

KOL

KOOLIUUENDUSLANE

Aastakümnete taguseid mälestusi
Eesti haridusministrid läbi aegade
Õpetajate kojast

* * *

Õpetaja aktiivõpetlikus koolis
Sissejuhatus holistlikku keeleõpetusse
Koduloo õppekava
Õppimisest ja oma maailmapildi loomisest
Üleminekust keskastmesse

* * *

Inimühendused vajavad rituaale

* * *

Ferdinand Eisen — 80

* * *

Õpetajale igapäevaseks vormis püsimiseks

Ferdinand Eisen
Ene Sepp
Harri Kelder

Enn Siim
Mare Mürsepp
Kaja Saar
Tiiu Kuurme
Peep Leppik

Ueli Seiler

Reet Pool

1994

3

HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUS

Kooliuuenduslane

**HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE
JA JOHANNES KÄISI SELTSI VÄLJAANNE**

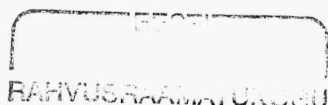
Nr. 10 (71) 1994

TALLINN 1994

Kooliuuendulase toimetuse: Mare Kraav, Ilmar Kopso, Enn Siim, Maiu Pintmann, Lehte Sil-
lamäe, Kalju Leht (tegevtoimetaja)
Tehniline toimetaja Gädvi Kuklase

SISUKORD

TOIMETAJAMÕTISKLUS (K. Leht)	3
1. F. Eisen. Takka nägemusi aastakümnete	5
2. E. Sepp. Eesti haridusministrid läbi aegade	11
3. H. Kelder. Õpetajate Kojast	26
* * *	
4. E. Siim. Õpetaja aktiivõpetlikus koolis	31
5. M. Mürsepp. Aabits: sissejuhatus holistlikku keeleõpetusse	34
6. K. Saar. Koduloo õppekava I ja II klassi teemade käsitlemisest	40
7. T. Kuurme. Õppimine kui oma maailmapildi loomine	47
8. P. Leppik. Valupunktiks on üleminek keskastmesse	52
* * *	
9. U. Seiler. Inimühendused vajavad rituaale	57
* * *	
Ferdinand Eisen — 80	42
R. Pool. Õpetajale igapäevaseks vormis püsimiseks	69



Toimetajamõtisklus

Lugeja saab kätte Kooliuuenduslase 10. numbri. See on siiski tähis juhuliselt tekkinud ja ebalevalt kujunenud väljaande teel.

Toimetajana ei ole mul kuigi sünnis toonitada KU positiivset vastuvõttu. Ometi on see olemas, ehkki mitte hõlmavamas tagasisides. Lugejad on KUs hinnanud eesti pedagoogilise pärandi tutvustamist (eriti 20.—30. aastad), mida eesti õpetajaskond vähe tunneb. Sellega ühenduses on (taas)teadvustunud sellised märksõnad, nagu *üldõpetus*, *kodulugu*, *individuaalne tööviis*, *seminari vaim*... Mõneti on eesti haridusmineviku väärtustamisega kaasnenud ka teatud vastuseis pedagoogiliste moevoolude ületähtsustamisele. Vahest alateadliku joonena oleme järginud eluläheduse (*resp.* kooliläheduse) põhimõtet pedagoogikas. See oli sõjaeelse haridusuuenduse üks aluspõhimõtteid. Ehkki seda otsesõnaliselt nii ei pruugitud (*elulähedus* oli käibel kirjanduskriitikas). Muidugi on mainitud suhtes esile kerkinud ka asjaomased nimed — J. Käisi kõrval G. Reial, J. Parijõgi jt. Ometi ei pea ma õigeks kooliuuenduse kitsast mõistmist, üksnes Käisi lähemate mõttekaaslaste rollina ja kooslusena. Ka need haridustegelased ja pedagoogid, kes otsejoones Käisi vaateid ei pooldanud, aitasid sel või teisel viisil kaasa kooli uuenemisele ja hariduse paremale korraldamisele. Muidu peaksime maha vaikima paljud väga teenedkad haridustegelased, olgu siis Peeter Pöld või Juhan Tork või Märt Raud jpt. Veel ei ole KU veergudele pääsenud Käisi vaadete tõelisedki pooldajad, olgu või E. Murdmaa, V. Raam jmt. Seda arvestades on õigustatud ka **hariduskorraldust** käsitlevate materjalide avaldamine. Seda enam, et näiteks 20.—30. aastate hariduskorraldus võiks olla praegusele paljus õpetlik, kui mitte öelda — korralekutsuv. Käesolevaski numbris leidub kaks asjakohast kirjutist — Ene Sepa “Eesti haridusministrid läbi aegade” (1918—1940) (järjega 1940 — käesolev aeg) ja Harri Kelderi “Õpetajate Kojast”.

Veelgi enam: kooli uuenemisest ei tule välja jätta ka nõukogude aega. Olen sellele tähelepanu juhtinud “Toimetajamõtisklustes” (KU nr. 9, 1994). See on omaette uurimisprobleem — uurijate ootel. Mind küll häirib (pehmelt öeldes), et praegused “isamaalased” (jutumärgid nimme) unustavad, kust ja kuidas nad oma hariduse on saanud. Ei tohiks olla häbi salata — olen hariduse saanud nõukogude aja **eesti** koolist. Aga probleemi süvitsivaatlus eeldab ajadistantsi. Kunagi see tuleb.

Mõni sõna KU päevamuredest.

Muidugi on probleeme kaastöö nõutamisega, eriti toimetuse (kui kollektiivi) puududes. Ja eriti kaastöö nõutamisega õpetajailt — usutagu, nad ei ole

varmalt kirjutajad. Ometi neil on, millest kirjutada. Ja see on KU käisilik suund, millest toimetajana tahan lugu pidada. Seni on õpetajailt kaastöö hankimisel tublisti abiks olnud Kai Völli.

Teine probleem on KU levitamine. Tema staatus pole ju ajakirja oma, ta on siiski juhulevile tuginev väljaanne. Seetõttu pole ta, minu andmeil, kohale jõudnud Läänemaale, Saaremaale, Hiiumaale. Võibolla veel kuhugi mitte.

Nii et muresid on, ja miks ei peaks neid olema,

Toimetajana tahan olla ka tänuavaldaja.

Kõigepealt olgu tänatud kaastöö tegijad. Kõiki kaasategijaid ma ei loetle. Nimetan eakamaid ja seeläbi eriliselt austusväärseid: F. Eisen, A. Elango, E. Lätt, A. Viitar, A. Vahter, E. Leštšenko. Nooremail on võimalusi aina enam ennast esitleda.

Muidugi tänan Enn Siimu ja tema meeskonda — ladusa töö eest.

Ma olen lõpuni tänulik Eeva Niinivaara ainelise toetuse (5000 EEK) eest Johannes Käisi Seltsile (*resp.* KULE). Ma olen tänulik kõigile, kes KUD on aidanud levitada. Eraldi tänan pr. Luule Kelderit, kelle käe alt on tulnud KU masinakiri — korrektset ja punktuaalselt esimesest numbrist alates.

Need siis olid mõned toimetajamõtted KU 10. nr. puhul. Tulevikukavatsusi on mitmeid, aga etteütlemine ei ole mõistlik.

Kaiju Leht

TAKKA NÄGEMUSI AASTAKÜMNETE

Meie maa rahvusliku iseseisvumise ja põhjalike ühiskondlike muudatustega algasid põhjalikud muutused vaimsetes väärtushinnangutes, seda ka hariduse valdkonnas. Minetades vanu, hakati uusi eeskujusid kõigepealt väljastpoolt otsima, mis aga meile täielikult siiski ei võinud sobida. Ajapikku ja vähehaaval hakatakse, nagu näib, ka oma vanema ning viimati ka lähima mineviku kogemuste varamus hindavalt ringi vaatama, neid kaasaja olukorras ümber mõtestama. Selleks peab olema kindel hinnanguline põhimõte, kindel edasiliikumise suund kindla põhieesmärgi poole. Sellest tuleb kinni hoida ja selle poole püüelda ka raskemates tingimustes, millesse muutunud olukord võib otsustaja ajuti panna. Külalaps sobib siin sõna "kontseptsioon" tähistama sellist otsingute ja tegutsemise suunda ning eemsärki. (See sõna on nüüd palju kasutatav ja konkreetselt sisustatuna taganõutav.) See sõna tähendab algselt ju ka viljastamist, siia tuleks lisada — vaadete tervikut, mis on viljastatud mineviku ja oleviku tuumakate mõtetega ning suundumisega tulevikku. Selline kontseptsioon peab saama otsustajale toeks kõige keerulisemates olukordades, toeks käe hoidmisel eluvaldkonna *resp.* hariduselu pulsil ning selle löökidele reageerimiseks.

Kas nõukogude korra aastail, kui arengu üldsuuna, tihti üksikasjadeni, määras võõras keskvõim, oli kohepeal oma ala vastutavatel isikutel ka oma kontseptsioon? Enamikel juhtudel asendasid seda põhiliselt kompartei doktriinid — tema programm,

mitmesugused arenguplaanid ja ülevalt saabuvald instruksioonid. Kuid ka neis ahastavates tingimustes võis töötaja oma ülesandeid täita oma rahva huve silmas pidades, kallutada küsimuste lahendamised nii majanduses kui kultuurielus võimalikult oma rahva kasuks. Seda tehti. Kus see õnnestus kergemini, kus tuli ka võitlust pidada.

Olin nõukogude korra ajal 20 aastat haridusala juhtimas — kui võrd see minu juhtimisele allus. Haridusala on väga tundlik eluvaldkond, mis on rahvaga tihedalt seotud ja mille kaudu püütakse ikka suunata rahvaste elu kulgu. Nüüd on ajalooline distants ehk küllalt pikk ja kriteeriumid mõnevõrra selginevad, et püüda tagantjärele neid kogemusi ja nägemusi kõige põhilisemates küsimustes lühidalt kokku võtta. Mingit kirjapandud oma kontseptsiooni mul midugi ei olnud, kuid siiski olid mul omad kindlad arusaamad ja oma tõetundmine, mis viisid mind sageli vastuollu ning ägenevatesse heitlustessegi nii haridust juhtivate Nõukogude Liidu kui ka oma vabariigi organitega.

NSV Liidu haridussüsteemile, kuhu oli pooleks sajandiks lülitatud ka Eesti haridussüsteem, oli iseloomulik tugev tsentraliseerimine ja unifitseerimine. Seda põhjendati eeskätt nõukogude rahva ühtsuse põhimõttega. Kohalike rahvus-kultuuriliste ja isegi looduslik-geograafiliste tingimuste mittearvestamisest tulenes haridusl alal suuri arusaamatusi ja raskusi, millega ka mul tuli kokku puutuda.

NSVL Haridusministeeriumi juurde oli moodustatud küll organ — Keskkooli Nõukogu —, kuhu peale Liidu Haridusministeeriumi juhtkonna

ja Pedagoogika Teaduste Akadeemia presidendi kuulusid ka liiduvabariikide haridusministrid. See pidi andma Liidu Haridusministeeriumile demokraatlikumat ilmet ja teda tihedamalt siduma liiduvabariikide haridusministeeriumidega. Keskkooli Nõukogu kujunes liiduvabariikide ministritele peamiseks organiks suhtlemises Liidu ministeeriumiga. Kuid Keskkooli Nõukogul oli ainult nõuandva häälega organi staatus Liidu haridusministri juures.

Esimene raskem heitlus tuli mul pidada **11klassilise eesti kooli taastamise eest**. Seoses tootmisõpetuse toomisega kooli (1959—1960) muudeti kogu Nõukogude Liidu 10klassilised keskkoolid 11klassilisteks. Kui 1964. aastal jõuti Moskvast veendumusele, et tootmisõpetus keskkoolis end ei õigustea ja see likvideeriti, muudeti kõik keskkoolid taas 10klassilisteks, sh eesti keskkool, mis aga oli ka enne tootmisõpetuse sissetoomist olnud 11klassiline. See pani eesti koolid võrreldes vene koolidega palju raskemasse olukorda. Eesti õppekeelega kooli õppeplaani pidi ju mahtuma kolm keelt, kusjuures vene keele tundide arv — üle 1200 tunni — ületas ühe õppeaasta koormuse. Aga meil oli vaja õpetada emakeelt selleks vajaliku tundide arvuga, samuti eesti kirjandust, siis võõrkeelt äsja ilmunud üleliidulise määruse kohaselt suurendatud tundide arvuga; püüdsime leida tunde ka Eesti ajaloo jaoks. Erinevalt vene koolidest, mis töötasid Vene Föderatsiooni õppeplaani järgi, oli eesti koolides muusikaõpetus ikka olnud õppekavas kogu keskkooli ulatuses. Samal ajal pidime säilitama reaalainete, ajaloo, ühiskonnaõpetuse ja sõjalise algõpetuse jaoks ettenähtud tundide arvu. Vähendada võis ainult nn vabariikliku kategooria ainete tunde, so emakeele, muusikaõpetuse ja ka

võõrkeele arvel. Tõstata sin kohes kũsimuse 11klassilise eesti kooli taas-tamise kohta.

Minu taotlusele, muuta eesti kool taas 11klassiliseks, avaldas NLKP Keskkomitee teaduse ja hariduse osakonna koolide sektori juhataja N. Kuzin, kes sel ajal koordineeris ja kontrollis liiduvabariikide haridusministeeriumide tegevust, jũika vastu-seisu, põhjendades seda nõukogude kooli ũhtsuse põhimõttegea. Ka Ees-tis ei leidnud ma kohest toetust. Va-litsuse ja partei ringkondadest kũsiti kohe, et miks meil ei või olla niisa-muti nagu teistes liiduvabariikides. Korduvalt tuli esineda selle nõudmi-sega Moskvast Keskkomitee koolide sektoris, esitada ũksikasjalikke ar-vestusi, ajaloolisi ũiendeid. Lõpuks soostus ka vabariigi juhtkond 11klas-silise kooli nõudmisega, ja peaaegu aastase selgitamise ja nõudmise jã-reil ilmusid oktoobris 1965 vastavate organite otsused Eestis (samuti Lãtis ja Leedus) 11klassilise keskkooli taastamise kohta. Hiljem, juba NSVL Haridusministeeriumis toimunud nõu-pidamisel, kui meile heideti ette meie õpilaste kehva vene keele os-kust, tuletati ikka meelde meile an-tud lisa-aastat, mis antud justkui vene keele õppimiseks, aga kasuta-tavat hoopis muudeks eesmãrkideks.

Eriti tugevnesid tsentraliseerimise ja unifitseerimise pũuded peale NSVL Haridusministeeriumi loomist. Sellel pinnal tekkis mul Liidu minis-teeriumiga pingsaid vaidlusi ja tõsi-seid raskusi tũõs. Lausa arutul kombel avaldus see unifitseerimise kihk **õpikute kũsimuses**. Eesti koolil olid ka neil kitsail aastail vãlja kujunenud mitmetes ainetes oma originaalõpi-kud, vãlja arvatud muidugi ajaloo, ũhiskonnaõpetuse, NSVL geograafia õpikud, mis olid arvatud ũleliiduli-setks õpikuteks ja mis olid ka meil kasutusel tũlkeõpikutena. Juba NLKP Keskkomitee koolide sektoris

ja hiljem NSVL Haridusministeeriumis avaldati mõnigi kord rahutust vabariikides loodud õpikute kohta, nende teadusliku ja metoodilise taseme kohta, küllap ka nende ideoloogilise usaldusväärsuse kohta. Rohkesti etteheiteid ja ka reglementeerimist tuli liiduvabariikide ajaloo õpetamise kohta: kurdeti sellega liialdamise ja käsitluse suuna pärast.

NSVL Haridusministeeriumi kolleegiumi otsusega määrati, et liiduvabariikide ajalugu tuleb õpetada nimelt koos Nõukogude Liidu ajaloo-ga, kuid mitte Nõukogude Liidu ajaloo-le määratud tundide, vaid nn vabariiklike ainete reservist leitud tundide arvel. Eesti koolis käsitleti Eesti ajalugu küll koos Nõukogude Liidu ajaloo-ga (milleks Eesti ajalool oli ka ulatuslikke kokkupuutekohti Venemaa ajaloo-ga), kuid siiski Nõukogude Liidu ajaloo-le ettenähtud tundide arvel, vähendades seejuures mõneti tunde meile kaugemale jäävate Liidu piirkondade ajaloo teemade arvel. Seda põhjendasime asjaoluga, et kui liiduvabariigi ajalugu tuleb käsitleda Liidu ajaloo osana, siis võib ja peabki see ka nende tundide arvel toimuma. Viitamine nn vabariikliku kategooria ainete tundide arvule kui mingile reservile tähendab praktiliselt emakeele, võõrkeele ja muusikaõpetuse tundide kärpimist.

Teine küsimus, kus me ei võtnud Liidu Haridusministeeriumi korraldust täita, oli ajaloo episoodiline eelkursus IV klassis — "Jutustusi kodumaa ajaloo-st". Liidu Haridusministeerium nõudis siin järjekindlalt ühtse üleliidulise, st tõlkeõpiku kasutamist, sest see olevat ikkagi Nõukogude Liidu ajalugu. Kuna selleks väljaantud õpik sisaldas meie lastele kaugaid lugusid Vene vürstiriikide kujunemisest ning põgusalt mõningaid lugusid Nõukogude Liidu äärealade rahvastest, pidasime ebaõigeks võtta selline raamat õpikuna

kasutusele meie kooli IV klassis. Siin peaks lähtuma kõigepealt lapsele lähedasest koduloolis-ajaloolisest materjalist ja sealt edasi jõudma kodumaa ajaloo laiemale tunnetamisele. Pealegi oli meil selleks hea eeskujuga Eesti Vabariigi ajast Jüri Parijõge IV klassi õpiku — "Möödunud ajad jutustavad" — näol. Küllap mõneti selle teose eeskujul lõi Hillar Palamets originaalõpiku — "Jutustusi kodumaa ajaloo-st". Kuigi hiljem Liidu Haridusministeeriumi ja ajaloo ainekomisjoni poolt korduvalt nõuti IV klassis üleliidulise ajaloo õpiku kasutusele võtmist, me siiski ei loobunud H. Palametsa õpikust. See kandis muidugi paratamatult oma aja ideoloogilist pitsert, kuid oli ometi õigem lahendus, kui võõra ja sisult kaugel tõlkeõpiku kasutusele võtmine oleks olnud.

Veelgi tõsisemaks kujunes heitlus põhiliste õppeainete originaalõpikute pärast. Sellesse sekkus ägedalt juba ka EKP Keskkomitee.

1967. aasta oktoobris määras NSVL Haridusministeerium, vastavalt Liidu valitsuse määrusele, oma ringkirjaga kindlaks sellise korra, et põhiainetes õpikute kinnitamise õigus kuulub ainult Liidu Haridusministeeriumile. Vabariikide haridusministeeriumidele jäeti õigus kinnitada ainult algõpetuse, keelte, kirjanduse, muusikalise ja kunstilise kasvatusõpikud. Tegelikult muutis see korraldus vabariigis koostatud õpikute ilmumise võimatuks, sest käsikirjade tõlkimine vene keelde, nende retsenseerimine ja arutamine vastavas komisjonis ning lõpuks kinnitamine Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumil võtaks niipalju aega, et kool jääks kaheks-kolmeks aastaks ilma õpikuta.

Originaalõpiku suur tähtsus seisneb ju selles, et need võimaldavad arvestada rahvuskultuurilisi ja majanduslik-geograafilisi tingimusi, mida kooliõpik peab tingimata peegelda-

ma. Väga tähtsaks pidasime ka asjaolu, et originaalõpikute ja nende juurde töövihikute koostamine, nende arutamine ja katsetamine aktiveerib pedagoogilist mõtet ning soodustab vastava kaadri kasvu kohapeal. Meie ministeeriumi vastulauseid ega minu sõnavõtte arutlusel arvesse ei võetud. Teiste liiduvabrikide ministrid ei näinud selle küsimuse pärast muret tundvat. Mõned avaldasid omavahel isegi heameelt — seesugune kord vabastab neid suuresti vastutusest õpikute pärast. Pealegi olid enamuses neist tõlkeõpikud nagunii juba kasutusel. Silmsilma-vastu vestluses M. Prokofjeviga sai mulle selgeks, et ei peeta vajalikuks ega soovitavakski neid õpikuid vabariigis koostada. Ka olevat kõigile kirjastustele antud korraldus kõnesolevaid õpikuid ilma NSVL Haridusministeeriumi kinnitusega mitte välja anda.

Ootamatult ägedaks läks selle küsimuse arutus kodus, Eestis. Kirjanikud, kuulnud sellest, et põhiliste kooliõpikute loomine ja väljaandmine on Eestis praktiliselt võimatuks tehtud ja tuleb tõlkeõpikutele üle minna, koostasid 59 allkirjaga kirja ajakirjandusele, mis enne avaldamist sattus muidugi EKP Keskkomiteesse. Tungimata probleemi olemusse, kuulutasid Keskkomitee sekretärid J. Käbin ja L. Lentsman, et tegemist on nationalistliku provokatsiooniga, millele Eiseni poolt desorienteeritud kirjanikud on alla kirjutanud. Küsimus võeti arutusele Keskkomitee bürool, kus mulle ei antud võimalust probleemi olemust selgitada. Väideti, et Liidu Haridusministeerium on kehtestanud sellise korra osutamaks vabariikidele abi ja parandamaks õpikute kvaliteeti. Eisen on seda vääralt tõlgenda-

nud. Keda siis tuleb uskuda? Muidugi Liidu Haridusministeeriumi. L. Lentsman tuletas veel kord meelde minu tegemisi 11klassilise eesti kooli eest. Selgi puhul viinud Eisen küsimuse kirjanike ning ajakirjanduse ette. J. Käbin süüdistas mind ka veel vene keele õpetamise halvas olukorras. Minu kaitseks välja astunud A. Müürisepa sõnavõtu tõttu pääsesin siis veel parteilise karistusega. Ühtlasi otsustati kohale kutsuda Liidu Haridusministeeriumi esindaja õpikute küsimust klaarima.

Kohale tulid Liidu haridusministri asetäitja M. Kondakov ja peainspektor F. Puzõrev. Kondakovile jäi meie originaalõpikute ja nende juurde kuuluvate töövihikute üksikasjalikust läbivaatamisest hea mulje, nii nende didaktilis-metoodilisest tasemest kui ka kujundusest. Ta hakkas ka aru saama meil tekkida võivatest raskustest koolide varustamisel õpikutega. Aga peainspektor Puzõrev jäi originaalõpikute suhtes eitavale seisukohale. Pärast õpikute ülevaatamist ja omavahelist arutlemist ilmusime Keskkomiteesse L. Lentsmani juurde, kus Kondakov informeeris meie arutluse tulemusest ja hindas meie originaalõpikute taset üldjoontes positiivselt. L. Lentsman oli seejuures ebatavaliselt napisõnaline; ilmselt ta ei oodanud pärast selle küsimuse ägedat arutamist EKP Keskkomitee bürool sellist hinnangut Liidu ministri asetäitja poolt.

Hiljem M. Kondakoviga omavahel veelkord kujunevat olukorda läbi arutades andis ta lubaduse, et tema ei takista nüüd eesti originaalõpikute väljaandmist, pealegi ei ilmu üleliidulised stabiilsed õpikud ka kohe. Ta avaldas ainult kahtlust, kas meie kirjastus võib neid trükkida, sest ilma

Liidu Haridusministeeriumi kinnituse ta ei olnud lubatud teatud ainete õpikuid trükkida. Pöördusin Eesti NSV Kirjastuskomitee esimehe L. Kaigi poole, kes nõustus õpikuid minu kinnitusega ka edaspidi andma välja.

Nii suutsime säilitada oma originaalõpikud ka nn põhilistes õppeainetes.

Mulle oli see heitlus originaalõpikute eest üks kõige raskemaid selles ametis olles. Tuli ju võidelda minu arvates nii banaalse ja otse nähtava tõsiasja eest ning lausa absurdsete väidete ja isegi valeliste süüdistuste vastu, seda eriti oma "kodukeskkonnas".

Üks aktuaalsemaid pedagoogilisi probleeme tollaegses nõukogude koolis oli **õppeedukus**, mis oli pidevalt arutlusaineks küll Keskkooli Nõukogus, küll mitmesugustel nõupidamisel. Õppeedukust arvestati kooli, rajooni, samuti vabariikide ja kogu Nõukogude Liidu ulatuses. Seda mõõdeti põhiliselt kahe statistilise näitaja abil. Esiteks õppeedukuse protsent, mis väljendas klassikursuste lõpetanute osakaalu õpilaste üldarvust. Selle järele tavatseti järjestada koole, rajooni ja vabariiki. Teist õppeedukuse põhinäitajat määrgiti vene keeles sõnaga *dohodimost* (koolijõudlus), millega tähistati seda protsenti õpilastest, kes olid kaheksa klassi lõpetanud kaheksa aastaga. Selliste näitajate esiletoomine kuulus reeglina koolide töö hindamisse. Teravaks läks õppeedukuse probleem seoses hariduse sisu uuendamise ja üldisele keskharidusele ülemineku väljakuulutamise (1966—1968). Õppeedukuse protsent hakkas muutuma prestiižiküsimuseks rajoonidele, oblastitele ja vabariikidele. Selle vas-

tu hakkasid aktiivselt huvi üles näitama ka partei- ja nõukogude organid kohtadel. Erilaadset huvi osutasid õppeedukuse protsendi vastu rahandusorganid, kes nägid selles riigi raha kulutamise kriteeriumi. Hakkas rohkesti ilmuma artikleid kõrge õppeedukuse saavutamise kohta. Nii olid mõned rajoonid, oblastid ja isegi vabariigid saavutanud peaaegu et täieliku õppeedukuse. Minister M. Prokofjev kinnitas ise seda Haridustöötajate Ametiühingu Keskkomitee pleenumil (21. nov. 1969), tuues eeskujuna esile Ukraina, kus olevat saavutatud 94%line õppeedukus. Ka paar aastat hiljem oli Ukraina peaaegu 100 protsendini ulatuv õppeedukus ja 96 protsendini ulatuv koolijõudlus arutlusaineks Keskkooli Nõukogus (jaan. 1971). Ukraina haridusminister Udovitšenko tõrjus tagasi kõik kahtlustused, nagu võiks siin tegemist olla puru silmaajamisega. Kõrgeid õppeedukuse protsente oli ette tuua ka teistel liiduvabariikidel. Nii avaldati Keskkooli Nõukogus (26. apr. 1968), et Kirgiisias saavutati 91,8, Lätis 90,8, Leedus 88 ja Eestis 86,3 protsendiline õppeedukus. Need olid tõepoolest väga kõrged näitajad, mille usutavus oli ent kaheldav. Koolide ja rajoonide ning juba ka vabariikide vahel tekkis õppeedukuse nimel justkui sotsialistlik võistlus. See sai halvakoalalise, kuid sisult õige nimetuse "protsentomania", mis avaldas survet õpetajatele, varjutas õppetöö kvaliteeti ja "unustas" hoopis lapse enda. Õpetajate hulgas tõsteti siin-seal protesti nende surveavalduste vastu, mida neile täieliku õppeedukuse "kindlustamiseks" avaldati. Prokofjev oli nüüd sunnitud ka ise Keskkooli Nõukogus (14. veebr. 1972) avaldama, et õp-

petöö edukuse alal ei või olla mingit sotsialistlikku võistlust ega tohi anda ka vastavaid kohustusi. Ta mõistis hukka surveavaldused õpetajatele õpilaste hindamisel ja juurdekirjutused õppeedukuse protsendi "parandamiseks". Ta märkis nüüd õigesti, et õppeedukust võib tõsta ainult pedagoogilise töö kvaliteedi parandamise teel. Ta avaldas sellesisulise artikli ka ajalehes "Utšitelskaja Gazeta". Kuid tegelikult lokkas protsentomaania inerts korras ikka edasi.

Mõnede meie õpetajate reageerimisest Prokofjevi artiklile nähtus, et ka meie vabariigis oli mõnel pool esinenud surveavaldust õpetajatele hindamise küsimuses. Meie vabariik oli õppeedukuses Liidus ikka viimasel, kord ka eelviimasel kohal. Selle eest pälvisime etteheiteid nii Liidu Haridusministeeriumi kui ka oma vabariiklike organite poolt. Ühe järjekordse etteheite puhul antud küsimuses julgesin ma avaldada kahtlust Ukraina andmete tõepärasuse üle. Sain siis kõvasti noomida: ma ei õppivat tundma teiste eesrindlikke kogemusi. Olen meie haridusministeeriumi nimel neil aastail korduvalt õpetajate ees ja ka ajakirjanduses kinnitanud, et õppeedukuse protsent ei ole ainuke ja kaugeltki peamine koolitöö näitaja. Meie loosung ei ole kunagi olnud püüda 100%list õppeedukust, pealegi veel administratiivsete meetoditega. Me ei püüa parandada õppeedukust survega ülalt ega liberalismiga alt. Väga madal õppeedukus ühes koolis või mõnes aines võib olla ainult signaaliks, et selgitada selle põhjusi ja leida pedagoogilisi abinõusid sellest ülesaamiseks. Lapsed on ju erinevate võimete ja eeldustega; lapsi tuleb individuaalselt paremini tundma õppida,

neile õigel ajal abi ja nõu anda. Küll võib ja peabki esitama õpetajale põhjendatud nõudmisi tema töö meetodite, töösse suhtumise ja enesetäiendamise kohta, millest olenevad pedagoogilise töö tulemused (vt. ka Nõukogude Õpetaja, 28. apr. 1977).

