

**Kooli-
uenduslane**

JKS · HK

5

«Kooliüenduslase» toimetus:

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

Kujundanud Kuulo Vahter

Tehniline toimetaja Mare Sepp

SISUKORD

TOIMETAJAMÖTISKLUUS (E. Siim)	3
KOOLIÜENDUSE MINEVIKUST	
E. Lätt , Ravkere õpetajate seminari vaimust	5
M. Rebane , Rudolf Reimanni osast eesti kooli kirjandusdidaktilise mõtte kujunemisloos	22
F. Eisen , Johannes Käis loodusõpetuse metoodikuna	26
KOOLIÜENDUSE TÄNAPÄEV	
L. Kivi , Sellest kuidas viimase poolsajandi jooksul on Eestimaal lapsi lugema õpetatud	32
L. Niinesalu , Vanematega koos	40
MUJALT MAAILMAST	
P. Nikkanen , Organisatsiooni kultuurist, selle arendusprogrammi kavan- damisest ja jälgimisest	44
VARIA	
U. Läänemets , Hilda Taba pedagoogilise pärandi rakendamise võima- lustest Eestis	56
IKO MARANILT «KOOLIÜENDUSLASELE»	63

Toimetajamõtlisklus

«KOOLIUUENDUSLANE» JA TEMA «LEIVAISA»

Nende ridade ilmumise ajaks on 1993. a. veebruarikuus toimunud muudatused Eesti hariduselu juhtimises juba ajalugu ning esimesed õiedki ehk juba puhkenud, mis lubavad hakata ennustama toimunu viljakust. Kas Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi ja terve rea haridusega seotud asutuste, nende hulgas ka EHA likvideerimine ja uute loomine Kultuuri- ja Haridusministeeriumi rüpes oli järg 1987. a. alanud kooliuuenduslikule liikumisele ja vallandab õpetajate aktiivsuse teel isiksuse arengule suunatud koolikorraldusele või jääb see tuuleilliks puude latvades, seda näitab aeg. Nüüd on aga toolid ja portfelliid jagatud ning igaüks teab, kelle laua all on kellegi jalad ning on aeg hakata tegusid tegema.

Kuna ka «Kooliuuenduslase» «leivaisa» sai uue nime, siis kõigepealt temast.

«Kooliuuenduslane» on algusest peale tuginenud eesti ajal ilmunud olulisemate kooliuuenduslike tekstide taasavaldamisele, uuemate kogemuste levitamisele eriti algõpetuses (üldõpetus, kodulugu jm.), meie pedagoogikale lähedasemate tekstide kättesaadavaks tegemisele välispedagoogikast (senini Soome, Rootsi). Käesolevast numbrist ilmub «KU» Haridustöötajate Koolituskeskuse väljaandena, kuid jätkab põhijoontes senist sisusuunda. Olgu siis mõni sõna uue «leivaisa» iseloomustuseks.

Esiteks seda, et õpetajad, kasvatajad ja koolijuhid saavad koolitust nüüd Haridustöötajate Koolituskeskuse (VÕT-i, EHA järglase) kaudu. HK korraldab koolitust (kursused, seminarid, konverentsid jne.) ennekõike Riigi Kooliameti tellimisel, lepingulises koostöös välispartneritega, aga ka omal initsiatiivil või valdade, maakondade, koolide soovil. Viimased võivad olla kitsamalt eesmärgistatud — eriala või õpetamise metoodikat täiendavad, uusi probleeme-programme tutvustavad, praktilisi tööoskusi andvad, psühholoogilisi probleeme selgitavad seminarid ja õppused.

Loodame pakkuda ka avaramaid ja (suhteliselt) terviklikke projekte. Näiteks: arengupsühholoogia arvestamine isiksuse kujundamisel, sotsiaalpsühholoogia ja keskkond, lastevanemate ja kooli

koostöö, arvutioskus õppetöös, ökoloogia ja haridusökonomika jne. Me vahendame välisriike haridusalases suhtluses ja korraldame asjaomaseid kursusi, kus õppejõududena toimivad inglased, sakslased, ameeriklased, kanadalased jne. Meie korraldada on ka ametikoolide õpetajaile ja koolijuhtidele kavandatud kursused, mida finantseerib Taani Kuningriik. Jne. Välissuhtluse suunas peab tuge leitama ka reformpedagoogika (Montessori, Steineri, Freinet' jt.) suundade süveneval tundmaõppimisel ja jätkuval rakendamisel.

Aastakümneid on õpetajate poolehoiu pälvinud Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut — ka tema tulevase tegevuse organiseerimine jääb HK hooleks.

HK katuse all on leidnud koha Pedagoogika Arhiivmuuseum (seni PEM), mille võimalused õpetajate (ja ka üliõpilaste) koolituses on olnud suurel määral kasutamata.

Ja veel. HK-l on oma kirjastusgrupp ja trükikoda programmide, juhendite, päevikute, formularide jm. trükkimiseks.

Kursuste baasina on meie kasutuses auditooriumid Tallinnas, Sakala 21 ja Pronksi 3, samuti vana hea Värskaa baas. Kursuslaste majutamiseks on hofellid Tallinnas (Kose teel ja Lasnamäel). Kursustest vabal ajal pakub Värskaa puhkusevõimalusi ka töötajaile ja nende peredele.

Meie kiiresti muutuv aeg sunnib kõiki õppima, kuid õppimine on kulukas. Et aga veel kulukam on mitte õppida (ühiskonnale), siis püüame kursused tuua koolidele lähemale. Igas maakonnas peaks mõnest koolist kujunema keskus, kus lahke pererahva abiga toimuksid kursused ning kaugemalt tulnud peavarju leiaksid.

«Kooliuuenduslanegi» peab sellega ühenduses uuenema. Loodame, et senisele suuntlusele lisandub täienduskoolituse probleematika ülevaatlikustamine koos asjaomase faktoloogiaga, rohkem vajalikku materjali kõigile põhikooli õpetajatele ja mis peamine: lugeja peab saama kindla teadmise, et abimees KU näol ilmub neli korda aastas ja värskes, aktuaalse sisuga, mitte nii nagu käesolev, mille kirjatükid olid trükivalmis juba aasta tagasi.

KU lisaväljaandena on juba ilmalgust näinud brošüürike «Esimised Vaod», mille esimene ja ka järgnevad numbrid on suunatud õpilase psühholoogia tundmaõppimisele ja selle arvestamisele õppetöös.

Võib olla on selles loos liialt optimismi ja veskleid, mille väljalunastamine võib osutada ületamatult raskeks, aga kogu Koolituskeskuse pere tahab kaasa aidata uuenevale Eesti koolile.

Enn Siim

Kooliuuenduse minevikust

Ellen Lätt

RAKVERE ÕPETAJATE SEMINARI VAIMUST*

Sellega polnud meie pedagoogiline praktika veel kaugeltki läbi. Kohe pärast lihavõttepühi pudendati meid laiali enamasti maa-, mõned üksikud ka linnakoolidesse. Kooli võis praktikant valida oma suva järgi ja töö sellés kestis mäletamisi kas 2 või 2,5 nädalat.

Direktor Raam ja harjutuskooli juhataja hr. Nurk panid meile südamele, et oma käitumise, distsiplineerituse ja töösse suhtumisega teeksime seminarile ja oma noorele põivkonnale, aga ka igaüks enesele au. Tuleb silmad ja kõrvad lahti hoida ja omandada ülevaade praktika sooritamiseks valitud kooli võimalustest ja elust kõigis tahkudes. On vaja hoolsalt pealt kuulata tunde ja neid ise anda nii palju kui võimalik. Rõhutati, et on vää vaadata võõriti, targutada või oma teadmistega lagedale tulla, kuigi koolis töötatakse teisiti, kui on õpetatud seminaris. Kogenud õpetajatel võib näha õppeviise, mis kannavad väga häid vilju. Rooma ei vii küll mitte kõik teed, aga siiski väga-väga paljud. Just sellega, mida me seminari harjutuskoolis kogenud pole, võime mujal tohult täiendada oma õpetajapagasit.

Iga kooli oma asi olevat, kui palju meie tunde pealt kuulatakse, meie asi olevat paluda praktiseerimiseks võimalikult palju erinevate ainete tunde.

«Kui mõne väikese ühekomplektilise maakooli juhataja annab kooli ja lapsed teie hoolde kogu täiega ja sõidab ise selleks ajaks hoopis oma asju ajama, siis andke taile praktika lõppedes kõik täies korras ja head edu näidates tagasi!» naeris harjutuskooli juhataja, kooliveli Nurga Arno. Tal vist oli ette tulnud seda-laadi kogemusi.

Koolijuhatajalt tuleb võtta tõend kohaloleku ja töö ulatuse kohta. Tal ei ole vaja, kuid ta võib teie tegevust iseloomustada.

Kui praktika otsas, tuleb seminari esitada kirjalik aruanne. Umbkaudne kava: kooli asukoht, koolimaja ja selle ruumide jaotus, majanduslikud tingimused; õpetajate arv, õppemeetodid ja -abinõud, laste kasvatuslik suunamine, üritused, internaadielu, kõik erandlik ja järgimistvääriv; meie oma töö: mida pealt kuulatud,

* Algus «KU»s nr. 3.—4.

milliseid ja kui palju tunde antud, mis üritustest osa võetud; mida juurde õpitud, milliseid raskusi olnud, kontakt õpetajatega, suhted lastega jne. Lõpuks üldmulje koolist, eriti aga oma tööst ja selle tulemustest.

Mina valisin oma praktikakohaks Väike-Maarja algkooli, mille V ja VI klassis olin omal ajal õppinud (I—IV klassi tol ajal Väike-Maarjas polnud, need tuli käia märksa kaugemal Koonu-Ärina külakoolis). Kutsusin endaga kaasa pinginaabri Elfriede Nirgi. Esitasime koolijuhatajale hr. Joh. Einblaule dir. Raami saatekirja ja meid võeti lahkelt vastu. Oli ju hr. Einblau (Juhan Heinpalu) läkitanud mu kuus aastat tagasi seminari.

«Siis olid Ellen, nüüd oled preili Rosenberg ja kolleeg pealegi,» naeris mu endine õpetaja.

Preili Rosenbergiks ei hakatud mind hüüdma. Olin olnud siinsete õpetajate koolilaps ja oma eluasemete poolest olime kõik samahästi kui üleaedsed. Mind nimetati ikka Elleniks. Olin oma endiste koolmeistritega koolivaheaegadel tihti kokku puutunud ja alati palunud mulle «sina» öelda. Nii oli jäänudki. Mu kaaspraktikandi poole pöörduti sõnadega «preili Friida» ning mu lemmikõpetajaks olnud pr. Pärnamägi ütles suisa sageli «tüdruk».

Kohe pärast kolmandat lihavõttepäeva olime Friidaga kõksti kohal. Koolimaja oli vanaaegne, mõne aasta pärast ehitas vald vanale kohale uue, avara, moodsa haridustempli, millega ühendati endisest hoonest säilinud puosa.

Selgus, et koolis oli neli klassikomplekti: I—IV, II—III, V ja VI. Samas hoones, sama katuse all töötas 2-klassiline täienduskool — kodundus-talundusliku kallakuga õppeasutus VI klassi lõpetanuile. Sedagi juhatas hr. Einblau. Meil, praktikandipreilidel, polnud sinna asja, kuid me käisime ikkagi ka seal eesti keele, kangakudumise ja veel paaris tunnis. Olid ju õpetajadki samad, kes töötasid algkoolis. Lisada tuleb veel, et aleviku teises osas töötas Väike-Maarja Ühishumanitaargümnaasium. Tolle võimlas käis algkoolgi võimlemistunde pidamas.

Mäletan, et algkoolis andsid tunde:

härä Joh. Einblau — matemaatikat, loodusõpetust ja vist usuõpetust V ja VI klassis; milline matemaatik, kui vaimustav looduslooõpetaja!

proua Elise Pärnamägi — eesti keele õpetaja vanemates klassides, käsitöö ja võimlemine tütarlastele, palju tunde nagu hr. Einblaulgi täienduskoolis; kleenuke, kahvatu, tuhklond — ja mängis eesti keele fundides klassiga nagu virtuoos viiulil. Olen temaga tänini kirjavahetuses;

siis proua Hary (neiuna Tammar)*, õpetas peamiselt täiendusklassides; ilus, sale, elegantne, austatud, veidi liiga elegantne ja distingeeritud;

härä Ado Nopasson, õpilaste poolt sõbralikult Nopa-Aaduks kutsutud juba minu ajal; eestistatult Kivilaid; õpetas vanemates klassides geograafiat ja saksa keelt, II—III lisaks veel üht-teist pudi-padi. I maailmasõjast läbi käinud, Euroopat ja Venemaad oma silmaga näinud; Väike-Maarja laval esimene armastaja. Võis klassile kõik Euroopa ja kaugemad paigad silme ette manada. Sai ühel päratsõjaaegsel õpetajate kokkutulekul pähe — oli nimetanud Moskvat idapäraseks ja Leningradi läänelikuks linnaks;

härä Viktor Neumann (Neemre) — muusikaõpetaja alg- ja ka keskkoolis, I—IV klassi juhataja ja paljude ainete õpetaja selles klassis. Saavutas korra, õppeedukuse ja laste poolehoiu võrratu huumoriga. Võttis osa Vabadussõjast;

uus õpetaja härä Vsevo — ajalugu, poiste võimlemine ja käsitöö, palju tunde täienduskoolis.

Tuleks nimetada ka koolitantet Leeni Vändrikku — õpilaste suurt usaldusomanikku, ütles mulle: «No Ellen, ära sa feistele järele anna!»

Meilt küsiti, kas me soovime, et kuulatakse pealt kõiki meie tunde — kuidas seminaris kästi?

Mingit käsku polnud. Koolijuhataja ütles, et mis me teie närve ikka krutime — kuulame kummalgi kaks tundi pealt, kui just kõikide hirm koolinõunik Meos ei tule, tema eest te ei pääse. Kuulaku praktikandid paar päeva tunde pealt, siis leppigu ise õpetajatega kokku, kes oma tunnid loovutab. Küllap loovutajaid leidub...

Härä Nopasson tegi minu poole käega graatsilise liigutuse ja ütles: «Kolm tundi saksa keelt kuuendas klassis ja III—IV kodulugu ning usuõpetus tervenisti. Ma annaksin sulle kõik saksa keele tunnid, mis mul viga oleks siin õpetajate toas ahju ääres sedasamust näidendi osa õppida — armastust kui palju sees. Aga kevadel tuleb härä Meos nende testidega... Sina hakkad andma tunde nagu peab, aga mina pean lastele testide ainet pähe tuupima, kõik need algvormid ja futuurumid ja pluskvamperfektid, 3 tundi sulle.»

Püüdsime Friidaga igas klassis ja võimalikult eri ainetes jõudu proovida. Tunnid valmistasime korralikult ette: seminari au ja härä Meos, kes võib iga silmapilk sisse astuda — elas ta ju Väike-Maarjas, oma südametunnistus ka... Härä Einblau meid suurt ei

* Praegune perekonnanimi ununenud.

kantseldanud, nõudis ainult igal hommikul sel päeval kuulatavate tundide loetlemist ja praktikatundide plaane. Töötada oli päris mõnus. Kool, õpetajad ja õpilased olid sama tegevad, erksad ja heatujulised, kui sel kaugel ajal, mil ma ise siin tarkust kogusin. Tõsi mis tõsi, iga õpetaja õpetas omamoodi, paljud töötasid teisel meetodil, kui oli räägitud meile seminaris, aga seepärast mitte halvemini.

Ka meilt päriti seminaris töö kohta. Laulmisõpetajale härra Neumannile pidime Mesiäise toonika-do-meetodi otsast otsani selgeks tegema. Härra Einblau tahtis teada, mis matemaatika meetodis uudist, tema olevat lugenud «Õpetajate Lehest» või «Kasvatusest» või kust, et matemaatika tekstülesanded olgu lihtsad ja elulised. Täielikuks ebakohaks, isegi aja raiskamiseks nimetatud ses artiklis tuntud ülesandetüüpi:

«Kui pudel ja kork kokku maksavad 80 senti ja pudel on korgist 70 senti kallim, mitu senti maksab siis pudel ja mitu kork?» Elus selliseid probleeme ei olevat!

Ja hoidku taevas veel ülesannete eest, kus antud mõõtudega basseini jookseb ühest forust minuti või pooltunni jooksul sisse nii- ja niipalju vett, aga teisest forust naa- ja naapalju välja. Millal saab basseini täis?

«Mina loen ja loen ja arutlen endamisi, kuhu jääb siis autori arvates lapse mõistuse arendamine?» polemiseeris härra Einblau ja et kell oli tundi kõlisenud, hõiskas:

«Kõss, kõik klassi, me siin Elleniga veel arutame!»

«Kuidas seminaris õpetati?» päris mu kunagine matemaatikaõpetaja edasi.

«Just nõnda, kui te seistsinast artiklist lugesite!»

«Kas tõesti? Ja mis sa ise arvad?» tahtis kaasvestleja teada.

«Samuti kui teie,» vastasin puhtast südamest. «Kui teie meile siin koolis matemaatikat andsite, siis olid need kriikaülesanded kõige põnevamad. Te läksite klassist välja, me hakkasime seal-samas kohe koduseid ülesandeid tegema. Nii huvitav oli. Kui mõni õpetaja jaole sai, lõi meid klassist välja. Ja seminaris meeldis mulle kõige rohkem trigonomeetria, kohe rõõm oli trigo ülesandeid lahendada. Siis oli meil matemaatikaõpetajaks härra Ratas-sepp. Nüüd matemaatikat pole, on ainult meetoodika. Võru seminarist tuli uus õpetaja. Ja mina olen tema ajal matemaatikas maha käinud. Ma andsin matemaatika proovitunni kahele. Pärast lasti uus tund anda, parandasin hinde ära, aga . . .»

«Ellen, mis su luhtlänud tunni teema oli?»

«Murru jagamine murruga. Ma saan ju ise sellest aru küll, sisuliselt, aga V klassis ei suutnud lastele selgeks teha. Siis ei jäänud

muud üle, mehaanilise võtte õpetasin kätte. Ega õpetaja polnud süüdi, ma ise. Aga ta oleks võinud pärastki seletada . . .» pihtis in oma mureloo avameelselt härra Einblaule.

«Aga kas nüüd oskad murru jagamist murruga seletada?»

«Mitte üks põrm. Murru korrumtamist murruga küll, mul on meeles, kuidas teie õpetasite.»

«Ja kuidas sul eelmise õpetaja ajal matemaatikaga läks?»

«Hästi. Ja meeldis.»

Siis võttis mu hea õpetaja härra Einblau paberi ja pliiatsi, rääkis veidike, küsis veidike, tegi väikese joonise, kirjutas mõne ülesande. Seletagu ma nüüd tema jutu põhjal, kuidas nende lahenduskaik lastele arusaadavaks teha. Kuidas lõpuks jõuda mehaanilise võtte tuletamiseni, pidin juba ise leidma. 15 minuti pärast oli probleem minu jaoks lahendatud. Niisama lihtne! Kui klassis nõnda toimida, saab iga arutugi aru.

«Teeme nii,» otsustas härra Einblau, «ülehomme annad meie V klassis matemaatikatunni. Ja olgu hea tund! Ma otsin sulle teemaks ühe kriikaülesande, nagu sina ütled, murru jagamine murruga ka sees, aga seda nad oskavad. Kohe otsime raamatust. Vaat see siin! Homseks näita mulle konspekt ette, ülehomme tulen tundi kuulama. Mina üksi!»

Nõnda kõik sündiski. Mul polnud tundi minnes hirmu ei selle kulgemise ega ka härra Einblau ees. Asi läkski ladusasti.

«Tänastest karidest said õnnelikult mööda,» ütles pealtkuulaja. «Pole sul häda midagi ega ole sa maha käinud. Homseks saad uue matemaatikatunni ja ülehomseks veel kolmanda. Kõiki kuulana pealt .Ja kolmandaks tunniks kutsun kuulama ka teisi õpetajaid. Igaks juhuks näita mulle konspekt varem ette!»

Ja nii need tunnid läksid, ei pealtkuulajate ega mu enda arva tes sugugi mitte halvasti.

Hiljem küsis härra Einblau:

«Ütle nüüd, mis sul teie uue matemaatikaõpetaja vastu on? Midagi ju on!»

«Ta on kohusetruu, õpetab hästi . . . Ma ei tea . . . Tal pole . . . meie Rakvere seminari vaimu.» Paremat ei osanud ma kosta.

«Ahhaa! Meil oli jälle omal ajal Tartu seminari vaim. Aga kohaneda tuleb elus mitmesuguste inimestega. Ole üsna rahulik, mina olen veendunud, et sinust saab matemaatikaõpetaja küll!» Ta sõnad andsid mulle tohutut julgust. Olgu ma meie matemaatika metoodika õpetaja meelest õhk, kellest võib üle ja läbi vaadata, kaks inimest on mind tunnustanud: härra Einblau ja härra Ratas sepp.

Võib näida, nagu kirjeldaksin ma oma head vahekorda härra

Einblauga ja üldse Väike-Maarja algkooli õpetajatega lausa liigutavalt kaunites värvides. Mis ma sain parata — nii see just oli, nagu eespool ja ehk hiljemgi kirja pandud. Me saime ju suviti nii palju kokku. Pr. Pärnamägi kutsus sageli küllagi.

Saime Friidaga teineteist julgustades ära antud needki tunnid, mida kogu õpetajaskond pealt kuulab. (Minu matemaatikatunnid olid olnud veel ekstratunnid!) Mäletan, et mul olid nn. proovitudideks saksa keel VI klassis ja usuõpetus II—III-s. Saksa keele tunni aineks oli tuntud luuletus saksa klassikast «Ich hatt einen Kameraden, einen bess'ren find'st du nit' . . .» Küllalt meeleolukas (eriti poistele), küllalt paljude uute sõnadega — sellest andis teha üsna korraliku tunni, praktikandi mõõdupuu järgi. Usuõpetuski polnud raske käsitleda: «Jeesuse kinnivõtmine Ketsemani aias». Abiks olid mul siin pastor Palloni eelmiseaastased õpetused: tuleb antud aega sisse elada, tuleb aru saada, miks kõik toimus nii, tuleb lugeda tegelaste mõtteid. Arvatavasti ei teinud ma sellegi tunniga seminarile häbi. Ja üldse oli mul hoopis kergem anda tunde oma vanas koolis kui seminaris.

Friidat klassi ees märgates tunnistasin endale, et tema on minust palju vabam ja kõigiti enesekindlam. Meenub, et tema andis eesti keelt VI ja ajalugu IV klassis.

Väike-Maarja algkooli õpetajad jäid meie siinsete «proovitudidega» üldiselt rahule. Öeldi, mis tundides oli meeldivat, kõneldi sellestki, mis oleks pidanud olema paremini. Kokkuvõte: praktikandipreilid passivad tulevikus õpetajaks küll. Muidugi, kes meid nii hirmus tõsiselt võttis ja hinnangut nii pikse-eelsetes värvides kujutles kui me ise.

Tundide arutlus arenes aegapidi mõnusaks vestluseks ja koolitantal oli tellitud teed ning viiesendiseid saiugi. Tulefati meelde enda seminariaastaid Tartus ja Tallinnas. Siis küsis proua Pärnamägi, kuidas suhtus oma õesse kui õpetajasse minu vennake, kes õppis VI klassis. «Täna, kui kõik õpetajad juures olid, käitus muidugi kui kukupai, aga kuidas muidu?»

Tõsi mis tõsi, vennas oli tõesti püüanud klassis korralagedust provotseerida. Kuula nüüd, õde, kellega kodus kakeldud ja kallistatud, tahab äkki olla tema õpetaja. Õnneks ei läinud klass temaga kaasa ja kui Lembit üritas tekitada uut segadust, sai pinginaabrilts küünarnukiga obaduse vastu roideid.

Eks rääkisin sellegi loo ära.

«Tuleta omaenda tempe meelde, mis sa meil siin tegid!» hakkas naerdes kõnelema proua Pärnamägi. «Tunnis olid tõepoolest illikuku, muidu aga organiseerisid seda ja teist. Eelviimasel koolipäeval korraldasid koolimajas särud (simman Väike-Maarja keele-

pruugis). Õppetunde (ettevalmistustunde) ju enam polnud, ega polnud luba tantsuõhtut pidada. Mina tulin koju — klassis pingid seina äärde lükatud, internaadi poisid (elasid aleviku teises otsas) ka kohale tellitud, tüdrukud endastmõistetavalt... ja käib: «Mu isamaa armas», «Roheline hein, haljas hein», «Üks jahimees läks metsa». Trall missugune! Oh taevas ja Tartumaa... Ma siis pidasin neile epistli, et mis minust oleks saanud, kui koolinõunik Meos oleks juhtunud sisse astuma. Särud missugused ja ei ühtki õpetajat kohal! Mina veel tüdrukute internaadi juhataja! Ütlesin, et mul oleks tulnud võtta oma seitse asja ja kõndida... Seisite mu ees kui vaesed patused ja kui sina, Ellen, võtsid süü oma peale, siis kõlas veel mitu häält, et meie ka... olime nõus.» Märkuseks. Särusid lubati meie koolis vahetevahel pidada, aga siis pidi olema poiste internaadi juhataja härra Einblau ja tüdrukute internaadi juhataja pr. Pärnamäe nõusolek, nüüd aga polnud luba kummaltki.

