevadeks valmistumine.

Sellisel jaotatud aastaringiga on meie meelest tagatud elamine loodusest tulenevas rütmis, sest ka inimorganism on kooskõlas loodusega. Tasakaalus on sisse- ja väljahingamine, mis läbi laps tunnetab maailma turvalisena. Lapse jaoks on vajalik õige elurütm, et end sisemiselt õigesti häälestada.

Aastaringi muutuste tunnetamiseks on vaja koguda muljeid igast päevast ja nädalast. Päeva kõige tähtsamaks osaks võiks olla hommikuring.

## HOMMIKURINGID

Hommikuring on oma olemuselt sotsiaalne nähtus. Selle käigus elab rühm algavasse päeva sisse ühise tegevuse läbi. Kogunetakse kindlal kellaajal kindlasse kohta uut päeva tervitama. Päeva sisse- ja väljahingamistes on hommikuring sissehingamiseks, mille jooksul saadakse impulsse järgnevateks mängudeks. Hommikuringi kordaminekust sõltub enamasti kogu päeva meeoleu, sest siis pannakse paika sel päeval ette võetavad toimingud.

Hommikuringi koostamisel on arvesse võetud nii aasta-, kuu- ja nädalarütmi, siin sulavad nad kõik kor-

raks ühte. Rütm jõuab korraga kõigi lasteni.

Hommikuringi keskustavad väiksemad aastarütmi tõusud — laste sünnipäevad ja kalendritähtpäevad.

Meie rühma hommikuringi 1. osa sisaldab kindlaid salme, mis korduvad kuust kuusse. Selline kordamine sisendab turvalisust, tekitab usku elu püsimisse ja maailma sõbralikkusesse.

1. osa lõpetab salm "Väike öde, väike vend", mis kannab otseselt sotsiaalset tähendust: "Me oleme üheskoos sõbralik pere, me oleme selle maailma lapsed." Salmi saada- vad liigutused, mis omakorda aitavad rõhutada sotsiaalset sisu. Selline elavnemine 1. osa lõpus läheb sujuvalt üle vastavat kuud iseloomustavale osale. Lapsed teavad, et nüüd tuleb midagi uut, ja nad on selle vastuvõtuks valmis, ühtne rütm on saavutatud. 2. osa salmid ning käemängud on seotud konkreetse kuu rütmiga ja need korduvad muutumatu ühe kuu jooksul.

Hommikuringis kasutatavad luuletused on enamikus eesti kirjanike sulest. On kasutatud nii vanaemadevanaisadeaegset kui ka uuemat lastekirjandust. Erandiks on kaks Soome Steineri lasteaedades levinud salmi.

Praegustes hommikuringides on põhitähelepanu pööratud aasta- ja kuurütmist tulenevale sisule. Luuletuste valikul on arvestatud konkreetse kuu kohta aastaringis ja sel ajal looduses toimuvaid muutusi. 2. osa alguses on püütud lasteni tuua loodusnähtusi, mida ei saa vaadelda. Nt räägitakse lastele, et oktoobris vahetab orav kasukat, märtsis, et oraval sündisid pojad. Või et novembris tulevad vanal põdral sarved maha, jaanuaris ajavad noored põd-

rad sarved maha ja märtsis sünnivad põdraemal pojad. Nõnda tuuakse loom, lind või nähtus laste teadvusse mitu korda aastas, lisaks sellele, mida räägitakse nendest pikema vestluse ja pildivaatluse käigus. Ühekordne jutt unub, meeldetuletus ühe kuu jooksul aitab varemäägitut meelde jätta. Võib-olla polegi tähtis, et laps kogu selle informatsiooni meeles peaks. Tähtsam on see, et ta sel momendil emotsionaalselt seda sündmust tunnetaks: "Oravopojad sünnivad märtsis, minul on ka märtsis sünnipäev" või "Kui tore, nüüd võib metsast põdrasarvi leida".

2. osa esimene luuletus sisaldab enamasti ka kuu nimetuse. See aitab lapsel ühelt poolt meeles pidada kuude nimesid ja kirjaniku fantaasiapildi läbi annavad nad hästi edasi kuudele iseloomulikkude. Nt E. Niidu "September", J. Oro "Oktoober", H. Männi "Paha jaanuar" jt. September on lustakas koolialguse ja sügisandide kuu, oktoober aga nukker vihma-kuu, jaanuaris pole metsloomade elu kiita.

Järgnevad hommikuringi luuletused on liidetud kasvataja vaheteks-odega üheks tervikuks, kuud järgivad ühte kesksemat teemat. Teema valikul oleme arvestanud oma nägemuse kohaselt seda, mida vastav kuu endaga kannab. Septembris on teema "Viljakoristus", oktoobris "Lahkumine", novembris "Tubased tööd", detsembris "Jõulud", jaanuar ja veebruar kannavad nime "Talvemõnud", märtsi teema on "Sula", aprillis "Tärikamine", mais "Õieaeg", juunis "Suvi läheneb".

Hommikuringides on arvestatud rahvakalendri tähtpäevi, mille valikul oleme lähtunud lastele huvipakkuvatest ja arusaadavatest maagilistest toimingutest. Need toimingud proovi-

takse kindlasti ka läbi. Lühikesele päeva tutvustavale osale järgneb mõne päeva puhul rahvaluulest pärit värsirida. Nt hingedeaja loits oktoobris ja novembris, mardi- ja kadripäeva regilaulud, vastlapäeval rahvalaul "Liulaskmise laul", jaanipäeval regilaul. Luuvalupäeval kasutatakse hoopis J. Kaplinski "Valu mine metsa", mis on oma ülesehituselt samuti sõnumine. Toimingutest olgu näitena toodud kärbeste jahvatamine käädrapäeval.

Inimloomus on mitmetahuline. Hommikuringid järgivad seda ka oma ülesehitusega. See kujuneb välja iseenesest töö käigus. Erinevalt Steineri kooli hommikusest rütmiosast, mille eesmärgiks on tasakaalu leidmine järgneavaks koolipäevaks ja mis toimib pendlina ühest äärmusest teise, on lasteaia hommikuringil enam sotsiaalne iseloom. Pakutavad luuletused, laulud ja käemängud peaksid aga siiski olema mitmekesised, et iga laps leiaks oma. Vältima peab ka laste liigset ülesraputamist, sest selles vanuses lapse teadvus on veel poolnes. Elavnemist pakuvad käemängud, mida oleme luuletuste ja laulude kõrval tähtsaks pidanud. Käemängud aitavad lapsel lugu paremini omaks võtta, ka tekst jääb liigutusi tehes paremini meelde. Tahte kaudu läbi tunnete mõttesse! Tahet väljendab just jäsemete süsteem. Liigutused, mis luuletust ilmestavad, on kasvataja poolt läbi tunnetatud, see ei ole lihtsalt matkimistegevus, on ka eurütmiale omaseid liigutusi. Ühelegi luuletusele ei saa liigutusi vägisi külge pookida, liigutused peavad luuletusest ise välja kasvama. Mida "abstraktsem" on liigutus, seda paremini ta luuletusega sobib.

Hommikuringide maht septembrist alates suureneb. Harjumus hommiku-

se toiminguga muudab ka lapsed vastuvõtlikumaks. Septembrikuus on (alguse mõttes) üks salm, käemäng ning laul, oktoobrikuus aga kaks käemängu, kaks luuletust ja üks laul. Vastavalt laste soovile korratakse ka varemõpitud, milleks on enamasti käemängud ja laulud.

Hommikuringide luuletusi, laule ja käemänge kasutatakse pidude eeskavade sisustamisel. Ühtegi salmi ei õpita eraldi ainult peo jaoks.

Igas hommikuringis on ka vähemalt üks laul. Laulud oleme hommikuringi lülitanud seepärast, et lapsed saaksid rohkem laulda, julgeksid laulda ja õpiksid oma häält kuulama (mida tavamuusika tunnis summutab klaver).

Mõnes hommikuringis kasutatakse ka lühikest proosapala.

Hommikuringidest võiks esile tõsta ka novembri- ja detsembrikuus lõngakera käest kätte andmise rituaali, mis sisendab jõulueelset rahu ja ühtsustunnet.

Detsembrikuu hommikuring oli teistest erinev: hommikuringi laual oli 4 advendiküünalt, igal lapsel käes oma küünal. Hommikuring toimus seistes ja ringis liikudes. Küünalderohkus aitas meeoleolu luua ning oli vastukaaluks väljas valitsevale pimedusele.

Nagu juba öeldud, toimuvad hommikuringid kindlas ruumiosas, keskpunktiks väike laud. Laua kujundus muutub kuust kuusse. Kujunduselemendid ja laudlina värvid sõltuvad muutustest looduses ning ka tähtpäevadest. Näiteks septembris oli laual vaas viljapeadega, novembris korv lõngakeradega ja esivanemate pildid, veebruaris männioksad ja korv kraasitud linapeoga.

Hommikuringist võtavad osa kõik lapsed, aga ühtegi luuletust, laulu

ega käemängu kaasa tegema ei sunnita.

## AASTA KÕRGHETKED — PEOD

Peod on rütmi tõusuhetked. Neile järgneb rahulik langus kuni järgmise tõusuni. Mida pikem ja väljapeetum on ootusaeg, seda paremini saab mõistetavaks sündmuse sügavam sisu. Kõrghetk ei tohi lõppeda peoga, vaid ta peab tasakesi vaibuma igapäevasesse tegevusse, millega hakatakse uuesti ette valmistama järgmist tõusu.

Pidu on laiem mõiste, see pole ainult tund aega kestev eeskava. Pidud võivad olla ka ilma igasuguse välise pidulikkuseta. Pidud, see on valgus hinges ja tunnetes. Pidud on ka ootus. Eelkooliealine laps elab veel hämartheadvuses, ta on poolunes. Teda ei tohi üles raputada, selleks on vaja pikka ootusaega. Laps peab jõudma harjuda mõttega eelseisvast sündmusest.

Pidulikuvad hetked meie aasta-plaanis on järgmised: mihkkipäev, mardi- ja kadripäev, jõulud, vastlapäev, iseseisvuspäev, kevade algus, ülestõusmispühad, volbripäev, emadepäev, suvised ja jaanipäev. Nende päevade ootuses tehakse ettevalmistusi. Peo ootus peab olema läbi mõeldud ja tihedalt seotud igapäevaste toimetustega, hommikuringidega, loodusretkedega ja kunstilise tegevusega. Ka muinasjuttudel on seal oma koht. Pidud peab nendest tegevustest välja kasvama, liitudes sel moel lapse hingesügavustega.

Neli pöördepunkti aastas: mihkkipäev, jõulud, ülestõusmispühad ja jaanipäev on pikema ootusajaga, vastavalt muutub ka loodus. Teiste pidudega ei ole seotud nii suuri muutusi ja sellepärast piirdub nende

ootusaeg paari päevaga, olles üheks osaks sellest suurest ootusajast.

Aastaplaanis on ära märgitud rahvakalendri tähtpäevad, mille tähistamine piirdub mõne toiminguga hommikuringis. Neid võib pidada antud päeva tõusumomendiks. Märtsikuus on selliseid päevi kolm: 17. — käädrapäev, 12. — taliharjapäev, 25. — paastumaarjapäev.

Käädrapäeva tähistati ennevanasti kärbeste kottiajamise ja jahvatamisega. Selle toiminguga usuti ärahoitava putukate paljusust suvel. Ka meie jahvatasime "kärbsleid", tõsi küll, mitte käsikivi, vaid vanaaegse kohviveskiga.

Kõrghetkeks lapse ja ka kollektiivi jaoks on lapse sünnipäev. Ka sünnipäev on sündmus, mille lähenemisest peaksid vanemad lapsele eelnevalt teatama. Kasvataja ülesanne lasteaias on teiste laste ettevalmistamine, et neil oleks aega mõelda sünnipäevalapse meelespidamisele. Teadmine lähenevast sünnipäevast on lapsele tähtis, selle põhjal saab ta vastu võtta temale osutatavat tähelepanu. Sünnipäev puudutab last otseselt, selle tähistamine tähendab, et aastaring saab tema jaoks täis. Lapse sünnipäeva tähistamine peaks olema järjepidev. See tähendab, et sünnipäeva peetakse igal aastal ja rituaal püsiks muutumatuna. Nii tunnetab laps aja kulgu.

## **JÄRGNEVALT ÜLEVAADE PIDUDEST**

Mihklipäev on mardi- ja kadripäeva või vastlapäevaga võrreldes unustusehõlma vajunud. Ometi on ta üks pöördepunkte looduses ja inimeste elus: vanasti lõpetati põllutööd, maksti suilistele palk välja ja tapeti lambaid. Meie lähtusime mihklipäeva

ettevalmistustes rohkem looduses toimuvatest muutustest, aga ka pimeduse ja valguse, headuse ja kurjuse ideest, sest elu olemus on valguslik. Sellepärast valisime läbiviimise kohaks metsalagendiku ja tegime sinna lõkke. Lõkketuli sümboliseerib valgust, oma soojuse läbi ka headust. Kõik tegevused lõkke ümber olid seotud mõtetega lahkuvast suvest. Omamoodi sümboliks on ka see, et pidu toimus väljas, sest pikaks ajaks kapseldub inimene suletud ruumi, uinub ka loodus. Enne volbripäeva ei toimu ühtegi pidu õues lõkke ääres.

Volbripäev on lõbus kevadpidu. Seepärast lavastasime selle nõiasabatina. Kui mihklipäev kannab endas mõtlikkust ja sulgumist, siis volbripäev on vabanemine ning seda rõhutavad kirevad kostüümid laste seljas. Millega veel väljendada kevadist meeolu kui mitte karnevaliga, kus lapsed endavalitud kostüümides saavad end vabalt tunda. Tegevuse sisu oli võetud raamatust "Väike nõid". Lapsed olid tuttavad raamatu sisuga ja lavastus kujutas endast laste poolt esitatud vaba improvisatsiooni muinasjutu ainetel.

Jõulud on kõige pikema ootusajaga sündmus aastas. See peaks olema kõige sügavamalt läbitunnetatud aeg. Oodatakse Valguse sündi. Advendiaja neljal esmaspäevahommikul kogunes kogu lasteaiakollektiiv saali, et süüdata advendiküüna. Iga hommik oli erineva rühma korraldada. Meie rühma hommiku teemaks oli luutsinapäev. Vastukaaluks välisele pimedusele tõime saali korraka palju küünlaid. Lucia sümboliseerib valgust, tal on seljas valge kleit ja igihaljastest männiokstest põlevate küünaldega kroon. Ka meie Lucia oli traditsiooniline, teda kehastas rühma

kõige vanem tüdruk (6-aastane). Kõigil lastel oli sel päeval midagi valget seljas. Valge sümboliseerib puhtust, ka jõuludesse peaks inimene suhtuma kui enesepuhastamisse, vabane-ma peaks kõigist mõtetest, mis on pimeduse sünnitatud.

Jõulud on suur sissehingamine, millest peab jätkuma kogu aastaks. Jõuludega lõpeb üks aasta, jõuludega algab teine, sümboliseerimaks järjepidevust, aga ka ajavoolu. Samanimeline regivärss tähistab Päikesee teed üle ilma. Ainsaks dekoratsiooniks oli pikk kollane kangas laste käes. Kollane värvus tuleb taevast, ta on soojus ja valgus. Kangas muutus kord päikeseks, linnupesaks, viljapõlluks, leivaks ja uuesti päikeseks. Igale aastaajale pühendati seda aega iseloomustavad salmid hommikuringidest. Kasvataja tekst tähendas kava sidumist ja lastele uue tegevuse algust. Üks osa kavast oli otsene pöördumine täiskasvanute poole. Sellega püüdsime saavutada ühtset rütmi, ühist tunnet.

Meie sooviks oli, et peo keskseks kujuks ei oleks jõuluvana, vaid et peost jääks hinge helisema koosoldud õhtu meeleolu. Jõuluvana peaks tulema siiski vaid kord aastas, ja ainult koju.

23. veebruaril toimus iseseisvuspäeva aktus. Me ei arva, et selles vanuses lastele peaks väga täpselt teadvustama selliste päevade sisu. Päris Steineri lasteaias oleks selline pidu kõrvale jäänud, meie aga pidime arvestama oma lasteaia aastaplaaniga. Eelkooliealine laps tunneb end maailmakodanikuna. Sellest tulenevalt oli kavas põhitähelepanu pööratud üldisemale, kodu tähendusele. Kava oli üles ehitatud muinasjutuna poisist, kes endale kodu rajab. Teksti vahele mahtusid kava il-

mestama laulud ja tantsud. Räägiti ühest maast, tema sümbolistest, konkreetsetl Eestiga neid sidumata. See sündmus oli lastele ühe päeva sissehingamiseks, millest saadi emotsionaalne laeng.

Mardi- ja kadripäeva, vastlapäeva ja suvistete tähistamine erinevad veidi teiste rahvakalendri tähtpäevade tähistamisest. Tähtpäevakohane tegevus jätkub nende puhul ka pärast hommikuringi. Teiste päevade tähistamine piirdus hommikuringiga.

Mardi- ja kadripäeva juurde kuulub sanditamine. Sellega viidi perest peresse häid soove. Mardipäeval võttis meie rühm sante vastu, kadripäeval aga riietusime ümber ja tegime vastukülaskäigu.

