



KOOLIUUENDUSLANE

August Kuks Eesti pädagoogikas ja hariduses

Koolinoorsoo ideaalidest

Kõrvalpilgiga lisaku Keskkoolist

lisaku Keskkooli muuseumist

lisaku koolimuuseumist

Lasteaiakasvataja haridusest

Meeta Terri elukäigust

Eesti kirjandusest Skylla ja Sharybdise vahel

Käsitöö vajalikkusest

•

Tiia Palmarult *Kooliuuenduslasele*

Педагогика свободы,

или психопедагогика

Heino Rannap

August Kuks

Kalju Leht

Daniel Vardja

Endel Mölder

Viive Leht

Mare Torm

Leo Villand

Kai Malmstein

Игорь Макарьев

1996

4

KOOLIUUENDUSLANE

**KIRJASTUSE "KOOLIBRI"
JA HARIDUSTÖÖTAJATE KOOLITUSKESKUSE VÄLJAANNE**

Nr. 18 (79) 1996

TALLINN "KOOLIBRI" 1996

Toimetuskõukogu: Andres Adamson (Haridustöötajate Koolituskeskus),
Ants Haljamaa (Kirjastus "Koolibri"),
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),
Kalju Leht (toimetaja).
Korrektor: Vivian Leibak.
Tehniline toimetaja: Gädvi Kuklase.

Haridusministeerium lubab kasutada õppe-metoodilise materjalina.

TOIMETAJAMÕTISKLUS

Selle aasta 1. nov “Õpetajate Leht” avaldas esiküljel pealkirja all “Kool XXI sajandi lävel” päris põneva materjali. Sõna võtsid kolm eri masti autorit — Olev Remsu, Arvi Altmäe ja Lauri Leesi. Need kujutluspildid on üsna lahknevad tekstid.

Remsu pigem arendab kujutlusmängu, pigem žongleerib futuristlike fraasidega, kui arutleb haridusest tõemeeli. Siin on näide tema sisust ja stiilist.

Kool muutub arvutiõppe ja selle kontrollimise organiseerijaks, samuti arvutilaenajaks perekondadele, kes ise selle ostmisega toime ei tule. Maailm kujuneb rõhutatult individualistlikuks, sest ka muudes sfäärides laguneb kollektiiv kui säärane, olematusse haihtuvad otsesuhted inimeste vahel. Kaovad linnadki, jäävad ainult metsa vahel arvutiklõbistajad. City'd muutuvad pätluse kloakideks, läbi varemteks hääbunud koolimajade puhub sürrealistlik tuul. Pikapeale lastakse õhku needki rusud, lammustuspraht veetakse prügimägedele.

Ometi leidub ka Remsul mõni tõsiselt võetav kaalutus.

Tallinna Kõrgema Tehnikakooli rektor Arvi Altmäe visandab eelkõige kutsehariduse tarviliku tuleviku mudeli ja siin pole eriti vastu väita. Seda enam, et kutseharidus süsteemina on HMiil paika panemata

Lauri Leesi alustab oma teksti nii: *Ma ei usu, et hariduses toimub midagi jalustravavat seetõttu, et aasta 1999 vahetub arvuga 2000.* Leesi jätkabki sellesamas vaimus: lapsevanemad, õpetajad, õpilased ja neid ühendav kool jäävad ka edaspidi oma traditsioonilisse rolli. Jagan Lauri Leesi vaatekohta. Hariduse arenemine kulgeb normaalselt, kui areng toimub vastavuses kogu ühiskonna arengu(suhtelise) stabiilsusega, järjepidevuse põhimõtte alusel.

Aga kuidas jääb siis kooli (hariduse) uuendamisega “meie kiiresti muutuv maailmas”?

Asi on selles, et normaalarengu korral uueneb haridus päevast päeva, aastast aastasse. See on suuresti sünergeetiline protsess, “uutmoodi tegemiste” pidev juurdekasv üksikõpetajate ja koolide töös. Kui miski uuenduslik endast tungivamalt märku annab ja laiemat kasutamist leiab, siis, jah, on juba hariduskorralduse, ka pedagoogika asi üldistusi teha ja need seadusandlikul teel üldkäibivaks kuulutada. Muidugi ei tule välistada pedagoogi teednäitavat rolli ja toimet. Sest uued haridusideed tulevad mitte ainult pedagoogilisest protsessist, vaid näiteks ka naaberteaduste ja teadustehnilisest arengust, samuti teistest haridussüsteemidest. “Tiigrihüpe” on siin sobiv näide, sest arvutiõpe kuulub paratamatult tänapäeva

õppesüsteemi. Kummatigi jääb püsima korrallekutsuv kriteerium: **kooli ei saa tuua midagi meelevaldselt, administratiivse jõuga** — kool peab mis tahes uuenduse omaksvõtmiseks valmis olema. Näiteks “tiigrihüpeks” meie kool veel **piisavalt** valmis ei ole.

Minus tekitab võõristust mõiste “haridusreform”, ehkki see on ammu ja aktiivselt käibel. Ettevaatlikuks teevad rohked negatiivsed näited hariduse minevikust — enamasti on reformina kuulutatu äpardunud. Mõni näide.

Esimese vabariigi hariduselu arenes üldjoontes stabiilselt, ent vähemalt üks reformiäpardus juhtus siiski. Nimelt muutis minister N. Kann 1933/34. a hariduse struktuuri nii, et progümnaasium algas juba 5. klassist ja seda koos võõrkeele õpetamisega. See tähendas ühtluskooli põhimõtte rikkumist ning asetas eriti 6-klassilise maa-alkkooli raskesse seisuga. Eesti Õpetajate Liidu ja lastevanemate vastuseis oli sedavõrd tugev, et järgmine minister (A. Jaakson) pidi tegema “vigade paranduse”: alkooli kahe vanema ja progümnaasiumi kahe noorema klassi õppekava ühtlustati, 6-klassilise alkooli lõpetanuil võimaldati takistuseta astuda 3-klassilisse reaalkooli.

Nõukogude ajal algatati haridusreformid tipust — NLKP Keskkomiteest. Ja mingi vastuvaidlus altpoolt ei tulnud kõne alla. Pedagoogilise loogika seisukohast käivitati üsna säravaid rumalusi. Näiteks tootmisõpetuse siseseviimisse üldharidusse (1958). Igale haridusest kuigivõrd arusaajale on selge, et ei saa ühitada ühitamatut — üldharidust ja kutseharidust. Mitu aastat kulutati meeletult tööjõudu ja raha, kuni viimaks taibati, et ollakse kraavis. Isegi purutagurlik Pedagoogikateaduste Akadeemia tõstis häält ja asi võeti n-ö päevakorrast maha. Kohe pärast seda võeti ette kohustusliku keskkhariduse kampaania, ja seegi suri oma loomulikku surma. Jne. Meie tolleaegse HMi tunnustuseks peab ütleva: ta tegi temast oleneva, et Moskva haridusvaenulike direktiivide rakendamist pehmenada ja sellega isegi viivitada. Võib julgesti kinnitada, et hariduse vallas olime “kõige vähem edumeelne” vabariik, mille eest minister Eisen ka parasjagu nahutada sai.

Paraku ei ole hariduse käekäik ka taasiseseisvumise järel õnnelik olnud. Selles lühikirjutises ei ole võimalik kõiki ilmseid äpardusi üles lugeda. Ja pole mõtetki, sest ajakirjandusest on see niikuinii läbi käinud. Küll tuleb korrata paljukordselt korratut: kui ei taheta (viitsita) oma haridusminevikku korralikult tundma õppida, on möödalöögid vältimatud. Toon üheainsa näite. Just viimasel ajal avastame, et kutseharidusega on asjad halvad. “Avastus” tuleb suure hilinemisega — kutsehariduse ümberkorraldamist tulnuks alustada kohemaid pärast taasiseseisvumist. Sest pidanuks olema päevselge, et nõukogude aja kutseharidus, mis teenis plaanimajandusliku süsteemi, on turumajanduses põhimõtteliselt kõlbmatu. Üldharidusega võrreldes oli selge vahe sees. Ka esimeses vabariigis jäädki kutsehariduse korraldusega hiljaks. Tagajärg oli kurb: keskkooli suundus suur hulk õpilasi, kes sinna ei sobinud. Tollane HM aga tabas vea kiiresti ja tegutses

otsustavalt. Lühikese ajaga töötati välja Eesti oludele hästi sobiv kutsehariduse süsteem, mis 30. aastate lõpuks kujunes üheks Euroopa paremaks. Seda haridusloolist tõsiasi teades ja arvestades võinuks praegust häda-seisu vältida. Seega siis veel kord: omaenda haridusloo tundmine, selle kriitiline läbimõtlemine ja sel alusel edaspidise arengu kavandamine on hariduskorralduse raudreegel.

“Kooliuuenduslaselegi” on mõnel puhul ette heidetud liigset minevikku-vaatamist ja uuenduslike kirjutiste vähest osakaalu (ehkki ka neid on ikkagi olnud). Tõepoolest, toimetajana olen seadnud eesmärgiks eesti hariduse mineviku suurmeeste tutvustamist ja nende tekstide kättesaadavaks tegemist. Käesolevaski numbris ilmub tutvustav kirjutis August Kuksist ja tema üsna ulatuslikust artiklist “Koolinoorsoo ideaalidest”. Kui paljud tänastest õpetajatest teavad midagi August Kuksist? Ometi on tegemist 20.—30. aastate väga silmapaistva haridustegelasega. Kes meil tegeleb noorsoo ideaalide uurimisega? Vist ei keegi, ehkki hädapärast oleks tarvis. A. Kuks alustas sellega 1922.a ja jätkas väga tulemuslikult.

Nii et hariduse minevikus tasub hoolikalt otsida ja leida, nüüd ja edaspidi.

KALJU LEHT

Heino Rannap

AUGUST KUKS EESTI PEDAGOOGIKAS JA HARIDUSES

Mõtiskleme-meenutame: kes oli õieti August Kuks? Oli ta kutsumuselt koolijuht, haridusjuht laias mõõdus, väljapaistev õpetaja, metoodik, pedagoogika teoreetik või hoopis filosoof?

August Kuksi kujunemist Eesti kooli üheks juhtisikuks mõjutasid kodune talupoeglik mõttemaailm, õpingud vaimulikes õppeasutustes, pedagoogika kõrgkoolis, tollases Venemaa tippülikoolis, töö õpetajana mitmel pool Venemaal ja Eestis,

tegevus raehärrana ja koolinõunikuna.

A. Kuks sündis Võrumaal, Laanemetsa vallas Anni talus 6. okt 1882. Tema vanemad Ants ja Leena põõrasid olulist tähelepanu viie poja koolitamisele. Kõige vanem poeg August läks kooli 10-aastasena. Tollal pidi õpilane vallakoolis kohe kõnelema vene keeles — nii tunnis kui ka omavahel vahetunnis, aga vene keelt ei osatud ju! A. Kuks meenutab, et väljapääsuks “ni-

misõnale liideti *-uška*, tegusõnale *-ajetsa*: *lehm — lehmüşka, läheb — lähevajetsa. Lähevajetsa koduška — lähen koju. Poisuška määrivajetsa seinüşka — poiss määrib seinä*. Et esimeses, Koikküla koolis näis õpetus olevat õige tagasihoidlik, pani isa poisi paari kuu pärast teise, kuigi üpris kaugesse Vissi õigeusu kiriku kooli. Lõpetanud 5-klassilise kooli kahe aastaga, viis isa nooruki Riia Vaimulikku Kooli. See oli neljaklassiline kool-internaat. Liivimaa kubermangulinnas õppis tollal rohkesti eesti poisse. Füüsilise tugevuse tõttu ("kalkuses kõigist tugevam!") sai August siin hüüdnimeks Ilja Muromets. Ehkki kehval toidul, oli õppimine vaimulikes koolides tasuta. Lõpetanud 1898 selle kooli parima õpilasena, astus August Riia Vaimuliku Seminari, kus pöörduti ülisuurt tähelepanu kreeka ja ladina keele õpetamisele ning õpetati ka saksa ja prantsuse keelt. Sellegi kooli lõpetas ta 1904. aastal parima õpilasena. Majanduslikel põhjusil oli edasiõppimise võimalus vaid mõnes vaimulikus kõrgkoolis. Peterburi, Kiievi, Kaasani ja Moskva akadeemiast valis ta Moskva Vaimuliku Akadeemia. Seal oli eesti maapoisi kogemuse järgi külluslik elu: suurepärane toitlustamine, avar tuba kahele üliõpilasele, igal aastal peoülikond, tööülikond, suve- ja talvepalitu jm. Akadeemiaõppurina oli ta vürstitar Gortšakova peres, kus kodukeel oli prantsuse keel, koduõpetaja ja läks selle perega kaheaastase õppimise järel Moskva lähedastest Sergijevi kloostrist (kus akadeemia asus) Moskva linna ning astus Moskva

ülikooli filosoofia teaduskonda, mille lõpetas 1910. a. Näib, nagu oluks õppeasutustesse sissesaamine Augustil üpris kerge. Ometi oli neis kõigis suur konkurss. Tänu heale mälule, hoolsale õppimisele ja õpitu mõtestamisele, oli ta sisseastumiseksamitel üks paremaid. Ülikooli lõpetamise järel, olles õppinud 18 aastat pidevalt, soovitati ta Kaluuga Reaalkooli ja Tütarlaste Gümnaasiumi saksa keele õpetajaks. Tema saksa keele oskus polnud suur, kuid siiski peeti tema keeleoskust teistest paremaks. Kubermangukeskus ja kaubalinn Okaa kaldal ei meeldinud Kuksile. Elanike kultuuripassiivsuse vähendamiseks asutas ta Kaluuga Kunsti Ringi, kus korraldas vaidlusõhtuid kunsti ja filosoofia teemadel. Kõrge gümnaasiumiõpetaja palk lubas mõelda perekonna soetamisele ja 1912. a Kuks abielluski Linda Kargajaga. Leidnud samal aastal ajalehest kuulutuse, et Moskva Pedagoogiline Instituut võtab üliõpilasteks ülikooliharidusega noori, läks Kuks uuesti õppima, töötades ühtlasi laborandina tuntud psühholoogi prof G. Tšelpanovi juures ja omandades väärtuslikke teadustöö kogemusi.

Pedagoogilise Instituudi ladina ja kreeka keele osakonna lõpetamise järel oli Kuksil valida mitmeid töökohti — ta otsustas Eestile kõige lähedama, Pihkva gümnaasiumi kasuks, kus õpetas pedagoogilisi aineid ja ladina keelt. Pihkvas valiti ta eestlaste kogukonna poolt ka linna volikokku. 1917.a Oktoobrirevolutsiooni järel tuli ta abikaasaga Eestisse ja sai Võru Gümnaasiumi

ladina keele õpetajaks. Et eesti keeles puudusid ladina keele õpikud, koostas ta "Ladina keele grammatika" (Tln, 1919). Saanud vaevalt Võruga kohaneda, kutsuti ta 1918. a detsembris Tallinna Gustav Adolfi Gümnaasiumi ladina keele ja filosoofiliste ainete õpetajaks. Vabadussõjas oli ta kooliõpetajate roodu koosseisus koos P. Põllu, A. Veiderma, P. Kogermani, J. Westholmi, G. Rägo ja J. Piiperiga.

Vabastatud Eestis sukeldus Kuks energiliselt õppetöösse ja ühiskondlikku tegevusse. Andis 1920/21. õppeaastal Tallinna koolides 40 nädalatundi oma lemmikaineid, pidas loenguid rahvaülikoolis, asutas ja juhtis Tallinna Filosoofilist Ühingut, tõlkis W. Jamesi "Kõned õpetajatele psühholoogiast", W. Jerusalemi "Psühholoogia õpperaamatu" ja G. Tšelpanovi "Loogika õpperaamatu". Erilist tähelepanu pööras ta ettekannetele Filosoofilises Ühingu. Vaimsete huvidega inimestele olid teretulnud tema loengud "Vaimu väsimus ja töövõime", eriti aga tsükkel "Psühholoogia ja kasvatus" — tosin ettekannet kasvatuspsühholoogiast (siin võttis Kuks kasutusele termini *aisting*, mis jäigi eestikeelsete filosoofia põhitermiinita hulka püsima).

Riias, Kaluugas ja Moskvas osales Kuks mitmetes kultuuriseltsides ja -üritustes ning külastas agaralt teatreid ja kunstigaleriisid. Selle põhjal kujunes tal veendumus kunsti suurest osatähtsusest inimese hariduses; Tallinnas aga pööras erilist tähelepanu esteetilisele kasvatusemale. Artiklis "Ilutunde oluline väärtus ja arenemine" ("Kasvatus"

1920, nr 2) analüüsib ta esteetilise kasvatuses vahendeid. Abinõudeks loeb ta 1) meelte teritamist harjutuste abil, 2) kokkupuutumist esteetiliselt hästiarenenud isikutega, 3) alalist viibimist ilu õhkkonnas, 4) isikliku ilu loomist võimalikult kõikides kunstiharudes. Et sõnadest saaksid teod, viis ta oma õpilasi teatrietendusi ja kunstinäitusi vaatama.

1921. aastal määrati A. Kuks Tallinna koolinõunikuks, mis tähendas tema tegevuse olulist laienemist. Ta muretses oma piirkonna koolidele 12 klaverit ning korraldas õpilastele 1921/22. õppeaasta jooksul "mõistliku meelelahutusena" 16 kontserdi, 11 teatrietenduse ja 2 loengu kuulamist-vaatamist odavahinnaliste pääsmetega või tasuta. Tuhanded õpilased kuulasid Aino Tamme ja Tenno Vironi soolokontserte, noorteühingu "Tungal" segakoori kontserti, kuut sümfooniakontserti, Verdi "Rigolettot" ja Gounod' "Fausti". Kokku käis kontsertidel etendustel selle õppeaasta jooksul 21 544 õpilast. A. Kuksi edukas organisatsiooniline tegevus hariduspõllul põhjustas tema valimise 1922. aastal linnanõunikuks (raehärraks). Sel ajal oli tal juba töös ulatuslik uurimus koolinõorsoo ideaalidest. Tutvunud sellealase lääne-euroopa ja vene kirjandusega, otsustas ta korraldada laiaulatusliku ankeetuuringu. Kõigepealt avaldas ta "Kasvatuses" (1922, nr 1) artikli "Ankeedi meetod psühholoogilistes ja pedagoogilistes uurimistes", milles selgitas ankeedimeetodi olemust. Kaastöötajate toetusel saatis ankeedid Tallinna, Tartu, Võru- ja Saaremaa koolidele ning

sai tagasi kolossaalse arvu, 54 902 ankeeti. Uurimiseesmärk ideaalide selgitamisel oli järgmine: 1) noorsoo ideaalide selgitamine, 2) ideaalide arenemistee jälgimine ja 3) lapse vanuse, soo ja vanemate asukoha mõju. Samal aastal avaldas ta ("Kasvatus", 1922, nr 10) esialgsed tulemused, kus märgib, et elukutsetest ülistatakse kõige enam õpetajaametit, ja rõhutab, et eesti noored on aatelised, patriootilised, õpihulised, täis tuld ja energiat. 12 aasta jooksul töötas ta läbi kümneid tuhandeid ankeete ja avaldas lõpliku tulemused teoses "Eesti koolinoorsoo ideaalid" (Tln, 1934). Ilmselt ei kattu 20. aastate õpilaste ideaalid tänapäeva õpilaste püüdlustega. Olgu siin toodud vaid üks loetelu tollaste õpilaste elukutseelistustest (arvud protsentides).

Riigi ja omavalitsuse juhtivad tegelased	0,5
Kaitseväelased	1,8
Teaduse, kunsti, kirjanduse tegelased	37,3
Ametnikud	7,3
Kaubandustegelased	4,1
Tööstustegelased	28,3
Põllumajandustegelased	13,3
Merendustegelased	6,4
Umbmäärased vastused	1,0

1925. aastal toimus muudatus A. Kuksi tööelus ja Eesti õpetajate ettevõtmistuses. Määratud Tallinna Õpetajate Seminari direktoriks, asus Kuks tollase valitsuse nõudel ümber kujundama kogu õpetajate ettevõtmistuse süsteemi. Mitmekülgse haritud pedagoogina ja Tallinna algkooliõpetajate etteval-

mistuse hea tundjana leidis Kuks, et ajal, mil õpetajatest enam puudust ei tunta, on vaja anda neile pikem, sisurikkam kooliharidus. Kuks pidas (suurel määral haridusministri (1921—1922) H. N. Baueri mõjustusel) sobivamaks mooduseks õpetajate *instituudi* loomist keskhariduse baasil. H. N. Baueri soovitusel sai uuendatud õppeasutuse nimeks aga *pedagoogium*. Memuaarides märgib Kuks, et üleminekut seminarilt pedagoogiumile polnud lihtne korraldada. Eriti muretses ta Võru ja Läänemaa seminari sulgemise pärast, pidades seda haridusministriüri väärsummu "tragöödiaks" kahele seminarile.

12 tööaastat seminaris ja pedagoogiumis olid A. Kuksi elus huvitavamad-viljakamad. Direktori ameti kõrval õpetas ta psühholoogiat, loogikat, pedagoogikat ja didaktikat. Et viimases puudus vastav õpperaamat, koostas ta ise "Sissejuhatuse didaktikasse" (ilmus Eesti Õpetajate Liidu väljaandena 1930). See raamat sai 30. aastatel õpetajate ettevõtmistuses olulisemaks ja süsteemseks käsitluseks (sisaldas tähtsamad põhimõisted ja meetodid jm tarviliku). Kuks rõhutab õpetaja isiku ja töö osatähtsust kasvatuses, peab kõige kohasemaks eklektilist õppesüsteemi, hindab õpilase võimeid arvestavat daltonplaani, ei hinda aga üldõpetust, mis on tema arvates ajutine nähtus eesti didaktikas. Rõhutades vajadust ühendada teooria ja praktika töökasvatuses, rajas ta pedagoogiumi "suuraira". Ta oli pidanud kooliaeda vajalikuks igas koolis juba Pihkva gümnaasiumi õpetajana ja avaldanud selleko-

hast arvamust kirjasõnas juba 1916. aastal. Pedagoogiumi suur aed kujunes õpilastele oluliseks katseobjektiks. Seeläbi paranes kooliaianudus järgnevatel aastatel mitmes maakonnas. Katseaia rajamisel ja majandamisel ilmnes A. Kuksi erakordne organiseerimisvõime. Haridusjuhtide hämmastuseks jõuti aiandite isetasuvuseni. Paraku võeti aed pedagoogiumilt ära ja anti Tallinna Parkide Valitsuse käsutusse. 1936. a haridusministriks tulnud A. Jaakson vabastas Kuksi direktori kohalt (“kohtadele ja inimestele on kasulik, kui neid vahetatakse” — väitis minister). See oli Kuksile raske löök. Ehkki ta määrati soliidsele Tallinna ja Nõmme kooliinspektori kohale, väitis ta pärast kolmeaastast inspektoritööd: “Ma tegin kõik, mis mu kohus, aga ilma innuta. Ma ei tundnud sellest tööst mingit rõõmu. Meelelahutuseks hakkasin energilisemalt tegutsema Tallinna Filosoofilises Ühingus ja Rahva Ülikoolis.” Neil aastatel tegeles ta taas teadusliku uurimistööga. Üheks teemaks oli pedagoogide vaidlus: kas progümnaasiumid on paremad algkooli lõpuklassidest? Kuks uuris õpilaste teadmisi 18 Tallinna ja Nõmme kooliklassis eesti keele, matemaatika ja usuõpetuse alal, mille kavad olid samad nii algkoolides kui progümnaasiumides, ja leidis, et teadmiste tase on peaaegu võrdne.

Õppeaine	Algkooli	Progümna.
	VI kl	II kl
Eesti keel	71,8%	77,8%
Matemaatika	62,8%	64,5%
Usuõpetus	59,3%	54,6%

Paremat usuõpetuse taset algkoolis põhjendas Kuks sellega, et algkoolis õpetavad seda ainet oma kooli õpetajad, progümnaasiumis aga kirikuõpetajad. Kokkuvõtte-na märgib ta, et algkool on progümnaasiumile väarikaks kaaslaseks ja pälvib kõigiti lugupidamist ning haidvustav suhtumine pole millegagi põhjendatud.

1940. a riigipöörde järel vabastati A. Kuks inspektori kohalt. Järgneval õppeaastal oli ta vene keele õpetaja Tallinna 11. ja 12. keskkoolis, II maailmasõja aastatel Tallinna 5. Gümnaasiumi direktor.

1933. aastal sai Kuks Viitinasse 17 ha suuruse krundi, kuhu kuulus Viitina järv, järvesaar ja 1,5 ha maismaad. Imeilusale krundile ehitas ta 1934. aastal maja, kus veetis suvepuhkused. Kuigi nõukogude võim jättis talle sellest krundist vaid 0,15 ha suuruse maatüki maja ümber, kolis ta 1944. a sügisel sinna, et õpetajatööst tagasi tõmbuda. Töötas siiski veel kolm aastat Viitina 7-kl kooli juhatajana. Pensionärina oli aga loomakasvataja.

Keerukal 1951. aastal astus A. Kuks kolhoosi liikmeks, lootes sel teel päästa oma reputatsiooni nõukogude organite ees (tütar oli läinud välismaale, poeg viidud Siberisse). Kolhoosis sai ta küülikute ja mesilaste hooldajaks. Kuid pension võeti ikkagi ära kui endiselt “raehärralt”. Mõnda aega sai invaliidsuspensiooni, kuid ära võeti peatselt seegi “nõukogudevastaste laste” tõttu. Ometi oli ta Viitinas õiglase mehena hinnatud ja 1953. aastal valisid kolhoosnikud ta koguni “Oktoobri” kolhoosi esimeheks. Võru linnavõimud

aga ettepanekut ei kinnitanud ja nõuti uusi valimisi. Lõplikult läks ta pensionile 1956. aastal kolhoosi aiandusbrigadiri kohalt. Tema viitaalsust iseloomustab seegi, et 81. eluaastal (1963) läks Kuks õppima Rápina Aiandustehnikumi kaugõppe osakonda. Käis paaril sessioonil, kuid pettus õppetööst. Eelviimasel eluaastal uuris ta Tallinnas Riigi Keskarhiivis kooliajaloolisi materjale ja kirjutas ülevaate (käsikirjas) Tallinna Õpetajate Seminari ja Pedagoogiumi ajaloost.

August Kuks suri Viitinal 5. mail 1965. aastal ja maeti Võru kalmistule. Erakordselt rikkast elust on ta säilitanud korralikult vormistatud käsikirjad, mis asuvad Pedagoogika Arhiivmuuseumis ja TA raamatukogu baltika osakonna fondides. Võime kindlalt öelda, et August Kuks oli suur pedagoog, andekas kooli- ja haridusjuht ning sügavamõtteline filosoof.

HEINO RANNAP
on pedagoogikateadlane,
EMA emeritprofessor

A.Kuks

KOOLINOORSOO IDEAALIDEST

Hiljuti korraldatud ankeet “noorsoo ideaalidest” näib kogu seltskonda huvitavat. Pea iga päev pööratakse minu poole küsimustega: kuidas ettevõtte õnnestas? kas said koolid oma ülesandega hakkama? kas vastasid õpilased ka tõsiselt ja avalikult? kas suudab Tallinna filosoofiline ühing oma ettevõtte lõpule viia? missugused ideaalid on siis meie nooril? jne.

