



KOOLIUUENDUSLANE

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku
Uurimise Instituut 1959–1991
Sektor, kus tähelepanu all oli
lapse areng esimesel kümnel eluaastal
Üldisest koolikohustusest Eestis
läbi aegade
Eesti kool aegade voolus
(katkendeid raamatust)
Heino Kaljuste
Endel Leibak (15.06.1921–1.02.1999)

Aksel Telgmaa

Lilian Kivi

Harri Kelder

Märt Raud

Heino Rannap

Ants Haljamaa

1999



H 37
33

KOOLIUUENDUSLANE

KIRJASTUSE „KOOLIBRI“ VÄLJAANNE

Nr 27 (88) 1999



KOOLIBRI

SISUKORD

Kalju Leht. Toimetajamõitisklus	3
Aksel Telgmaa. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut 1959–1991	5
Lilian Kivi. Sektor, kus tähelepanu all oli lapse areng esimesel kümnel eluaastal	22
Harri Kelder. Üldisest koolikohustusest Eestis läbi aegade	45
Katkendeid Märta Raua raamatust „Eesti kool aegade voolus”	52
Heino Rannap. Heino Kaljuste	75
Ants Haljamaa. Endel Leibak (15.06.1921–1.02.1999)	80

Toimetusnõukogu: Ants Haljamaa (Kirjastus „Koolibri”)
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum)
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts)
Kalju Leht (toimetaja)

Keeletoimetaja: Ene Sepp

ISSN 1406-0493

© Kirjastus „Koolibri”, 1999
Postiaadress: AS „Koolibri”, pk 223, 10503
Asukoht: Pärnu mnt 10, Tallinn

TOIMETAJAMÖTISKLUS

KU sinne number sai tervenisti hariduslooline. Ärgu tõtatu toimetajat kohemaid nostalgitsejaks pidama. Ehk annab asi ennast kuidagi põhjendada.

Sihin kõigepealt tõdemuse juurde, et väikerahvas, nagu oleme, peab kiivalt hoidma oma põlisväärtusi, mille toel oleme püsinud ja loodame edasigi püsida. Ei tule salata: eestlased on oma vaimse ja ainelise kultuuri väärtusi peremehetundega hoidnud-hooldanud. Meie folkloori ja etnograafia varamud on ainulaadsed maailmas; meil on rikkad muuseumid ja neid on rohkesti. Ühtekokku annab see rahvuskultuurist koondpildi, milles valgeid laiike ei tohiks ollagi. Oletada võiks, et ka meie pedagoogika arhiivmuuseum on üks rikkamatest Euroopa kultuuriareaalid.

Õeldu vääristab ometi aegade kestel kogutud-korrastatud vaid pieteeditundeliselt. Kuid asjal on ka reaaliveärtuslik, rakendustoimeline külg ning see juhib juba tänasesse päeva ja tulevastesse arengutesse.

Rahva kultuurimällu salvestub elu edasiarendamiseks tarvilik ja kõlbulik; juhusliku ning eksiviiva hekseldab elu välja. See käib eelkõige eestlaste põliste tegevusalade kohta. Olgu see siis merendus-kalandus, põllundus-aiandus, metsandus-jahindus, vaimukultuur ja kõik muu. Hariduse alged kätkevad rahvapedagoogikas ja kodukultuuris, millest kasvas välja haridus kui süsteem ja kool selle tegeliku toimimise väljundina.

Teadupärast erinevad rahvused oma psüühilise laadi poolest, mis on raskesti defineeritav, kuid selgesti märgatav. Aksiomaatiline on, et enam kui kolme sajandiga mõõdetavas eesti rahvahariduses reflekteerub sel või teisel viisil seesama **rahvuslik substraat**, mis ei lase mis tahes teise rahva haridusega ära vahetada. Meie juured ulatuvad kaugele ja sügavale, mis tahes võõrmõjud ja -surved pole suutnud neid läbi raiuda. Lühidalt: eesti rahvas vedas ennast läbi ka halvimatest aegadest oma keele ja kultuuri püsima jäädes. Lev Gumiljov on osutanud, et igal etnosel on oma käitumuslik stereotüüp, mis tundub talle ainuvõimalikuna. Eestlastes näib ankurduvat enesesäilitamismehhanism ja selles on midagi stereotüüpset.

Erinevatest aegadest ja eri rahvaste ajaloost nähtub, kuidas võõrvõimude surve on rahvuslikku ühtekuuluvust tsementeerinud. Normaalne rahvustunne, mis allasurutuse tõttu jääb välja elamata poliitilises ja riiklikus elus, otsib väljapääsu vaimuilmas – kultuuris (eriti kunstis), aga ka hariduses. Otsib ja leiab. Mispärast ongi pikemat aega poliitilise surve kannatanud rahvaste vaimuelus rahvuslikkuse teema olulisel kohal, palju tungivamalt kui demokraatlikes ühiskondades? Vastus on meil teada: tasakaalustatud demokraatlikus ühiskonnas ei ole rahvuslik identiteet ohus, rahvuslikkusega kaasnevaid tundeid ja mõtteid on võimalik väljendada **mis tahes eluvaldkonnas**. Nüüd ongi väidetud, et kuna Kesk- ja Ida-Euroopa maades (kõnelemata N Liidu väiksematest rahvastest) oli rahvuslikkus poliitilises elus keelatud, siis seda tungivamalt kõlas see kultuuri ja üldse vaimuelu valdkonnas. Ent mis tähendab "kõlas"? Kõik see võis "kõlada" otsesõnu, vaid alltekstiliselt, metafooriselt, vihjamisi. Ja vahest oli see mõjuvamgi. Sest inimloomus on kummaline ses mõttes, et pooleldi peidetud (jäämäeline) mõte (idee, tõde) on tema jaoks ligitõmbavam kui otseütlemine.

Seaduspära on selles, et iga surve tekitab vastusurve. Sihipärane venestamine kutsus eestluse enesekaitsele, mis, olgugi passiivne, osutus edukaks. Nüüd, demokraatias kümmeldes, on toonus langenud. Pigem kompame selle poole, mis sünnib "mujal maailmas", et kunagi lahustuda eurolliidulises hariduskatlas (see olla vältimatu niikuinii). Eesti haridusminevik, ütleksin – eesti pedagoogika klassika, on päevakorrast maha võetud. Õeldakse näiteks (mu meelest küüniliselt): sedavõrd muutunud

ajas (infoühiskond jne) ei olegi meie oma haridusminevikust midagi arvestamisväärtset leida. Kurb eksitus. Võiks tuua ridamisi näiteid tõestamiseks, et paljudele praegustele umbsõlmedele ei otsitud lahendusi mitte ainult esimese vabariigi, vaid ka nõukogude ajal. Ja üsnagi tulemuslikult. Paar näidet.

Esiteks. Praeguse haridusjuhtimise ja koolikorralduse dramaatiline võlgujääk on korraliku arvestuse ja analüüsi puudumine koolikohustuse täitmise (*resp.* mittetäitmise) üle. HM ei tea kuigi täpselt koolist väljalangejate arvugi. See oli raske probleem juba 20. aastail ja alles 30ndate keskpaiku suudeti väljalangevus miinimumi viia. Nõukogude ajal kontrolliti koolikohustuse täitmist täie valjusega. Ülevaate selle probleemi lahenduspüüetest eri aegadel annab Harri Kelderi artikkel KU käesolevas numbris. Muide, ärgu lugeja arvaku, nagu tähendanuks võitlus koolikohustuse täitmise eest ainuüksi administratiivsete meetmete rakendamist. Põhitähtis oli ikkagi õppe- ja kasvatustöö analüüs kooliti ja regiooniti ning sellest tulenevad järeldused. Ning muidugi süsteemikindel haridusinspeksioon koolide, haridusosakondade ja HMi tasandil.

Teiseks. Tants õppekava ümber on kestnud nüüdse vabariigi sünnist saadik. Ja ikkagi – ei saa valmis, ei rakendu ning ärritab õpetajaid. Asi näib seisnevat selles, et alustati valest otsast, aina "mujalt maailmast" eeskujusid otsides. Liiasi veel USAst, mis ei klapi juba mastaapide ja haridushalduslike erinevuste poolest, pealegi on sealne haridustase üsna niru.

Estofiilist taani koolimees Rasmussen kirjutab (Õp L, 19. märts k.a): "Mulle on jäänud mulje, et uue (eesti – K. L.) õppekava tekst on paljudele inimestele üllatus ning imelikul kombel ei teata, kes sellise sõnaseose täpselt koostanud on. Nii ei tohiks see olla – autorlus ja vastutus peavad olema selged!"

Ja veel: "Eestis on õppekava arendus otsekui tuule järgi ennustamine, sest uus ei tugine vanale. Kõik vana on ühekorraga ära visatud ning nüüd tuleb tegelda absoluutselt kõigega üheaegselt." Nii on selles etteheitvas tekstis ühtjärke kaks süüdistust:

- õppekava anonüümsus,
- järjepidevusetus.

Ja mõlemad mu meelest õiged.

20.–30. aastail kehtis kaks õppekavavarianti – 1927 ja 1937, arvestamata jääb vabariigi algaastail kehtinud esialgne õppekava. 1927. a õppekava koostas Johannes Käis, kümme aastat hiljem sündinud õppekava peategijaks oli tollane Koolivalitsuse juhataja (direktor) Villem Altoa, küllap koostöös lähemate kaastöötajatega.

Nõukogude aja õppekavasid (tollal programme) käsitati rangelt riiklike dokumentidena, kuid nende koostamise, õigeaegse valmisaamise ja sisu eest **vastutas** täies mõõdus HMi metoodika ja õpikute osakond oma nelja töötajaga. Õigus on, et tugevaks toeks olid tollalgi ainekomisjonid (nüüd nõukogud), asutustena Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut (VÕT) ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut (PTUI).

Jõudsimegi PTUI juurde. Selle asutuse sünnist möödub tänavu 40 aastat. 1991 ta likvideeriti – enneaegu ja väärotsustusel. Selles asutuses töötasid suurte kogemustega ja töökad pedagoogid (väheste eranditega). PTUI võitis teeneka koha eesti pedagoogilise mõtte arendamises ka nende kümnendite tingimustes. Eriti saavutusriikas oli PTUI programmide täiendamistöös ja õppekirjanduse soetamisel. Ma ei hakkagi PTUI töö tulemuslikkust siin lähemalt kirjeldama. Nimelt avaldab KU käesolevas ja järgmis(te)s numbris(te)s PTUI töötajate kirjutisi kui faktirikkaid sissevaateid selle enneaegu kustunud (kustutatud) asutuse töökast elust. Rööbiti nende kirjutistega jätkab KU väljavõtete avaldamist Märt Raua monograafiast "Eesti kool aegade voolus".

Head lugemist!
KALJU LEHT

EESTI NSV PEDAGOOGIKA TEADUSLIKU UURIMISE INSTITUUT 1959–1991

SISSEJUHATUS

Alljärgnevat antakse ülevaade instituudi olulisematest tegevussuundadest 32 tegutsemisaasta vältel. Ajaloolises mõttes on see ajavahemik ju üsna lühike, kuid piisavalt pikk selleks, et teha ülevaate koostamine ühe uurimisasutuse kohta küllalt keerukaks ülesandeks. Seda enam, et instituut tegutses kaunis ebastabiilses valdkonnas – nõukogude haridusreformide tõmbetuultes. Mõistagi oleks siinkirjutajast hoopis kompetentsem olnud seda ülevaadet tegema instituudi kauaaegne (1965–1991) direktor Osvald Nilson, kes oli teiste liiduvabariikide samalaadsete instituutide direktorite hulgas tuntud kõige staažikama juhina. Kahjuks lahkus ta ootamatult manalateedele veel täies loomeeas. Temalt pärineb aga siinkirjutaja tööd oluliselt kergendanud kirjutus [10], mis ilmus instituudi 25. aastapäeva puhul. Muidugi on teksti kokkuseadmisel kasutatud ka mitmesuguseid teisi allikaid, kuid nimetatud kirjutus sobis kenasti üldiseks suunaandjaks. Vaba refereeringu kõrval on tehtud sellest ka otseväljavõtteid. Elavdagu need meie mälestusi kauaaegsest heast kolleegist.

Selles kirjutises ei käsitleta instituudi sektorite tegevust, seega siis õppeainete metoodika valdkonda kuuluvaid uurimusi. Peamine tähelepanu on pööratud avarama taustaga probleemidele kas uurimustöö metoodilises või sisutähenduslikus mõttes – kuidas tarvilikumalt sobituda Eesti pedagoogiliste uuringute kaardile.

Kirjutises on kasutatud asutuste ja organisatsioonide nõukogudeaegseid ametlikke nimetusi ning nende lühendeid. Teeme need lugejate jaoks veel kord teatavaks:

Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liit – NSV Liit, ka NSVL, NL

Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik – Eesti NSV, ka ENSV

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut – PTUI

haridusministeerium – HM

Tartu Riiklik Ülikool – TRÜ

Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut –VÕT

Tallinna Pedagoogiline Instituut –TPedI

Tallinna Riiklik Konservatoorium –TRK

Ministrite Nõukogu – MN

TEKKELUGU JA ALGUSAASTAD

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut asutati algselt Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi juurde selle direktori Karl Prinkmanni juhitava allüksusena alates 1. jaanuarist 1959. Instituudi tegevjuhiks sai senine VÕTi direktor, uues staatuses olev TPedI direktori asetäitja Aleksander Valsiner. Instituudi teadustöö korraldamise struktuuriüksuseks oli sektor. Esialgu oli ette nähtud neli sektorit: pedagoogika ja psühholoogia (juhataja Enn Koemets), algõpetus (juhataja Erna Sööt), eesti keel ja kirjandus (juhataja Johannes Valgma), vene keel ja võõrkeeled (juhataja Ia Batarina; nõukogude tava kohaselt ei loetud vene keelt võõrkeeleks). Instituudi esimese temaatilise perspektiivplaani¹ on K. Prinkmann ja A. Valsnier allkirjastanud 25. mail 1959. a. Mõned teemanäited: "Eesti keele õppimise (omandamise) psühholoogia" –

¹ ERA, fond R-2216, nim. 1, s. 1.



Aksel Telgmaa oma töölaua taga PTUIs.

Enn Koemets, "Esteetilisesest kasvatuses algõpetuses" – Eha Hiiesalu, "Kirjandusteose kunstilise analüüsi küsimusi" – Nikolai Remmel, "Õpilaste kõnekeele arendamine V–VIII klassides (vene keel)" – Ia Batarina, Evi Šteinfeldt, "Kasvatustöö kooli internaadis" – Juhan Sõerd, "Geograafia õpetaja tööst koduümbruse uurimisel" – Osvald Nilson.

Samal ajal alustati Eestis kõrgkoolide juhtimise ümberkorraldamist, mille käigus viidi Pedagoogiline Instituut haridusministeeriumi alluvusest Eesti NSV MN Riikliku Kõrgema ja Keskerihariduse Komitee alluvusse. Ilmselt peeti loomulikuks, et pedagoogilise uurimistöö korraldamine peab olema haridusministeeriumi pädevuses. Ja nõnda Eesti NSV MN 30. novembri 1959. a määruses nr 442 kehtestati: "Reorganiseerida Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi juures asuv Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut alates 1. detsembrist 1959. a. iseseisvaks teadusliku uurimise asutuseks alluvusega Eesti NSV Haridusministeeriumile."² Iseseisva instituudi esimeseks direktoriks sai Aleksander Valsiner (1903–1972) ning tema asetäitjaks teadusliku töö alal (lühemalt teadusdirektoriks) Osvald Nilson (1930–1996). Instituudi põhimääruse³ kinnitas haridusminister 27. veebruaril 1960. Määratleti põhilised uurimisvaldkonnad: pedagoogika, pedagoogika ajalugu, pedagoogiline psühholoogia, koolitervishoid, koolikorraldus, ainete meetodika. Instituudi ülesandeks oli juurutada oma uurimistulemusi koolis, abistada koole õppe- ja kasvatustöö korraldamisel, võtta osa õppeplaanide ja -programmide, õpikute ja meetodilise kirjanduse koostamisest ning käsikirjade retsenseerimisest. Peeti veel vajalikuks, et instituut ühendab Eesti NSV pedagoogilist kaadrit pedagoogikateaduse aktuaalsete küsimuste läbitöötamiseks ning organiseerib teemakohaseid vabariiklikke ja rajoonikonverentse. 1959. aastal hakati teatavasti ellu viima ka ulatuslikku koolireformi, mille aluseks oli 1958. a detsembris (Eestis 1959. a aprillis) vastuvõetud NSV Liidu seadus "Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest". Kehtestati 8klassiline koolikohustus senise 7klassilise asemel ning tähtsaks märksõnaks sai "tootmisõpetus", mis tähendas õppetöö seostamist tootmistööga. See reform tõi vast avatud instituudile kuhjaga ülesandeid.

² ERA, fond R-2216, nim. 1, sü. 11a, lk. 5.

³ ERA, fond R-2216, nim. 1, sü. 11a, lk. 1.

Osvald Nilson: "See ei tähendanud ühe klassi mehaanilist juurdelisamist, vaid õppe- ja kasvatustöö sisulise ja metoodilise külje tõsist ümberkorraldamist. Tuli koostada uued programmid ning vastavad õpikud, metoodilist kirjandust, organiseerida tootmisõpetus."

Tõsiseks probleemiks kujunes uue instituudi komplekteerimine pädevate töötajatega.

Osvald Nilson: "Kogenud, teadusliku kraadiga spetsialiste polnud kerge leida, sest kõrgkoolide palgatingimused olid märksa soodsamad kui vast loodud kolmanda kategooria uurimisinstituudil. Seepärast komplekteeriti instituut põhiliselt noorte, aspirantuuris edasi õppida soovivate õpetajatega, kellel teadustöö kogemused puudusid. [- -] Teadlaseks tuli õppida. Seetõttu on arusaadav, et instituudi algusaastail ei saanud meie töötajate teaduslik tootmine olla väga mahukas."

1959. a lõpuks oli instituudi seitse sektorit komplekteeritud järgmiselt:

1. Pedagoogika ja psühholoogia – juhataja filosoofiakandidaat Enn Koemets, vanemteadur Heino Liimets (kohakaaslus), nooremteadur Juhan Sõerd.

2. Algõpetus – juhataja Erna Sööt, nooremteadur Eha Hiie (Hiiesalu), nooremteadur – vakantne.

3. Eesti keel, kirjandus ja ajalugu – juhataja Johannes Valgma, vanemteadur Nikolai Rimmel, nooremteadur Tiia Tint.

4. Vene keel ja võõrkeel – juhataja Ila Batarina, vanemteadur – vakantne, nooremteadur Evi Šteinfeldt.

5. Bioloogia, keemia ja geograafia – juhataja bioloogiakandidaat Maria Aksel, vanemteadur geograafiakandidaat Kallio Kildema, nooremteadur Linda Visnapuu.

6. Töö- ja tootmisõpetus – juhataja põllumajanduskandidaat Salme Uuskam, vanemteadur Ants Köverjalg, nooremteadur Maimu Eesmaa.

7. Esteetiline kasvatus – juhataja – vakantne, nooremteadur – vakantne.

Nagu näha, oli sel ajal sektorite koosseisus vaid neli teaduste kandidaati, nendegi hulgas ei ühtegi pedagoogika valdkonnast. Mitu ametikohta jäi esialgu täitmata.

Kõigepealt oli instituudil vaja saada ülevaade pedagoogilise uurimistöö olukorrast Eestis. Sel eesmärgil toimus 3.–5. veebruarini 1960 haridusministeeriumi ja PTUI korraldusel asjakohane nõupidamine, millest võtsid osa ka TRÜ, TPedI ja VÕTi teadurid ning metoodikud, samuti rajoonide haridusosakondade töötajad. Nõupidamist juhatas haridusminister Arnold Green.

Osvald Nilson: "Plenaaristungil iseloomustati uurimistöö olukorda tähtsamates pedagoogika valdkondades (eesti kooli ja pedagoogilise mõtte arengu ajalugu, kasvatusteooria, didaktika, ainete õpetamise metoodika, pedagoogiline psühholoogia) ning nende lahendamise perspektiive. PTUI töötajaist esinesid põhiettekandega J. Sõerd teemal "Kasvatusteooria uurimise olukord ja probleemid" ja H. Liimets teemal "Õppeprotsessi ja kasvatustöö vaatluste teostamine ja kogemuste üldistamine".

Kõnealuse nõupidamise tulemusel ilmus esimene PTUI kirjastamisel avaldatud väljaanne [11], milles anti ülevaade pedagoogikas ja õppeainete metoodikas uurimist vajavatest probleemidest. Iga sektor esitas asjaomase uurimistemaatika, kokku üle 300 teema. Muidugi oli teemaatika suuresti mõjutatud alanud koolireformist, mis nõudis kooli ja elu sidemete otsustavat tugevdamist ning õppetöö seostamist tootva tööga. Sellest tulenevalt oli palju teemasid seotud töö- ja tootmisõpetuse organiseerimisega, samuti tööpsühholoogiaga. Selle aja kombe kohaselt algas peaaegu iga metoodikateemade loetelu ideoloogilise kasvatuse teemaatikaga, kuid leidis ka üldisemaid didaktikateemasid, mis on tänapäevalgi aktuaalsed, nt "Õppeainete üldhariduslik miinimum", "Iseseisva töö liigid", "Õpilaste individuaalsete iseärasuste avaldumine ja arendamine iseseisvas töös", "Suhtelise ja absoluutse hindamise probleemid", "Võitlus mahajäämuse vastu õppetöö individualiseerimisega" jt. Väljaande eessõnas

pöörduiti vabariigi pedagoogide poole üleskutsega lülituda aktiivselt pedagoogilisse uurimistöösse. Kokkukutsutud nõupidamine ja avaldatud väljaanne oli esimene katse koordineerida pedagoogilist uurimistööd vabariigis. Hiljem sai sellest üks PTUI tegevuse pärisosa (vt allpool). Kõige aktuaalsemaks probleemiks kujunes sel ajal tootmisõpetuse organiseerimine keskkoolis. Seepärast võeti instituudi tööplaani tootmisega seotavamate õppeainete programmide koostamine ja asjaomaste meetodiliste materjalide väljatöötamine õpetajate juhendamiseks. Muu uurimistemaatika oli veel üsna killustatud, piirdudes enamasti individuaalteemadega, mis olid põhiliselt seotud kasvatustöö ja õppeainete meetodika probleemidega.

Märkimist väärib ka see, et 1960. a suvel sai PTUI uued ruumid haridusministeeriumi naabermajas Tõnismägi 9. Esiialgu kasutasid seal mõningaid ruume ka spordiühing "Noorus" ja eraisikud korteritena, kuid siiski olid tööolud märksa lahedamad kui TPedls.

Üks esimesi PTUI organiseeritud konverentse toimus 1965. a aprillis teemal "Õppekasvatustöö aktuaalseid küsimusi" [23]. Konverentsil esinesid uurijad ka TRÜst ning Läti NSV ja Ukraina NSV uurimisinstituudist. Plenaaristungi järel töötati kolmes sektsioonis: pedagoogika ja psühholoogia, keeled ja kirjandus ning reaalained. Ulatuslikum ülevaade Eesti pedagoogikateaduse olukorrast ning PTUI tegevusest ja töö perspektiividest anti 1967. a nn aruandekonverentsil [17]. Põhiettekandega "Pedagoogikateaduse lähemad ülesanded Eesti NSV-s" esines PTUI direktor Osvald Nilson. Õppeainete sisu uuendamine nõudis aineprogrammide ümbertöötamist. Eriti rõhutati vajadust läbi vaadata Eesti enda seisukohalt tähtsamate üldhariduslike õppeainete programmid (algõpetus, emakeel ja kirjandus, Eesti ajalugu ja Eesti geograafia nii eesti kui ka vene koolides, vene keel ja võõrkeeled eesti koolides) ning vajaliku õppekirjanduse ja õpetajatele vajaliku meetodiliste abimaterjalide koostamine. Aktuaalseks loeti probleeme, mis on seotud õpilaste iseseisva töö korraldamisega ning ideoloogilise kasvatustööga õppeaine kaudu.

Instituudi teadusdirektor Ants Kõverjalg andis konverentsil ülevaate instituudi tegevusest ja peamistest uurimissuundadest, millest siin olgu nimetatud õpilaste iseseisva töö 8klassilises koolis, eriainete õpetamise meetodika ning õpilaste tööalane ja polütehniline ettevalmistus. Konverentsi kogumikus [17] avaldati ka PTUI teadurite ilmunud tööde bibliograafia, kokku ligemale 400 nimetust. Üldise tunnustuse osaliseks sai Evi Šteinfeldti koostatud vene keele sagedussõnastik [35], mis avaldati 1969. a ka Moskva kirjastuses "Progress" saksa ja prantsuse keeles. Selle sõnastiku koostamine oli ajendatud praktilisest vajadusest: koostada leksika seisukohalt optimaalseid vene keele õppetekste. See oli mahukas töö, mille organiseerimisele kaasati TPedl üliõpilasi ja Tallinna vene keele õpetajaid. Hiljem koostas Evi Šteinfeldt koos Enda Roovetiga selle sagedussõnastiku baasil ka vene keele miinimumsõnastikud.

PEDAGOOGILISE UURIMISTÖÖ METOODIKAST

Pedagoogilistele probleemidele lahenduste otsingutel ja seatud hüpoteeside kontrollimisel on üks põhiküsimus sobivate uurimismeetodite leidmine ja korrektne rakendamine. Pedagoogilise uurimistöö meetodite süstematiseerimise ja määratlemisega tegeldi intensiivselt ka PTUIs. See oli eriti oluline instituudi tegevuse algusaastail, mil paljudel õpetajatööl tulnud teaduritel polnud veel vajalikke uurimistöö kogemusi. 1960. aastate lõpul oli selle töö eestvedajaks PTUI tolleaegne teadusdirektor Ants Kõverjalg (pärastine NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kutsepedagoogika TUI laborijuhataja, akadeemik). Uurimistöö tulemusena saab uurija oma käsutusse mitmesuguseid andmeid, nii kvalitatiivseid (näiteks rahvus, sugu, elukoht) kui ka kvantitatiivseid (näiteks õpilase vanus, koolihinded, testipunktid). Et usaldusväärseid

järeldusi teha, on neid andmeid vaja töödelda statistiliste meetoditega, mille rakendamine pedagoogikas hakkas NSV Liidus elujõudu koguma. Nende meetodite hulka tuleb arvata näiteks andmete korrektne süstematiseerimine, graafiline kujutamine, mitmesuguste statistiliste karakteristikute (keskmised, variatsiooninäitajad, seosekordajad) arvutamine, karakteristikute usalduspiiride leidmine, statistiliste hüpoteeside kontrollimine jms. Instituudil ei olnud hakku kulutada raha näiteks selleks, et lähetada periooditi igal nädalal kaks inimest üheks päevaks Tartusse kuulama dots Leo Võhandu (praegune TTÜ emeriitprofessor) loenguid statistiliste meetodite kasutamise kohta pedagoogikas, bioloogias, meditsiinis. Statistiline andmetöötlus nõuab mahukat arvutustööd, mille tegemine käsitsi on mõeldamatu. Hiljem loodi lepingulised suhted Ed. Viide nim Tallinna Pedagoogilise Instituudiga, kus 60. aastate lõpul rakendati arvuti NAIRII-2. Lepingu järgi realiseerisid dots Hannes Tammet (juhendaja, pärasine TRÜ professor) ja arvutusgrupi juht Linda Pallas rida pedagoogiliseks uurimistööks vajalikke programme, nagu sagedustabel, korrelatsioonanalüüs, suurima korrelatsiooni tee, tõenäosuse kontroll ja tõenäosuse võrdlus. Tehtud töö kokkuvõtteks ilmus asjaomane väljaanne [19]. TPedI arvutusgrupis anti PTUI töötajatele konsultatsioone ning korraldati seminare koostatud programmide kasutamise kohta. Tellimustööna hakati lahendama PTUI teadurite esitatud konkreetseid arvutusülesandeid. See koostöö jätkus pidevalt hiljemgi, muidugi juba moodsama arvutus- tehnika baasil.

1970. a kontrollis instituudi tegevust NSV Liidu Haridusministeeriumi esindus. Kontrolli tulemuste kokkuvõttes märgiti eriti instituudi püüdu kasutada võimalikult objektiivseid uurimismeetodeid. NSV Liidu HMi kolleegiumi otsusega tehti instituudile ülesandeks korraldada üleliiduline seminar-nõupidamine uurimismeetodeist ja nende kasutamisest pedagoogilises uurimistöös. Instituudi direktor Osvald Nilson märkis sellega ühenduses:

“Seminar-nõupidamise ettevalmistamine tõi kaasa märkimisväärse huvi töusu uurimismeetodika vastu. [- - -] Asedirektor A. Kõverjala juhtimisel alustas tööd seminar, kus vaeti põhjalikult mitmeid uurimismeetodikkasse puutuvaid küsimusi, nagu uurimisülesande formuleerimine, uurimismeetodite vastavus uurimisülesandele, eksperimendi olemus, vajalikkus ja korraldamise meetodika, katseisikute hulk ja valiku printsiibid, andmete töötlemine statistiliste meetoditega, arvutite kasutamine, eksperimendi tulemuste interpreteerimine jms.”

Tehtud töö üldistusena avaldas Ants Kõverjalg 1971. aastal mahuka kaheosalise monograafia [27]. Ettevalmistatud seminar-nõupidamine peeti Tallinnas detsembris 1971. Seminarist osavõtt oli väga aktiivne. Selle taset näitab seegi, et osavõtjate hulgas oli NSV Liidu pedagoogikaakadeemia asepresident A. Hripkova. Ilmus ka seminarite ettekannete mahukas kogumik [31] ning hinnang PTUI tegevusele vaadeldaval alal kujunes igati tunnustavaks. 1980. a algul avaldati instituudi organiseerimisel kaks uurimistöö metoodikat käsitlevat kogumikku [14, 15], mis valmisid Eesti, Läti ja Leedu uurimisinstituudi ühistööna.

Tulemuslikuks uurimistööks on vaja, et teaduritel oleksid tihedad sidemed praktilise koolitööga. Tagasihoidlik ametlik alus pandi sellele juba instituudi esimestel tööaastatel. 22. oktoobril 1960 kinnitas haridusminister oma käskkirjaga instituudi kolm eksperimentaalkooli. Nendeks olid tolleaegne Tallinna 17. Keskkool, Rakvere Internaatkool ja Märjamaa Keskkool. Eksperimentaalkoolide põhimääruse kohaselt (haridusminister kinnitas selle 31. detsembril 1960) ei olnud neil koolidel küll eri staatust. Nad töötasid ühistel alustel teiste üldhariduskoolidega ning allusid kohalikule haridusosakonnale, kuid õpetajate töölevõtmine tuli kooskõlastada (tegelikult küll üsna formaalselt) instituudiga. Eksperimentaalkoolides oli võimalik instituudi teadurite

juhendamisel korraldada katselist tööd. Hiljem laienes selliste koolide võrk ja instituudil tekkisid tihedad sidemed ka paljude teiste koolidega.

Alljärgnevalt iseloomustame üht uurimistöö seisukohalt tüüpilisemat, saksa keele õpetamise alal korraldatud eksperimentaalset uurimust, mille juhendaja oli Reet Selg [33]. Kahjuks ei saa juhendaja ise seda ülevaadet enam teha – surm viis ta ootamatult meie hulgast.⁴

Oli vaja võrrelda saksa keele õpetamise kahe erineva süsteemi – ühelt poolt nn traditsioonilise meetodilise süsteemi ja teiselt poolt kõnearendusliku suunitlusega süsteemi – efektiivsust. Võrdluse alus oli hüpotees, et kõnearendusliku suunitlusega süsteem annab sama aja vältel (105 tundi) sama keelilise materjali põhjal samal tasemel oskuse kuulata, lugeda ja kirjutada nagu traditsiooniline süsteemgi. Lisaks sellele annab uus süsteem automatiseeritud oskuse väljendada oma mõtteid nii dialoogi- kui ka monoloogivormis. Seda hüpoteesi kontrolliti eksperimentaalselt. Selleks valiti esialgu neli eksperimentaal- ja neli kontrollklassi võimalikult tüüpiliste õpetajate ning õpilastega. Eksperimendi korraldamiseks koostati tarvilikud vahendid (tunnikonspektid, töövihikud, kontrolltöökstid) ning töötati välja töö tulemuste hindamise alused, näiteks loetud teksti mõistmine, ettelootud teksti mõistmine, õpitud teemaga seotud mõtete väljendamine monoloogivormis. Eksperimentaalse töö tulemuste statistiline analüüs võimaldas suure usaldusväärsusega konstateerida seatud hüpoteesi paikapidavust. Uurijate edasine ülesanne oli kontrollida uue meetodilise süsteemi efektiivsust juba mahukama õpilaskontingendi baasil. Selleks jälgiti veel eksperimentaalsete materjalidega töötava 107 õpetaja tööd ning võrreldi seda 42 õpetaja tööga, milles sellist materjali ei kasutatud. Tulemuste statistiline töötlus kinnitas põhiliselt sedasama, mis esialgne väikesemahuline katse. Selle uurimuse praktilise rakendusena koostati 5. klassi jaoks uus saksa keele õpik, töövihik ning meetodiline juhend.

Esitatud näide peegeldab üsna selgesti pedagoogilise uurimistöö üldist käiku: probleemi kujunemine, hüpoteesi püstitamine ja sobivate meetoditega kontrollimine, järelduste tegemine ning uurimistöö praktiline rakendamine.

Pedagoogilise uurimistöö meetodikaga on otseselt seotud testi mõiste, ja seda kahes tähenduses. Esiteks, test kui peamine psühhodiagnostiline vahend, mille abil saadakse andmeid õpilaste võimete ja teiste isiksusomaduste kohta, teiseks, ainetest kui õpilaste ainealaste teadmiste, oskuste ja vilumuse objektiivse hindamise vahend. Psühhodiagnostiliste testidega tegeles PTUIs psühholoogia ja kutsesuunitluse labor (juhataja Juhan Sõerd). Laboris koostati nii originaalteste kui ka adapteeriti juba olemasolevaid siinsetele oludele. Nii koostas J. Sõerd kuuest subtestist koosneva vaimsete üldvõimete testi 5.–8. kl õpilaste sõnatähenduse tundmise, loogilise mõtlemise, ruumikujutluse ning taju kiiruse ja täpsuse uurimiseks. Mõõtmisomaduste kontrollimiseks katsetati testi 5.–8. klassides, kokku enam kui 1200 katseisikuga. Laboris koostati (Avo Kivistik, Juhan Sõerd) ka tehnilise mõtlemise test 9.–11. klassi õpilastele. See sisaldab lihtsaid mehaanikaülesandeid, mis on enamasti lahendatavad puhtloogilise arutlusega tehnilise taiplikkuse abil, kusjuures mõõdab õpilase võimet aru saada lihtsatest mehaanika- ja füüsikaprintsiipidest. Mõlema testi korral määrati kindlaks reliaablus- ja valiidsuskoeffitsiendid ning testi korreleeriti ka õpilaste õpiedukusega. Testid leidsid praktilise rakenduse kutsenõuandlates ja koolipsühholoogide töös. Laboris on adapteeritud soome psühholoogi O. Tasola kainiku vaimsete võimete test ning saksakeelne kutsesobivustest (BET – *Berufseignungstest*). Viimane leidis ulatusliku rakenduse TRÜ kutsesuunitluskabinetis. PTUI psühholoogide tegevust psühhodiagnostiliste vahendite väljatöötamisel tunnustati ka

⁴ Reet Selg jõudis ometi oluliselt kokku võtta tema juhendamisel tehtud tööd PTUIs ja võõrkeelte komisjonis – vt KU 1997, nr 4. – Toim märkus.

väljaspool Eestit. Seda näitab kahe üleliidulise sümposiooni korraldamine Tallinnas (1974, 1980).

Ainetestide teoreetiliste probleemide käsitlemisel ning nende praktilisel koostamisel on aktiivsemalt tegeldud ühenduses matemaatika (Olev Kärner, Aksel Telgmaa) ja võõrkeelte (Reet Selg, Ingrid Sotter) õpetamise probleemidega. Koolijõudluse sektori teadur Olev Kärner koostas neli standardiseeritud matemaatika kontrolltööde kogumikku 4.–7. klassidele [7]. Tõsi, neid kontrollivahendeid ei nimetatud testideks, sest nad sisaldasid ka selliseid ülesandeid, mida testides tavaliselt ei kasutata. Sellele vaatamata on nad kooskõlas objektiivse ainetesti nõuetega: vastavus programmile, varustatud jõukohasusmäära, objektiivsuse, valiidsuse ja sobivuse näitajatega ning hindamisnormidega.

PTUI võõrkeelte õpetamise sektoris alustati keeletestide uurimist 1970. aastatel. Töö peasuund oli keeletestide koostamise meetodika väljatöötamine ja testitehnika täiustamine, inglise ja saksa keele standardiseeritud testide koostamine ning nende rakendamine teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisel, hindamaks uusi eksperimentaalõpikuid. Töös olid kaastegevad võõrkeelte õpetajad ja ka mitmed kõrgkoolide õppejõud. Uurimuse peamised tulemused on avaldatud artiklites, kogumikus [26] ja monograafias [32].

Süvenemine pedagoogilise uurimistöö metoodikasse aitas kaasa teadurite kvalifikatsiooni paranemisele. Paljud nendest kaitsesid instituudis töötamise ajal ja seal tehtud uurimistöö põhjal kandidaadikraadi, valdavalt pedagoogika alal. Olgu siinjuures esitatud nende teadurite loetelu kraadi kaitsmise kronoloogilises järjestuses: 1964 – Ants Kõverjalg; 1966 – Aksel Telgmaa, Heli Tiits, Leo Villand; 1967 – Eha Hiie, Kalju Leht (filoloogia); 1970 – Silvi Alumäe, Viivi Maanso, Ingrid Sotter, Evi Šteinfeldt (filoloogia), Silvia Õispuu; 1972 – Juhan Sõerd (psühholoogia); 1973 – Malle Rute; 1974 – Väino Ratassepp, Rein Virkus; 1975 – Hilja Ojasild; 1976 – Voldemar Kolga (psühholoogia), Aleksander Savik, Milvi Roosleht; 1979 – Märt Aaslaid, Hanno Isok; 1982 – Viive-Riina Ruus, Anne Tiko (psühholoogia); 1984 – Anne Nahkur, Reet Selg; 1985 – Helle-Mall Kadajas (psühholoogia); 1988 – Irina Birjukova; 1989 – Urve Läänemets, Valentina Krasohhina.

KOLLEKTIVUURIMUSTEST

Instituudis saadi aru, et temaatiline killustatus ei võimalda lahendada kaalukaid probleeme. Seepärast alustati 60. aastate keskel kollektiivsete ja komplekssete uurimistööde plaanimist. Üks selliseid ulatuslikke kollektiivseid teemasid oli "Õpilaste iseseisva töö aktiveerimise meetodid kaheksaklassilises koolis". Seda tööd juhendas Osvald Nilson ning selles on erineval moel osalenud Silvi Alumäe, Eha Hiie, Hanno Isok, Helle-Mall Kadajas, Viivi Maanso, Juta Nurmik, Väino Ratassepp, Malle Rute, Aleksander Savik, Reet Selg, Juhan Sõerd, Heli Tiits, Elmi Tomasson, Silvia Õispuu. Selles uurimuses taotleti tõestada, et õpilaste iseseisvas töös saab edukalt kasutada töövihikuid. Muidugi ei olnud töövihikud Eesti kooli jaoks mingi uudis, sest neid kasutati aktiivselt ka 1930. aastail. Nõukogude koolis ei kuulunud aga töövihikud standardsete töövahendite hulka. Instituudi uuringud andsid tõuke töövihikute üha ulatuslikumaks kasutamiseks. Kui enne 1967. aastat anti neid välja alla kümne nimetuse, siis 1970. aastail kasvas nende arv juba üle neljakümne. Uurimistöö kokkuvõttena ilmus töövihikute kasutamise kohta mahukas metoodiline juhend [22]. Ulatuslikus sissejuhatavas artiklis analüüsib Osvald Nilson iseseisva töö olulisust didaktikas, teistes artiklites käsitletakse töövihikute struktuuri ja metoodilisi soovitusi eri õppeaineis. Laiemale asjahuviliste ringile avaldas O. Nilson ka venekeelse monograafia [30], milles uuritakse õpilaste iseseisva töö korraldamist ja töövihikute kasutamist Eesti koolides.