«See pole veel midagi,» täiendas härra Einblau. «Sügisel, kui nad VI klassis olid, ajasid Ellen ja Lepiku Linda üheks pärastlõunaks, õpilaste vabaks ajaks terve kooli kokku. Nemad korraldavad õpilasseltsi üldkoosolekut — päevakord ja puha, valimised ja kõik; ükski õpetaja ei tea hingestki. Ma sattusin kogemata koolimajja ja kuulasin tükk aega eesruumis omaette pealt: Ellen kantslis ja juhatab koosolekut. Pello Harald kirjutab protokollid, valitakse uut juhatast. Vana läks ju eelmisel kevadel koolist laiali, Ellen ja Linda ainsatena jäid, — ja asusid tööle! Salajane hääletamine — Linda korjab sedeleid kokku. Koosolekul niisugune kõva kord, et annab otsida. Läksin sisse, lapsed tõusid püsti. Lubasin istuda ja Ellen ütles: «Jätkame koosolekut!» Lasksin asjadel areneda, kõik läks nagu nõõri mööda, kuni lõpule said. No siis ütlesin, et koosolek oli hea, aga minult tuleb sedasorti ettevõtmisteks luba paluda. Eks nad siis edaspidi palusid...»

«Ja mina olin arvamisel, et ta on musterõpilane,» ütles härra Nopasson ja tegi käega sujuva liigutuse. «Aga seda parem!»

«Hoidku meid head inglid musterõpilaste eest! Noored daamid, pange tähele, koolis peab elu kihama ka väljaspool tunde. Las lapsed tegutsesid, rikuivad vahel natuke või kordagi, aga peaasi, et mõte liigub. Teie siis suunate ja korrigeerite kui vaja. Iseasi kui on kaklus või vargus, nende puhul tuleb pahategijad pihku võtta! Kui õpilane on nii korralik, et tunnis sõbrannale kirjakestki ei saada (ise vaatab minu poole) — siis pole talt ka suurt asja. Kuidas sa, Ellen, seal seminaris ka oled, ja teie, Friida!»

Hakkasime naerma ja jutustasime seminarielust ühteist naljakat, mõnd «patulugu» ka. Nõnda lõppes meie tundide arutlus minu

«paturegistri» täiendamisega ja oma jao sai Friidagi. Lõbusas tujus mindi laiali.

Kodus rääkisime Friidaga, et siin on tõesti huvitavad ja head õpetajad. Igaühel oma stiil. Näe seda Nopat . . ., vabandust härra Nopassonigi. Läks VI klassi, tunniaineiks Itaalia:

«Hüva, vaatame nüüd kohe Itaaliaf kaardi pealt.» Kui see tehtud, ütles: «Hüva, mul pole aega täna vana küsida. Ma jutustan teile neljast Itaalia linnast ja need on Rooma, Veneetsia, Firenze ja Vatikan.» Kirjutas nimed tahvlile ja laskis korrata ning kaardilt leida. «Hüva, nüüd kuulake!» Ja siis ta jutustas. Lapsed ahmisid iga tema sõna ja kui ta veel lõpuks näitas mõningaid piltpostkaarte neist linnadest, siis oli klass nagu suuremaks kasvanud.

Ja lõpuks lisis mõnede balletiprintsi liigutustega, mis nii hästi tema iseloomuga sobisid:

«Hüva, kõik muu õpite raamatust isegi ära ja järgmisel tunnil teen kirjaliku kontrolli selle ja eelmise tunni kohta, mis täna küsimata jäi.»

«Ta on ju koomiline,» lausus Friida, «aga taevast hoidku, kui võluvalt jutustab!»

«Selline oli ta juba minu ajal ja me kõik austasime teda. Isegi hüüdnimi Nopa-Aadu oli nagu aumärk. Eks ole Väike-Maarja kool esmaklassiline?»

«Tõepoolest, kui meist saaksid ka nii head õpetajad!»

Enne meie ärasõitu vestles koolijuhataja meiega pikemalt tema lahke proua pakutud mahla ja küpsiste juures. Härra Einblau rääkis selleaegsest koolikorraldusest, hariduspoliitikast üldse, oma seisukohtadest alghariduse sisu kohta, Väike-Maarja kooli probleemidest. Omaette teemaks olid meie tulevikuväljavaated. Oli majanduslik madalseis, õpetajate üliküllus . . . Kuid aeg toob arust, pikkamööda laabub kõik. Lootust ei tohi kaotada.

Me saime talt kinnikleebitud ümbrikud esitamiseks seminari direktorile praktika sooritamise kohta. Mis seal võis sisalduda, jäi saladuseks.

*

Kui kogu klass jälle seminariseinte vahel koos oli, tuli kirjutada praktika aruanded. Võib arvata, et mitte üksi minu ja Friida (keda koolis hüüti Nirgi-Fritzuks, praktilikal oldi korrektsem), vaid ka paljude teiste omad vohasid muljete üliküllusest. Kunagine koolivend, nüüdne harjutuskooli juhataja, roosa ja rahulik Nurga Arno ei olnud rahul:

«Nojah, mis nõutud, on kirja pandud küll, komad ka õiges kohas. Kuid peale vajalike andmete ja oma töö kirjelduse olete praktikakooligi õpetajad läbi sõelunud, ära kiitnud ja laitnud. Mõnel on kolmveerand aruande mahust tarbetu. Ega romaani polnud tarvis kirjutada!»

Küllap minugi aruanne kuulus romaanide kategooriasse. Eks käesolevategi ridade vahelt vahi välja grafomaan.

Kevadel tegime veel kolm ühepäevalist õppekäiku: Rakvere II algkooli, mida rahvasuu tema juhataja Peeter Raudsepa eesnime järgi Peetri-üliskooliks kutsus. See oli Rakvere kõige mainekam kool; siis Inju lastekodusse ja lõpuks Riigi Kurttummade Kooli Porkunis.

«Peetri-üliskoolis» käisime koos härra Nurgaga. Nägime palju uut ja huvitavat, millega seminaris polnud kokku puutunud, peasi aga: kuidas luua kord ja head õppimistingimused kitsastes ruumides suure õpilaskonna puhul. Ainsa ebameeldiva kõla tekitas üks pretensioonikas naisõpetaja, daam, kelle mees töötas suhteliselt kõrgel kohal. Ta kirjeldas oma praegust ja meie tulevast õpetajatööd kui vaevarikast ja tüütut tegevust, irisedes ja virisedes, ja andis meile mõista oma üleolekut — meist ja vist ka õpetajaametist üldse.

Kõik muu meile meeldis, kõik muu . . . Aga kui härra Raudsepp tegi ettepaneku, andku meist keegi I klassis kodulootund teemal «Siga», siis karjus kogu klass:

«Rosenberg!»

Kuhu ma pääsesin! Miks just mina! Kes on pandud orjama . . . Õnneks ajasid härrad koolijuhatajad sel ajal, kui mina tunnis «siga taga ajasin», omavahel õpetajate toas mõnusat juttu. Seast tundi anda polnud ju raske, aga väike pahameel pesitses siiski südames — klassi kena üksmeelse otsuse vastu. Noh, tund möödus ja pahameel läks üle — oma armas klass ikka.

«Kas šokolaad või kino?» küsis pärast sõbramehest klassivend. «Ei kumbagi,» vastasin, «lähen koju ja olen figel!» «Käime vähe tammikus, kuldnokad on juba kohal,» andis pois nõi ja sedamoodi sain ma tagasi oma lahke meelega, sest kevadine tammik oli juba ellu ärkamas.

Inju lastekodu oli ilusas kohas, hoone ja ümbrus hooldatud, maja värvigi näinud. Kasvatajatel ja lastel oli soe vahekord, mille taipamiseks meil juba pedagoogipilku leidis. Lapsed olid söönud, nende näokesed polnud kahvatud ega õlanukid luised, aga ometi . . . Tüdrukud ja poisipõnnid olid nii nääpsud, luitunud hallikassinistes puuvillarõivastes, röske ilmaga palja jalu . . . Mänguasju oli imevähe, mõni juba värvi kaotanud. Toad puhtad, aga ei

midagi lapsepärast nende sisustuses. Kõik lapsukesed püüdsid pugeda külalistele külje alla.

Väikesed olid need rahad, mida Viru Maavalitsus ses raskes majanduskriisis suutis orbudele eraldada. Nii oligi siin mitte kodu, vaid ... lastekodu.

Kurb hakkas. Vaikides sõitsime tagasi Rakverre. Äkki katkestas sõnatuse Männi Ott:

«Kui mina oleksin haridusosakonna juhataja, annaksin Injule poole rohkem raha, paneksin tööle poole rohkem kasvatajaid, laseksin muretseda lastele rõõmsavärvilised riided... ja mänguasju-mänguasju!»

Kolmandast õppekäigust Riigi Kurttummade Kooli ei saanud ma osa võtta. Põhjused olid mõjuvad. Olid käsil lõpueksamid, mina aga pidin viimase eksami päeval olema Tallinna riigivanema vastuvõtul (koos hüva koolivellega). Jah, tõesti, ka seekord oli klass karjunud «Rosenberg»!, kui valiti Kadrioru lossi riigivanema kätt suruma minejaid. Olin üllatatud, enda saatmist Tallinna klassi nimel polnud ma osanud uneski näha. Selle meeldiva sõidu tõttu pidin aga andma ühe lõpueksami varem. Niisiis tuupisin Porkuni õppekäigu asemel matemaatika metoodikat.

Kurttummade kool oli aga mulle niigi hästi tuttav. Tundsin kõiki töötajaid direktorist katlakütjani. Selles koolis töötas neli minu lähedast sugulast, neil polnud oma lapsi, nad hoidsid väga mind ja mu venda. Suviti elasime vahel nädalate kaupa Porkunis tädi või onu perekonnas. Olin kurte lapsi näinud, paaril korral nende õpetamistki saanud jälgida. Tundsin üsna hästi selle õppeasutuse patriarhaalset eluolu õpetajate ja ka õpilaste hulgas. Saatuse, õieti tollaegse direktori tungival tahtel läksin 1941. aasta sügisel sinna õpetajaks ja jäin — pensionileminekuni 1972. aastal.

Riigi Kurttummade Kool oli internaatkool, sel ajal ainus kurtide õppeasutus Eestis. Järelikult oli siin koos poisse-tüdrukuid igast vabariigi nurgast. Laste vanus oli 7—20 aastat.

Meie õpetajale pastor Pallonile meeldis väga tookordsel õppekäigul nähtud kooli elukorraldus, mida siis juhtis erakordne pedagoog, Cimze-kooli (seminari) kasvandik Volmer Univer.

Peale õppeainete (artikulatsioon, eesti keel, matemaatika, loodusõpetus jt.) töötasid lapsed iga päev kaks tundi töökodades: õppisid puutööd, kingsepatööd, raamatuköitmist, õmblemist, varrastel kudumist, tikkimist. Kõik majapidamistööd koolis tegid õpilased ise, välja arvatud toiduvalmistamine ja pesupesemine. Oli kaks õpilasvanemat, poiss ja tüdruk, kes olid õpilashierarhia tipuks ning kelle võim ja vastutus oli suur. Nemad organiseerisid ja kont-

rollisid elu koolis õppetundidest vabal ajal. Igal väikesel lapsel oli suurte seast oma kasuvanem, kelle ülesanne oli pisikest õpetada ja aidata. Tunniväliselt olid alati valvekorras üks nais- ja üks meesõpetaja, nõuks ja abiks õpilasvanematele.

Pastor Pallon ei jõudnud hiljem ära kiita kurtide kooli eluolu ja see oligi kiiduväärt. Kui õppeasutuse elus oli väiksemaid puudujääke või ebakohti, võisid need nähtavaks saada alles pikemaajalisel kohalviibimisel ja töösse süvenemisel.

Tolleaegsete kurtide kooli õpetajate — surdopedagoogide — töö oli ennastsalgav. Kurtide hääldamispuhtuse ja kõneõpetamise seisukohalt olid tulemused silmapaistvad. Kooli lõpetanud said töösuse ja -harjumuse. Siinsed pedagoogid olid eakad. Vahest sellest tuleneski asjaolu, et lapsed said liig vähe õues viibida ja et tagaplaanile olid jäänud laste mängud ja peokesed, mida oleks pidanud hoopis rohkem ja teisiti korraldama.

Aastad läksid ja inimese eluaja loomulik kulg vanadusaastateni nõudis koolile hulgaliselt nooremat tööjõudu. Sõjaaja ja sellele järgnevatel aastatel jooksul oli kooli tabanud majanduslik laos ja ühtlasi pedagoogiline allakäik, kuna tööle oli suunatud igasuguse pedagoogilise ettevalmistusega ja madala haridustasemega inimesi. Mõne aasta järele paigutati ministeeriumi otsusel siia direktoriks Viktor Kurik Rakvere seminarist, asedirektoriks Olev Saarep Läänemaa seminarist, Alfred Nahkur Rakvere omast, Ellen Lätt (Rosenberg) Rakverest, kes töötas siin küll 1941. aastast alates, kuid jäi lagunemisaastatel hüüdjaks hääleks kõrbes nagu mõned veel koolis töötavad vanemad pedagoogidki: Vaike Saare (Thalfeldt) ja Helve Kuusk, samuti Luise Tasa ning Jaan Inno Rakvere Õpetajate Seminari järelkäijast — Rakvere Pedagoogilisest Koolist. Siin pole nimetatud kaugeltki kõiki. Kõik need seminari vilistlased, säästmata vaeva ja jõudu, õppides erimetoodikat raamatuid, veel enam aga kauaaegsetelt õppejõududelt, võideldes sealjuures nõmedate nõudmistega, mida esitasid asjatundmatud kontrollijad, suutsid kooli viia heale tasemele ja täies korras üle anda uuele vahetusele, kui aastate koorem sundis lahkuma neidki. Aja jooksul ühines nimetatud püüdlustega ka rida noori muudest haridusasutustest.

Seminari tagasi. Abituriumiklassil oli õppeaasta jooksul iseseisvaks ülesandeks korraldada harjutuskooli laste pidu. Peokava tuli ise valida, osalt ka ise koostada ning kõrvalise abita kätte õpetada. Ka peo organisatsiooniline külg oli abiturientide õul.

Ma ei tahaks kõnelda meie klassi peost, vaid ühest teisest. Meie oma oli korralik ja üsna tavaline. Hoopis paremini on meeles üks

teine, mille viis läbi meist aasta võrra eespool olev klass. Raske ütelda, kas meie omade arvamine, et mainitud klassi koosseis oli kuidagi väheütlevalt, oli õige. Eriti särav ta vist tõesti polnud.

Kuid millise lastepeo löid lahti! Kõik läks nagu õlitatult. Üle kõigi oli näidend «Tuutulinna moosekandid» (vendade Grimmide «Bremeni linna moosekantide» järgi). Näidend oli 4-vaatuseline, laulude, tantsude ja pillimänguga. Peategelaste kvarteti — eesli, koera, kassi ja kuke — hulgas oli ka, pikakõrvalise osa täites, meie viiuliõpetaja Aleksander Õunapuu poeg. Harjutuskooli lõpuklassi õpilane, juba siis silmapaistev viiuldaja, hiljem elukutseline viiulikonstnik. Temap see näidendis viiulit mängiski. Loomade kõrval oli pilkupüüdev ka röövlibande ning õrnema poole pealt kuninganna koos hellikute roosas rõivastuses printsessidega.

Muidugi tuli ka dekoratsioonide ja kostüümide eest kanda hoolt ei kellelgi teisel kui lavastaval abituuriumiklassil.

Näidend nõudis ka klaverisaadet. Ma ei tea, miks mind klaverisaatjana koopteeriti. Peo korraldajate hulgas oli häid klavermängijaid, kuid küllap olid need muude hõimudega kinni. Nii-siis: «Rosenberg! Sina ikka tuled — eks ole?» Ja võtsingi kohustuse klaveri taha istuda enda peale.

Aganäitemäng! Näitemäng läks sellise aplombiga üle seminari lava kui ei ükski teine harjutuskooli kava enne ega pärast. Juba eesli viiulipala, millega kõik algaski, lõi meeleolu. Loomad mängisid suurepäraselt, igatahes oli kuke «Kukeleegu» nagu päriskuke suust laenatud, koera tohmakus, kassi küürud... Siis röövlid, kes oma metsaosmikus veepudeleid suule kummutasid ja tõelise hasardiga laulsid: «Ikka viinaga, ikka viinaga, tahan mina oma elupäevad lõpeta...» Katsu et saad klaveril järele. Kuningatütred tantsisid midagi, mis pidi olema vist menuett, ja kilkasid loomakvartetti nähes mitte üksi üle saali, vaid lausa üle linna: «Kui eriskummaline, kui eriskummaline!»

Lõpp hea, kõik hea. Igas mõttes. Direktor Raam tänas korraldavat klassi järgmisel päeval kogu kooli ees ja viiuliõpetaja Õunapuu sattus näitemängust ja oma poja premjääriosast nii vaimustusse, et orkestreeris klaverisaate, õpetas seminari orkestri välja ja... näitemäng kanti uuesti ette, seekord orkestri saatel ja arvatavasti tasuta. Mina jäin klaveri taha ja härra Õunapuu päris mul kaks korda, kas mul on ikka meeles, millal orkester sisse peab astuma — pidin siis talle märku andma.

Seekord oli õnnestumine veelgi suurem.

*

Kevad oli saabunud, kuid ta polnud nii rõõmus kui eelmised seminaris veedetud kevaded. Kurb oli peatse lahkumise pärast nendest, kellega koos olid läbi elatud kõik klassi ja kooli rõõmud, mured ja tegemised. Nukrus vaatas kord ühe, kord teise klassikaaslase näost vastu. Vahel ülendas meeleolu lootus saada iseseisvaks, vahel vaevas küsimus, kuidas läheb kohasaamisega. Mul polnud selleks lootusigi, alates sellest kevadest võis õpetajaks saada vaid 20-aastane inimene. Mina olin alles üheksateist täis saanud. Hiljem tehti noormeestele erand, tütarlastele mitte.

Maikuu lõpupoole seisid ees kutseeksamid. Neid võttis vastu komisjon koosseisus: direktor Raam, haridusministeeriumi esindaja hr. Kiivit, kohalik koolinõunik hr. Linsi ning eksamineeritavate ainete õpetajad prl. Vanaveski, hr-d Pallon ja Limberg.

Eksameid polnud rohkem kui kolm: eesti keel kirjalikult, pedagoogika ajalugu ning pedagoogika suuliselt ja, samuti suuliselt, matemaatika meetoodika.

Eesti keele eksamiks oli kirjand. Võis valida kahe teema vahel — ««Noor-Eesti» tähtsus» ja «Kuidas käitun õpilastega algkoolis». Aega anti viis tundi. Kirjutasin esimesele teemale, teine oleks nõudnud väga suurt mõttetööd kavastamise poole pealt.

Järgmisel päeval teatas preili Vanaveski, eesti keele õpetaja, et kõik on õiendanud eksami, paljud hindele 4, osa hindele 3. Teatavasti oli hindamine sel perioodil 3-palliline: hea, rahuldav ja nõrk ehk 4, 3 ja 2. Mõnede õpilaste eriti hästi õnnestunud töid tõstis preili Vanaveski esile. Et kõiki ei mäleta, ärgem avaldagem ühegi silmapaistva töö autori nime. Nii õnnelikke silmi polnud preili Vanaveski enda ümber enne näinud. Kui paljutootav algus eksamitele.

Pedagoogika ajaloo ja pedagoogika eksamiks oli teoloog ja filosoofiadoktor* pastor Pallon meid hästi ette valmistanud. Ta isegi kontrollis pisteliselt, kui korralikult eksamipiletite sisu vastavasse vihikusse kantud (õpikuid polnud olemaski). Materjal oli laiaulatuslik, kuid vahepeal olid nelipühad, mispeale mu ema lausus: «Esimest korda näen, et sa õpid!»

Eksamil tõstsin pileti nr. 3. Aine oli «Kasvatuse eesmärgid». Niisiis kolm peamist: vanakreeka kasvatus (kalogaatia), utilitaristlik kasvatus (võimalikult suur kasu), moraalikasvatus (kristlik moraal — mitte ära segada religiooniõpetuse või piiblitundmisega).

* Nagu ta ise ütles, Saksamaa doktor, mis võrdus umbes Eesti ülikooli magistriga.

Lisaküsimusi polnud. Kui klassi jõudsin, kus saatusekaaslased koos istusid, kel eksam seljataga, kel ees, pistsin kisama: «Polnud midagi koledat, täitsa inimlik, hästi läks!» Umbes samasuguste rõõmuhõisetega saabusid kõik eksami sooritanud. Hindeid 3 oli vaid kahel, kõik teised olid arvatud 4 vääriliseks.

Pärastpoole jutustas härra Pallon, et oli olnud väga palju suurepäraseid vastuseid, kuid õpilase Artur Vahteri (meie Poja) ettekanne teemal «Mäng» oli teda, taevas hoidku, et jalust rabanud. Vahter oli jutustanud asjadest ja teooriatest, millest temagi polevat midagi kuulnud. Rosenbergi vastusel olnud üks viga, ta hoidnud käsi selja taga — ja selle eest oli ometi kõige tõsisemalt hoiatatud! Siis hakkas nimetama üht ja teist ja naeris, kuidas koolinõunik Linsi oma tütre lisaküsimusega segi ajas, kuigi Salme oli esmaklassiliste teadmistega kõigile rõõmu teinud. Salme naeris kaasa. Lugu lõppes tujuka ja lustaka naerukontserdiga.

Matemaatika metoodika oli eksamiks ettevalmistamise ajal meile päris pudiks tehtud. Aga et mul olid metoodiku suhtes teatud eelarvamused (nüüd ütleksin, et päris asjata), lasksin koolivennal Kukel endale kõik veel üle seletada, mida foo ka poolnaerdes tegi, üteldes, et küll on ikka hirmus asi, kui inimene näeb tonti seinal.

Eksamipiletis oli midagi pindalade suurenemise ja vähenemise kohta, kui muutuvad teatud elemendid. Ei olnud vigagi vastata ja härra Limberg ei vaadanud minust sugugi üle ega ümber. Siis suvatses haridusministeeriumi kõrge ülemus mult küsida, kas talu plaanidele märgitakse ka künkaid ja lohke tingmärkidega. Ma polnud talu plaani näinudki, aga seekord mu pea löikas ja ma vastasin julgelt «Ei!», mispeale eksamikomisjon rahulolevalt mõmisesema hakkas.

Needki eksamid andsid peale kahe rahuldava vaid häid hindeid.

Õppimise lõpptulemus oli niisiis hea, nii et ära paremat tahagi. Ja lõpetajate hulgas oli 8 abiturienti, kes said lõputunnistuse ühegi rahuldavata, olid kooli lõpetanud *cum laude*.

*

Kirjapandut läbi lugedes leidsin, et mu mälust on läbi rullunud mõningal määral asjakohast ja veel rohkem ülearust. Vabanduseks loodan arvata, et just see näiliselt liigne osa on aidanud lugejale näidata seminaris kihavat elu ja tundelligutusi seoses pedagoogilise praktikaga. Faktid on faktid, need on naelutatud mu mällu, väärarvused võivad olla väikesed ja täiesti ebaolulised. Esitatud

dialogid on kõik olnud ja kui neis mõni «ja» ehk «ning» on vahetatud, siis ei muuda see sisuliselt midagi.

Seda 58 aasta kaugusel seisvat aega olen vaadelnud iseoma silmade läbi, alles täiskasvanuks saava kooliplika pilkudega, vaid üksikuil juhtudel suhtudes muigamisi ja heatahtliku irooniaga ammuste lihtsameelsuste üle 78-aastase inimese pilguga.

Olen andnud rea hinnanguid õpetajate, nende isiksuste, õppeviisi, mitmesuguste meeldetulnud sündmuste, juhtumuste ja vahetõrgete kohta. Need on puhtisiklikud, kõik mu kunagised klassikaaslased ei mõtle kaugeltki nii. Sellele vaatamata ütleksin, et me kuulume kokku kui kooliõed ja -vennad, heameelega lisaksin — õed ja vennad.

Mida andis meile eelnevast kooliajast raskem, kuid ometi rõõmus ja vaheldusrikas pedagoogiline praktika?

Pretendeerimata täielikule ülevaatele tooksin siin esile järgmist.

