

# KOL

## KOOLIUUENDUSLANE

Eesti haridusministrid läbi aegade

Aastakümnete taguseid mälestusi

Hariduse ja töö ühendamisest ning  
kasvatuse peaprobleemidest

Laulmisest Eesti Vabariigis aastatel 1917—1940

\* \* \*

Kui vabaks võib saada kool

Sissejuhatus holistlikku keeleõpetusse

Ajaloo uuest ainekavast

Looduskaitseaasta 1995

Ilukirjanduse intrigeerimisest õpitegevusse

\* \* \*

Kirjutamisprotsessile tuginev õpetus

Kaksteist keksu

Ene Sepp

Ferdinand Eisen

Aleksander Kurvits

Malle Nilson

Tiiu Kuurme

Mare Mürsepp

Silvia Õispuu

Sirje Aher

Signe Väljataga

Leena Parvela

Andy Ervald

1994

4

HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUS

# **Kooliuuenduslane**

**HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE  
JA JOHANNES KÄISI SELTSI VÄLJAANNE**

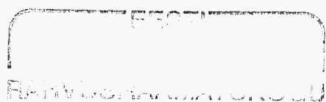
**Nr. 11 (72) 1995**

**TALLINN 1995**

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

## SISUKORD

TOIMETAJAMÕTISKLUS (K. Leht) .....	3
1. <b>E. Sepp.</b> Eesti haridusministrid läbi aegade .....	6
2. <b>F. Eisen.</b> Takka nägemusi aastakümnete .....	15
3. <b>A. Kurvits.</b> Hariduse ja töö ühendamine on meieaegse elu ja kasvatuse peaprobleeme .....	23
* * *	
4. <b>T. Kuurme.</b> Kui vabaks võib saada kool? .....	31
5. <b>M. Mürsepp.</b> Sissejuhatus holistlikku keeleõpetusse .....	35
6. <b>S. Õispuu.</b> Ajaloo uue ainekava suundumustest ja probleemidest .....	40
7. <b>S. Aher.</b> Looduskaitseaasta 1995 .....	45
8. <b>S. Väljataga.</b> Ilukirjanduse integreerimine õpitegevusega koolieelikute vanemas rühmas .....	48
9. <b>M. Nilson.</b> Laulmine Eesti Vabariigi õppekavades aastatel 1917—1940 .....	51
10. <b>S. Aher.</b> Arvamus Kaja Saare koduloortiklite kohta .....	56
11. <b>A. Vahisalu.</b> Esimesed õpetaja-aastad Tallinna 21. Keskkoolis ...	57
* * *	
12. <b>L. Parvela.</b> Kirjutamisprotsessile tuginev õpetus (III—VI kl.) .....	59
13. <b>A. Ervald.</b> Kaksteist kesku .....	63
* * *	
MAIE KALDALT KOOLIUUENDUSLASELE .....	68



# Toimetajamõtisklus

Kui õige sõandaks kõneks võtta vasak- ja parempoolsuse hariduses. Poliitika ja majanduses tähendab see ju põhimõttelist veelahet ja reflekteerub nii või teisiti kõigil elualadel, siis ka hariduses. Kuigi, jah, hariduse sisu ja õpetamine tuleb poliitikast põhimõtteliselt lahus hoida. Küll on poliitikaga nii või teisiti seotud **hariduspoliitika**, õigemini ta tuletub põhiolult sellest. Järelikult ei saa õpetajaskond üksikõikseks jääda, milline poliitiline suund parajasti võimal on. Üks on hariduse seisukohast rohkem, teine vähem soodne. Siit on loogiline järeldada, et ka iga õpetaja (haridustöötaja) peaks tegema poliitilise valiku, mis muidugi ei pruugi tähendada parteistumist. Praegune häda selles seisnebki, et Eesti õpetajaskond on poliitiliselt üsna inertne, pealegi ka nagu kord ja kohus organiseerumata. Seesugusena ei suuda ta seista oma kutsehuvide kaitsel. Liiati ametiühingute varjusurma-olekus. Aga sest viimasest allpool lähemalt.

Mida siis mõista vasak- ja parempoolsuse all poliitikas üldse ja eesti poliitika eraldi. Muidugi ei ole ma poliitiline analüütik, mistõttu saan sõna võtta vaid sel tasemel, mida olen täheldanud kirjutavat ja kõnelevat pressis jälgides.

Eesti (äärmus)parempoolsete (eeskätt uue põlvkonna poliitikute) arvates ei ole valitsus (riik) kohustatud hoolitsema üksikisiku käekäigu eest ei majanduslikult ega ka sotsiaalse julgeoleku seisukohast. Teisisõnu tähendab see, et riik segab ennast võimalikult vähe nii majandusse kui sotsiaalellu. Eesti parempoolsetele on veel tunnuslik riikliku järjepidevuse (restitutsiooni) rõhutamise (millest ta paraku järjekindel ei ole).

Arenenud demokraatias ei sea parempoolne poliitika kahtluse alla tugeva riigi vajalikkust, samuti kohustust tagada üksikisiku eksistents ning arengu võimalused ja perspektiivid. Küll aga eitab riigi **otsest** sekkumist ühiskonna ellu ning otsustuste tegemist üksikisiku eest, nagu see sünnib totalitaarühiskondades. Sellega ühenduses pooldab parempoolsus ka kohaliku võimu osakaalu tugevdamist (otsustamise viimist ülalt allapoole). Meie parempoolsus kaldub ohtlikult tsentristliku valitsusmudeli suunas.

Vasakpoolsus tähendab klassikalises mõttes sotsiaaldemokraatiat ja seda polegi tarvis lähemalt selgitada. Vahest ainult sedapalju, et aktiivne vasakpoolsus rõhutab eriti sotsiaalse võrdsuse põhimõtet ning toetab peamiselt neile ühiskonna kihtidele, keda võiks nimetada sotsiaalselt "alandatuiks ja solvatuiks". Eestis on vasakpoolsusega praegu segased lood. M. Lauristini juhitud ESDP on sotsiaaldemokraatia klassikalised põhimõtted hüljanud ning "eestilikku" parempoolsusse lahustunud. Teisest küljest võõristatakse V. Väljase juhitud EDTP-d, kartuses end kompromiteerida sümpaatias "endistele".

Ja veel üks eesti poliitilise maastiku iseärasus: meil jääb ebamääraseks parem-vasakpoolsust siduv tsentrism. Puudub seetõttu, et välja kujunemata

on ulatuslikum keskklass, mis looks hädatarviliku sotsiaalse ja poliitilise tasakaalu.

Muidugi ei ütle see kaardistus midagi uut, ent on tarvilik vähemalt teema edasiarendamise mõttes.

Mida öeldust järeldada hariduse tarvis?

\*\*\*

Kõigepealt seda, et iga õpetaja (rääkimata haridusjuhtidest) peaks toetama neid poliitilisi suundumusi, kes haireudsele enam tuge võiksid tuua. Kas praegusest poliitikasituatsioonist võiks mainitud suhtes midagi selgejoonelisemat järeldada? Mõndagi.

Praeguse Riigikogu ja valitsuse hoiak on hariduse suhtes olnud — kõige pehmemalt öeldes — leige. Tõendavat leiame küllaga: haridusseadused ta-kerduvad ja tulevad välja puudulikena (mõned väga olulised — näit. kutsehariduse seadus — puuduvad), informatsioon nende arutamisest Riigikogus (ja eelnevalt) on kübemeline; õpetaja palk jäi riigi keskmise skaala tagatip-  
pu, ei jagu raha koolide korrashoiuks (remondiks) ja pooleliehituste lõpuleviimiseks, uute ehitamisest rääkimata jpm. "Positiivsele" poolele saab kanda vaid üht — haridusbürokraatia meeletut kasvu (nagu muudelgi haldusaladel). Seega siis ei ole parempoolsuse võimulolekust hariduse tarvis midagi sood-  
sat tulnud.

Veel enam: esipankur Siim Kallas, parempoolsuse markantsemaid esin-  
dajaid, on mitmel puhul välja ütelnud gümnaasiumihariduse õppemaksustami-  
se vajaduse. Võime siis kujutleda, mida tähendaks hariduse seisukohast pa-  
rempoolsete võit Riigikogu valimistel. Siim Kallase loogika tugineb üliliberaal-  
se turumajanduse kontseptsioonil. See väljendub valemis: haridus = kaup.  
Muidugi on selles valemis oma loogika. Lihtsaim näide. Kõrgtasemega spet-  
sialistil on madala haridusega tööpakkuja ees selge eelis, nii töö saamise kui  
tasu (palga) mõttes. Ometi on see lähtekoht jämepragmaatiline ja ühekülgne.  
Sest haridus on kaubast midagi võrratult enam — ta on iseväärtus, inime-  
se inimeseks arendamise-kujundamise võimalus, vahend ja moodus.

(Just nende ridade kirjutamise aegu sai teatavaks, et Riigikogu lükkas ta-  
gasi kõrghariduse õppemaksustamise ettepaneku, mis tähendab opositsiooni  
võitu, aga vahest enamgi valimiseelset poliitilist mängu. Isiklikult arvan, et  
edaspidi, rahva ainelise järje paranedes ja ühtlustudes, tuleb õppemaks üli-  
koolis taas päevakorda. Sest ei tule salata ka õppemaksu motivatsioonilist  
(distsiplineerivat) toimet. See on niihästi meie endi mineviku kui ka rahvus-  
vaheline kogemus. Muide, ka tänapäeval on mõnes riigis ülikooli õppemak-  
suvaba, näiteks Inglismaal.)

\*\*\*

Turumajanduslikku ühiskonda jõudmisega on **praegune** õpetajaskond sat-  
tunud uudsesse olukorda — õpetada-kasvatada tuleb rikkaid ja vaeseid õpi-  
lasi, kusjuures viimased on rõhuvast ülekaalus. Ja sellest johtub probleeme.  
Seda enam, et nõukogude ajal neid praktiliselt polnud — oldi enam-vähem  
ühtviisi vaesed. Pealegi tuli haridus poolmuidu kätte.

Kasvatuse seisukohast on probleem mitte ainult olemas, vaid väga oluline. Vaestest kodudest lapsed tunnetavad valuliselt ainelisest kitsikusest jätuvaid varju- ja vajakajäämisi. Reeglina põhjustab see alamustunnet ja muid nihestusi psüühikas. Eriti kui klassis (koolis) pääsevad tooni andma uusriikaste võsud. Siis võib tekkida soodus pinnas psüühiliseks ja füüsiliseks terroriks. Õpetaja ja kool saab nende vastasseisude vältimiseks ja tasandamiseks palju ära teha (ja peabki tegema). Kõigepealt tuleb probleem teadvustada ja pedagoogilise suhtlemise üheks aluseks võtta. Põhimõtteks: koolis valitsegu demokraatlik vaim ning vaimsete väärtuste hindamine ennekõike.

Eesti varasemast kooliloost on vaeste poiste-tüdrukute *per asper ad astra* püüded hästi tuttav teema. Kas või ilukirjanduse põhjal. Sellega seisis silmitsi iga õpetaja. Tuleb tunnistada: eesti õpetajaskonna hoiak on täies valdavuses olnud demokraatlik ja humanistlik. Ikka on esiplaanistatud vaimseid ja kõlbelisi väärtusi, mislääbi sai ka kehvadest oludest õpilaste eneseteadvust kaitsta. See on loomulik juba seetõttu, et ka õpetajad ise (eriti aglkooliõpetajad) pärinesid enamjaolt vaesematest ühiskonnakihtidest ning hariduse omandamise valud ja vaevad olid omal nahal läbi elatud. Siit siis ka Eesti õpetajaskonna valdavalt vasakpoolne ilmavaade. Gümnaasiumides andis küll tooni jõukas keskkiht, ent siingi valitses üldjuhul demokraatlik õhustik. Isegi erakoolidese, nagu kõlab ka J. Krossi "Wikmani poistes". Koolide demokraatlik sisekliima on eesti kooli tunnuslikumaid haridustraditsioone. Ja see ei pruugi hoopiski tähendada hariduse unifitseerimist ja üheülbastamist. Nagu ka mitte vastanust egalitaarne-elitaarne, nagu mõnikord on arvatud.

\*\*\*

Ma tulen veel eespool väidete juurde: eesti õpetajaskond on poolikult (eklektiliselt) organiseeritud. Kõige viimaste aastate sotsiaalpoliitilisi arenguid jälgides märkame, et olulisemad kutsealad on oma read koondanud ja enesekaitsele asunud. Põllumehed (maarahvas), tervishoiutöötajad, metsamehed on juba mõnda aega asunud ülemaaliselt liituma ja programmiliselt tegutsema. Siinsama pidanuks suutma ka haridustöötajad, paraku pole sellega toime tulnud. Rohked aineseltsid ja -ühingud, koolijuhtide jms ei päästa koondtoime puududes asja. Aga 20 000 haridustöötajat (niipalju peaks ühtekokku tulema) — see on suur jõud, kes võiks Eesti sotsiaal-poliitilises kaaluka omakaitselise sõna ütelda. Ei saa pidada normaalseks, et Riigikogus ja selle asjaomastes komisjonides ei räägi kaasa õpetajate esindus. Seega siis: kui kaua kestavad jutud Eesti Õpetajate Liidu vajadusest? Kelle algatusel see peaks sündima (ega ometi KHMi eestvõttel!)? Kas Eesti haridus põeb tõepoolest liidrite kriisi?

**Kalju Leht**

EESTI HARIDUSMINISTRID LÄBI AEGADE  
(1940—1994)\*



**JOHANNES SEMPER**  
(22. 03. 1982  
Tuhalaane vald —  
21. 02. 1970  
Tallinn)

Alghariduse sai isalt Pahuvere koolis, 1901—1905 õppis Heine eraprogümnaasiumis Viljandis, 1905—1910 Pärnu gümnaasiumis, 1910—1914 Peterburi ülikooli ajaloo-keeleteaduskonnas germaani-romaa-ni filoloogiat, 1915—1916 Moskvasse evakueerunud Riia polütehnikumis arhitektuuri, 1916—1917 viibis tsaariarmees, lõpetas lipnikuna Moskva sõjakooli; 1921—1925 jätkas õpinguid Berliini ülikoolis, 1928 lõpetas Tartu Ülikooli kirjandusloo alal magistrikaadiga; Eesti NSV teeneline kirjanik (1945), rahvakirjanik (1964).

1917 Eesti sõjaväelaste ülemkomitee abiesimees; bolševike ja pahempoolsete esseeride koalitsiooni ajal oli Eestimaa Nõukogu Täitevko-

mittee rahvahariduse osakonna juhataja; viibis mitut puhku Kesk- ja Lääne-Euroopa riikides, 1926—1927 Pariisis; 1928—1940 Tartu Ülikooli õppejõud, ühtlasi 1930—1940 *Loomingu* toimetaja.

21. 06. 1940 — 25. 08. 1940

J. Varese  
rahvavalitsuse  
haridusminister.

1940—1941 hariduse rahvako-missari asetäitja, 1941—1948 ENSV Kunstide Valitsuse juhataja, Teise maailmasõja ajal 1941—1942 eesti raadisaadete toimetaja Moskvas, 1942—1944 ENSV Riiklike Kunstiansamblite juht, 1946—1950 Kirjanike Liidu juhatuse esimees, 1966—1970 üks juhatuse sekretäre.

Asutava Kogu liige, ENSV Ülemnõukogu I, II, VI, VII koosseisu saadik, 1967—1970 ENSV Ülemnõukogu Presiidiumi liige.

Eesti Kirjanikkude Liidu juhatuse liige, a-st 1928 Eesti PEN-klubi esimees, a-st 1935 Tartu Prantsuse Teadusliku Instituudi asepresident, Kirjanike Liidu asutajaid 1943, Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühingu juhatuse presiidiumi esimehe asetäitja; Vabariikliku Rahukaitsekomitee, Lenini preemiate komitee ning muude kultuurialaste kolleegiumide ja komisjonide liige.

Töid: "Teosed" (8 köidet, 1962—1971).

\* Algus KUs nr. 10



**NIGOL (NIKOLAI)  
ANDRESEN**  
(02. 10. 1899 Haljala vald —  
24. 02. 1985 Tartu)

Õppis Vihula ministeeriumikoolis 1912-1914, Rakvere Õpetajate Seminaris 1914—1918, 1932 omandas keskkooliõpetaja kutse, lõpetas 1947 kaugõppijana Kõrgema Parteikooli ÜK(b)P KK juures, 1948 eksternina Tartu Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna eesti kirjanduse alal.

A-st 1918 õpetaja peamiselt Rakveres ja Tallinnas, ühtlasi Hommikiteatri (1920—1924) ja Draamateatri (1924—1925) dramaturg; 1920. a-ist osales aktiivselt poliitilises elus, töötas aü-is, korraldas tööliste hulgas kultuuritööd, toimetas ajakirju *Rünnak* (1928—1933) ning *Sotsialistlik Võitlus* (1932—1934); 1940 J. Varese rahvalalitsuse välisminister, 1940—1945 ENSV Rahvakomissari-de Nõukogu esimehe asetäitja.

**25. 08. 1940 — 20. 06. 1944**  
**hariduse rahvakomissar.**

1946—1949 ENSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja; a-st 1956 viljakas kirjandus- ja teatriteadlane ning -kriitik.

NSVL Ülemnõukogu I, ENSV Ülemnõukogu I, II koosseisu saadik.

1928—1934 Eesti Noorsotsialistliku Liidu esimees, a-st 1943 Kirjanike Liidu liige.

Töid: Luulekogu "Gloobus" (1927), "Kakskümmend aastat eesti iseseisvusaegset teatrit. 1918—1938" (1938), "Eesti rahva põline võitlus saksa sissetungijate vastu" (1942, koos N. Karotammega), "Eesti lugemik keskkoolidele" (1943, koos J. Seilentaliga), kirjandusloolised ja teatrialased artiklid, uurimused, nt "August Bachmann ja Hommikiteater" (1966), "Friedebert Tuglas" (1968), "Hilda Glezer" (1971), "Inimesi ja raamatuid" (1973), "Paul Kuusberg" (1976), "Terendusi" (1979), "Hommikust keskööni" (1982), "Suits ja tuli" (1983), K. Marxi, Fr. Engelsi, A. ja S. Zweigi, M. Adleri, L. Franki, J. R. Becheri, M. Gorki jt teoste tõlkija/toimetaja.



**HJALMAR MÄE**  
(24. 10. 1901 Kuivajõe vald —  
10. 04. 1978 Graz)

Lõpetas keskkooli Tallinnas, õppis 1921—1923 Berliini ülikooli, 1924—1927 Viini ja Innsbrucki ülikooli filosoofiateaduskonnas, 1928—1929 Grazi ülikoolis riigiteadust; filo-



soofiadoktor (1927), poliitikateaduste doktor (1930).

1920 matemaatika-füüsikaõpetaja Lenderi tütarlaste gümnaasiumis, 1923—1924 Rakvere tütarlaste gümnaasiumis; 1929 Tallinna Nõmme keskkooli direktor, 1929—1934 linnanõunik, linna koolivalitsuse juhataja, Eesti Üleriikliku Raadioühingu esimees, ajakirja *Raadio* toimetaja; csales vapside 1935 riigipöördekatsetes, mõisteti 20 aastaks sunnitööle, vabanes 1938 amnestiasaaduse alusel; 1938—1940 äritegelane.

**15. 09. 1941 — 09. 1944**  
**Eesti omavalitsuse juht ja**  
**haridusdirektor.**

09. 1944 emigreeris Austriasse.

1930. a-te I poolel Ringhäälingu propagandakomitee liige, Nõmme rahvaulikooli ja hariduse ning rahvamajanduse seltsi juhataja, Kaitseliidu propagandapealik, noorkotkaste ja noorseppade vanem.



**JÜRI NUUT**  
**10. 07. 1892 Peterburi —**  
**31. 05. 1952 Tallinn)**

Omandas keskhariduse Peterburi Anna-koolis, lõpetas Peterburi ülikooli 1914; loodusteaduse doktor (1926), professor (1936), Eesti NSV

teeneline teadlane (1945), ENSV TA akadeemik (1946).

1921 opteeris Eestisse; 1921—1928 matemaatikaõpetaja Narva reaalgümnaasiumis ja Tartus Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlaste gümnaasiumis, 1928—1936 Tartu Ülikooli matemaatikadotsent, 1936—1941 Tallinna Tehnikaülikooli matemaatikaprofessor, 1939—1941 ühtlasi rektor; Teise maailmasõja ajal õppejõud NSV Liidu tagalas, sealhulgas 1943—1944 Jegorjevski linnas Eesti Õppekombinaadi keskkooli kuresustel.

**22. 06. 1944 — 25. 03. 1946**  
**hariduse rahvakomissar,**

**25. 03. 1946 — 22. 08. 1946**  
**haridusminister.**

1946—1950 ENSV TA akadeemik-sekretär, 1950—1952 ENSV TA Füüsika, Matemaatika ja Mehaanika Instituudi vanemteadur.

1939—1940 Riiginõukogu liige, NSVL Ülemnõukogu II, III koosseisu liige.

Töid: "Millest kõneleb Einsteini relatiivsuseõpetus" (1930), "Geomeetria keskkoolidele" I, II (1932), III (1933), "Matemaatika kursus keskkoolile" I (1934), II (1935) (koos J.Kuulbergiga), "Staatika alged" (1937), "Kinemaatika ja dünaamika põhijooni" (1940); töid reaalsirge aksiomaatikast, topoloogia neljavärvsüsteemist, Lobatševski geomeetriast ja selle rakendustest paisuva universumi evolutsiooni ja Päikesesüsteemi kosmogoonia seletamiseks; haridusalased kirjutised.



**ARNOLD RAUD**

**06. 11. 1901 Sõmeru vald —  
07. 12. 1962 Tartu)**

Alghariduse sai Virumaal küla-  
koolis, õppis Rakvere ministeeriumi-  
koolis, 1916—1918 Rakvere Õpeta-  
jate Seminaris; 1920.—1930. a-il jätk-  
kas õpinguid Leningradis: lõpetas  
Eesti Töölisfakulteedi, Leningradi  
Kommunistliku Ülikooli, 1929 Herze-  
ni-nimelise Pedagoogilise Instituudi,  
1939 Põhjarahvaste Instituudi majand-  
usteaduskonna aspirantuuri.

1930—1940 poliitilise ökonomia  
dotsent Täpsusmehaanika ja Optika  
Instituudis, Herzeni-nimelises Peda-  
googilises Instituudis jt Leningradi  
kõrgkoolides; 1940 siirdus Eestisse;  
1940—1941 EK(b)P Keskkomitee  
kooliosakonna juhataja, ühtlasi Tal-  
linna Poliitilise Instituudi poliitilise  
ökonomia kateedri juhataja ja pro-  
fessor; osales Teises maailmasõjas,  
a-st 1942 7. eesti laskurdiviisi poliit-  
osakonna ülem.

**29. 06. 1946 — 22. 08. 1950**  
**haridusminister.**

1950—1957 EKP KK Vabariikliku  
Parteikooli, 1957—1960 Tartu Riikli-  
ku Ülikooli, 1960—1962 Eesti Põllu-  
majanduse Akadeemia kateedrijuha-  
taja.

ENSV Ülemnõukogu II koosseisu  
saadik.

Töid: "Kapitalismi üldkriis"  
(1958), "Maailma kapitalismi kriis"  
(1964, koos G. Puisiga), "Karl Marxi  
majandusõpetuse kujunemisest ja  
arenemisest" (1960), "K. Marx D. Ri-  
cardo majandusõpetusest" (1962),  
koostanud õpikuid Nõukogude Liidu  
teistes vabariikides asuvaile eesti  
koolidele; poliitika- ja pedagoogika-  
alased kirjutised.



**LEONID LENTSMAN**  
**(10. 12. 1915**  
**Simferopol)**

Lõpetas 1938 Leningradi ülikooli  
soome-ugri filoloogina.

Osales Teises maailmasõjas  
eesti laskurkorpuses; 1947—1948  
EK(b)P KK kooliosakonna, 1948—  
1950 propaganda- ja agitatsiooniosa-  
konna juhataja.

**22. 08. 1950 — 01. 03. 1951**  
**haridusminister.**

1951—1971 EKP KK ideoloogia-  
sektär (1953—1964 II sekretär),  
1971—1982 ENSV Ametiühingute  
Nõukogu Presiidiumi esimees,  
1982—1986 EKP KK Parteikontrolli-  
komisjoni esimees, a-st 1987 Eesti  
Vabariikliku Sõja- ja Tööveteranide  
Nõukogu esimees.

NSVL Ülemnõukogu IV—VII, ENSV Ülemnõukogu III, IV ja VIII koosseisu saadik.

Töid: "Eesti rahvas Nõukogude Lijdu Suures Isamaasõjas. 1941—1945" (I, II köide, 1971—1977) peatoimetaja.



**VOLDEMAR OJA**  
(03. 06. 1894  
Tõstamaa —  
07. 08. 1989  
Tallinn)

Lõpetas Tartu Õpetajate Seminari 1911; Eesti NSV teeneline õpetaja (1950).

Õpetaja Pärnumaal Reiu vallas, hiljem õpetaja ja koolijuhataja Krasnojarski kraisis, 1923—1929 koolide inspektor Jenissei kubermangus, ühtlasi 1927—1933 sealsamas koolidirektor, a-st 1933 koolide inspektor Irkutski oblasti Tulunski rajoonis, 1938—1947 Tulunski pedagoogilise kooli juhataja; a-st 1947 asus elama Eestisse; 1947—1950 Põltsamaa 7kl kooli direktor, 1950 haridusministri asetäitja.

**18. 03. 1951 — 01. 11. 1958**  
**haridusminister.**

1958—1961 haridusministri esimene asetäitja.

NSVL Ülemnõukogu III, IV koosseisu saadik.

Töid: Haridusalased kirjutised.



**ARNOLD GREEN**  
(30. 08. 1920 Riia)

Lõpetas Rakvere gümnaasiumi 1940, Tallinna jalaväe sõjakooli 1942, õppis ÜK(b)P KK Kõrgemas Parteikoolis ajakirjanduse erialal 1947—1950.

1940—1941 ELKNÜ Virumaa Komitee instruktor, osales Teises maailmasõjas, 1946 Nõukogude armee poliitöö, 1947 ajakirja *Eesti Kommunist* toimetuses osakonnajuhataja, 1950—1953 ajalehe *Rahva Hääli* vastutav toimetaja; 1953—1958 ENSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja.

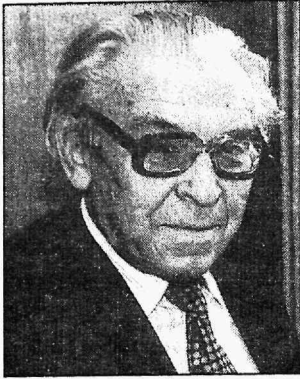
**01. 11. 1958 — 24. 02. 1960**  
**haridusminister.**

1960—1984 ENSV MN esimehe asetäitja (a-st 1962 ühtlasi välisminister), 1984—1990 välisminister.

NSVL Ülemnõukogu IV, ENSV Ülemnõukogu III, V—XI koosseisu saadik; osales ÜRO Peaassamblee XVII ja XX istungjärgus.

A-st 1989 Eesti Olümpiakomitee president.

Töid: "XXI olümpiamängud: Montreal 1976" (1978, kaasautorid), "XXII olümpiamängud: Moskva '80" (1982, kaasautorid), "Tuumasõja vastu!" (1986).



**FERDINAND EISEN**  
(17. 11. 1914  
Nursi vald)

Õppis Vastse-Nursi algkoolis 1923—1926, Rõuge 6kl algkoolis 1926—1928, Võru Õpetajate Seminaris 1928—1930, selle sulgemise järel Läänemaa Õpetajate Seminaris 1930—1932, ka viimase sulgemise järel Tallinna Pedagoogiumis 1932—1934; lõpetas Tartu Ülikooli õigus-teaduskonna 1953, õppis NLKP KK Ühiskonnateaduste Akadeemias 1955—1959; filosoofiakandidaat (1960), dotsent (1969), Eesti NSV teeneline õpetaja (1974).

1935—1938 Molnika 6kl algkooli õpetaja., 1938 Varbla algkooli õpetaja, 1939—1940 sama kooli juhataja; 1940—1941 Maatööliste Ametiühingu Keskkomitee sekretär ja esimees, Teise maailmasõja ajal Nõukogude tagalas ENSV Rahvakomissaride Nõukogu volinik evakueeritute alal, 1943—1944 Jegorjevski linnas Eesti Õppekombinaadis ametiühingute kursuste lektor; 1944—1945 Eesti NSV Ametiühingute Kesknõukogu organi-

seerimisosakonna juhataja, 1945—1947 Ametiühingute Kesknõukogu esimehe asetäitja, 1947—1949 Tallinna Polütehnilise Instituudi riigi ja õiguse kateedri assistent, a-st 1948 ühtlasi riigiõiguse aluste lektor Vabariiklikus Parteikoolis, 1949—1955 sealsamas direktori asetäitja õppealal, 1959 Tallinna Polütehnilise Instituudi filosoofia kateedri õppejõud, seejärel Kõrg- ja Keskerihariduse Riikliku Komitee valitsuse juhataja.

**18. 04. 1960 — 22. 07. 1980**  
**haridusminister,**

ühtlasi TPI filosoofia kateedri õppejõud; 1980—1988 Tallinna Pedagoogilise Instituudi filosoofia ja poliitökonoomia kateedri dotsent, 1988—1990 Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vanemteadur.

ENSV Ülemnõukogu VI—IX koosseisu saadik.

Eesti Looduskaitse Seltsi ning Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi asutajaid ja hiljem auliige, a-st 1979 Nõukogude Esperantistide Assotsiatsiooni Eesti osakonna, hilisema Eesti Esperanto Liidu esimees, KSÜ *Noorus* Kesknõukogu esimees (1960—1980).

Töid: "Õigus haridusele" (1979); "Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950" (1985) ja "Johannes Käisi publitsistika" koostaja, Johannes Käisi tööde taastrükkide toimetaja, "Ökoloogilise kasvatuselused" (1987, kaasautorid), "Eesti kooli ajaloo" I köite (1989) peatoimetaja, "Kakskümmend aastat Tõnismäel" (Looming, 1991, 7, 958—977); eesti kooli ja pedagoogika ajaloo, haridusalased ning ökoloogilist haridust ja kasvatust propageerivad kirjutised.



**ELSA GRETŠKINA**  
(15. 04. 1932 Gatšina rajoon)

Õppis Leningradi toiduainete tööstuse tehnikumis 1947—1950, Tallinna Pedagoogilise Instituudi keeleteaduskonnas vene keele ja kirjanduse erialal 1956—1961, NLKP KK Ühiskonnateaduste Akadeemias 1967—1970; ajalookandidaat (1970), dotsent (1975), ENSV teeneline haridustöötaja (1988).

1951—1953 Tallinna Likööri- ja Viinavabriku tsehhijuhataja abi, hiljem tsehhijuhataja, 1953—1954 ELKNÜ Tallinna Linna Mererajooni Komitee II, hiljem I sekretär, 1954—1957 ELKNÜ Tallinna Linnakomitee osakonnajuhataja, 1957—1959 Tallinna Vineeri- ja Mööblivabriku komisoolikomitee sekretär, 1959—1961 EKP Keskrajooni Komitee instruktor, 1961—1963 EKP Tallinna Linnakomitee ideoloogiaosakonna instruktor, 1963—1967 EKP Kalinini Rajoonikomitee sekretär, 1970—1972 EKP Tallinna Linnakomitee osakonnajuhataja, 1972—1974 EKP Keskkomitee propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhataja asetäitja, 1974—1980 EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja.