Teiseks ulatuslikumaks kollektiivuurimuse objektiks kujunes kuueaastaste laste koolitamine [5]. Ühenduses üleminekuga algõpetuse seniselt nelja-aastaselt tsüklilt kolmeaastasele kerkis 1960. aastatel probleemina esile laste kooliks ettevalmistamine. Algasid intensiivsed õppevormide, -sisu ja -meetodite otsingud 6aastaste laste õpetamiseks ettevalmistusklassides, kus lapsed saaksid vajaliku pagasi, et jätkata edukaid õpinguid 1. klassis. Seoses selle tööga hakati uurima ka võimalusi 6aastaste laste süsteemseks õpetamiseks koolis 1972. aastal, mil Eesti NSV Haridusministeerium sai sellekohase ülesande NSV Liidu Haridusministeeriumilt. Siit jäid 6aastaste laste õpetamise probleemid ühe mahukama teemana PTUI uurimisprogrammi enam kui 10 aastaks.⁵

Eesti oli teatavasti teiste liiduvabariikide reas õppeedukuse poolest alatasa "puna-se laterna" rollis, mispärast meie haridusjuhid ka ilmast ilma näägutada said. Õpilaste edasijõudmatus põhjuste ja nende likvideerimise võimaluste uurimiseks 8klassilises koolis loodi instituudis 1968. a koolijõudluse sektor. Sektori esimene juhataja oli siin-kirjutaja, hiljem koolitöölt tulnud eesti keele õpetaja Juta Nurmik. Õpilase edasijõudmine koolis oleneb eeskätt kahest tegurite kompleksist: ühelt poolt võimed, huvid, tervislik seisund jm ning teiselt poolt sotsiaalsed ja sotsiaalpsühholoogilised tegurid – perekondlikud olud, kooliküpsus jne. Seepärast on ka mõistetav, et vaadeldavate probleemide uurimine kujunes instituudis kompleksuurimuseks, millest võtsid osa didaktikud, ainetoodikud, psühholoogid, füsioloogid, meedikud. Õpiraskuste ületamise oluliseks võimaluseks peeti õppetöö diferentseerimist, mille ühe õppevormina nähti tasandusklassi. Asjaomase komisjoni otsusega suunati ajutiselt (tavaliiselt kuni üheks õppeaastaks) tasandusklassidesse vaimselt terveid õpilasi, kes olid jäänud klassikursust kordama. Rasketikasvatavaid, koolikohustusest kõrvalehoidjaid ja debiilikuid nendesse klassidesse üldjuhul ei võetud. Tasandusklassi õpilaste arv oli suhteliselt väike ja neis klassides töötasid vilunud pedagoogid. Tasandusklassidesse suunatud õpilaste isiksusomaduste ja sotsiaalsete mõjufaktorite uurimise põhjal andsid instituudi teadurid õpetajatele vajalikke soovitusi. Näiteks oli tolelaegses Tallinna 46. Keskkoolis 1969. aastal avatud esimeses tasandusklassis 16 õpilast, kes olid jäänud kordama 4. klassi kursust ja kes tasandusklassis töötasid 5. kl programmi järgi. Pärast aastast õppimist erilise pedagoogilise hoole all viidi nendest 11 õpilast tingimusteta oma endiste õpingukaaslaste juurde 6. klassi. Tasandusklasside töö tulemused osutusid edukaks ning haridusministri käskkirja alusel (1971) hakati neid klasse looma ka maarajoonides. 1973/74. õa töötas Eestis juba 29 tasandusklassi 504 õpilasega. Hiljem hakkas nende arv vähenema, põhjuseks finantskaalutlused seoses logopeediliste klasside ja eriiinternaatkoolide võrgu väljaarendamisega. Vaatlusaluse osa lõpetuseks sobib järeldus, mille on teinud õpiedukust ja tasandusklasside õpilaste mõtlemise taset uurinud koolijõudluse sektori vanemteadur Kalju Saks: "*Tasandusklasside eksperimentaalne uurimine andis olulisi andmeid õppimisklassidega õpilaste individuaalsetest ja tüpoloogilistest iseärasustest ja nendega tehtava õppekasvatustöö tõhustamise võimalustest. Praktiliselt aitas see töö organiseerimise vorm pa-randada suure osa madala koolijõudlusega õpilaste edasijõudmist koolis.*" [15]

Koolijõudluse sektori tegevus õpijõudluse ja tasandusklasside uurimisel kajastub arvukates artiklites ning kogumikes [3, 20, 4].

KASVATUSTÖÖ TEMAATIKAST

Nõukogude ajal ei loetud pedagoogilise uurimisasutuse töö temaatikat rahuldavaks, uurimistööst endast rääkimata, kui seal puudusid ideelis-poliitilise, internatsionalistliku (üldisemalt kommunistliku kasvatustöö) teemad. Nii tuli ka instituudil nende küsimus-tega tegelda. 1971 loodi selle tarvis kommunistliku kasvatustöö sektor, mille juhataja

⁵ Vt selle kohta lähemalt L. Kivi artiklist KU käesolevas nr-s. – Toim. *

oli Viive Ruus. Sellega ühenduses märkis **Osvald Nilson**, et loodud sektoris “*püüti komplekselt kasvatusteadlaste, psühholoogide ja meetodikute koostööna uurida õpilaste ideelise kasvatuse tõhustamise võimalusi õppeaine kaudu, rõhutades eriti internatsionalistliku kasvatuse aspekte. Uurimistöö käigus vaadeldi ajaloo, kirjanduse ja majandusgeograafia tunde, korraldati mitmeid võrdlevaid eksperimente, analüüsiti teksti kasvatuslikku potentsiaali jms. Uurimus korraldati NSV Liidu Ministrite Nõukogu teaduse ja tehnikakomitee tellimisel ja finantseerimisel.*”

Nii levis instituudi tööplaanides ja aruandeis rubriik “Õpilaste kommunistlik kasvatust”. Nimetame mõne uurimistöö teema sellest rubriigist: “Õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundamise võimaluste uurimise meetodikast keemia ja bioloogia õpetamisel”, “Liiduvabariikide kogemusi õpilaste internatsionalistlikul kasvatamisel õppeaine kaudu”, “Internatsionalistlikke hoiakuid kujundava lugemiku koostamine (Siberi rahvaste kultuuri, ajaloo ja geograafia alusel)” jms. Et kasvatustöö ikka kenasti plaanikohaselt läheks, selleks tegi haridusminister oma käskkirjaga (1977) instituudile ülesandeks koostada ka kasvatustöö näidisprogramm. Siinkirjutaja ei pea tarvilikuks kõnealusel temaatikal pikemalt peatuda. Üldisem ülevaade kasvatustöö probleemide käsitlemisest instituudis aastail 1960–1983 leidub Viive Ruusi artiklis [13].

Muidugi oli valdavalt tegemist musta kassi otsimisega pimedas toas. Sellele vaatamata tehti selles valdkonnas Eesti kooli jaoks ka mõndagi tarvilikku ja kasulikku. Eeskätt tuleb siin nimetada esteetilise kasvatuse sektori tegevust (juhataja Kalju Leht) õpilaste esteetilise mõjutamise vahendite loomisel ja uurimisel. Nendeks vahenditeks peeti eeskätt kunstiõppeaineid, millele nõukogude koolis oli üsna tagasihoidlik koht antud (vt K. Lehe kirjutist KU järgmises numbris).

Osvald Nilson: “*Nende (esteetilise kasvatuse sektori teadurite – A. T.) korraldatud uurimuste vahendusel leiti, et koolis käsitletavate “traditsiooniliste” kunstiliikide – kirjanduse, muusika ja kujutava kunsti aluste õpetamist on otstarbekas täiendada mõne teise kunstiliigi, näiteks filmi- ja teatrikunsti aluste õpetamisega; mis aga veelgi tähtsam – intregeerida need.*”

Kasvatustemaatika sai uue hoo 1980. aastatel. HMi kolleegiumi 4. oktoobri 1982. a lülitati instituudi uurimistöö temaatikasse alates 1983. a sundteema “Kool kui ideoloogiaasutus”, millele pidi keskendumata kogu PTUI tegevus. Ja mitte ükski PTUI. Nagu selgub minister Elsa Gretškina eessõnast kogumikule [24], oli tegemist HMi ulatusliku sihtprogrammiga, mis pidi realiseeritama kolme asutuse koostööna. Programmi teoreetilise osa koostamises pidid osalema TPedI (H. Liimets), VÕT (V. Hütt) ja PTUI (O. Nilson), praktilis-metoodilise osa koostamise põhiraskust pidi kandma PTUI ning töö tulemuste viimine õpetajateni täienduskoolituse kaudu jäi VÕTi ülesandeks. Tuleb kohe öelda, et see teema pani oma täpsema määratlematuse tõttu uurijad väga keerukasse olukorda. Vaadeldavas valdkonnas valitses äärmiselt ebaühtlane ja kirju pilt nii sisulises kui terminoloogilises mõttes. Ei olnud arvestatavaid fundamentaaluuringuid, mille alusel lahendada hariduse sisu probleeme, puudusid ühtsed õppetöö eesmärgistamise alused. Nii tuligi 1983. a aruandes konstateerida, et “selle teema jätkamisel toetuvad paljud tulemused vaid puhtkogemuslikule materjalile”. Kuluaarides kujunes vaadeldav teema omamoodi pilkeobjektiks, kuigi ametlikust kõnepuldist esineti täiesti tõsimeelselt. Sellele vaatamata sõandaks praegu öelda, et tehtud töö oli Eesti kooli jaoks siiski ka arvestatav tähendus. Teema väljamõtletajate arvamus mööda tulnuks peamine tähelepanu suunata muidugi ideelis-poliitilisele kasvatusele. Instituut lähenes aga sellele teemale hoopis laiemalt, võttes vaatluse alla hariduse sisu tervikuna. Põhjendatult loeti, et kooli ideoloogiline suunitlus avaldub eeskätt tema töö eesmärgiseades. Sellest tulenevalt seadis PTUI oma esmaülesandeks uurida üldhariduskooli eesmärkide süsteemi teoreetilisi aluseid ning ülevaatlikustada nende fikseerimise õppeprogrammides. Tehtud töö tulemusena ilmus 1986. a eelnimetatud kogumik.

Selles kogumikus on kaks üldisemat huvi pakkuvat artiklit. Viive Ruusi mahukas üldteoreetilise sisuga kirjutis [14] on koostatud nii toleaeegses NSV Liidus kui ka mujal ilmunud kirjanduse põhjal. Autor analüüsib kriitiliselt nõukogude pedagoogilise prognostika olukorda ning võrdleb erinevaid pedagoogilisi süsteeme, toetudes tegevuse ja subjekt-objekt-suhte kategooriatele. Nõukogude pedagoogika ideaalina nähti teatavasti igakülgset, harmooniliselt arenenud isiksust. Paraku oli selle mõiste sisu aga piisava selgusega avamata. Polnud ka selge, mille poolest see ideaal erineb samalaadsest ideaalist, mida tunnistavad ilmselt mittemarksistlikud pedagoogilised süsteemid ka kõik UNESCO liikmesriigid. Jättes kõrvale toleaeegsetes kirjutistes esineva traditsioonilise ideoloogilise vahu, teeb vaadeldav artikkel ometigi katse luua mingi süsteemne kord üldhariduskooli töö eesmärkide määratlemisel ning õppeainete (ainetsükli) valikul. Peet Lepiku ja Viive Ruusi ühistööna valminud artiklis [8] tehakse teatavaks tulemused, mis on saadud õppeainete programmides esitatud aine õpetamise eesmärkide analüüsimisel, võttes aluseks eelnevas V. Ruusi artiklis kirjeldatud üldteoreetilised seisukohad. Vaatluse alla võeti õppeainet kui tervikut suunavad ja oletatavasti ka hariduspoliitika hetkeseisu kajastavad eesmärgid, mis tavakohaselt on esitatud aineprogrammide seletuskirjades. Väärrib märkimist tehtud uurimistöö metoodika uudsus. Õppeprogrammide tekste prepeareerides süstematiseeriti ning klassifitseeriti seal esitatud eesmärgid erinevatel alustel: tegevusliigid, pedagoogiliste eesmärkide üldliigid – õpetuslikud, kasvatuslikud, arendavad. Eesmärgid kodeeriti ning arvutitöötlus võimaldas uurida erinevaid õppeainete tsükleid ja eesmärkide jaotust nendes. Ilmnesid mitmed disproportsioonid. Väga väike oli näiteks esteetilise ja kunstitegevuse osa. Õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide vahekorras ilmnes kasvatuslike eesmärkide deklaratiivsus ning nende ülekaal õpetuslike suhtes. Õppetöö eesmärgiseade oli kaalukalt ideoloogilise suunitlusega. Tehtu kokkuvõtteks sobib siia lisada autorite tõdemus: *“Ja kuigi uurimuses puudus paljude faktorite analüüs, mida arvestades võinuks rangemalt prognoosida ning planeerida ühe või teise eesmärgiseade osakaalu suurendamist või vähendamist lähitulevikus, paistavad reaalsest kogupildist ometigi kätte selged tendentsid ja disproportsioonid, mille inuitiivset tunnetust ei olnud seni võimalik millegagi konkreetset tõestada (minu sõnend – A. T.) ja mille kohendamise vajalikkus lähtub nüüd süstemaatiliselt korras- tatud arvnäitajatest.”*

ÕPPEMETOODILISE KIRJANDUSE KOOSTAMINE

Õpik on üks olulisemaid töövahendeid nii õpilasele kui õpetajale. Sellest tulenevalt olid õpik ja selle koostamisega seotud probleemid pidevalt PTUI teadurite vaateväljas. Instituudi algusaastail tegelesid uute õpikute koostamisega ja varasemate trükkide ümbertöötamisega juba kogenud autorid, nagu Nikolai Rimmel (eesti keel) ja Johannes Valgma (eesti keel ja kirjandus). Järgnevatel aastatel tuli hakata selle tööga tegelema nii noorematel kui ka kogenematutel kolleegidel, mis nõudis vajalikkust süvenemist õppekirjanduse koostamise metoodilis-teoreetilistesse probleemidesse. Nii kujunes õpiku koostamine instituudis üheks pedagoogilise uurimistöö objektiks (nõuded õpiku sisule ja struktuurile, katseõpikute koostamine ja nende koolisobivuse kontrollimine, teksti keerukuse uurimine, eksperthinnangud, ankeetimine jm). Uurimistulemusi kokkuvõtvalt kirjutiste ja teadusaruannete kõrval kujunesid tehtu praktiliseks väljundiks arvukad õpikud. Olgu lisaks (arvatavasti mittetäielik) loetelu instituudi teaduritest, kes on kirjutanud õpikuid: Rosa Anvelt (vene keel), I. Batarina (vene keel), Irina Birjukova (vene keel), Elsa Florenskaja (vene keel), Märt Hennoste (kirjandus), Eha Hiie (algklasside eesti keel), Kersti Kaldma (eesti keel), Herki Karik (keemia), Kallio Kildema (geograafia), Lilian Kivi (algklasside eesti keel), Olev Kärner (matemaatika

fakultatiivkursus), Kalju Leht (kirjandus), Viivi Leibur (saksa keel), Urve Läänemets (inglise keel), Viivi Maanso (eesti keel), Imbi Muhel (algklasside eesti keel), Osvald Nilson (geograafia), Endel Noor (algklasside matemaatika), Karl Prinkmann (keemia), Väino Ratassepp (keemia), Epp Rebane (eesti keel), Inge Riisalo (algklasside loodusõpetus), Milvi Roosleht (algklasside eesti keel), Reet Selg (saksa keel), Ene Sepp (eesti keel), Ingrid Sotter (inglise keel), Leelo Tamm (psühholoogia ja pedagoogika fakultatiivkursus), Aksel Telgmaa (matemaatika), Heli Tiits (geograafia, bioloogia), Õie Vahar (vene keel), Juta Veimer (sotsiaalne), Leo Villand (kirjandus), Kai Võlli (eesti keel), Silvia Õispuu (ajalugu).

Kui õpikutele lisada ka töövihikud, metoodilised juhendid ja mitmesugused didaktilised vahendid, siis pikeneb see nimekiri veel tunduvalt. Mitme autori töö leidis selle aja kommetele ka vastavat tunnustust: Viivi Maanso, Osvald Nilson ja Heli Tiits said NSV Liidu kõrgeima pedagoogilise autasu N. Krupskaja medali ning koos Leo Villandiga medali ka NSV Liidu rahvamajanduse saavutuste näituselt. Lilian Kivi ja Milvi Roosleht said 6aastaste laste aabitsa autoreina 1978. a Eesti NSV riikliku preemia.

Kummaline lugu juhtus matemaatikaõpikutega, mille tagapõhi vajab natuke selgitamist. Muidugi mitte seepärast, et siinkirjutaja on sellega otseselt seotud, vaid ainult selleks, et näidata Moskva haridusvõimude suhtumist ühe väikese liiduvabariigi (perifeeria, nagu sealmail tavatseti öelda) taotlustesse. Teatavasti oli matemaatika üks nn üleliidulistest õppeainetest, mida tuli ühel kuuendikul maakerast õpetada ühe ja sama, NSV Liidu Haridusministeeriumis kinnitatud programmi ning ühtsete, liiduvabariikide jaoks vene keelest tõlgitud õpikute järgi. Eesti oli ainus nn valge vares, kes hakkas HMi toetusel ja entusiastlike koolimatemaatika reformitaotlejate (Olaf Printits, Elmar Etverk jt) aktiivsel tegevusel 1950. aastate teisel poolel, n-ö Hruštšovi sula ajal, seda nõuet ignoreerima. Üleliiduline programm kohandati Eesti oludele ja tavadele ning kohalikud autorid hakkasid kirjutama originaalõpikuid, esialgu katseõpikute nime all. See oli Moskva võimude jaoks väga ebameeldiv pretsedent ning meile esitati nõue, et programm ja õpikud tuleb siiski Moskvas kinnitada. See tähendas mahukat tõlketööd ning korduvaid sõite Moskvasse (O. Printits, E. Etverk, M. Kärner, A. Telgmaa), et sealsete komisjonide ees oma seisukohti kaitsta. Ametlikke kinnitusi, nagu see ette teadagi oli, muidugi ei saadud, kuid ometi ka otsest keeldu mitte. Nii jätkuski matemaatika õpetamine Eestis originaalõpikute järgi, jäädes aga Moskvale alaliseks pinnuks silmas. 1986. a kuulutas NSV Liidu Haridusministeerium välja üleliidulise avaliku võistluse 5.–6. klassi uute matemaatikaõpikute saamiseks. Esitatud tööde autorid olid rangelt salastatud ja käsikirjad šifreeritud. Nii-öelda naljavihiks esitati sellele võistlusele ka Eesti kooli nende klasside õpikud (autorid käesolevate ridade kirjutaja ning Väandra Keskkooli õpetaja Enn Nurk), tõlgituna meie HMi toetusel ning mõnevõrra kohandatuna konkursiprogrammi jaoks. Tulemus oli aga ootamatu ja rabavgi – võit üle Liidu kokkutulnud 16 konkurendi seas. Autorid kutsuti NSV Liidu Haridusministeeriumi vastuvõtule ning õpikud tõlgiti kiiresti vene keelest läti, leedu, ukraina, valgevene, rumeenia, tuva, tatari ja jakuudi keelde. Venekeelne trükk neist õpikutest ilmus veel 1997. aastal.

PTUI osa õpikute ja kogu õppemetoodilise kirjanduse väljatöötamisel hoogustus eriti 1970. aastate teisel poolel, kui instiituudi juurde loodi sealsete teadurite juhtimisel töötavad õppekirjanduse komisjonid, kokku 12 komisjoni: eesti keel (Viivi Maanso), kirjandus (Kalju Leht), vene keel (Õie Vahar), inglise keel (Ingrid Sotter), saksa keel (Reet Selg), eesti keel ja kirjandus vene koolidele (Peet Lepik), matemaatika (Aksel Telgmaa), füüsika (Aleksander Savik), keemia (Väino Ratassepp), loodusõpetus ja geograafia (Heli Tiits), ajalugu (Silvia Õispuu), algõpetus (Lilian Kivi). Komisjonidesse kuulusid HMi ja kirjastuse Valgus esindajad, kõrgkoolide õppejõud-metoodikud ning õpetajad. Õppekirjanduse komisjonide ülesanne oli eelkõige koostöös HMi õpikute ja

metoodika osakonnaga korraldada ajakohase kooliõppekirjanduse koostamist (koostöö autoritega, käsikirjade arutamine ja retsenseerimine jm). Sellega vähenes oluliselt üksikisikute subjektiivsete seisukohtade kaal õppekirjanduse väljaandmisel. Õppekirjanduse komisjonide moodustamine oli märkimisväärse tähtsusega samm õppeprogrammide ja -kirjanduse kaasajastamisel ning koolitöö eluliste nõuete täitmisel. Uurimistööd ja praktilist õppekirjanduse koostamist mõjutas ka 1977. a detsembris avaldatud NSV Liidu valitsuse määrus "Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest". Määrusega tehti haridusorganeile ülesandeks muuta õppeplaane, -programme ja õpikuid, et vastada nad ülemäära keerukast ja vähem tähtsast ainekust. Kõigepealt oli vaja korrastada või koostada vabariigi koolide originaalprogrammid, nagu emakeel ja kirjandus, vene keel, võõrkeeled, kunstiõpetus. Samal ajal tuli mitmeid nn üleliidulisi programme (nagu matemaatika, füüsika, keemia, ajalugu, geograafia, bioloogia) kohendada siinsetele traditsioonidele ja tingimustele.

Osvald Nilson: *"Programmide loomisel peeti silmas seoseid kasvatusesmärgidega, erinevate ainete intregreerimise võimalusi, üldiste vaimsete ja praktiliste oskuste kujundamist, seost antud õppeainest lähtuvate praktiliste oskuste ja teaduslike lähte-kohtade vahel, loovvõimete arendamist, töökasvatust ja kutsesuunitlust jm. Ühtaegu püüti leida võimalusi programme mahu piiramiseks, millel oli otsustav osa õpilaste koormuse vähendamisel. Mitmete õppeainete jaoks oli vaja koostada uuendatud programmile vastavad õppevahendid."*

Suurt rõhku pandi õpilaste iseseisva töö korraldamisele. Õpiku kui õpilase jaoks peamise infoallika kõrval pöörasid õppekirjanduse komisjonid tähelepanu õpiku juurde kuuluvate täiendmaterjalide väljaandmisele, eeskätt sellistele vahenditele nagu töövihikud, kontrolltöökogumikud, helilindid, diafilmid, teatmealikad jm. Kujunes välja uus mõiste – õppemetoodiline kompleks (lühemalt õppekomplekt), millesse kuuluvad vahendid moodustavad koos õpikuga ühtse omavahelises seoses oleva terviku ning milles õpikul on organiseeriv ja suunav roll. Sellise komplektiga töötamiseks vajas ka õpetaja metoodilisi juhtnõure. Seetõttu lisandus komplektile õpetajale mõeldud metoodiline kirjandus. Seega siis koosneb iga õppemetoodiline kompleks kahest osast: õppevahenditest, mida kasutab õpilane, ja metoodilistest materjalidest, millest juhendab õpetaja. Õppekomplekt ei olnud oma sisu mõttes Eesti koolitöös muidugi uus mõiste. Nii koostati 1930. aastail Johannes Käisi algatusel ja juhendusel iseseisva töö juhendeid sisaldavaid tööraamatuid, töövihikuid, mitmesuguseid teste, sõnastikke jm. See oli väärtuslik kogemus, millele nüüd oli taas võimalik toetuda. 1977. a kutsuti HMI otsuse alusel PTUIs ellu õppekirjanduse sektor (juhataja Märt Aaslaid). Sektoris uuriti õppekomplektide loomise kogemusi nii kodu- kui ka välismaal ning korraldati seminar-nõupidamisi, kus arutati õppekomplektide probleeme ning vahetati kogemusi. Sektor kujunes omamoodi vahelüliks õppekirjanduse komisjonide, instituudi juhtkonna ning HMI õpikute ja metoodika osakonna vahel.

Olgu käesoleva osa lõpetuseks kaks õppekomplektide struktuuri näidet.

Emakeele õppekomplekti struktuuri projekt töötati välja instituudi eesti keele sektoris ja seda täiendati õppekirjanduse komisjonis. Komplekti kuulusid õppeprogramm, õpik, töövihik, kontrolltööd, täiendav kirjandus õpilaste jaoks (nt sõnaraamatud, põhivarakogumikud), didaktiline jaotmaterjal (nt kõnearenduspildid, harjutused individuaal- ja rühmatöökäsitluseks), visuaalsed ja auditiivsed vahendid ning polügraafilised näitvahendid, kirjandus õpetajale, klassiväline lektüür õpilasele.

Maremaatika tüüpiline õppekomplekt koosnes järgmistest vahenditest: õpilase jaoks õpik, töövihik, matemaatika käsiraamat eraldi põhikoolile ja keskkoolile (sisaldab lühivormis vastava kooliastme matemaatika põhitõdesid), ülesandekogud klassiväliseks tegevuseks; õpetaja jaoks ilmus iga klassi kohta õpiku autorite kirjutatud me-

toodiline juhend, milles esitati ka näidiskontrolltööd ning anti enamjaolt õpiku-ülesannete vastused ja näpunäited keerukamate ülesannete lahendamiseks. Väiksemas, nn kabinetitiraazis ilmus muid didaktilisi vahendeid (helilinte, materjale õpilastele jaotamiseks matemaatikatusis). 4.–7. kl tarvis koostas PTUI teadur Olev Kärner standardiseeritud kontrolltööde kogumiku, mis sisaldas kindlatele nõuetele vastavaid (objektiivsus, usaldatavus, jõukohasus jm) ning eelnevalt katsetatud ja statistiliselt töödeldud ülesannete komplekte. Kavandatud olid ka üldisema sisuga metoodiline käsiraamat ning teoreetilise kallakuga väljaanne, milles tulnuks käsitleda koolimatemaatikat kõrgemalt vaatekohalt, kuid need jäid prospekti tasemele.

PEDAGOOGILISE UURIMISTÖÖ KOORDINEERIMINE

Et vältida pedagoogilise uurimistöö killustatust ja teemade dubleerimist vabariigis, moodustati Eesti NSV MN 1971. a 10. mai määruse alusel instituudi juurde pedagoogilise uurimistöö koordineerimisnõukogu. Samal aastal moodustati ka instituudi informatsiooni ja koordineerimise sektor, mille esimene juhataja oli Rein Virkus, hiljem Endel Noor. Nõukogu esimeheks määrati direktor Osvald Nilson. Nõukogu ülesanne oli selle töö vabariiklik koordineerimine, koondplaanide koostamine "ajaühikute" (viisaastakute) kohta, uurimistöö tulemuste rakendamine. Koondplaanide koostamise aluseks oli PTUI ja teiste pedagoogilise uurimistöö asutuste (TRÜ, TPedI, TRK ja VÕT) teadustöö temaatika. Koordineerimisnõukogu vaatas läbi ka Eestis koostatud pedagoogikadoktorite väitekirjade materjalid, et esitada need NSV Liidu pedagoogikaakadeemia koordineerimisnõukogule kinnitada. PTUI informatsiooni-sektor organiseeris koordineerimisnõukogu egiidi all viisaastakute uurimusi kokkuvõtvaid vabariiklikke teaduslik-metoodilisi konverentse ("Pedagoogikateadus ja kool") ning vastavate materjalide kirjastamist. Näiteks kirjastati 4. ja 5. novembril 1981 Põlvas toimunud konverentsiks üldteema "Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976–1980" all viis kogumikku: "Didaktika ja psühholoogia", "Õpetamise metoodika", "Keel ja kool", "Reaalained ja kool" ning "Kommunistliku kasvatuseteooria ja praktika". Konverentside organiseerimine ja materjalide kirjastamine oli instituudi informatsioonisektori ja sellekohast asjaajamist eeskujulikult valdava sektorijuhataja Endel Noore energilise tegutsemise tulemus.

HARIDUSE DEMOKRATISEERIMISE TEEL

Üldharidust ja kutsekooli hakati NLis järjekordselt reformima 1984 (NSV Liidu Ülemnõukogu, 12.04.1984). Reform nõudis taas hariduse sisu ja õpetamise kvaliteedi parandamist ning kogu õppe-kasvatustöö ideelis-teoreetilise taseme tõstmist. Muidugi tõi selline reform uusi ülesandeid ka PTUI-le. Eeskätt oli vaja uut õppeplani (kooli struktuur, õppeainete nomenklatuur, nende jaotus klassiti koos nädalatundide arvuga), oli vaja koostada uusi ning kohandada endiseid programme. Eriti intensiivistus see töö *perestroika* perioodil, 1980. aastate teisel poolel, kui avanes võimalus üha selgemal ja nõudlikumal toonil väljendada oma seisukohti senise hariduspoliitika kohta. Märtsis 1987 toimus Eesti NSV õpetajate kongress, kus määrati kindlaks üld- ja kutsehariduse ümberkorraldamise peasuund Eestis. PTUI osales aktiivselt selle kongressi materjalide ettevalmistamises. Teravat kriitikat tehti seni kehtinud üleliiduliste ettekirjutuste kohaselt koostatud õppeplaanide kohta. Instituudis tehtud uurimused näitasid veenvalt, et nendes õppeplaanides avaldusid hariduse sisus ilmsed disproportsioonid. Nõrgalt olid esindatud terved kultuuri- ja teadmivaldkonnad (esteetika, kõlblus, kehaline kasvatus), millel on oluline koht

isiksuse kujundamisel. Ei olnud piisavaid võimalusi oma koduvabariigi geograafiat, ajalugu ja kultuuri tutvustada. Õppetööd oli vaja diferentseerida ning koolidele suuremaid õigusi anda. Kongressil tehti teatavaks vabariigis välja töötatud uue, katselise õppeplaani variant, mis jaotus kolmeks omavahel seotud osaks.

1. Obligatoorsed õppeained, mille osa on 65–70% kogu hariduse sisust; need ained pidid kujundama veel selleaegse nõukogude kooli õppeainete ühisosa.

2. Valik- ja süvaõppeained, mis 15–20% mahus kogu õppeplaanist on seotud koduvabariigi kohta käiva materjaliga.

3. Fakultatiivkursused, mis hõlmavad 15–20% õppeplaani mahust ning mille sisu määrab kool õpilaste huvidest ja kooli kodukandi tavadest lähtudes.

Uue õppekava kohaselt planeeriti koolis käsitleda kodaniku- ja kõlblusõpetust, inimese suhet loodusega ning esteetilise kultuuri küsimusi. PTUI teadurid esinesid edukalt HMI välja kuulutatud hariduskontseptsioonide võistlusel. Esimese preemia 500 rbl sai töö "Eesti NSV hariduse arengusuundi", mille oli koostanud kollektiivkoosseis Viive Ruus, Mari Kadakas, Peet Lepik ja Juhan Sõerd. Teise preemia 200 rbl said Kalju Leht, Lillian Kivi, Kai Võlli, Ferdinand Eisen ja Harri Jänes töö eest "Eesti algkool". Eripreemia 100 rbl anti tööle "Keeleainete õppekorralduse muutmise eestis", mille autorid olid Reet Selg, Viivi Leibur, Urve Läänemets, Ene Sepp ja Õie Vahar. PTUI tööplaanidesse ilmusid teemad, mis olid suunatud uue õppeplaani ideede realiseerimisele, nt "Kodanikuõpetuse õpetamise metoodika põhiküsimusi" (Juhan Sõerd, Jutta Veimer, 1987), "Õppekasvatustöö sisu integreerimise võimalused Eesti NSV üldhariduskoolis" (Viive Ruus, Peet Lepik, 1988), "Üldhariduse diferentseerimise teed kaasajal" (Aleksander Savik, Avo Kivistik, Helle-Mall Kadajas, Anne Nahkur, Irene Olesk, 1988), "Kirjanduse ja ajalooõpetuse sisu määramine Eesti NSV üldhariduslike diferentseeritud keskkoolis" (Silvia Õispuu, Märt Hennoste, Mari Kadakas, 1988), "Psühholoogia ja eetika kursuste kui Eesti NSV üldhariduslike kohustuslike õppeainete sisu koostamise põhimõtted" (Juhan Sõerd, Jutta Veimer, 1988), "Humanitaarainete (ajalugu, kirjandus, kultuuri- ja ühiskonnaõpetus) õpetamine Eesti NSV üldhariduskoolis: nüüdisseisund, probleemid, perspektiivid" (Silvia Õispuu, Märt Hennoste, Mari Kadakas, Peet Lepik, Ain Veski, 1989), "Üldhariduse diferentseerimine: kogemus ja probleemid" (Aleksander Savik, Anne Nahkur, Jutta Veimer, Irene Olesk, Tiiu Tartu, 1989), "Õpetamise sisu integreerimine ja diferentseerimine Eesti üldhariduskoolis" (Aleksander Savik, Irina Birjukova, Märt Hennoste, Irene Olesk, Vanda Paju, Tiiu Tartu, 1990). Kiiresti oli vaja muuta ajaloo õpetamist. Selle aine sisu oli ju võltsitud ning Eesti ajaloo süstemaatilist kursust ei õpetatud üldse. 1989. a avanes võimalus käsitleda Eesti ajalugu sügavamalt, kuid selleks puudus vajalik õppematerjal.

Kiirendatud töö tulemusena õnnestus koostada 18 ajaloolase osavõtul (koostaja ja kaasautor sektorijuhataja Silvia Õispuu) kaheosaline ajaloo õppevahend "Eesti ajalugu" I ja II, mis ilmus kirjastuses Valgus 1989. a.

Instituut kavandas oma tegevust kuni aastani 2000. Seda kinnitab instituudis valminud ulatuslik uurimistöo programm "Eesti üldhariduskooli perspektiivne õppeplaani (hariduse sisu ja protsess aastast 2000)". Ülevaate sellest programmist koos HM üldhariduse osakonna juhataja Ants Egloni sissejuhatusega avaldasid PTUI teadurid Aleksander Savik, Jutta Veimer, Hanno Isok ja Endel Noor Õpetajate Lehes 24. novembril 1990. Oma sissejuhatuses märgib Ants Eglon, et kooliuuenduse oluliseks piduriks on olnud pedagoogikateaduse umbmäärane asend uuendusliikumise suhtes, ning konstateerib: "Nüüd on PTUI teaduritel valminud igati asja- ja ajakohane Eesti koolihariduse arendamise uurimis- ja rakendusprogramm. [- - -] Arvame, et sellesisuline uurimisprogramm viib ümmikseisust välja nii pedagoogikateaduse kui ka kooliuuenduse." Uurimistöo oli kavandatud neljaetapilisena ning selle keskseks mõisteks oli uue sisuga *curriculum*-tüüpi õppeplaani. See kavandati koostada juhendmaterjalide

koguna, mis lisaks traditsioonilisele ainejaotusplaanile määratleb üldhariduse funktsioonid, õppe-kasvatustöö eesmärgid kooliastmeti, ainetsükli ja õppeaineti, samuti hariduse sisu valiku kriteeriumid. Uue õppeplaani rakendamist kavatseti alustada aastast 2000. Kuid enne seljatas võim vaimu. "Eesti Pedagoogikateaduse (just nõnda, suure algustähega ongi kirjutatud – A. T.) potentsiaali ja ressursside kasutamise, uuringute parema koordineerimise, õppe- ja teadustöö edasise integreerimise ja kõrgkoolikeskse organisatsioonilise struktuuri loomise eesmärgil käsin: 1. Likvideerida 30. apr. 1991. a. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut (PTUI)." Nii on kirja pandud haridusministri 27. veebruari 1991. a käskkirjas nr 68. Instituudi vara, välja arvatud hoone Tõnismägi 9, kästi üle anda TPedl bilanssi. Käskkirjas märgitud kuupäeval sulgusidki instituudi ukсед ning 26 teadurit siirdusid poolelijäänud tööd jätkama TPedl juurde moodustatud uude "kõrgkoolikesksesse organisatsioonilisse struktuuri", Pedagoogika Uuringute Instituuti (TPedl rektori 31. mai 1991. a käskkiri nr 64-k). Paraku on ka see asutus faktiliselt oma tegevuse lõpetanud.

VARIA

Oma plaanikohase tegevuse kõrval täitsid instituudi töötajad mitmesuguseid muid ülesandeid. Paljud teadurid töötasid HMI komisjonides nende esimeeste või liikmetena. Instituut kandis koos VÕTiga õlul vabariiklike pedagoogiliste loengute korraldamise raskust. Enne loenguid saatsid õpetajad oma tööd instituuti retsenseerida. Nende tööde läbivaatamine ja sageli ka teatavat delikaatsust nõudvate märkuste tegemine oli mahukas ja aeganõudev töö. Sageli oli vaja HMIle koostada kiireloomulisi õiendeid ning osaleda koolitööd revideerivates komisjonides. Instituudi teadurid avaldasid laiemale lugejaskonnale, eeskätt lastevanematele, tasuta jagamiseks üldpedagoogilise sisuga väljaandeid, nt "Vanemate eeskujust ja suunavast sõnast" (Viivi Maanso), "Imiku ja väikelapse ABC" (Ilme Pilv, Helgi Sarapuu), "Meie last ootab kool" (Imbi Muhel, Salme Unt), "Nooruk lõpetab kooli" (Ants Kõverjalg, Heli Tiits), "Laps on jõudnud murdeikka" (Viivi Maanso, Reet Selg). Instituudi juures töötas pedagoogilise terminoloogia komisjon, mida juhatas direktor Osvald Nilson. Komisjoni kuulusid asjatundjad ka väljastpoolt instituuti – Keele ja Kirjanduse Instituudist, Tartu Riiklikust Ülikoolist, Eesti Entsüklopeedia toimetusest. Komisjoni ülesanne oli korrastada eestikeelset haridus- ja pedagoogikaterminoloogiat. See komisjon jätkas entusiastlikult oma tööd ka pärast instituudi sulgemist ning tegevuse tulemusena ilmus 1996. a Rootsi Instituudi toetusel õpetajaskonnale mõeldud eesti-vene ja vene-eesti haridussõnastik, mille autorid on Tiiu Erelt, Viivi Maanso, Osvald Nilson, Helle Rikberg ja Inge Unt. Materjal on olemas ka mahukama ja teisi võõrkeeli kaasava sõnastiku kokkupanemiseks, kuid selleks puudub raha.

LÕPETUSEKS

Esitatuga on püütud anda väike läbilõige ühest Eestis tegutsenud uurimisinstituudist. Instituut ei ole tulevaste põlvete jaoks pärandanud selgeid sihte seadvaid mahukaid fundamentaaluringuid. Sellist eesmärki ei olnud suhteliselt väikese koosseisuga instituut endale ka kunagi seadnud. Selleks töötasid NSV Liidu Pedagoogika Akadeemias sadadesse ulatuva personaliga instituudid. PTUI nägi oma missiooni eeskätt selles, et töötada meie rahuskooli heaks. Seetõttu oli instituudi töö temaatika kitsam ja valdavalt rakendusliku suunitlusega. On põhjust arvata, et õppeprogrammide ja õppemetoodilise kirjanduse koostamisega, uuringutega 6aastaste laste õpetamisel, õpilaste iseseisva töö korraldamisel, õppeainete metoodika täiustamisel jne on instituut jätnud arvestatava jälje Eesti pedagoogilisele maastikule.