Püüdsime ka pedagoogilis-organisatsiooniliste abinõudega õpetajatele abiks olla — püüti diferentseerida õpilaskontingenti vastavalt nende vaimsetele võimetele ja psüühilistele ning muudele tervislikele hälvetele. 1970. aastatel loodi meil nn tasanusklassid lastele, kes ei suuda teistega õppimises sammu pidada ja vajavad erilist kohtlemist. Kõnehäiretega lapsed said abi logopeedilistes klassides, loodi sanatoorsed koolid närvihälvete ja teiste tervishäiretega lastele, asutati debiilsete laste koole. Ainult nõutavaid tingimusi ei suutnud me kõigile neile erikoolidele luua. (Taolisi erikoole oli ka teistes vabariikides.)

Kuid koolide õppeedukuse tõstmise peamine tegur — (vähemalt keskkoolide) diferentseerimine — puudus. Selle pärast algasid mul põhimõttelised vaidlused Liidu Haridusministeeriumi ja Pedagoogika Teaduste Akadeemiaga.

(Järgneb)

EESTI HARIDUSMINISTRID LÄBI AEGADE
1918 — 1940



**PEETER SIEGFRIED NIKOLAUS
P Õ L D**
(30. 06. 1878 Jõhvi kihelkond —
01. 09. 1930 Tartu)

Õppis Puru külakoolis, Rakvere linnakoolis 1888—1890, Narva linnakoolis 1891—1893, Narva gümnaasiumis 1893—1898, Tartu Ülikoolis usuteadust 1898—1906, lõpetas teoloogiakandidaadina. 1905—1906 töötas üliõpilasena Postimehe toimetuses, 1906—07 ajakirjanikuna mitme ajalehe juures (Sõna, Meie Aastasada, Elu); 1908 tutvus koolioludega Saksamaal ja Šveitsis; 1908—1918 Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlaste keskkooli (hilisema gümnaasiumi) usuõpetaja, 1909—18 selle juhataja; 1917 Eesti Maavalitsuse haridusosakonna juhataja; 1917 asutas pedagoogilise ajakirja Kasvatus ja Haridus, toimetas seda 1918. a alguseni.

24. 02. — 28. 11. 1918
haridusminister.

1918—1925 Tartu Ülikooli kurator, viimase ametikoha kaotamise järel prorektor 1925—1927; a-st 1920 Tartu Ülikoolis pedagoogikaproffessor.

Eduerakonna, hiljem Rahvaerakonna liige.

Maapäeva, Asutava Kogu, I ja III Riigikogu liige.

07—11 1917 koostas Eestimaa Koolivalitsuse ajutise korralduse; võitles emakeelsete koolide asutamise eest; valgustas usulise kasvatuse ja usuõpetuse küsimusi, 1923 koostas algkoolide uue usuõpetuse õppekava; pidas õpetajate kursustel loenguid pedagoogikast, psühholoogiast ning koolikorraldusest.

Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi asutajaid (1906), a-st 1920 selle esimees; 1917 asutatud Eesti Kooliõpetajate Keskliidu (a-st 1919 Eesti Õpetajate Liit) esimene juhataja; tegutses karskusliikumises (a-st 1926 Eesti Karskusliidu esimees); osales Eesti Kirjanduse Seltsi, Vanemuise, Tartu Kristlike Noormeeste Ühingu tegevuses jm.

Töid: Kultura ja rahvahariduse korraldus (Eesti Kultura I, 1911, 127—182), Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Keskkool 1906—1916 (1916), Üldine kasvatusõpetus (1932), Usuline kriis (1932), Eesti kooli ajalugu (1933); artiklid ajakirjades Kasvatus ja Haridus, Kasvatus jm.



**KARL FRIEDRICH
L U T S**
(15. 11. 1893 Peterburi
— 1941)

Õppis Peterburi Jaani kirikukoolis, Keiserliku Tehnikaseltsi käsitööklassis 1896—1899 ja eraviisil, sooritas küpsuseksami eksternina 1905, õppis Peterburi tehnoloogiainstituudis 1905—1907, Peterburi Ülikoolis 1907—1912, mille lõpetas keemikuna.

1912—1918 õpetaja Peterburi keskkoolides.

28. 11. 1918 — 12. 03. 1919
haridusminister.

Eestisse ta sel ajal ei jõudnudki, sest enamlased hoidsid teda pantvangina Peterburis detsembrini 1919; ministri ülesandeid täitis töö- ja hoolekandeminister **August Rei**. A-st 1920 Kohtla põlevkivitööstuse keemialaboratooriumi ja õlivabriku juhataja.

Eesti Sotsiaaldemokraatliku Tööliste Partei liige.

1918 asutas Peterburis eesti õppekeelega keskkooli (töötas mõne kuu); Kohtla Hariduseltsi esimees.

Töid: "Galileo Galilei" (1920), põlevkivialased (populaar-teaduslikud artiklid ajakirjanduses.



**HARALD ALFRED JOHANNES
L A K S B E R G**
(06. 05. 1887 Tüki mõis
— 1968)

Õppis Tartu gümnaasiumis 1895—1905, Tartu Ülikoolis matemaatika-loodusteaduskonnas 1905—1910, lõpetas loodusteaduse alal; 1912—1913 õppis Tartu Ülikooli juures korraldatud keskkooliõpetajate ettevalmistuskursustel; 1905—1907 ja 1912—1922 õppis klaverimängu Tartus, 1923—1925 muusikateadust ja -kasvatust Berliini Ülikoolis ning kiriku- ja koolimuusika akadeemias.

1911—15 Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlaste gümnaasiumi, 1913—1919 Tartu kommertsikooli looduslooõpetaja, ühtlasi viimase direktor 1914—1919.

12. 03. — 09. 05. 1919
haridusminister.

1919—23 Tartu reaalgümnaasiumi looduslooõpetaja, 1925—1927 muusikaajaloo, akustika ja esteetika õpetaja Tartu kõrgemas muusikakoolis, a-st 1927 viimase direktor.

Esines referaatidega õpetajate kongressil.

Osales Muusikalise Hariduse ja Kunsti Edendamise Seltsi asutamises ning tegevuses.

Töid: Artiklid Muusikalehes, Eesti Muusika Kuukirjas, Postis.



JOHANNES KARTAU
(1883 Underna vald
— 24. 01. 1964)

Õppis mõnd aega Peterburi Ülikoolis füüsika-matemaatikateaduskonnas.

Töötas õpetajana Eestis ja Peterburis.

09. 05. — 19. 11. 1919
haridusminister.

Hiljem tegutses ärimehena, siirdus lõpuks Brasiiliasse.

Eesti Sotsiaaldemokraatliku Tööliste Partei liige.

Kandis hoolt rahvakooliõpetajate ettevalmistamise ja edasiharimise suvekursuste korraldamise ning palga eest.



**KONSTANTIN EDMUND
TREFFNER**
(13. 10. 1885 Kooliküla vald
— 1978)

Õppis Helme vallakoolis, Paide linnakoolis 1896—1901, H. Treffneri gümnaasiumis Tartus 1901—1905, sooritas küpsus- ja matemaatika koduõpetaja eksami Tartus 1905, lõpetas Tartu Ülikooli füüsika-matemaatikateaduskonna 1917.

1906—1913 H. Treffneri gümnaasiumi õpetaja ja kasvataja, a-st 1917 juhataja; 1916—1917 Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlaste gümnaasiumi õpetaja.

19. 11. 1919 — 02. 08. 1920
haridusminister.

Jätkas tegevust H. Treffneri gümnaasiumi direktorina; 1921—1930 ajakirja Eesti Skaut, 1926—1927 ajakirja Tõusmed vastutav toimetaja.

Rahvaerakonna liige.

Tartu Pedagoogilise Seltsi asutajaid (1907); 1917—1919 Eesti Kooliõpetajate Keskliidu (a-st 1919 Eesti Õpetajate Liit) esimees, 1919—1929 selle juhatuse liige; a-st 1921 Tartu Keskkoolide ning Gümnaasiumide Juhatajate Kogu esimees; 1922—

1934 riikliku küpsus- ja täiendus-eksamite komisjoni juhataja; Eesti skautide peavanem (a-ni 1923) Tartu skautide maleva vanem.

Töid: Algkooli matemaatikaõpikute kaasautor; Elavad arvud I õppeaasta (1924), II õppeaasta (1925), III õppeaasta (1928).



FRIEDRICH SAUER
(1881 — 1927)

Lõpetas Tartu Ülikooli ajalookandidaadina.

Töötas õpetajana Venemaal ja Eestis.

02. 08. — 27. 10. 1920
haridusminister.

1921—1923 haridusministri abi ning teaduse ja kunstiosakonna juhataja; a-st 1925 Tallinna I tütarlaste gümnaasiumi direktor.

Rahvaerakonna, hiljem Kristliku Rahvaerakonna liige.



JÜRI ANNUSSON
(11. 07. 1884 Engle vald
— 1965 USA)

Õppis Pärnu gümnaasiumis, 1906—10 Tartu Üli:koolis loodusteaduskonnas, lõpetas keemia alal.

1910—1911 õpetaja Viljandi linnakoolis, 1911—1912 Pärnu Haridusseltsi progümnaasiumis, 1912—1915 Tallinna tütarlaste kommerts-koolis; 1915—1918 Tallinna poeglaste kommertskooli direktor; 1918—1919 Tallinna linnanõunik ja linna koolivalitsuse juhataja; 1919—1921 "Kasvatuse" toimetuse liige, 1921 tegevtoimetaja.

27. 10. 1920 — 27. 01. 1921
haridusminister.

1921—1925 Riigi Kesklaboratooriumi juhataja ja Tallinna Tehnikumi õpetaja; 1925 tutvus kooli- ja hariduselu korraldusega Ameerika Ühendriikides; 1926—1937 lühikest aega Eesti Vabariigi konsul New Yorgis, hiljem keemik erafirmades USA-s; 1937—1944 põlevkiviuurija Eesti Loodusvarade Instituudis, õppeülesannete täitja Tallinna Tehnikaülikoolis; a-st 1944 USA-s.

Tööerakonna liige.

I Riigikogu liige, hariduskomisjoni esimees.

Osales eesti õppekeelega ühtluskooli loomises, võitles usuõpetuse vastu koolis, nõudis töökooli põhimõtete rakendamist. Õpetajaskonna organiseerimise algatajad; Tallinna Õpetajate Seltsi ja Eesti Kooliõpetajate Keskliidu (a-st 1919 Eesti Õpetajate Liit) asutajaid 1917, selle abiesimees 1917—1919, esimees 1919—1922; Tallinna Rahvaülikooli ja Tallinna Rahvaülikoolide Seltsi asutajaid, esimees a-st 1917; 1923—1925 Eesti Haridusliidu asutajaid ja esimees; 1920—1923 Tallinna linnavolikogu liige; 1933 New Yorgis peetud esimese Ameerika eestlaste kongressi esimees, Ameerika Eesti Liidu president, New Yorgi Eesti Hariduse Seltsi lastekooli asutaja ja juhataja; 1940. a riigipöörde järel oli mõne kuu reorganiseeritud Eesti haridusliidu esimees.

Töid: Igapäevane keemia (1913), Anorgaaniline keemia I, II (1921), Tehniline keemia (1927), Vana ja uus kool (1920); haridusalased artiklid ajakirjades Kasvatus, Meie Tee, ajalehes Vaba Maa jm.



HEINRICH B A U E R
(11.08. 1874 Paide —
11. 10. 1927 Tallinn)

Õppis Tallinnas ja Poltaavas, lõpetas Tallinna Nikolai gümnaasiumi 1896, õppis Tartu ülikoolis ajaloo- ja keeleteaduskonnas 1896—1900, lõpetas ajalookandidaadina; üliõpilaseks sooritas saksa keele õpetaja eksami.

1898—1900 saksa keele õpetaja mitmes Tartu keskkoolis, 1900—1903 Tartu poiss- ja tütarlaste gümnaasiumi saksa keele ja ajalooõpetaja, 1903—1906 Varssavi reaalkooli, a-st 1906 Tallinna Nikolai gümnaasiumi õpetaja; 1911—1921 Tallinna linna tütarlaste kommertsgümnaasiumi direktor.

27. 01 1921 — 22. 11 1922
haridusminister.

1922—1927 Tallinna linna tütarlaste kommertsgümnaasiumi direktor. Kristliku Rahvaerakonna liige.

II Riigikogu liige, hariduskomisjoni aseesimees.

Lõi koolimajade ehitamise fondi.

Toimetas kooliraamatuid, peamiselt saksa autorite tõlkeid.

Eestimaa Rahvahariduse Seltsi asutajaid (1906), abiesimees; Eesti Lastekasvatuse Seltsi asutaja (1907), juhataja; a-st 1919 Eesti Punase Risti abiesimees.

Töid: Haridusalased kirjutised Postimehes.



**ALEKSANDER AUGUST
VEIDERMAN**

(A-ni 1935)

VEIDERMAN (N)
(07. 04 1888 Vaikna vald
— 23. 02. 1972 Tallinn)

Õppis Üdrumaa vallakoolis, Haapsalu linnakoolis 1899—1904, erateel Haapsalus 1904—1905, Tallinna reaalkoolis 1906—1909, Peterburi Ülikoolis füüsika-matemaatika-teaduskonna loodusteaduste osakonnas 1909—1914, mille õpetas I järgu diplomina.

1914 loodusloõpetaja Tallinna reaalkoolis; 1914—1917 Vene sõjaväes Harbiinis, kus töötas samal ajal gümnaasiumiõpetajana; 1917—1918 õpetaja Tallinna reaalkoolis, poeglaste kaubanduskoolis, õhtukeskkoolis, hiljem viimase juhataja; 1918—1919 Vabadussõjas õpetajate roodu komandor; 1919—1922 Tallinna linnanõunik ja koolivalitsuse juhataja.

22. 11. 1922 — 20. 02 1924
haridusminister.

1924—28 jätkus töö Tallinna linnanõunikuna ning koolivalitsuse juhatajana, 1925—1928 ühtlasi koolinõunik; 1928—1944 Tallinna tütarlaste kommertsgümnaasiumi ja kau-

banduskooli direktor; 1944—1954 ebaseaduslikult repressseerituna Mordva ANSV-s; a-st 1954 Sommerlingi-nim soovhoosi aednik, hiljem tehnilise raamatukogu juhataja Maardu keemiakombinaadis; 1963 siirdus pensionile.

Tööerakonna liige.

Asutava Kogu liige.

Tema ajal viidi ellu keskkooliseadus — lähendamaks keskkooli praktilisele elule, nähti seniste humanitaar-, reaal- ja kommertskoolide kõrval ette uued koolitüübid, nagu majandus-, tehnika-, sotsiaalkorraldus-, aiandus jne kool; koolidesse toodi tööõpetus, neis avati vastavad töökojad; Tallinnas avati lasteaedu, koole, raamatukogusid jm haridusasutusi.

Oli tegev Peterburi Eesti Üliõpilaste Seltsis, Harbiini Eesti Seltsis, Tallinna Õpetajate Seltsis, Eesti Õpetajate Liidus (esimees 1933—1934), Keskkoolijuhataja Ühingus, Tallinna Gümnaasiumide ja Keskkoolide Direktorite Kogus (esimees a-st 1934), Eesti Kutsekooliõpetajate Ühingus (esimees a-st 1937), Õpetajate Kojas (esimees a-st 1938), sihtasutuses Fenno-Ugria (esimees a-st 1927), Eesti-Soome-Ungari Liidus (a-st 1939 ühing), viimasena esimees 1925—1935 jm.

Töid: Eluta loodus (1919), Inimese anatoomia ja füsioloogia (1921), Tervishoiu õpperaamat (1922), Maa-teadus (1924), Orgaaniline keemia (1932), Keemia ja mineraloogia (1932), Inimene (1937); haridus- ja koolialased artiklid ajakirjades Kasvatus, Eesti Kool ning ajalehtedes.

Foto puudub

**RUDOLF GEORG
G A B R I E L**
(GABRIEL)
(01. 11 1871 Kūti vald)



**HUGO BERNHARD
R A H A M Ä G I**
(02. 06. 1886 Kurtna
— 1949)

Õppis Rakvere linna algkoolis 1882—1883, Rakvere kreiskoolis 1884—1886, H. Treffneri eragümnaasiumis Tartus 1887—1888, Tartu kroonügümnaasiumis 1889—1892, õigusteadust Tartu Ülikoolis 1892—1894 ja Moskva Ülikoolis 1894—1896.

1897—1902 kohtuametikandidaat Riia ringkonnakohtus; 1903—1918 notar Võrus; 1917 Võru maakonnavalitsuse liige; 1920—1921 Riigikohtu tsiviilosakonna sekretär; 1921—1922 Tartu—Võru Rahukogu alaline liige; 1922—1923 Kohtupalati liige; 1923—1925 kohtuminister.

20. 02. — 27. 03. 1924
haridusministri kt.

1925—1933 Tartu-Võru Rahukogu esimees; a-st 1933 riigikohtunik.

Õppis Jõgisuu vallakoolis, lõpetas Tallinna Nikolai gümnaasiumi 1905; 1906—1913 õppis Tartu Ülikooli usuteaduskonnas, mille lõpetas teoloogiakandidaadina; 1920 täiendas end Berliini Ülikooli juures; a-st 1924 teoloogiadoktor.

A-st 1913 kirikuõpetaja mitmes koguduses; 1919—1920 Saaremaa praost, Saaremaa ühisgümnaasiumi usuõpetaja; Tartu Ülikoolis süstemaatilise usuteaduse dotsent (1920—1921), professori kt (1921—1926), ühtlasi Tartu Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlaste gümnaasiumi usuõpetaja a-st 1920.

27. 03. 1924 — 17. 12. 1925
haridusminister.

1926—1934 Tartu Ülikooli usuteaduskonna dekaan, süstemaatilise usuteaduse korraline professor; ajakirja Eesti Kirik asutaja ja peatoimetaja 1923—1931, Usuteadusliku Ajakirja peatoimetaja 1933—1934, Külvaja vastutav toimetaja 1930—1933; 1934—1939 Eesti Evangeelse Luteriusu Kiriku piiskop.

Kristliku Rahvaerakonna liige.
I, IV Riigikogu liige.

Tema ajal töötati välja ülikooli-seadus, kultuurkapitali määrus, kanti hoolt usuõpetuse õpetamise eest koolides. Eesti Kirjanike Seltsi abiesimees (1921—1926), Eesti Kristliku Karskusliidu esimees (1929—1931), Tartu Noormeeste Kristliku Ühingu esimees (1931—1934), Akadeemilise Usuteadlaste Seltsi esimees (1933—1934), ühingu Maailmaliit Sõpruse Edendamiseks Kirikute Kaudu Eesti rahvuskomitee esimees (a-st 1933), Rahvusvahelise Lepitusliidu Eesti osakonna esimees (1931—1938); pidas tihedat sidet Põhjamaade kirikutega. Piiskopina viis kirikuelus läbi põhjaliku reformi.

Töid: Sotsialism ja ristiusk (1921), Kiriklik elu Eestis (1925), Tartu Ülikooli koguduse Eesti pihtkond 1921—1931 (1931); usu-, kirikuelu-, karskusalased artiklid mitmes koguteoses ning ajakirjanduses.



J A A N L A T T I K
(22. 10. 1878 Karula vald
— 27. 06. 1967 Stockholm)

Õppis Valga elementaarkoolis 1889—1891, H. Treffneri gümnaasiumis Tartus 1893—1894, Tartu kroonugümnaasiumis 1896—1902, Tartu Ülikooli usuteaduskonnas 1902—

1908, mille lõpetas teoloogiakandi-daadina.

1909—1910 kirikuõpetaja Viljandi maakonnas; 1909—1912 Viljandi Haridusseltsi progümnaasiumi juhataja; 1918—1923 Eesti Evangeelse Luteriusu Konsistooriumi assessor.

17. 12. 1925 — 10. 12. 1927
haridusminister.

1928—1931 välisminister; a-st 1939 Eesti saadik Lätis; 1944 siirdus Rootsi Stockholm.

Kristliku Rahvaerakonna liige.

Asutava Kogu, I—V Riigikogu liige.

Tema ministriks olemise ajal püüti vähendada kulusid keskharidusele, hakati koondama ja sulgema gümnaasiume, anti erakoolidele seaduslik alus, koolides seati sisse sõjaline kasvatus, tõsteti päevakorrale seminaride kaotamine ning pedagoogiumide loomine.

1910—1914 Liivimaa Sinodi piiblitõlkimise komisjoni liige; ühingu Maailmaliit Sõpruse Edendamiseks Kirikute Kaudu Eesti rahvuskomitee abiesimees a-st 1920.

Töid: Meie noored (1908), Minu kodust (1921), Surnu pruut (1924), Koolipoisid, Mets (1928), Viljandi kirikumõis kõneleb (1948), Teekond läbi öö (I—1950, II—1952, III—1955, IV—1958), Mõrsjapärg (1951), Talupoja laul (1953), Minu album (1960), Teda ei ole siin (1964).



**ALFRED JULIUS
MÕTTUS**

(12. 09. 1886 Taheva vald)

Õppis Taheva vallakoolis, Karula kihelkonnakoolis 1897—1900, H. Treffneri gümnaasiumis 1901—1902, Tartu kroonugümnaasiumis 1902—1908, Tartu Ülikoolis arstiteaduskonnas 1908—1914.

1914—1915 arst Võrumaal; 1915—1916 Punase Risti Haigemaja juhataja Valgas; 1916—1918 Valga rajooni vanemarst; 1919 Tallinna II kaitseväe haigemaja ülemarst; a-st 1920 Tervishoiu Peavalitsuse juhataja, hiljem tervishoiu- ja hoolekandevalitsuse direktor; a-st 1921 riigi tervishoiunõukogu esimees; 1922—1923 ning 1925—1927 töö- ja hoolekandeministri abi.

10. 12. 1927 — 05. 12. 1928
haridusminister.

A-st 1928 haridus- ja sotsiaalministri abi, a-st 1936 sotsiaalministri abi; praktiseeriv arst.

Tööerakonna liige.

III, IV Riigikogu liige.

Tema ministritegevuse ajal pidurdati gümnaasiumide koondamist ja seminaride kaotamist, (vaid Tallinna seminar kujundati pedagoogiumiks), pandi alus eri tüüpi koolide avamisele, korraldati tehnilise hariduse and-

mist, kehtestati õpetajate uus tasu-seadus ja algkoolide õppekava, milles oli uus aine — kõlblusõpetus.

1922—1924 Eesti-Soome Liidu juhatuse esimees; Kultuurikapitali Nõukogu liige; näitekunsti sihtkapitali valitsuse esimees; Estonia teatriseltsi juhatuse liige a-st 1923, hiljem esimees; a-st 1936 Estonia teatriseltsi ja Läti Rahvusoperi auliige; Eesti esindaja ülemaailmses tiisikuse vastu võitlemise rahvusvahelise liidu nõukogus a-st 1927; tegutses (aja)-kirjanduse alal.



**LEOPOLD JOHANNES
JOHANNSON**
(03. 02. 1888 Tartu)

Õppis algkoolis Tartus 1897—1901, Tartu Pedagoogika Seltsi õhtukeskoolikursustel 1912—1913, Tartu kaubanduskooli raamatupidamise õhtukursustel 1918—1919, Tallinna kolledžis 1928.

1907—1911 trükitööline Tartus ja Helsingis; 1912—1913 ajalehe Postimees reporter; 1914—19 Tartu Üldise Haigekassa asjaajaja; 1916—1917 Tartu toitluskomitee pearaamatupidaja; 1919 5. jaoskonna töökaitse komisсар; 1919—1920 töö- ja hoolekandeministeeriumi kindlustu-

sasjade toimkonna juhataja kt; a-st 1925 ajakirja Töö ja Tervis tegevtoimetaja.

05. 12. 1928 — 10. 06. 1929

**töö- ja hoolekande- ning
haridusminister.**

1932—1937 teedeminister;

1934—1937 Riigikogu abiesimees;

a-st 1938 Riigivolikogu liige.

Eesti Sotsiaaldemokraatliku Tööliste Partei, hiljem Eesti Sotsialistliku Tööliste Partei liige.

Asutava Kogu, I—V Riigikogu, mitme komisjoni liige.

Suurendas krediiti koolimajade ehitamiseks, kehvade õpilaste toetamiseks, muudeks haridusalasteks vajadusteks.

Aktiivne sotsialistliku liikumise tegelane; oli tegev Eesti Noorsoo Eesti Hoolditsemise Seltsis, Tartu ametiühingute kesknõukogus; a-st 1925 Eesti Haigekassade Liidu instruktor; a-st 1907 mitme ajalehe kaastööline ja toimetuse liige (Sotsiaaldemokraat, Ühendus, Tulevik, Rahva Sõna).

Töid: Töökaitse seadused (1926), Sotsiaalkindlustus (1928); artiklid mitmes ajalehes.



JAAN H Ü N E R S O N
(04. 02. 1882 Karksi vald)

Õppis Kukese koolis 1894, Karksi kihelkonnakoolis 1894—1897, Tartu reaalkoolis 1898—1903, põllumajandust Königsbergi Ülikoolis 1906—1907, Poppelsdorfi põllumajanduskadeemias Bonnias 1907—1912; viibis õpireisidel Saksamaal, Hollandis, Taanis, Rootsis, Belgias ja Inglismaal.

Oli tegev ajakirjanduses: 1904—1906 Postimehe, 1911—1914 Põllutöölehe toimetuse liige, 1914—1918 viimase toimetaja, 1919 Maaliidu 1920—1927 Kaja toimetuse liige, 1920—1933 ja a-st 1936 ajakirja Põllumees toimetaja; 1912—1918 õppejõud põllutöö- ja kontrollassistentide kursustel Tartus ja Vahil; 1918—1919 õpetaja Tartu põllutöökeskkoolis; 1911—1924 põllumeeste seltside kesktoimkonna sekretär, a-st 1924 Eesti Põllumeeste Keskseksi peasekretär; 1927—1928 siseminister.

10. 06 1929 — 12. 02. 1931

haridus- ja sotsiaalminister.

1931—1932 sise- ja kohtuminister, hiljem põllutööminister.

20. 02. — 03. 10. 1932 haridus- ja sotsiaalminister.

1932—1936 Põllutöökoja direktor; a-st 1936 Riigi Viijasalve juhatuses esimees.

Põllumeestekogude liige.

Asutava Kogu, I—V Riigikogu liige.

Tema ajal kehtestati täiendus-, kesk- ja kutsekoolide uued õppekavad, loodi majandusgümnaasiumi tüüp, töötati ümber algkoolide seadus, koostati õpetajate teenistusseadus, suleti õpetajate seminarid ning asutati pedagoogiumid Tallinnas ja Tartus.

Eesti Maarahva Liidu asutajaid (1917) ja juhatuses esimees; põllu-

meeste erakonna asutajaid (1919), selle keskjuhatuse liige (a-st 1920); kohalike põllumeestekogude võrgu organiseerija 1919—1920; Põllumajandusliikude Ühistuste Revisjoniliidu (1926, a-st 1937 Põllumajandusliku Ühistegevuse Keskliit) rajaja, juhatuse esimees jne.

Töid: Lugemismaterjal algkooli III—IV kl õpilastele "Ühenduses on jõud" (1935), põllumajandusalased brošüürid ja artiklid.



JAAN PIISKAR
(11. 02. 1883 Vastemõisa vald — 1941)

Õppis Suure-Jaani kihelkonnakoolis 1897—1900, lõpetas Sindi ministriumikooli juures pedagoogikaklassi 1901, omandas Pärnu gümnaasiumi juures 1904 algkooliõpetaja, 1907 koduõpetaja kutse.

1901—1905 õpetaja algkoolides; 1906—1907 ja 1910—1912 sotsialistliku tegevuse pärast vangis või politsei valve all; 1908—1909 õpetaja Võru 1. keskkoolis, 1909—1919 Pärnu Eesti Kooliseltsi progümnaasiumis, ühtlasi Pärnu kaubanduskooli asutajaid ja õpetaja 1913—1919; 1918—1919 Pärnu haridus- ning hoolekandeosakonna juhataja; maa- volikogu liige Pärnumaal 1921—

1923, Valgamaal 1924—1927, Harjumaal 1927—1930, Viljandimaal 1930—1933; 1928—1929 Rahva Sõna peatoimetaja, 1928—1930 Töölise Hääle toimetaja; 1930—1931 Tallinna linna revisjonikomisjoni esimees.

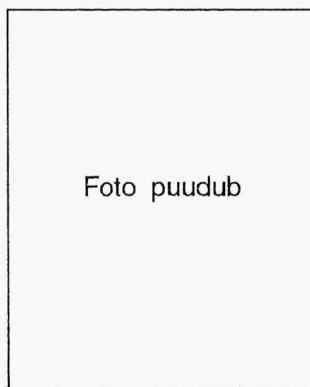
12. 02. 1931 — 20. 02. 1932
haridus- ja sotsiaalminister.

A-st 1934 Tallinna linna pandimaja abijuhataja.

Sotsialistliku Töölise Partei liige. I—V Riigikogu liige.

Pooldas õpetajate osalemist hariduspoliitikas.

Pärnumaa Õpetajate Liidu esimees 1917, Eesti õpetajate Liidu juhatuse liige 1919—1921 ja 1924—1934, Eesti Haridusliidu juhatuse liige 1926—30 ja a-st 1938; Eesti Sotsialistliku Töölise Partei keskkoolitee liige, 1927—1931 partei sekretär, 1927—1931 Eestimaa Töölisühingute Keskliidu esimees; a-st 1925 töölismajade osahinguga Töölise Kodu juhatuse liige, a-st 1928 Tallinna Tööliseatri ühingu abiesimees ja kirjastusühinguga Rahva Sõna juhatuse liige, a-st 1932 sihtasutuse Tallinna Rahvamaja juhatuse liige.



HUGO VILLI
K U K K E
(01. 03. 1898 Pala vald — 1940)

Õppis Pala-Moku vallakoolis 1906—1908, Torma (Võtikvere) ministeeriumikoolis 1908—1911, Tartu Aleksandri gümnaasiumis 1911—1917; Tartu Ülikooli õigusteaduskonnas 1917—1927.