Kindla vastuse kõigile küsimusile suudame anda alles siis, kui kogu-

tud materjaal põhjalikult läbi töötatakse ja see võiks sündida mitte varem, kui aasta pärast. Et aga seltskond ei kärsi nii kaua oodata, vaid tahab juba nüüd midagi teada, siis peame enese kohuseks esimese uudishimu rahuldamiseks asja käigust teatada nii palju kui võimalik.

Kuidas ankeedi läbiviimine õnnestas?

Andmete põhjal, mis meil käepärast, peame tunnistama, et korda-

minek on parem, kui seda oodata võis. Linna koolid on peaaegu kõik, väljaarvatud ainult mõni üksik, juba ankeedi lehtede täitmise korraldand ja materjaali ärasaatnud. Maakoollest om ka suurem osa oma töö teind, ainult 80 kooli, peaaesjalikult Saaremaa ja Petserimaa koolid, kuhu materjaal hiljem saadeti, ei ole veel ankeedi lehti tagasi saatnud. Neile saadeti korduvalt palve, uurimisega mitte viivitada. Kõigi andmete järele on loota, et üsna väike arv ankeedi lehti kaduma läheb.

Mis nüüd puutub sellesse, kas koolid on oma ülesandega hakkama saand, siis peab küll vastama jaatavalt. On püütud piinlikult instruksiooni järele käia. Protokollilehed on korralikult täidetud, lehed on kinniseis ümbrikeis korralikult sisse pakitud, tihti on kirjadki juure lisatud, kus filosoofilise ühingule jõudu soovitakse tähtsa ettevõtte lõpuleviimiseks.

Sama tuleb öelda õpilaste kohta. Äraütlemisi ja ulakaid vastuseid tuleb väga harva ette, igatahes mitte üle 1%. Asja pääle on vaadatud üsna tõsiselt ja püütud ka tõsiselt ja avalikult vastata. Tihti on paberile pandud kõige intiimimad soovid, milledest harilikult ei räägita lähemaile sõbrulegi. Selle poolest on materjaal eriti suure väärtusega, mis ei kaota oma tähtsust loodetavasti ka aastasadade järele, jäädes paremaks dokumendiks Eesti kultuurajaloo uurijaile.

Kas suudab Tallinna filosoofiline ühing oma töö ka lõpule viia?

Oleme kindlal arvamisel, et suudame. Küsimus seisab ainult selles, millal me lõpule jõuame. Praegu on

tagasijõudnud lehtede gruppeerimine asukoha, soo ja vanuse järele käsil. Niipea, kui selle tööga valmis saame, hakkab sisuline ümbertöötamine. Töö tempo oleneb peaaesjalikult kaastööliste arvust. Sellepärast oleks soovitav, et isikud, keda ettevõtetud uurimistöö huvitab, oma kaasabi ei keelaks. Ma mõtlen siin eeskätt filosoofilise ühingu liikmeid. Kui meie edaspidi ka samavõrd häätähtlikkust, vastutulekut ja toetust seltskonnas leiame, kui sennini, siis loodame tuleva sügiseks tööga valmis saada.

Mis siis kujutab enesest meie noorsugu? Mis ta ülistab, millest unistab, mida igatseb? Täies ulatuses sest võime rääkida ainult tuleval



Eesti koolijuht, väljapaistev õpetaja ja metoodik August Kuks.

aastal. Praegu oleme õigustatud rääkima ainult ühest väikesest osast. Nimelt olen ma esimese mulje saamiseks läbi töötand 1000 keskkooli vanemate õpilaste lehte, peamiselt abiturientide omad, poisid ja tüdrukud segamini. Neist ja ainult neist 1000 õpilasest võibki meil praegu jutt olla. Vahest selgitab see ka teiste õpilaste hingeelu, aga meie ei hakka teadusmeeste ettevaatlikkusega siin mingisuguseid üldistusi tegema, vaid katsume lihtsalt konstateerida seda, mis neis tuhandes lehes leiame.

Vaatame nüüd, mis need 1000 lehte sisaldavad?

Küsimuse pääle: *missuguse ameti valiks sa omale elukutseks, mispärast?* annavad 96% kindla vastuse, 4% jätavad vastuse andmata, põhjendades sellega, et nad pole veel ise selgusele jõudnud.

Elukutsest ülistatakse kõige enam õpetaja ametit. 34% avaldavad soovi õpetajaks saada. Tuuakse ette järgmised motiivid: on võimalik kõige enam üldsuse kasuks töötada: et oma rahvast pimedusest vabastada; armastan lapsi ja soovin neid aidata; et ideaalseid tulevasi riigikodanikke kasvatada; huvitab laste hingeelu ja selle arendamine enda kaasabil; huvitab suvivaheaeg; tahaks noori tütarlapsi korralikeks naisteks ja emadeks kasvatada.

Siis kütkestab noori rohkel arvul *arsti* amet. 12½% soovivad arstiks, proviisoriks, naisarstiks, halastaja õeks saada. Motiivid valikuks on järgmised: Et ravitseda inimkonda pödurusest; saab rohkesti kasu tuua; sooviks abi anda säääl, kuhu ta

praegu ei ulata; kõige huvitavam ja tulutoovam. Naisarstiks soovitakse saada seks, et uut elu vastu võtta.

Järgmisena kütkestab noori *põllumehe* amet. 8% soovivad tegelikeks põllupidajajaks, taluperenaisteks, agronoomeks ja metsaülemajaks saada. Motiividena tuuakse ette: Tunne, et selles midagi korda saata suudan; huvitab vabas looduses olla; on kasulik endale ja teistele; et kasu tuua isamaale; muud ametid ei huvita.

8% noori soovib *teadusmeesteks* saada. Siin nimetatakse eestkätt loodusteadust, keeleteadust, mõteteadust, ajalugu. Motiiviks on huvi ja kuulsuse igatsus.

Edasi lähevad igasugused *kunstnikud*: klaverikunstnikud, maalikunstnikud, lauljad, tantsjannad jne. Kunstnikeks soovib saada 7½%. Motiivid: Armastan loodust ja on maalimiseks andi; kütkestab ja paneb pettumusi unustama; kõik muud elukutsed on kuivad; et kuulsa saada; luule viib inimese reaalelust kõrgemale.

7% valivad omale elukutseks *inseeneri* ameti, motiveerides sellega, et amet on huvitav, tulutoov ja riiklikult tähtis.

4½% soovivad poliitikuiks saada — õigusteadlasiks ja majandusteadlasiks, — et kaotada valskust kohtutest; et korraldada Vabariigi algavat majandust.

3% ei soovi ühtki ametit, vaid soovivad *mehele minna*, saada eeskujulikeks emadeks, ausateks abikaasadeks. Motiividena tuuakse ette järgmist: Mugav elu, pole mingit raskust; huvitab; elu ilusam, püham ülesanne on ema olla.

2½% valivad tagasihoidlikult *ametniku* elukutse. Motiivid: Arvan endale kõige kohasemaks; on kindlustatud haiguse ja vanaduse puhul paiukiga.

2% soovivad *kaupmehiks ja äri-mehiks* hakata.

Sama palju 2% soovivad *merimehiks* saada.

Ka *kirjanikkudena* soovivad 2% tegutseda.

1½% igatsevad *sõjaväelastena* isamaad teenida.

1% tahab *kirikuõpetajatena* ja *missionäridena* igavest elu pärida.

Viimaks, ½% sünnitavad üksikud vastused, mis eelmistesse gruppidesse ei sünni.

Kokkuvõttes näeme, et

1) meie noored on kaunis teadlikud elukutse valikuks, ainult 4% ei ole veel selgusele jõudnud,

2) valitakse eestkätt aatelised elukutsed ja

3) ameti valimisel domineerivad kõrged motiivid — päämiselt isamaa ja seltskonna kasu. Ka rehkendatakse isiklikkude kalduvustega palju enam, kui materjaalsete tuludega.

Vaatame nüüd, kelle sarnane tahetakse olla ja mispärast?

38% jätavad selle küsimuse pääle vastuse andmata ilma põhjendamata, kuigi nad teiste küsimuste pääle üsna tõsiselt ja avalikult vastavad.

20% vastavad, et nad ei soovi *kellegi sarnane* olla, motiividena tuues ette järgmist: Tahan ise-seisev ja omapärane olla; ei leia oma väärilist; ei salli kopeerimist; tahan ise eeskujuks olla; tahaks uut inimsugu hakata, enesest alates;

ükski eeskuju ei rahulda; ideed, mida mõtlen teostada pole veel kellegi poolt avaldatud; olen enesega rahul; teised inimesed mulle korda ei lähe; tahan olla originaal.

2% leiavad eeskuju omas *perekonnas*; soovides jälgida kas ema ta õrnuse ja ennastsalgava armastuse pärast, või isa ta tubliduse, õigluse püüdejõu poolest. Vendi ja õdesid ei nimetata kordagi.

5½% nimetavad isikuid *lähemast ümbrusest*, eestkätt nimetatakse õpetajaid. Motiivid: otsekohene; kindla iseloomuga; haritud; elurõõmus; alati tasakaalus; energiline; kategeooriline; lõpmata tahted; selge mõistus; soe süda; hoolas; korrekt; õiglane.

9% leiavad omale eeskuju Eesti tegelaste hulgast. Kui nimetatud tegelased asetada ritta selle järele, keda sagedamini nimetatakse, siis saame järgmise rea.

Kreutzwald. Motiivid: Pärandas Eesti rahvale tähtsa teose. Elas oma rahvale. Oli suur patrioot ja rahvavalgustaja. Luuletaja. Hää arst.

Koidula. Motiiv: On midagi oma rahva jaoks korda saatnud. Oli suur isamaalane.

Tuglas. Eesti geenius. Ta töödes palju kannatust ja hirmu.

J. Tõnisson. Kindla iseloomuga ja suure tahtedjõuga isik. Kõige õigem mees. Hää kõnemees. Isamaalane, arusaaja ja aitaja isik.

Faehlmann. Motiiv: Töötas kui arst rahva kasuks.

Anna Haava. Õrn, kannatlik. Õrnad luuletused.

Juhan Liiv. Laiendas meie rahva silmaringi. Meeldib ta sügav hing.

Jannsen. Luuletaja, Eesti rahva päästja.

Weizenberg. Visa edasipüüdja. Töötas ainult inimkonna kasuks.

K. Päts. Külmavereline, arukas mees. Kindla iseloomuga ja tahtejõuga.

Aino Tamm. Kuulus lauljanna.

Ernits. Karskuse apostel Eestis. Tahaks tema sarnane olla, kuid mitte välimuse poolest.

Poska. Kaaluva rahuga ja erilise otsustamisvõimega isik.

Pitka. Julge, kindel, õiglane inimene ja tubli sõjamees.

Vilms. Truu, ustav isamaalane.

Dr. Masing. Aus ja kasulik seltskonna tegelane.

Lembitu. Ohverdas enese isamaale.

J. Hurt. Tugeva tahtejõuga isik, isamaalane.

Akel. Lihtne ja õiglane inimene.

M. Hermann. On oma helitöödega isamaale rohkesti kasu toond.

Kuperjanov. Tugeva karakteriga isik. Vahva sõjamees.

Kunder. Kindla iseloomuga isik.

H. Neggo. Arenend, tark ja hääsüdamlik inimene.

Laipmann. Tüse töömees, püüdja isik.

Vilmer. Parem näitleja.

Olak-Mikk. Parem lauljanna Eestis.

Ploompuu-Vesterinen. Energiline karskuse tegelane.

Lurich. Kehaliselt hästi arenend isik.

Klumberg. Kehalise kultuuri harastaja.

½% leiavad omale eeskujuga Eesti kirjanduslikes tüübes. Nimetatakse nelja isikut:

1) *Tiina Kitzbergi* "Libahundist".

2) *Anni Vilde* romaanist "Külmale maale".

3) *Elsa E. Petersoni* teosest.

4) *Lahvardi Kristjan Pärni* nov. "Oma tuba, oma luba".

See on kõik, mis Eesti avalik elu ja ilukirjandus on suutnud pakkuda noorile eeskujuks.

Vaatame nüüd, missugused muude rahvaste isikud ja inimkujud valdavad meie noorsoo vaimu.

8% valivad omale eeskujuks *filosoofid* ja *kirjanikud*. Filosoofest nimetatakse kõige sagedamini Sokratest, kui ausat, tarka, õiglast inimest, kelle sõna ja tegu kunagi lahku ei läind, kes arendas inimkonda ja teadust, õpetades ennast tundma. Edasi nimetatakse Nietzsche, Rousseaud, Kanti, Spinozad, Voltaire'i, Aristotelest, Platod. Kirjanikest langeb valik kõige sagedamini *Leo Tolstoile*. Motiivid: Ideaalne, andekas kirjanik. Lihtne, tark, inimesearmastaja. Peenike inimhinge tundja. Edasi lähevad: Lermontov, Dostojevski, Goethe, Schiller, Shakespeare, Ibsen, Merezhkowski, Dante, Anatole France, Viktor Hugo, Knut Hamsun, Nadson, Turgenjev, Gogol, Puschkin.

7½% valivad eeskujuks poliitika-tegelased. Kõige sagedamini nimetatakse Napoleoni. Temast on väga suur arv õpilasi vaimustatud. Neid võiks järgmiselt ritta säada:

Napoleon. Motiivid: Hää administraator. Tõstis isamaa ausse. Elas, aga mitte ei elutsend. Haruldane töövõime. Oli rewolutsionäär, kes murdis tagurlised valitsused. Kindla tahtejõuga isik. Kuulus sõjamees ja valitseja. Seisis väljaspool massi.

Jeanne d' Ark. Päästis oma sugurahva orjusest.

Lloyd George. Suur diplomaat. Püüab praegust viletsust parandada. Suur riigimees.

Aleksander Suur. Kuulus isik. Vägev sõjajuht.

Julius Caesar. Osav ja tark inimene, kange iseloomuga.

Leenin. Ainuke aus inimene, kes ühiskonnale töötab. Suur organisaator.

Rockefeller. Võib rahaga suuri poliitilisi ja majanduslikke asju korraldada. Mõjuv isik.

Vilhelm Tell. Ohvrimeelne rahva vabaduse eest võitleja.

Washington. Suur kasvataja ja rahvuse ülesehitaja.

Üksikult nimetatakse veel Miltiaadest, Lincolni, Francini, Lunatsarskit, Baden Powel'i, Rosa Luxemburgi, Suvorovit, Liebknechti.

3% on vaimustatud teadusmehed. Esimeses reas sammuvad siin:

Edisson. Motiiv: Surematu kuulsus. Ühiskonnale kasulik isik.

Newton. Kuulus teadusmehes, uute teede rajaja. Kõige targem mees matemaatika alal.

Darwin. Hää loodustundja.

Kolumbus. Julge merimees, käis sääl, kus keegi polnud käind.

Marks. Tööraha filosoofia looja. Tema teoste lugemine vaimustab.

Galilei. Kuulus õpetlane.

Üksikult on nimetatud veel Struve, Lavoiser, Mendelejev, Ostvald, prof. Einstein.

2% valivad eeskujuks kunstnikud. Esimeses reas sammuvad siin:

Beethoven: Motiiv: Suurim muusikamees. Püüdis kõrgemate sihtide poole. Tema töodes on sügav hing.

Mozart. Kuulus helilooja.

Bach. Teravate vaimuannetega inimene.

Mikel Angelo. Kuulus arhitektkunstnik.

Leonardo de Vinci. Rahulik elu nähtuste vaatleja, kõigest arusaaja.

Isidora Duncan. Hää, eeskujulik, ideaalne ema ja naine.

Üksikult on nimetatud Paganini, Tschaikovski, Strauss, Veera Holodnaja, Gsovskaja.

2% ülistavad inimkasvatajaid. Esimesel kohal seisab:

Kristus. Motiivid: Oli suur inimese searmastaja. Läks teiste eest surma. On minule kõik. Tema tee ja õpetus on ainus selge tõde. Ta on minu hinge rahustand. Tahan õndsaks saada. Armastan teda. Tahaks nii suurmeelne olla, et unustaks alati enese "mina" ja töötaks ühiskonnale nagu Kristus. Oli inimene, kes püüdis saavutada üldist õnne.

Maria Montessori. Lõi huvitava õppemethodi.

Luther. Tunnistas tõeks selle, mis õigeks pidas, ka siis, kui surm ähvardas.

Fröbel. Kuulus pedagoog.

Smiles. Meeldivad ta vaated ja mõtted. Oli suure energiaga ja suutis palju korda saata.

Vilho Reima. Sügav kasvatus-teadlane.

Üldisest ilukirjandusest leiavad omale eeskujugi 2½%, mille juures vaated üsna lahku lähevad, üksikut kütkestavat kuju ei ole, nimetatakse: Zaratustra, Basarov, Brandt Ibsenist, Baron Münchhausen, Dorothea Goethe, Liisa Turgenevi teosest, Faust, Veera Gontscharovi ro-

maanist "Obrõv", Graf Monte Kristo, Pinkerton, Must kapten, Leevin Tolstoist, Scherlok Holmes, Inse-
neer Needra "Maast" ja mõned
teised.

Kokkuvõttes näeme, et paljud,
väga paljud jätavad vastuse and-
mata, rohkesti on hooplevaid vastu-
seid, kuid valik siiski langeb silma-
paistvate isikute päale, motiivid kõr-
ged: ülistatakse tahtejõudu, ohvri-
meelsust, isamaalsust jne. Üllata-
valt vähe eeskujusid leitakse kirjan-
dusest, eriti Eesti ilukirjandusest.
Kommunismi tegelasist on vaimus-
tatud ainult ½%.

*Vaatame nüüd, mis armasta-
takse teha vabal ajal.*

Selle küsimuse päale vastavad
kõik, väljaarvatud vahest mõni üksik.
Mis siis armastavad noored va-
bal ajal teha?

66% vastustest räägivad enese
harimisest. Nimetatakse järgmist:

Lugeda ilukirjandust, lugeda tea-
duslikke raamatuid, mõtelda ja teis-
tega mõtteid vahetada; looduses
viibida, loodust vaadelda ja uurida;
teadust (arstiteadust, majandust,
ajalugu jne.) uurida, joonistada; kir-
jandusega loovalt tegutseda; selts-
konnas viibida ja tema tegevusest
osa võtta; õppida; poliitikaga tege-
mist teha.

26% räägivad lõbust. Nimetata-
kse järgmist: muusikariistul mängida,
sportida; unistada; teatris käia; ja-
lutada; laulda; malet mängida; jahil
käia. Kõike, mis lahutab meelt ja
unustama paneb igapäevast elu.
Leiduvad ka üksikud vastused, kus
räägitakse igasugusest lõbutsemi-
sest ühes seltsimeestega.

4% armastavad vabal ajal nä-
putööd teha, kodus toimida.

3% vastavad, et neil vaba aega ei
ole.

1% armastab vabal ajal *puhata*.

Kokkuvõttes me näeme, et esi-
mesel kohal seisab enese arenda-
mine, teisel mõistlik lõbu ja kolman-
dal kodune töö.

Pilt üsna meeldiv.

Neljas küsimus kõlas nõnda: *mis
võtaks sa ette, kui sul oleks palju
raha?*

Selle küsimuse päale jätavad
vastuse andmata 2½%.

74% mõtleavad teda ära kasutada
enese huvides, nimelt:

24% katsuksid jätkata edasiõppi-
mist kõrgemais õppeasutuses,

21% läheks reisima,

5½% muretseks väärtusliku raa-
matukogu,

4½% kindlustaks enese majan-
duslikult,

3½% soetaks mõnusa kodu,

3% ostaks talu ja säeks ta eesku-
julikult sisse,

2% anduks kunstile (laul, muusi-
ka, kirjandus),

2% avaks ärilise ettevõtte,

2% elaks kõigi mõnusustega.

Mõned käiksid teatris ja kontser-
del; ostaks iluasju, riideid; ostaks
mänguriista, harrastaks sporti;
avaks tööstusliku ettevõtte; vabriku;
ostaks õhulaeva; asutaks apteegi;
tasuks oma võlad; *raiskaks muidu*;
viimaseid vastuseid tuleb umbes
½% ette.

3% aitaksid vanemaid, õdesid,
vendi.

18% tahavad seltskonnale ja rii-
gile abiks olla. Siin nimetatakse
järgmist: aitaksin vaeseid; toetaksin

hädtegevaid asutusi; annetaksin rahvahariduse pääle; asutaksin koole ja ehitaks koolimaju; asutaksin vaestele lastele maksuta kooli; toetaksin õppivat noortsugu; asutaksin eeskujuliku haigemaja; katsumaksin kodumaa majanduslikku järge tõsta; edendaksin karskust; annetaksin Vene näljahädalisile; ehitaksin suure teatrimaja; asutaksin keemia laboratooriumi; asutaksin kunsti akadeemia; asutaksin raamatukogu ja seltsimaja; asutaksin kõrgema tehnika kooli; *tasuksin riigi võlad.*

1% on eriti laiad kavatsused. Tahetakse asutada üleilmiline kunstnikkude kodu; katsumaksin rahu ja armastust ilma maksma panna; ehitaksin maja, kus kõik end õnnelikudena tunneksid; võimaldaksin kõigile laheda elamise; toetaksin kogu inimkonna kasulikke ettevõtteid: kaotaksin ilma viletsuse ära; võitleksin rahvaste enesemääramise eest.

½% on revolutsiooniliste kalduvustega. Nad katsumaksid kogu ilma korda ümber luua; püüaksid alamat rahvast vabastada rõhumise alt; teeksid kommuuni, sünnitaksid revolutsiooni.

1% ei soovi raha. Motiivid: raha viib inimese õigelt teelt kõrvale; raha vihkan kui hirmsat vaenlast; raha huvitab ainult nii palju, kui elu ülespidamiseks vaja.

Vastused pole pahad, esimesel kohal seisab jälle enesearendami-

ne, teisel — seltskondlised ja rahvuslised huvid. Priiskama hakata soovib ainult ½%, samuti ka revolutsiooni tegema.

Vastused viiendale küsimusele: *mis tahaksid sa elus korda saata?* ei ole veel läbi töötatud.

Üldine mulje esimesest tutvumisest meie noorsoo ideaaliga nii minul ja arvatavasti ka Teil, austatud. kuulajad, pole halb. Soovist teoni on muidugi vaks vahet. Ei ole ju tegelik elu kunagi nii kena kui kujuteldav, igatsetav, kuid siiski pole tähtsuseta, mida igatsetakse, keda ülistatakse, millest unistatakse ja sellest küljest jätavad meie noored üsna rõõmustava mulje, ta on *aateline, patrioodiline, õppehimuline, täis tuld ja energiat.* Viimased kirjutused meie noorte kohta on silmanähtavalt ülekohtused olnud: on liiga kiirelt üldistatud. See, mis käib ½%, kõige enam 1% kohta, on laiendatud kogu noorsoo pääle. Noorsugu on nagu mühav mets, mis nõuab harimist ja hoidmist, sest ka kõige kenamas metsas leidub kõveraid puid, ja mida kenam mets, seda enam meelitab ta vargapoisse, kes kipuvad teda rüvetama. Meie, vanema põlve ülesanne seisab nähtavasti selles, et seda kaunist metsa kaitsta, hoida, harida, olla talle juhtivaks nõuandjaks igal raskel silmapilgul, hoolitseda, et iga puu sirgena, kõrgena meie riiki ja rahvast kaunistaks.

IISAKU LOOD

Kalju Leht

KÕRVALPILGUGA IISAKU KESKKOOLIST

Iseseisvunud vabariigi ajal on tulnud käibele väljend “ääremaa”, mis märgib **majanduslikult** vähem edenenud Eestimaa piirkondi (esijoones Kagu- ja Kirde-Eestit). Kuid viireleva majandusega koos jäävad kängu muudki elualad, nii ka haridus ja kultuur. Seega siis — kas hakkame rääkima ka ääremaakoolidest? Kas kujuneb nii, et elitaarsem haridus koondub suurtesse linnadesse ning maa- ja väiksemate keskuste koolid jäävad popslikesse haridusoludesse?

Mingis astmes on erinevus haridusoludes paratamatu kasvõi erakapitali osakaalu tõttu. Nii oli see ka 20.—30. aastate Eestis. Ometi ei olnud tasemeerinevused tollal drashtilised. Täiesti korralikku gümnaasiumiharidust anti ka Otepääl, Väike-Maarjas, Tõrvas, isegi Petseris.

Perifeeriakoolide õpilased paistisid silma püüdlikkuse ja järjekindlusega, ka kõrgema kõlblusega. Muidugi olid suuremates linnades soodsamad võimalused kultuuriliseks arenguks.

Nõukogude ajal arendati paljud maakeskuste 7/8-klassilised koolid keskkoolideks, nende õpilaskond

kasvas oluliselt väikeste maakoolide likvideerimise tulemusel. Oma moodi paradoksaalne, aga nendel koolidel oli mitmeid arengueeliseid, nii õpetuslikus kui kasvatuslikus mõttes. Kõigepealt see, et linnade mammutkoolidega võrreldes oli/on õpilaste arv tunduvalt väiksem, kooli sisekliima seetõttu pedagoogiliselt soodsam ja õppe-kasvatustegevus hõlpsamini juhitav. Üldjuhul stabiilsem oli ka õpetajate koosseis (sagedane oli, et kooli lõpetanu tuli oma kooli tagasi õpetajana). Selline kool on tihedalt seotud lähikonna asutuste ja inimestega (kõik tunnevad kõiki), siis ka lapsevanematega. Tuleb tunnustada, et nõukogude ajal said seesugused koolid oma rajooni majanditelt ja teistelt ettevõttele olulist materiaalselt toetust; teisest küljest oli käepäraseid võimalusi õpilaste töökasvatuslikuks, aga ka kultuuriliseks rakendamiseks.

Kõrvaline ei ole ka loodusläheduse ja maakultuuri mitmeti tervendav toime ja eemalolek psüühikat pärsivast linlikust survest. Veel enam: nõukogude ajal jäid perifeeriakoolid kaugemale ka ideoloogilisest survest.

Iisaku Keskkool on algusest peale kujunenud just kirjeldatud oludes ja see ongi määranud tema omaduse.

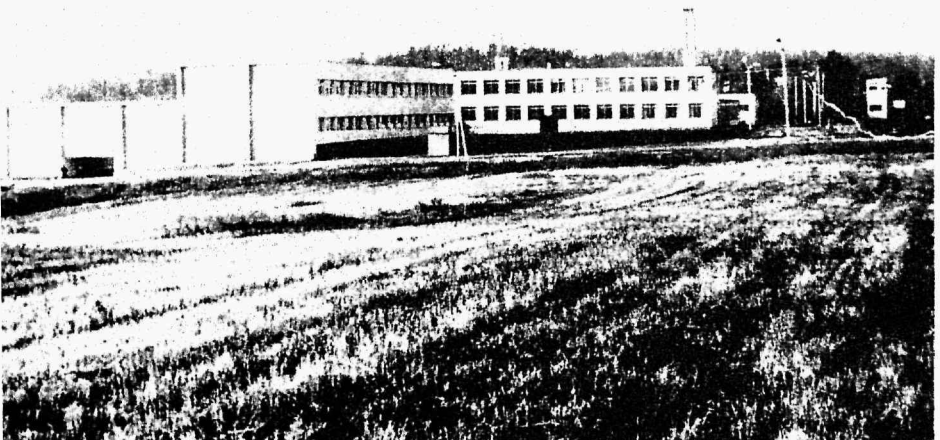
Aga vahepeal midagi isiklikku.