Käesoleva kirjatüki alguses loetlesin sektorid ja inimesed, kes olid instituudi hälli juures. Lõpetuseks olgu esitatud instituudi struktuur ja teaduspersonal ka selle asutuse viimasel täistööaastal 1990.

Direktsioon

Osvald Nilson – direktor, geogr-kand
Aksel Telgmaa – teadusdirektor, ped-kand
Hanno Isok – teadussekretär, ped-kand

Koolieelse kasvatuse ja algõpetuse sektor

Lilian Kivi – sektori juhataja
Milvi Roosleht – vanemteadur, ped-kand
Kai Võlli – vanemteadur
Kalju Leht – vanemteadur, filol-kand
Ferdinand Eisen – vanemteadur, filol-kand
Tarmo Maasik – teadur
Mari Kivistik – nooremteadur
Imbi Muhel – nooremteadur

Eesti keele õpetamise meetoodika sektor

Kersti Kaldma – sektori juhataja
Epp Rebane – vanemteadur
Tiit Päeva – teadur
Kirsti-Ann Alvin – nooremteadur

Keelelõpetamise sektor

Reet Selg – sektori juhataja, ped-kand
Ene Sepp – vanemteadur
Anne Tiko – vanemteadur, psühhol-kand
Riina Turi – nooremteadur
Elina Volmer – nooremteadur
Meeli Berestovski – nooremteadur

Vene keele õpetamise meetoodika sektor

Irina Birjukova – sektori juhataja, ped-kand
Elsa Florenskaja – vanemteadur, filol-kand
Violetta Sokolenko – vanemteadur, ped-kand
Valentina Nazarova – vanemteadur, ped-kand
Lutšia Jurkova – nooremteadur
Jelena Sivenkova – nooremteadur
Liivi Vesiaid – nooremteadur

Matemaatika, füüsika ja keemia õpetamise meetoodika sektor

Aleksander Savik – sektori juhataja, ped-kand
Tiiu Tartu – nooremteadur
Irene Olesk – nooremteadur

Bioloogia ja geograafia õpetamise meetoodika sektor

Heli Tiits – sektori juhataja, ped-kand
Maire Milder – nooremteadur
Erni Moorits – nooremteadur

Kasvatustöö üldprobleemide sektor

Silvia Õispuu – sektori juhataja, ped-kand
Anne Nahkur – vanemteadur, ped-kand
Peet Lepik – vanemteadur
Juta Veimer – vanemteadur
Mari Kadakas – vanemteadur
Märt Hennoste – teadur
Õnne-Liina Onksion – nooremteadur

Klassivälise töö meetoodika sektor

Silvi Alumäe – sektori juhataja, ped-kand

Pedagoogilise psühholoogia ja kutse-suunitluse labor

Juhan Sõerd – labori juhataja, psühhol-kand
Arved Leinbock – vanemteadur, psühhol-kand
Helle-Mall Kadajas – vanemteadur, psühhol-kand
Aavo Kivistik – vanemteadur

Informatsioonisektor

Endel Noor – sektori juhataja
Marga Lvova – nooremteadur
Helle Rikberg – nooremteadur
Tamara Toompuu – nooremteadur
Elle Turkina – nooremteadur
Karin Rennel – nooremteadur
Kokku kuulus teaduspersonal (koos direktiooniga) 52 isikut, nendest 20 teaduste kandidaati.

Osvald Nilson: *"Iga kollektiivi liige on olnud instituudi tõeline patrioot ning aidanud oma teadmiste ja oskustega kaasa instituudi ette seatud probleemide lahendamisele. Selline ühtekuuluvustunne on võimaldanud töötada väga intensiivselt. Meie instituudi töötajatelt ilmunud õpikud, töövihikud, meetodikaraamatud ja loendamatud artiklid on tükike meie vabariigi pedagoogikaajaloost ja üsna suur lõik instituuti moodustavate inimeste elust."*

Need instituudi 25. aastapäeva puhul kirja pandud sõnad sobivad ka siinse kirjatüki lõpetuseks.

TEEMAKOHAST KIRJANDUST

1. Eesti NSV haridusasutuste ajalooateatmik, I osa. Üldharidus aastail 1940–1960. Tallinn: ENSV MN j.a Arh. Peaval., 1987.
2. Gretškina, E. Kujundada igakülgsest arenenud isiksust. Ettekanne Eesti NSV õpetajate kongressil 26. märtsil 1987. a. – Nõukogude Kool, 1987, nr 5, lk 6–12.
3. Koolijõudlusest. Tallinn: ENSV HM, PTUI, 1976.
4. Koolijõudluse tõstmise teedest. Koost J. Nurmik ja K. Saks. Tallinn: Eesti NSV HM, PTUI, 1977.
5. Kuueaastaste laste katselisest õpetamisest Eestis. Koost L. Kivi. Tallinn: ENSV PTUI, 1990.
6. Kärner, O. Matemaatika kontrolltööde standardiseerimisest. [25], lk 98–113.
7. Kärner, O. Standardiseeritud kontrolltööd matemaatikast. IV klass. Tallinn: ENSV HM, 1976. (Sama V, VI ja VII klassile.)
8. Lepik, P., Ruus, V. Üldhariduskooli õppeainete eesmärgistamise formaliseeritud analüüsi katse. [24], lk 102–129.
9. Maanso, V., Tiits, H. Instituudi töötajad õpikute uurijaina ja koostajaina. [25], lk 43–60.
10. Nilson, O. 25 aastat Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituuti. Uuringute peasuunad Pedagoogikainstituudis. Koost K. Kaldma ja A. Telgmaa. Tallinn: ENSV HM, PTUI, 1985, lk 5–16.
11. Probleeme ja teemasid pedagoogiliseks uurimistööks. Tallinn: ENSV PTUI, 1960.
12. PTUI aastaaruanded 1969–1990.
13. Ruus, V. Kasvatava õpetamise uurimisest PTUI-s. [25], lk 3–12.
14. Ruus, V. Üldhariduskooli õppetöö eesmärkide metodoloogilis-teoreetilised alused. [24], lk 9–101.
15. Saks, K. Tasandusklassid ja koolijõudlus. [25], lk 130–136.
16. Savik, A. Eesti õppekeele üldhariduskooli õppekomplektide loomisest. [25], lk 31–42.
17. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäevale pühendatud aruandekonverentsi materjalid. Tallinn: PTUI, 1967.
18. Sõerd, J. Testiprobleemidest Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi töös. [25], lk 85–97.
19. Tammet, H. Statistika meetodid arvuti NAIRII-2 kasutajale. Tallinn: ENSV HM, PTUI, Valgus, 1976.
20. Tasandusklassid. Eksperimentaalsete uurimuste tulemused ja analüüs. Tallinn: Eesti NSV HM, PTUI, 1973.
21. Telgmaa, A. Pedagoogilise uurimistöõ meetodikast. [25], lk 22–30.
22. Töövihik koolis. Koost O. Nilson. Tallinn: ENSV HM, PTUI, 1975.
23. Õppekasvatustöö aktuaalseid küsimusi. Ettekannete teesid. Tallinn, 1965.
24. Õppetöö eesmärgistamise küsimusi. Metodoloogilis-metoodilisi juhtjooni. Koost V. Ruus. Tallinn: ENSV HM, PTUI, 1986.

SEKTOR, KUS TÄHELEPANU ALL OLI LAPSE ARENG ESIMESEL KÜMNEL ELUAASTAL

Kolmkümmend kaks aastat eksisteeris Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, niisama kaua ka selles uurimisüksus, kus tegeldi lapse koolialgusega ja kooli algklassidega. 1968. aastast alates võeti aga arvesse, et lapse süstemaatilise arendamise ja õpetamise aeg ei saabu mitte koos kooliajaga, ning sektor täienes uute teaduritega (lastaiakasvataja erihariduse ja töökogemusega teadurid Imbi Muhel 1968 ning Helgi Sarapuu 1969), kelle vaateväljas oli laps enne kooli, kuni koolini. Esialgu töötati lihtsalt koos ühes sektoris, mis tegelikkuses tähendas töötamist kõrvuti. *Seda võib võrrelda lastega, kes mängivad sõbralikult ühes liivakastis, ent eraldi, igaüks omaette. Ühine liivakast ja laste kasvamine-arenemine viivad neid samm-sammult koosmängule, ühisele mängule, kus igaühe roll tuleneb tervikmängust ja on sellele vajalik.* Nii arenes algõpetuse sektorgi. Aasta-aastalt koonduti ühise teema ümber ja hakati oma indivi-duaalse teemaga teenima ühisteema vajadusi.

Meie haridusministeerium oli saanud 1971. aastal NSVL haridusministeeriumilt ülesande osaleda üldisele 6aastaste laste koolis õpetamisele ülemineku ettevalmistamises. Ministeerium tegi selle omakorda ülesandeks PTUI-le ning enesestmõistetavalt tuli selle teemaga tegelema hakata algõpetuse sektoril. Valdavalt hakkas esinema kollektiivsete uurimisteede määratluses **6aastane laps**. Kuigi selle teemaderingi päevakorda kerkimist sellega tavaliselt ka põhjendati, polnud see muutumine ainult ülevalt tulev korralduslik ettevõtmine. Toimus ka sellesuunalise seesmine areng.

Tulin PTUIsse koos 6aastaste laste koolituleku ettevalmistamise teemaga.

Oli aasta 1972. Selleks ajaks oli mul 19 aastat pedagoogistaaži, kõik seotud algklassidega; olin lõpetanud pedagoogilise kooli ja töö kõrvalt ka pedagoogilise instituudi. Mõlemal juhul päästis üks ülemäärane "4" ja minu ükskõiksus mingi varasema eksami ümbertegemise vastu mu riigieksamite järgi käeulatuses olevast punasekaanelisest diplomist. Hoolimata sellest olin pedagoogilise kooli tollastest lõpetajatest statsionaarselt edasi õppima lubatute 5% täitev persoon Viljandi pedagoogilises koolis. Oli aasta 1952. Kui viimasel kooliaastal poleks tulnud kallale kopsuhaigus, oleks selle aastaga lõppenud mu kooli algastmega seotud tegevus. Minust oleks saanud TRÜs teoreetilist matemaatikat õppiv tudeng. Ent selle, mida lubas mu õppeedukus, keelas ära mu raviarst – jäin seotuks algklassidega. Ma pole seda hetkegi kahetsenud. Ka mitte siis, kui mu kopsud jälle terveks tunnistati.

20 aastat hiljem võtsin vastu nooremteaduri koha PTUIs kindla sihitud teemaga hakata tegelema 6aastaste laste koolikohustusele ülemineku ettevalmistamisega.

Tegelikult oli kooliga seonduv huvi 6aastaste vastu alanud tunduvalt varem. Seda mõjutas kindlasti ka asjaolu, et Eestis oli välja kujunenud pikaajaliste kogemustega koolieelsete lasteasutuste võrk, kelle tööd suunasid kvalifitseeritud metoodikud Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis ning pedagoogilistes õppeasutustes. Lasteasutustes oli piisavalt eriharidusega kasvatajaid. Üle poole kõikidest kooliminevatel lastel oli käinud enne kooli lasteaias.

Koolide tähelepanekute ning üidistuste alusel olid varem lasteaias käinud lapsed arenenumad ja märksa edukamad kui suur osa kodus kasvanud lapsi. Laste ealisi iseärasusi arvestav, teadlaste ning praktikute poolt paljukordselt kontrollitud režiim,

vaimse, füüsilise ja kõlbelise kasvatuselise meetodid ja võtted, eakohase mängu kasutamine õppe-kasvatustöös, laste mängu juhtimise metoodika ning palju teisi valdkondi olid rikkalikuks allikaks ka 6aastaste laste katselise koolis õpetamise korralduse ja metoodikate väljatöötamisel.

60. aastate alguses tegeles Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateeder 7aastaste laste kooliküpsuse uurimisega /1/. Ilmnes, et küllalt suur osa 7aastastest (82–90%) läks kooli teadmiste ja oskustega, mida algklassiprogrammide kohaselt hakati õpetama alles 1. klassis. Seoses sellega kerkis küsimus liiga kergest programmist meie vabariigi lastele. Et teada saada, millal meie lastel kujuneb välja õppetöövalmidus, nn kooliküpsus, korraldati Tartu 13. lasteaias eksperiment, et selgitada 6aastaste laste võimelisust omandada kooli 1. klassi programmilist õppematerjali.

Lasteaia 6aastaste rühmale õpetati 1. klassi programmide alusel emakeelt ja matemaatikat 1963/64. õppeaasta II poolaastal poole kursuse ulatuses. Lapsed omandasid materjali hästi ning jätkasid koolis samas koosseisus eriprogrammi alusel õpinguid, nii et ei tekkinud materjali kordavat käsitlemist. Nende laste edasijõudmist jälgiti mitme aasta vältel. Pooltel lastel säilis hea õppeedukus, teine pool jõudis edasi rahuldavalt. Lapsed olid aktiivsed ja õppetööst huvitunud. Kuna valikuta 6aastaste laste kontingent oli omandanud raskusteta poole 1. klassi materjalist ning ka hiljem jätkanud mahajäämist, võis järeldada, et töö oli neile jõukohane.

6aastased olid minu tähelepanu pälvinud juba mõnda aega enne seda, kui võtsin vastu nooremteaduri töö PTUI algõpetuse sektoris. Pedagoogikainstituudis õppimise ajal oli kolmandal kursusel vaja teha kursusetöö emakeele metoodikast. Elasin Tartus. Olin pärast nelja-aastast töötamist Tartu pedagoogilises kabinetis algklasside metoodikuna asunud taas tööle kooli. Olin Tartu suurima keskkooli algklasside õppealajuhataja. Oli aasta 1964. Juba terve aasta oli TRÜ pedagoogikakateedris tegeldud laste kooliküpsuse probleemidega. Oli ilmunud Heino Liimetsa sellealane alustpaneve artikkel ajakirjas Nõukogude Kool ning Kanni Indre oli kutsunud ühes Tartu linna lastepäevakodus ellu katse, mille käigus 6aastaste rühma lapsed omandasid kooli 1. klassi programmile vastavat lugemis-kirjutamis-arvutamisoskust, selgitamaks, kui palju nad seda suudavad, kui kasutada selleks iga päev üks 30minutiline emakeele- ja teine niisama pikk matemaatikatund. Läksin oma põhitöö kõrval mõneks ajaks veerandkohaga lasteaeda asenduskasvatajaks, tutvusin selle katse materjalidega ning andsin selle aja jooksul emakeeletunnid, et leida 6aastastele sobivaid lugemaõpetamise töövõtteid. Nägin lasteaeda seestpoolt, olin vahetus kontaktis lastega ja arvestades oma koolipraktikas mitmekordset tööd 1. klassiga nii väikeses maa- kui ka suures linnakoolis, sain huvitavat võrdlusmaterjali. Kursusetöö tegin ära, aga huvi 6aastaste õpetamise vastu jäi. Seda huvi toetas ja õhutas TRÜ pedagoogikakateedris tehtav – nii teoreetiline kui ka Kanni Indre juhendatav praktiline töö Põlva rajoonis. Ka endal oli õppealajuhatajana praktilise töö korraldamise ja jälgimise võimalus. 4–5 paralleeliga kooli 1. klassid andsid pildi sellest, et lasteaiast ja kodust kooli tulnud kooliuisikud olid erinevad. Püüdsime mõnel aastal koondada sama lasteaiarühma lapsed ka koolis samasse klassi, teisel aastal hajutada erinevatesse. Mõnel aastal moodustasime eraldi klassid lasteaias käinud ja kodustest lastest. Kõikide variantide puhul leidsid kogemustega õpetajad plusse ja miinuseid. Moodustasime ka oma koolis ettevalmistusrühmad kodustele 6aastastele lastele. Lastevanemad hõlmasime Kanni Indre koostatud programmi alusel töötavasse rahvaülikooli rühma, kes töötas koolis samal ajal, kui lastega tegelesid nende tulevased õpetajad.

Kui pärast seitsmeaastast õppealajuhatajatööd pakuti mulle taas algklasside metoodiku kohta linna metoodikakabinetis, võtsin selle vastu. Nii jõudis minu vaatevälja juba linna kõikide eestikeelsete koolide töö laste ettevalmistamisel kooliks, kuid ka selkohane tegevus lasteaedades. Oli aasta 1970.

Oli huvitav aeg. Ühelt poolt pidev tähelepanu osutamine 6aastastele, teiselt poolt taas loodusõpetuse kui õppeaine tagasitoomine kooli algklassidesse. Oli ka raske aeg. Kui koolieelse ettevalmistuse vajalikkust aktseptsid nii pedagoogid kui ka lastevanemad, siis loodusõpetusega koos tuli palju enam probleeme. Ja alles tagantjärele tark olles võib väita, et need kaks tolle aja algõpetuse aktuaalset probleemi olid omavahel palju enam ja tihedamalt seotud, kui siis näha oskasime.

Teadvustanud küll lapse kooliks ettevalmistamise vajaduse, nägi enamik lapsevanemaid ja koolipedagooge seda eelkõige kui seni koolis omandatud oskuste ja mõningate teadmiste varasemat õpetamist, just nagu osa koolitöö nihutamist lapse varasemale eale. Lasteaiapedagoogid, kelle töö eesmärgiks rõhutati pidevalt lapse kooliks ettevalmistamist, võtsid selle koolipoolse suuna vastu ning olid sunnitud seega suure osa laste viimasest koolieelsest aastast "mängima sügavtõsiselt kooli", mis laste tegelikke arenguvajadusi üsna sageli ei arvestanud.

*Seda soodustas ka tollane pedagoogide ettevalmistamise süsteem, mis nii nagu suur enamik teisi totalitaarse ühiskonna süsteeme püüdis hoolega luua lahtreid ja siiduid inimesi ühes lahtris olemisega, reglementeerida see tegevus võimalikult täpselt, pidamata vajalikuks tajuda sellise lahtri kohta üldises süsteemis (antud juhul haridussüsteemis). Natuke utreerides nägi see tegelikkuses välja umbes nii: lasteaiakasvatajakas õppiv inimene kuulus üsna põhjalikult lapsepsühholoogiaaloeenguid selle kohta, kuidas areneb ja kujuneb väike inimene kuni kooliminekuni, ent see, mis toimub temaga koolis ja pärast seda, võeti kursuse lõpul kokku mõnesse ülevaatlisku loengutundi. Algklassiõpetajaks pürgiv tudeng sai nabi sissejuhatava loengu lapse arengust kuni koolieani, seejärel põhjalikult eluaastate 7–11 kohta ning kursus lõppes kokkuvõtliku loenguga sellest, mis toimub isiksuse arengus pärast kainikuea lõppu. Aineõpetajad said vaid lühikäsitluse sellest, mis on lapsega toimunud enne murdeikka jõudmist, ja alustasid murdeeaast kui (nende jaoks) vaata et ainsast olulisest. Sama kehtis ka üksikute meetodikate osas ning seetõttu tekkiski ainetevaheliste seoste päevakorda kerki-des suuri raskusi selle probleemi mõistmisel. Igaüks elas ja tegutses spetsialistina omas valdkonnas ja vastavuses kindla vanusega. Taustsüsteemid polnud olulised. Meetodikad kujutasid endast enam või vähem korrasstatud retseptide kogusid põhimõttel "omas aines ja selles vanuses tee nii ...". Sellised retseptikogud ei saa aga kunagi olla ammendavad ega ka ühtviisi sobivad erinevatele klassidele, õpilastele, maakohadele, õpetajaisiksustele ega erinevatele kontrollijatele. Ainedidaktiline lähenemine – **tunneta olulisi põhitõdesid, mille vastu astudes kahjustad lapse arengut, õpi hästi tundma last tema ealises üldises ja individuaalses eripäras – ning sa oled vaba valima ja otsustama ning pädev põhjendama, miks just nii valisid ja otsustasid** – ei olnud kooskõlas eelnimetatud õpetajate ettevalmistamise süsteemiga ning üsna kiiresti oli isegi termin "ainedidaktika" nõukogude pedagoogikast kuhugi kaduma läinud.*

Seega polnud Moskva tellimusega alanud uurimistegevus mitte 6aastaste laste õpetamise huviorbiiti võtmise algus. See andis tõuke hoopis järgmisele sammule: et olla pädev tegelema koolialgusega 6aastaselt, oli vaja süüvida lapse arengu sellesse ossa, mis toimus enne tema kuuendat sünnipäeva.

Seda on nii lihtne panna kirja ühe lausega, ent selle veendumuseni jõudmiseks kul- tegelikult mitu aastat.

Tagantjärele targana võib vaid tõdeda – eelnimetatud avastamata ei ole võimalik leida 6aastaste koolis õpetamise jaoks n-ö töötavat lahendit. Nii pistime ka laste kat- selise õpetamise esimestel aastatel tegelikkusega rinda vaid nn katse-eksituse mee- todil.

Ja nii oleks jäänud pikemakski ajaks, kui poleks olnud sektorit sellisena, nagu see oli, kus kõrvutõotamise järk koolieelse kasvatuse ja algõpetuse erialaga teaduritel oli jõudnud areneda koostööjarguiks. Tol ajal see lihtsalt kujunes nii. Tagasivaates tuleb



tõdeda, et see oli ühe üksuse sisemise arengu loogika kokkusattumine väljast tuleva sunniga.

70. aastate alguses oli koolides üks kord nädalas töötavate ettevalmistusrühmade ülesanne kindlustada lasteaias mittekäivatele lastele kooliks ettevalmistatuse tase, mis oleks võimalikult lähedane lasteaias saavutatud tasemele eesmärgiga vähendada 1. klasside heterogeensust ning luua võimalused, et 1) realiseerida edukamalt kooliprogramm, 2) rohkem arvestada lasteaias omandatud taset kooliõpetuse lähtetasemena.

Probleemiga tegeles PTUI algõpetuse sektori nooremteadur Imbi Muhel, kelle 6aastase teadustöö tulemusena töötati välja ettevalmistusrühmade töö organisatsioonilised ja meetodilised lähtekohad ning vastav meetodika iga kokkutuleku jaoks, mida kontrolliti ka praktikas. Imbi Muhel on koostanud hulga õppe- ja meetodilisi materjale, millest mitmeid nii koolide kui koolieelsete lasteasutuste koolieelikute rühmades kõnesoleva ajani kasutatakse.

Nagu nimetatud, hakati meie vabariigis 6aastaste üldise koolimineku ettevalmistamisega tegelema 1971. aastal ning 1972. aastal lülitati PTUI plaani 6aastaste laste koolis õpetamisega seotud uurimisteema /4/. Algselt täideti seda ülesannet algõpetuse sektori ühe individuaalteemaga, mõne aasta pärast moodustati uurimisrühm, kuhu kuulusid koolieelse kasvatuse, algõpetus- ja psühholoogiaspetsialistid. Alates aastast 1976 tegeles 6aastaselt algava algõpetusega kogu instituudi algõpetuse sektor. Osa probleeme lahendati kogu kollektiiviga, osa rühmiti, ent oli ka selliseid küsimusi, millega tegeles üks kindel teadur. Ülevaade tehtud tööst 6aastaste laste üldisele koolis õpetamisele ülemineku ettevalmistamisel on avaldatud 1990. aastal ilmunud raamatus "Kuueaastaste laste katselisest õpetamisest Eestis" /5/. Selle raamatu koostamisel kasutatud kirjanduse loetelus on 126 nimetust kirjandusallikatest, mis on olnud aluseks 6aastaste katselisele õpetamisele. Raamatu lõpus on teinegi loetelu – kogumiku autorite kirjutatud 236 teemakohasest trükisest.

Õppe-kasvatustöö korraldamise, päevarežiimi väljatöötamise ja üleminekubaasi üldküsimustega on kõige enam tegelnud Lilian Kivi, Anne Tiko ja Helgi Sarapuu, töökasvatuse küsimustega Anne Rekkaro, laste mängu korraldamise, mänguasjade nomenklatuuri ja mängu juhtimise meetodikaga Helgi Sarapuu, emakeele õpetamise

metoodikaga Lilian Kivi, Milvi Roosleht ja Imbi Muhel, matemaatika metoodikaga Endel Noor (töötades instituudi infosektori juhatajana), ümbritseva elu ja loodusega tutvustamise ning vaatlusoskuse arendamise probleemistikuga Inge Riisalo, kunsti- ja tööõpetuse metoodika küsimustega Tiina Kuusing ning Mari Kivistik. Alates 1978. aastast on uurimisrühma tegevuses osalenud ka Tartu pedagoogilise kooli (praeguse Tartu õpetajate seminar) metoodikud Laine Ustav (muusikaline kasvatus) ja Linda Ojastu (kehaline kasvatus), perioodiliselt on ühes või teises küsimuses abi osutanud ja koostööd teinud Tallinna pedagoogilise instituudi (praeguse pedagoogikaülikooli) pedagoogikateaduskonna õppejõud Reet Ruga (matemaatika), Helga Ladva ja Maie Vikat (muusikaline kasvatus).

1972/73. õppeaastaks kavandati 6aastaste katseline õpetamine vabariigi neljas koolis. Loodeti leida vastus mitmele olulisele küsimusele:

- 1) kas kõik normaalselt arenenud 6aastased lapsed on koolis õpetatavad?
- 2) milliseid muudatusi on vaja koolitöö korraldamisel?
- 3) millises ulatuses sobib 1. klassi programmiline õppematerjal õpetamiseks 6aastastele lastele?
- 4) millised õpetamise meetodid ja võtted annavad paremaid tulemusi töös 6aastastega?

6aastaste laste katseline õpetamine kujunes kolmeetapiliseks.

Esimesel etapil (1972–1978) oli katselise õpetamisega haaratud neli kooli, kus igal aastal võeti vastu kokku ligi 100 last. Töötati välja laste vanusele vastavad ning koolidele vastuvõetavad õppe-kasvatustöö organisatsioonilised alused ja päevarežiim, piiritleti 6aastastele jõukohane osa üldhariduskooli 1. klassi programmilisest õppematerjalist ning määratleti õpetamise metoodika iseärasused.

Teisel etapil (1978–1981) laiendati katselist õpetamist 37 koolile, kus võeti aastas vastu ligi 1000 last ning kontrolliti praktikas esimese etapi jooksul väljatöötatud materjale, täpsustati üleminekuks vajaliku baasi olemust ning koguti infot üleminekul laiendatud katselisele õpetamisele kohalikest tingimustest põhjustatud erinevate võimalike lahenduste kohta.

Kolmandal etapil (1981–1984) kaasati eelmistele katselise õpetamisega kõik Hiiu- maa ja Saaremaa (tol ajal Hiiu- ja Kingissepa rajooni) 6aastased. Katseliselt õpetati nii koolides kui ka koolieelsetes lasteasutustes. Töö aluseks olid ühtsed programmid, õppematerjalid ning õpetajate-kasvatajate täiendkoolitus. Selle etapi vältel selgitati mitmeid raskusi, mis kerkivad üles üldisel üleminekul senisest nooremate laste õpetamisele, ning kontrolliti üleminekuvõimalust nii koolieelsete lasteasutuste kui ka koolide kaudu, sealhulgas liitklassitingimustes.

Katselise õpetamisega rööbiti valmistati reformitud kooli algastme jaoks ette õppekomplekt. 1. klassi õppekomplekti kuulunud õpikud, töövihikud, näit- ja didaktilised vahendid ilmusid trükist 1985/86. õppeaasta jooksul.

Järgnevalt püüaksin vaadelda iga etappi veidi lähemalt.

KATSELISE ÕPETAMISE I ETAPP (1972 –1978)

Lähtudes meie vabariigi tingimustest, oli vaja asuda selgitama,

- millist organisatsioonilist lahendust vajab 6aastaste laste koolis õpetamine,
- missuguses koguses on 6aastased suutelised omandama 1. klassi programmilist õppematerjali,
- milline metoodika selles vanuses laste õpetamiseks sobib.

6aastaste katselist õpetamist alustati 1972/73. õppeaastal riigi neljas koolis: kahes Tallinna (4. ja 8. keskkoolis), ühes Tartu (10. 8klassilises koolis) ning ühes suurematest keskustest suhteliselt kaugel asuvas maa-asula koolis (Räpina keskkoolis). Vabariigi valitsuse määrusega kehtestati õppetöö nädalakoormuseks 20 45minutilist



õppetundi, viiepäevane õppenädal ning võimalus rakendada 6aastaste klassi jaoks eraldi pikapäevarühma.

Nagu varem nimetatud, oli uurijatel ja pedagoogidel-praktikutel kogunenud huvitavaid ning arvestatavaid 6aastaste lastega tehtava süstemaatilise töö kogemusi, nagu üle poole kõikidest eelkooliealistest hõlmav pikaajaliste kogemustega koolieelsete lasteasutuste võrk, 7aastase lapse kooliküpsuse uurimine Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedri töötajate poolt ning seegi, et juba mõnda aega olid töötanud vabariigi koolide juures üks kord nädalas koos käivad koolieelikute rühmad nendest lastest, kes lasteaias ei olnud käinud. Neid lapsi valmistati kooliks ette lasteaialastega võrdsetel põhimõtetel. Seega olid juba kümmeaasta jooksul enne 6aastaste laste katseli-

se õpetamise alustamist kooli ettevalmistusklassis 6aastased lapsed olnud aasta vältel enne kooli pedagoogide jälgimise ja mõju piirkonnas. Oli korraldatud küsitluskontroll kooliks ettevalmistava aasta alguses ja lõpus. Küsitlused olid andnud üldpildi 6- ja 7aastaste laste arengu ning õpetatuse tegelikust tasemest /2/. Enne üksikasjalike soovitude andmist pedagoogidele oli katsetatud ja kontrollitud mitmete tövõtete ja vahendite sobivust tööks selles vanuses lastega, kes polnud saanud osa lasteaia süstemaatilisest arendavast tööst alates 3. eluaastast /3/.

Nii lähtuti töökorralduse aluseid koostades laste ealistest iseärasustest ning meie riigi ja teiste maade (tol ajal küll eelkõige teiste liiduvabariikide, aga siiski ka mitme Euroopa riigi) selles eas lastega töötamise kogemustest. Võrreldes traditsioonilise 1. klassiga, seati 6aastaste õppetöölle erinevad nõuded:

- tegevusvormide kiirem vaheldumine,
- mänguelementide suurem osatähtsus,
- koolihindamise puudumine ning tööle hinnangu andmine sõnalise tunnistuse ja ergutusena,
- koduste õpiülesannete väga väike osa ning nende allutamine puhtkasvatustlike eesmärkidele.

Arvestades õppetöölle seatud nõudeid ning sellealase lapse psühhofüsioloogilisi iseärasusi, võeti 6aastaste laste klasside tööd organiseerides aluseks järgmised põhimõtted:

a) 6aastaste laste klassid töötavad 5päevase õppenädalaga (siis kehtis koolides veel 6päevane õppenädal) ning sellise koolipäeva pikkusega, mida peavad vajalikuks laste vanemad, võttes arvesse laste kodust järelevalvet ning nende saatmist kodust kooli ja koolist koju (analoogselt lasteaiaiga);

b) õppetundide pikkuseks arvestatakse 25–35 minutit sõltuvalt õppeaine iseärasustest ja õppetunni asukohast päevarežiimis (millega seoses tekib vajadus jaotada 20 45minutilise õppetunni koguaeg – 900 minutit – ümber vastavateks tegevusteks – tundideks);

c) õppepäeva keskel on pikem liikumismängude vahetund;

d) lühematel vahetundidel antakse lastele soovikohase vaba tegevuse võimalus, ei organiseerita üldkohustuslikke mängu;

e) pikapäevarühma põhitegevus on mäng (rollimäng, võistlusmängud, ehitismängud jm);

f) pikapäevarühma tegevus päevarežiimis vaheldub õppetöölga – nii moodustub päevarežiimis mitu tsükli;

g) ümbritseva elu ja loodusega tutvutakse suures osas õppekäikudel;

h) 6aastaste laste klass vajab tööks spetsiaalset materiaalselt baasi: piisavalt ruumi mängimiseks (lisaks klassiruumile ka mänguruumi), sobivat mööblit, eriõppevahendeid, mänguasju, loovmänguvahendeid.

Kolmes varem nimetatud koolis algas töök pikapäevarežiimil, Tartu 10. koolis alustas aga õppetöök Tartu 6. lastepäevakodu üks 6aastaste rühm tervikuna. Lapsed tulid hommikul lasteaeda, tegid virgutusvõimlemist, einetasid ja läksid seejärel koos kasvatajaga 15 minuti tee kaugusel asuvasse kooli. Seal oli 6aastastel kasutada omaette ruumikompleksi maja III korrusel: väike tihedalt koolipinke täis klassiruum, sellest väiksem ruum vahetunniliikumisteks ja garderoob-õppevahendite ruum. Tunnis tegeles lastega õpetaja (kasvataja valmistas samal ajal teises ruumis õppevahendeid, esinemiskostüüme vms), vahetunnis kasvataja (õpetaja pani valmis järgmise tunni materjale). Kehalise kasvatuse ja muusikatundides ning päeva viimase tunnina kavandatud ümbritseva elu ja loodusega tutvumise õppekäikude ajal olid tegevuses mõlemad pedagoogid. Õppekäigult siirdusid lapsed koos kasvatajaga otse lasteaeda, sõid lõunat, magasid ja viibisid seejärel õues lasteaia tavalise korra kohaselt.

Pikapäevarežiimil töötavates klassides olid tingimused märksa halvemad. Neil puudus päevasse une võimalus, nende varustatus mänguasjadega nii ruumis kui ka õues mängimiseks oli lasteaiaga võrreldes tunduvalt kesisem. Kõigis kolmes koolis oli 6aastastel küll kasutada omaette garderoob, ent mänguruumiks oli kahel koolil suhteliselt väike ruum (Tallinna 4. keskkoolis eraldasid lastevanemad kolmandiku klassiruumist kerge vaheseinaga – ühe aknaga osa, Räpina keskkoolis oli klassiga ühendatud kooli raamatukogu abiruum, kus seinu katvatel riulitel hoiti ka fondeeritud õpikuid). Tallinna 8. keskkoolis (tol ajal 17. 8klassiline kool) oli kasutada ainult suhteliselt väike klassiruum, mis asus II korrusel koridori lõpus.

Kahel esimesel katseaastal töötasid 6aastaste laste klassid õppeplaani alusel, mille koostamisel oli lähtutud suuresti lasteaedade töö kogemustest.

Tabel 1

20 NÄDALATUNNI JAOTUMINE ÕPPEAINETI 1973/74. ÕA

Õppeaine	Tegevuste arv			Tegevuste kestus
	I õv	II õv	III-IV õv	
1. Tutvumine ümbritseva elu ja loodusega ning kõne arendamine	4	4	4	30 min 7/6/5 x 35 min
2. Lugema ja kirjutama õppimine	10	9	8	3 x 25 min
3. Matemaatika	3	4	5	35 min
4. Töö- ja kunstiõpetus				
Joonistamine	1	1	1	25 min
Kleepetöö	1	1	1	25 min
Voolimine	2	2	2	25 min
Meisterdamine	3	3	3	30 min
5. Muusikaõpetus	3	3	3	30 min
6. Kehaline kasvatus	3	3	3	30 min

Nagu eeltoodust nähtub, oli õppeainete süsteem analoogne lasteaias omaga. Vanemas eelkoolieas toimub intensiivne sotsiaalne arenemine, kusjuures selles oluline osa lapse teadmistel ümbritseva elu nähtustest. Lasteaedadest kooli tulnud lapsed on tavaliselt märksa kõrgema sotsiaalse arengu tasemega kui kodused lapsed. Seda mõjutab kollektiivne tegevus lasteaias, samuti on suur osa laste arengus plaanipärasel tutvumisel ümbritseva elu ja loodusega.

Nagu näitasid Tartu ülikooli pedagoogikakateedri korraldatud uuringud, millest oli juttu eespool, on 6aastased võimelised omandama teatud osa 1. klassi programmilisest õppematerjalist emakeeles ja matemaatikas.

Ka 6aastaste laste katseklassi õppeplaani võeti õppeainetena lugema ja kirjutama õppimine ning matemaatika.

Võrreldes lasteaedade programme tolle aja üldhariduskooli 1. klassi programmidega, võis leida nii õppeainete kui ka programmide sisu olulist kokkulangemist. Sellest järeldatuna peeti oluliseks õpetada katseklassides ka muusikaõpetust, kehalist kasvatust ning töö- ja kunstiõpetust. Viimane on lasteaedade programmis jaotatud nelja ossa (joonistamine, voolimine, klepetöö ja meisterdamine). See tundus katseklassilegi sellisena täpsemini määratletud olevat. Lasteaia muusikatundide eeskujul nähti ka katseklassis ette osa muusikaõpetuse ja kehalise kasvatuse tundidest ühendada rütmikatundideks.

Arvestades lapse igakülgse arendamise vajadust, peeti õigeaks korraldada õppepäev kõiki eelnimetatud komponente vahelduvalt sisaldavana.

Vaimset tegevust intensiivistava õppetunni pikkust määrates arvestati ühelt poolt lapse tähelepanuomadusi ja süvenemisvõimet, teiselt poolt aga vajadust teemat piisavalt põhjalikult käsitleda, et kujundada lastes harjumust käsitledavasse probleemi süveneda. Arvestati, et mitmesuguste mänguvõtetega saab ja tulebki vaimse pingega tunde mitmekesistada, anda lastele tegevuse ja asendi muutmise võimalusi.

Kuna kujutavate tegevuste tundides nõuab ülesandesse loominguiline süvenemine märksa püsivamalt ühelaadset tegevust, ühtede ja samade lihaste pingeseisundit, siis peab kujutavate tegevuste tund olema lühem, et võimaldada lapsel pärast ülesande täitmist ja tööpinge langust kohe intensiivselt liikuda.

Liikumist võimaldavate tundide (nagu kehaline kasvatus, muusikaline kasvatus, rütmika) pikkust määrates oli üks põhiargument asjaolu, et 25–30 minuti jooksul jõuab laps puhata vaimsest tegevusest ning saab õige meetodika korral ka küllaldase füüsilise koormuse. Selles eas lapsele ei oleks ka 45 minutit intensiivset liikumist liiga pikk, ent peeti oluliseks jaotada õppenädalale kavandatud 180 minutit muusikaliseks ja kehaliseks kasvatuses nii, et intensiivsema liikumisega tunnil oleks tunniplaanis iga päev kindel koht, sest peale laste füüsilise ja emotsionaalse arendamise on sellel tunnil kindel ülesanne ka vaimse pinge lõdvestajana kahe sellist pinget tekitava tunni vahel (nt lugema ja kirjutama õppimine, matemaatika).

Eelnevat arvestades oli koostatud 6aastaste laste klassi õppeplaan ja päevase tunniplaan üldskeem, kus õppepäeva alguse oli paigutatud kaks enam vaimset pinget nõudvat tegevust (à 35 min), nende vahele, st teiseks tunniks, kindlasti kas kehaline kasvatus, muusikaõpetus või rütmika. Teise õppetundide tsükli moodustasid 1–2 kujutava tegevuse tundi ning tutvumine ümbritseva elu ja loodusega.