Vastlapäevaga mõeldi vanasti ennast juba suvesse. Sel päeval ette võetavate rituaalidega ennustati lina kasvu. Vastlapäeva lähenemisest anti lastele teada umbes nädal aega ette. Pärast hommikuringis lauldud laule, vurrikeerutamist ja päeva lühikest tutvustamist kasvataja poolt jätkus tegevus õues liumäel.

Kevade saabumine ei ole küll seotud rahvakalendriga, aga teadmine, et kevad käes, on iseenesest lastele tore uudis. Seepärast oleme paigutanud ta ühte ritta pidudega. Sarnaselt iseseisvuspäevaga on ta ühe päeva sissehingamiseks.

Sel aastal saabus kevad laupäeval. Kui lapsed esmaspäeval lasteada tulid, oli kevad juba looduses valitsemas ja seepärast jäi ära kevade vastuvõtt õues. Et mitte mööda minna sellest sündmusest, sündis idee lasta kevad ka lasteaia ruumidesse. Pärast "Lumikellukese" muinasjutu kuulamist võeti kätest kinni ja käidi läbi kõik ruumid, tehes igaühes lahti ühe akna, et kevad sisse pääseks. Ühine retk läbi lasteaia ruumide toi-

mus ka esimesel advendihommikul, mil otsiti märke jõulude saabumiseks majja. Kevade vastuvõtust sai alguse otsesem ülestõusmispühade ootus.

Seletust on leidnud kõik meie kasvokohased peod. Neljale pöördepunktile — miiklipäev, jõulud, ülestõusmispühad, jaanipäev — eelneb pikk ootusaeg. Meil lõpetasid peo miiklipäev ja jõulud. Kahe teise, ülestõusmispühade ja jaanipäeva kõrghetk jäi kodusse ringi. Ülestõusmispühadele eelneb vaikne nädal ja see aeg ei ole kohane pidudeks, samuti ei ole mõtet neid pärast lasteaias tähistada. Jaanituld tehakse vaid ühel õhtul aastas — jaanilaupäeval ning selle päeva tähistamise traditsioon on igas peres olemas. Lasteaias ülalnimetatud pidusid ainult oodatakse, neid otseselt tähistamata.

Kokkuvõtteks võib märkida, et meie rühmas said tähtsaks järgmised peod ja need võiks jagada kolme rühma:

1) aasta suured pöördepunktid, millele eelneb pikk ootusaeg ja mille kõrghetkedeks lasteaias on järgmised peod: miiklipäev, jõulud;

2) peod, mille lühike ootusaeg moodustab ühe osa pikast ootusajast ja tähtpäevakohane tegevus jätkub ka pärast hommikuringi: mardipäev, kadripäev, advendihommikud, vastlapäev, iseseisvuspäev, kevade algus, volbripäev, emadepäev, suvised;

3) rahvakalendri teised huvipakkuvad tähtpäevad, mida tähistati hommikuringis kasvataja päevakohase seletuse ja ühise laulu, salmi või mõne toiminguga.

Steineri lasteaed ei kujuta valmis-töötatud kindlat mudelit. Kasvataja viib ellu enda isiksuse kaudu (huvid, eelistused) oma nägemuse. Iga Steineri pedagoog lähtub vaimuteadusest põhinevatel arusaamadatel lapse arengust. Meie rajasime oma lasteaias kulgeva elu rahvatraditsioonidele ja looduslähedusele. See on üks võimalustest, kuid ei pruugi sobida kõigile.

*Piret Kukk ja Kadri Tooming on lasteaednikud, esimene Märjamaal, teine Tartus. Artiklis kirjeldatud katse toimus Märjamaa lasteaias.*

**Katrin Pulk**

## **ARV KUI ILMING JA ELAMUS (Waldorfi pedagoogika elementide kasutamisevõimalustest algklasside matemaatikaõpetuses)**

Matemaatikatundi peetakse tõsiseks, isegi raskeks. Kas on matemaatikatundi võimalik muuta elavamaks, lastele huvitavamaks, ilma et kannataks teadmiste tase? Siit tekkis mõtte uuri-da lähemalt matemaatika õpetamist teistes pedagoogilistes süsteemides,

antud juhul Waldorfi pedagoogikas, eesmärgiga selgitada, kas mõned elemendid siit on rakendatavad ka tavakooli matemaatikatus.

Oma inimkäsituse ning aineõpetuslike lähenemiste tõttu erineb Waldorfi pedagoogika oluliselt sellest,



mida oleme harjunud mõistma kooli ja õppimise all, seetõttu püsib ta kui süsteem eri maade hariduspildis suhteliselt eraldi. Eelkõige pakkus huvi, mis on algklasside matemaatikaõpetuses ühtelangevat, mis erinevat eesmärgiseades ning matemaatika õpetamise üldprintsipiides, seejärel didaktilises käsitluses. Ning lõpuks, et saada oma oletustele kinnitust, õpetasin kuue nädala jooksul mitmeid võtteid kasutades matemaatikat katseliselt Tallinna 62. Keskkooli II-b klassis.

## **VÕRDLEVALT EESMÄRKIDEST JA ÕPPEKAVAST TAVA- NING STEINERI KOOLIS**

Võib öelda, et üldised eesmärgid on põhijoontes ühtelangevad. Ka Steineri koolis soovitatakse anda õpilastele matemaatika-alaseid põhiteadmisi ning arendada mõtlemisoskust: liigitamist, järelduste tegemist, abstraktselt mõtlemist, probleemide lahendamise oskust jne. Erinev on eesmärgideni jõudmise viis: Steineri koolis alustatakse tegevusest, püütakse jõuda vilumuseni ning selle kõige abil mõistete moodustumiseni; kasutatakse põhiliselt induktiivset meetodit. Õpetus on üles ehitatud arenguastmete põhimõttele: millele on laps mingis eas tundlik.

Algklassides on peamiseks eesmärgiks üldistava mõtlemiseni jõudmine. Matemaatilised mõisted seotakse jutustuste ning last ümbritsevate asjadega. Matemaatilised tõesed omandatakse kui loomulikud tõsiasjad. IV—VI klassis muutub õpetus abstraktsemaks, tutvutakse järelduste eri vormidega. Õpilased saavad võimaluse ise luua ning leiutada matemaatilisi seaduspärasusi.

Õppekavade erinevused tavakooliga on suured. Numbrite maailma sisenedes õpivad Steineri kooli lapsed tundma nelja põhitehet korraga. Kirjalikult arutama hakatakse alles III klassis, aga siis kohe kõigis neljas tehtes ning kogu arvudemaailma ulatuses. Murdudeni jõutakse juba IV klassis (tavakoolis VI klassis). Hariliku ning kümnendmurru vahelist seost käsitletakse V klassis, samaaegselt õpitakse protsentülesandeid ning negatiivseid arve. Tundmata arvudega hakatakse arutama VI klassis (tavakoolis VIII klassis). Ka ruutvõrranditega alustatakse aasta varem. Ajaliselt ollakse matemaatika eri valdkondade läbivõtmisel tavakoolist ees. Mis teeb selle võimalikuks? Sellele saab vastuse, kui vaadelda lähemalt, milliste printsipiide ning võtete abil õpetus toimub.

## **MATEMAATIKA ÕPETAMISE ÜLDISTEST PÕHIMÕTETEST**

Siin tooksime välja mõned jooned, mis oluliselt erinevad meile harjumuspärasest. Õppetöö on orienteeritud fenomenoloogiliselt, see tähendab nähtuste olemuse mõistmist nende ilmnemismuutuste uurimise kaudu, seega pigem iseloomustamist kui defineerimist.

## **LÄHTUMINE TERVIKUST**

Sisenemisel arvude maailma lähtutakse tõsiasjast, et suurim arv on üks — tervik. Tervik tähendab osade summat. Roy Wilkinson väidab, et alustades üksikust ning sellele ükshaaval osade lisamisest on lihtne purustada tervikutunnetus. Psühholoogiliselt õige on tervikust lähtudes see osadeks taandada. Midagi ana-



lүүsides jagab inimene tavaliselt terviku osadeks ning paneb need mõistuse abil hiljem jälle kokku. Olles teadlikud tervikust, tunneme ka tema osi.

Lasteni võib terviku mõiste tuua kohe esimeses tunnis ja väga mitmel viisil. Õpetaja kutsub ühe lapse klassi ette ning selgitab, et tal on pea, käed, jalad, silmad jne. Mõne osa puudumisel on ka tervik tasakaalustamata. Võime võtta ka kepi, puuvilja jne, jagada selle kaheks osaks ning näidata, kuidas neist jälle terviku saame. Lastelt võib paluda kaasabi ning peagi toovad nad rohkesti näiteid: üks maailm — palju riike, üks aasta — 12 kuud, 52 nädalat, 365 päeva jne.

## ARVU KVALITEET

Igal arvul on oma iseloom, kvaliteet. Õpetaja aitab lastel tunnetada, et kõige tähtsam pole number kui sümbol, vaid reaalsus, mis selles sümbolis väljendub. On asju-nähtusi, mida on maailmas ainult üks — päike, ema, inimesel on üks pea jne. Milline on aga arvu "kaks" tähendus? Lapsel on isa ja ema. Kaks kätt võivad koos töötada, kaks silma annavad õige fookuse. Kuid kahesus võib tähendada ka kontrasti ja konflikti. Kaks inimest ei saa alati ühele meelele. Neli on tõeliselt maine number, mis annab stabiilsuse. Auto seisab kindlalt neljal rattal; majad, karbid, laekad on neljakandilised, seetõttu on nad praktilised ja mahutavad palju. On neli põhiilmakaart ja aastaaega. 6-nurksed on kärjekannud mesi-puus ning kaks kolmnurka, kui põhjad koos. 7 seondub paljude asjadega: 7 päeva nädalas, 7 värvi vikerkaares, 7 nooti heliredelis. Lastel tuleks seda kõike lasta tuletada ning kogeda.

## KUJUNDLIKKUS

Mis see matemaatika üldse on ning mida tema kaudu väljendada saab, selle mõistmiseni aitavad lapsi viia matemaatilised jutukesed ja muinasjutud, nt taolised, kus tegelasteks on korrutamise, jagamise, liitmise ja lahutamise.

### *Muinasjutt kuninga neljast päkapikust*

*Elas kord kuningas, kellel olid suured kalliskivikaevandused. Sügaval maa all töötasid päkapikud, kes kalliskive kaevandasid.*

*Iga päev töid nad kuningale täpselt 12 kalliskivi. Aga neli päkapikku olid teistest erinevad. Kaks neist töid alati rohkem kui 12 kalliskivi ja kaks töid vähem kui 12. Esimese päkapiku nimi oli Korrutamine. Ta oli kollane nagu küünlavalgus ja töötas väga usinasti, leides alati rohkem kalliskive kui vaja. Tavaliselt leidis ta 2 korda 12 kalliskivi päevas. Iga päev käis ta kaks korda kaevanduses, et tuua kõik leitud kalliskivid maa peale. Neid kuningale üle andes ütles: "Ma tõin kaks korda nii palju, kui mu kuningas palus."*

*Teise päkapiku nimi oli Pluss. Ta oli paks, roheline ja ahne. Ta mõtles tavaliselt nii: 3 ja 3 ja 3 ja 3 on 12, ning lisades veel need kivid, mida leidis, soovis ta neid ikka rohkem. Mitte ainult kuningale, vaid ka iseendale. Ta täitis oma käed, riided, isegi püksid, nii et kui kuningas kolinat kuulis, laskis ta üleliigsed välja valada. Kolmanda päkapiku nimi oli Miinus. Ta oli sinine ja räbalais. Tema riided ning ka kotike olid auklikud ja kalliskivid kukkusid läbi augu välja. Alati oli tal kuningale vähem tuua, kui see soovis. Südamlik ja punetat oli neljas päkapikk, keda kutsuti Ja-*

gamiseks. Kuuldes Miinuse halisemist jagas ta alati oma kive ka Miinusega.

Kui Miinus kaotas 8 ja järele jäi 4, siis Pluss leidis need 8 ja lisas oma 12-le. Jagamine andis pooled kalliskivid Miinusele ning järele jäi 6 ning Korrutamise leidis 2 korda 12. Kui palju kalliskive tõid nad kõik kokku?

$$? - 8 = 4$$

$$12 + 8 = ?$$

$$? : 2 = 6$$

$$2 \times 12 = ?$$

## RÜTMISTATUS

Rütmi rakendamine matemaatika õpetamise esimesel astmel mõjub väga loomulikult, kuivõrd lapsed reageerivad rütmile otsekohe. Arvude rütmilise loendamise abil jõutakse korrutustabeli moodustumiseni, kusjuures lapsed tajuvad selle tekkimise loogikat. Loendamisülesanded ühendame sammude ja plaksudega, vähem andekaid lapsi toetab kogu keha osavõtt.

Rütmilisel loendamisel võime rõhutada iga kolmandat numbrit või teha mingi liigutuse või plaksu. Teisi numbreid lausume järjest vaiksemalt, kuni neid enam kuulda polegi. Jäävad 3, 6, 9, 12... Olemegi saanud kolmega korrutustabeli. Võime teha samalaadsed korrutustabelid 2, 4 ja 5-ga.

Matemaatika ajaloos tuntakse rütmilise loendamise meetodit, mida nimetatakse "Sieve of Erathosthenes" (Erathosthenes Aleksandriast; 274—194 e.m.a). Seda kasutati algarvude leidmiseks. Kõik arvud kirjutatakse üles, seejärel tõmmatakse maha iga teine number, seejärel iga kolmas, iga viies (neljas ja kuues said juba koos 2 ja 3-ga maha tõmmatud). Jõudes seitsme juurde leiame, et jä-

rel on üksnes kolm sajast väiksemat arvu, mis tuleb maha tõmmata. Kõik maha tõmmamata jäänud arvud kuni sajani on algarvud.

## NELI PÕHITEHET ÜHEAEGSELT

Eelnev aitab sinnani jõuda. Nende koos käsitlemise tingib tervikust lähtumise printsiip. Tehteid ei olegi algul vaja defineerida. Õpetaja näitab õpilastele hulka ja ütleb, et siin on nt 12 käbi. Iga õpilane moodustab enesele samasuguse hulga. Siis saame proovida, milliseid võimalusi sisaldab arv 12. Arvutamine kuni 9. eluaastani peaks põhinema konkreetsetel objektidel.

Need siin on ainult mõned võimalused, mis aitavad lapsel mehaanilise tuupimise asemel jõuda matemaatika tunnetamiseni — mitte ainult läbi abstraherimise, vaid ka läbi liikumise, kujundi, emotsiooni. Tavakoolis on tähtsamad arvudevahelised seosed ja arvude järgnevus. Arvan, et tavakooli matemaatika õpetamist saab muuta elavamaks, kasutades rütmistamist, muinasjutte ja arvude kvaliteedi läbitunnetamist. Osadelt tervikule minemise kõrval võiks tutvustada ka vastupidist võimalust — tervikult osadele. Mõlema lähenemise viisi tundmise puhul oskab laps ülesande põhjal tuletada reeglit ja vastupidi, reegli järgi lahendada ülesandeid.

## STEINERI PEDAGOOGIKA ELEMENDID TAVAKOOLI MATEMATIKATUNNIS

Soovisin leida oma järeldustele kinnitust ja õpetasin kuus nädalat II klassi lastele matemaatikat neid elemente kasutades. Püüdsin jälgida laste individuaalsust ning temperamenti. Nõrgemad said ülesannete puhul pii-

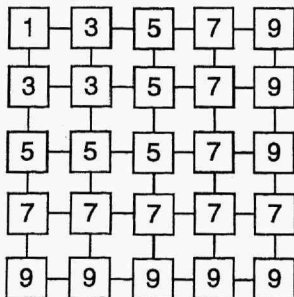
savalt aega ning tublimatele andsin lisaülesandeid.

Kuna Steineri pedagoogika ei näe ette hinnete panemist, ei hinnanud lapsi ka mina, vaid andsin tehtud tööle hinnangu. Iga laps võrdles end iseendaga, mitte teiste klassikaaslastega. Kaugemaks eesmärgiks oli huvi äratamine matemaatika vastu. Il klassi õppekava näeb ette ainult liitmist ja lahutamist 100 piires, meie alustasime ka korrutamise ning jagamisega.

Olgu siin näiteks üks tund, mis laste poolt hästi vastu võeti, teemaks ruut, tutvumine ruudu arvudega.

### Kõigepealt matemaatiline muinasjutt

Elas kord kuningas, kes laskis ehitada ilusa palee. Paleel oli neli seinat, mis kõik olid võrdsed ja moodustasid ruudu. Seinad ja pörandad laskis kuningas üle kullata. Kuningal oli kolm nõuandjat ning igale nõuandjale ehitati ka loss, samuti ruudukujuline, ent pronksist. Nende losside vahele ehitati kullast teed. Seejärel laskis ta ehitada lossid oma viiele rüütlile, need olid lillast ametüstist. Rüütliel olid kindralid, neid oli seitse ning nende majad tehti sini-sest türkiisist. Kindralite majade taga olid sõdurite kasarmud. Iga väeosa ehitas enesele roheliste seintega kasarmu. Mitte ainult lossid ei olnud ruudukujulised, ruudukujuline oli kogu kuningriik. Siin see ongi:



- 1 kuningas,
- 3 nõuandjat,
- 5 rüütli,
- 7 kindralit,
- 9 sõdurite laagrit.