**22. 07. 1980 — 01. 08. 1988**  
**haridusminister.**

1988—1990 EKP Keskkomitees ja Kvalifikatsioonitõstmise Kursuste juhataja asetäitja, 1990—1992 Eesti Hariduse Arenduskeskuse vene- ja muukeelse hariduse osakonna juhataja, a-st 1990 Waldorf-pedagoogika rahvusvahelise seminari vastutav organisatsioon, Vene Erakool-Gümnaasiumi *Polüloog* direktor.

ENSV Ülemnõukogu IX—XI koosseisu saadik.

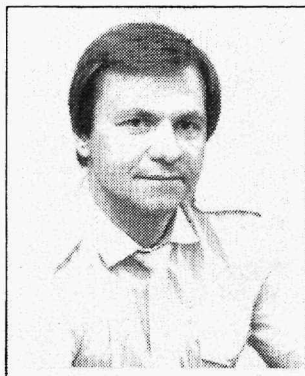
Töid: "Opöt KPSS po priobštšeni ju melkoi buržuazi goroda k stroitelstvu sotsializma" (1970), "Parteioorganisatsioonide propagandategevus" (1975), "Elanikkonna poliitilise teadlikkuse kujundamisest" (1984), ideoloogiatöö-, kasvatus- ja haridusala- sed kirjutised.



**VÄINO RAJANGU**  
(06. 11. 1945  
Väike-Maarja rajoon)

Õppis Kodasoo 7kl koolis 1953—1956, Järva-Jaani keskkoolis 1956—1960, Tallinna Polütehnikumis 1960—1964, Tallinna Polütehnilise Instituudi elektrotehnika teaduskonnas automaatika-telemehaanika erialal 1965—1970; TPI aspirant 1972—1975, majanduskandidaat (1976), majandusdoktor (1984), professor (1986).

Tehnikumis õppimise ajal töötas tehases *Punane Ret* elektrikuna (1963), elektriinsenerina (1964); üliõpilaspõlves teeninduskombinaadi *Töö*, hilisema ehitus-teenindusvalituse elektrik; a-st 1970 Tallinna Polütehnilise Instituudi vanemlaborant, hiljem laboratooriumi juhataja, 1976—1980 ökonomika ja majanduse organiseerimise kateedri vanemõpetaja, 1980—1981 dotsenti kt, a-st 1981 dotsent; 1981—1986 EKP KK teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja asetäitja; 1986—1988 kõrg- ja keskerihariduse minister.



**REIN LOIK**  
(30. 07. 1950 Kehra)

**19. 05. 1988 — 05. 01. 1990**  
**hariduskomitee esimees,**

**05. 01. 1990 — 22. 01. 1990**  
**haridusminister.**

A-st 1981 ühtlasi TPI kõrgkooliökonoomika uurimisgrupi, hilisema labori, a-st 1992 Tallinna Tehnikaülikooli hariduspoliitika uurimisgrupi, a-st 1995 haridusuuringute keskuse teaduslik juhendaja.

Töid: "Spetsialistide ettevalmistamine ja kasutamine" (1986, koos Ü. Tartuga), "Tööjõu ettevalmistamine teaduslik-tehnilise progressi tingimustes" (1988, koos Ü. Tartuga); "Hinnangutest ja enesehinnangutest haridustee valikul" (1990), "Eesti haridusstatistika album" (1992), "Majandusõppeasutused Eestis" (1993), "Erakoolid Eestis" (1994, koos M. Meristega), "Educational institutions of Economics in Estonia" (1994) jm koostaja, "Das Bildungswesen in Estland. Grundlagen-Tendenzen-Probleme" (1993), teadus- ja haridusalased kirjutised.

Õppis Kehra keskkoolis 1957—1968, Tartu Riikliku Ülikooli majandusküberneetikat 1968—1973.

1973—1977 Eesti NSV Varustuskomitee Vabariikliku Arvutuskeskuse insener, vaneminsener ja osakonnajuhataja, 1978—1980 Aruküla kolhoosi andmetöötluskeskuse peaökonomit; 1980—1985 Tallinna Linna RSN Täitevkomitee Plaanikomisjoni esimehe asetäitja, 1985—1988 Eesti NSV Riikliku Plaanikomitee hariduse, tervishoiu ja kultuuri osakonna juhataja, 1988-1989 Eesti NSV Riikliku Hariduskomitee esimehe asetäitja.

**28. 12. 1989 — 25. 11. 1992**  
**haridusminister.**

A-st 1993 *Estonian Airi* arendusdirektor.

Töid: Haridusalased kirjutised.



**PAUL-EERIK RUMMO**  
(19. 01. 1942 Tallinn)

Õppis Tallinna 2. keskkoolis 1948—1959, Tartu Riikliku Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonnas kirjanduse alal 1959—1965; Eesti NSV teeneline kirjanik (1986).

1965 *Vahemuise* teatri peanäitejuhi abi kirjandusalal, a-st 1967 kutseteline kirjanik, 1976—1986 Draamateatris kirjandustoimetaja, 1986—1989 Kirjanike Liidu juhatuse sekretär ja aseesimees, 1989—1992 Eesti Riigikantselei konsultant.

**22. 10. 1992 — 21. 06. 1994**  
**kultuuri- ja haridusminister.**

1994 Riigikogu saadik.

Kirjanike Liidu liige a-st 1964, Loominguliste Liitude Kultuurinõukogu I koosseisu liige, Eesti Liberaaldemokraatliku Partei esimees (1990), Eesti Komitee I, II koosseisu liige.

Töid: Luulekogud "Ankruhiivaja" (1962), "Tule ikka mu rõõmude juurde" (1964), "Lumevalgus ... lumepimedus" (1966), "Luulet 1960—1967" (1968), "Oo et sädemeid kiljuks mu hing. Valitud luulet 1957—1984" (1985), "Ajapinde ajab. Luulet, juhu luulet, laulusõnu ja muud eri aegadest" (1985), "Saatja aadress ja teised luuletused 1968—1972" (1989),

näidend "Tuhkatriinumäng" (1969), lasteraamatud "Lugemik lugemiki" (1974), "Kokku kolm juttu" (1975); tõlkinud vene, ukraina, soome, poola, inglise, Antillide ja Aafrika maade luulet; kultuuripoliitika- ja haridusala-  
sed artiklid.



**PEETER OLESK**  
(25. 12. 1953 Tallinn)

Õppis Tallinna 27. 8kl koolis 1961—1969, 1. keskkoolis 1969—1972, Tartu Riikliku Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonnas eesti filoloogiat 1972—1977.

1977—1978 Tallinna 21. keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja, 1978—1980 kirjastuse *Eesti Raamat* toimetaja, 1980—1984 ENSV TA Fr. R.Kreutzwaldi nim Kirjandusmuuseumi vanemteadur, 1984—1990 Tartu Riikliku Ülikooli eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri õppejõud, 1990—1993 Kirjandusmuuseumi direktor, 1993—1994 Eesti Vabariigi rahvastikuminister.

**Alates 27. 06. 1994**  
**kultuuri- ja haridusminister.**

Töid: Kirjandusteaduslikud ja haridusala-  
sed kirjutised.

## TAKKA NÄGEMUSI AASTAKÜMNETE\*

Üheks põhiliseks vastandseisukohaks, mis mul NSVL Haridusministeeriumi ja samuti Pedagoogika Teaduste Akadeemia juhtkonnaga kujunes, oli **üldhariduskooli diferentseerimine**. Nõukogude kool oli aastakümneid eksisteerinud kui unifitseeritud kool kõigis vabariikides, küll mõningate väikeste erijoontega. Seda tunnustati kui nõukogude kooli ühtsuse puutumatut printsiipi. Tegelik koolitöö andis selgesti tunnistust sellest, et kooli, eriti keskkooli on vaja diferentseerida, sest õpilaste vaimsed võimed ja eeldused ning huvidki on erinevad. Kõik ei tule nõutavalt toime keskkooli unifitseeritud programmide omandamisega. Probleem hakkas teravamalt ilmne seoses hariduse sisu ja mahu uuendamisega 1963.—1965. aastatel, kui õppeprogrammid muutusid ülekoormatuma ja raskemaks. Kuigi programmides tehti mõningaid korrektiive, ei võinud see tuua põhimõttelist lahendust kogu küsimusele. Kõvasti hakkas kummitama õppeedukuse probleem. Eriti teravaks muutus probleem seoses üldise keskhariduse elluviimise kampaaniaga.

Ma tõstsin keskkooli diferentseerimise küsimuse üles alates ajast, kui tootmisõpetus kui selline koolist kaotati ja meie saime tagasi oma 11. klassi ning seega 3-klassilise keskkooli. See mõte leidis Keskkooli Nõukogus üleolevat tõrjumist kui täiesti kohatu. Kuid ma esitasin seda ettepanekut korduvalt. Näiteks ühenduses keskkooli põhikirja projekti (1967), üldhariduse põhisuundade arutamisega (1977) ja üldise keskha-

riduse elluviimise arutlusel, samuti seoses õppeedukuse ja protsentomaania probleemide käsitlemisega. Esinesin siis ettepanekuga luua keskkoolis kolm haru — humanitaar-, reaal- ja bioloogilis-põllumajanduslik haru. Püüdsin selgitada, et nii saab õiglasemalt arvestada õpilaste individuaalseid võimeid ja huve, leevendada juba hüsteeriliseks kujunevat õppeedukuse probleemi. Selline diferentseerimine oluks kooskõlas ka kõrgkoolide ja kutsekoolide ning kogu rahvamajanduse huvidega. Meie ministeerium kordas neid ettepanekuid ka kirjalikes esildistes nii Liidu Haridusministeeriumile kui ka Pedagoogikateaduste Akadeemiale. Seda ettepanekut toetati ka Eesti NSV õpetajate kongressil (1968.a.). Teatavasti pooldas ka NSVL Teaduste Akadeemia keskkooli diferentseerimist ja oli sellise ettepaneku Liidu Haridusministeeriumile teinud. Kord kohtumisel akadeemik B. Kedroviga, minu õpetajaga Ühiskonnateaduste Akadeemias, kes oli keskkooli diferentseerimise veendunud pooldaja, otsustasime koos minna otse ministri, Prokofjevi juurde, et temale see küsimus lõpuks selgeks teha. Minister võttis meid, eriti muidugi akadeemik Kedrovi, oma kolleegi Moskva Ülikoolist, lahkesti vastu, kostitas meid kohviga (või oli see tee?), kuid keeldus kategooriliselt keskkooli diferentseerimise ideed tunnustamast. Prokofjev mõistis korduvalt Keskkooli Nõukogus ja muudel foorumitel selle idee hukka, tunnistades selle kodanlikuks ning vastuolus olevaks nõukogude kooli üht-

\* Algus KUs nr. 10



suse põhimõttega. Nii mõistis ta Pedagoogika Teaduste Akadeemia 1977. aasta üldkogu koosolekul hukka kõik diferentseerimise ettepanekud, kelle poolt need ka tulevad. Ta nimetas keskkooli diferentseerimise ettepanekuid, mida ikka mõnelt poolt pakutavat, puhtkodanlikeks, USA ja Inglise tüüpi klassikoolide ideeks, millele ta ikka vastandas nõukogude единая школа põhimõtte, mis juba nõukogude võimu algaastail olevat kindlaks määratud. Viidates seejuures USA ja Inglise koolide eeskujule, mida justkui püütakse nõukogude kooli sisse tuua, pidas ta ilmselt silmas seal intelligentsustestidel põhjendavat diferentseerimist, millest tal oli oma ettekujutus. Aga seda meie ettepanekud siis ei taotlenud.

M. Prokofjevi vastuväidetele sekundeeris alati Akadeemia president V. Stoletov. Alatine äge sõnavõtja kooli diferentseerimise idee vastu oli Vene Föderatsiooni haridusminister A. Danilov. Ka teiste liiduvabariikide ministrid ei pooldanud keskkoolide diferentseerimise ettepanekut, mis võib tuua ainult täiendavaid raskusi ja muret kaela.

Selles nii olulises küsimuses ei suutnud ma oma ametikohal positiivset lahendust saavutada. Oma vabariigi direktiivorganite ees (nii oli siis kombeks partei keskkomiteed ja valitsust nimetada) ma seda küsimust eraldi ei tõstatanud, sest oli selge, et seda ei saa ühe vabariigi piires otsustada.

Siin tahaksin vahele öelda oma nägemuse ka **üldise keskkooli idee** kohta. Selle elluviimine aktuaalseerus konkreetselt 1966. aastast peale, sest algaval viisaastakul oli ette nähtud üldine keskkooli lõpuks viia. See idee leidis õpetajaskonnas ja laiemates hulkades üldiselt

mõistmist ning heakskiitmistki. Ka mina olin nende hulgas. See samm tulenes loogiliselt tolaaegses ühiskonnas väljakuulutatud arengusuunast ja teaduse, tehnika ning kultuuri arengu progressist kogu maailmas. Muidugi seostati üldise keskkooli elluviimist utoopiliseks osutunud kommunistliku ühiskonna liikme kasvatamisega.

Kuid üldise keskkooli teostamiseks ei küpsenud vajalikud majanduslikud ja sotsiaalsed tingimused. Selle elluviimise teed ei olnud pedagoogiliselt ja organisatsiooniliseltki õigetele seisukohtadele ja arvestustele rajatud. Koolide jäik unifikatsioon ja totalitaarne haldamissüsteem kahjustas ning vaesustas seda ideed ja takistas tõsiselt seda teoks teha. See puudutab eeskätt üldhariduskeskkooli koos oma variantidega — kutsekeskkooli ja õhtukooliga, mis oli kõige massilisem keskkooli saamise kanal. Selle jäik õppeplaan ühelt poolt ja plaanitaimise sundus teiselt poolt sünnitasid sellised nähtused nagu protsentomaania, keskkooli devalvatsioon ning tagatipuks suure hulga noorte väljalangus koolist. See kõik õõnestas selle suure ettevõtmise mainet.

Olen arvamisel, et iseseisev Eesti oma arengus kord ja mitte väga kaugel tulevikus jõuab niikaugele, et pöördub täisväärtusliku üldise keskkooli teostamise juurde tagasi.

Mõnevõrra leevendas unifikatsioon üldhariduskooli õppeplaanide ühekülgset keskorganite määrusega (1966.a novembrist) **fakultatiivtundide** sisseviimine kooli ja mõnedes ainetes **süvaõppe** võimaldamine. Neid võimalusi sai hakata tegelikult kasutama alates 1967/68. õppeaastast. See muudatus võeti meie hari-

duselus suure rahuldusega vastu. Fakultatiivainete nimestiku ja nende programmide koostamine usaldati teatud määral vabariigi haridusministeeriumi kätte. Ilmus Liidu Haridusministeeriumi poolt soovitatud programme; eesti koolides kasutati enamuses siin koostatud programme.

Fakultatiivainete õpetamise arutlusel Keskkooli Nõukogus selgus, et meie koolid erinesid teiste liiduvabariikide koolidest oluliselt nii fakultatiivainete kasutamise ulatuse kui ainete valiku poolest. Meie koolides valiti hulgaliselt selliseid fakultatiivaineid nagu psühholoogia, pedagoogika, bioloogia, looduskaitse, kodu-uurimine; valiti ka esperanto keelt, tehti katsetusi kino- ja teatrikunsti alal. Teistes liiduvabariikides piirduti põhiliselt lisaõppega õppeplaanis olevate ainete alal; neid tunde kasutati ka järelaitamistundidena, mõnel pool ka kõrgkooli sisseastumiseksamisteks ettevalmistamiseks. Selle eest tehti asjaosalistele etteheiteid; etteheiteid saime ka meie, küll valitud fakultatiivainete ühekülgiselt humanitaarse suuna pärast, küll nende tundidega "liialdamise" pärast. Fakultatiivkursusi oli meil (1977.a andmed) 150 nimetust, neist 85—90% meie oma koostatud programmide järgi. Fakultatiivaineid õpetati 76% koolides ja õppis neid aineid 86% sellealistest õpilastest. Samal ajal oli Nõukogude Liidus fakultatiivaineid keskmiselt 39% koolides (1876.a andmed); see oli regiooniti küll väga erinev.

Mõnede ainete põhjalikumaks õppimiseks loodi süvendatud õppega koole ja klasse. Ka nende programmeid koostati põhiliselt oma vabariigis või siis kasutati täiendatud üleliidulisi programme. Süvaõppega klasside hulgas olid meil enamuses humani-

taarkallakuga ained, nende hulgas näiteks muusika- ja kunstõpetus, teatri- ja filmiõpetuse alal; õpiti võõrkeeli (sealhulgas vene keelt), süvaõpetust esines ka tehnika ning põllumajanduse ja aianduse alal (arvame siia ka koolimetskonnad). (Muusika ja kunstõpetuse ning võõrkeelte klasse ja rühmi oli Eestis juba kümme aastat varemgi loodud, siis aga lastevanemate kulul.) Süvaõppega eriklasse oli umbes 1/3 meie keskkoolides ja neis õppis 22% õpilaste arvust. Ka selle näitaja poolest edestas Eesti suuresti Liidu teisi regioone.

Fakultatiivtundide ja süvaõppega eriklasside kohatine laialdane levimine tegi rahutuks haridusministri M. Prokofjevi, kes Keskkooli Nõukogus (5. sept. 1969) avaldas muret selle kohta, et nendega liialdamine õõnestab nõukogude kooli ühtsust *размывает единство нашей школы*. Eriti korrutas seda kartust igal võimalikul juhul Vene Föderatsiooni haridusminister A. Danilov, tuues näiteks sageli ikka Eesti kohta käivad arvud. Ta kuulutas resoluutselt, et oma valdkonnas ta selliseid liialdusi ei luba.

Fakultatiivainete ja süvaõppega klasside laialdane kasutamine aitas küll leevendada unifikseeritud kooli puudusi, kuid ei suutnud asendada üldhariduskooli diferentseerimise vajadust.

Tundlikuks ja rohkesti vaidlust tekitavaks valdkonnaks oli **eesti ja vene keele õpetamise** küsimused. Siin tuleks alustada küll vene keele õpetamisest nn rahvuskoolides; see oli NSV Liidu Haridusministeeriumi suhetes liiduvabariikide haridusministeeriumidega rõhutatult tähelepanu keskpunktis. Nii oli see ka suhtumises meie ministeeriumisse. Mina

isiklikult ja meie ministeeriumi töötajad ei olnud ju vene keele õpetamise vastased; vastupidi — mõisteti hästi vene keele tähtsust vene kultuuri, eeskätt vene kirjanduse ja kunsti rikkuste juurde jõudmisel. Suhtlemises selle suure naaberrahvaga oli ja on vene keele oskus vajalik. (Tolleaegsetes venestuslikes tingimustes ei saadud ka Eestis enam oma asjaajamises ilma vene keele vahenduseta toime tulla.) Häirivalt aga mõjus vene keele õpetamise ümber järjest keerutatav propaganda. Samuti häiris vene keele ebamäärane staatus eesti koolis. Ametlikult oli vene keele õppimine eesti koolis vabatahtlik õppeaine, nagu seda oli eesti keele õppimine vene koolis. Tegelikult pöörati vene keele õpetamisele kõrgemalt poolt rohkem tähelepanu kui üheleegi kohustuslikule õppeainele ja sellele esitati järjest suuremaid nõudmisi, kuna eesti keel kui vabatahtlik aine väikese tundide arvuga (2 t. nädalas) ei leidnudki paljudes vene koolides üldse vastuvõttu. Vene keele õppimise vabatahtlikkust põhjendati selle keele erilise rikkuse ja suure autoriteediga, seepärast ei vajavat selle keele õppimine mingit sundust. Vene keele kui õppeaine selline staatus tekitas palju raskusi koolitöös. Ehkki rõhutati vene keele õppimise tähtsust suhtlemiskeelena internatsionaalsetes töökollektiivides ja armeeteenistuses.

Vene keele osatähtsust hakati 1970. aastate algusest rõhutama ka uue teesiga. Nimelt oli NLKP 24. kongressil (märts-aprill 1971) formuleeritud tees, et Nõukogude Liidu rahvaste ühises töös ja uue ühiskonna eest võideldes on edukalt areemas uus ajalooline inimühendus — nõukogude rahvas. Siit tuletati vene

keele roll kui selle eri rahvustest ühenduse suhtlemiskeel. Sedalaadi arutlusi ilmus ohtralt ajakirjanduses, seda rõhutati ka Liidu Haridusministeeriumi poolt korraldatud arupidamistel.

Vene keele õpetamise soovivat taset püüti saavutada kõigepealt võimalikult suurema tundide arvuga rahvuskoolide õppeplaanis, mis koostati Liidu Haridusministeeriumi saadetud tüüpõppeplaani alusel ja mis vajab Liidu ministri kinnitust. Minu tööle tulekul haridusministeeriumi (1960) algas vene keel eesti koolis 3. klassist. Seda võis pidada optimaalseks. Kuid hiljem, järgnevate otsustega toodi vene keele õpetamise algus teise, siis (1975) esimesse klassi (teisest poolaastast) ja 1980. aastate lõpus tunnistati vajalikuks alustada vene keele õpetamisega juba lasteaias 5—6-aastastele lastele. Nii sunniti lapsi õppima võõrkeelt enne, kui nad ei olnud suutnud end vajalikult koguda oma emakeeles. Selle ebapedagoogilise sammu kattevarjuks toodi ikka nõukogude rahvaste ühtsuse ja sõpruse loosungid.

Vene keele õpetamise parandamise kohta nn rahvuskoolides võeti korduvalt vastu otsuseid direktiivorganite poolt Moskvast, neid korraldati üle vabariigi. 1978. aasta sügisel võeti järjekordselt vastu NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu määrus vene keele õpetamise parandamise kohta. Seda määrust ajakirjanduses ei avaldatud ega refereeritud. See määrus oli eelmistest palju kaugemale minev. Kohe kutsuti kokku NSVL Haridusministeeriumi Keskkooli Nõukogu (1978.a oktoobris), kus M. Prokofjev selgitas selle määruse printsiipiaalset tähtsust. See määrus näitavat kätte uue ajaloolise inimühenduse — nõukogude rahva

— tugevnemise teed ja vene keele kui sellise ühenduse ühtse keele tähtsust. Nõuti jällegi vene keele tundide arvu suurendamist. Oluliselt vähendati tüüpõppeplaanis võõrkeele tundide arvu, eriti keskkooli klassides, kuhu jäeti ainult üks tund nädalas. Seega oli 1961. aastal võetud suund võõrkeele omandamiseks keskkoolis nüüd kõrvale heidetud. Minu märkuse peale, et ühte tundi nädalas on võõrkeele õppimiseks liiga vähe, sähvas Prokofjev, et “teie muretsete saksa keele pärast rohkem kui vene keele pärast”. (Meie andsime eesti koolis võõrkeelele tunde rohkem, kui oli ette nähtud üleliidulises tüüpõppeplaanis. Seda võisime teha ainult fakultatiivtunde vähendades.) Soovitati leida vene keelele tunde lisaks ka emakeele ja rahvuskirjanduse arvelt. Loeti vajalikuks viia sisse vene keele eksamid üleminekul klassist klassi ja samuti lõpueksam vene keeles. (Ometi oli vene keel rahvuskoolis kuulutatud ametlikult ja eriti rõhutatult vabatahtlikuks õppeaineks!) Peeti vajalikuks ja õigeks alustada vene keele õpetamist juba lasteaiast peale.

Selle määruse venestuslik suund oli väga ilmne. Isegi Prokofjev avaldas samas Keskkooli Nõukogus mõtet, et neid abinõusid võidakse mõnelt poolt kujutada kui järjekordseid venestamise samme ja ta pöördus liiduvabariikide haridusministrite poole palvega kaasa aidata omal maal soodsa avaliku arvamuse kujundamisele, eriti intelligentsi ja kirjanike mõistva suhtumise kujundamisele. Samas lisas ta, et ka välismaal võidakse nende abinõude puhul häält tõsta, kuid see teda, Prokofjevit, ei huvita.

Määruse elluviimiseks tuli meil koostada abinõude plaan ja ühtlasi

koostada uus perspektiivne õppeplan ning esitada Liidu ministertiumile detsembrikuu alguses. Aluseks oli Liidu Haridusministeeriumis koostatud tüüpõppeplan. See jättis vabariigi haridusministeeriumile väga vähe võimalust oma nägemuse järgi talitada, sest suur osa õppeaineid — ajalugu, ühiskonnaõpetus, reaalsained — olid arvatud üleliidulise tähtsusega õppeaineteks, mille tundide arvu ei võinud tüüpõppeplaaniga võrreldes vähendada. Aga nn vabariikliku kategooria õppeained, nagu emakeel, võõrkeel, muusikaline ja kunstiline kasvatus ning tööõpetus pidid ju ka saama minimaalsegi tundide arvu.

Niisugustes raamtingimustes koostatud vabariigi perspektiivsed õppeplaanid esitasime tähtajaks Moskvasse. Probleeme oli ja tuli muidugi eesti koolide õppeplaaniga, kuna vene koolide õppeplaani puhul olulisi küsimusi ei tekkinudki, sest need koolid töötasid nangunii Vene Föderatsiooni koolide õppeplaani järgi + paar tundi eesti keelt vabatahtliku ainena. Vastavalt perspektiivõppeplaanile tuli hiljem koostada nn üleminekuõppeplaanid õppeaastate viisi.

Mõne aja pärast kutsuti mind Liidu Haridusministeeriumi selle õppeplaani arutamisele. Arutus toimus ministri Prokofjevi eestvõtmisel, osalesid ministri asetäitja Korotov ja ajutine Koolide Peavalitsuse juhataja J. Ivanov. Juttu tuli kõigepealt vene keele tundide arvu suurendamise võimalustest. Minu seletuse peale, et meil ei ole võimalik rohkem vene keele tundide arvu suurendada, kahjustamata teiste ainete õpetamist, tegi minister Prokofjev kohe ettepaneku lõpetada eesti keele õpetamine ära VIII klassis, nagu seda tehtavat

ka teistes liiduvabariikides. Tema põhjendus oli väga lihtne ja kõlas umbes nii: kas eesti keel on siis nii raske, et seda tuleb nii kaua õpetada? Teie lapsed ju oskavad eesti keelt, aga vene keele oskamisega on teil halvasti. Ta soovitas mul tutvuda, kuidas soome-ugri autonoomsetes vabariikides keeli õpetatakse. Teda ei näinud põrmugi veenvat minu seletused emakeele tähtsusest rahvuskultuuris ja haritud inimese kujunemisel. Täiesti kohatuks nimetasin tema viitamist soome-ugri rahvaste koolidele Vene Föderatsioonis, seal oli ju nende rahvuste emakeelne kool juba likvideeritud. Samuti pidas Prokofjev meie keskkoolis kirjandusele eraldatud tundide arvu liialdatult suureks. Teda ei rahuldanud ka see seletus, et meie kirjandusõpetus on ühtne kursus, mis üles ehitatud ajaloolis-žanrilisel põhimõttel ja sisaldab nii vene, nõukogude, eesti kui lääne kirjandust. Ta tuletas meelde soovitusi vähendada rahvuskirjanduse osa ja et vene kirjandust tuleb õieti käsitleda vene keeles. Siis oli ta kategooriliselt selle vastu, et meie koolides kestab muusikaõpetus kogu keskkoolis, XI klassini, kui teistes vabariikides lõpeb laulmine VII klassis. Ta pidas seda täiesti kohatuks sunduseks lastele ja mitte üldse keskhariduse osaks. Ka siin ei avaldanud minu seletused selle aine üldharivast tähendusest ja meie rahva laulutraditsioonist ning laulupidudest talle mingit mõju.

Meie vaidlus nende küsimuste ümber venis pikale, kestis peaaegu kolm tundi. Ma ei võinud siin kuidagi järele anda ja loobuda emakeelsest keskkoolist, samuti muusikaõpetusest; selliste sõnumitega ma ei pidanud võimalikuks tulla Eestisse tagasi oma kolleegide ja õpetajate ette.

Prokofjev kostitas meid küll vahepeal teega, kuid kordas jäigalt oma ettepanekuid. Korduvalt soovitas ta mul koju tagasi minna ja põhjalikult järele mõelda, oma partei keskkomiteega nõu pidada. Mulle oli aga selge, et siin ei ole meil kuhugi taganeda, ka "kodus" mitte. Viimaks, kui Prokofjev näitas juba üles kannatamatust ja pidas vajalikuks hoopis ära minna, tegi tema asetäitja Korotov, kes seni vaidlustes aktiivselt ei osalenud, ettepaneku selle istumise siiski lõpetada ja saata Eestisse Liidu Haridusministeeriumi vastutav esindaja, et küsimust kohapeal veel kaaluda ja partei Keskkomitees arutada. Selle ettepanekuga läksime siis laiali. Eestisse naasnult selgitasin tekkinud olukorda ja kogu vaidluse käiku EKP Keskkomitee sekretärile V. Väljasele, kes nõustus minu seisukohtadega.

Tallinnasse ilmus Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse juhataja J. Ivanov, kellega, kui tõsise koolimehega, sai küsimusi rahulikult ja süvenenult arutada. Käisime koos EKP Keskkomitees V. Väljase juures ja esitasime talle tekkinud probleemid. V. Väljas toetas kindlalt nii eesti keele õpetust kui ka muusikaõpetust keskkooliklassides. Muidugi informeeris Ivanov sellest Prokofjevi, kes oli siis nõustunud jätma eesti keele keskkoolis alles, kuid siiski ei ole nõustunud muusikaõpetusega. Nii siis viis Ivanov Moskvasse kaasa meie perspektiiv-õppeplaani, kus eesti keel ja kirjandus jätkus keskkooli klassides, muusikaõpetus aga kestis VII klassini. Vabariigis avaldasime aga õppeplaani, kus ka muusikaõpetus kestis XI klassini, kâripides selle arvel fakultatiivtundide arvu, et kogu õppeplan mahuks lubatud tundide üldarvu piiresse.

Nii lahenes see üks minu raske-  
maid vaidlusi NSVL Haridusministeeriumiga.

Suuremaid või vähemaid eriarvamusi sugenes NSVL Haridusministeeriumi ja meie ministeeriumi vahel ka neist algatustest, mida ilmutati meie haridusministeeriumi poolt. Üks selliseid oli **5-päevase töönädala kehtestamine** meie koolide algklassides (ilma Liidu Haridusministeeriumi vastava otsuseta) 1966.—1968. aastatel. See toimus algul omaalgatuslikult Tallinna 21. Kk ja Pärnu linna koolide poolt. Kui ma sellest võimalusest Keskkooli Nõukogus rääkisin, avaldas M. Prokofjev sellele kategooriliselt vastuseisu, põhjendades seda õpilaste ülekoormatuse ja laste jätmisega laupäevaks lausa omapead, sest perekondades osutatavat lastele nädalalõpus vähe tähelepanu. Ähvardati mind selle küsimuse arutamisele võtmisega Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumil. 1968. aastal kontrolliski Liidu Haridusministeeriumi poolt saadetud rühm teadlasi laste psüühilist ja füsioloogilist olukorda 5-päevase režiimiga koolides. Selgus, et eelarvamused viiepäevase koolinädala kahjulikust mõjust lastele on aluseta, ja selle küsimuse arutamine jäi Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumil ära.

Vastakaid arvamusi kutsus Keskkooli Nõukogus esile meil **algatatud tasandusklasside idee**. Idee tekkis 1969.a kevadel alaealiste komisjoni koosolekul, kus arutati õpilaste edasijõudmatuse ja koolist väljalangemise ning alaealiste kuritegevuse põhjusi. Selgitasime koos H. Liimetsa ja arst Saarmaga koosolijatele, eriti prokuröridele, et õpilased on oma psüühiliste omaduste ja võimete poolest väga erinevad ning vajavad ka erinevat pedagoogilist kohtlemist.