Ka vahetundidel oli päevarežiimis kindel koht ja ülesanne. Ükski neist ei tohtinud kesta alla 10 minuti, kusjuures kaks vahetundi pidid olema ajaliselt pikemad. Üks neist oli söögivahetund. Kuna 6aastaste laste klass oli üldjuhul arvestatud tööle täispäevarežiimil (õppetöö + pikapäevärühm), oli päevarežiimis kaks söögikorda sooja toiduga. Einetati ühel vahetundidest, lõunat söödi pärast tundide lõppu. Teine pikem vahetund arvestati õppepäeva teise poolde kas kahe kujutava tegevuse või kujutava tegevuse ja ümbritsevaga tutvumise tunni vahele, juhul kui viimane toimus klassitunnina. See vahetund arvestati 20–25 minutit vältavaks intensiivse liikumisega mängude mängimiseks. Hea ilma korral pidi see toimuma värskes õhus. Ülejäänud vahetundides, kui polnud just tarvidust kehalise kasvatuses tunni tõttu ümber riietuda, mängisid lapsed vabalt rühmades või individuaalselt (mänguasjade ja -vahenditega, väiksema liikumisega rühmamängud). Vahetunnimängudeks ei soovitatud mängu laua taga (lauamängud, mängud lauapealse materjaliga). Soovitavaks peeti laste lemmikmänge nuku- ja ehitusnurgas mitmes vahetunnis jätkuvana.

Arvestades 6aastaste suuremat liikumisvajadust, kuid ka nende õppetunni lühidust ja mängu suurt osatähtsust, ei peetud võimalikuks 6aastaste laste klassis normaalselt tööd ühes tavalises klassiruumis. Koolipingid, mida koolides kasutati esimestes klassides, sobisid oma suuruselt ka 6aastastele. Ent peale koolipinkide vajab katseklass ka muud inventari, lisaks klassitahvlile kappe, riieid jt paigutuskohti. Peale õppevahendite oli vaja ära paigutada mänguasjad ja -vahendid, laste tööd ja õppetarbed (6aastane ei pea neid kodu ja kooli vahet kandma), ka vahetusriided (kehalise kasvatuses tunniks ruumis ja õues, kujutavate tegevuste tundideks), hügieenitarbed (käterätikud jm). Kapid-riiulid võtavad tavalise klassi ruumist ära küllalt suure osa ja peale koolipinkide ei mahu sinna enam midagi. Normaalseks tegevuseks vajab 6aastaste klass aga kindlasti piisavalt mänguruumi, mängutuba. Suuremas ruumis oli võimalik mänguruum või -nurg eraldada kerge seina, varbseina või kappsektioonidega. Nii eraldi mänguruum kui ka eraldatud mängunurg pidi võimaldama kõigi laste lähedat mängu mänguasjadega või ka väiksema liikumisega mängude orga-



niseerimist. Inventari, mis kutsub lapsi istuma (toolid, lauad, pingid), peeti nende ruumide jaoks ebaotstarbekaks, kuna lapsed õppetööd tehes on niigi liiga palju istuvas asendis. Küll peeti vajalikuks kergesti puhastatavat põrandat, vaipu. Mänguruumis pidi olema nukunurk ja võimalikult suuremõduliste detailidega ehitusnurk. Sellises ruumis mängides ei saa laps võtta õppetunni asendit. Laudade puudumine sunnib teda mängima kükk-, põlvitus- või lamavas asendis. Vaba pind ruumis võimaldab liikuda (autodega sõita, nukkudega jalutada jms). Kõik see vabastab loomulikult teel tunnis pinge all olnud lihasrühmi ja pingestab teisi. Läbi oli vaja mõelda ka muretsetavate mänguasjade valik. Vajalikuks peeti nuku- ja ehitusnurgale lisaks veo- ja liiklusvahendeid, liiklusmärgikomplekte, elukutsetega seotud, kuid ka teisi loovmänguvahendeid, mida saavad valmistada kooli vanemate klasside õpilased. Loovat eakohast mängu võimaldavad käpiknukud. Kuna lapsed peavad viibima võimalikult palju õues, on võrdväärselt tubaste vahenditega vaja ka õuemängude vahendeid. Need pidid olema lastele kergesti kättesaadavad.

Mänguvõimaluste loomist, mängu organiseerimist ja juhendamist peeti õpetaja jaoks niisama tähtsaks ülesandeks kui õppetöö eakohast organiseerimist. Ainult täisväärtuslik mäng koos nii tõsise töö kui ka mänguelemente sisaldava õppetööga loob 6aastaste laste igakülgse arenemise võimaluse.

Õppevahenditena lisandus 1. klassis kasutatavatele üldtuntud vahenditele (ladumisaabits, klassi arveraam, ladumisalus, aplikatsioonid jt) ka selliseid, mille kasutamist tingis 6aastaste õpetamise eripära (käpiknukud, lauateater, kollektiivselt kasutatavad õppemängud oma atribuutikaga). Loogiline plokk (nelja tunnusega geomeetria teemalised kujundite kogu) ja värvilised arvutusplangad (üldtuntud didaktilised vahendid laste loogilise mõtlemise arendamiseks ja mitmete matemaatiliste operatsioonide eakohaseks õpetamiseks) võeti 6aastaste klassis kasutusse kohe esimesel katseaastal, mil Tallinna pedagoogikainstituudi algõpetuse kateedri õppejõud Reet Ruga uuris spetsiaalselt 6aastaste laste klassi baasil nende materjalide kasutamise võimalusi meie riigi tingimustes ning töötas välja vastava metoodika /6/. Vabariigis organiseeriti ka nimetatud vahendite tootmine. Pidevalt töötati välja, katsetati ja kohandati didaktilisi materjale. Töö- ja kunstiõpetuse tundides kasutati mitmesuguseid eelkooliealistele ja kooliealistele lastele mõeldud komplekte ("Konstruktor" jt).

Järgmistel õppeaastatel võeti tähelepanu alla õppematerjali mahu ja kasutatava meetodika määratlemine kõikides õppeainetes. Kui esimesel katseaastal arvestati jõukohaseks umbes 60% 1. klassi õppematerjalist, siis meetodikate täpsustamisega suurenes ka 6aastastele sobiva 1. klassi õppematerjali maht. Mitmes õppeaines omandasid lapsed raskusteta kogu programmi (loodusõpetus, lugemine, töö- ja kunstõpetus). Samuti ilmnas, et mõningates õppeainetes või nende osades (teatavad teemad matemaatikas, kirjatähtedega kirjutamine) on lapsed küll võimelised programmi materjali omandama, ent kulutavad selleks tunduvalt rohkem aega ja energiat kui 7aastased. Sellisel juhul kavandati need aineosad teisele õppeaastale.

Kokkuvõttena võib öelda, et katselise õpetamise esimesel etapil töötati välja vanausele vastavad ning koolidele vastuvõetavad õppe-kasvatustöö organisatsioonilised alused ja päevarežiim, piiritleti 6aastastele jõukohane osa üldhariduskooli 1. klassi programmilisest õppematerjalist ning määratleti õpetamise meetodika iseärasused.

KATSELISE ÕPETAMISE II (LAIENDATUD) ETAPP (1978–1981)

6aastaste laste katselise õpetamise esimene etapp lõppes positiivsete tulemustega. Laste arenemine katse käigus välja töötatud töökorralduse ja meetodika järgi oli ilmne, kuid katsega haaratud õpilaste väike arv ei võimaldanud sellest järeldusi teha üldisele 6aastaste koolis õpetamisele ülemineku jaoks. Väljatöötatud materjale oli vaja kontrollida suuremal kontingendil, nn massikooli tingimustes.

Eesti NSV Haridusministeerium kokkuleppel NSV Liidu Haridusministeeriumiga laiendas riiklikus plaanis ettevalmistusklasside avamiseks määratud õpilaskohtade ulatuses (1000) 1978/79. õppeaastal katse 34 koolile, mis paiknesid riigi kõigis rajoonides ja suuremates linnades. See võimaldas väljatöötatud materjale kontrollida, kuid ka üleminekubaasi üksikuid komponente täpsustada.

Endiselt määrati klassi täituvuseks 25 last, mis sundis selgi etapil piirduma suhteliselt suuremate keskuste koolidega ka maal. 1979. aasta lõpuks tehti esimesed kokkuvõtted uue etapi esimesest aastast ning fikseeriti seitsmeaastase katselise 6aastaste koolis õpetamise tulemused üksikasjalikus aruandes /7/.

6aastaste laste klass on koolis üldhariduskooli algastme esimene lüli, milles harmooniliselt ühendatud nii lasteaia kui ka kooli teatavad iseärasused. See on täispäevaklass oma õppeplaaniga, režiimi struktuuri, kasvatustöö programmi ja sellesse kuuluvate õppeainete programmidega, nagu märgiti eelnimetatud aruandes.

Täispäevarežiimil töötav klass annab traditsioonilise koolirežiimiga võrreldes tunduvalt enam nooremate õpilaste ealiste iseärasuste arvestamise võimalusi. Samal ajal on aga sellise režiimi kujundamiseks vajalik materiaalne baas märksa rikkam ja nõudlikum ning enesestmõistetavalt ka kulukam sellest, millega ollakse harjunud üldhariduskoolis.

Kuna 6- ja 7aastaste laste tegevus, sealhulgas ka õppetegevus rajaneb suuresti huvil, tegutsemisvajadusel, mängutarbe rahuldamisel, siis peab ka tasu olema vahetu. Parimaks tasuks on tegemisrõõm, oma tegevuse produkti nägemine, oma töö tulemuste näitamine kaaslastele, täiskasvanutele ning nendelt vahetu sõnalise tunnustuse saamine. Numbriliste hinnetega vahendatud tunnustus selles vanuses lapseni oma õiges sisus ei jõua. Küll võib see aga asendada eale loomuliku tegemisrõõmu saamisrõõmuga, kusjuures, saades lapse jaoks konkreetseid hindeid, ei nähta nende taga seda konkreetset saavutust, mille väljendaja hinne on. Nimetatud põhjusel loobuti 6aastaste laste klassides vahendatud tunnustusest – hinnetest. Peeti õigeks loobuda hinnetest ka teisel õppeaastal ning mitme katseaasta vältel alustati hindamist alles kolmandal õppeaastal, st tavakooli 2 klassis (8aastased lapsed).

Juba katselise õpetamise esimesel etapil kavandati töö 6aastaste klassis ilma koduste õpiülesanneteta. Tunnitöö sisaldas piisaval määral ka kordamist ja kinnistamist.



Nii töötades omandati peaaegu kogu 1. klassi programmiline õppematerjal. Teisel õppeaastal hakati andma koduülesandeid. Need töid kaasa valusa õppetunni. Oli unustatud, et tavalises 1. klassis hakkab 7aastane laps saama kohe kooliaja alguses ka koduülesandeid, mis on esialgu suhteliselt väikesed ja lihtsad. Et kooliuisikul puudub veel iseseisva töö oskus, on kodus lapse kõrval juhtimas ja abistamas lapsevanem. Ta läbib koos lapsega koduülesannete arengutee. Teisel kooliaastal jätkavad mõlemad (nii laps kui ka lapsevanem) tuttavast punktist. Lapsevanem, kes mõistab, et ta ei saa alatiseks jääda täitma koduülesandeid koos lapsega ega olla alati tema kõrval, püüab nüüd tasapisi õpetada last iseseisvalt tööd tegema, oma tööd kontrollima, tööaega õigesti jaotama.

Keeruliseks muutus aga teisel kooliaastal olukord katseklassi õpilaste kodus. Laps sai oma esimesed koduülesanded, mis ei olnud lihtsad 1. klassi alguse õpiülesanded, vaid sisuliselt juba 2. klassi materjalist tulenevad küllalt tõsised tööülesanded. Nii situ kui vormi poolest olid need lapsele jõukohased ja koolist eelnevalt ka tuttavad, ent uus oli täielik iseseisvus, millega ta neid ülesandeid kodus pidi täitma. Kui laps tuge otsides lapsevanema poole pöördus, oli ka see raskustes. Tema jaoks ei alanud need õpiülesanded kooliprogrammi algusest. Laps oli läbinud esimese etapi temata. Lapsevanem ei tunnetanud ülesannete arengut ega antud punkti selles. Ta ei tundnud selles osas ka oma last, kuna polnud näinud lapse õpiülesannete täitmise oskuse arengut. Sellises olukorras adub laps isa või ema nõutust ja võtab selle üle. See suurendab tema kindlustust veelgi – ja ongi valmistatud ette pind konfliktidele: laps – lapsevanem, laps – õpetaja, õpetaja – lapsevanem. Kuna katselise õpetamise käigus kerkis nimetatud probleem üles aasta-aastalt ja erinevate õpetajate puhul, vajas see tõsist tähelepanu. Lahenduse andis ka sel korral täispäevarežiim, mis kavandati teiselegi õppeaastale. Tavalise režiimiga 1. klassi puhul tähendaks kodustest õpiülesannetest loobumine konfliktset olukorra edasilükkamist kolmanda kooliaasta algusele ning selle likvideerimise asemel veelgi süvendamist. Täispäevarežiimil töötavale klassile annab see aga teise võimaluse.

Nii plaaniti sel etapil teisel õppeaastal üks tund (30 minutit) päevas õppeplaanilisest nädalakoormusest (24x45 minutit, mis jaotati ümber osaliselt 30minutilisteks tundideks) iseseisva töö oskuste kujundamiseks. Kool võttis senise lastevanemate

ülesande oma kanda ja õpetas lapsi aasta vältel enne tegelike koduülesannete saamist iseseisvalt selliseid ülesandeid täitma. Kolm korda nädalas oli see emakeel, kaks korda matemaatika või loodusõpetus. Need olid terviktunnid iseseisva teema ja eesmärkidega. Ülesehituselt olid nad aga sellised, et lapsed omandasid seal õpetaja otsele juhtimisel ja suunamisel mitmesuguseid iseseisva töö võtteid.

Täispäevarežiim 6aastaste laste klassi jaoks sisaldas järgmisi komponente:

1. Hommikune laste vastuvõtt. Tegevuseks oli mäng rühmades. Õpetaja-kasvataja tegeles lastega individuaalselt. Selle aja sisse kuulus ka hommikvõimlemine, siis kui enamik lapsi oli kohale jõudnud.

2. Hommikueine.

3. Õppetunnid (I grupp): lugema ja kirjutama õppimine; muusikaline või kehaline kasvatus; matemaatika.

4. Liikumismängud õues.

5. Õppetunnid (II grupp): a) kas emakeel (vestlus, kõnearendus) või kujutav tegevus, b) ümbritseva elu ja loodusega tutvumine.

6. Jalutuskäik või mängud õues.

7. Lõuna.

8. Puhkus (uni).

9. Õppetund: kujutav tegevus.

10. Mängud ruumis või õues, diafilmide vaatamine, lasteraamatute ettelugemine jne.

11. Laste ärasaatmine.

Arvestuslikuks nädalaseks õppekoormuseks oli ka sel etapil 20 45minutilist tundi (900 minutit), ent tundide pikkused ühtlustati 30 minutile. Ka teise õppeaasta (1. kl) 24 tunnist nädalas arvutati osa ümber 30minutilisteks.

Tabel 2

**1978/79. ÕPPEAASTAL 6AASTASELT ÕPPETÖÖD ALUSTANUD
KATSEKLASSIDE ÕPILASTE NÄDALANE ÕPPEKOORMUS KAHEL ESIMESEL
KOOLIAASTAL**

Õppeaine	Õppetunde nädalas			
	1. õppeaastal		2. õppeaastal	
	Arvest à 45 min	Tegel à 30 min	Arvest à 45 min	Tegel à 30 min
1. Emakeel (6aastaste klassis lugema ja kirjutama õppimine)	6	9	6	9
2. Loodusõpetus (6aastaste klassis ümbritseva elu ja loodusega tutvumine)	2	3	2	3
3. Matemaatika	4	6	4	6
4. Vene keel	-	-	2	3
5. Töö- ja kunstioõpetus	4	6	2	3
6. Kehaline kasvatus	2	3	2	3
7. Muusikaline kasvatus	2	3	2	3

6aastaste katseline õpetamine näitas, et koolitööd organiseerides ei ole vaja oluliselt muuta mitte ainult 6aastaste lastega tehtavat tööd, vaid ka tööd 6aastasel alustanud lastega teisel õppeaastal, et nad aasta võrra nooremana oleksid võimalised raskusteta omandama teise õppeaasta programmiteadmisi ja -oskusi, kahjustamata seejuures oma harmoonilist arengut (tervist, emotsionaalsust, loovust jms).

Koolitöö ümberkorraldamine laste eale vastavaks toob aga kaasa ka uued nõuded nii materiaalsele kui teoreetilise-hoiakulisele baasile.

6aastaste tööruumid peavad võimaldama lisaks õppetööle ka mängimist väikestes ja suuremates rühmades, suure ehitusmaterjaliga, nukunurgas jne, peab olema puhketunni (magamise) organiseerimise võimalus. Lisandub vajadus garderoobi ja mänguvahendite (väli)hoiuruumi järele. 1978/79. aastal alanud laiendatud katselise õpetamise raames said katseklassid nii õppe- kui ka mängu- ja puhkeruumi. Konkreetseid lahendusi oli väga erinevaid. Kahe põhiruumina võeti kasutusele: 1) kaks tavalist klassiruumi a) maja erinevates osades, kusjuures lapsed läbisid pidevalt ühest ruumist teise minnes kogu pika koridori, b) kõrvuti, ent ühest ruumist teise minekuks tuli läbida koridor, kus jalutasid vanemad õpilased, c) kõrvuti koridori ühes otsas, mis eraldati ja mida ei kasutanud teised õpilased, d) kõrvuti, kusjuures ruumide vahele oli täiendavalt ehitatud otseuks;

2) mitmesugused varem eriotstarbelised ruumid, nt a) endisest sööklaploki (juurdeehitise tõttu sai kool uue nõuetekohase söökla), b) kolmeruumilise pealeehitise soklikorruusel asuvale garaažile, c) raamatukogu endistest ruumidest;

3) internaadihoones (tänu majanditepoolsele järjest ulatuslikumale õpilaste kooliveole vähenes pidevalt maakoolide internaati vajavate õpilaste arv) a) omaette ruumide plokki (korrus või eraldatav osa korrusest), b) samal korrusel või ruumide plokis paiknevad internaadiruumid, c) samal korrusel või ruumide plokis ruumid koos mõne teise tavalise algklassiga;

4) ruumid kooli vanas hoones (seoses kooli ülekolimisega uude hoonesse paigutati tavaliselt vanasse hoonesse algklassid ja erialakabinetid (tööõpetus jt)).

Abiruumidena kasutati

1) eraldi asuvat sanitaarsõlme põhiruumide läheduses: pesuruumi ja ühekohalist WCd; internaadiruumides kasutati tavaliselt vastavaid internaadiruume, kuna õppepäeva jooksul viibivad internaadis elavad õpilased kooliruumides, jõudes internaadihoonesse pärast õhtupoolseid õppimistunde, s.o 16.30–17.00 paiku;

2) üleriie paigutamiseks: a) eraldi osa kooli üldises garderoobis, b) mingite teiste ruumide baasil garderoobiks kohandatud ruumi, c) eraldatud ruumiplokis koridori või koridorinišši;

3) üleriie ja jalatsite kuivatamiseks: a) selleks kohandatud osa riidehoius, mida läbis küttesüsteem, b) eraldi seadeldisega abiruumi, c) olemasoleva küttekoldega ruumi, nt endise internaadi kööki;

4) välimänguvahendite paigutamiseks: a) abiruumi koolimajas, b) paviljoniehitist mänguväljakul, c) seinakappe koridoris väljapääsu lähedal, d) garaažist ümber ehitatud ruumi, millel oli sissepääs õuealalt, e) (nt puukuuri) juurdeehitist abihoonele;

5) einestamiseks kõikides koolides sööklat (6aastaste klassi söögiajad ei langenud enamasti kokku ülekoolliste söögiaegadega). Ühes koolis (Tallinna 24. keskkool) käisid lapsed kooli suures hoones asuvas sööklas lõunal, hommikueine ja õhtuode toodi nende ruumidesse.

Arvestades koolide ülekoormatust ja sellest tingitult ka 6aastaste laste jaoks ruumide leidmise küsimust kui kõige raskemini lahendatavat, tuli teisi materiaalse baasi loomise küsimusi vaadelda ruumide optimaalse kasutamise seisukohalt, mistõttu oli eriti oluline koolimööbli probleem. Tuli leida mööbli konstruktsiooni ja selle paigutuse sellised võimalused, mis lubavad ruumi pinda kergesti ja kiiresti võimalikult suures osas vabastada, mööblit vastavalt tegevusele ümber paigutada.

6aastaste laste klass vajaks spetsiaalselt nende jaoks konstrueeritud mööblit, mille juures oleks peetud silmas iga mööblieseme vajalikke omadusi, hügieeninõudeid ning väga suuri erinevusi laste kasvus.

Sobivaimad on ühekohalised koolilauad eraldi istmega. Laua plaat peaks võimaldama kolme asendit (kald- ja horisontaalasend tööks ning vertikaalasend laua

kokkupanemiseks) ja panipaika (näiteks sein- või sektsioonkappi) paigutamiseks. Laua ja istme kõrgus peaks olema reguleeritav lapse kasvule vastavaks. Laua juurde peaks kuuluma väike mahuti (kas statsionaarne või kergesti paigaldatav) pidevalt kasutatavate individuaalsete õppetarvete (pliiatsid, pintsliid, käärid, liim jms) hoidmiseks.

Koolides olid tegelikult kasutusel massiivsed kahekohalised koolipingid või kahekohalised mittetõstetava kaldplaadiga laekata koolilauad toolidega. Lasteaedade vanemates rühmades kasutati kergemaid kahekohalisi laegastega laudu ja toole. Jaemüügiõrgust võis osta ka ühekohalisi kokkukäivaid koolieelikutele ja 1. klassi õpilastele koduseks koolitööks mõeldud koolipinke (reguleeritavad on lauaplaadi kalle ja istepingi kõrgus). Kuna viimaste muretsemine ei osutunud tsentraliseeritud korras võimalikuks, olid koolid sunnitud kasutama ka 6aastaste laste klassides massiivseid koolipinke, mis tõi kaasa eraldi õpperuumi vajaduse. Paigutades tavalisse klassiruumi 15–16 koolipinki, ei ole seal mängimiseks (loovmänguks) enam võimalusi, rääkima päevase une korraldamisest.

Mööbli komplekti hulka kuuluvad ka mitmesugused mahutid (kapid, riulid). Laste tasapinnaliste tööde eksponeerimiseks peab olema vajalikuks pinda ribi-, tekstiil- või stendseinana sedavõrd, et sinna saaks korraga paigutada terve klassi tööd. Samaks otstarbeks peab ruumiliste tööde paigutamiseks olema ka riulipinda. Katseklasside sisustamise ajal esitatigi nõue, et 25 õpilase korral peab olema 4 m² seinapinda ning 4 jooksvat meetrit riulipinda.

Päevarežiim nägi 6aastastele lastele ette pärastlõunase magamise. Ruumi optimaalse kasutamise vajadusest lähtudes peeti parimaks lahenduseks seinakappidesse asetatud kahekorruselisi allalastavaid magamisraame. Need võimaldavad kasutada laste virgeajal kogu ruumi ning uneajal jääb samuti osa põrandapinnast vabaks, st et sellele pinnale saab paigutada nukunurga, mänguruumi lauad ning ehitusnurga. Ruumi kasutamise seisukohalt oluks otstarbekas magada mattidel (kas kogu ruumi pikkuses lahtirullitaval ühisel matil, millele laps võtab panipaigast kaasa oma teki ja padja, või individuaalsel kokkurullitaval magamismatil, mida laps saab ise panipaigast võtta ja ära panna). Tegelikult kasutati katseklassides nii eraldi magamistube (seega kolmandat põhiruumi) statsionaarsete voodikohtadega, mänguruumis kappi tõstetavaid magamisraame või välivoodeid kui ka mõlema kombinatsiooni.

Laudu on mänguruumis vaja siis, kui klassiruum on sisustatud massiivse koolimööbli. Piisab ühest-kahest lauast, kuid toolide arv peaks küll vastama laste arvule, et puhketunni ajal saaks nendele paigutada riided.

Eakohaseks tegevuseks õues viibimise ajal vajab 6aastaste laste klass spetsiaalselt selleks kujundatud õuemänguala (liivakast, ronimisvahendid, kiiged jms). See peaks samanema lasteaia koolieelikute rühma mänguväljakuga. Maakoolides lahendati olukord palju hõlpsamini. Kooli kasutada oleva suurema maa-ala tõttu oli kergem leida tuulevaikset ja juba teatud määral eraldatud kohta. Mitme kooli juures olid juba varem kujundatud laste mänguväljakud liivakastide ja ronimisvahenditega. Sisukat õuetegevust võimaldasid lastele ka koolide lähedal asuvad looduslikud pargid, metsatukad jms.

Õppemetoodilised materjalid on 6aastaste laste koolis õpetamisele ülemineku baasi osa, mis samal ajal kuuluvad nii materiaalse baasi koosseisu, olles seotud kulutuste ja teatava tootmistsükliga, kui ka teoreetilise-hoiakulise baasi koosseisu, olles selleks teabeks, millele toetub õpetaja ümberkvalifitseerumisel ning igapäevatoos senisest nooremate lastega koolis.

Õppemetoodilised materjalid võib jaotada kahte ossa:

- 1) mänguvahendid,
- 2) õppekomplekt.

Mänguvahendid jagunevad omakorda mänguasjadeks ja materjalideks, millest saab valmistada mänguasju ning mida saab kasutada mängudes.

Oma kindel alaliigitus on ka õppekomplektil:

- 1) õppekirjandus (õpikud, töövihikud, töölehed),
- 2) näitvahendid,
- 3) didaktiline jaotvara,
- 4) didaktilis-metoodiline kirjandus õpetajale,
- 5) täiendav kirjandus õpilasele.

Töös 6aastaste lastega on raske tõmmata piiri didaktilise materjali ja mänguasjade, kuid ka näitvahendite ja mänguasjade vahele. 6aastaste klassile mänguasjade nimikirja koostades arvestati selles eas laste mängulise tegevuse iseärasusi ning koolieelsete lasteasutuste programmi mänguasjade tüüpnimikirja.

Oluliseks peeti ka teoreetilis-hoiakulise baasi loomist. Ühelt poolt oli see otseselt lastega tegelema hakkava kaadri ettevalmistamine uuelaadseks tööks, teiselt poolt aga lastevanemate, st elanike ettevalmistamine laste varasemaks koolialguseks. Mõlemas osas oli vaja kavakohast tegevust, oli tarvis anda vajalikke teadmisi ning kujundada hoiakuid. Õigete hoiakute kujundamist pidasime sujuva ülemineku saavutamise üheks oluliseks tegevuseks.

Selleks et üldhariduskoolides hakata õpetama 6aastaseid lapsi, pidasime vajalikuks ettevalmistavas töös arvestada järgmisi pedagoogilise kaadri üksusi:

1. Vabariiklikul tasemel haridusjuhid:
 - a) haridusministeeriumi töötajad,
 - b) õpetajate täiendusinstituudi töötajad,
 - c) pedagoogiliste õppeasutuste vastavate kateedrite õppejõud.
2. Rajooni ja linna haridusjuhid:
 - a) rajooni/linna haridusosakonna juhataja ja tema asetäitjad,
 - b) haridusosakonna inspektorid,
 - c) meetodikakabineti töötajad.
3. 6aastaste laste õpetamisega haaratava kooli
 - a) juhtkond,
 - b) teenindav personal,
 - c) õpetajad, kes otseselt 6aastaste klassiga ei tegele,
 - d) baasmajandi või šeffettevõtte juhtkond.
4. 6aastaste lastega otseselt tegelevad pedagoogid – õpetajad-kasvatajad.

Katselise õpetamise II etapil, st laiendatud õpetamise ettevalmistamisel haarati vabariigis kõik nimetatud üksused mitmesuguste ürituste võrguga kolmel tasandil: üleriigilised, rajoonide-linnade ning kohalikud üritused. Ühe osa plaanist katsid koosolekud, nõupidamised, seminarid ja kursused, teise osa kirjasõna vahendusel antav info (ringkirjad, korraldused, metoodilised materjalid, artiklid pedagoogilises ajakirjanduses, vabariiklikes ja rajoonide ajalehtedes).

Haridusministeeriumi käskkirjaga moodustati komisjon eesotsas ministri esimese asetäitjaga, kes pidi koordineerima kõiki katse laiendamisega seonduvaid üksiküsimusi ning vabariiklike ja rajoonide haridusorganite sellealast tööd.

Õppeaasta kahe esimese kuu jooksul külastas katseklassides kasutatavate meetodikate autoritest moodustatud brigaad koole eelnevalt koostatud graafiku alusel. Koolide külastamise eesmärgiks oli a) saada ülevaade tegelikust olukorrast kohtadel, b) osutada pedagoogidele abi konkreetses küsimustes ning vastata kohtadel kerkinud küsimustele.

Elanike ettevalmistamine laste varasemaks koolialguseks nõudis kõigi massiteabevahendite kaasamist ning seda tunduvalt varem tegeliku õppetöö algusest koolis, et hoida ära teadmatusest tulenevate eksiarvamuste levikut.

Laiendatud õpetamisele ülemineku ettevalmistamise perioodil, kui inimesed alles said teada 6aastaste laste klasside organiseerimisest, hakkasid levima ka arvamused, et sellega seoses lüheneb lapsepõlv, lastelt võetakse ära mänguaeg jms.

Kuna 6aastaste laste töökorralduses oli arvestatud laste ealisi iseärasusi ning päeva-režiimis oli ette nähtud küllaldane aeg mänguks nii õues kui ka ruumis, siis oli vaja lastevanemailegi anda selle kohta piisavalt infot. Seda tehti ajakirjanduse, radio ja televisiooni vahendusel.

6aastaste katselise koolis õpetamise teisel etapil kontrolliti praktikas esimese etapi jooksul väljatöötatud materjale, täpsustati üleminekuks vajaliku baasi olemust ning üleminekul laiendatud katselisele õpetamisele koguti infot erinevate võimalike lahenduste kohta, mida tingivad erinevad kohalikud tingimused. Et NLKP järjekordne (XXVI) kongress kaasas uue hoogustumise ettevalmistustöös 6aastaste laste koolitulekuks ning sellega seoses ka uue etapi liiduvabariikide sellealases uurimistöös, jäi mõni teisele etapile kavandatud ülesanne realiseerimata ning lükkus koos uute ülesannetega edasi uude etappi. Üks selliseid oli 4aastaste algõpetuse jaoks vene keele uue õpetamissüsteemi loomine.

Oli väga oluline leida lastele vene keele õpetamise õige lahendus. Küsimus polnud üksnes 6aastastele lastele sobiva vene keele õpetamise meetodika väljatöötamises. Vene keele õpetamine oli vaja ümber korraldada ka organisatsiooniliselt. Ühelt poolt oli vaja vene keelt kui õppeainet õpetada õppetunnis, teiselt poolt aga arendada vene keelt kui kõnekeelt igapäevategevuste ja mängu abil. Kindlaks oli vaja määrata mõlema komponendi suhe, töötada välja programm ja sõnavaramiinum. Kui lapsed saavad oma esimesed vene keele tunnid eluolustikulises ja mängusituatsioonis, siis on võimalik edaspidine õpetamine tunnis (aabitaperiood) jne ehitada üles teatud kõneoskuse pagasile.

Selle ülesande lahendamiseks loodi instituudis eraldi vene keele algõpetuse sektor (1979).

Katselise õpetamise teisel etapil jäid uurimata ka paljud väikeste maakoolidega seonduvad probleemid, iseäranis 6aastaste laste õpetamise võimalikkus ja võimalused liitklassitingimustes. Kõik see ootas tähelepanu edasises uurimistöös.

KATSELISE ÕPETAMISE III (REGIONAALSE ÜLEMINEKU) ETAPP (1981–1984)

Kogu NSV Liidus hakati intensiivselt looma tingimusi üleminekuks üldisele 6aastaste laste õpetamisele koolis. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määratlesid oma ühise seadlusega tingimused katse korras üleminekuks 4aastasele 5päevase koolinädalaga 6aastasel algavale algõpetuse tsüklile.

Nimetatud tingimuste hulka kuulus ka kõikide algklasside õppetöö uus 20tunnine nädalakoormus, kusjuures 6aastaste klassi õppetunni kestuseks sai 35 minutit, 1.–3. klassis jäi endiselt 45 minutit.

1.–3. klassi nädalane õppekoormus vähenes kokku 12 tunni võrra ning 6aastaste laste klassis lühemate tundide kehtestamisega veel täiendavalt 200 minutit (ligi 4,5 õppetundi). Kui senise katselise uurimistöökäigus oli seatud oluliseks ülesandeks laste emotsionaalne ja loovuseline arendamine ning selle kõrval ka mõningane 1. klassi programmilise õppematerjali omandamine (millega kaasnes järgmistes algklassides õppekoormuse sisuline hõrenemine, mis võimaldas sealgi kõlbelist kasvatust soodustavat emotsionaalset ja loovuselist arendamist tõhustada), siis uus õppekoormus lükkas teatava osa programmilisest õppematerjalist nooremale eale ilma allesjäänu puhul sisulist hõrenemist võimaldamata. Selline õppematerjali nihkumine ülevaalt alla (3. klassist 4 tundi 2. klassi, 2. klassist 8 tundi 1. klassi, 1. klassist 12 tundi (à 45 minutit) 6aastaste laste klassist senise 1. klassi õppematerjali käsitlemiseks juba enam kui 75% kogu õppekasvatustöö ajast. Siinjuures ei ole veel arvestatud koefitsienti, mis lisandub omandamise ajale laste noorema ea arvel. Töös nooremate lastega on vaja erinevaid meetodilisi võtteid ning õppematerjal omandatakse aasta vanemate lastega võrreldes märksa aeglasemalt.

Eelkirjeldatud olukorrast tingitud ja üleliidulisest katselisest tüüpõppeplaaniist lähtuv 6aastaste laste katseklassi õppeplaani eraldas tunduvalt vähem kui senine tunde kujutatavatele tegevustele, muusikalisele kasvatusel, rütmikale, kuid ka lastekirjanduse ja ümbritseva ühiskondliku elu nähtuste vahetule tundmaõppimisele.

Tabel 3

**NÄDALASE ÕPPEKOORMUSE JAOTUMINE ÕPPEAINETE VAHEL
6AASTASTE LASTE KLASIS ERI ÕPPEPLAANIDE ALUSEL**

Õppeaine	NSV Liidu HM katseline tüüpõppeplaani	Eelmise alusel koostatud 6aastaste laste klasside katseline õppeplaani	Kuni 1980/81. õa-ni töö aluseks olnud õppeplaani (tund á 30 min)
Emakeel (<i>lugema ja kirjutama õpetamine</i>)	8	9/6	9
Vene keel		0/3	
Loodusõpetus (<i>tutvumine ümbritseva elu ja loodusega</i>)	1	1	4
Matemaatika	4	3	5
Joonistamine (<i>kujutavad tegevused</i>)	1		
Tööõpetus	2	3	6
Kehaline kasvatus	3	2	3
Muusikaline kasvatus (<i>ja rütmika</i>)	1	2	3
Kokku	20	20	30 (20 tundi á 45 min)

Kuna vähenes kõikide algklasside õppekoormus, samal ajal tuli aga säilitada algõpetuse lõpuks omandatav teadmiste-oskuste tase, oli ilmselgelt vaja kõik juba ettevalmistatud programmid ja õppematerjalid ümber töötada.

6aastaste laste klasside avamine meie ülenormatiivse täituvusega koolides oli keeruline probleem ka majanduslikult. Ent nendes piirkondades, kus koolide täituvus oli eriti suur, oli ka suur osa lastest lasteaedades. Viimaste kaasamine 6aastaste süstemaatilisse õpetamisse 4aastase algõpetuse tsükli raames andnuks koolidele aega valmistada ette materiaalselt baasi. Ajutise lahendusena soovitati valitsuse dokumentides süstemaatilise algõpetuse tsükklisse haarata ka lasteaedade koolieelikute rühmad. See tähendas omakorda lasteaedade koolieelikute rühmade ja 6aastaste laste klasside õppeprogrammide ja -materjalide ühtlustamist, et tagada üleminekuvõimalus 6aastaste laste süstemaatilisele õpetamisele nii lasteaia kui kooli kaudu. Selle ülesande täitmisel oli vaja arvestada mõlema lasteasutuse kontingendi ja töö omapära. Viies 4aastase katselise algõpetusega kooli vahetus naabruses asuvas lasteaias hakati 6aastaseid õpetama ühtlustatud programmide alusel.

Uurijate ette seatud täpsustatud ülesanne – luua viisaastaku lõpuks tingimused massiliseks üleminekuks 6aastaste laste süstemaatilisele õpetamisele – lisas uurimistöösse ka massilise üleminekuiga seonduvate täiendavate raskuste selgitamise. Kui senises katselises õpetamises valiti maarajoonides katsekoolid suuremates keskustes, kus oli võimalik saavutada klassi täituvuseks ENSV Ministrite Nõukogu määrusega kehtestatud 25 last, mis jättis katsest eemale väikesed maakoolid ja liitklassid, siis nüüd oli vaja arvestada töö organiseerimist igasugustes tingimustes.

Oli vaja üle minna kõigi 6aastaste laste süstemaatilisele õpetamisele nii lasteaedade kui ka koolide kaudu piiratud territooriumil. Sel eesmärgil alustati katselist õpetamist vabariigi kahes – Hiiumaa ja Kingissepa – rajoonis. Alates 1981/82. õppeaastast asusid õppima kõik nimetatud piirkondade lapsed kas koolide juures asuva-

tesse 6aastaste laste klassidesse või koolieelsete lasteasutuste koolieelikute rühmadesse, kus õpiti ühtse õppeplaani ja programmi alusel ning kasutati ühtseid õppe-materjale. Nendes rajoonides töötas 17 6aastaste laste katseklassi (neist 9 liitklassi-na) ja 21 katserühma 17 koolieelse lasteasutuse juures. Samal ajal jätkasid tööd 35 klassi vabariigi 34 koolis teistes rajoonides ja linnades. Kokku oli 1984/85. õppeaastal katselise õpetusega hõivatud 1776 6aastast last. Samuti jätkus laste jälgimine ja me-toodiline töö 6aastaselt alustanud laste katseklasside õpetajatega kogu algõpetuse tsükli vältel. Ajutiselt kaasati instituudisiseselt töösse ka teiste sektorite teadureid.

Kokkuvõttena pikaajalisest katselisest õpetamisest tõdeti järgmist.

* 6aastaste laste süstemaatiline õpetamine 4aastase algõpetuse tsükli raames on võrdse eduga võimalik nii koolide kui ka koolieelsete lasteasutuste kaudu ühtse õppeplaani, ühtsete programmide, ühesuguse õppemethodilise komplekti ja õpetajate-kasvatajate ettevalmistamise alusel.

* 6aastaste laste õppetöö korraldus, režiim ja õpetamise metoodika peavad iga-külgsest vastama lapse ealistele iseärasustele. See esitab kindlad nõuded ka õpe-kasvatustöö materiaalsele baasile.

1) 6aastased lapsed vajavad lisaks klassiruumile nii mänguruumi kui ka mänguas-ju, mänguväljakut õuealal ning päevase une võimalusi. Koolidel on teatavasti täienda-vate ruumide leidmine üks raskemini lahendatavaid probleeme, lasteaedades on aga kõik tingimused vastavuses lapse ealiste iseärasustega. Seetõttu annab koolieelsete lasteasutuste kaasamine algõpetuse ülesannete realiseerimisse lastele vajalikud tingimused ning paljudele koolidele nõuetekohaste tingimuste loomise reservaja.