1923—1928 Postimehe toimetuse liige, 1928—1929 Pärnu Postimehe ja 1930 Pärnu Päevalehe toimetaja; a-st 1930 vandeadvokaadi abi.

03. 10. 1932 — 18. 05. 1933 haridus- ja sotsiaalminister.

1934—1935 siseministri 2. abi, ühtlasi valitsuse informatsiooni- ja propagandavalitsuse juhataja, 1937 Riikliku Propagandatalituse juhataja; a-st 1935 (vaheaegadega) Uus Eesti peatoimetaja.

Rahvaerakonna liige.

IV, V Riigikogu liige.

Korraldas keskkoolireformi eel-
töid.

Oli tegev mitmetes organisatsioonides: Tartu Üliõpilaskonna abiesimees 1921—1922, esimees 1922—1923, välistoimkonna juhataja 1922—1924; Soome—Eesti—Läti—Leedu Üliõpilaskondade Liidu loojaid (1923) ja arendajaid, Balti riikide üliõpilaskondade keskbüroo juhataja 1924—25, Rahvusvahelise Üliõpilaskonnaliidu alaline delegaat 1925—1927; Riigikogu liikmena töötas a-st 1931 põhiseaduse parandamise komisjonides, 1936—1937 osales uue põhiseaduse eelnõu kava koostamises; Isamaaliidu asutajaid (1935), selle keskjuhatajuse liige.



KONSTANTIN K O N I K
(31. 12. 1873 Tartu —
03. 08. 1936)

Õppis Tartu saksa õpetajate seminari algkoolis, 1833 lõpetas Tartu gümnaasiumi, 1893—1899 õppis Tartu Ülikoolis arstiteaduskonnas, a-st 1908 meditsiinidoktor.

1899 töötas arstina Podoolia ja Harkovi kubermangus, 1900—1904 assistent evangeelse haigla haava-jaoskonnas Odessas, 1904—1905 osales Odessa Punase Risti osakonna ordinaatorina Vene-Jaapani sõjas, 1905—1908 assistent Tartu Ülikooli haavakliinikus, 1909—1912 Eesti arstide erahaigemaja juhataja Tallinnas, 1913—1918 Vene-Balti laevatehase vanemarst, ühtlasi Tallinna linna tervishoiubüroo juhataja 1915—1917, ajakirja Tervis toimetaja 1913—1916; 1918—1920 Tervishoiu Peavalitsuse juhataja, a-st 1920 Tartu Ülikooli kirurgiaprofessor, haavakliiniku juhataja, 1920—1931 arstiteaduskonna dekaan.

18. 05 — 21. 10. 1933 haridus- ja sotsiaalminister.

1933 sai halvatuse.

Tööerakonna, selle liitumise järel Rahvaerakonnaga 1932 Rahvusliku Keskerakonna liige.

Eesti Maavalitsuse, Päästekomitee, Asutava Kogu, V Riigikogu liige.

Pidurdas õpetajaid riigiteenistujatega võrdsustava seaduseelnõu vastuvõtmist, mis tähendanuks õpetajate palga langust.

Eesti Tuberkuloosi Vastu Võitlemise Liidu asutajaid ja juhataja 1925—1936, Tartu Eesti Arstide Seltsi auliige a-st 1932.

Töid: (Populaar)teaduslikud kirjutised ajakirjanduses (Tänapäev, Eesti Arst, Tervis).



NIKOLAI K A N N
(26. 04. 1873 Muhu — 1948)

Õppis Hellamaa apostliku õigeusu kihelkonnakoolis, Kuressaare elementaarkoolis ja gümnaasiumis, mille lõpetas 1896; 1896—1901 õppis romaani ja germaani keeleteadust ning ajalugu Peterburi Ülikoolis, mille lõpetas I järgu diplomiga.

1901—1902 õpetas Tallinna Aleksandri gümnaasiumis prantsuse keelt ja vene tütarlaste gümnaasiumis saksa keelt, 1902—1906 vana-de keelte ja ajaloo õpetaja Riia Aleksandri gümnaasiumis, 1906—1910 saksa keele õpetaja Peterburi V poeglaste gümnaasiumis ja topograafide sõjakoolis, a-st 1910 Tallin-

na linna kaubanduskooli juhataja, 1915—1933 Tallinna linna poeglaste gümnaasiumi (reaalkooli) direktor.

21. 10. 1933 — 11. 05. 1936 haridus- ja sotsiaalminister.

A-st 1936 siirdus pensionile.

Põllumeestekogude liige.

Asutava Kogu liige.

Tema ajal viidi lõpule keskkoolireform: 4-kl algkoolile järgnes 5-kl keskkool (paraleelselt ka 6-kl algkool ja 3-kl keskkool), gümnaasium oli 3-kl; lühendati koolikohustust 2 a võrra; lahendati võõrkeelte õpetamine alg- ja keskkoolis; asuti välja tööta-ma kutsekoolide võrku.

Oli tegev mitmetes organisatsioonides: Peterburi Eesti Üliõpilaste Seltsi asutajaid 1897, sealse karskusseltsi, Kooli Seltsi ja Heategeva Seltsi tegelane; Tallinna Õpetajate Seltsi juhatuse liige, a-st 1923 Eesti skautide peavanem; 1924—1930 Tallinna põllumeestekogu esimees; Tallinna Issanda Muutmise kiriku nõukogu esimees a-st 1915, revisjonikomisjoni esimees a-st 1927, apostliku õigeusu sinodi liige; Eesti Punase Risti revisjonikomisjoni esimees, Noorte Punase Risti juhatuse liige; Krediit-Panga nõukogu liige, esimees, abiesimees a-st 1912 jm.

Töid: Tarvilik Saksa-Eesti sõnaraamat (I tr koos Jakob Ploompuuga 1902, II tr koos Gustav Suitsuga 1918), Pildid Lääne-Euroopa kirjandusest (1906), Saksakeele õpperaamat I—II (1924—26), Saksakeele lugemiseraamat keskkoolidele I—II (1924), Saksakeele grammatika (1925); Üldise ajaloo I—XXXII toimetaja, peamisi koostajaid (1930—1933); haridusalased kirjutised (Postimees, Päevaleht, Koit, Uus Aeg jt).



**ALEKSANDER
J A A K S O N**
(29. 01. 1892 Holdre mõis)

Õppis Holdre vallakoolis 1902—1906, Helme kihelkonnakoolis 1906—1909, Tartu Õpetajate Seminaris 1909—1913, Peterburi lipnikkude koolis 1915, Tallinnas ohvitseride kursustel 1921 ja kindralstaabi kursustel 1923—1925, Prantsuse Kõrgemas Sõjakoolis 1925—1927; lõpetas Tartu Ülikooli õigusteaduskonna 1936.

1913 õpetaja Türi kihelkonnakoolis, 1913—1915 Uudeküla ministriumikoolis; 1915—1917 teenis Vene sõjaväes, 1917—1918 Tartu Eesti tagavarapataljonis; osales Vabadsõjas pataljoniülemana, hiljem oli polguülema abil; 1927—1933 kaitseväge ühendatud õppeasutuste ülema abi, taktika lektor kõrgemas sõjakoolis, 1933—1936 kaitseväge ühendatud õppeasutuste ülem.

11. 05. 1936 — 12. 10. 1939
haridusminister.

Kuni vangistamiseni 1940 sõjavägede staabiülem kindralmajori auastmes.

Tema ajal muudeti 1934. a keskkooliseadus: legaliseeriti mõlemad

keskkoolitüübid — 5-kl keskkool nimetati progümnaasiumiks ja 3-kl keskkool reaalkooliks, gümnaasiumile jäi 3 haru; 1937 kehtestati uued algkooli, 1938 keskkooli õppekavad; kutseharidusseadusega lülitati kutsekoolid üldisesse ühtluskoolisüsteemi; asutati 4-kl õpetajate seminarid Tallinnas ja Tartus; korraldati täiendusõppelaagrid koolijuhatajatele ja õpetajaile; parandati õpetajate palgaolusid; noorsoo-organisatsioonide tegevuse juhtimiseks asutati 1936 haridusministeeriumis keskus eesotsas noortejuhiga, 1936 loodi Õpetajate Koda; 1936 viidi Tartu Ülikooli tehnikateaduskond üle Tallinna ja loodi Tallinna Tehnikainstituut, mis 1938 nimetati Tallinna Tehnikaülikooliks; 1938 kehtestati ülikooliseadus, asutati Eesti Teaduste Akadeemia, nimetati 12 akadeemikut.



**PAUL NIKOLAI
K O G E R M A N**
(05. 12. 1891 Tallinn —
28. 07. 1951 Tallinn)

Õppis Tallinna linnalgkoolis 1901—1904, linnakoolis 1904—1908, lõpetas eksternina Tallinna Aleksandri gümnaasiumi 1913, õppis

Tartu Ülikoolis keemiat 1913—1918, täiendas end Londonis 1919—1922; keemiadoktor (1934), Eesti TA (1938) ja ENSV TA akadeemik (1946).

1909—1911 õpetaja Harju-Jaanis, 1912—1913 koduõpetaja, 1918—1919 õpetaja J. Westholmi eragümnaasiumis ja tehnikumi lektor Tallinnas, 1918 Tallinna linna keemik, 1921—1923 Tartu Ülikooli dotsent, 1923—1936 orgaanilise keemia professor, ühtlasi töötas Zürichi tehnikaülikoolis (1926, 1933) ning Harvardi Ülikoolis (1927—1928); teadustööl Hollandis, Prantsusmaal, Austrias (1931); 1925 asutas koos M. Wittlichiga õlikivide (põlevkivi) uurimise laboratooriumi, a-ni 1940 selle juhataja; 1936—1941 Tallinna tehnikaülikooli professor, 1936—1939 selle rektor.

12. 10. 1939 — 21. 06. 1940

haridusminister.

1941—1945 oli ebaseaduslikult represseerituna Sverdlovski oblastis vangilaagris; 1945—1951 Tallinna Polütehnilise Instituudi orgaanilise keemia ja pürogeensete protsesside kateedri juhataja, 1946—1950 ühtlasi ENSV TA Keemia Instituudi direktor.

Oli tegev paljudes organisatsioonides: Tallinna Rahvaülikooli asutajaid (1917), Akadeemilise Keemia Seltsi asutajaid (1923), selle esimene esimees; Loodusuurijate Seltsi abiesimees (1924—1929), esimees (1929—1936); Prantsuse Teadusliku Instituudi abiesimees (1929—32), Looduse kirjastusosaühingu juhatuse liige (a-st 1932), kirjastusühingu Kultuurkoondis asutajaid ning juhatuse liige (a-st 1937), Rahvusvahelise Vaimse Koostöö Komisjoni Eesti komitee sekretär (1929—1937), seejä-

rel abiesimees; Kultuurkapitali Nõukogu ja selle alalise komisjoni liige (a-st 1938), Insenerikoja nõukogu esimees (a-st 1938) jne.

Osales Eesti esinadajana mitmete rahvusvaheliste kongresside töös, esines neil ettekannetega.

Töid: Põlevkivierogeeni struktuuri ja päritolu, põlevkiviõli koostist ja kasutusalasid, dieenide omadusi ja sünteesimise meetodeid ning nende liitumis- ja polümerisatsioonireaktsioone käsitlevad teaduslikud tööd ja kirjutised; kooliõpiku Loodusõpetus kaasautor (a-st 1922), Orgaanilise keemia põhijooned I (1927), hulk populaarteaduslikke artikleid.

**Koostanud Eesti Pedagoogika
Arhiivmuuseumi materjalide
põhjal.**

(Järgneb)

ÕPETAJATE KOJAST

1936. aasta 8. oktoobril kogunes Tallinnas Kaubandus- ja Tööstuskoja saali esinduslik seltskond. Kohal olid riigivanem K. Päts, haridusminister A. Jaakson, ministri abi V. Päts, õpetajate organisatsioonide volitatud esindajad, Haridusministeeriumi ametnikud ja haridustegelased, lisaks õpetajaid Tallinna koolidest. Asutati Õpetajate Koda (ÕK). Koja ülesandeks seati "koondada /- - / õpetajate kutseorganisatsioon ja ühendada õppejõude õppe- ja kasvatus töö edukamaks arendamiseks ja viljastamiseks, selgitada ja kaitsta õppejõudude kutseõiguslikke, majanduslikke ja vaimseid huve ja vajadusi ning toetada riigi- ja omavalitsusasutisi neile pandud ülesannete täitmisel" (Riigi Teataja 1936, nr. 48, art. 391).

MIKS ASUTATI ÕPETAJATE KODA

ÕKi asutamist on seniilmunud uuringutes (Õ. Elango, V.Horm) hinnatud kui "vaikiva ajastu" autoritaarse riigivõimu poolt astunud samu allutada oma tahte õpetajate kutseorganisatsioonid, eriti aga aegajalt üsnagi isemeelselt käitunud Eesti Õpetajate Liit (EÕL).

Kahtlemata nii see oligi, sest ÕK asutati avalik-õigusliku institutsioonina Riigivanema 29. mai 1936. aasta dekreediga jõustatud Õpetajate Koja seaduse alusel ja ta töötas haridusministri järelevalve all. Koja nõukogu kui koja kõrgeima esinduse olulised otsused, sealhulgas ka esimehe valimine, jõustusid alles haridusministri kinnitusel. Valitsuse otsusel

võis haridusminister koja tegevuse ajutiselt peatada või koja koguni laiali saata.

Samas tuleb aga tõdeda, et ÕKi loomise mõtte algatajaks ei olnud valitsevad ringkonnad, vaid see kujunes ja küpses pika aja vältel õpetajaskonna kutseorganisatsioonides, et sel teel ületada nende vahel valitsevad erimeelsused. Võimustruktuuride ülesandeks jäi vaid anda tekkinud ideele seaduse jõuga soovitud sisu ja vorm.

Omariikluse algusaastail oli kogu Eesti õpetajaskonda ühendavaks kutseorganisatsiooniks 1917. aastal asutatud EÕL*. Kuid tegevusühtsus EÕLi raames säilis 1920. aastate lõpuni. Esimese sammu eraldumiseks ja õpetajate organiseerumiseks koolitüüpide kaupa tegid täienduskoolide õpetajad, kes 1929. aasta augustis asutasid Täienduskoolide Õpetajate Ühingu. Iseseisva organisatsiooni loomise mõtte algatasid ka keskkooliõpetajad oma I kongressil 1929. aasta aprillis, kuid teoks sai see 1933. aasta juunis, mil asutati keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ühendusena Eesti Keskkooliõpetajate Kogu (EKESKO). 1935. aastal löid ka kutsekoolide õpetajad oma üleriigilise ühenduse — Eesti Kutsekoolide Õpetajate Ühingu. Neis tingimustes ei olnud EÕL enam kogu Eesti õpetajaskonda ühendavaks organisatsiooniks. EÕLi liikmekskonna põhiosa moodustasid pärast uute kutseorganisatsioonide tekkimist algkooliõpetajad, kelle kutsehuvid ka liidu tegevuses esiplaanil seisisid. Need aga ei ühtinud alati ja kõiges kesk- ja kutsekoolide õpetajate kutsehuvi-

dega. Üsnagi tuntavaks muutusid erimeelsused õpetajaskonnas seoses 1934. aasta koolireformiga, mida keskkooliõpetajad üksmeelselt toetasid, kuid mille suhtes asusid algkooliõpetajad täielikult eitavale seisukohale.

Kantuna soovist leida kompromiss keskkooli- ja algkooliõpetaja vahel, esitas EKESKO 1934. aasta jaanuaris EÕLile oma seisukohad õpetajate organiseerimise küsimuses. Tehti ettepanek luua kogu õpetajaskonda puudutavate üldiste küsimuste otsustamiseks Eesti Õpetajate Koda, kuhu valitakse liikmed olemasolevate õpetajate organisatsioonide poolt pariteetsetel alustel. See seisukoht leidis toetamist ka keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate III kongressil 1934. aasta oktoobris. 1935. aasta veebruaris valmis Õpetajate Koja seaduse eelnõu esimene variant, 1936. aasta jaanuaris teine variant.

EÕLi asemikekogu asus aga EKESKO ettepanekute suhtes eitavale seisukohale, taunides eriti pariteetse esindatuse nõuet, mis andnuks EÕLile, kus liikmeid üle 3000, võrdse esindatuse ja ka otsustusõiguse 650-liikmelise EKESKOga. Asjakohane märgukiri koos Õpetajate Koja seaduse eelnõu omapoolse variandiga saadeti 1935. aasta novembris Riigivanemale. Kuid 1936. aasta mais jõustunud Õpetajate Koja seadus lähtus EKESKO ettepanekutest. Seadus nägi ette Õpetajate Koja kõrgeima organina 45-liikmelise koja nõukogu, mis koosnes kolmest sektsioonist, kuhu olemasolevad õpetajate organisatsioonid valisid oma esindajad järgmiselt: algkooliõpetajate sektsioon — EÕL 14 esindajat ja Eesti Lasteaednike Selts 1

esindaja, keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate sektsioon (EKESKO) 15 esindajat, kutse- ja täienduskoolide õpetajate sektsioon — Eesti Kutsekoolide Õpetajate Ühing — 13 esindajat, Täienduskoolide Õpetajate Ühing — 1 esindaja ning Põllumajanduslike Koolide Õpetajate Selts — 1 esindaja. Nõukogu liikmete volitused kestsid kaks aastat.

Koja nõukogu esimesel koosolekul 1936. aasta oktoobris valiti koja esimeheks koolidirektor Viktor Neggo Tartust, keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate sektsiooni juhatajaks õpetaja Kalev Ratasseppe, kutse- ja täienduskooliõpetajate sektsiooni juhatajaks koolijuhataja August Muttning ning algkooliõpetajate sektsiooni juhatajaks koolijuhataja Enn Murdmaa, kes oli ühtaegu ka EÕLi esimees.

MILLEGA TEGELES ÕPETAJATE KODA

Õpetajate Koja tegevusvaldkonnad ja pädevuse määras Õpetajate Koja seadus, mille järgi võis koda, lisaks õigusele esindada õpetajaskonda, avaldada soove riigi- ja omavalitsusasutustele õpetajate majandusliku, kultuurilise ja teenistusliku olukorra parandamiseks ning arvamusi haridusalaste seaduste ja määruste eelnõude kohta, aga ka osaleda õppekavade koostamisel ning õpperaamatute hindamisel. Koja ülesannete hulka kuulus hoolitsus õpetajate täienduskoolituse eest ja õigus korraldada sellel otstarbel kursusi, koosolekuid, kongresse ja ekskursionsioone. Ühtlasi võis koda asutada ja pidada üleval asutusi, mille ülesandeks on õpetajate ning nende perekonnaliikmete kultuurihuvide, tervise, puhkuse ja üldise heaolu eest hoolitsemine.

Koja nõukogu tegevus jäi vähe-
masti esimesel tööaastal seatud
ülesannetega võrreldes tagasihoidli-
kuks ja väheviljakaks. Omajagu vas-
tuolude säilimise tõttu, nüüd juba
seksioonide vahel, sest ka kõigi
õpetajate organisatsioonide pariteet-
ne esindatus Õpetajate Kojas ei ta-
ganud soovitud üksmeelt. Kujukalt
ilmes see juba esimehe valimisel,
kui keskkooli- ja gümnaasiumiõpeta-
jate seksioon ja kutsekooli sekt-
sioon esimehe kandidatuuri suhtes
kokku leppisid ja algkooliõpetajate
seksiooni vastuseisust hoolimata V.
Neggo esimeheks valisid. Töö hak-
kas laabuma alles pärast V. Neggo
ennetähtaegset tagasiastumist ja
Enn Murdmaa asumist esimehe ko-
hale 1937. aasta oktoobris. Kinnitati
ulatuslik tegevuskava ja asuti otsima
lahendusi aktuaalsetele koolikorra-
duslikele ning õpetajate majanduslik-
ku ja õiguslikku olukorda puudutava-
tele küsimustele. Sama suuna jätku-
mist täheldame ka koja teisel tege-
vusperioodil (1938—1940), kui esi-
mehe kohuseid täitis tuntud kooli- ja
haridustegelane Aleksander Veider-
ma.

Tösisst tähelepanu nõudis nii õpe-
tajate organisatsioonidelt kui ka
ÕKilt 1934. aasta koolireformist tule-
nev. Algkooli 4. klassile baseeruv
5klassiline keskkool (progümnaa-
sium), mis pidi reformikavade koha-
selt olema tulevikus ainuvõimalikuks
teeks gümnaasiumi, muutis kohus-
tusliku 6klassilise algkooli sisuliselt
tupikkooliks. Formaalselt võis küll
6klassilise algkooli lõpetanud astuda
progümnaasiumi 3. klassi, kuid õppe-
kavade erinevuse tõttu nõudis see li-
saõpinguid. Seetõttu muutus eriti ak-
tuaalseks algkooli lõpuklasside (5.—
6. klass) ja progümnaasiumi esimes-

te klasside (1.—2. klass) õppekava-
de ühtlustamine. Sellele juhtis tähe-
lepanu oma resolutsioonis juba õpe-
tajate XII üldkongress (august 1935).
Algkooliõpetajate seksiooni algatusel
arutas õppekavade ühtlustamist ÕKi
juhatuse 1937. aasta veebruaris. Mär-
giti, et koolireform on põhjustanud
õigustatud rahulolematust lastevane-
mate ning õpetajate hulgas ja selle
kõrvaldamiseks on õppekavade üht-
lustamine hädavajalik. See lähen-
daks koolitüüpe ja võimaldaks ande-
kamatele õpilastele lahedamat pääsu
keskhariduse juurde. Eriti oluline
oleks õppekavade ühtlustamine
maaõpilastel, kellel õppimisvõimalus
progümnaasiumis praktiliselt puudus.

ÕKi ettepanekud leidsid osaliselt
arvestamist 1938. aastal rakendatud
uutes õppekavades. Neis ühtlustati
algkooli 5.—6. klassi ja progümnaa-
siumi 1.—2. klassi õppekavad seda-
võrd, et algkooli lõpetanu võis jätkata
õpinguid progümnaasiumi 3. klas-
sis, kui ta oli vajalikus ulatuses õp-
pinud võõrkeelt.** 1938/39. õppeaas-
taks ilmusid ka esimesed õpikud,
mis mõeldud kasutamiseks nii alg-
koolis kui ka progümnaasiumis.

Elava mõttevahetuse pedagoogi-
listes ringkondades kutsus esile Ha-
ridusministeeriumi poolt 1937. aastal
alustatud õpperaamatute stan-
dardiseerimine, mille kaugemaks
eesmärgiks pidi olema igas õppeai-
nes vaid ühe õpiku tunnustamine
ainulubatavaks. Üldist heakskiitu see
ettevõtmine ei leidnud. Õpetajate
Koda arutas õpikute stan-
dardiseerimist 1937. aasta novemb-
ris ning asus selles küsimuses üsna-
gi ettevaatlikule seisukohale. HMLE
saadetud märgukirjas peeti õpikute
standardiseerimist enneaegseks,
sest õppekavad ei ole veel välja ku-

junenud ja seetõttu õpikudki alles ot-singujärgus. ÕK leidis, et õpikute hindamiseks ja standardiseerimiseks sobivate õpikute väljaselgitamiseks tuleks moodustada vastavasd toim-konnad, kuhu kuuluksid ka koja esindajad.

Vabariigi Valitsuse otsusega moodustatigi 1938. aasta detsembris õpperaamatute komitee, mille üles-andeks sai õpperaamatute läbivaata-mine ja koolides tarvitamiseks luba-mine. Komiteed juhtis Haridusminis-teriumi koolivalitsuse direktor Villem Altoa, liikmete hulka kuulus ka ÕKi esimees Aleksander Veiderma.

1938/39. õppeaastaks jõudsid koolidesse ka esimesed ainulubatud õpikud. Need olid "Matemaatika õpik" 5. ja 6. õppeaastale, autorid A. Kasvand, J. Lang ja Õ. Paas ning "Eesti koolilugemik", autorid J. Parijõgi, G. Reial ja A. Vaigla, samuti 5. ja 6. õppeaastale ja mõeldud kasutamiseks nii algkoolis kui ka progümnaasiumis.

ÕKi hariduskorralduslikest seisu-kohavõttudest märgiksime veel esil-dist koolikohustuse vanusepiiri tõst-miseks 14 eluaastalt 15-le, et vä-hendada väljalangemist algkoolist. Heakskiitu ei leidnud Haridusminis-teriumi kutseoskuse osakonna ka-vatsus võimaldada tööstusõpilaste koolidesse astuda ka neil, kes pole lõpetanud 6-klassilist algkooli. Mär-gukirjas tagavaraõpetajate töö kohta tauniti üsna laialt levinud praktikat kasutada tagavaraõpetajaid kooliva-litsustes kantselai abijõududena. Lei-ti, et tagavaraõpetaja ülesandeks peab olema puuduvate õpetajate asendamine. Kui sellest aega üle jääb, siis vabaharidustöoks. Huvipak-kuv on kahtlemata ka keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistuse

ümberkorraldamise kava, mis valmis pärast põhjalikku arutelu ja esitati Haridusministeeriumile 1939. aasta jaanuaris. Selle kava kohaselt peeti otstarbekaks asutada üheaastase õppeajaga iseseisev pedagoogiline õppeasutus, kus õpiksid õpetajakut-set taotlevad kõrgema õppeasutuse lõpetanud. Sellekohane otsus — asutada Tartu Ülikooli juurde kes-ja kutsekoolide ning gümnaasiu-miõpetajate ettevalmistamiseks Pe-dagoogiline Instituut — langetatigi haridusministri poolt 1940. aasta algul, kuid jäi ellu viimata.

Realiseerimata jäid samuti mit-med põhjendatud ettepanekud õpe-tajate ainelise ja õigusliku olukorra parandamiseks, ehkki Haridusminis-terium neid enamasti põhimõtteliselt toetas. Nii töötati välja parandusette-panekud 1931. aastal jõustunud õp-pejõudude teenistusseadusele, kuna rahul ei olnud seadusesättega, mis lubas õppejõudu "teenistuse huvi-des" ümber paigutada ühest koolist teise või ühelt ametikohalt teisele asjaosalise nõusolekuta. 1940. aasta veebruari lõpul saatis ÕKi juhatus haridusministrile märgukirja õpetajate ainelise olukorra parandamise asjus. Selles juhiti muuhulgas tähelepanu ka seigale, et kohati suhtutakse vas-tutustundetult staažikate edukalt töö-tavate õpetajate vanemõpetajaks ni-metamise. Koda tegi ettepaneku viga parandada ja nimetada vanem-õpetajaks koheselt kõik õpetajad, kellel selleks seaduslik õigus.*** Õpetajate Koja poolt algatati õpetajate pensioniseaduse, samuti palga-seaduse muutmise, tehti ettepanek õpetajate laste vabastamiseks õppe-maksust. Kuid, nagu märkis esimees A. Veiderma ÕKi viimasel koosolekul 6. mail 1940, ei võimaldanud raha-

liste vahendite nappus teostada põhjalikumaid muudatusi õpetajate ainelises olukorras, ehkki koja juhatus küll kirjalikult, küll delegatsioonide kaudu on neis küsimustes pöördunud valitsusasutuste poole.

ÕKi tegevuse lõpetasid 1940. aasta juunisündmused. Coja juhatusse viimane koosolek toimus 1940. aasta 9. juulil. Mõni päev hiljem, 13. juulil jõustunud kutsekodade kaotamise dekreediga likvideeriti ka ÕK.

LÕPETUSEKS

Õpetajate Kojale oli antud aega tegutseda vaid kolm ja pool aastat ning sellestki ligemale aasta tingimustes, kus haridusküsimused vaevalt prioriteetseteks said olla. Eks see oligi peamine põhjus, miks koja tegevuse tulemuslikkus loodetust tagasihoidlikumaks jäi. Samas tuleb aga tõdeda, et õpetajaskonna organisatsioonilise killustatuse ning küllaltki teravate erimeelsuste tingimustes oli ÕK küllap ainsaks sobilikuks õpetajaskonna ühishuvisid kaitsvaks ja neid riiklikele võimustruktuuridele teadaandvaks institutsiooniks.

Ülalõeldut ei tule käsitada üleskutsena ÕK taas rajada. Küll aga väärib minevikukogemus tähelepanelikku tundmaõppimist, sest selge on, et praegu Eesti Vabariigis toimuv haridusuuendus ei saa olla üksnes seadusandja ja haridusametnike pärusmaaks, vaid eeldab kõige laialdasema haridusüldsuse aktiivset osavõttu. Kahjuks puuduvad selleks praegu minimaalsemadki võimalused ja õpetaja osaks on jäänud vaid "ülevalt" tulnud normatiivaktide passiivse täitja roll. Eesti Õpetajate Liit, mis 1991.a. mais registreeritud põhikirja kohaselt loeb ennast aastail

1917—1940 tegutsenud samanimelise organisatsiooni tegevuse jätkajaks, eksisteerib vaid paberil. Õpetajaskond on organisatsiooniliselt killustunud ja moodustanud kümme-kond ainelitu (-ühingut, seltsi). Omavaheline kontakt neil puudub, rääkimata väljundist haridust juhtivasse riigiorganeisse.

Ajutiseks lahenduseks võiks olla ühiskondlikel alustel tegutseva nõuandva kogu moodustamine ministeeriumi koolituspoliitika osakonna juurde, mis ühendaks haridusametnike, pedagoogikateaduse ja praktikute (õpetajad, koolijuhid) esindajaid, et leida optimaalseid lahendusi hariduspoliitika aktuaalsetele strateegilisele probleemidele ja öelda oma sõna haridusalases õiguseloomes. Tulevikus peaks seda rolli täitma kogu Eesti õpetajaskonda organisatsiooniliselt ühendav ja kooli ning õpetaja huvisid kaitsev eesti Õpetajate Liit.

* EÕLi tegevusest vt. **Kelder, H.** Eesti Õpetajate Liit demokraatliku kooli ja õpetajaskonna huvide kaitsel (Haridus 1991, nr. 6, lk. 44—46, nr. 7, lk. 43—45).