Kujunes idee luua neile õpilastele, kes ei suuda koolis teiste lastega õppetöös sammu pidada ja kes oma psüühiliste omaduste tõttu vajavad erilist kohtlemist, nn tasandusklassid. Kui tegin 1972 lühikese ettekande neist klassidest Keskkooli Nõukogus, astus nende vastu ägedalt välja Vene Föderatsiooni minister A. Danilov, kes nimetas sedalaadi õpilaskontingenti lihtsalt pedagoogiliseks praagiks. Vastu oli ka teisi kohalviibijaid. Prokofjev pidas siiski tasandusklasside ideed huvipakkuvaks. Neist kasvasid välja hiljem arengupeetusega õpilaste klassid, mis aegapidi leidsid üldist tunnustamist.

Vastavalt Liidu direktiivorganite määrusele 1968.a novembrist tuli luua koolidele uued stabiilsed õpikud. Seni trükiti õpikud igal aastal suurtes tiraažides uuesti ja müüdi õpilastele. Õpikute hind oli tegelikult omahinnast palju madalam ja nende väljaandmine tõi kirjastustele kahjumit, mis kaeti dotatsiooniga riigi eelarvest. Õpikute juurde kuulusid meil veel töövihikud. Ühel nõupidamisel Kirjastuskomitee töötajatega küpses idee loobuda õpikute igaaastasest trükkimisest ja õpilastele müümisest ning luua koolide juures **õpikute fondid**, kust õpilastele antakse õpikud tasuta, mis õppeaasta lõpul tuleb kooli raamatukokku tagastada. Kirjastuskulude katteks tuli moodustada rahaline fond ettevõtete sissemaksetest (vastavalt valitsuse määrusele).

Sellel ettevõtmisel olid oma plusid ja miinused. Säästetud paberi ja trükivõimsuste arvel, mida siis oli napilt, päästisime likvideerimisohust oma töövihikud, sai jätkata ka metoodilise kirjanduse väljaandmist. Kuid õpilasele ei jäänud **oma** õpikut; see tekitas raskusi aine kordamisel,

ettevalmistamisel kõrgkooli või tehnikumi astumisel. Selle puuduse kõrvaldamiseks hakati välja andma kokkuvõtlikke teatmikke mõnede õppeainete alal.

Keskooli Nõukogus võeti see teade uudistades vastu. Liidu ministeeriumi juhtkond avaldas arvamust, et mis on väikeses Eestis võimalik, seda ei ole võimalik Liidu ulatuses teostada. Meie kirjalik info anti siiski teistele vabariikidele kätte. Etteheiteid tehti meile aga selles, et Eesti NSV Ministrite Nõukogu on kohustanud ka üleliidulisi tehaseid ja ettevõtteid tegema õpikute fondi sisse makseid, milleks tal ei olnud õigust. Ent meie püüdsime pareerida seda etteheidet asjaoluga, et vabariigi kõik suuremad ettevõtted olid võetud üleliidulisse alluvusse, aga nende töötajate lapsed vajavad ju samuti õpikuid.

\*\*\*

Suhtlemises NSVL Haridusministeeriumi aparaadiga kohtasin mitmesuguseid töötajaid. Minister M. Prokofjevist õhkus rõhutatult ülemuslikku hoiakut — nagu ametikohale vääriline; ta ilmutas teravat valvsust ja kahtlustki kõige selle suhtes, mis tuli “alt” ja kuidagi erines ametlikuks peetud seisukohast või tema enda nägemusest. Ühel või teisel viisil oli taolist suhtumist tunda ka mõnede tema asetäitjate ja ametikandjate poolt, kas siis tippjuhi eeskujul või nende oma sisemisest arusaamisest. Kuid Liidu Haridusministeeriumis kohtasin ka töötajaid, kelle pedagoogilist silmaringi ei ahistanud jäigad eelarvamused, ka mitte suhtumises nn rahvuskoolide küsimustesse. Nendega sai küsimusi avameelselt arutada ning õigematele järeldustele jõuda.

Suhtlemises ja vaidlusteski Liidu Haridusministeeriumiga tundsin ikka oma kaastööliste toetust. Nendega jagasime muret ja nõu. Suurt toetust tundsin “alt” — autoriteetsetelt koolijuhtidelt ja haridusjuhtidelt, kes nüüdki koolijuhtide-veteranide kogu näol hariduselus arvestatava sõna sekka ütleb. Aga aeg ja tingimused olid siis sootuks teistsugused, ja mina ning minu kaastöölised on ajas oma muutused läbi teinud. Saabumas on aeg anda igakülgne õiglase hinnangu eesti kooli osale neil raskeil aastail.

Ütlen tänu kõigile kolleegidele ja õpetajatele, kellega koos neil aastail eesti kooli eest seisime!

Juuli—august 1994

## HARIDUSE JA TÖÖ ÜHENDAMINE ON MEIEAEGSE ELU JA KASVATUSE PEAPROBLEEME\*

Oskus teadmisi õieti tarvitada ja neid otstarbekohaselt rakendada moodustab kultuurilise arengu järgmise, nõ tehnilise astme. Tehnika areng avastab järjest uusi materiaalseid väärtusi ja muudab varemini väärtusetuks peetud ained ja nähtused väärtusiks. Kaasaega võime tähistada kui tehnika tõusu ja tehnika levingu ajajärku, mille tagajärjel on saanud domineerivaks majanduslikud huvid, kuna kõrgemad kultuurilised, so tõsised vaimsed huvid leiavad vähem arusaamist ja poolehoidu. Kõik mehhaniseeritakse, isegi kunst. Tehnika tõusu mõju, tagajärgede ulatust isiku ja ühiskonna vaimsele struktuurile on raske ette aimata. Aga et elame keset suurt murde-ajajärku, seda tajume kõik. Elu tema sügavustes on vapustatud. Kaasas materiaalse väärtuste ümberhindamisega käib ka nende eelduste ja aluste, so vaimsete väärtuste ümberhindamine, mis sügavalt puudutab individuaalset ja sotsiaalset elu, püüdes seda asetada teisele alusele ja luua nende vahel uut laimat sünteesi.

Tehnika ajavaim kajastub ka ot-singuis kasvatuses ja õpetuses, kuid ühekülgset, sest õppetehnilisi, õigemi-ni öelda, meetodilisi küsimusi on arutatud õpetajate kongressidel mitte niipalju õpilase tegevuse arendamise, kui õppeainete ja mõningate oskuste mehaanilise kätteharjutamise, so õpetaja tegevuse seisukohalt ja nimelt, kuidas oleks võimalik õpetuse sisu anda edasi lühema ajaga ja

kergeta vaevaga. Arutuste, katsete ja püüdmiste tulemuseks on õpetaja-kunstniku ja -näitleja esikohale tõstmine koolis, kes huvitavate ja osavate võtetega äratav ja hoiab elevil õpilase ärritushuve ja oskab ehitada oma õppetööd sellele kitsale ja kunstlikule alusele. Säärasel õpetajal on kahtlemata palju positiivseid omadusi: ta valdab põhjalikult enese ainet, elab oma ainele, tihti ka aine arengule kaasa, esitab oma ainet ülevaatlilikult loogilise selguse ja meetodilise järjekindlusega, sütitab õpilastes huvi õppeaine vastu, süvendab arusaamist ja oskust õiges mõtlemises, tõstab õpilaste enesetunnet ja kooliteadvust, kasvatab õpilases arusaamist ja lugupidamist vaimu-tööst, äratav autoriteeditunnet õpetaja kui tõsise kultuurinimese vastu, kes töötab õigel kohal, mõjustab õpilase kõlblat tahet ning esteetilist tunnet jne. Kuid selline õpetamine, ka on hiilgavate lõpptulemuste puhul on ainult õppekooli tippsaavutis ja mitte rohkem. Õpilane jääb säärase eeskujuliku õpetamise juures ikkagi ainult passiivseks vastuvõtjaks, kelle teaduslik huvi ja õpihimu on väljastpoolt sugereeritud: õpilane hakkab arvama oma teadmisist palju rohkem kui need tõepoolest väärt on. Tõsise hariduse asemel saab kasvandik kujutluse, et ta on haritud, ehk, tarvita-des saksakeelseid oskussõnu, ta on saanud "Bildung'i" asemel "Einbil-dung'i". Sellise õpetamise kaudu tõs-tetakse õpilase nõuded elu vastu tema teadvuses ja kujutluses kõrge-

\* Ptk. raamatust: Aleksander Kurvits. Õpetaja kooliuuenduse kandjana (Trt. 1932). Tekst avaldatakse muutmata kujul.



le, kuid ei arendata temas vastavalt võimeid ja oskusi nende nõudmistele rahuldamiseks. Õpilane tehakse õpingu ohvriks kahekordselt: didaktilise materialismi juures saab õpilane uimastatud veel välisest metoodilisest formalismist, mis halvab õpilase tahet ja algatusvõimet, tõkestab tema aktiivsuse ja omapära arenemist, sest õpilase tungihuvivid, mis põhinevad tema vaimsel struktuuril, jäetakse latentssesse seisukorda või esinevad juhuslikult.

See on staatiline õpetus ja kasvatus, mille abil inimene võib kujuneda unistavaks rutineerunuks, kelle pilk on juhitud minevikku, kelle kavatsustes ja tegevuses puudub leidlikkus ja kohanemisvõime kiiresti muutuvaile elutingimustele. Meie aeg nõuab aga dünaamilist kasvatust, mis põhineb elamusel, kogemusel ja kaasaja nõuete ja elu arengu põhjuste ja motiivide mõistmisel. Dünaamiline kasvatus ei eita minevikku ega kultuuri, vaid püüab hinnata ja mõista neid meie aja seisukohalt ja käsitada minevikku objektiivselt kui meie jaoks õpetlikku nähtust. Dünaamiline seisukoht ajaloo ja kultuuri hindamisel ei ole mitte üksnes eluline utilitaristlikus mõttes, vaid ta on ka eetiline. Ta püüab hinnata ja mõista väärtusi selgemas valguses ja neid põhjendada sügavamalt uute argumentidega. Dünaamiline seisukoht ei luba endisi tõdesid kõrvale heita sellepärast, et nad varemini olid puudulikult põhjendatud ja puudulikult mõistetud ja meie arusaamise järgi valesi tarvitatud. Mineviku tundmine ei ole vajalik meile mitte selleks, et osata tagasi vaadata, vaid selleks, et teritada meie pilku edasivaatamiseks tulevikku.

Õppekool oma skolastika ajastust põlvneva ratsionalistliku meeto-

diga harjutab õpilast mõttega, et kõik tarvilikud teadmised ja tõesed on leitud, tarvis vaid õppida neid mõistma, tõestama ja kaitsma.

Kui haridusesisu vaadeldakse staatilisest seisukohast, siis kujunevad ka õppimisteed ja õppeviisid staatiliseks, so kindlaiks, mida võib omandada ettenäidatud eeskujude järgi nagu näiteks käsitöötehnikat. Õppekooli meetodi suuremaks puuduseks on, et õpetaja ettekanne vabastab õpilase küsimuste püstitamise ja nende lahendamise vaevalt; õpetaja pakub õpetuse sisu parajais dooses, lahustatud ja kergestiseeditaval kujul; õpetaja määrab aine omandamistee ja -viisi õpilase kaasabitajana jne.

Kokkuvõttes näeme, et ka ideaalsemal õppekoolil on omad väga suured puudused, mida halval õppekoolil (raamatukoolil) on ehk väiksemal määral meie kõikide üldiseks lohutuseks ja julgustuseks.

Mitte parem lugu õppeviiside arendamisega ei ole ka kutsekooles, olgugi et nad püüavad ametlikult taotella elulisi sihte, so noori ette valmistama tööle ja kutsele. Järelikult peaks kutsekooles esikohal seisma õppemeetod, mitte õppesisu. Tegelikult on aga ka kutsekooles kõik tähelepanu juhitud õppeainete valikule, õppevahendite nõutamisele, verbaalsele õpetamisele ja oskuste mehaanilisele kätteharjutamisele, samuti nagu seda tehakse käsitöökoolides. Kogu õpetus on rajatud peamiselt mehaanilisele meelespidamisele ja järeletegemisele, kuna õpilase elamus, algatusvõime, loov tegevus ja tema igakülgne areng jääb kõrvale.

Millal on tekkinud ja mis kannab ja põhjendab ideeliselt intellekti ja abstraktsete teadmiste ülehindamist,

mis on saanud, nagu nägime, üheks peetakistuseks õppemeetodite väljarendamisele?

Mõistuse hariduse ülehindamine ulatub tagasi Sokratese õpetuse mõistmise juurde. Selle õpetuse peateesiks oli: teadmine teeb inimese targaks ja tarkus on vooruse allikaks. Et teha inimesi headeks, so vooruslikeks, õpetab Sokrates, on tarvis teha neile selgeks, mis on voorus. Vahva, näiteks, on see, kes teab, kuidas peab toimima hädaohu puhul; jumalakartlik on see, kes teab, mis tuleb teha Jumala suhtes; õiglane on see, kes teab, kuidas tuleb suhtuda inimesisse jne.

Kus on siin eksitud? Kas elu ja meie tänapäeva tõekspidamine on suure filosoofi õpetuse tühistanud? Arvan, et mitte. Kui tühistuksid suured ideed, kui juhtivate isikute vaimuloomingust ei jääks midagi püsima, kui miski ei valgustaks pidevalt inimsoole teid igaviku poole, kui miski ei julgustaks teda võitluses pimedusega, tundmatuga, mitteteadmise-ga, siis kaoks inimese elu siht ja mõte, siis kustuks inimeses peituv tung olla midagi ka teistele ja igavikule. Suured mõtlejad ja nende õpetused on igavesiks tähiseiks inimsoo arengu teel. Nad juhatavad meile õiget edasiliikumissuunda, nad hoiavad meid elujuhtimisel umbsoppi sattumast, kus tekib seisak või koguni hääbumine.

Sokratese õpetuse tarkuse väärtusest ei ole tühistanud, vaid ta on selginud ja täienenud vastavalt elu arengule ja meie aja ühiskonna struktuurile, mis suuresti erineb vana Kreekamaa ühiskonna struktuurist. Kreeka ühiskondlik kord baseerus orjade töö, mis võimaldas kreeka vabale kodanikule anduda takistamatult abstraktsele mõtiskelule, kunsti

ja spordile; mis moodustasid kokku kreeklase tõsise hariduse ehk nõndanimetatud "*paideia*". See põhjustas vana kreeka vaimse kultuuri määratu ja imestustäratava ideederikkuse, mis mõjustab Euroopa kultuuri meie ajani. Vanal Kreekamaal oli haridus ja töö lahutatud. Haridus oli kõrgema seisuse eesõigus, kuna töö ja tööga seotud praktilised teadmised olid alamate kihtide asjaks. Meie aeg ei tunne tsiviliseeritud maades enam orjaseisust. Ka kõik seisuslikud vahed on pühendatud kadumisele. Ei ole enam neid endisi kõrgemaid seisusi, kelle eesõiguseks oli vaimse kultuuri, so teaduste ja kunstide arendamine ja toetamine. Meie aeg on suunatud töö ja hariduse sünteetimisele. Meie ei saa enam harrastada haridust lahus elulisest ülesandeist ilutsemise, mängu või moe pärast. Teiselt poolt ei saa meie piirduda ka ainult tööga ja rakendusteaduste omandamise ja arendamisega, sest peame töö kõrval arendama ka kõrgemat vaimset kultuuri, mis põhjendab personaalse kui ka majandusliku kultuuri ja vastupidi: vaimne kultuur pole mõeldav personaalse kultuurita, sest kultuur sigib, elab ja kandub edasi isikute kaudu. Kus pole kultuuri kandvaid isikuid, seal ei saa areneda ega õitseda kultuur ja seal tuleb seisak või koguni lagunemine. Sel põhjusel on ka püüd üld- ja kutseharidust lahutada enam kui problemaatiline ettevõtte, sest tegelikult on nad mõlemad seotud: nad tingivad, põhjendavad ja toetavad teineteist.

Üld- ja kutseharidus ei saa kumbki meie ajal omaette eksisteerida, neid ei saa õpetada üksteisest lahus, so üksteise kõrval või üksteise järel, ilma et üks neist seejuures ei kannataks. Hariduse ja kutsehari-

duse lahutamine on võimalik ainult teoorias, vaadates küsimusele teatud vaatenurgalt. Tegelikus elus ei vasta sellele lahutamisele tõsiasjad. Kutseharidust ei saa lahutada üldharidusest, nagu ei saa puuvilja kasvatamist lahutada viljapuu kasvatamisest, nagu ei saa lahutada inimest tema saatusest. Kutsetöö väärtus on seotud inimese väärtusega ja vastupidi. Kutset tuleb vaadelda kui hariduse vilja, mis dokumenteerib inimese väärtust.

Inimese töö ja hariduse kutse ja saatuse ühendamine on meie aja elureformi suur probleem, milles sisaldub meie aja kultuuri traagika, kuid milles on varjatud ka teed ja abinõud inimese taassünniks. See on ühtlasi suur pedagoogiline tõde, mille teostamiseks meil puuduvad veel eeldused, võimed ja oskused. Selle toe valgusel omandavad töökooli otsingud ja püüdmised mõtte, sisu ja sihi, mis peavad aitama lahendada üle poole sajandi kestnud lahkkelisid ja tüliküsimusi töökooli ja teiste kooliuuenduslike voolude vahel.

"Kogu kasvatus käiku peab mõtlema, organiseerima ja kujundama inimese kutselise iseseisvuse seisukohalt," tähendab A. Fischer. Selles suunas püüab instinktiivselt ja intuitiivselt arendada ennast ka laps oma mängus ja tegevuses, kui ta saab selleks õiget äratust ja kui ta loomulikke huve ja kalduvusi arenmises ei takistata või kõrvale ei juhitata. Lapse tegelemises on kasvatus lähtekoht, ja lapse tulevase kutse huvid määravad ka tema kasvatus suuna. Kasvatus peab algusest peale silmas pidama nende üldiste põhiomaduste ja dispositsioonide arendamist, mis vajalikud igale kvalifitseeritud kutseinimesele. Mitte tead-

miste ja oskuste mehaaniline sisen-damine ei ole kooli kasvatuses peaksi, vaid töö dispositsioonide koolitamine. Nii peavad haridus ja töö demokraatlikus ühiskonnas konvergeeruma ja liituma ühiseks resultandiks ehk võimeks, milles saab ka "tarkus" Sokratese mõttes sügavama mõistmise ja põhjenduse. Teadmised, mida meie ei oska või ei saa tarvitada elus ja töös, on pealiskaudsed ja surnud teadmised, on hiilgeteadmised, mis elu arengut edasi ei vii. Meieaegne elu on muutunud keeruliseks ning mitmekesiseks ja nõuab sellepärast palju sügavamaid ja põhjalikumaid teadmisi kui vanaaegne elu. Teadmised selguvad, täienevad, süveneivad ja tõestuvad töös ja elukogemusis. Põhjalikkude teadmiste juurde jõuame kogemuse ja elamuse kaudu, mitte raamatu või teiste sõnade abil. Tõsiseid teadmisi, nagu teisiigi vaimseid hüvesid, ei saa meie omandada palja mõistuse abil, vaid elamuse kaudu, kus mõistusega ühinevad aktuaalne tahe ja tunne. Seepärast ei saa tarkust Sokratese mõttes õpetada meie ajal enam õppekooli meetodite järgi. Tõsise tarkuse juurde peab inimene kasvama, peab ennast üles töötama, peab ulatuma sinna kogu oma elutööga, enese olemusega. Järelikult läheb tee tarkuse juurde kogemuse kaudu: ainult kogemuslikult omandatud teadmist võime nimetada tarkuseks, mis võib olla voores kõikumatuks aluseks. Nii jääb Sokratese põhitõde — tarkus on voores allikas — püsima ka meie ajal, kuid elu arengu ja nõuete kohaselt süvendatud mõttes. Teadvuse määrav osa kõlbluse põhjendamisel jääb maksma, sest "kõlblus selge teadvuseta on ebakindel harjumus"<sup>1</sup>. Kasvatused ja teod, mis sisaldavad ebakõlblaid motiive

või tendentse, on alaväärsed, välisele näilisele kordaminekule vaatamata. M. Wentscher otsib kõlbla lõplikku põhjendust mõistuse otsustustes. See ongi "tarkus" Sokratese mõttes, kes hindas mitteteadmist kõrgemalt kui petlikke hiilgeteadmisi, mida isik ei suuda tõendada oma elu ja teoga. Et inimese tõekspidamised ja teod peavad teineteist põhjendama, seda dokumenteeris Sokrates enese surmaga, jäädes lõpuni truuks oma õpetusele ja riigile.

Teadmiste hulk on kasvanud meie ajal piiramatuks ja meie peame oskama valida sealt, mis elus tõeliselt vajalik ja kasulik, hoides ära seda, mis liigne, mitte-vajalik või koguni kahjulik.

Analoogiliselt sellega tuleb toimida ka õpetamisel ja kasvatamisel: mitte õpilane ei pea seisma teadmiste ja kasvatusreeglite teenistuses, vaid teadmised ja kasvatusabinõud peavad seisma õpilase teenistuses. See tähendab pedagoogilise raketuspunkti asetamist õpilasesse, tähendab püüdmist arendada, organiseerida ja süsteemida õpilase teadmisi, oskusi ja avaldusi nii, et õpilases kasvaks eneseusalduse, eneseteadvuse, julguse ja kindluse tunne, mis on eelduseks isiku põhivooruste — enesevalitsemise ja enesevastutuse arenemisele. Kasvatuse praktikas tuleb lakkamatult silmas pidada kogu arenevat isikut, tema "minat", tema väärtuselamust, mitte üksnes tema intellektuaalset külge, mis on õppekooli iseloomulikumaid põhitunnuseid.

Seepärast püüab uus pedagoogika kasvatuse ja õpetuse meetodeid täiendada ja tõsta sellega, et ta tahab rajada enese praktikat eeskätt lapse kalduvusile ja tungihuvele, mis võimaldab kokkukõlas mõistusega

arendada ka kõiki teisi kasvandiku võimeid. Siit järgnevad kaugeleulatuvad nõuded ja ettepanekud kasvatuse ja õpetuse meetodite ümberkujundamiseks ja edasiarendamiseks. Senivalitsenud ühekülgne ratsionalism peab andma ruumi empirismile: midagi ei tohi lapsele väljastpoolt peale sundida, vaid kõik peab kasvama välja lapsest enesest. Teadmiste ja oskuste pakkumine peab toimuma lapse vabal tahtel tema huvide ja poolehoiu alusel, sest lapse võimed arenevad seestpoolt väljastpoolt, nagu toimub kasvamine igal pool elusas looduses. Selle seisukoha põhjendamiseks esitan näite kodukasvatuse praktikast. 5 1/2-aastasele tütarlapsele kavatsetakse anda saksa keele õpetust didaktilis-metoodilise kunsti kohaselt. Kuid ükski kunst ei suuda teha lapsele pakutavaid asju ja tegevust huvitavaks. Isegi pildiraamatute vaatlemine ja joonistamine ei kõida pidevalt lapse huvi. Nii ei leita pedagoogilise töö jaoks ühtki kindlat väliselt määratavat rakenduspunkti. Sellest pedagoogilisest ummikust leiab väljapääsu laps ise. Ta viib kasvataja oma mänguasjade nurka, kus seisab muu hulgas ka nukkude korter kõigi tarvlike seadudega. Seal on laps veetnud mängides terved päevad, aimates järele ema tegevust. Nukkude nurgas hakkab arenema saksa keele õpetuse töökooli põhimõtteil. Algataja ja tegeleja on laps. Kasvataja on vaatleja, hindaja, nõuandja, abiline. Siin tutvutakse üksikasjaliselt korteri sisseseaduga, koduste töödega jne. Kõnelused ja sõnavara seeriad kujunevad ja korduvad orgaaniliselt järjest laienevais kontsentrites lapse loomulikkude huvialade järgi ja lapse arusaamisele ja jõule vastavalt. Lapse huvid hargnevad ja laie-

nevad. Lapse tegevus laieneb, süveneb ja mitmekesistab järk-järgult. Pärast siirdutakse paralleelselt vastavate esemete joonistamisele ja nende vaatlemisele pildiraamatuist. Nelja kuu järel laps kuulab juhi lühikesi jutukesi, kuid ei avalda veel erilist kalduvust rääkimiseks. Keelepaelad avanevad alles 5-kuise õpetamise järel. Laps hakkab rääkima julge iseteadvusega vabalt oma arenemise ja omandatud sõnavara piires.

Võõrkeele õppimine kujuneb elamuslikuks ja arendavaks. Lapse algatus, tegelemine ja huvid leiavad kasvataja poolt mõistmist ja toetamist. Lapse isiku ja huvide väärtamine kasvataja poolt leiab peatselt kajastust lapse poolehoius, lugupidamises ja armastuses kasvataja vastu. Kasvataja tundi ilmutumist (töötatakse ainult üks tund päevas, pühapäevad välja arvatud) oodatakse põnevusega hommikust peale. Õpitakse isegi ajanäitajat tundma, et täpsemalt tunni algust teada.

7-kuise õpetuse järel tuli 5-kuine suvevaheaeg. Üllatus oli suur, kui suvevaheaja järel ei olnud laps õpitud midagi unustanud, vaid oli saanud saksa keele rääkimises palju teadlikumaks, tarvitades neid kuulnud sõnu ja ütlushi, mis kevadel tema kõnes aktiivselt veel ei esinenud.

Need tulemused said võimalikuks ainult lapse huvidest ja vajadusest kasvanud ja juhitud õpetuse läbi, kus oli ühendatud mäng, töö ja teadmiste omandamine.

See produktiivse õpetuse eeldus ja alus on maksev kõigil arenemistastmel.

Kuigi tung teadmiste ja tegelemise järele on lapsele sünnipärane, ei järgne siit veel seda, et lapse tead-

misjanu võib ja tohib rahuldada mistahes teadmiste ja tegevuse pakkumisega. Lapse vaimne plastilisus ja vastuvõtuvõime ei ole määratud selleks, et kasvataja võiks toimida oma heaksarvamise järgi õppematerjali valikul ja õppemeetodi kujundamisel, vaid lapse, resp. inimese vaimne plastilisus on tema erinevaid omadusi, mis võimaldab inimesel kohaneda järjest muutuvale füüsilisile ja sotsiaal-kultuurilisile oludele. Seda töösiasja tuleb silmas pidada koolipraktikas, kui meie ei taha viia inimsugu hariduse kaudu vastu degenereerumisele. Seepärast tuleb alati kuulda alateadvuse häält ja usaldada lapse tervet instinkti, sest iga organism tungib elu ja arengu poole.

Mis väärtus on tervel instinktil, seda võime tundma õppida inglaste juures. Kõigist kultuurirahvastest on inglased säilitanud loomuliku instinkti kõige paremini. Filosoof H. Keyserling karakteriseerib inglasi kui loomanimest selle sõna õilsas mõttes. Inglased on omas elus (ka poliitikas) konsekventsed, sest "loom ei saa olla inkonsekventne"<sup>2</sup>. Keegi ei andesta, kui tema omapära, tema omamoodiolekut, kui niisugust, avalikult eitatakse või laidetakse. Seepärast jätavad inglased kõik rahvad nende kommete ja harjumuste juurde. Kuski maailmas ei peeta isiku personaalseist väärtusist ja õigusist nii palju lugu kui inglise ühiskonnas, kus ühtlasi ka ei andestata eksimust ühiskonna viisakuse ja kõlbluse vastu. "Kui teid imestab inglaste väline kultuurilisus, pidevus, nende käitumise oskus avalikes kohis, siis leiata seletuse sellele inglise kasvatusel. Maast madalast peale harjutatakse last arvestama teisi, neid mitte segama, olema viisakas, andma abi vae-seile ja nõrgule"<sup>3</sup>. Sama külge ingli-

se kasvatases kriipsutab alla W. Münch oma 1909.a. ilmunud teoses "Inglismaa perekonnas ja koolis koheldakse noori inimesi varakult kui täiskasvanuid, kuna meil (so Saksa maal) on maksev pedagoogiline veendumus, et kasvandikusse peab suhtuma võimalikult kaua kui ebaküpsesse ja alaealisse olendisse. Ameerika ja inglise kriitikuil on õigus, kui nad seda nähtust kasvatases ühendavad meie maade valitsemisviisiga<sup>4</sup>. Koolikorraldust ja kasvatust ei saa tõsta õpilase, õpetaja ja hariduselu juhtija sihiliku alavääristamise ja kahtlustamise õhkkonnas. Inglise aga ei puuduta temale vastumeelset põhimõttelikult, sest ta loodab ja usub kodaniku kõlbla tahte ärkamist ja võidulepääsemist. Säärasel käitumises peitub Keyserlingi arvates absoluutne tarkus. Need tõuomadused võimaldavad arendada anglo-saksi maadel vabakasvatust heade tagajärgedega ja sealt võime oodata uskumapanevaid tulemusi koolipraksise uuendamisel ja edasarendamisel vabaduse põhimõttel. Eeldused reaalse tagajärgede saavutamiseks kooliuuenduslikes püüetes teiste rahvaste juures on palju kasinamad, mispärast ei ole ka veel saavutatud üldiselt usutavaid ja üldtunnustatud tulemusi sellel alal.

Õppekooli meetodite kallal on töötatud sajandeid, kasvatuse peaobjektiks on olnud kõige enam uuritud ja võrdlemisi kõige kergemini mõistetav, juurdepääsetav ja mõjustatav vaimne ala — intellekt, kuid tagajärjed, so õppemetoodilised oskused ka selles osas ei ole veel kuigi rahuldavalt välja arenenud. Järelikult ei ole meil põhjust luua enesele suuri illusioone kooliuuenduslike püüete kohta, kus mängus ei ole mitte üksnes lapse mõistus, vaid ka

tema instinkt, tungid, elamus, tunne, tahe jne.

Et aga kasvatuse praktika tuleb üles ehitada ja arendada uuel laiemal alusel, uues suunas ja uutel põhimõtetel, see on paratamatuks pedagoogiliseks tõsiasi saanud. Lapsest lähtumine on pedagoogiline postulaat, sest laps kannab eneses algidus oma sihte ja ideaale, nagu see omane ka täiskasvanuile. Selle väite põhjendusi ja tõestusi leiame psüühooanalüütiliste ja individuaalpsühholoogiliste uurimuste tulemustest. "Meie tegelemine näitab selgesti," kirjutab Alfred Adler oma "Individuaalpsühholoogias", "et meie teadmine hoiab kinni tulevikust. Veel enamgi! Kergesti laseb ennast tõestada asjaolu, et meie ei saa kunagi tegelda, kui asjade tulevane kujunemine — meie poolt tahetud või kardetud — ei määraks meile sihti, ei annaks tagantkihtust, ei teeks takistusi või ei sunniks kõrvale kalduma. Kui ma enesele midagi valmistan, siis on minul eeltunne, eelmaitsemine, elurõõm... Et ma eksida võin, see ei tohi mind takistada... Meie tegeleme lakkamatult nõnda, nagu teaksime tulevikku ette, ehk meie küll mõistame, et meie midagi ei või teada... Järelikult peab meie tulevikuteadvus sisalduma meie alateadvuses.<sup>5</sup>

Kui inimese elu sihiteadvus peitub tema alateadvuses, siis ei saa ega võigi kasvatus eeskätt muid sihte taotella kui seda varjatud sihiteadvust aidata suurema selguse ja algatusvõime juurde. Nii oleme jõudnud kasvatuse teleoloogia juurde, milles valitseb veel suurem selgustus kui kasvatuse sisus ja viisides.