Ruut-kuningriik sai ka vastavalt ära värvitud. Mis iseloomustab ruutu? Kõik küljed on võrdsed ja tal on neli nurka. Mis liiki numbrid me siin saame? Paaritud: 1, 3, 5, 7, 9. Meie joonistatud nõuandjate kolm paleed moodustavad koos kuninga lossiga suure ruudu. Numbritega võime kirjutada nii:  $1+3=4$ ; lisame rüütli lossid:  $4+5=9$  ja kindralite majad:  $9+7=16$ ; ja lisame 9 sõduritelaagrit. Nüüd on meil 25 ruudust koosnev kuningamaa. Kui tahad seda veel suuremaks teha, võid lisada linnaelanike majad. Mitu ruutu tuleb lisada 25-le? Kas võime veelgi suurema ruudu teha? Mida erilist on numbrites: 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, 81? Kui palju ühtesid on 1-s?  $1=1$  ehk  $1 \times 1=1$

Kui palju kahtesid on 4-s?  $4=2+2$  ehk  $2 \times 2=4$   
 Kui palju kolmesid on 9-s?  $9=3+3+3$  ehk  $3 \times 3=9$   
 Kui palju neljasid on 16-s?  $16=4+4+4+4$  ehk  $4 \times 4=16$   
 Jne.

Neid numbreid nimetatakse ruudu numbriteks.

Läbiviidud tundides õppisime korrutamist ja jagamist, kordasime liitmist ja lahutamist 100 piires. Õppetööd püüdsin läbi viia mänguliselt, ülesanded olid tihti seotud muinasjutudega. Vastuseid ülesannetele tuli siduda kehalise liikumise ning rütmi harjutustega (käte plaksud, jalgade trampimine). Tavakooli õppekava nägi ette ainult liitmist ja lahutamist 100 piires. Kokkuvõtvalt võin öelda, et tunnid valdavalt õnnestusid. Laste huvi oli kõrge ja kõike tehti aktiivselt kaasa. Tähtis polnud mitte programmi etteruttamine, vaid parem arusaamine matemaatika seadustest. Matemaatikat ei pidanud kartma kui ranget ja rasket ainet. Kindlama

veendumise saamiseks külastasin ka Lohusalu Algkoolis õpetaja Ervin Laanvee tunde, kes kasutab Steineri pedagoogikat oma töös. Kokku võttes järeldan, et Steineri pedagoogika elemendid rikastavad matemaatikatunde ja teevad aine lapsele lähedasemaks. Takistusi ei tohiks olla rütmil, muinasjuttude ning mängu viimisel tundidesse. Sisse ei saa viia tsükliõpetust, mistõttu ei saa ka matemaatikat tervikuna niimoodi õpetada. Minu klassi lapsed omandasid klassi piires vajaliku juba märtsi alguseks. Kuni kevadeni oli aega õpitut korrata ja süvendada. Klassi-

juhataja Kaja Saarniit jätkas kuni kevadeni korrutamise ja jagamise õpetamist.

Leian, et iga õpetaja peaks tunda reformpedagoogika erinevaid võimalusi, et seeläbi oma töö huvitavamaks muuta.

#### Kirjandust

**Baravalle, H.** The Teaching of Arithmetic and the Waldorf School Plan. — Englewood, New Jersey, 1967.

**Harrer, D.** Math Lessons for Elementary Grades. — Mercury Press, 1985.

**Wilkinson, R.** The Teaching of Arithmetic. — England, Sussex, 1976.

*Käesoleva artikli kirjutamise aegu oli Katrin Puik TPÜ diplomand algõpetuse erialal.*

### Aimur Liiva

## GEOGRAAFIA AINEKAVA — EESMÄRGID JA VAHENDID

### Tutvustuseks lugejale

Minu nimi on Aimur Liiva ja viimased kaks aastat olen ma kõige otsesemal moel olnud seotud Eesti hariduseluga. Pärast Tartu Ülikooli lõpetamist asusin Georg Aheri kutsel tööle Riigi Kooliametisse ja see oli üldse minu esimene töökoht. Täpsemalt üldhariduse õppekavade osakond ja ametinimetuseks anti *geograafia- ja majandusõppe inspektor-metoodik*. Peatselt lisandus sellele töökohale kohakaasluse alusel veel teine — alates 1. septembrist 1993 töötan ma Tallinna Balletikoolis geograafiaõpetajana. Minu kõige tähtsamaks töökohustuseks Kooliametis sai nagu teistelgi ainetöötajatel põhikooli- ja gümnaasiumi uue õppekava väljatöötamine. Geograafia uue ainekavaga alustati tööd 1993. a oktoobris, ning selleks sai

kokku kutsutud tööühm, kuhu kuulusid peale minu veel järgmised inimesed:

Andres Maastik — Jüri Keskkooli geograafiaõpetaja

Kersti Lepasaar — Tallinna 7. Keskkooli geograafiaõpetaja

Ene Saar — Tallinna 49. Keskkooli geograafiaõpetaja

Ülle Liiber — Tartu Ülikooli õppejõud  
Uudo Pragi — Tartu Ülikooli õppejõud

Tiit Rummo — Eesti Informaatikafondi spetsialist

Helve Raik — Tartu Ülikooli ja HK metoodik

Koostöö tulemusena valmis geograafia ainekava tööversioon, mis suunati 1994. a kevadel koos teiste ainekavadega koolidesse ja muudesse asjaga seotud institutsioonidesse arvamuse avaldamiseks. Pärast maakondlikke geograafiaõpetajate

arutelusid toimus 1994.a lõpul kaks suuremat arutelu — Põhja-Eesti ja Lõuna-Eesti regiooni esindajate osavõtul. Neil aruteludel osalesid ka ainekava töörühma esindajad.

Lähtuvalt laekunud ettepanekutest ja ainekava kontseptuaalsetest seisukohtadest valmis 1995. a kevadeks ainekava teine tööversioon, mis läks edasi juba Haridusministeeriumi ekspertiisi, kus ta ka praegusel hetkel on. Kui kõik läheb plaanikohaselt, kinnitatakse see Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi ametlikuks õppekavaks, mis hakkab osaliselt kehtima juba 1. septembrist 1997.

Geograafia õpetamist koolis ja sellega seonduvaid seisukohti on "Kooliuuenduslase" veergudel juba käsitletud piisava põhjalikkusega Ülle Liiberi ja Uudo Pragi poolt. Vastavalt sellele ideoloogiale on välja töötatud ka geograafia uus ainekava. Minu artikli eesmärk on pisut teistsugune ja võib olla natuke laiem.

Seoses õppekava koostamisega olen ma põrganud mitmete probleemide vastu ning siinkohal sooviksin neist lugejatele esitada üldistava ülevaate.

### **Miks õpitakse koolis geograafiat?**

Ükskõik, mida meist keegi ei kavatses ette võtta, olgu selleks maja ehitamine, töökoha vahetus või ainekava koostamine, on esimene küsimus: milleks see hea on? Ehk siis: milline on asja **eesmärk**? See on lähtepunkt, millest tahes või tahtmata tuleb alustada. Ainekava koostamisele asudes tähendab see esimeses järjekorras ainekava eesmärkide püstitamist. Mis on see, mida me soovime ainekavaga saavutada? Kuhu me tahame jõuda? Paraku ei tulnud ainekava tööversiooni eesmärkide osas õpetajatelt praktiliselt mitte

mingeid vastukajaid. Peaaegu saajaprotsendiliselt oldi keskendunud vaid geograafiaõpetuse sisule. Ühest küljest on muidugi hea, kui inimesed täpselt teavad, mida nad tahavad õpetada. Teisest küljest ei pruugi aga õpetaja ehk teenindaja arusamad alati rahuldada õpilase ehk kliendi omasid. Loomulikult on oma osa ka sellel, et sisu kohta on tunduvalt lihtsam midagi arvata kui selle ümbruse kohta. Seda peetakse pigem pedagoogikateadlaste ja muude "tarkade" inimeste mängumaaks ja ühiskonnas, kust me tuleme, see kahtlemata nii ka oli.

Kuid enne veel, kui saame panna kirja eesmärgid, tuleb lahendada üks väga põhimõtteline küsimus: **kelle jaoks me need eesmärgid sõnastame**? Minu veendunud vastus on, et loomulikult **õpilase** jaoks ja vaevalt, et lugejalgi selle vastu midagi on. Kuid hoolimata asjaolust, et pidevalt deklareeritakse kooli ja õpetuse lapsekesksuse vajadust, ei juhinduta sellest tegelikult elus. Näiteks on praegu kehtiva ainekava eesmärgid sõnastatud stiilis: õpetada, kujundada jne. Mitte, et õpilane ise õpiks, oskaks, teaks neid ja teisi asju või teemasid. Eesmärgid on sõnastatud pigem aine- kui õpilaseskselt ja loomulikult mitte ainult geograafias.

Vaatevälja trügib paraku veel teinigi tõsiasia, mis on ainekavaga kaudselt seotud, kuid kahjuks kipub sageli saama määravaks. Lühidalt võiks selle küsimusena kokku võtta nii: kas geograafiaõpetuse eesmärk on anda õpilasele koolis geograafiaalaseid teadmisi ja suunata teda neid ise omandama või on eesmärk saada geograafiale tunniplaanis võimalikult palju tunde? Sest tunnid teatavasti tähendavad suuremat koorlust ja seeläbi suureneks geograa-

fiatõpetaja palk. Ei eita, et probleem on tõsine, kuid ta on hoopis teisest ooperist. Siin ei ole tegemist isegi mitte ainekeskse, vaid otseselt õpetajakeskse lähenemisega. Andku õpetajad mulle andeks, aga **arutades geograafiaõpetuse sisulisi küsimusi ei saa lähtuda tunnikoormusest ja õpetaja palgast, vaid lähtuda tuleb siiski õpilase vajadustest.**

**Kumb peab olema enne, kas muna või kana — eesmärk või vahend?**

Ehk siis: kas sisu saab teha valmis enne ja seejärel mõelda, milleks me selle sisu koostasime? Saab küll, aga raske on. Millestki peab ju sisu koostamisel ikkagi lähtuma. Eesmärk, mille poole püüelda, peab olema selge ja seejärel saame hakata valima vahendeid ehk antud juhul sisu. Iseasi on muidugi see, et eesmärkide püstitamisel lähtutakse reeglina mingist olemasolevast kriteeriumist. Antud juhul oli töörühma kriteeriumiks geograafia õpetamise aastatepikkune kogemus. Teemad ja valdkonnad, mida on tulenevalt õpilaste vanusest ja võimetest sobiv õpetada, on ju reeglina teada. Teine kriteerium, millest saab sisu koostamisel lähtuda, on **oodatavad õpitulemused.**

Mida peaks õpilane teadma, kui ta on läbinud kooligeograafia kursuse? Lühidalt — meil tuleb lähtuvalt püstitatud eesmärkidest ja oodatavatest õpitulemustest panna paika õpetuse sisu sellisel kujul, et selle abil oleks võimalik täita neidsamu püstitatud eesmärgid ja garanteerida ka oodatavad õpitulemused.

Kus on aga see tark, kes suudaks pädevalt otsustada, mida oleks vaja teada? Millised on need teadmi-

sed ja oskused, ilma milleta riigikodanik elus kuidagi läbi ei saa? Ameerikas peetakse küllaldaseks seda, kui inimene oskab lugeda trahvikviitungit. Liiklusmärkide tundmine pole kohustuslik, kuna kõik liiklusmärgid peavad olema varustatud ka selgitava tekstiga. Eestis nii lihtsalt ei pääse, tuleb natuke rohkem teada ja osata. Nagu ka Ameerika erakoolides. Kõik õppeained on huvitatud sellest, et nende osa oleks suurem ja põhjalikum, õigemini on huvitatud need inimesed, kes mingi aine taga seisavad. Maakeeli on seda nähtust hakatud nimetama aineidiotismiks ja praktikas realiseerub see lõputute kemplustena selle ümber, kui tähtis kellegi aine on ja kui palju tunde tal peaks koolis olema. Ning need vaidlused ei lõpe iial, sest lõplikku tõde pole olemas. Üks asi on siiski kindel — emakeel ja matemaatika on nii või teisiti tähtsaimad ained. Väikeriikide õppekavas on eluliselt tähtsad ka võõrkeeled — teisiti lihtsalt pole võimalik. Olenevalt riigi jõukusest ja ühiskonna arengutasemest kujuneb kõigi teiste ainete osakaal. Mida rikkam on riik, seda suuremaks kujuneb tavaliselt kaunite kunstide ja filosoofiliste distsipliinide osa. Probleemide puudumisel mõeldakse need välja ise ning arutlused eksistent-siaalsete küsimuste üle kanduvad ühiskonnast üle ka õppekavadesse. Riikides, kus on probleeme isegi küll, nii majanduses kui ka sotsiaalsfääris, seistakse rohkem kahe jalaga maa peal. Tänu sellele on tunduvalt suurem reaalinete osakaal. Nii tõusid pärast Teist maailmasõda ja lule Saksamaa ja Jaapan.

Küsimus, kui suure osa peaksid kõikide koolist saadavate teadmiste hulgast moodustama geograafilised teadmised, jääb paraku selge vastu-



seta, sest vastamiseks lihtsalt pole mingit kindlat kriteeriumi.

### **Milline peaks olema geograafia-õpetuse sisu?**

Kuna seda küsimust on Ülle Liiber ja Uudo Pragi sellesama ajakirja veergudel juba käsitletud, kordan siin üle põhilise tõe. **Kooligeograafia peab üldjoontes sisaldama täpselt samu teemasid ja valdkondi, mis vastav teaduski.** Seda loomulikult sisus ja struktuuris, mitte vormis ja mahus. Paraku erineb selline lähenemine üsna palju seni kehtinud loogikast ning tõstab otseselt esile järjekordse küsimuse:

### **Kas regionaalne või süsteemne lähenemine?**

Loomulikult ei saa kumbki esineda täiesti puhtal kujul, mõõndusi tuleb teha nii või teisiti. Kuid üldjoontes kujunevad need kaks lähenemist siiski välja üsna selgepiiriliselt.

**Regionaalne** ja siilamaani valdav käsitlus geograafiast on kinnistunud enamiku inimeste teadvuses, kes iial koolis geograafiat õppinud. Enamasti taandub see arusaamine geograafiast nomenklatuursele tasandile — kus asub mingi jõgi või mingi mäestik, mis on Venezuela pealinn või kui palju inimesi elab Hiinas. Põhiosa õpetuse sisust moodustab igat liiki faktide päheõppimine ja nende taasesitus suuliselt või kirjalikult. Kusagilt meenuvad veel majandussidemed riikide vahel ja sealhulgas see, kui palju kivisütt või rauamaaki keegi kaevandab.

Geograafiateaduses tallati neid radu kuni möödunud sajandi keskpaigani. Kirjeldava geograafia ajajärk lõppes Humboldti ja Ritteri töödega. Küsimus oli nimelt selles, et maailm paisus kirjeldamiseks liiga suureks,

tuli asuda uuele kvalitatiivsele tasandile ja hakata olemasolevaid teadmisi süstematiseerima. Te võite küsida, milleks ma seda siin kirjutatan. Vastus on lihtne: ka kooligeograafiat tuleb süstematiseerida. Vastasel juhul võib kõik üheksa või kaksteist aastat iga päev mitu tundi geograafiat õpetada, kuid ikkagi ei jõua kõike läbi õpetada. Maailm on neetult suur ja temas on nii palju riike. Isegi "Eesti jaoks oluliste" riikide arv Euroopas on liiga suur selleks, et neid jõuaks koolis läbi võtta, rääkimata juba maailmast. Argument, et õpilane lõpetab kooli ja ta ei olegi Hiinast, Inglismaast või Kanadast midagi kuulnud, on pigem geograafiaõpetaja isiklik probleem. Kahtlemata jääb koolis ka palju muud õpetamata ja sinna polegi midagi parata. Inimene teatavasti õpib kogu elu ja siit jõuamegi geograafia mõistmise juurde, mida kutsutakse **süsteemseks käsitluseks.**

Looduses ja ühiskonnas eksisteerib hulk kirjutatud ja kirjutamata reegleid, mille alusel meie maailm funktsioneerib. Teades neid seaduspärasusi on võimalik prognoosida tagajärge. Kõiki fakte maailma kohta omandada pole võimalik. Nende seast valikut teha on samuti raske ja kes ütleb, mis kriteeriumi alusel see valik teha. Aga miks mitte jätta see valik inimese enda teha? Geograafiaõpetuse ülesandeks oleks anda talle selleks vajalikud teadmised ja oskused. Kui kellelgi peaks elus vaja minema teada, mis on Uganda pealinn, võib ta selle leida atlasest — selleks on vaja lihtsalt atlase kasutamise oskust. Kui on vaja teadmisi Hiina kohta, võib neid leida teatmeteostest, atlasest või mujaltki, kui vaid **oskad** leida.