1. Saime võimaluse tundma õppida seitsme- kuni viieteistaastasi lapsi ja nende arengut, ühtlasi teatava oskuse neid kohelda.

2. Meile avanes hindamatu võimalus rakendada ellu teoreetilisi teadmisi, arusaamine, et see pole lihtne, ja mõistmine, et ei aita sind ükski didaktika ega metoodika, kui sulle pole antud võimet pääseda ligi lapse hingele.

3. Nimetaksin veel suurt vastutustunde kasvu. Kui ise õpilasena klassis olles jätsid võlgu vastuse või tegid mõne ülesantud töö halvasti — mis sest ikka oli! Ent anda halb tund oli seminaris häbiasi. Arusaamine oma kohustustest oli tõusnud kõrgele tasemele. Õppisid lootma mitte oma heale peale (ja kellel seal halb pea oligi!), vaid tööle ja veel kord tööle.

4. Kuidas teised, ei tea; mulle kui õpilasele oli koolitöö seni kerge tundunud, nüüd aga tunnetasin, et õpetaja jaoks pole amet sugugi kerge, mitte mütsiga löömine, vaid otse vastupidi. Ei tea, kas oli see esimene kord, kui tundsin hakkavat idanema endas tõekspidamist: miks peaks elu kerge olema? Raskuse ületamine on ju rõõm! Mine tea, ehk sai mu hilisemate õpetaja-aastate põhimõtte just siit alguse: olgu raske, teeme ära! Ikka Tammsaare vaimus: «Tee tööd, siis tuleb ka armastus.»

Mitmel korral olen kasutanud väljendit «seminari vaim». Mis see ikkagi oli — ja on? Liiva-Hannus on ju mu koolikaaslaste seas rohkem lõikust pidanud ja meist ei tea keegi ta tuleku tähtpäeva. Vaid mõni üksik seminari vilistlane võib praegu olla alla kolmveerandsaja aasta vana ja ikka elab neis, kes veel maakamaraal kõnnivad, too tunne, mida me peame seminari vaimuks.

Olen jõudnud järeldusele, et seminari vaim oli (on) teatud väär-

tuste kompleks, mille kodeeris meie sisse seminaris pulbitsev elu: küllaldaselt range, küllaldaselt vaba, küllaldaselt tegutsemisvõimalusi loov ja soodustav.

Selle tekkimise juures oli ehk õpetajate osa suurem kui arvasime. Oma isiklikest, mind väga mõjutanud neljasilmavestlustest on eelpool juttu olnud. Mina polnud muidugi ainuke. Veel tähtsamat rolli mängisid pedagoogid suheldes klassi või kogu kooliga. Mõtlemisega kas või härra Linau-Linno peale, kes oli meie klassijuhataja I seminariklassist V klassi lõpuni. Ta oli pisut-pisut koomiline, praksus sageli klassis nagu kuiv kuusepuu lõkkes — aga ometi funnetasime ta armastust meie vastu ja ta tahet: olgu meie klass kõige parem! Ta lahkumissõnad meile olid:

«Geld verloren — nichts verloren, Gesundheit verloren — viel verloren, Ehre verloren — alles verloren!»

Ta silmad läikisid kahtlaselt, kui ta eeltoodud lause meile eluteele kaasa andis.

Mõtlemisega korraks õpetaja Pallonile. Juba esimeses seminariklassis tõi ta meile eeskujuks ja mõtlemisaineks osakese Kanti filosoofiast meie eale sobival viisil. Hiljem, kas filosoofia ajaloo tundides või ringis, lugesime Kanti saksa keeles:

«Es ist nichts in der ganzen Welt und auch ausser derselber zu denken möglich, was man als absolut gut nennen dürfte, als allein ein guter Wille! Usw.»

Selle, võiks öelda, formaalse tõe («Mis on tõde?» küsis roomlane Pilatus) täitis ta meie suunamisega kristliku moraali omaksvõtmisele ja ta käsitles kõike peamiselt Moosese seitsme viimase käsu seisukohalt. Vihasest, karistavast, kiusatusse viivast, nuhtlevast Jehoovast oli küll hoopis vähe juttu. Räägiti heast, targast, võimsast Jumalast. Loomislugusid piiblis nimetas ta müüdiks, Kristuse puhul ütles otse, et imetead pole tähtsad, tähelepanu ja südamessevõtmist väärivad Kristuse õpetus, elu ja surm. Mida ta ise uskus, jäi suurel määral meile saladuseks, aga peale üksikute erandite kasvatas ta kõik kristliku moraali kandjateks. Loogika ja eefika lisaks öeldule.

Kõigi õpetajate osast ei jõua kirjutada. Peab muidugi nimetama muusikaõpetajaid, eeskätt härra Mesiäist. Muusikaga tegelemise osatähtsust seminari elus on võimatu ülehinnata. See oli nii suur.

Last not least: direktor Raam. Keegi tema pärastõjaaegsest õpilastest tahtis minult seletust, milles seisis direktor Raami fenomen. Mina küsisin, mis iseloomustas ta isiksust kõige paremini? Ja vastaksin: VÄÄRIKUS.

Tema olemasolu oli alati seminarile fundamend, viibis ta seal või

mitte. Ta suunas koolielu nii, et õpilastel oleks võimalikult palju tahtmist, aega ja kohta oma energia mõistlikuks ja arendavaks rakendamiseks. Mida kõiki tehti: kontserte, teatrietendusi («Estoniast» tellitud lavastajate abil), koolisiseseid peoõhtukeksi mitmesuguse kavaga, väljasõite õpitud näitemängudega jne. jne. Töötas koore, mitmed neist õpilaste juhtimisel, tegutses orkester, laulu- ja instrumentaalsolistid, oli oma ajakiri. Mitmesugustest ringidest loetlegem vaid võimlemise, soome keele, eesti keele, filosoofia, pedagoogika, naturalistide omi. Õppekäigud, ekskursionid, kunstinäitused... Harjuda töötama ja töö kaudu arenema...

Kõike seda ei organiseerinud kaugeltki mitte õpetajaskond, kuigi tema toetus oli tuntav. Seminaris oli omavalitsus, koolkond, kellele jäi kanda kõik, mis õpilastel võimalik. Õpilaskond koos pedagoogidega valisid demokraatlikul alusel «parlamendi», koolkonna esinduse, see omakorda juhatus, milles oli kolm liiget: õpilasvanem — võimekas ja populaarne vanem õpilane, laekur — ka õpilane ja patroonina direktor Raam. Võim oli rahva, s.o. kooli üldkoosoleku käes.

Kas ei pannud see kõik tundma, et õpime maailma toredaimas koolis! Teati ju Westholmi ja Lenderit, isegi Etonit ja Harrow'd — aga mis siis! Meie oma oli meie oma!

Kui palju loeti meil kirjandust! Ei põlatud minna linna raamatukogusse, kui koolil polnud soovitatavat lugemisvara. Luuletusi õppisid tüdrukud puhtast lüürikalebusest pähe. Kõik rändteatri (Draamastudio) etendused vaadati läbi seistes: seisupilet oli odavam — 40 senti. Kuulati ära kõik kontsertkoorid (näiteks EMO — Estonia Muusikaosakonna koor) ja solistid (näiteks kontrabassolist Ludvig Juht).

Me tundsim end seminari seinte vahel koduselt ja kaitstult. Me julgesime ja tohtisime avaldada oma arvamust. Kaasõpilased olid ausad ja abivalmis. Oli ju tülikesi, aga need haihtusid teab kuhu. Ma ei tea aga ühtegi alatut tegu, mis oleks toime pandud, ei ühtegi «rusikatega õiendamist», küll aga suurte õpilaste heatahtlikku nõuannet noorematele kui vaja, nende autoriteetset sõna: «Ära nii tee!»

Kõik see kokku, austus ja armastus Valge Maja ja selles toimuva vastu, teismeliste õpilaste märkimisväärne kultuurilembus, õpilas- ja õpetajaskonna hinnatavalt kõrge moraal, kooliõpetajate vastutustunne oma tulevase töö ees, tahe tegutseda ja selle kaudu paremaks saada — kõik see kokku ei hõlma seminari vaimu täielikult.

Te küsite: kuhu jäi isamaaarmastus ja selle kasvatamine seminaristides? See oli lahutamatu osa kõigist õppeainetest ja kõigist ettevõtmistest.

Tungal kätte ruttu võtke,
seiske vapralt ridades!
Eesti rahvas, ole sitke,
õnne leiad võideldes.
(Seminari lõpulaulu esimene salm)

Ellen Lätt, sünd. Rosenberg (vahepeal eestistatud nimega Reiters) sündis Väike-Maarjas. Pärast kohalike algkoolide lõpetamist õppis Rakvere Õpetajate Seminaris, mille lõpetas 1932. Oli 1932/33. õppeaastal õpetajaks ühes Tarvastu valla erakoolis, olles riigikoolis töötamiseks lubamatult noor. Järgmistel aastatel töötas õpetajana Sonda algkoolis, kust 1941. a. siirdus Porkuni Kurtide Laste Eriinternaatkooli, kuhu jäi 31 aastaks, pensionile minekuni. On Eesti teeneline õpetaja alates 1967. aastast. Peab oma elu töörikkamaks ja viljakamaks perioodiks Porkuni aega, mida ajendab tõeks pidama tihe ja soe suhtlus endiste kurtide õpilastega.

Mihkel Rebane

RUDOLF REIMANNI OSAST EESTI KOOLI KIRJANDUSDIDAKTILISE MÖTTE KIJUNEMISLOOS

Eestikeelse kooli täpne sünnidaatum jääb dokumentide puudumise tõttu fikseerimata, samuti pole informatsiooni, kuivõrd tollastes koolides õpetati emakeelt ja veelgi keerulisem on määrata, millal iseseisvus kirjanduse õpetamine. Seejuures on just kirjanduse õpetamise piiritlemine keeruline, sest lisaks muudele raskustele on ka arusaamad kirjanduse olemusest ja eesmärkidest aegade jooksul muutunud.

Seetõttu on mõneti iseküsimus, millega alustada kirjanduse õpetamise lugu eesti koolis. Alustada võiks nii 17. sajandi aabitsatest-katekismustest, 1867. aastal ilmunud C. R. Jakobsoni murrangulisest lugemikust, M. Kampmanni kirjanduslugudest kui ka 1920. aastate uuenduspedagoogikast.

Selgemini on piiritletav kirjanduse kui eeskätt esteetilise kategoria teoreetilis-didaktilise mõtlemise algusaeg eesti kultuuri loos, mis tuntava selgusega andis endast märku 1920. aastate alguses.

Eesti Vabariigi algusaastate kirjanduselust rääkides peab ütleva, et üldistustasemega kaasata kirjanduselu analüüsivaid või kirjandusfilosoofilisi originaalartikleid peaaegu ei olnud. Põhjus oli muidugi kirjandusteoreetilise ja -esteetilise uurimistöö kitsas kandepind: kirjandusteaduslik töö jäi 20. aastate keskpaigani omaette tegutsevate entusiastide kõrvalharrastuseks. Seetõttu võib tasapisi kujuneva ja akadeemistuva kirjandusteaduse omaette saavutuseks pidada hoogsalt arenema hakanud kirjandusteaduslikku esseistikat. Mõjutatud oldi muidugi Euroopa uuema kirjandusteaduse püüdest ühendada kunst ja teadus. Näiteks kirjutas A. Annist, et «sünteesidest kui niisugustest ripub ometi kogu üksikasjade tähendus. Kaasaegne kirjandusuurimus näib jõudnud olevat uuesti niisuguste sünteeside ja hüpoteesidegi harrastusse, sest mida enam ta püüab tungida teoste formaalsetesse detailidesse, ta vajab psühholoogilisi kogumõisteid».

Uuf uurimissuunda nimetas A. Annist elamus-kirjandusloolaste vooluks, see suund lähtus populaarsust võitnud, peamiselt Dilthey'-Groce positivismivastasest suunast, mis oli ka 20—30. uue-nea kirjanduse eelkäija.

Kunstiteost käsitleti elamustervikuna ja formalistlikule analüüsilise vastandati struktuuraal-orgaaniline lähenemine. See tähendas tõdemust, et alles sisuselgitus pidi näitama, milline on elementide koondtähendus.

Intuiitiivne kirjandustõlgendus oli tugevalt mõjutatud ka H. Bergsoni intuiitivismi teooriast, mille järgi olevat asjata katse ja väär tee mõistete kaudu tõeni jõuda, seda võivat saavutada ainult intuitsiooni kaudu. «Intuitsioon on intellektuaalne sissetundmine . . . mille abil me asja sisse tungime . . .» kirjutas J. Semper oma H. Bergsoni tutvustuses juba 1915.

Uutele suundumustele kirjandusesteetikas oli omapärane analoog ka kasvatusteaduses. Nimelt oli 20. saj. alguses tekkinud pedagoogiline uuendusliikumine, mis Eestis Saksamaa eeskujudel sai kõige tuttavamaks töökooli nime all ja mida aktiivsuspedagoogikaks või lihtsalt uueks kasvatuseks on nimetatud.

Tähelepanдав on seegi, et aktiivsuspedagoogika ja uusaegne kirjandusesteetika andsid sünteesi kirjandusõpetuses juba 1924. aastal ja seda võib nimetada elamusesteetilise suuna alguseks kirjanduse õpetamisel eesti koolis. Nimelt avaldas J. Käisi kolleeg ja aatekaaslane Rudolf Reimann 1924 pikema artikli «Kirjandus algkoolis» (eriväljaanne aastast 1926).

1922. aastast töötas R. Reimann Võru Õpetajate Seminaris ja nõnda on üsna loomulik, et meie esimene kirjandusdidaktika algab uuele kasvatusele omase aktiivsusega: «Uusim aeg säeb kasvatuse

sihiks isiksuse arendamise.» Selle eesmärgi püstitas Reimann endale kui emakeeleõpetajale ja sellest kunstilis-psühholoogilisest lähtest käsitles ta ka kõiki probleeme, mis seostusid kirjanduslike teadmiste vahendamisega õpilasele?

Isiksuse käsitlemisel toetus Reimangi Henri Bergsonile ning pidas seetõttu intuiitiivse mõtlemise arendamist kirjanduse õppimise esmaseks ülesandeks, sest just intuiitiivse mõtlemise arendamise kaudu olevat võimalik saavutada ka kirjanduse õppimise teised eesmärgid, nagu mõistelise mõtlemise arendamine ja mõtlemismeetodite arendamine.

Teise olulise kirjanduse õpetamise eesmärgina rõhutas autor õpilaste emotsionaalset arendamist esteetiliste, eetiliste ja natsionaalsete tunnete kasvatustegurina, ehk nagu A. Annist mõni aasta hiljem kirjutas: «Kunsti ülesanne on elu intensiivistamine.»

R. Reimann selgitas kirjanduse esteetilisi, eetilisi ja natsionaalseid funktsioone ka lähemalt. Kirjanduse õpetamise esteetiliseks eesmärgiks pidas ta fantaasia ja tundeväärtuste andmist, et avada õpilase hing ilusale ja ülevale: «Ilu ümber ühinevad inimesed, sest ta on erapooletu, tal pole praktilisi huvisid.» Samas pidas autor vajalikuks ka pedagoogilist täpsustust, lisades, et teose esteetiline mõju on sõltuvuses lugeja arengust: mida kõrgem on areng, seda rohkem võib kogeda esteetilisi emotsioone.

Meeldivalt mõjub autori mõistev ja äärmustesse mitte laskuv arusaam kirjanduse ja eetika seostest. R. Reimann oli seisukohal, et paremates kirjandusteostes ei ole otse väljendatud moraalseid ideid, nagu neid võib leida J. Pärna, J. W. Jannseni jne. ajaviitenovellides, ja koolimees järeldas, et kirjanduse tähtsus eetilises kasvatuses pole enamasti kitsalt õpetlik, vaid üldeetiline, sest mingisugust formuleeritud moraali ei esinevat näiteks E. Vilde, J. Liivi, Fr. Tuglase jt. kunstilistes jutustustes.

Tolerantselt mõjub R. Reimanni sõnastuses ka kirjanduse rahvusliku ja sotsiaalse funktsiooni esitus. Ta kirjutas, et kunstiemotsioon on tingimata sotsiaalne ja et kirjanduslikult haritud inimene on ühenduses oma rahva vaimukultuuri aastasajalise jooksuga.

Kirjanduse õpetamise meetodifest kõneldes kritiseeris R. Reimann juba paarikümneaastast mihkel-kampmanlikku kirjanduse õpetamise traditsiooni. Ta heitis sellele õpetamiskaanonile ette kirjanduse õpetamist vaid kirjanduse ajaloo ja esindas seega poleemikas kirjandust või kirjanduslugu kompromissitult kui teosekeskset didaktikat. Ta oli veendunud, et kirjanduse ajalugu, mis peab kujutama natsionaalse ilukirjanduse saatust, ei sobi kooli, sest ta kõrvaldab kirjanduse enda ja seetõttu ei arene intuiitiivne mõtlemine, ei peenendu esteetilised tunded, ei moodustu külbe-

lised veendumused ja üleüldse oleks ju imelik õpetada enne matemaatika ajalugu ja siis alles matemaatikat. «Sellepärast on pedagoogilises ilmas juba pikemat aega nõutud asendada kirjanduse ajaloo õppimine kirjanduse enda õppimisega.»

R. Reimann nimetas oma meetodit kunstilis-psühholoogiliseks. Selle õpetamisviisi ülesandeks pidi olema «sõlmida subjekti (lapse) ja objekti (teose) vahel läbielava mõistmise side, mille aluseks on õpilase iseseisev töö teose tekstil, mis viib ta selle läbielava mõistmiseni.»

Eriti väärtuslikuks tuleb pidada seda, et autor lisas üldiste põhimõtete sõnastamisele ka konkreetseid analüüsinäited ja üksikasjaliku töökäigu kirjelduse, rõhutades samas, et ei ole tähtis iga üksiku teema resultaat, vaid selle saavutamise protsess.

Vastupidisel seisukohal oli B. Linde, kes R. Reimanni didaktika- raamatut üldiselt soosivalt arvustas, kuid oleks soovinud, et autor rõhutanuks enam meie kirjanduse kui kultuuriloo osa lühikese arengukäigu õpetamise vajadust.

Oluline pole antud juhul konkreetselt R. Reimanni ja B. Linde seisukohtade vastandumine, vaid see, et oli alanud diskussioon kirjanduse olemuse ja funktsioonide ning eesmärkide üle kooliõpetuses. Need probleemid olid mitme kandi pealt arutluse all ka eesti keele õpetajate teisel ja kolmandal kongressil (1924, 1928), sest kooliuuenduslik vaade kirjandusele oli harjumatu, kuid üha enam aktsepteerimist leidev suund kirjandusõpetuses.

Süsteemaatilise kirjandusloo õpetamise vastu protesteeriti ka keskkooliõpetuses, sest katsed esitada kogu kirjanduse geneesi ei õnnestuvat nagunii, nagu väitis R. Reimann, kes pühendas ka keskkooli kirjandusõpetuse eesmärkidele pikema kirjutise. Selle vaatenurga uuenduslikkus seisneb elamusesteetilise meetodi ühendamisega kirjanduse eetilise, kultuuriajaloolise ja biograafilise aspektiga.

R. Reimanni algatus osutus üle ootuste tulemusrikkaks. 1927 moodustati komisjon (J. Roos, G. Suits, J. V. Veski, M. Kampmann, A. Annist), kes pidi koostama uued emakeele õppekavad keskkoolile ehk sisuliselt, vormiliselt ja ametlikult fikseerima ka kirjanduse mõiste kooliõpetuse tarvis. «Muudatused olid radikaalsed ja õpetajad jagunesid kahte leeri,» meenutas J. Roos. Vana pooldajad pidasid õigeks traditsiooni, et õpetaja õpetab ja õpilased õpivad. Uuendusmeelsed nõustusid aga aktiivsuspäädagoogika raske ja harjumatu põhimõttega, et kirjanduse ja keeleõpingud peavad seisnema õpetaja ja õpilase vastastikusel koostöös.

Uut õppekava hingestaski nn. vaba ja vaimlise töö põhimõte ning õpilaste isetegevuse printsiip. Taotleti, et koolis õpetataks peamiselt kirjandust ennast, mitte aga kirjanduslugu ja -teooriat, ning selgelt oli rõhutatud, et kirjandus on eelkõige esteetiline kategooria.

Kuigi järgnenud aastakümme korrigeeris muutuvate ajasituatsioonile jalgu jäävat liberaalsust eksaktsema pedagoogilise ja rahvusideoloogilise rõhuasetuse abil, jäi see 1920. aastate eesti kirjandusteoreetilise ja -didaktilise mõtte heast sünteesist sündinud arusaam kirjanduse olemusest hingestama ka eesti kirjandusõpetust iseseisvusaja lõpuni. Seetõttu võib R. Reimanni kooliuuenduse vajadustest välja kasvanud kirjandusmetoodikat pidada kirjandusdidaktilise mõtte alguseks meie kooliloo ja Reimanni kirjandusdidaktika rajajaks, sest tema algatuses sisaldus esmakordselt arvestatav süntees kirjandusteooria ja kasvatusteaduse ajastu arusaamadest.

Ferdinand Eisen

JOHANNES KÄISI LOODUSÕPETUSE METOODIKUNA

J. Käisi tuntakse üldiselt kui meie 20.—30. aastate kooliuuenduse eestvõtjat, kes arendas välja kohalikele tingimustele vastava koduloo- ja üldõpetuse süsteemi, lõi ja tõi meie koolipraktikasse iseseisva ja individuaalse tööviisi. Seejuures töötas ta kriitiliselt ja loovalt ümber reformpedagoogika ideid, arvestades Eestit ja tema kooli olukorda. Vähem tuntakse J. Käisi kui meie loodusõpetuse metoodika alusepanijat. Siin on temalt järele jäänud rikkalik ideede varamu ja kirjavara, mis ei ole oma tähendust tänapäevalgi meie kooli jaoks kaotanud.

J. Käisi sügav kiindumus looduse vastu, mille ta oli omandanud juba oma noorusmaalt Põlva-Rosmalt, viis ta pedagoogilise töö kõrvalt lõpuks Peterburi Ülikooli loodusteaduskonda, mille ta lõpetas I järgu diplomiga. Peterburi Ülikooli professoriks olid sellised bioloogilis-ökoloogilise suunaga teadlased ja darvinistid nagu J. Borodin, O. Kaigorodov, B. Raikov. J. Käis oli tuttav selliste Lääne loodusteadlaste ja looduskaitse ideoloogide nagu H. Jonwenzi, A. Pencki, A. Hallseni jt. töödega, oli tihedas sidemes ka kodumaiste nimekate loodusteadlastega, nagu H. Bekker, J. Piiper, G. Vilberg-Vilbaste jt. Loodusõpetust on Käis õpetanud juba oma esimestest õpetajaameti aastatest peale — Valmiera

linnakoolis, Riia gümnaasiumis, hiljem Vologda õpetajate instituu-dis. Üheks tema eelistatumaks tööviisiks on seejuures olnud õpi-lastega ekskursionide ja matkade korraldamine looduses. Käis on juhtinud samuti õpetajate kursustel välistöid looduses (Võrus, Vologdas, Tartus jm). Nii on kujunenud Käisi vaated loodusõpe-tusele küll kaasaegse heatasemelise teaduse, küll oma rikkaliku pedagoogilise praktika najal.

Alustades oma raamatutarja algkooli loodusõpetuse kohta, mainib J. Käis kõigepealt, et loodusõpetuse väärtust algõpetuses on hinnatud ühekülgsest; selles on nähtud peamiselt ainet, mis arendab mõistust ja annab kasulikke, elus tarvisminevaid teadmisi. See on ainult üks osa loodusõpetuse ülesannetest algkoolis. **Loodusõpetuse ülesandeks** peab Käis arendada noortes kõiki vaimseid võimeid — mõistust, tahet, kõlbelisi ja esteetilisi tundeid, muidugi ka elulise väärtusega teadmisi (1, lk. 5). Lapsi tuleb harjutada tähelepanelikult vaatlema loodust, seda tundma õppides, mõistma looduses valitsevaid seoseid, mõistma looduse ilu ja sellest rõõmu tundma. Looduse tundmine ja tema elu mõistmine on looduse-armastuse eeltingimus, siit ka tahe seda rikkust ja ilu hoida ning kaitsta. Valides loodusõpetuse ainet algkoolis soovib Käis läh-tuda kõigepealt kodukoha ja üldse kodumaa loodusest, kui lapsele lähedasest ja tuntust; süvendada huvi kõigepealt lähema ümbruse vastu. Kodukoha loodus on kodu- ja kodumaa-armastuse lätteks. «(samaa-armastust ei saagi kunstlikult üles puhuda, see peab juur-duma tõsisel kodumaa hindamisel» (2, lk. 6). Käisil seondub loo-dusõpetus koduloolise lähenemisega ainele. Nii juhivad loodusõpe-tus õpilasi loodushoiu, looduskaitse mõtte juurde ning kodu- ja kodumaa-armastuse juurde.