** Avalikkude algkoolide seaduse muutmise dekreediga 25. maist 1934 jäeti võõrkeel algkooli kohustuslike ainete hulgast välja. Võõrkeelt võis õpetada vabatahtliku ainena V ja VI klassis kolme nädalatunniga. 1934/35.a öa kasutas seda võimalust 617 algkooli, 343 algkoolis loobuti võõrkeele õpetamisest.

*** 1935 jõustunud õppejõudude tasude seaduse (RT 1935, 69, 035) alusel võidi vanemõpetajaks nimetada haridusministri kinnitusel õpetajad, kellel pedagoogilist staaži vähemalt 9 aastat ja töö pole pälvinud etteheiteid. Vanemõpetaja nimetus andis ligikaudu 10% palgalisa.

ÕPETAJA AKTIIVÕPETUSLIKUS KOOLIS... JA MITTE AINULT SEAL

Viimaste aastate haridusarutlustest on eriti rõhutatud märksõna TOIMETULEK. Toimetulek kiiresti muutuv asukeskkonnas ja keerukates inimsuhetes. Tegelikult tähendab see ei muud kui KOHANEMIST.

Ent kas me suudame kujutleda, millise keskkonnaga tuleb kohaneda ütleme 10 aasta pärast. Mina ei oska. Sest raske on ennustada kasvõi poliitilisi arenguid, niisamuti tehnika ja majanduse edukäiku. Rooma Klubi globaalprognoside toel võib ühteist oletada. Seega on ilmvõimatu täpsemalt määratleda sedagi, mida kooli lõpetaja 10 aasta pärast teadma peaks. Asjatundjate arvates on praegune infohulk toleks ajaks suurenenud 5 või enamgi korda. Seega siis: praegused teadmised osutuvad valdavalt kasutuskõlbmatuiks. Sakslased väidavad, et tööandjatena ei saa nad rakendada inimeste ja tehnikaga tegelemiseks kedagi, kes pole end igal aastal täiendanud. Viis aastat tagasi õpitu ei kõlba enam pruukimiseks. (Prof. Jürgen Plaschke Tallinnas 1992 peetud loengust.) Kas on siis mõtet püüdlisult teadmisi tuupida?

Midagi peaks ometi püsima jääma. Näiteks algklassides tuleb kindlasti õpetada:

- hästi lugema (ja loetust aru saama), kirjutama (ja seda korrektse käekirjaga), arvutama (seejuures peast ja kiiresti);
- grammatikareeglite ja füüsikaseaduste rakendamist;
- võõrkeelt;
- kujundlikku mõtlemist (geomeetria), voolimist, modelleerimist, konstrueerimist (kõike seda esijoonel loovuse arendamiseks).

Vanemates klassides kujuneb ehk peamiseks info kogumine, töötlemine, mõtestamine, rakendamine. Kui algõpetuses on loovvõimete arendamisele tugev põhi pandud, jätkuvad arengud selles suunas ka vanemates klassides, seostudes käitumis- ja koostööoskustega ning kõlblusnormide järgimisega (mitte ainult mõtisklemine elu üle, vaid ka osavõtt elust). Niisiis eeldavad meie juhtsõnad — TOIMETULEK (*resp.* KOHANEMINE) — ilmtingimata seesuguste isiksuseomaduste arendamist, nagu aktiivsus ja algatusvõime, iseseisvus mõtlemises ja tegutsemises, valmidus konstruktiivseks koostööks. See on eeldus toimetulekuks keskkonnas, mida Rooma Klubi väidete toel võiks iseloomustada alljärgnevalt.

1. Sajandivahetusel on oodata globaalset revolutsiooni ühiskonna teadvuses, mis on tingitud demokraatias peituvatest pingetest ja konfliktidest. Kuidas see mõjutab Eesti arengut?
2. Suureneb majanduse integreerumine, st tekivad ühine tehnoloogia ja standardid, ühine tootmine. Seega suureneb riikidevaheline sõltuvus... ja nõrgeneb rahvuslik suveräänsus. Meie aga tahame püüda kahte järest korraga: ühineda Euroopa majandusega ja säilitada rahvusriik. Kas sel pinnal ei teki rahvusvaheliste ja etniliste gruppide aktiviseerumine? Kuidas see mõjub meie iseseisvusele?
3. Väheneb austus riigivõimu vastu, kasvav tung "laia maailma" lõhub perekonna ühtsust ja piirab autoriteetide mõju, langeb kõlblus ja vohab kuritegevus. Kas kool suudab sellele kõigile vastu seista?

4. Milliseks on muutunud meie kesk-kond happevihmade, osoonikihi õhenemise, mürgiste ja radioaktiivsete jääkainetega saastamise ning loodusvarade halastamatu ekspluateerimise mõjul. Kuidas peame end kaitsma?

5. Eesti kultuur ja majandus, ka mõtteviis ja -laad on sedavõrd seotud maaga, põlluga, talupidamisega, et isegi 50 aastat kollektiviseerimist ega paar põlvkonda linnas elamist ei ole seda hävitanud, küll aga tublisti räsitud. Maal on meie juured ja sinna me peame kinnistuma, kui tahame rahvusena edasi elada. Kui aga agarad noored riigimehed meid endaga Euroopasse tirivad, kas ongi siis mõtet nii väga arendada rahvuskultuuri, teha laulu- ja tantsupidusid, kunstkäsitööd... Meist tehakse äkki "Euroopa Ühismuuseumi" eksponaadid?

6. Kui sajandivahetuseks on meil tänu optilisele kaablile võimalik mõne minuti jooksul vestelda telefonitsi ükskõik millise punktiga maakeral (kui rahakott vastu peab) ja kõik koolid on ühendatud omavahel arvutisidega, selle kaudu ka raamatukogudega, muuseumidega, kui satelliitside kaudu saame peale poliitiliste sündmuste ja spordivõistluste jälgida ükskõik millist meid huvitavat sündmust või nähtust — kas siis ongi mõtet tegelda faktide, daatumite, nimede päheõppimisega? Aga kui tehnika alt veab? Kui võrd haavatav on ühiskond, kui juhtub suurem avariid elektrijaamas, arvuti- või sideliinides, katastroof mõnes suures keemiateshases? Ja veel olulisem: oleks kohutav, kui inimene muutuks tehnika kaudu totaalset manipuleeritavaks. See tähendaks isiksuse tasalülitamist. Ei muud.

7. Kui kiiresti tungivad meie kooli AIDS, prostitutsioon, narkootikumid, relvad, vägivald nii kaaslaste kui

õpetajate suhtes? Need on probleemid, millega maadleb USA kool, kus distsipliini eest koolis valvavad politseinikud ja turvamehed ning õpetajad kannavad ridikulis või võõrihma küljes alarm-signaali karbikest.

8. Kas vaeste arv Eestimaal aastatega suureneb või väheneb? Kumba gruppi jääb haritlaskond?

9. Kas elu eesmärgiks saab teenida palju raha ning elada kaua ja hästi? Või säilib ka rahvuslikkus ja missioonitunne? Kas põhitähtsaks saab olemine või elamine?

Neid "musti auke" hariduse eesmärkide ja tuleviku määratlemises on veel ja veel. Me ise ja meie õpilased peavad aga tulevikuga toime tulema, kohanema, vajaduse korral vastu seisma või siis progressile kaasa aitama, mitte ükskõiksel kõrval tõmbuma ja peitu pugema. Õnneks me enam-vähem teame, mida vajab tänene lõpetaja, et oma ametis edukas olla. Neid seisukohti on E.-M. Vernik refereerinud Kooliuuenduselase 6. nr-s ja ei ole seepärast otstarbekas neid siin korrata. Kuid iga õpetaja peaks päris hoolega vaagima, milline on tema osa selles, et õpilased just need oskused ja omadused koolist kaasa saaksid.

Kas meie koolijuhid ja õpetajad suudavad juba täna korraldada õpetööd õpilaste õpivalmiduse, aktiivsuse ja tegutsemisoskuse arendamise vaimus? Dr. A. Urbanski küsis "Omanäolise kooli" seminaril Otepääl: mis on Eesti kooli valusaim probleem? Vastus tuli kiiresti — "Raha!" Järgnev arutus siiski selgitas: ei, rahast olulisem on koolijuhi ja õpetaja professionaalsus (võrdes-tes rahaoludes töötavad mõned koolid paremini, teised halvemini). Mis see õpetaja professionaalsus õieti on? Kuidas seda mõõta? Kas õppeprotsessi kujundamine on töö või pigem looming? Vastamiseks on tarvis eritleda neid õpetaja tegevusi,

mis on suunatud isiksuse arendamisele. Lõppkokkuvõttes peavad need tegevused olema süsteemsed. Vastasel korral tuleb sihipärase tegevuse asemele sihitu askeldamine ning sellest johtuvad pettumused ja süüdlaste otsingud.

Uue õppekava rakendamisel peaks õpetaja:

- põhjalikult tundma õppima kooli ja klassi ning sellest lähtudes planeerima oma tegevuse (koostama oma aastaplaani, so õppekava ja lähemate perioodide teemaplaanid);

- innustama õpilasi oma võimustele vastavat tulemust püüdlema, sisendades enesekindlust ja julgust, mis eeldab iga õpilase põhjalikku tundmist ja empaatilist suhtumist;

- esitama õpetuse sisu kõigile arusaadavalt, abistades õpilasi õpetuse väärtustamisel ja hindamisel;

- kasutama otstarbekohaselt õpetamise tehnikaid (sõltuvalt eesmärgist) — küsitlust, instrueerimist, diskussioone, projektide koostamist, uurimistöid, loovülesandeid, laboratoorseid töid, intervjuusid jne;

- suunama õpilasi iseseisvale õppimisele, julgustama esitama küsimusi, koguma täiendavat infot ja formuleerima järeldusi, püstitama hüpoteese ja välja pakkuma alternatiivseid lahendusi, toetama riski ja lubama eksida;

- koostama igale õpilasele individuaalse arenguplaani, lähtudes võimetest ja isiksuse omadustest, lapse arengu seaduspärasustest;

- analüüsima ja hindama õppekavade ja -programmide efektiivsust, osalema nende muutmises;

- korrastama õppekeskkonna, lähtudes õppeülesannetest (mööbli paigutus, õpilastööde eksponeerimine, vajalike õppevahendite muretsemine ja korrasolek, nende kättesaadavus ja kasutamise kord), julgustama ja innustama õpilasi ise õppekeskkonda kujundama;

- tagama huvitava tegevusega korra ja õpilaste enesedistsipliini, selgitama õpilaste õigusi nende õpilaste suhtes, kes segavad õppimist ja õppetööd ja halvustavad kaaslasi;

- oskama õpilastega suhelda ja toetada omavahelisi sõbralikke suhteid, hindama abivalmidust ja viisakust;

- informeerima lapsevanemaid või hooldajaid laste edusammudest, saavutustest, aga ka raskustest ja konfliktidest;

- looma ja arendama normaalseid töösuhteid kolleegide vahel, olema lugupidav, paindlik ja täpne;

- hindama järjekindlalt õpilaste arengut ja saavutusi, arvestades igaühe isikupära, pidama arvestust toimetuleku ja jõudluse kohta: — innustavalt-julgustava ja õiglaselt, kedagi solvamata ja alavääristamata;

- täitma kooli eeskirju ja korraldusi, järgima seadusandlust ning kutse-eetikat;

- täiustama oma oskusi ja vilumusi, analüüsima oma kompetentsust, taotlema tagasisidet õpetamise edukuse kohta ja tegema sellest vajalikud järeldused uute eesmärkide kavandamiseks.

Siin on loetletud nõuded, mis iseloomustavad õpetaja tööd üldiselt. Sõltuvalt õpilaste vanusest nende osatähtsus suureneb või väheneb, kuid ei kao kunagi. Loetus ei ole midagi, mida Eesti koolides ei ole tehtud. Kuid mõndagi on jäänud aine ületähtsustamise, faktide ja valemite päheõppimise ning ülesütlemise varju.

Uus õppekava (õigemini selle töövariant) on keskendatud isiksuse arengule. Üllalootetud õpetaja tegevused samuti. Kuidas nõuded tegevuses realiseerida on probleem, mida peaksid aitama lahendada õpetajate ettevalmistajad ja täiendkoolitajad.

AABITS: SISSEJUHATUS HOLISTLIKKU KEELEÕPETUSSE

Pealkiri ütleb, et juttu tuleb kahest asjast.

Esiteks — AABITSAST. Täpsemalt: kõne all on raamat "Hubert teeb aabitsat ehk hiirepoegade seiklused laias ilmas" (Koolibri, 1994, autorid Mare Mürsepp ja Peeter Viisimaa). Avaramalt võttes on aga arutlusel aabits kui niisugune tänapäevaste teadmiste valgusel.

Teiseks — HOLISTLIKUST KEELEÕPETUSEST. Selle põhimõtteks on lähtuda keelest kui tervikust. Keelt tuleb õppida loomutruus suhtlemises. Kõnetegevused — kuulamine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine — peavad õppetöös omavahel seostuma.

Niisiis, kaks põhilist küsimust, millele see kirjatükk vastata üritab (ja sellises järjekorras):

— kuidas käsitatakse tänapäeval emakeele algõpetust?

— milline võiks olla aabitsa ülesanne nüüdisaja koolis?

SAATEKS

Hiire-aabitsat tehes on silmas peetud kaht adressaati — nii last kui ka õpetajat. Õpetaja tarbeks on liсандunud raamat "Mõnus ja mõistev lugemine ehk pool aastat hiire-aabit-saga" (Koolibri, 1994).

Üheks eesmärgiks on vahendada laias ilmas leiduvat teavet lugemisõpetusest. Totalitaarse riigikorra-ga on kaasnenud infopõud. Seda tuleb vähehaaval leevendada hakata.

Teiseks soovitakse õpetajat julgustada, et ta kasvõi vahetevahel peaks aru selle üle, mida ta TEAB, aga mida üksnes usub; püüaks va-

het teha, mida ta on tõesti ÕPETA-NUD ja mida lapsed ISE oskavad jne ning et õpetaja tunneks rõõmu laste lugemissaavutustest ja näitaks seda rõõmu ka välja — sest rõõm ja vaimustus kutsuvad kaasa.

Enne artikli juurde asumist **kasutatud kirjanduse loetelust**. Sealt tuleks esile tõsta kolme liiki allikad: A — lugemaõpetamise ajaloost ja B — lugemaõpetamise tänapäevast ning C — lasteraamatu spetsiifikast kõnelevad teosed.

A. Sajandi algul ilmus mitu head raamatut lugemise algõpetuse kohta. Mihkel Kampmanni "Eesti keele õp-peviis" annab tõhusa ülevaate lugemaõpetamise meetoditest. Virumaa koolinõuniku M. Meose "Kuidas õpe-tada lugema ja kirjutama" sisaldab rohkesti nõuandeid suulise kõne arendamiseks. Autor toonitab, et seda tööd tuleb lugemis- ja kirjuta-misoscuse tagamiseks tublisti teha. M. Meose süda on valutanud just sellepärast, et kooliõpetuse mõju on nii **lühiajaline**: laps küll õpib lugema ja kirjutama mehaanilise harjutamise tulemusel, aga ta ei suuda neid oskusi igapäevaelus kasutada.

Tartu Õpetajate Seminari juhataja Juhan Tork nimetab lugemise "elava isiku avaldumisvormiks". "...Sellelt seisukohalt kujuneb tarbe-tuks vaidlus sellest, kas lugemaõppi-mine on sünteetiline või analüütiline akt. Ta ei saa olle kumbki eraldi. Just aabitsa ajalugu juhhib meid mõt-tele: aabits ei tohi meetodi orjaks olla, ta peab meetodidest üle kasva-ma." Huvitav, et just selle üle, milli-se meetodi ori olla, vaidles rahvus-vaheline teadlaskond 1960. aastail,

seega neli aastakümnet hiljem sel-
lest, mil J. Tork nõnda kirjutas.

Eesti kooli ajaloos on küllalt pi-
depunkte, millele ka praegune luge-
maõpetamine võib toetuda. Sõjajärg-
ne õpetajakoolitus ja metoodiline ju-
hatamine pole seda kõige ametlikus
korras edasi andnud. Võib aga loo-
ta, et suulise pärimuse (kollegiaalse
ühiskogemuse) kaudu on ühendus
varasema teadmisega siiski olemas.

B. Nüüdisarusaamu esindavad
loetusel: B. Bettelheimi uurimus
ameerika aabitsa- ja lugemikuteksti-
dest, taanlaste M. Janseni, B. Ja-
cobseni ja P.E. Jenseni raamat
meetodivabast lugemaõpetamisest
(Taanis jõudis eesrindlik teoreetiline
mõte väga varakult koolipraktikasse
— holistlikule käsitusele tuginev kee-
leõpetuse programm pärineb 1958.
aastast); rootsi autorite B. Kullbergi
ja K. Taube uurimused lapse areng-
gust lugejana ja tema enesetunnetu-
se kujunemisest õppimise käigus; K.
Lehmuskallio töö lugejast kui küsi-
jast — lugemine tõlgendub kui aktiiv-
ne, uuriv, küsiv suhe loetavasse.
Nimetatud uurimused osutavad muu-
seas ka asjaolule, et pädevaid järeldu-
si lugemise kohta saab teha vaid
pikaajalise uuringu tulemusel — üh-
tede ja samade laste kestval jälgimi-
sel (olgugi katseisikuid vähe, B. Kull-
bergil näiteks vaid 8). Lugemine on
protsess; selle kirjeldamine vaid
ühekordse mõõtmise ja mõne oma-
duse kaudu annab küsitava väärtu-
sega andmeid. Seda kinnitab IRA
(*International Reading Association*)
egiiidi all ilmunud R. Farri ja R. F.
Carey käsiraamat.

Hea ülevaate teoreetilise mõtte
arengust annavad kogumik "*Lesen.
ein Handbuch*", rahvusvahelise kir-
jaoskuse aasta materjalid (*Funtional-*

*les Analphabetismus...; Lesenler-
nen...*) ja Turu Ülikooli prof. K. Sar-
mavuori õpik.

Nõukogude teadust esindavad D.
Elkonini ja L. Aidarova tööd.

C. Lasteteksti mõistetavuse
problemaatikast ja sellealastest uurim-
mustest annab tõhusa ülevaate U.
Geisleri raamat. Noorema kooliea
ootusi raamatule kirjeldatakse paari
ulatuslikuma sotsioloogilise uuringu
abil (L. Belenkaja, J. Prosalkova re-
fereering tšehhide I. Kabele, V.
Smetaceki ja V. Voznicka tööst).
Eesti keeli on lasteteksti retseptioo-
nist kirjutanud Signe Väljataga.

Käesolevas kirjatöös lähenetakse
lugemisõpetusele teksti valiku seis-
kohalt. Tuge on leitud mitmelt alalt
— teksti vastuvõtu psühholoogia (V.
Tomusk), pedagoogika (J. Mikk), kul-
tuurisemiootika (J. Lotman) jt.

Aabitsaga seonduvat teoreetilist
mõtet vahendavad ka metoodiline ju-
hend "Mõnus ja mõistev..." ning arti-
klite kogumik "Hakkame lugema ja
kirjutama" (HKK, 1994, koos E. Mägi
ja A. Uuseniga). Alljärgnev püüab ni-
metatus kirjasevat täiendada, aga
mitte korrata.

Niisiis,

KUIDAS KÄSITATAKSE TÄNAPÄEVAL EMAKEELE ALGÕPETUST?

Teatavasti on keeleõpetuse vald-
kond ajas üha laienenud. Ajalooliselt
algas kõik üksnes lugemaõpetami-
sest. Hiljem on tähtsustunud kirjutami-
ne, suuline kõne, loov eneseväl-
jendus, kuulamine, draama, seos
teiste kunstiliikidega ja teabekanalite-
ga. Et mitte laiali valguda, jääb siin-
kirjutaja lugemisõpetuse-keskseks.

KUIDAS ON ARENG KULGENUD?

Antiikajal peetud lugemaõpetamist niivõrd madalaks tegevuseks, et luuletaja Lukianos sai seda võrdsustada kalamüümisega. Ta kujutas nimetatud labaseid töid, mida surnute riigis tegid need, kes maises elus olid kuningad. (S. Larsen, 1984.)

Ehk küll lugemaõpetamise varaseim meetod — sünteetiline veerismimeetod (Hieronymos, 4. sajand) — lastele piinaks oli, kulus hulk aega, et midagi paremat välja mõelda. Häälikmeetod leiutati 1527 (Valentin Ickelsamer) ja juurutati koolitõesse 19. sajandi algul (Heinrich Stephani). See ajakuristik on kurvaks märgiks kooliõpetuse traditsioonilembusest.

Sünteetiliste meetodite vastukaluna tekkiv analüütiline lähenemine (Nicolas Adam, 1787) mõtestas lugemistoimingut uuel viisil: lugemine kui MÕISTMINE.

Ühtlasi võib meetodite arengu- loos näha üha enamat lapse vajaduste ja võimete arvestamist. Taotleatakse, et lugemaõppimine oleks huvitav ja lõbus. Lähtutakse lapse aktiivsest osavõtust: lugemaõppimiseni jõutakse jutustamise, ladumise, kirjutamise jms tegevuste kaudu. Püütakse saavutada loetu võimalikult kiiret mõistmist algusest peale (normaalsõna meetod, nn Ameerika meetod) — seda eeskätt lugemismaterjali lihtsustamise ja hoolsa valiku teel.

20. sajandi alguseks on lugemaõpetamise meetodid põhijoontes leitud ja tuttavad ka Eesti koolile

(M. Meos, 1925; M. Kampmann, 1918). Ühtlasi on tekkinud üha uusi kahtlusi koolis omandatud lugemise ja kirjutamisoskuse püsivuses.

KUS ON PIIR TÄNAPÄEVASE JA MINEVIKULISE MÕTTEVIISI VAHEL?

Laialdasem mõttevahetus lugemaõpetamise küsimustes vallandub 1960. aastatel. Senine **bihevioristlik** lähenemine vahetub **kognitiivse** käsitusega. Õppijat hakatakse nägema õppeprotsessi keskse tegurina. Lugemaõppimist tõlgendatakse isiksuse funktsioonina, ümbritseva keskkonna omandamise ühe tahuna.

Selle mõtteviisi toetuspunktid lapsepsühholoogias ja pedagoogikas on Jean Piaget' tööd lapse intellektuaalsest arengust, Lev Vögotski tööd keele ja mõtlemise seostest, John Dewey' aktiivsuspedagoogika jt.

Teisalt on selline terviklikum arusaam seotud kommunikatiivse keelekäsituse arenguga 1960. aastatel (R. M. Gagne, 1992; M. Jansen, 1978; K. Lehmuskallio, 1991).

MIS ON SIIS TÄNAPÄEVAKS SELGE?

Lugemaõpetamine kui kindlapiiriline tegevus on fiktsioon, pettekujutus. Laps õpib lugema sedavõrd, kui võrd on arenenud tema kõne, nägemise- ja ruumitaju; kui võrd tal on tekstidega kokkupuutevõimalusi; kui võrd tal on huvi ümbritseva vastu ja aktiivsust sellega kontakti astuda.

Kognitiivse selguse teooria (John Downing, 1973) seab eduka luge-

maõppimise eeldusteks keele kui süsteemi teadvustamist, kirjaliku kõne kommunikatiivse olemuse mõistmist, metakeele valdamist. Need on universaalsed eeldused — igas keeles, igal maal: laps peab hakkama mõneti aru saama, mida ta teeb, kui ta loeb; miks loetakse ja kirjutatakse; mis 'asjad' need on, mida loeme ja kirjutame jne.

Nõukogude teaduses on hoolikalt läbi töötatud üks selle õpetuse allüksimus — häälikusüsteemi (keelesüsteemi ühe osa) õpetamine (D. Elkonin, 1976). See asjaolu on mõjutanud nii meie kui ka mitme vennasmaa ja -rahva ametlikku õppeviisi.

Selle kõrval on uuritud ka **terviliiku keelekäsitluse** võimalusi algklasside õppetöös (L. Aidarova, 1978). Laps on asetatud uurija positsioonile, ta hakkab keelt **teadlikult uurima** — miks ja kuidas keelt tarvitatakse, milliseid nähtusi ja reegleid keeles võib leida jne. Paraku pole need ideed saanud niisugust ametkondlikku tuge nagu foneemiaanalüüsile rajatud meetodika.

Eesti kooli on keeletevikkuse põhimõtte jõudmas teoksiloleva õppekavaga (vt Haridus 1993, nr. 5/6). See, mida nüüd uudsenähtuse sõnastame, on laias ilmas kasutusel juba mõnda aega, (Taanis 1958. aastast; M. Jansen, 1978).

Keelest kui tervikust lähtuva ehk **HOLISTLIKU** õpetuse põhiseisukoht on, et keelenähtusi õpitakse tundma loomulikus kõnes.

Lugemise algõpetuses tähendaks see seda, et — lugemise-kirjutamise õppimine ja õpitu rakendamine tuleneb tegelikult

suhtlemisest: loed ja kirjutad kellelegi konkreetsele (kujuteldavale) isikule, sõnumi vahendamiseks, enese mõtete ja tundmuste väljendamiseks;

— lugemismaterjal on õpilastele huvitav ja esindab kirjaliku kõne kõikvõimalikke ülesandeid nii koolis kui elus üldse;

— oluline on toetuda laste endi kogemustele ja oskustele, mis kirjaliku ümbrusega suheldes saadud.

Õpetaja ülesandeks on tagada mitmekesise lugemismaterjali kättesaadavus, luua eneseväljendust toetav õhustik ja väärtustada lugemist ja kirjutamist kui sisukaid tegevusi.

Materjali valimise võimalus ja loov kirjatöö tagavad eeldused töö individualiseerimiseks. See ongi tegelik lugemaõppimise tee: laps kujundab ise oma lugemisoskuse.

Teoreetilise uurimise raskus ongi nüüdseks kandunud lapse tegevusele lugemaõppijana, lapse keelelise teadvuse kujunemisele, metakognitsioonile: kuidas laps teadvustab oma lugemist ja mõistmist (K. Lehmuskallio, 1991; V. Lulla, 1992; K. Sarmaavuori, 1993).

Lugemaõppimine on oluliselt seotud eneseteadvuse kujunemisega: sellest sõltub tegevuse planeerimine ja hindamine (K. Taube, 1988). Oluline on, et laps õpiks oma oskusi hindama ja kogeks edu. Selles osas on õpetaja võimalused lausa ammendamatud.

Lugemise-kirjutamise õpitavus 1.—2. klassis määratavat kahe peateguriga: lapse tunnetuslik võimekus ja tema sotsio-emotsionaalne kohan-

dumine (K. Taube, 1988). Kogemused (kuidas mul välja tuleb: kuidas teised minu tegevusse suhtuvad? kas ma saan seda teha? mida ma oskan? jne) kujundavad eneseteadvuse, arusaamise oma võimetest. See omakorda paneb aluse käitumisstrateegiale. Kui õpilane näeb, et ta saab mõnest probleemist üle, hakkab oskama seda, mida enne ei osanud, kasvab usk oma võimetsesse ja ta hakkab ennast paremini tunnetama. Lapsed, kes ei saa kinnitust oma võimetele, oskustele ning püüdlustele, hakkavad lugemist ja kirjutamist vältima.

Ehkki teoreetilistes töödes on üldtoodu korduvalt läbi kirjutatud ja uute uuringute najal kinnitunud ja täpsustunud, nenditi UNESCO korraldatud kirjaoskuse aasta (1990) komisjoni istungil, et tegeliku algõpetuse, st praktilise koolitöö kontseptsioon on väär: õpetus piirdub pahasti tehnilise harjutamisega.

Lugemise tähendus — teksti mõistmine ja kogu tegevuse mõtestamine — jääb tagaplaanile (*Lesenlernen...*, 1990).

See on täiesti aktuaalne probleem ka meie oludes: õpetatakse ja õpetatakse, aga nagu lugemise uurimused näitavad (V. Lulla, E. Hiie jt), on mõistmist vähe.

MILLINE VÕIKS OLLA AABITSA ÜLESANNE NÜÜDISAJA KOOLIS?

Arusaam sellest, milline peab olema loetav tekst, on muutunud koos kogu lugemaõpetamise-õppimise sügavama mõtestamisega.

MIDA ÕPETAB LUGEMAÕPETAMISE AJALUGU?

Johann Basedow teeb (18. sajandil) ettepaneku harjutada lugemist selliste sõnadega, mis lapsele **palju tähendavad** — näiteks toitude nimetused. Oluliseks lugemismaterjaliks on peetud ka isikute nimesid.

Analüütiliste meetodite puhul tõuseb esile teksti kui terviku tähendus. See toetab üksiksõna mõistmist. Normaalsõna meetodi juhtideeks on sõna tähenduse võimalikult mitmekülgne tunnetamine kõikide meelte koostöös (joonistamine, laulmine, jutustamine jne).

Et mitme nimetatud tööviisi puhul on aabitsata hakkama saadud — lugemisaine tuleneb vestlusest või leitakse mistahes raamatust —, tekib AABITSAVABA õpetuse idee. Kui seda on kritiseeritud, siis põhjusel, et kasinaks jäävat täiskasvanute kirjapandu rikastav osa (kui toetutakse vaid laste kirjatööle). Johannes Käis mainib: välismaal pooldatavat "omatehtud" aabitsat ja arvab, et meie oludes sel praktilist tähtsust ei ole. Tarvilik olevat ka trükitud aabits (J. Käis, 1946).

Hilisemal ajal on aabitsavabas õpetuses väärtustatud just eeskätt kunstiväärtusliku ja mitmekesise raamatuvara kasutamist.