Tutvusin Iisaku Keskkooliga ja Iisakuga üldse esimest korda alles 1987. a. Nimelt toimus tolle aasta suvel seal ÜPUI kokkutulek. Ei salga, et minu (ja mitte ainult minu) hoiak oli kogu Kohtla-Järve rajooni suhtes eelarvamuslik. Ikkagi tuhamäeline maastik ja muulaslik elukeskkond. Aga see kujutus haihtus kiiresti. Kõigepealt pakkus Iisaku ja tema lähiümbrus tugeva looduse- elamuse — justkui tükike Lõuna-Eestit oma kungastikuga. Kaugemale liikudes võis märgata järvesilmi ja sooservi. Taamal, nii idas kui läänes, Alutaguse põlismetsade sennend. Peipsi kohinat kuulda ei

ole, aga tema lähedus on aimatav. Ühe päevapoolle pühendasime siiski ka Peipsi põhjarannikule ja veendusime — kaunistat supelranda annab kujutleda.

Iisaku muuseumi materjalide ja mitmete suuliste andmete toel on mul kujunenud üldjooneline pilt ka Iisaku haridus- ja kultuuriminekust. See on läbi aegade üllatavalt rikas olnud. Esmaseks ja pidevaks hariduse ja kultuuri keskustajaks oli muidugi kool, mis teadaolevail andmeil asutati 1788. a. Sellest ajast arvestab praegune Iisaku Keskkool ka oma järjekestust.

Iisaku koolielu kaardistab Endel Mölder, teenekas ja kauaaegne direktor, kirjutises “Iisaku kool läbi aegade” (kooli almanahhis “Iisaku rajad”, 1989). Ta tutvustab lähemalt omamoodi legendaarse köstri, koo-



Iisaku Keskkooli hoone.

limehe ja helilooja Robert Hanseni (L. Koidula "Ema süda" viisistaja) laialdast ja viljakandvat tegevust lisakus. 20.—30. aastail tõusis väga koloriitse kujuna esile pastor Volde-
mar Kuljus, kirjamees ja luterluse reformeerija, lisaku Laulu- ja Mänguseltsi eestvedajaid. Igatahes on koorilaul ja näitemäng lisakus heas hoos, lavastati isegi operette. E. Mölder märgib: "Sageli esinesid lisakus silmapaistvad lavakunstnikud Milvi Laid, Aleksander Arder, Artur Rinne jt. Esimesed osad sellel laval nii näitlejana kui lavastajana tegi hilisem Eesti NSV rahvakunstnik Helend Peep."

Nagu mõnest jutuajamisest lisakust pärit inimestega ilmneb, on sealsesse eluolusse oma jälje jätnud ka Kuremäe nunnaklooster. Vaevalt, et klooster luterlikult leigele talupoegkonnale mingit religioosset mõju avaldas. Asja teine külg seisnes selles, et kloostri oli eeskujulik majapidamine. Nunnad olid usinad ja kõrge töökultuuriga põlluharijad. Ja sel pinnal tekkis kontakte — sõbralikke ja asjalikke. Igatahes võiksid lisaku elanike suhted kloostriiga kuuluda koduloolise uurimise temaatikasse.

.. Aga arutleme lähemalt lisaku Keskkooli kujunemise üle.

Olen Eestimaa koole näinud omajagu ja silm on teritunud tabama kooli korda ja korrastatust — nii seest- kui väljastpoolt. Lisakus oli sedamaid tunda meeldivat koolikliimat, hoolikat peremehekätt ja kollektiivset tahteühtsust. See oli soodne keskkond ÜPUI pea nädalapikkusele ühistööle. Lisaku kokkutulek ongi üks meeldejäävamaid

ÜPUI kokkutulekute reas. Pealegi oli aasta 1987, glasnost täies hoos ning kooliprobleemidest võis rääkida asju õigete nimeodega nimetades. Endel Mölder oma kooli tutvustav ülevaatejutt tõstis esile, mida väärtuslikku ühes koolis oli võimalik teha ka nõukogulikes oludes.

Ütlengi vahepeal, et nõukogude aja hariduselu on meil süsteemsemalt ja objektiivsemalt läbi uurimata. Üks on ilmne: tolle tumeda aja Eesti hariduselus suudeti alal hoida eesti hariduse traditsioonilisi väärtusi ja uusi juurdegi luua. Pean seda eesti õpetajaskonna ja haridusjuhtide hindamatuks teeneks. Vastasel korral polnuks, kust taasiseseisvumiseks vaimu ja väge võtta. Aga see on juba eraldi teema.

Püüan siin punkthaaval kokku võtta, mida kõnesolevas koolis okupatsioonikümnendite jooksul kätte võideti. See on oluline selleski mõttes, et ühes või teises mõõdus oldi tulemuslik ka paljudes teisteski lisaku-tüüpi maakeskkoolides.

1. 1968. a sai lisaku 8-klassiline kool keskkooliks. Kümnekonna aastaga ehitati juurdeehitus, õpetajate elamu, moodne internaat, võimla. Kavas oli veel polütehnilise tööõpetuse hoone ja siseujula. Kümme aastat tagasi oli koolil kõigiti kaasaegne õppeinstrumentarium. Omaette vägitükk on staadioni ehitamine. E. Mölder kirjutab: "1985. aastal alustati Kalvi Kivimäe (kehalise kasvatusõpetaja) eestvõttel pooleldi ühiskondlikus korras staadioni rekonstrueerimist normaalmõõtmetega ja kaasaegse rajakat-
tega igati tänapäevaseks

võistlusstaadioniks, kus võib ka maailmarekordeid püstitada. Ja 1988. a suvel võis staadionil juba võistlusi korraldada.”

Siin nimetatu ja veel palju muudki ei kukkunud koolile niisama sülle. Selle taga on kooli juhi ja tema ümber koondunud kollektiivi tahteühtne ja järjekindel töö. Ja julgus kõrgeid eesmärke saavutada.

2. Kooli hoonestu ja selles leiduv õppeinventar on ikkagi vaid õppetegevuse eeldus — kuitahes heal järjel see ka poleks. Lõppkokkuvõttes määrab kooli tulemuslikkuse ikkagi õppe-kasvatustöö sisu ja tase ning selle töö uuenduslikud püüded. Ka siin on lisaku koolil mõndagi ette näidata.

— Kogu keskkooli eksisteerimise ajal õpetati fakultatiivselt psühholoogiat, hiljem ka perekonnaõpetust (katsekoolina).

— 1985 alustas Rein Aidma (kooli direktor E. Möldri järel) ühena esimestest vabariigis informaatika ja arvutiõpetuse õpetamist.

— 1978 alustati 6-aastaste katselist õpetamist.

— 1985 alustati õpilaste individuaalse kasvatamisega suhtlemisgruppide abil.

Need ja mitmed muud algatused väljendavad selgesti tolle perioodi kooliuuenduslikke põhirõhke. See-sugune uuendusmeelne kaasamine oli tulemuslik muu hulgas ka seetõttu, et õpetajate kollektiiv oli tähelepandavalt stabiilne ja kutsekindel.

3. Eraldi ja eriti tuleb märkida kooli tihedat seost lähikonna ettevõttega ja elanikkonnaga üldse. Kõigepealt vastastikku kasulikud suhted lisaku nädissovhoosiga. Praegune suhtumine nõukogude aja majandesse on üheselt selge. Aga ei tule ka salata tõsiasi, et majandid toetasid kooletõhusalt — koolimajade ehitamiseni välja ja teiselt poolt: õpilaste töö majandis tähendas ei muud kui töökasvatuse võimalust. Nii oli see ka lisakus.

Kasvatuslikult (aga ka õpetuslikult) oli vahest enam andvamgi koostöö Alutaguse metsamajandiga. 80. aastail tekkisid paljudes Eestimaa maakoolides nn koolimetskonnad (kokku üle poolesaja). Lisaku KK koolimetskond oli üks paremaid (1986. a teine vabariiklik preemia). Ma ei hakka pikemalt rääkima, mis oli koolimetskondade tegevuse sisu. Lühidalt — metsa hooldamine ja korrastamine, osavõtt metsamajandite tööüritustest. Pikemata on selge selle algatuse töökasvatuslik väärtus, aga ka õpilaste esteetilis-emotsionaalne arendamine loodusele lähendamise kaudu.

Lisaku KK tihedad sidemed nende kahe kohapealse ettevõttega arenesid väga konkreetisel alusel: õpilaskonna valdava osa vanemad töötasid nimelt neis ettevõtteis ja paljud kooli lõpetajad leidsid sealsamas töökoha.

4. Täiesti unikaalne roll lisaku KK õppetegevuses on muuseumil, mis on ühtaegu nii kooli- kui koduloomuuseum. Sellest kirjutavad üksikasjalikumalt E. Mölder ja D. Vardja.

Siin toonitan eriti selle töö rahvus- kultuurilist väärtust, mis ulatub üle vabariigi ja kaugemalegi. Erilist lugupidamist väärib ka tegijate oskus siduda muuseumi töö õppetegevusega. Muuseumis on ju klassiruum, kuhu võib õpilased koondada teemaatiliste kokkupuudete alusel mitmetes õppeainetes (kodulugu, ajalugu, loodusõpetus, tööõpetus). Sellele lisaks giidide koolitamine ja nende praktiline tegevus.

●
Olen selles kirjutises visandanud isiklikke muljeid ja tähelepanekuid, mis ei küüni oluliselt sellesse kümnendisse. Kuid tean, et lisaku KK ei ole käinud allamäge. E. Möldri järel direktoriks asunud Rein Aidma, kelle teened õpetajana olid tähelepanudav, jätkas töusujoones. Ma küll arvan, et kool käib juba loodud väärtuste edasiarendamise teed.

Daniel Vardja

IISAKU KESKKOOLI MUUSEUM

Varsti pärast pensioniea kättejõudmist 1971. a asusin elama lisa- kusse, et siinses suurte metsade ja laante rüpes oma puhkeaastaid mööda saata. Kuid sellest ei tulnud midagi välja — andsin oma käe, mõtted ja meeled kohapeal kodu- loomuuseumi loomiseks. Töö huvitas nii mind kui mu abikaasat Helmi Vardjat, kelle kodukoht ju oli siin. Ja nii kadusid varsti päevad, nädalad, kuud ja aastad. Algul kogusime mu- seaalset vara. Sellele järgnesid ehi- tustööd ning lõpuks ekspositsiooni loomine. Puhkepäevi ei olnud. Reede, laupäev ja pühapäev olid ette nähtud külastajate vastuvõtuks.

Aga nüüd kõigest järjekorras.

Pärast aastast vanavara kogu- mist oli ka juba kooli direktoril Endel Möldril selge, et kogutut ei ole mõel- dav paigutada ajalooklassi seinakappidesse ega ka mujale. Tegime ettepaneku rajada muuseum va- nasse koolimajja, mis lähemal ajal, koolipere ülekolimise järel lõpuks täiesti tühjaks pidi jääma. Selle et- tepanekuga ei olnud direktoril kerge leppida, sest kuuldavasti oli ülevalt poolt juba mõtteid mõlgutatud selle üle, et pärast uue maja valmimist antakse vana maja "Marati" õmb- lustsehhile. Kuid Endel Möldri kul- tuurilembus siiski võitis. Ja nii loodi-

gi direktori käskkirjaga 1. okt 1975 lisaku kooli koduloomuuseum asukohaga endises lisaku 6-kl algkooli ruumides.

Museaalse vara kogumisega teeme algust kohe. Esimese prooviretke korraldasime 1974. a detsembris lisaku kooli nelja õpilasega. Saime 22 mitmesugust eset: vanaaegse seinakella, petrooleumilampe, linakammi, kohvibrenneri jm. Samas selgus, et polnud säästetud põllutööriistu. Küll aga õnnestus leida mõningaid raamatuid ja vanu ajakirju.

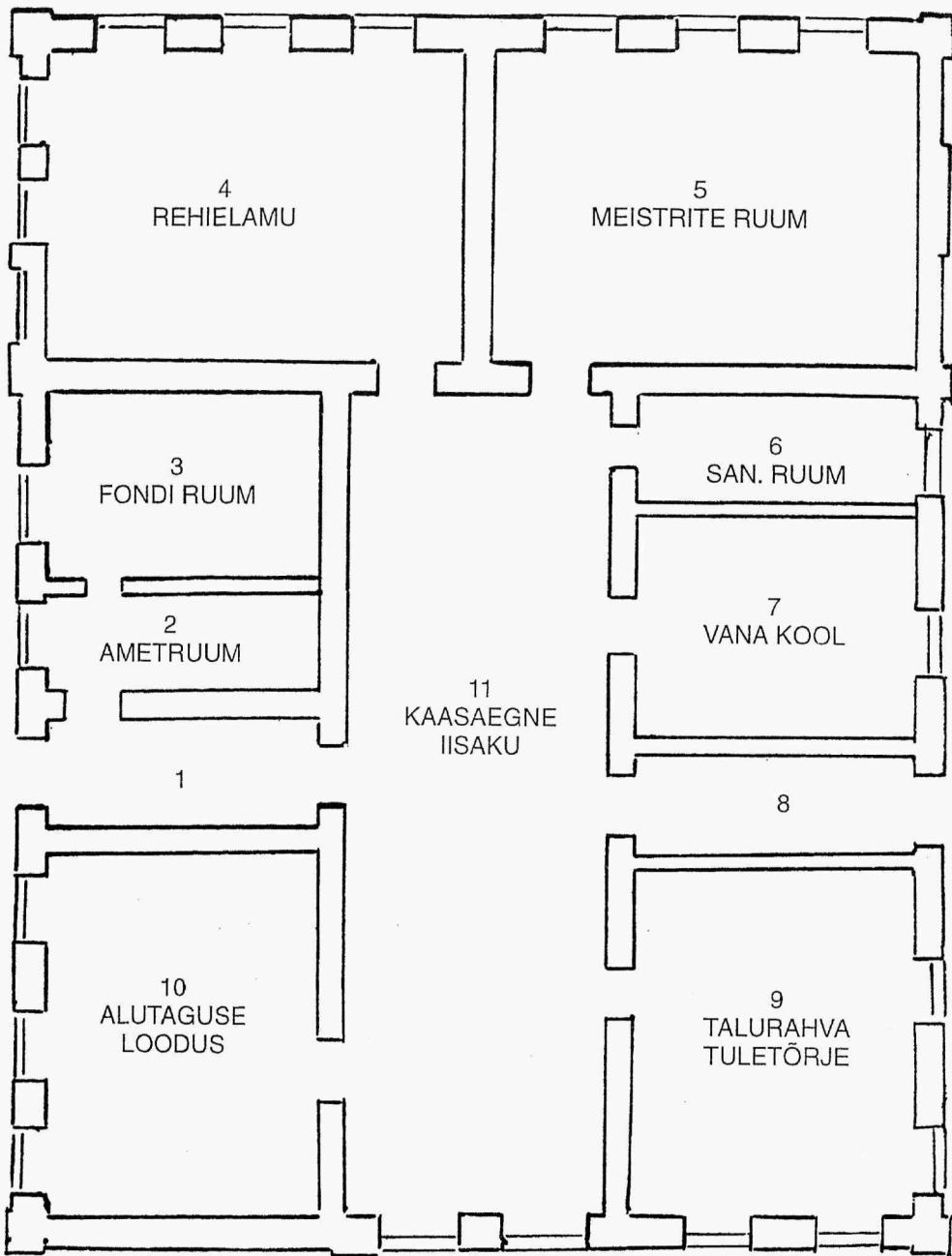
Süsteemaatiliselt alustasime kogumist 1975. a kevadel. Meie väike ekspeditsioon koosnes tavaliselt 2—3 koolilapsest, abikaasast ja minust endast. Küllastades Mäetaguse valla Metsküla metsatalusid, kasutasime ära tuttava metsatehnika teejuhina sealsete talude ülesleidmiseks. Kahjuks olid mitmed majapidamised inimestest tühjad ja hooned varisemisohus: nt Rässaares, Kronkisaarel, Varessaares. Hiljem külastasime veel sama valla Vaabu ja Seli talusid. Väiksemad asjad võtsime kohe kaasa, teised kandsime märkmikku, et neile hiljem veomasinaga järele tulla.

Retked jätkusid Varesmetsas, Vaiklas, Liivakülas, Imatus, Taga-Sahkamis, Pootsikust jne. Küllalt rikkaliku saagi tõttu hakkasime tegelema juba valikuga. Hakkasime esemeid koguma kasutusosalade järgi: põllundus, majatarbed, valgustid, tekstiil jne. Püüdsime saada neist võimalikult täiskomplekte. Nii olidki meie kogudes varsti säärased haruldased esemed nagu Pootsikust kangasteljed, Mäurasaare metsa-

vahilt tuulamismasin, lisakust parun Stackelbergi pehme mööbel, Kaseväljalt terve sepapaja sisseseade, Sällikust puusepa tööriistad, Vaiklast suur komplekt tekstiili, Saareväljalt puutelgedega taluvanker, lisaku koolist kogu aegunud õppevahendeid, Tärverest linakolkimise masin jne. Maha pidime jätma rehepeksugarnituuri ja seda käivitava mootori, muide ka sepikoja hoone. Meil ei käinud jõud üle nende ära vedamiseks ja polnud ka kohta, kuhu panna.

Kõigest kogutust selgusid meile ka muuseumi struktuur ja interjöörid: rehealune, köök, magamistuba, ait, rätsepa, kingsepa, puusepa tööruumid, sepikoda, naiskäsitöö. Tagasihoidlikumaks jäi tekstiilide fond. Kasutades ära kohaliku rahvaloomingu koguja Alli Vetekaja abi, tegi Helmi Vardja matka Vaiklasse, Mäetaha, Tudulinna. Hilisem sõit Lohusuusse täiendas soovitud vara veelgi.

1979. a jaanuaris valmis uues majas ka internaat ja kohe järgmisel päeval, kui viimased voodid vanast koolimajast, mida senini veel oli kasutatud magalana, olid välja viidud, asusime tühjaks jäänud maja kohaldama koduloomuuseumiks. Töökäte saamiseks polnud raskusi. Moodustatud õpilasbrigaadid lõid innukalt kaasa. Paari nädala jooksul olid kõigi ruumide seintelt kõrvaldatud laudadest seinapaneelid. Sama saatuse osaliseks said ka plekkkestaga ahjud. Raskemaks, ka vastutusrikkamaks tööks oli ruumide kiviseintesse urete raiumine ja hiljem nendesse juhtmete, harukarpi- ning pistikupesade paigaldami-



ne. Sellega tulid toime ainult vanemad poisid. Ka krohvi parandamise ja hilisema seina silumisega said lapsed hakkama. Lagede värvimiseks kasutasime täiskasvanud meistrite abi. Seinte värvirulliga ülekäimine ei tekitanud aga probleeme ei poistele ega ka tüdrukutele.

Et jätta palkseinaga ruumi muljet, kaitsime paari tulevase ekspositsiooni saali seina 2 m kõrguseni pruuniks peitsitud laudadega. Ka selle tööga tulid õpilased hästi toime.

Ruumide vesikeskküttega varustamise töö tegi ära vastav spetsialist koos oma abilisega.

Nii olidki saalid korras ja võidi alata ekspositsiooni paigaldamist:

ruum 4 — **Rehielamu:** lae värv must, laearmatuurid — 4 lakke kinnitatud vankriratast, millel ripub 4 kemikaalipurkidest valmistatud 100 W hõõglampi; palkidest vaheseinad ruumi rehielamu mulje süvendamiseks; ruumis “nurgad” — rehealune, ait, köök, elutuba;

ruum 5 — **Meistrite saal:** laearmatuurideks 4 hasplit, millele kinnituvad 4 kuplitega kaetud hõõglampi; saalil on järgmised nurgad: naiskäsitöö, rätsep, kingsepp, sepikoda, tisler; keskel kangasteljed jne.;

ruum 7 — **Vana kool:** laearmatuuriks 2 petrooleumilampi; vitriinides kihelkonnakooli ja lisaku 6-kl kooli fotosid, vitriin õppevahenditega; poodiumidel klassipingid, tahvel, arvelaud, harmoonium;

ruum 9 — **Talurahva tuletõrje:** ruumis vitriinid kirjandusest, märkidest-embleemidest, rõivastusest; veel 2 tuletõrje lippu ja 5 pritsi. Ruumi korrastas ja eksponeeris tuletõr-

je komando ülem Tiit Raidma oma poegadeaga;

ruum 10 — **Alutaguse loodus:** ruumi sisustas Tõnis Vardja; ruumis 3 suurt vitriini: palumetsa kooslus, loopealne ja rabamaastik; vitriin metsapuudest (tüvede lõiked, lehed, seemned); elektriliselt jälgitav; looduskoosluste vitriinide helitaustaks lindude laul. Topised ja muu bioloogilise sisu muretses looduskaitse inspektor Juhan Voist;

ruum 11 — **Kaasaegne lisaku:** vitriinides lisaku ja selle ümbruskonna ajalugu, fotosid Vabadussõjast, lisaku Keskkoolist, spordist. Ruumi vitriinid projekteeris ARSi kunstnik Erika Lindpere. Mööbel valmistati Räpina Metsamajandi Niitsiku tsehhis;

ruum 12 — **Õpetaja korter:** koosneb kolmest ruumikesest: köök, elutuba ja magamistuba;

ruum 13 — **Kaminasaal:** projekteeritud ja välja ehitatud maja katuselusele korrusele Tõnis Vardja poolt, kasutatakse loengute ja jooksvate näituste korraldamiseks.

Muuseumil on olemas ka väike ametiruum, ruumid fondide hoidmiseks, fotolabor, tööriistade ja tööruum, sanitaarruum ja korter valvurile.

19. aug 1983 toimus muuseumi lõplik avamine. Avakoosolekul tänas ehituse üldjuht Daniel Vardja muuseumi ehitamisel suurt abi andnud sponsoreid: lisaku Keskkooli direktorit Endel Möldrit, Alutaguse Metsamajandi direktorit Eino Jürmani, lisaku Nädissovhoo si direktorit Kaljo Arusalu, haridusosakonna juhatajat Hans Tilgret jt. Tänu sõnu ja tunnustust said ka õpi-

lased-ehitajad, kes muuseumi ehitamisel tegid ligi 2000 tundi tööd.

IGAPÄEVANE MUUSEUMITÖÖ

Esialgu oli muuseumil 2 palgata ise-tegevuslikku töötajat: Daniel Vardja juhatajana ja Helmi Vardja varahoidjana. Septembri alguses 1983 külastasid haridusministeeriumi töötajad muuseumi ja leidsid, et muuseumi töötajad tuleks tasustada. Ja alates 5. nov 1983 määrati H. Vardjale koristaja palk ning alates 1. maist 1986 hakkas Daniel Vardja saama laborandi palka.

Esimeseks ülesandeks oli muuseumi varade täiendamine, mida tehti tihti koos. Kogumiseks kasutati trükitud blankette, millele märgiti andmed, nagu kasutati Tartu ajaloomuuseumis esemete kogumisel. Täidetud blankett sai oma numbri, mille all läks ese kas fondi või siis ekspositsiooni. Sama numbri all ja sama kirjeldusega kanti (kantakse) ese läbi ka nn **tulmeraamatust**. Eri tulmeraamatusse otsustasime kanda spordi-, loodus-, foto-, kirjandus-, tuletõrje- jne alased materjalid. Selle osa muuseumi tööst tegi ära H. Vardja.

Muuseumi põhikirjana kasutasime kultuuriministeeriumi muuseumi osakonna poolt koostatud isetegevuslike muuseumide põhimäärust. Selle alusel kutsusime ellu kodu-uurimisringid ja selle valitud liikmetest koosneva **muuseumi nõukogu**. Muuseumi nõukogu ametid jagunesid: nõukogu esimees, aseesimees, sekretär, abivarahoidja (allus otse varahoidjale), tehniline juhataja ja fotograaf. Nõukogu eesmär-

giks oli tihedamini siduda kodu-uurimise ringi kuuluvaid õpilasi muuseumis tehtava tööga (esemete kogumine, puhastamine, remontimine, raamatute köitmine, abivahendite valmistamine, filmide demonstreerimine, näituste organiseerimine, giidi töö jne).

Õpilaste poolt tehtavat tööd juhtis Daniel Vardja.

Muuseumi kaasabinõukogu koosnes juhtivtöötajast või nende esindajast: haridusosakonna juhataja, rajooni esindaja, kooli direktor, majandite juhid või nende esindajad, kooli kunstiline juht, kooli klassi- ja koolivälise töö juht, kultuurielu töötajad ja muuseumi töötajad. Koosolekud toimusid vajaduse järgi. Arutati muuseumi ehitamise ja sisustamise küsimusi (seinte-lagede värvimine, elektriinstallatsioon, vesikeskküte, ruumide kujundus, stendide hankimine, väliskanalisatsioon), otsiti ja leiti lahendused.

Lõpuks veel ühest tööst, millega muuseumis tegeldi, nimelt filmimine. Eesmärgiks oli mõningate talumajapidamises minevikku läinud tootmisalasad jäädvustada filmilindil. Filmioperaatori ülesande võttis enda peale Jõhvi filmiklubi liige Peeter Raudar. Esimeseks filmiks sai "Kõis", järgnesid "Raudsed kingad", "Looga painutamine", "Külarätsep", "Tõrvaajamine", "200 aastat lisaku kooli". Filmid "Külarätsep" ja "Tõrvaajamine" tegi Aimur Joala.

See oleks siis lühike lugu sellest, kuidas lisaku muuseum sündis ja mis seal sees näha võiks.

DANIEL VARDJA
on õpetaja-pensionär

KUIDAS SÜNDIS IISAKU KOOLIMUUSEUM

Iisaku on ajaloo vältel ikkagi alati olnud üks Eestimaa omapärasemaid piirkondi. Omaaegsetest kihelkondadest oli ta territooriumi poolest Eesti suurim, elanike arvult aga üks väiksemaid. Palju on siin soid ja metsi. Kunagi oli ka arvukalt metsakülasid. Möödunud sajandil ja käesoleva sajandi esimesel poolel nimetati siinseid elanikke poluvernikuteks (vene keeles полуверцы — *poolusklikud*). Seda seepärast, et nad olid luteri usku, kuid risti löid ette “vene moodi”. Kui tsaar Aleksander III alustas venestamispoliitikat, siis arvas selle aktiivne elluviija Eestimaa kuberner vürst Šahhovskoi, et kõige lihtsam on muuta venelasteks siinsed poluvernikud — nende omapärases “poluvernikute keeles” oli palju vene sõnu. Selleks rajati 1891. a Kuremäe nunnaklooster, püüti siinseid elanikke pöörata vene usku. Imelikul kombel olid poluvernikud väga tõrksad ja usuvahtajaid peaaegu ei olnud. Teiseks ettevõtmiseks oli mitmete ministeeriumikoolide asutamine käesoleva sajandi algul. Ministeeriumikoolid olid tasuta, kuid vene õppekeelega. Iisaku mõisaproua krahvinna Mus-sin-Puškini toetusel ehitati 1914. a Iisakusse tolle aja kohta uhke ministeeriumikooli hoone. See oli kavandatud kahekorruselisena, kuid alanud I maailmasõda sundis ehitu-

se pooleli jätma. Valminud seintele pandi kiiresti katus peale ja teine korrus on ehitamata jäänudki. Sellest ka ruumide kõrgus — 4, 25 m. Iisaku Ministeeriumikool pidi Kuremäe kloostri kõrval saama teiseks tähtsaks venestamiskeskuseks Alutagusemaal. Iisaku Ministeeriumikoolis riputati õpilasele, kes rääkis vaheajal eesti keelt, kaela puutahvel pealkirjaga “озёл” (*eese!*), mida õpilane pidi kandma seni, kuni ta leidis teise eesti keelt rääkija. Viimane tahvlikandja pidi pärast tunde mõne venekeelse salmi pähe õppima. Ministeeriumikooli iga oli aga lühike, Eesti Vabariigi ajal õpetati eesti keeles ja meeles.