J. Käis toob loodusõpetusse **bioloogilis-ökoloogilise käsituse**. Loodusõpetuse üheks tähtsamaks ülesandeks peab ta loodusnähtuste vastastikuste seoste selgitamist. Seni oli botaanikas ja zooloogias kaua aega valitsenud süstemaatilis-morfoloogiline käsitlusviis, mille eesmärgiks oli tundma õppida eeskätt elusolevuste vorme, aga nende vastastikused mõjud ja suhted jäid tähele panemata. Käis ei nõustu algkoolis loodusõpetuse aine süstemaatilise (taksonoomilise) järjestuse ja käsitlusega, mis ei vasta lapse arenguastmele ja loodusõpetuse eesmärkidele. (Selline aine jär-jestus oli veel hiljuti omane ka meie algkooli loodusõpetusele.) Ta keskendab loodusõpetuse aine loodusühiskondade, s.o. öko-süsteemide põhimõttel, mis võimaldab looduslikke esemeid ja loodusnähtusi tunnetada nende vastastikusel mõjutusel tervikuna. Tähtsaks pidas Käis just kodumaa loodusühiskondadega tutvumist. Nii soovib Käis korraldada loodusmatku aasale, metsa, järvele,

rabasse jne., muidugi ka inimtegevuse teel kujunenud looduskoostele nagu põllule ja aeda. Seejuures peab ta siiski vajalikuks tutvustada algkoolis ka tähtsamaid süstemaatika-mõisteid.

J. Käisi veendumuse kohaselt ei või loodusõpetus algkoolis olla eluvõoras. Õppematerjali tuleb arusaadavalt valida taimede, loomade ja loodusvarade hulgast, mis on meie majanduselus suure tähtsusega. Samuti tuleb arvestada tervishoiu ja koduse majapidamise nõudeid. Kuid Käis rõhutab, et loodusõpetuses ei või õigustada ühekülgset inimesele kasulikku vaatekohta ja loodusõpetuses ainult sellest seisukohast lähtuda. Antropotsentristlik loodusekäsitlus tuleb kõrvale heita; see ei soodusta looduse tõelist mõistmist. Käis taunib samuti antropomorfiseerivat käsitlust loodusloolises kirjanduses, mida just kui lastepärasuse või näitlikkuse rõhutamiseks mõnedes kaasaegsetes väljaannetes esines.

Loodusõpetuse metoodika pidepunkt on J. Käisil **vaatlus**. Käis kinnitab, et loodusõpetus ei ole mõeldav ilma vaatlusefa. Vaatlused avardavad vaatlusvõimet, loogilist, eriti induktiivset mõtlemist; teadmistest ja oskustest peab Käis tähtsamateks ja elus väärtuslikumaks vaatluse teel saadud teadmisi. Vaatlus on ka esteetilise tunde arenemise lähtekohaks.

Vaatlus loodusõpetuses on loogiliseks jätkuks vaatlusele koduloos. Seda viimast nimetatigi sel ajal üldiselt kodulooliseks vaateõpetuseks. Käisi käsituses oli kodulugu mitte niivõrd uus õppeaine, kui just uus metoodiline käsitlusviis, mis arendab lapse vaatlusvõimet, harjutab mõtlemist, täiendab huvide ringi. Kodulooline lähenemine on omane ka Käisi loodusõpetuse metoodikale. Samalaadseid eesmärke seab Käis ka loodusõpetusele, kus esmaseks põhimõtteks on lähtumine kodukoha ja kodumaa loodusest, et selle tundmaõppimise kaudu kasvatada kodumaa armastust.

Vaatluse erilist didaktilist väärtust näeb Käis veel selles, et vaatlust saab ja tuleb võimalikult laiemalt rajada õpilaste ise-tegevusele ja individuaalsele tööviisile. Ta jagab praktilisi juhendeid vaatluste korraldamiseks nii individuaalses kui kollektiivses töös, nii klassis kui väljas, looduses, nii sügisel kui kevadel. Sellele järgneb arutlus selle kohta, kuidas vaatluste tulemustest kokkuvõtet teha, neid läbi töötada ja kasutada õppetöös. Käis soovib ergutada lapsi iseseisvale vaatlustööle, mille kohta ta koostas tööjuhatusi ja saatematerjali.

Eriti suurt tähelepanu pööras J. Käis **fenoloogilistele vaatlustele**; ta suunas õpilasi ja koole looduse sesoonset arengut jälgima. Temalt ilmus looduse vaatlusvihikuid ja vaatluslehti ligi-

kaudu 30 trükis, lisaks saatematerjale. Käis soovitas säilitada loodusvaatluse tulemusi koolis ja koondada neid ülemaaliselt ühte keskusse ning aegajalt neid publitseerida. See ettepanek jäi tema eluajal küll ellu viimata. Loodusvaatluste propageerimisel püstitab Käis ühtlasi loodushoiu nõude, kutsub üles hoolitsema puude, põõsaste, lindude eest. 1939. aasta õpetajate-kursuslaste reaalrühmas korraldas Käis küsitluse selle kohta, kas ja kuidas toimetatakse koolis loodusvaatlusi väljaspool tunde ja kuidas neid tulemusi koolis kasutatakse. Vastuseid kokku võttes märgib ta, et loodusvaatlused algkoolis vajavad veel süvenemist, laiendamist ja otstarbekohasemat korraldamist, nii et nad õpilastele huvitavamad oleksid ja neid saaks ka õppetöös paremini kasutada. (5, lk. 9). Sellised ilmavaatlused levisid iseseisvuse aja koolides.

Loodusõpetusse kuuluvad tingimata **õppekäigud loodusse**; ilma nendeta ei ole Käisi veendumuse järgi loodusõpetus algkoolis mõeldav. Õppekäikudel on suured didaktilised ja kasvatuslikud väärtused. Õiget arusaamist loodusnähtustest ja nende vastastikus- test mõjudest on paremini võimalik saada nende tegevusväljal — vabas looduses. Õppekäigul saadud vaatlusainet saab kasutada klassitöö elustamiseks. Õppekäigud laiendavad laste silmaringi, nii mõnigi laps näeb võib-olla esimest korda linde, taimi, pinna- moode, mida varem pole näinud või osanud täheleegi panna. Nii õpitakse nägema ja mõistma looduse elu ja ilu; õppekäikudel on suur osa noorte esteetilisel ja eetilisel kasvatamisel ja loodushoiu mõtte süvendamisel. Siitkaudu sugeneb tõeline kodu- ja kodumaa- armastus. Matk looduses tekitab kollektiivis ikka elevust, rõõmsat meeleolu, toob vaheldust igapäevasele tööle klassis; liikumine värskes õhus kosutab laste tervist. Hindamist väärrib ka õpilaste ja õpetajate vahel matkal valitsev loomulik ja vaba vahekord, mida selliselt ei esine tavalises klassitunnis. Ka õpetaja õpib mat- kal oma õpilasi lähemalt tundma.

Üksikasjalikumalt käsitleb Käis õppekäikude ettevalmistamist, nii õpetaja kui õpilaste poolt. Samuti jagab ta näpunäiteid õppekäi- kude tegeliku läbiviimise kohta, kogutud tähelepanekute ja mater-jali läbitöötamise ning õppetöös kasutamise kohta.

J. Käis esitab tervikliku õppekäikude metoodika. (2, lk. 212—222).

Oma järelejäanud käsikirjas esitab J. Käis kümnekond ekskur- sioonide näidet-kava loodusühiskondadesse (metsa, jõe, jär- vele, looduslikele objektidele) eri aasta-aegadel, samuti majandi- tesse, tehastesse, muuseumidesse. Üksikasjalikult käsitleb ta samas loodusõpetuse tundi, selle võimalikku ülesehitust vastavalt aine eripärale, andes konkreetseid juhiseid kollektiivse töö ja rühma-

ning individuaalse töö korraldamise kohta. Ta esitab siingi konkreetseid tunninäiteid üksikutel teemadel liitklassides.

Elava looduse vaatlusele omistab Käis nii suure osatähtsuse, et õpik jääb loodusõpetuses kõrvaliseks, eriti 4. ja 5. õppeaastal. Hea õpiku väärtus on aine süvendamises ja kordamises, kuid sedagi ei saa tunnustada loodusõpetuse alusena, millest õpetaja peab orjalikult kinni pidama. (2, lk. 9).

J. Käis on loodusteadlasest pedagoogina **looduskaitse ökoloogiliste põhimõtete** üks varaseid kuulutajaid Eestis. Oma ettekandes loodusloo ja maateaduse õpetajate I kongressil (1923) «Õpetajate ülesanded kodumaa looduse uurimises ja looduskaitses» (6) esitas ta omast ajast etteulatuvaid seisukohti ja ettepanekuid meie looduskaitse kohta üldse ja koolilooduskaitse kohta eriti. Ta selgitas saksa professori H. Convenzi poolt loodud loodusemälestusmärkide mõistet ja kutsus õpetajaid üles uurima kodumaa loodust, selgitama välja kodukoha looduse mälestusmärgid ning taotlema nende kaitse alla võtmist. Ta loob siin loomuliku seose kodu-uurimise ja looduskaitse vahel. Ta soovib kodukohta nimelt uurida komplekselt — tema loodust, majandust, kultuuri ja ajalugu.

J. Käis käsitleb loodust ökosüsteemselt ja teeb nii looduskaitse mõistetavaks looduses valitsevate seoste kaudu. Käis avaldab muret loodust kahjustava põlevkivikaevanduse pärast, metsade röövmajanduse pärast, looduse hoolimatu hävitamise pärast. Ta esitab nõude, et kultuurmaastike kõrval ka tüüpilised loodusmaastikud püsima jääksid. Ta teeb konkreetseid ettepanekuid mitmete maastikkude ja loodusobjektide kaitse alla võtmiseks, nagu geograafiliste mälestusmärkidenäena taevaskojad, munamäed, Pühajärv, ilusamad kosed, suured rändrahnud, samuti haruldased taimed (6, lk. 396). Käis soovib teha iga maakonna, veel parem kui iga kihelkonna kohta loodusmärkide nimekiri ja esitada see kaitse alla võtmiseks. Õpetajad peavad ise kodumaa paremini tundma õppima. Seni tunnevad nad teda veel puudulikult, ka majanduslikust ja kultuurilisest küljest. Sellest ka puudused koolis koduloo ja ajaloo õpetamisel. Õpetajate uurimistööd kooli lähemas ümbruskonnas on pedagoogiliselt eriti väärtuslikud. Ta pöördub õpetajate poole üleskutsega tõmmata sellele tööle kaasa koolinoori, siduda kodu-uurimist looduskaitsega. Kodu-uurimine ongi kodukoha looduse kaitse asjatundlik sisu. Käis nõuab õpetajatelt, et nad ei lubaks loodusmatkadel õpilaste poolt looduse rüüstamist — puude ja põõsaste murdmist, lillede mõtlematut korjamist, ta taunib ka noorte kaske de raiumist nelipühade ajal ja on jõulukuuskede raiumise

vastu. Õpilasi tuleb viia õpetaja juhendamisel loodusega rohkem kokkupuutesse — õppekäikudel, ekskursioonidel, kooliaiaski, suunata neid lindudele pesakaste valmistama, linde talvel toitma, korraldama loodusvaatlusi.

*

J. Käis on oma loodusõpetuse metoodika-alastes töödes mitte ainult põhitõdede kuulutaja, vaid ta näitab ka praktiliselt, kuidas neid soovitusi koduloolise vaateõpetuse ja iseseisva ning individuaalse tööviisi järgi teostada, esitades näiteks konkreetseid temaatilisi õppekäikude plaane ja samuti üksikute teemade käsitlusi. Väga hinnatud ja iseseisvale loodusvaatlusele ja tegutsemisele õhutavad olid tema koostatud looduse vaatlusvihikud ja -lehed ning saateafetjalid.

J. Käisi pärandus looduseõpetuse metoodika alalt väärib kokkukoondamist ja tänapäevale kättesaadavaks tegemist.

*

J. Käisi olulisemaid töid loodusõpetuse metoodika alalt

1. Loodusõpetus algkoolis I, 1927, Trt., 70 lk.
2. Loodusõpetus algkoolis II, 1927, Trt., 232 lk.
3. Loodusõpetus algkoolis III, esimene vihik 1929, Võru, 48 lk.
teine vihik 1930, Võru, 71 lk.
4. Vaatlus looduseõpetuse alusena. Rmt-s «Uusi teid algõpetuses», kolmas jagu, I osa, 1933, Tln., lk. 16—39.
5. Loodusõpetuse metoodikast, 1940, Trt., 47 lk.
6. Õpetaja ülesanded kodumaa looduse uurimisel ja looduskaitses. Ajakiri «Loodus» 1923, lk. 385—397.
7. Loodusõpetuse metoodika. Käsikirjas. ca 310 lk.

J. Käisilt on ilmunud kümme kord tööjuhatus ja loodusvaatluse vihikut ning 12 nimetust saateainet — kordustrukkidena.

Kooliuuenduse tänapäev

Lilian Kivi

SELLEST, KUIDAS VIIMASE POOLSAJANDI JOOKSUL ON EESTIMAAL LAPSI LUGEMA ÕPETATUD

Eestis on Johannes Käisi aegadest (sajandi 20.—30. aastad) alates õpetatud koolis lapsi lugema valdavalt analüütilis-sünteesilisel häälikmeetodil, s.t.

a) tegelikult kõlavatest sõnadest leitakse neid moodustavad häälikud (toimub analüüs),

b) seejärel näidatakse, millised on avastatud häälikute kirjamärgid — tähed; jäetakse need meelde; (järgneb protsessi teine pool);

c) tähtede abil märgitud häälikud ühendatakse sõnadeks — taastatakse sõna häälikuline kuju: sõna loetakse (toimub süntees).

Tegevuse põhimudel on säilinud aastakümnete vältel, on muutunud vaid rõhuasetus ühele või teisele toimingule selles. Rõhuasetuse muutused johtuvad tavaliselt kas emakeele uurimise uuematest tulemustest või olulistest muutustest naaber- või kultuuri-kontaktis olevate maade lugemaõpetamisest.

Teatavasti on maailmas kolme liiki kirjasüsteemiga keeli. Vanim neist on hieroglüüfkiri (praeguseni kasutusel Hiina aladel), kus iga sõna tähistatakse ühe tervikliku märgiga ning kõlaliselt sarnaste sõnade märgid võivad olla täiesti erinevad. Et sellist kirja lugeda ja kirjutada, tuleb õppida selgeks mitmeid tuhandeid hieroglüüfe. Seevastu puudub keeles see osa, mida meie teame grammatikana. Puudub ka õigekirja probleem. Lugema õppimisel raskusi ei teki, mingit lugema õpetamise metoodikat ei vajata.

Märksa vähem (sadadesse ulatuv hulk) erinevaid märke on hieroglüüfikirjast ajalisel hiljem tekkinud silpkirjal (kasutatakse nt. Jaapanis). Kuna sõna moodustavad mitu silbimärki, on neis keeltes lugemisel olemas oma silbilitmise tehnika, mida eraldi ka õpitakse/õpetatakse.

Kõige hiljem kujunes välja häälik-täheline (nn. alfabeetiline) kirjasüsteem. Keeli, kus kiri on kujunenud selle süsteemi alusel, on kõige enam. Sellesse rühma kuulub ka eesti keel. Alfabeetilise kirjaviisiga keeltes on erinevaid märke eelmistega võr-

reldes väga vähe, vaid mõnikümmend. Selles seisneb neis keeltes lugema õppimise/õpetamise kergus ja keerulisus. Ühelt poolt on vaja õppida ära tundma ja kirjutama ainult mõndkümmet tähte. Teisalt aga fähistatakse nendega sõnade häälduslike algosakeste (häälikute) kõige erinevamaid kombinatsioone, mis peavad lugemale sõna häälikulise kujud siiski täpselt ette ütleva. Selle saavutamine nõuabki lugemise-kirjutamise õppijalt/õpetajalt spetsiaalselt selleks välja töötatud tehnoloogiat — lugema (ka õigesti kirjutama) õppimise/õpetamise meetodikat (D. Elkonin. Kuidas õpetada lapsi lugema. 1976).

Eestis on iga sõjajärgne kümnend saanud oma, eelmisega võrreldes vähem või rohkem muutunud aabitsa ja koos sellega ka lugema õpetamise meetodika, mis on õpetaja jaoks kirja pandud aabitsa juurde kuuluvas metoodilises juhendis.

Meil on laste lugema õpetamist käsitatud kümneid aastaid kui kollektiivset tegevust koolis või lasteaias. Sageli on aabitsaid koostatud ja varustatud tund-tunnilise metoodilise juhendiga just seda silmas pidades. Siiski on sõjajärgsel perioodil ilmunud ka kodulastele mõeldud aabitsaid (M. Terri. ABD eelkooliealistele, 1958; V. Parbo. AB mudilastele, 1968; H. Mänd, H. Raigna, M. Terri. Karu-aabits, 1971; viimane on juhendi järgi suunitletud lasteaiatöök, kuid sobib ka koju.)

Kõikide nende puhul on põhiliseks ja koolides ametlikult kehtivaks lugema õpetamise meetodiks tunnistatud häälikuline analüütilis-sünteesiline meetod. Umbes iga kümne aasta järel on see läbi teinud väiksema või suurema muutumise koos uue aabitsa ja selle juurde kuuluva metoodilise juhendi ilmumisega. Aabitsad on oma ülesehituselt olnud meetodikandjad. (Teatavasti on mujal käibel ka selliseid aabitsaid, mis on vaid lugemisraamatud, kus tekstid on alguses lühikesed ja lihtsad ning järk-järgult pikenevad ja keerustuvad, ent ühegi konkreetse lugema õpetamise meetodiga nad seotud pole. Esimese sellise meie aabitsana on ilmunud Viivi Luige «Meie aabits ja lugemik».)

Kui kooli jõudis uus aabits, lõppes eelmise kasutamine, kuna seda enam ei trükitud (niisugune oli viimase viiekümne aasta tava N Liidus). See muutis uue aabitsa kasutamise kohe üldiseks ja välistas valikuvõimaluse. Koduste koolieelikute jaoks on siiski paralleelselt kahest koolieelikute aabitsast («Karu-aabits» ja «AB»). olnud võimalus ka aabitsat valida, kuna kordustrükke on ilmunud.

50.—60. aastate aabitsate (ja metoodika) autorid olid Leida Alttõa ja Helle Raigna. Oli tajutav järjepidevus J. Käisi aabitsa ja aabitsaõpetusega, ent 50. aastate aabitsas oli tunda vene aabitsaõpetuse vormilisi ja sisulisi mõjutusi. Erinevalt J. Käisi

metoodikast (vt. aabits «Esimesed vaod») tutvuti üheaegselt nii suur- kui väiketähtedega, kirjutama asuti kohe väikesi kirjatähti erilineeringuga vihikus, kus väiketähe kõrgus oli määratud kahe abijoone ja laius tiheda kaldjoonestikuga. Illustratsioonidelt oli kadunud igasugune rahvuslik koloriit, kunstniku nime ei esine aabitsa tiitellehel ega ka impressumis.

Analüüsi-sünteesi põhimudel oli üksikute häälikute-tähtede kaupa järgmine:

- saa tuttavaks hääliku ja tähega (näiteks A);
- kuula, kas see häälik kõlab sõna alguses, lõpus või sõna sees;
- vaatle sõna mudelit (sõna kujutatakse pika riskülikuna), kus on õigele kohale asetatud selles tunnis vaadeldav täht;
- leia selliseid sõnu, kus see täht oleks samuti sõna alguses, lõpus või sees.

Edasi jälgitakse,

- kas see häälik kõlab sõnas lühidalt või pikalt (ei eristata, kas keskpikalt või ülipikalt) ja
- pikana kõlamise korral seotakse see kahekordse tähe esinemisega sõna kirja pildis.

Sõnade lugemise hõlbustamiseks on analoogiliselt J. Käisi aabitsaga jäetud sõnades silbipiiri kohale märksa suurem vahe. Kasutatakse sõnamuutmise harjutusi silbimuutmise näol (ühele silbile lisatakse ette või järele üha uusi silpe ja loetakse nii muutuvaid sõnu). Loetakse silbiti. Tähed tulevad käsitlemisele ükshaaval, iga kolme-nelja uue tähe järel on nn. harjutamise aeg, mil uut tähte ei lisandu. Uusi sõnastruktuure ilmub tekstidesse korraga mitu ja nende lugemiskuse järkjärgulist suurenemist silmas ei peeta.

60. aastate aabits astub taas sammu lähemale J. Käisi aabitsale: lapsed õpivad lugema ja kirjutama suuri trükitähti. Analüüs on endiselt suhteliselt põgus ja seotud vahetult õpitavate tähtedega. Sõnamuutmisharjutuste näidised on aabitsast välja viidud ja kuuluvad ladumisaabitsaga toimuva töö raamesse. Aabitsapalad on lühemad ja lastepärasemad. Hulk vanu häid lastelugusid ja luuletusi ning Silvi Väljalai illustatsioonid on muutnud aabitsa eesti laste raamatuks.

Selle kümnendi lõpul hakkab kooli tulema ikka enam lapsi, kel lugemisoskus juba milgi määral olemas, koolide juures töötavad effevalmistusrühmad, algõpetus muudetakse kolmeaastaseks. Järgmise aabitsa (autor Loreida Eisen) koostamisel ongi põhitaotluseks esitada lugemismaterjal ühe teema piires kahel raskusastmel,

vähemalt aabitsa algosas: vasakpoolne lehekülg lugema õppijaile, parem juba natuke oskajaile, ja seda ajani, mil kõik paariviisi käsitlemisele tulevad tähed on ka vasakpoolsetesse tekstidesse ilmunud. Lugema õppimine toimub nagu eelmisegi aabitsa ajal suurtähtedega. Vasakpoolsed tekstid on silbitatud sidekriipsude abil, mis veab sõnad pikaks ja sageli raskemini loetavaks kui parempoolsetes silbitamata palades. Aabitsa koostamise ajaks on tekkinud vajadus laste tähelepanu kohe kolmele hääliku-pikkusele. Aabitsas see veel ei ilmne, tegemist on endiselt ühe- ja kahekordsete tähtedega, kuid metoodilises juhendis sellele siiski viidatakse.

60. aastate alguseks oli psühholoogide poolt (D. Elkonini juhtimisel) aastakümneid kestnud uurimuse tulemusena teadvustatud lugema õppimise protsessuaalne olemus. Anti psühholoogiliselt põhjendatud suunised vastavate metoodikate väljatöötajatele.

Rõhutati, et lapse lugemisvalmidus hõlmab tähtede tundmise kõrval sõna häälikstruktuuri tunnetamise (viimases on oluliselt ühist kõikidele alfabeetilistele keeltele, ent paljuski sõltub see iga konkreetse keele fonoloogilistest iseärasustest). Häälikstruktuuri tunnetamisele (sõna häälikanalüüsile) jõuab laps oma arengus samm-sammult teatud tasemeid läbides. Ilmnes, et lugemisvalmiduse sujuva arenemise pidurdumine ja selle puudulik väljakujunemine õppetöö alustamise ajaks on tavaliselt tingitud takerdumisest ühte või teise punkti. Kuna psühholoogide poolt fikseeriti eelnimetatud tasemed, siis töötati välja ka viisid ja võtted, kuidas määratleda lapse pidurdumise koht ning kuidas teda sealt edasi aidata. Arvestades lugemisvalmidusele jõudmist valdavalt lapse 3.—6. eluaastal, kujundati nimetatud võttestik põhiliselt mängulise tegevuse ja sellele eale eriomase ülekandmisvõime alusel. Põhjendatult

● esitati soovitus alustada lugemaõpetamist lugemisvalmiduse kujundamisest, õigemini selle tegeliku taseme väljaselgitamisest ja vastavatest täiendavatest harjutustest ning

● hoiatati lapse sundimise eest lugemisele enne, kui ta sõna häälikkoosseisu teadvustab.

Psühholoogide poolt lugema õppimise protsessi niisugune avamine pidi paratamatult mõjutama senist lugema õpetamise metoodilist süsteemi, andma jälle uued rõhuasetused vanale häälikulisele analüütilis-sünteesilisele meetodile.

Lisaks sellele oli ka eesti keele uurimisel astunud rida samme (M. Hint jt.) ning needki vajasisid arvestamist uute rõhuasetuste tegemisel.

See tõi lugemaõpetamise järgmised muudatused.