2) 6aastaste laste töörežiim erineb tunduvalt vanemate õpilaste omast. Kõige ots-tarbekamaks peeti, et kahele 35minutilisele õppetunnile järgneb pikem dünaamiline paus õues, mis sisustatakse intensiivse liikumisega, mängudega. Pärast ülejäänud kaht tundi ja lõunasööki vajavad lapsed 1,5 kuni 2 tundi puhkust (und), seejärel viibi-mist õues ning mängu ruumis. Sõltuvalt lastevanemate vajadusest võib koolipäeva pikkus ulatuda kuni 10 tunnini. Kuna 6aastastele lastele ei ole ette nähtud koduseid õpiülesandeid, on suur osatähtsus tunnivälisel kasvatustööl ja eriline koht sellealase lapse arengut juhtival tegevusel – mängul. Sellisesse täispikka koolipäeva peab mah-tuma kolm toidukorda.

3) Õpetamise metoodika tuleb 6aastaste laste klassis kujundada samuti lapse eali-si iseärasusi arvestades. Tahtelise tähelepanu suhteline nõrkus ja staatilise pinge vä-hene taluvus esitavad töövõtete sagedase vaheldumise, praktilise tegutsemise ula-tusliku kasutamise, lapse huvile orienteerumise ning mängu ja mänguliste töövõtete mitmekülgse kasutamise nõude õppetundides. Laste teadmisi numbriliselt ei hinnata, neile annab õpetaja vahetu sõnalise hinnangu.

4) Eelnevast tulenevalt vajavad 6aastaste lastega tööd alustavad pedagoogid täiendkoolitust. Juba enne üldist üleminekut kõikide 6aastaste laste koolitamisele olid ettevalmistuse tööks 6aastaste lastega saanud Tartu pedagoogilise kooli (Tartu õpetajate seminari) lõpetajad, kes tulid praktilise tööga hästi toime ja eelnevat etteval-mistust enam ei vajanud.

5) Katseline üleminek vabariigi kahes rajoonis tõi esile hulga olulisi probleeme, mida peaks arvestama kõikide 6aastaste laste süstemaatilisele õpetamisele üle min-nes.

6aastaseid lapsi saab õpetada ka liitklassitingimustes, ent siis on vaja

1) õpetada mõningaid õppeaineid (vene keel) või teatavaid aineosi (nt 22 õppe-käiku ümbritseva elu ja loodusega tutvumiseks, üks kahest muusikalise kasvatuse tunnist, kuna kõikidel teistel algklassidel on nädalas vaid üks muusikalise kasvatuse tund) üksiktundidena;

2) varustada õpetajaid täiendavate metoodiliste juhendite ja tehniliste seadmete-ga;

3) täiendada õppekomplekti liitklasside jaoks iseseisva töö materjalidega (mitmesugused mängud, huvitavad ülesanded, didaktiline jaotmaterjal, pildid, kuid ka võimalus lindiil või plaadilt jutustamist või õppeülesandeid kõrvaklappidega kuulata);

4) luua kas klassiruumis mängunurk või klassi vahetus läheduses mänguruum, kus leiavad rakenduse 6aastased lapsed pärast nende 35minutilise tunni lõppu ajal, mil õpetaja komplekti teise klassiga peab veel 10 minutit töötama.

Laste vedu on vaja korraldada nii, et kõik lapsed saaksid käia iga päev kodust kooli, vältimaks 6aastase lapse viibimist kooli internaadis või koolieelse lasteasutuse nädalarühmas.

Kui kõigil lastel pole võimalik koolist kohe pärast tunde koju minna või kui kodus puudub järelevalve, on vaja leida koolis laste päevase une korraldamise võimalus. Praktika on näidanud, et see on võimalik nii kooli kui kooli internaadi ruumides.

Laste sisuka mängu kujunemiseks, mis peab täitma nii arendavaid kui ka kasvata- vaid funktsioone, on vaja 6aastaste laste klassi varustada nomenklatuursete mängu- asjadega ning nõuetekohase õuemänguväljakuga (vastab lasteaia 6aastaste laste rühma mänguväljaku nõuetele).

Kohtades, kus lapsed õpivad algõpetuse esimese aasta koolieelses las- teasutuses, on vaja luua tihe kontakt kooli ja koolieelse lasteasutuse vahel. Kui las- teasutuses õpetab lapsi lasteaiakasvataja, on vaja õpetajal, kes alustab lastega tööd 2. klassis, tutvuda õppeaasta vältel nii 6aastaste laste kui ka nende õppe-kasvatustöö tulemuste ja arengu dünaamikaga, et kindlustada lastele sujuv häireteta üleminek kooli. Kasvataja peaks osa võtma kooli algklasside õpetajate meetoodilisest tööst.

Kui lasteaias asub 6aastaste lastega tööle kooli õpetaja, kes järgmisel õppeaastal läheb ise lastega edasi kooli, peaks ta tegema meetoodilist ühistööd nii kooli kui las- teaia kollektiiviga.

Seega selgitati 6aastaste laste katselise õpetamise tulemusena laste ealisi ise- ärarusi arvestava õppe-kasvatustöö **võimalused** nii linna- kui ka maatingimustes.

Üleliidulistest tüüpmaterjalidest lähtudes koostati **õppe-kasvatustöö režiim** ja **õppeprogrammid** ning kontrolliti neid praktikas. Viimaste alusel ning laste ealistele iseärasustele ja kaasaegse teaduse saavutustele toetudes koostati **õppe- meetoodiline kirjandus**.

Selgitati ka 6aastaste laste üldisele õpetamisele **üleminekuga kaasnedavad võivad raskused**. Mõningate osas määratleti ka **nende ületamise võimalused** (vältida nä- dalarühmi, laste paigutamist internaati jm), mõnel juhul peeti vajalikuks töötada välja täiendavaid materjale (liitklasside tarbeks). Viimati nimetatut hakati ka tegema.

MIS SAI EDASI?

Kui poolteist aastakümnet kestnud tegelemine 6aastaste laste üldise koolimineku et- tevalmistamisega lõppes ning sellekohane aruanne esitati nii Eesti NSV Haridusmi- nisteeriumile ning selle kaudu ka NSV Liidu Haridusministeeriumile kui ka PTUI nimel otse NSV Liidu Pedagoogika Akadeemiale, oleks just nagu moodustunud 6aastaste õpetamisele ülemineku alus konkreetselt meie riigi jaoks. Koos meedikutega olime välja toonud tingimused, mille olemasolu korral 6aastaste laste koolis õpetamine ei ole vastuolus nende füüsilise ja vaimse arenguga ning tuleks meie jaoks optimaalse la- hendusena arvesse.

Ometi ei kujunenud kõik nii. Kool muutus kohustuslikuks 6aastasele ja 6aastane kohustuslikuks koolile. Laps läks kooli ja paljud koolid võtsid ta vastu samal moel, nagu olid vastu võtnud 8aastase pärast sõja lõppu ning 7aastase 50ndate alguses. Ei toimunud siis erilisi uuringuid, kas 8aastast vastu võtma korraldatud kool ka 7aastase ealistele vajadustele vastab. 6aastase koolituleku eel oli nüüd seda uuritud, ent ikkagi ütles tollal üks staažikas maakoolidirektor: "Kui ta (st 6aastane laps) kooli tuleb, hak-

kab ta käima sama jalga nagu kõik koolilapsed.” Ja nii juhtuski. Kus tingimuste loomine võeti koolis südameasjaks, seal nad loodi, kus mitte – jäid need loomata. Laps tuli aga kooli saata.

Tingimuste loomine oli kulukas, sest sellega koos pidi kool astuma ka 7aastaste koolituleku kehtestamisel tegemata jäänud sammud. Hea tahe pöörata midagi koolisese elu korraldamisel pea pealt jalgadele (st et kool hakkaks end seadma selle järgi, kelle jaoks ta ellu kutsutud on, ja mitte vastupidi, nagu vahepeal tundus tavaks olevat) ei leidnud üldist realiseerimist.

Et 6aastased kooli võtta tuli, polnud meie vabariigi otsustada. Ainus, mida saime selle üleliidulise otsuse täitmisel teha, oli selgitada selline töökorraldus, mis arvestaks 6aastase lapse ealisi iseärasusi ja kujundaks tema arengut soodustava keskkonna. Neljanädalased kursused läbisid kõik 6aastastega tööd alustavad õpetajad. Neil kursustel kuulati kiirkorras ära 6aastase lapse ealsed iseärasused ning töö korraldamise alused; põhirohk asetati sellele, kuidas korraldada õppe-kasvatustööd eri õppeainete tundides.

Tagantjärele tark olles ei pidanuks kursustel pearõhk olema mitte niivõrd sellel, mida teha selle või teise aine tundides, vaid sellel, kuidas areneb laps ühel tema intensiivse arengu perioodil 3.–11. eluaastani, st ajal, mil arenevad välja tema tajud, kujutlused, mälu ja mõtlemine, milline on iga nimetatud psüühilise protsessi üldine arengutee ning millised iseärasused ja mis põhjustel sellel teel lapse individuaalses arengus võivad ette tulla; kuidas korraldada lapse elu ja tegevust nii, et selle valdkonna eelisarengu periood realiseeriks lapse arengupotentsiaali võimalikult täielikult. Sellise pagasiga pedagoog oleks oma tegevuses olnud vabam ja suutnuks enam lapse vajadusi arvestada, kui saades küll metoodilise repertuaari, ent mitte terviklikult tajudes seda, et kuni 10aastase lapse jaoks on eelkõige oluline, et iga tema tegevus teda arendaks ning et omandatavad teadmised ei ole sel kooliastmel õppetegevuse eesmärk, vaid teadmiste omandamine on esmajoonel arendamise vahend.

Poolteist aastakümnet 6aastaste laste õpetamise-kasvatamise probleemistikuga seotud olnud uurimisüksus ei saanud pärast suure teema lõppemist lülituda mingisse täiesti uude algõpetuse valdkonda. Liiga palju oli eelmisest teemast väljaulatuvaid lah-tisi probleeme. Ühest – 6aastaste laste liitklassis õppimisega seonduvast – oli eespool ka põgusalt juttu. See oligi koolieelse kasvatus ja algõpetuse sektori järgmine paariaastane tegevussuund, millest jäi aruanne ja sadakond liitklassile koostatud ning mitmes koolis läbiproovitud ning õpetajate seisukohavõtu saanud mängu kui iseseisva töö vahendit. Järgnes teisegi suure teema raames üleskerkinud probleemi – üldõpetusliku töökorralduse kui esimestele kooliaastatele juba 1930. aastatel Johannes Käisi ja tema mõttekaaslaste poolt üheks sobivamaks arvatud tööviisi tänapäevase variandi – paariaastane uurimine.

Alanud kooli reformimise liikumine ja sektori koosseisu muutumine-täienemine uute suurte kogemustega teaduritega ühendas mitu varasemast üleskerkinud töö-suunda ja ideed, loomaks kujutlust uuest lapsesõbralikust koolialgusetapist – algkoolist. Sektori teadurite filosoofiakandidaadat Ferdinand Eiseni, filoloogiakandidaadat Kalju Lehe, Kai Võlli ja allakirjutanu ning juba 6aastaste lastega tegelemise ajast sektoriga tihedat koostööd teinud tolleaegse Tervishoiuministeeriumi Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni TUI teaduri meditsiinikandidaadat Harri Jänese ühistööna val-minud haridusuuendusala konkursi töö “Eesti algkool” /8/ tunnistas konkursi žürii kolmanda koha vääriliseks.

Üldine üleminek kõigi 6aastaste laste õpetamisele meie riigis on tänaseks saanud minevikuks. Kuigi seadused ei keela asuda õppima 6aastasel, ei ole tal selleks ka kohustust. Lapsevanemad ja pedagoogid on aga muutunud ettevaatlikuks. Ettevaatus on tarkus ning sunnib vanade eestlaste kombel seitse korda mõõtma ja üks kord

lõikama. Ometi oli pikaajaline 6aastaste laste katseline õpetamine omamoodi mitme tänasegi arusaama ja ettevõtmise mõõtmine. Mida andis see ettevõtmine meile endile ja meie tänasele hariduselule?

Uue õppekava väljatöötamise rühma lülitus mitu varem 6aastaste laste koolis õpetamise ettevalmistamisega tegelnud teadurit. Selle tulemusena muutus oluliselt kuni 10aastase lapse tarvis korraldatava õppeprotsessi käsitlus ning teataval määral tulenes sellest ka põhikooli jaotumine kolmeks kolmeaastaseks järguks. Neist esimesel oli sellesse kuuluvate laste ealistest vajadustest lähtuvalt eelkõige arendav, õppimiseks ettevalmistav roll, milles põhirõhk ei olnud mitte teadmiste-oskuste omandamisel, vaid nende omandamise protsessil ja selle korraldamisel nii, et lapse psüühiliste protsesside arengu eelisaeg tema vastavad eeldused ka võimalikult suures ulatuses realiseeriks. Teadmiste omandamist nähakse sel etapil kui arenemiseks vajaliku vahendit. Lapse ealistest iseärasustest tulenevalt saab sel etapil käsitada kooliile omast õppimist vaid kui lapse ja täiskasvanu koostööst sündivat tegevust, kus täiskasvanu seab ja teadvustab eesmärgi, last tegevuse viiside ja vahenditega varustades, seejuures tema huvile orienteerudes (kuna tahteline tähelepanu areneb küll kiiresti, ent on siiski veel lühiajaline) hoiab teda eesmärgi realiseerimise suunal ning lapse osaks jääb selles ühises õppimisprotsessis esialgu vaid teadmisi omandada. Oma õppeprotsessisisese osa annab pedagoog esimese kooliastme jooksul samm-sammult iga lapse individuaalsest arengust lähtudes talle üle nii, et kooliastme lõpuks oleks laps valmis järgmises arengujärgus ja kooliastmes iseseisvalt õppima, st seadma eesmärgi, püsima selle realiseerimise suunal ning seejuures kavandatu omandama. Kõige eelneva teostumist koolitegelikkuses püüab vähem või rohkem toetada ka uuel õppekaval põhinev õppekirjandus.

Mida andis lisaks eelöeldud üldisele pikaajaline tegelemine 6aastaste katselise õpetamisega koolis minule?

Püüan võtta selle kokku mõningase loeteluna.

Lapse koolieelse arengu tundmine on oluline nii õpetaja kui õppetegevuse korraldaja (koolijuhhi, haridusjuhi, aga samuti õppekirjanduse koostaja ja selle sobivuse üle otsustaja) jaoks.

Esimese kooliastme kui õpilase arengujärgust tulenevalt järgmistest astmetest oluliselt erineva teadvustamine ja selle iseärasuste tundmine on nii õpetaja kui ka järgmise kooliastme õpetaja, koolijuhhi, haridusjuhi jaoks vertikaalse integratsiooni oluline alus koolitöös.

Lastevanemate kasvatamine peaks algama põhikoolist ja jätkuma täiskasvanute nõustamisena (nt põhikooli III järgus laste huvi ergutamine oma isiksusliku eripära ja oma lapsepõlve arengukeskkonna seoste vastu → eelmisele toetuv perekonnaõpetus igat tüüpi gümnaasiumis ja keskkoolis → noore ema ja pere koolid lapseoote ajal ja → pärast lapse pooleaastaseks saamist ning → nõustamissüsteem 5–6aastaste laste vanematele kohalike omavalitsuste toel ja huvil kohaliku kooli, lasteasutuse või omavalitsuse juures → laste päevahoiuvõimalused esimeste kooliaastate lastele koos samas paikneva selleaastaste laste vanemate nõustamisega).

Koolid peaksid teadvustama oma juhtivat osa koostöö loomisel kohaliku omavalitsusega (sotsiaal- ja haridusnõunike kaasatõmbamine, nende rolli teadvustamine ja täpsustamine, et aidata perekondadel laste koolivalmidust kujundada) ning koolieelsete lasteasutustega elanikkonna kui lastevanemate teadmiste ja oskuste rikastamisel ning selleks vajalike materjalide (lapse arengutaseme määratlemise lihtsad võtted, teoreetiline teave, praktilised nõuanded, vahendite näidised) kättesaadavuse tagamisel (materjalid Internetist, paljundamisvõimalused, spetsialistide konsultatsioonide perioodiline korraldamine jms).

Väga tähtis on, et esimese kooliastme, kuid ka koolieelsete lasteasutuste pedagoogid määratleksid pedagoogi rolli

lapse koolituleku tervikliku koolieelse maailmapildi laienemise ja arenemise juhtimisel selle diferentseerumise suunas tema järgmise (teadmiste-oskuste-vilumuste süsteemse omandamise) sensitiivse perioodi jaoks pärast 10. eluaastat, st põhikooli järgmises järgus;

lapse juhtimisel koolieelsele eale omaselt tegevuste valdavalt mänguliselt olemuselt (tegevus toimub tegevuse enda, protsessi nimel) tegevuse tõise olemuse (tegevus toimub tulemuse nimel) omaksvõtmisele ja sellega seoses samm-sammult koolihindamise mõistmisele (tegevuse tulemuse väärtustamine, nihete märkamine tegevuse tulemusel esmalt teiste, siis ka enda puhul, tegevuse tulemuse mitmetasemelisuse teadvustamine, koolihindamise seostamine viimasega);

kontakti loomisel ja hoidmisel laste kodudega, lastevanemate nõustamine ja kaasatõmbamine koostööks ringi õpetaja – laps – kodu (lapsevanemad, õed-vennad, vanavanemad).

Kuna kogu see uus arusaam ja suhtumine on olnud minu järgmiste aastate töö sisuks nii õpetaja- kui ka täiendkoolituses, siis arvan, et polegi nii vähe seda, mida on andnud minule ja minu hilisema töö kaudu paljudele teistelegi meie tollane pikaajaline tegelemine baastaste laste teemaga.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Индре К. 1982. Об исследовании проблемы школьной зрелости в ЭССР. – В кн.: Формирование школьной зрелости ребенка: Тезисы республиканской конференции. Сост. Т. Тулва. Таллин: ТПедИ, с. 70–174.
2. Indre, K. 1971. Katsed mõõta koolieelikute arengutaset teadmiste-oskuste kaudu. – Nõukogude Kool, nr 10, lk 783–786.
3. Мухель И. 1971. Подготовка детей 6–7 лет к школьному учению в группах при школе. – В кн.: Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду: Тезисы Всесоюзной научной конференции. Москва, 1971, с. 54–57.
4. Uuringute peasuunad pedagoogikainstituudis. 1985. Koost K. Kaldma ja A. Telgmaa. Tallinn: ENSV HM, PTUI.
5. Kuueaastaste laste katselisest õpetamisest Eestis. 1990. Koost L. Kivi. Tallinn: ENSV PTUI.
6. Руга Р. 1974. Дидактический материал в экспериментальном обучении шестилеток в Эстонской ССР. – В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовка детей к школе: Материалы Всесоюзного симпозиума. Тбилиси, с. 276–281.
7. Разработка научно-методических основ и целесообразного режима обучения детей шестилетнего возраста в школе. 1980. Научный отчет. Исполн.: Киви Л., Кивистик М., Мухел И., Рейнштейн А., Реккаро А., Саралуу Х., Рийсало И., Ноор Э.; № ГР 77070066, инв. № Б 869593. Таллин: НИИП ЭССР, 430 с.
8. Eisen, F., Jänes, H., Kivi, L., Leht, K., Völli, K. 1991. Eesti algkool. – Rmt: Hariduse uendamise võimalusi Eestis koolis: Haridusuuenduse konkursi töid. Koost K. Kaldma. Tallinn: ENSV HM, PTUI, lk 114–128.

ÜLDISEST KOOLIKOHUSTUSEST EESTIS LÄBI AEGADE

Kirjaoskust ja kooliharidust on Eestis ikka hinnatud ja au sees peetud ning üleüldist koolikohustustki rakendatud siinmail rohkem kui sajand, olenemata sellest, kas seda seadustanud riigivõim oli oma või võõras. Olgu selle kinnituseks väljavõte tsaarivõimu heakskiidetud ja Eestimaa kubermangus 1875. a jõustunud kooliseadusest. "Kõik [- -] lapsed, kes 10–13 aastased on, peavad koolis käima. Kui jäävad koolis käimata, ilma et neil seaduslikku vabandamist oleks, siis nende vanemate ehk ülalpidajate käest aetakse trahviraha. [- -] Kooliõpetust peetakse 15-mast Oktoobrist kuni 15-mast Aprillist saadik ja peab iga laps sest õpetusest kolm aastat ühtjärke osa võtma."⁶

Kuivõrd aga kooli astuv laps pidi juba lugeda oskama, eelnes igapäevasele koolis-käimisele p ä r i s k o o l i s k o d u õ p e e h k k o d u k o o l (8–9aastased), mis oli samuti koolmeistri kontrolli all. Päriskoolile järgnes v a h e k o o l (14–16aastased), st kuni leerimine kuni käidi üks kuni kaks korda kuus koolis "õpetust meelde tuletamas". Et ükski laps koolitamata ei jääks, tuli vallal aineliselt toetada viletsal majanduslikul järjel olevaid lapsevanemaid. Kui aga laps oli olnud laisk ja hooletu või sagedasti ilma põhjuseta koolist puudunud, pidi ta veel ühe talve koolis käima, st jäi meie mõiste järgi kursust kordama.

Kuivõrd Liivimaa kubermangus olid samalaadsed nõudmised juba varem kehtestatud, jõuti möödunud sajandi 70.–80. aastail kolmeaastase koolikohustuseni kogu Eestis. Kaheldamatult tulenes sellest ka olulisel määral siinse rahvastiku oma aja kohta suhteliselt kõrge haridustase. 1897. a rahvaloenduse andmeil loeti täielikult kirjaoskajaiks ligi 80% Eesti elanikest (14aastased ja vanemad).

1880. aastate teisel poolel alanud venestamine tõi kaasa küll muudatusi hariduselu juhtimises ja koolikorralduses (rahvahariduse ministeeriumi ja õpperingkondade asutamine, koolide allutamine õpperingkondade kuraatoreile ja koolide inspektorite järelevalvele) ning ülemineku vene õppekeelele, kuid koolikohustus jäi endistviisi kolmeaastaseks kuni Eesti omariikluse saabumiseni.

Eesti rahvusliku kooli aluste kavandamisele keskendus Eesti Kooliõpetajate Keskliitu⁷ koondunud rahvuslikult meelestatud õpetajaskond veel enne võõrvõimust vabanemist. Nii nõudis esimene ülemaaline rahvahariduse kongress, mis peeti 1917. a aprillis Tartus, emakeelse õpetuse viivitamatut kehtestamist kõigis algkoolides, progümnaasiumides ja kus võimalik, ka gümnaasiumides. Eesti Õpetajate Keskliidu korraldusel sama aasta juunis toimunud teise ülemaalise rahvahariduse kongressi otsuste alusel töötas liidu juhatus välja ja esitas Maavalitsusele juba uue koolikorralduse põhijooned, kus muu hulgas rõhutati kooli ülesehitamist ühtluskooli põhimõttel, alghariduse kohustuslikkust ning kättesaadavust elanikkonna kõikidele kihtidele.

Koolihariduse ümberkorraldamisele sai asuda aga alles iseseisva Eesti riigi tingimustes. Seda märkiski Ajutine Valitsus oma 3. novembri 1918. a deklaratsioonis: "Rahvahariduse alal on Ajutine Valitsus sunnitud kõige pealt venestamise ja saksastamise katsed lõpetama. Koolid tulevad rahvuselistele alustele seada. [- -] Rahvakooli

⁶ Eesti rahvakoolide seadused 18. ja 19. sajandil. Õppevahend. Koostanud L. Andresen. 2. trükk. Tallinn, 1988, lk 105 jj.

⁷ Ülemaaline õpetajate kutseorganisatsioon Eesti Kooliõpetajate Keskliit asutati 1917. a ja nimetati 1919. a ümber Eesti Õpetajate Liiduks. (Autori märkus.)

aluste laiendamise eeltööd võetakse kohe käsile sel sihil, et üleüldist sunduslist ja tasuta rahvakooli pikema õpeaja ja laiema kavaga teostada.”⁸

Kohe järgnesid ka esimesed praktilised sammud deklaratsioonis kavandatu elluvijimiseks. Oma 2. detsembri 1918. a määrusega tunnistas Ajutine Valitsus kõigi Eesti Vabariigi territooriumil asuvate koolide õppekeeleks õpilaste emakeele. Ühtlasi määrati eesti keel kohustuslikuks õppeaineaks alates 1. jaanuarist 1919. a kõigis muukeelsetes koolides.

Järgmine tähtis uuendus Eesti koolielus oli Asutava Kogu 19. septembri 1919. a määrus koolikohustuse laiendamise kohta. Selle määrusega pikendati koolikohustust ühe aasta võrra, s.o seniselt kolmelt aastalt neljale. Koolikohustuse alla kuulusid siitpeale kõik 9–14aastased lapsed. Kohaliku koolivalitsuse loal võis õppida ka kodus või vastava tasemega erakoolis. Vabandamata põhjustel koolisunduse täitmata jätmise korral nägi määrus lapsevanemale või seaduslikule hooldajale ette rahatrahvi. Algakoolis õppivaid lapsi ei tohtinud õppeajal palgalisele tööle võtta.

Uue koolisüsteemi kujunemisele pandi aga alus avalike algkoolide seadusega, mille ettevalmistamisele oli asutud juba 1918. a detsembris tuntud koolimehe ja haridustegelase Ernst Martinsoni⁹ juhtimisel ning mille Asutav Kogu 7. mail 1920. aastal vastu võttis.

Seaduse järgi moodustas 6klassiline algkool ühtluskooli esimese astme, oli emakeelne ja maksuta. Koolikohustuslikud olid lapsed, kes õppeaasta alguseks olid saanud 7aastaseks. Koolikohustus kestis kuni algkooli lõpetamiseni, mittelõpetamise korral aga 16aastaseks saamiseni. Maa- ja linnakoolivalitsustel oli õigus vabastada avalikus koolis käimisest koolikohustuslikud lapsed, kes said vastaval tasemel õpetust kodus või erakoolis.¹⁰ Kehalise või vaimse puudega laste õpetamiseks nägi seadus ette sellekohaste õppe- ja kasvatusasutuste asutamise. Õppetöö tulemuslikkuse seisukohalt tuleb erakordselt oluliseks pidada seadusesätet, mille kohaselt pidi tegelik õppetöö õppeaastas kestma nii maal kui ka linnas 35 õppenädalat.

Arusaadavalt polnud võimalik koolikohustust seadusega määratud ulatuses kohe maksma panna. Ei jätkunud õpetajaid, piisavalt polnud ka sobivaid kooliruumi. Seetõttu nähtigi ette viia 6klassiline koolikohustus ellu järk-järgult. Aga seegi ei nõudnud mitte ainult riigi- ega omavalitsusorganite, vaid ka üldsuse, sealhulgas õpetajaskonna osalust ning oli arutlusaineks mitmel õpetajate üldkongressil. Nii märgiti õpetajate V kongressil (16.–18. juuni 1921), et 4klassiline kohustuslik kooliharidus on linnades juba üldiselt sisse seatud, maakondades aga suurelt osalt veel teostamata. Kuna takistused olid peajasjalikult majanduslikku laadi, soovitas kongress anda omavalitsustele riigi abiraha ja krediiti, eesõigust kasutada mõisahooneid koolide tarbeks, kuid ka tunduvalt suurendada riigi abi kehvemate õpilaste toetamiseks. 1922. a jõustusi koolimajade ehitusfondi seadus, mille kohaselt riigikassa juurde asutati koolimajade ehitusfond, et anda kohalikele omavalitsustele madalaprotsendilist laenu koolimajade ehitamiseks, omandamiseks ja ümberehitamiseks.¹¹

Õpetajate VII üldkongressil (18.–20. juuni 1925) vaeti juba 6klassilise algkoolikohustuse elluviimise konkreetseid probleeme. Kongress leidis, et peamine takistus on korralike koolihoonete vähesus, ja pidas uute koolihoonete ehitamist riigi hariduspoliitika keskseks ülesandeks.

⁸ Riigi Teataja (RT) 1918, 3.

⁹ Ernst Martinson, 1935. a-st Enn Murdmaa (1874–1957) töötas 1918–1920 Haridusministeeriumi kooliosakonna juhatajana (EKBL, lk 154).

¹⁰ Nõuded koduõpetuse korraldamise kohta kinnitati Vabariigi Valitsuse 16. augusti 1920. a määrusega (RT 1920, 179/180).

¹¹ RT 1922, 60/61. Ehitusfond toimis tulemuslikult kogu iseseisvusaja vältel ning oli omavalitsustele koolivõrgu väljaarendamisel suureks abiks. (Autori märkus.)

1929/30. õppeaastal kehtis 6klassiline koolikohustus juba 11 linnas. Üleriigiliselt jõustus koolikohustus 6klassilise algkooli ulatuses 1. jaanuaril 1930. a. Siinkohal olgu märgitud, et kõik 1920. a kooliseaduse sätteid ei realiseerunud täies ulatuses. Koolikohustuse alguse vanusepiiriks jäi siiski 8. eluaasta, nagu seda oli rakendatud 1. augustist 1924. a. Samuti ei kujunenud algkoolile järgnev 1–2aastane täienduskool kohustuslikuks kooliastmeks õpilastele, kes algkooli lõpetamise järel ei jätanud õpinguid kesk- ja kutsekoolis, kuigi 1920. aasta kooliseadus seda ette nägi. Uues, 1931. a jõustunud avalike algkoolide seaduses olid need asjaolud juba arvesse võetud. Nii märgiti uues seaduses, et lapsed, kes on kooliaasta alguseks saanud 8aastaseks, on kohustatud astuma algkooli ning õppima seal kuni koolikohustuse lõpetamiseni või mittelõpetamise korral 16aastaseks saamiseni. Avalikus koolis käimisest vabastas linna- või maakoolivalitsus lapsed, kes said õpetust kodus, erakoolis või muul teel, kui see õpetus ei olnud madalam avaliku algkooli õppetasemest. Seadusega oli kindlaks määratud kohaliku omavalitsuse, koolijuhataja ja hoolekogu kohustused kooliealiste laste arvestuse pidamisel, õpilaste korraliku kooliskäimise ja koolikohustuse täitmise jälgimisel, kuid ka lapsevanema või hooldaja vastutus koolikohustuse täitmata jäämise korral.

1934. aastal vähendati koolikohustuse vanusepiiri 14 aastale, mis muidugi koolikohustuse täitmisele kasuks ei tulnud.

Algkoole, mis olid vajalikud koolikohustuse täitmiseks, asutasid ja pidasid üleval vallad, linnad ja alevid; need moodustasid üleriigilise avalike algkoolide võrgu. Kuivõrd koolikohustust võis täita ka erakoolis õppides, pidi erakooli õppetase olema samaväärne avaliku algkooli õppetasemega. Nii nägi ette 1927. a jõustunud eraõppeasutuste seadus.

1937/38. õppeaastal oli üldse 1227 algkooli, neist avalikke 1210, erakoole 17. Koolikohustuse täitmise tagamiseks tuli kooli ülevalpidajal avada kooli juures internaat, kui kooliringkonnas oli õpilasi, kelle koolitee oli pikem kui 3 km. Internaadid olid 392 maakooli juures ja neis oli 1937. a novembris veidi üle 9000 õpilase. Puuetega või kasvatuseritingimusi vajavate laste tarbeks olid Kurtummade Kool Porkunis, Pimedate Koolkodu Tartus ning hooldekandekoolid Harkus ja Koloveres kasvatusraskustega poistele, Saksis aga tütarlastele. Kokku õppis neis erikoolides 1936/37. õppeaastal 356 õpilast. Lisaks nimetatutele töötas kuni 1932. aastani veel ka Püha Kurtummade Kool Saaremaal, kus 1930/31. õppeaastal oli 13 õpilast.

Kuigi koolikohustuse täitmine oli ühe olulise küsimusena nii haridusorganite, kohalike omavalitsuste kui ka õpetajaid ühendavate kutseorganisatsioonide (Eesti Õpetajate Liit, Õpetajate Koda) vaateväljas, jätkus probleeme sellest hoolimata.

Iga aastaga vähenes küll koolikohustust eiravate õpilaste arv, kuid siiski ei tulnud tollaegse statistika andmeil 1938/39. õa alguseks kooli 828 koolikohustuslikku õpilast, neist enamik (506) küll haiguse tõttu, kuid takistuseks osutus ka karjaskäimine (81), põllutööd (14), vanemate vaesus (75) ja muud põhjused (152 juhul).¹² Põhjendatult ei jäänud ka rahule sellega, et algkooli lõpetas normaalajaga keskmiselt vaid 59% 1. klassi astunuist. Kuigi osa koolikohustuse vanusepiiri ületanud jätkas õpinguid või omandas hiljem alghariduse täiskasvanute õhtukoolis, lahkus siiski osa õpilasi (valdavalt maalapsed) kohe koolist pärast koolikohustuse vanusepiiri ületamist, ehkki koolikursus veel lõpetamata.¹³

Seetõttu leiti, et rahva tuleviku huvides tuleks jõuda niikaugemale, et iga kodanik astuks ellu vähemalt algkooli lõputunnistuse omanikuna. Reaalseks sammuks selles suunas peeti koolisunduse pikendamist ühe aasta võrra, s.o 15. eluaastani. Lisaks

¹² Eesti Kool, 1939, nr 7, lk 47.

¹³ Eesti Statistika Kuukiri, 1940, nr 222 (5), lk 218–219.

sellele oli kavas veel teisi ettevõtmisi eesmärgiga parandada koolide töötavimusi ja õpilaste edasijõudmist, et seeläbi algkooli lõpetanute osa tunduvalt suurendada.¹⁴

Paraku ei jätkunud aega kavandatud ellu viia. 1940. a pöördeliste sündmuste tagajärjel kadus koos riikliku iseseisvusega pooleks sajandiks ka võimalus kohapeal Eesti haridusajade üle otsustada. Nõukogude Liidu (NL) õigusaktide ülimuslikkus jättis siinsetele riigi- ja omavalitsusorganitele haridusküsimustes vaid tädeviija rolli.

1940/41. õppeaastal säilis veel endiselt kohustusliku kooliastmena 6klassiline algkool, muutus vaid koolikohustuse vanusepiir. Avalike algkoolide seaduse muutmise seadusega 6. juulist 1940. a pikendati koolikohustust ühe aasta võrra. Seega kestis koolikohustus 6klassilise algkooli lõpetamiseni või mittelõpetamise korral 15aastaseks saamiseni. Üleminek NLis kehtivale koolisüsteemile oli kavas 1941/42. kooliaastal. Sealjuures nähti ette, et koolikohustus kestab laste 8. eluaastast kuni 7klassilise kooli lõpetamise või 16aastaseks saamiseni.

Tegelikult oli võimalik 7klassilisele kohustuslikule koolile üle minema hakata alles 1944/45. õppeaastal. Üleminek oli järkjärguline ning jõudis põhijoonetes lõpule 50. aastate algul. Kuivõrd NLis oli selleks ajaks kehtestatud koolikohustus alates laste 7. eluaastast, rakendati seda 1946/47. õppeaastal ka Eestis. Siitpeale olid koolikohustuslikud kõik lapsed, kes olid õppeaasta alguseks saanud 7aastaseks, ei olnud veel 16aastased ega lõpetanud 7klassilist kooli. Kehtestati koolikohustuslike laste arvestamise kord, lastevanemate ja neid asendavate isikute vastustus koolikohustuse mittetäitmise korral. Koolide inspektoritele pandi aga kohustus kooli korraliselt inspekteerides kontrollida ka koolikohustuslike laste arvestamist koolipiirkonnas ning koolikohustuse tegelikku täitmist.

50. aastate alguses jõuti küll selleni, et põhiliselt kõik koolikohustuslikud lapsed käisid koolis, kuid õpilaste väljalangevus kohustuslikust kooliastmest oli ebaregulaarse kooliskäimise ja nõrga õpijõudluse tõttu küllaltki suur. Näiteks õppis 1951/52. õa kõigi päevaste üldhariduskoolide 5. klassides kokku 20 945 õpilast, kaks aastat hiljem 7. klassides aga ainult 14 893 õpilast, kellest 1954. a kevadel lõpetas 7klassilise kooli vaid 12 792.

Olukord paranes mõnevõrra, kui laiendati maakoolide internaatide võrku ning korraldati maaõpilaste tasuta transport kooli ja tagasi koju. Õpitulemustele tuli kahtlemata kasuks ka liitklasside likvideerimine 5.–7. klassis 1956. a, samuti 1958. aastast pärinev otsus avada ühekomplektilistes algkoolides, kus oli üle 15 õpilase, täiendavad klassikomplektid. Kahte algklassi võis edaspidi ühendada liitkomplektiks vaid juhul, kui selles ei tulnud kokku üle 30 õpilase.

Koolikohustuse täitmist soodustas ka vaimsete ja füüsiliste puuetega lastele mõeldud koolide arvu kasv. Kuulmislanguse ja vaegkõnega lapsed võisid alates 1941. aastast haridust omandada sellekohases erikoolis Tartus. Vaimupuudega laste õpetamiseks ja kasvatamiseks lisandusid 1943. a asutatud Kosejõe Koolkodule sama tüüpi kool 1956. a Haapsalus ning 1958. a Raikülas seal tegutsenud lastekodu baasil. Üldse töötas 50. aastate lõpul 10 hälviklastele mõeldud erikooli.

Aastail 1959–1962 mindi üle 8klassilisele koolikohustusele.¹⁵ Peamiseks probleemiks oli jällegi materiaalne baas, sest 7klassiliste koolide reorganiseerimisel 8klassilisteks ei olnud lisapinda tarvis mitte ainult 8. klasside paigutamiseks, vaid ka õppekabinettide ja töökodade tarbeks. Suurendada tuli kohtade arvu internaat-

¹⁴ Nendest abinõudest väärib esiletõstmist koolimajade ehitamise ja rekonstrueerimise kava, mis Vabariigi Valitsuse otsusega 11. augustil 1937. a heaks kiideti. Kava nägi ette järgneva 15 aasta jooksul 247 uue koolihoone ehitamise ning 375 hoone ümberehitamise. (Valitsusasutuste tegevus 1937/38. a. Tallinn, 1938, lk 22.)

¹⁵ Kelder, H. Üleminek kaheksaklassilisele koolikohustusele ja koolivõrgu areng Eesti NSV-s aastail 1959–1965. – Rmt: Hariduse ja kooli ajaloo Eestis. Tallinn, 1979, lk 104–122.

tides, et kool oleks elanikele kättesaadav. Koolide õppetingimuste parandamisele aitasid neil aastail oluliselt kaasa tööstus- ja põllumajandusettevõtted, see kiirendas ja kergendas 8klassilise koolikohustuse elluviimist.

1959. a novembris kinnitati kooliealiste laste arvestamise uus juhend. Toetust vajavate laste abistamiseks asutati aga 1960. a üldise koolikohustuse fond.

Kuna kogu koolivõrgu üheaegne ümberkorraldamine oleks tõsiselt häirinud koolitöö normaalset kulgu, pidas haridusministeerium otstarbekaks sellega algust teha juba 1959. a ning avada 8klassilised koolid seal, kus olid selleks vajalikud klassi- ja internaadiruumid, õpetajate kaader ning piisavalt õpilasi avatava 8. klassi jaoks. Nii alustaski 1. septembril 1959 tööd 39 8klassilist kooli, 1960/61. õa lisandus neile veel 70. Järgmiseks, s.o 1961/62. kooliaastaks oli reorganiseeritud juba 70% 7klassilistest koolidest ning 8. klassis jätkas õpinguid ligi 80% 7klassilise kooli lõpetanuist.

1. septembrist 1962 kehtestus üldine 8klassiline koolikohustus kogu Eestis ja selle alla kuulusid kõik 7–16aastased lapsed, kes ei olnud lõpetanud 8klassilist kooli. Lõpule jõudis ka koolivõrgu ümberkorraldamine. 1962/63. õa töötas üldse 372 8klassilist kooli ning põhikooliklassid (1.–8. kl) 144 keskkoolis; kokku õppis kohustuslikus kooliastmes 158 800 õpilast.