Liikuva aabitsa mõte (eesti koolis alates 1821. aastast, O. W. Masling) on selles, et loetav tekst tekib lapse **aktiivsel osalusel**. Ka on eri aegadel aabitsais ja juhendeis õpetajale südamele pandud, et ta tõesti teeks palju tööd sõnade ladumisel ja

kirjutamisel, et aabitsast lugemine on selie töö **kokkuvõte**.

1980. aastate üks olulisemaid aabitsa-uurijaid Bruno Bettelheim põrmustab traditsioonilised aabitsatekstitid ses mõttes, et lapse tegutsemishimu, manipuleerimisvajadus nõuab tekste, mida saab muuta, täiendada, ümber tõsta jne. Tore ja vajaik on näha, kuidas loetu tähendus muutub.

1.—2. klassi lugejat ongi nimetatud mõistatuse-lugejaks, *rebusreader*iks (M. Jansen, 1978). Ta aimab, mõistatab, mida loeb: iga väiksemgi tekstiühik — täht, täheühend, sõna — on omaette uurimisaine. On ju algul probleemiks ka see, mispidi sõna lugeda. Tähtede kallal pusimine võib last kõita kui sõnamäng, kui omamoodi looming. Nii et asendamatu väärtus on omaloomingulisel tekstil — seda ka sõna tasandil.

Teisalt on olemas **ettemääramise, lihtsustamise** tendents. Normaalsõna meetodist — hoolikalt valitud, aktiivses kõnes esineva sõnavara kasutamise ideest — tekib selline õpetussuund, mis peab lugemisoskuse arendamise põhieelduseks täpse arvestusega koostatud ja järjest keerulisemaks muutuvat tekstirida. Inglisekeelses maailmas on kasutusel kasvava raskusastmega lugemikud. See abinõu pole aga imettegev. Arvestus teeb loo tuimaks.

Nüüdseks on primitiivsuseni lihtsustatud tekstid tunnistatud üheks oluliseks takistuseks lugeja arengus. Selliste lugude sisu on tähendusvaene: tegelane kipub olema ebaloomulik ja olukord konstrueeritud. Tuues näiteks ameerika kooliõpikute sõna-

vara lihtsustamise ajaloo, väidab B. Bettelheim, et aabitsate titekeel kahjustab laste intellekti. Sama meelt on õpiku uurimise instituudi direktor Richard Bamberger, kes julmalt naeruvääristab nn aabitsadadaisme (*Mitzi ist da. Da ist Mitzi* — saksakeelsed tüüplused) — (B. Bettelheim, 1982; R. Bamberger, 1991).

Laps vajab teksti, mis looks sügavaid elamusi. Kuidas saaks algajale lugejale vastuvõetavalt väheste sõnadega edastada olulist sõnumit? See on osutus folkloorsetele tekstidele. Kordus ja rütm aitavad loetavat omaks võtta.

Tekst peab andma samastumisvõimaluse — ja muinasjutu üldistatud kangelane sobib selleks paremini kui läbilõikelise lugemikujutu pseudorealistik laps-tegelane (B. Bettelheim, 1982).

(Järgneb)

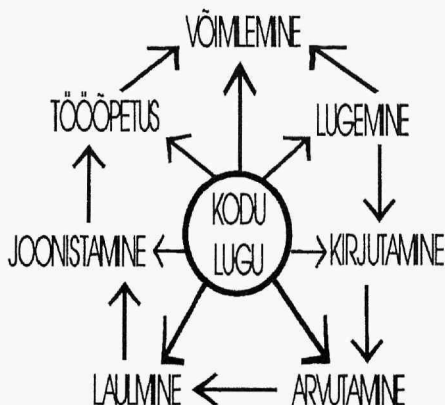
KODULOO ÕPPEKAVA I JA II KLASSI TEEMADE KÄSITLEMISEST

SISSEJUHATUS

Viimastel aastatel on hakanud algõpetuses puhuma värskendavaid tuuli. Õpetamise mitmekesistamiseks on õpetajatel olnud võimalus tutvuda erinevate maade õpetamisteooriate ja -metoodikatega (levinumatest Steiner, Montessori, Freinet). Selle taustal võib iga algklassiõpetaja ise valida oma tee.

Nimetatud teooriad on välismaised. Mind on hakanud aga köitma meie endi Johannes Käisi õpetamisteooria ja -viis. Oma õpetusele otsin tuge tema poolt loodud üldõpetusest, kus kõik ained on omavahel sisuliselt seotud. Seda võib nimetada ka integreeritud õpetuseks — osade sisuliseks ühendamiseks tervikuks.

J. Käis pidas õppeaineid ühendavaks õppeaineks **kodulugu**. Kodulugu loob oma eluläheduse ja konkreetsusega silla kaugema ja abstraktsema mõistmiseks. Integratsiooni skeem oleks järgmine:



Koduloo üldteemast hargnevad ja on sellega sisulises seoses teiste

õppeainete (ala)teemad. Näiteks. Koduloo teemaks on “Metsloomad talveunes”, mis on ajas 3—4 tunni teema. Nendes tundides käsitleti loomi, kes magavad talvel. Miks nad magavad? Kus magavad? Millest ja kuidas nad toituvad? Kuidas sünnivad pojad? Kuidas pojad süüa saavad? Jne. Antud teemast tulid teiste õppeainete tundide teemad. Luge-mistunnis loeti ajakirjadest ja raama-tuist jutte metsloomadest ja koosta-ti ka ise jutukesi. Keeleõpetuses kir-jutati metsloomadest (jutte) tekste, mille käigus õpiti ka teatud keele-õpetuslik reegel. Matemaatikas kasu-tati antud teemat tekstiülesannete koostamisel ja lahendamisel. Joonis-tamistunnis joonistati metsloomi. Tööõpetuses vooliti, laulmistunnis lauldi. Kehalist kasvatust sisustati vastavate liikumismängudega.

Kodulugu on nagu rattarumm, mille külge kinnituvad kodaratena teised õppeained. Kui rumm on tu-gev, seob ta tugevasti enda külge kodarad, moodustades töökorras vankriratta. Sellise kujundiga võiks iseloomustada koduloolist ainekesk-sust. J. Käis on nimetanud kodulugu ka TÜVIAINEKS, millest kasvavad välja teised õppimisained, mis oma-vahel moodustavad TÜVIÕPETUSE.

Nüüdseks olen kodulugu õpeta-nud kõikides algklassides. Koduloo õppekava klasside lõikes on valmi-nud Tallinna Pääsküla Keskkoolis. (Koduloo õppekava II klassis on il-munud KU-s nr. 7, 1994.) Õppeka-vade koostamisel oli mul aluseks A. Valgma, M. Rute ja T. Rummo “Ko-duloo õppekava” (koost. 1991).

ÕPPEMATERJALI SISU I KLASSIS

I klassis õpetasin ma ainult kodulugu. Minu enda lapsed olid samal ajal IV klassis, kus olen kodulugu õpetanud alates II klassist. Toetudes oma kogemustele võin öelda, et parimaid tulemusi koduloo õpetamisel saavutame siis, kui antud ainet õpetab klassiõpetaja. Kui see ei osutu võimalikuks, peavad klassiõpetaja ja koduloo õpetaja olema tihedas töökontaktis, kuna, nagu toonitatud, kodulootunni teemad on seotud teiste õppeainetega. Need puudutavad just sotsiaal- ja kultuurisfääri teemasid.

SEPTEMBER

Üks suur pere — meie klass. Puhutus ja kord. Minu kodumaja. Koduhoov. Loodusvaatlused. Puuviljad: õun, pirn, kreek, ploom, kirss. Vitamiinid. Õppekäigud kooli õues, aias. Vaatlus. Sügisene mets. Miks puulehed sügisel maha kukuvad? Sügislilled.

OKTOOBER

Ragus puud. (Miks?) Kõõgiviljad (seemned, vili, juur, vars, leht). Metsapuude viljad. Oma koduaia puud. Koduloomad. Koduloomade toitmine: lehm, hobune, kass, koer. Loodusvaatlused. Enesehügieen.

NOVEMBER

Kodulindude toidulaud: haned, kanad, kalkunid, pardid. Mardipäev. Mida koduloomad inimesele tähendavad. Metsloomad. Metsloomad valmistuvad talveks. Minu päev. Pesemine, karastamine. Kadripäev. Loodusvaatlused.

TALV

DETSEMBER

Algab jõulukuu — puhtuse, valguse, armastuse, aususe, headuse kuu. Advendid. Kuidas valmistan endale eine. Tervislik toitumine. Õige riitumine. Minu sünnipäev. Esimene lumi. Õppekäik koolihoovi. Jäljed lumel. Härmatis. Lumehelves. Lume tähtsus. Lähenevad jõulud. Päkapihud — kes nad on? Loodusvaatlused.

JAANUAR

Meenutusi aastavahetusest, koolivaheajast. Loodus südatalvel: puud, põõsad, rohi, lilled. Inimesed talvekuudel. Pere elu. Külmetushaigused. Loomade elu talvel — kes magab, kes ei maga. Õppekäik metsa. Linnud talvel. Loodusvaatlused. Talverõõmud.

VEEBRUAR

Küünlapäev. Veebruar — tuisukuu, külmakuu. Ilma ennustamine. Neli aastaaega looduses. Aastaaegade kindel järjekord. Planeedid — Maa, Kuu, Päike. Vabariigi aastapäev. Loodusvaatlused. Peres on sünnipäev. Videvikutunnid.

KEVAD

MÄRTS

Kevad hakkab sisse murdma. Käsitööd. Jääminek. Jää sulamine jõel. Õppekäigul (Pääsküla) jõe ääres. Soojus ja valgus. Päike kui soojuse ja valguse allikas. Elav tuli. Ole ettevaatlik! Põletused. Elekter kui "tuli". Kevadet otsimas. Õppekäik. Erinevate puude pungad kevade eel. Loodusvaatlused. Puuoksad vaasis. Lehe- ja õiepungade arenemise jälgimine.

APRILL

Pere kevadet ootamas. Loodus kui suur ime. Seemnete varumine. Praktiline töö klassis: lilleseemnete külvanimine. Munadepüha=Lihavõttepüha=Ülestõusmispüha. Loomad poegi ootamas. Kanaema haudumas. Halljänes. Küülik. Öö lüheneb, päev pikeneb. Õppekäik kooli ümbrusse. Kevadlilled — sibullilled. Loodusvaatlused. Koolilapse nädal.

MAI

Kevadekuulutajad. Emadepäev. Lapse tänu. Praktiline töö: lilletaimede istutamine pottidesse. Taimede hooldamine. Looduse päev. Elu areng Maal. Ainenädala raames sauruste päev. Toonekurg koduõuel. Loodusteemaliste diapositiivide vaatamine. Kooliaasta viimane tund: mis mulle kodulootunnis kõige rohkem meeldis. Loodusvaatlused. Pere puhkus.

SUVI

Mais püüame võimalikult palju tunde läbi viia väljas. Olenevalt aastast on mais päris suveilmad.

KODULOOLINE MAPP EHK IGA LAPSE OMA KODULOO-PILDIRAAMAT

Koolis puudus veel kodulooline õppematerjal I klassile. Koduloo lugemiku käsikirja kunstnik alles kujundas. Õnneks sain paar korda seda oma tundides kasutada. See oli väga kasulik, sest lapsed said sisu kõrval tutvuda ka ühe raamatu sünniga. Nüüd on selle lugemiku I osa ilmunud. Aitäh raamatu autoritele — A. Valgmale, M. Rutele ja T. Rummole.

Koduloo pildiraamat valmis lastel endil aasta töödest. Muretsesin igale õpilasele kiirkõitja. Minu enda IV klass õpilased kleepisid kiirkõitja esi- ja tagakaanele värvilise paberi ning kujundasid selle väljalõigetega loodusteemalistest postkaartidest. Mapid nägid välja rõõmsameelsed ja värvilised ning pakkusid põngerjatele suurt rõõmu. Iga laps kirjutas ise trükitähtedega mapile oma nime.

Võrdlusi II klassis tehtuga (vt. KU nr 7).

Mäletatavasti olid II klassis kasutusel valged vihikud. I klassi õpilase käsi on nõrk, koordinatsioon mõnedel ebaühtlane. Nad tahavad kõiki töid teha väga suurelt, sest ruumitaju on alles väljaarenemisel. 7aastast last ei tohi suruda kindlastesse raamidesse. Seetõttu kartsin, et vihiku leht jääb I kl. õpilasele liiga väikeseks. Minu kahtlused osutusid õigeteks: mõnele lapsele jäi suur kirjapaber ka veel väikeseks.

Tunni lõpuosa ülesehitus oli analoogiline II klassile: tunnist meelde jäänu jäädvustamine lehele. II poolaastal hakkasime üksikuid märksõnu ka kirjutama. Seega päeva, kui väljas käisime, märkis tühi leht. Järgmises tunnis tegime õppekäigust kokkuvõtte, mille kandsime lehele. Perioodi tegime ilmavaatlusi. Andnud kandsime lehe ülemisele servale pildikestena: päike näitas ilma nägu; korstnast tõusev suits tuule tugevust; pilved sademeid ja õhu t soojust. Nii lehthaaval kosus igal lapsel oma kodulooline raamat. Lastele need meeldisid. Nädala lõpul viisid nad oma mapid kodustele näitamiseks ja, kes tahtis, ka poolelijäänud tööde lõpetamiseks. Suure huviga vaatasid lapsed üksteise raamatuid ning arvasid neid heatahtlikult.

Mõnikord kiputi ka mõnele lapsele liiga tegema. Siis tuli õpetajal appi minna.

NÄPUNÄITED I KL. ÕPILASEGA TÖÖTAMISEKS

Tunni ettevalmistamine ja läbiviimine on I ja II klassis enam-vähem sarnased. Kõige tähtsam on panna lapse ise **rääkima, mõtlema, vaatlema, jutustama**. Tihti peab õpetaja end kas või veidi rumalaks tegema, et lapse suust tõde välja meelitada.

Mõned ISEÄRASUSED töös I kl õpilastega:

* võimalikult palju käia väljas (suuremad enam ei viitsi), iga tund võimalikult huvitavaks teha;

* tundi ei tohiks liialt liigendada — I kl õpilast on väga raske ühelt tegevuselt teisele viia;

* lapsed kipuvad tihti oma juttudega teemast kõrvale, õpetaja peab oskama kavalalt tundi õigetesse rööbastesse viia;

* igaks tunniks mõelda välja üks teemakohane mäng või liikumine;

* selles vanuses ei saa lapsed kahete tööd korraga teha, nt tunnist meelde jäävat osa lehele joonistada ning samal ajal õpetaja lugemist kuulata (nad kas joonistavad või kuulavad).

ÕPPEMATERJALI SISU III KLASSIS

SÜGIS

SEPTEMBER

Koolipäev. Sügis on saabunud, kool alanud. Põhiilmakaared. Vaheilmakaared. Kodukoha määrmaine ilma-kaarte järgi. Koolimaja asendiplaan. Rabamatk. Kordame rabas nähtut.

Soo, iseseisev töö selle põhjal. Algavad loodusvaatlused. Esmaabi tai-medega mürgituse korral (näsiniin, ussilakk).

OKTOOBER

Suur sügis. Oma koolimaja korruse plaan. Sügistööd põllul. Oma klassi plaan sellisena, nagu ta on, ja sellisena, nagu ma seda näha tahaksin. Kui minu isa ja ema lapsed olid. Loodusvaatlused. Laste haigused vanasti ja nüüd.

NOVEMBER

Isa kooliaeg, ema kooliaeg. Vanavanemad koolis. Võrdlus sinu enese koolipäevaga. Isa-ema tembud ja vembud. Tootsi-aegne kool. Laste tööd ja tegemised vana aja koolis. Raamatu kava koostamine. 1. advent. Loodusvaatlused. Arutlemine raamatute üle.

TALV

DETSEMBER

Näitus vanadest kooliasjadest. 2. advent + nigulapäev. Talv on saabumas. 3. advent. Jõulud lähenevad. Klassi kaunistamine jõuludeks vanavanemate kooliajal. Jõulupuu. Pööripäev. Talvine riietus enne ja nüüd. Jõulurahu. Loodusvaatlused.

JAANUAR

Talveröömutud. Liuväli, suusarada, kelgumägi. Loodus talvel. Loomi toitmas. Härmatis, selle tekkimine ja kadumine. Minu kodukoht. Minu tänav. Meie maja. Inimestevahelised suhted. Loodusvaatlused.

VEEBRUAR

Taliharjapäev. Küünlapäev. Inimeste tegemised nii maal kui linnas. Pere

eelarve. Toit ja tervis. Vastlad on tulemas. Mets. Taimkate metsas. Talv metsas. Jäljed. Matk loodusesse. Geograafiline kaart. Loodusvaatlused.

KEVAD MÄRTS

Aastaajad. Kevade märgid looduses. Kuidas põllumees valmistub kevadeks? Kuidas ja kuhu kasvab mets? Metsaliigid. Puuliigid. Okaspuu. Lehtpuu. Kes metsas elavad? Lindude ja loomade vajalikkus metsas. Sipelgad. Toitumisahelad. Midagi ilusat metsast. Tööde analüüs. Referaadid metsast. Loodusvaatlused. Geograafiline kaart.

APRILL

Kokkuvõte metsast. Talu. Uurimus oma talu kohta. Vanasõnu töö kohta. Klassi talude kaart. Maketi valmistamine. Küla puu. Kaart meie klassi õpilaste juurtest. Maketile loomad. Küla üldkasutatavad hooned ja maad: kool, veski, kõrts, kirik; mereäär, rannakarjamaad, metsaheina-maad. Mõistatused tööriistade kohta. Jüripäev, karjalaskepäev. Põllutööriistad, masinad. Kontuurkaart Harjumaal valdadedest. Loodusvaatlused.

MAI

Aiatööriistad. Kevadtööd. Masinad enne ja nüüd. Nüüdisaegne talu. Tööd nüüdisaegses talus. Diapositiivid kevadlilledest. Diapositiivid lindudest ja nende pesadest. Linnus. Luhaheinamaa. Matsalu linnuriik. Ekskursioon Matsallu (2 päeva). Lindude kolooniad. Kaardid.

SUVI

Kooliaasta 2—3 nädalat veedame võimalikult palju looduses. Ole-

me kas oma koolihoovis, kellegi kodus, rabas või kusagil õppekäigul.

NÄPUNÄITEID III KL ÕPILASTE GEA TÖÖTAMISEKS

III kl õpilane loeb ja kirjutab juba üsna hästi. Seetõttu saab ka kodulootunni ettevalmistamisel ja läbiviimisel kasutada nõudlikumaid ja huvipakkumaid võtteid. Nii nagu II klassis, oli ka III klassis kasutusel valge vihik. Tunni lõpul teatasin järgmise tunni teema ja ülesanded. Olevalt tunni teemast said õpilased järgmiseks tunniks mingi ülesande, mille märkisime vihikusse. Tavaliselt oli see kas:

- * mõnele küsimusele vastuse otsimine (leidmine);
- * praktiline töö kodus;
- * mingi pildimaterjali, raamatu, naturaalobjekti või eseme hankimine;
- * teatud loodusnähtuse või olendi vaatlemine;
- * vanadelt inimestelt nende elu või Eestimaa kohta teabe saamine. Jne.

III klassis kirjutasime vihikusse ühiselt märksõnu, mõisteid. Tegime koos plaane ja skeeme. Palju rakensin rühmatööd. Hakkasime rohkesti kasutama teatmeteoseid (põhiliselt ENEKEst), kaarte, plaane. Plaan õppisime ise tegema. Nii valmis koolimaja asendiplaan, oma korruse ja klassi plaan. Uurisime Eesti füüsilist, topograafilist, administratiivkaarti. Samuti orienteerumisel kasutatavaid kaarte. Kuna elame Harjumaal, saime kasutada Harjumaal topograafilist kaarti omaaegse Eesti päevilt (seda muide ühe lapsevanema abiga). Sellelt kaardilt leidsime Pääskülagi üles. Veel tegime tööd Tallinna tänavate kaardiga.

Kodulootundides kasutatud kirjanduse loetelu pikeneb. Praegu käibivaid loodusõpetuse õpikuid kasutame harva, teemati. Sest need õpikud on liga teaduslikud, küllastatud mõistete ja faktidega, pealegi raskes sõnastuses. Öeldakse, et loodusõpetus on jutustav aine. Nende õpikute abil ei pane küll last jutustama. Neid tekste oma sõnadega ümber jutustada on kole raske, sest peaaegu iga lause näib väga tähtsana. Ametlike töövihikuid ei kasutanud ma üldse. Meie klassile neid sel aastal lihtsalt ei jätkunud. Mõnikord võtsin töövihikust sobiva ülesande, kui see haakus tunni teemaga.

ÕPILASE KODULOOLINE OMALOOMING

Juba II klassis hakkasime teatud kodulooliste teemade lõpus koostama "ise" raamatuid. Sel ajal oli õpilaste kirjutamisoskus veel väike. Oma "raamatutes" oli pilte rohkem kui teksti. III klassis võtsime "raamatute" tegemise tõsiselt ette. Lapse tehtud joonistus, käsitööese, makett jne, lõppeks "raamat" ongi **õpilase kodulooline omalooming**.

Viimasel ajal räägitakse tihti integratsioonist ja integreeritud tegevusest, mis tähendab osade ühendamist tervikuks. Kui õppeained on omavahel seotud ja teenivad üht eesmärki — oskust seostada omavahel mitmesuguseid nähtusi — siis see on **integratsioon**. Kui õpilased on rakendatud erinevate tegevusliikide kaudu midagi tegema, siis on ka see integratsioon. Järelikult: kui õpilane peab ise ühe raamatu koostama, kirjutama ja vormistama, siis see on **integreeriv tegevus** ning

õpilase poolt koostatud raamat **integratsiooni väljund**.

Selle kahe aasta jooksul, mil klassi õppekavas on kodulugu õppeainena, koostasid ja kirjutasid õpilased "raamatuid" järgmistel teemadel:

Meie kool ja klass

Minu sõber

Metsloomad talveunes

Vanaema kodu

Minu kodu

Midagi ilusat metsast

Kui suured olid väikesed

Muinasjutt loomast

Laste ja minu lemmikuteks on "raamastud" "Kui suured olid väikesed". Selles "raamatus" kirjutatakse ja joonistatakse laste vanaemadest ja vanaisadest (mõnel koguni vana-vanavanemateset), isadest ja emadest, kui nad olid alles päris väikesed. On kirjutatud nende koolist ja kooliaegadest, lemmiktegevustest jm. Osa lapsi lisas raamatusse ka fotosid neist aegadest.

"RAAMATU" SÜND

"Raamatu" teema tuleneb koduloo teemast. Koostamine algab siis, kui antud teema on peaaegu läbi võetud (umbes 3—6 tunni jooksul). Kõigepealt lasen õpilastel endil "raamatu" kava koostada. Sellega ei saa kõik õpilased ise hakkama. Siis koostame kava koos. Kes oma kava on ise kirja pannud, teeb selle järgi. Järgneb "raamatu" osade kaupa kirjutamine. See võtab aega umbes 2 nädalat. Töö tehakse kodus. Aegajalt kontrollin, kui kaugele on keegi jõudnud ja kuidas lapsed hakkama saavad. Umbes kolmandik klassist saab selle tööga väga hästi hakkama ja neile meeldib kirjutamine

väga. Osa lapsi kirjutavad vabatahtlikult kodus teisi raamatuid, mõni isegi suvel. Sügisel näitavad nad oma tööd.

Üks osa lastest kirjutavad päris hea meelega, aga vajavad juhendamist ja kontrollimist. Kuid on aga ka õpilasi, kellele "raamatute" kirjutamine sugugi ei meeldi. Need on üldiselt igas aines nõrgad lapsed. On ka erandeid. Mõni nõrk õpilane tahab väga "raamatut" kirjutada ning leidub ka üksikuid tugevaid, kes tahavad sellest tööst kõrvale hiilida.

"Raamatu" kaaned valmivad põhiliselt tööõpetuse tunnis. Joonistamine, lõikamine või kleebimine illustreerimiseks valmivad õpilased kasutada kas oma joonistatud pilte (siin võivad abiks olla ka vanemad või õed-vennad), ajalehest või ajakirjast väljalõikeid, fotosid jne. "Raamat" köidetakse kodus. Koostamisel olen lubanud lastel kasutada vanemate abi, eriti nõrgematel lastel. Mõnel lapsel on "raamat" ema abiga isegi trükitud. Nii see "raamat" sünnibki. Ühel ilusam, teisel veidi halvem; ühel pikem, teisel lühem; ühel hoolsamalt, teisel nadimalt kujundatud. Kui raamat valmis, on kõigil lastel heameel suur. Kui palju on kellelgi vanem aidanud, seda õpetaja märkab. Raamatus ma lapse kirjaviga ei paranda. Sellega ma rikon ju "raamatu" väljanägemise ära. Raamatu eest saavad lapsed hinded emakeele lugemisse, keeleõpetusse, koduloosse, kirjatehnikasse, joonistamisse, tööõpetusse.

Põnev on jälgida, kui suure huvi- ja innuga loetakse kaasõpilase "raamatut". Loevad ka teiste klasside õpilased, õpetajad. Samuti huvituvad lastevanemad, sest nemad ise on ju

ka olnud oma lapse "raamatu" sünni juures. Hiljem toimub klassis üheskoos "raamatute" arutus ja hindamine. Arvustajateks on õpilased. Ise püüan olla erapooletu.

Alates I klassist olen püüdnud õpilasi õpetada oma tööd ja teiste tööd ise hindama. Sellest on kasu olnud. Õpilased on sel puhul küllaltki objektiivsed. Nad näevad asju vahel teisiti kui täiskasvanud. Mis lapsele on oluline, võib täiskasvanule kõrvaline näida, ja vastupidi. Kui kellelegi hakatakse just liiga tegema (seda juhtub tavaliselt nõrga õpilasega), läheb õpetaja appi. Oma hinnangu konkreetse õpilase raamatule annan viimaseks.

Seega kinnitan veel kord, et õpilase enda poolt koostatud ja kirjutatud "raamat" on integratsiooni väljund. Selles on õppeained ühendatud üheks tervikuks. Raamatu loomise peab õpilane:

* teavet hankima—kodulugu

* lugema —emakeele lugemine

* kirjutama—keeleõpetus

* illustreerima—joonistamine

* köitma—tööõpetus

* numereerima ja süstematiseerima—matemaatika

* kõik kokku on seotud ka liikumisega—kehaline kasvatus

* viisistab luuletuse ehk jorutab lauluviisi—laulmine

See oli näide "raamatu" koostamisest. Selsamal viisil on sündinud ka plaanid, käsitööesemed, maketid. Lõppkokkuvõttes sünnib niiviisi iga lapse OMA KODU LUGU.

Järele on jäänud veel IV klassi koduloo õppekava lahtikirjutamine. Loodan ka seda KU lugejaile pakkuda.

ÕPPIMINE KUI OMA MAAILMAPILDI LOOMINE

Neist nimedest, kellelt julged kooliuuendajad kuni tänaseni pärivad ideid ja õpetusi, on paljud sajandi alguse päritolu: Dewey, Montessori, Steiner, Freinet, Kerschesteiner. Ja mõned vähem tuntud: Ovide Declory, Peter Peterson, Paolo Freire, William Kilpatrick. Ning muidugi meie Johannes Käis. Nii nagu on hämmastava järjekindlusega püsinud koolitöö sisemine ülesehitus, tema rituaalid, rutiin ning hierarhiad, püsiavad värsked ka need nimed. Mida siis öieti on tehtud sajandi ülejäänud kümnendeil? Kas tõsiselt võetav teadus eitab või õigustab neid müstikuid, eksperimendatoreid, empiirikuid ja nende filosoofilisi spekulatsioone — nii nagu neid vahel on nimetatud. Vahest huvitab meiegi õpetajat, kes midagi katsetab: aga mida arvab teadus?

Tõepoolest, kasvatusteadusel ja psühholoogial on olnud palju tõrjuvat öelda, mistõttu algatajate-katsetajate tööst on mõndagi kooli ukse taha jäänud. /Miks, see on omaette küsimus./ Ometi leiavad sajandi alguse suured nimed sajandi lõpu teaduselt õigustust ja poolehoidu. Kaua valitsenud **positivistliku** lähenemise (möödetavuse ja standardiseerimise nõue, lineaarsus, üldine üksikus jne) kõrvale pakuvad teistsuguseid tunnetusviise mõttesuunad, mida esindavad esijoones **hermeneutika** ja **fenomenoloogia**. Hermeneutika rõhutab erinevate ilmingute inimesepoolsete tõlgenduste tähendust ja nende mõistmist, fenomenoloogia aga ilmingus eneses sisalduvaid seaduspärasusi, üksiku erilisust tema seoste paljususes. Psühholoogia poolelt pa-

nevad õppimise ja õpetamise mõistet ümber hindama kognitivism ja konstruktivism. Nende mõistete võoras kõla ei peaks tähendama eluvõrust, mida tavaliselt teadusele ette heidetakse.

Andkem järkevalt sõna Soome õpetajale Riitta Hietalale, Soome Freinet'-liikumise "Elämäkoulu" eestvedajale, kes ühtaegu nii praktik kui teoreetik ja seetõttu oma inime-mõlemas leeris. Refereerime tema spetsiaalselt eesti õpetajaile mõeldud kirjutist "Individ oma maailma ehitajana" (põigetega ka teistele autoritele), mida aluseks võttes on Riitta Eestiski loenguid pidanud.

"SIIN KOOLIS ON LUBATUD EKSIDA"

Õpetajatena sooviksime pakkuda igale õpilasele elamisväärse elu kogemuse juba koolis. See soov äratarki kooli muutmise vajaduse. Kooli loomulik ülesanne on valmistada lapsi ette eluks tulevikus ja mis võikski olla selleks parem kui elada koolis täisväärtuslikul viisil. Paraku on koolikasvatust nähtud kui tugitegevust õitsvale majanduselule. Muutuse vajadus algabki kooli argielu kitsaste piiride ja hea elu tegelike nõuete vastuolust.