1. Lugemaõpetamine algas häälikanalüüsi perioodiga, kus põhiliseks arvati:

- sõnas kõikide häälikute ja nende järjekorra eristamine (psühholoogide poolt soovitatuna hakati abistava tegevusena kasutama häälimist kui sõna iga hääliku rõhutatud, ent häält katkestamata hääldamist; hoidmaks tähelepanu sõna koosseisu kuuluval häälikul; võeti sõnade ladumiseks kasutusele häälikumärgid, mida hakati nimetama *n o o p i d e k s* — viimast soovitud motiveeriti toetumisega lapse eamasele ülekandmisvõimele);
- häälikute jaotamine täis- ja kaashäälikuteks (laps varustati oskusega oma suu asendi ja hääldamise järgi ise määrata häälik vastavasse rühma kuuluvaks, eristades ka sulghääliku teistest kaashäälikutest; noopidele lisati värvitunnus: täishäälik — punane, sulghäälik — roheline, suluta häälik — sinine); selline jaotamine johtus vajadusest õpetada laps ise määratlema ka häälikuühendeid sõnas, et vabastada ta õigekirja-valmiduse kujundamisel häälikuühendi häälikute pikkuse jälgimisest, koondada tähelepanu vaid lihthäälikute pikkusele;
- häälikute esinemine sõnades lühikese, pika või ülipikana; (sõnade võrdleva hääldamise ja sõnades häälikupikkuse muutmise toel; noopidele lisandus häälikupikkust näitav eri kuju: lühike häälik — ruut, pikk — ristkülik, ülipikk — nn. katusega ristkülik).

2. Sõnade tegelikule lugemisele (sünteesile) mindi alles seejärel, kui laps oli omandanud häälikanalüüsi oskuse (eristas sõnas häälikuid nende õiges järjekorras).

3. Lugemist alustati ühesilbilistest sõnadest vastavate silbistruktuuride lugemiskuse järjekorras, võttes ühes tunnis lugemisele mitte üle ühe-kahe uue sõna-(silbi-)struktuuri, mille lugemist enne sidusa teksti lugemisele asumist oli harjutatud.

Muutumine algas enam-vähem üheaegselt koolieelse lugemaõpetamise metoodika («Karu-aabits») ja abikoolides kasutatava metoodika osas. L. Eiseni 1975. aastal ilmunud juhendis «Emakeele õpetamisest I klassis» osutatakse ka senisest üksikasjalikuma häälikanalüüsi vajadusele, ent seda vaid nelja esimese õppepäeva piires. Kuna algaja jaoks küllalt kiire edasiliikumisega aabits ei näita võimalusi häälikanalüüsiks, jäävad metoodilises juhendis esitatud soovitused õhku rippuma ega leia veel praktikas kasutamist.

Üldkooli lugema õpetamise metoodika kooskõlla viimine psühholoogia ja lingvistika uurimistulemustega algas koos 6-aastastele lastele koostatud L. Kivi ja M. Rooslehe «Aabitsa» (ja L. Kivi, I. Muhel, M. Roosleht. Emakeele õpetamise metoodiline juhend I klassis.) ilmumisega.

Kõiki nimetatud häälikanalüüsi ülesandeid ei rakendatud erinevates käsitlustes ühtmoodi. Nii moodustas koolieelikute metoodikas tähtedega tegelemise eelse analüüsiperioodi sisu vaid esimene ja osaliselt kolmas punkt (tutvumine lühikese ja ülipika häälikuga), teine ühendati tähtede õppimisega, s.t. ladumisaabitsa tähtedele anti vastav värv ja seoti sel moel häälikurühmaga (vt. «Karu-aabitsa» 1981 metoodilised selgitused). Abikoolide metoodikas käsitleti analüüsiperioodil samuti esimest ja kolmandat punkti, teist aga koos tähtede õppimisega, ent samaaegselt ka värviliste noopide vahendusel. Üldkooli metoodikas langes kõikide punktide käsitlemine tähtedega tegelemise eelsesse perioodi ja kuna kooliikka jõudnud lapsed omasid juba mõningast analüüsioskust, oli seal õpetaja määrata ja otsustada, millised vajakajäämised on igal lapsel tegelikult, ning käsitluse mahtu ja aega selle põhjal korrigeerida.

Kuigi häälik-täheline kirjasüsteem tundub meile väga otstarbekas, kuna häälikuid (õigemini segmentaalfoneeme) on keeles suhteliselt vähe, vaid mõnikümmend, tähti tähestikus ka enam-vähem sellises koguses, ei ole ju olemas puhast häälikute ja tähtede üksühest vastavust ning hääliktähelise vastavuse olemuse teevad keerukaks kõik need eri- ja erandkombinatsioonid. See-pärast pöörduetakse ikka aeg-ajalt otsima lugemaõpetamise/õppimise viise vanematest kirjasüsteemidest, kus neid kirjutamise eriseadusi kas üldse pole (nagu hieroglüüfkirja puhul), või on need meie mõistes väga lihtsad nagu silpkirjasüsteemis.

60. aastatel jõudis Paul Keesi vahendusel meieni Ameerika psühhiaatri Glenn Domani poolt ühe ajupoolkera kahjustusega laste arendamiseks loodud lugemaõpetamise täissõna-meetod, mis oli tol ajal äratanud huvi laias inglise keelt kõnelevas elanikkonnas kui väga väikeste laste lugemaõpetamist võimaldav meetod. (Vt. C. Doman. Kuidas väikelast lugema õpetada. 1992.)

Teatavasti on inglise keel küll häälik-tähelise kirjasüsteemiga keel, ent üks vanimaid nende keelte seas, ja seetõttu on inglise keele kirjasüsteemis säilinud teatud hieroglüüfkirja sugemeid. (Vt. M. Hint. Häälikutest sõnadeni. 1978, lk. 19—23.)

Kuna täissõna-meetod sobib just väga väikestele lastele individuaalõpetusena, siis selle proovijaid leidis ja tulemused olid head. Hiljuti (1990) ilmunud P. Keesi raamatus «Täiskasvanu

ja väikelaps/ Nõuandeid väikelapse kasvatamiseks ja arendamiseks» annab autor taas esmajuhiseid asjast huvitatuile, kellele pole eriraamatuke enam kättesaadav (lk. 64—71).

Lühidalt. Väikese lapse õpetamist võib alustada juba enne, kui laps rääkima hakkab, või ka mõneaastaselt. Tähelepanu juhitakse paariminutiliste tegeluste käigus mingi sõna tervik-kirjapildile, kasutades selleks sõnakaarte, ja kindla metoodika alusel suunatakse laps neid kaarte ära tundma öeldud sõna järgi. Pikema aja vältel jõutakse mitmesaja äratuntava sõnani.. Sellist sõnade äratundmist võib kõnekeeles muidugi ka lugemiseks nimetada, kuid meie häälik-tähelises keeles kirjapandu tegelikule lugemisele jõudmiseks vajatakse eraldi üleminekut, s.t. tutvumist sõnade hääliksüsteemiga ja häälik-tähelise vastavuse teadvustamist.

Üleminek tegelikule lugemisele saab toimuda alles siis, kui analüüs muutub lapsele jõukohaseks, tavaliselt umbes 4—5-aastaselt. Selleks ajaks on ta sõnakaartidega tegelemise tulemusena suuteline ära tundma üldpildi järgi umbes 500 sõna. Kui laps suudab eristada kuuldu sõnades kõik häälikud õiges järjekorras, luuakse häälik-täheline vastavus ja vaadatakse sõnade kirjapilte juba sellest lähtudes. Sedagi selgitatakse C. Domani raamatus.

Nagu on väitnud asja läbi teinud lastevanemad, ei valmistavat lapsele üleminek tegelikule lugemisele siis enam raskusi. Ilmselt on pikka aega kestnud töö täissõnadega olnud heaks ettevalmistuseks.

Teatavasti alustatakse Jaapanis laste massilist lugemaõpetamist 4-aastaselt. Seal on kasutusel silbiline kirjasüsteem, mida õpitakse lugema küll kaua (kuna eri silbimärkide arv ulatub mitmetesse sadadesse), kuid õppimise mehhanism on lihtne. Tegeldakse küll sõna häälikulise kujuga, ent ühikud, mis vajavad eristamist ja ühe märgiga märkimist, on silbid, s.o. loomulikud kõneühikud, mida laps eristab vaevata. See teebki varasema alustamise jõukohaseks kõikidele lastele.

Aegade jooksul on eriti pälvinud tähelepanu lugemaõppimise suhteline kergus silbilise kirjasüsteemiga keeltes ja silpi on püütud teha lugemisühikuks küll nendes alfabeetilistes keeltes, kus silbi eristamisel on oluline roll, kuid neiski keeltes, kus see keele omandamisele vastu töötab.

Üheks järjekordseks näiteks pöördumisest silbilise kirjasüsteemi õpetamisvõtete poole on nn. akvaariumimeetod, mis on olnud paar viimast aastakümnet vene psühholoogi J. Šuleško ja tema mõttekaaslaste huviobjektiks (vene keeles teatavasti on lugemaõppimisel üheks esmaseks vajaduseks rõhulise silbi eristamine). Kümnekonna viimase aasta vältel on J. Šuleško ettevõt-

mine leidnud katse korras rakendust mõningates Eestigi lasteaedades ja koolides. Lapsi saab lugema õpetada mitmeti, ent kuna häälik-tähelise kirjasüsteemiga keeltes on lugemaõpetamisega väga tihedalt seotud ka kirjutamaõpetamine (kui õigekirjaõpetus), siis on selliste teistsuguste kirjasüsteemidega keeltelt õpetamise lihtsustamise eesmärgil laenatud võtetega algaval lugemaõpetamisel kõige kriitilisemaks ja põhjalikku läbitöötamist vajavaks kohaks üleminek teise kirjasüsteemi võttestikult alfabeetilise kirjasüsteemi iseärasustele, eriti sellele, mis puudutab keeleomast häälikute kvantiteedisüsteemi ja selle märkimisvõtteid sõna kirjapildis. See peab ilmselt langema lapse sellisele vanusele, kus ta suudab kergesti omandada keele häälikstruktuuri, eriti selle kvantitatiivseid iseärasusi. Teatavasti hakkavad lapse võimed selles osas peagi vähenema ja täiskasvanul (ilmekalt tuleb see välja soomlaste puhul) on nii mõnigi kord võimatu aru saada häälduserinevusest näiteks pika ja ülipika täishääliku vahel (tuule — tuuli).

Kirjandus:

1. Käis, J. Esimesed vaod. Aabits. 1933.
2. Alftoa, L., Raigna, H. Aabits. 1955.
3. Terri, M. ABD eelkooliealistele. 1958.
4. Alftoa, L., Raigna, H. Aabits. 1965.
5. Parbo, V. AB mudilastele. 1968.
6. Mänd, H., Raigna, H., Terri, M. Karu-aabits. 1971.
7. Raigna, H., Terri, M. Metoodiline juhend «Karu-aabitsa» juurde. 1971.
8. Eisen, L. Aabits. 1974.
9. Eisen, L. Emakeele õpetamisest I klassis. 1975.
10. Herkel, H. jt. Emakeele õpetamisest abikooli I—II klassis. 1976.
11. Mänd, H., Raigna, H., Terri, M. Karu-aabits, 1981 (5. fr.),
12. Kivi, L., Roosleht, M. Aabits. 1983.
13. Kivi, L., Muhel, I., Roosleht, M. Emakeele õpetamise metoodiline juhend I klassis. 1988.
14. Doman, C. Kuidas väikelast lugema õpetada. 1992.
15. Hint, M. Häälikutest sõnadeni/ Emakeele häälikusüsteem üldkeeleteaduslikul alusel. 1978.
16. Kees, P. Täiskasvanu ja väikelaps. Nõuandeid väikelapse kasvatamiseks ja arendamiseks. 1990.
18. Эльконин Д. Как учить детей читать. 1976.

VANEMATEGA KOOS

Olen juba mitmel aastal kasutanud I klassis rühmatööd. Sellel õppeaastal õpetan II klassis, kus õpib 20 last (7 tüdrukut ja 13 poissi). Jagasin õpilased rühmadeks juba eelmisel õppeaastal. Sellel aastal jätkan samade rühmadega. Igas rühmas on neli last.

Ise kutsume rühmi «peredeks». Igal nädalal on «perel» oma «peremees», kellel on kindlad ülesanded ja kohustused. I klassis pidi «peremees» hoolitsema selle eest, et laual oleks alati vaas lillede või okstega. Ta pidi jälgima, et «pere» töökoha ümbrus oleks puhas. Kui keegi vajas abi või selgitusi mõne ülesande täitmisel, pöördus ta algul «peremehe» poole ja alles siis, kui vastus jäi saamata, tuli õpetajalt nõu küsima.

II klassis on «peremehe» õigused ja kohustused suuremad. Lisandunud on see, et mõnikord kontrollib «peremees» ka ülesande täitmise õigsust. Kui keegi «perest» puudub, siis läheb «peremees» peale kooli kaasõpilase juurde koju, et põhjust teada saada. Kui õpilane on haigestunud, siis hoolitseb «peremees» selle eest, et teatab talle õppeülesanded. «Peremehe» kohustuste hulka kuulub hommikune ülevaate andmine õpetajale ja klassile sellest, milline on tema «pere» meeleolu ja kas ei ole mõnel õpilasel probleeme. «Peremees» selgitab, kas kodused ülesanded on täidetud ja kui ei, siis miks.

«Pere» ja «peremehe» olulist rolli näen selles, et see aitab kaasa laste sotsialiseerumisele. «Peredes» jaotuvad rollid, tekivad õigused ja kohustused ning vastutus. Olen veendunud, et õpilased on kõigeks selleks valmis juba algklassides.

Ka õpilaste vanemad tegelevad oma laste «peredega». Vanemad on juba teist aastat meelsasti viinud oma lapse «pere» liikmed mitmesugustele üritustele. Triinu, Helena ja Liisi emaga käidi teatris, Mihkli emaga näitustel ja muuseumis. Kati ema viis lapsed tsirkusesse. Mihkli emaga jalutasid lapsed Tallinna vanalinnas. Iga «pere» teeb oma käigust ettekande. Nii saab kogu klass osa sellest, mida teised on näinud või kuulnud. Kui on käidud teatris, siis räägitakse etenduse sisust ja näidatakse oma joonistusi. Alati on kaasa toodud ka kava, kust saab koos lugeda, kes olid näitlejad, lavastaja, kunstnik jne.

«Perede» idee on lapsevanematele meeldinud. Liisi ja Madise ema on küll avaldanud kartust, et see võib nõrgendada klassi ühtekuuluvustunnet. Minul senini sellist muljet tekkinud ei ole.

Selline töövorm on vanematele andnud hea võimaluse pare-

mini tutvuda oma laste kaaslastega. Liisi ema tegi ettepaneku, et «peredes» võiks lapsi vahetada, siis saaksid vanemad kõikide lastega suhelda. Selleks, et vanematel oleks kokkupuude ka teiste õpilastega, olen leidnud teised võimalused. Tänu «peredele» on lastel aga paremad võimalused avardada oma silmaringi ja olla koos oma klassikaaslastega ka vabal ajal.

Et kooli ja kodu koostöö oleks tihedam ja efektiivsem, olen püüdnud anda vanematele erinevaid võimalusi koolitööga tutvumiseks. Olen püüdnud tuua ka teisi külaelanikke koolile lähemale. Usun, et selline koostöö aitab paremini mõista õpetajate ja kooli taotlusi.

Nii olen mõned korrad kasutanud lapsevanemate ja teiste külaelanike abi tundides. Näiteks viis II klassis teemal «Mets» tunni läbi Mario isa, kes töötab metsavahina. Tund kõitis lapsi väga ja nad esitasid palju küsimusi. Mõned päevad hiljem käis külas Aruküla Jahindusseltsi esimees hr. Lemvald. Teema lõpetuseks olime ekskursioonil puidutöökojas, kus tehakse mööblit. Ekskursiooni juhtis Andruse isa, kes näitas, kuidas palgist saetakse laudu, kuidas neid kuivatatakse, kuidas lõigatakse detailid ja kuidas valmivad lauad ja toolid.

Tulemas on kooli juubel. See teema võimaldab kaasa tõmmata vanemaid ja vanavanemaid, kes on ise õppinud Aruküla koolis. Meile tulevad Reijo isa ja vanaema rääkima oma kooliajast. Nad toovad kaasa oma õpikuid, vihikuid ja tunnistusi. Viljari vanaema on endine Aruküla kooli õpetaja, kelle mälestusi on samuti huvitav kuulata. Iga uue teemaga tulevad ka uued võimalused.

I klassis oli meile muusikaõpetajaks Reijo ema, kes töötab lasteaias. II klassis hakkasid lapsed õppima inglise keelt, mida õpetab Madise ema, kes pole meie koolis õpetaja. Reijo ja Viljari emad peavad plaani hakata õpetama rahvatantsu.

Vahel juhtub ikka, et õpetajal tuleb mingil põhjusel koolist puududa (haigus, kursused jne.). See on andnud põhjust kutsuda mõni lapsevanem tunde andma. Meie klassis on õpetajat asendanud Helena, Triinu ja Reijo ema.

Olen teadlikult andnud selliseid koduseid ülesandeid, mida laps peab tegema koos vanemaga. Tal tuleb midagi vanematelt küsida ja uurida, kui ta ilma vanema abita toime ei tule. Lapsed on otsinud ja kooli toonud teemadele vastavat kirjandust, pilte ja ajalehe-väljalõikeid. Nad on pidanud vanematelt uurima, kuidas neile nimi pandi, kes selle välja mõtles; mis liiki kirjandust on kodus jne.

Mõnel nädalavahetusel on lapsed saanud eriülesanded isalt-

emalt. Esmaspäeval tulevad nad kooli ja näitavad või jutustavad, mida kodus tegid. Ülesanded on olnud mitmesugused. Teistel on põnev kuulata ja vaadata. Kati, Kristo, Andrus, Rain, Sander ja Indrek on kodus arvanud ja kirjutanud. Helena ja Karin on lugenud. Triinu õpetas ema kuduma. Helena pesi pesu ja Mihkel pidi laupäeval asendama oma ema, kes töötab raamatukogus.

Et lapsevanemal oleks ülevaade oma lapse õppimisest ja tegevusest koolis, hakkasime koos lastega tegema teises klassis nädalalokkuvõtteid. Igal reedel kirjutab õpilane paberile, mida ta õppis. Kirjutab just nii palju, kui meelde tuleb. Meenutab ka seda, mis oli kõige meeldivam ja kas oli ka midagi sellist, mis ei meeldinud. Kuu lõpus kirjutab õpetaja, mida ta õpetas ja annab hinnangu igale lapsele: mida ta omandas ja mida oleks veel vaja harjutada. Need lehed viib õpilane iga kuu lõpus koju ja õpetajale tagasi tulevad need koos lapsevanema hinnanguga.

Kuna II klassi lastele on kirjutamine veel palju vaeva nõudev töö, tulevad kokkuvõtted väga napolisõnalised. Peamiselt väljendatakse ennast ühe-kahe sõnaga. Sellepärast rääkisime novembris oma töödest ja tegemistest lindile. Vanemad kuulasid laste kokkuvõtet koosolekul. Lastepoolsed analüüsid olid palju põhjalikumad. See oli huvitav vaheldus nii lastele kui vanematele. Detsembris jätkame kirjutamist lehtedele.

Meie klassil on ka oma «vanaema». Mõte koostööst vanaemaga on suures osas tingitud sellest, et asulas elavad paljud lapsed suurtes korter-elamutes, lahus vanaemadest. Lastel puudub oma koduõu. Usun, et lapsepõlves ja elus üldse on oluline tunnetada põlvkondadevahelist sidet.

Tervele klassile oli nõus «vanaemaks» hakkama endine õpetaja Astrid Kokk, kes on mõned aastad olnud pensionär. Ta elab natuke maad külast eemal metsa sees. Seal on suur õu ja aiamaa. «Vanaemal» on kolm koera, jänesed ja kanad. Oleme käinud «vanaemal» külas ja paaril korral tuli ta meile klassi küllla. «Vanaema» on rääkinud oma lapsepõlve mängudest ja mänguasjadest. Pikem vestlus oli tema juures kodus eelmisel talvel enne jõule. «Vanaema» rääkis meile oma lapsepõlve jõuludest. Sellel sügisel käisime uudistamas maakeldrit, mida paljud lapsed nägid esimest korda.

«Vanaema» oleme kutsunud jõulupeole, emadepäeva tähistamisele ja klassi lõpetamisele. Koostöö jätkub ka edaspidi. On plaanis hakata abistama «vanaema» ka kodustes töödes.

«Vanaema» on ise öelnud, et need kohtumised on talle andnud meeldivaid elamusi. Kogu klass on nagu täiendus tema isiklikele lastele, kes leiavad kiires elutempos harva aega külastada

ema. «Vanaema» on õnnelik, et lapsed on ta omaks võtnud ja oma rõõmude ja muredega ka tema poole pöörduvad.

Tihti on lapsevanemale kool tundmatuks maaks, mida ka vastavalt asjatundmatult kritiseeritakse. Samas leiavad paljud pedagoogid, et vanemad on kooli suhtes ükskõiksed. Tundub, et olen oma tegevusega suutnud need väited kummutada. Lapsevanemate suhtumine on ületanud kõik minu ootused. Isade-emade valmidus koostööks on olnud väga konstruktiivne. Küllap saaks koostööd alगतada ka lapsevanem, aga õpetajal on selleks rohkem võimalusi, oskusi ja abilisteks kõik lapsed.

Tähtis on usaldamatusest üle saada ja jõuda veendumuseni, et laste kasvatajatena on kõige tähtsamad vanemad, olulised on kõik täiskasvanud, kes ümberringi, ja õpetaja aitab neid sellega paremini toime tulla. Praegu peetakse kooliajal küll peamiseks õpetajat.

Mujalt maailmast

Pentti Nikkanen

ORGANISATSIOONI KULTUURIST, SELLE ARENDUSPROGRAMMI KAVANDAMISEST JA JÄLGIMISEST

Kirjutise esimeses pooles kirjeldatakse kultuurikonteksti, mis oleks soodus arendusprogrammi kavandamiseks, teostamiseks ja jälgimiseks. Õppides oma tähelepanekuid, mõtteid ja tegevust analüüsima, oma töökeskkonda kriitiliselt vaatlema ja hindama, kasutades kultuurse dialoogi strateegiat, arendavad kollektiiv ja selle liikmed oma õppeasutuse õppivaks organisatsiooniks. Selles on kõik kollektiivi liikmed: õpetajad, õpilased, arendusstrateegia väärtustest ja hinnangutest huvitatud. Arendusprogrammi kavandamine ja protsessi hoolikas kirjapanemine teeb sisemise arengu süsteemseks ja tulemuslikuks.

Märksõnad: organisatsioon, enesehinnang, arendusprogramm, vaatlus, arvutiprogramm, eneseanalüüs.

Seilajad, loovijad ja ankrus seisjad-laveerijad

Mingis seoses on mulle meelde jäänud järgmine mõte: «Aga — me peame seilama, mitte loovima ega ankrus seisma.» Teaduskirjanduses on rohkesti andmeid eri koolide, õppeasutuste ja organisatsioonide seesmise arendamise katsetest, mis on ühel või teisel põhjusel katkenud. Räägitakse ka nn. wash-out-efektist, mis tähendab aktiivsest arendustegevusest loobumist ja tagasi-pöördumist harjumuspärase ning kindlate tegevusviiside juurde. Eespoolset mõtet edasi arendades võiks niisuguseid õppeasutusi nimetada väsinuks, **ankrus seismisele lootjaks**. **Loovijad** oleksid need õppeasutused, kus otsitakse pärituult ning ollakse valmis näilikuks ja pinnaliseks arendustööks. Nad tegutsevad ja näevad palju vaeva, et teistele ja iseendalegi jääks mulje moesuundi järgivast õppeasutusest. **Seilajad** on iseuuenevad ja eneseregulatsioonilised õppeasutused, kõrge suhtluskultuuri ja seesmise arengu fähenduse avara mõistmisega — nii üksikisiku, töögrupi kui ka kogu organisatsiooni seisukohalt.

Levinumad funduvad olevat taandumine ja ankrus seismine kui arenguprogrammi pingeline ja plaanipärane järgmine.

Järgnevas vaatleme kõigepealt õppeasutuse seesmist arenda-

mist ja seda soodustavaid tegureid ning alles seejärel arendusprogrammi ja selle kavandamist. Õppeasutuse kultuuriline seisund, arendamisidee omaksvõtt, enesehinnang, tagasiside süstemaatiline hankimine ja jälgimise-vaatlemise plaanipärasus paistavad kirjutajale olevat arendusprogrammi kavandamise, järgimise ja ellurakendamise seisukohalt määravad (vt. nt. Nikkanen, Piirainen 1991). **Arendusprogrammi kavandamine ja elluviimine** on õppeasutuse kollektiivile selle näilisest kerguses hoolimata **nõudlik ülesanne**.