Märkimisväärne on, et hoolimata koolireformi ühekülgsest ideoloogilisest suunitlusest ja mõnestki üldharidust vaesestavast ebakohast hariduskorralduses (nt suuremahuline töö- ja tootmisõpetus valdavalt üldhariduse arvel), leidis kohustusliku kooliaja pikendamine ja üleminek 8klassilisele põhikoolile nii õpetajaskonna kui ka üldsuse poolehoidu ja toetust. Kuivõrd koolireformi konkreetsete lahendusvariandid tuli leida kohapeal, elavnes ka sinne pedagoogiline mõte, tunduvalt kasvas kasutuses olevas õppekirjanduses originaalõpikute kaal. Tegevust alustasid mõnes aines süvaõpet viljelevad koolid (klassid), mis kohe populaarseks said. Paraku ei pärvinud need ega teisedki Eesti koolielu edasiiviivad ja rikastavad algatused NLi haridusjuhtide mõistvat suhtumist, heakskiidust rääkimata.¹⁶

60. aastate teisel poolel tõusis päevakorda üldisele keskharidusele üleminek, esialgu küll üsnagi propagandistlikus laadis, mis tavapärasest koolielu oluliselt ei mõjutanud. 1972. aastast pärinev õigusakt "Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta" seadis juba konkreetseks sihiks saavutada, et 1975. aastal jätkaksid keskharidusõpinguid kõik 8klassiliste koolide lõpetanud. Seetõttu suurenes järgnevatel aastail keskkoolide osa koolivõrgus, kasvas õpilaste arv keskkooliklassides, mitmekesisusid keskhariduse omandamise võimalused ja vormid (nt asutati kutsekeskkoole).¹⁷

1986. aastal jõustus Eesti NSV haridusseadus uues redaktsioonis, kus oli kirjas, et keskhariduse omandamine on iga noore "kohus ja kohustus".¹⁸ Sama aasta juunis kinnitatud koolikohustuslike laste arvestamise uues juhendis märgitakse juba koolikohustuse kestmist kuni keskharidust andva õppeasutuse lõpetamiseni või mitte lõpetamise korral kuni 18aastaseks saamiseni.

Täiendatud abinõud tagasid küll põhikooli lõpetanute peaaegu sajaprotsendilise edasi õppima asumise (1958. a ligikaudu 55% keskkooli, 16% keskeriõppeasutusse, 27% kutsekeskkooli¹⁹), kuid suure väljalangevuse tõttu põhikoolile järgnevast koo-

¹⁶ Eisen, F. Takka nägemusi aastakümnete. – Kooliuuenduslane, 1994, nr 10 (71), lk 5–10; nr 11 (72), lk 15–22.

¹⁷ Keskhariduse eelisarendamine ei tähendanud seda, et kool ka kohustuslikus kooliastmes õppijale kättesaadavamaks oleks saanud. Otse vastupidi: aastail 1965–1980 vähenes algkoolide arv ligikaudu kuus korda (1965. a 434, 1980. a 72 algkooli), põhikoolide arv aga ligi kolmandiku võrra (1965. a 369, 1980. a 238 8kl kooli). Vt Haridus, 1997/98, lk 28.

¹⁸ ENSV Teataja 1986, 20, 261.

¹⁹ Haridusel Eesti NSV õpetajate kongressi eel. Tallinn, 1987, lk 34.

liastmest jäi seatud eesmärk – üldine kohustuslik keskharidus – siiski saavutamata ning tegelikult piirdus koolikohustus ka 70.–80. aastail ikka vaid põhikooliga.

80. aastate teisel poolel oli tõusnud nii koolide kui ka haridusorganite tähelepanu keskmesse sootuks uus ülesanne – 6aastaste laste süstemaatilise kooliõpetuse korraldamine, mis tulenevalt 1984. a alanud üleliidulisest koolireformist pidi teoks saama aastail 1986–1990. Õigupoolest oli siinmail sellega katseliselt algust tehtud juba 1981. a, kui Saare- ja Hiiumaal kõik kooliaasta alguseks 6aastaseks saanud lapsed koolipinki istusid ning Tallinna 126., Pärnu, Saku Näidissohooši ja Saku Õlletehase lastepäevakodu 6aastaste rühmades süstemaatiline kooliõpetus sisse seati. Järgnevail aastail kasvas 6aastaste laste kooliõpetusega häärratus ning 1986. a sügisel alustas kooliteed juba kogu Eestis ligi 13 000 6aastast. Kavas oli kõigi selleaastaste laste hõlmamine süstemaatilise kooliõpetusega 1987/88. õppeaastast. Kuid nii nagu jäi tegelikus koolitöös realiseerimata üldisele kohustuslikule keskharidusele üleminek, soikus seegi ettevõtmine. Alates 1989. a sügisest komplekteeriti 1. klass põhimõtteliselt endisel viisil, st kooli pidid astuma lapsed, kes õppeaasta alguseks olid saanud 7aastaseks. 6aastaseid võis siitpeale 1. klassi vastu võtta vaid lapsevanema soovil ja olenevalt lapse kooliküpsusest. Sama põhimõtte leidis kinnituse ka 1992. a märtsis jõustunud Eesti Vabariigi haridusseaduses.²⁰ Säilis aga 6aastaste laste süstemaatiliseks kooliõpetuseks ette nähtud lisaasta, mis võimaldas alates 1989/90. õppeaastast muuta üldhariduskooli struktuuri ja lugeda esimeseks kooliastmeks 9klassilise põhikooli, keskkoolikursuse koguulatuseks aga 12 õppeaastat.

Niisugune oli tagasivaade üldise koolikohustuse rohkem kui sajaaastasele ajaloolle. Sellest järeldub, et tegemist ei ole mitte niivõrd pedagoogilise, kuivõrd hariduspoliitilise ning sotsiaalse probleemiga, mis ei ole aktuaalsust kaotanud ka tänases Eestis.

Taasiseseisvunud Eesti Vabariigi põhiseaduses on kirjas: "Igaühel on õigus haridusele. Õppimine on kooliealistel lastel seadusega määratud ulatuses kohustuslik ning riigi ja kohalike omavalitsuste üldhariduskoolides õppemaksuta." Seega ei ole hariduse omandamine mitte ainult igaühe õigus, vaid teatud ulatuses ka kohustus ja selleks kõigile kohustuslikuks haridusmiinimumiks on seadus määranud põhikooli (üldhariduskooli 1.–9. klass) ning omandamise vanusepiirideks 7.–17. eluaasta. Seega on koolikohustuslikud kõik lapsed, kes jooksva aasta 1. oktoobriks on saanud 7aastaseks, ei ole veel 17aastased ning ei ole lõpetanud põhikooli. Koolikohustuslikud on ka keha- ja vaimupuudega ning eriabi ja kasvatus eritingimusi vajavad lapsed.

Esmavastutus koolikohustuse täitmise eest lasub loomulikult koolieas oleva lapse vanematel, kelle kohus on luua oma lapsele soodsad õppimise ja kooliskäimise tingimused. Kuid koolikohustuse täitmise tagatis on ennekõike iga piirkonna demograafilistele tingimustele vastav koolivõrk, mille korrastamise eest peavad head seisma riik ja kohalikud omavalitsused. Alates 1985. aastast on üldhariduskoolide arv pidevalt kasvanud ja saavutanud praeguseks optimaalse taseme. 1997/98. õa töötas üldse 182 algkooli, 268 põhikooli ning 232 keskkooli/gümnaasiumi, mis peaks tagama hariduse kättesaadavuse kõigile koolikohustuslastele. Ligi poolesajast erikoolis saavad hariduse ja vajaduse korral ka ravi puuetega ning tervisehäiretega lapsed. Kasvatuse eritingimusi vajavate noorukite tarbeks on kolm erikooli.

Üks koolikohustuse täitmise võimalus on ka koduõpe, mis võib toimuda kas lapsevanema soovil või siis tervislikel põhjustel, mis ei võimalda õpilasel osa võtta regulaarsest õppetööst koolis.

²⁰ RT 1992, 12, 192.

Seega on hariduse omandamise ja koolikohustuse täitmise võimalused olemas, võimaluste realiseerimine, st koolikohustuse tegelik täitmine aga probleemiderohke.

Haridusfoorum '97, mis toimus Narva-Jõesuus 1997. a novembri lõpul ja detsembri algul, märkis oma lõppdokumendis muu hulgas järgmist: "Viimastel aastatel on kujunenud murettekitav olukord koolikohustuste täitmisega. Põhikooli lõpetanute määr on Eestis langenud arengumaade tasemele."²¹ Sellest tulenevalt tehti ka ettepanek töötada välja riiklik programm ja rakendada seda, et tagada koolikohustuse täitmine.

Möödas on rohkem kui aasta, kuid niisugust programmi ei eksisteeri ja koolikohustuse täitmine pole õigupoolest kellegi huviorbiidis. Ka haridusfoorum ise ei huvitu enam oma varasemate otsuste ja ettepanekute käekäigust, sest 1998. a kokkutulekul Haapsalus olid kõne all hoopis uued probleemid, kuni kogu hariduselu kohese "revolutsioonilise" ümberkorraldamiseni.²²

Koolikohustuse täitmisega seonduvaid ebakohti ei aita kõrvaldada ka korduvad arutelud selle üle, kas nn tänavalapsi, kes koolis ei käi, on kolm, viis või koguni viisteist tuhat. Oleks ehk otstarbekam üleriigiliselt korda seada koolikohustuslike laste arvestus. Selleks ei ole vaja midagi uut välja mõelda, vaid viia ellu nõuded, mis sisaldavad koolikohustuslike laste arvestamise juhendis, mille valitsus kinnitas juba 1994. aastal.

Vajalikku teavet haridusasjade korraldajatele võiksid anda uurimused, mis selgitaksid õppetöö katkestamise põhjusi ja põhikoolist väljalangenud noorukite edasist käekäiku, sest põhjusi teadmata pole võimalik olukorda muuta ega protsessi soovitud suunas mõjutada.

Tõsist tähelepanu väärivad koolidelt laekuvad statistilised aruanded, eriti andmed õpilaskontingendi muutumise, koolist lahkumise ja väljaheitmise kohta. Põhjust on selleks enam kui küllaga: igal aastal heidetakse kohustuslikust kooliastmest välja ligi poolteistsada õpilast, neist osa koguni põhikooli nooremast astmest (2.–4. kl).²³ Info nende laste edasise haridustee kohta aga puudub.

Vajaliku tähelepanuta on jäänud noorukid, kes kas väheste võimete tõttu või mõnel muul põhjusel põhikooli vanemates klassides edasi ei jõua ja lahkuvad koolikohustuse vanusepiiri ületades koolist, omandamata lõpetatud põhiharidust. Et nende noorte hulgast ei tuleks täiendust nn tänavalastele ega oleks nad kasvubaasiks kuritegevusele, tuleks leida ja rakendada alternatiivseid õppevorme, kus jõukohane üldharidus oleks ühendatud töökoolitusega. Sellekohaseid eeskujusid võib leida nii meie kui ka teiste riikide (nt Taani) koolipraktikast.

Muret tekitab koolide distantseerumine kasvatusküsimumustest. Küllaltki levinud on arusaam, et kooli asi on tegelda õpilastega, kes käivad korralikult koolis, õpivad hästi ja täidavad kooli kodukorra nõudeid. Koolikohustuse mittetäitjate, n-õ raskete ja õiguskorda rikkunud noorukitega tegelgu sotsiaal- ja lastekaitsetöötajad ning noorsoopolitsei. Koolide hindamine ja reastamine ainult eksamitulemuste põhjal süvendab seda tendentsi veelgi.

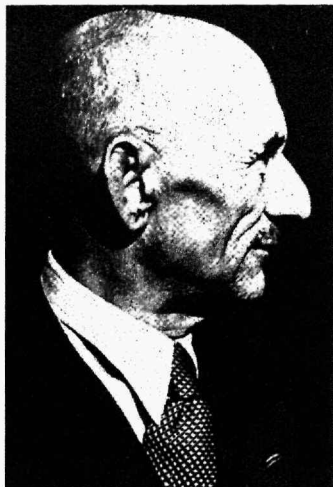
Kuid kool ei ole ainult andekate, õpihuliliste ja edasipüüdlike tarvis. On õpilasi ja sugugi mitte vähe, kellel on ühes või teises õppeaines raskusi, kellel pole kujunenud vajalikul määral kohuse- ja vastutustunnet, kellel ei ole kooli taotlusi toetavat kodust elu- ja kasvukeskkonda. On neidki, kes puuduvad sageli koolist, eiravad tahtlikult kooli sisekorda, satuvad koguni kuritegelikule teele. Kooli ülesanne on hea seista selle eest, et võimalikult kõik kooliteed alustanud lapsed kohustusliku kooliaja vältel ka põhikooli lõputunnistuse saaksid, avades seeläbi endale tee kutseõppeks, soovi ning võimete olemasolu korral ka kesk- ja kõrghariduse juurde.

²¹ Õpetajate Leht, 1997, 7. nov.

²² Haridusfoorum '98 pöördumine Eesti avalikkuse poole. – Õpetajate Leht, 1998, 27. nov.

²³ Haridus, 1997/98, lk 72–73.

KATKENDEID MÄRT RAUA RAAMATUST "EESTI KOOL AEGADE VOOLUS"²⁴



Märt Raud

N. Kannu²⁵ ideaaliks oli kaheksaklassiline gümnaasium, kuhu astuksid algkooli nelja klassi lõpetajad. Sellise kavaga oli ta esinenud varem põllumeeste kogude kongressil, kus ta kulude kokkuhoiu pärast oli leppinud ka seitsme klassiga. Ta peaarvamus oli, et senine algkooli kuuele klassile rajanev viieklassiline gümnaasium keskhariduse puudulikkus jätab. Ta tõendas, et eriti halb olevat lugu algkoolis võõrkeeltega. Võõrkeeli pidas ta algkoolis üldse üleaurusteks – neid tunde võivat kasutada muude ainetes õpetamiseks. Kongress võttis tol korral ta kava vastu.

Ministrina asus Kann seda kava teostama, mille juures teda toetas Keskkooliõpetajate Ühing. Kava nägi ette kaheksa-aastase keskkooli, mille viis nooremat klassi said progümnaasiumi ja kolm vanemat gümnaasiumi nimetuse. Progümnaasium baseerus algkooli neljal klassil. Kava järgi tuli võõrkeeled algkoolist kaotada, mistõttu algkooli lõpetajaile tee keskkoolidesse suleti. Erandeid võidi teha ainult haridusministeeriumi loal. N. Kann kiirustas reformiga – see pidi kehtima hakkama juba 1935/36. kooliaastal.

Valitsuses pörkas see kava raskuste vastu. Leiti, et reform toob enesega kaasa suuri kulusid. Eriti oli vastu riigivanem K. Päts. N. Kann katsus küll tõendada, et kulud ei suurene, vaid vastuoksaks peagi vähenevad, aga teda ei usutud. Ettepanek kukkus valitsuses läbi. Tegevusse astus nüüd Keskkooliõpetajate Ühing. Selle saatkond koos haridusministeeriumi koolivalitsuse abidirektori Borkvelliga läks riigivanema jutule ja tõendas, et reformikava on reaalne ja et seetõttu haridusala kulud ei suurene. Projekt läks väikeste muudatustega uuesti valitsusse ja võeti vastu. Kehtima pandi see riigivanema dekreediga sügisel 1934. Üleminekuajaks jäeti töötama veel mõned endist tüüpi gümnaasiumid, kuhu võisid sisse astuda algkoolide kuue klassi lõpetajad.

Üleminekuaja lühendamiseks ja reformi propageerimiseks korraldas Keskkooliõpetajate Ühing Tallinnas 31. okt. ja 1. nov. 1935 keskkoolide- ja gümnaasiumiõpetajate kongressi. See oli rohkearvuline – osavõtjate arv ületas 600. Kongressist kutsuti osa võtma ka riigivanem. K. Päts tuli, aga ei kõnelnud reformist, vaid vajadusest tõsta ausse kehaline töö ja kaotada diplomite ülehindamismentaliteet. Kui riigivanem oli lahkunud, asus konverents reformi laiendama. Dir. V. Neggo nõudis, et kohe kaotataks määrus üleminekuaja gümnaasiumide suhtes ja et reform kõigi gümnaasiumide kohta kohe kehtima hakkaks. Lisaks kaheksa-aastasele gümnaasiumile soovitas ta avada ettevalmistusklassi, kuhu võiks astuda algkooli 3-ndast klassist. Ka A. Borkvell nõudis, et 1936. a. peale lõpetataks algkooli lõpetajate vastuvõtmine gümnaasiumidesse. Kongress võttis üksmeelselt vastu resolutsiooni: "Eesti koolipoliitika

²⁴ Algus eelmises KUs.

²⁵ Andmed EW haridusministrite kohta leiduvad Ene Sepa artiklis "Eesti haridusministrid läbi aegade" (KU 1994, nr 10).

esmajärguliseks ülesandeks peab olema üleminek kõige lähemal ajal puhtakujulisele keskkoolile, mis võimaldaks suurt kokkuhoidu kulude ja aja suhtes." Väärib tähelepanu, et kongress eriti kulude kokkuhoidu toonitas. Reform tõi gümnaasiumile ühe klassi lisaks ning algkooli 5. ja 6. klassile loodi paralleelselt kõrvale progümnaasiumi 1. ja 2. klass. See tähendas keskkoolide klasside arvu suurendamist 60 protsendi võrra. Nende kulude katteks ja veel pealegi "suure kokkuhoiu" taotlemiseks pidid vajalikud summad ju kuskilt tulema. Keskkoolide arvu vähendamist ei pidanud kongress võimalikuks. Järelikult pidid need säästsummad tekkima algkoolide arvel. See otsus oli sõjakuulutus algkoolile. Tekkis kaks rinnet – ühel pool keskkool, teisel pool algkool. Suhted Eesti Õpetajate Liidu ja Keskkooliõpetajate Ühingu vahel, mis ennegi juba olid pinevil, tõmbusid veel rohkem pinguli.

Reform kujunes N. Kannu suurimaks fiaskoks. Ta vastu tekkis tugev opositsioon eesotsas E. Õ. Liiduga. Algkoolide õpetajad alustasid reformi vastu hoolekogude kaudu rahva keskel kihutustööd. Üksteise järel palusid hoolekogud, et viieklassiliste kõrvale jäetaks püsivalt töötama "üleminekuaja" kolmeklassilised progümnaasiumid, mis võtaksid vastu algkoolide lõpetajaid ning et seepärast ka võõrkeelte õpetamine algkoolis edasi kehtaks. Maainimestele ei meeldinud mõte, et nad peavad oma lapsed saatma linnadesse keskkooli kaks aastat nooremalt kui seni, kusjuures laste koolitamine läheb kallimaks. Rahul ei olnud ka sellega, et ministri kava kohaselt maal asuvad keskkoolid pidid minema sulgemisele. Reformist võtsid matti vasakpoolsed erakonnad, tõendades, et K. Pätsi valitsus teeb keskhariduse linnainimeste eesõiguseks: linnades asuvad keskkoolid inimeste külje all, maainimesed pidavat oma lapsed saatma linna õige noorelt. Seega tehti küsimus poliitiliseks. Põllumeeste kogud löid kartma, et see küsimus järgmistel valimistel hädaohtlikuks võib muutuda. Järjest läksid tugevamaks nõudmised, et äsja kehtima hakanud reform kiiresti parandataks, nii et maainimeste hariduslikud huvid selle all ei kannataks. See ei jäänud valitsusele teadmata. N. Kannu pea kohale kogunesid kõuepilved. Lisaks tuli tähtis moment – peaarargument, et reform riigi hariduslikke kulusid vähendab, osutus ekslikuks. Reformi isad olid tõendanud, et pärast progümnaasiumide asutamist kaob suurem osa algkoolide 5. ja 6. klasse, aga seda ei juhtunud. Progümnaasiumide 1. ja 2. klassid hakkasid küll töötama, aga algkoolide 5. ja 6. klassidesse jäi siiski niipalju õpilasi, et ühtki neist ei saadud kaotada. Selles veendus ka N. Kann. Eelnimetatud gümnaasiumiõpetajate kongressil ütles ta: "Ühenduses koolireformiga kardeti mõnel pool, eriti Tartus, et kuueklassiline algkool selle all kannatab. Need kartused on osutunud asjatuiuks. Algkool on jäänud puutumata." Reformi tõttu algkoolide kulud ei vähenenud, kuid keskkoolide kulud tõusid: igale keskkoolile tuli lisaks kolm klassi – kaks progümnaasiumi ja üks gümnaasiumi klass. Millest pidi see suur kokkuhoid tulema, mida reform töötas, seda minister ei ütelnud, aga selle vastu tundis huvi valitsus, kes leidis, et haridusminister oli reformi projekti arutamisel esitanud talle valekalkulatsiooni.²⁶

Lisaks pahandusele kulude valekalkulatsiooni pärast vihastas N. Kann valitsust oma ettevaatamatu väljendusega Võrumaa õpetajate päeval. Võru eelmisel õpetajate

²⁶ Üks minister jutustas: "Projekti arutusel valitsuses küsis majandusminister K. Selter haridusministrit andmeid, kui palju see reform riigile lisakulusid teeb. N. Kann vastas, et esimesel kahel aastal tõusevad kulud, aga kolmandast aastast peale langevad nad järsku. K. Selter küsis: "Kui palju tänavune poolaasta riigi kulusid suurendab?"

"Viis miljonit millegagi."

"Viie miljoniga saame hakkama. Kui palju peame võtma lisaks tulevase aasta eelarvesse?"

"Viisteistkümme miljonit millegagi, aga pärast seda lähevad kulud alla."

"Ka viieteistkümnest miljonist saame üle."

1934. aasta lõpul selgus, et Kannu „millegagi“ sügisel poolaastal oli tõusnud 55 miljonini ja järgmise aasta eelarves lisakulude „millegagi“ tõusis 150 miljonini. K. Selter vihastas nii, et ta N. Kannuga enam ei tahtnud kõneldagi. Kann kaotas valitsuses autoriteedi ja ta sõnu enam ei usutud."

päeval oli ta lubanud õpetajate palgaolusid parandada. Järgneval aastal kutsuti ta jälle Võru õpetajate päevale. Seal küsiti, miks ta eelmise aasta lubadust ei ole täitnud. N. Kann pugest valitsuse selja taha – tema olevat küll läinud selle ettepanekuga valitsuse koosolekule, olevat aga sealt sinise silmaga tagasi tulnud. Ministri sõnad pandi lehtedesse. K. Päts olevat selle üle nii vihastanud, et enam ei tahtnud oma vana sõpra jutule võtta.

Kord Tallinnas viibides sain minister A. Jürimalt kutse tulla tema juurde õhtulisele. Seal viis ta ettevaatlikult jutu küsimusele, kuidas suhtutakse Pärnumaal keskkoolide reformisse. Vastasin avameelselt, et põllumehed nurisevad ja vastaserakonnad taovad sellest kapitali. A. Jürima lausus: "Neid andmeid on tulnud ka mujalt. Et mitte rahvast mässama ajada, peame seda reformi parandama. Seda ei saa me enam N. Kannu kätte anda, vaid peame leidma uue haridusministri. See peab olema tark administraator, kes ei ole mõjutatav ei algkooli ega keskkooli õpetajaist. Kuidas on lugu koolinõunikega, kumma poole nemad hoiavad?" Vastasin, et koolinõunikud on sõlidaarsed algkooliõpetajatega, ja soovitasin katsuda õnne ülikooli õppejõuga. A. Jürima raputas pead: "Need on niisama konsekventsed reformi pooldajad kui keskkooliõpetajad."

"Aga kuidas oleks lugu mõne pedagoogilise haridusega sõjaväelasega, keda meil on mitu?"

"Näiteks?"

Juhtisin tähelepanu Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste ülemale kolonel Jaaksonile, kes oli saanud pedagoogilise ettevalmistuse Tartu õpetajate seminaris ja olnud enne sõda algkooliõpetaja ning kes kõigele lisaks on lõpetamas Tartu ülikooli õigusteaduskonda.

"Selle üle peame tõesti mõtlema. Tean, et kolonel Jaaksoni tuntakse osava pedagoogina ja targa mehena ning et ta Laidoneri juures seisab suures lugupidamises."

Ma ei mõistnud aimatagi, mis karuteene tegin sellega oma kunagisele õpilasele Jaaksonile.

Nädalapäevad hiljem sain kutse peaminister K. Eenpalult tulla tema juurde lõunale. Läksin. Ta päris järele samuti nagu Jürima, kuidas rahvas viimastele reformidele hariduse alal vaatab. Siis päris ta, mis arvan sellest, kui haridusministriks kutsutakse mõni sõjaväelane. Vastasin, et haridusministreid on olnud mitmesugustest elukutsetest – pedagooge, pastoreid, arste, trükitöölisi, miks ei kõlba selleks siis ka sõjaväelane. "See on õige," lausus peaminister, "ega kooliasi enne parane, kui haridusministriks tuleb pedagoogilise haridusega sõjaväelane. Talitame Poola eeskujul – kutsume ministriks koloneli."

Ma ei pidanud sündsaks küsida uue ministrikandidaadi nime, arvasin aga, et see keegi muu ei ole kui kolonel Jaakson.

1. aprillil 1936 läks N. Kann kuuks puhkusele ja lahkus seejärel ametist. Ta lootis, et ta määratakse tagasi reaalgümnaasiumi direktoriks, aga koolivalitsuse direktor Mägraken teda selleks ei esitanud. Tal tuli minna pensionile. See täitis vana koolimehe kibedusega.

11. mail asus Tõnismäele uus haridusminister kolonel Aleksander Jaakson. Jaakson oli Helme Taagepera metsatöölise poeg, sündinud 1892. Alghariduse sai ta Helme kihelkonnakoolis, mille lõpetamise järel ta siirdus Tartu õpetajate seminaris. Õppida sai ta seal ainult seetõttu, et ta kohe võeti kroonu kulule. Pärast seminari lõpetamist oli ta kaks aastat algkooli õpetaja ja mobiliseeriti siis sõjaväkke. Aastal 1915 lõpetas ta Petrogradi lipnikekooli. Vabadussõjast võttis ta osa kapteni aukraadis pataljoniülemana ning sai teenete eest Vabadusristi. 1921 lõpetas ta rahuaegsete ohvitseride kursuse, 1925 kindralstaabi kursuse, 1927 Pariisi sõjaväeakadeemia.

Samal ajal oli ta õppinud Sorbonne'i ülikoolis prantsuse kirjandust ja kõnekunsti. A. 1927 määrati ta Tondi sõjakooli – Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste ülema abiks ja 1933 sama õppeasutuse ülemaks. Samal ajal õppis ta Tartu ülikoolis õigusteadust.

Seminarist oli Jaakson kaasa toonud lugemiskire. Ta suur raamatukogu sisaldas haruldasi raamatuid mitmesugustelt aladelt. Ta võis istuda raamatute kallal ööd läbi ning oma haruldase mälu tõttu võis ta tsiteerida peast igat raamatut, mida ta oli lugenud. Endised sõjakooli õpilased mäletavad teda kui oivalist lektorit. Ta sõjapsühholoogia loengud olnud nii kaasakiskuvad, et ühelegi öisest tegevusest puruväsinud mehele ei tulnud teda kuulates und silma, kuna teiste lektorite loenguil osa kuulajaid ikka olevat tukkunud või maganud. Teda peeti kaitseväe parimaks kõnemeheks. Inimesena oli ta päikesepaisteline optimist ja humoorikas vestleja.

Koloneli määramine haridusministriks oli vasakpoolsele õpetajaskonnale šokiks. Seal ei saadud veel üle eelarvamisest, et kolonelid ja kindralid on militaristid ja tagurliised vabaduse ja demokraatliku korra vaenlased. Naljutati, et nüüd algab koolis "ut-sinategemine" ja et koolimajad muudetakse kasarmuiks. Tartu opositsioon pidas kutselise sõjaväelase kutsumist hariduselu juhiks K. Pätsi valitsuse naljanumbriks.

Saatsin oma endisele õpilasele tervitustelegrammi sõnadega, mis Martin Lutherile oli öeldud ta ajaloolisel reisiril Vormsi riigipäevale: "Mungake, mungake, sa käid rasket teed!" Neid sõnu tuletas ta hiljem mulle tihti meelde, tõendades, et ma ta olukorda hästi olin tabanud. Ameti algus oli tal tõesti väga raske. Senises ametis oli ta harjunud täpsuse ja range sõjaväelise distsipliiniga. Haridusministeeriumis valitses samasugune vaba tsiviilelu kui omavalitsuse asutustes. Osakondade direktorid vaidlesid ministriga ja ametnikud direktoritega. Range distsipliini nõudmist oli siin raske läbi viia. Seetõttu tuli arusaamatusi, mis tekitasid meelegibedust nii ministritele kui ametnikele. Dir. P. Mägraken kaebas, et uue ministriga olevat raske töötada: "Ta on liig kärsitu ja ei taida, et töö tsiviilasutuses on sootu teistsuguse iseloomuga kui sõjaväes. Ministeeriumi asjaajamine on tihedalt seotud omavalitsusasutuste tegevusega, mis asuvad kaugel ja millede tegevust raske on kiirustada. Ka ei tunne ta ministeeriumi tavasid ja haridusalalisi traditsioone."

Varsti pärast Jaaksoni ametisseastumist kutsus ta mind enda juurde. Ta käskis mind koostada koolinõunike päeva töökava ja jaotada referaadid koolinõunike vahel. Ütlesin, et seni on ikka koolinõunikelt kirjalikult küsitud, missuguseid küsimusi nad soovivad arutusele võtta ja missuguse referaadiga keegi neist tahab esineda. Minister vastas, et tal ei ole aega niikaua oodata, kuni vastused provintsist tagasi jõuavad. Ta tahtvat kiiresti koolinõunikke tundma õppida ja nendega mõtteid vahetada. Ka olevat asjata küsida koolinõunikelt nende soove: "Kui ministeeriumi ametnikud ja pedagoogilised eriteadlased peavad nad olema võimelised esinema kõigis küsimusis, milledes ministeerium vajab selgitust, ning nad peavad tegema seda, kui vaja, ka käsukorras." Ta käskis võtta koosoleku päevakorda kõige põnevamad päevaküsimused ja leida sobivad referendid. Tegin sealsamas kava valmis. Esimeseks küsimuseks määrasin koolimajade ehitamise probleemi ja esitasin enese referendiks.

Kõnelustest ministriga märkas, et ta ei ole rahul oma lähemate kaastöölistega. Koolivalitsuse abidirektor Borkvell oligi juba ametist vabastatud. See oli toimunud järele sõjaväelise korra kohaselt.²⁷

²⁷ Borkvell oli parajasti viibinud Narva-Jõesuus suvepuhkusel, kui oli saanud ministrilt telegrammi, et esitagu ta lahkumispalve ja kandideerigu tehnikaülikooli dotsendi kohale. Borkvell oli saatnud kirjaliku vastuse, et ta olevat juba tükk aega õppetegevusest eemal ja et seetõttu raske olevat ülikoolis õpetama hakata. A. Jaakson oli talle vastu telegrafeerinud, et ta võib korralduse teisest punktist loobuda, aga et püsima jääb esimene. Borkvell lahkus ministeeriumist ja siirdus tehnikaülikooli. Ma ei saanud teada, mis oli B. äkilise vallandamise põhjuseks. A. Jaaksoni määramisel ministriks oli B. rõõmustanud, et ta hästi tunneb uut ministrit – ta oli oma ameti kõrval olnud ka kõrgema sõjakooli lektor, mistõttu minister teda sama hästi tundis kui tema ministrit. Võib olla ka, et B. sai karistada nende valekalkulatsioonide pärast, mis keskkoolide reformi puhul esitati valitsusele – B. oli nimelt kooliosakonna keskkoolide ala juhtija.

A. Jaaksonile ministriamet ei meeldinud. Ta kaebas mulle: "Vägisi mind siia toodi ja käsukorras pean siin olema. Lahkuksin meelsamini täna kui homme. Olen nagu kala, kes jää all ahmib õhku. Kas tead, kuidas ma ministriks sain? Juba paar kuud tagasi ulatusid mu kõrvu kuuldused, et mind tahetakse panna haridusministriks. Pidasin seda naljaks. Aga siis teretas mind kord K. Eenpalu sõnadega: "Tere, tulevane kolleeg!" Asi kippus minema tõsiseks – säärast sündmatut nalja ei võinud ju peaminister teha, kui tal ei olnud minu suhtes tõsiseid kavatsusi. Kohavahetus mulle ei meeldinud. Olin esimene kandidaat kindrali auastmele ja oleksin sõjaväest kas või ajutiselt lahkuks nooremad endast mööda lasknud. Amet oli sisse töötatud ja meeldis mulle ja paljale teistele, kes olid ka pidanud ministri omast paremaks, eriti hea korteri pärast Tondil. Seepärast läksin ülemjuhataja jutule, ütlesin talle, kuidas peaminister mind tervitas ja küsisin, kas ta tahab minust kui õppeasutuste ülemast lahti saada. Kindral vastas lakooniliselt: "Valitsuse liikmed on omavahel otsustanud, et teil tuleb minna haridusministriks. Seal ootab teid vastutusrikas töö: teil tuleb viia läbi keskkoolide seaduse parandus ja ülikooli reform." Vaidlesin vastu, esitades mitmesuguseid põhjusi. Laidoner lükkas need kõik tagasi seletades, et ülikooli reformi pärast mul ei olevat vaja tunda kartust: reformi peajooned olevat valitsusel juba valmis, mul olevat vaja anda neile ainult seaduse vorm. Sõjaväkke jäetavat mind edasi ja haridusministriks minevat ma komandeerimiskorras. Seetõttu tulevat mul ka ministrina kanda sõjaväemundrit. Tõin välja oma viimase ja tugevaima trumbi: "Kuidas sobib see, et üliõpilane reformeerib sama ülikooli, milles ta ise õpib?" Kindral vajus mõttesse ja küsis: "Mitu eksamit teil veel järel on?" – "Kaks!" – "Kui palju aega selleks vajate?" – "Vähemalt kuu aega." – Kindral tõusis üles märgiks, et kõnelus on lõpetatud. Kohe pärast seda ilmus ajalehes teade, et N. Kannule on lubatud kuu puhkust. Laidoner helistas ja küsis: "Kas tänast "Päevalehte" olete lugenud?" – "Jah olen." – "Siis te teate ka, kui palju aega teile eksamite õiendamiseks on antud." Õiendasin eksamid kahe nädalaga ja kaks nädalat jäi mulle ettevalmistuste tegemiseks ameti vahetamisel."

Mõne aja pärast sain uuesti kutse tulla ministri jutule. A. Jaakson võttis vastu mu küsimusega, kas tahaksin tulla ministeeriumi haridusnõunikuks. Vastasin, et Pärnu mulle meeldib ja et soovin jääda sinna kuni surmani. Minister ütles: "Mul läheks aga sind siia hädasti vaja – vajan asjatundjat, keda võiksin täiesti usaldada. Ametnikud suhtuvad sõjaväelasest ministrisse kui võõrasse sissetungijasse umbusaldusega ja ei aita mind ametis orienteeruda. Direktor Mägraken on apaadne, sõnakehv, kinnine ja kõhkleb. Ta ootab korraldusi ja algatusi minult eneselt. Kui tuleb küsimuse alla mingi probleem, on tal esimene küsimus, missugune on minu seisukoht. Aga see loob ju võimatu olukorra: kuidas võib mul kui uuel inimesel, kes sugugi veel asjadega kursis ei ole, olla oma kindel seisukoht! Sõjaväes oli see lihtne. Kui oli vaja mingit tähtsat küsimust otsustada, kutsusin kolm asjatundjat ja kuulasin ära nende arvamised. Sellekohaselt, kas meeldis mulle A, B või C seisukoht, andsin küsimuse selle kätte läbitöötamiseks ja ettepaneku tegemiseks. Mis teen ma aga säärase ametnikuga, kellel enesel seisukohta ei olegi, või kes keeldub seda avaldamast? Haridusnõunik Viilup on nii aeglase mõtlemisega, et võin enne halliks minna, kui temalt vajalikud andmed või otsuse kätte saan. Kord vajasin valitsuse jaoks koolide kohta kiireid andmeid. Dir. Mägraken juhatas mind haridusnõunik Viilupi juurde. Sellelt saan lihtsa vastuse, et neid andmeid tal ei ole ja ta peab neid alles muretsema. "Kas saate homme hommikuks?" – "Ei saa!" – "Aga nädala pärast?" – "Ei!" – "Kahe nädala pärast?" – "Ei tea!" – "Ütelge siis, mis ajaks saate need mulle esitada?" – "Ei tea, pean alles mõtlema, kuidas neid hangin." Mis pean aga mina ütleva valitsusele, kes neid minult ootab?"

Tuli koolinõunike päev. Enne koosoleku algust kõnelesid mõnedki kolleegid uuest ministrist üleoleva muigega, andes mõista, et mis teab kolonel pedagoogikast või kooli korraldusest. Aga kui A. Jaakson oma sissejuhatava kõne oli ära pidanud, muutusid

arvustajad õige väikeseks. Pidime tunnistama, et olime saanud ministriks mehe, kes meist pedagoogikas ja filosoofias pea võrra kõrgem oli. Töö algas minu referaadiga koolimajade seisukorrast. Olin selleks andmeid kogunud aastat kümme. Maalisin tumeda pildi ja püstitasin nõudmise, et momendi koolipoliitika kõige hädalisemaks ülesandeks on uute ajakohaste koolimajade püstitamine kõlbatute asemele ja vähegi kõlblike kiire kordaseadmine. Üllatuseks vaidles mitu kolleegi mu arvustikule vastu, rõhutades, et arvud olevat tugevasti liialdatud ja et suur osa koolimaju olevat koolitöökõlplikud. Seda toonitas isegi Petserimaa koolinõunik, kelle ringkonnas minu teada korralikke koolimajade hulk oli õige väike. Vaidluse lõpetas minister kompromisiga, et kõlbatute koolimajade hulk on suur. Ta lubas selle probleemi oma töökavas se võtta.

Väliselt ei erinenud see koosolek eelmisist. Koolinõunikud ei teinud sellest väljagi, et juhatajaks ei olnud tsiviilne, vaid kolonel. Ministrite ja koolinõunike vahekord oli varem olnud seltsimehelik ning koosolekuil oli käitunud vabalt ja sundimatult. Kes oli tüdinud pikast istumisest, või keda tabas suitsunälg, lahkus hetkeks teise tuppa ja tuli mõne minuti pärast jälle tagasi. Hüüti mõni kord vaidlustes üksteisele vahele ja sosistati naabritega. Säärane kord oleks sõjaväes olnud mõeldamatu ja ministri tundes see distsipliinipuudusena. Märkust ta meile ei teinud, aga Mägrakesest kui koolinõunike šeffi oli ta käskinud koolinõunikud korrale kutsuda. Mägraken jättis selle tegemata. Koolinõunikud said sellest teada alles hiljem erateel. Nad muutusid ettevaatlikumaks, aga ei alistunud karmile distsipliinile. Varsti ei olnud seda enam vajagi. Jaakson kohanes uue olustikuga kiiresti ja muutus ministeeriumis sõjaväelist mündrit kandvaks tsiviilnikuks. Järele anda ei tahtnud ta ainult puhtuse ja täpsuse nõudmises. Eriti sallimatu oli ta korratu riidetuse ja raseerimata lõua suhtes. Oli juhtumeid, kus ta nädalase habemetüükaga õpetajale kohe pärast teretamist ütles: "Millal te viimati oma habet ajasite?"