Kool töötas selles hoones kuni 1964. aastani, 1978. aastani oli majas kooli internaat. Uute koolihoonete valmimise järel oli küllalt palju neid, kes soovisid endist ministeeriumikooli hoonet endale saada. Küll taheti sellesse paigutada külanõukogu, küll raamatukogu, kogu trikoovabriku “Marat” tsehh. Oli ka mõtte rajada sellesse majja polütehnilise õpetuse kabinetid. Daniel Vardja tegi ettepaneku luua hoopis koolimuuseum. Ettepanek oli ahvatlev, kuid ka hirmuäratav — kas me oleme suutelised remontima hoonet ja kas meil jätkub eksponaate kogu hoone jaoks.

Muuseumi loomine oli omamoodi paradoksaalne. Ministeeriumikool, mille tarvis maja ehitati, pidi kasvama siinse rahva venekeelseks ja -meelseks. Nüüd oli lisaku kohale kerkinud seesama oht. Lisakust põhja pool oligi juba eestlaste arv langenud alla kriitilise piiri. Selle, mis ei õnnestunud vürst Šahhovskoil, pidi ellu viima Karl Vaino ja tema kohapealsed käsilased. Muuseum aga koondas kõik eestlusele igipõlise ja -omase. Seda asjaolu muidugi mõisteti ja nagu järgnevalt selgub, tehti ka vastavad järeldused.

Muuseumi rajamisel ei saanud arvestada riiklike summadega. Lisaku on kogu oma ajaloo vältel olnud ka üsna vaene piirkond. Jõukad ei

olnud ka tolleaegsed lisaku soovhoos ega Alutaguse metsamajand. Küll võis arvestada elanike igakülgse toetusega. Ja ei ole halba ilma heata: metsatalud hakkasid hävinema, seal leidis rohkesti esemeid, mida enam ei kasutatud, aga mille museoloogiline tähtsus oli suur. Inimesed andsid hea meelega ära esemed, mida nad enam ei kasutanud, aga hävitada ka ei raatsinud. Suurem osa eksponaatide on saadud tasuta. Enamik esemeid on kogutud lisaku kihelkonnast, kuid ka mujalt Alutagusemaal. Meie fondides on üle 12 000 säilitusühiku, neist eksponeeritud ainult 2000 ringis. Kui muuseumi loomise ajal — 70ndate keskel — kartsime, et ei suuda ruume täita huvipakkuvate



Töödejuhataja Ants Paat ja lisaku Keskkooli direktor Endel Mölder tunnevad rõõmu kerkivast koolihoonest. Samad mehed pidid ehitama ka rehielamu, kui mitte kuri käsi poleks vahele tulnud.

eksponaatidega, siis nüüd ei ole paljusid esemeid ruumipuudusel kuhugi paigutada. Osa eksponaate oleme laenutanud Narva muuseumile. Omaaegseid suuremaid põllutööriistu pole kuhugi panna.

80. aastate alguseks oli muuseum saanud üldtuntuks ja -tunnustatuks. Meid toetasid rahvuslikult meelestatud ringkonnad Tallinnas, "oma mees" haridusministeeriumis oli ministri asetäitja Kalju Luts. Toetasid ka teatud ringkonnad Moskvas. EKP Keskkomitee ja rajooni parteikomitee olid esialgu neutraalsed. Hoiti silm peal, et me natsionalismi ega usku ei propageeriks. Rüninati kooli, muuseum jäi kõrvale.

Meie aga planeerisime muuseumi laiendamist. Plaan oli tuua Pärnassares veel säilinud ainuke rehielamu muuseumi juurde. Selles tahtsime eksponeerida suuremaid põllutööriistu. Plaan oli tuua muuseumi juurde ka rehepeksumasini ja aurukatel. Selleks oli olemas projekt ja varutud isegi raha. Kokkulepe oli tolleaegse Kohtla-Järve rajooni kalurikolhoosi "Oktoober" ehitajatega. Ehitus pidi toimuma 1986. aastal. Siis oleks muuseum olnud täiuslik.

Täiesti ettearvamatult ja ootamatult teatas kalurikolhoos "Oktoober" jaanuaris 1986, et Vabariiklik Kalurikolhooside Liit ei luba kolhoosil teha ehitustöid väljaspool kolhoosi tegevuspiirkonda (kolhoos asus Toilas) ja seepärast ei saa ta teostada rehielamu ehitamist. See oli "hoop allapoole vööd". Oli ju selleks aastaks varutud raha, kõik ehitusega tegelevad organisatsioonid olid

omad aastaplaanid paika pannud. Finantseerija Kohtla-Järve ATK (Ago Kõöp) teatas, et raha tuleb tingimata 1986. aastal ära kasutada, järgmisel aastal seda lihtsalt ei ole.

Miks kalurikolhoos "Oktoober" nii toimis? Oli ju detsembris 1985 toimunud autoriteetne nõupidamine, kus kõik lõplikult paika pandi. Viide kõrgemalseisva organi keelule oli otsitud ettekääne, seda paberit oli tarvis äraütlemiseks. Tegelik põhjus aga näib peituvat Kohtla-Järve rajooni parteikomitee keelus. Ülal-märgitud detsembrikuu nõupidamisest võttis osa ka parteikomitee ideoloogiasekretär. Jutt kaldus ka küsimusele, milleks seda rehielamut (ka muuseumi üldse) vaja on. "Oktoobri" ehitusjuht Endel Kaljuvee ütles üsna avameelselt välja, et seda on vaja Eesti rahvuskultuuri ja eestluse säilitamiseks siin Alutagusemaal, üldise venestamispoliitika vastu. Ilmselt avanesid nüüd ka ideoloogiasekretäri silmad — lisaku muuseumist kujuneb natsionalismi pesa, selle abil võideldakse parteipoliitika vastu. Seejärel ilmselt käivitati masinavärk, mis tõmbas kriipsu läbi muuseumi laienduskavatsustele. Küllap leidis vahendeid, millega sunniti "Oktoobrit" rehielamu ehitamisest loobuma.

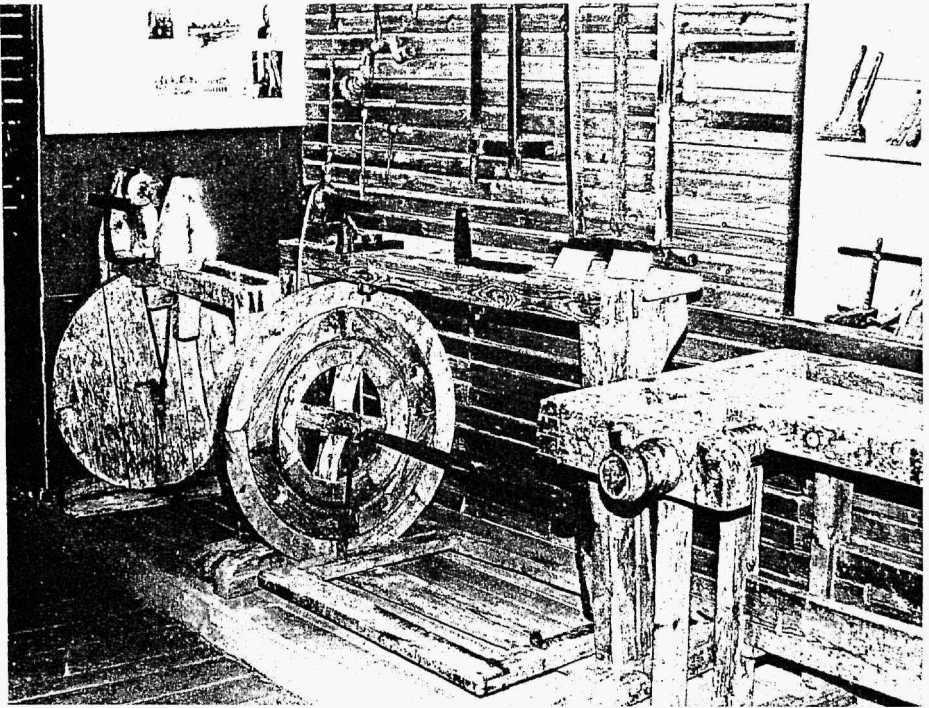
Tolle aja tingimustes ei olnud nii ruttu võimalik leida uut ehitajat. Alakäinud ja vahetunud oli lisaku näidissovhoosi juhtkond, kes ei olnud suuteline ega ka huvitatud muuseumi laiendamisest. Majandisse hakati sisse tooma vene rändrahvast, kes ühe sovhoosi spetsialisti ütluse kohaselt ei olevat nii pretensiooni-

kas kui eestlased. Tolleaegsed finantseerimised ei võimaldanud ka koolil endal ettevõtja-ehitaja rolli asuda.

Rehielamu ehitamata jäämine oli suurim tagasilöökk muuseumi rajamise käigus. Unistuseks on see jäänud tänaseni.

1. jaanuaril 1996 oli lisaku vallas 1638 elanikku, neist eestlasi 1509, muulasi 129 (venelasi 88, soomlasi 14). Eestlaste % lisaku vallas seega 92. Väidetakse, et venelased asus-

tasid pärast II maailmasõda linnad, maal säilis eesti elanikkond. Pärin see siiski ei olnud. Lisaku naaber-
vaid Mäetaguse on peaaegu sama elanike arvuga, sõja järel oli seal eestlasi isegi rohkem. Praegu on aga eestlaste % Mäetaguse vallas vaid veidi üle 50. Ei saa väita, et eestluse säilimise lisakus on põhjustanud koduloomuuseumi loomine. Neid tegureid on väga palju, üks väike killuke aga on kindlasti meie muuseum.



lisaku Koduloomuuseum tahab anda killukese Eesti rahvuskultuuri ja püüda selle poole, et metsikust Ida-Virumaast saaks kultuurne Alutagusemaa.

Meistrite saali tislari töönrak.

Saalil on mitmesugused nurgad:

sepikoda, naiskäsitöö, rätsepa, kingsepa ja tislari töönrak.

Paratamatult kerkib küsimus: kas sellise väikese elanike arvuga piirkonna jaoks on vaja sellist muuseumi? On ju see seotud materiaalsete vahendite kuluga, mis koormab niigi pingelist valla eelarvet.

Onneks ulatub muuseumi tähtsus kaugelt üle lisaku valla ja kihelkonna piiride. 1995. aastal olime 25 Eesti enamkülastatava muuseumi hulgas. Üldteatav on ju fakt, et Ida-Virumaa kultuuritase on tunduvalt madalam muu Eestimaaga võrreldes. Alutagusemaad on võrreldud Eestimaa Siberiga. Ta on niisama ilus kui Siber, aga samal ajal ka niisama metsik. Siberlased püüavad asuda ümber Moskvasse, idavirumaalased Tallinna. Siberis on väga palju loodusrikkusi, Alutagusemaa loodus on ka väga rikas — mida siin küll ei leidu. Aga kultuuri on tõepoolest vähe.

lisaku Koduloomuuseumi tähtsaim funktsioon on siinse paikkonna kultuuritaseme tõstmine.

Kultuur algab ju mineviku mäletamisest. Alles seejärel tulevad teiste maade ja rahvaste tundmaõppimine, keelte omandamine ja muu. Muuseum õpetabki inimesi mäletama minevikku. Ta õpetab ka hindama ilu ja tööd. On rõõm tõdeda, et meie külastajate hulgas on väga palju vene koolide õpilasi. Narva koolidele oleme muutunud oma muuseumiks. Seda ei või öelda Jõhvi ja Kohtla-Järve eesti koolide kohta. Rõõmu teeb ka see, et me suudame midagi pakkuda Tartu Ülikooli ajalootudengitele, kes on peaaegu igal aastal meid külastanud, rääkimata Tartu keskkooliõpilastest.

lisaku Koduloomuuseum tahab anda killukese Eesti rahvuskultuuri ja püüda selle poole, et metsikust Ida-Virumaast saaks kultuurne Alutagusemaa.

lisaku Koduloomuuseumis on ca 2000 eksponaati eksponeeritud. See on "jäämäe veepealne osa". Meil on fondides üle 12 000 säilitusühiku. Nad on küll korralikult katalogiseeritud, kuid vajaksid teaduslikku uurimist. On sellist materjali, mis vajaks publitseerimist. Kahjuks puuduvad muuseumil selleks vahendid. lisaku Keskkooli koduloomuuseum on välja kasvanud oma kuuest. Koolimuuseumina on ta oma võimalused ammendanud. Suudame praeguste materiaalsete võimaluste juures vaevalt säilitada olemasolevat.

lisaku Koduloomuuseumi rajajaiks olid tugevad loojanatuurid — Helmi ja Daniel Vardja. Nemad oskasid innustada lisaku inimesi. Nad löid väärtuse, mis ulatub üle aegade. Muuseum ei ole väärtuseks mitte üksnes lisakule ja Alutagusemaale, vaid kogu Eestile. Arvukad väliskülalised kannavad väikese asula nime üle kogu maailma. Muuseumis säilitatav on meie rahva ühine kultuurivara, mille kaudu kandub möödunud põlvkondade töö tulevikku. Muuseum säilitab materiaalselt kultuuri, edendab aga uut kõrgemat vaimukultuuri. Alutagusemaa ei pea igaveseks jääma eksootiliseks metsikuks maaks, kuhu ainult julged inimesed tulevad otsima eksootikat.

ENDEL MÖLDER
on lisaku kooli eksdirektor

MISSUGUNE HARIDUS PEAKS OLEMA LASTEAIAKASVATAJAL?

Kui Eesti Hariduse Arenduskeskus 1991. aastal taas reorganiseeriti, jätkas selle koosseisu kuulunud koolieelse kasvatuses meetodika kabinet haridusministri käskkirja alusel 1992. aasta 2. jaanuarist tööd Tallinna Pedagoogikakooli (1995. a 1. septembrist ümber nimetatud Tallinna Pedagoogiliseks Seminariks) alushariduse meetodika ja täienduskoolituse osakonnana.



Tallinna Pedagoogilise Seminari
alushariduse meetodika
ja täienduskoolituse osakonna juhataja
Sirje Almann.

“Kooliuuenduslase” küsimustele vastab osakonnajuhataja, kasvatuses meetodika magister **Sirje Almann**.

Missuguseid ülesandeid osakond täidab?

Haridusminister kinnitas osakonna funktsioonideks kõigi Eesti linnade ja maakondade **koolieelsete lasteasutuste meetodilise töö nõustamise, lasteaednike täienduskoolitamise, üleriigiliste alushariduskonverentside ja -ürituste korraldamise, alusharidusalase uurimistöö ja kirjastamise.**

Osakond teeb tihedat koostööd omavalitsuste haridusosakondade alushariduse (pea)inspektorite nõunikega (kahjuks mõnel omavalitsusel niisugune ametikoht puudub) ja haridusministeeriumi alushariduse peaspetsialisti Ene Ritsooga, kes üksi peab kureerima rohkem kui 700 koolieelset lasteasutust. Igapäevased töökontaktid on seminari juhtkonna ja koolieelse kasvatuses meetodika osakonna õppejõudude meetodikutega. Suure sagedusega käime lasteasutustes andmas meetodilist abi uute lastehoiuvormide evitamiseks ning tutvumas alternatiivpedagoogikate rakendamise ja muude kasvatustöö tahkudega. Meid kutsutakse osalema regionaalsetel meetodikapäevadel, kursustel, laste loomingu ja kasvataja-

te omavalmistatud mänguasjade ja õppevahendite näitustel. Kohalike kursuste organiseerijaile soovitame lektoreid. Oleme vajadusel andnud eksperthinnanguid kasvatajate tööle, kui otsustamisel on nendele teise palgajärgu määramine.

Meie tööruumis seminaril õppehoone 3. korrusel käib arvukalt lasteaednikke, aga ka kasvatajaks õppijaid ja nende õpetajaid nii nõu küsimas, probleeme arutamas kui ka infonurka välja pandud uudiskirjanduse, kursusetööde, omaloominguliste õppevahendite näidiste jm tutvumas. Tullakse üksiti, aga eelneval kokkuleppel ka organiseeritult. Küllalt sageli jõuab meie juurde vestlusringi bussitais mõne linna või maakonna lasteaednikke. Omaltpoolt pakume neile kas aktuaalsel teemal loengu, õppekäigu mõnda lasteaeda jm. Et päev täie ette läheks, siis ka kultuurilist meelelahutust teatris, näitustel vm. Pean seda väga tähtsaks, et inimesed oma argitöö miljööst aegajalt välja pääsevad ja oma õuest kaugemale näevad.

Metoodika- ja täiendusõppe osakonna olemasolu lasteaiakasvatajaid koolitavas õppeasutuses on vastastikku rikastav. Info liigub. Aitame koolieelse kasvatuses osakonna õppejõududel ja õppureil kursis olla kogu Eesti lasteaedade eluolu, kaadrivajaduste ja alushariduse päevaprobleemidega. Õppejõud kuuluvad, nagu me isegi, täienduskursustel neile huvipakkuvaid loenguid. Seminaril koolieelse kasvatuses osakonnas oleme lektoriteks kaugõppijaile, statsionaaris loome erikursusi. Lektoritena oleme rak-

kes loomulikult ka täienduskursustel ja kui kutsutakse, siis ka regioonides korraldatavatel kursustel.

Seni on osakond koos haridusministeeriumiga toime tulnud kahe vabariikliku alushariduskonverentsi korraldamisega teemadel "Rahvuslik lasteaed" ja "Lasteaed pere toetajana". 1997. aasta novembris on tulemas kolmas, seekord laste teravisekasvatusest. Ettevalmistused käivad.

Kirjastame väikest kogumikku "Tea & Toimeta". 7 numbrit on ilmunud, 2 ootab trükijärge. Nendes avaldame peamiselt lasteaiakasvatajate ja -juhatajate kogemuskirjutisi, aga ka mälestusi-meenutusi Eesti lasteaianduse minevikust.

Lastevanemate soovil kirjutasime "Maakodule" artiklite sarja laste kooliks ettevalmistamisest, mängust, kujutavatest tegevustest, teravisekasvatusest jm.

Kirjastaja "PrismaPrint" on palunud meid metoodikutest konsultantideks koolieelikutele mõeldud "Täheraamatule" ja "Arvuraamatule". Koostöö kirjastuse ja raamatute autoritega on olnud väga meeldiv. Mõningased ettevalmistused on tehtud uuringuks "Üheksakümne aastad alushariduses". Just sel kümnendil on toimunud lasteasutuste kasvatustöö sisus ja vormides palju muutusi ning enne uude sajandisse astumist on aeg teha neist analüüsiv kokkuvõte. Seminaril baasil hakkame uurima lasteaiakasvatajaks õppima asumise motiivatsiooni.

Tõsiselt suhtleme Soome Lasteaednike Liidu ja Savonlinna lasteaednikke koolitava ametikõrgkooli-

ga. Uus ühisprojekt tervisekasvatusest on käivitunud Jyväskylä ülikooliga.

Märkimata ei saa jätta, et osakonna metoodikud on olnud aktiivselt tegevad riikliku alushariduse õppe(tegevus)kava projekti väljatöötamises.

Mitmekesi peate nende ülesannetega toime tulema?

Osakonnas on ette nähtud kolm ja pool metoodikukohta. Peale minu töötavad Laine Reinap, Juta Luuri ja poole kohaga Tabasalu lasteaia "Tibutare" vanemkasvataja Maaja Mänd, kellest on saanud ka väga vajalik sidepidaja teoreetikute ja praktikute vahel. Uuendustele altis, tugeva metoodilise töö poolest tuntud "Tibutare" on olnud väga heaks baasiks mitmetele kursustele.

Igal metoodikul on oma pädevusliin: Laine Reinapil lastele ümbritseva elu tutvustamine ja mäng, Juta Luuril liikumis- ja tervisekasvatus, Maaja Männil kujutavad tegevused, mul endal kasvatusteadus ning pere ja lasteaias koostöö. Lähtuvalt sellisest temaatilisest tööjaotusest peame ka loenguid.

Räägime lähemalt lasteaednike täienduskoolitusest. Missuguseid kursusi korraldate? Mis määrab nende teemavaliku?

Meie kompetentsi kuuluvad kõigepealt nn pikad, 160-tunnised riiklikud kursused, mis koosnevad neljast moodulist ja lõpevad kursuslasele lõputöö kirjutamise ja kaitsmisega. Peale nende on veel nn teemakursused, enamasti kolmepäevased.

Teemade valiku määravad lasteaednike soovid ja vajadused,

mida meile vahendavad nõunikud või millest kuuleme lasteasutustega lävides. Elu dikteerib teemad. Viimastel aastatel on lasteaedadesse tulnud palju erinevaid lastehoiuvorme —poolepäevahoid, perepäevahoid, mängurühmad kodulastele, sobitusrühmad (puuetega lapsed koos tervetega), peale selle on tekkinud alternatiivmetoodikatel või nende sugemetega töötavaid rühmi (Montessori rühmad, Steineri rühmad jms). Kasvatavad vajavad neis töötamiseks metoodilist abi, uusi teadmisi, kolleegide kogemusi. 1996/97. aastal toimubki perepäevavarühma kasvatajate lektorite 160-tunnine kursus. Koolitame välja 30 inimest, kes siis ise võivad kohtadel nõustada neid, kes sellist rühma asutada tahavad. Oma kogemusi edastavad kursusel kasvatavad, kes juba töötavad kahes (seni ainukeses) perepäevavarühmas. Need on Pärnus ja Kärddlas, kumbki töökorralduselt erinev. Perepäevahoid tähendab seda, et lasteaiakasvataja võtab oma koju või omavalitsuse poolt selleks eraldatud ruumi(desse) hoida 4—6 last ning teeb üksi (või kahekesi, kuidas kuskil) ära kogu töö, milleks lasteaias on olemas arvukas personal. Laste hooldamisest, toitlustamisest õpetamise-arendamiseni. Et tagada riiklikult perepäevavarühmas kasvandike kaitse ja igakülgne, tegevuskavas ettenähtud arendamine, on vaja seaduses sätestada sellisele rühmale ja sellega töötavale pedagoogile esitatavad nõuded. Kursuse lõpuks tahame juriidilised ja töökorralduslikud nõuded fikseerida ja seadusetehtajatele edastada.

Et valminud ja lasteaedadesse arutada-hinnata on saadetud riiklik alushariduse õppe(tegevus)kava projekt, on ka riiklike täienduskursuste temaatika sellest lähtuv. Kaks õppekava-kursust on 60 osalejale seljataga, uuel aastal algavad 160-tunnised õppekava lektorite kursused nii eesti kui ka vene lasteasutustele. Hinnatav on, et haridusministeerium leidis võimaluse õppekava vene keelde tõlkimiseks. Kas kursustele saadetakse (vanem)kasvataja, juhataja või nõunik, on kohapeal otsustada. Peasi, et oleks inimene, kes pärast kursust on suuteline konsultandina juhendada projekti analüüsi, hankima tagasisidet, kuidas õppekava üldosa põhimõtteid lasteasutustes rakendatakse siis, kui parandatud ja täiendatud projekti on valitsus kinnitanud riiklikuks dokumendiks.

Tulevaks sügiseks on kavandatud õppekava lektorite kursus muusikakasvatajatele. Kolmepäevane riiklik kursus tervisekasvatusest toimub veebruaris. See on ettevalmistuseks sügisele konverentsile.

Suurt huvi äratas nn sobitusrühma kursus, kus kasvatajad said teadmisi puuetega lastest ja nende integreerimiseks tavalasteia rühmadesse. Edaspidi tahame sellisele kursusele kaasata ka puuetega laste vanemaid.

Korraldame veel ka isemajandavaid, nn müügikursusi. 1997. aastal on need teemadel "Lapse stressid", "Etikett lasteaias" ja veel ühe lasteasutuste liikumiskasvatajatele.

Kes on täienduskursuste lektorid?

Lektorite ring hõlmab nii kasvatusteadlasi, psühholooge, eripedaagooge, metoodikuid kui ka suurte kogemustega praktikuid lasteasutustest. Õppekava-kursustel on lektoritena tegevad eranditult kõik õppekava koostajad — Anne Tikko, Lilian Kivi, Endel Noor, Marion Pii-sang, Maret Põlluste, seminarist Mall Klaas, Lilo Raidma, meie osakonna metoodikud jt. Projektis on kõik selle autorid nimetatud. Ekspert hinnangutes on vihjatud, et autorite avalikustamine pole oluline, kuid meie arvates on, sest alati tekib õppekava rakendajatel küsimusi, millele on tark saada vastused autorilt endilt. Kas koostajate nimed jäävad ka õppekava lõppvariandi, on veel lahtine, kuid projektis on need loetletud.

Kes rahastab kursusi?

Haridusseadus sätestab, et koolieelne lasteasutus on haridusasutus. Hariduse klassifikatsiooni rahvusvahelise standardi järgi on alusharidus põhiharidusele eelnev haridus, mille lapsed omandavad kodus ja lasteasutuses. Sellest johtuvalt on lasteaiakasvatajad pedagoogid, kelle täienduskoolituseks näeb täiskasvanute koolituse seadus raha eraldamise riigieelarvest vähemalt 3% ulatuses asutuse palgafondist. Tegelikult seda sätet lasteasutustele ei laiendata ning lasteaednike ametialane täienduskoolitus on otsesest riiklikust toetusest ilma jäänud. Siiski on haridusministeerium leidnud võimalusi riiklike 160-tunniste kursuste rahastamiseks. Kursuslastel tuleb omast käest maksta vaid 50% sõidu- ja majutuskuludest. Mõned omavalitsused hüvita-

vad ka need kulud, vahel planeerivad oma eelarvesse raha selleks, et lasteaednikud saaksid osa võtta ka tasulistest kursustest. Kolmepäevane kursus läheb maksma 300 krooni pluss sõidu- ja olmekulud, mis lasteaednike väikest palka arvestades võib nii mõnelegi pereinimesele üle jõu käia.

Milles näete kursuste kasutegurit?

Plussiks on juba seegi, et lasteaednikel tuleb pika kursuse kestel kirjutada kursusetöö ja seda lõpuks kaitsta. See on õpetanud kasvatajaid oma tööd analüüsima, tegema järeldusi ja üldistusi, tõstatama probleeme ning neid kirja panema, samuti ette kandma seminaridel, konverentsidel. Kui varem kirjutasiid nad kuidagi midagi, siis nüüd saame sisukaid, korrektselt vormistatud kursusetöid, mis ei jää alla Lasnamäe akadeemia kursusetöödele. Tublisti on arenenud lasteaednike esinemisoskus, oma seisukohtade kaitsmise-põhjendamise oskus. Kursusetöid on avaldanud "Tea & Toimeta" ja "Haridus".

Lasteaedades käies on heameel näha, kui palju kursustel soovitatut ja õpitud on töös rakendatud. Kursuste kasutegur väljendub selleski, et kursustel käinud kasvatajad on seal omandatud kolleegidele vahendanud, on hakanud mõtlema, kuidas ja kust hankida infot uudsetest meetodikatest. On tekkinud valmisolek, huvi ja tahe õppida.

Hea kõrval märkame paraku ka seda, millega ei saa rahul olla. Kaugeltki kõik lasteaednikud pole endale selgeks teinud, mida õieti tähendab täienduskoolitus. Et täiendus-

kursus on vaid selle üks vorme, millele lisaks on vaja teha järjepidevat tööd iseene harimiseks — lugeda erialast kirjandust, pedagoogilist perioodikat jms.