ALEKSANDER KURVITS (12. XI 1885—1.IV 1970) sündis ja kasvas Lõuna-Eestis Sangaste vallas, kus ta isa Ants ja ema Mari pidasid talu. Saanud alghariduse Ande abikoolis, Laatre ja Karula õigeusu kihelkonnakoolis, asus ta õpetaja kutset omandama. Lõpetas 1905 Tartu Õpetajate Seminari, 1912 Peterburi Õpetajate Instituudi ja 1928 Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna ning kaitses 1930 samas magistriraadi teemal "Autoriteet ja vabadus kasvatuses". Õpetajate algas Virumaal Uuspere-Liiguste ministeeriumikoolis matemaatikaõpetajana, jätkus Velikije Luki kõrgemas algkoolis ja I maailmasõja päevil Tartu kõrgemas algkoolis. Aastatel 1919—1945 oli Tartu maakonna (1939—1944 ka linna-) koolinõunik. Pärast II maailmasõda töötas vene keele õpetajana (1945—1954) Tartu Õpetajate Seminaris, Õpetajate Instituudis ja Tartu Muusikakoolis. Pika elu viimased aastakümned pühendas ta puuviljandusele, aretades oma aias uued ploomisordid **Koolinõunik Kurvits, Tartu kollane** ning pirnisordid **Kurvitsa lemmik** ja **Eesti pirn**.

Olulist tähelepanu pööras A. Kurvits pedagoogiliste teadmiste levitamisele. Brošüüris "Kool ja kodu kasvatustegurina" (Trt. 1937) analüüsib ta kooli ja kodu vahel valitsevat pinevust. Raamatus "Õpetaja kooliuuenduse kandjana" (Trt. 1932) rõhutab ta õpetaja aktiivsuse olulist kasvatustöös. Teoses "Ene-seharidus ja edasiõppimine" (Trt. 1933) annab pedagoogilisi juhiseid isetegevuseks hariduse alal. Ta on kogunud ja avaldanud Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldusi, seadusi, määrusi; kirjutanud "Haridustegelase käsiraamatu" (Tln. 1929). Puuviljanduse aretustöö võttis ta kokku teostes "Minu aretustöid puuviljaaianduses" (Tln. 1957) ja "Uut minu aretusaias" (Tln. 1969). Aastatel 1936—1940 oli ta Koduse Kasvatuse Instituudi juhatuse esimees (tegevjuhataja oli Aleksander Elango). See instituut kujunes kiiresti massorganisatsiooniks, mis hõlmas peamisi hariduse-, tervishoiu, vaimulikke-, nais- ja sõjaväe organisatsioone ning tuhandeid õpetajaid ja lastevanemaid. Instituudi trükistena ilmus kümneid kasvatusteaduslikke raamatuid ja brošüüre, nende hulgas ka A. Kurvitsa "Kodu ja kool kasvatustegurina". Ajakirjas Eesti Kool avaldatud artiklites rõhutab õpetaja autoriteedi olulisust kasvatuses, vajadust lähendada õppe- ja kasvatustööd õpilasele, seada esiplaanile rahvuslik kasvatus. Rohkesti artikleid avaldas ta noorteajakirjas Eesti Noorus, milles tähtsustas uute kommete kujundamist, noorsooühingute tegevust, noorte suvepäevi, vanade kommete austamist ja uute kujundamist. Mitmekülgne tegevus tõi talle kodumaa tänu kõrval ka Läti aumärgi ja Ungari teeneteordu komandörioristi.

A. Kurvits oli alalhoidliku, traditsioonirikka pedagoogika pooldaja, ta taunis uuendusi, ilma et neid oleks tegelikus koolitöös põhjalikult järele proovitud. Enne õpetajaskond ette valmistada ja alles siis asuda reformide teostamisele — niisugune oli tema põhimõte.

Heino Rannap

## KUI VABAKS VÕIB SAADA KOOL?

Koolile on tihti ette heidetud elukaugust ja eemalolekut ühiskonna arengu peavoolust. See on nii ja ei ole ka. Kool ei tee tihtipeale tõesti tegemist sellega, mis kuskil juhtub ja avalikuse meeli erutab. Ega loodeta ka kooli kaasaráäkimist kogu ühiskonda puudutavate suuremate otsuste puhul. Teisalt on kool ometi läbi kasvanud nähtamatustest hoovustest, kust saab suunad ja orientiirid kogu ühiskond. Kool on olnud enamasti kuulekas õpilane ja teinud, mis temalt oodatakse. Seda nii, et teised ning tihti ka ta ise sellest alati arugi ei saa. Ametlikus õppeplaanis loetakse kooli funktsiooniks õpilaste ettevalmistust eluks, kultuuri vahendamist, iseseisvalt mõtleivate maailmakodanike kasvatamist. Ometi täidab kool veel mingeid funktsioone, mis kuskil kirjas ei ole. Näiteks saab ta suurtel tööpuuduse aegadel inimeste ärapaigutamise (hõive) võimaluseks. Tinglikult võiks neid nimetada kooli vari-funktsioonideks (analoogiases varimajandusega). Hõive on tagatud ka kooli eesmärkide järjest filigraanteaduslikumal tasemel väljamõtlejatele ja kooli kasvatustegelikkuse analüütikutele — et miks siiski ei välju koolipingist üksnes ausad, õiglased, eetilised, loovad ja mõtlemisvõimelised ilmakodanikud. Üks põhjus teiste seas on nähtavasti see, et kool on hästi täitnud oma varifunktsioone — neid nõudlusi, mis esitatud mitte ideaalse, vaid reaalse ühiskonna poolt.

Sovjetiaja kool andis hea toimetulekuhariduse neile, kes ametlikke eesmärke — lai silmaring, kõrge ideelisus, abivalmidus jms — liiga

tõsiselt ei võtnud, küll aga panid tähele seda, kuidas käib elu tegelikult. Nemad reageerisid suurtele muutustele paindlikult ja täpselt ning tagasid ka uutest oludes enestele parimad ärastamistingimused. Ning on kõrvaldatud tõkked mitmesuguste omakasuvormide teelt. Meie nimetame seda — varakapitalismiks.

Ent milliseid varifunktsioone ootab koolilt päriskapitalism? Töötatud ja ainuvõimalik turumajandusparadiis? Pikema-aegse ja põhjaliku “paradiisikogemusega” uurijad on pidanud vajalikuks ka seda analüüsida. Alljärgnevas toetatakse peamiselt Šveitsi õpetajast uurija Ruedi Rüegseggeri artiklitele ning Euroopa Foorumi Vabaduse Eest Hariduses (EFFE) materjalidele, kus arutletakse tänapäeva kooli koha ja võimaluste üle.

### PÄÄSTJA-KOOL

Meie argiteadvusse kuulub lahetamatult teadmine, et elame pidevalt mingis kriisis, õieti mitmes kriisis korraga. Ning et probleemid kuhjuvad ja lahendusteks pole justkui lootust.

Viimastel aastakümnetel on koolile delegeeritud terve probleemide kompleks — ökoloogia, AIDS, tervis, saasteprobleemid, identiteet, ja maailmarahu. Õppeplaanidesse tulevad uued ained ja teemad, paisub traditsiooniliste ainete sisu. Noortele antakse juba varakult teada, milliseid probleeme neil tulevikus lahendada tuleb ning et täiskasvanute maailm neid aidata ei suuda. Kas saavad moodsa ühiskonna võtmeprobleemid



olla piisav ja veenev argument kvalitatiivseteks muutusteks hariduses? Kas kool suudab seda, mida vajab elu võimalikkus Maal ka edaspidi?

Ruedi Rüegsegger kahtleb selles. Sest üha enam on täheldada, kuidas moodsas industriaalmaailmas eristuvad teineteisest kaks ühiskonda: majandusühiskond ja tsiviil(kodaniku)ühiskond. Majandusühiskonna all mõistetakse majandussüsteemi kõigis tema seostes ja taotlustes, tsiviilühiskonna all sotsio-kultuurilist sfääri — riiki, parteisid, kodanikunitiivivi, kultuuri tema tervikus ja mitmekesisuses. Tsviilühiskonna kui termini võttis kasutusele marksismi teoreetik A. Gramsci, hiljem on seda eri autorid erinevalt mõtestanud, Ruedi Rüegsegger on veendunud, et nende kahe ühiskonna ootused on vastandlikud, isegi teineteist välistavad. Kool aga ei saa neist välistada kumbagi. Pigem annab ta ise ainet peamurdmiseks, kuidas päästa kool ja haridus, mis muutunud tingimustes vanade endastmõistetavuste varal enam edasi eksisteerida ei saa.

## PIIRITU KASVU PIIRANGUD

Nüüd juba ajaloolisse minevikku kuuluv Rooma Klubi raport "Kasvu piirid" ei ole pannud majandust oma piire tunnistama. Sest enamus argumente, miks peaksid vähendama raiskavat tootmist ja tarbimist, asuvad ise väljaspool majandust. Kastastroofihoiatused aga kehtivad kaugema tuleviku kohta. Õilsad katsed need probleemid noorte teadvusse tuua viivad nood aga hoopis tõsiasja tunnistamiseni, et nemad peavad tulevikus vastutama selle võimaliku

hävingu eest, mille eest täiskasvanud täna vastutada ei taha.

Euroopa Liidu ühtse majandusruumi idee toetab majanduse piirideta kasvu, seega majandusühiskonna eesõigusi kodanikuühiskonna arvel. Kuhu investeeritakse, kuidas ja mida tootma hakatakse, kus inimesed tööd saavad — selle üle ei otsusta inimeste vajadused ega looduse seisund, vaid turutingimused. Mitte vajadused ei tingi turgu, vaid turg kujundab vajadusi. Vaba turumajanduse rüpes saab end tõeliselt vabana tunda vaid turumajandus ise. Helgema tuleviku lootuses või pigem paratamatuse sunnil on sinna pöördumas ka Ida-Euroopa, aidates sellega kaasa majandusühiskonna positsioonide kindlustumisele. Sest turu- ja tootmisruumi kitsikuses saab tööstus end laiendada ka üle senise Teise maailma, tendentsiga muuta see Kolmandaks. Näiteks tarbivat üks ameeriklane kahe nädalaga sama palju kui hindu aastaga. Ehkki majanduskasvul ei ole piire, väheneb järjest inimeste hulk, kes kuhjuvast jõukusest osa saavad. Sest ühtaegu süveneb tööpuudus ja tekivad elu võõraslapsed. Piiranguid tajub muidugi ka kool, see inimeste harimise, kasvatuse ja maailma paremaks muutmise instants. Sest mitte tema ei vali kahe ühiskonna vahel, vaid hoopis tema ise osutub valituks.

## KOOL ON MAJANDUSE VANG

Reeglina ei saa kool parem olla oma ühiskonnast, mõni kool saab seda kui erand reeglist. Enamasti on institutsioonid sünkroonsed ühiskonnaga, kuhu kuulutakse. Industriaalühiskonna keskne väärtus on saavu-

tus, mida saab kvantitatiivselt mõõta, kui tahes isiksusekeskselt kasvatus-eesmärke ka ei sõnastataks.

Kuivõrd riikide elujõu ja eluõiguse määrab majanduslik konkurentsivõime, soovivad nii riik kui tema majandus näha koolis eelkõige selle elujõu allikat. Kooli maksavad kinni riik ja majandus ning nemad ka ütlevad, mis koolil teha tuleb.

Industriaalühiskonna ilmingud — selektsioonimehhanism, konkurents, standardiseerimine, saavutussund, apersonaalsus, tarbijalikkus — on ka industriaalühiskonna kooli ilmingud. Rootsi uurija Donald Broady väidab, et kapitalism pole üksnes kaubatoodang, vaid ka toimimisviiside toodang. Kool on alistamise vahend ja selektsiooniasutus, kuni ühiskond on kapitalistlik.

Kooli peamine tähendus nii koolis käijale kui tema vanematele on saada kaasa toimetulekukapital, mida üha ägenevas konkurentsisis töökoha ja staatuse nimel vajatakse. Seetõttu võivad kooli humaniseerimistaotlused kõige hämmastavamal kombel leida vastuseisu just noorte eneste ning nende vanemate poolt — kui "tarbetud" tegeliku elu ees.

Vaba turumajanduse tingimustes investeeritakse sellesse, mis töötab kasu. Kooli reformimine humanistlikel ja sotsiaalsetel kaalutlustel kiiret ja mõõdetavat kasu ei tööta. Kooli hinnatakse tema staatuse järgi, muidu kaotab ta tarbijate usalduse. Seetõttu jäävad nii hindened kui eksamid ning selektsioonimehhanism ise peamiseks staatuse tõstmise abinõuks. Õpetajail on reeglina meetodivabadus, ent tulemus peab vastama standardile ning riiklikule järelevalve-

le lisaks valvab selle üle ka avalikkus. Vabast turumajandusest sõltuv kool võib vaevalt toime tulla maailma päästmisega.

## KAHE ÜHISKONNA VASTASSEIS

See ilmeb ka koolis. Sest koda-  
nikuühiskond elab siiski tungivalt ja  
järeljätmatult ning omistab koolile  
teiselaadseid funktsioone. Selle alu-  
sel, mis viimastel aastatel juhtunud,  
tuntakse õigustust kooli poole pöörduda  
juba varjamatute nõudmistega.

Kvantitatiivsetele väärtustele rajatud  
saavutusühiskond on saavutanud  
lisaks looduse jätkuvalle hävitamisele  
ka laostumise sotsiaalses ning indivi-  
diidi siseilmas. ("Zerstörung Um und  
Innenwelt", nimetab seda Ruedi  
Rüegsegger.)

Inimene on kõigest lahti, vaba ja  
kaitsetu. Laguneb perekonna struk-  
tuur, kaob kuuluvustunne, sest pole  
enam stabiilseid ametiühendusi, oma  
külaühiskonda, kindlaid gruppe. Kõige  
ebakindlamaks ning hoidmistväärivaks  
loetakse praegu inimestevahe-  
lisi suhteid. Ühised elamise ja tööta-  
mise vormid ei määra enam inimese  
eluteed ega paku kaitset. Traditsioo-  
niliste sidemete haprus ilma reaalse-  
te alternatiivideta tekitab kaotajaid,  
ning kõigepealt on need lapsed. Noorte  
inimeste eluprobleemideks on orienteerumisraskused, üksindustunne,  
äraütlemishirm.

Töö ja aktiivse loova elu pri-  
maarkogemused asenduvad sekun-  
daarsetega — võtta vastu, võtta  
omaks teiste poolt tehtu. Tähtsai-  
maks eneseteostuskategooriaks on  
juba saanud tarbimine ning selle või-  
malused. Aegade tarkust ning enese  
mõistust asendavad selles ilmas  
orienteerumisel meediumid. Ökoloo-

giaprobleemidele vaatamata võimaldab isiklik auto aeg-ajalt põgenemise ähvardava ja ohtliku tegelikkuse eest. Põgenemist unustusse, alkoholismi, tarbimisse võib tegelikult mõista kui katset kõike eelnevat välja kannatada.

Kool võiks olla kõigele sellele alternatiiviks — kui kogemus- ja eneseväljendusruum, kus on võimalikud tunded, identifikatsioon, vaba suhtlemine, loov tegutsemine, kool võiks olla “minu oma kool”. Ent kool ei ole enese oma ega mitte ka tsiviilühiskonna oma, kuigi kirjutatud eesmärkide järgi nõnda võiks arvata. Kahe ühiskonna kokkupõrke peab lahendamata õpetaja oma töös. Et see tegelikult on võimatu, sellest avalikult ei räägita. Selle tõsiasi varjamisel enesel on ideoloogiline iseloom.

20. saj. kooli ajalugu ei luba kahelda: koolist üle käivad majanduse huvid. Siirdumine infoühiskonda näib inimeselt nõudvat uusi kvaliteete: tervilikku produktiivset mõtlemist, loovust, koostöösuutlikkust. Ent ikka selle nimel, et omada võimu, alista, et olla teistest üle konkurentsivõitluses.

Tsiviilühiskonna nõuded on õigustatud, aga peaaegu šanssideda. On vähe tõenäoline, et majandusühiskond tema kriise, vajadusi ja vapistusi tõsiselt võtma hakkaks. Üle ei jää aga muud, kui kasutada ära see vähenegi tõenäosus ja üha teadvustada, mis on lahti inimesega ja mida vajab inimene.

## KUI VABA VÕIB OLLA ÕPETAJA?

On nähtud kahesugust õppimist koolis: defensiivset, mis tähendaks võimalikult väheste isiklike traumadega kooliga toime tulla, ja ekspansiivset, mis puhul õppima ajendab mitte sund, vaid huvi. Õpetajale jääb võimalus luua ning laiendada ekspansiivse õppimise ruumi kunstide, emotsioonide, vabade tekstide, iseiseivate uurimuste jms kaudu. Õpetajale jääb võimalus olla teadlik ning teha ka õpilased teadlikuks koolis toimuvate mehhanismide suhtes ja hindamise suhtelisuses. See kõik aitab tulevikus paremini välja kannatada võõrandunud töötegemist.

Luues vaba ruumi inimlikule õppimisele ja tegutsemisele, pakume lastele avastuslikku tegevust, algupäraseid kogemusi, kompenseerime ilmajäämisi ja puuduvaid rõõme, tekitame loomulikke sidemeid, õpetame planeerima oma tööd ja aega. Kuna täiskasvanud delegerivad koolile oma probleeme, peavad ka lapsed avalikult ning selgelt saama välja öelda, mida nad täiskasvanute maailmast arvavad. Nii julgevad nad arvata ja oma arvamuse eest seista ka hiljem.

Kool ei peaks alati olema kuulekas õpilane, ta võiks saada teraseks õppijaks, ja mõnigi koolidest võiks erandina reeglist olla parem kui ühiskond, nagu neid ajalooliselt on ka olnud. Kool jääb edasi lootuse instantiks.

### **Kirjutises on kasutatud järgmisi allikaid:**

**Broady, D.** Piilo-opetussuunnitelma 198.

**Rüegsegger, R.** Zerreißprobe für das Bildungswesen. Magazin nr. 73, sept. 1991.

**Rüegsegger, R.** Pädagogischer Realismus zwischen institutionellen Zwängen und Gestaltung freier Räume. Pädagogik 2 Febr. 1993.

## AABITS: SISSEJUHATUS HOLISTLIKKU KEELEÕPETUSSE\*

### KAS AABITS ON ÜLDSE VÕIMALIK JA VAJALIK, KUI

— pole mõistlik pakkuda liiga lõpetatud tekste, vaid laste neid ise teha või täiendada;

— ei tohiks madalduda liiga lihtsate tekstideni, mis oma mõttetuses üksnes vaevavad silmi;

— peaks lugema võimalikult mitmekesist kirjandust?

Üks peamisi põhjusi, mis paneb aabitsat tahtma ja tegema, seisneb ehk selles, et lugemaõppimine-õpetamine toetub oluliselt kultuuritraditsioonidele, seda ühtlasi jätkates. Kui põlvkondade kaupa ollakse harjutud õppima ja õpetama aabitsat, kinkima kooliastujaile aabitsat 1. septembril jne — siis peab aabits olema olemas olema kasvõi selle kombe pärast. Rituaalidega toidetud kindlustunnet — nii peab olema, nii on alati olnud — vajab nii laps kui ka täiskasvanu — õpetaja, lapsevanem. On ju täiskasvanud lapse kooliaja alates ka ise jälle uuesti alguses, hing ärevil.

Iseküsimus on, kas üks aabits suudab ühendada traditsioonilisi ettekujutusi aabitsast ja lugemaõpetamise nüüdisseisukohti.

### EKS OODATA AABITSALT EEKÄTT LUGEMISOSKUSE ARENDAMIST?

Lugemisoskuse mõiste on aja jooksul kosunud. Vähem kui viie osisega (tasandiga, komponendiga jne) ei lepi nüüdsel ajal keegi.

— Üks osa viiest on **lugemistehnika**. Sellega on meie uurijad õnneks tublisti tegelnud (Karlep, 1991; Kivi, 1988).

— Et tehnilised oskused üldse rakenduksid, on tarvis **häälestuda** lugemisele;  **motiveerida**  lugemisakt,

luua mingi seisukoht loetava suhtes, võtta lugemise eesmärk omaks.

— Et lugemistoiming lõpule viia, on vaja keskenduda loetu **tähendusele**, kontrollida end — kas mõistsin? mis ma kokku sain? Ainult mõistmisega lugemine on tõeline lugemine (Farr, 1986; Lehmuskallio, 1991).

— Lugemine tõlgendub mitte ainult mõistmisena, vaid interaktsioonina või transaktsioonina: lugeja **loob oma kujutluse, loetavast**, tõlgendab seda iseviisi (Flood, 1991; Tomusk, 1991).

— Lugemiskogemuse pinnalt kujuneb **lugejakäitumine**: kuidas loetakse järgmisi tekste; kuidas hinnatakse lugemist kui tegevust üldse jne (Lehmuskallio, 1991).

Lugemine on niivõrd mitmekesise kogu tunnetustegevusega seotud, et neid lugemisoskuse komponente võib määratleda kindlasti paljude muudegi terminite abil ja midagi jääb ikka ütlemata. Lugemine — see on kogu vaimne elu; mistahes teksti lugedes on meil kaasas kogu varasem teadmine, aga ka tundmused, suhtumised, teadvustamata tegurid — ja loetu kandub edasi kogu meie järgnevasse eksistentsi. Teksti mõistmine, allteksti sõnastamine, meeoleluvarjundi äratundmine — kõik see võib toimuda alles ülejäärmisel päeval või ka paarkümmend aastat hiljem. Näiteks meenub lapsepõlves päheõpitud rida ja äkki tehakse sellest hoopis uus järeldus.

Lugemisakti süüvivi mõtestamine teeb siinkohal aabitsa metoodilise põhjendamise üsna keeruliseks. Täiskasvanud otsivad lohetust mõtest, et laste puhul on kõik lihtsam.

\* Algus KUs nr. 10

Tuleb õigesti ja ilmekalt (!) kokku lugeda, täpselt mõista, ja ongi kõik. Kui jälgida lapsi nende vabas lugemises, kui uurida teksti vastuvõttu meetoditega, mis lasevad lastel vabalt väljenduda (mitte vaid loogilist mõtlemist nõudvad küsimused!), kinnistub veendumus selles, et lapse iga lugemisakti tuleb käsitada kui kompleksset ja unikaalset. Siin kehtivad lapse kõne uurimise üldine teravikkuse nõue: lugemine on osa suhtlemisolukorrast. SEDA teksti ja PRAEGU ja SELLELE kuulajale loeb ta NII. Seepärast rõhutab ka lugemisõpetuse nüüdismetoodika, et lugemist käsitletakс kui protsessi — kõikide komponentide koostoimes.

### **MILLIST TUGE SAAB AABITS PAKKUDA ERINEVATE LUGEMIS- OSKUSE KOMPONENTIDE ARENDAmiseks?**

— **Lugemistehnika:** algaja lugeja tajumisühikuks võivad olla täht, täheühend, sõna, sõnarühm, kusjuures ühe ja sama lapse lugemisviis võib tekstist sõltuvalt varieeruda. Algusest peale annab aabits igaühele võimaluse valida enesele jõukohane tekst. Neid lapsi, kes tähti üldse ei tunne, astub meie koolidesse väga vähe. Aga ega kõik tähed päris kindlalt ka veel selged pole, seepärast on nad esitatud aabitsa algusosas (kuni lk. 30). Nagu juba saja aasta eest toonitatud, ei piisa õpikutekstidest kokkulugemise harjutamiseks. Lisamaterjali leiab juhendiraamatust “Mõnus ja mõistev...” Vaibumatult head abimehed on abikooli aabits (K. Karlep, A. Kontor, E. Vihm), A. Džna “Harjutustik kirjutamisraskustega õpilastele” ja teisedki varasemad aabitsajuhendid (L. Kivi, M. Roosleht, I. Muhel; K. Võlli).

— **Lugemise motiveerimine:** aabits püüab esitada kõikvõimalikke lapsele

kättesaadavaid tekstikasutuse juhtumeid — kiri pluusil, topsil, mänguasjal, majal, kaubal, raamatus, teleriekraanil jne. Püüame võimaldada nii oma kogemust ära tunda kui ka üllatuda asjast, mida varem pole nähtud, — avastada sõnu ja tähti ka seal, kus neid varem pole märganud. Uudishimu paneb uurima ja lugema. Seepärast on üks aabitsa koostamise ja kujundamise põhimõte ka selles, et vaatepilt ei peaks olema kohe liiga selge: pigem pakkuda uurimis-, mõistatamis- ja otsimisainet.

— **Keskendumine tähendusele: üksiksõna** (silt, pealkiri) tähendusest oli juba juttu. Kogu tekst on pildi osa: tegelaskõne, silt, muu tarbetekst. Alati saab määratleda MIS see on, mida loeti. Süsteemist jäävad kahjuks välja algusosas esitatud üksiktähed.

**Lausete** tähenduse selgitamiseks on kasutatud peamiselt KAHEKÕNET (üks tegelane pöördub teise poole, teine vastab talle; vastajaid võib olla ka mitu; kui keegi ei vasta, võid ise oma vastuse kirjutada või joonistada). Nii et tuleb laused üle lugeda ja mõelda, kes kellele vastab. Palju on ka MÕISTATUSI. Enamasti on mõistatuse vastus pildil leida. Kui pole, võib selle sinna ise joonistada.

**Tervikteksti** tähendus — eraldatavad on mõistatus, laul, muinasjutt, naljajutt, teade; kui palju neid mõisteid algklassides valdama hakatakse, on iseküsimus.

**Kirjaliku kõne** tähendus: suulise kõne kirjapanek. Aabitsas on kirjas, mida hiired ütlevad. Kirjaliku kuju on saanud ka rahvaluuletekstid, mis algupäraselt on suulised. Kirja võimalusi tutvustavad vana sirvilaud, kindakiri, vana-aja piltkiri, noodikiri, numbrimärgid jms sümbolid.

— **Isiksusliku, kaasaloova suhte kujundamine:** iga teemapilt ootab lapse täiendusi tema kogemuse pinnalt. Tekstide lugemise järjekord (ja üldse tööjärjekord) ei peaks olema jäik, vaid võimaldama igal lapsel lugeda talle meelepärasemat teksti (lihtsamat, huvitavamata). Näiteks kipuvad lapsed end samastama oma nimetähte kandva hiirega. Niisamuti peaks saama värvida või muul moel märkida toredamaid (tuttavamaid) sõnu, tähti ja muid tekstiosid, valida pildilt objekte (sõnu) ladumiseks ja kirjutamiseks, jutustada OMA lugu sellest, mis pildil juhtub jne.

— **Loetu rakendamine:** kogu raamatu juhtidee on õhutada last oma ümbruse uurijana. Aabitsa tekst pole lõplik selleski mõttes, et jätkub ümbritsevas elus.

### **KAS AABITS ÕPETAB LUGEMA?**

Eelnimetatud Juhan Tork on öelnud (1923), et lugemaõpetamine "on ikka olnud ja jääb elavate inimeste ülesandeks. Aabits õpetagu lapsi lugemist armastama..."

### **MILLIST RAAMATUT LAPSED ARMASTAVAD?**

Aabits peab olema ennekõike huvitav. Ta ei saa ollagi ainult õpik, sest ta ei vahenda üht ainet; ehk on ta pigem **aimeraamat lugemisest?** Oleme kasutanud laste aimeraamatu traditsioonilisi võtteid: vahendustege-lane, info graafiline korrastamine.

Tegelikult on žanrimääratlus hägune. Maailma esimeseks lasteraamatuks nimetatav Jan Amos Komensky "Meeltega tajutav maailm piltides" ühendas eneses teatmeteose, kooliraamatu ja populaarteadusliku belletristika tunnused (Aust, 1991). Hiljem väljakujunenud laste ilu-, aime- ja koolikirjandus on teoorias liigiliselt eritletud. Meistriteosed on paigutatunud ikkagi ilu-, tarbe- ja aimekirjanduse piirimaile (S. Lagerlö-

fi "Nils Holgersson", J. Verne'i loom-ing jms). See on kooskõlas noore lugeja ootustega. Lapse peas pole — K. G. Jungi sõnul — puhkenud veel "fakulteedide vaidlus" ehk kunstilise ja teadusliku mõtlemise konflikt. Mis tahab olla lapsele kasulik, peab olema ka tore, põnev — emotsionaalselt kütkestav.

Noorema kooliastme lugeja ootab raamatult õnnelikku lõppu (seega ka seostatud sündmustikku), nalja, samastumisvõimalust (endasarnast tegelast, üldse peremudelit); elulisi, äratuntavaid detaile ("fakti poeetiline ilu" — L. Belenkaja, 1969); dünaamikat (tegevus, otsene kõne) (Prosalkova, 1984; Geisler, 1985).

Meelepärased tegelased ja läbiv sündmustik teevad õpiku konkreetseks kunstiliseks tegelikkuseks, tarviklikuks tekstiks. Sellele on oma mõju iga detaili mõistmisele.

### **KUI PALJU ON MÕELDUD TEKSTI JÕUKOHASUSELE?**

Igal pildil (leheküljepaaril) peab olema midagi HÄSTI lihtsat: üksik-tähtede otsimine, võrdlemine, üksik-sõna lugemine. Juhendis on kirjalike mängude jaoks pakutud häälikkoosseisult keerukamaks muutuvat sõnariida ja lihtsamaid lausemudeleid.

Leidub mitmetähenduslikkust, millega kaasaminek pole aga sunduslik. Selgeim näide — mõistatus. Igal neist võib olla mitu erinevat õiget vastust. Kui poeuksele on kirjutatud LAHTI, tähendab see poe lahtiolekut; kui aga selle sõna kohale on joonistatud Miki-Hiire avatud suu? Lugejale peab jääma võimalus uuel vaatamisel leida uut üksikasja või seost. Olgu küll üksiksõnade tasandil tuttav ja lausetes lihtne, võib raamatu sisu tervikuna olla mõistatuslik. Kuidas saab näiteks hiirte isa kirjutada oma poegade seiklustest

raamatu juba nendesamade seikluste lõpuks? (Viimasel leheküljel on sellesama raamatu kaanepilt.) Aga näed, saab!

Lähtudes Juri Lotmani vastandavast jaotusest (kommunikatsioon kui info edastamine või kui uue teabe produtseerimine) tuleb nentida, et selle aabitsa tekst ei ole tähenduse passiivne kandja, orienteeritud maksimaalsele mõistetavusele; pigem on ta uuenev, teisenev tekst, nõ "isekasvava logos" (Lotman, 1990).

### MIDA ON TEADA PILDIL JA TEKSTI KOOSMÕJUST?

Vähe. On uuritud üksikute komponentide (joonistuslaad, detailid, kiri, paigutus jne.) toimet, vähem aga nende koosmõju (Geisler, 1985; Mikk, 1994; Väljataga, 1990). Teada on, et lasteraamatu pilt võib olla kaheksas eri funktsioonis: optiline treening, objekti poetiseerimine, kogemuse avardamine, teksti selgitamine, omaette loo jutustamine, tegelikkuse võõrandamine, mõtlemisprotsesside ergutamine (Kühnemann, 1974). Pildi ja teksti vahekorrd sõnumi edastamisel võib olla seitsmesugune: sõnum on ainult tekstis või ainult pildis, pilt ja tekst kordavad teineteist, üks kahest on informatiivsem, pilt ja tekst täiendavad teineteist erineva informatsiooniga jms (Sarmavuori, 1993).

Laste seas on täheldatud erinevusi pildi- ja tekstiinfo vastuvõtus: üks osa eelistab üht, teine teist; tõlgendus on eritasemeline. Teatavad seosed on siin ka lugemisoskusega (Kullberg, 1991; Sarmavuori, 1993.a). Tänapäeva lapsed, kasvavad massimeedia meelevallas, vaatavad raamatut hoopis teise pilguga kui täiskasvanud, hoiatas soome uurija juba 20 aastat tagasi (Lepistö, 1976).

Oluline on ka vahet teha, kas küsimuse all on juturaamat, mida

nüüd kohe tahetakse läbi lugeda, või kooliraamat, mis poole aasta vältel huvi peab pakkuma.