Õppiv õppeasutus

Õppeasutuse seesmine arendamine on terviklik ja eesmärgipärane protsess. Frenchi ja Belli järgi (1975, 13) on see organisatsiooni kultuuriga tutvumine, positiivsete asjaolude säilitamine, mõnede asjaolude muutmine ja mõnede hülgamine. Õppeasutuse kultuuris ja arengus on eri tasanditel kindlasti parandamisvõimalusi, aga on kindlasti ka niisugust, mida muuta pole vaja. Iga õppeasutus on teistega võrreldes paljuski omamoodi ja seepärast on ka **iga õppeasutuse seesmine arendamine omanäoline**. Üldiselt taotletakse eesmärgipäraselt luua õpetuse ja õppimise paremaid eeldusi (vt. nt. Nikkanen ja Valta 1985, 6). Kui see eesmärk pole selgesti esiplaanil, on oht, et seesmine arenemine kujuneb rohkem ajaviitetarastuseks.

Schmuck jt. (1977, 285—317) on organisatsiooni (õppeasutuse) seesmist arendamist määratlenud kui probleemi lahendamise protsessi. Kõigepealt analüüsitakse organisatsiooni **nüüdisseisu** (N) — (Mis seisus me hetkel oleme?); seejärel valitud arendamisvaldkondade ja -objektide **tulevikuperspektiivi** (E) — (vt. Remes 1991, 3—4), millega nii sisu- kui ka ajaperspektiivis suurem osa kollektiivist võiks rahul olla (Kus me tahaksime olla? Millal?). Analüüs aitab personalil ja õppijail nt. ajurünnaku metoodikat kasutades leida **vahendeid ja arengustrateegiaid** nüüdisseisu (N) ja soovitava seisuga (E) lähendamiseks (Kuidas me selleni jõuame? — S) — (vt. Schmuck 1977, 299—301). Probleemide õnnestunud lahendamine loob protsessis osalejates valmiduse lahendada edaspidiseid ja ka probleemseid olukordi.

Õpetus-õppimisprotsessi taseme parandamine on õppeasutuse fäähtsaim eesmärk. Eesmärki ei saavutata, kui õppeasutus ise tervikuna ei õpi paremini õppima. Õppeasutus õpib oma tegevuses (*learning by processing*). Uute probleemide lahendamiseks on vaja uusi tegevusstrateegiaid. On hakatud rääkima õppivast organisatsioonist (vt. nt. Juuti 1991, 4—5). Üha enam pööratakse

tähelepanu (Schmuck jt. 1977; Schein 1987) organisatsiooni süvastruktuuri omadustele, peidetud põhioletustele. Nende hulka kuuluvad organisatsioonis üldiselt omaks võetud väärtused, normid, hoiakud, oletused ja erilised tegevusviisid, nagu näiteks arendamisstrateegiad. Need moodustavad organisatsiooni toimimisteooria, mis juhhib organisatsiooni liikmete käitumist.

Juuti (1991, 5) räägib **ühejärgulisest õppimisest**. See tähendaks organisatsiooni seesugust arendamist, mida eespool kirjeldati nüüdisseisu-eesmärkide-strateegiate (N-E-S) analüüsi kaudu — otsitakse probleeme, vigu, ebakohti, arendamisobjekte; ühiseni jõudmisel järjestatakse probleemid tähtsuse järgi ja siis «võetakse nendega midagi ette». Juuti ütleb, et niiviisi toimitakse pikka aega, et säiliks efektiivsus organisatsiooni toimimisteooriast. See ei tähenda, et õppimise esimest järku saaks õppeasutuses ära jätta ja minna kohe teise arengujärku. **Esimeses järgus õpitakse probleemide lahendamise, suhtlemise — dialoogi oskusi**, mis tähendabki järkjärgulist üleminekut teise etappi.

Organisatsiooni **kahejärgulisele õppimisele** on Juuti järgi iseloomulikud seesugused arengule suunavad **otsinguprotsessid, mis lahendavad organisatsiooni probleeme, pannes väärtused uude järjestusse ja rõhutades taas olemasolevaid väärtusi ning muutes tegevust suunavaid oletusi**, millele käitumisstrateegiad põhinevad. Seega on vaja süvamuutusi personali liikmete mõtlemisviisis.

Erisuguseid tegevusnägemusi — «tõdesid»

Õppeasutuse personali liikmete valmidused (teadmised, oskused, hoiakud ja kogemused) on erisugused. **Igäühel on oma seesmine maailmapilt**. Seetõttu tõlgendavad ka kõik oma tööst ja töökohast tulenevaid seesmisi ja väliseid ärritusi erinevalt. Lõppude lõpuks mõjutavad indiviidi käitumist tema subjektiivsed mõistmised ja kogemused. Igal personali liikmel on asja kohta oma tõde. **Igäühe väljendatud arendusnägemust on õppeasutuses mõistlik eritleda üheväärsete inimeste kultuurse dialoogis**. Seesuguses vestluses võivad kõik: hea vestluskultuuri puhul jagatakse teadmisi, võrreldakse neid oma ja teiste teadmistega ja pääsetakse vähehaaval ühisele tõe lähemale. (Ühise tõe määratlusest ja otsinguprotsessist tuleb veel juttu.)

Õppeasutuse seesmist arendamist kavandades on vaja teadvustada, missuguse tõe järgi arendamine toimub: eespool juba tõdesime, et õppeasutuses on ühine efektiivsus selle toimimisteooriast, ühine tõde. Personali üksikliikmed kujundavad oma efektiivsuse kogu organisatsiooni poolt omaks võetud praktikast (vt. Juuti 1991).

Igal liikmel on oma tõde, mille üldistusjõud oleneb liikme sotsiaalsest positsioonist, seisukoha tuletusloogikast ja paljust muust.

Kultuurse dialoogi poole pürgimine näib kirjutaja meelest paljude arendus- ja mõneski tegevusuurimuses saadud kogemuste põhjal olevat **tõhusaim vahend jõuda ühejärgulisest õppimisest kahejärgulisse õppimisse** — lähemale nendele põhiteesidele ja väärtustele, mis on õppeasutuse kultuuri aluseks. Siin ei mõtle kirjutaja naiivoptimistlikult, et kultuurse dialoogini jõudmine on lihtne ja kiire. Kõik sammud selles suunas annavad õppeasutusele uusi arenguvõimalusi. Õppeasutuse sotsiaalsesse korraldusse kuuluvad sotsioloogilised tõed on jõus ja võimumäng on aina käimas.

Tegemised ja tulemused ei sõltu ainult õppeasutuse liikmete valmidustasemest. Võimekuse kõrvale vajatakse ka enesearenduslikku motivatsiooni, silmas pidades oma tööd ja oma töökohta. Tähtis on ka, et töötingimused pakuksid häid eeldusi kasutada ametioskust (Chung 1977; Ruohotie 1990). Juba sündinud muutused ja meeldivad kogemused sellega ühenduses lisavad motivatsiooni töö ja töökeskkonna arendamiseks. Kui juhtimiskultuur, inimsuhted ja teised keskkonnatingimused pakuvad häid eeldusi ametioskuste rakendamiseks, muutuvad inimesed julgemaks ja tahavad areneda. Nii on võimalik jõuda just nende tulemusteni, mille tarvis õppeasutus on loodud.

Enesehinnang

Vastutustundlikud inimesed on ikka püüdnud tegutseda oma asutuse arengut soodustavalt. Ilmne erinevus võrreldes varasemaga on see, et nüüd, arvestades ümbritseva keskkonna nõudmisi ja vajadusi, püütakse tegevust rohkem sihipärastada. **Süsteemne arendamine ja arendustegevuse hindamine tähendab nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset tagasisidet õppeasutuse nüüdiseisuga (N):** füüsilisest keskkonnast, personali ja õpilaste ühistevõtte korraldamisest, nende terviklikkusest õpilaste õppimiskeskonnana, õpetus-õppimisprotsessist ja õppeasutuse tegevuse tulemuslikkusest. Õppeasutuse inimeste **enesehinnangut** määratletakse siinkohal kui märgitud **tagasisideandmete kogumist ja selle suhetamist** kogu õppeasutuse ja seal tegelevate inimeste eritasemetiste **eesmärkide ja taotlustega**. Võrrelda võib ka teiste samalaadsete organisatsioonide andmetega.

Kitsamas tähenduses märgib enesehinnang organisatsiooni üksikliikme (nt. õpetaja) poolt oma töö ja töökeskkonna kohta käivate andmete kogumist, et ise hinnata oma tegevuse tulemuslikkust; laiemas tähenduses — kogu kooli personal ja õppijad koguvad

üheskoos teavet kooli toimimisest, selle keskkondadest ja tulemustest — üheskoos läbiviidava hindamise, evaluatsiooni tarbeks (vt. Lyytinen jt. 1989, 4—6). Isiklik enesehinnang ning avatud ja võrdsete dialoog kõikide asutuse töötajate tähelepanekutest ja kogemustest on õppeasutuse hindamise õnnestumiseks väga olulised. Seejuures on olulised ka innustav suhtumine, kooli kõikide inimeste ühistöö, nende seotus kooli üldiste eesmärkidega; valmidus lahendada eettulevaid probleeme, samuti asjaolusid ja inimesi arvestav juhtimine (vt. nt. Juuti 1988). Seesmise arengu ja enesehinnangu õnnestumine nõuab just **koolikultuuri** teatud taset.

Erialakirjanduses on rohkesti näiteid enesehinnangu meetoditest (nt. Niinistö 1984; Lyytinen jt. 1989). Need valitakse vastavalt sellele, kas uuritakse üksikisikut, rühma või töökollektiivi, ja ka sellele, kas hindajaks on inimene ise või keegi teine. Enesehinnangu meetodid võivad olla kvantitatiivsed, kvalitatiivsed või parem — mõlemad. Uuritavate nähtuste mõistmiseks on vaja mitmesugust teavet — kvalitatiivset ja kvantitatiivset.

Enesehinnangulise teabe kogumine võtab õppeasutuse inimestelt suhteliselt palju aega: tagasisidelisti andmeid analüüsitakse, ühendatakse, tabelistatakse, tõlgendatakse. Algusinnustuses jätkub inimestel selleks tavaliselt jaksu. Aga kuna andmeid tuleb koguda korduvalt, et hinnata võimalikke muutusi ja mõjutusi, muutub see ülesanne tüütuks, tundub kuiva ja painava rutiinina. Mingil ajal võib töökollektiiv tunda end täiesti uppumas suureks paisunud arendamisülesannetesse. Kõigest hoolimata tuleks andmeid süstemaatiliselt ja eri aspekte arvestades edasi koguda. Kui üha enam organisatsioone alustab sisemist arendustööd, väheneb väljaspoolsete konsultantide kasutamise võimalus andmete kogumisel. Kui uurijaid ka leiduks, võib takistama hakata õppeasutuse arendusressursside piiratus. Ähvardavas läbikukkumisohus tuleks kavada ja eesmärgid uuesti üle vaadata ja hinnata.

Personali liikmete «tööd» koondatakse arenguvajadustest ülevaate saamiseks kogu õppeasutuse, selle osakondade, eri töörühmade jne. kaupa. On kasutatud ka nn. Johari akent (tugevad ja nõrgad küljed, ohud ja võimalused) kirjanditaolise hinnangu saamiseks. Hämeenlinna õpetajate instituudi KEKO-projektis (praktikabaaside-harjutuskoolide seesmise arendamise projektis) kasutatud ulatuslikku ankeeti on spetsialistid viimistlenud ja vormistanud selle hilisema PEDA-projekti jaoks juba arvutiprogrammina. **Andmete arvutikäsitus** on võimaldanud kiiret rühmitist tagasisidet. Vahetult pärast viimast vastajat on valitud rühma kohta võimalik saada soovitud ülevaated. Nii pääsetakse kohe arutlema ka konkreetsete arendusobjektide üle.

Paljudes varasemates arendusuuringutes (nt. Nikkanen 1980, 50—75; Nikkanen ja Suortti 1982, 77—191; Nikkanen 1984, 13; Nikkanen ja Valta 1985, 36—44; Nikkanen (toim.) 1989, 58—66; Nikkanen ja Piirainen 1991, 53—54; Nikkanen 1992) on autor tõdenud, et **asutuse üldpilt ei kajasta alati ka kõikide osakondade, töörühmade seis**. Arvutiga saab leida arendusvaldkondi ja nende üksikuid arendusobjekte eritledes, missuguse osakonna või töörühma probleemidega on tegemist. Nii ei asuta parandama asju, mis on niigi korras (vrd. French ja Bell 1975, 13). Sõltumatute muufujate (tausttunnuste) alusel saab kujundada mitmesuguseid töötajaterühmi, kelle vastuste kokkuvõtet võib monitorilt või väljatrükituna analüüsida. Autor on kogenud, et töökollektiivi liikmed ei taha eriti, just arendustegevust alustades, et nende arvamusi analüüsiks üks nende endi hulgast. Aga arvuti on neutraalne info salvestaja. Kui programm kodeerib vastused ka niisugustena, et neid ei saa koodita välja lugeda ega analüüsida, tagatakse andmete eritlemise usaldusväärsus. Vastuste usaldusväärsust aitab tagada ka see, kui programm ei luba käsitleda alla 6 inimesega rühma tulemusi. Selle piirangu kohta on küsitlustele vastanuil palju positiivset tagasisidet: see on julgustanud ja motiveerinud oma vastuseid andma.

Keskastme õppeasutuste jaoks väljaõtatud **arenguvajadusankeedis** on ühtekokku 19 valdkonda ja igas neist on 6 väidet. Kõik ankeedi 114 väidet on hajutatud nii, et sama valdkonna väidetele ei vastata üksteise järel. Saldo-tabeli alusel koondatakse andmed valdkonniti, selgitamaks, missuguseid valdkondi oleks mõttekas arendada ja missuguste väidete alusel kujundada arendusobjektid. **Igale töötajaterühmale** võidakse leida tema jaoks olulised **arendusvaldkonnad** ja **-objektid**.

Väga paljudes õppeasutustes arvatakse ikka veel, et kooli arendamine on ainult õpetaja asi. Pisitasa on hakatud arvesse võtma ka teisi töötajaterühmi. Osalejate hulka tuleks veelgi laiendada — kaasata õpilased. Kutsekooli tähtsaima eesmärgi, õpetus-õppimisprotsessi parandamise seisukohalt on see põhjendatud: hinnatakse ju mistahes õppeasutuse seemise arendamise tulemuslikkust lõppude lõpuks selle alusel, **mil määral on projekt aktiveerinud õppijaid, andnud võimalusi osaleda õpetuse kavandamises ja õppeasutuse arendamises**. Nii näiteks andis PEDA-projektis tehtud õppijate arenguvajaduste kaardistus pildi ka õppijate oleviku- ja tulevikunägemustest oma kooli kohta. See loob eelduse positiivseteks õppimiskogemusteks, annab kõigile töötajatele, eriti õpetajatele, võimaluse vestlustes esile tõsta konkreetseid arendusobjekte, mida siis võidakse eritleda eri aspektidest lähtudes.

Iga vastaja subjektiivne tõde on väärtuslik. Seda tuleb arvestada ka vastuseid analüüsid. Samas pole aga õige kogu õppeasutuse arendamist silmas pidades «sõrkida» üksikseisukohtade sabas. Õigem on otsida neid arendusvaldkondi ja -objekte, mida paljud töötajad on pidanud probleemseks. Nende parandamine vabastaks töötajate energia uute probleemide nägemiseks, vastuvõtmiseks ja lahendamiseks. Üksikute arendusobjektide seisukohalt lahendab küsimuse «Kui palju on nii palju, et mingi objekt välja valida?» töökollektiiv ise, kultuurses dialoogis.

Arendamisele on iseloomulik, et **arendusvaldkondade ja -objektide väljaselgitamiseks varutakse piisavalt aega**. Formaalne ja kiire analüüs ei vii soovitud tulemusteni. See võib, vastupidi, summutada vastajate muutusootused, nii et järgmisel korral on andmete kogumist märgatavalt raskem algatada. Kui arendusobjektid on osakonniti ja töötajate gruppide kaupa rühmitatud, tuleb varuda vähemalt sama pikk aeg selleks, et **iga rühm mõistaks täpselt tulevikuperspektiivi arendusvaldkondade ja -objektide kaupa, mõistaks eesmärgiseisu**, mille poole üheskoos kindlaksmääratud arengujärguga püüeldakse. Esimeste eesmärkide saavutamiseks on õppeasutused harilikult varunud liiga vähe aega. Kui üldpilt puudub või muutused on pinnalised, on edaspidi ettetulevatel nn. mihklipäevadel raske ümber lükata väiteid, mis seavad kahtluse alla senise arendustöö tulemuslikkuse. Kuna kutsekoolide üldised tulevikuperspektiivid (target) ei ole piisava selgusega formuleeritud, siis on selge, et õppeasutuste arendamisel pole ka neid orientiire aluseks võtta (vt. ka Remes 1991, 10). Siin on üks reserve õppeasutuse seesmiseks arendamiseks.

Arendusprogrammi kavandamine, teostus ja jälgimine

Seesmine arendamine algab tavaliselt erisuguste töös ja töökeskkonnas ilmnevate negatiivsemate arendusobjektide eritlemise ja korrigeerimisega. Pisitasa kasvab **töötajate valmidus** probleeme lahendada ja arendamisjõud koondub otsesemalt peaesmärgile, kutsekooli õpetus-õppimisprotsessi kvalitatiivsele arendamisele. **Sihipärane tegevus eeldab kindlat arenduskava teatud ajahikuks**. Järgnevas nimetame seesugust kava, mis on vormistatud pävikuna-protokollina, arendusprogrammiks.

Arendusprogrammi kavandamine algab 2. peatükis märgitud N-E-S-analüüsiga. Nüüdisseisust (N) kogutakse andmeid eri valdkondade ja objektide kohta. Esimesel korral kasutavad õppeasutused harilikult **spetsialisti** väljastpoolt, konsultanti, kes ka alustab kogutud andmestiku interpreteerimist. Väljaspoolsel asjatundjal on, nagu näitavad kogemused, hõlpsam toime tulla mõnikord

tormiliseski muutmisvastaste rünnakus, kuna tema isikuga ei seo töötajad asjaolusid, mis takistaksid neil tema sõnumile keskendumast. **Muutuste vastasrind ja alalhoidlikkus on loomulikud nähtused**, terve organisatsiooni märk.

Arendusvajaduste kaardistamise järel tuleks kogutud andmed, analüüsitulemused ja kokkulepped kirja panna **arenduspäevikusse-protokoll**, mis oleks käffesaadav õppeasutuse igas osakonnas ja ka töötajate gruppides.

Arendusprogrammi eesmärgiks on õppeasutuse õpetava personali pedagoogiliste ja didaktiliste valmiduste ning teiste tööruhmade õppetööd toetavate valmiduste arendamine ja selle kaudu kogu kooli õpetuse parandamine. Ka õppijate panus oma kooli arendamisse on väga tähtis. Õpilasi püütakse kaasata seesmisel arendamisse ja leida osalemisvõimalusi nende oma õppimist puudutavates asjades.

Järgnevas tutvustame arendusprogrammi üht võimalikku struktuuri, arvestades Jämsäjoenlaakso kutsekooli mitmeaastase arendusprogrammi, KEKO- ja PEDA-projektide kogemusi (vt. Nikkanen ja Valta 1985; Nikkanen ja Piirainen 1991; Nikkanen 1992).

Programmi võiks vormistada tabelina, kus ülalt alla esitatakse veeruna (töötajagrüpiti) arendusvaldkonnad ja -objektid; horisontaalriidades kirjeldatakse arendusülesandeid, eesmärgiseisu, arendusabinõusid, vastutajaid ja tulemuste hindamist.

Arendusülesanded. Arenduskava ajaperspektiiviks on arendamise «lühikeste sammude põhimõtet» arvestades võetud 3—5 aastat (vt. nt. Luukkonen 1988; Nikkanen 1989, VIII). Arendusülesanded kirjutatakse kuude kaupa eri arendusvaldkondade ja -objektide kohta, mis on välja sõelutud vestlustes a) õpetava personaliga, b) abipersonaliga ja c) õppijatega. Õpetava personali ja õppijate arendusülesanded esitatakse osakondade kaupa eraldi, aga abipersonali ülesanded töögrupiti (nt. kantselei-, köögi-, koristus- jm. personal). Iga kuu jaoks leiti näiteks Jämsäjoenlaakso kutsekoolis kõiki rühmi ühendav peateema (vt. Nikkanen ja Piirainen 1991, 37—48).

Eesmärgiseisundid. Arendusvaldkondade ja -objektide kaupa kirjeldatakse tulevikuseisu: eesmärgiseisundi kirjeldus, oletused, uskumused. Samas fikseeritakse ka nende tulevikupiltide ajaperspektiivid. Lähtutakse oletusest, et inimesed suudavad oma tulevast aega organiseerida, et nad suudavad kirjeldada tulevikulisi sisusid ja tähendusi (vt. Remes 1991, 3).

Arendusabinõud. Nüüdisseisu (N) ja eesmärgiseisu (E) vahe ületamine õnnestub, kui neid seise on kirjeldatud põhjalikult. Mõttetalguis (ajurünnak, team thinking) asetatakse näiteks

iga arendusülesanne ja selle eesmärgiseisu kirjeldus tahvilil kõigile nähtavaks. Töötajate ja õpilaste rühmad otsivad kõigepealt (ilma kriitikata) vahendeid, arendustaktikaid ja arendusstrateegiaid (S) selleks, kuidas lõhet nüüdisseisu (N) ja eesmärgiseisu (E) vahel ületada. Seejärel sõelutakse väljapakutud ideed kriitiliselt läbi ja valitakse need, millest alustada. Ei ole tähtis, kes millise idee on esitanud.

Vastutajad. Ülesannete täitmine tundub paremini õnnestuvat, kui iga arendusülesande jaoks määratakse vastutaja või vastutajad. Sellega suureneb ka töötajate seotus arendustegevusega. Vastutaja peaks tegema endale kava selle kohta, kuidas ja mis-suguses ajalises järjestuses ta oma ülesannet täidab. Näiteks arendusülesandega seotud üleasutuselistes üritustes tuleb kokku leppida aegsasti.

Tulemuste hindamine. Kuude ja aastate kaupa on mõttekas hinnata arendusjärgu tegevuse tulemuslikkust osakondades ja töötajate gruppides. Kõigil palutakse näiteks kirja panna vabavormilised vastused järgmistele küsimustele — Millised olid arendusjärgu arendusülesanded? Missugused eesmärgid saavutati? Missugused arendusülesanded täideti? Kuivõrd need täideti? Missuguseid eesmärke või ülesandeid ei täidetud ja mispärast? Ruumi peaks jätma ka vastaja enda arendusettepanekutele ja -ideedele. Vastuste kokkuvõtted lisatakse arendusprogrammile.

Ressursid. Üldiselt ei vaja õppeasutuse seesmine arendamine tingimata majanduslikke ressursse. Mõnede arendusvaldkondade ja -objektide puhul on see küll oluline, ja seda tuleks arvestada juba kavandusjärgus. (Pole mõtet don Quijote moodi tuuleveskiga võidelda.) Täpne ressursikava valdkonniti ja objektiti on üks eeldusi tulemuslikuks tööks.

Koolitus. Arendusülesanded lahendatakse ja tulemused on paremad, kui arendusülesannetega kerkivaid probleeme arvestatakse asutusesiseses koolituskavas.

Õppeasutuse seesmisest arendamisest loobumine on otsus, mis ei lahenda õppeasutuse probleeme, pigem vastupidi. Ka ei leidu tavaliselt õppeasutusest väljaspool neid, kes võiksid tarviliku arendustöö ära teha. Ainsaks tõsiselt võetavaks võimaluseks jääb ikkagi **arenda end ise arendades**. Õppeasutusesiseselt peaks arendamine **lähtuma igast töötajast**, keegi ei tohiks teistele lootma jääda. Arendusprogrammi oleks mõistlik koostada üheskoos, nii et seda võetaks kui ühist asja. Muidu võib arendusprogramm hõlpsasti jääda kellegi kontosse ja teised töötajad ei seo end selle ülesannete ja eesmärkidega piisavalt. Arendusülesandeid võidakse tõlgendada ka kui formaalsusi, mida peab järgima.

Arendusprogrammis tuleks arvestada kõiki feisi õppeasutuses käimas olevaid projekte ja juba tekkimas suhtlusgrupe. Muidu võib arendusprogramm ja süstemaatiline arendamine jääda pelgaks harrastuseks. Näiteid sellise ohu kohta leiame Oulu ülikooli LATO-projekti aruandest (Nikkanen 1989, 65; Nikkanen 1991, 24).

Arenduskava lisadesse pannakse oma järke ootama kõik need arendusobjektid, mille parandamiseks esialgu jõudu pole jätkunud. Nende juurde võib asuda kohe, kui väljavalitud arendusobjektid on parandatud ja valitakse uusi arendusülesandeid. Nii viisi võivad küll mõned arendusülesanded oodata päris pikka aega. Neilegi tuleks leida lahendusaeg (osakonniti) koosolekutel või osakonnajuhatajaga vesteldes.