Uuringud ja küsitlused näitavad, et meie lasteaiad ei pea esimesteks koostööpartneriteks lastevanemaid. Kui Põhjamaades on vanemad kasvataja koostööpartneritena kindlalt esikohal, siis meil kolleegide ja mõne välismaa sõpruslasteaiad kõrval alles 3.—4. kohal. Ka omavalitsuses nähakse koostööpartnerit peamiselt materiaalsetel kaalutlustel — annab raha, remondib. Ega iga omavalitsuski pole valmis sisuliseks koostööks lasteasutustega, sest puudub arusaam, et lasteaed kasvatab tema piirkonnale tulevase töötegijaid. Nii ongi lahendamata küsimus, kuidas abistada alushariduse omandamisel asotsiaalsetes ja lapserohketes peredes kasvavaid lapsi ja neidki, kelle vanemad on töötud ning suurtes majandus-raskustes laste hooldamisel. Meie võime küll soovitada teha seda või teist, aga kohapeal, eriti väikestes valdades, pole tegijaid ning lasteaiadki kiratsemas.

Tõele näkku vaadates tuleb tõdeda, et lasteaiakasvatajatena töötab veel inimesi, kes sellele tööle ei sobi. Lasteasutuste juhtidel peaks jätkuma rohkem kodanikujulgust neile öelda, et kui juurde või ümber õppida ja oma tööd lapsekeskseks muuta ei taha, tuleb koht vabastada.

Missuguses sõltuvuses on lasteaednike täienduskoolitus nende kutsekoolitusest?

Suurim seni lahendamata probleem selles seisnebki, et lasteaiakasvatavate haridusele esitatavad nõuded ei ole riiklikul tasandil selgeks räägitud. Oleme ses mõttes Euroopa riikidest maha jäänud. Kui Soomes, Rootsis, Saksamaal jm kehtib kasvatavatele (lasteaiapäetavatele) valdavalt rakendusliku kõrghariduse nõue, siis meil pole lasteaiakasvatavate haridusstandardit. Kas kasvataval peaks olema ülikooli-, rakenduslik kõrgharidus, on seni otsustamata. Tallinna Pedagoogikaülikoolil on küll eelkooli pedagoogika ja psühholoogia eriala, kuid eriala lõpetanud alustavad tööd kasvatajatena (kui üldse erialasele tööle lähevad) ning alles hiljem võivad neist heal juhul saada juhatajad või vanemkasvatavad. Tallinna Pedagoogilise Seminari koolieelse kasvatuse osakond on seni ette valmistanud keskeriharidusega kasvatajaid nii põhi- kui ka keskerihariduse baasil. Alles teist aastat võttis rakenduskõrgkooli staatus taotleval seminaril tänavu katserühmadesse vastu üliõpilasi, kes õpingute lõppedes on omandanud rakendusliku kõrghariduse. Pole liiast öelda, et lasteaiakasvatavate kutsekoolitus on läbi mõtlemata.

Praegu töötavaist lasteaiakasvatavatest on ligi 70% keskeriharidus (sealhulgas ka mittepädagoogiline). Nende keskmine vanus kõigub 30—50 eluaasta vahel. Noortel, olgu nad TPÜ või TPedS lõpetanud, pole kuigi suuri väljavaateid leida erialast tööd, sest eakamad on ees. Aga kuhu või miks peaksid nad eest ära minema?

Aktsepteeritav on põhimõte, et see kutseõppeasutus, kes koolitab, võtab enda peale ka täienduskoolituse. Võidakse vastu vaielda, et demokraatlikus ühiskonnas on inimesed vabad ja seega on neil ka õigus vabalt valida, kus oma teadmisi täiendada. Absurd muidugi, aga on näiteid, et kui keskeriharidusega lasteaiakasvatavad on sattunud ülikooli või Lasnamäe "akadeemia" täienduskursustele ning need lõpetanud, hakkavad nad arvama, et nüüd ongi neil kõrgharidus. Kursuse lõputunnistusega apelleerivad nad kõrgemale palgajärgule ka atesteerimisel. Tasandite erinevuse tõttu (minu arvates) ei peaks keskeriharidusega kasvataja osalema ülikooli täienduskoolituses. Aga vahet siiski võiks?

Keskerihariduse mudel on teatud osades aegunud ja seda tuleks täiendada rakendusliku kõrghariduse tasemeni, aga see sõltub lasteaiakasvatavate kehtestatavast haridusstandardist. Kui selleks jääb rakenduslik kõrgharidus, on loogiline, et peame hakkama tegelema kasvatavate ümberõppega, keskeriharidusega inimestele juurde andma kasvatusteaduslikke aineid, kasvatusfilosoofiat ja muid distsipliine, millest nad omaaegses kutseõppes ilma jäid. Rakendusliku kõrghariduse nõude korral ei oleks seminaril enam vaja keskeriharidust andvat kaugõpet, vaid ümberõpet. 30—40-aastased lasteaiakasvatavate vajaksid seda kindlasti, vanemaerialastele peaks ümberõpe olema vabatahtlik.

Kõigi koolitus- ja täienduskoolituse probleemide arutelu ja lahendus-

te väljatöötamine on haridusministeeriumi juurde asutatud alushariduse nõukogu töölaanis.

Alusharidus on inimese hariduse esimene etapp, millela järgmine oleks konarlik, kui mitte võimatu. Kas haridus- ja omavalitsusjuhid aktsepteerivad seda seisukohta?

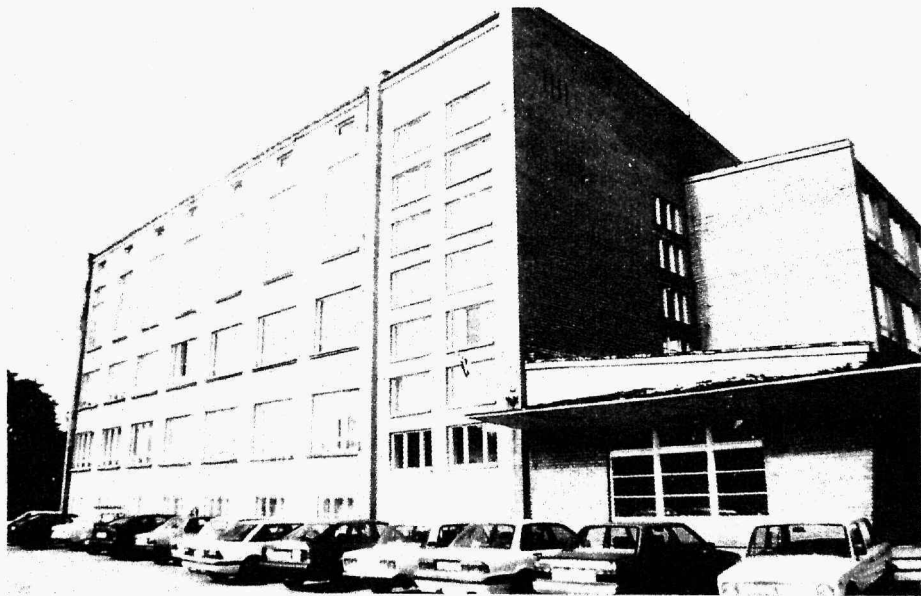
Oleme aru saanud, et haridusministeeriumi tippametnikud ei teadvusta alushariduse osatähtsust. Praegune haridusminister ja kantsler pole oma ringkäikudel maakondades ja linnades pööranud alusharidusele vähimatki tähelepanu.

Omavalitsusjuhtide suhtumine alusharidusse on väga erinev. Palju oleneb selle kujunemises nõuniku oskusest selgitada, mida alusharidus tähendab. Ridamisi on näiteid omavalitsuse väga arusaavast ja

koolidega võrdsustavast suhtumisest (Pärnu ja Tartu linn, Hiiumaa, Harjumaa, Viljandimaa jpt). Niisama palju võiks tuua näiteid alahindavast ja tõrjuvast suhtumisest, mille üheks ilminguks on kasvõi see, et omavalitsus ei pea tarvilikuks alushariduse nõuniku-inspektori ametikohtagi (nt Tartumaa).

Toreda algatusega sai hakkama Viljandimaa alushariduse nõunik Kaja Land. Ta kutsus Viljandisse kõik oma ametiõed, et arutada nii riikliku järelevalve kui ka muid alushariduse sõlmprobleeme ning tutvustada linna- ja maalasteaedu. Esimakohtumisest on välja kasvamas traditsioon. Teist korda oldi Marga Napa kutsel Pärnus, kolmanda kokkutuleku võõrustajaks on Eevi Roos Harjumaal.

Küsitaja VIIVE LEHT
on pedagoog ja ajakirjanik



Tallinna Pedagoogilise Seminari õppehoone Räägu tn 49.

MEETA TERRI ELUKÄIK

Eesti lasteaiapedagoogika selle sajandi ühe säravaima tähe — MEETA TERRI sünnist möödus 30. novembril k.a 90 aastat. See-ga on meil põhjust tagasi vaadata teeneka pedagoogi pikale ja vää-rikale elutööle, et kestaks aegade side meie vanema põlvkonna las-teaednikega.

Meeta Terri (Meta Teri, Meeta Teri) sündis 30. novembril 1906. aastal Petrogradi kubermangus, kuhu tema esivanemad olid välja rännanud. Peresse sündis viis tütart, kellest vanim oli Meeta ja noorim 1916. aastal sündinud Olga. Pärast isa Paul Terri varajast surma 1917. aastal tuli ema oma viie tütrega elama Eestisse, Tartumaale. Meeta Terri õppis Tartu Tütarlaste Gümnaasiumis, mille lõputunnistu-se ta omandas *cum laude* 1926. aastal. Ülikooli astumiseks puudu-sid tal majanduslikud võimalused. Seepärast valis neiu edasiõppimi-seks niisuguse õppeasutuse, mis andis eriala võimalikult lühikese aja-ga. Meeta Terri õppis Tartu Lasteaednikkude Seminaris aastail 1926—27, millele õppekava töötas välja C. H. Niggol (1851—1927). Ta oli innustunud tollal Lääne-Euroopas valitsenud Fr. Fröbeli õpetu-sest, mis oligi lasteaednike koolita-mise aluseks. Seminari viimase len-nu lõpetas 15 õpilast, teiste seas

ühe parima õpilasena Meeta Terri. Tema lähimateks kaasõpilasteks olid Eva Merjam-Lootsar, Hilda Sil-laots, Ellen Moora-Puuraid jt. Ne-mad olid C.H. Niggoli viimased õpi-lased. Peale tema olid õpetajateks veel seminari direktor J. Tork, M. Kampmann, M. Niggol, J. Port jpt tuntud pedagoogid. Meeta Terri hin-das saadud teadmisi ebapiisavaiks, kuid mis andsid siiski küllaldase pa-gasi tulevaseks kutsetööks. Ta lei-dis, et puudulikuks jäi seminaristide ettevalmistus lapsepsühholoogia vallas. Samuti jäi vajaka pedagoo-gilisest kirjandusest. Meeta Terri paistis oma õpingute ajal silma töö-kuse ja põhjalikkuse poolest. Lisaks võttis ta hääleseade tunde ning täiendas end klaverimängu alal.

Nagu teada, oli tol ajal suuri ras-kusi töökoha leidmisega. Lasteae-du oli vähe, paljud töötasid vaid su-viti, hooajaliselt. Just sellisesse — Virumaa Lastekaitse Ühingu Jõhvi lasteaeda saigi Meeta Terri juhata-jana tööd 2 kuuks 1927. aasta su-vel. Sama aasta septembrikuus õn-nestus tal aga saada õpetaja-kas-vataja koht Udriku Nõrgamõistusli-ke Lastekodusse. Seda suuresti tänu heale klaverimängu oskusele, sest lastekodu direktor pidas vajali-kuks muusikalist kasvatust nende laste kasvatustöös. Nimetatud las-tekodus olid töötingimused rasked. Kasvandikke oli 80 vanuses 8—35

aastat. Lastekodu likvideeriti kahe aasta pärast, seega algasid jälle töötisingud. Meeta Terri siirdus Tallinna, kus väljavaated töökoha leidmiseks olid paremad. Tol ajal töötas Tallinna Linnavalitsuse alluvuses viis lasteaeda, peale selle olid veel väikesed eralasteaiad. Tartu seminari lõpetanud töötas tol ajal kõigis linnalasteaedades. 1929. aasta sügisel vajas Tallinna 5. Lastepäevakodu lasteaednikku. Linnavalitsuse haridusosakonna korraldatud konkursil kandideeris 13 soovijat, teiste seas Meeta Terri. Konkursi läbimiseks tuli jällegi kasuks tema hea klaverimänguoskus. Nii kinnitas Tallinna Linnavalitsuse haridusosakond vastava otsuse põhjal Meeta Terri nimetatud kohale alates 9. septembrist 1929. aastast. Tallinna 5. Lastepäevakodu oli tolle aja üks hinnatumaid Tallinnas. Sel ajal töötas lasteasutus C. Poskalt renditud ruumides Poska t 6, mis aga ei olnud sobivad lasteasutuse tarbeks. Samaaegselt alustatigi uue hoone rajamist Kunderi (praegu Pärna) tänavale. Seega algas Meeta Terri biograafias oluline etapp tema pedagoogilises tegevuses. Tema töötamine kasvatajana Tallinna 5. Lastepäevakodus aastail 1929—44 panid kindla aluse koolipõlves kujunenud veendumustele ning praktilise töö kogemustele. See omakorda võimaldas tal hiljem neile toetuda.

30ndad aastad olid talle olulised õpetajatöö seisukohalt, sest Tallinna 5. Lastepäevakodu oli üheks praktikabaasiks tulevastele lasteaednikele. Juba tol ajal paistis Meeta Terri silma oma erudeerituse

poolest. Samal ajal osales ta aktiivselt Eesti Lasteaednikkude Seltsi tegevuses. Tema perekonnale oli see aeg murranguline, sest töötasingule Lõuna-Aafrika Vabariiki siirdusid õed Leida ja Anni. Neile järgnes põdura tervisega ema 1937. aastal. Ajaloosündmuste keerises katkesid perekondlikud sidemed pikkadeks aastateks.

Nagu eespool võisime veenduda, tundis Meeta Terri suurt huvi muusika vastu juba nooruses, mis säilis elu lõpuni. Andekas oli ta ka keeltes, olles võimeline suhtlema ja lugema vene, saksa, inglise ja esperanto keeles. Samuti tundis ta huvi tervislike eluviiside vastu, tegeldes mõõdukalt spordiga. Ta oli spordiseltsi "Kalev" liige, mängis tennist arvestataval tasemel.

Uuenenud poliitilises situatsioonis 1940. aastal töötas Meeta Terri esialgu kasvatajatöö kõrvalt Sotsiaal- ja Kodundusinstituudi muusika metoodika õpetajana, seda kuni 1952. aastani. Meeta Terri täiendas oma teadmisi pidevalt. Nii lõpetas ta 1942.—43. aastal Kadriinas kutseta algkooliõpetajate pedagoogilised kursused, omandades seega õiguse olla õpetajaks algkooli õpetajameti kandidaadina. Kursuse lõputunnistusel olid vaid head ja väga head hinded. Viimasega hinnati tema teadmisi kasvatusteaduses, saksa keeles, loodusloos, muusikateoorias koos laulmise metoodikaga ning kehalises kasvatuses ja tööõpetuses koos metoodikaga. Võime tõdeda, et Meeta Terri oli põhjalike teadmiste ja mitmekülgsete huvidega pedagoog. 1944. aasta sügisest kuni 1945. aasta 1. aprillini

töötas ta Tallinna 16. Mittetäielikus Keskkoolis õpetajana.

Alates 1945. aastast kuni pensioonile jäämiseni töötas Meeta Terri vastutavatel ametikohtadel sõjajärgse Eesti haridussüsteemis. Esialgu töötas ta Hariduse Rahvako-missariaadi lasteaedade vanem-inspektorina, seejärel sama sektori juhataja kohusetäitjana. 1948. aasta veebruarist kinnitati Meeta Terri Eelkooli Metoodilise Keskkabineti juhatajaks. Pärast selle ühendamist Vabariikliku Õpetajate Täiendus-instituudiga 1950. aastal tegutses ta esialgu VÕTi lääneeuroopa keelte kabineti juhatajana. Alates 1951. aasta 1. veebruarist aga tollaegse Eesti NSV VÕTi eelkooli metoodilise kabineti juhatajana. Meeta Terri rajas suure entusiasmiga vabariigi koolieelsete lasteasutuste metoodilise töö keskust esialgu koos Anna Mirkaga, alates 1952. aastast Eva Lootsariga. Meeta Terri oli algatusvõimeline ja aktiivne organisaator, kes suutis tihedalt koondada lasteaednikud kabineti ümber. Eriti hinnatav oli tema oskus korraldada vastastikust töökogemuste tundmaõppimist ja levitamist. 1965. aastal omistati Meeta Terrile seitsmenda lasteaednikuna Eestis teenelise õpetaja aunimetus. Meeta Terri siirdus vanaduspuhkusele 1. novembrist 1966. Kuid hetkekski ei jäänud ta kõrvale koolieelse kasvatusprobleemidest. Just sel perioodil alustas ta järjekordse aabitsa koostamist koolieelikeile. Koostöös lastekirjanik Heljo Männi ja pedagoog Helle Raignaga valmis kõrgel kunstilisel tasemel meile kõigile hästi tuntud "Karu-aabits".

Samal ajal sai ta nüüd tegelda oma lapsepõlve unistusega —tõelise aednikutööga. Koos õdede Armilda ja Olgaga rajatud Mähe suvekodu liikiderohkes aias jagus tööd kõikidel aastaaegadel. Lõpuks avanes tal ka võimalus suuri raskusi trotsides külastada oma ema ja õdesid Lõuna-Aafrika Vabariigis. Veel jätkus Meeta Terril energiat ja tahtmist tegelda kutsetööga — 1975. aastal paluti teda asendada tollaegse haridusministeeriumi lasteasutuste inspektorit, kes viibis lapsehoolduspuhkusel. Juhuslikult osutus selleks allakirjutanu. Ligi 70-aastasena käis ta komanderinguis vabariigi erinevais paigus, kuhu ta oli ikka ja jälle oodatud. Tema nõuanded ja soovitusel olid alati antud taktitundeliselt. Oma 80. sünnipäevapeole oli ta kutsunud toonase VÕTi saali palju endisi kolleege ja sõpru. See päev jäi osalistele meelde erakordse sisukuse poolest tänu juubilaril peensusteni läbimõeldud päevakavale. Veel 1991. ja 1992. aastal oli ta külas toonastel TPedl üliõpilastel. Üliõpilastele sai eelnevalt antud ülesandeks tutvuda Meeta Terri poolt kirjutatud artiklite, brošüüride ja raamatutega. Üliõpilased veendusid selles, et Meeta Terri pedagoogilised töökspidamised on aktsepteeritavad ka tänapäeval.

Meeta Terri suri 17. juunil 1993. aastal. Vahetult enne seda oli ta jõudnud kirjustusele üle anda tõlkekäsikirja raamatule H. Benjamin "Better Sight Without Classes" (esmatrükk London, 1929). Meeta Terri maeti Metsakalmistule perekonna

rahulasse kabeli vahetusse lähedusse 22. juunil 1993. aastal.

loos. On ta ju olnud koolieelse kasvatususe üks viljakamaid autoreid sel teemal. Olmasel arvul on dr. Kõiv

Selle korvamiseks ilmus lasteaednike Anna Vilu ja Meeta Terri koostööna toleaeagne sellealane käsiraamat "Lauluvara" 1935. aastal. Laulud viisistas lasteaednik Schneider. 1938. aastal ilmus Meeta Terrilt põhjalik artikkel "Vokaalne kasvatus lasteaias", mille all autor mõistab kõnelemist ja laulmist lasteaias kasvatustöös. Kuna inimese hinge mitmesugused väljendused: mõtted, tunded, soovid avalduvad ühe vahendi — hääle kaudu, peaks igal inimesel, eriti aga neil, kellel hääle ja rääkimisega palju tegemist nagu kasvatajad, õpetajad, poliitikud jt., olema esikohal **hääleseadmine**. Autor juhib artiklis tähelepanu väikelaste rääkimise, rääkimismeloodia e. deklamatsiooni arendamisele. Ühtaegu on artiklis ära toodud lapse loomulik hääleulatus nii soolisest kui vanuselisest aspektist. Ta hoiatab pahede eest, mida tingib lapse hääleaparaadi ülepingsus valjusti rääkimisel ja laulmisel. "Meie häälel pole mitte sellepärast kärisev, et meie kurk on haige, nagu sageli öeldakse, vaid kurk on haige sellepärast, et me valesi räägime ja laulame." (14, lk 529.) Nimetatud artikkel on väidetavalt üks esimesi lasteaedade muusikadidaktikaalaseid käsitusi.

Meeta Terril oli kavatsus välja anda sobiva repertuaariga uus laste lauluraamat, millega tehti algust Liina Raudsiku meenutuste järgi juba enne sõda. Lauliku pidi illustreerima E. Lenderi Tütarlaste Eragümnaasiumi ja samas tegutseva Lasteaednikkude Eraseminari joonistamisõpetaja Salme Utsal, kes aga sõja puhkedes koos illustratsioonidega välismaale emigreerus.

Meeta Terri visadus lauliku koostajana saavutas eesmärgi lõpuks 1954. aastal, mil ilmus "Eelkooliealiste laste laulik". Tol ajal olid kehtestatud ranged nõuded õppekirjanduse ilmutamiseks: laulik pidi loomulikult sisaldama ka nõukogude autorite loomingut.

Meeta Terri kasutas aga ka hulgaliselt rahvaviiside töötusi ning kohandas laulud laste hääleulatusetele. Paljudele lauludele on nii sõnade kui viisi autoriks Meeta Terri ise. Kuna ta nooruses pidi muusikaõpingud majanduslikel põhjustel katkestama, ei õppinud ta harmooniat ja kompositsiooni. Seepärast ei saanud ta omaloodud lauludele saateid teha, paludes seda teha heliloojatel (A. Velmet, L. Normet, E. Arro jt). Sõnade autoreiks olid veel Anna Vilu, Anna Mirka, Liina Raudsik. Nimetatud laulik oli pikki aastaid ainsaks sellealaseks käsiraamatuks nii praktikule, tulevastele lasteaednikele kui ka lastevanemaile. Raamatu juhatab sisse muusikadidaktika lahtimõtestamine. Meeta Terri kirjutab: "Rahvalaul on heliloomingu lähteüks. Temas kajastuvad rahva töö, huumor, elujõud ja tung vabadusele. Oma sisulise tervikluse tõttu on ta kergesti mõistetav lastele." (7, lk 3.)

Meie lasteaedade muusikajuhatajate täienduskoolituses, mille korraldajaks oli Meeta Terri, tutvustasid uusimaid seisukohti eesti oma aja tuntuim muusikapedagoog ja helilooja Riho Päts ning tuntud vene muusikapedagoog N. Vetlugina. Meeta Terri oli eesti lasteaedades muusikalise kasvatuses rajajaks,

sest ta mõistis selle üliolulisust lapse arengus.

MEETA TERRI EMAKEELEST JA LASTE ETTEVALMISTUSEST KOOLILE

üldistusi ja järeltusi. 1. klassi õppeprogrammi on vaja lähendada lasteaiaprogrammile ja sisse võtta mänguelemente. Tol ajal ei olnud lasteaegade programmis laste lugema- ja kirjutamaõpetamist. Meeta Terri arvates on õige alustada lapsele lugemaõpetamist siis, kui lapsel on selleks loomulik huvi. Sun-

ka oma närvisüsteemi iseärasuste poolest. Seega tagab lapse kooli-
edu laste vaimsete võimete, kõlbe-
liste omaduste ja töövilumuste
arendamine koolieelses eas.

Selleks et lapsele kujuneks luge-
maõppimine meeldivaks toimin-
guks, on hoolt kandnud Meeta Terri
ise. Tema koostatud "Aabits ABD
eelkooliealistele" (Tln, 1958) on esi-
mene sellelaadne aabits. Meeta
Terri asus uue aabitsa koostamise-
le koostöös lastekirjanik Heljo Män-
ni ja pedagoog Helle Raignaga.
Tänu Meeta Terri sihi- ja otsuse-
kindlusele suutis ta läbida rida
keerdkäike, mis seadsid ohtu
"Karu-aabitsa" ilmumise autorite
kavatsuse kohaselt. Puudub ju sel-
les ideoloogiline suunitlus, mis tollal
oli määrav õpikute kirjastamisel.
"Karu-aabitsa" esmatrükk ilmus
1971. aastal, mille oli kujundanud
graafik Vive Tolli. Meeta Terril jätk-
kus aga indu ja tahtmist viia end
kurssi tolle aja uusimate luge-
maõpetamise meetoditega, mille
tulemusel ilmus 1978. aastal aabit-
sa neljas, täielikult ümbertöötatud
trükk. Tänapäevaks on neid aga ühte-
kokku ilmunud kaheksa (1971,
1973, 1976, 1978, 1981, 1983,
1985 kirjastuse "Valgus" kaasabil,
1995 aga "Koolibri" kaudu). Viimase
10 000-st tiraazist on praegu järel
väike kogus. Meeta Terri koostatud
aabitsate asjatundlik käsitus meil
antud hetkel puudub, mis oleks aga
teretulnud. Paljud eesti lapsed ja
nende vanemad võlgnevad oma
tänu Meeta Terrile, kes ei säästnud
aega ega jõudu, et koostada kooli-
eelikuile **oma aabits**.

MEETA TERRI PEDAGOOGIDE JA LASTEVANEMATE NÕUSTAJANA

Nimetatud valdkond moodustabki
Meeta Terri pedagoogilisest päran-
dist mahukaima osa. Sellest oma-
korda on enim avaldatud artikleid —
32. See on tinglik jaotus, sest ka
eespool toodud valdkonnad sisal-
davad endas rohkesti nõuandeid.
Meeta Terri oli veendunud, et kodu-
sel kasvatusel koolieelses eas on
määrav roll. Lasteaia kasvatustöö
edukus sõltub tihedast koostööst
koduga. Meeta Terri tegi omalt poolt
kõik, et jagada võimalikult rohket
teavet lastevanemaile, üldsusele.
Samal ajal lasteaedade hoogsal ra-
jamise perioodil sõjajärgseil aastail
ootasid praktikud asjatundlikku
nõu, sest paljudel neist puudus kut-
seline ettevalmistus. Eesti Vabarii-
gis koolituse saanud lasteaednikud
olid teatepulka üle andmas noore-
matele kolleegidele. Aegade ja olu-
de sunnil pealesurutud ideoori-
gised suunad paiskasid esialgu segi
seni kehtinud põhimõtted. Tänu pal-
jude lasteaednike kindlameelsusele
(nende seas ka Meeta Terri, en-
nekõike tänu C. H. Niggolile) säilisid
siiski Fr. Fröbeli ideed Eestis.

Vanemate autoriteet ja eeskujut
— sellest on Meeta Terri kirjutanud
1953. ja täiendatud kujul 1967. aastal.
Selleks et valida sobivaid kasva-
tusmeetodeid, on Meeta Terri põhi-
seisukoht: on vaja tunda igat *üksi-
kut last*, tema *eripära*. Kuna eelkooli-
liiga on lapse *iseloomu* kujunemise
periood, on *kasvatuse eesmärgiks*
vältida halbade joonte tekkimist ja
tugevdada positiivseid. Suurel

määral oleneb *kodust see*, milliste *harjumuste ja tahteomadustega* lähed laps kooli. Tänapäeval pedagoogidel ja lastevanematel tasuks taas sirvida brošüüri “Lapse iseloomu kujundamine koolieelsel perioodil” (Tln, 1961, 1968). Meeta Terri täiendas oma teadmisi lapsepsühholoogia vallas. Tema arvates vajavad erilist hoolt ja tähelepanu arad ja tagasihoidlikud lapsed.