Aabitsasse puutuvalt on hoiatud selle eest, et pilt liiga palju teksti ei kordaks — see välistab vajaduse loetavasse süveneda (Bettelheim, 1982; Mikk, 1994). Teksti ja pilditeabe vahekorrd poolest on meie aabits eelkäijatest tublisti erinev (L. Althoff—H. Raigna—S. Väljal, 1965; H. Mänd—H. Raigna—M. Terri—V. Tõlli, 1971; L. Eisen—Ü. Meister, 1974; L. Kivi—M. Roosleht—U. Meister, 1983; V. Luik—E.-M. Kokamägi, 1992). Seni on enam kasutatud võimalust, et pilt kordab teksti või täpsustab üksikasju või siis hoopis — pilt üksi annabki jutuaime. Meie aabitsa iga pilt kujutab teatavat keskkonda seal esinevate kirjadega. Tegelaste repliigid võivad olla seotud pildil kujutatud objektidega, aga võivad ka viia nõ pildist välja: kes jutustab muinasjuttu, kes meenutab möödunud, kes laulab jne. Selline teabejaotus sõnalise teksti ja pildi vahel laseb lapsel oma aktiivsust rakendada: joonistada või muul moel arendada näiteks hiire juttu ja vastu pidi — kirjutada pildil olevate asjade kohta sõnu.

### MILLISEID KEELETEADMISI AABITS PAKUB?

Lähtudes kognitiivse selguse põhimõttest (ja kooskõlas valmiva õppekavaga) on rõhk kõneühikute teadvustamisel — sõna, täht, häälik, lause, eriliigilised tekstid; lugemisekirjutamise kui tegevuse teadvustamisel — miks kirjutatakse ja loetakse, miks tuleb seda kui teist õigesti teha (haige sõna motiiv).

Raamatu sündmustik teeb lastest **aktiivsed keeleõppijad**: seni kuni isa aabitsat kokku paneb, saavad lapsed ise lugemise ja kirjutamise selgeks.

## Kirjandus:

- Aust, S.** Gedanken zur Kinderliteratur und zum Sachbuch für Kinder. — IJBI Report 4, 1991.
- Bamberger, R.** Schulbuchforschung in Österreich. — Spektrum, 1991, 15.04.
- Bettelheim, B.** Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. Stuttgart, 1982.
- Bettelheim, B.** Kinder brauchen Märchen. München, 1980.
- Farr, R., Carey, R.F.** Reading. What can be measured. IRA, Newark, 1986.
- Flood, J., Jensen, J.M., Lapp, D & Squire, J. R.** Handbook of research on teaching the English language arts. New York: IRA & NCTE, 1990.
- Funktioneller Analphabetismus.** Ein europaweites Problem. Bericht über eine Enquete. Wien, 1989.
- Gagné, R. M., Driscoll, M. P.** Õppimise olemus ja õpetamine. Tartu, 1992.
- Geisler, U.** Faktoren der Verständlichkeit von Texten für Kinder. Kinder und Medien — ein Interaktions-Modell. München, 1985.
- Hennoste, M., Kadakas, M. jt.** Emakeel õppekavas. — Haridus, 1993, nr. 5/6.
- Hiie, E. Mürsepp, M.** Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis. I, II, Tln., 1990, 1991.
- Jansen, M. Jacobsen, B., Jensen, P.E.** The teaching of Reading without Really any Method. An Analysis of Reading Instruction in Denmark. Copenhagen, 1978.
- Kampmann, M.** Eesti keele õpewiis. Tln., 1918.
- Karlep, K.** Lugemistehnika omandamise etapid. — Haridus, 1991, nr. 3 (vt. ka kog. Hälviklaste korrigeerimise psühholoogilis-pedagoogilised küsimused. Töid defektoloogia alalt. TÜ Toimetised 963. Tartu, 1993.)
- Kivi, L., Muhel, I., Roosleht, M.** Emakeele õpetamise metoodiline juhend. I klass. Tln, 1988.
- Kullberg, B.** Learning to learn to read. Göteborg Studies in Educational Sciences 81. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg, 1991.
- Käis, J.** Valitud tööd. Tln., 1946.
- Kühnemann, H.** Das Bilderbuch. — Rmt.: Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Hrsg. von G. Haas. Stuttgart, 1974.
- Larsen, S., Parlenvi, P.** Miten lapsi oppii lukemaan. Helsinki, 1984.
- Lehmuskallio, K.** "Miksi lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetukseen päättymisvaiheessa: Acta Universitatis Ouluensis, Series E. Oulu, 1991.
- Lepistö, M.** Peruskoulun ensimmäisen luokan äidinkielen kirjojen ominaisuudet ja erot. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 267. Jyväskylä, 1976.
- Lesen.** Ein Handbuch. Hrsg. Baumgärtner, R. C. Hamburg, 1973.
- Lesenlernen — Schreibenlernen.** Beiträge zu einer Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres. Hrsg. Sandhaas, B., Schneck, P., Bregenz, 4.—7. Nov., 1990.
- Lotman, J.** Kultuurisemiootika. Tln., 1990.
- Lulla, V.** Kõik algab aabitsast. — Haridus, 1992. nr. 2.
- Meos, M.** Kuidas õpetada lugema ja kirjutama. Rakvere, 1925.
- Mikk, J.** Didaktika küsimusi. Tln., 1991.
- Mikk, J.** Illustratsioonid õppekirjanduses. — Haridus, 1994, nr. 1.
- Sarmavuori, K.** Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. Lapsi ja lukeminen — projektin lähtökohdat. Turun Yliopiston Kasvatustieteiden Tiedekunta. Julkaisusarja B:44, 1994 (a)
- Sarmavuori, K.** Äidinkielen opetustieteen perusteet. Helsinki, 1993 (b)
- Taube, K.** Reading acquisition and self-concept. University of Umeå. Umeå, 1988.
- Tomusk, V.** Kognitiivne stiil, tekst, mõistmine. Tln., 1991.
- Tork, J.** Lugemise õpetamisest õpetajatele. Tartu, 1923.
- Väljataga, S.** Laste lugemise juhtimine. ENSV KM ja RLNR. Tln., 1982.
- Айдарова, Л.** Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. 1978.
- Беленкая, Л.** Ребенок и книга: о читателе 8-9 лет. М. 1969.
- Просалкова, Ю.** Морфология детской книги. - Детская литература, 1984 № 3.
- лконин, Д.** Как учить детей читать. М. 1976.



## AJALOO UUE AINEKAVA SUUNDUMUSTEST JA PROBLEEMIDEST

Ajalooõpetuse ümberkorraldamine, nagu Eesti üldhariduskooli uuendamine üldse, kujutab endast protsessi, mis sai alguse pärast 1987. aastal toimunud Eesti õpetajate kongressi. Seda arengut peegeldavad ka praegu ametlikult kehtivad ajalooõpetuse kontseptsioon ja programmid (Üldhariduskooli programmid, 1992)- Täna on välja töötatud uus **riikliku õppekava projekt** ning vastavad materjalid ka publitseeritud. Trükist on ilmunud TPU õppekava uuringute labori "Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldalused. Projekt" (1994), Riigi Kooliameti väljaandel põhikooli ja gümnaasiumi õppekava projekti üldosa (eelnimetatu lühivariant) ning ainekavad (1994). **Ajaloo ainekava** valmis Riigi Kooliameti õppekava töögrupis (Küllo Arjakas, Kaido Jaanson, Mare Oja, Helmut Piirimäe, Priit Raudkivi, Jüri Selirand, Mart Tänav, Silvia Õispuu) ning Tallinna Pedagoogikaülikooli õppekava uurin-gute laboris (viimases uuriti ajalooõpetuse kontseptsiooni). Ainekava tervikvariandi seadis (kollektiivse töö alusel) kokku käesoleva artikli autor (Ajaloo õppekava, 1994). Selle lühivariant ilmus Riigi Kooliameti väljaandena (Ajalugu, 1994). Viimane on jõudnud ka koolidesse. Ainekava tervikvariant (käsikirjas), paljundatuna Riigi Kooliametis, saadeti igasse maakonda läbiarutamiseks.

JÄRGNEVALT PÜÜAN ISELOO-MUSTADA AJALOO UUE ÕPPEKAVA PROJEKTI MÕNINGAID TAHKE

Üht või teist õppeainet kavandades tõusetub eelkõige küsimus: **mis eesmärgil antud ainet õpetada?**

Ajalooõpetuse vajadust oleme põhjendanud järgmiselt.

1. **Ajalugu võimaldab identiteedi kujunemist.** Ajalugu jutustab, kes me oleme, kust tuleme, mida väärtustame. Teadmine kodukoha, Eesti, Euroopa ja maailma ajaloost ning tänapäevast aitab tunnetada end nende regioonides täisväärtuslike inimestena, tunda end osana rahvusest ja inimkonnast. Identiteet annab tegutsemise perspektiivi, aitab mõista tundeid, väärtusi, püüdlusi, mis lõppkokkuvõttes annavad elule mõtte. Nii on ajalooteadvus inimese enesemääratluse põhialuseid.

2. **Ajalugu aitab selgitada oleviku.** Mineviku teadvustamisest järeldub, et kõigil aegadel on inimesed seisnud sama tüüpi olukordade ja probleemide ees. Ajaloo õppimise tulemusel mõistavad õpilased, et eri ideoloogiad ja poliitikanad ongi lõppkokkuvõttes kujundanud tänapäeva ühiskonna. Ajaloo tundmine aitab mõista kvalitatiivseid muutusi aja teljel. Mineviku tundmine on tänapäeva tunnetamise alus ja eeldus, sellel põhinevad ka tulevikusuundumuste aimamise võimalikkus ja võimalused — "tarviliku tuleviku mudel". Ajalugu aitab näha võimalikke ohtusid, kuid avab ka perspektiive ja motiveerib tegevusi. Ajalugu elab edasi meis ja meie elame ajaloos.

3. **Ajalugu ergutab mõtlemist ja suhtlemist.** Ajalooteadmised aitavad olukordadele ja probleemidele loovalt ja eelarvamusteta läheneda. Ajaloo õppimise kaudu areneb võime eristada fakti arvamusest, eritleda põhjuse ja tagajärje suhteid, kujundada otsustusi. Selle tulemusel arenevad

õpilaste oskused sündmuste ja nähtuste hindamisel, otsustuste tegemisel, probleemide lahendamisel. Eneestmõistetavalt põimuvad mõtlemis- oskused kommunikatiivsete oskustega — lugemise, kuulamise, vaatlemise, kirjutamise, kõnelemisega. Ajaloo teadmine on vajalik suhtlemisel ajakirjanduse, raadio, televisiooni, ilukirjanduse, kunstiga. Paljud kunstiteosed ei ole ilma ajaloo teadmistega mõistetavadki.

Oletagem, et siinsed kaalutlused ajalooõpetuse vajaduse kohta on veenvad. Ometi võib oponent öelda: "Olgu! Kõik tundub ju õige olevat. **Kuid ajalookäsitus on ju subjektiivne!** Seda on väänatud eri aegadel liiga erinevalt! Kas õpilastel ei teki ses suhtes kahtlusi?"

Tõepoolest, ajalookäsitus ei ole vaba subjektivismist. Seda asjaolu tunnustame nüüd mitte üksnes meie, nõukogulike ajaloo võltsimiste kaas-teadjad ja kaasategijad. Näiteks K. Jenkins ja K. Brickley mõönavad, et arutlustes ajaloo üle tõusetuvad ikka ja jälle küsimused: **mis** on ajalugu? **missugune** on tema epistemoloogiline staatus? **kui kaugele** võime "ajalooliselt teada" (*historically know*) minevikku? **kes** teab? Seetõttu püsib igihaljana ka ajaloo ideologiseerimine. Pidevalt on päevakorras küsimused: **kelle** ajalugu? **missuguse** päritoluga? **kelle** huvides? Autorid võrdlevad poeeti ja ajaloolast. Poeet kuulutab, et sõnade mängus ei ole piiranguid. "Vaata," ütleb poeet, "päike kuuletub minu süntaksile!" — "Vaata," ütleb ajaloolane, "minevik kuuletub minu interpretatsioonile!" (Jenkins, Brickley; 1989.)

Ajaloo erinev tõlgendamine ei johtu alati soovist ajalugu tahtlikult võltsida. Üks mitmekesisemaid humanitaarteadlasi Nikolai Konrad

mõönab: "Me näeme hästi, kuidas meie minevikutundmine on pidevalt paranenud, kui palju uusi teadmisi on andnud uued avastused, kuidas need on tihti sundinud asendama isegi päris kindlana tundunud seisukohti. Ja kui palju selliseid avastusi on veel ees! (Konrad, 1989.)

**MISSUGUNE ON SIIS LAHENDUS AJALOOÕPETUSE SEISUKOHALT, KUI PÄRIS OBJEKTIIVSET AJALUGU, JÄÄDAVAID SEISUKOHTI EI OLEGI? ON'S TEKKINUD UMIKSEIS?**

Lahendus on muidugi olemas. Nõustun prof. Werner Vathke ja paljude teiste ajaloodidaktikutega, kelle arvates tuleb ka õpilasi **tutvustada erinevate ajalookäsitustega**. Huvipakkuv on võrrelda ajaloosündmuste ja -protsesside vaatlemist erinevates õpikutes ja muudes raamatutes. See aitab mõista, et "ajaloo kirjutamine" on ikka sõltunud ajast ja ajaloolaste seisukohtadest. Taoline "äratundmisrõõm" arendab õpilaste tervet kahtlusetunnet (*gesunde Skepsis*) ja viib lõpuks arusaamisele, et ajalugu ise õpetab, kuidas teda võltsitakse (Vathke, 1991). Ilmselt on õige, et ajaloo lausvõltsimise puhul (kui leidub usaldusväärset faktoloogilist tõendusmaterjali) jõutakse koos õpilastega selgusele, et tegemist on **võltsinguga**. (Näiteks Molotovi-Ribbentropi pakt koos salaprotokollidega tõendavad, millele tugines nõukogude okupatsioon alates 1940. aastast). **Lihtsalt erinevaid seisukohti** ühe või teise ajaloosündmuse või ajaloolise isiku tegevuse suhtes leidub rohkesti. Nendega tuleks tutvustada ka õpilasi. Nad peaksid õppima eristama fakti arvamusest, ära tundma propaganda. Õpetamisviis peaks olema niisugune, mis ergutaks alataks küsima: **"Aga kust me seda tea-**

me?” Nii juhime neid allikmaterjali juurde.

Ajalooõpetuse teisi eesmärke ei ole siin võimalik nii põhjalikult eritleda. Ainekavas on eesmärgid loetletud.

Ainekava sisuühikute kokkuseadmisel juhinduti järgmisest: TUNDMA ÕPPIDA KODUKOHA JA EESTI AJALUGU (TIHEDAS SEOSSES LÄÄNEMEREMADE AJALOOGA) SÜSTEEMAATILISELT, EUROOPA JA MAAILMA AJALUGU NII ÜLEVAATLIKULT (ORIENTEERUVALT) KUI DETAILSELT (VASTAVAT AJASTUT KÕIGE ENAM ISELOOMUSTAVATE SÜNDMUSTE JA NÄHTUSTE PÕHJAL).

Selgitan lähemalt. Kogu maailma ajalugu ei suuda ükski õpilane omandada. Seetõttu peaksimegi võimaldama ajalugu omandada nii **orienteeruvalt** kui **detailsemalt**. Orienteeruva käsitlusviisiga suudame tagada ajalooliste seoste süsteemsuse. See tähendab, et ajalugu õpitakse laiahaardeliselt, õpilasi juhitakse **maailma erinevais paigus samaaegselt toimunud sündmuste ja nähtuste mõistmise juurde**. Ajaloõpetus ei saa olla **entsüklopeediline**, ta on **eksemplaarne**, s.o ajaloomaterjaliga tutvutakse **valikuliselt**. Üksikasjalikumaks käsitluseks valitakse **ühte või teist ajastut kõige enam iseloomustavad ajaloo-sündmused ja -nähtused**. Erinevalt mitmetest Euroopa maadest (rääkimata juba Ameerika mandrist!) püüame oma õppekavas vältida eksemplaarse lähenemise suurimat puudust, nimelt ajaloolise aja mõiste hülgamist, teisisõnu — fragmentaarsust. (Mõnes riigis õpitakse ajalugu “tükk siit ja tükk sealt”, ilma kronoloogilise teljeta.) Meie õppekavas ei loobuta kronoloogia põhimõttest —

seda ei likvideerita. Süsteemsuse ja kronoloogia all ei mõtle me “ainega üleküllastatud õuduspilti, mis täidab sajandeid lünkadeta nii ruumiliselt kui kronoloogiliselt”, nagu ütleb Vathke (1991). Ülevaateteemad, mis tutvustavad maailmamaade arengut teatud perioodil lühikokkuvõtetena, loovad otsekui silla põhjalikumalt vaadeldavate teemade vahel, täidavad lüngad, mis tekivad nõ “puhta” eksemplaarse lähenemise korral. Seega — **kronoloogiline dimensioon realiseeritakse kronoloogilis-teemaatilise printsiibina**. Teemaatiline tähendab, et kursuse mõned teemad avatakse eriti põhjalikult.

Õeldu kehtib maailmajaloo kohta. **Eesti kui kodumaa ajalugu peab tundma süsteemaatiliselt**. Enamik ajalooõpetajaid on seisukohal, et vähemalt praegusel perioodil (st vahetult pärast 50-aastast okupatsiooni, mil kodumaa ajaloo kursus puudus) peaks ühes klassis õppima ka Eesti ajaloo süsteemaatilist kursust. (Alternatiivvariant oleks: Eesti ajalugu kõigis klassides sünkroonselt maailmajaaloo.) Maailmas täheldame nii ühte kui teist lähenemisviisi. Kuna enamasti on tegemist kursuste süsteemiga, on üheks kursuseks muidugi ka kodumaa ajalugu.

#### JÄRGNEVALT AINEKAVA PROJEKTI STRUKTUURIST.

Ajalugu algab eraldi õppeainena **5. klassist, 1.—4. klasside õpilased on seni saanud teadmisi ajaloost emakeele ja koduloo vahendusel**. Ajaloolise sisuga lugemispalade põhjal kujuneb elementaarne ettekujutus sellest, kuidas muiste elanud inimeste elu erines tänapäeva elust. Jutukeste kaudu saadakse teavet inimeste elust lähemas ja kaugemas minevikus. Arvame, et nii peaks see olema ka edaspidi. Hästi sobivad lü-

hijutud ajaloosündmustest, ajalooai- neline ilukirjandus, lihtsamad müüdid ja legendid, (memuaarilised) kirjeldused ajaloosündmustest. Lisaks luge- mispaladele on kasulik tutvuda mõne allikmaterjaliga, näiteks täis- kasvanute jutustused oma elust, pe- rekonnafotod, ajaloolise sisuga pil- did, fotod, kunstiteosed, esemed, muusikapalad, ajaloolised paigad ja ehitised. Selle alusel saavad õpila- sed teada minevikus elanud inimes- te tegevusest, argielust, vaba aja veetmisest, kultuurist. Arvame, et enne ajalookursuste juurde asumist peaksid õpilased olema suutelised kas-utama sõnu ja fraase, mis seotud aja määratlemisega. Näiteks: *vana ja uus, enne, nüüd ja pärast, kaua aega tagasi*; nädalapäevad, kuud, aastad; eritlema sõnade *minevik, olevik, tulevik* tähendust. Õpilased peaksid oskama määratleda sünd- muste järjekorda (asetada oma pere- konna fotod ja esemed kronoloogilise järjekorda), jutustama, miks need sündmused toimusid (muudatused lapse perekonnaelus) jne. Õpilased peaksid oskama eristada müüte ja legende sündmustest reaalsete inime- ste kohta, mõistma, et teavet mineviku kohta saame mitmel teel. Nooremadki õpilased peaksid hakka- ma aru saama, et sündmusi võib se- letada mitmeti, näiteks õpilaste arva- mused selle kohta, mis toimus koolis nädal, kuu või aasta tagasi, lähevad sageli lahku; niisamuti on ka ajaloo- sündmuste tõlgendamisega.

Niisiis arvame, et lapsed asuvad juba "päris" ajalugu õppima küllaltki märkimisväärsete eelteadmistega.

**Vastavalt ainekava projektile põhineb üldhariduskooli ajaloo- õpetus kontsentrilisuse põhimõt- tel:** 5. klassis õpitakse Eesti ajaloo algkursust; **6.—12. klassini** maail-

ma- ja Eesti ajalugu kahes kontsent- ris.

**Põhikoolis** õpitakse maailma (valdavalt Euroopa) ja Eesti ajalugu vanimast ajast kuni tänapäevani: 6. kl — muinas- ja vanaaja ajalugu; 7.kl — kesk- ja varauusaja ajalugu; 8.kl — uusaja ajalugu; 9. kl. — uusi- ma aja ajalugu. Eesti ajalugu käsitle- takse süsteemsena, suurte plokkide- ga, sünkroonselt maailma ajalooga.

**Gümnaasiumis** käsitletakse Eesti ja Läänemeremaade ajalugu (vanimast ajast rahvusliku liikumise- ni) — 10. klassis; maailma ajalugu: inimene, ühiskond, kultuur (vanimast ajast aastateni 1850—1860) — 11. klassis; maailma ajalugu koos Eesti ajalooga (aastaist 1850—1860 täna- päevani) — 12. klassis.

Gümnaasiumis vaadeldavate kur- suste kronoloogilised piirid on arut- luste käigus pidevalt muutunud. Esialgul kavandati 12. klassis käsitle- da maailma ajalugu alates Teise maailmasõja eelõhtust, hiljem arvati, et 12. klassis peaks olema 20. sa- jandi ajalugu. Vahetult enne projekti trükki andmist kujunesid kursuste kronoloogilised piirid niisugusteks nagu ülal märgitud. Erinev oli ka kursuste paigutus. Esialgse variandi kohaselt kavandati 10. klassi maail- ma ajalugu 2 nädalatunniga ja 11. klassi Eesti ajalugu (koos Lääneme- remaade ajalooga) 3 nädalatunniga. Peamiselt TÜ ajalooeadlaste ettepa- nekul toimus nende kursuste asendi ja mahu ümbervahetamine: 10.kl. — Eesti ajalugu 2 nädalatunniga ja 11. kl. — maailma ajalugu 3 nädala- tunniga. Olgu öeldud, et tundide arvu ei ole täpselt määratletud ja see ei kuulugi õppekava töögrupi kompetentsi. Minule teadaolevail andmeil on tundide arv ammu "lõhki" ja Riigi Kooliametil on raske lahen- dust leida.

RIIKLIKU ÕPPEKAVA PROJEKTI ÜHEKS OLULISEKS ISEÄRASUSEKS ON SELLE AVATUS EDASIARENDAMISEKS. ÕPPEKAVA (KA KÕIGIS AINETES) VALMIB LÕPLIKULT KOOLIS.

Riiklik õppekava määrab teatavad raamnõuded, millega kool ei tohi vastuollu sattuda. Ajaloo ainekava seisukohalt tähendab see, et tuleb silmas pidades ajalooõpetuse eesmärke, kronoloogilist jaotust klassi, nõutavaid õpitulemusi (need on formuleeritud mitte pähetuupimist nõudvate faktidena, vaid põhinõudmistena, milleks õpilased peaksid olema suutelised pärast 6., 9. ja 12. klassi lõpetamist).

5. klassi teemade hulga (ja loomulikult nimetuste) ning käsitlemise põhjalikkuse üle otsustab täielikult õpetaja (või õpetaja koos õpilastega).

6.—12. kl. kavades eristatakse **põhi- ja valikteemad** läbivas numbratsioonis: põhiteemad on paigutatud lehekülje vasakule, valikteemad — paremale poolele. **Põhiteemades käsitlemine on obligatoorne, kuid sisuühikute sügavuse astme üle otsustab õpetaja (soovitavalt koos õpilastega).** Nii võib mõni teema jääda põgusalt lühiülevaateliseks, teiste puhul on käsitus üksikasjalikum; keskendutakse probleemidele, kasutatakse arendavaid ülesandeid, individuaalset ja grupitööd. **Valikteemade** hulgast valitakse mõned neist ja käsitletakse kas põhjalikumalt või lühiülevaadetena. Kooli õppekava

#### Kirjandus:

Ajaloo õppekava 5.—12. klassile (Käsikiri.)

Ajalugu. Rmt.: Põhikooli ja gümnaasiumi õppekava projekt (tööversioon), ainekavad IV, Sotsiaallained, 1994, lk. 1—28.

Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldalused. Projekt, Tallinna Pedagoogikaülikool, õppekava uuringute labor, 1994.

**Jekins, K., Brickley, P.** Reflektions on the Empathy Debate, in Teaching History. April, 1989, p. 18—23.

**Konrad, N.** Ajaloo mõttest. Eesti Raamat, 1989.

**Vathke, W.** Geschichtsdidaktik in den Berliner Schulen. In: Die Berliner Didaktik Paul Heimann, Colloquium Verlag, 1991, S. 255—270.

Üldhariduskooli programmid. Ajalugu V—XII kl., koost. **S. Õispuu**, HM, EÕK, 1992.

väljaarendamisel lisatakse **kodukooha ajalugu.**

**Õpikutes arendatakse välja kõik põhi- ja valikteemad.** Nii on võimalik käsitleda õppematerjali erinevas ulatuses, samuti valida mis tahes teemasid nii kogu klassiga kui ka individuaalselt ja grupiga.

Võib kujutleda, et õppekava rakendamisel tekib **probleeme.** Uuemad didaktilised vaated ei poolda õppimist ainult teadmiste, oskuste jne omandamisena, vaid pigem uute teadmiste ja oskuste loomisena (konstrueerimisena) õppimise käigus ning õppija enda aktiivsel ja looval kaastegevusel. Muidugi esitab seesugune käsitusviis õpetajale kõrgeid nõudmisi. Kuid ainedidaktika probleemid ei mahu käesoleva artikli raamidesse. Mõõnan vaid, et nõustun väitega: kõigil aegadel on Eestis koolides leidunud loovalt töötavaid õpetajaid, vaatamata erinevatele pedagoogikavooludele ja ühiskonnakordadele. Meie eesmärk on, et loovuslik-aktiivsed meetodid saaksid valdavaks. Seepärast ongi õpetajate täiend- ja ümberõpe praegu üliaktuaalne. Nii on see kõikjal arenenud riikides.

Õpetajaid huvitab, et KHM suudaks kord lahendada “käärid” gümnaasiumide ja kõrgkoolide nõudmiste vahel — mida peab teadma ja oskama üliõpilaskandidaat. Seega — probleeme jätkub, kuid arvan, et avardub ka lahendajate hulk ja täiustub nende kutseoskus. Muidugi pean silmas esijoones õpetajaid.

Euroopa Nõukogu on nimetanud 1995. aasta looduskaitseaastaks. Miks, pole raske arvata. Inimesed armastavad iseennast: kõik on huvitav, mis aitab inimese käitumist mõista — ajalugu, kirjandus, filmi- ja teatrikunst, isegi horoskoobid ja muu taoline. Paljud peavad ka koolibio loogia kursuse olulisimaks lõiguks seda, kus jutt inimesest. Muud, nn väiksemad vennad ja nende omavahelised suhted — neid võib ju ka mõningal määral õppida. Taimed on eesti keele reeglite kohaselt "mis", seega midagi hoopis väheolulist. Isegi lõpuklassi õpilastelt kuuleb tihti arvamust, et taimed on eluta objektid. Teave, et nendeta poleks loomadele vajalikku hapnikku ega orgaanilisi ühendeid või et nad mõjutavad kliimat või akumulatsioonivad pikaks ajaks oma kehasse mitmesuguseid ühendeid, mis muidu keskkonna tasakaalust välja viiks, — see õpitakse hetkeks selgeks ja siis unustatakse. Inimene on juba kord edev ning tema mõtted jäävadki meeolust olenevalt iseennese suuruse või viletsuse ümber keerlema. Pole paha vahepeal meelde tuletada, millised on elu tegelikud reeglid.

Võib ju öelda, et milleks on meile tarvis järjekordset kampaaniat — nämmutatakse ühel teemal kogu aasta, siis unustatakse. Arvan, et kampaaniaid on siiski vaja. Tähtsaid teemasid, mida me unustama kipume, on palju ning on päris kasulik neid järjekorras meelde tuletada. Selle aasta deviisiks on "Looduskaitse väljaspool kaitsealasid". Sellega tahetakse meile meelde tuletada, et loodus ümbritseb meid kõikjal ning igaüks saab selle kaitseks midagi ära teha.

Ametlikult tegeleb looduskaitsega Keskkonnaministerium. Spetsiaalne koolitusspetsialisti ametikoht loodud seal septembris 1993. Tööpuudust sellel ametikohal töötaval Mai Zernaskil pole. Mõningal määral on ta jõudnud tegelda ka kooliprobleemidega ning mitmel puhul nõu ja materjalidega abiks olla. Kogumikus "Keskkond 1993" tõdeb endine keskkonnaminister Andres Tarand, et riiklik looduspropaganda ja säästva arengu propageerimine on olnud nõrk, kuna ei ole jätkunud raha ning uute omandisuhete kujunemine on mõnevõrra võimendanud ühekülgsuste arusaamade levikut inimese ja looduse vahekorras. Enesekriitika on edasiviiv jõud. Siiski ei saa üle oma varju hüpata ning selles valguses tuleb tõdeda, et ega asjad nii halvad polegi, kui esialgu paistab. Eesti rahvas on traditsiooniliselt loodushoidlik, meil on säilinud küllaltki palju metsa ning teisi looduslikke ökosüsteeme. Nõukogude piirivalve aitas rannikut looduslikuna hoida. Tõsi küll, see ei kuulunud nende eesmärkide ega ülesannete hulka, kuid nii kukkus välja. Ka viimastel aastatel on küllaltki palju tehtud looduse kaitsmiseks vajalike tingimuste loomisel:

1) ratifitseeritud on kaks olulist rahvusvahelist looduskaitsekonventsiooni — Washingtoni konventsioon haruldaste taime- ja loomaliikidega illegaalse kaubanduse kohta, mis kindlasti tunduvalt vähendab Eestit loomaäri transiitmaana kasutamise võimalusi — Ramsari konventsioon märgalade kohta, mille abil püütakse säilitada nende alade liigilist mitmekesisust ning tagada selles küsimuses riiklikku vastutust; meie kaitse-

aladest kuulub niisuguste märgalade hulka Matsalu;

2) uues riikliku õppekava projektis on keskkonnakasvatuse muudetud kõikidele vanuseastmele ja ainetele kohustuslikuks teemaks;

3) on loodud kolm uut rahvusparki — Vilsandi, Soomaa ja Karula ning korrastatud looduskaitse süsteemi;

4) sadakond kooli võtab aktiivselt osa mitmesugustest keskkonnaprojektidest.

Kiiresti oleks tarvis koostada ja vastu võtta rahvuslik keskkonnakasvatuse strateegia. Eeltööd selleks käivad, kuid mitte niisuguse tempoga nagu tahaksime. Ilmselt on süüdi kiiretest muudatustest tingitud tööülesannete paljusus.

Tähtsamaid teemasid, millele looduskaitsetöös praegu orienteerutakse, on kolm: märgalad ja rannik, bioloogiline mitmekesisus ning säästev areng. Nende kõrval tegeldakse loomulikult ka muuga, kuid nimetatud on praegu ülemaailmseteks prioriteetideks.