Üks põhjusi, miks see vastuolu püsib, on ka meie käsitlus teadmisesest. Staatiline teadmiskäsitlus, mis praegugi koolides valitseb, näeb teadmist muutumatu ja vältimatu inifõhikuna. Sel alusel on tõelus inimese poolt kontrollitav ja ennustatav. Taoline lähenemine tingib ka

teadmiste omandamise tee — tekstide mällu salvestamise ning reprodutseerimise ja neutraalse vaateleja-potsiooni, mis viib suletud mõtlemise- ni ja alaarenenud hindamisvõimeni. Teadmist vahendatakse ja tarbitakse ning vigade vältimisest saab keskne eesmärk. Arvestamata jääb teadvus nii õppimise mõjutajana kui eesmärgina omaette. Vastandiks on aktiivne teadmiskäsitlus, mis rõhutab õppija nelja omadust: dünaamilisust, aktiivsust, kriitilisust, terviku valitsemist. Teadmiste hankimine toimub isikliku kogemuse ja mõtlemise kaudu ja oluliseks saab teadmise kujunemise protsess.

LUGEDA VÕI KOGEDA?

Kognitiivne õppimiskäsitlus mõistab inimest aktiivse toimijana, välismaailma ja enese mina puudutatavat teadmist hankiva olendina, keda juhivad eesmärgid ja tagasiside soov. Kognitivismi üheks alusepanijaks loetakse Lev Vögotskit. Kesksed uurimisobjektid on tal probleemide lahendamine, mälu ja keel, selekteeriv vaatlus ning tegevuse struktuur.

Inimene korraldab oma teadmist hierarhiliste tervikutena, skeemidena, sisemiste mallidena, kus teadusliku tunnetusega seondub emotsionaalne. Uus teadmine ehitatakse üles varem õpitu põhjale — uue konstrueerimisel kasutatakse vana teadmist. Inimlik teadmine moodustub tähenduste struktureerimise teel, neid valides ja tõlgendades. Õpetamise osa on teadmise moodustumisel väike, keskne on õppimine, mille käigus arenevad metakognitiivsed oskused. Õppimine ei ole tekstide meeldejäätmine, vaid tegevus: õppija töötab eneses ümber välismaailma ning

otsib selle ilmingutele seletust, tõlgendab õpitavat ja suhetab seda varasemaga. Seesugune lähenemine eeldab isiklikku kogemust, mis tähendab avatust, valikute tegemist, reflektiivsete tegevuste ning vabahtlike tegude võimalust. Kogemused on intentsionaalsed (millelegi suunatud) ning kuuluvad subjektõppijale. Subjekt teadvustab, mida ta teab ja kuidas seda mõistab. Kõike on võimalik asetada küsitavaks. Kokku tähendab see, et tuleb väärtustada oma kogemuse rolli teadmusse kujundamises.

OMA TEED TULEB KÄIA ISE

Kognitivismist arenes mitu uut suunda, üheks neist sotsiaalne konstruktivism. Konstruktivistliku õppimiskäsituse ajalukku kuuluvad taolised nimed, nagu Kant, Dewey, Piaget, aga ka antiikajast Parmenides. Siin nähakse õppimise osa juba avaramas tervikus — elutegevuste süsteemis. Õppimisega liituvad muudki tegurid kui vaid õppija ja õpitava suhe — nimelt olusuhed, mille sees õpitakse, samuti hinnangud oma olukorrale.

Õppimine on strateegiline isereguleeruv tegevus, mis põhineb oskusel võtta vastu oma tegevustest tagasisidet ning muuta oma tegevust vastavalt. Uued olukorrad äratavad varem õpitud põhinevaid ootusi ning hüpoteese ja neid "testitakse". Tegevus ja teadmine liituvad. Oma tegevuse ja selle tulemuste põhjal korraldab ning muudab õppija oma varasemaid arusaamu. See ongi õppimise tuum. Õppimine on indiviidis toimuv protsess. John Dewey' pragmatismi järgi on inimene aktiivselt uudishimulik toimija ning õppimine

oma põhiolemuselt probleemide lahendamise.

Arusaam, et teadmisi ei saa õpetada, vaid õppija tuleb need ise, on Sokratese-eelne ja pärit Parmenideselt. Õpetaja saab olla teejuht, õpilane ise valib oma tee. Nii ka uurija.

Teadmishuvist välja minnes on teadmise loomine, jagamine ja tõlgendus sotsiaalsed protsessid, mis on isiksuslikult tähtis. Tasub vahel huvituda, kuivõrd tunneb õpilane end vajavat koolis pakutud teadmist.

TOSIN TÕDEMUST

Johan von Wrightilt on pärit järgmised konstruktivistliku mõtlemise põhilauseid:

- uut teadmist omandatakse varem õpitut kasutades;
- õppimine on õppija enese tegevuse tulemus;
- tegevust juhivad selle eesmärgid, eesmärgid suunavad tegevuse (õppimise) kriteeriumid; õppimise määrab see, mida õppija teeb;
- õppimine on valiv;
- rõhuasetus mõistmisele soodustab teadmiste meelepärast konstruktiooni;
- sama asja võib tõlgendada mitmel erineval viisil;
- õppimine on alati seotud kontekstiga;
- õpitu ülekandmine uutesse olukordadesse sõltub teadmiste-oskuste organisatsioonist;
- õppimises on keskne roll sotsiaalsel mõjutustel;
- eesmärgipärane õppimine on õpitav oskus;
- õpitu hindamine peab olema mitmetasandiline.
- õppekavad peaksid olema paind-

likud ja võtma arvesse nii õppija valmidused kui ka teadmiste suhtelisuse ja muutuvuse.

ERINEVAD HÄÄLED

Inimene on eluaegne õppija. Õpetajad on ühtaegu ka õpilased ning nad peaksid olema valmis muutusteks. Reijo Wileniuse järgi tähendab haridus seda, et inimene teab üha enam, kes ta on, kus ta on, mida ta teeb ja mis tal tuleb teha. Lisaks teadmistele ja oskustele vajab eluaegseks õppimiseks võimeline isik ka vastavaid sisemisi hoiakuid.

Konstruktivistlik õppimiskäsitlus vastab postmodernistliku ajastu laadile, kuivõrd siin on keskne muutumine, dünaamilisus. Seda arvestav kool väärtustab paindlikult protsessi ja on avatud erinevatele võimalustele.

Postmodernistlikul ajastul on sündinud muidki teooriaid, nt kriitiline pedagoogika, mis taotleb, et inimesel oleks selge pilt ühiskonnast ja isiksuse kohast selles. Selle teooria alusepanija, meie sajandi tunnustatud mõtleja Jürgen Habermasi ideaal oli demokraatlik ühiskond, kus kasvatus läheneks probleemide lahendamisele. Nüüdisühiskonnas määrab seda, mis koolis sünnib, suuresti majanduslik kasv ning seda toetavad ideoloogiad. Mitte kauneid utopiasid, vaid võimet olukordi kriitiliselt hinnata ja analüüsida.

Habermasi järgija Henri Giroux on arendanud nn hääle teooriat. Tema arvamus on, et tuleks uurida, mil viisil tehakse inimestest hääletuid olendeid, nii et neil ei lasta rääkida või nad võivad rääkida vaid seda, millest juba enne on räägitud. Siia kuulub ka tekstide autoriteet,

mille ees inimese oma arvamus kaotab pädevuse. Giroux arvas, et tuleks hüljata teaduse, eksperimentaalsuse ja tehnilise ratsionaalsuse kultus. Kasvatuslik dominant tuleb määratleda uuesti sotsiaalse arvustuse-na, kodanikujulgusena ja avaliku kohastatusena. Lähtudes kasvatusesemärkidest tuleks teadmisi ja kogemusi kritiseerida institutsioonide- ja autoriteetide-inimest alistavaid vorme.

JÄTKUVALT KAASAEGNE FREINET

Kuidas siis need sajandi lõpu hääled toetavad nimesid sajandi algusest, keda me nüüd nii teoorias kui praktikas uuesti avastame. Reformpedagogika suurkuju **John Dewey**' järgi toimub tõeline õppimine kogemuse kaudu ja probleeme lahendades. Kool on ühiselu vorm, mis tähendab lapsele elavat elu. Lapse kasvu alus moodustub ta sotsiaalsetest sidemetest. Lapse enese tegevused, tema loomulik suhetesolemine inimeste, asjade, kogu keskkonnaga moodustavad kooliainete tõelise keskme. Ja siit Dewey' kuulus *learning by doing* — õppimine läbi tegevuse.

Jätakuvalt kaasaegne on **Celestin Freinet**, prantsuse külakooliõpetaja ja humanist, mõtleja ning praktik ühtaegu, keda omaenda elukogemused viisid äratundmisele, et inimeste ja rahvaste sõpruse, võrdsuse ja õigluse ideaalid on ka tegelikult elluviidavad. Rootsi Freinet'-liikumine määratleb tema õpetust nii: "Freinet'-liikumine võitleb õpilaste selekteerimise, kooli akadeemilisuse, ebade-mokraatia ja elitaarsete tegevuspõhi-

mõtetega, lisaks veel masenduse, rutiini ja mõttetuse vastu."

Freinet rõhutas tegevuse ja õppimise seost ning kogemuse tähtsust, tunnustas iga inimese õigust suunata ise oma elu ning leidis, et inimese põhitaotlus on vabadus ja ratsionaalne autonoomia. Tema koolis kehtisid põhimõtted, mis võimaldasid paindlikkust, suhtelisust, sallisid ebataiuslikkust ja toetasid uurivat katsetamist, enesealgatust, avatust.

Freinet'-koolis on õppija oma õppimise planeerija ja siis on ka enesestmõistetav, et koolist peaks ta saama kaasa impulsi eluaegseks õppimiseks. See kõik väljendub ka tema 30 põhilauses pedagoogika kohta, nt: *kooli lähtekoht on laps, kes meie abil ise ehitab oma isiksust; normaalne viis hankida teadmisi põhineb katsetaval otsimisel; kui õpetada kõigepealt selgeks reeglid ning valemid, oleks see sama, kui rakendada vanker hobuse ette jne.*

Samavõrd tähtis, milline on suhete laad koolis. Siit tuleb kaasa saada ka kommunikatiivne, sotsiaalne teadmine, mis annab võimaluse "tõeks sotsiaalse tarkusena". Oma mõtete väljaütlemise õigus kriitilisus ja julgus — siin läks Freinet eriti kaugele. Igal õpilasel on oma sise-mine dialoog, õpetaja ülesanne on luua võimalus seda väljendada. Nii tulevad esile konkreetset hääled ning lapsed pääsevad nägema teiste tõelust.

* * *

Oma uskumustest loobuda raatsib inimene raskelt, ka siis, kui elu sellele vastu räägib. Üks neist, mida me tegelikult tõsiselt ei võta, aga mida harjumuslikult teenime, on usk

verbaalsesse teadmisse. Kogu koolisüsteem näib tuginevat arvamusel, et mida laps raamatust ja õpetaja käest teada saab, sellest ka tema elujuhis kujuneb. Ei kujune, ja me teame seda. Sest juba kool ise elab teistsuguste seaduste järgi, kui seda on raamatute tõed. Usutakse seda teadmist, milleni läbi kogemuse ja pingutuse jõutud ning mis tõelusproovile vastu pidanud. Teadmine on jõud. Ent teadmine võib ka olla jõuetu, kui tema järgi ei suudeta käia. Uuringute järgi olevat muutused õpetaja teadvuses kaugelt suuremad kui nende tegevuses. Pedagoogika suurnimede taga on küllap ka see, et nende teadmine oli tõeliselt nende oma, saadud viisil, mida kirjeldavad kognitiivne ja konstruktivistlik õppimiskäsitus — läbi tõelusproovi.

Õpetaja **Riitta Hietalal** on samuti selja taga oma tee:

Kui õppisin õpetajaks, polnud mul selgelt pilti, kas sobin selleks. Kui siis 13 aastat hiljem läksin uuesti kasvatusteadust õppima, olin läbi põlenud ja soovisin pääseda raskest tööst. Nüüd olen jälle põhikooli algastme õpetaja ja pean oma tööd kutsumuseks. Minu maailmavaate järgi on kasvataja töö noorte inimeste aitamine ja toetamine, kui ta otsib taga oma ainulaadset loomust ja areneb üha täiuslikkuma inimlikkuse poole, mis minu jaoks on inimelu tõeline eesmärk.

Viimase paarikümne aastaga on kasvatusteadus otsustavalt muutunud. Inimeses nähakse üha enam olendit, keda ei saa mõõta erinevate skaaladega. Teooria on niisiis õpetaja jaoks eriti soodsatel positsioonidel. Praktika on sootuks midagi

muud. Olen olnud suurtes raskustes: kuidas arendada oma õpetustööd? Mu plaanid on tihti viinud katsetusteni, mis pole toimunud soovitud viisil. Usun, et oleksin suutnud vältida palju muresid ja eksirännakuid, kui mu ümber oleks toimunud rühm õpetajaid, kel on samasugused eesmärgid. Teooria üksi ei aita, küll aga oma töö analüüs teiste kogemuste taustal.

Celestin Freinet, kellest on saanud mu tähtis vaimne isa, väidab, et tuleb luua õpikeskkond, mis toetab parimal viisil õpetaja iseseisvat tööd ja rahuldab ta teadmismajadust. Minu vaadeteks on saanud õppija isiksuse austamine, tema tingimusteta tunnustamine, koostöö, elurõõm ja üksteise aitamine. Kui meil ka pole võimalusi materiaalseks külluseks, on alati võimalik hoida ja toetada inimese eluusku.

Kasutatud allikad: **Wilenius, R.** Inimene ja sivistys, 1986. **Meri, M.** Miten piilopetussuunitelma toteutuu? — Helsinki, 1992.

Väljärvi, J. Opetussuunitelma kaaoksen maailmassa. "Tiedepoliitikka" 3/1992.

VALUPUNKTIKS ON ÜLEMINEK KESKASTMESSE

1. PROBLEEMIST

Omala ajal oli algkool Eestis 6klassiline, nõukogude aastatel 3—4klassiline. Sealt jätkus õpetamine ainesüsteemis. Viimaseil aastail on arvatud, et üleminek ainesüsteemile toimub liialt järsku, vajalik oleks algklassiõpetajate töötamine kuuenda klassini (kas või osaliselt). Tegelik ülemine 6klassilisele algkoolile ei kulge sugugi raskusteta, vanad harjumused kammitsevad isegi klassiõpetajate ettevalmistust (5). Ainekeskse õpetamise pooldajad väidavad, et klassiõpetaja ei suutvat viiendas-kuuendas klassis a i n e t vajalikul tasemel õpetada jne. Probleem väärub veelkordset vaatlust.

1991—1992. aastal küsitlesime Helme kutsekeskkooli täieliku kursuse lõpetajaid 11aastase kooliaja kohta. Küsitlemisel (N=99) selgus, et algklassides esines õpiraskusi vaid 2 protsendil, aga keskastmes 62 (!) protsendil küsitletuist. Käitumisprobleeme tuli ette vastavalt 2 ja 44 protsendil. Oleme veendunud, et õpiraskuste nii tohutu kasv keskastmes ei ole seletatav lihtsalt ainesüsteemile üleminekul ega ka ealiste iseärasustega (muide vanemas astmes — Helves — märkisid õpiraskusi 26 % vastanuid). Tegemist on keerulise põhjuste kompleksiga, mille all kannatavad paljud Eesti koolide õpilased.

2. LAPSELE JA TEMA ARENGULE LÄHENETAKSE KOOLIS LIHTSUSTATULT

Lapse arengu käsitlemine on kogu maailmas olnud diskussioonitai-
neks. Tänapäeva Eesti haridusjuhid

ja koolipraktikud tunnevad paraku halvasti viimaste aastakümnete uuringuid, eriti **peaaju funktsionaalse asümmeetriaga** seotud arengu iseärasusi. Lähtumine ainult lapse arengu **üldistest etappidest** on praktilise koolielu seisukohalt oma aja ära elanud. Me ei arvesta õpetamisel pea üldse nn juhtiva käe fenomeni. Aga algklassides (eriti esimeses klassis) on hädavajalik sellega tegelda. Õpetajad ei tunne vasakü-
kälise lapse arenguprobleeme jne.

Peaaju funktsionaalse asümmeetriala-
alased uuringud on aga oluliselt laiendanud meie arusaamasid lapse **isikupärast** ja selle **arendamise võimalustest**.

Ajupoolkerade funktsioonid on ühelt poolt sünnipärased, teisalt on lapse ajupoolkerad erakordselt plastilised, mis võimaldab varases lapseas funktsioone ühelt poolkeralt teisele ka "üle kanda". On isegi teada fakte, et ühe poolkera opereerimisel esimesel eluaastal võtab teine kõik funktsioonid endale ja lapse areng toimub väliselt normaalselt — üldist intellekti langust pole märgata. Sünnipärast (aga ilmselt ka arengu tulemusena) jaotuvad erinevatel inimestel (lastel) poolkerade funktsioonid erinevalt, mis koolis väljendub omandamisprotsesside erinevas iseloomus (ka nn õpilastiilides). Teadmised sellest valdkonnast jõuavad väga aeglaselt õpetajateni, veel vähem arvestatakse neid igapäevases töös.

Väga kokkusurutult on poolkerade funktsioone käsitletud kuulu-
poola didaktik W. Okon, tutvustan lühidalt tema käsitlust.

Vasak poolkera, mis paremakäelistel kontrollib parema kehapoole tegevust, juhib info ümbertöötamise protsesse, loogilist ja analüütilist mõtlemist, aga samuti "verbaliseerimist", st on "vastutav" kõne, lugemise, kirja ja matemaatiliste operatsioonide eest. **Parem ajupoolkera** kontrollib vasaku kehapoole tegevust ja täidab hoopis teisi, kuid inimestele mitte vähem tähtsaid funktsioone, nagu ümbritseva maailma vaatlemine, tema **tervikiikkuse mõtestamine**, intellektuaalne intuitsioon jne. Just seda tunnetussfääri on alahinnatud. Nähtavasti seepärast, et ta ei ole võimeline "verbaliseerima" seda, mida tegelikult "teab" maailmast, kunstist või tehnikast. Samal ajal määrab ta intuiitsed, võrdlevad ja integreerivad protsessid.

Lähtuvalt omandamisstrateegiast on ammu täheldatud, et õpijad omandavad õppematerjali erinevalt. Üldjooneliselt võib välja tuua (kõrgema närvitegevuse eritüübi järgi) kolme liiki inimesi):

1) ülekaalus on esimene signaalsüsteem (keskastmes 40—45% õpilastest), nendel tugineb info vastuvõtt eelkõige meeltele (parem ajupoolkera!);

2) ülekaalus on teine signaalsüsteem (keskastmes 14—20%), välisinfo vastuvõtt toimub valdavalt abstraktsel ja verbaalsel alusel (vasak ajupoolkera! — paremakäelistel);

3) tasakaalustatud tüüp (keskastmes ca 40%), kasutavad info vastuvõtul ja salvestamisel enam-vähem võrdselt mõlemat strateegiat.

On olemas ka oluline korrelatsioon kõrgema närvitegevuse eritüü-

bi ja teiste isiksuse omaduste vahel (näiteks temperamendi tüüp). Üldisest integratsioonist kasvavad nähtavasti välja ka erinevad õpistiilid, mida meie emakeeleski on hästi põhjalikult käsitletud (7).

Õpilaste jaotust signaalsüsteemi tüüpidesse keskastmes käsitleb Juhhan Sõerdi uurimus (6). Pärast põhikooli toimuvad olulised muutused. Meie uurimus 1990. aastal Helmes kutsekeskkooli 3. kursusel, (=11. klassis) (N=87) andis järgmise ootuspärase tulemuse: 1. signaalsüsteemi ülekaaluga ca 47%, 2. signaalsüsteemi ülekaaluga alla 5% ja tasakaalustatud tüüpi ca 48% õpilastest (1). Õpetamise seisukohalt tähendaks see ka erinevate õppemethodite (stiilide) rakendamist.

J. Sõerd tegi oma uurimusega ka kindlaks, et 2. signaalsüsteemi ülekaaluga õpilased (keskastmes) on kõigis (!) õppeainetes kesmiselt kõrgema õppeedukusega (võrreldes 1. signaalsüsteemi ülekaaluga). Täpsemal uurimisel selgus, et üldvõimetes statistiliselt olulist erinevust (üldkokkuvõttes) nende rühmade vahel **ei esinenud** (?!). Ja J. Sõerd tegigi täiesti loogilise järelduse (seda on kinnitanud ka meie uurimused): õppeprotsess on koolides liialt orienteeritud 2. signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele, st on enamasti verbaalne (isegi abstraktnel), vähe näitlikustatud (eriti keskastmes), vastavalt on orienteeritud ka õpikud (6). Sisuliselt tähendab see seda, et umbes pooled õpilased keskastmes on pandud väga raskesse olukorda — õppetöö ei vasta nende psühholoogilistele iseärasustele (olgu need kaa-

sasündinud või arengu tulemusena kujunenud). Kus on väljapääs?

3. VÄLJAPÄÄSU PAKUVAD PEDAGOOGILINE PRAKTIKA JA KAASAEGSED PÕHIOLOGIAUURINGUD

Tuleme tagasi meie küsitlustulemuste juurde. Miks meenutas õpikaskusi algklassides vaid 2% kutsekeskooli lõpetajaid, samal ajal kui keskastmes oli neid 62%? Vastus on väga lihtne — läbi aegade on algklassides õpetus olnud õpilaskeske, aga keskastmes muutub järele (enamasti) ainekeskseks.

Õpetamise traditsioon algklassides arvestab *a priori* õpilaste personaalsete iseärasustega (erinevustega). Isegi nõrgapoolne algklassiõpetaja kasutab mitmesuguseid abistavaid õppevahendeid ja erinevaid õppemeetodeidki — õpetaja seletused ja vestlused õpilastega vahelduvad piltide vaatamise ja nende analüüsiga, palju mängitakse ja joonistatakse, minnakse ka õue ja vaadeldakse loodust ja loomi. Kõik see, piltlikult väljendudes, annab "toitu" õpilaste mõlemale ajupoolkerale, ja teisipidi — õpilane on tahtmatult sunnitud kasutama mõlema ajupoolkera "teenuseid". Erinevad õpilased, lähtuvalt isikupärasest, muidugi erinevas matus. Ja on hea, et see nii on. sisuliselt toetub eelnevale ka reformpedagogika, sealhulgas Johannes Käisi tegevus eesti kooli uuendamisel.

Keskastmes muutub kõik. Näiteks matemaatikaõpetaja (isegi hea õpetaja), kes tuleb abituriumi tunnist, annab tahes-tahtmata ka 5.klassis oma tundi enamasti analoogiliselt — üsna verbaalselt ja abstraktselt (seega orienteerub teise

signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele). Osa õpilasi ei saa paratamatult materjalist aru, kuid ei julge seda ka välja öelda (või süüdistab õpetaja neid tähelepanematuses); tasapisi muutub aine (ja õpetaja) vastumeelseks. Kuid nii võib juhtuda ju mitme ainega. Pole midagi imestada, et neile õpilastele muutub õppimine ja kool tervikuna vastumeelseks.

Üldjuhul taandatakse õpilaste edasijõudmine koolis nn võimetele. Seejuures jääb enamasti mõtestamata, milliseid võimeid silmas peetakse. Uurimisel selgub, et kõige rohkem on kõne all õpilase "võime" õpetaja poolt esitatud nõu ümber jutustada. Sel juhul rakenduv mehaaniline mälu on iseloomulik eelkõige teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele. Seda kinnitab ka Helme kutsekeskooli õpilaskonna analüüs kõrgema närvitegevuse eritüüpide seisukohalt.

Ekslik on arvata, et kõik eelnev on ainult Eesti kooli probleem. 1993. aasta suvel vestlesin samal teemal Dörnthalis sealse kooli algklasside õpetaja Renate Jablinskiga, kes on Saksimaal Marienbergi piirkonnas tunnustatud õpetaja-metoodik. Ta jagab täielikult meie seisukohti. Nagu meilgi, nii süüdistavad ka Saksamaal (vähemalt uutest liidumaades) keskastme õpetajad algklasside õpetajaid, et need ei ole õpilastes kujundanud õpiharjumusi, iseseisva töö harjumusi jne. Sest neile meeldiks, kui 5.—6.klassi õpilased töötaksid tunnis (ja kodus) nagu täiskasvanud või vähemalt — nagu vanema astme õpilased.

Meie pikaajalise (8-aastane) õpetav eksperiment ligi tuhande õpilasega 10.—11.klassides tõestas, et ka

vanemas astmes õpetamisel tuleb toetuda mõlemale ajupoolkerale (2). Ainult mõne teemakohase slaidi näitamine iga tund (!) tõi kaasa statistiliselt olulise teadmiste kasvu (katseklassides 1,15—1,20 korda võrreldes kontrollklassidega). Korrelatsioonimaatriksite analüüs näitas, et teadmiste kasv toimus üldvõimete parema kasutamise arvel. Sellega koos toimus õpimotivatsiooni paranemine, mis eriti tähtis.

Kuid pöördume vahepeal üle 30 aasta tagasi Clementia Kuhlmani poolt 1.—4.klassi õpilastega tehtud katsete juurde. Kuhlman selgitas, et erineva **kujutlusvõimega** õpilased omandavad erineva materjali erinevate tulemustega. Arvestades kujutlusvõime positiivset osa algklassides, täheldas ta samal ajal selle mõju langust juba algkooli lõpus. Ta arvab, et see tuleneb **kooli nõuetest** (minu rõhutus — P.L.). Kuhlman on seisukohal, et kujutlusvõime kasutamise enneaegne piiramine (pidurdamine) koolis toob endaga kaasa puudujääke lapse mõtlemise arengus üldse ja kahjustab ka taju enast (4). Mõelgem sellele!

Psühholoogid peavad mõtlemist eriti arendavateks mitmesuguseid klassifitseerimisülesandeid. Rolf Oerter kirjeldab katset, millest selgub, et **piltidel** esitatud esemeid suudavad lapsed tunduvalt edukamalt klassifitseerida funktsiooni järgi kui neid verbaalselt kirjeldades. Isegi 8aastased tegid seda 83% ulatuses vähemalt üks kord (6aastastest tuli toime 47%), 11aastased tulid klassifitseerimisega toime *in corpore*. Kui esemete nimed esitati sõnaliselt, tuli 12aastastest ülesandega toime vaid 10% (!) (4). Selle katse tulemused näitavad väga ilmekalt õpilaste iga-

päevase arendamise teid ja võimalusi.

Kasutades keskastme tundides valdavalt materjali verbaalse esitamise moodust, teeme suurt kahju lapse vaimsele arengule. On kaudseid andmeid selle kohta, et see tõesti nii on. See selgus ka meie poolt 1987/88. õppeaastal õpetajate (N=281) küsitlusest; ainult iga kahekümnes põhikohaga õpetaja (5%) kasutab tundides arvestatavalt kõige lihtsamat ja kõige kättesaadavat projektsioonivahendit — diaprojektorit. Ärgem imestagem siis, et Eestis (eriti üldhariduskoolides) oldi vastu ja sisuliselt kukkus läbi kabinetisüsteemile üleminek — kabineti loomine ja kasutamise metoodikas (silte pole tõesti mõtet vahetada). Nende ridade autor väidab ilma eputamata, et ta satuks suurtesse raskustesse, kui peaks andma mõne tunni väljaspool oma ainekabinetti.

Kuid omandamispsühholoogia seisukohalt pole küsimus ainult õpilaste kaasasündinud iseärasuste arvestamises, mis seotud peaaegu funktsionaalse asümmeetriaga. Inimese (lapse) **mälu on üldse assotsiatiivse iseloomuga**. Materjali korduv, kuid erinevatel tasanditel esitamine aitab luua rohkem assotsiatiivseid seoseid, see tähendab — materjali kindlamalt omandada. Materjali tuupimine on eriti väheviljakas esimese signaalsüsteemi ülekaaluga õpilaste juures.

Õieti kasvab see seisukoht välja tuntud psühholoogide ühest üksmeelsest arvamusest — omandamisel on otsustavad tajujärgsed protsessid, mis toimuvad **lühimälu faasis**. Lühidalt — õpetaja tegelgu tunnis uue **materjaliga võimalikult mitmel moel**, alternatiivi (eriti keskast-

mes) lihtsalt ei ole. Veel enam — oleme veendunud, et ka kõrgkoolis ei tohi uue materjali esitamist ainult verbaalsele, abstraktsele loengule taandada. Mujal maailmas seda reeglina ei tehtagi.

4. KOKKUVÕTVALT ÕPETAJATELE (JA HARIDUSFUNKTSIONÄRIDELE)

1. Peame tunnistama, et üleminekul algklassidest keskastmesse tekib õpilastel praegu tõsisid raskusi uute teadmiste-oskuste omandamisel. Need raskused kuuluvad eelkõige **omandamispsühholoogia** valdkonda, seega — nad on subjektiivse iseloomuga.

2. Mitte millegagi ei saa põhjendada laialt levinud praktikat keskastmes, mis rajaneb verbaalsele ja abstraktsele aineesitusele, kusjuures sensoorne osa on õppeprotsessist peaaegu välja lülitatud. Muidugi tähendab see ka õpilase isikupära tasalülitamist.

3. Keskastme puhul on oluline veel mõista seda, et astudes vastuollu lapse **enesearenduse** kaasasündinud **instinktiga**, tõrjume tagasi lapse loomuliku õpihuvi (motivatsiooni) ja seegi viib taas isiksusliku arengu pidurdamiseni.

4. Ainekeskse õpetuse pooldajatele väidame, et kahju, mida klassiõpetaja võib tekitada mingi õppeaine nõrgema valdamise tõttu, on paljukordsest väiksem kui vaimse arengu peetused, mis johtuvad ainekeskse õpetuse halbustest.