Põhikoolis tuleks eeskätt omandada järgmised teadmised:

Maa tekkehüpootees ja siseehitus  
mandrite ja ookeanide tekkemehha-  
nism

Maa pinda kujundavad sise- ja välis-  
jõud

põhilised maakoort moodustavad ki-  
vimid ja nende tekkelugu

põhilised maavarad, nende tekkelugu  
ja kasutusvõimalused

kliima ja seda kujundavad tegurid  
kaardid ja see, millist infot neil esita-  
takse

Eesti looduse ja ühiskonna arengu  
põhijooned

tähtsamate Euroopa riikide looduse  
ja majanduse arengu põhijooned

Kõikide nimetatud süsteemsete  
teadmiste omandamiseks on kahtle-  
matult vaja ka teatud hulk faktitead-  
misi, kuid need on **vahendiks**, mitte  
eesmärgiks omaette. Erandi moodus-  
tavad vaid oma kodumaad puuduta-  
vad faktiteadmised, mis osaliselt on  
ka eesmärgi teenistuses.

Teadmistele lisaks peab õpilane  
koolis omandama ka mitmeid olulisi  
oskusi. Vähesed neist on kitsalt ühe  
õppeaine oskused. Nad kõik kokku  
moodustavad ühe suure oskuse —  
oskuse koguda (vastu võtta) ja ana-  
lüüsida informatsiooni ning teha selle  
põhjal järeldusi. Olgu siis tegemist  
atlase, teatmeteose, suulise info või  
ükskõik millise muu informatsioonial-  
likaga.

Geograafias peaks eesmärgiks  
olema sellised teadmised ja osku-  
sed, mille abil võib inimene vajadu-  
sel konstrueerida enesele visiooni  
suvalisest punktist maakeral. Juhul  
kui ta soovib seda visiooni edasi  
arendada, on tal selleks võimalused  
nii teatmeteoste, atlaste või näiteks  
statistiliste andmebaaside abil.

**Millele eelnevale saab geograafia-  
õpetus tugineda?**

Kuulen vastulauseid, et laps ei ole  
suuteline selliseid teadmisi omanda-  
ma, et see tuleks kõne alla keskkoo-  
lis ja veel parem kui viimases klas-  
sis. Kahtlemata ei saa me seitsmen-  
das klassis anda niisama sügavaid  
teadmisi kui kaheteistkümnendas,  
kuid küsimus on põhimõttelisemat  
laadi. Mispärast õpilane siis ei ole  
suuteline? Vastus on lihtne — ta  
pole selleks valmis. Õigemini, teda  
pole selleks ette valmistatud. Geog-  
raafia seisukohast võttes polegi si-  
tuatsioon võibolla nii hull, hoopis  
suuremas hädas on keemia ja füüsi-  
ka, samuti bioloogia. Ning me jõua-  
me järjekordselt loodusõpetuseni,  
mis peaks kõikidele neile õppeaine-  
tele aluse panema. Mida siis kõik  
see viis aastat õpitakse? Ja miks  
vastandatakse teravalt loodusõpetust  
ja kodulugu? Miks mitte laulmist ja  
kodulugu või matemaatikat ja kodulu-  
gu? Kas pole põhjus mitte niivõrd  
õpilases, kuivõrd algklassiõpetajates,  
kes lihtsalt kardavad, et nemad ei  
saa hakkama? (Vabandan, kui see  
nii ei ole.) Loomulikult eeldab  
loodusõpetus põhjalikumaid teadmisi  
ja oskusi. Tuleb käia lastega met-  
sas ja tunda taimi, tuleb teada ja  
osata seletada keemia ja füüsika  
kõige elementaarsemaid põhitõdesid.  
Tuleb seletada nii, et laps neist aru  
saaks. Lapsel on lõputult küsimusi,  
millele ta vastuseid ootab. Praegu  
on juba peaaegu igas maakohaski  
satelliittelevisioon igapäevane asi ja  
mitte alati ei vaadata sealt ainult  
multifilme ja seebioopereid. Informat-  
sioon tungib tuppa uksest ja aknast  
ning ka laps peab olema suuteline  
selles infotulvas orienteeruma, seda  
infot kasutama. Rahvamajad, kars-  
kusseltsid ja tuletõrjeühingud ei saa  
enam ialgi etendada sellist rolli nagu  
esimese Eesti Vabariigi ajal. Kuigi

osa vanemate inimeste nostalgia nende järele eksisteerib ja see on ka igati loomulik. Tänapäeva ühiskond nõuab sootuks teistsuguseid teadmisi ja hoiakuid — möödunud on siiski üle poole sajandi.

Ma ei taha sugugi öelda, et kodulugu ei ole vajalik. Kahtlemata on kodulool täita väga oluline osa inimeste kujundamisel oma rahva liikmeteks ja riigi kodanikeks. Paraku ei ole tänapäeval aga enam võimalik sellele teemaatikale üles ehitada kontseptsiooni kolme õppeaastat läbiva õppeaine jaoks. 70% kõikidest õpilastest elab linnades ja ega maalgi rehetuba, kodukask ja pastlad igapäevane asi ole. Iseenese identiteediküsimused on paelunud mindki, kuid soovid ja reaalsus on erinevad. Kool peab andma eeskätt selliseid teadmisi ja oskusi, millega on inime ne hiljem võimeline tööjõuturul konkureerima. Paraku.

### **Milline võiks olla geograafiaõpetuse tulevik?**

Sellele küsimusele ei ole võimalik vastata, teadmata, mis suunas läheb Eesti haridus tervikuna. Pikemas perspektiivis liigub kooliharidus kahtlemata järjest suurema valikuvabaduse poole. Ilmselt muutub üsna lähemal ajal osa kõrgharidusest tasuliseks. Tõenäoliselt ei ole väga kaugel ka aeg, kui gümnaasiumiharidus saab suures osas olema kooli määrata. Riik on endale seadusega võtnud kohustuse tagada kõigile põhiharidus. Kõik, mis jääb üle selle, läheb pikapeale erakättesse. Tarbija esitab nõudmise ka sisu osas, kuna tema maksab. Antud juhul küll lapsevanem kui otsene tarbija. See väljapakutud stsenaarium tundub esialgu kindlasti paljudele liiga radikaalne. Kahtlemata hakatakse mind süüdistada

ma ka koolihariduse ja eesti kultuuri väljasuretamises. Lohutuseks võin öelda niipalju, et mina neid asju ei otsusta ja protsessi ei juhi. Elu ise on see, mis teatud asjad paika paneb. Õpetaja ametit ja haridust on võimalik väärtustada ainult läbi teatud mehhanismide, lihtsalt deklareerimisest pole mingit tolku. Ja ma soovin kõigest hingest, et õpetaja seiksaks ühiskonnas väärilisel kohal. Et hea õpetaja hästi tehtud tööd krooniks ka korralik palk.

Geograafiaõpetus põhikoolis jääb suurtes piirides riikliku õppekava määrata. Selle põhjal koostab iga kool endale oma õppekava. Tähtis pole see, kuidas ja kui pika aja jooksul geograafiat õpitakse. Oluline on, et õpilane vastaks kooli lõpetamisel neile kriteeriumidele, mida talle esitavad oodatavad õpitulemused. Gümnaasiumi geograafiaõpetus on suures osas kooli otsustada, sealhulgas võimalikud valikkursused.

Ning lõpetuseks. Ei eksisteeri riiki ilma kodaniketa ja kodanikke ilma riigita. Õppekava tehes räägitakse tihti riigi vajadustest. Olen sügavalt veendunud, et ei ole võimalik vastata küsimusele: millise haridusega kodaniku vajab Eesti riik? Küll on võimalik vastata küsimusele: millist haridust vajavad Eesti riigi kodanikud? Ja siin ei peagi keegi otsima ühte ja ainuõiget vastust. Vastuseid on palju ja nad on erinevad — vastajateks on kodanikud ise. Kui kodanikud on omandatud haridusega rahul, siis on rahul ka riik. Kodaniku huvid on ju ikkagi tähtsamad kui riigi huvid. Või kuidas?

*Aimur Liiva töötas artikli kirjutamise ajal Riigi Kooliameti inspektor-metoodikuna, praegu töötab A.K. ajakirja Elav Teadus toimetuses.*

## JOHANNES KÄISI LOODUSÕPETUSE METOODIKA JA KOOLIFENOLOOGIA RAJAJANA\*

Möödunud on sajand meie nimeka koolimehe, loodusteadlase ja kooliuuendaja, Eesti NSV teenelise õpetaja Johannes Käisi sünnist. 35 aastat on juba tema kadumisest Põlva kaskedega kalmumäe liivasesse nõlva. Need möödanikku taanduvad eludaatumid pole aga kahandanud meie päevade jaoks J. Käisi elutöö haljust. Meenutagem tema rajatud õpilaste individuaalse töö põhimõtete jätkuvat uurimist (sealhulgas I. Undi doktoridissertatsioon) ning arendamist nõukogude koolis. Tuletagem meelde tema koduloo õpetamise lähetehti või üldse vaatluse seadmist õpetuse keskmesse. Või seda osa J. Käisi loometööst, millele on tunnustust jagatud väljaspool Nõukogude-maa piiregi (ainuüksi Soomes on ilmunud kümnekond J. Käisi pedagoogilist artiklit).

Johannes Käisi elutöö on **koolkonda kujundava** väärtusega, on lahutamatu meie kultuurist, on nüüdisajale juba klassikalise tähendusega.

Alljärgnevas vaadeldakse üksnes J. Käisi suures töös kordasaadetu üht tahku, sellist, mille tundmisest saab ehk paremini mõistetavaks kogu tema pedagoogilise loomingu olemus, see alus, millele kerkis tema koolimeheideede kaunis ehitis. J. Käisi autorinimi on rohkem kui sajal õpikul ning käsiraamatul ja kolm korda rohkemate artiklite all, kuid kõige selle lähe on ometi tema loodusõpetuse metoodikat süvitsi analüüsivais publikatsioonides. Neist esimene fikseeritu pärineb 1915. aastast Riia

Aleksandri Gümnaasiumi aruandest ja käsitleb õpilaste loodusloolisi ekskursioone (42). Õpetajatööaegu praeguse vennasvabariigi pealinnas on avaldatud (1914) ka tema koostatud esimene programm, nimelt algkooli loodusloo programm (43). Neid asjaolusid on eriti tulemuslikult uurinud J. Käisi õpilane V. Horm.

Selline tulek koolikirjandusse oli õieti ootuspärane, sest tegemist oli ju Rosma koolitarest tulnuga, kelle pedagoogilisi õpinguid Peterburis ja enesetäiendamist Riia Polütehnikumis kroonis 1918. aastal Petrogradi ülikooli loodusteaduskonna I järgu diplom. Kuivõrd mõjukat tööd aga tehti tolle ajajärgu Peterburi ülikoolis loodusteadusi studeerijatega, selles veenavad meid ka teiste eestlastest kasvandike isiksused, näiteks professorid J. Piiper ja J. Depman, kes just seal omandasid darvinistliku evolutsioonilise maailmakäsituse (7). Hea õpetaja jätab endast paratamatult midagi oma kasvandikesse. Tõdeme sedasama ju Käisi endagi kasvandikke tundes. Me ei eksi, kui ütleme, et tema enda loometöö ilmes visanduvad need lõimed, mis said alguse Neevalinnas heal tasemel õpetatud ajaloolise geoloogia, üldbioloogia, võrdleva embrüoloogia ja võrdleva anatoomia jt. ainete aluselt. Siin on loomulik läte, miks pedagoogist sai ühtlasi loodusteadlane. Teades seda, pole sugugi üllatav, et ta oma loodusevaatluste metoodikas (29, lk. 13—34) võtab katseobjektiks biosfääri ühe spetsiifilisema kompo-

\* Rmt: Koolile pühendatud elu. Tin, 1985, lk. 62—77.

nendi — mulla. Muld — kasvataja ja leivaandja, peab olema mõistetav ja eetiliselt püha. Selle kaitsmine on ka tänapäeval meie püha kohus. Harva aga seletatakse seda J. Käisi põhjalikkusega.

## J. KÄISI LOODUSTEADLASENA

Loodusteaduslikule seostekäsitusele tugineva nüüdislooduskaitse ühe mõtestajana, sihtjoonte seadjana (11) tuntakse J. Käisi hoopis vähem kui pedagoogina ja kooliuuendajana. Ometi on J. Käisi vanem kirjatööpärand, mis pole tänini kasutatavust kaotanud, puhtalt loodusteaduslik. Need uurimistööd on ilmunud meie esimeses originaalartiklitega eesti keelses ajakirjas "Loodus" (1922—1924), mille peatoimetajaks oli rahvusliku Tartu ülikooli loodusteaduse esimesi professoreid Johannes Piiper. Neist monograafilise käsitluslaadiga uurimustest on esimene mainitud ajakirja kahte numbrit läbiv, rohketel fotodel ja skeemidega täiendatud artikkel "Munamägi ja tema ümborus" (19). Selle autorit on tutvustatud Võru Õpetajate Seminari direktorina ja töö ise on lõpetatud Võrus 20. jaanuaril 1922. Eeltööd aga on tehtud olulisemalt eelmisel aastal, kusjuures Munamäe kõrguse baromeetrisel määramisel on osalenud 7. oktoobril ja 15. novembril 1921 ka seminari kasvandikud. See A. Tillo, W. Rathlefi ja F. Kellneri seniseid andmeid märgatavalt revideeriv Haanja Munamäe kõrguse täpsustamine väärribki esimesena tähelepanu töö tähtsa osana. Teades ilmselt reeperi andmeid Võru viinavabriku juures, fikseeriti mainitud kahel päeval baromeetri näit seal, sõideti seejärel nobedasti jalgratastel 2,5 tunniga Munamäele ja sooritati mõõtmised kõrgustikul. Arvestades parandusi, baro-

meetrilist gradienti, õhuniiskust (kord ka teel saadud baromeetri pörutust), arvutab J. Käis Gaussi vormeli alusel välja (koos Bauernfeindi parandustega) Suure Munamäe kõrguse. Selleks saab ta ümardatult 310 m. Kui arvestada, et tookord figureerisid kirjanduses kõrgused 304 või 324 m, on J. Käisi parandus nii primitiivsete uurimisevahenditega oluline (tänapäeval loetakse Suure Munamäe kõrguseks ümardatult 317 m). Absoluutse täpsusega on aga seni püsima jäänud J. Käisi 18. septembril 1921 geomeetrisel loodimisel määratud Suure Munamäe suhteline kõrgus (Haanja mõisa poolse niidustunud jalamiil 59,5 m, edelas maanteelt 45 m). J. Käis fikseerib ka Vaskna järve kõrguse mere tasemelt (243 m), pidades seda Eesti kõige kõrgemal asuvaks järveks. Siin on hilisem aeg "pingerida" pisut parandanud — Vaskna lähedal olev Tuuljärv on veelgi kõrgemal (257 m). Samas laadis täpsustatakse ka J. Wrangeli ja R. Kupfferi Vällämäe kõrgusandmeid, saavutades taas eriti silmapaistva täpsuse suhtelise kõrguse määramisel.

Lisaks neile Haanja uurimise täpistöödele on uudsed ka paljud muud J. Käisi andmed kõrgustiku kohta. Siin on ühe esimese uurimuse eesti loodusteadustes üldse kasutatud **taimekoosluse** (tookord mõistes "taimeühiskond, -ühing") analüüsimise printsiipe. Klassifitseeritakse geobotaanilisi üksusi. Tuginedes tookord uudseile, üldsuses tundmatuile H. Hauseni, D. Anutšini ja Eesti praktikast H. Bekkeri värskeile töödele, annab J. Käis vägagi kaasaege Haanja maastiku geomorfoloogilise ja geneetilise kujunemise ülevaate. See on meie esimesi maastikuteaduslikke konkreetseid uurimusi,

mis pole taas vajalikku tähelepanu pälvinud järelpõlvede silmis, ilmselt üksnes selle tõttu, et ei osata avastuslikkust otsida üldiselt ikkagi ainult koolimehena tuntud teadlase publikatsioonide kogumist. Aidaku käesolev osutamine korvata sedagi puudu jääki.

Järgmisel aastal (1923) ilmub J. Käisi uurimus "Võru järved" (21). Taas meetoodiliselt laitmatu, tookord kõige moodsama il teaduslikel alustel tehtud töö. Võetakse aluseks maailma ühe silmapaistvama geograafi S.Passarge ainult 3 aastat varem ilmunud töö "Die Grundlagen der Landschaftskunde" (Hamburg, 1920) ja luuakse sellest lähtudes Võru järvede geneetiline tüpologia. A.Pencki järgi liigitatakse uuritavad veekogud samuti hüdrokeemiliste omaduste alusel. Koostatud on täpsed sügavuskaardid, mille puhul on ka õpilased teinud välitöid (Võru Õpetajate Seminari kasvandike meenutustest). Iga järve vaatlus on kompleksne, vastates juba ligikaudu sellele skeemile, mis aastakümneid hiljem on omane koguteosele "Eesti järved". Käsitletakse vees toimuvaid protsesse. Üksikasjalik on kõrgema floora esindajate täpse liigituse määramisele tuginev taimede kogumike ja vööde eritlemine. Ka see ulatuslik monograafiline uurimus on meie päevini teaduslikult vananematu. Autori ettevalmistatud ulatuslik eriuurimus Tamula järvest saab tuttavaks siiski ainult ajalehe "Võrumaa" kaudu (22). Aina mõjusamaks muutuv kaasarääkimine Eesti koolielu korraldamisel ei luba seda ilmselt viia kapitaalsema monograafia vormi.