Säästev areng on küllaltki uus termin. 1992. aastal toimus Rio de Janeiro ülemaailmne keskkonnakonverents, seal võeti muuhulgas vastu *Agenda 21* nimeline dokument, mis seab keskkonnakasvatuse eesmärgiks kogu maailmas säästva arengu järgimise ja propageerimise. Termin on uus, kuid sisu meie jaoks tegelikult vana — sadakond aastat tagasi oli vähe neid inimesi, kes võisid endale lubada tarbida rohkem kui hädapärast tarvis. Säästva arengu põhimõtete järgi tundub üsna kentsakas näiteks täiesti korras riiete prügimäele saatmine, kuna nad ei ole enam moes, või muu looduslike ressursside tavaraiskamine. Põhimõtteliselt tähendab säästev areng alalhoidlikku suhtumist loodusesse — tarbida nii palju kui on hädavajalik, mitte rohkem. Oluline on vähen-

dada jäätmete hulka — nende looduslik lagundamine on mõnel juhul võimatu, teistel puhkudel saastavad laguproduktid tugevasti keskkonda. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata korduvkasutusele. Varem koguti ka meil vanapaberit ja -metalli, osteti tagasi pudeleid — praegu tundub, et Eesti on lõpmata rikas riik. Sest paber ja kalts, millest saaks teha uut paberit, läheb kõik prügimäele loodust saastama, samuti suur osa klaasist, kuigi seda oleks nii hõlpus uuesti kasutada. Niisugune suhtumine varasse ei tee meile küll au. Loodetavasti jõuab Riigikogu peatselt säästva arengu raamseaduse vastuvõtmiseni, millele kohalikud võimustruktuurid ning muud asutused ja organisatsioonid saaksid oma tegevuse planeerimisel tugineda. Ehk luuakse siis ka nn teisese toorme ümbertööstustehased. Need peaksid teoreetiliselt omanikele üsna kasulikud olema.

Bioloogilise mitmekesisuse säilitamisest on rohkem juttu olnud seoses troopilise vihmametsa kaitse vajadustega, viidates ainulaadsetele ravimtaimedele ja tundmatutele loomadele. Tegelikult tuleb hinnata ja kaitsta igat liiki igal pool maailmas. Ka siis, kui ta on meile millegipärast ebameeldiv. Ökosüsteem, kus on palju liikmeid ning neil igaühel oma konkreetne nišš, on produktiivsem kui mingil põhjusel vaesustunud ökosüsteem. Nagu eespool juba mainitud, on meie olukord selles valdkonnas veel üsna hea — esialgu piisab looduslike ökosüsteeme, kus taimed ja loomad suhteliselt rahulikult elada saavad. Selle tunnistuseks on ka näiteks jahimehi huvitavate loomaliikide loendusandmed 1993 aasta kohta (Roht, 1994):

Pöder	12 000
Punahirv	1200
Metskits	58 000

Metssiga	16 000
Pruunkaru	800
Hunt	460
Ilves	1100
Rebane	7900
Kährik	7800
Valgejänes	24 000
Halljänes	24 000
Metsnugis	6100
Mäger	2600
Ondatra	10 000
Kobras	4600
Mink	3000
Tuhkur	2100
Laanepüü	21 000
Nurmkana	14 000
<b>Kaitstavaid liike loendati:</b>	
Orav	20 000
Saarmas	1200
Metsis	3000
Teder	14 000

Mõeldes oma väikese maa peale jääb üle ainult imestada, et kõik need loomad siia ära mahuvad. Kuid vaadates taas arvused — A. Järve (1994) andmetel on Eesti pindalast 44,1% e 1992,4 tuhat ha metsa all. Haritavat maad on 25,07% e 130,8 tuhat ha. Muud maad, sealhulgas soid ja võsa, on 22,9% e 1036,1 tuhat ha. Tundub, et eluruumi, toitu ja varjupaiku esialgu veel jätkub.

Looduskaitsega tegelemist ei saa jätta ainult asjaomaste ametkondade hooleks. Väga oluline tööloik on selles valdkonnas täita haridussüsteemil. Jätsin selles artiklis meelega puudutamata hirmutavad näited keskkonnaseisundist. Arvan, et kooli ülesanne on eelkõige kujundada loodust säästvaid väärtushinnanguid ja käitumisnorme positiivse mõtlemise kaudu. Me ei püüa ju laste õiglus- ja ausustunnet kasvatada õuduslugudega kurjategijatest. Samamoodi peak-

sime me suhtuma ka keskkonnakasvatusse. Ei tohi kujundada arvamust, et looduskaitseeaduste rikkumine ongi meie ühiskonna norm. On väga halvasti, kui keegi kuskil seadusi ja käitumisnorme rikub, ometi ei tähenda see, et tulevane põlvkond peaks tegema samamoodi.

Kuidas siis ikkagi tähistada üleuroopalist looduskaitse aastat koolides? Teema on lai, tegevuse planeerimisel võiks arvestada ka käesolevas artiklis puudutatud aspekte. Need on praegu populaarsed kogu maailmas. Soovitan võtta ühendust (kus seda veel tehtud pole) oma maakonna keskkonnametiga ning kooskõlastada oma plaan ka nendega. Kindlasti on seal sed spetsialistid nõus osalema keskkooliõpilaste ja vanemate ühisel arutlusõhtul või abistama koole konkreetse statistilise ja näitmaterjaliga. Kus see millegipärast võimalik pole, tuleks eelkõige ära kasutada traditsioonilised vormid, andes neile vastava sisu. Näiteks toimub õpilaste bioloogiaolümpiaad looduskaitse teemal. Samuti saavad koolid korraldada juba traditsioonilisi loodusviktoriine. Looduskaitse aastat planeerides ei tohiks unustada, et teema on väga lai ning mitmeti tõlgendatav. Selle lahtimõtestamiseks võib korraldada kirjandivõistlusi nii ema- kui võõrkeeltes. Oma tundeid looduse vastu saab väljendada joonistades või musitseerides. Võib korraldada mitmesuguseid talgud, laagreid, temaatilisi projekte või võistlusi. Kindlasti ütlevad mõnede koolide õpetajad, et seda kõike teevad nad nagunii. Väga hea, kui teevad. Kui aga seni pole teinud, siis on nüüd õige aeg alustada.

#### **Kirjandus:**

Järv, A. Eesti maa kõlvikuline kultuur. Kogumikus: Keskkond 1993. Eesti Vabariigi Keskkonnaministeerium, Info- ja Tehnokeskus. Tallinn, 1994, lk. 14—15.  
 Roht, K. Jahindus. Kogumikus: Keskkond 1993. Eesti Vabariigi Keskkonnaministeerium, Info- ja Tehnokeskus. Tallinn, 1994, lk. 28.



### ILUKIRJANDUSE INTEGREERIMINE ÕPITEGEVUSEGA KOOLIEELIKUTE VANEMAS RÜHMAS

Viimastel aastatel on märgata elav-  
nemist nii koolieelse pedagoogika  
teoorias kui ka tegelikus lasteaia-  
töös. Ergutust on saadud alternatiiv-  
pedagoogikatega tutvumisest, samuti  
omaalgsete eesti koolimeeste (J.  
Käis, J. Parinbak-Parijõgi jt) töödest.  
Otsitakse võimalusi koolieeliku seni-  
sest loomulikumaks, lapselähedase-  
maks arendamiseks, mis võimalikult  
sarnaneks koduse kasvatusesega.

Teadupärast ei õpi kodulaps ku-  
nagi mingi kindla programmi järgi,  
kuid vähegi normaalse perekonna  
keskel areneb siiski kooliküpsiks.  
Kuidas see saavutatakse, võib tun-  
duda lausa müstilisena. Põhivalem  
on tegelikult üsna lihtne: kodus on  
laps küsija, lapsevanem vastaja  
osas. Laps jõuab enamasti ikka roh-  
kem küsida, kui täiskasvanu vastata.  
Küsimuste taust on kodulapsel sel-  
gelt emotsionaalne — laps küsib  
vaid seda ja ikka seda, mis teda hu-  
vitab, liigutab, tema fantaasiat ergas-  
tab. Lasteaias senikehtiva tunnisüs-  
teemi puhul on asi vastupidine: küsi-  
mise rõõm on praktiliselt nullitud,  
tuleb hoopis anda õigeid vastuseid!  
Sel viisil laste loomulik uudishimu,  
vaatlus- ja järeldamistegevus pärsi-  
takse, teadasaamine (tund) kaotab  
sellega palju, kui mitte suurema osa  
oma võlust.

Kodulaps saab kõike teada loo-  
mulikus olukorras (kodus, bussis,  
vanavanemate juures maal, liivarannal,  
rongisõidul jne), mis on lapse  
 jaoks ühtlasi elamuslik. Lasteaias  
püütakse emotsionaalne taust luua.  
Selleks sobib J. Käisi üldõpetuse  
teooria, mida rakendati 1920.—1930.

aastate eesti algkooli esimesel paaril  
õppeaastal. See sobib suurepäraselt  
ka lasteaeda. Õpitegevuse keskusta-  
mine ehk integreerimine võimaldab  
vahendada lastele teadmisi tunduvalt  
loomulikumalt, kui see toimub aine-  
tundides. Ainetundides on lapse  
 jaoks vajalikku huvitavust aastate  
vältel püütud saavutada mitmesu-  
guste — arutihti äärmuslikkuseni  
küündivate — vahenditega, õpetuse  
emotsionaalsust ja loomulikkust  
ometi saavutamata.

Tuleb meelde mõned head aas-  
tad tagasi nähtud näidistund teemal  
"Kana". Vaene kodulind oli varakult  
valmis pandud — lõõtsutas, nokk  
avali, kevadisest päikesest kiumaks  
kõetud rühmatoas korvi all, oodates,  
millal teda näitama hakatakse. Lap-  
sed ümberringi pidid vastama ligi  
paarikümnele kasvataja esitatud kü-  
simusele kana jalgade, sulgede jne  
kohta. Lõpuks jõudis kätte kana toit-  
misviiside tutvustamine. Toidutopsid  
ja veenõu olid asetatud poolringis,  
kuid väljapoole kanakese nokaula-  
tust. Kana lõõtsutas ja lapsed kuula-  
sid, mida kana sööb ja joo... Ei tul-  
nud pähe kasvatajale ega näidistun-  
nis osalenutele, et antud juhul ol-  
nuks loomulik alustada sellest, miks  
kana lõõtsutab. Selle asemel, et  
kasvataja teate peale tohtida puutu-  
da kana, millegipärast nokka (?!), ol-  
nuks vaja ulatada kanale joogitass.  
Lapsed nägid, et kanakesel on paha  
olla, aga ükski täiskasvanuist ei tee  
sellest välja. Rühmaruumis lauale  
asetatuna ei käitu ükski loom liigi-  
omaselt — kass ei nurru ega pese  
ennast, kana ei sibli ega kaaguta.

Loom on kõssis, loid, äratades tundlikumas vaatajas vaid kaastunnet ja soovi, et see olukord rutem lõpeks. Huvitav, kuidas pärast ülalkirjeldatud näidistundi seesama kasvataja räägib lastele loomaarmastusest, loodushoiust? Kui võtta arvesse näidistunniga seotud närveerimine ja oletada, et tavalises olukorras käitunuks ka kasvataja loomulikumalt, siis seda enam toob see esile niisuguste tundide eluvõõruse, mille puhul nende kaudtoime lapse jaoks saab olla vaid negatiivne põhimõttel "ühte räägitakse, teist tehakse".

Ilma elusa kanata saanuks tund ilmselt huvitavam ja loomulikum, kui kasvataja võtnuks lood ja laulud sellest kõigile lastele tuntud kodulinust, näidanud pilte pärlkanast tutiga kanani välja, põiminud sisse omi tähelepanekuid, kuulanud laste küsimusi-arvamusi. Allakirjutanu näiteks rääkinuks kana hoolikusest emana, kuke tublidusest perevanemana. Näiteks hoiatab kukk erilise ohuhääletsusega oma peret, mispeale kanad silmapilkselt peitu poevad. Samal ajal on inimsilmale taevas selge ja sügavsinine, alles pikem vaatlemine avastab vaevumärgatavalt liikuva punkti. Ja ometi märkas kukk seda punktikest, sest see on... kanakull! Niisiis on kukel, kanadel suurepärase nägemine, kuulus "kanapimedus" on erijuhtum. Antud laadis võiks jätkata, kuid piisab eeltoodustki. Emotsionaalselt pakutud piltidena omandab laps teadmisi märkamatuult, saades seejuures ergastust ka muus mõttes, mitte ainult puhtintellektuaalselt. Väikest last ei huvi üksikud ained, sest lapse maailmakujutelm on diferentseerimata. Ta tajub ümbritsevat elu terviknähtusena, seepärast tuleks ka õpiained omavahel siduda, saavutamaks lapse jaoks loo-

mulikku, so emotsionaalselt ergastatud olukorda, mispuhul uue teadmise omandamine on rõõmu ja rahuldust pakkuv tegevus. Üheks niisuguseks võimaluseks on õpiainete integreerimine kirjandusega. Integreerimise puhul pole tegemist tavalise, häälestamiseks loetava palaga — integreerimisel põimitakse mõlemad, st nii kirjandus kui õpiaine omavahel tihedasti läbi, nii et kujuneb üks elamus — tervik.

Et nädalapäevade ja nende järjekorra selgekssaamine valmistab lastele küllaltki palju raskusi (on see ju lapse jaoks mehaaniline nimetuste jada), siis katsetasime integreeritud tunniga. Katse peaks veenvalt tõestama, kuivõrd oluline on teabelise materjali vahendamine poeetilise pildistiku kaasabil. Siinkohal tahaks rõhutada üht asjaolu — pakutavad tekstid, olgu need siis proosa- või luulelood, peavad kindlasti olema kirjanduslikult kõrgväärtuslikud. Mingil juhul ei tohiks pakkuda tekste, mille ainus väärtus on selles, et seda saab teemakohaselt "kasutada". Niisugused teise- või kolmandajärgulised, pelgalt didaktilised tekstid ei ergasta tõeliselt laste fantaasiat ning jäävad seega teemale kunstlikult külgepoogituteks. Erakordselt sõnakunstitudlikus koolieelikueas mõjub loomulikuna vaid tõeliselt hea tekst.

Katse viidi läbi kahes rühmas (Tallinn, Lihula), kokku oli katsealuseid 46 last. Esimeses katsevoorus tutvustas kasvataja lapsi nädalapäevade järjestusega tavalise lasteaia-tunni metoodikat kasutades. Teises voorus rakendati integreeritud tundi, kirjanduspalaks oli mõlemas rühmas S. Väljali erksate piltidega lasteraamat "Jussikese seitse sõpra" (Tln., 1966). Teise tunni eel oli lastel või-

malus raamatut lehitseda. Illustratsioonide järgi valmistati nädalapäevadest pildid, mis siis, kui jutujärg jõudis teatud nädalapäevani, tahvlile asetati. Pärast jutu ettelugemist rääkis kasvataja lastega veel sellest, mis nimed olid nädalapäevadel, mis-sugused tööd neist igaühel käsil olid, missuguseid riideid nad kand-sid. Lastel oli võimalus pilte iseseis-valt õiges järjekorras ritta seada. Peale tundi jättis kasvataja pildid ja raamatu lastele kättesaadavasse kohta. Nii esimese kui teise katse järel küsitleti lapsi individuaalselt te-gemaks kindlaks, kuivõrd olid nädala-päevad lastele meelde jäänud. Kü-situslus viidi läbi järgmisel päeval. Sel-gus, et esimese katse järel kahe rühma kokkuvõttes tundis nädala-päevi 63% lastest, teise järel 78%. Tõus on märgatav. Kuid teadmiste taseme tõusu puhul peame arvesse võtma, et tegemist oli kordamistunni-ga. Meid huvitas veelgi rohkem, kui-das vastavad lapsed teise katse jä-rel esitatud lisaküsimusele: “Kumb tund sulle rohkem meeldis?”, mis selgitab emotsionaalset hinnangut. Sellele küsimusele vastas tervenisti 44 last ehk 95% katsealuseist, et meeldis teine tund. Ainult kahele (5%) meeldisid mõlemad tunnid. Toome siinkohal väljavõtteid laste vastustest: “Mulle meeldis teine tund, et nädalapäevad jäid paremini meelde” (Marko, 6a). “Mulle meeldis Kolmapäev, tal on nii ilusad rahvari-

ded. Minu vanaemal on ka sellised” (Anni, 5a). “See oli nii naljakas, et Jussike ja Kolmapäev vasikat taga ajasid” (Raido, 5a). “Ma tahaksin en-dale ka niisugust haamrit, nagu on Teisipäev” (Riiva, 6a). “Kasvataja, joonista mulle Reede ja Pühapäev, ma tahaksin nad ise ära värvida” (Marili, 6a). “Ma tahaksin olla Püha-päeva moodi” (Kreete, 5a). “Laupäe-val on ilus kodu” (Õnne, 6a). “Es-maspäev oli uhke talumees” (Val-mer, 6a). “Mulle meeldis teine tund rohkem, sest siis sa näitasid meile pilte ja lugesid juttu” (Mikk, 5a).

Laste vastustest on näha, kuidas integreeritud tund kujuneb lapse jaoks elamuslikuks: vaid üks lastest (Marko) annab puhtalt pragmaatilise vastuse, märkides, et niiviisi jäid nädalapäevad paremini meelde, ülejää-nutel on see seotud tugeva elamus-liku taustaga. Silvi Väljalü lugu äratas lastes igaühes individuaalse, isiksus-liku suhtumise — kes sai iluelamu-se, nagu Anni ja Õnne, kes imetles toredat talumeest või tublit tööriista, mida endalegi sooviks, nagu Riivo ja Valmar.

Niisiis ei tuleks kirjandust “kasu-tada” mitte ainult meeolukaks sis-sejuhatuseks, häälestuseks, vaid las-ta lastel tema sees elada, teabelist fantaasiamaailmaga niiviisi läbi põi-mides, et laps ei märkagi, millal ta omandab vajalikud teadmised eako-hasel tundetoonilisel, individuaalsel viisil.

#### **Kirjandus:**

**Eisen, F.** Koolile pühendatud elu. — Johannes Käis 1885—1950 /Tln. 1985/.

**Põlluste, M.** Üldõpetus lasteaedagi. — /Haridus 1989, nr. 8, lk. 48/.

**Väljataga, S.** Metoodilisi soovitusi lastekirjanduse programmi juurde (3—5a lapsed) — /Tln. 1991/.

## LAULMINE EESTI VABARIIGI ALGKOOLI ÕPPEKAVADES AASTATEL 1917—1940

Eesti Vabariigi algusaastate algkooli õppekavades (1917, 1918—1919, 1921) on õppeainete nädalatundide arv fikseeritud klasside lõikes. Nii on 1917. aasta "Eesti algkoolide õppekavades" laulmist ette nähtud 1.—3. kl à 2 tundi nädalas, 4.—6. kl aga à 1 tund nädalas.

Kartuses, et rahvakool jääb esialgu ikka veel nelja-aastaseks, koostati 1918.a "Rahvakoolide õppekavad" ainult neljaklassilise algkooli tarvis, kusjuures õppekavade sisu avati ainult kolme aasta kohta. Laulmisele on antud kõigis neljas klassis 2 tundi nädalas.

1919.a "Avalikkude rahvakoolide tunnikava ja õppekavad" ning 1921.a "Algkooli õppe- ja tunnikavad" eraldavad laulmisele kõigis 6-klassilise algkooli klassides 2 tundi nädalas. Kõigi nende aastakäikude õppekavades on märgitud laulmistundide arv nädalas iga klassi programmi ette.

Järgnevates õppekavades ("Algkooli õppekavad" 1928 ja 1937 ja "Algkooli-keskkooli-gümnaasiumi õppekavad" 1938) ei ole tundide arv fikseeritud.

Kahe esimese õppekava (1917, 1918) ees on väga lühidalt märgitud algkooli üldsuunad. Nii rõhutatakse 1917.a sissejuhatuses ("Alguseks"), et uus algkool peab olema kuueajaline emakeelne kool. Laste koolitee algab 7—8-aastaselt. Algkoolid peavad olema nii tugevad, et neist oleks võimalik pääseda igasse keskõppeasutusse. Ühtaegu peab uus algkool silmas pidama, et ka need õpilased, kes edasi õppima ei lähe, saaksid ühiskonna täisväärtuslikeks liikmeteks.

1921.a õppekavade seletavas osas ("Üldine seletuskiri kõigile algkooli õppekavadele") püüti esmakordselt kustutada õppeainete vahelised piirid ning allutada need keskustestemadele.

Igale õppeaastale oli planeeritud kindel peateema, mis ühendas tööd kõigis õppeainetes (näiteks, I poollaasta — lapse "ligem ümbrus", II õppeaastal — lapse "laiem ümbrus" jne).

1928.a õppekavade sissejuhatuses ("Algkooli sihid ja ülesanded") määratletakse kasvatus ja õpetuse üldsihid. Esmaseks ülesandeks on kasvatada selge ilmavaate ja kindla iseloomuga teovõimas isiksus. Teiseks ülesandeks on püsivate oskuste ja teadmiste andmine.

Esimestes klassides soovitatav töökorraldus on üldõpetus või vähemalt töö ühe õpetaja juhatusel.

Peale üldsihtide on antud õppeainete sihid ja ülesanded. Nii on laulmises välja toodud kasvatuslikud sihid, detailsemad ülesanded oskuste ja teadmiste kujundamiseks ning keskustus — aine seos teiste ainetega — emakeele, koduloo, kõlblusõpetuse, usuõpetuse, võimlemise, võõrkeele tundides.

1937.a algkooli õppekavade sissejuhatuses ("Algkooli sihid ja ülesanded") rõhutatakse teadmiste ja oskuste omandamise kõrval teovõimsa isiksuse kujundamist ja teadliku rahvusliikme ning Eesti Vabariigi väärtusliku kodaniku kasvatamist. Õpetuse kasvatavaks ülesandeks on harmoonilise ja positiivse maailmavaate kujundamine. Õppetöö kaudu aren-

datakse õpilaste meeli, tähelepanu, vaatlusvõimet, mälu, fantaasiat ning algatus- ja otsustamisvõimet, ergutatakse iseseisvusele. Leitakse, nagu eelmiseski sissejuhatuses (1928), et algastmel võib töö toimuda üldõpetusena või ühe klassiõpetaja juhatusel.

1938.a "Algkooli-keskkooli-gümnaasiumi õppekavades" asetatakse pearõhk hariduse järjepidevusele: progümnaasium ja reaalkool peavad arvestama algkoolis tehtud tööd ja gümnaasium peab seda tegema keskkooli suhtes. Seletuskirjad selles õppekavas puuduvad.

Üldiste eesmärkide ja ülesannete kõrval on mitmel õppekaval ka seletuskirjad, kuid nad on üsna eriilmelised.

1918.a väljaanne annab kõige üldisemaid näpunäited: nagu laulmistunnid on võrdväärsed teiste tundidega, kõik õpilased peavad laulmistundides osalema, vaatamata nende muusikalistele võimetele jms.

1921.a õppekava "Seletuskiri laulmise õppekavale" on põhjalikum. See sisaldab üldiste õppe-eesmärkide kõrval üksikasjalikke meetoodilisi juhtnõure hääle proovimise, laulude (ning laulumängude) valiku kohta, helide kõrguse ja vältuse, noodinimed, takti, rütmi, terve- ja pooltooni õpetamisest, helide tabamise, diktaadi korraldamise, muusikalise iseseisvuse kujundamise, hingamise ja häälemurde kohta.

1928.a "Seletuskirjad õppekavadele" annab veelgi üksikasjalikumad juhtnõured laulmise ülesannete ja laulmistunni kohta, laulude valikust, hingamisharjutuste, hääle-, rühma-, helitabamis- ja kuulamisharjutuste, aga ka noodiõpetuse, laulude ettekande, hääldamise ning loova töö kohta.

1937.a õppekava "Seletusi ja juhatusi" määratleb kasvatuslikud ja õpetuslikud sihid eelnevate seletuskirjadega võrreldes terviklikumalt. Rõhutatakse, et laulu õppimisele eelnegu kuulamine ja muusikaline analüüs. Juhitakse tähelepanu hingamisharjutustele, laulmise seostamisele noodiõpetusega. Osutatakse ka lapse lauluvara kasutamisele teistes tundides, õppekäikudel ja matkadel.

Repertuaar klasside kaupa leiab ainult ühes õppekavas (1921). Ära on märgitud ka laulikud, kust laule võib leida.

Algkooli muusikaõpetus nüüdisõppekavas (Põhikooli õppekava, 1992) koosneb järgmistest osadest: laulmine, muusikateadmised ja -oskused, muusika kuulamine, pillimäng ning muusikalis-rütmiline liikumine. 1917.—1938.a õppekavades muusika kuulamist, pillimängu ja muusikalist-rütmilist liikumist süsteemselt ei käsitleta, küll aga üksikuid elemente — õpetamisele tuleva laulu kuulamine, kahe-kolmeosalise meetrumi tunnetamine (marssimine pillimuusika järgi, käeviiped, so muusikalis-rütmiline liikumine) jne.

Mis puutub laulmisesse, siis hingamis-, hääldamis- ja hääleharjutused puuduvad 1919. ja 1921.a väljaannetes hoopis; 1917.a variandis on harjutusi sõnade väljarääkimiseks (2. klass) ja hääleharjutusi (3. klass); 1918.a variandis hääleharjutused (1.—3. klass). Hilisemal aastail (1928, 1937, 1938) on 1.—3. klassini esitatud hingamis- ja hääldamisharjutused, alates 4. klassist osutatakse suurt tähelepanu hääleharjutustele. Viimased programmid on täielikumad loogilise harjutuste süsteemi poolest (õige hingamiseta ja sõnade hääldamiseta ei ole võimalik

laulda korrektselt ühtegi laulu ega hääleharjutust).

Fraseerimist, ilusa ja puhta ettekande harjutamist nõutakse süvenevalt 1928.a väljaandes 2.—6. klassini. Teistes väljaannetes esineb see nõue episoodiliselt (1921 — 2. ja 6. klass, 1938 4.—6. klass).

Mitmehäälsed laulu viljeldakse ajalisel erinevalt. Neljas õppekavas toimub üleminek ühehäälselt laulmiselt kahehäälsele üsna varakult — 2. klassis (1918, 1921), 3. klassis (1919, 1928). Kahehäälse laulu varase alustamisega üldhariduslikus koolis polnuks vaja eriti kiirustada. Paljudel lastel kujuneb meloodiline kuulmine kaunis aeglaselt ja harmooniline kuulmine saab areneda ainult siis, kui lapsel on kindlalt välja kujunenud helilaadi tajus. Seepärast pole sugugi hilja teha algust kahehäälse laulu laulmisega 4. klassis. Seda on ka arvestatud 1937. ja 1938. a õppekavades, kus alustatakse kahehäälse lauluga "võimalust mööda" 4. klassist alates, kusjuures põhiliseks jääb ühehäälnelaul. Nii see on õppekavades märgitud kuni 6. klassini, 5.—6. klassis olnuks siiski loomulikum proovida "võimalust mööda" ka kolmehäälsed laulu. Selles mõttes olid 1928.a õppekavad otstarbekamad, kuna seal nõuti viimases algkooli klassis (6.) nii ühe-, kahe- kui ka kolmehäälsed laulu. 1917. ja 1921. aastal alustati kolmehäälse laulu õpetamisega 5. klassis, mis on päris õige aeg. Kolmehäälse laulu laulmine 3. klassis (1918) pole õpilastele veel jõukohane.

Väga täpselt on klasside kaupa (erinevate variantidega 1928. a alates) laulmise variandid: kooris ja üksikult, saatega ja saateta, noodi abil ja peast.

Kõikide aastakäikude õppekava-

des (va 1917) jagatakse soovitusi repertuaari kohta. 1.—2 kl soovitakse põhiliselt lihtsaid laste-, rahva- ja mängulaule (ja laulumänge), aga ka koraale (1918, 1.—3. klass).

Viimases kahes õppekavas (1937, 1938) leidub 3. kl rahvalaule ja laule eesti heliloojatelt. 4. kl alates pannakse rõhku rahvalauludele ning kodumaa-, loodus- ja seltskonnalauludele eesti ja teiste rahvate heliloojatelt.

1928.a õppekava fikseerib ka lauldavate laulude ulatuse (1.—5. klassini), mis on eriliselt tähtis arvestamiseks laste hääle diapasooni.

Kokkuvõtteks võib laulmise osa kohta öelda, et alates 1928.a õppekavast muutus programmide sisu tihedamaks, täpsemaks ja lapsekessemaks.

Muusikateadmiste ja -oskuste osa programmides on veelgi ebaühtlasema tasemega kui laulmine. Nii ei anta neid üldse esimeste klasside õppekavades, kuid 1917.a õppekavas on see päris põhjalik — kordumärgid, legato, lihtsamad dünaamilised märgid, noodi vältused ja neile vastavad pausid. Veidi lihtsam kava on järgmisel aastal (1918 — 1. klass): helide kõrgusest, vältusest ja tugevusest arusaamine, rütmiharjutused koos taktilöömise ja lugemisega.

*C-duuriga* alustatakse ja sellega tegeldakse 2. klassis (1917, 1918), 3. klassis (1919, 1921, 1937, 1938), 4. klassis (1928); seda tehakse põhjalikult, selgitatakse *mažoori* valemite jne. *Molliga* tutvumine toimub põgusamalt — 3. klassis (1918, 1919), 4. klassis (1937, 1938) 5. klassis (1921, 1928) ning 5.—6. klassides (1917).

1917. ja 1919. aastate õppekavades on *duuri* ja *moll*i käsitlemine kõige ulatuslikum — kuni 4 võtme-

märgini (6. klass). Peale selle tutvutakse veel laadidega: früügia, dooria, eoolia ja sugulushelistikega. Kavas on ka kromaatiline heliredel. 1921. a 5. klassi õppekava on keeruline — *duuri* ülesehitamine igast toonist. *Molli* kohta on vaid mäрге — *moll*-heliredel (5. klass). 1928.a õppekavas on *duur* kolme võtmemärgini ja *moll*-heliredelid 2 võtmemärgini. Järgneva kahe aastakäigu kavad on peaaegu samad — *duur*- ja *moll*-astmiku ehitamine valemite järgi kuni kahe võtmemärgini (6. klass).

Raskusastme järgi võiks pidada 1919. a õppekava kõige sobilikumaks.

Kolmkõlad (nende astmed ja pöörded) kuuluvad (suuremas või väiksemas ulatuses) õpetamisele kõigis õppekavades 2.—6. klassini.

1917.a 5. ja 6. kl ning 1918 3. kl õppekavades on lakooniliselt ära märgitud intervallid.

1919. a 4. kl õppekavas on ära toodud pool- ja terve toon, 5. klassis juba suured, väikesed ja suured tertsid, sekundid, kvindid, sektsid; 6. klassis kvart, oktaav, septim; ka vähendatud ja suurendatud intervallid.

1921.a 2. kl õppekava järgi toimub tertside ja sekundite laulmine noodi järgi, 4. kl tutvustatakse kõiki intervale C-duuris.

Põhjalikult ja järjepidevalt on märgitud intervallid 1928.a õppekavas. 2. klassis harjutatakse sekundi ja tertsi ulatuses toonide vahetegevust, 3. klassis tehakse helitabamist harjutusi (mitte üle tertsi), 4. kl harjutatakse tooni ja pooltooni tabamist kvindi piires. 5. klassis õpitakse selgeks intervallide nimetused C-duuris. Samas helistikus tehakse ka tabamisharjutusi kvindi ja oktaavi piires, mis jätkub 6. klassis. Kahe viimase aastakäigu (1937, 1938) õppekava-

des puuduvad intervallid, kusjuures kahes esimeses neist tehakse helitabamist duur-astmiku ja kolmkõla alusel st toetudes laadivahelistele suhetele, mida omandatakse kergemini ja püsivamalt kui keerulist, intervallide põhjal laadiväliselt omandatud helide suhteid. Ka meloodilised diktaadid, mis kasvasid üle meloodilis-rütmilisteks diktaatideks, (1919 — 4.—5. kl, 1921 — 3.—6. kl, 1928 — 4.—6 kl) toetusid intervallide vahelistele suhetele. Neid kirjutama harjutada on küllaltki raske ja vaearikas, lihtsam on kirjutada meloodilis-rütmilisi diktaate, toetudes kindlalt laadivahelistele suhetele.