5. Oleme seisukohal, et olukorda saab parandada vaid struktuuri järsk muutmine — algkool saagu kuueklassiliseks ja õpetamine jäägu seal valdavalt klassiõpetajate kätte. Sa-

mas anname endale aru, et see samm eeldab suurt pingutust õpetajate ette-valmistamise ümbersuunamises.

6. Ka kes- ja vanemaastme aineõpetajad võiksid sagedamini pöörduda klassiõpetajate töö juurde — sealt on mõndagi õppida. On üldse ohtlik läheneda õpilasele kitsalt oma (ühe!) aine seisukohalt.

Lõpetuseks — loomulikult on ka õpetajal õigus oma isikupärale, kuid see saab olla vaid professionaalne isikupära so peab arvestama õpilase isikupära pedagoogilis-psühholoogilisel alusel.

Kasutatud ja soovitatavat kirjandust:

1. **Leppik**, P. Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis. — Haridus, 1990, nr. 8, lk. 31—33.

2. **Leppik**, P. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahenditest tundides. — Tallinn, 1992.

3. **Leppik**, P. Õpilane, perekond ja kool. — Haridus, 1992, nr. 11, lk. 34—36.

4. **Oerter**, R. Psychologie des Denkens. — Donauwörth, 1977.

5. **Reindolf**, M. Klassiõpetaja ettevalmistus — ideaalid ja tegelikkus. — õpetajate Leht 1994, nr. 28.

6. **Sõerd**, J. Õpilaste individuaalsete iseärasuste mõjust teadmiste omandamisel (5.—8. klassi õpilaste kõrgema närvitegevuse eritüüpidest): Pedagoogilise psühholoogia probleeme. — Tallinn, 1973, lk. 59—125.

7. **Tomusk**, V. Õpistiilid. — Tallinn, 1993.

INIMÜHENDUSED VAJAVAD RITUAALE

(Alternatiivkooli "Schlössli-Ins" näidetel)

Spys Gott, tränk Gott, alli arme Chind, wo uf dr Ärde sind. — Niisugune oli minu lapsepõlve-aegne söögipalve meie kodus. Samas ei olnud minu vanemad kirikus käijad ja Jumalast peaaegu ei räägitud. Nad olid tollal oma poliitilistes vaadetes sotsialistlikult orienteeritud ja solidaarsed selle maailma vaestega. Laua kõrval rippus Käthe Kollwiti maal nälgivatest lastest, kes paluvalt oma taskud taeva poole avatuna hoidsid. See pilt ripub praegu minu elutoas.

Hiljem seisin ma Steiner-kooli õpilasena 5.—9. klassini teistega koos igal hommikul enne tundide algust püsti ja me ütlesime hommikupalvet Rudolf Steineri järgi:

*Ma vaatan maailma,
kus päike paistab,
kus tähed säravad,
kus kivid lebavad,
Ma vaatan hingesse,
mis minus on kujunemas...*

Siis sain algklassiõpetaja hariduse evangeelses õpetajae seminaris. Kõige muu seas seal ka palvetati palju. Neid palveid ma enam ei mäleta.

Juba üle 30 aasta töotan ma koolis, mis asutati 1953 ja mis muule lisaks pidevalt oma traditsioone ning rituaale on arendanud. Nii tunnen ma rituaalide olemust oma igapäevase kogemuse kaudu. 60. aastatel tundusime me oma rituaalidega oma külalistele eksootilised. Vahepeal on huvi rituaalide vastu jälle tõusnud. Vajadus rituaalide järele nii

ideelises kui praktilises mõttes on tohtu. Just sotsiaalses kontekstis on sügavam suhe rituaalidesse hädavajalik.

Olgu siin näitena kirjeldatud meie hommikurituual.

HOMMIKURITUAAL SCHLÖSSLIS

Igal normaalsel koolihommikul kell 8.30 koguneme (umbes 200 õpilast ja koolitöötajat) "Rosenhofi" õue hommikuringi. Enamus tulijaist elab mitmesugustes majades Insi külas, ent on ka eksternõpilasi ümberkaudsetest küladest ning kooli külalisi. Tullakse klasside kaupa, lasteaiast kuni 9. klassini. Kõik — õpilased, õpetajad, kasvatajad, käsitöömeistrid, põllu- ja laudatöötajad ning koristajad — moodustame ühise hommikuringi. Vahetatakse informatsiooni, tervitatakse külalisi ja sünnipäevalapsi. "Schlössli"-torni ees saame kõik kokku igasuguse ilmaga!

Siis astume 8 astet alla mööda kivist spiraaltreppi suurde võlvsaali (Gewölbe). Siin all ringis seists me laulame, kuulame luulet ja laulame veel. *Päev on alanud ning kõik siirduvad oma toimetuste juurde. See on igapäevane rituaal kooli algusest peale. See on enesestmõistetvus, peaaegu loodusnähtus.*

Meilt on palju küsitud, millist tähendust kannab niisugune hommikurituual *Gewölbes*. Ma ei arva, et Schlössli-rahvas palju *Gewölbe* tähenduse peale mõtleb. Sest millegi enesestmõistetava üle küsimusi ei esitata. Kui *Gewölbest* räägitakse, mõeldakse selle all üheaegselt nii kohta kui aega. Oma seesuguses

vormis on see rituaal kooli asutaja, Robert Seileri poolt sisse viidud. Siin jutustas ta ka enese loodud Bär-Wolf-lugusid. Selline koguomane mütoloogia kasvas välja Schlössli pinnasest. Siin juhtis ta meid ka saksa, kelti, soome, oriendi ja oktsidendi mütoloogia juurde. Siin tegi ta meid vastuvõtlikuks aastaagade sündmustele.

Mida tähendab õues seismine, tihti ka tuule, vihma ning lumega? Mida tähendab sisenemine võlvsaali? Inimkond on ikka ja jälle kultuslike vorme otsinud, et end taeva, maa ja kaasinimestega spirituaalselt siduda. Põhjas kõndisid inimesed vaba taeva all, kosmose võlvsaalis. Siin otsisid nad maagilisi ühendusvorme loodusega, kõiksusega. Lõunas, nt vanade egiptlaste juures püüti leida ühendus sisemiste dimensioonidega, siseruumiga, et loodusest emantsipeeruda, et iseendas hingelis-müstiline ruum leida. Harjutati müstilist surma, viibiti unenägude ja süvaune vaimses maailmas. Kui me täna Kuninga Orgu ning püramiidide külastame, saame ettekujutuse, mida tähendab "end kehast vabastada". Võlvruum ei ole vaid hauakamber, vaid paik taasühinemiseks vaimsega. See on kosmose peegeldus, tähistaeva mikrokosmos.

Kui me Schlössli *Gewölbess*e koguneme, loome omaenese Schlössli-mikrokosmose. See on kui müütilis-müstiline platsenta, emakoda, mis meid toidab ning tunnetuses arhetüüpideni, inimkonna ürgpiltideni jõuda aitab. Seetõttu siis ka jutustusel ajaloo, eeposed, luule. Tähtsad iseeneses on ka seismine ning tulek. Algul väljas, vaba taeva all,

siis sees, väikese Schlössli taeva all. Külalised on üllatunud, kui kaua meie õpilased suudavad vaikselt seista. Seismine ja sammumine on tähenduslikud aktid. Jalatald puudutab maad, peas taasluuakse kujutis taevavõlvist. Sirge seljaga inimene taeva ja maa vahel, rändur, kes kodumaad südames kannab — kas mitte täna pole me unustanud lihtsalt seisatumise, kuivõrd kõikjal istudes asju aetakse? *Gewölbe* on koht nii unistav-mütoloogilisele ema-arhetüübile kui ka end sirgu ajavale ja tuge pakkuvale ürgisalikkusele. Moodsa aja küsimus on, kas suudab inimene piisavalt ärkvel olla, et oma ülesandeid maailmas täita? Toob ta enesega kaasa kulda või pori? *Gewölbe* hommikurituual tahab olla üks harjutustee vaimsesse maailma, mida võib käia üsna individuaalselt ja väljaspool konfessioone. Sarnaseid rituaale võib kohata lõunapoolsetes kultuurides. Kultuuriajalooliselt on neis nähtud vajadust loodusest emantsipeerumiseks.

Küsimus, kuidas me loodusega uuesti ühenduse leiaksime, ka sakraalsetes vormides, on keskkonnakriisi ajastul suure tähendusega. Näha sakraalset igas puus, lillede öitsemises, igas kristallis, taevatähtedes või päikese tõusus — see oleks juba *Gewölbest* samm edasi. Vihjamisi püüame noori selleni juhtida aastaagade pidudel, matkadel, läbi töö põllul ja aias. Igapäevane *Gewölbe* ei vaja kommentaare. Ent elav inimeste ühendus vajab ka mõistelist spirituaalset inimpilti, milles ühtaegu makrokosmose dimensioonid esindatud oleksid.

MIS ON RITUAAL?

Meie näite puhul ei tee rituaalis osalejad sellest enesele küsimust. Ometi on tähtis see enesele selgeks teha. Rituaalides ületame seotuse aja ja ruumiga, need saavad teise-laadse tähendussisu. Me astume profaansest argipäevast pühasse hetkesse. Mis veel hetk tagasi näis tähtsusetu, astub nüüd erilisse valgusse. Kõik meie sügavamad kihistused, läbielatu, meie põlvnemise lätted muutuvad vaimselt olevikuliseks. Silmapilgus transformeerub igavik. Seda, et makrokosmos end mikrokosmoses peegeldab, enamasti ei usuta, rituaalis see teostub.

Rituaalid mõjustavad inimese rütmilist ja energeetilist osa. Iga päev korduvad rituaalid Waldorf-kooli argipäevas toetavad näiteks pulsilöökide ja hingamise rütmi. Rituaalsetes tegevustes saab kindlustunnet identiteeti.

Mida Rudolf Steiner (1861—1925) juba Waldorf-pedagoogika loomisaastal (1919) tähtsaks pidas ning mida täna kõigis neis koolides praktiseeritakse, leiab taas tunnustust kui tähtis pedagoogiline printsiip. Raamatus "Psühholoogia täna" (1994) öeldakse seoses rituaalidega järgmist: "Reeglipärased kordumised näivad meie meeli erilisel viisil puudutavat. Momendil mitte eriti väärtustatud kordamine teeb tugevaks ja väsinuks samaaegselt. Kus paikneb see jõud? Hugo Schmale: Kordamise tähendus indiviidi psüühilisele arengule seisneb tõsiasjas, et vastuvõtt (*Wahrnehmung*) on alati kodus. Taas midagi läbi elades as-

tub esile, mis on kõigile variatsioonidele ühine, otsekui mingi meloodia, mis rohkem minu kui mu keskkonna juurde kuulub. Ja see, niisiis invariant, on seega mu enese Mina, isiksus. Nii on kordamine kõigepealt identiteeti loov.

Kordamise meistrid on väikesed lapsed. Nende sissemängitud harjumused, absurdsena tunduvad reeglid ning pidevalt samade tulemustega tegevused toovad neile suurimat rahuldust. Väike häire selles süsteemis nuheldakse meile kätte hädaldamise ja halva tujuga."

Jean Gebser (Šveitsi filosoof 1905—1973) asetab rituaali inimese müütilis-maagilisse teadavusekihti. Rituaalid on läve-elamused, initsiatsioonid, mis juhivad meid kõrgemate teadvusetasanditeni. See on otsekui väljumine triviaalsest erilisse. Tegelikult on iga meditatsioon ning üldse iga õpetus üle-läve-astumine. Rituaalid uinumisel ja ärkamisel, tööning koolipäeva alustuseks, söömisel, uude aastaaega minekul, uude eluaastasse astumisel aitavad noort inimest kujundada oma elu huvitavamaks ning tähendusrikkamaks. Paraku valitseb tendents kõike trivialiseerida ning kommertsialiseerida. Rituaalist võib saada tahet kujundav tegevus, sest just tahteline pool inimeses on tarbimise tõttu nõrgenenud ning vajab tugevdamist. Üksnes nii suudame me inimkonnana ökooloogilise kriisiga silmitsi seistes ellu jääda.

Rituaalid kui initsiatsioon ja läve-elamused aitavad hirne, mida just noorusaastatel kogetakse, erilisel viisil ületama õppida. Nädalatepikkus-

tes rännak-projektides elatakse üle ohtlikke situatsioone ning ületatakse neid (kanuusõit, mägironimine, äraeksimine, nälg, janu). Meie lõpetajad kirjutavad ning kujundavad oma lõputöö, valides ise teema. Seda tööd kaitstakse paarisaja inimese ees, seejärel saadakse diplom ning loetakse ette *Laudatio*, kus ka töö puudused ära mainitakse. See rituaal on pisut kõhedavõitu, ent taolised läbielamised annavad julgust järgmisteks sammudeks, mis elus teha tuleb.

Rituaalid on võimalikud ka looduses, kus me välku ja müristamist, puudekohinat, vihma sadu, päikese tõuse ning loojanguid läbi elada võime. Tähistaeva vaatlused ning sisse-elamine taimede elutsükklisse, nädalapikkused rännakud ühest külalt teise ja silmapiiri, kus taevas ja maa pidevalt teineteist uudsel viisil puudutavad — ka need võivad läve-elamused olla, ülendust tuua, kui neid õigesti korraldada.

Vajame mingit platsentataolist kaitsekihti, mis meie argipäevas laiali lagunenu hinge osad taas kokku kogub ning hinge ennast ravib. Nii nagu näitab ürgpilt Isisest ja Osirisest. Sethi poolt tükeldatud Osiris saab taas tervikuks pärast Isise vaerarikast ennastohverdavat tööd.

ANTIRITUAALNE LIIKUMINE

Oma studiumis “Rituaal, tabu ja kehasümboolika” uuris rahvusvaheliselt tuntud inglise antropoloog Mary Douglas juba 60. aastate lõpul antirituaalse liikumise teket ning tagajärge. Kui tollased tudengid ning eelkõige

marksistlikud intellektuaalid kõige formaalse ja institutsionaalse vastu rännakut alustasid, hoiatas ta teise laadsete rännakute eest. Tema nägi ilmalikustamise ning intellektualiseerimise võimaliku tagajärjena seda, et seisame rituaalsete kerjusena, sümbolsete sidemete ja eludramaturgia poolest nälgasena.

Rituaalidest keeldumine, alates Lutherist ning Rousseau'ist, aga ka marksismis ning 60. aastate liikumises, on olnud arengulooline möödapäasmatumus, ent siiski ka traagiline. Ilma sugupuurituaalideta indiaanlased individualiseeruvad ja linnastuvad küll, ent sidet sealpoolsusega otsivad nad nüüd alkoholiuimast. Igal vabastusliikumisel on oma hind.

Moodsad antiritualistid on eelkõige intellektuaalid ja dualistid. Üks asi on nende jaoks lihtsalt asi ja pole mõtet kujutleda, et sel midagi vaimsusega tegemist on. Intellektuaali mõte lõhestab nii mateeria kui vaimu. Maailm muutub üha enam mõttetühjaks, pühadust ei leidu enam kuskil: söömine ja töö on hädavajalikud paratamatused, magamine tüütu vajadus.

Antiritualistide mäss on samas mäss isa vastu, autoriteetide vastu. Negatiivne pilt isadusest, institutsionaalsusest, hierarhiast ja autoriteedist on jätnud omad märgid ühiskonnale, perele, kasvatusesele. Kooli intellektualiseerimine lasteaiast ülikoolini pühitses triumfi. Isatu ühiskond tõi kaasa segaduse sisemistes struktuurides, väärtustes, mõttetusetunde kuni tõdemuseni: nii enam ei saa.

Selles mõttetuse kõrbes on meie ühiskonnal läinud kui Pühal Antoniu-

sel: kuradid, keda usuti põgenema löödud, on oma õudustäratavuses tagasi — nende nimed on nüüd fundamentalism, sektid, rassism, maagilised atavismid. Rituaalide vaakum on välja kutsunud vaimud, mida mõistuseusk iial välja mõelda poleks suutnud. Tegelikult olemasolevate maagilis-müütiliste teadvusekihtide allasurumine ja kultiveerimata jätmine tekitab irratsionaalset vihkamist. Jean Gebseri arvates vajame tungivalt sügavamale teadvusekihtide integreerumist.

Antiritualistlik liikumine on ka kehavaenulik, keha on vaid intellekti ballast. Teda peab toitma söögi ja seksiga. Ei pälvi arutlust, et selles kehas vaim elab.

JUMAL ON SURNUD, TEHKEM TA UUESTI ELUSAKS

Surnud Jumala ellu äratamine — iseenesest paradoks — on ürgne raviõpetus, mida juba Osiris-Isisi-müüdi kaudu tunneme. See tähendaks rituaalide uuesti avastamist, ent nüüd juba moodsa teravdatud teadvusega. Sest tagasilangemist atavistlikku maagilis-müstilisse nõidusse me ei taha. Vabadusliikumine ei pea loobuma võidetust, nimelt emantsipeeritusest, kiriklikest surveinstitutsioonidest. Rituaale peaks kujundama nii, et need oleksid avatud ega kahjustaks isiksusesisest integratsiooni. Vajame taas ravivat korda läbi vaimuse. Igasugusel korral on aga prioriteedid, tähendused, hierarhiad, piirid. Vaid seal, kus kaost hakkab piirama vorm, astub esile loov jõud. On illusoorne arvata, et mingi organisatsiooniline vorm saaks läbi sümboolsete väljendusvormideta

ja: ilma teatud korrastatuse astmeta ei ole kommunikatsiooni (Douglas).

Et rituaalid inimühenduste kujunemisele ja püsimisele sügavalt mõjuvad, on tõsiasi. Olen meie kooli 40aastase ajaloo suurte kriiside ajal kogenud, kuidas meie igapäevased ning nädala ja aastaagade rituaalid meid ülepea elus hoidsid. Meie vaimselt juurtetus ühiskonnas vajame rituaale, mille juured oleksid nii maas kui taevas. Need on meile spirituaalseks toiduks.

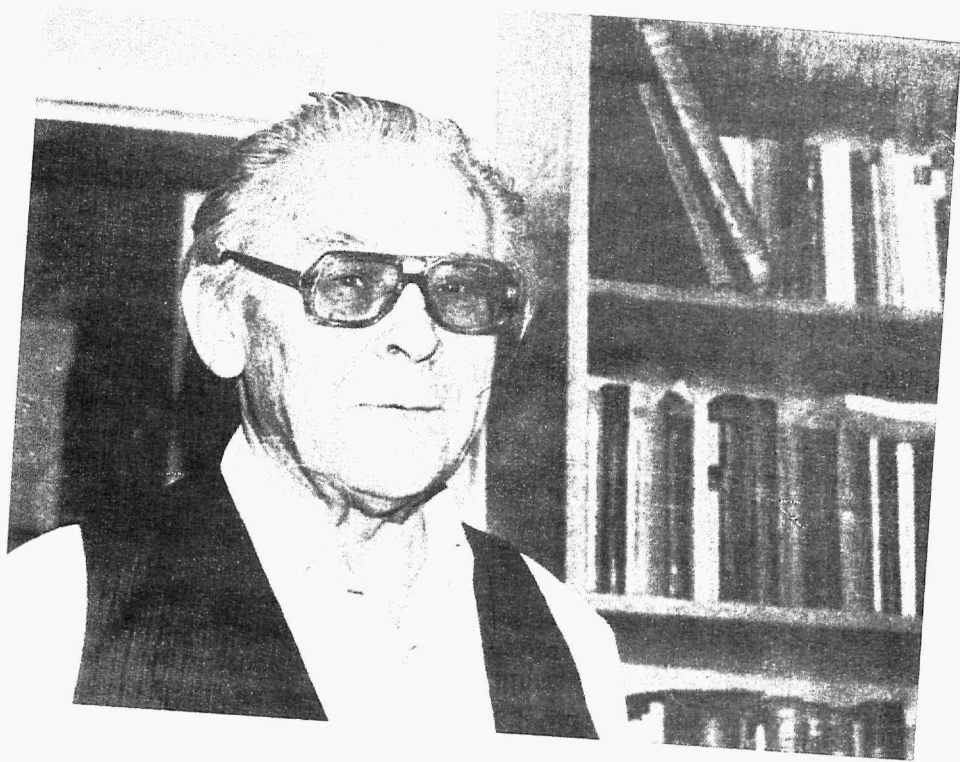
"Rituaalis ühinevad religioon ja argipäev iseseisvaks väljendusvormiks. Rituaal loob sümboolse ruumi "karmi välise" ja "pehme sisemise" vahele. Rituaal on toiming, mis tähendab rohkem, kui ta ise on, ta on instrument, mis pelga toimingu kogemuseks teeb. Rituaal on sümboolne kaitsevõre, tsesuur ajas, ilma milleta me pole pädevad reflekteerima, klassifitseerima, väärtustama. Need piiritõmbamised on see, mida inimkogemus korrastada suudab" ("Psühholoogia täna").

Rituaalid teevad võimalikuks, et inimene ei peaks oma igatsustes piirkogemuste järele üksi jääma, näiteks otsima neid kogemusi droogidest. Rituaal võib saada suureks inimlik-vaimseks kommunikaatoriks, kus kõik osavõtjad on nii andjad kui vastuvõtjad. Joseph Beuysi sõnul oleks see kui inimliku soojuse generaator või sotsiaalne plastika. Niisugust kosmilis-maist soojust vajame me oma ühendustes. Sest meie maailm on juba muutunud piisavalt kalgiks. Sotsiaalne, spirituaalne ja ökoloogiline külmasurm võiks sedakaudu saada ära hoitud.

Ajakirjast "Sozialarbeit" nr. 9 1994
tõlkinud (mõnevõrra lühendatult)

TIJU KUURME

Ferdinand Eisen –
aus eesti koolimees



Ferdinand Eisen oma koduses kabinetis 1983. a.

Foto: E. Piru

1961. aasta septembris tuli kokku Tallinna õpetajate konverents. Kooli ja õpetaja jaoks oli aeg raske. Pidin minagi seal üles astuma (tõe huvides: töötasin tollal partei linnakomitee sekretärina). Murelikuks tegi see, millest rääkida ja otsustasin targemalt inimeselt nõu küsida. Selleks meheks pidasin eelmisel aastal ametisse nimetatud haridusministrit Ferdinand Eisenit, keda tundsin ja teadsin. Nõuanne oli lakooniline — kantslijuttu räägitakse õpetajale küllaga, paraku pole sellest ei jumalale abi ega kuradile karistust. Kuidas lapsi õpetada, teavad nad isegi, aidake parem neid kas või veidikenegi elumuudega toime tulemisel. Linnavõimud eraldasid õpetajatele ainult mõne korteri aastas, suur osa korteritest ehitati liidutehase kulu ja kirjadega.

Kas nüüd hea sõna või käsuga, kes seda enam täpselt mäletab, aga ametivendade hulgas pani mütsi ringi käima "Dvitageli" direktor, tark ja arusaaja inimene Boris Kuznetsov. Sinna kogunes 37 korteriorderit. Konverentsil osalenud Ferdinand Eisen lausus oma tasasel ja veidi pilklikul moel, et ega sul rohkem kõnelda poleks pruukinudki.

See killuke mälusalvest iseloomustabki minu jaoks tänast juubilari. Koolikorraldus, eesti koolile vajalikud õppeprogrammid ja originaalõpikud, mis aitasid vastu seista hariduse räägele standartiseerimisele; õpetajate ettevalmistamine ning selle vaimsure säilitamine, mille andis üks õpetajate põlvkond edasi oma töö jätkajatele — selline oli töö, mida tegi Ferdinand Eisen oma ministriametis paarikümne aasta jooksul. Ta tegi seda vastutustunde ja kangekaelsusega, võimumeestega võideldes ning mõttekaaslasid innustades. Praegu kuuleme liigagi sageli, kui puuduliku hariduse me oleme poole sajandi jooksul saanud. Küllap selles ongi omad puudujäägid. Aga ometi: kui minult küsitaks, milline soovitus sõna tuleks noore põlvkonna kombeõpetusse sisse kirjutada, siis vastaksin, et kümne käsu kõrval võetagu sügava austuse märgiks müts maha Eestimaa õpetaja ees, kes ka kõige karmimatel aastatel õpetas sind kõnelema puhast emakeelt ja austama eelnevate põlvkondade õigluse ning kõlbluse põhitõdesid.

Suveharjal, kui neid nappe ridu kirja panin, tuli mulle külla hea sõber ja südamega kodukandi ajalugu uuriv naaberküla taluperemees. Kohalikust koolidest rääkides läks jutt ka Ferdinand Eisenile. Tuli välja, et vestluskaaslane oli ühel turismireisil sattunud temaga mestis. Kaasakiskuvalt jutustas ta edasi Eiseni poolt pajatatud naljaloo, naersime kogu südamest. Tõsinedes lausus ta: "Ferdinand Eisen on aus ja kuldaväärt eesti koolimees." Õigemini ütelda ei ole võimalik, jätkuks meil ainult aru selle mehe tööd vääriliselt hinnata ja temalt nõu küsida.

**Sügava austuse ja parimate soovidega Ferdinand Eisenile
VAINO VÄLJAS**

TÄNUMEELSEID MEENUTUSI

Meenutan oma kaua kestnud pedagoogilisest tegevusest eriti Haridusministeeriumis töötatud kümnendit (1961—1971). Ideoloogilisest survest hoolimata andis tollases ministeeriumis tooni asjatundlik pedagoogiline ja õppekorralduslik mõte. Ei puudunud ka loovuslikud algatused. **Vaikival** kokkuleppel püüti hoida ja arendada eesti hariduse väärtusi ja kooli mainet. Sellise tööõhustiku suutis luua minister Ferdinand Eisen. Ja teda toetati selles püüdes.

Olen tuttav juubilari ministritöö meenutustega KU selles numbris. Ja ülerääkimisel pole mõtet. Ometi kirjutan välja ministeeriumitööst tuttavad märksõnad: "11klassiline kool", "originaalõpikud", "contra protsentomaania", "õppetöö diferentseerumine". Nende ümber käis ministri eestvõttel võitlus Moskvani välja.

Koolivalitsuse juhatajana liikusin palju õpetajate ja koolijuhtide keskel. Ja võin kinnitada. Ferdinand Eiseni autoriteet püsis kindlalt. Teati ju, et mees on läbi käinud õpetajate seminaridest, saanud vitsad Johannes Käisi kaitsmise eest, sõandab kõrgete parteituusadega rinda pista. Austati tema eruditsiooni, keelteoskust, esinemiskultuuri. Ma ei mäleta, et Eisen oleks ealeski näidanud kaastöötajate suhtes ministerlikult üleolevat hoiakut. Tema stiil oli — tagasihoidlikkus, talitsetus, järjekindel tööõudlus (viimane eelkõige enda suhtes). Ja veel — Eiseni muhe ja vaimukas huumor.

Ferdinand Eiseni juubeli aegu luban endale tänada teda toonase õpetajapõlvkonna nimel, tänada tarka ja ausat koolimeest. Hinnakem teda nüüd ja edaspidi tema töö ja teenekuse vääriliselt!

REIN VIRKUS

Olin tollases Tallinna I Keskkoolis 9. klassi õpilane, kui meie füüsikaõpetaja Alda Raidmaa avaldas siirast kahetsust see üle, et me peame seda ainet jälgima tõlgitud õpikust — nagu eestlastel enestel häid füüsikametoodikuid poleks! Kes nüüd mõõdab sovetiseerimise tegelikku ulatust, peab arvesse võtma, et algupärane õpik emakeeles oli okupatsiooniühiskonnas erand, mitte reegel — ja nõukogude ajal kaugelt suurem erand kui teise saksa okupatsiooni aastail 1941—1944. Et praegu juba keskikka jõudnud eestlased on saanud nii olulises ainetes nagu ajalugu, keemia või matemaatika keskhariduse algupärase metoodika kohaselt oma emakeeles, selle üleliidulise erandi eest jäämegi tänu võlgu Ferdinand Eisenile.

Miks võlgu? Oli siis ja on tänagi häbi lugeda neid 1980. aastate keskpaiku või hiljem avaldatud kirjusi, kus haridusinimesed, niisiis isegi Ferdinand Eiseni senised kolleegid, kinnitasid, nagu poleks Eesti koolil varem kontseptsiooni olnud. Ferdinand Eisen püüis meie hariduskorralduse mitmelt eelkäijalt, kellel kõigil oli kontseptsiooniks säilitada Eesti kool rahvuslikuna. Ferdinand Eisen viis seda põhimõtet ellu kauem kui ükski teine hariduse eest vastutav minister, parkümmend aastat. Ja selle põhimõtte peamiseks lauseks loen ma just emakeelse algupärase õppekirjanduse soetamist, kuivõrd õpik, nimelt hea õpik kestab kauem kui õpetaja tund.

Siin on ülesandeid, mille täitmine võiks vana koolimeest rõõmustada. Kor-daksin jälle: eesti laps peab sama oma maad ja teisi maid näha eestikeelselt kaardilt. Osalt koguni Stalini-aegsetest kaartidest tuleb lahti saada. Lisaksin veel ka ajaloo kulgu näitavad kaardid, ajalooatlase materjalid, milleta ajaloo dūnaamilisust piltlikustada ei saa. Pean muide silmas, et ajalooline atlas oleks sisuldasa avaram kui üksnes sõdade või ülemvõimu esiletoomine. Aja-looline atlas peaks kirjeldama ka eesti rahva kujunemislugu, väljarännet, eestlaste kolooniaid ning akadeemik Paul Ariste unistuse kohaselt ka idapoolse Läänemereäärse maa hõivet.

Olin 10. klassi poiss, kui mulle koha eest kirjandusolümpiaadil kingiti muuhulgas ka selline raamat, kuhu oli löödud jäljend Ferdinand Eiseni väga loetavast allkirjast. Klass hiljem otsustas ta, et võib küll sõita Tbilisi mate-maatikakoolide paremiku kokkutulekule abiturient, kes pole komnoor. Et ma peaksin Ferdinand Eisenit tänama tema hilisema ametijärglasena, on mulle imeliseks ootamatuseks, kuid tänu olen ma tahtnud lausuda juba ammu. Eeskätt just seepärast, et tema vastupidavus on kindlustanud Eesti kooli rahvuslikkuse kogu hävitustöö kiuste. Seda vastupidavust on tarvis ka edaspidi!