Koguteosele "Võrumaa" (1924) kirjutas J. Käis peatüki "Taimkate". Ka see on pioneeritöö, sest tookord puudusid ju veel eeskju pakkuvad

Eesti ühe piirkonna geobotaanilised uurimused. Hiljem pöörduv J. Käis sellelaadsete uurimiste valda tagasi üha harvem. Et loodusteadlase lai silmaring ja uurijavalmidus püsib, kinnitab aga kas või tema kaastöö oma Võru seminari aegse kolleegi Jaan Vahtra ja õpilase Albert Ivaski koostatud koguteosele "Taevaskoda — Valgemetsa" (1940) Taevaskoja loodusest (31). See raamat oli muide esimesi trükiseid, mis ilmus pärast töötava rahva võimuletulekut Eestis. J. Käisi teadlasetöö on üllatavalt huviküllane. Siin ühtivad maastikuteadlase, hüdrobioloogi, botaaniku ja mullateadlase taotlused. On suur õnn, et loodusõpetuse meetoodika kujundajaks sai just niisuguse ettevalmistusega spetsialist, sest hilisemad ajad kinnitavad, et meetoodika kiduneb just kehvade loodusetundjate käes.

## KOOLIFENOLOOGIA RAJAJA

J. Käisi loodusteadusliku tegevuse jälgejätnumaid külgi on tema juhendav ja organiseeriv tegevus looduse sesoonse arengu uurimisel (4; 5; 8; 10; 21—25). Tema vaatlusvihikute (ilmunud paarkümmend tükki), vaatluslehtede ja lugemike alusel võime teda koguni nimetada koolifenoloogia rajajaks Eestis. Seda nii teaduslikus kui organisatsioonilises mõttes. Selles osas on publitseeritud ka rohkelt juhendaja originaalvaatluste tulemusi, ehkki sageli tagasihoidlikult jooksva informatsiooni vormis (näit. paarikümnest kirjutisest koosnev seeria a. 1939—1940 "Õpetajate Lehes" üldnimetuse all "Kodumaa looduse pöördevalt").

Et mõista terviklikult J. Käisi osa looduse sesoonset arengut vaatleva teaduse arendajana, püüame lühidalt haarata eelnevat, kogu seda situat-



siooni, milles sündis tema novaatori-  
töö — koolifenoloogia, loodusõpetuse  
metoodika alussammas.

Looduses toimuva sesoone  
arengu uurimisega tegelev teadus  
sai 1853. aastal belgia botaaniku W.  
Morreni antuna nimeks fenoloogia,  
s.o. nähtuste teadus. Ent teadusena  
kujunes fenoloogia välja juba enne  
üldnime omandamist. Selle piirjooned  
ning teoreetilised ja metoodilised alu-  
sed arendas süsteemiks nimelt kuu-  
lus süstemaatik Karl Linné, hilisaren-  
gus (eriti andmetöötluses) on aga  
suurt osa mänginud Tartu ülikooli  
professor Arthur Oettingen (1878).

Eesti vanim “fenoloogia” on rah-  
vatarkus loodusest. Igapäevane elu,  
elalise hankimine loodusest sundis  
inimesi loodust vaatlema, fenoloogili-  
si üldistusi sõnastama ja neid taba-  
vas lühivormis põlvest põlve edasi  
andma. See on väärtuslik ja veel  
uurimist vajav pärand.

Teaduslik fenoloogia Eesti alal on  
auväärse eaga — umbes poolteist  
sajandit. Siin on nähtavasti kogu  
omaaegse Venemaa fenoloogia al-  
gus. Selle pika arengu kestel on  
meie fenoloogial kujunenud mitmeid  
huvitavaid erijooni. Omaette hinnatav  
peatükk meie üldises fenoloogia aja-  
loos on koolifenoloogia-alane pärand,  
mis mitmete huvitavate tulemustega  
on äratanud üleliidulist tähelepanu  
loodusevaatluste metoodikaga tege-  
levate teadlaste hulgas (45).

Vanim fenoloogiaalane tegevus  
koolis kandis kõigepealt looduse  
kohta talletatud rahvatarkuse oman-  
damise laadi (8; 10). Kasutati vana-  
sõnu ja mõistatusi. Sellal puudus  
igasugune metoodiline juhendamine  
nähtuste järjekindlaks fikseerimiseks.  
Vähese välitegevuse tõttu koolis jäi  
kindlate fenoloogiliste teadmiste and-  
mine õppetöös tagaplaanile isegi

siis, kui “looduslugu” käsitleti koolis  
juba õppeainena.

Ent ometi löid juba möödunud sa-  
jandi koolimehed eeldused tõelise  
koolifenoloogia väljakujunemiseks.  
Tähelepandavamad on sel alal meie  
teenekamate koolikirjanike Carl Ro-  
bert Jakobsoni ja Juhan Kunderi  
saavutused.

C. R. Jakobsoni “Kooli lugemise  
raamatu” I—III (1867—1876) üheks  
iseloomustavaks jooneks on väga tu-  
gev loodusetunnetus, paljude veel  
tundmata või juba tuntud nähtuste  
hoopis uuest küljest seletamise püüd  
(13). Lugemik kasvatas püsivat huvi  
looduse vastu ja võib kahtlemata väi-  
ta, et “jakobsonid” andsid loodusala-  
seid teadmisi rohkem kui ühele inim-  
põlvele. Arvestades jõukohasuse  
printsipi (“enne laste kingad kõrvale  
ei visata, kuni jalg mehe saabast  
tõsta jõuab”), alustab C. R. Jakob-  
son sellest aineringist, mis on õpilas-  
tele juba mõnel määral tuttav. Oma  
“Weikeses geograafias ehk maade  
teaduse käsiraamatus” (1868) läh-  
tub Jakobson maailma geograafias  
lihtsalt klassitua vaatlemisest. Luge-  
miku esimene jagu on koostatud  
aastaaegade järgi. On hinnatav, et  
õpikus käsitletavat küsimused seos-  
tatakse sobivate vanasõnade abil fe-  
noloogilise rahvatarkusega. Looduse  
perioodilise muutumise taustal käsit-  
letakse inimese, kõigepealt põllume-  
he tegevust (14). Seega on meil  
Jakobsoni puhul tegemist juba ma-  
terjali sihikindla liigestamisega feno-  
loogilisel alusel, ent siin ei jõuta veel  
loodusevaatluste juhendamiseni.

J. Kunder kinnitab Eesti Kirja-  
meeste Seltsi aastaraamatus (1881)  
ilmunud põhimõttelist laadi artiklis:  
“Loodusest võtame meie omad esi-  
mesed maalid... Mida täielikum ja  
suurem meie **vaatlus** (minu rõhutus

— J. E.) on, seda enam kosub meie hingeelu, seda täielikumaks ja elavamaks saab meie maalitamise võim." (18, lk. 5.) J. Kunder paneb oma "Looduse õpetuse" I—II (1877—1881) motoks teadlikult A. Diesterwegi sõnad: "Loodust mitte tunda tähendab oma ema mitte tunda"\*\*\* ja märgib raamatu sissejuhatavas osas: "Loodus on jo meie elu põhi... Kus harimatu silm midagi ei näe, kõrv midagi ei kuule, sealt leiab haritud silm ja kõrv otsatuma hulga hääli..." (16, lk. 1). Ja kuigi tema enda eespool nimetatud õpik ja samuti "Weikene looduse õpetus" I—II (1879) on põhilaadilt kirjeldavad, rõhutab Kunder "Looduse õpetuse" didaktilistes märkmetes ometi näitlikkuse põhimõtet. Ta peab eriti oluliseks didaktiliseks meetodiks võrdlemist ja põhjendab looduse vaatlemise tarvilikkust ning vajadust võrrelda koolis õpitavat looduses nähtuga. Seega läheb J. Kunder kaugemale J. Pärmanist, kelle õpikus "Looduse lugu" peetakse küll vajalikuks looduses kollektioneerida, kuid õpetuses peamisena rõhutatakse vaatlust pildi järgi (37).

Looduse vaatlemise vastu äratav huvi ka A. Grenzsteini raamat "Looduse nõuud ja jõuud" I—III (1879—1880), milles leiduv osa "Ilmast ja ilma-ettekuulutamises" seletab mõningaid nähtusi ja seoseid, millest sõltub ilm (12, lk. 141—200).

Niisiis, kuigi vaadeldud vanemas loodusloolises koolikirjanduses valitsemise põhilisena kirjeldav-süsteemaatiline joon, on siin siiski juba kujunenud mitmeid elemente, millele sai tugineda hilisem, elule lähedasem koolifilosoofia.

Omaette huvitav nähtus meie koolifenoloogia ajaloos on õpilaste individuaalsete vaatluskaustade kasutamine, millele J. Käis nii suurt tä-

helepanu osutas. "Fenovihikud" leidsid täieliku tunnustuse Leningradis 1957. aastal toimunud II üleliidulisel fenoloogide konverentsil, sest NSV Liidu tuntumad fenoloogia metoodikud (näit. N. V. Popov jt.) ei käsitlenud neid kuigivõrd (44).

Meil pole lähemaid andmeid, kui palju on meie koolides käibel olnud käsikirjalisi vaatlusvihikuid, on aga ilmne, et mitmedki eesrindlikud õpetajad on neid kasutanud. Heidame siinkohal pilgu mõningatele varem tarvitatud vaatluskaustadele, mis olid levinud juba J. Käisi kaasajal.

Esimene laiemalt levinud vaatluskaust on nähtavasti K/ü "Loodus" poolt väljaantud "Loodusesõbra kalender ja vaatlusraamat 1924" (33). See võrdlemisi mahukas töö on mõeldud "laiemale looduse harrastajate ringkonnale, eeskätt kes- ja algkoolide õpilastele". Raamatu vooreseks on asjaolu, et see annab tolleaegsete ääretult nappide andmete põhjal lühikirjelduse looduse arenemise iseloomulikumatest nähtustest iga kahe nädala (talvel ühe kuu) kohta. Vahepealsed tühjad lehed on uute vaatluste ülesmärkimiseks. Raamatus on valdaval kohal linnud. Selle osa on kirjutanud väljapaistev ornitoloog M. Härms. Vaatlusprogramm on küllaltki piiratud. Selle aluseks on võetud ülikooli meteoroloogia observatooriumi ja dr. K. Frischi (prof. K. Kirde) väljatöötatud vaatluskavad.

K/ü "Loodus" on ka hiljem välja andnud abivahendeid loodusevaatlusteks. Kirjastatud looduslooliste saateainete puhul on kaasa töötanud ka üks loodusevaatluste vajalikkuse põhjendajaid taimefüsioloog dr. Jaan Port, kes on korduvalt rõhutanud looduse ning loodusevaatluste mõju noorpõlve kasvatamisel. Viitame siin ainult tema loenguile 1926. aastal

õpetajate suvekursustel Kuressaares ja Võrus. Ta on veendunud, et loodusõpetus koolis tuleb rajada vaatlustele ja katsetele. Vaatlustes näeb ta kõigepealt aktiivse suhtumise vahendit ümbrusesse, abinõu, millega õpetatakse loodust kasutama, aga selle eest ka hoolitsema. Vaatlused arendavad lastes hoolsust, täpsust, püsivust ja korrektsust, millega kaasnevad esteetilised elamused. Jaotanud vaatluse kolme kategooriasse (otsustavad ehk kinnitavad, kirjeldavad ehk registreerivad ja avastavad), soovitab J. Port alustada morfoloogilise põhilaadiga vaatlustest, millega laps omandaks kõigepealt mõisted, õpiks eritlema. J. Port arvestas juba noil aegadel järjekindlalt vene ja nõukogude pedagoogika saavutusi (36).

1924. aastast pärineb ka D. Koppeli "Looduse vaatlused" (15). Vihi- kus on ilmavaatluste põhjalikum programm, elusast loodusest antakse ülesandeid ainult lindude, lillede ja puude ning põlluviljade kohta. Detailiseeritud on hüdro meteoroloogilised (vesi, jää, lumi) vaatlused.

1926. aastast hakkavad ilmuma Johannes Käisi "Loodusesõbra vaatlusvihikud". Selles seerias ilmub üldse neli erinevate ülesannetega vaatlusvihikut: nr. 1 — "Minu kodukoha looduse elust"; nr. 2 — "Elu kodukoha loodusühiskondades"; nr. 3 — "Missugust ilma homme oodata?" ja nr. 4 — "Ilmavaatlused" (23—25). Neile lisaks andis nimetatud autor välja veel 9 vaatluslehte, mis hõlmasid igaüks 1—2 kuud (seeria "Kodukoha looduse elust", 30). Kokku on neist fenojuhenditest umbes paar-kümmend trükki, mis ilmekalt tõendab nende populaarsust ja levikut.

J. Käisi esimestest vaatlustabelitest pisut hiljem jõuab kooli J. V.

Simtmanni (Simre) vaatlusvihik "Bioloogilised vaatlused" (38). Seda võiks nimetada koolifenoloogia igati teaduslikuks töökavaks. Oma ulatuslikkuse (20 eri tabelit), faasimäärangute täpsuse ja valitud vaatlusobjektidega (näit. sammalde ja sõnajalgtaimede, kalade kudemise jt. vaatlused) ei ole see küll algkoolile jõukohane. Siin nõutakse ka kasvukoha tingimuste lühidat kirjeldamist ja taime vaatlemist tüüpilises kasvukohas. Nähtuse ilmumisel peetakse oluliseks samuti hulga fikseerimist, mis annab muidugi paremini võrreldavaid resultate. Töös on arvestatud ülikooli õppejõu E. Spohri 1923. aastal kirjastatud juhendit "Lühikene juhatus taimefenoloogiliste vaatluste toimetamiseks" (39).

Üldsusele peaaegu tundmatu, kuid hea töötluse tõttu tutvustamist vääriv on T. Luntsi poolt 1940. aastal Amblas koostatud (trükitud Tapal) vaatlusvihik "Vaatlusi kodukoha loodusest" (34). Teet Lunts (1902—1941) oli kodanliku korra ajal üks väljapaistvamaid loodusteaduse õpetajaid ja looduseuurijaid, kelle tööto- lemustest kõnelevad üle 70 artikli ajakirjanduses ning saavutused tema viimases töökohas Seidla algkoolis (6). Teet-Julius Luntsi mainib J. Käis korduvalt (29) oma kursuslaste hulgas eeskujuna andvana fenopunkti loojana ning vaatluste töötlejana.

J. Käisi pedagoogilises pärandis on kaheldamatult väärtuslikumaid osasid kooli loodusevaatluste metoodiliste aluste viimistletud läbitöötamine (8). Just siin on tema **loodusõpetuse metoodika pidepunkt**.

J. Käis omandas nähtavasti juba lapse- ja karjasepõlvkodust Põlva Rosmal tugeva kiindumuse looduse vastu. Noore õpetajana Valmieras (1906—1911) saab talt innukas loo-

dusevaatluste propageerija oma õpilaste hulgas. Samasugust tööd jätkab ta Riias, Võrus jm. Omandanud hiljem ka loodusteadlase kvalifikatsiooni ning juhtinud korduvalt paljudel kursustel (Võrus, Vologdas, Pihkvas, Tartus jm.) õpetajate välitöid looduses, kujunevad Käsil soodsad eeldused just nimelt loodusevaatluste meetodika väljakujundamiseks. J. Käis seab õpetuses kesksele kohale vaatluse ja omistab ka loodusevaatlusele suurema tähtsuse kui ükski varasemaist eesti pedagoogidest.

J. Käis rõhutab, et loodusõpetuse kasvatuslikest eesmärkidest on kõige olulisem vaatlusvõime arendamine ja vaatlustele rajatud iseseisev töö, mis loob selgeid kujutlusi ja vaateid. Ta väidab, et loodusõpetus ei ole mõeldav ilma vaatlusteta, sest niisugune õpetamine, mis ei puutu otseselt kokku loodusesemete ja -nähtustega, vaid piirdub ainult raamatuga, ei saavuta oma kasvatuslikke eesmärke (28, lk. 17). J. Käis annab mitmekülgse põhjenduse vaatluste tähtsusele. Vaatlused arendavad eelkõige

elus hinnatavat vaatlusvõimet, loogilist mõtlemist, fantaasiat, mälu ja täpsust ning laiendavad huvide ringi.

Nad ergutavad last loovale tegevusele ja kasvatavad teda kõlbliselt. Oluline on seegi, et J. Käis rõhutab fenovaatluste puhul otseselt ka loodushoidu ja loodusvarade ratsionaalset kasutamist. Nii kirjutab ta: "Vaateõpetuses esineb looduse ja inimelu vaatlusel palju võimalusi selleks, et viia lapse tundeelu paljalt imetusastmelt kaugemale ja mis veelgi vajalikum, elustada lapses tärkavaid kõlblaid tundeid: kaastunne, armastus loomade, eriti aga kõigi abi ja kaitset vajavate olendite vastu." (27, lk. 29.) Teisal teeb ta üldistuse: "...vaatlustel peab mõjusalt toonitama loomakaitse ja üldse loodusearmastuse mõtet." (27, lk. 32.) Oma vaatlusvihikuis paneb ta alati õpilastele südamele: "Ära murra asjata ühtki lille, ühtki puuoksa." See kasvatuslik põhimõte on aktuaalne tänapäevalgi.