Koostöös kolleeg Eva Lootsariga ilmunud raamat “Kasvatustöö segarühmalises lasteaias” (Tln, 1955) on üks vähestest omataoliste seas üldse. Mõeldud on eri vanuses laste kasvatamist ühes rühmas. Meeta Terri on sellesse kirjutanud kaks peatükki: kujutavad tegevused ja muusikaline kasvatus. On ju taas tõusnud päevakorda seoses laste päevahoiuvormide mitmekesistumisega, algkool-lasteaedade tekkega eri vanuses laste kasvatus- ja metoodikaküsimused, mille kohta vajavad asjatundlikku nõu tänapäeva noored pedagoogid.

Peale ülaltoodu on Meeta Terri jaganud oma artikleid nõuandeid ka laste mängu, kujutavate tegevuste, looduse teemadel. Samuti on ta koostanud ülevaateartikleid nii Eestis kui väljaspool seda toimunud konverentsidelt. Kuulus ju see kabineti juhataja töökohustuste hulka.

Lugedes täna aastakümneid tagasi ilmunud artikleid, võib tunduda eriti nooremaile pedagoogidele, et need on aegunud ja oma aja ära elanud. Julgen väita, et nad *ei ole seda*, kuigi neis riivavad esmapilgul silma niisugused väljendid ja mõisted, mida tänapäeval taunime. Tulb *osata teksti lugeda ja näha*

seada, mis on nende ridade vahel *tõeliselt peidus*. Loodan, et eeltoodu hajutab lugejais tekkida võivaid kahtlusi.

Meie oma aja lasteaednike Lea (Leonida) Raud, keda tunneme hilisemal ajal Lea Nurkse nime all kui raamatu “Laste sõna” autor, kirjutas 1940. aastal artiklis “Friedrich Fröbel ja Maria Montessori” muu hulgas: “Lasteaiapedagoogika ootab veel oma renessansi, ootab uut ja värsket mõttejõudu, et saavutada oma väärtusele ja tähtsusele vastavat taset.” (5, lk 217.)

H. Heckeri ja M. Muchovi järgi kaasaegse väikelapsepedagoogika vaimseks aluseks peaksid liituma

- 1) nüüdisaegse kultuuri ja elusituatsioonide kriitiline mõistmine,
- 2) kaasaegse kasvatusrakenduse põhjalikum tundmine,
- 3) teaduslikest uurimustest ammutatud teadmised lapsest ja kasvatusprotsessist,
- 4) varemalt aegadelt päritud kasvatusmõtete ja -süsteemide lähem selgitus-vaatlus.

Autor märgib, et võib tunduda ülalnimetatud nõuete liigset avarust, mis on asetatud liiga kõrgele. Arvatakse, et lasteaiad edukaks tegevuseks on küllalt sellest, kui lasteaednik teab, *mida* lastega teha tegevustundidel. Aga ometi peaksime olema veendunud — *kuidas* on väikelapse kasvatuses tähtsam kui miski muu. Ei ole raske õppida, *mida* lastega teha. Aga kuidas seda tegevust *elavaks vaimsustada* — see nõuab juba avaramat süvenemist, avaramaid teadmisi ja ühtlasi õiget kasvataja vaistu, mis peavad meis olema teadlikult kooskõlas

teaduslike uurimuste empiiriliste tulemustega ja kasvatuspühholoogiliste veendumustega. Väidan, et Meeta Terri oli just niisugune **kasvataja**, kel oli õige kasvatajavaist, avarad teadmised ja kes pidas kõige olulisemaks väikelapse kasvatuses, *kuidas* seda teha. Seepärast võib pidada tema loomingu põhituumaks

- lapsekesksuse ja individuaalse eripära arvestamist kasvatus-töös,
- lapse põhitegevus koolieelses eas on mäng,
- määravaks on lapse kodune kasvatus ja vanemate eeskuju,
- kasvataja isiksus.

Lõpetuseks ei saa me mööda minna Meeta Terri enda **isiksusest**. Tema paljude endiste õpilaste, kolleegide mälestustes on Meeta Terri **kasvataja etalon**. Talle kui pedagoogile oli iseloomulik *humanism*. Tema elu oli kantud ideest anda endast parim laste heaks, nende kasvatamiseks ja õpetamiseks. Meeta Terri otsinguterikas elu, erakordne vaimuvärskus kõrge eani, nõudlikkus ennekõike iseendese suhtes, enesekriitilisus, samas lihtsus ja tagasihoidlikkus, ausus ja siirus, tugev tahtejõud ja äärmine põhjalikkus kõiges — see on elavaks eeskujuks kõikidele pedagoogidele.

●
Allakirjutanu põgus nägemus Meeta Terrist ja tema loomingu ei ole täiuslik, kuid on üks võimalikke käsitlusi. See on püüdeks teha *sügavkummardus* meie lasteaednike *õpetajale*. Oleks väga teretulnud, kui loetust saadud mõtteärgitus

oleks lätteks oma mõtetele, mida võiksime lugeda meie pedagoogiliste väljaannete vahendusel. Varem on ilmunud samalt autorilt “Juubilar on Meeta Terri” ajakirjas “Haridus” 1991. aastal.

MARE TORM

on pedagoog-lasteaednik,

EAPSi liige

Autor on töötanud kasvatajana,

metoodik-kasvatajana,

haridusministeeriumi

lasteasutuste inspektorina,

TPÜ lektorina 1988—1994.

KASUTATUD ALLIKAD

1. EV Haridusministeeriumi Arhiiv, n 3k, sü 154.
2. Tallinna Linnaarhiiv TLA, F-52, n 1, sü 474; F-403, n 1, sü 77.
3. Kütt, P. Meeta Terri — tema elu ja pedagoogiline pärand. TPÜ. Diplomitöö. Tln, 1994, 76 lk.
4. Rajamaa, H. Käsiraamat eesti koolide õpetajale ja noorte juhtidele. Stockholm, 1973, 116 lk.
5. Raud, L. Friedrich Fröbel ja Maria Montessori. Võrdlevaid jooni. “Eesti Kool”, 1940, nr 4, lk 217—225.
6. Terri, M. Aabits ABD eelkooliealistele. Tln, 1958, 72 lk.
7. Terri, M. Eelkooliealiste laste laulik. Tln, 1954, 243 lk.
8. Terri, M. Enne kooli. “Nõukogude Naine”, 1959, nr 1.
9. Terri, M. Kuidas valmistada last ette koolitööks. “Sotsialistlik Põllumajandus”, 1966, nr 2.
10. Terri, M. Lapse iseloomu kujundamine väikelapseeas. Tln, 1968, 58 lk.
11. Terri, M. Laste ettevalmistamine kooliks. “Nõukogude Õpetaja”, 1956, 18. aug.
12. Terri, M. Laste ettevalmistusest koolile. “Nõukogude Õpetaja”, 1964, 26. det.
13. Terri, M. Uut muusikalisest kasvatussest lasteaias. “Nõukogude Õpetaja”, 1967, 26. aug.
14. Terri, M. Vokaalne kasvatus lasteaias. “Eesti Kool”, 1938, nr 4/8, lk 526—531.
15. Torm, M. Juubilar on Meeta Terri. “Haridus”, 1991, nr 11, lk 54—55.
16. Öunmaa, L. Ülevaade Eesti NSV teenelistest õpetajatest-lasteaednikest. TPe-dl. Diplomitöö. Tln, 1987, 151 lk

EESTI KIRJANDUS SKYLLA JA CHARYBDISE VAHEL

*Hädas tuhandeaastase ajalooga,
hädas kivide, rahvuse, mädasooga,
pooleldi tõelus, pooleldi kujutelu —
see on eestlase elu.*

Mats Traat

Eesti kultuur on läbi sajandite järjepidevalt arenenud — kõigi takistuste kiuste. Uurijatel seisab ees luua tervikmudel rahvuskultuurist kui elavast ja unikaalsest organismist, mis on lahutamatult seotud Euroopa kultuuriga. Tervikpildi saamiseks tuleks alustada valgustusajast (estofiilid) ja selgitada järgnevalt selle muutumist rahvuslikuks ärkamiseks, identiteedi tunnetamiseks, mis järk-järgult omandab poliitilise suundumuse kuni riikliku iseseisvuse tekkimiseni 1918. aastal, mis läbi kultuur läks riiklike institutsioonide kaitse alla. Järgnevad okupatsioonid (nõukogude ja Saksa) on eesti rahvuslikku eksistentsi küll tõsiselt ahistanud, kuid mitte hävitada suutnud.

Käesolevas ülevaates püütakse selgitada eesti kirjanduse kui kultuuri olulise koostisosa situatsiooni kahe vaenuliku jõu vahel.

Ühes oma 1936. aastal peetud ettekandes räägib Oskar Loorits rahvusluse ideede jõudmisest Balti provintssidesse 19. saj keskel. See tähendas rasket kaotust baltisakslastele, kes ei osanud ega tahtnud liituda siinse pärisrahvaga,

et moodustada ühisrinnet puhkeva venestuspoliitika vastu. Mis eestlastesse puutub, siis nende saatusest oli järjekordselt saamas küsimärk. Meie ees olidki *Skylla* ja *Charybdis* — kaks saatuslikku ähvardust. Oli puhkenud vastasseis slavofiilide (J. Samarin, Okrainõ Rossii, 1868—76) ja baltisakslaste (C. Schirren, Livländische Antwort, 1869) vahel Läänemeremaade provintside kuuluvuse pärast. Siinsete põlisrahvaste arvamust ei peetud vajalikuks arvestada, isegi mitte küsida. Sellega ühenduses kirjutab O. Loorits: *Saksa ja vene šovinistid on püüdnud aina tembeldada eestlasi väljasurevaks rahvaks, kes varem või hiljem peab sulama ühte suurrahvasse, kuid nad on “unustanud” targu jälgimata, et väike ühemiljoniline eesti rahvas on elanud juba üle mitme suurrahva sünni ja surma. Juba ammu enne Kristuse sündi, kui polnud veel olemaski saksa, vene, prantsuse, inglise jne. suurrahvaid, asusid eestlased täpselt samal maa-alal, kus asuvad nad praegugi ja tahavad ka tulevikus elada. Ja kui eestlased ajaga pole küll mitte suurrahvaks pai-*

sunud, siis ei johtu see tõesti meie elujõuetusest, vaid hoopis erinevast mentaliteedist, mis pole oma laadilt põrmugi agressiivne ega ekspansioonihimuline (6, lk 715).

Feodaalajal teatavasti puudus eestlastel ligipääs elitaarkultuurile, ometi suutsid nad säilitada oma keele ja arendada rahvaloomingut; kõigi raskuste kiuste pärandas feodaalae järgnevale ajastule füüsiliselt elujõulise ja vaimselt arenemisvõimelise rahva. Enam kui 150 aastat tagasi kirjutas üks baltisakslane eestlaste kohta: *See on imestamisväärne, kuidas see rahvas oma vana-dest harjumustest kinni peab, nagu ta raudsena jäi painutamata ka oma orjastamisel. Kas võiks tõepoolest uskuda fakti, et see mehine rahvas, kes kord Põhjamaa valitsejad värisema pani, et see rahvas kannab veel siamaani sedasama pikka juust, mis meestel samuti kui naistel vabalt langeb pea pealt alla, kannab enamasti veel sedasama rõivas-
tustki, mida kandis tollel ajal, kui ta ründas viikingeid? Jah, mida kõike ei tee orjus üheltpoolt ja teiselt poolt ohjeldamatu tung ja armastus vabaduse järele!* (3, lk 280.)

Siin väljendub valgustuslik-estofiilne mõttelaad, mis oli vajalik eeldus rahvusliku identiteedi tekkimisel. Estofiilsele ärkamisele järgneki juba rahvuslik ärkamine, milles "ilusat" minevikku kokku panes tehti vargsi ka tulevik valmis (nt C. R. Jakobsoni isamaakõned). Baltlaste osaks jäi mehi "tööle hõigata", aga põhilised töötajad olid ikka eestlased ise. "Hõikajatena" tõusid esile Jannau, Merkel, Schultz-Bertram, Rosenplänter,

Luce..., töötajajana Faehlmann, Kreutzwald, Jannsen, Hurt, Jakobson... Jakob Hurda deviis — on vaja saada vaimselt suureks, et püsima jääda — hakkas rahva teadvuses juurduma. Ja 1869. aasta varasuvel defileeriti juba mööda rahvusliku liikumise radu I Eesti üldlaulupeole. Oldi eestlaste vaimse ärkamise tunnistajaks.

Paraku hakkasid lootused üsna pea tuhmuma — juba 80. aastatel jäime totaalse venestuslaine alla, mis ahistas kogu meie kultuur-poliitilist arengut. O. Loorits arutleb: *Meie geopoliitiline asend on olnud meie suurimaks hädaohuks, kuid ühtlasi ka meie suurimaks jõuallikaks: meie väike, kuid sõlmpunktina nii tähtis kodumaa, see on põline huvide ristluse ja vastuolude kokkupõrke maa, mille poole on tungitud küll Idast, küll Läänest..., kuid mille tõeliste peremeestena oleme püsinud siiski meie — jah, küllap üheltpoolt selle tõttu, et võistlevad võõrjõud on üksteist vastastikku ohjeldanud, teiselt poolt aga kindlasti ka selle tõttu, et just vastuolud on karastanud meid sisemiselt... Meie vitaalsuse oluliseks kindlustajaks on olnud see, et me pole lasknud end kunagi painutada ega vaimselt orjastada ainult ühe suure poliitilise, majandusliku, kultuurilise jne. võõrjõu või "mõju" absoluutsest hegemoniast, mis on lämmanud nii mõnegi väikerahva... Mida muud tohime siis sellest hädaohust oma välissuhete reguleerimiseks järelda-
da, kui... vältida võimalikku lämbumist üheainsa võõrjõu hukutava mõju alla (nagu näit. kommunismi, fašismi või mis tahes muu -ismi ai-*

nuvõimu alla), kindlustada kontakti-vabadust igasse suunda (6, lk 721).

Ja nii kinnistuski eestlaste teadvuses idee, mille tabavalt on sõnastanud Anna Haava: "Meie tahame elada ja kirjutada aegade- raamatusse..." (1906).

Selle unelma realiseerimine lan- ges suures osas meie iseseisvuse kahte aastakümnesse, kuni me jär- jekordselt seisime... *Skylla ja Cha- rrybdise* vahel.

Karl Ristikivi on kirjutanud, et kuri ei käsuta mitte ainult ruumi, vaid ka aega. Kui SSSR meie maa 1940. a anastas, tehti kohe algust mälupe- suga, mälu kustutamisega, meie tegeliku mineviku mahavaikimisega, ajalooliste mälestusmärkide, raa- matute hävitamisega, globaalse mankurdistamisega.

Ideoloogilise töötluse teravik oli suunatud eeskätt õppivale noor- soole. Ajaloo- ja kirjandusõpetusele anti paiguti lausa absurdne sisu.

Nõukogude korra tulek 1940. a lõi segi eesti traditsioonilise vaimuelu, kuri käsi asus meie "aegade-raa- matu" kallale. Poliitiliste raamatute (Lenini, Stalini, Kalinini, Vorošilovi, Molotovi jt elulood ning teosed) en- neolematu laviin mõjus absurdina. Venemaa ja venelaste ülistamine tõusis ideoloogia keskmesse. Nõu- kogude ja vene vahele asetati võr- dusmärk. Deklareeriti, et kodanlikus Eestis ei olnud töötavale rahvale kättesaadav suure vene rahva kir- jandus, mis olevat kõige ideelisem, progressiivsem terves maailmas.

Probleemi kultuurpoliitilise ole- muse mõistmine eeldab vaatepunk- ti avardamist ka järgnevatele ahis- tusaegadele: Saksa okupatsioon

(1941—44) ja SSSRi okupatsiooni jätk alates 1944. aastast. Nii üks kui teine olid meile kui väikerahvale hä- daohtlikud, kuivõrd nad olid rajatud massiinimesele, mitte isiksusele, autoritaarsele riiklusele, mitte de- mokraatialle.

Kuidas mäletatakse neid okupat- sioone?

A. Adson meenutab, et Nõukogu- de okupatsioon oli ühe aasta vältel (1940/41) suutnud end avada nii ko- letislikult, et Saksa okupatsiooni tul- les *nagu suure painaja alt pääse- nuina hingasid kõik kergendatult ja igaüks kiitis südame põhjast: nüüd saab ometi rahulikult magada, ei ole enam karta südaõisi automürinaid maja läheduses ega veokite ette- veeremisi — juba jälle kellegi õnne- tu äraviimiseks* (5, lk 155).

Koolinõunik Märt Raua väitel Saksa okupatsioonivõimud *eesti kooliellu end ei seganud, vaid jätsid selle juhtimise Eesti omavalitsuse kätte. Õppekavades muudatusi ei tehtud. Samuti jäi koolide järeleval- ve eesti ametnike kätte. Kooli sein- tele asetati tagasi Eesti riigimeeste, vabadussõja juhtide, kirjanike ja kunstnike pildid. Hitleri pilti koolidele peale ei sunnitud* (5, lk 156).

Omaaegse teatritegelase Volde- mar Mettuse hinnang: *Ei, rahvus- sotsialismil oli peale vähese hea — kui sedagi oli — palju lollust, siga- dust ja alatust, aga Saksa okupatsi- ooni all võisid end palju suuremal määral tunda inimesena kui Vene okupatsiooni all* (5, lk 156).

Saksa okupatsioonija Eesti omavalitsuse sisedirektor (-minis- ter) Oskar Angelus väidab: *Saksa okupatsioon oli raske, kuid ikkagi*

võrratult kergem Vene omast, seda eranditult kõikidele rahvakihtidele. Sakslaste psühholoogiline viga seisib arvamises, nagu oleks Eesti oma elanikkonnaga eelväli Venemaa vallutamisel, ilma eestlastelt küsimata, kas ja kuidas nad tahavad kõike kaasa teha. Eestlaste psühholoogiliseks veaks oli veendumus, et sakslased on kohustatud enamlased minema ajama ja siis ise kiiresti kaduma... nagu oleksid sakslased palgasõdurid, keda võib sinna-tänna saata (1, lk 46).

Seesugused hoiakud-hinnangud okupatsioonistaasta kohta väljendavad rahva üldist suhtumist. Ka kirjanduse kaudu. Tabav on M. Underi vahetu filosoofilis-poeetiline reageering teoses "Mureliku suuga" (1942), kus luuletuste pealkirjadki üldist meeleolu rõhutavad: "Raske hommik", "Vihane kevad", "Mõrane hommik"; "Jõulutervituski" on mitte rõõmust, vaid leinast kantud.

Milline oli Saksa okupatsioonija (1941—44) üldine kirjanduspilt ja raamatutoodang? Mõistagi, nõukogude kirjandusteadus püüdis tole-aegset kirjandust esitada võimalikult mittemidagiütlevana. Teoses "Saksa fašistlik okupatsioon Eestis aastail 1941—44" väidab M. Jürna: "...suuremast osast okupatsiooni ajal ilmunud kirjandusest kui vaimutoidust ei saa juttugi olla: see oli pigem mõeldud ning kokku sepitsetud laimutoiduks ning sisutuks aja-viiteks" (lk 364).

U. Liivaku andmeil ilmus nimetatud perioodil Eestis raamatuid: 1941/42 — 326, 1943 — 245, 1944 — 96, kokku 665 raamatut. Ilukirjandusse puutuvalt — 6 romaani (K.

Ristikivi "Rohtaed", A. Gailiti "Ekke Moor", A. Mälgu "Hea sadam", K. A. Hindrey "Taaniel Tümmi tähelend", A. Kalmuse "Soolased tuuled", A. Kivikase "Karuskose"): Lisaks lühiproosat, memuaristikat ja luulet. Luulest tõusevad M. Underi "Mureliku suuga" kõrval esile H. Visnapuu "Tuule ema", K. Merilaasi lastele mõeldud kogumik "Mu kallis kodu", B. Alveri luuletsükkel koguteoses "Ammukaar" jt. "Ammukaare" kaks numbrit avaldati aastail 1942—43.

Sõja ajal avaldatud kirjandusteosed ei hõlma kõike sellal loodut. Paljud emigreerinud kirjanikud viisid oma kohvrites kaasa Eestis avaldamata käsikirju (4, lk 51).

Milliseid motiive ja meeleolusid selles kirjavaras leida võib? Üldiselt tõuseb esile kaotusvalu lähedaste inimeste pärast, mure, lein, inimeste ja kogu rahva edasine saatus. Väga tähtsal kohal on kodumotiiv, mis on eriti täheldatav luules (K. Merilaas, M. Under, B. Kangro jt). Siin kohtame nn ideaalrealismi — soovi, et tegelikkus oleks parem, kui ta tegelikult on. Meie räsitud kodud ja ärakistud inimesed andsid selleks piisavalt põhjust. Otsiti vaimset tuge ka minevikust, nt K. A. Hindrey "Väsinud hinged", A. Mälgu "Kurjal ajal". Ei puudu ka riigipöörjate paroodia (Edgar V. Saksa "Ülestõus") ja funktsionääri portree (M. Metsanurga "Dora Praats").

Märkimata ei saa aga jätta, et peaaegu täiesti puudus nn survekirjandus, millega nõukogude ideoloogia meid lausa üle ujutas esimestest võimuhetkedest peale ja eriti sõjajärgsetel aastatel. Pruugib vaid sirvida "Rahva Hääle", "Eesti Bolše-

vikku”, “Loomingu” jt perioodiliste väljaannete numbreid (eriti 1949—52), et veenduda Saksa ja Nõukogude Liidu propagandameetodite erinevuses. Põguski pilk Eestis käibinud sõjajärgsele kultuuriideoloogia märksõnadele on tänapäeva inimese jaoks üsnagi hämmastav: klassivõitlus, kultuuri revolutsioon, kodanlikud natsionalistid, rahva vaenlased, proletariaadi diktatuur, kulakluse kui klassi likvideerimine, stalinlik rahvaste sõprus, vanem vend (vene rahva esindaja), kodanlikud kirjandusteadlased, formalistid...

Kõige sellega kaasnes keelatud raamatute nimekirjade koostamine — seda tegid mõlemad okupeerijad. Raamat võis muutuda inimesele ohtlikuks, kui ta oli saanud sildi “kontrrevolutsiooniline”, “kodanlik”, “apoliitiline”; sakslaste ajal vastavalt “kommunistlik”, “marksistlik”, “semitiitlik” vm. Paljud raamatud kadusid “põranda alla”, säilitades sel viisil oma funktsiooni kultuuri järjepidevuse hoidjana.

Ühtaegu ei tohiks unustada, et Saksa okupatsioonist on meil üksnes sõja-aegne kogemus, milliseks oleks ta aga kujunenud mitmekümneaastasest “loovas ülesehitustöös”, seda oskame parimal juhul vaid ette kujutada.

Milliste ideoloogiliste tõdedega toideti meie kultuuri-kirjandust sõjajärgsetel aastatel, seda võib hõlpsasti teada saada omaaegsest perioodikast.

Kuivõrd eesmärgiks oli seatud siinse põlisrahva assimileerimine teiste Venemaa rahvastega, alustati otsustavat võitlust nn kodanliku

natsionalismiga. Selle “teaduslikuks” aluseks sai nõukogude rahvusteooria, mida ajakiri “Eesti Bolševik” (1950, nr 3) kommenteerib järgmiselt: *Kuni Suure Oktoobri-revolutsioonini olid maailmas ainult ühte tüüpi rahvad — kodanlikud rahvad. Kodanlike rahvaste saatus on tihedalt seotud kapitalismiga... Kodanlike rahvastel tuleb lõpp ühes kapitalismi kukutamise ja proletariaadi diktatuuri loomisega. Proletariaadi diktatuuri ja nõukogude korra baasil sünnivad uued rahvad — sotsialistlikud rahvad.*

Sotsialistlike rahvaste integratsioonina sünnib uus kooslus — nõukogude rahvas, mille tuumiku moodustab vene rahvas kui “esimene võrdsete seas”. See motiiv sai aluseks N. Liidu hümnilegi, mis algab sõnadega:

On vabade riikide murdmatu Liidu loond jäädavaks ajaks suur

Venemaa hõim...

Valitsev ideoloogia püüdis kõiki N. Liidu rahvaid allutada ühesugusele ajaloole, mille keskmes on juhtiva jõuna olnud alati vene rahvas. “Rahva Häälest” (30. XII 52) loeme:

Esimene võrdsete peres.

Rohkem kui poolteist tuhat aastat asustab suur vene rahvas määratu-suurt maa-ala Balti merest kuni Beringi mereni, Põhja-Jäämerest kuni Musta ja Kaspia mereni ning Pamiirini... Vene rahvas sünnitas ja kasvatas geniaalseid inimesi, kelle nimed ei unune kunagi. Suur teadusemees Lomonossov, kuulsad kirjanikud Puškin, Lermontov, Gogol, Nekrassov, Turgenev, Tolstoj, Tšehhov ja Gorki innustavad meie rahvast põlvest põlve tööle ja võitlu-

sele parema tuleviku nimel... Vene rahvas andis inimkonnale tema suurima geeniususe — Vladimir Iljitš Lenini... Vene rahvas koondas enda ümber maa teised rahvad — kujunes võimas vabade riikide murdmatu liit... Kui Eestis algas kollektiviseerimine, andis vene töölisklass kümneid tuhandeid oma parimaid esindajaid, kes aitasid külas luua uut, õnnelikku elu... Kui puhkes Suur Isamaasõda, siis eesti rahvast ei jäetud üksi fašistliku kiskja vastu, teda aitasid eelkõige vene rahva pojad...

Vene rahvas on esimene võrdsete peres eelkõige seepärast, et Nõukogude Venemaa osutus selleks tuumikuks, kelle ümber koondusid kõik meie suure kodumaa rahvad.

Nõukogude elulaadi kujundamise protsessi jäid tähistama paljud füüsilise ja vaimse vägivalla aktid, mida võime välja lugeda isegi "Eesti Bolševikust" (1949, nr 9): Eesti inimestes on tõusnud nõukogude patriotism... Kõik eesti töölised töötavad suure usinusega, et täita enne tähtaega viieaasta plaan... 1. maiks 1949 oli Eestis juba 2.905 kolhoosi. Kolhoosikord on Eestis võitnud... Kulakud kui klass on N. Eestis juba likvideeritud. Sellega ühes on ka likvideeritud viimased kapitalistliku klassi jäänused...

Ikka kiiremalt ja kiiremalt areneb Eestis nõukogude kultuur... On antud välja 117 Marxi, Engelsi, Lenini ja Stalini tööd 1.579.600 eksemplaris...