Neil aastail tegeldi kuulmist arendavate kergemate laulude üleskirjutamisega peast (1921 — 4. kl, 1928 — 4.—5. kl).

Viiulivõti esineb kõikides õppekavades alates 2. klassist. Bassivõtit õpitakse 3. klassis (1918), 6. klassis (1919, 1921).

Alteratsioonimärgid esinevad samuti kõikides õppekavades alates 2. klassist. Sedasama võib öelda dünaamiliste märkide kohta. Sidekaare (ligatuur) kohta antakse teadmisi 2.—4. klassini.

Mõned teadmised ja oskused leiavad märkimist üksikutes programides: **dominantseppakord** — 5. ja 6. klassis (1917), 6. kl (1919); **kordusmärgid ja legato** — 1. klassis (1917), **sünkoop** — 4. kl (1917) ja 3. kl (1919); **tempoterminid** — 5. kl (1928) ja 6. kl (1919); **triool** — 4. kl (1917) ja 5. kl (1921); **fermaat** — 4. kl (1917, 1921); **dissoneerivad akordid** — 6. kl (1921); **modulatsioon** — 3. kl (1919), 5. kl ja 6. kl (1917); **melismid ja harmoonia kaunistus abinootidega** — 5. ja 6. kl (1917); **eeltakt** — 4. kl (1919).

Ülaltoodut üle vaadates näib, et kõige keerulisem õppekava koostati 1917. a. raskusastmelt järgnevad tal- le 1919., 1921. ja 1928. a omad.

Teadmised ja oskused rütmist lä- bivad kõiki õppekavu. Õpetatakse tundma noodipikkusi (koos punktiga noodi kõrval) ja neile vastavaid pau- se tervest noodist kuni kuueteist- kümnendik-noodini. 1917.a toimub see 1.—4. klassini; 1918. ja 1921. a 2.—3. klassini, 1928.a 3.—5. klas- sini. 1919. a 3. klassi õppekavas on lihtsalt märgitud — helide vältuse äratundmine nootide abil. Taktidest õpetatakse liht- ja liittakti (2/4, 2/8, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8), isegi segatakti (5/4, 7/4 — 6. kl).

1921. a 5. klassi õppekavas on märgitud liittaktid ja mõnevõrra ras- kemad rütmid, mille valiku üle otsus- tab õpetaja. Taktimõõdu õpetamise- ga tehakse algust 1. klassis (1917), 2. kl (1918) ning ülejäänud aastatel alates 3. klassist.

1928. aastast on 1. ja 2. kl ka- vas rütmilisi harjutusi kahe- ja kol- meosalise meetrumi tunnetamiseks — marsitakse pillimuusika saatel, tehakse käeviipeid jne, mida jätkatak-

se ka 3. klassis. 1938. a käsitletak- se 3. ja 5. klassis laulu koos rütmil- lise analüüsiga. Mõnedes klassides tehakse ka rütmilist diktaati (4.—5. klassis — 1928; 5.—6. klassis — 1919; 6. klassis — 1921).

Muusikateadmiste ja -oskuste õpetamise kohta võib kokkuvõttes öelda, et keerulisemateks program- mideks osutusid esimesed neli õp- pekava: teadmisi anti edasi üsna ulatuslikult, arvestamata laste vanust ja teadmata praktilist tähtsust. 1928. a programm on põhjalik ja juba enam lapsekeskne. 1937. ja 1938. a programmid on ühtlasemad, lihtsa- mad ja elulähedasemad. Nad vasta- sid tolleaegsetele arusaamadele laul- mis- ja muusikaõpetusest.

Siin esitatud tagasivaated või- maldavad tutvuda muusikaõpetuse arenemise ja otsinguga Eesti koolis ning võrrelda muusikaõpetuse tase- mega nüüdiskoolis ning isegi aimata suundi, kuhu peaksime edasi liiku- ma.

## Kirjandus:

1. Algkooli-keskkooli-gümnaasiumi õppekavad. Tln., 1938 (Haridusministeeriumi väl- jaanne).
2. Algkooli õppekavad. Tln, 1928 (Haridusministeeriumi väljaanne).
3. Algkooli õppekavad. Tln., 1937 (Haridusministeeriumi väljaanne).
4. Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tln, 1921 (Haridusministeeriumi väljaanne).
5. Avalikkude rahvakoolide tunnikava ja õppekavad. Pärnu, 1919.
6. Eesti algkooli õppekavad. Tln., 1917 (Eestimaa Kooliõpetajate Vastastikkuse Abiandmise Kirjastus).
7. R. Päts. Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis. 1. osa. Tln, Valgus, 1989.
8. Rahvakoolide õppekavad (4-aastases rahvakoolis). Trt., 1918 (Otepää Kooliõpetaja Ühisus).



## ARVAMUS KAJA SAARE KODULOARTIKLITE KOHTA\*

Algkooli loodusõpetuse programm ja eriti õpikud on juba pikka aega olnud probleemiks niihästi algkooliõpetajatele, keskkastme õpetajatele, õpilastele kui lastevanematele. Õpikute ülesehitus soodustab meeldejätmis-ülesütlemis-tüüpi tunde. Kui õpetajal ei ole erilist loodushuvi ning süvenemist ei võimalda ka tema ajabilanss, jääb loodusõpetuse kasutegur väikeseks.

Ka seetõttu on osaliseks viimastel aastail välja töötatud koduloo programm ja õpikud. Kui välja jätta nostalgilised meenutused, siis suur osa koduloo materjalist on õpilastele nende arenguks igati vajalik. Samal ajal aga ei saa nõustuda sellega, et loodusõpetuseks mõeldud õpiaeg väheneb. Tänapäeva maailmas on teadmised looduskeskkonnast, sealhulgas füüsikast ja keemiast hädava vajalikud igale inimesele juba varases lapsepõlves. Sellest, kui sügavale on juurdunud vastavad teadmised, oleneb inimese hoiak, hoiakutest omakorda aga väärtushinnangud ning lõppkokkuvõttes inimkonna heaolu, võib-olla ka säilimine. Praegu väljatöötavas uues riikliku õppekava projektis on loodusõpetuse sisu kaasajastatud, selle õpetamiseks on planeeritud täiesti uued õppematerjalid. Mitte mingil juhul ei tohi koolis vähendada loodusainetele, sealhulgas loodusõpetusele kuluvat aega. Parandada tuleb sisu ja mitmekesis-tada kasutatavaid meetodeid.

Kaja Saar on tajunud praegu üldlevinud puudujääke õpetuses. Tema poolt kirjeldatavad meetodid on just niisugused, mida tuleks õpitulemuste parandamiseks kasutada. Õpetaja rolli muutumine juhendajaks on äärmiselt oluline, kui tahame kas-

vatada inimesi, kes tänapäeva meeleetus infotulvas orienteeruda suudavad. Juba varakult tuleb õpetada õpilasi infot käsitsema, näiteks niisuguste "raamatute" tegemisega, mida Kaja Saar kirjeldab ning mis sunnivad õpilasi olemasolevat informatsiooni aktiivselt korrastama ning oma oskusi mitmekülgseks arendama. Igati positiivsed on ka teised kirjeldatud meetodid. See on suund, kuhu meie algõpetus peaks liikuma. Käisi üldõpetusele tuginedes saaksime ehk üle olukorrast, kus eesti keele vigadega ja õigekirja harjutamisega tegeldakse vaid spetsiaalses tundes, kuid need jäävad tähelepanuta matemaatikaülesande kirjanemisel või loodusõpetuse vihikus.

Samal ajal sisaldab küsitavusi esitatud koduloo programmi temaatika. Kuivõrd see siiski vastab kaasa ja nõutele? Igati tervitatav on oma kodukoha elementide sissetoomine. See on äärmiselt vajalik. Ühekülgseks jääb aga loodustemaatika. Raske on tabada süsteemsust ning seost keskkastmes õpetatavaga. Algkool peaks siiski mingil määral õpilasi vanemates klassides käsitlevaks ette valmistama. Muidu oleme jälle samas olukorras, kus õpilastel puudub valmidus reaalinete õppimiseks ning need tunduvad põhjendatult üleliia rasketena. Lihtsaid seaduspärasusi saab sobivate katsete abil õpetada juba esimestes klassides, omandades nii vajalikud oskused ja harjumuse vastavate küsimustega tegeleda.

Kokkuvõtteks võib öelda, et Kaja Saarel on kirja pandud palju häid ja kasulikke mõtteid, mille abil on võimalik algõpetuse taset parandada. Samu printsiipe ja meetodeid on või-

\* Vt KU nr-d 7 ja 10.

malik kasutada ka teistsuguse õpetuse sisu puhul. Kordan veel kord, et meil ei ole praeguses maailmas teist võimalust kui maksimaalselt ja eesmärgipäraselt ära kasutada aega, mis on tunnijaotusplaaniga ette nähtud looduslase kompetentsuse saavutamiseks. Mõnedes maades, kus koolid saavad oma õppekava tegemisel peaaegu vabad käed, on osa

koole valinud Käisi mõttes tüviaineks keskkonnaõpetuse. Tundub, et meie ühiskond (sealhulgas kool) ei ole selleks veel valmis. Soovin Kaja Saarele edu tema katsetustes ning loodan, et ta ühineb töögrupiga, kes loodusõpetuse riiklikku õppekava koostades samade probleemide üle pead murrab. Kasu oleks kindlasti mõlemapoolne.

**Andres Vahisalu**

## ESIMESED ÕPETAJA-AASTAD TALLINNA 21. KESKKOOLIS

Pedagoogilise Instituudi kehakultuuri-teaduskonna lõpetamise järel (1971) suunati mind õpeajaks. Nagu tungivalt soovisin — Tallinna, kus olen sündinud ja kus täninigi elan. Valida oli kahe kooli — 10. ja 21. — vahel. Valisin viimase, sest 10. olin ise lõpetanud ja, tõttu tunnistades, pisut pelgasin omaenda õpetajate sekka minna.

Muidugi, vastlõpetanu tegi ärevaks ka 21 KK. — ikkagi Tallinna prestiižikamaid koole, nn Artur Tiki kool. Meeldiv oli küll teada saada, et direktor eelistas nimelt noori meesõpetajaid. Nii et võisin ka oma kursusekaaslase (D. Blechmanni) käekõrvale võtta. Sisimas olin mures pigem oma loomuse kui töö pärast. Sest teadsin siis nagu tänagi, et minu kohta on öeldud: healoomuline, pehme ja leebe poiss. Kas ja kuidas poistest jagu saan (need tuleb ju raudselt pihus hoida).

Koolikeskkond osutuski üsna karm-nõudlikuks. Ja tingimusedki kaugel ideaalist. Katsutagu võimlemistundi heal tasemel läbi viia, kui ühel pool võrku käravad paarkümmend poissi, teisel pool — samapalju tüdrukuid. Igatahes häälepaelte oli see tugev proov ja kool. Peamisi ja püsivaid hädasid oli pesemisenõu-

de (pärast tugevat higistamist) omaksõtmisega. Neljandale klassile võimlaaega ei jätkunud ja tunnid toimusid kooli kõige pühamas paigas — aulas. Sealgi sai tehtud kõike mis vaja — tiritammesid, pallimänge ja viskeid, teatejookse. Nii või teisiti — tegin mis oskasin ja suutsin.

Võimlemine on õppeainena põnev ja jälgimisväärt seepoolest, et poiste (küllap ka tüdrukute) loomumadused tulevad hästi ilmsiks. Ja seaduspäraks osutub, et kõige rahutumatest ja õpetajale tülikamatest poistest tulevad vaat et kõige tublimad mehed. Mäletan, et mul oli kõvasti tegemist selliste poistega nagu E. Tammer, P. Viisimaa, Alar ja Arvo Volmer. Alar tundus olevat isepäine, "raske" poiss. Ometi tajusin temas mingit sügavamat sisu. Nüüd on ERSO peadirigent. Omamoodi "pähklid" olid tähtsate meeste (ministrid jne.) pojad. Nendega kujunesid suhted kompromissituks — kes keda. Õnneks sain halvimalt üle ja ümber. Ja ütlen kohe: suuresti tänu vanemate kolleegide headele nõuanetele. Tänini tuletan tänuga meelde staažikat spordipedagoogi B. Lillemäge, temast oli palju abi. Jah, midagi pole muud öelda, kui hea kool tähendab meeskonnamängu.

Minu eelkäija kohta räägiti, et oli "kõva käega". Selle najal püsis raudne distsipliin. Minu loomusega "kätega kõnelemise" moodus ei sobi. Ehkki, jah, mõnikord ahvatlus tekkis. Kummatigi pidin teisiti toime tulema. Ja enam-vähem tulingi. Pealegi arvan, et võimlemistunni distsipliin ei pea lausa sõjaväeline olema. See on ju ka pingete maandamise tund ja võimalus. Pahatahtlikkus ja otse hulgigaansus tuleb lahus hoida loomulikust elevusest ja elavusest.

Meelde tulevad mõned juhtumused mõne poisiga.

Kevadine spordipäev Kadrioru staadioni tagavaraväljakul. Poisid kogunevad üksi ja hulgi, elevust kui palju. Järsku märkan: üks noorherra loobib kaaslaste keskel oda. Eluohulik muidugi. Kui kiiruga paigale jõuan ja poisid nõ natist kinni võtan, vastab too: "Mina lähen täna jahile!" Too "jahimees" oli Mati Riisman, hilisem tipp-veepallur ja olümpiavõitja.

Väga vaevarikas aeg oli lumevaesed talvekuud. Mida sel puhul ette võtta kesklinna koolis? Asfaldil spordivaimustus ei idane, siin on koguni omad ohud. Täheldasin, et poisites segunes vastumeelsus ja see tuli korvata teiste vahenditega. Väga tugev magnet oli korvpall. Kui palli juba õpetaja käes nähti, elavnesid ka tuimemad hinged. Mänguaeg jäi alati napiks. Ja siis algas kauplemine. Otse tüütu tegelane oli Roman Baskin — alaline nuruja ja õiguse nõudja.

### Andres Vahisalust pisut.

*Sündinud 1948, lõpetanud Tallinna 10. Kk, seejärel TPedI kehakultuuri erialal. Pärast seda — on lugejale selge. Aga mitte lõpuni.*

*Järgnesid muusikaõpingud TR Konservatooriumis (diplom aastast 1993). Seega siis — kehakultuur ja muusika rööbiti. Mitte põrmugi halb kooslus. AV on ennast ka muusikaloomingus ilmutanud, esijoones väikevormides: koorilaulud ("Hilisuvine", "Sügisõhtul", "Sünnimaa laul", "Täht süttib"), lastelaulud ("Seitse sokku", "Kevade saabumine", "Talvine õhtulaul", "Joulutaadi ootel"), lastemuusikal "Võlupulbrilugu", mõned klaveri- ja viiulipalad lastele, põhikooli klaverialbum kahes osas; valmimas keelpillikvartett ja väike avamäng puhkpilliorkestrile.*

*Sea pole sugugi vähe. Andres Vahisalu on huvitav härra, aga — abielus siiani ei ole.*

Aga tõeline ja õppetegevusest eraldi suhtlus oli paberitöö. Seda oli uskumatult palju. Kaustu võis olla kümne ringis — kõikvõimalikud aruanded, arvestused, tabelid; mõned kooli, mõned linnavõimudele. Nii et palju õhtutunde tuli "võimelda" numbrite vallas. A. Tiki oli kõrges maines pedagoog, aga dokumentide asjus ka pedant. Kõik pidi klappima ja punktuaalne olema. Tuli minulgi neis asjus direktori juures "visiidil" käia. Jah, 21. koolis valitses tema ajal erilise nõudlikkuse õhkkond. Direktorit küll kiideti, küll kiruti. Õpetajale direktor kiitust ei jaganud — see pidi tulema väljastpoolt. Ja tuligi — kooli maine oli kõrge. Kokkuvõttes jäi temast minu jaoks kõlama esinemiskultuur ja -kindlus, nõudlikkusele põhinev autoriteet.

Nüüd veel mõnda koolispordist.

Selles spordis olin ise kooliajal aktiivselt tegev. Mu meelest olid 60ndad koolinoorte spordiharrastustes parimad aastad. Tugev tõmme oli ja spordipoisid kõrges hinnas. Siis hakkas vanker tasapidi alla veerema. Minu õpetajaks olles olid paremad päevad möödas. Ja sellest on põhjatu kahju. Oma õpilasi jälgides tekkis mingi ahistus: ma ei suutnud oma õpilasi viia sellesse spordimastusse, kus ise olin olnud. Ometi olid võimlemisõpetaja aastad minu jaoks väärtuslikud. Õppisin tundma oma poisse ja nende kaudu iseennast. Need olid pöördeaastad minu elus.

## KIRJUTAMISPROTSESSILE TUGINEV ÕPETUS (III-VI KL.)\*

### VISANDAMINE

Kui häälestamise ja ideede äratamise abil on leitud teema, algab kirjutamine. Kui visandamist alustatakse, ei mõelda, millest alustada, millises järjekorras asju käsitleda — lihtsalt lastakse tekstil tulla. Kirjutatakse sellest, mis kõnesolevast asjast parasjagu meelde tuleb. Aeg seileks on tavaliselt piiratud, võib-olla 10—15 min., nii et aega mõtlemiseks eriti ei ole. Usutakse, et mõtled tulevad koos kirjutamisega.

Meelde tuleb unustatuks arvatu, kirjutaja avastab end asjast üllatavalt palju teadvat.

Õpetaja kirjutab samal ajal oma visandi ja ta võib oma teksti kasutada harjutusmaterjalina.

Visandamisetapi mõte on arendada kirjutamiskiirust ja sujuvust. Uuritakse seda, mis mõtteis liigub. Visandit kirjutades ei otsita sõnu ega tehta parandusi. Kui klassis tehakse esimest korda visandavat kirjutamist, küsivad õpilased vanast harjumusest õpetajalt näiteks õigekirjutust. Õpetajal on vaja siis lihtsalt kirjutamiseks hoogu anda. Õigekirja aeg tuleb hiljem.

### TAGASISIDE

Visand valmis, asutakse hankima tagasisidet. Nüüd vajatakse kaaslaste abi, vajatakse tekstile vastuvõtjat. Õpilane võib lugeda visandit heale sõbrale või vabalt moodustunud 2—4 õpilase rühmale. Kõik loevad kordamööda oma teksti ette. Teised

kuulavad tähelepanelikult ja esitavad küsimusi selle kohta, millest tahaks rohkem kuulda või mis oli ebaselge. Igaüks ütleb ka, millised kohad tekstis olid mõjuvad ja meelde jäävad. Töö autor märgib esitatud küsimused meelespeasse (ääremärkustesse, visandi lõppu) ja kriipsutab alla tabavad kohad.

Tagasiside-rühmale tuleb alguses üsna vähe aega anda, et tühi jutt ei hakkaks võimust võtma. Algklassides läheb tihti nii (igatahes alguses), et õpilased on innukad visandeid lugema ja kuulama, kuid nende kohta arvamust avaldada ei oska. Kirjutatu öeldakse olevat hea või pannakse tähele mõnd õigekirjaviga. Seejärel hakkab rühm rääkima maast ja ilmast. Õpetaja ei tohi siiski alla anda.

Tagasiside andmine on raske asi ja seda peab palju harjutama. Peab edasi minema väikeste sammudega ja eriti algklassides on põhiline tagasiside andja minu arvates õpetaja. Tagasiside paaride/rühmade töö edenemine sõltub väga paljus klassi võimekusest ja sotsiaalsetest suhetest. Töö kohta küsimuste esitamist on vaja klassis palju harjutada, enne kui seda saab teha rühmades. Õpetaja võib lugeda oma visandi ja paluda klassilt selle kohta küsimusi. Küsimuste kasulikkust arutatakse ühiselt. Kuigi lapsed õpivad teiste tekstide kohta küsimusi esitama, on õpetaja kommentaarid siiski väga tähtsad, eriti kui soovitakse visandisse sügavamaid muudatusi või parandusi.

\* Algus KUs nr. 9

Õpetaja peab pidevalt rühmade tööd jälgima: kuidas rühm ennast tunneb, kas tuli ka häid küsimusi. Hea on õpetajal mõne rühma tööst osa võtta, eriti kui ilmneb raskusi. Rühmade koosseisu võib ka muuta.

Rühma poolt esitatud küsimustele kirjutaja ei vasta (küsimuste esitamise aeg on ju piiratud). Visandi autor otsustab teksti edasise viimistlemise käigus, milliseid küsimusi ta arvestab, milliseid mitte. Tekst on autori oma ja tema otsustab, millal see on tema meelest hea.

Tagasiside andmise juures on vähemalt alguses vaja jälgida, et see ei oleks vigade otsimine. See ei tohi olla materdav (lammutav), vaid ülesehitav (positiivne, toetav). Seejärel tuleb jälgida etteantud mudelit: esitatakse küsimusi, otsitakse huvitavaid kohti.

Alati ei saada tagasisidet rühmades. Tagasiside andjana võib tegutseda õpetaja või kogu klass.

Mary K. Healy võtab selle meetodi kesksed põhimõtted kokku järgmiselt.

1. Algul täidab õpetaja tagasiside-rühma rolli. Ta tugevdab õpilastes kindlustunnet, et nad oskavad kirjutada. Jälle ja jälle on vaja anda positiivset tagasisidet.

2. Esimesi rühmatöökatsetusi ei tohi eriti kritiseerida, vaid leitagu ainet kiitmiseks. Kui rühmatöö harjutamist klassis jätkatakse, õpivad õpilased omadest kogemustest ja tähelepanekutest.

3. Õpetaja peab ise tagasiside andmisel eeskujuks olema. Tema küsimused ja kommentaarid peavad õpilastes mõtteid äratama. Tähtis on, et õpetaja ise ka kirjutaks.

4. Õpetaja peab kirjutamisperioodi jooksul juhtima õpilasi jälgima oma

kirjatüki arengut. Muutumisest on põhjust kõnelda. Õpetaja võib rääkida oma tähelepanekutest.

5. Vähemalt kord kahe nädala jooksul või ka tihedamalt loetakse kaks versiooni samast tekstist ja võrreldakse erinevusi.

6. Tähtis on õpilastele tihti ette lugeda, ka õpilastel võib lasta lugeda tekstidest leitud huvitavaid kohti. Nii saavad nad eeskujusid ja leiavad mõtteid, mida kasutada oma tekstides.

Teksti kohta antavas tagasisides tuleb vältida üldisi fraase ja üldistavaid hinnanguid. Õpilastele ei ole eriti palju kasu tõdemusest, et tekst on nõrk, et mõni koht on ebaselge, et jutu loogika on viidakas. Selle asemel on kasulikud küsimused: "Miks see on sellel kohal?", "Milline sa olid, kui see juhtus?" Õpetaja peab kommentaari kirjutades mõtlema, kas märkus aitab õpilast oma kirjatöö parandamisel.

## VIIMISTLEMINE

Tagasiside saamise järel algab viimistlemine. Oma esialgset visandit lugedes on kirjutaja isegi märganud kohti, mis nõuavad täiendamist või parandamist. Saanud tagasisidet rühmalt või õpetajalt, hakkab ta mõtlema, milliseid muudatusi kuulnud kommentaaride põhjal võiks teha.

Protsesskirjutamine ei ole liineaarselt edenev, kirjutamine ja viimistlemine vahelduvad. Seejuures on tähtis küpsemisaeg. Ühe kirjatüki valmimine alustamisest kuni avaldamisküpsuseni nõuab umbes kuu aega.

Et õpilane ei peaks tagasiside järel tekkinud mõtete põhjal tehtavate muudatuste tegemiseks kogu tööd

tervenisti ümber kirjutama, võib kirjatüki kohe kirjutada hõredalt (üle rea) või paberi ühele poolele. Nii jääb ruumi kirjutada esialgsete ridade vahele, teha juurdekirjutusi, parandada väljendusviisi jne. Hea oleks kasutada lahtisi lehti, mida saab lõigata ja kleepida. Kuid algklassides kaovad üksikud paberilehed kergesti. Veel üks võimalus on kasutada kahte erinevat vihikut: ühes on visandid ja töövარიandid, teise kirjutatakse lõplik verisoon. A-4 formaadis kaustikut saaks niimoodi kasutada mitu aastat. Erinevad versioonid peab alati varustama kuupäevaga.

Viimistlusperioodi tööviise on palju. Õpetaja võib anda üsna üksikajalisi juhendeid või teha erinevaid spetsiaalseid harjutusi. Kui häälestamise ja visandamise perioodil oli taotluseks kirjutamise voolavus ja sujuvus, siis viimistlemisetapp on distsiplineeritud tõsise töö aeg. Viimistlusperioodil võib harjutada ja õpetada:

- alustamisi ja lõpetamisi;
- kulminatsiooni kirjutamist;
- osadeks jaotamist, asjade-mõtete rühmitamist;
- tähelepanekute tegemist: võrdlused, näited, kirjeldavad sõnad;
- kirjeldamist (isiku-, looduskirjeldus jm);
- vormi muutmist (proosa — luule);

Eespool toodut võib harjutada üksikult või eriliste ühendavate harjutustena. Viimistlusperioodil on vaja palju õpetaja juhendamist.

## TOIMETAMINE

Viimistlemine ja toimetamine kahtavad osaliselt teineteist. Täpsemalt tähendab toimetamine protsesskirjutamises seda, et kirjutisele antakse

lõplik kuju (luuletus, proosa, kiri) ning sõnum ja mõte tuuakse selgelt välja. Mõeldakse sõnastuse, stiili ja õigekirja üle.

Siin on tähtsad järgmised asjaolud:

1. Töö sisu ja ülesehituse kontrollimine;
  - kas mõte ja vaatenurk tulevad selgelt esile;
  - kas ainekäsitus on järjekindel;
  - kas puudub midagi olulist;
  - kas on midagi liigset;
  - kas on silmas peetud lugejat;
2. Keele ja stiili kontrollimine;
  - stiili ühtsus;
  - fraasid, keelelised kujundid;
  - õigekiri.

## KORREKTUUR

Õpetaja, klassikaaslane või keegi muu loeb kirjavandude läbi ja kriipsutab vead alla. Need vead ei lähe hindamisel arvesse, kui õpilane oskab need selles töötapis ise parandada. Tavalistest vigadest võib teha loetelu seinale või siis õpilane võib teha oma vihikusse loetelu enda tavalisematest vigadest. Seda saab kasutada oma töö korrektoori juures, kontrollides ja võrreldes sellega sammhaaval oma allakriipsutatud vigu. Õpilane parandab need vead, mida suudab, ülejäänud võivad jääda.

## HINDAMINE

Alles nende töötappide järel on õpetaja kord vigu parandada. Ta on teksti sündi lähedalt näinud ja sellele kaasa elanud. Tal on lihtne öelda midagi kiitvat. Pole enam vaja tähelepanu koondada vigadele, kuna need on üritatud kõrvaldada juba varem.

Peale selle, et õpetaja hindab kirjatükki, hindab ta ka kogu protsessi: kas tekst paranes, kas kirjutaja õppis midagi. Protsesskirjutamises pole tähtis ainult tulemus, vaid ka areng, mis kirjutajas toimus.

### VÄLJAANDMINE, AVALIKUSTAMINE, ESITAMINE

Kui õpilastele teatada, et nad saavad tekstiga töötada pikemalt, võib mõni öelda: "Ma ei taha üht asja kirjutada mitu korda." See tuleneb osaliselt sellest, et varem pole nii tehtud, et õpilased ei saa aru, mille poole sel moel püritakse. Aga kui õpilastele rääkida, et need kirjutised on plaanis paljundada ja saadud raamatuke saadetakse kodudesse lugemiseks, siis tahab laps oma jutu võimalikult parema teha. Teksti kirjastamine/esitamine on tähtis inustusviis. See, et tekstil on kindel tagamõte ja lugejad, motiveerib kirjutajat. Paljundamise ja erinevate väljaannete tegemise kõrval saab kasutada muid võimalusi: teksti võib lugeda klassile või lapsevanematele erinevates olukordades, panna välja klassi seinale või koguda erilisse kausta, see võib ilmuda klassi/kooli noortelehes, seda võib esitada klasispeel/õjuluõhtul. Kuidas teksti teiste ette tuua, sõltub muidugi teksti laadist. Avalikustamine aitab kirjutajal saada käsitust erinevatest lugejatest ja vastuvõtviisidest. Alati ei pea kogu protsessi läbi tegema, ometi peab ikka alustama algusest, kunagi ei saa hüpata kohe "lõpliku" versiooni juurde. **PROTSESS ON TÄHTSAM KUI TULEMUS.**

### LÕPLIK KONTROLL

Kirjutamisprotsessile põhinevat õpetust võib sobivate osadena kasutada algkoolis kas või esimesest klassist alates.

Algklassides on hea harjutada protsessi erinevaid osi, kogu protsess võib ehk mõnikord õnnestuda neljandas klassis. Alustatakse algusest, st häälestamisest, ideede äratamisest, ettevalmistusest, kunagi ei hüpata protsessi lõppu. Tähtis on, et kirjutatakse palju ja mitte ainult emakeeletundides, et jutu/töö kirjutamisel on mingi otstarve, eesmärk, adressaat. See, et kirjutatakse palju, ei ole minu kogemuse järgi toonud õpetajale lisatööd: tundides jõuab küllalt palju juhendada ja kui õpetaja teeb kirjutamisprotsessi aktiivselt kaasa — ise kirjutades ja juhendades, on tal üsna selge pilt iga lapse tööst. Ta ei peagi panema hindeid iga visandi eest.

Nüüd, kui olen töötanud protsessile põhineva kirjutamise õpetamisega, leian, et laste kirjutamisvalmidus ja ladusus on edenenud. Samuti olen tähele pannud, et mitmete viihikute kasutamise ja sinna õpitust oma märkmete tegemise kogemus on edendanud asjade mõistmist. Kirjutama õpitakse vaid kirjutades ja kirjutades omakorda võib õppida.

Ajakirjast *Luokanopettaja* (nr. 6/87, 1/88)  
tõlkinud **Aili Praks**

## KAKSTEIST KEKSU

Mis mõttega alljärgnevad kaksteist keksu trükitakse?

Võiks pikalt targutada, et keks on üks ürgvana mäng ja vanad asjad lihtsad on head. Keks on tõepoolest vana mäng, Euroopas on esimesed keksujoonised leitud Vana-Rooma kiviteede plaatidelt ja arvatakse, et nimelt Rooma sõdurid viisid keksu Inglismaale. Aga nagu edaspidi näha — keksu tunti nii vanade indiaanlaste seas kui ka Aafrikas. Ju siis on keksumäng üldinimlik.

Minu isiklik keksuhuvi, tunnistan ausalt, sai alguse ka isiklikust motiivist. Meil on peres kaheksa-aastane tütar ja ühel õhtul kuulsin tema õpetaja käest, et nii meie lapsuke kui ka kõik tema klassikaaslased ihkavad hirmsasti karelda ja hüpelda. Vast paar nädalat hiljem sattusin konverentsile "Folkloor ja haridus" ja seal esines üks šarmantne ameeriklannast vanadaam (tema nimi on Sharon Rae Landergott Durtka — ja tuhat tänu talle!) ettekandega, kuis oleks võimalik õpetada klassis, kus õpivad koos mitme emakeelega õpilased. Numbrite õpetamiseks pakkus ta välja nimelt keksu.

Peale loengut selgus, et mainitud vanaproua koos oma kolleegidega on kokku kogunud ligi poolsada erinevat keksimisvõimalust üle laia ilma ning ta polnud kade neid tutvustama.

Mulle tundub, et on palju põhjusti, miks õpetajad Eestimaalgi keksu vastu huvi võiks tunda. Kõigepealt — keksu mängivad lapsed säästavad õpetaja närve. (Ka juhul, kui te armastate lapsi piiritult ja kaksküm-

mend neli tundi ööpäevas, on nad teile armsamad, kui nad vahetunnis vaikselt keksu mängivad, selle asemel, et sihitult siia-sinna ringi lipata ja niisama kisada.) Keks on organiseeritud tegevus.