**Järgneb**

**Seoriin Jõgise**

### **NIKOLAI REMMEL KOOLIMEHE JA KEELEMETOODIKUNA**

Kõige nooremale õpetajapõlvkonnale ei pruugi Nikolai Remmeli pedagoogi- ja teadlaseteened lähemalt tuttavad olla. Tema kirjutatud keeleõpikud pole enam käibel, keeleteaduslikud ja -metoodilised tööd on enamjaolt ilmunud vähelevinud väljaannetes.

1950.—1980. aastail tundsid N. Remmelit eesti keeleõpetuse korraldajana ja õpikute autorina, populaar-

se lektorina kõik emakeeleõpetajad. Väga palju on Eestimaal inimesi, kes mäletavad teda auväärse koolidirektorina ja õpetajana. Me ei tohi unarusse jätta neid, kelle elutöö on püsiväärtuslikult rikastanud eesti haridust ja vaimuelu. Siinne kirjutus tahabki alustada N. Remmeli elu ja töö jäädvustamist trükisõnas.

## LÜHIÜLEVADE NIKOLAI REMMELI ELUKÄIGUST

Nikolai Rimmel sündis 14. mail 1908 Võrumaal Meremäe vallas Linsi külas talupoja perekonnas. Varsti pärast Nikolai sündi asus Rimmelite pere Petseri lähedale, mõneti avaramatesse elutingimustesse. Peres oli kaheksa last, kaks neist surid varakult, üles kasvas viis poega ja üks tütar.

Alghariduse omandas N. Rimmel kohalikus vene algkoolis, 1927 lõpetas Petseri Gümnaasiumi. Haridust peeti Rimmelite peres au sees, isa lubas toetada kõiki lapsi, kes õppida tahavad. Nii saidki kolm last kõrge-ma hariduse, mis tol ajal oli üsna ebatavaline. N. Rimmel astus 1928 Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonda. Vahepeal (1931—1933) tutvus stipendiaadina Soomes soome keele ning murrete kogumise ja uurimise-

ga. 1933 lõpetas ülikooli, omandades eesti keele, kirjanduse ja filosoofia õpetaja kutse. Järgnes aastane sõjaväeteenistus Tartus.

Esimene töökoht — eesti keele ja filosoofia õpetaja Nõmme Gümnaasiumis aastail 1935—1939. Samas 1939—1944 õppealajuhataja (tollal inspektor) ja 1944—1947 direktor. See kool oli üks tugevamaid vabariigis. Sõjajärgseil aastail õppisid siin sellised säravad isiksused nagu J. Kahk, E. Lippmaa, E. Parmasto, H. Trass (kõik akadeemikud), nüüdne president L. Meri, helilooja E. Tamberg, teatrimees K. Suvalepp. Koolis kees elav vaimuelu ja mitmekülgne kunstiline tegevus.

Pärast sunnitud lahkumist direktori kohalt jätkus N. Rimmeli õpetajatoõ mitmetes Tallinna koolides (Tallinna 9. kaugõppekeskkool, 1. ja 6. töölisnoorte keskkool, 17. Kk). Aastail 1959—1964 oli ENSV Pedagoog-



Nikolai Rimmel.

gika Teadusliku Uurimise Instituudi teadustöötaja. Järgnes keeleteoimeta- ja töö mitmes asutuses — ENE, Eesti Riiklik Kirjastus (hiljem Eesti Raamat), Valgus. Kaks pensionieelset aastat (1968—1970) taas õpetajatoöl Tallinna 7. Keskkoolis. Pensioneaski oli ta veel mitmes koolis tunde andmas, viimati Saku koolis.

Märkimata ei saa jätta N. Remmeli viljakat lektoritööd — TPedl-s, VÕT-is ja paljudes teistes asutustes. Loengute aineks peamiselt keeleküsimused ning eesti keele ja kirjanduse õpetamise meetodika. Eluaegse koolitöötajana oli ta aktiivne ka väljaspool kooli, 1936—1940 Nõmme Haridusseltsi liikmena ja laekurina, nõukogude ajal HM-i eesti keele ja kirjanduse komisjoni liikmena. Ootuspäraselt omistati talle Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus. N. Remmel suri 6. mail 1983.

Nikolai Remmelis oli ühendatud õpetluse- ja õpetajaisiksus. Me ei peatu siin lähemalt tema teadustegevusel. Märgime vaid, et tal oli sel alal kaks huvidominanti — eesti murded ja sõnajärjestus eesti keeles (*resp* lauses). Viimasel teemal koon- das ta murde- ja ilukirjanduslike tekstide läbitöötamise tulemusel väga ulatusliku materjali. Selle alusel valmis monograafia "Sõnajärjestus eesti lauses" (Keele ja Kirjanduse Instituudi uurimused VIII, 1963). Meie vaatlus keskendub N. Remmelile kui keeleteoodikule. Ent oluline on silmas pidada, et meetoodiline uurimistöö ja tegevus on tulemuslik siis, kui see sünnib kindlal teaduslikul alusel. Kummatigi oli J. Valgma—N. Remmeli "Eesti keele grammatika" (1968) piisavaks keeleteaduslikuks aluseks niihästi õpikute kui ka meetoodiliste väljaannete koostamisel.

## NIKOLAI REMMEL KEELEMETOODIKUNA

1955/56. õppeaastaks ilmus eelmisest oluliselt erinev keeleprogramm, koostajaiks N. Remmel, J. Valgma. Põhierinevuseks keeleõpetuse vabastamine normatiivse grammatika köidikuist. Uue programmi koostamise lähtekohti selgitab ta põhjapanevas artiklis "Märkmeid uue eesti keele programmi rakendamise puhul keskkoolis" (Nõukogude Kool 1955, nr 9, lk 548—555).

Mainitud programmi ja selle juurde kuuluvate kommentaaride põhjal koostati järgnevail aastail üldhariduskooli keeleõpikud V—XI kl. N. Remmel oli endastmõistetavalt juhtiv autor (kaasautorid E. Riikojä, J. Valgma), tema algatusse kuulus ka õpikute juurde kuuluvate töövihikute koostamine, mis ilmusid katsetöovihikutena.

Töövihikuid tõepoolest katsetati (näit. V kl. vihikut 34 koolis) ja katsetulemuste alusel kujunes koolipraktikas läbiproovitud harjutusvara. Katsest tulenes huvitavaid keeleõpetuslikke järeldusi, näiteks ilmnes, et sisehäälikud on välte määramisel tarbetud, selle asemel kasutas ta nn eeskujusõnu (*oda—kalju—raskus*). Katseklasside õpilaste tööd olid ühe hindepalli võrra kõrgemad.

Katse tulemused võttis N. Remmel kokku kirjutistes "Ühest eksperimentist sõnavälte ja sõnavälte õppimise alalt" (Nõukogude Kool 1960, nr 9) ja "Kas sõnavälte õpetamisel käime õiget teed?" (Nõukogude Õpetaja 13. 06. 1959).

N. Remmeli meetoodiline põhilause oli: võimalikult lihtsamalt, õpilasele arusaadavamalt. Sellest vaatekohast püüdis ta lihtsustada ka käändkondi. Erinevalt E. Muugist ei rõhuta ta mitte niivõrd tüüpsõna kui kriitilisi kää-



delõppe, mitmuse tunnust ja käänetevaheliste seoste tajumist. Tema järgi tuli pideva tähelepanu all hoida kriitilised käänded — ainsuse osastav, mitmuse omastav ja osastav. Seda vaatekohta selgitab ta artiklis "Kas nii ei oleks parem?" (Nõukogude Kool 1964, nr 1, lk 20—25).

Süntaksi õpetamise põhimõtte oli N. Rimmelil järgmine: lauset tuleb vaadelda kui tervikut, lauseliikmed määratakse mitte vormitunnuste, vaid funktsiooni alusel. Ta lähtub eeskujulause (*resp* tüüplause) põhimõttest ja eristab kaht lausetüüpi:

a) tegevuslause ja

b) olemuslause. Eeskujulausete rakendamine pakub häid võimalusi mitmesugusteks mõtlemisülesanneteks.

Uuendusi süntaksi õpetamisel katsetas N. Rimmel 29 kooli VII klassides katsetöövihikute alusel. Kokkuvõtte katse tulemustest leidub tema artiklis "Lauseliikmete mõiste selgitamine nende funktsiooni põhjal" (Nõukogude Kool 1962, nr 10, lk 733—740).

Tuleb siis järeldada, et N. Rimmel a) võttis katsetusalaks keeleõpetuse esimese kontsentrini (V—VII kl), mis mõistagi on loogiline, ning b) katsetas läbi keeleõpetuse põhipeatükid.

N. Rimmel töötas aastaid töölisnoorte koolis ja mitte sunnitud, vaid otsesest huvist selle koolitüübi vastu. Päevakoolidega võrreldes tuli siin kasutada mitmeti erinevat meetodikat — olulisima selekteerimine, suurem osakaal iseseisvale tööle, spetsiaalsete õppevahendite soetamine ja rakendamine jm. Ta koostas töölisnoorte koolide tarvis õpiku (Eesti keele õpik töölisnoorte koolidele. 5.—8. klass, 1962) ning selle juurde kuuluvad töövihikud. Töökogemused

töölisnoorte koolides võttis ta kokku kirjutises "Mõningaid metoodilisi võtteid töölisnoorte koolis" (rmt. Eesti keele õpetamise küsimusi. Tln, 1960, lk 24—52).

Teatud mõttes on üldistava tähtsusega N. Rimmeli brošüür "Sõnavälte ja kokku-lahkukirjutamise vead eesti keele kontrolltöös 1967/70" (Tln, 1970, 28 lk). See töö pole tänini oma aktuaalsust kaotanud, sest kogu tõenäosuse juures kestavad tüüpvead ka praegusaja õpilaste töös.

## KOKKUVÕTTEKS

Selle põgusa ülevaate kokkuvõtteks N. Rimmeli keelemetoodilisest loominguist võiksime märkida järgmist.

1. Keeleteadlasena pidas N. Rimmel oluliseks, et keeleõpetus koolis põhineks keeleuurimuslikel alustel. Kujukaks näiteks on siin tema uurimus sõnajärjestusest eesti keeles (lauses), mille tulemusi ta rakendas ka lauseõpetuses.

2. N. Rimmeli keelemetoodiliseks põhiprintsiibiks oli lihtsus, selgus, loogilisus, mida võiks nimetada ka kergema omandatavuse põhimõtteks. Just sel eesmärgil võttis ta kasutusele analoogia ja sarjatunde mõisted. Nende mõistete rakendamine toetub tema järgi õpilase loomulikule keeletundele. (Ei ole mõtet tuupida seda, mis on niikuinii selge ja milles ei eksita. Ta tavatses öelda: laps ei ütle ealeski — Ma panin raamatu **laua**ga, vaid ilmtingimata — **lauale**.)

3. Keelemetoodiku vältimatuks kohustuseks pidas N. Rimmel oma ideid ja uuendusi tegelikult õppetöös katsetada, püüdes võimalikult statistilise usaldusväärsuse poole. Nagu meie põgusast ülevaatestki ilmselgub, töötas ta ise selles suunas väsimatult.

4. Kõige olulisemaks ja ühtlasi kõige raskemaks didaktilis-metoodiliseks probleemiks pidas N. Remmel töötamist ühtaegu ja tulemuslikult n-ö eri korrustel — tugevate, keskpäraste ja nõrkade õpilastega. Selles suhtes nägi ta lahendust erineva raskusastmega ülesannete ja harjutuste kasutamist tööviikute kaasabil. Sel otstarbel koostaski ta hulgaliselt tööviikuid ja -juhiseid eriti keeleõpetuse kriitiliste peatükkide (välde ja astmevaheldus, kokku-lahkukirjutamine, lauseanalüüs) tarvis. Omaenda õpetajatöös kasutas ta järjekindlalt individuaalseid tööjuhatusi ja harjutusi.

5. Selles kirjutises ei ole märgitudki, et N. Remmel tegutses tulemuslikult ka kirjandusmetoodikuna (mis olekski omaette käsitlusteema). Temalt on ilmunud rohkesti kirjutisi luule ja proosateoste käsitlusvõimaluste kohta, eraldi uurimisprobleemiks oli tal õpilaste luule-eelistused programmiluuletuste alusel. Siin aga

tahame rõhutada asjaolu, et ta ei eraldanud rangelt keele- ja kirjandusõpetust, keele- ja kirjandustundi. Ta püüdis võimalikult loomulikke seoseid leida ja keeleõpetust kirjanduslike ainese ja motiividega rikastada. Tema põhimõteteks oli: keel on kirjanduse ehitusmaterjal ja ammendamatu toitev allikas.

6. N. Remmeli metoodilise loomingu tulemuslikkus saab alguse tema õpetajaisiksusest. Selle märksõnaks võiks olla eeskujupedagoogika. Õpetajana ei olnud ta väliselt atraktiivne. Ta juhtis tunnitööd pigem varju jäädes, ent ometi sihiselt, tema tundides ei valitsenud lihtsalt kord, vaid töökord, st tööõhkkond. Ta tavatses öelda: "Ärgu räägitagu distsipliinist — see kõlab kroonulikult, räägitagu õpetaja ja õpilaste ühisest tööst."

*Seoriin Jõgise on Tallinna 64. Keskkooli emakeeleõpetaja*

## Tiiu Kuurme

### VAIMUSILMES NÄHTUD TULEVIKUKOOL

Kooli uuenemine algab kooli tegijate teadvusest. See on palju kordamist leidnud tõde. Õpetajaks õppinud noorel inimesel on koolist vähemalt kahesugune teadmine: see, millisena tema kooli on kogunud, ning see, milline kool peaks olema. Vaevalt on õpetaja-ameti kõrval veel teist, mille puhul sedavõrd rõhutatakse muutumise vajadust. Kui enne pidi õpetaja muutuma selleks, et koolist saaks parem ja inimväärsem paik, siis nüüd loodetakse muutumisvajadusest

rääkides ühtaegu, et ehk see õpetaja (ühiskonna mõjul) nii palju ka ei muutu, et kool oma humanistlikud väärtused ja vaimuse kandja rolli päriselt minetab.

Inimene, kes kedagi kasvatab, kannab paratamatult eneses ideaali õigest ja heast — milliseid vilju see kõik kord kandma peaks. Mõnedel neist ideaalidest on ajatu iseloom, nende poole on püüeldud eri ajastutel ja eri kultuurides nagu õiglus, headus, ausus, inimvääriskus. Nende-

ga hoiduvad otsesesse sõtta astumast ka äärmuslikult pragmaatilised mõttesuunad. Omaette kaal on nendel ideaalidel, mida eriti võimendavad aeg ja olud. Ilmselt seetõttu muutumisvajadust õpetajatele ka alaliselt südamele pannakse.

Tänases Eestis otsitakse jälle pehmeest, omanikku, toimetulevat inimest, koostööoskust. See seondub Euroopa kasvatusteaduslikus kirjanduses esinevate aktuaalsete isikuseomadustega, mida tähistavad enesekesksed mõisted, nagu iseseisev kriitiline mõtlemine, eneseteostus, enesemääratlus, eneseusk, enese vabastamine sõltuvusest, enese vastandamine ühiskonna alistavatele tendentsidele jne. Ideaale korrigeerivad reaalsused, iseasi, kuivõrd keegi korrigeerida laseb.

Võib tõdeda: täna õpetajakoolituse läbiteinud noored inimesed mõtlevad oluliselt teistmoodi kui nende eakaaslased mõni aeg tagasi. TPÜ-s valikkursust "Meie sajandi kooliuuenduslikke suundi" kuulanud IV—V kursuse tudengid lõpetavad selle mõttelise kooliprojekti koostamisega. Visioon koolist, milles tahaksin õppida ja õpetada, ütleb peatsete diplomioomanike arusaamade ning kasvatus-ideaalide kohta mõndagi. Vahest on seda kasulik teada ka koolidel, kes neist peatselt täiendust saavad.

Aastatega on pilt muutunud. Mõtteliste tulevikukoolide ilme on juba konkreetsem, ühenäolistest, inimarmastuse ja vabaduse ideest kantud pilvepealsetest koolidest on saanud asjalikud, maised, kohati karmid, väga eriilmelised ja kaanonitest vabamad paigad. Pluralism on jõudnud ka tudengite mõtteilma ja jõuab siit edasi koolidesse, küllap seal küsimusi tekitades. 30 töö põhjal võib tõdeda, et koolis nähakse paika, kus on

võimalik ise midagi ära teha. On liisandunud julgust mõelda ise ning mõelda õppejõust erinevalt. Ent siiski — "raske on ette kujutada head kooli ühiskonnas, kus kooliõpilasele maalitakse ette pilt edukast ja rikkast inimesest" (Helmut Jänes).