Ja ometi oli see vaid suure kurbmängu sissejuhatus. Tõeline "kultuurirevolutsioon" vallandus 1949. a

suvel seoses kirjandusteadiaase Max Laossooni "Loomingus" avaldatud artikliga "Mõningaist eesti kirjandusteaduse ja kirjanduskriitika küsimustest". Selles juhitakse võimude tähelepanu mõnede kirjanike ja kunstnike kodanlik-natsionalistlikele ja formalistlikele hoiakutele. Stsenarium nägi ette meie "aegade raamatu" enneolematult ulatusliku rüüstamise — süüdistused natsionalismis, rahvaste sõpruse põhimõtete rikkumises. Järgnesid riiklikud sanktsioonid (EKP KK VIII pleenum), mis tõid kaasa mitte ainult raamatute massilise hävitamise, vaid ka inimeste arresterimise, töökohtadelt tagandamise, põlu alla panemise, isegi rahvuse salgamise. Hakkas maksma ainult ustavus Moskvale, mida eriti pidi kinnitama teine emakeel ja venelannast naine. Eesti keelt koduse keelena ja laste õppimist eesti koolis hakati poliitilise karjääri seisukohalt ebasoovitavaks pidama. (J. Kaplinski, "Päevaleht", 18. 01. 92.)

Kirjandusteadlasi süüdistati selles, et nad on püüdnud eesti rahvast orienteerida läänekultuuri teele. Tõlge ajalehest "Pravda" (14.08.51): *Kodanlike natsionalistide gruppide purustamise tõttu on võimalus paljastada võltsingut, mis tehtud eesti eeposes ja kirjanduses. Nii, näiteks, eesti eeposes "Kalevipoeg" oli tehtud sihilikke võltsinguid, mida oli korratud ka nõukogude võimu ajal trükitud väljaannetes. Nimelt oli välja jäetud järgmised read:*

"Selline oli eestlaste minevik

Ajani, mil Venemaa

Meid tugeva tiiva

Kaitse alla võttis."

sõprussidemeis vene rahvaga... Ajalugu näitab, et vene rahvas on pidevalt aidanud eesti rahvast... Vene rahva mõjul levis Eestis põllu- pidamine, käsitöö, tööstus ja kultuur... 18. saj. alul vene rahvas vabastas eesti rahva Rootsi ikkest...

1940. a. eesti rahvas pani vene rahva abiga Eestis maksma nõukogude korra...

Oli tekkinud ühiskond, mida valitseb kultuuriimperialism — nähtus, mis hävitab väiksemad ja lamestab suuremad. (Eks venegi kultuur elas sügavas kriisis!) Kogu meie kirjandus, kunst, teater, helilooming oli asetatud kindlalt sotsialistliku realismi rööbastele. Kirjanduses pidi eesti rahvusest progressiivne kangela ne saama abi venelase käest, maalikunstis oli kõige kindlam maalida Stalinit istudes või seistes, kõige kindlam aga Leniniga kõrvuti. Head kriitikad said ka vägevad tehased, suured kolhooside viljapõllud ühes traktoritega ja muu tehnikaga — peaasi oli, et kõik säras päikese paistes (2, lk 65). Niisugusest vaa- tekohast lähtuvalt hakati esile tõsta päevapoliitikast kantud publitsistlikku laadi teoseid, mille tippnäiteks on H. Leberechti "Valgus Koordis" (vene k. 1948, eesti k. 1949). Kirjandusklassikat hakati ümber hindama vastavalt proletariaadi dik- tatuuri ja kommunistliku partei doktriinidele. Olümposes vabastati ruum proletaarsetele kirjanikele ja nende diletantlikele töödele (J. Lili- enbach, V. Mölder, V. Buk jt), eesti kirjandusest kanti maha G. Suits, M. Under, Fr. Tuglas, H. Visnapuu, A. Mälk, K. A. Hindrey... ja paljud teised.

Aastakümneid on möödunud ja ometi elab — "pooleldi tõelus, pool- leldi kujutelm" — eesti vaim edasi. Jälle on oma riik, ikka ja jälle seisa- me kahe maailma piiril.

Kirjutab Oskar Loorits:

Meie... eriline missioon: püsida endiselt üheks väikeseks vahenda- jaks Lääne ja Ida maailma vahel. Meie kultuurilooline õnn on selles, et oleme neid haruldasi, kes suuda- vad saada aru mõlemast vastakast maailmast, kes tunnevad end mõle- masse vaenulisse leeri kuuluvat ja kes mõistavad võib-olla argsi-vargsi helisema panna mõlema vägeva poole südamekehtel hella lepitavat viit... Muidugi asetab see meie vai- mueliidile suuri, kuid seda veetleva- maid ülesandeid. Kui meie kirjani- kud ei taha olla ainult metsanurga- jutumehed ja kui meie õpetlased ei taha olla ainult kodukolka-nokitse- jad, siis nad peavad avardama oma käsiteldava ainekliku rahvusvaheli- selt haaravasse ulatusse, peavad nägema üldinimlikke perspektiive ja probleeme, peavad tungima suurte sünteaside poole (6, lk 723).

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Angelus, O. Tuhande valitseja maa. Mä- lestusi Saksa okupatsiooni ajast 1941—1944. Kirjastus EMP Stockholm, 1956.
2. Eesti saatusaastad 1945—1960, II. Kir- jastus EMP Stockholm, 1964.
3. Das Inland, 1837, lk. 280.
4. Kruus, O. Eestiga südames võõrsil. "Kuldvillaku" kirjastus, Tallinn, 1996.
5. Liivaku, U. Eesti raamatu lugu. Monok- kel MCMXCV.
6. Loorits, O. Eesti kultuuri struktuurist, orientatsioonist ja ideoloogiast. — Varamu 1938, nr. 6.
7. Saksa fašistlik okupatsioon Eestis aas- tail 1941—1944. RK Poliitiline Kirjandus, Tallinn, 1947.

LEO VILLAND on TPÜ õppejõud

MILLEKS MEIL SEDA KÄSITÖÖD ÜLDSE VAJA ON?

Sellise küsimuse esitasid ühe Mustamäe kooli 8. kl neiud selle aasta talvel käsitöö praktikandile, kui see püüdis neid tunnis tööle panna. Lõpukursuse üliõpilane jäi vastamisega hätta, metoodikul ei sobinud vahele segada. Viimasel ajal tundub üha sagedamini, et sama küsimus tekib teistelgi. Niisiis on põhjust arutleda, miks selline küsimus tekib, ja katsuda sellele ka vastust leida.

Ei ole kuigi kaua aega mööda sellest, kui elasime peaaegu naturaalmajanduses (poed olid ju tühjad). Sel ajal oli käsitöö tegemise oskus hinnas, sest sageli oli see ainus võimalus mõnd vajalikku eset saada. Nüüd on selline hädavajadus kadunud ja nendel, kelle jaoks käsitöö tähendas ainult esemete valmistamist, tekibki küsimus käsitöö õpetamise vajalikkusest koolis. Kooli seisukohalt on käsitöö ja kodundus, nagu poiste tööõpetuski, väga kallid õppeained, kuna nende õppimiseks-õpetamiseks vajatakse ruume, mis on spetsiaalselt sisustatud pliitide ja masinatega, ning hulgaliselt töövahendeid ja materjale.

Agas mis on siis see, mis peaks meid sundima käsitööd ja teisi oskusaineid edasi õpetama ning mõtlema selle üle, kuidas seda paremini teha?

Inimkonna arenguloost on teada, et ürginimese muutumisel kultuurinimeseks oli töö väga olulisel ko-

hal. Töötegemine on tähtis ka lapse arengu seisukohast. Oma kätega midagi tehes arenevad kõigepealt käed, suutmaks teha aina keerulisemaid ja täpsemaid liigutusi. Kätega koos areneb ka aju, sest tema peab kogu seda protsessi juhtima. Et käsitöö tegemine arendab lapse täpsust ja koordinatsiooni, tuleb Johannes Käisi sõnul tööõpetust hinnata kõigepealt tema kasvatuslike mõjude järgi. Tema sõnul tööõpetus harib ja teritab lapse meeli, arendab ilutunnet ja maitset, harjutab korda ja puhtust ning loob tööõõmu. Seejuures on omandatud oskustel ka eluväärtus.

Üldhariduskooli õppekavas on öeldud, et koolihariduse põhieesmärgiks on valmistada õpilast ette iseseisvaks eluks ja arendada teda kui isiksust. Milline võiks olla tööõpetuse kui õppeaine (tütarlastel käsitöö ja kodundus, poistel — tööõpetus) roll ja võimalused nende eesmärkide täitmisel?

1. Kõige olulisemaks tuleks pida **iseseisvuse kasvatamist**. Johannes Käis on oma "Valitud teostes" põhjalikult käsitletud iseseisvuse ja isetegevuse probleeme koolis ning tööõpetuse osa iseseisvuse arendamisel. Ta kirjutab, et isiksuse oluliseks tunnuseks on seesmine iseseisvus otsustustes ja tahtetegevuses. Ainult sellisel iseseisvusel kujuneb töö vabaks, individuaalseks



Enda kavandatud käsitöö pakub nii tegemis- kui kandmisrõõmu.

tegevuseks, tõeliseks isetegevuseks. Isetegevuse eesmärgiks on õppimise võimalus ja iseseisev väljendusviis, milles lõpuks väljendub lapse tahe ja individuaalsus. Selle saavutamiseks peab laps saama endale õpetaja soovitusel valida kohase töö.

Tegelikult arendati Eesti koolis ka nõukogude ajal jõudumööda õpilaste iseseisvust, paljudes koolides said õpilased valida ja ise otsustada, milliseid esemeid valmistada. Uus õppekava soosib valikuvabadust veel enam, uued käsitööõpikud on aga suuresti koostatud tööjuhenditena, nendes on juhised mitme erineva tehnoloogilise võimaluse kohta, millest õpilane valib endale enam meeldiva ja sobiva. Tööjuhendid on erineva keerukusastmega. Valimisel saab õpetaja õpilasele soovitada kõige jõukohasemat. Et õpilasel oleks kergem valida, peaks õpetajal kõigi tööjuhendite kohta olema näidised. See eeldab, et kõik õpilased on suutelised tööjuhendite järgi töötama. Õpetaja osaks sellise töövormi puhul jääks n-ö süsteemi loomine — millised töötlemisviisid on olemas, kus neid kasutatakse jms ning loomulikult õpilaste individuaalne juhendamine. Tähtis on jälgida, et õpilased ei valiks liiga mahukat tööd, mis neil käsitöö röömu ära võtaks.

2. Väga oluline on **loogilise mõtlemise arendamine**. Iga käsitööliigi tehnoloogias on oma loogika. Õpilane peab hakkama seda nägema, omandama teatud süsteemi. Konkreetset tehnoloogilised võtted (näiteks palistuste nurkade tegemine) võivad aja jooksul ununeda,

kuid neid on loogika põhjal väga lihtne taastada. Loogilise mõtlemise alusel on võimalik hakata ise looma uusi mustreid, tegumoodi; süsteemi olemasolul on võimalik taastada näiteks erinevate kiudainete ja seega ka õmblusmaterjalide omadusi.

3. **Käsitöö- ja kunstiõpetuse tundides on kõige suuremad võimalused õpilaste loovuse ja individuaalsuse arendamiseks**. Esialgu ei ole lapsed suutelised päris iseseisvalt praktilisi töid kavandama, kuid sinnapoole peaks igal juhul püüdlema. Ajakirjadest ja raamatutest leitakse ideid, et iga õpilase töös oleks pisutki omaloomingut. See töö on algul raske, sest õpilane ei tunne sageli veel nii hästi tehnoloogiat, et päris ise tegumoodi või mustrite kombinatsiooni luua; küllap on neidki, kes sellega kunagi hakkama ei saa. Õpilastööde näitustel tahaks aga edaspidi küll rohkem näha omaloomingulisi esemeid. Need võivad olla väiksemad ja tehnoloogiliselt mitte nii kõrgel tasemel, kuid siiski ise kavandatud. Kavandamises peab õppima ka tehnoloogiat arvestama — kuidas kavandatud ese valmis teha nii, et kõik ilus oleks.

4. **Käsitöö on alati olnud ja jääb ka edaspidi eesti rahvuskultuuri osaks**. Tööõpetuse tundides õpitakse esivanemate materiaalsel kultuuri tundma, hindama ja edasi arendama. Eriline koht uues õppekavas on just rahvuslikul käsitööl.

5. **Olulisel kohal on tööõpetuse tundides tarbijakasvatus**.

Käsitöötundides saavad neid teada, millised eriomadused on



Õmblusmasinaga õblemist võib alustada juba 2.—3. klassi õpilastega.
Lapsi juhendab autor.



Tulevaste käsitööpetajate loovtöid juhendab õppejõud Jutta Piirlaid.

tekstiilmaterjalidel, nad õpivad neid valima ja hooldama vastavalt eseme otstarbele. Kodunduse tundides õpitakse tundma toiduainete omadusi ja poest kaupa valima. Samuti saadakse teada, millised puhastusvahendid on olemas ja kuidas neid kasutatakse. See, kui palju nendes tundides õpitakse erinevate kodumasinat käsitlemist, sõltub õp-
peinstrumentariumist.

6. Tööõpetuse aineid on võimalik seostada (integreerida) mitmete teiste õppeainetega. Loovuse seisukohalt on kõige tihedam seos kunstiõpetusega — kavandamine, värvuste valik, ruumikujundus jms. Seostada võiks ka teoreetiliste õppeainetega. Tööõpetuse tundides saab kasutada ja üle korrata matemaatikas ja loodusõpetuses õpitud, näidata vajadust õpitud teoreetiliste teadmiste järele. Kodunduse tundides õpitav on seotud keemia, bioloogia ja ter-
visekasvatusega.

7. Üha olulisemaks muutub säästliku ja keskkonnasõbraliku suhtumise kasvatamine. Tööõpetuse tundides õpetatakse materjalide otstarbekat kasutamist, ka seda, kuidas juba kasutusel olnud esemest uut teha, kuidas saab lihtsalt ja odavalt valmistada uudseid ja huvitavaid esemeid. Selliste teemade käsitlemine arendab säästlikkuse kõrval ka leidlikkust.

8. Praktilistes tundides on võimalik kasvatada ja arendada õpilaste selliseid omadusi nagu enesekontroll ja enesekriitika. Väga paljud õpetajad hindavad valmis-
töid koos õpilastega, seejuures on igaühel võimalik oma tööd teistega

võrrelda. On oluline, et õpilane ise mõistaks, miks tema töö ei ole niisama ilus või hästi tehtud nagu teistel, ning püüaks seda ise parandada või järgmine kord paremini teha.

9. Tihti tekib õpilastel just käsitöö ja tööõpetuse õpetajatega hea ja inimlik suhe, kuna tundides juhendatakse õpilasi enamasti individuaalselt. Käsitöötundides on näputööd tehes vahel aega ka juttu ajada ja sageli on selliste südamlike jutuajamiste kasvatus tulemus suurem kui mõnel vastavalt ettevalmistatud üritusel. Siiras suhtluses võib õpetaja saada mõnegi lapse vanemaks sõbraks. Ühes koolis jäid kaks neidu alati pärast käsitöötundi vabatahtlikult klassi koristama. Mõne aja pärast selgus, et neil oli isiklikke muresid, mida nad tahtsid õpetajaga jagada. Mõlemat tüdrukut kasvatasid vanemad, kes ei suutnud nende probleemidest küllalt hästi aru saada, ja nii leidsidki nad endale “sõbranna” käsitööõpetajas.

Kui tööõpetuse kasvatuslikule ja arendavale mõjule lisaks on põhikooli lõpetaja õppinud ka süüa tege-
ma ja kodu korras hoidma ning oskab näputööd nii palju, kui tal iga-
päeva elus vaja on, võime pealkirjas esitatud küsimusele julgesti vastata: tööõpetuse ained on üks väga oluline osa terviklikust õppekavast, mille järgi õppimisel ja arenemisel kujuneb õpilasest mitmekülgne ise-
seisev isiksus.

KAI MALMSTEIN
on TPÜ õppejõud

Andres Vahisalu

PLAKSUTANTS

Moderato

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a series of chords, each preceded by a fermata. The lower staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment of eighth notes.

The second system of music consists of two staves. The upper staff continues the chordal sequence with fermatas. The lower staff continues the eighth-note accompaniment.

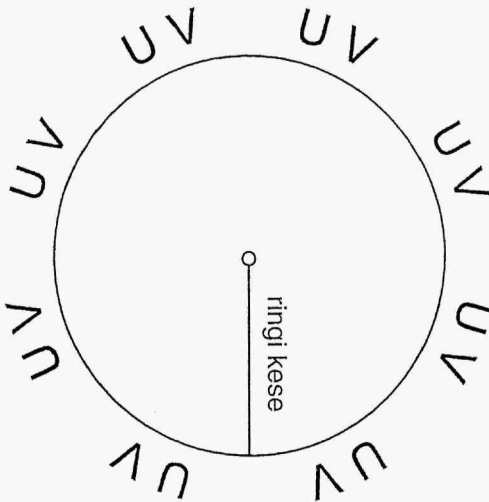
The third system of music consists of two staves. The upper staff features a melodic line with eighth notes and slurs. The lower staff continues the chordal accompaniment with fermatas.

The fourth system of music consists of two staves. The upper staff continues the melodic line with eighth notes and slurs. The lower staff continues the chordal accompaniment with fermatas.

The fifth system of music consists of two staves. The upper staff features a melodic line with eighth notes and slurs, ending with a double bar line. The lower staff continues the chordal accompaniment with fermatas.

PLAKSUTANTS

Algasend: tantsijad on ringjoonel esipoolega ringi keskme poole:



V poiss
U tüdruk

Taktid:

1—2 3 käteplaksu (2 x)

3—4 väikeste sammudega keerutus kohapeal (tüdrukutel käed seelikus, poistel puusas), jäädakse esipoolega ringist välja

5—8 kordub taktide 1—4 tegevus, 8 takti lõpul jäädakse esipoolega ringi keskme poole

9 —10 4 käteplaksu (taktide I ja III osal)

11—12 jooks ringis paremale, käed pihkseongus

13—14 4 käteplaksu

15—16 jooks vasakule

17—19 6 käteplaksu (taktide I ja III osal)

20 3 rõhksammu (esinemise ajal võib pöörduda esipoolega ringist välja)

Tantsu kirjelduse koostas
EVE-MALL SAAR,
Tall. Ped. Seminari vanemõpetaja

TIIA PALMARULT "KOOLIUUENDUSLASELE"

Olin üllatunud, kui toimetaja Kalju Leht tegi mulle ettepaneku oma mõtete avaldamiseks rubriigis "Kooli uuenduslasele". Nõusse sai ta mind soovitusiga rääkida sellest, millele olen viimase aasta jooksul pühendanud pea-aegu kogu oma vaba aja. Sain nimelt eelmiste jõulude ajal Avatud Eesti Fondist stipendiumi "Eesti pedagoogika-ajaloo jäädvustamine heililintidele". Stipendium on võimaldanud sajale kassetile salvestada eakate haridusnimeste mälestusi.

Kuidas see mõte alguse sai?

Aastate jooksul raadiotoimetajana töötades olen kohanud palju sisuka minevikuga inimesi ja kogenud ummikutunnet, sest raadio võimaluste ja vahenditega ei olnud mõeldav nende mälestuste lindistamine ega säilitamine. Mäletan päris selgelt üht kohtumist. Olin 1991. aasta märtsikuu lõpu kargel päikesepaistelisel päeval, tugevalt külmetatuna, külas Hummulis kauaaegsel õpetajal HILJA SÕÖDIL. Kärmelt toimetades tohterdas ta mind kuuma tee ja meega. Kuulasin tema mälestusi ja mõtlesin, et just selliste inimeste elulood tuleksid talletada. Samasuguseid seiku oli teisigi, kuni ühel päeval Ferdinand Eisen kinnitas, et tema õpetaja Võru ÕSi päevilt elab Helsingis, on väga vitaalne ja ettevõtlik. Ja võiksingi öelda, et Eeva Niinivaara oligi viimane tilk karikas, mis pani mõtte lahendust otsima. Meenus Avatud Eesti Fond. Kirjutasin stipendiumitaotluse, mis tänu otsustajate asjatundlikkusele ja heasoovlikkusele ka rahuldati. Ja esimene lindistatu oligi Eeva Niinivaara, kelle kultuurilooliselt rikkas kodus kogesin sooja ja vahetut vastuvõttu.

Lindid mälestustega leiavad koha Eesti Pedagoogikamuuseumis, kus nad on kättesaadavad kõigile, keda huvitab haridusminevik, ka seminaride ja ülikoolide õppuritele.

Eesti Raadio saadetes olen neid lindistusi kasutanud võimalust mööda, sest kahjuks on saatemaht viimastel aastatel aina kahanenud.

Tänada tahan Ilmar Kopsot ja Heino Rannapit, kelle soovitatud nimekirjad on mulle head teejuhid olnud. Ja Mare Tormi, kes hoolitses selle eest, et lasteaednikud projektist välja ei jääks. Neist Ella Prossi mälestusi oli suvel võimalik ju haridussaadetes kuulda. Selles loos ei saa ma meenutada kõiki kohtumisi, piirdun mõnega, lootes, et selle valikuga kedagi ei riiva.

31. jaanuaril 1996 külastasin Merivälja pansionaadis Hilja Tulpi, keda ootas augustikuus ees 90. sünnipäev. Saatuse tahtel leidis just sellel päeval urn tema tuhaga viimse rahupaiga ja raadios võisime kuulata tema haruldaselt täpseid ja suurepärase diktsiooniga räägitud mälestusi. Sellest õppisin, et ära lükka oma töid edasi, sest võib olla juba hilja.



Tiia Palmaru poeg Rauliga Versailles'i lossi pargis 1996. aasta juunikuus.

Mulgimaal Kaleph Jõulut külastades veendusin, et kui inimene on ka tervise tõttu tупpa aheldatud, hoiavad koolmeistriпõlve üliaktiivse elu mälestused praegugi meele erkса.

Heino Mägi näide tõestab, et õpetajad on väsimatult aktiivsed ja huumorimeelsed. Lindistasin teda ajal, mil Heino Mägi valmistas ette Lutike küla, lapseпõlvekoduküla 100. asutamisaasta tähistamist.

Kohtumised Aleksander Elangoga on olnud väärtus omaette. Ja kui olin veel kuulnud, kuidas ta viimasel suvel ÜPUI kokkutulekul tantsu vihtus, oli mu süda üsna rahulik — ma polnud vanahärrat lindistamisega üleliia väsitanud.

Ühe joonena iseloomustab eakaid koolmeistreid koduse kasvatusе mõju, eriti isa tõekspidamiste olulisus ja edasikestmine.

Rõõmustasin kogu hingest, kui nägin ETV uudistesaaates lõiku Sonda kooli kauase õpetaja ja juhataja Meinhard Laksi sellel sügisel antud lahtisest tunnist "Päevalill". Teadsin tema soovi seda tundi anda, sest 1. klassi oli jõudnud ühe Sonda pere neljas põlv ja õpetaja Laks tahtis neid koos näha. Lapsed ei vaadanud külalisi ega kaamerat, neil oli silmi vaid õpetajale.

Lõpetuseks tahan parafraseerida hiidlasest-haapsallasest õpetaja-koorijuhi Helga Kariisi meenutust. Küsinud kord ühe laulja veidi julgust võtnud abikaasa, kas muusikat õpetada, koore juhatada, laulupeole minna Helga Kariis tahab või peab, ja saanud iga kord vastuseks, et tahab, öelnud mees: "Siis on see laul sinu sees!"Loodan, et mitte ainult minevikku ei jää õpetajad, kes ei pidanud, vaid tahtsid olla õpetajad, et õpetajakutsumus oleks iga õpetaja sees.

ÕIENDUS

Uuemal ajal määratleb eesti ajakirjandus autori — kes on kes. Toimetajana pooldan seda praktikat ja KU on vastavalt ka toiminud. Seejuures on päris ilmne, et autor määratleb enda ise — kellena tahab esineda. KU 17. nr-s (1996, nr 3) juhtus kahetsusväärne eksitus: nimelt selle põhimõtte vastu. H. Kelderi autorimääratluse pani toimetaja suvaliselt kirja kujul: "Harri Kelder, koolijuht ja haridusteadlane". Kõigepealt tulnuks öelda "endine koolijuht"; teiseks ei ole autorile vastuvõetav termin "haridusteadlane". Ta eelistanuks nimetust "kooliajaloolane", nagu oli märgitud juba KU 16. nr-s. Selleks eelistuseks on tal täielik õigus.

Toimetajana jääb mul üle autori ees vabandada.

KALJU LEHT

Игорь Макарьев

ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ, ИЛИ ПСИХОПЕДАГОГИКА

**Огородник может решать, что хорошо для моркови,
но никто не может решать за другого, что есть благо.
Ж.—П. Сартр**

Значение педагогики в жизни людей трудно переоценить. Ее принято считать одной из древнейших наук на Земле. Сколько существует человечество, столько существует обучение и воспитание подрастающего поколения. Древнегреческий мыслитель Платон 2300 лет назад писал, что если плохим мастером будет башмачник, государство пострадает только в том смысле, что граждане будут хуже обуты, но если воспитатель скверно выполняет свои обязанности, в стране появится целое поколение невежественных и дурно воспитанных людей.

Мы привыкли считать педагогику наукой и потому иная постановка вопроса представляется нелепой. Написано огромное количество книг и учебников, прочитано много лекций – как по истории педагогики, так и по конкретным педагогическим проблемам. В нашем сознании закрепилось понятие “педагогическая наука”. Каждая же наука имеет свои законы. Но разве кто-нибудь сформулировал хотя бы один педагогический закон? Их просто нет – никогда не было ни открыто, ни сформулировано. Такое положение обезоруживает. Это явная педагогическая капитуляция, симптом того, что собственно “педагогическое” не выступает как некая специфическая действительность.

В современной педагогической литературе можно встретить лишь отдельные т.н. закономерности педагогики. Однако по признанию авторитетов в области обучения и воспитания, проблема закономерностей в классической педагогике не получила до настоящего времени глубокой теоретической разработки. К. Д. Ушинский еще более ста лет назад указывал на необходимость познания научных законов воспитания. В первом томе своего труда “Педагогическая антропология” он предупреждал, что простое заучивание педагогических правил пользы не приносит. Нужно находить и изучать научные основы, из которых эти правила вытекают. К. Д. Ушинский советовал изучать законы тех психических явлений, которыми следует управлять, и поступать, сообразуясь с

этими законами и теми обстоятельствами, в которых педагоги намерены их применять.

Без знания основных закономерностей педагогики трудно рассчитывать на ее развитие или вообще существование. Что же следует понимать под закономерностями воспитания, как видят их современные педагоги традиционной школы?

Закономерности – это устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых дает возможность добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности. Таким образом, знание закономерностей, по мнению педагогов, позволяет прогнозировать результаты воспитательной работы. Перечислим эти закономерности (учебник “Педагогика”, автор И. Ф. Харламов):

- развитие личности происходит только в процессе включения ее в деятельность;
- стимулирование активности;
- сочетание гуманизма и высокой требовательности;
- открывать перспективы роста и помогать добиваться радости;
- выявлять и опираться на положительные качества;
- учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- воспитание в коллективе и через коллектив.

Таковыми видят общие закономерности воспитания педагоги традиционной современной школы. Эти закономерности рассматриваются в их широком значении, они касаются как обучения, так и воспитания. Таким образом, с учетом этих или несколько иначе сформулированных закономерностей должна осуществляться как учебная работа в школе, так и воспитание у учащихся личностных качеств. Однако если вникнуть в содержание всех приведенных закономерностей, бросается в глаза интересный факт: все они в основе своей имеют психологическую базу. Раз уж мы коснулись психологии, посмотрим, располагает ли психологическая наука своими законами и закономерностями.