Mitmel korral kutsus minister mind Pärnust²⁸ välja, kui tal oli tegemist mõne raske probleemiga. Seetõttu muutus mu seisukord ministeeriumi ametnike ees piinlikuks. Need võisid arvata, et ma ise sinna tikun. Muutusin jälle mingisuguseks "salanõunikuks". Koolivalitsuse juhataja A. Luisk pahandas, et iga kutse korral peab ta mind telefoniga mööda maakonda taga otsima. Ükskord kaebas Jaakson, et töötamine koos direktor Mägrakesega minevat tal raskeks ja et ta vajab uut direktorit. Ta vajavat tugeva algatusvõimega ja kõva käega administraatorit, head pedagoogi ja niisugust isikut, kes ei ole sukeldunud erakondlikku poliitikasse. Häid kandidaate oli olemas, kuid arvesse võttes ministri impulsiivsust tuli olla nende soovitamisega ettevaatlik. Juhtisin siiski tähelepanu oma sõbrale – Tallinna poeglaste kommertsgümnaasiumi direktorile O. J. Kieselele. Jaakson lubas tema kohta andmeid koguda ja järele mõtelda. Kiesel määratagi ministeeriumi koolivalitsuse, uue nimetusega "kooliosakonna" direktoriks. Minister hoolitses selle eest, et Mägraken Westholmi erakooli direktoriks valiti – koht oli vabanenud J. Westholmi surmaga. Pea selgus Mägrakese apaatse põhjus – ta põdes vähki ja suri umbes aasta pärast.

Lootsin, et nüüd vabanen käsukorras sõitudest Tallinna. Kuid eksisin. Mu Pärnu päevad lähenesid lõpule. Olin parasjagu revideerimas Laiksaare koole, kui K. Eenpalu mind kiires korras enda poole käsutas. Ta tegi mulle ettepaneku hakata äsjaloodud propagandatalituse juhatajaks. Vastasin, et ma nii rumal ei ole, et jätan ameti, mida tunnen ja armastan, ja lähen hurraa peale tundmatusse ametisse ja muutun seal poliitilisel malelual väikeseks figuuriks. K. Eenpalu sai pahaseks, aga sellega asi

²⁸ M. Raud töötas 1934–36 Pärnumaal koolinõunikuna.

lõppeski. Jõudnud tagasi, sõitsin Laiksaarde katkestatud revideerimisreisi jätkama. Jälle aeti mind telefoniga taga ja teatati, et pean järgmisel päeval kell 11 minister Jaaksoni juurde ilmuma. Aimasin paha: pärast uue direktori ametisseastumist minu kogemusi ju enam ei vajata! Katkestasin jälle revideerimise ja ruttasin Tallinna. Minister võttis mu vastu sõnadega: "Nüüd on siis asjad nii kaugel, et tuled kohe haridusnõunikuks. Sul on valida, kas vabal kokkuleppel või käsukorras."

"Mis vahet seal on?"

"Kokkuleppe korral võid esitada tingimusi, käsukorras mitte."

"Sellisel juhul tulen kokkuleppel."

"Tingimused?"

"Esiteks: määra Pärnusse mulle asetäitja, et võiksin koha tagasi saada, kui seda vajan."

"Vastu võetud!"

"Teiseks: haridusnõunikud peavad saama iseseisvuse, nagu see oli Mikkelsaare ajal ja mitte olema kooliosakonna direktori käskudeta äärmiselt ametnikud, nagu nad selleks viimasel ajal on muudetud."

"Vastu võetud! Aga ka mul on kaks tingimust. Esiteks: sa võtad algkooli enda hoolde ja vastutad oma peaga, et kool oleks korras."

"Vastu võetud!"

"Teiseks: kui märkad, et asun tegema rumalusi, pead mind hoiatama. Palju õnnetusi tuleb just sellest, et asutuste juhtidel ei ole kedagi, kes neile varjamatult tõtt näkku ütleks ja neid hoiataks. Mina olen ministeeriumis võõras ja võin kergesti sohu ja rappa sattuda."

"Vastu võetud!"

"Sellest momendist peale oled sa haridusnõunik – vormilise külje eest hoolitseb Kurvits. Anna mulle nüüd nõu: mis ma teen Viilupiga? Meil ei ole mingit põhjust teda palga vähendamiseks karistada. Ka peame leidma midagi, mis teeks talle kibeda pilli magusamaks." Panin ette tunnistada piiriäärsed kohad, Petserimaa ning Narva riiklikult eriti tähtsaks ning määrata sinna noored energilised mehed haridusnõuniku palgaga. Minister nõustus. Saatsime Viktor Viilupi Petserimaale ja Läänemaa koolinõuniku Villem Altoa Narva. Läänemaale määrasime Tartu õp. seminari õpetaja Eerik Jaanvärgi. Minister tegi need otsused minu ettepanekul, ilma et oleks kooliosakonna direktori arvamust küsinud. Seega oli mulle algusest peale iseseisvus kätte antud.

Ministeeriumi koosseisus tegi A. Jaakson tähtsad uuendused. Ta restaureeris abiministri koha, mille Hünerson pärast Mikkelsaare surma oli kaotanud. Ministriabiiks pani ta ette kutseosakonna direktori Voldemar Pätsi, kelle kätte jäi edasi ka kutsehariduse üldkorraldus. Kutseosakonna direktori asetäitjaks, seega tegelikult osakonna juhiks määras ta haridusnõuniku J. Kiiveti. Kooliosakonna abidirektori koht oli kadunud juba A. Borkvelli lahkumise järel. Valitsuse korraldusega asutati ministeeriumi juurde noorsoo ja vabahariduse osakond, mille direktoriks Jaakson kutsus oma seminarikaaslase lennuväekoloneli J. Vellerindi. Oluliseks uuenduseks oli ka see, et põllutöökoolid põllutöoministeeriumi alt ära toodi ja haridusministeeriumi valdusse anti.

Varsti selgus, et iseseisvuse nõudmisega haridusnõunikele olin raiunud lahtist ust – põllumajanduslike koolide haridusnõunikele Terasmäele oli see juba kätte antudki. Põllutöökoolide pärast oli põllutöö- ja haridusministrite vahel käinud aastaid visa võitlus – viimane soovis saada oma valdusse ka põllumajanduslikud koolid. Oli ebaloomulik, et kutsekoolid olid jaotatud kahe ministeeriumi vahel ja et kontakt üldharidus-

like ja põllumajanduslike koolide vahel puudus. Viimaste järelevalve oli puudulik, sest põllutööministeeriumi nõunik oli koormatud kümnete teiste ülesannetega. Mõnes põllumajanduslikus koolis valitses arvamine, et õpilaste kasvatus ei käi nende ülesannetesse – õpilased olevat täisealised mehed, kes enam kasvatust ei vajavat. Nende koolide viimise vastu haridusministeeriumi alla olid koolijuhatajad koos agronoomidega visalt võidelnud. Nende peaväiteks oli, et haridusministeeriumis puuduvad põllumajandusliku haridusega juhid ja et seetõttu need koolid kaotaksid sideme põllumajandusega. Eriti oli seda toonitatud, et haridusministeerium ei ole võimeline juhatama koolitalusid, nagu seda nõuavad koolide huvid. Küsimus oli lahendatud sel teel, et haridusministeeriumis pandi ametisse põllumajanduslikud eriteadlased põllutöökoolide ja nende talude juhtimiseks. Haridusnõunikuks oli kutsutud Tooma sooparanduskooli juhataja dr. Enn Terasmäe ja koolimõisade valitsemiseks oli moodustatud erivalitsus agronoomide juhtimisel. Varsti oli selgunud, et oli kindlaks vaja määrata võimupiirid haridusnõuniku ja kutseosakonna direktori vahel ja suurendada haridusnõuniku õigusi. Algul oli läinud korraldusi kahelt poolt, E. Terasmäelt ja J. Kii- vetilt ning need ei seisnud alati kooskõlas. Põllutöökoolide juhatajad olid pea määrganud, et kergem on “auku pähe raiuda” põllumajanduslikult võhikule direktorile kui eriteadlasele, ning mõnedki neist olid oma ettepanekutega pöördunud otse direktori poole, möödudes haridusnõunikust. A. Jaakson oli siis otsustanud, et põllumajanduslikke koole juhib haridusnõunik ning et ühtki otsust ei tehta tema nõusolekuta. A. Jaakson pidas enesestmõistetavaks, et õigused, mis on antud ühele haridusnõunikule, on kehtivad ka teiste suhtes ning et ka need peavad saama iseseisvuse oma ala juhtimisel. See fikseeriti ministeeriumi uues kodukorras, milles märgiti ka haridusnõunike alade piirid ning nende õigused ja kohustused. Kodukord andis haridusnõunikele laiad õigused. Jooksva töö alal said nad iseseisvuse. Tähtsamate küsimuste suhtes olid osakondade direktorid kohustatud ära kuulama vastava ala haridusnõuniku seisukoha ning nende korraldustel oli nõutav ka haridusnõuniku allkiri. Ei vajanud seda ainult kirjad, mis läksid ministri enda ja direktori allkirjadega. Haridusnõunikud said õiguse vahenditult pöörduda ministri poole ja võtta temalt vastu korraldusi. Säärastel juhtudel oli neil vaja direktorit tagantjärele informeerida.

Alade jaotamisel kujunes kõige ulatuslikumaks algkoolide ala. Sellesse kuulusid ka õpetajate ettevalmistusasutused, hoolekandekoolid, kulturomavalitsuste koolid ja omavalitsusasutuste haridustegevuse järelevalve. Sellele tuli lisaks koolinõunike tegevuse juhtimine, ühtlustamine ning nende tegevuse järelevalve. Koolinõunike šefiks oli kooliosakonna direktori asemel nüüd algkoolide haridusnõunik. See määrati ühtlasi ka kooliosakonna direktori alaliseks asetäitjaks, mis andis mulle abidirektori õigused.

On mõistetav, et uus kodukord direktoreile ei meeldinud. Nad pidasid seda oma õiguste kitsendamiseks. Nad vajasid oma korraldustel haridusnõuniku kaasallkirja, aga mõtete lahkuminekute korral võis haridusnõunik keelduda seda andmast. Säärasel korral läks asi ministri otsustamisele. Selle kodukorra põhjal tekkis teravaid lahkelisid minu ja direktor O. J. Kieseli vahel, mistõttu mõnedki algkoolide küsimused ministri kabinetis otsustati.

Koolide järelevalve alal andis A. Jaakson koolinõunikele tagasi nende õigused, mida N. Kann oli kärpinud. Nad tehti vastutavaks kõigi koolide õppe- ja kasvatustöö eest. Selle tähistamiseks said koolinõunikud inspektori ja haridusnõuniku peainspektori nime.

Jaakson sai ametisseastumisel valitsuselt kaks kiireloomulist ülesannet – kesk- koolide reformi parandamise ja ülikooli reformi. Esimene neist oli võrdlemisi lihtne. Osa progümnaasiume muudeti kolmeklassilisteks reaalkoolideks – nende jaoks, kes

olid lõpetanud kuueklassilise algkooli. Reaalkooli lõpetajad said õiguse astuda gümnaasiumi samadel alustel kui progümnaasiumi lõpetajad. Progümnaasium ja reaalkool moodustasid nüüd ühtluskooli teise astme – keskkooli. Tülikam kui seaduse parandamine oli reaalkoolide võrgu koostamine. Siin pörkasid kokku keskkoolide ja algkoolide õpetajate huvid. Algkooliõpetajad soovisid reaalkoole säärasel määral, et algkoolide lõpetajail ei oleks takistusi edasiõppimisel, gümnaasiumiõpetajad tahtsid, et neid asutataks võimalikult vähe, mõni üksik. Neid toetas ka kooliosakonna direktor. Maavalitsused nurisid, et ministeerium teeb takistusi reaalkoolide avamisele. Viljandi ja Valga maavalitsustest tulid saatkonnad A. Jaaksoni juurde kaebusega, et kooliosakonna korraldus tegevat võimatuks reaalkoolide asutamise Põltsamaa ja Tõrva gümnaasiumide juurde. Määrus nägevat ette, et reaalkooli ei saa avada nende gümnaasiumide juures, enne kui progümnaasium on oma viimase lennu välja lasknud. Selle aja kestel puuduvat algkoolide lõpetajail edasiõppimisvõimalused ning gümnaasium ja progümnaasium pidavat töötama vähendatud arvu klassidega. Minister tühistas kooliosakonna korralduse – reaalkoolid võisid kohe tööle asuda. Kas jääda progümnaasiumi juurde või avada selle asemel reaalkool, see jäi omavalitsuste otsustada. Enamik maavalitsusi valis reaalkooli.

Märksa rohkem muret tegi A. Jaaksonile ülikoolide reform, mille käigust kuulsin ta enda suust. Reformi põhimõtted oli ta saanud valitsuselt juba ametisseastumisel. Nende põhjal koostas üldosakonna direktor A. Kurvits eelnõu. Valitsuses arvustati seda käredesti – üks minister ei olnud ühe, teine teise paragrahviga rahul. “Ülikooli alal on nad kõik targad,” lausus A. Jaakson. Eelnõu heideti kõrvale ja anti uued põhimõtted. Ei olnud rahul ka nende põhjal koostatud eelnõuga – seda parandati ja muudeti. Nii sai seadus mitmeti teistsuguse kuju, kui see algul oli kavatsatud. Reform piiras ülikooli autonoomiat. See tekitas Tartu akadeemilistes ringkondades kibedust ja viha, mis tugevnes veel seetõttu, et mõned ülikooli poolt esitatud professorikandidaadid kinnitamata jäeti. Ka see pandi ekslikult A. Jaaksoni süüks. Minister esitas kandidaadid valitsusele – see lükkas nad tagasi. Minister võttis süü enda kanda.

Tehnikaülikooli asutamisega Tallinna kaotas Tartu ainukese Eesti ülikoolilinna aupaiste. Keemiaosakonna üleviimisega Tartust tehnikaülikooli juurde riivati tunduvalt tartlaste majanduslikke huve. Tartu akadeemilised ringkonnad sattusid haridusministeeriumiga teravasse vastuollu. A. Jaakson on vist ainuke haridusminister, kelle vastu Tartu üliõpilased on korraldanud meelevalduse. A. Jaakson jutustas sellest naljatoonil: “Kui sain kõnetoolis ütelda lause, algas käteplaksutamine, mis kestis kaua aega. Kui ütlesin teise, kordus see ja nõnda edasi. Mul jäi üle ainult kummardada ja kõne lõpetada – olgu tudengeil tudengiõigused.”

Tähtsaks reformiks oli õpetajate seminaride restaureerimine. Tartu pedagoogium muudeti tagasi seminariks ja Tallinna pedagoogiumi kõrvale taastati seminar. Seminaride reformeerimise suhtes olid ministril laiaulatuslikud kavad, aga need jäidki plaanideks. Need nõudsid nii suuri kulusid, et majandusminister ei tahtnud neist kuulda. Esmajoones valisid seminarid uusi hooneid. Riigikoolide ja gümnaasiumide keskel olid seminaridel kõige viletsamad ja äärmiselt kitsad hooned. Ei olnud lootustki uute saamiseks, mis kõnelda siis veel muudest kulunõudvaist taotlusist.

Seminaride taastamine pahasdas konservatiivseis ringkonnas mõndagi. Nii peatas mind tänaval Tallinna ülelinnapea kindral J. Soots ja kurjustas:

“Milleks oli teil vaja seminare uuesti ellu kutsuda?”

“Mis on seminaridel viga?”

“Sinna tikuvad popsipojad, kes hiljem koolides külvavad sotsialismi.”

“Jah, popsipoegadega on häda küll – igale poole neist saab! Võtame näiteks haridusministeeriumi. Kustav Ollik on Martna asuniku poeg, Mikkelsaare isa ei olnud poppist parem – ta isa oli kehv Võrumaa koolmeister, direktor Kiesel on Tallinna trükiköoli-

se poeg, mina olen Kavilda popsi poeg, minister Jaakson on Taagepera metsatöölise poeg. Ja ega see vist sõjamineisteriumiski parem ole – näe, ülemjuhataja Laidoner on Viljandi karjamehe poeg.”

Kindral pistis mulle käe pihku ja ütles, et tal on rutt.

A. Jaaksonisse suhtuti mõnel pool umbusaldusega. Vasakpoolseile oli ta vihatud militarist, akadeemilistele ringkondadele ülikooli autonoomia hävitaja, kiriklikud ringkonnad pidasid teda usuvastaseks. Ta ütles mulle kord: “Sul tuleb minu nimel minna piiskop Rahamäe juurde selgitama, mis põhjusel ta mind peab ateistiks. Alles täna sain teada, et piiskop oli käinud K. Pätsi juures protestimas minu määramise vastu haridusministriks. Ta olevat ütelnud, et mina kui taarausuline ei kõlbavat korraldama ristiusulistele lastele usuõpetust. Mina ei ole taarausuline ega ole millalgi seda olnud. Selle usuga on tulnud mul kokku puutuda ainult üks kord, kui pidasin ühe koloneli haua mälestuskõne, millel usuasjadega midagi ühist ei olnud.” Vahemehe ülesanne mulle ei meeldinud. Olin kord juba piiskopi juures kõrvetada saanud. H. B. Rahamägi oli mu ammune tuttav, juba ta gümnaasiumipäevist. Olin sõber ta ajakirjanikust venna Aleksandriga, olin käinud ta isa juures Sakul jõulupuul, ta külastas mind ministrina Viljandis mu korteris. Seepärast pidasin kohe pärast Tallinna asumist oma kohuseks teha talle visiit. Kui meie jutt läks usuõpetusele, avaldasin lootust, et suudame ühisel jõul kaotada mõned vastuolud ja arusaamatused kirikuõpetajate ja kooliõpetajate vahel. Piiskop vastas teravalt, et arusaamatused ja vastuolud olevat paratamatud – usuvastased kooliõpetajad ei sallivat kirikut. Küsisin: “Kas ma teist, härra piiskop, õieti aru sain, et vastuoludes on süüdi ainult kooliõpetajad ja et kirikuõpetajad on süüst vabad?” Piiskop tõmbus tagasi: “Mõistsite mind valesti – tahtsin ütelda, et kooliõpetajate keskel on uskmatuid, aga see ei tähenda veel, et süüdi ei ole ka kirikuõpetajad.” See vahejuhtumine tegi meie vahekorra jahedaks ja ma ei soovinud enam piiskoppi tülitada. Õnneks ei olnud seda vajagi – minister ütles, et ta viiastab sellele, mis piiskop temast arvab.

Rahamägi eksis: A. Jaakson ei olnud usuvastane. Ta oli usuõpetuse pooldaja, vaidles ainult Vana Testamendi lugude käsitlemise vastu koolis, seletades, et ei ole õige pakkuda lastele usuõpetuse nime all juutide ajalugu ja suruda peale neile juutide usulisi mõisteid. Jumala kui hirmsa vihaga kättemaksujumala kujutamine ei olevat kooskõlas ristiusu tõdedega. Katoliiklased Prantsusmaal talitavad otse vastupidiselt. Nad kõnelevad koolides ja kodus lastele ikka Jumalast kui armsast isast. Usuõpetuse kava revideerimist minister siiski ei nõudnud.

Aastal 1936 lisandus koolielu korraldavaile asutustele Õpetajate Koda, mis kutsuti ellu teiste kutsekodade eeskujul. Koja seadus anti riigivanema dekreediga 29. mail 1936. Koda koosnes kolmest – algkoolide, kutsekoolide ja keskkoolide sektiioonidest, igaühest 15 esindajat. Avamine toimus suure pidulikkusega 8. okt. Sellest võttis osa suurel hulgal ministeeriumi kõrgemaid ametnikke ja õppejõude, kes sel puhul olid vabastatud koolitööst. Pärast vaimulikku talitust astus kõnetooli riigivanem K. Päts. Hoogsas kõnes kutsus ta õpetajaid tööle solidaarsuse vaimus ning avaldas lootust, et koda üksmeelselt rakendub suurele ülesandele – kasvatada Eesti Vabariigile vabu ja teadlikke riigikodanikke.

Kui astuti kokku esimeseks koosolekuks, selgus, et riigivanema manitsus üksmeelele ei olnud põhjusetu. Vastuolud algkoolide ja keskkoolide ühingute õpetajate vahel kestsid edasi ka kojas. Koja esimeheks valiti güm. direktor V. Neggo, nõukogu esimeheks täienduskoolide esindaja P. Raska ja revisjonikomisjoni esimeheks kutsekoolide esindaja M. Vellemaa, kõik Tartust.

Õp. Koja peatähtsus seisnes selles, et õpetajaskond sai endale ametliku esinduse, kes võis esindada valitsusasutustes õpetajaskonda kui tervikut. Ta esimesed aastad kulusid ülesannete ja tegevusalade otsimiseks. Tehti mitmesuguseid ettepanekuid haridusministeeriumile ja esitati soove palgaolude parandamiseks. Riigilt saadud toe-

tus määrati peamiselt seksioonidele ja nende ettevõtetele. Teguvõimsaks asutuseks kujunes ta alles iseseisvuse viimastel aastatel, aga siis tulid kommunistid ja lõpetasid Õp. Koja tegevuse.

— — —

Koolinõunikuna olin hirmul, et öise koolitulekahju korral vanades puumajades internaadi lapsed võib sisse põleda. Olin siis võimetu midagi selle vastu ette võtma. Nüüd avanes selleks võimalus. A. 1937 pani ministeerium kehtima määrad tulekahjude vältimiseks, kusjuures silmas peeti eriti vanu puukoolimaju. Hiljem täiendati see üldise tuletõrjemäärusega. Haridusministeeriumi palvel vaatasid teedeministeeriumi insenerid kõik koolimajad läbi ja märkisid üles, missuguseid abinõusid tuleb nende juures tuleohtu vältimiseks ette võtta. Koolide ülalpidajad said käsu kõik vajalikuks tunnistatud parandused ette võtta. Hoolimata sellest juhtus kevadel 1937 suurim tulekatasroof Eesti kooli ajaloos ja pealegi Pärnumaal mu endises ringkonnas.

Sõidul Haapsalust Tallinna lugesin värskest "Päevalehe" numbrist kohutava sõnumi, et Kilingi-Nõmme 2. algkoolis on tekkinud filmi näitamisel hirmus plahvatus, mille läbi kümnekond last surma ja palju lapsi raskeid tulehaavu on saanud. Kirjutises öeldi ka, et kooliosakonna direktor O. J. Kiesel koos Pärnumaa koolinõuniku M. Univerga õnnetuskohale on sõitnud. Järgmisel hommikul jutustas direktor katastroofi tagajärgedest õudseid lugusid. Kolm päeva pärast seda tõi ministeeriumi ajakiri "Eesti Kool" oma esimesel leheküljel järgmise leinasõnumi:

"Ränk lõök on tabanud meie õpilasperet ja seega kogu meie rahvast: 20. aprillil 1937 juhtus Kilingi-Nõmme II algkoolis kinoetenduse ajal õnnetus, mille tagajärjel 50 last sai raskeid tulehaavu, 12 last on surnud ja võib karta, et neile veelgi järgneb surmaohvreid. Meie ei suuda olematuks teha kurba sündmust ega äratada kustunud noort elu. Me ei suuda märgatavalt vähendada haavatud laste kannatusi, mida nad ise taluvad kangelaslikult. Me ei suuda lohutada õnnetuid vanemaid nende kirjeldamatus valus. Me vaid leiname koos laste vanematega ja tunneme kaasa kannatajatele kõigest südamest.

Me tunnustame ja imetleme samariitlaste, põetajate, õdede, velskerite ja arstide ohrimeelsust, mis andis neile jõudu ja vastupidavust kannatajate häda leevendamisel võimalikkuse piirides. Surume tagasi valupisarad ja võtame kokku kogu jõu, et oma suure pedagoogilise vastutuse teadlikkuses igal pool ja alati täita oma kohust."

Ei valitsus ega ajakirjandus ei teinud ministeeriumile etteheiteid. Aga me ise ei saanud lahti tundest, et me oma "suures pedagoogilises vastutuses" siiski mitte küllalt teadlikud ei olnud ja me õnnetuse vältimiseks tõhusaid ettevaatusabinõusid ei olnud tarvitusele võtnud. Olime jätnud koolide kinoetendused tähele panemata.

Katastroofi uurimiseks moodustas minister kolmeliikmelise komisjoni — mina esimehena ning liikmetena Tartu koolinõunik J. Lang ja Viljandi koolinõunik M. Roots. Viibisime kohal kolm päeva, kuulasime üle koolijuhataja Jaan Partsi ja kättesaadavad õpilased, kes olid viibinud kinoetendusel. Pean mainima erilise lugupidamisega J. Langi ta põhjalike meetodite pärast sündmuse uurimisel. Saime ülevaatliku pildi. Kogutud andmete põhjal koostas in üksikasjaliku ülevaate sündmuste käigust. Aruande teise eksemplari saatsin teadmiseks Viljandi-Pärnu ringkonnakohtu prokuröridele. See oli aruande eest tänulik ja ütles, et tal on raske olnud orienteeruda sündmuste käigus. Mu aruanne olevat teinud küsimuse lihtsaks ja selgeks.

Katastroofi põhjustasid koolijuhataja Jaan Partsi hooletus, jonnakas iseteadvus ja ta kooliuuenduslik fanatism. Osa süüd langes ka haridusministeeriumile, et ta õnnetuse vältimiseks kinoetendustel juhiseid ei olnud andnud. Kolmekümnendate aastate esimesel poolel oli ministeeriumil õnnestunud saada koolide jaoks paarkümmend kinoaparaati ja ta oli nad välja saatnud koolidele, kes neid soovisid. Aparaadid olid tavaliste laiade tuleohtlike lintidega. Minu ringkonda, Viljandimaale, neid ei tulnud

ja seetõttu ei teadnud ma neist midagi. Ministeeriumi teaduslik sekretär koolinõunik J. Grünthal, kes neid asju õiendas, oli arvamisel, et koolijuhatajad, kes soovisid aparate, ise teavad, kuidas neid käsitseda. Kas koos aparatidega ka juhised õnnetuste vältimiseks kaasas käisid, ma ei tea, igatahes ei antud koolinõunikele mingisuguseid instruksioone, kuidas korraldada kinoetenduste järelevalvet. Kui aastal 1936 asusin Pärnusse, ei informeerinud maakoolivalitsuse juhataja mind kinoaparaatide olemasolust koolides ja mina ise ei taibanud seda küsida. Koolide revideerimisel ei satunud ma ei aparaatidele ega kinoetendustele. Pealegi olin kinoasjanduses täielik võhik. Juurdusel oli koolinõunik M. Univer sattunud kord Kilingi-Nõmme algkooli kinoetendusele, oli seda raasike aega vaadanud, tündinenud ja lahkunud. Ta oli leppinud koolijuhataja tõendusega, et kõik on tehniliselt korras.

Koolijuhataja Jaan Parts oli väga nõudlik õpetaja. Vähe oli neid andekaid ja hoolsaid õpilasi, kes tema kaheaastase kursusega teise astme algkooli oleksid suutnud lõpetada kahe aastaga. Ta oli uhke selle üle, et tema kooli lõpetajad gümnaasiumides ikka kõige paremate nimekirjas seisis. Minu manitsused, et ta õpilaste jõudu säästaks ja neile liigseid nõudmisi ei esitaks, kõlasid tühja õhku. Ta teadis ise paremini, kuidas õpetada ja kooli juhatada. Koolinõunikku ta ignoreeris. Koolinõunike aruannetes seisis ta kool ikka silmapaistvalt heade nimistus. Parts oli kooliuuenduste fanaatik, kes eriti rõhutas õpilaste iseseisvuse vajadust. Ta oli poisid välja õpetanud kinoaparadi käsitsemises ja uskus, et poisid sellega paremini toime tulevad kui ta ise ja et ta osavõtt neid ainult häirib. Katastroofi kohta seletas ta kangekaelselt, et selles ei ole keegi süüdi, see olevat õnnetus. Tõeliselt oli aga olukord niisugune, et tolles ruumis üldse ei oleks tohtinud tuleohtlikke filme näidata. Klassil oli üksainuke uks, mis pealegi sissepoole lahti käis. Ja just selle ukse juurde oli ehitatud filmide näitamiseks väike laudputka. Klass asus maja teisel korrusel, nii et õnnetuse korral ka akende kaudu välja ei pääsenud.

Õnnetuse päeval näitasid filmi kaks poissi, kuna koolijuhataja pealtvaatajana ukse juures seisis. Poisid lasksid mugavuse pärast äranäidatud lahtised filmirullid putka põrandale kukkuda. Äkki ilmus ekraanile pisike valge plekk. Õpilased, märgates hädaohtu, tormasid ukse poole ja näitajad hüppasid putkast välja. Tuli plahvatas, mis tekitas hirmsa kuumuse. Väljatorjav lastehulk lükkas rüselemisel ukse kinni, mis aeglustas väljapääsemist. Lapsed katsid kõrvetava kuumuse eest kätega nägu, mistõttu nende sõrmed ränki põletushaavu said. Koolijuhataja kaotas pea ja selle asemel, et korraldada laste väljapääsu ukse kaudu, ruttas välja redelit otsima akende juurde pääsemiseks. Neid sai avada alles siis, kui kuumus saalis oma hävitustöö oli teinud. Vigastatud lapsed saadeti Pärnu haiglasse, kus nad pidid kaua viibima. Paljudel olid sõrmed nii ära põletatud, et lapsed jäid eluajaks vigaseks.

Rahva keskel tekkis koolijuhataja vastu nii suur viha, et ei puudunud palju omakohtu tarvitamisest. Kõige selle võttis Parts vastu külmavereliselt, olles kindel oma süütuses.

Prokurör, tutvunud uurimismaterjalidega, tõstis koolijuhataja vastu süüdistuse. Asi tuli arutusele Viljandi-Pärnu ringkonnakohtu Pärnu istungil humaanse esimehe, endise õpetaja Jaak Depmann-Tepandi eesistumisel. Tunnistajaid oli kutsutud palju, muude hulgas sain kutse ka mina uurimiskomisjoni esimehena ja pedagoogilise eksperdinä. J. Partsi kaitses kaks advokaati, kes kõige rohkem olid tegelnud kaebealuse enesega. Advokaadid olid käinud peale, et ta end süüdi tunnistas, kaebealune oli sellele visalt vastu punninud. Järele andnud oli ta alles kohtuistungil eel. Kohtus tunnistas ta enese süüdi. Seepeale lasti muud tunnistajad vabaks ja ette kutsuti ainult mind. Pidin iseloomustama J. Partsi kui kooliõpetajat ja kooli juhatajat. Siis küsis eesistuja, kas pean võimalikuks, et kaebealune veel koolipõllule edasi töötama jääks. Vastasin, et hoolimata ta mõningaist puudustest oleks mul kahju, kui kool peaks kaotama säärase osava õpetaja. Kohus määras kaebealusele noomituse.

Palusin Pärnumaa koolivalitsust, et ta paigutaks J. Partsi rahva viha eest mõnda kaugemasse kooli. Seda koolivalitsus tegigi. Kangekaelne Parts vaidles ümberpaigutamise vastu ja ei tahtnud kuidagi aru saada, et see kooli ja ta enese huvides toimus.

Uus kooliosakonna direktor Otto Joh. Kiesel oli Tallinna mees. Ta isa oli trükitooline, kel oli võimalik omandada kõiki trükikojas ilmunud raamatuid. Neid juba õige noorelt lugedes õppis poiss raamatuid armastama ja hindama. Üldhariduse sai ta Tallinna II linnakoolis, kus õpetajaks oli ka toleaeagne kuulus rahvalik kõnemees Aleksander Tamm, pärastine Riigikogu liige. Kieseli enese tunnistuse järgi on see ta mõtteviisi arenemisele suurt mõju avaldanud. Õiendanud algkooliõpetaja eksami, oli ta kaks aastat õpetajaks Kadriinas Aaspere-Liiguste ministeeriumikoolis ja siirdus 1906. a. sügisel Tifliisi õpetajate instituuti, mille lõpetamise järel ta oli Tifliisis keskkooliõpetaja. Saabunud pärast revolutsiooni tagasi, valiti ta Tallinna poeglaste kommertsgümnaasiumi õppejõuks ja hiljem direktoriks. Ta keemiakäsiraamat oli kogu aeg keskkoolide ainus keemiaõpik. Vabariigi algaastail oli ta Tallinna Õpetajate Seltsi ja hiljem Eesti Keskkoolide Õpetajate Ühingu esimees.

O. J. Kiesel oli energiline ja teguvõimas mees, kes asus juhtima kooliosakonda tsentralisatsiooni põhimõttel. Ta pani koolides kehtima mitmesugused uuendused. Kuna need ka algkooli puudutasid, tuli meil töötada koos. Tähtsamaiks neist olid kolm.

1. *Kooli arendamise kava* oli välja kasvanud direktori enese koolitööst. See lähtus seisukohalt, et koolitöö ei tohi toimuda juhuslikult päevast päeva, vaid kavakindlalt. Direktor nõudis, et iga kool, olgu see suur või väike, peab juba sügisel pärast tundide jaotust õpetajate vahel valmistama kava kogu aasta kohta, milles oleks ära märgitud ainete läbivõtmise kord, kordamiseks määratud ajad, vajalikud ekskursioonid, õppevahendid jne. Kava tahtis ära hoida, et ühes ajavahemikus õpilasi liigselt ei koor-mataks, teises aega üle ei jääks. Kava pidi võimaldama hoolitseda õigeaegselt vajalike õppevahendite ja muu õppematerjali muretsemise eest. Tehti korraldus, et alates 1937/38. õppeaastast iga kool valmistaks õppe- ja kasvatustöö kalendri, kus oleksid ära märgitud kõik kavatsetavad üritused ja kiritööd sedavõrd, kui seda võib ette näha. Koolinõunikelt nõuti, et nad koolide revideerimisel neid kavu silmas peaksid ja nende kohta praktilisi juhiseid annaksid.²⁹

2. *Alustati õpikute standardiseerimist*, et teha lõpp õpilaste ekspluateerimisele koolikirjanike ja kirjastajate poolt. Õpikuid ilmus iga aastal nagu seeni sügisel. Nende kirjutamine ja kirjastamine kujunes tulutoovaks. Iga paari aasta tagant ilmusid uued "parandatud, muudetud ja täiendatud trükid", mille kõrval varem ostetud raamatuid ei saadud kasutada. Uuenduste tuhinas vahetasid koolid kiiresti õpikuid. Isegi naaber-koolides olid kasutamisel ühes ühed, teises teised raamatud. Kui vanemal tuli elukoha vahetada, pidid lapsed endised õpikud kõrvale heitma ja uued muretsema. Kehvadel ja eriti lasterikastel perekondadel oli see koormav. Ministeeriumile tuli järjest nõudmisi, et õpikute alal kindel kord loodaks. Ministri tähelepanu sellele paele juhtis ka valitsus. Ministeerium tegi korralduse, mis takistas õpikute kiiret vahetust, aga vanemate elukoha vahetamisel oli sellest vähe kasu. Kõige selle tagajärjel tegi koo-

²⁹ Detailise õppe- ja kasvatuskalendri nõudmine aasta kohta ette oli rigoroosne ja liig tsentralistlik. Ei saa ükski õpetaja ega õppenõukogu sügisel ette näha, missuguseid nõudmisi aasta jooksul elu talle esitab. Algkoolis juhtus näiteks tihti, et kool nakkushaiguste pärast suleti. Säärastel juhtudel läks kogu sügisel valmistatud kalender segi. Eriti võimatu on teha sügisel kasvatustöö võtete kalendrit kogu aasta kohta. Tegelikult seda nõudmist ei täidetudki. Koolinõunikud rahuldusid sellega, et detailsed kavad lühikeste ajavahemike kohta valmistati. "Koolikalendri" nõudmine jäi "Haridusministeeriumi Teatajasse".

liosakond julge otsuse – standardiseerida õpikud. Selle üle nurisesid koolikirjanikud ja kirjastused. Eriti kurjad olid J. Käisi kooliuuenduslased, kes seletasid, et standardiseerimisega võetakse võimalus soetada paremaid õpikuid ja neid täiendada. Ettevaatlikult toetas neid ka Õpetajate Koda. Kooliosakond jäi oma otsuse juurde kindlaks. Katseks otsustati standardiseerida eesti keele lugemik ja matemaatikaülesannete kogud, kavatsusega laiendada seda pärast 2–3-aastast katseaega ka teistele ainetele. Standardõpikute kirjastamiseks kehtestati kord, et ministeerium omandab käsikirja ja annab raamatu kirjastamise valikpakkumise teel erakirjastajale. Emakeele lugemiku koostas komisjon koolinõunik G. Reiali juhatusel. Matemaatikaülesannete koguga ei läinud see nii libedasti – ei leidunud autorit. Kõigi nende arvustamiseks valiti komisjon.

3. *Klassijuhataja tunni* vajaduse püstitas avalikult keskkoolide ja gümnaasiumide IV kongress 1. nov. 1935. Kongress otsustas: “Keskkoolide ja gümnaasiumide kasvatusliku taseme tõstmiseks on vajalikud klassijuhatajate eritunnid. Klassijuhataja tunni sisustus sündigu õppenõukogu poolt väljatöötatud kava alusel ja klassijuhataja äranägemise järgi.”

Ühingu esimees O. J. Kiesel ruttas kooliosakonna direktorina seda resolutsiooni ellu viima, laiendades seda ka algkoolidele. Ministeeriumi korraldusega võeti need eritunnid kõigi üldhariduslike koolide tunnikavasse. Seletuskirjas märgiti: “Klassijuhataja tundi kasutatakse õpilaste kavakindlaks kasvatuslikuks juhtimiseks. Eriti on ta ülesandeks: õpilaste ja kooli vahekorra selgitamine ja koolikorra vajaduse näitamine, õpilaste käitumise juhtimine, nende eksisammude ja väärkäitumise parandamine, iseloomu arengu suunamine, noorte vahekord riigi ja rahvaga, kutsevaliku küsimuse arutamine. Neis tundides kogutakse andmeid õpilaste ja nende koduste olude kohta ning rakendatakse neid kooli ühissettevõtete teostamisele. Kutsevaliku küsimustele tuleb omistada küllaldaselt aega, eriti lõppklassis. Klassijuhatajate tunde võib kasutada ka õpilasorganisatsioonide tegevuseks, misjuures selleks võib ühendada mitme klassi õpilasi.”

Klassijuhataja tund oli õpetajaskonnale samasuguseks uudiseks kui omal ajal koolulugu. Sellega oli mitmesuguseid raskusi ja arusaamatusi. Algkoolid tema vastu ei vaielnud, aga paljud keskkoolide õpetajad pidasid seda kasutuks ajaraiskamiseks. Nõuti täpseid kava ja mõnelgi õpetajal oli raske aru saada, miks ministeerium neid ei koosta. Neid küsimusi tuli selgitada kongressidel ja õpetajate päevadel. Alguses tehti palju vigu. Koolide inspektorid märkisid ühe aasta aruannetes järgmisi vigu, mis neile oli silma paistnud algkoolides: 7 inspektorit kaebasid, et teemasid käsitletakse loengute kujul, 3 ütlesid, et tunnid kujunevad moraalijutluseks, 2 märkisid, et tunnid koormatakse üle kõrvalainetega. 1 kirjutas, et neid kasutatakse koolipidude ettevalmistamiseks.