## KAS UUENDADA KOOL VÕI TEHA ISE KOOL?

Osa tudengeist leiab: riigikool pole nii lootusetu, et siin midagi otsustavat ära teha ei saaks.

*Katrin Krünvald.*

*Arvan, et koolide ümberkorraldamine peaks algama koolidest, kus käivad kõik lapsed. Põhjalikult tuleb muuta laste päeva. Minu koolis tegeldakse hommikupoolikul pikemalt väikestes gruppides ühe ainega, kuni kõik on seda mõistnud. Seejärel, pärast pikemat vaheaega ühinevad grupid üldisteks loenguteks ning seejärel, peale lõunal tegutsevad lapsed oma individuaalsete plaanide järgi. Kohustus on valida üks spordi-, käsitöö- ja kunstiala, lisaks pakutakse palju vabu valikuid. Sel ajal võiksid koolis ringi liikuda ning tegutseda mitmesugused huvitavad inimesed erisugustest valdkondadest. Maja on ühtaegu paikseks kultuurikeskuseks, mille ukseks on kaua lahti ja raamatukogu kogu aeg kõigile kättesaadav.*

*Marina Kopajev*

*Õpilassõbralik kool ei tähenda veel õpilasmugavlikku kooli. IV klassist alates hakkaksid minu õpilased kokku puutama eri elukutsetega. Algul nendega, mis ka kooli tingimustes olemas: aednik, raamatukoguhoidja, baaridaam, ajalehetoimetaja, õmbleja, raadioreporter, õpetaja, med-õde.*

● Riigikooli võimalustel on siiski piirid. Tajutakse, et milleski on meie haridus väga lünklik — selles, mis seonduv suhetega, eetilise ja esteetilise tajuga, nüansside ning varjunditega igapäevases maailmasuhtes, millest lõppeks elu tegelikud värvid saab.

*Ellen Vimberg*

*Minu kool peaks andma teadmisi-oskusi, mida koolid tavaliselt ei õpeta, aga mille olemasolu peetakse enesestmõistetavaks — see on toime tulla igapäevaelu seltskondliku poolega. Kooli eesmärk on inimene välja tuua tarbijalikest lõbustusviisidest. Kool on mõeldud lastele alates 7. eluaastast ja töötab õhtupoolikuti. Kool ise on villa moodi maja pargis, salongide ja saalidega, kus toimuksid praktilised kultuuritunnid. Rühmades õpitakse suhtlemist, muusikat, seltskondlikke laule, kunste, seltskonnatantse, siin toimuksid tervisetunnid, eürütmia, ratsutamise; tegutseksid moe-, teatri, filmi- ning kirjandusklubid. Algsed teoreetilised teadmised muudetakse õppustel praktilisteks oskusteks ja vilumusteks. Kool oleks ühtaegu klubi, kuhu saaksid tulla ka vanemad.*

*Marika Soone*

*Teeksin kunstistuudio mudilastele I—IV klassini, mis pakuks peale kohustuslikku põhikooli võimaluse olla mina ise läbi kunstivahendite. Looksime õhkkonna mängulisele loomeprotsessile, mille sisuks oleks eneseväljendus läbi erinevate kunstitehnikate ja materjalide, ilma et tuleks karta kellegi negatiivset hinnangut ning ajaterrorit. Õpiksime ka vaatlusning nägemisostkust. Kunst on individualistide kuningriik, sest iga töö on ainukordne. Tehnikate abil tagame,*

*et kunstipärase ilme omandaksid kõik tööd. Ka maja on kujundatud vastavalt: siin on palju loodusmaterjali ja lilli ning iga sein ise värvi, et tajutaks muutumist enese ümber.*

● Alati on neidki, kes vajaksid tavapärasest teistmoodi kohtlemist.

*Reet Veidenberg*

*Asutaksin abi- ja arenduskeskuse häiritud lastele, kelle põhiseisundiks hirm, sõltuvus, ebakindlus, agressiivsus. Püüaksime neis tugevdada enesekindlust, iseseisvust, tasakaalu. Keskus töötaks Waldorfi pedagoogika printsiibil. Pakuksime siin mitmesugust loovtegevust muusika- ja kunstiteraapia ning eürütmiaspetsialistide poolt, et saaks toetavaid impulsse lapse motoorika, tahte- ja tundeelu. Töö rühmades pakuks ühtaegu ka positiivseid sotsiaalseid kogemusi.*

## **AU SISSE SELGUS, RANGUS JA KORD**

Leebe lähenemise tulemuslikkuses on ka kõvasti kaheldud. Ilmselt tajutakse pealiskaudsuse ja minnalaskmise pealetungi, enesekindlat rumalust ning teisalt ebalevat abitust, mida see kohati isegi võimendaks. Ning leitakse, et ajalooliselt järeleproovitud kindlal käel ning ühtsete printsiipide alusel juhitud kasvatus oleks abiks ka tänases kõikuvate väärtustega maailmas. Üsna mitmed tudengid leidsid, et poisid ja tüdrukud vajaksid taas eraldi õpetamist.

*Mare Lilleorg*

*Minu kool on daamide gümnaasium kaunis looduslikus kohas. Siin kasvaksid tüdrukutest tõelised daamid.*

Algul õpitakse mängides, liikudes ja lauldes. Kuivi klassitunde on võimalikult vähe. Seevastu on palju eneseväljendusvõimalusi ning dispuuti. Suur rõhk õppetöös on võõrkeeltele, et meie daamid saaksid suhelda erinevate maade härradega, aga ka kunstidel, kommetel, käsitööl ja riietumisel. Kõik õpivad mängima mõnda pilli. Kõikjal valitseb hubasus ning kodusus, klassides on diivanid, lilled ja vaibad, toimuvad vestlustunnid ja ekskursioonid. Käitumine koolis peab olema viisakas, rõhutatult range, arendama tüdrukutes intelligentsust, sest nad peavad oskama kaitsta oma seisukohti ja arutleda. Vanemas astmes õpitakse individuaalprogrammide alusel. Lõpetamisel saadakse peale daamile vajalike oskuste kaasa ka üks kindel eriala.



Devalveerumise ning diletantismi eest vajaksid kaitset ka mõned inimtegevuse valdkonnad, näiteks kunst, et säiliks ta klassikalised jooned, nõudlikkus ning suursugusus.

*Ann Uusmaa*

Kunst pole amet, vaid eluviis. Tuleks taastada kunstialaste teadmiste edasiandmise ja õpetamise tsunftilisus ning hierarhia. Üldhariduskooli suurim viga on, et kõigile algajale jüngerile kinnitatakse nende harukordset annet. Minu kool oleks internaatkommun, mis annaks renessansiaja laadis meistriõpet. Kunstitegemise hoiakud ja mõtlemine peaksid läbima tee: õpipoiss — sell — meistriabi — meister. Õpilastel peaks olema võimalus näha õpetaja tööd, tema häälestumist ja töövõtteid. Praegu näeb vaid õpetaja õpilase tööd.



Tänaste tudengite Makarenko-tundmine ei saa olla kuigi põhjalik, ent liigilähedasel süsteemil leitakse olevat oma õigustus tänases kaoses, nagu tollane oli kohane tollases kaoses.

*Tarmo Tilgar*

Kodu hellitab lapsi liialt, valmistamata neid ette eluks. Kaheldakse oma võimetes ning harjutakse sõltuma. Põhimõte — seni, kuni õpite, olete abitud — nivelleerib inimest.

Alates murde-east tuleks lapsed viia kodudest ning linnast eemale, sest linnas ei saa kujuneda tervet elutunnetust. Lastes tuleb arendada elu vallutamise tunnet, mitte allajäämist ja lootusetust. Vastutus saab areneda vaid ühistunde kaudu, seega oleks minu kool kindlatele reeglitele alluv kollektiiv, kommun, kus uutes mitmesugustes kogemustes kaoks anonüümsus ning areneks vastutustunne, mis kohustab tugevamaid nõrgemaid aitama. Õppeprogramm olgu laste poolt haaratav, mõistetav ning elulähedane, et ainete vastu tekiks huvi. Jesuiitide eeskujul paneksin õpilased paremuse järgi istuma, kusjuures olla tugevam tähendab vastutust nõrgemate eest.



Arvatakse: kõrgemate väärtuste poole saab vaid läbi pühendumise ja distsipliini, mis ei pruugi aga tähendada pealesunnituid õpisisusid. Mis tahes iseloomuga projektis kordub ikka tänapäevane märksõna: valikud.

*Indrek Jets*

Minu mõeldud kool läheneks kloostrikoolile — ta oleks suhteliselt suletud ja massikultuurist isoleeritud. Koolikompleks asuks kuskil Läänemaal

või saartel, et ligi oleks metsikut loodust. Televisoorist võib vaadata vaid kooli poolt heakskiidetud saateid või neid, mida teevad õpilased ise. Iga õpilane valiks enesele aasta-paari jooksul meistri, kes oleks talle isa ja vaimse juhi eest. Meistri kanda oleks hoolealuse hingeline, kõbeline ja esteetiline kasvatus, soovitav on ka mõnd ala tema käe all põhjalikumalt viljelda.

Töökodades töötaksid käsitöömeistrid (puunikerdus, keraamika, kiviraiumine, maal, vitraaž, sepis, foto), lisaks tegutsevad teaduste meistrid. Õpilased elaksid meistriga ühes hoones. Käsitööalad on valik- alad, samuti saab eri raskusastmetes valida reaalaralasi, aga ka taolisi nagu purjetamine, ratsutamine, atleetvõimlemine. Raamatutarkusest olulisem on elav ja tõeline suhe, tunnetus. Koolile teenitakse ülalpidamist meistrite töökodades, aga on ka oma põllumaa, kariloomad, väike masinapark.

Otsused teeb meistrite nõukogu, kus mõnel juhul osaleksid ka õpilased: neil võiks näiteks olla vetoõigus mõnele otsusele.

●  
Õpetaja ametidiplomi lävel seisvate noorte inimeste vaimusilmes nähtud ideaalkool lubab nende kasvatusaru- saamade kohta teha järeldusi. Kõige- pealt kajastub siin eestlase loomuse- le iseloomulik joon ja jonn: võimalikult palju erakondi. Erinevate ideo- loogiate kohalolek paneb ka kasvatu- ses nägema väga erinevaid tahke. Ühtsust võib tajuda eesmärkide osas, erinevad on nendeni jõudmise teed. Kasvatuse vajalikkuses ja aine- keskse lähenemise piiratuses ei ka- helda, nagu ka mitte selles, et põhi- liselt peaks kasvatusega tegelema

kool. Meenub saksa kaasaegse re- formpedagoogi Hartmut Hentigi väi- de, et kooli humaniseerimine pole te- gelikult muud kui häbelik tagasipöör- dumine pedagoogika poole. Ent meie suurtes industriaaltevõttega sarna- nevates koolides pole tõeline peda- googika tihtipeale võimalik. Enamik tudengeist kujutas oma kooli ette suhteliselt suletud saarekesena keset ebamugavat ühiskonda, enamasti looduses, kus oleks tervem ja puh- tam keskkond ning omad kindlad si- semised reeglid, mis inimlikel eeldus- tel parimal viisil areneda lubaksid. Standardiseeritud-tehnologiseeritud massikooli ei lugenud heaks ükski tudeng. Arvuti igale koolipingile pole tulevikuinimese kasvatamiseks piisav abinõu ning ükski teadmiskool ei anna kaugeltki kõike eluks vajalikku. Julgele avangardistlikule pürgimusele Euroopasse ning komputeeritud tulevikule eelistati pigem intiimsust, individuaalsust, eluviiside ja suhete loomulikkust, selgepiirilisi reegleid mineviku näidetel.

Esialgu oma ideaale teostama ei kibeleta. Siiski olid mõned juba ka leidnud mõttekaaslasi ning jõudnud kindlasuunalisema projektini, mida hakata ellu viima. Enamik eelistas mõned aastad ringi vaadata, proovi- da mõnd loovametit ning kindlustada oma materiaalsel heaolu, mida õpe- tajatöö kuidagi ei võimalda.

Samas ei välistanud keegi, et kord olude muutudes saavad neist õpetajad. Kas ka oma ideaale järgi- vad õpetajad, ei oska küll keegi öel- da, aga milline sügav muutus on küll tegelikult juba see, et võimalus luua kool, milles tahaksin õppida ja õpe- tada, on täiesti realselt olemas.

*Tiiu Kuurme on KU järjekindlamaid autoreid, ta töötab TPÜ kasvatusteaduse õppetooli õp- pejõuna.*



## EESTI AABITS SOOMLASE PILGUGA

Viivi Luige ja Epp-Maria Kokamäe Eesti lastele mõeldud "Meie aabits ja lugemik" on raamatuks vormitud Soomes. Autorid võivad saatust tänada nii mõnegi kokkusattumuse eest: raamat sai ilmuda juba 1992/93. õppeaastaks, värvid on välja tulnud loomulikud, lapsed on saanud mitmel aastal aabitsa tasuta teise aabitsa kõrvale, õpetajatel on olnud valida õppimise aeg, raamatuga harjumise aeg.

Raamatu kirjastamine on olnud tähtis ühistööprojekt kahe naabermaa jaoks. Nüüd tuleb otsustada, kas Eestis tahetakse ja jaksatakse seda aabitsat edasi trükkida.

Viivi Luige ja Epp-Maria Kokamäe aabitsatraditsioone järgiv "Meie aabits ja lugemik" on kunstiteos, mis kooliühisikule võtmeks lugemisela-muste maailma.

### "MEIE AABITSA" SÜND

Viivi Luike on aabitsad ikka huvitanud. Tema arvates peegeldub neis aja hingus. Ometi tuli kirjanikust-kunstnikust sõbrannadel tihti kuulda, et aabitsaist ei hoolita, et aabitsat peetakse titaraamatuks.

Kokamägede peres olid kooliasjad tõsiselt päevakorras, kui Haridusministeeriumist sõbrannadele aabitsa tegemise ettepanek tehti. Pere pesamuna Johannes oli nimelt järgmisest sügisest kooliteed alustamas. Sestap võeti ettepanekut eriti südamesse ja asuti innuga asja juurde.

Viivi Luik ja Epp-Maria Kokamägi peavad end kodumaise aabitsatraditsiooni järgijaks. Eesti sajandialguse

aabitsategijad olid tiptasemel. Nemadki on omamaiste eeskujude ja põhimõtete kõrval tähtsaks pidanud teiste maade traditsioonide tundmaõppimist. Viivi Luike ja Epp-Maria Kokamäge on paljus juhtinud kunstniku intuitsioon. Selle või teise lahenduse mõtestamisel-mõistmisel, n-ö tagantjärele õigustamisel on abi Mihkel Kampmanni 1918. aastal ilmunud didaktikaraamatust "Eesti kele õpewiis".

Haridusministeerium oli autoreile jätnud meetoodilise vabaduse. Tuginedes küll varasematele aabitsatele, väljuti ometi tavapärase "kukeaabitsa" raamidest. Iga õpetaja võib raamatuga töötamiseks kujundada oma meetodi.

### TÄHESTIK KAARDIL

Aabitsa esimesed 14 lehekülge esitlevad tähestikku, arvestatakse üksikute tähtede esinemissagedust tekstides. Muidugi on esimeste hulgas ka tähtsate sõnade EMA ja ISA lugemisel olulised M ja S. Edasi rännatakse sellesama tähestiku ja tähtede abiga kaardil. Reisitakse paigast paika, õpitakse tähemärkide tagant sisu leidma. Kaart algab A-ga. "Anni, vaata, kaart! Antslast Ateenasse sa ilma autota ei saa."

Autor arvab, et tähestikukaardil nähtud võõraste maade ja linnade nimed jäävad alateadvusse ootama maateaduse tunde. Aga esimeses klassis annab see lastele võimaluse rääkida omaenda, oma omaste-tuttavate reisikogemustest ja -muljetest ning jutuainet jätkub maadest ja paikadest kogu maakera ulatuses.

Tähestikureisi tekstid on mängulised, tihti selge rütmi ja riimiga, ärgitavad mõtlema, küsima ja vastuseid otsima. Näiteks "Johannes ja Jakob jõuavad jõuluks/ Jeruusalemmast Järva-Jaani", "Maru möllab Moskvast,/ mitte Mustlas", "Ann on Norras,/ Mann Narvas,/ ent Anne sāngi all/ on Manni kinnas", "Ungaris ulus tuul,/ Ulilas ja Uusnas/ paistis suur kuu", "Viljandi on Viiniusest väiksem./ Võrus viibib vanaema, Valgas vanaisa", "Wienis elab viiuldaja/ Walter Waffe./ Walter Waffel/ on kodus WC ja sahver".

## AABITSALOOD

Aabitsas on vanu ja uusi lugusid, luuletusi ja salme ning ütlemisi. Vanadest lugudest on Viivi Luik valinud raamatusse liisusalme, mitmele põlvkonnale tuntud lastelaule ja klassikat. Eeskuju on võetud Carl Robert Jakobsoni lugemisraamatust. Vanad emad-vanaisad mäletavad Jakobsoni luuletusi ja lugusid veel vanuigi. Nii pakub "Meie aabits" ühist lugemisvara mitmele sugupõlvele. Teiste hulgas on raamatus klassikalist lugemismaterjali, nt Friedebert Tuglase "Väike vend", Karlis Skalbe "Kassi veski" ja Tove Janssoni "Muumipere jõulud".