Здесь обнаруживается целый ряд законов. Например, закон взаимной индукции нервных процессов, который гласит, что при возбуждении одних центров в коре головного мозга тормозятся другие центры. Или закон Вебера-Фехнера о зависимости силы ощущения от интенсивности раздражителя. Примеров предостаточно и вопросов типа: является ли психология наукой? – не возникает. У нее есть свои, очень конкретные законы, на которых эта наука строится и от которых отталкивается.

Каждая отрасль человеческого знания выделяется еще и четким определением только ей присущего предмета исследования. Что же является предметом исследования педагогики? По давно сложившейся традиции предметом педагогики принято считать

воспитание как подготовку подрастающего поколения к жизни. Подобное определение предмета педагогики до некоторого времени не вызывало сомнений. Но по мере развития педагогической мысли выявилась некоторая упрощенность и даже неточность такого определения. Если предметом изучения педагогики является воспитание как специально организованный педагогический процесс, не ограничивается ли тогда ее задача лишь разработкой набора методов и приемов? Однако не столь существенно и это. Данное определение не проясняет главного – на какой основе педагогика разрабатывает теорию и методику воспитания?

В настоящее время возможен только один вывод: современная педагогика есть система, направленная на предупреждение или исправление ошибок учащихся и прежде всего ошибок в восприятии нашего, т.е. педагогов, понимания какого-либо вопроса. Проиллюстрировать данный вывод можно ярким примером из наблюдений российского психолога В. Лосевой. Описываемая ситуация настолько типична для нашей школы, что не оставляет места для сомнений по поводу сделанного заключения.

К специалисту за консультацией обратилась мать учащегося второго класса. Ребенок панически боится школы. Взаимоотношения с ребятами в классе у него отличные. Учительница на собраниях только хвалит. Вебенок и сам очень хвалит ее, привязан к ней. Дома рассказывает, какая она красивая и добрая. Но в школу идти не желает, во время сборов по утрам плачет. Начались его страхи, как кажется матери, с обсуждения любимых сказок на одном из уроков. Рассказав дома об этом уроке, мальчик долго плакал. А произошло на уроке следующее. Учительница спросила детей: "Какая самая добрая в мире сказка?" Дети стали называть разные сказки, которые они любят и считают самыми добрыми. Назвал свою сказку и этот ребенок. Но какую бы сказку не называли ребята, учительница говорила "нет" и продолжала выжидающе смотреть на детей. Некоторые учащиеся снова стали называть, но теперь уже другие сказки. И снова: "Нет, не то!" Потом учительница назвала сказку, которую никто из детей не упомянул, и стала ее читать. Вот, собственно, и вся история. Так почему же ребенок теперь боится ходить в школу?

В. Лосева так интерпретирует данную ситуацию. Первоначально вопрос учителя о том, какая самая добрая сказка в мире, каждый из детей воспринял как адресованный к его, пусть маленькому, но собственному внутреннему опыту. И каждый спешил этот опыт выразить. Но "наградой" за самовыражение было чувство растерянности, и каждый понял, что на самом деле именно его-то опыт учителю не нужен, а нужно нечто совершенно иное. Что именно? Об этом догадались, по-видимому, лишь некоторые. Они поняли,

что нужно "отгадать" сказку, которую учительница имеет виду, и приняли эту "игру", а вместе с ней и убеждение: "Самая добрая сказка – не та, что нравится мне, а та, которая нравится учителю."

Разве подобные сцены не происходят в нашей школе ежедневно? Разве не таким образом строится весь педагогический процесс в современной школе? Предупреждение и исправление ошибок учащихся – это и есть первый и главный закон традиционной схоластической школы. "В настоящее время школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом," – как будто о школе XX века писал выдающийся педагог века XVII Я. А. Коменский.

Немаловажен и вопрос о целях обучения и воспитания. Современная педагогика так отвечает на него: цель – это то, к чему стремятся, что следует осуществить. Таким образом, под целью воспитания понимаются те заранее прогнозируемые результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, достигнуть которых необходимо в процессе воспитательной работы.

В настоящее время в обыденном педагогическом сознании в вопросе о целях образования господствует парадигма социального заказа. Это означает, что цель в систему образования должна поступать от политики, идеологии или экономики. Но это же педагогический нонсенс?! Ведь если я, называя себя педагогом и имея перед собой ребенка, цели его воспитания получаю от политика или бизнесмена, то ребенок с неизбежностью оказывается только материалом, в котором может воспроизвестись деятельность названных лиц.

Зададимся вопросом, какими же мы хотим видеть наших детей. Когда промышленник основывает свое предприятие, он не ставит перед собой вопрос: "Будет ли моя продукция полезна для общества?" Его интересуют другие, чисто прагматические и материальные проблемы: "Найдет ли моя продукция сбыт? Удастся ли продать ее дорого и в достаточном количестве? Смогу ли я сократить затраты, получить существенные прибыли и окупится ли предприятие?" Педагоги в отношении воспитания детей слишком часто, к сожалению, рассуждают так же. Для современных педагогов значение имеет не всестороннее развитие личности детей, а получение ими образования, достаточного для того, чтобы выдержать экзамены, поступить в какой-либо институт, например, российский с его, может быть, "маленьким", но опять-таки социальным заказом. Но тогда стоит задуматься, педагог ли я? И в данном случае ответ однозначен: "Я не педагог! Я лишь обрабатываю и поставляю материал."

Педагог (греч. **пайдос** – дитя, **эго** – веду), т.е. ведущий ребенка к знанию, саморазвитию, ведущий ко всему высокому. Но получая

цели извне в меняющихся политических условиях, при наличии невообразимого количества различных идеологий учитель напоминает поводыря с известной картины Питера Брейгеля "Слепые". Он "слеп", но ведет за собой к поставленной кем-то цели своих учеников.

Предположим, учитель не исполняет чей-либо социальный заказ, а выбирает цели согласно своим представлениям о воспитании и обучении. Долгое время считалось, что опытный педагог может полностью сформировать личность ребенка, применяя методы, подобные методам сборки машины, все детали которой тщательным образом заранее обработаны. Вспомним печально известное: настоящего человека нужно ковать; настоящего человека нужно лепить и т.п. Но ребенок не формируется извне. Эта концепция полностью изжила себя, так как совершенно не подтверждается жизнью. Ребенок подобен растению, например дереву. Ведь в буквальном смысле слова не человек его выращивает, оно само растет. Человек только рыхлит землю, вносит удобрения, подрезает лишние ветви и т.п. Развитие же дерева происходит по своим внутренним законам. Так и ребенок создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален. Внешние условия служат ребенку, как и растению, "материальной базой", откуда он черпает ресурсы, необходимые для его питания и роста. На учителе и воспитателе, таким образом, лежит обязанность приблизить к нему эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду. Немецкий педагог Рудольф Штайнер (1861–1925) писал, что всякие попытки искусственно ускорить развитие ребенка приведут к его внутренней пассивности и душевной черствости, которые часто сопутствуют друг другу.

Педагогом же можно называться только тогда, когда смотришь на ребенка и видишь, какие в нем живут способности, задатки; видишь, как помочь их здоровому развитию, как ребенок сам ставит (конечно же, не умея объяснить это словами) цели своей деятельности. К. Д. Ушинский писал, что пользу принесет лишь такое обучение, которое строится с учетом интересов и познавательных возможностей детей. Однако не стоит понимать данную мысль слишком буквально и во всем полагаться на склонности и желания детей. Это, кроме всего прочего, вводило бы их в заблуждение, и первое же столкновение их с реальной жизнью, с требованиями окружающей среды, оказалось бы весьма болезненным.

С самого своего рождения ребенок вписан в целый комплекс семейных и общественных отношений, влияющий и на педагогическую работу, которая потерпит полный крах, если пренебречь взаимоотношениями человека с окружающей его социальной средой. Задача же учителя, наверное, как раз в том и состоит, чтобы максимально приспособить личность ребенка с ее неоспоримой ценностью к

требованиям жизни в обществе, даже если эти требования порой нелогичны и абсурдны. Но они существуют и их нельзя не учитывать в педагогической работе.

Огромное значение имеет и собственный опыт ребенка, приобретенный в семье, школе, в общении со сверстниками. Все, что не связано с этим опытом, записывается в пассив педагогического баланса. "В каждом ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках мира вместе взятых," – сказал известный французский педагог С. Френе. Ребенок сам создает свою личность, а функция педагога состоит в том, чтобы помочь ему обнаружить в себе и развить то, что ему органически присуще.

Появившаяся в начале нынешнего века т.н. теория "нового воспитания" произвела переворот в педагогике, впервые определив подлинный центр, вокруг которого должна вращаться вся система обучения и воспитания. И центр этот – ребенок.

Ныне же все обстоит иначе. Педагог обрабатывает и поставляет соответственно заказу (или своим представлениям) обработанный человеческий материал. Да и сама цель воспитания и обучения продиктована извне. Процесс же обучения в настоящее время строится на субъектно-объектных отношениях, когда учитель является субъектом, а ученик – объектом обучения. Обычно обучение и характеризуется как передача человеку определенных знаний, навыков и умений. На первый взгляд, так и происходит. Действительно, до обучения у человека отсутствуют какие-то знания, умения и навыки. После обучения они появляются. Откуда? Закономерно вроде бы ответить – от учителя, который владеет этими знаниями и навыками и передает их ученику. Этот процесс передачи и принято называть обучением. Но знания, умения и навыки, как и представления, понятия – это не физические предметы, которые можно передать из рук в руки или "переложить" из головы в голову. Знания, умения и навыки – это формы и результаты определенных процессов в психике человека. Следовательно, они могут возникнуть в голове учащегося только в результате его собственной деятельности. Их нельзя просто "получить" от кого-то, они должны сложиться в результате психической активности самого ученика. Если нет встречной его активности, то никаких знаний, умений и навыков не появится. Это хорошо знает по личному опыту каждый педагог – отсутствие у учеников встречной психической активности обозначается такими словами, как их "невнимание", "лень", "неспособность".

Сегодня психологическая наука убедительно доказала: для того чтобы обучение и воспитание дали эффект, у ребенка необходимо вызвать положительное отношение к тому, что мы воспитываем в нем и чему хотим научить. А это или иное отношение всегда формируется через сложнейший механизм взаимоотношений, через

общение. Так, процесс обучения можно смело обозначить, как процесс общения. В настоящее же время процесс обучения строится на субъектно-объектном принципе – учитель дает, ученик получает. Однако ни одна система взаимоотношений не может строиться на подобной односторонней связи. Иначе это уже не ВЗАИМОотношения, не ВЗАИМОдействие и, естественно, не ОБЩЕНИЕ.

Следовательно, отношение "учитель–ученик" не сводится к отношению "передатчик–приемник". В нем необходимы активность и взаимодействие обоих участников процесса. Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у учащегося формируются определенные знания, умения и навыки. Данный вывод не является открытием. Большинство педагогов признают его правильность, однако часто дальше признания дело не идет.

Несмотря на разговоры о подходах к ребенку, о грамотной организации процесса обучения, ситуация в современной школе остается прежней. Именно здесь, на мой взгляд, основная трудность всех дискуссий по проблеме "целей и содержания образования". Швейцарский педагог А. Ферьер (187–160) во вступлении к своей книге "Преобразуем школу" приводит притчу о том, как люди создали школу по наущению дьявола. Более точного и образного определения традиционной школе дать невозможно:

"...И сотворили школу так, как велел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Ребенку нравится сознать, что его работа имеет какой-то смысл, поэтому все устроили так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения – его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить – ему приказали молчать. Он стремится понять – ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания – ему они даются в готовом виде.

...И тогда дети научились тому, чему они никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться.

...И вот что произошло. Как и хотел того дьявол, некоторые люди зачахли, стали вялыми и пассивными, утратили всякий интерес к жизни. Они лишились и счастья, и здоровья. Пропали любовь и доброта. Мысли стали сухими и серыми, души зачерствели, сердца озлобились.

...Дети отбились от рук. Они бегут из дома, ищут приключений. Они становятся практичны, самоуверенны и упорны без помощи школы и даже вопреки ей. И погибла школа, которую так ловко придумывал дьявол."

Претензии к традиционной педагогике можно свести к следующему: – непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода

- жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей "настоящей" жизни;
- игнорирование своеобразия и самобытности детской психологии, подавление органических творческих импульсов ребенка;
 - стандартизированно-догматическая концепция образования, построенная не на субъектно-субъектных, т.е. на равных партнерских, а на субъектно-объектных отношениях;
 - шаблонные методы обучения и воспитания без учета индивидуально-психологических особенностей детей;
 - авторитарная роль учителя.

Каков же выход из сложившейся ситуации? Наиглавнейшим условием изменения существующего положения в современной школе является переход от обучения и воспитания схоластического к педагогике взаимодействия и сотрудничества. Переход я прежде всего понимаю как

- переход от "вкладывания" знаний в руки или головы учащихся к непосредственному следованию смыслу самого понятия "педагогика" – вести ученика от незнания к знанию;
- построение всего процесса обучения и воспитания сообразно древнему принципу китайской философии, который гласит: учитель учит недеянием и молчанием.

РАССМОТРИМ ПОДРОБНЕЕ ДАННЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ.

Воздействия педагога стимулируют активность учащегося: достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, учитель тем самым управляет этой активностью. По этому обучение можно представить как процесс стимулирования внешней и внутренней активности ученика и управления ею. Обучающий создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет необходимые средства и информацию. Но сам процесс формирования у учащегося знаний, умений и навыков осуществляется только в результате его собственной активной деятельности.

Какую именно активность учащихся необходимо создавать и как ее следует направлять? Как организовать обучение и воспитание, чтобы получить наибольший эффект?

Ответы на эти вопросы давно найдены: "Мудрец действует недеянием и молчанием". На первый взгляд довольно странное изречение. Означает ли это, что учитель только сидит в стороне, наблюдает, ничего не делает и хранит молчание? Конечно, нет. Стоит обратиться к истории Древней Греции и вспомнить о выдающемся мыслителе и педагоге Аристотеле. В IV веке до н.э. он основал в гимнасии, посвященном Аполлону Ликейскому, школу, получившую

название Ликей. Преподавал Аристотель, читая лекции и ведя неторопливые беседы во время прогулок со своими учениками по аллеям прекрасного сада. Эти ученики были его друзьями и сотрудниками. Аристотель являл собой образец великолепного организатора и умел выделить каждому ученику посильный участок научной работы.

Стоит упомянуть и Сократа, учителя Платона, а стало быть и Аристотеля. Того самого Сократа, прозванного "афинским оводом". Он был необыкновенным человеком, искусным педагогом и мастером общения. Сократ коренным образом изменил весь процесс человеческого общения. Теперь, спустя 23 столетия после его кончины, его чтут как одного из мудрейших философов и педагогов (его учениками были, кроме Платона и Аристотеля, выдающийся астроном Евдокс, доказавший шаровидность Земли; автор "Начал" Эвклид и другие, которые своим искусством убеждать оказывали влияние на людей). В чем же заключается его метод? Он никогда не говорил людям, что они не правы. Для этого Сократ был слишком умен. Его подход, известный сейчас под названием "сократического метода", основывался на стремлении получить от собеседника утвердительный ответ. Он задавал вопросы вместо того, чтобы навязывать собеседнику свою точку зрения или просто сообщать какие-либо сведения. Он задавал вопросы, которые заставляли его слушателя соглашаться с ним, он все снова и снова добивался признания своей правоты, а тем самым и множества утвердительных ответов. Он вынуждал собеседника высказываться и поддерживать беседу, ставил его в положение субъекта общения. Сократ продолжал задавать вопросы до тех пор, пока, наконец, его собеседник, почти не отдавая себе в том отчета, приходил к тому самому выводу, к которому его подводил учитель. Оппонент соглашался и принимал умело скрытые мысли мудреца, даже если до беседы не соглашался и яростно оспаривал их.

Возвращаясь к опыту китайцев, уместно вспомнить, что у них есть пословица, отражающая многовековую восточную мудрость; "Тот, кто мягко ступает, далеко продвинется на своем пути". Эти мудрые китайцы потратили 5 тыс. лет на то, чтобы постичь человеческую натуру и законы общения. Нет педагогики в "перекладывании" знаний из одной головы в другую, а есть педагогика, основанная на взаимодействии и сотрудничестве, строящемся по принципу "недеяния и молчания" учителя.

В традиционной школе ребенок, как правило, всегда виноват. Учитель склонен замечать в работе учащегося в первую очередь недостатки. И в этом, конечно же, кроется основная причина неудач многих детей в школе, и отвращения, которое они испытывают с ранних лет ко всему, что связано со школой.

Многие педагоги считают, что необходимо исправлять ошибки и погрешности в работе детей, иначе они не будут стремиться стать лучше. “Но ведь мать, – как пишет известный французский педагог С. Френе, – никогда не ворчит на своего ребенка, если он неправильно произнес слово или упал, делая первые шаги. Если у ребенка что-то не получается, значит это выше его возможностей. Роль учителя подобна роли матери – он должен не наказывать, а помочь ребенку добиться успеха.”

Помощь – вот единственная ценная функция педагога. Но прежде необходимо пересмотреть методы работы, добиться, чтобы естественные приемы заменили навязываемые правила, и дети смогли бы работать по собственному желанию, а не по приказу учителя.

Подобная постановка вопроса вызывает подчас возражения педагогов: “Но ведь ребенок никогда ничего не хочет. Он не хочет работать, не хочет учиться, а зачастую не хочет и ходить в школу”. Если подобным образом оценивать ребенка, можно прийти к выводу об изначальной порочности детей. А это явно не соответствует действительности. В каждом ребенке заложено позитивное начало, предназначение которого – направлять его по пути самореализации.

Что подразумевается под этим понятием? Основоположниками гуманистической психологии самореализация, или самоосуществление индивидуальности, рассматривается как неповторимое единичное проявление конкретно взятого человека. По подсчетам А. Маслоу, самореализовавшиеся личности составляют ничтожное меньшинство (около 1% населения). Однако именно они являют собой образец психологически здоровых и максимально выражающих человеческую сущность людей. Это именно та часть людей, которой удалось вопреки всем существующим традиционным педагогическим системам, достичь самоосуществления. А. Маслоу отмечает, что прав был тот биолог, который заявил, что он обнаружил недостающее эволюционное звено между человекообразными обезьянами и цивилизованным человеком: подобное звено – это мы. В результате предпринятого учеными обширного исследования самореализовавшихся людей были выявлены следующие присущие им 15 черт:

- более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, интерес к неизведанному;
- принятие себя и других такими, какие они есть, отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны других;
- спонтанность проявлений, простота и естественность. Такие люди соблюдают установившиеся ритуалы, традиции и церемонии, но относятся к ним с должным юмором. Это не

автоматический, а сознательный конформизм лишь на уровне внешнего поведения;

- деловая направленность: такие люди заняты обычно не собой, а своей жизненной задачей или миссией. Обычно они соотносят свою деятельность с универсальными ценностями и склонны рассматривать ее под углом зрения вечности, а не текущего момента. По этому они в какой-то мере философы;
 - они нередко склонны к одиночеству и для них характерна позиция отстраненности по отношению ко многим событиям, в том числе и событиям собственной жизни;
 - автономия и независимость от окружения; устойчивость под воздействием фрустрирующих факторов;
 - свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном;
 - предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного “я”;
 - чувство общности с человечеством в целом;
 - дружба с другими самоактуализирующимися людьми: узкий круг людей, отношения с которыми весьма глубокие. Отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях;
 - демократичность в отношениях. Готовность учиться у других;
 - устойчивые внутренние моральные нормы. Самоактуализирующиеся люди ведут себя нравственно, они остро чувствуют добро и зло;
 - “философское” чувство юмора: они относятся с юмором к жизни в целом и к самим себе, но никогда не считают смешными чью-либо ущербность или невзгоды;
 - креативность, независящая от того, чем человек занимается;
 - они не принимают безоговорочно ту культуру, к которой принадлежат. Они не конформисты, но и не склонны к бездумному бунтарству. Они достаточно критично относятся к своей культуре, выбирая из нее хорошее и отвергая плохое.
- Учитывая, что современная педагогика не имеет собственной научной основы и всецело опирается на психологию, точнее будет называть ее п с и х о п е д а г о г и к а. Современная психопедагогика – это и есть забота о позитивном в развитии детей, о том, чтобы идти по пути самоактуализации. Во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук, а
- здоровье ребенка и прежде всего психологическое;
 - стремление ребенка к знаниям, развитие его творческих способностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед к максимально полной самореализации.

И, конечно, для достижения этих целей необходим такой учитель, который мог бы помочь подобному развитию ребенка.

Однако эта задача выполнима только в том случае, если педагоги, прежде чем заниматься детьми, отыщут путь к самореализации. Эффективным педагогом может быть только тот, в ком свободно взаимодействуют позитивное начало и собственное "я".

Что понимается под позитивным началом? Прежде всего это целостность, принятие себя и другого человека целиком, во всей его многообразной сложности. Реально ведь существуют не только недостатки (болезни, отклонения и т.п.), но и способности человека к их преодолению. Положительные качества имеет каждый. И качества эти неповторимы и уникальны. Вот путь, по которому должен идти педагог и по которому он поведет ученика. Путь, данный человеку свыше, заложенный в его природной сущности. Чем дальше человек отклоняется от этого пути самостоятельно или под влиянием педагога, тем интенсивнее возникает чувство неудовлетворенности.

Психологи считают, что неудачи являются одним из главных барьеров на пути развития детей. Однако традиционная современная педагогика культивирует неудачи во всех областях. Большинство педагогов не видит позитивного в ребенке. И это не вина их, а скорее беда. Способность видеть позитивное необходимо тренировать, преодолевая нетерпимость, склонность к высмеиванию и критике. Необходимо принимать ребенка таким, каков он есть. Причем принимать, поддерживать и любить как себя, так и ребенка. Любить прежде себя, и потом уже ребенка.

На первый взгляд данный вывод может показаться несколько странным. Как это, полюбить себя прежде, чем своих учеников? Это противоречит всем заповедям педагогики. Давно известно, что любить других – добродетель, а любить себя – грех. Выведена даже некая зависимость: в той мере, насколько я люблю себя, я не люблю других. Любовь к себе обозначается в нашем языке совершенно определенным словом с отрицательным оттенком – эгоизм. Однако, с психологической точки зрения, в определении есть логическая ошибка: любить себя – не всегда эгоизм, да и любовь к себе и любовь к другим взаимно не исключают друг друга. Если любовь к ближнему как к человеческому существу поощряется, то должна быть поощряема и любовь к себе, так как ведь "я" – тоже человеческое существо. Идея эта четко выражена в библейском писании: возлюби ближнего, как самого себя. Уважение к собственной индивидуальности, любовь к себе, понимание и полное принятие себя не могут быть отделены от признания, понимания и любви к другому человеку. Американский психолог Эрих Фром

пишет: "Любовь к людям является не следствием, как часто полагают, а предпосылкой любви к какому-то определенному человеку. Из этого следует, что мое собственное "я" должно быть таким же объектом любви, как и другой человек. Если человек в состоянии любить созидательно, он любит также и себя; если он любит только других, он вообще не может любить... Любя себя самого, человек также любит того, кто не защищен и нуждается в помощи".

Дети позитивны и в любви к себе. Они умеют любить себя и других так, как должно любить человеку. Это взрослые постепенно, но неуклонно, уходя с годами от этой природной данности, мало-помалу утрачивают эту способность. В таком смысле дети здоровы. Больными кажутся они подчас потому, что в них концентрируются конфликтные ситуации взрослой среды. За каждым больным (т.е. конфликтным, агрессивным и пр.) ребенком прослеживается образ взрослого человека, который болен или несчастен. Говоря о педагогике, мы прежде всего имеем в виду перенос педагогом своих личных проблем на ребенка. Рассмотрим, каковы же эти проблемы.

Одной из важнейших проблем, на первый взгляд, напрямую не связанной с этим вопросом, является феминизация школы. И эта проблема более существенна, чем принято думать. Важен при этом прежде всего не социальный, а психологический аспект проблемы. В силу биологических и психофизиологических свойств женщина больше конформист и легче поддается внушению, чем мужчина. Ее восприятие более детализировано, отсюда большая чувствительность к внешней упорядоченности, а мышление ее более конкретно и прагматично, что ориентирует учащихся не столько на выявление закономерностей, сколько на получение требуемого результата. Естественно, что к условиям современной школы традиционного типа легче адаптировались педагоги-женщины, которые легко приняли на себя роль проводника "прогрессивных" идей и знаний, т.е. роль репродуктора и надзирателя, эффективность обучения и воспитания в значительной степени определяется контролем за правильностью выполнения данного действия-образца и соответствующими карательными санкциями. Более склонные к самоанализу и рефлексии педагоги исчезли из школы в силу своих сомнений в прогрессивности тех или иных идей и теорий при условии мощного социального контроля в школе.

Важно отметить, что здесь обсуждается не женское начало вообще – такие качества, как сосредоточенность внимания, точность, терпение, любовь к порядку, – а реализация женщиной специфических организационно-управленческих функций в педагогике. Управленческая же функция – это прежде всего стратегический подход и предметная ориентация, в то время как женский

психический склад предполагает ориентирование на конкретную ситуацию и межличностные отношения. Постепенное исчезновение мужчин из педагогического корпуса привело к серьезным изменениям в школе. Прежде всего это приоритет внешнего над внутренним: предпочтение ритуала взаимоотношений их содержанию, преобладание внешней дисциплины (подчинение и исполнение) над самоорганизацией поведения. Феминизация школы привела и к феминизации требований к учащимся. Инициатива и автономия не поощряются, зато поощряются женские формы социального контроля. Отсюда и извращенное понимание коллективизма в нашем обыденном сознании, когда личное самоопределение понимается как предательство интересов коллектива, а выражение собственного, отличного от общего, мнения – как строптивость и эгоизм.

Психологическая особенность женщины обращать внимание на детали, не схватывая при этом глубинной сути явления, также приносит свои отрицательные плоды. Часто можно услышать от педагогов: "Но ведь ребенок не будет ничего знать, если не заставить его выучить наизусть". Но какова же польза от всех этих заученных правил и выводов, аксиом и теорем, повторить которые без ошибки почти невозможно? Разве помогла зубрежка кому-нибудь выучить историю, понять основы точных наук? Это все равно, что сказать ребенку: "Ну, раз ты хорошо знаешь название деталей велосипеда и можешь без запинки повторить законы равновесия, ты уже мастер спорта". "Ну, да, – ответит ребенок, – остается только выучиться ездить на велосипеде".

В конце концов педагоги, конечно, научат ребенка "ездить на велосипеде", но ценою потерь и усилий. Да и будут ли это действительно знания?

SISUKORD

Toimetajamõtisklus (K. Leht)	3
H. Rannap. August Kuks Eesti pedagoogikas ja hariduses	5
A. Kuks. Koolinoorsoo ideaalidest	10
K. Leht. Kõrvalpilguga lisaku Keskkoolist	18
D. Vardja. lisaku Keskkooli muuseum	22
E. Mölder. Kuidas sündis lisaku koolimuuseum	27
V. Leht. Missugune haridus peaks olema lasteaiakasvataval	32
M. Torm. Meeta Terri elukäik	39
L. Villand. Eesti kirjandus <i>Skylla</i> ja <i>Sharybdise</i> vahel	48
K. Malmstein. Milleks meil seda käsitööd üldse vaja on	56
A. Vahisalu. Plaksutants	61
E.-M. Saar. Plaksutants	62
●	
Tiia Palmarult <i>Kooliuuenduslasele</i>	63
●	
И. Макарьев. Педагогика свободы, или психопедагогика	66