Sama tähtis kui arendusprogrammi täpne kavandamine on selle **täitmise süstemaatiline jälgimine**. Vaatlus annab õppeasutuse seesmises arendamises osalejatele tagasisidet selle kohta, kuidas arenduskava täitmine edeneb. Süstemaatiline arendamine nõuab pidevat kooli pulsi tunnetamist. Arenduskava fikseerib, mida koolis teatud ajavahemikul jälgitakse, kes jälgib/jälgivad, kes vastutab/vastutavad ja kuidas kindlustatakse tulemuste hindamine, mis-suguseid ressursse vajatakse ja kuidas kasutatakse andmeid. Samas hangitakse teavet ka nendest arengumõtudest, millele arenduskava otseselt polnud suunatud.

Arendusprogrammid ja -kavad on sagedasti ebatäiuslikud. Halvim on see, kui puuduvad tulevikuperspektiivid ja arenduskirjeldused on napid. Tähtis olekski püüda juba arendustöö algusjärgus arvestada ka niisuguseid arendusobjekte, mis kerkivad esiplaanile alles järgmises arendusjärgus.

Seesmisel arenduses vajalik kannatlikkus võib hõlpsasti muududa kannatamatuseks. Arendusteadlikkuse kasvades kasvab ka kriitilisus ja võib juhtuda, et vaatlustulemuste alusel ei peeta arendustegevust tulemuslikuks, kuigi probleemi on püütud lahendada. Kannatamatusest ja pealiskaudsusest võidakse ette võtta liiga pikki arendussamme ja nii jõutakse kergesti wash-out-nähtuseni.

Lõpetuseks

Schmuck ja tema kolleegid (1977, 289—290) tõdevad, et organisatsiooni välis- ja sisekeskkond on jätkuvate muutuste objektiks. Seepärast peaks nende arvates organisatsiooni probleemide lahendamiseks kujunema «**elamisviis**». See on vajalik, kui organisatsioon tahab saada isearenevaks, muutuda ise oma tegevust parandavaks, reguleerivaks organisatsiooniks.

Kooli seesmisel arendamisel on eesmärgiks isereguleeriv ja iseuuenev kool. Selle eesmärgi saavutamist võib osaliselt või teravlikult takistada arendustegevuse paisumine, üleorganiseerimine, tööhulga kasv ja inimeste füüsiline ning psüühiline väsimine. Liiga pikkadest sammudest peaks hoiduma, nagu eespool hoiatatud. Samu ohutegureid võib ette tulla ka asutusesiseses tulemuste hindamises (evaluatsioonis). Inimestes peituv seni kasutama inngvaahtiline jõud (otsinguaktiivsus) tuleks suunata uute enesehinnangut ja tööd hõlbustavate menetluste kavandamisele, arendamisele ja otsimisele ning kasutamisele. Näiteks on välja töötatud arvuti jaoks eriprogramm, mida kasutades võib õppeasutus vaevata koguda mitmekesisest teavet õppeasutuse kohta. Töökollektiivi on vaja julgustada loobuma rutiinsetest ja harjumuspärasest tegevusviisidest.

Kooli seesmisel arendamisel rõhutatakse ühelt poolt **vabatahtlikkust** ja teiselt poolt **seotust**. See on omamoodi paradoksaalne «**vabatahtlik sund**». Tegelikult tähendaks see, et töötajad tahavad omal soovil ja oma tingimustest lähtudes teha midagi omaenda, oma töökoha ja oma töökollektiivi arendamiseks. Frankli (1980) elueesmärgi teooria järgi vastutab inimene ise oma elu eest, ka selle eesmärgi mitteleidmise eest. Ta on vaimselt vaba valima oma elu sisu. Ükski täiskasvanud inimene ei tohiks nõustuda näilise arendamisega. Kui üheskoos on otsustatud mingi konkreetne asi ära teha, siis see ka tehakse.

Õppeasutuse seesmiseks arendamiseks ei piisa soovunelmaist — on vaja pidevat oma tähelepanekute, mõtete ja tegevuse ning professionaalse tagavuskeskkonna kriitilist eritlemist (vrd. Jarvis 1987, 86—112; Järvinen 1990, 11—15). Arendusmõtete ja arenduskava hindamine on jäänud õppeasutustes üsna kesiseks. Alles viimastel aastatel on koolide tegevuse tulemuslikkuse kohta käivad nõudmised tähtsustanud ka tagasisidet. Tasapisi on evaluatsioonist ja vaatlusest kujunemas koolikultuuri endastmõistetav osa.

Kasutatud kirjandus:

- Chung, K.** 1977. Motivational theories and practices. Ohio: Grid, Inc.
Frankl, V. 1980. Elämän tarkoitusta etsimässä. Suom. **O. Jokinen** & **E. Sandborg**. Keuruu: Otava.
French, W. & Bell, C. 1975. Organisaation kehittäminen. Tapiola.
Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. Worcester: Billing & Sons Limited.
Juuti, P. 1988. Työilmapiiri ja työolot. JTO-tutkimuksia. Sarja 2. Kokemäki.
Juuti, P. 1991. Oppiva organisaatio henkilökoulutuksen tavoitteena. Koulutus uutiset, Henkilöstökoulutuksen erikoislehti 3, 4—5.
Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen

aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: Tutkimuksia 35.

Luukkonen, J. 1988. Oulun yliopiston laitostason kehittämisprojektin (LATO-projekti) perusta. Oulun yliopiston tiedotuksia, 24 (2), 4.

Lyytinen, Heikki K., Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Niinistö, K. 1984. Aikuiskasvatusta ja sen arviointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 23.

Nikkanen, P. 1980. Työn humanisointitoimenpiteiden kartoittaminen Jylhäväärassa. Yhtyneet Paperitehtaat OY. Johdon raportteja IB. Valkeakoski.

Nikkanen, P. & Suortti, J. 1982. Tuntikehysjärjestelmä peruskoulun yläasteen kehittämisen välineenä. Osaraportti II. Kokeilukoulujen opettajien asenteista ja käsityksistä sekä niiden muutoksista lukuvuonna 1981—1982. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 329.

Nikkanen, P. 1984. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen sisäinen kehittäminen: Henkilöstön kehittämistarvekartoitus. Julkaisematon raportti.

Nikkanen, P. & Valta, M. 1985. Ammattioppilaitoksen sisäinen kehittäminen. Ammattikoulujen Hämeenlinna Opettajaopiston julkaisuja 20.

Nikkanen, P. 1988. (toim) Yliopiston sisäinen kehittäminen. Näkökohtia laitostason kehittämiseen. Oulun yliopisto. Hallintoviraston julkaisuja 3.

Nikkanen, P. & Piirainen I. 1991. (toim.) Ammattioppilaitoksen sisäisen kehittämisen kuvaaminen ja arviointi. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 67. Hämeenlinna: Nord-paino Oy.

Nikkanen, P. 1991. Muutosagendit tuovat jatkuvuutta laitosten sisäiseen kehittämiseen. Korkeakoulutieto (2), 18, 23—25.

Nikkanen, P. 1992. Kohti oppivaa ammattioppilaitosta. Tutkimusraportti Ammatillisen opettajakorkeakoulun Hämeenlinnan PEDA-projektista. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. Hämeenlinna. Käsikirjoitus.

Remes, P. 1991. The role of future perspectives in future readiness in adult education. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Submitted to Futures.

Ruohotie, P. 1990 Kannustava johtaminen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen Ammatikasvatussarja 2.

Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin + Göös.

Schmuck, R., Runkel, F. & Arends, R. 1977. The second handbook of organisation development in schools & alo Alto: Mayfield.

Soome keelest tõlkinud

Kai Võlli

Varia * dokumentaalsed

Urve Läänemets

HILDA TABA PEDAGOOGILISE PÄRANDI RAKENDAMISE VÕIMALUSTEST EESTIS

Hilda Taba juubelikonverents, mis korraldati mullu septembris Tartu Ülikoolis, näitas veelkordselt, et ükski prohvet ei tarvitse omal maal ja oma eluajal teenitult kuulus olla, ning ka seda, et meil on nüüd võimalus oma pedagoogikaklassikust kaasmaalase vaimset pärandit vabalt kasutada.

Kes siis oli Hilda Taba? Miks on põhjust arvata teda pedagoogika klassikute hulka? Kuidas me saaksime tema tehtut rakendada Eesti hariduse edendamiseks? Püüangi käesolevas kirjutises nendele küsimustele vastata.

Hilda Taba sündis 7. detsembril 1902. a. Kanepi lähedal Kooraste külas. Tema isa oli kohalik koolmeister ja Hilda oli vanim pere üheksast lapsest. Kõigepealt õppis ta isa käe all kohalikus külakoolis, siis Kanepi kihelkonnakoolis ja Võru Tütarlaste Gümnaasiumis. Järgnes Tartu-periood. Peale õpinguid Tartu Õpetajate Seminaris oleks temast võinud saada algklassiõpetaja, kuid selle asemel astus Hilda Taba Tartu Ülikooli majandusteaduskonda. Ka majandusõpingud ei köitnud teda ja aasta pärast palus ta end üle viia filosoofiateaduskonda õppima haridusteooriat. Kuna selle eesotsas oli prof. Peeter Pöld (1878—1930), kes kõrgelt hindas John Dewey' pedagoogilisi vaateid, oli ka Hilda Tabal varakult võimalus kokku puutuda hariduse ja demokraatia küsimustega.

Hilda Taba lõpetas Tartu Ülikooli 1926. a. ja kuna tal õnnestus saada Rockefelleri fondi stipendium, sai ta jätkata õpinguid Ameerika Ühendriikides. Tänu Tartus saadud korralikule alusharidusele lõpetas ta ühe aastaga magistriõpingud Bryn Mawr College'is ja juba 1927. a. esitas ta avalduse doktorioõpinguteks Columbia Ülikoolis. 1931. a. lõpetas Hilda Taba oma doktoritöö teemal «Hariduse dünaamika» (kirjastati 1932). Oluline on märkida, et nimetatud töö kirjutamisel olid tema konsultantideks William Kilpatrick ja John Dewey.

1932. a. käis Hilda Taba Eestis, kandideeris professoritoolile Tartu Ülikoolis, kuid kuna see ebaõnnestus, pöördus ta tagasi Ameerika Ühendriikidesse. Hilda Tabal tuli nagu igal teiselgi sisserändajal võidelda oma koha eest Ameerika ühiskonnas.

1933. a. sai ta siiski õppekava direktori koha Daltonis ja võis alustada oma teaduslikku karjääri.

Hilda Taba aktiivne osalemine nn. Daltoni eksperimendis viis ta kokku Ralph Tyleriga, kes võttis ta tööle sotsiaalainete õppekava koordinaatorina. 1939. a. viidi töögrupp üle Chicago Ülikooli juurde. Hilda Taba sai õppekava laboratooriumi direktoriks ja töötas sellel ametikohal kuni 1945. aastani. Edasi osales Hilda Taba kahes enda algatatud uurimisprojektis. 1945—51-uuringuperiood oli pühendatud rühmasiseste suhete ja õppimisvõimaluste uurimisele koos(töö)õppimise rakendamisega.

1951—1967-periood oli seotud sotsiaalainete õppekava reorganiseerimise ja arendamisega San Francisco Ülikooli mõjualas. Sellel perioodil töötas Hilda Taba nimetatud ülikoolis ka professorina ja tema tööd õppekava teooriast ning õpilaste tunnetuslike võimete arendamisest ning koostööõppimisest leidsid laialdast tunnustust, sh. Euroopas.

Hilda Taba suri ootamatult 6. juulil 1967 oma teadustegevuse kõige viljakamas perioodis. Õnneks on tema kunagised töökaaslased säilitanud hulgaliselt materjali ühistest uuringutest, mida tänagi on võimalik analüüsida ja paljuski rakendada.

Missugused tööd on siis viinud Hilda Taba maailma pedagoogika klassikute hulka? Millised tema pedagoogilised ideed on tänapäevalgi elujõulised? Alustagem tema põhitööst — õppekava teoreetiliste aluste loomisest.

1. Hilda Taba oli seisukohal, et **igasugune haridus on dünaamiline**. Haridus muutub koos kõige sellega, mis õppijat ümbritseb. Haridus on seega kõige tihedamalt seotud sotsiaalteadustega — sotsioloogia, sotsiaalsühholoogia ja kultuurantropoloogiaga. Teisisõnu öeldes, iga maa (riigi) haridus oleneb tema kultuuriarealist. Kool ehitub vastava rahva elu- ja mõtlemisviisile, mis on kujunenud nende kultuuritraditsioonis. Eriti puudutab see seda osa haridusest, mille alusel kujunevad väärtushinnangud ja inimsuhted.

2. **Õppekavad** hariduse põhialustena **esindavad sotsiaalset kokkulepet teatud mõtlemisviisi kujundamiseks**. Seetõttu on mõistetav, miks Hilda Taba tööd alati algavad õppija elukeskkonna süvaanalüüsiga. Alles seejärel esitatakse seisukohad õpiteooriate ja lapse arengupsühholoogia tundmise rakendamiseks mingil senisest erineval viisil.

3. Riiklikud haridussüsteemis rakendatavad **õppekavad on arvestatavaks vahendiks elanikkonna kultuuriorientatsiooni kujundamisel** — selle võimalused on palju suuremad, kui haridustegelased on osanud kasutada (Taba, Brady, Robinson 1953).

4. **Kokkulepitud hariduse sisu erinevad elemendid on vaja organiseerida teatud ühikuteks** /ainetsükliteks, õppeaineteks jm./, mis moodustaksid tervikliku hariduse.

Hilda Taba esitas oma 1962. a. ilmunud monograafias «Curriculum Development» loogilise skeemi erinevatest tööetappidest õppekavade väljatöötamiseks, millest eriti väärtuslikeks peetakse sisu struktuuri kujundamise ning valitud õppesisu praktilise rakenduse peatükke. Seetõttu tsiteeritakse Hilda Taba ka tänapäeva õppekava arengut puudutavates uurimustes ning entsüklopeediates.

Õppekava sisu valikul piiritles Hilda Taba eritasemelised teadmised järgmiselt.

1. **Põhimõisted** (key concepts) on sõnad, mis esindavad kõrge abstraktsusega üldistusi. Sotsiaaalainete põhimõistetena esitati: kultuuriline muu(da)tus, võim, vastastikune sõltuvus, koostöö, konflikt, põhjused ja tagajärjed. Selliseid mõisteid on võimalik käsitleda läbi terve õppekava erinevatel abstraktsusastmetel ja illustreerida konkreetsete näidetena.

2. **Organiseerivad ideed** esindavad mitmesuguseid seoseid, mille mõistmiseni õpilased jõuavad teatud õppeühikut lõpetades. Need on harilikult üldistavat laadi väited, näiteks: looduslikud tingimused mõjutasid sisserändajate tegevusalasid.

Hilda Taba esitas õppekava koostamise hõlbustamiseks 5 kriteeriumi valikute tegemiseks selliste ideede hulgas:

- * tähtsus — kas see idee esindab olulist nähtust selles elukeskkonnas, kus õpilane elab;
- * selgituslik võime — kas see idee aitab õpilasi mõista ja selgitada elutähtsaid probleeme tänapäeva maailmas;
- * kohasus — kas see idee sobib õpilaste huvide, vajaduste ja arengulise küpsusega;
- * kestvus — kas see idee on kestvalt oluline;
- * tasakaal — kas see idee süvendab sündmuste, indiviidide, tegevuste jne. mõistmise avarust.

Kui sellised ideed on määratletud, võivad õpetajad selle illustreerimiseks leida spetsiifilist materjali, jõudmaks rakenduslikule tasandile.

3. **Faktiline** (aine) materjal õppeühikute kujundamiseks, mille valikuks Hilda Taba soovib järgmisi kriteeriume:

1. Kui fundamentaalne on õppesisu:

- kas ta peegeldab olulisi põhiteadmisi, millel on lai rakendusala;
- kas ta peegeldab kõige kaasaegsemat teadmist antud ainevaldkonnas;

- kas ta annab tähtsaid juhtnööre õpilasele, mõistmaks teda ennast ja teda ümbritsevat maailma;
 - kas ta edendab õpilast edasi uurima.
2. Kas õppesisu on sotsiaalselt ja kultuuriliselt tähtis:
 - kas see on kooskõlas tänase maailma tegelikkusega;
 - kas ta vaatleb väärtusi ja väärtuste konflikte;
 - kas ta edendab muudatustest arusaamist ja muudatustest tulenevalt probleemide mõistmist;
 - kas ta arendab leidlikkust (taipu), et tulla toime muudatustega.
 3. Kas õppesisu vastab õppijate vajadustele, huvidele ja arengutasemele:
 - kas õpilased saavad seda ka ise omandada; on ta vastavuses astme õpilaste võimetega ja oskustega.
 4. Kas õppesisu edendab (üldise) mõistmise avarust ja sügavust:
 - kas see arendab õpilase võimet rakendada õpikut uues olukorras.

Hariduse sisu võib organiseerida mitmeti, **vaja on jälgida õppekava tasakaalu nii sisu kui õppeprotsessi osas**. Võiks öelda, et Hilda Taba on pakkunud tohtul hulgal uusi ideesid, ja eriti arvuvalt on neid õppeprotsessi kujundamise seisukohalt.

Hilda Taba tundis hästi psühholoogiat, mistõttu mõistis varakult Piaget' teooria tähtsust. Erinevalt teistest ameerika teadlastest, kes püüdsid rakendada Piaget' eksperimentaalseid ülesandeid, oli Hilda Taba enam huvitatud tema teooria põhiprintsiipidest ja eriti sellest, **kuidas kujunevad õpilaste teadmised**. Kuigi 1960. aastatel Ameerikas veel ei tuntud Vögotski töid ja eriti tema «lähima arengu tsooni» teooriat, näitas Hilda Taba juba 1962. a. (Vögotski tööde tõlked hakkasid ilmuma 1970), **kui oluline on õpikogemuste saamine sellisel viisil, et uus seostuks lapse olemasolevate teadmiste ja elukogemustega**. Tänapäeval toetub iga arukas pedagoog uue õppematerjaliga alustades lapse eelteadmiste ja oskustele, probleem tekib aga praegugi sellest, kui ammendavalt ja täpselt on võimalik neid määratleda.

Kõige paremini õpitakse tegemise kaudu, eriti väikelapse eas. Seega on vaja tõlkida hariduse sisu erinevad osad erinevateks õpitegevusteks. Hilda Taba hoiatas mõtestamata tegevuse eest, mida õpetajad sageli tundides korraldavad, kuna see pakkuvat lastele lõbu. **Tegevusel peab olema eesmärk — miks midagi tunnis (või tunniväliselt) tehakse ja mida sellega õpitakse või arendatakse!** Probleemist enam huvitatud õpetajad võiksid lugeda peatükki «Käitumine ja õppimine» («Behavior and Learning»).

Taba 1932. a. avaldatud tööst «Hariduse dünaamika» («Dynamics of Education»).

Taba kirjutab õppimisest kui aktiivsest protsessist. Üks tema tuntumaid tsitaate selles valdkonnas on: «aktiivsus pole lihtsalt reaktiivsus, see on ka loovus» («Activity is not merely reactivity; it is also creativity»). Tegemistes muidugi reageeritakse välistele mõjuritele, ent on ju võimalus mitmeti reageerida. Kuidas keegi reageerib, näitab selle inimese mõtlemisvõime arengu taset. Õpitegevused oma erinevates kombinatsioonides aga peaksid samal ajal pakkuma mõtlemisainet üha uutel tasanditel.

Taba piiritleb mõiste «lapsekesksus» ja hoiatas juba 1932. a. sellega liialdamise eest. Lapsekeskne õpetamine Taba arusaamist mööda tähendas eelkõige tema elukeskkonna, rahvuse eripära, ealise arengu, isiklike huvide ja kalduvuste arvestamist eesmärgil korraldada õppimine ja õpetamine lapsele kõige vastuvõetavamal, kuid igal juhul õpitulemusteni viival viisil. Õppida ei tule koolis ainult seda, mis lapsele meeldib, vaid lapsele tuleb selgitada, miks on vaja midagi tulevase elu tarbeks õppida ja sellega tekitada õpimotivatsiooni.

Hilda Taba pidas õppimise põhieesmärgiks õpilase mõtlemisvõime arendamist ja arvas, et kõik (mitte ainult eriti andekad) normaalse intellektiga õpilased on võimelised kõrgemal tasemel mõtlemisoperatsioonideks.

Hilda Taba pidas eriti väärtuslikuks oskust esitada häid küsimusi, mis võimaldavad vaadelda mingit nähtust teatud erilisest vaatekohast. See omakorda pakub ainet uuteks vaatlusteks ja järeldusteks.

Hilda Taba oli veendunud, et mitte kõik õpilased ei õpi ühtviisi, seetõttu peab õpetaja, kui ta soovib aidata oma õpilasi, pakkuma neile erinevaid õpitegevusi, mille hulgast õpilased leiavad neile sobiva. Eriti oluliseks pidas Hilda Taba õpetaja töös võimalike loogiliste õpitegevusjadade väljatöötamist, et viia õpilane nii vara kui võimalik iseseisva mõtlemiseni ja oma õpitegevuse kujundamiseni.

Hilda Taba oli tõenäoliselt esimene, kes hakkas rääkima induktiivsetest **õpetamise strateegiatest**. Ta jõudis välja töötada 3 niisugust strateegiat:

- 1) mõistete arendamine,
- 2) järeldamine ja üldistamine,
- 3) üldistuste rakendamine.

Igaüks neist strateegiatest sisaldas hulga küsimusi, mida õpetaja pidi esitama teatud järjekorras ja mis pidid viima õpilased eelnimetatud mõtlemisuskusteni. Viimane oskus peaks võimaldama

loogiliselt järeldada, mis võiks juhtuda sama andmestiku puhul uutes olukordades.

Taba kolleegid (Durnin, Wallen jt.) jätkasid õpetamisstrateegiate alal ja lisasid veel 4:

- mõistete ni jõudmine,
- tundmuste uurimine,
- isikutevaheliste probleemide lahendamine,
- väärtuste analüüsimine,

mida tänaseni katsetatakse uute õpistrateegiate kujundamisel.

Orienteeritus nn. tulemusõppimisele ei ole ainult Ameerika ülimalt praktilislikku elulaadi mõjutusel tekkinud seisukoht. **Taba vaatleb haridust** kui mingit ajutist ja kooliaastatega piiritletud tegevust, mille jooksul tuleb teatud hulk teadmisi ja oskusi koguda hilisemaks kasutamiseks, **kui sissejuhatust mõtlemise metoodika omandamise**. Haridus (haritus) võimaldab meil arukalt probleeme lahendada, põhjendatud otsustusi langetada, mis oma hilisemates rakendustes omandavad palju sügavama tähenduse ja kaalu kui mingid kitsast valdkonda iseloomustavad lõpptulemused. («Hariduse dünaamika», lk. 182.)

Taba seisukohad õpilaste jõudluse määratlemise küsimustes olid samuti tähelepanuväärsed. Ameerikas, testide väljatöötamise ja kõige laialdasema rakendamise maal, oli Hilda Tabal söakust väita, et «**standardiseeritud testid**» **möödavad vaid staatilisi resultate** (samas, lk. 181). Nad möödavad küll seda, mida õpilased teavad, kuid ei näita seda, kuidas õpilased suudavad neid teadmisi-oskusi rakendada, neil põhinevatel otsustusteni jõuda uute loogiliste järgnevuste loomisega teatud probleemi lahendamisel. **Hilda Taba rõhutab erilist vajadust jõuda tõelise, kvalitatiivse hindamiseni**, kus lisaks senisele kvantitatiivsele hindamisele (hinded, testid, jne.) lisanduksid hinnangud. 1950. a. ilmunud «Algkoolide õppekava» («Elementary Curriculum in Intergroup Education» by Taba, Brady and Robinson) kohta 1952. a. ilmunud raamatus «Intergroup education in Public Schools» (samad autorid) käsitletakse **koostööpedagoogika** küsimusi. **Koostöö nii õpilaste ja õpetajate kui ka õpetajate ja pedagoogikateadlaste vahel pole mitte ainult võimalik, vaid hädavajalik.**

Õpetaja on see, kes peab olema osaline õppematerjali väljatöötamises ja katsetamises. Hilda Tabale oli kool samasuguseks katsepaigaks kui keemikule laboratoorium.

Üks olulisemaid oli **idee lülitada õpetaja põhiharidusse tsükkel õppekava kujundamisest**. Sellele, kuidas õpetaja tegelikult rakendab õppekava praktilises koolielus, ongi pühendatud 1962. a. õppekava monograafia viimane peatükk.