Teisalt, kunagi oli iga pedagoogi pühaks kohuseks kõnelda rahvaste sõprusest. Tänapäeval pole enam suurt millestki rääkida. Armeenlane sihhib aserile kahuriga silma, serblane peab horvaati märklauaks ja meie räägime oma idanaabrist kui Suurest Kollist. Kui aga Eesti laps oskab prantsuse, poola, nigeeria ja saksa moodi keksida, pole ehk tulevikus tarvis nõnda palju auru rääkimise peale kulutada. Ning kui veel geograafia õpetaja soostub näitama, kus kandis need Nigeeria ja Saksamaa kaardi peal asuvad, võib keksumängul olla ka teadmisi avardav efekt.

Osa inimeste jaoks on keksimine üks tühi tegevus (Mis sa seal keksid?), aga kindla peale leidub ka neid, kes oskavad kekstust kasu saada

Tahangi kõigile kekssõpradele head keksimist soovida. Veel palun mitte unustada, et keks pole mitte tüdrukute eralõbu. Ning enne keksumängu õpetama asumist võiks ise kõik mängud läbi keksida. Keksupraktika on igal juhul midagi enam kui kuiv keksimise teooria.

Head keksimist!!!

Mai 1994

Eri rahvastel on kekssude jaoks eri nimed, millel on enamasti väga huvitavad tähendused. Igas paigas mängitakse keksu isemoodi, isemoodi on ka mängureeglid. Ja ühte ja



sedasama *keksu* võib ühel päeval mängida ühtmoodi, teisel teistmoodi. Üks pole teisest õigem ega parem. Sobib see, milles mängijad kokku lepivad.

Keksumuster joonistatakse tavaliselt siseõuele või kõnniteele, keksukiviks sobib kivike, tammetõru, pude-likork vmt.

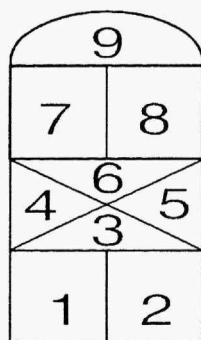
## I. MILWAUKEE KEKS

Milwaukee asub Ameerika Ühendriikides. Kuigi järgmisena tutvustan veel kaht ameerika *keksu*, on selle esiletõstmiseks eriline põhjus. Milwaukee asub rahvusvaheline instituut, kus uuritakse eri rahvaste kombeid. *Keksud*, mida siin tutvustan, on valitud instituudi kogumikust.

Milwaukee-*keksul* erinime ei ole. Küll aga on vahva tähendus kohanimel endal. Milwaukee — koht, kus kolm jõge kokku saavad.

### Reeglid

#### A. Numbrikeks



se nii, et vasak jalg on 4s ja parem 5s. 6. kasti hüpatakse ühel jalal ning 7sse ja 8sse mõlemaga nagu 4. ja 5. puhul — vasak jalg 7s ja parem 8s. 9. kasti hüpatakse ühel jalal. 9. kastis jääb mängija ühel jalal seisma, pöörab end hüpates ümber ning

**I voor.** Mängija viskab keksukivi kasti 1. (Kivi ei tohi kukkuda piirjoonele!) Mängija hüppab kasti 2, sealt kasti 3. Hüpatakse ühel jalal. 4. ja 5. kasti hüpatakse

tuleb sama teed tagasi. Tagasiteel korjatakse üles keksukivi ja hüpatakse kastist välja.

**II voor.** Mängija viskab keksukivi kasti 2, hüppab ise esimesse ja sealt 3sse, jättes 2. kasti vahele. Siis lõppu välja ja samamoodi tagasi.

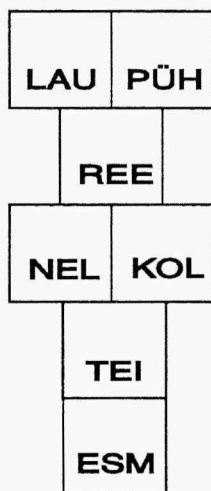
**III voor.** Mängija viskab keksukivi kasti 3. Et nüüd on 1. ja 2. kast mõlemad vabad ja mõlemad tuleb läbi hüpata, siis — vasaku jalaga esimesse ja paremaga teise kasti. Sest kõrvuti asuvatesse kastidesse hüpatakse mõlemal jalal korraga.

Mängija kaotab oma mängukorra, kui ta

- viskab keksukivi valesse kasti,
- viskab keksukivi piirjoonele,
- satub hüpates piirjoonele,
- hüppab ühe jalaga hüppamise asemel kahega (ja vastupidi).

Kui mängukord uuesti mängijani jõuab, jätkab ta sealt, kus mäng tema jaoks pooleli jäi.

#### B. Nädalakeks

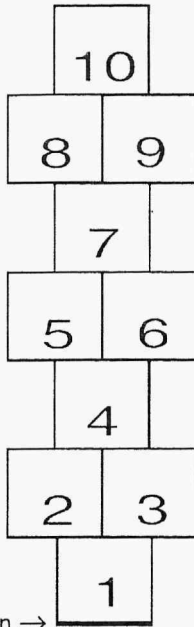


Keksukast on veidi teistsugune, mängureeglid aga põhiolemuselt samad. Seega — kolmapäeva ja neljapäeva kasti hüpatakse kahe jalaga. Aga viimases, pühapäevakastis võib lihtsalt seisma jääda, puhata ja aru pidada. (Vastavalt kokkuleppele kas hüppejalale toetudes või seistes rahulikult mõlemal jalal.)

## II. AMEERIKA KEKSUD

### Reeglid

A.



**I voor.** Mängija viskab keksukivi kasti 1, hüppab ühel jalal kasti 1 ja lööb oma kivi üle algusjoone välja.

**II voor.** Mängija viskab kivi kasti 2 ja hüppab ühel jalal kasti 1, siis kasti 2. Seal nügib ta oma kivi välja ja hüppab ise läbi esimese kasti tagasi.

**III voor.** Mängija viskab kivi kasti 3 jne. Keksukivi väljalöömises võib kokku leppida, et see peab alati toimuma üle algusjoone või et see võib toimuda üle mis tahes äärejoone.

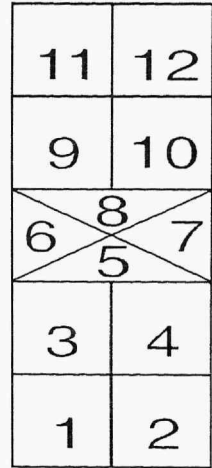
Mängija kaotab oma mängukorra, kui ta

- kaotab tasakaalu,
- astub joone peale,
- kivi kukub joone peale,
- kivi kukub valesse kasti.

### Reeglid

B.

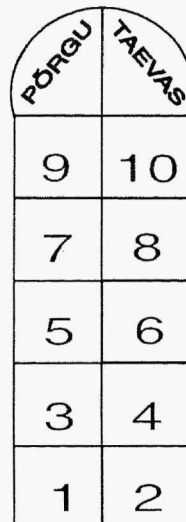
**I voor.** Mängija hüppab kõik kastid läbi. Kõrvutistesse hüpatakse korraga: parema jalaga 1sse ja vasakuga 2sse jne. 5. ja 8. kasti hüpatakse ühel jalal. Kui mängija on jõudnud keksukasti lõppu, pöörab ta end hüppega ümber ja kargab algusse tagasi.



**II voor.** Mängija viskab keksukivi kasti 1. Sinna hüpata ei tohi. Seega algab hüppamine 2. kastist ja ühel jalal. Tagasiteel tuleb 2. kastis ühel jalal püsides korjata üles kivi 1. kasti ja siis välja hüpata.

Mängukorra kaotamine samamoodi kui eelmises mängus.

## III. TŠEHHI KEKS (KRITZ)



Keksukiviks kasutatakse portselani- või pudelikilde (servad ei tohi olla teravad).

### Reeglid

**I voor.** Keksukivi visatakse kasti 1. Mängija hüppab kasti 1, korjab üles ning hüppab välja. Hüpatakse vastavalt kokkuleppele kas ühel

jalal või mõlemaga. Ühel jalal hüppamine teeb mängu keerulisemaks ja põnevamaks.

**II voor.** Mängija viskab keksukivi kasti 2. Mängija hüppab esimesse kasti, teise. Korjab kivi üles ja hüppab edasi.

Iga kord tuleb hüpata keksukivini, kivi üles korjata, ümber pöörata ja tagasi karata.

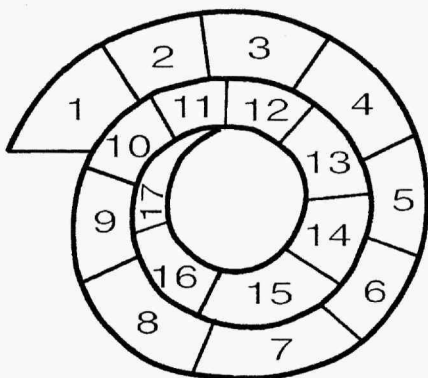
Kui kõik numbrid on läbi hüpatud, visatakse kivi "taevasse". Kui kivi satub eksikombel "põrgusse", siis algab mängija täiesti algusest uuesti.

Võidab mängija, kes hüppab kõik kastid järjekorras läbi ja suudab oma keksukivi täpselt "taevasse" visata.

#### IV. PRANTSUSE KEKS (ESCARGOT)

Prantslased on natuke naljakas rahvas selle poolest, et söövad igasugu asju, mida meie suu sisse kah ei võtaks. Näiteks tigused ja usse. Nende keksu nimi on "tigu" ja maha joonistatud keksumuster on teokarbi kujuga.

**Reeglid**



Enne mängu otsustab iga mängija, kummal jalal ta keksib. Otsus kehtib terve mängu ajal.

**I voor.** Iga mängija keksib läbi kõik kastid. Igasse võib hüpata ühe korra. Piirjoonele hüppamine tähendab mängukorra üleandmist.

Keksumustri keskel on ring. Seal võib puhata ja seista mõlemal jalal. Pärast puhkust hüpatakse kast kasti järel välja tagasi.

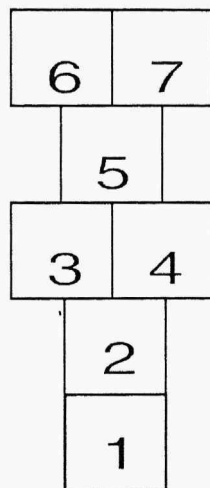
**II voor.** Hüpatakse samamoodi, aga hüppamise lõpetanud mängija valib ühe kasti endale "koduks". Ta kirjutab sinna sisse oma nimetähed. "Kodu" on keskmise ringi kõrval teine koht, kus mängija võib kahel jalal puhata. Keegi teine ei tohi sinna hüpata, sest "kodu" on puutumatu.

"Kodu" valitakse nüüd iga vooru järel ja mäng lõpeb sellega, et ükski mängija ei suuda enam keskmise ringi jõuda või et igas kastis on kellegi nimetähed sees. Võidab mängija, kellel on kõige rohkem "kodusid".

#### V. POOLA KEKS (KLASSA)

Nagu nimestki arvata, peetakse selles mängus keksukaste klassideks ja terve mäng on siis kool. Keksukiviks on mõnikord kastanimuna.

Terve mäng hüpatakse läbi kahel jalal või vastavalt kastide paigutusele vaheldumisi ühe ja mõlema jalaga.



## Reeglid

### A.

I voor. Keksukivi visatakse esimesse kasti. Seejärel hüpatakse mõlema jalaga esimesse kasti ja korjatakse kivi üles. Nüüd hüpatakse kõik kastid läbi.

II voor. Keksukivi visatakse teise kasti, hüpatakse alguses esimesse, siis teise kasti, korjatakse kivi üles ja hüpatakse terve mäng läbi. Kes esimesena kõik kastid seitse korda läbi keksib, on võitja.

### B.

Kui keksukivi on esimesse kasti visatud, hüpatakse esimesse kasti ühel jalal, korjatakse kivi üles ja karatakse edasi. Kõrvuti kastidesse võib hüpata korraga, üks jalg kummaski kastis. Viimastes kastides pööratakse end õhku hüpates ümber ja hüpatakse tagasi.

Kõrvuti kastidesse võib hüpata kahe jalaga, üks jalg vasakpoolses, teine parempoolses kastis. Kastid hüpatakse järjekorras läbi 14ni. Siis hüpatakse teise kasti, korjatakse tasakaalu kaotamata üles keksukivi ja hüpatakse välja.

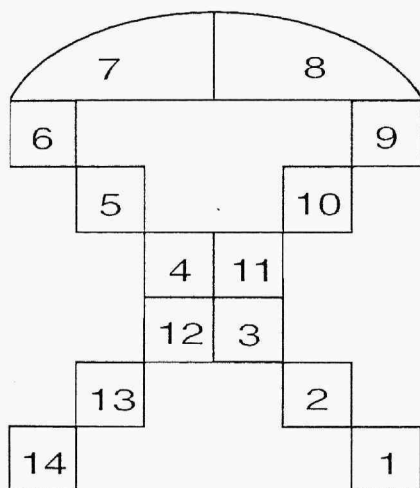
II voor. Keksukivi visatakse teise kasti, hüppamist alustatakse esimesest kastist, jäetakse teine kast, keksukiviga kast, vahele ja hüpatakse 3sse ning 12sse.

Mängija kaotab mängukorra, kui ta

- keksukivi ei satu õigesse kasti,
- keksukivi satub piirjoonele,
- hüppab piirjoonele,
- vaba jalg puutub maapinda.

Võidab see, kes esimesena terve keksujoonise 14 korda läbi hüppab.

**Järgneb**



## VI. ITAALIA KEKS

## Reeglid

I voor. Keksukivi visatakse esimesse ja hüpatakse teise kasti. Siis 3sse, 12sse, edasi 4sse ja 11sse.

**Maie Kaldalt**  
*Kooliuenduslasele*



*Maie Kalda 1994. a. suvel Muhus. Foto: Jaan Kalda*

## VASTUSED TOIMETAJA KÜSIMUSTELE

**1. Minu teada on Maie Kalda Väike-Maarja Keskkooli vilistlane- V-Maarjal on rikas kirjanduslik minevik, mis ulatub muuhulgas ka väga maineka kirjandusõpetaja Juta Inglistini. Kas sealt on pärit ka filoloogikutsumus?**

Kutumus, missioon, pühendumine on kaalukad sõnad, neid saab puhtast südamest tarvitada Juri Lotmani, Aarne Vinkli, Pärt Liase, Jaan Unduski kohta. Mis minusse puutub, siis on küll ennekõike Juta Inglisti teene, et tegin eesti filoloogia kursuse Tartu Ülikoolis läbi raskusteta (kiitusega) ja sain oma sealsetelt õpetajatelt lähetuse aspirantuuri.

Juta Inglisti õpilane olin terve keskkooliaja, 1942—1947. Saime täisväärtusliku kirjandusõpetuse, s.o professionaalse, politiseerimata. See oli veel võimalik sellal. Juta Inglisti respektisid ja ta ainet õppisid korralikult ka meie klassi head matemaatikud ja sportlased. Tagantjärele arvan, et see tulenes tema väga kõrgest intelligentsusest. Keegi ei taha endast halba muljet jätta isikule, kes on asjatundlik oma erialal ja ühtlasi tõeline haritlane.

Juta Inglis õpetas meile kirjandust ja kirjanduslugu läbi teoste. Kirjanike elulugudest omaette numbrit ei teinud. Andis küll mnemotehnilisi võtteid, nagu: Koidula 1843+43=1886, Jakobson 1841+41=1882, Kreutzwald Võrus 1833-77= 44, s.t õpetas kasutama süsteemset mälu. Neid aastaarve, mis tuli ilmingimata pähe jätta, oli vähe: 1535, 1739, 1862, 1896. Muusse puutuvast piisas ploki (ajajärgu, voolu) teadmisest. Kodulookallakut polnud. V.-Maarja Parnassi nime olime kuulnud, pealegi olid vana kihelkonnakoolimaja, Ebavere mägi ja kahe Jakobi sambad kogu aeg silma all.

See läbi teoste eneste õppimine käis meie kooliajal — sõja ja võimuhetuste ajal, mil polnud õpikuid ega “kohustusliku lektüüri” raamatuid kuskilt osta —, õige palju ühislugemiste ja referaatidega. Juta Inglis tuli klassi, 3—4 “Kroonu onu”, “Säärast mulki” või “Libahunti” kaenlas, jagas rollid välja, ise kommenteeris, juhtis tähelepanu, laskis tagasi võtta jne. Aga ka vanemat jutustavat proosat oli üheskoos palju toredam lugeda kui omaette. “Jut on se Koroke, Õppetud on se lwwa” näitel puutusime kokku idüllilise ja struktuuri mõistega (viimast küll terminina veel ei eksisteerinud). “Uue variseri” põhjal didaktilisuse ja stiiliga. “Vari” andis materjali romantismi ja realismi põhitunnuste ülesleidmiseks. “Libahundist” tuli igaühel teha graafiline kompositsiooniskeem ühes kommentaariga. Teoreetiline mudel oli meil antiik- ja klassitsistliku draama põhjal enam-vähem teada, õpetaja vihjas juhendavalt ainult niipalju, et kulminatsiooni määratlemisel on valikuvõimalusi. Pärast läbivaatamist kirjutatas pahaselt nina, et mitte keegi polnud märganud isegi nii lihtsat asja nagu I ja V vaatuse sümmeetria.

Pikematest teostest kuulasime karakterseid katkendeid ja nende juurde õpetaja teoreetilist selgitust. Seepeale said paar-kolm õpilast eksemplari koju kaasa ülesandega teha igaüks mingit eriaspekti jälgiv referaat. “Kalevipoeg”

jagati tsüklite või peatükkide kaupa ära suure karja tegijate vahel. Neid kuulata oli ka keskpärase esineja puhul hoopis teine asi, kui ise kogu joru läbi lugeda. (Selle kogemuse mõjul sokutasin 80-ndail kirjandusõpikusse Vetemaa "Kalevipoja mälestused".)

Ühislugemismeetodi viljakust soodustas kindlasti seik, et meie klassis oli mitu head lugejat. Kui X klassi kevadel etendati koolipeol "Pisuhända", olid kõik meesosad meie poiste käes. Üks, koomik, seekordne Piibelet, läkski näitlejaks õppima. Lüürilisi luuletusi luges väga ilusa tämbri, aeglase kõnerütmi ja selge artikulatsiooniga bassihääle omanik. Tal tuli originaalkeelne Puškingi hiilgavalt välja, rääkimata Liivist või Suitsust. Tänu temale saime kätte puhta luuleelamuse. (Nendest kahest poisist on juba kirjutanud klassivend Aleksander Suuman.) Lüürika üleseletamist ega selle arvel tundlemist ei lubanud karge intellektuaalse stiiliga Juta Inglise endale mitte ialgi ja hoidis sedaviisi, isikliku eeskujuga, meidki laskumast magedasse ilukõnesse või saba- ja sarvedeta meelisklustesse. Teisal olen juba varem väitnud, et Juta Inglise meetodis keskne vanade tekstide häälega lugemine muudab need tahes- tahtmata veidi kentsakaks, s.o distantseerib elu ja kirjanduse, aidates niiviisi omaltpoolt ära hoida õhetavat samastumist ja muid retseptisioonihälbeid.

Tegelaskujude karakteristikaga, mis läks massiliselt moodi nõukogude ajal nii kriitikas kui õpikuis, meie õpetaja isiklikult ei tegelnud, välja arvatud mõni keerulisema filosoofiaga juhtum, nagu Platon Karatajev—Kutuzov—Pierre ("Sõda ja rahu" siis veel kaanest kaaneni läbi lugema ei pidanud). Sellega pidime ise toime tulema, olgu suuliselt või vastava teemaga kirjandites. Abinäitajateks andis ta, vist juba 2., s.t praeguses 8. klassis, kolm vastandmõistete paari: positiivne — negatiivne, sümpaatne — antipaatne, eraldi rõhutades, et positiivne ei tarvitse sugugi mitte alati olla sümpaatne ega negatiivne antipaatne, ja usutav — ebausutav, mis omakorda ei kattu igakord mõistepaariga realistlik — romantiline. Ju oli vaja ära hoida ühtede libisemist ümberjutustamise rõõbastele ja teistele, kidakeelsematele, kätte anda märksõnad. Igatahes normi ega kriteeriumi neist ei tehtud ja klassis loeti sagedamini ette kirjandeid, kus mõttekäiku organiseerisid teised, omaleitud määratlused. Millegi niisugusega teenis tema hea sõna ära minu kirjand "Pisuhännast", ja seda hinnalisem see sõna tundus, et Juta Inglise oli kiituse jagajana pigem peenetundeline kui helde.

Hiljem oma ala historiograafiat tundma õppides märkas, et Juta Inglise oli üsna palju kasutanud eestiaege kooliseeria "Keel ja Kirjandus" vihikuid.

Seega, kokku võttes: õpetus oli induktiivne ja analüütiline, suunas õpilasi mõistma kirjanduse kunstiomadusi ja kirjutama temast mitte reproduitseerivat, vaid metateksti; järgis printsiipi, et kõrgema kvalifikatsiooniga isik, s.o õpetaja, ei kuluta ennast madalama kvalifikatsiooniga, s.o õpilastele jõukohase töö peale.

**2. Kirjandusteadus ja kirjandusõpetus, nende suhe? Kuivõrd kirjandusteadlane üleüldse huvitub kirjandusõpetuse käekäigust?**

Eks suhe ole kõige üldisemalt öeldes sama mis teadusel ja populaarteadusel ikka olnud, pluss eri vanuseklasse silmaspidavad metoodilised ja didaktilised vahendusvõtted. Mis õpikuisse puutub, siis koolikirjanduslugu ei tohi olla mõne teise, ei akadeemilise ega ka esseistliku kirjandusloo konsept. Isiklikult arvan, et kirjandusteaduse žanride seast on kommentaar see, mida võiks nii kirjandustunnis kui ka õpiku kirjutamisel eeskujuna silmas pida. Seda eriti praegu, kus pingutame, et ületada eelmise ajastu halba pärandit — autoritaarset hinnanguisust, politiseerimist, pateetikat, uperpallitavat tõlgendamist. Ei aita paljast poliitilisest ümberhindamisest, nagu arvab mõni lihtsameelne entusiast.

Kirjandusteadlaste huvitatus kirjandusõpetuse käekäigust on olnud siinmail "vabatahtlik sunniiviisiline" 1940-ndaist 80-ndaini, mil suurema osa õpikuist kirjutasid nemad. Olen, ka oma kogemuse põhjal, nõus koolimeestega, kelle arvates on ebaloomulik, et õpilastele mõeldud õpikuid kirjutavad isikud, kes ise koolis ei õpeta. Samas tean, et praegusaja koolimehed oskavad küll koostada häid lugemikke, aga jäävad jänni süstemaatilise ainekäsitlemisega vanemate klasside õpikus ja kipuvad tegema ka üsna palju liht-faktiviigu. Loodetavasti nad kosuvad ja võtavad selle töö ikkagi enda peale, nagu oli Eestis 1930-ndail. Kirjandusteadlased omalt poolt on kindlasti suutelised varustama õpetajaid täiendava õppekirjandusega, samuti loengutega, mida VÕT omal ajal vägagi läbimõeldult ja järjekindlalt korraldas.

### **3. Maie Kalda on olnud pikas perioodis Haridusministeeriumi kirjandusõpetuse komisjoni liige. Ma ütleksin: eksperdi rollis kirjandusteaduse vaatekohast pluss kaasategemine eesti nõukogude kirjanduse õpiku koostamisel. Oli selles töös ka midagi aatelist, arvestades aega ja olusid?**

Ferdinand Eiseni käskkiri kirjandusõpetuse õppekirjanduse 13-liikmelise komisjoni moodustamise kohta kannab kuupäeva 21. märts 1977. Komisjoni töö oli läbini aateline, vaatamata nn mittekoosseisulise töö tasule, mida Juta Nurmik komisjoni esinaisena 80-ndatel retsenseerijatele hankis. Aatelseks pean seda põhjusel, et komisjoni ülesannete täitmisele kulutatud aeg ja vaev olid palju suuremad kui kasutegur. Komisjoni esimene esimees Kalju Leht tuletas meile ühtelugu meelde, et oleme ainult nõuandev organ. Sealjuures kuulusid sellesse ainuüksi väljaspoolt Haridusministeeriumi allasutusi oma ala esmaklassilised jõud Karl Muru ja Valeri Bezzubov (nemad käisid koosolekutel pealegi Tartust), Ott Ojamaa ja Ants Haljamaa. Koosolekud algasid kell 11, millega oli likvideeritud praktiliselt terve tööpäev. (Minu palved alustada lõunast jäid hüüdjaks hääleks.)

Meie tegevus oli aateline bürokraatia. Komisjoni liikmete kirjalikke retsensioone ja ekspertiise (missuguste totrate küsimustike järgi neid mõnikord teha ei tulnud!) vajasid ministeeriumi minu meelest täiesti aatelised ametnikud ja funktsionäärid selleks, et neid kuskil kõrgemal pool, lubamis- ja keelamisõigusega organeis kellelegi nina alla pista. Meie seal komisjonis mõtlesime



kõik ühtemoodi, kartsime ja soovisime ühtesid ning samu asju. Haridusministeeriumis, niipalju kui minul sealsete inimestega kokkupuudet oli, valitses Eiseni vaim ka 80-ndatel.

Uute õpikute ja lugemike käsikirjade retsenseerimisel andsin alati oma parima. Küll aga tundus ajaraiskamisena alalõpmata käiv janditamine õppeprogrammidega. (See tants näikse kestvat siia maani.) Nt helistab Kalju Leht mulle koju ja küsib, mida ma arvan tema hiiglajulgest kavatsusest viia kohustuslikku programmi Traadi "Karukell, kurvameelsuse rohi". Või üks juba peastroika aegne juhtum: keegi terane ministeeriumi ametnik teeb ettepaneku programmist maha võtta Polevoi "Jutustus tõelisest inimesest". Sellega on terve komisjon nõus, järgneb tõsine diskussioon, mida asemele panna. Meie Märt Hennostega küsisime, et kas ei võiks väljavahetamise vabaduse jätta õpetajatele. Aga kus sa sellega! Kõigi teiste arvates ei pidavat õpetajad suutma ise valida. Asemele pandi seekord Voynichi "Kiin"... See polnud ainus juhus, kus komisjoni kuulunud haridustegelased väitsid, et õpetajatel polevat initsiatiivi ega huvi midagi ka omal käel, programmist erinevalt teha. Minul kõrvaltvaatlejana oli seda raske uskuda.

Ise olin kaasautor kahel lõpuklassi õpikul. Esimeses (Eesti nõukogude kirjandus XI klassile. Koostanud H. Puhvel. Tallinn, Valgus, 1981, 132 lk) üsna vähese kaastööga. Selle tegemisest on ainult halbu mälestusi. Koostajaga ei tekkinudki mõistmist, kuigi püüd selleks oli mõlemalt poolt olemas. Impressumist nähtub, et laduda antud 24. 10. 80 ja trükkida antud 19. 03 81. Nende kuupäevade vahemikku jäi 40 kirja lugu ja see andis kõvasti tunda 2. korrektuurile esitatud nõuetes. Nõudjad olid Puhvli ütluse järgi Aili Aben ja Olaf Utt Keskkomiteest ja meie, s.o KKI direktor Sögel. Vahendaja Puhvel andis "parandamise" nõuded mulle üle 18. veebruaril. Nädal hiljem, 25. veebruaril oli 3-tunnine istumine Sõgla ja Puhvliga, kes veel mingeid tabusõnu ja väljendeid muutsid. Minule oli antud käsk Valtoni niigi lühike iseloomustus kaks korda lühemaks teha. Millegipärast oli võimukandjaid juba varem väga ärritanud Vetemaa "Kalevipoja mälestused", nii ka seekord. Kirjutasin siis asemele puruvärskest "Näkiliste välimäärajast", aga see visati välja juba minu seljataga. Karl Muru luulepeatükist kadusid täielikult Kaplinski ja Juhan Viiding, kokku olevat tehtud ca 150 muudatust, mis on selle raamatu kõhnust arvestades erakordne saavutus.

Oleksin muidugi pidanud selle aatelistelt alustatud töö 2. korrektuuri faasis neile vastu pead viskama ja mitte iial enam õpiku žanriga tegelema. Ometi lasksin ennast just põhjusel, et mainitud õpik nii nadi sai, kaasa tõmmata Hoide Siku koostatud, Haridusministeeriumis 1987 konkursil käinud ja 1989 ilmunud õpiku "Eesti kirjandus XII klassile" kaasautoriks. Seekord oli töömeeleolu teine, jõudsime trükiredaktsiooni sisse võtta juba mõned pagulaskirjanikudki, mina proosategijana Ristikivi, mis tundus olevat suur õnn. Konkursi žüriisse oli Elsa Gretškina komplekteerinud 22 isikut, laekus üksainus käsikirj, millel viis autorit. Ja nii need kaks jalgpallimeeskonda (see on Kalju Lehe vaimukus) premeerisid meie üht korvpallimeeskonda II preemiaga, sum-

maga, mis, kui maksud maha võetud, oli žüri honorarist paarsada rubla suu-remgi. Kaheveerulise ülesehituse pressis meile peale üliaktiivne Kalju Leht. Töörahu nimel andsin alla, kuigi ei saanud aru selle eelistest, vaid arvasin, et tegemist on mõne Vahe-Euroopa sotsialismimaa moeröögatusega. Lõppude lõpuks oli see ju nii süütu diktaat võrreldes 1981.a. õpikule osaks saanuga.

Ma ei arva siinamaani, et see on halb õpik, ja Oskar Kruusi retroarvustuse (1993 suvel Sirbis) pinnalise tagantjäreletarkuse peale vastaksin ainult niipalju, et 1988 sügisel lõppredaktsiooniga tegeldes jätsin nimme Eessaare Aadu sisse. Milleks peaksime püüdma ära peita oma punast kirjandust — ta on olemas, nagu ka “Alasti” ja “Linnupriide” autori anne ja isikupära.

Siinkohal on sobiv juhus õiendada ära kõnealuse õpiku sisukorra hoolimatumust vormistamisest tekkinud bibliograafiline (ja minu “autoriau” riivav) segadus: III ptk-i “Romaan” autoriteks on märgitud M. Kalda ja H. Sikk, selle alaosadest kahe, “Aadu Hindi” ja “Paul Kuusbergi” autorina uuesti märgitud H. Sikk, kuna minu kirjutatud 15 alaosa järel autorinimi puudub. Sel põhjusel ei tahtnud meie oma KKI väga vilunud bibliograaf Osvald Kivigi aktsepteerida minu ainuauthorsust (milleks tal oli sisukorra põhjal täielik õigus) ja niisama loogiliselt kandis Janika Kronberg minu Ristikivi-peatüki kahe autori arvele (Akadeemia 1992, nr. 9, lk 1972).

#### **4. Võib-olla on Maie Kaldal arvamusi eesti hariduse oleviku ja võimaliku tuleviku kohta?**

Õpikute kirjastajatel ei maksaks enam orienteeruda autorikollektiividele, kelle töökindlus on viimasel ajal veelgi vähenenud. Õpetajad puistaku turjalt ettekirjutuste lade, näidaku, et nad oskavad ise oma tööd teha. “Kooliuuendustlasele” soovin Sea-aastaks kõike head ma füüsikust poja **Jaan Kalda** värssidega:

*Seekord ei hiline otsus:  
saduldage Sinine Notsu,  
algab heroiline teekond,  
ratsuks on jõuline peekon.  
Haaranud kinni sea harjastest  
ei hooli me seakarjastest —  
me väledalt seatraavime  
üle kivide, kändude, kraavide;  
ka valimisporimülgastest  
saab läbi — ei mingit tülgastust!*