Tänast päeva esindavad 7-aastase Johannese lood, mis on Viivi Luige enda kirjutatud, kuna sobivaid aabitsajutte esimese klassi õpilastest võtta polnud. Johannes on poisi-naaskel, kes elab ja tegutseb Eesti peres 1990. aastatel. Johannese kaudu samastab õpilane end omaealiste rõõmude ja murede ning elukäiguga. Johannes õpib lugema, käib vanaisaga kalmistul, talle loetakse piiblit, ta värvib lihavõttemune, käib Rootsis, tunneb rõõmu kevadest ja

sõidab suveks maale. Aabits on rohkem seotud linnalapse maailmapildiga. Selles on siiski ka ehtsat loodusrõõmu ja maaelu. Kodulugu põimub raamatusse loomulikult (nõuga on abiks olnud Aino Valgma).

## SILBIKRIIPSUDETA AABITS

Lugude välisvorm on selge. Jõuluni kasutatakse suurtähti, uuest aastast tuleb rinda pista väiketähtedest tekstidega. Silbikriipse raamatus pole ja silpe pole märgistatud ka värvide või vahedega. Autorid arvavad, et soome-ugri keeltes võivad silbikriipsud segada sõnadest arusaamist, sõnade tajumist.

Raamatu pildid pakuvad vaatajale omapäraseid kunstielamusi. Need räägivad isamaa-armastusest, armastusest kodumaa looduse ja kommete vastu.

"Meie aabits" tekitas erinevaid arvamusi juba oma ilmumise eel. Õpetajaile oli metoodiline vabadus uudne. Eks see ole probleemne praegugi. Kui täpseid juhiseid ei anta, tuleb ühekorraga väga palju ise mõelda ja otsustada, tegutseda omal riisikol. See aabits erineb tunduvalt viimaste aastakümnete aabitsast. Selles ei ole peatähelepanu lugemistehnika treenimisel, mis näiteks L. Kivi, M. Rooslehe aabitsas on olulisel kohal. Aabitsa autorid soovivad õpetajal vajaduse korral lugemistehnilist abi otsidagi sealt, sest nende kahe raamatu rööbiti kasutamine on seni võimalik olnud.

Kokamäe kujundus vaimustab ja ärritab. Mõnede arvates pole laste pildid realistlikud. Lapsed olevat luised ja näod lausa kohutavad. Looduspilte küll tunnustatakse üksmeelselt. Nüüdseks hakatakse esialgsest võõrastusest üle saama. Aabitsa pil-

tidest õhkub elu tõelisus oma röömu-  
de ja muredega ning selle püüdmi-  
seks on vaja aega.

Aabitsalugusid peetavat raskeks  
ja kooliuisiku jaoks liiga pikaks. Ja  
kuigi luulevalik on klassikast, äratub  
värsside rohkus kummastust. Aeg-  
ajalt on olnud kuulda, et aabits an-  
nab kõvasti tööd logopeedidele.

## RAAMAT ARENDAB LAST

Autorite arvates pole aabitsa ülesan-  
deks mehaanilise lugemisoskuse har-  
jutamine. Aabits peaks äratama mõt-  
teid, panema lapsi arutlema: raamat  
peaks arendama lapse vaimseid  
protsesse.

Meie aabits on kunstiteos, "häma-  
rus", mida pole vaja täpselt ära sele-  
tada. Aabitski peab avanema järk-  
järgult, nagu hajub udu. Õpetajale on  
aabitsat avamas abiks "Algõpetuse  
AB" (kokku seadnud Kai Võlli). See  
on aabitsa- ja algõpetusedidaktika,  
mille nurgakivideks on Eesti suurte  
didaktikute Johannes Käisi ja Mihkel  
Kampmaa tööd. Raamatus jõutakse  
mineviku kaudu 1990. aastate didak-  
tikasse ning tugevasti on tunda ka  
näiteks Soome emakeeledidaktika  
mõju ennekõike protsesskirjutamise  
ja tekstide käsitlese valdkonnast.

Luige ja Kokamäe aabits on suur  
samm edasi Eesti lapse kasvatami-  
sel-kujundamisel oma riigi kodani-

kuks. Algse hämmingu möödudes  
võib aabits saada lähedaseks. Ehk  
kasutatakse seda veel 21. sajandil,  
või vähemalt meenutatakse. Nagu  
nüüd käiakse vaatamas kunagisi  
Eesti aabitsaid.

## Soome keelest tõlkinud KAI VÕLLI

*Tuula Hyyrö, Tampere Ülikooli Hämeenlinna  
Õpetajate Seminari õppejõud, on Johannes  
Käisi Seltsi liige ja KU lugejale tuttav oma  
endise nimega. Tuula Raatikaise üldõpetuslu-  
gudel ja loengutel Soome algõpetusest on  
Eesti algõpetuse taasleidmises kindel osa.  
Algõpetuse õppekirjanduse autorina on Tuula  
pidevalt huvitunud ka meie õpikutest. Viivi Lui-  
ge—Epp-Maria Kokamäe aabitsa ja muide ka  
Aime Matsina—Nadežda Paroli vene koolide  
aabitsa sünniloole on ta oma Eesti-reisi ajal  
(1992) saanud otseselt kaasa elada. Eks see  
ärgitanud teda aabitsakorjandust Soomes ak-  
tiivselt toetama ja aabitsat kaasmaalastele tut-  
vustama. Kuigi Tuula oma sünnipäevalistel  
palus juubeliililled Eesti aabitsa toeks anneta-  
da, ei jagunud naabermaal entusiasmi 5-aas-  
tase raamatuvaru soetamiseks, nagu esialgu  
loodeti. Olgem aga tänulikud Soome Vabariigile,  
ta kodanikele, paljudele seltsidele ja  
ühendustele nende nelja õppeaasta eest, mis  
on lasknud Eesti kooli tulla veel Mare Mür-  
sepa—Peeter Viisimaa aabitsa ja õpetanud  
kooliraamatute võimalusi uuesti avastama.*

*Me peame oma lugejarahvaks jäämise  
eest seisma!*

Tõlkija märkus

# ANDRES ADAMSONILT KOOLIUUENDUSLASELE

1. Te tulite Haridustöötajate Koolituskeskuse (HKK) direktoriks n-ö tegevpedagoogikast. Millise nägemuse õpetajate täienduskoolitusest kaasa tõite?

Tegevpedagoogika on ehk liiga tugevalt öeldud. Enne HKK-sse tulekut olin aasta haridusosakonna juhataja, selle kõrvalt andsin nädalas 10—12 tundi Väike-Õismäe Keskkoolis. Pluss veel loengud Humanitaarinstituudis. Enne seda olin tööpoolest mõne hea aasta põhikohaga õpetaja, selle kõrvalt sai lõpetatud ka magistratuur.

Varasem arvamus õpetajate täiendõppe süsteemist: hea see ei olnud, ent mitte ka lõpuni halb. Ma ei pea sedavõrd silmas täiendõppe sisu (see on kohati õige kõrge), vaid süsteemi puudumist. Kujutus täienduskoolituse korraldusest mul enne direktoriks tulekut muidugi oli ja see pole põhimõtteliselt muutunud.

Tuleks tagada täienduskoolituse nii riiklike kui ka kohalike prioriteetide täitmine koos õpetajate soovide rahuldamisega. Arvan, et õpetaja ei tohiks



Andres Adamson.

Foto: Märt Bernadt

minna rahuliku südamega klassi ette ilma kohustuslike tasemekursusi või vastavas mahus individuaalset tööd läbi tegemata. Muidugi, suur osa täienduskoolitusest on vabatahtlik ja see peaks väljenduma otsemaid palgas. Noorel õpetajal peab olema võimalus asendada puuduvat staaži enesetäiendamisega.

*2. Kas senise ametisoleku ajaga on täienduskoolituse seisus tekkinud piisav ülevaade? Kas on põhjust rahuloluks — või pigem vastupidi? Mida olete tänaseks jõudnud kavandada?*

Mingi ülevaade on kujunenud. Iseküsimus, kas see piisav on. Ilmselt mitte ja rahuloluks pole põhjust. Probleeme on palju: täpsema ülevaate puudumine koolitusvajadustest (nii kontingendi kui õpetuse sisu seisukohast), sisu mittevastavus tegelikele vajadustele, puudulik koostöö eri asutuste vahel, bürokraatlikud ja finantsbarjäärid jne. Julgen ometi väita, et peamised kitsaskohad on nähtavad ja kõrvaldatavad. Muidugi mitte kohe ja korraga. HKK-i töö muutub oluliselt 1. jaan. 1996. Siis tulevad kooliametist üle olulised funktsioonid, nagu ainekavade küsimused, õppe-metoodilise kirjanduse väljaandmise kavandamine, haridusasutuste pedagoogiline nõustamine, täiendõppe süsteemi korrastamine. Kõik need probleemid tuleb lahendada tihedas koostöös Haridusministeeriumiga, kõrgkoolidega ja õpetajate ainelitudega.

Täienduskoolituse ümberkorraldamise võtmeprobleemiks pean detsentraliseerimist ja piirkondlike koolituskeskuste loomist. Sellega ühenduses kahanevad kulutused nii rahas kui ajas, pealegi saab koolituse sisus arvestada kohalike iseärasusi ja vajadusi. Väga oluline on kindla selguse saamine finantseerimispehmetes. Detsentraliseerimise vajadust jaatades tahan ometi toonitada üldiste koolituspehmetete tähtsust. See tähendab, et kohalike eelistuste/vajaduste summa ei pruugi kattuda riiklike prioriteetidega. Siin seaksin esikohale uue õppekava rakendamise ja sellega seonduva problemaatika — kasvatuslikud eesmärgid, õpetajate koolitus psühholoogia ja didaktika alal. Eraldi ja väga valus probleem on tuhandetele kutseta õpetajaile, samuti kutsehariduse õpetajaile pedagoogikakursuste korraldamine. Need kursused ei pruugi olla pikaajalised, neil peaks olema pigem iseseisvale tööle suunav taotlus.

*3. Ma saan aru nii, et oma täienduskoolituskeskus on vähemalt kolmel kõrgkoolil — TÜ-I, TPÜ-I, TTÜ-I ja kas mitte ka EPÜ-I? Kuulukse, et seesugune taotlus on koguni ka Kadrina Keskkoolil? Kas siis ei kipu liialt haraliseks? Või kui teisiti küsida: millisesse rolli jääb selles koosluses HKK?*

Täienduskoolitus kuulub kõrgkoolide loomulikkusse — kõrgharidust ei saa, ei tohi ju allpoolsest haridusest lahus hoida. Võib-olla kuulub siia ka kõrgkoolide püüe viilistasi enda ümber koondada. HKK-I on selles koosluses kindel koostöövalmidus ja ka kooskõlastamise valmidus võimaluste piires. Kummatigi on juba praegu nähtav HKK keskendav roll. Kõigepealt, nagu juba märgitud, edaspidine töö õppekavade viimistlemisel ja rakendamisel. Samuti kutseta õpetajate koolitamine.

Eraldi tuleb vaadelda muukeelse hariduse korraldamist Eestis, mis on mitme üksnes hariduslik, vaid ka poliitiline probleem. Omariikluse seisukohast eksistentsiaalne, kui soovite. Kõiki sellega seotut saab põhimõtteliselt lahendada riiklikul tasandil. Ent siingi on rohkesti koostöövõimalusi nii kõrgkoolide kui kohalike keskustega. Kohane näide ongi Kadrina Keskkool, kes on kujunemas Kirde-Eesti vene koolide adaptatsioonikeskuseks. Kohalikke keskusi on kujunemas mujalgi — Põltsamaal, Pärnus, Saaremaal, Võrus, vahest veel paaris kohas.

On veel teisi funktsioone, mis kuuluvad HKK ülesannetesse. Näiteks see osa ainealasest täiendõppest, mida on võimalik korraldada koostöös ainelitudega (-seltsidega). Seda enam, et juhtivad inimesed ainelitutes suhtlevad nii või teisiti küll Haridusministeeriumiga, küll HKK-ga.

Loomulik ja hädatarvilik on, et mingisse punkti peab koonduma täienduskoolitusega seotud info. Minu arvates peaks see punkt olema nimelt HKK, kellel on ka regulaarsemad publitseerimisvõimalused. Ja ongi õige koht ütelda, et HKK taotleb oma keskustavat rolli ka pedagoogilises kirjastamises. Muidugi on ka siin vaja koos- ja kaastööd.

Selle punkti lõpetuseks ütlen veel kord: HKK ei taotle monopoli, vaid püüab olla koostööaldis kõigiga, kes taotlevad sel või teisel moel täienduskoolituse edendamist. Võiks kaaluda koordineeriva nõukogu loomist HKK juurde.

*4. Nüüd pisut irriteeriv küsimus: kuidas suhtuda õpetajasse, kes ütleb (kas või põhimõtteliselt) täiendõppest ära, kuid oma tööd teeb hästi, koguni laitmatult? (Vastupidine näide: õpetaja tõttab kursuselt kursusele, ent töötase jääb nigelaks.) Mõõngem, et mõlemad juhud on tegelikult võimalikud.*

Need on mõneti äärmuslikud näited, ehkki praktiliselt võimalikud. Individuaalne (autodidaktiline) eneseharimine on alati toetatav. Üks mõte sellega ühenduses on, et sellist õpetajat (kui tema töö on tõepoolest heal tasemel) tuleb toetada, võimaluste piires ka materiaalselt. Kergekäeline ja juhuliselt kursustele tõttamine on küllap sageli seotud ebakriitilise suhtumisega välislektoreisse. Sageli ei esine nad oodataval tasemel. Küllap vajaksid väljakuulutatud kursused ka põhjalikumat tutvustamist.

*5. Ja viimaks: kuidas on lood HKK meeskonnaga?*

HKK-s hakkab tööle 40 inimest, osa neist regionaalsetes keskustes. Eespool oli juttu, et Kooliametit tuleb üle tööülesandeid ja koos sellega ka töötajaid. Praegu on sisestruktuur läbikaalumise ja -kavandamise järgus. Probleeme on palju ja lahendusi ei saa eriti kuhugi lükata. Üks uue meeskonna kindlaid tööpõhimõtteid on võimalikult tihe koostöö koolide ja õpetajatega.

*KU soovib täit edu direktoritöös ja HKK-lt toetust väljaandele.*

**Küsitles KALJU LEHT**

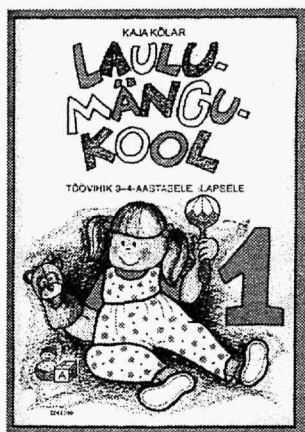


## SISUKORD

TOIMETAJAMÕTISKLUS (K. Leht)	3
A. Lang. Lugupeetud õpetajad	4
J. Käis. Algkooli-õpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused	5
J. Käis. Taevaskoja loodusest	18
E. Lind. Johannes Käis tööõpetuse propageerijana	24
M. Torm. Lasteaednike koolitusest ja tegevusest Eestis enne 1940. aastat	27
P. Kukk, K. Tooming. Aastaring lasteaias	37
K. Pulk. Arv kui ilming ja elamus	48
A. Liiva. Geograafia ainekava — eesmärgid ja vahendid	53
J. Eilart. Johannes Käis loodusõpetuse metoodika ja koolifenoloogia rajajana	59
S. Jõgise. Nikolai Remmel koolimehe ja keelemetoodikuna	65
T. Kuurme. Vaimusilmes nähtud tulevikukool	69
* * *	
T. Hyyrö. Eesti aabits soomlase pilgu läbi	74
* * *	
ANDRES ADAMSONILT KOOLIUUENDUSLASELE	77

## Kaja Kõlar Laulumängukool 1

Kolmest töövihikust koosnev sari *Laulumängukool* on mõeldud kasutamiseks lasteaias, muusikaringis, muusikamängukoolis või ka vanema juhendamisel kodus. Töövihikud arendavad 3–6-aastase lapse musikaalsust, rütmitunnet, arusaamist heli kõrgusest, vältusest ja dünaamikast. Esimene vihik on mõeldud 3–4-aastasele lapsele.



## Dzintra Keiša, Asja Nogotkova, Zinaida Bruseinova EINSTIEG IN DIE ERWACHSENENWELT BEWERBUNG

Läti autorid koostöös Goethe Instituudi õppejõududega on koostanud õppevahendi saksa keele õpetamiseks keskkoolis (10.–12. klassile). Komplekt koosneb õpikust, lugemistekstidest ja kassetist.



## C. Varley ja L. Miles Laste geograafiaentsüklopeedia

Laste geograafiaentsüklopeedia on huvitav teejuht maailma, kus me elame. Räägitakse kivimitest ja mineraalidest, ilmastikust ja kliimast, rahvastikust, majandusest ja keskkonnast. Raamatu lõpus on maakaardid ja tabelid, mõistete sõnastik ning temaatiline märksõnastik.