Kooli uuenduslane alustas oma teekonda mõned aastad tagasi tagasihoidliku bülletäänina, nagu ta eelkäijagi 1930. aastail. Nüüd on ta jõudnud oma 10. numbrini arvestatava pedagoogilise väljaandena. Niisiis, väike juubel. Mida siis sel puhul oleks mul öelda KULE ja tema kaudu Eesti kooli õpetajaile. Mul, kes ma olin J. Käisi toimetayud sõjajärgse KU lugeja ja olnud ka nüüdse ilmaletuleku juures. Praegune KU, kes raskustega tungib õpetaja töölauale, on oma eelkäija kombel kujunemas ja juba kujunenudki progressiivsete pedagoogiliste ideede vahendajaks ning nõuandjaks. Sellisel puhul peetakse kohaseks lausuda tänusõnu, ja seda on see väljaanne ka parasjagu ära teeninud, kuid ikka kipub mõte liikuma nende küsimuste suunas, mis koolirahvale ja kogu meie rahvale neil üleminekuaastail muret teevad ja mida ka KU on kutsutud väljendama. Neid muresid on muidugi palju. Ainult mõnest neist siin.

KU taasilmumise aastad on olnud nende murranguliste aastate jada, mis meie riigi taasiseseisvumisega algas meie rahva ja samuti kooli elus, ja mis jätkub praegugi. Kool läheb ühiskonna muutustega kaasa, ta peaks olema oleviku ja mineviku vahendajaks, peaks püüdma mõtestada toimuvaid muutusi ning võimalikult ka suunda näitama, muidugi temale iseloomulike vahenditega. Nüüdne õpetaja peab suutma hinnata toimunut ja toimuvat, olema valmis uute probleemide lahendamiseks ja järgnevat püstitamiseks. Selleks peab ta tundma mõõdunut, et õigesti mõista olevikku ja teraselt ettepoole vaadata. Kool on elav organism, kinnitas J. Käis 74 aastat tagasi, kui käsil oli uue kooli rajamine iseseisvunud Eestis. Elava ja areneva organismina ei või teda ka revolutsiooniliselt muuta. Kool peab arenema evolutsioonilisel teel, kus toimub iganenu ja vääraks osutunu eitamine ning areneva jaatamise ja edasiarendamise dialektiline protsess. Noored koolijuhid ja õpetajad, kes on nüüd asunud seaduspäraselt kooli tüüri juurde, ei peaks distantseeruma meie kooli kogemuste varamust. See kehastab meie kooli arengu järjepidevust, küll väga vastuolulist, kuid siiski mitmepalgelist ja kogemusterikast.

Viimaste aastatega on ju palju muutunud ning avardunud. Aeg on korreerinud mitmeti ka vanade koolimeeste vaateid ning hinnanguid või siis pakkunud ka tõelist eneseväljenduse võimalust. Kuid kunagiste koolimeeste õlgadel on meie kool tänapäeva jõudnud siiski **eesti koolina**, mis ka praegusele juhtkonnale-põlvkonnale hariduse andnud. Noored koolijuhid ja õpetajad vajaksid oma liigses eneseusalduses ning kusagilt laenatud eeskujude juures kindlamat tuge ka minevikus ladestunud kogemustest. Mineviku koolipärandit ei või lihtsalt eirata, sellesse teenimatu üleolekuga suhtuda, nii sõjajärgse Eesti Vabariigi kui ka nõukogude aja koolipärandi suhtes. Seda pärandit tuleb hoolikalt hinnata ja ümber hinnata ning sellest arukalt edasi minna, säilitades kainet kriitilist meelt Lääne eeskujude suhtes. Nagu ikka õigesti rõhutame, et õpilasi tuleb õpetada õppima, nii tuleb vastavalt ütelda ka noorte haridusjuhtide kohta, kellel on vaja õppida õppima nii oma minevikust kui nüüdsama avastatud Lääne eeskujudest. Mulle paistab, et esimestest lastehaigustest oleme ometi üle saamas.

Suurem vaidlus õpilaskesksuse ja ainekesksuse, õpilase objektsuse ja subjektsuse vahel õppeprotsessis näib nüüd küll olevat lõpuni vaieldud, vä-

hemalt pedagoogilises ajakirjanduses. Õpilane on nüüd tunnustatud õppimise subjektiks, nii vähemalt teoorias. Siin on viimaks ehk küll võetud kuulda 1930. aastate kooliuuenduse ideid ja praktikat, või on siis mõnigi uue pedagoogilise avastuse pähe esitanud unustanud vana. Võinuksime sellest ainult varem õppust võtta.

Paraku jääb tõsiselt puudu kasvatustöö valdkonnas. Iseenesest ei ole pedagoogidel kaugeltki võõras see mõte, et noort inimest tuleb suunata subjekti rolli ka (enese-)kasvatuse ja enesekontrolli alal. Kuid siin seisame iga päeva silmitsi paljude meie elu tõsiselt häirivate nähtustega, mille puhul kool (ja mitte ainult kool) etteheiteid pälvib.

Põhiolemuselt on probleem igipõline: noorus käitub halvasti, ta ei arvesta ühiskonnas väljakujunenud käitumisreegleid, viisakuse norme ega isegi seadusi, huligaanitseb avalikes kohtades; levib suitsetamine ja joomine jm. Nüüd püüavad meil mõned seda nähtust täielikult nõukogude-aegse kooli kasvatuse süüks ajada. Muidugi olid ka siis need küsimused koolile ja ühiskonnale murettekitavad, kuid peab avameelselt tunnistama, et siin on toimunud äsjase vabaduse vääriti mõistmise uimas järsk pööre halvemale.

Noor inimene kujutab endast individuaalsust — kõigi oma kalduvuste, võimete, tahtmiste ja tunglemistega ning teiste psüühiliste omadustega. Vastavalt sellele tekib temal soov kuidagi silma paista, ennast teostada ning tunda end juba varakult täisealisena. Mis aga täismehes puudu jääb — ja seal jääb paraku palju puudu —, seda püütakse sageli täita ülbe hooplemisega, ekstravagantse käitumisega, ka jõhkrusega, suitsetamise ning joomisega. Kujutletakse, et ka nii esinetakse originaalse isikuna. Kasvatuse ülesanne seisneb selles, et tõsta noor inimene taolisest "individuaalsusesest" tõelise isiksuseni, "lihvida" tema individuaalsus isiksuseks. Siinjuures sobib meenutada J. Käisi mõtteid, kus ta individuaalse õppetöö kõrval rõhutab: **individuaalne suund kasvatuses** seisneb selles, et "aidata inimest enda kasvatamises väärtuslikuks isiksuseks... et üksikisik peab kasvama isiksuseks, tõusma paljast individuaalsusest kõrgemale, et ta isiklikud harrastused võiksid liituda objektiiivsete väärtustega ja et ta tegevus oleks ühiskonna teenistuses" (Isetegevuse psühholoogilis-pedagoogilised alused. Kooliuuenduslane 1939, nr. 1, lk.7). Kaasaaitamine integreerumisele ühiskonda on keerulisemaid ja tänuväärsemaid üldasandeid kasvatustöös. Siin peab kasutama kasvandiku enda aktiivsust, temas peituvaid jõude ja positiivseid algeid, suunates noort enesekasvatusele ja enesekontrollile, tema sisemaailma kujundamisele. Abiks on siin nii kasvatajale kui kasvandikule kõigepealt õppetöö oma erilaadsete õppeainete ja meetoditega, samuti klassi- ja koolivälistes tegevustes kätkevad võimalused (et neid oleks!). Praegu arutlusel olev kooli õppekava kuulutab, et haridus peab looma eeldused õppimise ja tööga toimetuleva isiksuse kujundamiseks. Seejuures näitab õppekava kätte teed hariduse sisu ajakohastamiseks, õpilasele kohaldamiseks ning õppeprotsessi korraldamiseks. See läheb unisoonis eespool käsitletud eesti pedagoogilise mõtte ajaloost pärineva teesiga tõsta kasvandik esialgselt individuaalsusest arenenud isiksuse ja ühiskonnaliikme tasemele. Õppekava (projekt) jagab ka nõuandeid meetodite valimiseks ja õppeprotsessi korraldamiseks. Laskumata siin mainitud õppekava projekti üldisemas arutlusse, peab ütlerma, et siin on tabatud meie kasvatustöö valus koht. Jätkugu meie õpetajaskonnal oskust ja sihikindlust selle

elluviimiseks! Õppima peame, nii noored kui vanad, kes esmaõppuse, kes täiendõppuse korras. Nii kavandatakse hariduse ja kasvatuses sisu ning eesmärgid ja osutatakse selleks teid ja meetodeid. See õppekava projekt vajab veel tegeliku koolirahva poolt läbikatsumist, ehk saab siis ökonoomsena ning selgemini mõistetava sõnastuse, et kujuneda kooli tööd suunavaks põhidokumendiks.

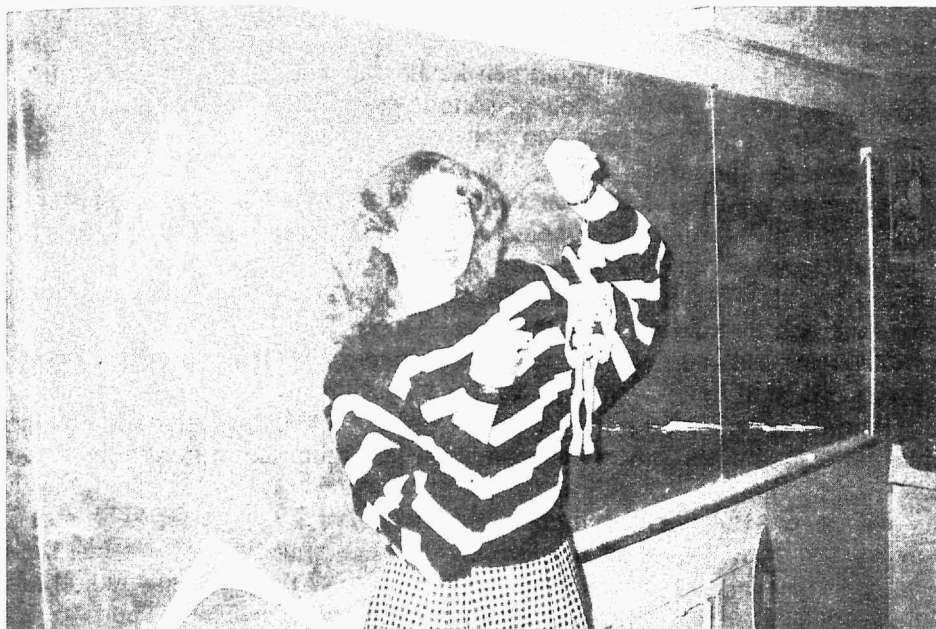
Kuidas see kõik tegelikult meie noorsooni jõuab?

Noorte tee hariduse juurde on meil kitsaks jäänud ja veel kitsamaks ähvardatakse seda muuta. Suure majanduskitsikuse tõttu on paljudel peredel laste koolisaatmisega tõsisemid raskusi, rääkimata kõrgema hariduse taotlemisest. Ohjeldamatu üleminek turumajandusele võimaldas mahhinatsioonide, spekulatsioonide, ärastamise, maksudest kõrvalehiilimise — lõppkokkuvõtteks kiire uusrikaste kildkonna esilekerkimise ja kõrvuti sellega rahvahulkade massilise vaesumise. Kujunenud olukord ahistab tõsiselt kogu sotsiaalsfääri, sh haridusala. Oma räige parempoolsusega püüab rahaarhistokraatia ka kooli ja üldse haridust allutada turumajanduse seadustele, taotleb gümnaasiumi muutmist maksuliseks, mis muutuks siis raskesti kättesaadavaks kehvematele rahvakihtidele ja kujuneks peamiselt rahaeliidile (eliit)hariduse saamise võimaluseks. Hariduse saamiseks peavad olema ja jääma võrdsed võimalused kõigile meie rahva hulgast. Raharikkus ja vaimurikkus ei pruugi sugugi koos esineda. Me tunnustame eliitharidust, mis põhjeneb vaimuelitaarsusel, mitte aga rahaelitaarsusel. Pealegi ei pea gümnaasium olema mitte ainult ettevalmistuseks ülikooli astumiseks või siis välismaale proovisõiduks. Sügavat haridust ja haritust, eredaid vaimuandeid ja südameharidust on meie maal kõigjal vaja, aga need ei käi tihti koos tüseda rahakotiga. Ilma sotsiaalse õiglusega ei ole ka mingit tõelist demokraatiat, ega ka demokraatlikku haridussüsteemi. Meie õpetajaskond peab seisma kindlalt demokraatliku haridussüsteemi kui rahvuse identiteedi ja kogu tuleviku peamise kandja huvide eest. Selle eest, et kooli uus õppekava omandaks teadlikult põhjendatud sisu juures ka tõeliselt demokraatliku olemuse ja võiks sellisena tõesti meie noorsoo osaks saada.

Meie õpetajaskond vajab oma autoriteetset üldorganisatsiooni, mis seaks õpetajaskonna ja kogu haridussüsteemi huvide kaitsel ning osaleks aktiivselt hariduspoliitika ja koolikorralduse väljatöötamisel. Esimese iseseisvuse aastatel oli Eesti õpetajaskonnal selline organisatsioon — Eesti Õpetajate Liit, mis kujunes kohtadel juba varem tekkinud õpetajate seltside ühinemisel 1917. aastal P. Põllu, K. Treffneri, J. Annussoni jt eestvõtmisel, hiljem seisid selle eesotsas E. Murdmaa (Martinson) ja J. Käis. EÕL esitas kindlalt argumenteeritud seisukohti ministeeriumile, valitsusele ja ka riigipeale koolikorralduse ja õpetajate olukorra kohta, juhtis õpetajaskonda pedagoogika uuenduste seisukohtade suunas ning organiseeris õpetajate edasiharimist. Nüüd me vajame samuti aktiivset ja loomult konstruktiivset õpetajate üldorganisatsiooni, mis tunneb hästi kooli ja õpetajaskonna vajadusi ning suudab neid esindada valitsusasutustes ja mittevalitsuslikes organisatsioonides. KU võiks olla mõttevahetuse kohaks Eesti Õpetajate Liidu taasasutamise kohta.

FERDINAND EISEN

Reet Poolilt kooliuuenduselasele



Reet Pool 1993. a. loengul Nõmme Põhikoolis.

(Õpetajale igapäevaseks vormis püsimiseks)

Käib sünnipäevapidu. "Ta elaguuuu..." kõlab just kõige täiemal häälel, kui kostavad ägedad kolksud läbi radiaatorite. Kõik vakatavad. Ja siis ütleb juubilar ebalevalt-vabandavalt: "See on meie naaber, ta on õpetaja. Ta kannatab unetuse all. Väiksemgi müra viib ta närvist välja. Aga homme peab ta vormis olema..."

*

Vanapaar hoiab kokku humanitaarabina saadud šokolaadikesi — oma "lapsele". Sest ta on ju õpetaja, tema töö on raske, aga šokolaad (olgu kas või aegunud) turgutab.

*

Klassiõed-vennad tulevad kokku — 20 aastat pole üksteist nähtud. Tervitused, komplimendid — nagu ikka. Teiste seas pigem varjub kui esildub ka õ p e t a j a n n a (“Issake, ah et läksidki õpetajaks...”). Mis parata, õige on, et õpetajad “närtsivadki” enneaegu, nii kehaliselt kui psüühiliselt. Kurbloolus muidugi.

*

Usun, et tuleme üksmeelsele järeldusele: õpetajast räägitakse palju, kuid tema eest hoolitsetakse halvasti. Ei mõisteta lihtsat tõde: heal tasemel õpetajatöö vältimatu eeldus on tubli tervis, nii kehaline kui vaimne. Kui tervis käes, saab üle igast mäest! Kuid siin kehtib raudselt ka paljupruugitud ütlus: uppuja päästmine... ja need teised sõnad. Kes veel peaks õpetaja keha sitkuse ja vaimu värskuse eest hea seisma, kui mitte ta ise. Seega siis: õpetaja õpeta ka iseennast!

Ah et aega ei jätku! See on enesepettus ja väljavabandus. Investeeritud aeg on tühine saadud tulemuse (tervisekapitali) kõrval.

Käesolevas ja mõnes järgmises numbris pakume nõuandeid kehalise ja vaimse toonuse tõstmiseks (harjutusi), mis on lihtsad, ei nõua ränka tahtepingutust ega ka kuigi palju aega ja eraldi ruumi. Kuid annavad peatselt käegakatsutavaid tulemusi. Niisiis: **need harjutused on Sulle, õpetaja, igapäevaseks kasutamiseks, keha ja vaimu virgutamiseks.**

Võtame “tarviliku tuleviku mudeliks” HÄRRA ÕPETAJA, keda ma iseloomustaksin järgmiselt (“härra” seepärast, et just härrasid on kooli rohkem tarvis).

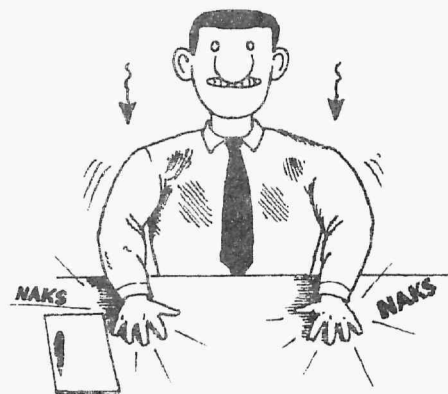
Ta on enese-keskne, tunnetab oma väärtust. Ta teab, et kehalisest ja vaimsest vormist tulenevad saavutused, mida ta suudab pakkuda küll klassi ees, küll muudes kooliolukordades. Talle on ajapikku selgeks saanud, et mistahes õpetaja nõrkused kanduvad nähtamatute energiaväljade kaudu õpilasteni. (Nende alateadvus asub otsemaid tööle nõrkuste ärakasutamiseks.) Talle on väga oluline hea väljanägemine nii õpilaste, kolleegide, lastevanemate silmis. Jumal pole talle andnud atleetlikku füüsisit ja laitmatut figuuri. Ta on selle fakti endale teadvustanud, kuid tahab olemasolevat soodsamasse seisu viia. Ta treenib ennast tasapisi ja mõistlikult. Jõusaalidesse ei lähe. Esiteks ei tunneks ta end musklimeeeste seltsis mugavalt. Pealegi on psühholoog öelnud, et ei maksa end teadlikult seada ebavõrdsetesse olukordadesse. Tuttav treener on lisanud, et nõrkadele ja treenimata kontidele võib raskuste tõstmine ja muud jõuharjutused (samuti suured kiirused ja pikad vahemaad) ohtlikki olla. Kolmandaks — jõusaalid ja muud eritreeningud käivad rahakoti pihta. Neljandaks — aeg. Nii ongi õigem otsustada: **otstarbekaim on treenida koos iseendaga ja omas kodus.** Sellele on suunatud ka meie nõuanded — siin ja edaspidi.

Ja veel midagi. Ärge laske ennast kunagi lõplikult välja kurnata, üleväsitada. Sest taastumine võtab rohkem aega ja vaeva kui õigeaegne profülaktika. HÄRRA ÕPETAJA teebki palju **ennetavaid** harjutusi. Seesuguseid, mis aitavad püsida virgena, positiivselt meelestatuna.

Tähendan veel, et HÄRRA ÕPETAJA on veidi uje. Seepärast ei tee ta oma harjutusi võõra silma all, vaid omaette ja tähelepandamatult. Ometi saab midagi teha isegi klassi ees või õpetajatetoas. See selgub, kui õpime ära **staatilise võimlemise** harjutuskompleksi. Eesmärk on: leida ka töökohal võimalusi tõsta lihastoonust, turgutada vereringet, parandada ainevahetust, lõõgastuda närvisüsteemi.

HARJUTUS 1.

Suru käed kõigest jõust rusikasse, nii et sõrmenukid valged. Suuna pinge ka õla- ja küünarvartesse, kaelagi. Loe mõttes umbes kümneni (või mistahes sulle sobiva arvuni, näiteks 6ni, 8ni, 12ni), hoia hinge samal ajal kinni. Seejärel lõõgastu, lugedes sama arvuni, mis pingutuse ajalgi. Korda umbes kolm korda.

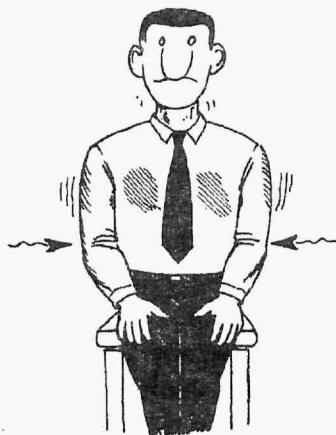


HARJUTUS 2.

Istud oma tavalises asendis laua ääres. Suru peopesad "l ä b i l a u a". Vaata, härra Õpetaja, laud juba naksub! Sina asja ära n i i tõsiselt võta, kuid t u n n e peab jääma samaks. Loe pingutuse ajal 10ni, lõõgastu ning korda samamoodi kui eelmise harjutuse puhul. Õigu ära tõsta. Pinge peaks haarama ka abaluude piirkonna.

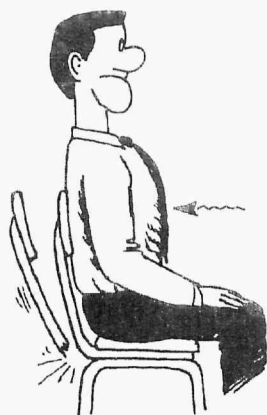
HARJUTUS 3.

Suru istudes (kui juhtud seisma, siis seistes) k ü ü n a r n u k i d kogu jõust, pingega vastu külgi. Pingutuvad õlavarre- ja ka rinnalihased. Pinge ja lõõgastuse kestus ning korduste arv samad, mis eelnevalt, ning jääb püsima kuni antud kompleksi lõpuni.



HARJUTUS 4.

T ä i s p e o p e s a d e surumine rinna kõrgusel tugevasti teineteise vastu. Asend nagu Härä Õpetajal (joonisel) — õlad all, küünarnukid maaga paralleelselt. Suuna pinge eeskätt rinnalihastesse. Harjutust võid teha ka siis, kui klass teeb kontrolltööd ja Sina seisad tagumise seina ääres. Harjutus on kasulik kõigile, kuid eriti soovitatav, omavahel öeldes, naiskolleegidele.



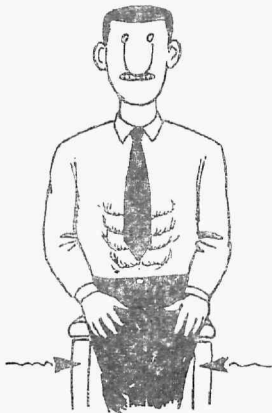
HARJUTUS 5.

Nüüd laskume staatilise ehk paigaloleku pinge jaotamisega veidi allapoole — k õ h u l i h a s t e n i. Istu sirgelt, jalad põlvedest täisnurga all, seig toetub vastu seljatuge. Nüüd suru selga toest "läbi". Ära kardada — kooli mööbli lõhkumine. Sul ilmselt ei õnnestu (kui tool logu pole), sest põhipinge jääb kõhulihastesse. Kui aga mõtled jalgadega seljatoe surumisele kaasa aidata, lendad selli.

HARJUTUS 6.

Pinge asukoha viime veel allapoole — seekord otse istumiseni ehk t u h a r a l i h a s t e n i. Pinguta neid tugevalt. Tunned, kuidas kasvavad toolilt 4—5 sm kõrgemaks. R e i e l i h a s e d kaasuvad. Muuseas, see on üks olulisematest harjutustest neile, kes palju istuda armastavad. Ning pintsak või lai seelik varjavad soorituse kõrvalpilgude eest.





HARJUTUS 7.

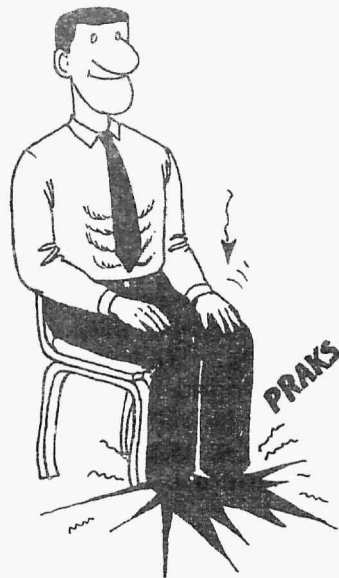
Suuname veel pinget ja l g a d e l e (kogu pikkuses) ning kõhule. Selleks suru reied, põlved ja sääred tugevalt kokku. Kontsentreeru pingele!

HARJUTUS 8.

Oleme jõudnud aina allapoole. Suru istudes (jalad jälle põlvedest

täisnurga all) jalataldu "l ä b i p õ r a n d a". Pinge põlvetagustes kõõlustes, reites, seljas. Ka kõhulihased ei saa vabaks jääda.

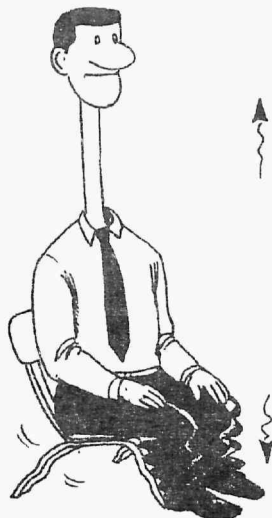
Praeguseks oleme kõik suuremad lihasgrupid ning suure hulga väiksemaid (sõltuvalt Sinu sihikindlusest ning harjutamise käigus omandatud oskused) läbi pingutanud e h k — toniseerinud. Jõudlustunud on vereringe, ainevahetus. Tööpaigalt pole Sul selleks tulnud lahkuda.

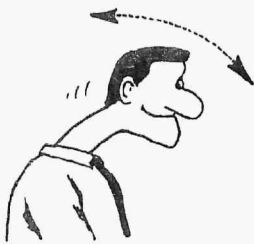


HARJUTUS 9.

Nüüd anname tööd meie keha kogu pikkuses toetavale lülistikule ehk s e l g r o o l e. Suru pealagi "lakke" ning istmik vastu tooli — k a s v a t a end pikaks. Tunned, kuidas venid? Kas pole mõnus! NB! Ära unusta staatilises pinges püsimist.

K a e l — lülisamba ülemine osa. Kui selle õlgade vahele kokku vajuda laseme ning sinna ära unustame, on tihti tagajärjeks peavalud ja paha tuju. Seepärast, eelnevaile lisaks (kõik harjutused, kus kaela-õlavöötme lihased pingutusid, on head) paar harjutust spetsiaalselt kaelale. Neis on paigaloleku pinge asemel liikumine.





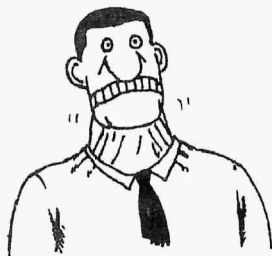
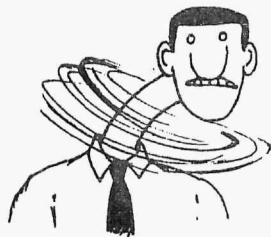
HARJUTUS 10.

Vii k a e l pika kaarja liigutusega, lüli lüli haaval, ette rinnale, sealt, kukal ees, tagasi sirgu. Liigutus on sujuv, aeglane, pidev. Korda paar-kolm korda. Kui kostab raksumist, siis suhtu sellesse rahulikult.

HARJUTUS 11.

P e a r i n g i d. Siruta kael hästi pikaks — lülid oma kokkuvajunud olekust välja. Ringe tee kõrvalt — eest läbi — kõrvale ja tagasi. Pead kuklasse pole vaja viia — kui tunned, et see on ebamugav. (Kui tekib kerge peapööritus või virvendus silmade ees, kontrolli, et Sa harjutuse tegemise ajal pole silmi sulgenud — need hoida kindlasti lahti. Tempo aeglane. Kui see ai aita, loobu pearingidest.)

Antud kompleksi viimaseks tegemiseks annan harjutuse, mida Härra Õpetaja teeb näoga mitte õpilaste, vaid tahvli poole, meelsamini aga ranges ü k s i n d u s e s — kodus, vannitoa peegli ees. See aitab kaela hoida kauni.



HARJUTUS 12.

Seisa p e e g l i g a vastamisi ning pinguta kaela nii, hambaid sõna otseses mõttes irevile ajades, et (kole inetud) sooned tulevad ridamisi nähtavale rangluudest lõua alla välja — vaata joonist või ennast peeglist. Loe pingutades 10ni, lõögastu, korda 3 korda ning päevas mitu korda — kui l o t t l õ u a g a ei soovi.

Kui oled enda peal katsetades kogu kompleksi kas või paar kordagi läbi teinud, tunned, kuidas need harjutused aitavad Sul puhata, end uuesti koguda, värskenduda. Meie organism on tervik. Psüühilist ja füüsilist poolt lahutada ei saa. Ühe stimuleerimine või lõögastamine mõjub teisele.

Loomulikult võib omal valikul välja valida harjutustest ainult mõned, mida enesele tarvilikumaks pead. Soovitav oleks aga siiski järgida, et lihaspingutus läheks sujuvalt üle ühelt lihasgrupilt teisele.

Hoolimata sellest, või j u s t s e l l e p ä r a s t, et tekst ja joonised on naljatoonis, VÕTA SINA ASJA TÕSISELT!

Jõudu tööle!

REET POOL

on psühholoog ja liikumistreener, Aktiivse Tervise Studio juht.
Härra Õpetaja harjutused on joonistanud **KUULO VAHTER**