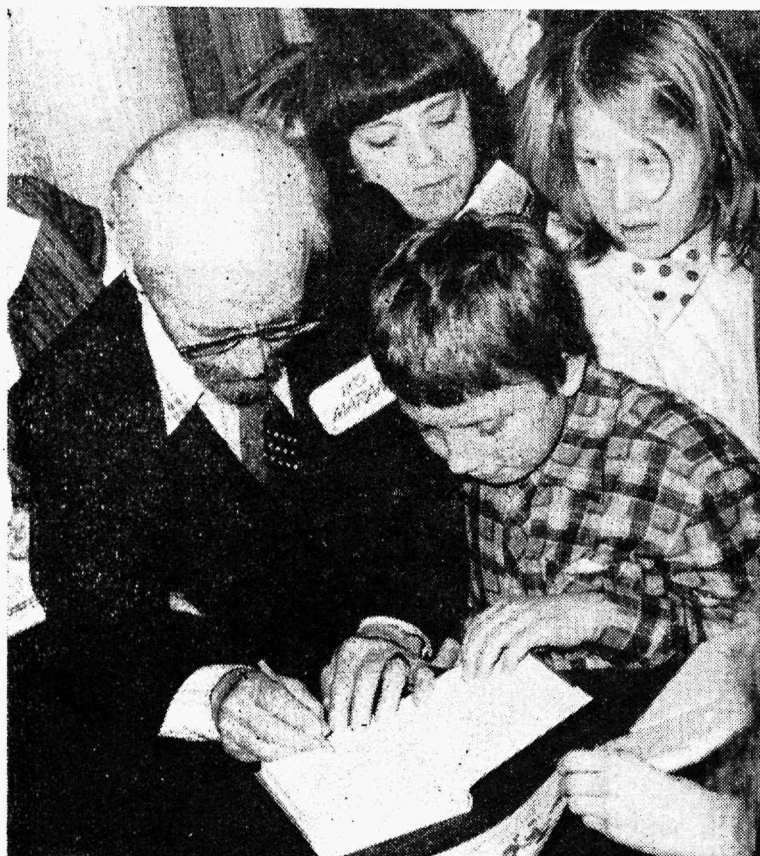
Mida siis on juba Hilda Taba rikkalikust pärandist rakendatud? Elukõige tema teoreetilisi seisukohti õppekavade koostamisel. Üheks taoliseks näiteks on EHA spetsialistide ühistööna valminud «Põhikooli õppekava 1992».

Ka tema õppekava praktilise rakendamise ideed on tänapäevased — nende realiseerimiseks iga kooli tasandil olenevalt tema õpilaste ja õpetajate eripärast, kuid ometigi samaaegselt säilitades vastavale rahvusele omast kultuuritraditsiooni ja haridusstandardit.

Kõige enam (peaaegu jälgendamist väärivaid) näpunäiteid leiavad Taba pärandist sotsiaalinete õpetajad ja algklasside õpetajad, aga ka kõik need, kes on huvitatud mõtleva inimese kasvatamisest. Hilda Taba töö on jälle jõudnud tema sünnimaale. Kahju muidugi, et see sai võimalikuks alles hiljuti. Hilda Taba oli oma ajast nii palju ees, et praegugi leiame tema tööst rakenduslikku. Õppekava on alati arenev ja igal õppeaastal mõnevõrra erinevalt rakenduv dokument. Ta oli seda nõukogulike nn. detailprogrammide tingimustes ja on seda ka praegu, kui esmased sammud hariduse avatuse suunas juba tehtud. Õpetaja loov osalemine hariduse sisu tegelikus kujundamises saab ja peab aga oluliselt suurenema.

Eestimaa õpetaja on osanud kõikidel aegadel teha arukaid valikuid. Küllap suudab ta ka nüüd eristada tõelisi ja arukaid uuendusi anarhiast ja tühjudest väitlustest.

Iko Maranilt Kooliuuenduslasele



Raamatus «Kuidas kasvatada lastevanemaid» räägib päkapikk Ninatark raskustest, millega lapsed selles tüütus ent tänuväärseis töös kokku puutuvad.

Alljärgnevate peatükkide mõistmiseks vajalikke andmeid:

Vana loal, kes kandis parajasti Näärivana nime, asus Ninatark koguma teadmisi, kuidas vanemaid edukalt kasvatada. Lootes abi Leenilt, kelle vanemad jätsid üldiselt hea mulje, tuli ta küsitlema tüdrukut oma peamisse tööpaika lasteaeda.

Pärast järjekordset perekonnatüli toob Jaanika vapustatud emme tõnniva tütre valge «Volgaga» lasteaiavärvasse ja kihutab ise minema.

Kurva stseeni tunnistajaks satuvad isast unustatud Kristo, kelle meeldiv talvehommik esmakordselt siia tõi, ja tema ema, kes nägi lasteaias viimset varjupaika armsate sugulaste liigse hoolitsemise eest.

Istusin magamistoas pikal kardinapuul ja ootasin kärsitult, millal kõik uinuvad. Olin otsustanud usutleda Leeni une ja ärkveloleku piirimal. Nii saaksin mina oma tahtmise ja Leeni isa autoriteet jääks riivamata. «Sa nägid seda kõike unes,» ütleks tema ja kuulekas tütar jaataks takka: «Ma tean, ma tean, inimene näeb unes igasuguseid võimatuid asju.»

Kõik näisid magavat. Laskusin mööda kardinat alla ja... mu kõrv tabas tasast nuuksatust. Vaene Jaanika! Ta oli oma lühikese elu jooksul jõudnud juba padja-sisse-nutu selgeks õppida. Seda teised ei kuule ja kui kostabki harv niutsatus, võib seda pidada naeruturtsatuseks ja keegi ei hakka noomima ega pilkama. Ometi on padja-sisse-nutt kõige kibedam nutt.

Turnisin mööda voodijalga tüdruku peatsisse, ehk saan teda kuidagi aidata.

Jaanika pisarmärgade silmade eest nihkus mööda peletavaid pilte: võõrad tüdrukud kargavad tema ümber ja teevad lõustu; võõrad tädid näitavad tema peale näpuga, vaadake, see ongi see plika, keda isa meie kaela sokutab; Tuhkatriinu võõrasema tuleb Jaanika poole ja räägib: mina olen sinu emme...

Jaanika niutsatas. Puudutasin rahustavalt ta laupa. Koledad pildid hajusid, jäid ainult heitlikud mõtted:

«Aga kui minu emme ongi võõrasema! Ja pärisema on surnud... Ei, ei ole surnud, ta elab kaugel maal ja kui ma väga, väga õnnetu olen, tuleb mind lohutama... Äkki lahke taskurätitüdi ongi minu pärisema?!» Viimane mõte mõjus nagu paitus. Jaanika ohkas kergendatult ja vajus unne.

Võisin asuda oma kavatsust teoks tegema.

Leen magas nii magusasti, et sülg valgus padjale. Raputasin teda õlast ja sosistasin:

«Leen, ärka üles.»

Leen virgus, tõusis istuli, vaatas imestunult ringi ja küsis:

«Kes räägib?»

«Mina, sinu päkapikk...»

«Päkapikkusid pole olemas,» kostis Leen veendunult. «Päkapikud on ainult muinasjutus.»

Olin selleks ette valmistatud. Vastasin rahulikult:

«Vaata, Leen, see on väeldav küsimus, kus keski on ja kus teda pole, jäägu see teiseks korraks, kui meil on lähedamalt aega. Praegu vasta mulle, kuidas sa kasvatad oma vanemaid, et nad sul nii mõistlikud on?»

«Ma ei tea isegi,» kostis Leen pikemata. «Nad kohe olid niisugused, algusest peale.»

Mõistsin, et mu jutt tundus talle võõras, harjumatu, seepärast püüdsin seda arusaadavamaks teha.

«Sul on ju vahel vanematega arusaamatusi, ütlemist ja pahan-damist, mind huvitab, kuidas sa niisugusel puhul talitad... Mõttele hästi järele.»

Leen mõtles pingsalt, siis küsis:

«Päkapikk, mis su nimi on?»

«Ninatark.»

Leen kõkutas naerda, arvas, et ma teen nalja, siis aga vastas asjalikult:

«Vaata, Ninatark, kui see asi sind kangesti huvitab, siis mina olen laps ja lapsed ei pea põhiliselt kasvatama, põhiliselt kasvatavad vanemad lapsi.»

Sirge ja selge jutt. Mida muud võiski arukalt tüdrukult oodata. Tundsin, nagu oleksin jooksnud peaga vastu ust, mis nina ees kinni prõntsatas. Pomisesin õnneltult:

«Ma arvasin, ehk saad mind aidata.»

Ma nägin, kuidas mu häda Leenile südamesse läks. Ta püüdis mind lohutada:

«Tahad, ma räägin sulle, kuidas hamstreid kasvatada? Või tahad, et ma räägiksin, kuidas maakera tekkis? Tahad, ma ütlen, kuidas on vene keeles koer? Koer on vene keeles «sabaga»...»

Tüdruku hea tahe liigutas mind. Ehkki ta päkapikkudesse ei uskunud, fundis ta ometi mulle kaasa. Ütlesin heldinult:

«Leen, ma näen, sul on hea süda. Seepärast tea: kui sul kunagi peaks abi vaja olema, siis hüüa mind. Nüüd aga maga edasi. Head und.»

Üldiselt meie, päkapikud, mütsi ei kergita, aga äpardusest poolsegasena ma tegin seda — ja muutusin nähtavaks.

Leeni silmad läksid suureks ja ta hüüdis vaimustatult:

«Oi! Oi! Ongi päkapikk! Päriselt!»

«Tss!» sosistasin keelavalt ja surusin mütsi kähku pähe tagasi, kuid mis tehtud, see tehtud. Leeni hüüd oli teised äratanud ja nii mõnigi vist jõudis mind korraks silmata. Puhkes üldine kisa:

«See oli Lumivalgekese põialpoiss!»

«Eilsest multikast!»

«Ei olnud!»

«Jah oli! Pudenes telekast välja!»

«Titekad!»

«Mina tahan endale ka päkapikku!»

«Kuhu ta kadus?»

«Kaida voodi alla!»

«Ise oled päkapikk!»

«Jääge vait, titekad!»

«Kasvataja! Kasvataja! Uus poiss tõi päkapiku kaasa!»

Kristo taipas kohe, keda uue poisi all mõeldakse, kargas voodist välja ja küsis ähvardavalt:

«Kes ütles, et ma tõin päkapiku kaasa?!»

«Näita mulle ka! Mina pole veel näinud.»

«Kasvataja! Kasvataja!»

Kasvataja tuli pooljoostes, keelitas lapsi kisa lõpetama ja kui teda viimaks kuulda võeti, asus neid usutlema. Kes oli päkapikku omas ilmaga näinud?

Vastused tulid põiklevad:

«Ma natuke nägin.»

«Birgit-Margit nägi, ta ise ütles mulle.»

«Kaida vaelefab, ma pole midagi ütelnud!»

«Kasvataja! Kasvataja! Mina ka ei näinud kedagi!»

Leen oli ainus, kes ütles kindlalt:

«Mina nägin. Algul ta ainult rääkis, aga pärast näitas ennast ka.»

Kasvataja küsis:

«Kas sa sageli näed päkapikkusid?»

«Ei, esimest korda. Oleksin ma teda varem ka näinud, oleksin ta kohe ära tundnud.»

«Kas sa oled kindel, et see polnud unes?»

«Ei, ta raputas mind õlast ja ma ärkasin üles.»

«Kas su isa pole sulle rääkinud, et päkapikkusid pole päriselt olemas?»

«On küll rääkinud. Ma ütlesin päkapikule ka, et teda ei ole, aga tema ei uskunud mind. Tema ütles, et see on vaieldav küsimus. Me veel räägime temaga selle üle. Teinekord, ta lubas.»

Kasvataja noogutas, nagu oleks tal selgus käes, siiski esitas veel ühe küsimuse:

«Ja mida ta sinuga rääkis?»

«Ah, me arutasime igasuguseid . . .» Leen tuletas meelde. «Kui-



das hamstreid kasvatada ja . . . Ja ma ütlesin talle, et koer on vene keeles «sabaga» . . .»

«Sabaka,» parandas kasvataja.

«Jah, «sabaaga». Tema ei teadnud seda . . . Aga mina ei teadnud, kuidas peab vanemaid kasvatama, et nad oleksid nii mõistlikud, nagu minu isa ja ema on . . .»

Teised lapsed võtsid sellest tuld.

«Minu isa ja ema on ka mõistlikud!»

«Minu ema näidati telekas! Telekas läks pärast veel nassu . . .»

«Minu ema pilt on fotosalongi akna peal!»

«Jaanika valetab, temal ei olegi ema!»

«Ikka on! Ikka on!» Juba Jaanika pillis . . . «Mul on koguni kaks ema, üks läks komanderingusse ja teine tuli Rootsist mind vaatama.»

«Minu ema kingib mulle sünnipäevaks . . .»

Kasvataja katsed lapsi vaigistada ei aidanud. Igaüks püüdis tõestada, et tema vanemad on parimad maailmas. Ainult Leen istus vaikselt ja vaatas mõistmatult ringi. Ja veel üks oli vait, rühma kõige väiksem poiss Silver. Tema oli pistnud nina patja, katnud kõrvad kättega kinni ja podises nagu siil. Kui lärm aga paisus nii valjuks, et üksikuid häälti oli raske eraldada, kargas ta põrandale, kukkus trampima, et seinad vastu kajasid ja kisendas kõigist üle:

«Jääge silmapilk vait või mina lähen närviseks!»

Ja ennäe, kõik jäid vait. Kasvataja kasutas juhust ja ütles:

«Lapsed, puhketund on läbi. Pange kähku riidesse, kohe lähme kelgutama.»

Pugesin nurka, et mitte teistele jalgu jääda. See veel puuduks!

Käisin tühjas toas ringiratast, käed seljal, nina norgus, ja noomisin ennast.

«Ninatark sa oled ja Ninatargaks jääd, ninast kaugemale su tarkus ei ulatu. Minna Leenilt küsima, kuidas tuleb vanemaid kasvatada, oli niisama hea, kui küsida tervelt inimeselt, kuidas tuleb ennast ravida. Terve inimene kehitab selle peale õlgu. Hai- ged on need, kes oskavad pikalt ja põhjalikult tervisest rääkida. Kuidas ma, viimane tobu, ei faibanud nii lihtsat asja?! Missugune möödalaskmine! Missugune . . .»

Järsku mu samm takerdus: mis nüüd edasi saab? Kas tõesti mu ilus kavatsus lõpeb juba enne algust? Missugune häbi! Võib kujutleda, mis näoga mu kallid kaaslased mind vastu võtavad. Ah, tühja neist, aga mis südamega ma Vana ette ilmun?!

Olin lausõnnetu.

Ma võin sügavalt kurvastada, kuid ma ei saa kaua kurvastada. Mõtted ei lase. Nõnda ka nüüd ilmusid nad parves ja sädistasid:

«Ninatark! Ninatark! Aitab juba. Pole sul esimene kord nina pihta saada ega jää see ka viimaseks. Asi nüüd norutada. Võta, tee midagi. Kas või lase kukerpalli . . . Noh, eks hakanud kergem? Muidugi, aju põrus paika. Nüüd asu julgelt uuesti asja kallale,

ainult et õigest otsast: usutle neid lapsi, kellele vanemate käitumine meelehärmi valmistab.»

Seisatusin eratafult. Mu kõrv oli tabanud sõna kasvatama ja vanemad. Mida see tähendas?! Egas ometi minu mõtted ei kajanud seinalt vastu? Kuulafasin. Hääled kostsid seina tagant. Lõrtsisadu oli lapsed õuest tuppa ajanud ja siin nad nüüd arutasidki kasvatusküsimusi. Nii et kui olingi valesti sihtinud, läks pauk ometi pihta!

Siirdusin linnutiivul kõrvaltuppa.

Kasvataja seisis akna all ja vahtis tõtt sajuga akna taga. Raadio oli lubanud päikeselist ilma. Tema oli ilusat lubadust uskunud ja pannud selga jänesenahkse poolkasuka. Aga kui ta nüüd selle jänesenahkse poolkasukaga tänavale läheb, näeb ta välja nagu uppunud kass. Pole midagi inetumat ilusast lubadusest, mida ei täideta . . .

Lapsed mängisid, kes mida, ainult väike salk seisis ninapidi koos kraanikausi ääres. Nemad need vanematekasvatajad olidki. Siin polnud vaja kedagi usutleda, võta aga linti mis tuleb!

Kaida rääkis:

«Isa Vello oli varem võimatu inimene. Merle teab täpselt: ta raputas tuhka suhkruutoosi, väljast tülles jalgu ei pühkinud, midagi teha ei viitsinud, taarat ka pidid teised tassima, aga siis sai ema hing täis ja Merlele ka ja nad hakkasid teda kasvatama. Enne kasvasid kahekesi, pärast tulid mina neile appi, kui juba rääkima õppisin. Mina olin veel kõige kangem, põrutasin jalaga vastu ja käratasin: mis sa jälle tegid! . . .»

«Minu issiga nii ei saa,» ütles Jaanika. «Tema läheb vihaseks, kui temaga riieldakse.»

«Vihased isad on kõige koledamad, nendega on võimatu koos elada, Merle teab täpselt,» ütles Kaida.

«Ei ole, väga hästi saab koos elada,» kaitstes Jaanika oma issit. «Ainult temaga peab ilusti rääkima. Pole vajagi midagi rääkida, roni lihtsalt sülle ja kõik. Minuga ei kärgi ta mitte kunagi . . .» Jaanika hääle läks haledaks: «Emmega ei saa nii. Kui ma tema sülle ronin, küsib ta kohe: «Mis sa, väike kavalpea, jälle tahad?» Ma feinekord ei tahagi midagi, niisama ronin . . .» Edasi ei sõandanud ta rääkida, ainult mõtles: «Tema ei tea, mis õige emarmastus on, sest ta ise ei ole seda kunagi tundnud, ema jättis ta lapsena maha, mutt ütleb falle seda suu sisse . . .»

Sellal küsis Birgit-Margit Kaidalt:

«Miks isa Vello sul enam kunagi vastas ei käi?»

«Ah,» vastas Kaida põiklevalt, «me saame nüüd endale hoopis uue isa. Isa Vello. Ja tead kui huvitav, isa Vellol endal on ka

kaks isa. Siis on meil kokku neli vanaisa, kolm vanaema ja kaks «Žigulid.»»

«Nii palju vanaisasid ei saa kellelgi olla,» ütles Kristo. Ta ei öelnud seda kadedusest, sest kui oligi Kaidale natuke kade, siis mitte vanaisade, vaid autode pärast. Tema õiglustunne löi takka üles: miks on neid mõnel lapsel mitu, teisel pole ühtki.

«Saab küll olla neli vanaisa,» vaidles Kaida vastu. «Merlel on kõigi vanaisade nimed märkmikusse üles kirjutatud ja aadressid ka ja telefoninumbrid, kellel on. Isa Vellol on kaks telefoni, üks töö, teine kodus, töö on valge, kodus helesinine.»

Jälle kihvatas Kristol midagi sees, kuid seekord ta vaikis.

Birgit-Margit rääkis:

«Mina küll ei taha endale nii palju vanaisasid ja vanaemasid. Meil on kaks memme ja üks taat ja ka ei jõua ära kuulata, mida lapsed tohivad teha, mida ei tohi, mida võivad süüa, mida ei või, et miks nad on nii kergelt riides ja miks jälle nii soojalt on. Mine lihtsalt lolliks!»

Martin tuletas õele meelde:

«Aga vahel on hea ka, et on kaks memme. Lilleküla memm muidu ei luba meil aias paljajalu joosta, aga kui ütleme, et kodumemm lubab, siis tema ka ei keela.»

Birgit-Margit noogutas kavalalt:

«Kodumemmega on vastupidi. Tema muidu ei taha, et me temaga koos Soome telekat vaatame, kui emme ja issi on küla peal, aga kui me ütleme, et Lilleküla memm sunnib meid alati vara magama, saab ta koguni pahaseks, et see on ajast ja arust arvamus, nagu rikuks hiline telekavaatamine Ipse närve, lapse närve rikub hoopis see, kui tal ei lasta teha, mis tema tahab, ja nii me vaatamegi kolmekesi, kuni . . .»

Puhkesin mõrult naerma:

«Kuuled, Ninatark! Sina murrad pead, kuidas kasvatada vana- maid, need siin aga kasvatavad koguni vanavanemaid suure eduga! Ega sa, sõber, äkki jalgratast ei leiutanud?»

Lapsed vaatasid ringi, et kes see naerab. Kedagi nägemata, jätkasid arutelu.

Kaido alustas:

«Merle ütleb, et ära sa üldse muumiaid kuula, aga mina kuulan ikka . . .»

«Kui mina peaksin kõike tegema, mis nemad tahavad, läheksin ma püstihulluks,» sekkus Birgit-Margit.

«Ei, ega tegema ei peagi,» selgitas Kaida. «Mina ainult ütlen iga jutu peale ja-jaa ja nemad siis kiidavad, et ma olen kuldne laps ja küsivad, mis kingitust ma sünnipäevaks tahan või pühadeks,

ja muidu kingivad ka igasuguseid asju . . . Kahju, et ma olen alles nii noor, muidu isa Vello esimene isa, meie kolmas vanaisa, kingiks oma «Žiguli» mulle. Ma oskan autot juhtida küll, ainult keegi peab mind sülle võtma, ma ei ulata muidu rooli keerama.»

««Žiguli» pole kellegi auto,» ütles Kristo seepeale. «Vaat «Niva» on alles äge masin! «Volga» on ka.» Ootamatult küsis ta Jaanikalt: «Mis su isa nimi on?»

Jaanika läks elevile. Ta oõtsutas end varvastel: «Ei tea, mis see sind huvitab?»

«Ütle, noh!»

«Aga mis sa siis mulle ütled?»

«Ära kekuta!»

«Ütle sina mulle oma ema nimi, siis ma ütlen.»

«Marika . . . Marika Aru.»

«Aga minu isa nimi on . . . Aga minu isa nimi on . . .» Jaanika poetas enda Birgit-Margiti selja taha ja itsitas õrritavalt:

«Minu isa nimi on Nipitiril!»

Kristo astus kraani juurde ja keeras selle lahti.

«Lembo! Lembo Tärk!» hüüdis Jaanika nüüd, kuid juba oli hilja. Kristo surus sõrme vastu kraaniotsa. Veejuga paiskus kõrvale, hüples siia-sinna, oleks äärepealt mul — taevas hoidku! — mütsi peast pühkinud, kuni leidis üles Jaanika näo.

Kiljumine äratas kasvataja tähelepanu.

«Lapsed, mis seal lahti on?» küsis ta.

«Jaanika ei öelnud Kristole oma isa nime, lubas, aga ei öelnud,» hüüdis Birgit-Margit kähku, et Jaanika ei jõuaks Kristo peale kaevata.

Kuid Jaanika ei mõelnudki kaevata. Kergelt ehmunud, ütles ta vabandavalt:

«Mulle ei tulnud järsku meelde.»

«Täitmata lubadused, kõikjal vaid täitmata lubadused,» võttis kasvataja oma mõtiskluse otsad kokku, lõi siis pea püsti ja hüüdis reipalt:

«Kes ütleb ära, mis mängu me nüüd mängima hakkame?»

Hakati mängima rongisõitu.

Mina aga, läbimärg ja vapustatud, istusin juba kardinapuul ja rõõmustasin nagu koolipoiss, kes on lahendanud jube raske ülesande. Kasvatustöö käib, käib pidevalt! Kui laps jonnib, naaksub, kärgib, trambib jalgu, moonutab nägu, mõtleb välja võimatuid lollusi, siis ei tee ta seda niisama, ajaviiteks. Ta annab sellega vanematele märku, et nad võtaksid aru pähe, jätaksid halvad harjumused maha, oleksid mõistlikud ja tublid. See kõik ju ongi kasvatustöö. Ainult . . . miks ei ole tulemusi eriti märgata? Selle-

pärast, et laste vanad kulunud võtted ei mõju enam, elu on vanemate naha vintskeks parkinud. Uusi ja tõhusamaid meetmeid aga, nagu täna siin kuulsin, iga laps välja ei nuputa, ja need, kes nuputavad, ei jookse kohe raadiosse või televisiooni oma tarkust kogu maailma kuulutama. Hea, kui räägib teisele omasugusele. Mõni ei räägi ka. Kui palju väärt teadmisi läheb sedasi kaotsi! . . . Seni läks, sest nüüdsest peale «panen nad kõik paberisse, raiun kõik nad raamatusse», kust lapsed võivad abi leida, kui vanemad on jälle mõne hullu tembu visanud. Pole ju õiglane, et ühtedel on abimehi hulgi, Spockid ja kes nad seal kõik on, teistel mitte ühtki. Seni!