— — —

Kohe ametisseastumisel sain ministrilt ülesandeks algkoolide õppekavade revideerimise ja parandamise. Moodustasin selleks komisjoni, mille alalisteks liikmeteks minu juhatusel olid koolinõunikud G. Reial ja M. Roots. Üksikute ainealade arutamisest võtsid osa ka teised koolinõunikud. Seega kujunes uute õppekavade koostamine koolinõunike ühistööks, misjuures G. Reial sai endale redaktori ülesanded. Sihiks seadsime õppekava vähendamise liigse materjali väljaheitmise teel ning selle täiendamise nende osadega, millede vajadust koolide revideerimised olid näidanud. Rõhutasime tugevamini kasvatuslikke elemente õpetuses ning õpetuse ja kasvatusesidumist ühiseks tervikuks. Algkooli sihtide ja ülesannete kohta ütles seletuskiri:

“Kasvatus- ja õppeasutisena seab algkool endale sihiks lapse vaimse, kõlbelise ja kehalise kasvatamise, luues seega aluseid kindla ja hea iseloomu ning teovõimsa isiksuse kujundamiseks ja teadliku rahvusliikme ning Eesti Vabariigi väärtusliku kodaniku kasvatamiseks.

Kool kasvatab kogu oma elu ja tööga. Kasvatuse peamiseks vahendiks on õppetöö, mis seab end nii sisult kui teostamisviisidelt õpilase kujundamise teenistusse. Õpilase vaimset arenemist soodustab ja edendab temale jõukohaste teadmiste ja oskuste õpetamine, mis on vajalikud kaasaegse elu mõistmiseks ja tegelike elunõuetega kohanemiseks. Kindlate ja tegelikus elus vajalike teadmiste põhivara ning püsivate oskuste andmine on algkooliõpetuse otseseid ülesandeid. Teadmisi annab kool edasi nii, et õpilane harjuks oma jõudusid tarvitama, et ta vaim teadmiste omandamisel areneks ja et ta õpiks loogiliselt mõtlema, nähtusi põhjendama, järeldusi tegema, oma elust ja ümbrusest iseseisvalt aru saama. Seepärast peab kogu õppetöö silmas õpilaste meelte arendamist, tähelepanu ja vaatlusvõime teritamist, mälu, fantaasia ning mõtlemisvõime elustamist, algatus- ja otsustusvõime kasvatamist, pakkudes õpilasele elamusi, andes tööd tema meeltele, mõistusele, keelele ja käele ning ergutades teda isetegevusele. See õpilast arendav töö on niisama tähtis kui õpetatavad teadmised.

Õpetusele toetub suurel määral ka õpilase areng. Õpetuse kasvatavaid ülesandeid on kaasa aidata aluste rajamisel avara, selge, harmoonilise ning positiivse maailmavaate arendamiseks. Selleks tuleb õppetöö kaudu säilitada õpilase loomupäraseid positiivseid omadusi, pidurdada tema egoistlikke kalduvusi ja aidata mõjule ühiskondlikke ja eetilisi motive. Kõlbeline element algkooli õpetuses peab olema õpilase juhtimise ja siseelu organiseerimise seisukohalt lapsepärane, haarama lapse kujutlusvõimet, arusaamist ja tundeelu ning suunama tahet. Õpilast juhitakse kehalise ja vaimse töö kaudu töö armastusele, äratatakse temas töötahet ning luuakse tööharjumusi ja tööoskusi. Õpetuse kaudu esitatakse isikute ja rahvaste käitumisest ja nende saatuse kujunemisest näiteid ja eeskujusid, mis selgitavad ja põhjendavad ühiskondliku elu nähtusi, äratades sellega õpilases riiklikku meelsust ja kasvatades tema tahet koostööks kaaskodanikega.

Haridusvarade edasiandmisel, eeskätt eesti kirjanduse, eesti ajaloo ja maateaduse ning kodumaa looduse tundmaõppimise kaudu äratatakse algkool armastust ja lugupidamist Eesti maa ja Eesti riigi ning rahva vastu ja valmisolekut töötada nende hüveks.

Kehaline kasvatus teostub esijoones võimlemistundide ning tervishoiu reeglite täitmise kaudu koolis ja väljaspool kooli. Seejuures arvestatakse õpilase vanust ja kehalist arengut, vältides üle jõu käivaid ja tervisele hädaohtlikke harjutusi.

Nii viib kool kogu oma elu ja tööga õpilast õige, hea ja ilusa tundmisele ning nende poole püüdmisele."

Keskkoollide reformiga olid võõrkeeled eesti algkoolist välja heidetud. Seetõttu ei olnud komisjonil selle küsimuse kallal peamurdmist. Võõrkeel jäi ainult vähemusrühvuste koolidesse ning selleks oli muidugi riigikeel. Lisaks senistele ainetele tulid koolijuhataja tund ja ilukiri. Endistest õppekavadest oli ilukiri välja jäetud. "Ilukirja" ei tohtinud õppekavad nüüdki nimetada. See oleks olnud kooliuuenduslastele nagu punane värv kalkunile. Leidsin sobiva nimetuse "kirja tehnika". Selle vastu ei olnud kellelgi midagi ütelda. Kõik pidasid loomulikuks, et kool peab õpetama kirja tehnikat ja et selleks peavad olema määratud eritunnid.

Õppekavad said valmis kevadise koolitöö lõpuks. Viisin nad direktorile läbivaatamiseks ja arvustamiseks. O. J. Kiesel ütles: "Mis mul temast veel on läbi vaadata – komisjon on oma töö teinud ja sellega asi korras." Samal momendil helistati direktorile saksa lehe "Revalsche Zeitung" toimetusest ja küsiti, kui kaugele on jõutud õppekavadega. Direktor vastas: "Need esitati mulle just praegu allakirjutamiseks. Komisjoni esimees on siin mu kabinetis, võite teda ennast usutleda." Ütlesin, et ehk on vara neist ajalehtedele teatada, sest nad on kinnitamata. Direktor ütles, et ministri kinnitus on vormiasi ja sisuliselt on kavad valmis. Ta andis telefonitoru mu kätte ja andsin toimetajale pikema seletuse, mida direktor vaikides pealt kuulas. Nüüd ei võinud ma

jätta informatsioonita ka eesti lehti. Ka need töid teate, et õppekavad on valmis ja kirjutasiid neist minu andmeil pikemalt. Varsti selgus, et olin andnud lehtedele valeandmed – kavad ei olnud veel kaugeltki valmis! Direktor ei viinud kavu kohe kinnitamisele, vaid võttis nad kaasa suvepuhkuseks Elva. Paari nädala pärast käsutas ta mind Elva enda juurde ja ütles, et kavad tulevat ümber töötada, eriti ajaloo ja loodusõpetuse alal. Nende parandamiseks käskis ta abiks kutsuda ka õpikute autoreid. Asusid tööle uued komisjonid. Loodusteaduse alal maadles G. Reial õpikute autoritega. Viimaseid oli kaks rühma, kummalgi oma õpikud. Siin lepiti võrdlemisi kergesti kokku. Ehitati kirik keset küla – võeti ette mõnesugused väikesed muudatused, misjuures mõlemate rühmituste õpikud jäid kasutamiskõlblikeks. Ajalookomisjon koosnes prof. J. Vasarast, ajalooõpiku autorist J. Adamsonist ja minust. Tuli otsustada põhiline küsimus, millele tuleb algkooli ajalugu rajada, kas üld- või kodumaa ajaloole. Seni oli domineerinud üldajalugu, misjuures eriti Prantsuse revolutsiooni ja ta tagajärgi riikide ja rahvaste elus pikemalt käsitleti. Kodumaa ajaloost esitas J. Adamsoni õpik ainult vanemat aega kuni ärkamisajani, siis muutus see õige lühikeseks ja konspektiivseks. Uus kava oli rajatud Eesti ajaloole, eriti just uemale ajastule, alates ärkamisajast, ja Vabadussõjale. Seletuskirjas öeldi selle kohta: "Ajaloõpetuse tähtsamaid ülesandeid on kasvatada õpilasi eesti rahva väärtuslikeks liikmeiks ja riigikodanikeks. Et seda saavutada, peab laps eesti rahva saatust inimühiskonnas tundma, sellele võimalikult kaasa elama ja mineviku kaudu olevikku tundma õppima. Seega tuleb ajalooõpetamise tulipunkti seada kodumaa ajalugu, esile tõstes eriti neid momente, kus rahva tugev elujõud ja elutahe välja lööb." Üldajaloo sündmusi pakkus kava episoodiliselt, võttes sisse ka pilte Soome ajaloost.

J. Adamson vaidles ägedasti neile seisukohtadele vastu, tunnistades ajalootundi ülesandeks laste ajaloolise mõtlemise ja arusaama kasvatamise. Nagu ta õpikus keskseks sündmustikuks oli Prantsuse revolutsioon, nii pidi see jääma ka uude õppekavasse. Ta küsis: "Kuidas võib laps uuema aja arengust üldse aru saada, kui ta ei tunne Prantsuse revolutsiooni?" Vastasin, et Prantsuse revolutsioonist ja tagajärgedest arusaamiseks peame kaugemale tagasi minema ning üldajaloolisi sündmusi põhjalikumalt käsitlema kui see algkoolis on võimalik – see tooks algkooli ajalooõpetusse pragmatismi, mis seal juba on välja heidetud. Ütlesin, et me Eesti ajalugu ei saa tuua ohvriks Prantsuse revolutsioonile. Kokku me ei leppinudki. Viisin küsimuse ministri ette. Minister kinnitas õppekavad.

Direktor O. J. Kieseli pea kubises kavatsustest ja plaanidest, mida ta kõva käega ja kompromissideta katsus teostada, kui vaja kas või vastu ministri tahtmist. Aga ta tegevusvabadust takistas ministeeriumi uus kodukord. Direktoril oli raske taluda, et ta oli kohustatud arvestama ka peainspektorite seisukohtadega ja et ta korraldused vajasid ka nende allkirju. Keskkoolide alal tal vist raskusi ei tekkinud, vähemalt ei ole ma neist kuulnud, aga algkoolide ja koolitöö järelevalve aladel tekkis direktori ja minu vahel konflikte. Kodukord andis need alad minu korraldada ning minister oli teinud mind nende eest vastutavaks, seepärast ei võinud ma olla lihtne direktori käskude täitja, vaid pidin mõtlema oma peaga. Sellises olukorras olid konfliktid paratamatud, ehkki olime vanad sõbrad. Neil juhtudel, kui me ei suutnud kokku leppida, pidi vaidlusalased küsimused lahendama minister. A. Jaakson kutsus meid siis oma kabinetti ja laskis seal vaielda. Peatun paaril lahkarmisel.

E. Koolinõunike Ühingu esimees, Tallinna koolide inspektor Kristjan Prüller sai 60-aastaseks, sellega pensioniealiseks. Ses vanuses võidi ametnik lasta pensionile, võidi jätta teda ka edasi teenima kuni 65. eluaastani. Prüller oli tark mees, seisis hea pedagoogi kuulsuses ning oli veel täiesti töövõimeline. Aga ta oli ülemuste suhtes paindumatu ning ta avaldas oma mõtteid julgelt ja tihti üsna teravalt. Soovisin ta ametisse edasijätmist. O. J. Kiesel tahtis ta saata kohe pensionile seletades, et tema on

töötanud Prülleriga koos Tallinnas Vabariigi algusest saadik ning tunneb teda paremini. Prülleril olevat aeg lahkuda. Keeldusin andmast oma allkirja. Direktor pakkus Prüllerile kolmekuulist palgalist puhkust, kui ta enese ise ametist lahti palub, aga Prüller sellega ei nõustunud. Siis tegi direktor osava malekäigu. Ta tegi ministrile ettekande, et koolide inspektorite koosseis on juba liig vana ja vajab värskendamist. Kuna sõjaväes kõrgemad ohvitserid üsna noorelt pidid pensionile minema, siis määras A. Jaakson, et inspektorid lahkuvad ametist pensioniikka jõudmisel. Kr. Prüller lahkus ametist. Samal põhjusel järgnesid talle pea Järvamaal M. Uik ja Pärnumaal M. Univer. Uue inspektori suhtes käskis minister meid kokku leppida ja esitada ühine kandidaat. See ei läinud meil korda, ehkki me ses ajas kaks korda ministri jutul käisime.

Algkoolide võrgu kokkutõmbamise pärast tekkis meil tõsine konflikt. Oli karta, et hariduskulude vähendamise otstarbel veel mõni keskkool suletakse ja seetõttu keskkooliõpetajaid tööta jääb. O. J. Kiesel pidas otstarbekohaseks koondada selle asemel algkoolide võrku. Sündivuse allamineku tõttu oli õpilaste arv algkoolides tugevasti vähenenud ja paljudes klassikomplektides oli see langenud juba alla 20. Direktor soovis liita väikesed klassid, nii et klassikomplektide ja õpetajate arv väheneks. Säärased muudatused koolivõrgus toimusid ikka suvevaheaeagadel. Direktor aga tahtis selle läbi viia juba koolitöö keskel.

Sattusin veebruaris 1937 juhuslikult kooliosakonna kirjale, mis nõudis maakoolivalitsustelt algkoolide väikeste klassikomplektide koondamist. Direktor oli hankinud kohalike koolivalitsuste kaudu andmed algkoolide koostiste kohta ja nende põhjal määranud, missugustes koolides tuleb koondamine läbi viia. Tegemist oli enam kui 80 õpetajaga, keda seetõttu kohe oleks tulnud ametist vabastada. Küsimus kuulus minu alasse ja seepärast oleksid säärased korraldused vajanud ka minu allkirja. Mind ei olnud sellest aga informeeritudki. Protesteerisin direktori korralduse vastu, esitades kaks vastuväidet: koolivõrgu segipaiskamine kooliaasta kestel tooks koolitöösse segadust ja klasse ei saa koondada puhtarvulistel alustel, vaid tuleb enne uurida, kas kooliruumid seda võimaldavad. Direktor jättis protesti tähele panemata. Seega oli võitlusrinne keskkoolide ja algkoolide vahel tunginud ka ministeeriumi. Keskkooli esindas O. J. Kiesel, algkooli mina. Viisin küsimuse ministri ette. See kutsus meid oma kabinetti ja laskis seal vaielda. Kuulanud ära meie seisukohad otsustas ta, et kooliosakonna korraldus tuleb tühistada ja küsimus uuesti üles võtta suvisel vaheajal, mil võimalik on seda rahulikult kaaluda. Direktor jättis korralduse tagasivõtmise minu hoolde. Teatasin sellest telefoni teel koolivalitsustele. Mõned koolivalitsused arvasid siiski, et peainspektori telefonikõne ei saa muuta direktori kirjalikku korraldust ja esitasid nõutavad ettepanekud. Lükkasin kõik ettepanekud tagasi seletades, et suvel tuleb üldine koolivõrkude revideerimine. Suvel võtsin küsimuse uurimisele, misjuures selgus, et väikesed klassikomplektid olid tingitud klassiruumide kitsikusest. Klasside koondamine jäigi ära.

Rohkesti tolmü keerutas üles rakendusraamatute küsimus. Seni olid koolid hoolitسنenud ise rakendusraamatute eest. Nüüd töötas direktor välja rakendusraamatute vormid. Ta lähtus seejuures keskkoolide ja gümnaasiumide vajadusest, tahtis aga teha nad kohustuslikeks nii kesk- kui algkoolidele. Üks kirjastus oligi neid valmis trükinud säärasel arvul, et neid pidi jätkuma kõigile koolidele. Algkoolide jaoks olid nad aga liig keerulised ja neid oli palju, rohkem kui ükski algkool neid võis vajada. Mis teeb näiteks väike algkool 25–30 rakendusraamatuga? Hulga ülearuste raamatute muretsemine oleks teinud algkoolidele ka asjata kulu. Direktor minu vastuväiteid ei arvestanud. Küsimus läks, nagu teisedki säärased, ministri lahendamata. Minister otsustas, et keskkoolide rakendusraamatuid ei või teha algkoolidele kohustuslikeks. O. J. Kiesel ei tahtnud järele anda ja lahkus ametist.

Uueks kooliosakonna direktoriks kutsus A. Jaakson Narva koolide inspektori Villem Altoa. Ta oli pärit Viru ranniku kehvadest oludest. Ta oli pikemat aega algkooli juhataja, õppis siis Tartu ülikoolis keeleteadust ja lõpetas ülikooli magistriraadiga. Pärast seda oli ta emakeele õpetaja Tartu ja Tallinna seminaris ning koolinõunik Läänemaal. Tema tulekuga lõppes ministeeriumis kodusõda kesk- ja algkoolide vahel. Ja kuna uus direktor oli pikemat aega kuulunud E. Õpetajate Liidu juhatusse ja "Kasvatuse" toimetusse, siis vaibus ka E. Õ. L. umbusaldus ministeeriumi vastu.

Uus kooliosakonna direktor V. Altoa oli tugeva loomuliku mõistusega mees ja taskaalukas praktiline administraator, kes välisest prestiižist palju ei hoolinud, vaid rohkem rõhku pani küsimuste sisulisele küljele. Eesti keele spetsialistina oli ta eriti osav keeleõpetuse metoodikas. Temaga oli kerge koos töötada. Võimujaotamise küsimust direktori ja peainspektori vahel üles ei kerkinudki. Ministeeriumi uus kodukord teda ei häirinud, vaid ta leidis, et selles kehtimapanud tööjaotus direktori tööd suuresti kergendab ja ta vastutust vähendab. Kui pärast A. Jaaksoni lahkumist ministriks sai prof. P. Kogerman, tegi direktor esitise, et ka uue ministri juures see kodukord püsima jääks. Hindamatuks kaastööliseks oli mul saarlane Aleksander Kuut, kes kandis "algkooliasjade juhataja" nimetust, nagu talle Vabariigi algaastail oli antud. Uus kodukord jättis selle nimetuse alles, pannes talle algkoolide peainspektori sekretäri kohused. Selleks sobis ta hästi. See oli põhjalik töömees. Mulle otsustamisele tulevad küsimused töötas ta hoolega läbi. Nagu omal ajal Fr. V. Mikkelsaarel, oli ka temal peas kõik aastate kestel antud määrused, nende muutused ja muutmise põhjused. Oma administratiivsed kogemused tõi ta vene ajast, mil oli olnud Liivimaa rahvakoolide direktori asjaajaja. Vene kõrgemad ametnikud armastasid mugavust, seetõttu oli jooksvate küsimuste lahendamine koondunud tema kui sekretäri kätte. Seega omas härra Kuut Riias suurt võimu, mida ta muu seas kasutas õpetajate kaitsmiseks inspektorite omavoli vastu. Inspektorid kartsid teda. Üks veneaegne koolijuhataja jutustas: "Revideerimisel noris inspektor minuga tüli mu seltskondliku tegevuse pärast, mis tema arvates koolitööd takistavat. Läksime temaga rängasti riidu. Inspektor käratas mu peale: "Olete tänasest päevast peale vallandatud!" Vastasin talle külmavereliselt: "Hea küll, kirjutatan täna härra Kuudile Riiga ja küsin, kas teil niisugust õigust on." Inspektor küsis kohmetult, kuidas ma härra Kuuti tunnen. Vastasin, et Kuut on mu noorepõlve sõber. Inspektor muutus lahkeks nagu sulavõli ja lausus leebelt: "Te mõistate muidugi, et ma lahtilaskmise ähvardamisega ainult naljatasin." Ta kirjutas kooli päevaraamatusse otsuse, et kool on hea ja ütles lahkudes: "Kui te härra Kuudile jälle kirjutate, siis tervitage teda minu poolt."

Õpetajate kaitsmise traditsiooni oli Aleksander Kuut toonud kaasa ka Eesti haridusministeeriumi. Minu ajal viis ta asjaajamises läbi tähtsa uuenduse – asutas algkooliõpetajate kartoteegi. Toredad töömehed olid ka kooliosakonna sekretär R. Alas ja ta abiline Feldmann. Kõik kolm mõistsid hästi kantsleikeelt, mistõttu määruste redigeerimisel raskusi ei olnud. R. Alas pidas ka koolide statistikat. Algaastail oli ta ministeeriumi statistik. Aga ametnike koondamise ajal arvas toleaeagne minister J. Lattik, et tema statistikat ei vaja ja et ta vajalikud andmed saab Riiklikust Statistika Keskbüroost. Seetõttu oli statistikalaud ministeeriumis kaotatud. Nüüd oli R. Alasel statistika kõrvalülesandeks. Oli selgunud, et Statistika Keskbüroo palju aeglasemalt töötas kui ministeerium seda vajas.

Kolleegid – idealist J. Aavik ja realist J. Grünthal olid sõbralikud rahuarmastavad mehed, kelledega võis tundide kaupa vaielda, ilma et oleks vaja olnud riidu minna. J. Grünthal, kelle õpetajad ta terava silma pärast "Naaskliks" olid ristinud, oli haruldane töömees, kes end sõna tõsisel mõttes surnuks töötas. Ta töötas kodus ööd läbi kuni kella kolme-neljani hommikul, misjuures ta kangesti suitsetas. Viimaks ei pidanud ta süda vastu ja ta suri parajas meheas. Maailmavaatelistes küsimustes oli meil tihti

vaidlusi. Tema oli sotsialist ja internatsionalist, kes esindas ennerevolutsiooniaegset vene "intelligentsi". Üle kõige hindas ta haridust, aga rahvuslik, usuline ja isamaaline tunne oli tal nõrk. Kõige paremini mõistsime üksteist Enn Terasmäega, aga ta kutsuti juba aasta pärast põllutöoministri abiks. Ta asemele määras Jaakson mag. Joosep Nõu. See oli vaikne õpetlane ja mõnus kolleeg.

Ministriabi V. Pätsiga oli mul Haapsalu algkooli juhataja koha pärast tekkimas tõsine konflikt, kuna keeldusin ta korraldusi täitmast. Tollele ajale, kui Jaakson autoõnnetuse tõttu haiglas viibis ja ministeeriumi juhatamine V. Pätsi käes oli, langes juhataja valimine Haapsalu algkoolile. Haapsalus oli enne olnud kaks algkooli, mis aga ühendati, kui püstitati uus koolimaja. Tekkis küsimus, kumba endistest koolijuhatajatest valida uue kooli juhatajaks. Neist oli ülempreester Mutt konservatiivne ja kõva korra nõudja, teine noorem, endine üliõpilane Viitar oli liberaalne ja vabama distsipliiniga. Mõlemal oli poolehoidjaid ja mõlema eest käidi ministeeriumis kostmas. Vastasin saatkondadele, et kinnitan selle, kelle esitab linnavolikogu. Volikogu valis juhatajaks Viitari ja ta abiliseks Muti. Härra Mutt protesteeris otsuse vastu, seletades, et varem peab olema noorema ees eesõigus. Kinnitasin siiski, nagu olin lubanud, volikogu kandidaadi. Mõne nädala pärast, kui see otsus oli jõustunud, saabus ülempreester Mutilt uus protest, seekord juba ministri nimele. See toodi minu kätte V. Pätsi resolutsiooniga, et endine otsus tuleb tühistada ja koolijuhatajaks määrata vanem kandidaat Mutt. Et härra Mutile kohta vabaks teha, oleks tulnud uus juhataja V. vallandada. Haapsalu linnavolikogu oleks võinud pidada seda oma solvamiseks. Ettevaatuse pärast ei läinud ma V. Pätsiga vaidlema, vaid viivitasin resolutsiooni täitmisega seni, kuni A. Jaakson oli terveks saanud. Siis kandsin asja talle ette. Minister ütles, et olin talitanud õieti ja jättis paberi enda kätte, lubades küsimuse V. Pätsiga ise ära öiidada.

Tallinna koolide inspektoriks määras minister Tallinna pedagoogiumi ja õp. seminari direktori A. Kuksi. Kuksi tegevusega ei olnud ma rahul. Ta ei tundnud õpetajate töötingimusi maa-algkoolides ja ei tahtnud neid tundma õppida. Ta püsis visalt seisukohal, et töötamine liitklassidega ei ole normaalne, mistõttu pedagoogiumis ja seminaris ei käsitletud töötamist koondklassides. Koondklasse oli aga maal vähemalt 72 protsenti ja noortel õpetajatel tuli seal raskusi. Tõukeks A. Kuksi ümberpaigutamiseks oli erakordne juhtum. Kriminaalpolitseil oli tegemist ühe pedagoogiumi õpetajaga ja ta teatas oma juurdluse tagajärgedest A. Jaaksonile. Minister käskis mind uurida küsimust pedagoogilisest seisukohast. Kutsusin direktor Kuksi ministeeriumi. Tema vastas üleolevalt, et tal õpetajate eraeluga ei ole midagi tegemist. Mul jäi järele ainult teatada ministrile direktori vastus. Jaakson käskis leida A. Kuksile uus koht. Ja kuna Tallinna koolinõuniku koht parajasti vabanes, määratigi A. Kuks sinna.

Kõige efektiivsemaks reformiks haridusminister A. Jaaksoni ajal oli kutsehariduslike õppeasutuste süsteemi loomine. Kutsehariduse korraldamist omariikluse lõppaastail võib pidada kultuuriliseks suursaavutuseks. Hindamatud teened sel alal on kahel mehel, Joh. Kiivetil ja Voldemar Pätsil. Kutsehariduse alal olime algul märksa halvemas seisundis kui üldhariduslikul. Siin olid meil asutused olemas, vaja oli neid ainult edasi arendada, aga kutsehariduse alal olime vene ajast väga vähe pärinud. Mõõdunud sajandi lõpus omandati tööoskust igivanal viisil – töö juures, õpipoisina töökodades ja ärides. Kutsehariduse saamiseks kooli kaudu tuli minna kas Vene- või välismaale. Aga merekoolid olid meil olemas ja sealt tuli välja palju kangeid kapteneid ja tüürimehi. Kangeiks meistreiks õpiti ka töö juures. Seda tunnistavad sajad purjekad, mis ehitati Eesti randades, ilma et ehituskoole oleks olnud aitamas. Pärast 1905. aastat, kui poliitilised olud lahenesid, asus tööle eraalgatus. Tekkis kaubanduslikke ja ko-

dumajanduslikke koole ja kursusi ning rida lühi- ja pikaajalisi põllumajanduslikke kursusi. Peale selle töötas põllumajandusliku hariduse levitamise alal laialdane instruktoirite võrk.

Omariikluse algaastail olid kutsehariduslike õppeasutuste kiire asutamise vajadusest teadlikud nii valitsus kui omavalitsused. Kuid puudus veel üldine plaan ja välismaalt ei olnud saada eeskujusid, mis oleksid meie oludesse sobinud. Põhjamaade rahvaülikoolide mõte ei löönud meil läbi, sest rahvas jooksis tormi üldharidusele. Valitses arvamine, et kesk- ja ülikooliharidus toob endaga kaasa ka ametid ja ametioskuse. Kutsehariduse pealesurumiseks tegi Fr. V. Mikkelsaar julge eksperimendi – pani kutsehariduslikud ained gümnaasiumidesse ja andis noortele laia valikuvabaduse. Meil loodi põllundus-, aiandus-, tehnilised ja kultuurtehnilised gümnaasiumid. Nende gümnaasiumide õpilased olid sunnitud õppima ka kutselisi aineid, kas nad seda soovisid või mitte. Seda katset peetakse üldiselt ebaõnnestunuks. Sääraste gümnaasiumide jaoks puudusid eeltööd, puudusid võimalused teoreetiliste teadmiste sidumiseks õppepraktikaga. Kõigest sellest oleks võidud üle saada, kui oleks olnud küllaldaselt raha vajaliste sisseseadete muretsemiseks. Selle asemel et neid õppeasutusi vajaliku varustada, sundis majanduskriisi hariduslikke kulusid kokku tõmbama.

Kutsehariduse korraldamiseks asusid agarasti tööle maavalitsused. Esmajoones asuti kutseharidust andma algkooli lõpetanud noortele. Tütarlaste jaoks asutati kutse-laadilisi täienduskooli ja poeglase jaoks tööstuskooli. Nendega oli sama häda kui kutselaadiliste gümnaasiumidega – puudus ühine plaan ning välismaalt ei olnud eeskujusid võtta. Asuti katsetamisele, misjuures iga maakond tegutses omaette ja oma kava järgi, nagu sellest on kõne Viljandimaa täienduskoolide asutamise kirjeldamisel. Täienduskoolid olid esimeseks sammuks ses suunas, mistõttu “lapsehaigused” olid paratamatud. Neid arstiti ja vigu kõrvaldati. Nii täienduskoolid kui tööstuskoolid omandasid kiiresti rahva poolehoidu. Täienduskooli sigines suur hulk. Koolide peainspektor J. Nõu nimetas neid küll (“Välis-Eesti” 20. 7. 1958) “ebarahuldavaiks katseteks, mis väga tunduvas osas kujunesid kutsekooli halvaks surrogaadiks”. Aga siin on tegemist mõistete segimine kuga: täienduskoolid ei tahtnudki olla kutsekoolideks, vaid siin oli tegemist kutsehariduse levitamisega rahvakooli kaudu. Rahvale läks seda hästi vaja, sest seni olid noored tütarlapsed pidanud õppima õmblemist, kudumist, toitude valmistamist ja muid kodumajanduslikke oskusi mitmesugustes linna ja alevike õmbluskoolides ja kursuste kaudu kodust eemal, milledest mõnedki olid kahtlase kuulusega ja millel puudus kontroll. Nüüd võidi kõike seda õppida oma kodu läheduses asjatundjate juhatusel ja kindla kontrolli all. Ja nii väga “halvaks surrogaadiks” ei olnud nad ammugi mitte, kui J. Nõu oletab, sest nad seisisid haridusnõunik J. Kiiveti püsiva kontrolli all, kes oli algusest peale täienduskoolide ja tööstuskoolide üldjuht.

Joh. Kiivet oli Fr. V. Mikkelsaare ja K. Olliku kõrval tähtsamaid koolielu juhte ministeeriumis. Sündinud 10. 2. 1879, lõpetas ta Peterburi ülikooli füüsika-matemaatika teaduskonna cand. math. kraadiga. Omandades pärast seda gümnaasiumiõpetaja kutse, astus ta haridusministeeriumi teenistusse a. 1919, kus ta määrati kutseoskuse osakonna direktoriks ja sellele lisaks a. 1923 haridusnõunikuks. Tema on seega ainuke mees, kes töötas haridusministeeriumis kogu omariikluse ajal. Oma iseloomult ja revideerimisvõtteilt erines Kiivet Mikkelsaarest tunduvalt. Mikkelsaar oli kõvakäeline ja järsk administraator, kes ei armastanud kompromisse, Kiivet aga leplik ja sõbralik, kes talitas siidkinnastes. Mikkelsaar armastas revideerimisel hiilata oma tunniandmise osavusega, Kiivet aga piirdus revideerimisega, ilma et ta klassis millalgi oma meetodeid oleks demonstreerinud. Üks oli iseteadlik juht, teine ettevaatlik nõuandja. Ta ei sundinud omavalitsustele oma seisukohti peale, vaid võimaldas käia ja otsida ka oma teid. Õpetajate kui ka õpilaste vastu oli ta muutumatult sõbralik ja viisakas, saates oma käitumisega koolinõunikud tihti piinlikusse: koolinõunikud tavaliselt sinatasid õpilasi,

aga Kiivet teietas ka kõige nooremata ja pisemat mudilast. Haridusnõuniku juuresolekul pidi ka koolinõunik kõiki teietama. Õpetajate tundide analüüsimisel tuli ta suur viisakus mõnikord kahjuks ta järelevalve efektiivsusele – tema nõuandeid arvestati vähem kui Mikkelsaare omi. Olgu näiteks järgmine lugu. Ühes gümnaasiumis viibis Kiivet kutsetu naisõpetaja loodusõpetuse tunnis ja leidis selles palju vigu. Mikkelsaar oleks sel puhul vigadele näidates ütelnud, et nii ei tohi teha. Aga Kiivet talitas teisiti. Õpetaja iga vea kohta ütles ta: “Teie tegite seda nii, aga mina oleksin talitanud nii.” Pärast haridusnõuniku lahkumist lausus õpetaja õnnelikult: “Minule ei lausunud härra Kiivet halba sõnagi. Ta seletas küll, kuidas tema oleks talitanud, aga kas saab siis lihtsalt õpetajalt nõuda, et ta nii tark oleks kui haridusnõunik!” Üldse oli ta väga sõbralik ja armas inimene.

Pööre kutsehariduse korralduses tuli aastal 1934, kui Nikolai Kann kutseosakonna direktoriks kutsus riigi kunsttööstuskooli direktori Voldemar Pätsi. See nimetus tõi ministeeriumi värskeid ideid ja julgeid võtteid. V. Päts, sündinud 7. 7. 1878, oli kutselt rakenduskunstnik. Ettevalmistuse oli ta saanud Peterburi Stieglitzi nimelises kunstikoolis, oli olnud joonistamisõpetaja Tallinna keskkoolides, õhtugümnaasiumi juhataja aastail 1907–1911. A. 1912 asutas ta Tallinna graafilise kunsti ja tehnilise joonistuse kursused, mis a. 1914 kujunesid kooliks ja millest kasvas välja kunsttööstuskool. V. Pätsi tegevust iseloomustas haruldane energia ja liikuvus. Organisatsioonide nimistu, milledes ta juhtivalt tegev oli, nõuaks endale terve lehekülje. Temast sai igale poole, kus oli vaja organiseerimistööd. Ka iseloomustas teda joon, et ta oma arvamusi ja seisukohti teistele peale ei surunud. Laia tegevusvabaduse sai ta aastal 1936, kui ta A. Jaaksoni ettepanekul ministriabiks määrati ja kutseoskuse organiseerimine ja ümberkorraldamine tema hooleks anti. Ta jäi seejuures kutseoskuse osakonna juhatajaks edasi, saades abijuhatajaks J. Kiiveti ja põllutöökoolide peainspektori Enn Terasmäe. Need kolm meest täiendasid teineteist hästi. V. Pätsi kunstnikufantasiale ja planeerimiskirele tuli lisaks J. Kiiveti pikaajaline praktika kutsehariduse juhtimise alal ja olukorra tundmine ning Enn Terasmäe suured administratiivsed võimed, selge silm, praktiline mõistus ja põhjalik põllutööala tundmine. Tähelepanu väärib seejuures, et igaüks neist poliitiliselt eri erakonda kuulus: V. Päts oli tööerakondlane, J. Kiivet sotsialist ja Terasmäe kogupõllumees. Kui siia veel lisada, et peainspektor J. Lang rahvaerakondlane ja minister A. Jaakson parteitu olid, siis saame tõendi, et haridusministeeriumis juhtivate tegelaste poliitilised vaated tol ajal mingit osa ei etendanud.

Need kolm meest asusid julgelt looma kutsehariduse süsteemi ja koostama kutseliste õppeasutuste võrku. Töötingimused selleks olid soodsad. Minister A. Jaakson andis V. Pätsile tegevusvabaduse, opositsiooni ei olnud karta ka valitsuselt, sest K. Päts oli kutseharidusest väga huvitatud, toetades eriti täie hingega põllumajandusliku hariduse töstmist. Nii valmis a. 1937 kutsehariduslike õppeasutuste seadus. See liigitas kõik ministeeriumile alluvad õppeasutused nelja kategooriasse – põllumajanduslikud, majanduslikud, kodumajanduslikud ja tehnilised, igas kategoorias mitmet liiki ja tüüpi. Koolides kehtestati ühtluskooli põhimõtte, võimaldades õpilaste liikumise alamast astmest ülemasse – kutsekoolidest võidi nüüd astuda ka ülikooli. Seega viidi need koolid välja umbtänavast – kutsekoolidel oli seni noorsoo juures eriti just seetõttu halb kuulsus, et nende kaudu oli võimatu pääseda ülikooli.

Koolide tüübid korraldati põhimõtte järgi, et noortel oleks võimalikult lai valikuvabadus ja sellekohaselt, kuidas see vastas olukordadele ja noorte soovidele. Õppeasutused jagunesid alam-, kesk- ja kõrgemasse astmesse. Ühed olid rajatud algkooli 4., teised algkooli 6. klassile, kolmandad reaalkoolile, isegi ka gümnaasiumile. Neid oli ühe-, kahe-, kolme- ja nelja-aastase kursusega, oli täisajalisi ja osaaajalisi, linnatüübilisi ja maatüübilisi.

Eriline rõhk asetati sellele, et õpilased teoreetilise hariduse kõrval omandaksid tõhusaid praktilisi oskusi. Selleks asutati õppetallid, õppeaiad, õppetökojad jne. Kogu süsteem kujutas endast keerulise labürindi, mille kohta A. Jaakson naljatas, et sellega orienteerumisel tal pea hakkab ringi käima. Kõigile neile asutustele tuli koostada põhikirjad ja tööjuhised, rakendada nad tööle ning kooskõlastada nende tegevus. Haridusministeeriumi nõukogu koosolekud olid tol ajal pühendatud peamiselt kutseharidusele. Neid peeti tihti ning nad olid pikad ja väsitavad.

Tehnilisi koole juhtis peainspektor Hendrik Norman ja kodumajanduslikke nõunik Alma Martin. Ministeerium ei jõudnud kõiki oma kavu läbi viia – aiandus- ja põllundustehnikum jäi riigipöörde tõttu avamata. V. Pätsi soovid läksid kutseharidusest veelgi kaugemale. Ta sooviks oli viia läbi seadus, et talundite juhid peaksid omama põllumajanduslikku ja äriteenijad kaubanduslikku haridust.

Kutseliste õppeasutuste mitmekesidust näitab järgnev tabel:

KOOLIDE JA NENDE ÕPILASTE ARV OLI 1938/39. KOOLIAASTAL:

Kooli tüüp	Koolide arv	Õpilaste arv		kokku
		mees-	nais-	
Põllumajanduslikud rahvakoolid	4	106	65	171
Ühe- ja kaheaastased põllunduskoolid	13	274	65	339
Ühe- ja kaheaastased aianduskoolid	5	93	68	161
Põllundus- ja aianduskeskkoolid	6	448	70	518
Põllunduse erikoolid	14	231	194	425
Tööstusõpilaste koolid	12	1.377	727	2.104
Ametikoolid	4	113	22	135
Tööstuskeskkoolid	10	1.436	–	1.436
Eritüübilised tööstuskoolid	6	173	34	207
Merekoolid	2	186	1	187
Tehnikumid	2	320	–	320
Kunstikoolid	2	77	146	223
Kodutööstuskoolid	10	24	468	492
Naiskutsekoolid	8	–	927	927
Majandusõpilaste koolid	2	49	114	163
Kaubanduskoolid	3	35	60	95
Majanduskeskkoolid	11	773	1.074	1.847
Kommertsikoolid	4	132	192	324
Ühistegevuskoolid	2	45	10	55
Kodundusõpilaste koolid	2	–	65	65
Ühe- ja kaheaastased kodunduskoolid	16	–	558	558
Kodunduskeskkoolid	5	–	337	337
Kõrgema astme kodumajanduskoolid	6	–	290	290
Kodumajanduslik pedagoogikaklass	1	4	35	39
Õppetökojad	9	38	156	194
Kursused	7	84	183	297
Kokku	169	6.031	5.884	11.915

Andmed on võetud haridusministeeriumi aruandest 1938/39. kooliaasta kohta ("Eesti Kool", september 1939, nr. 7.).

Võrdluseks võib nimetada, et samal kooliaastal õppis üldhariduslikes keskkoolides õpilasi: progümnaasiumides 9.105, reaalkoolides 4.060 ja gümnaasiumides 2.516 õpilast, kogusummas 15.681 õpilast.

Kuna tähendatud kooliaastal rida kutsekoole alles esimest aastat töötas, siis oli järgmisel kooliaastal 1939/40 nende õppeasutuste arv märksa suurem. See näitab, et rahval oli tekkinud usaldus kutsehariduse vastu ja et esialgne tormamine üldhariduslikesse keskkoolidesse oli vaibumas.

K. Pätsi "vaikiva ajastu" valitsuse suureks teeneks hariduse alal on kavakindel koolimajade püstitamine. Seni oli see toiminud juhuslikult – ehitasid ainult need omavalitsused, millel oli selleks tahtmist, aga tihti puudus see tahtmine just neil valdadel, millede koolimajad olid kõige viletsamad. Keegi neid sundida ei saanud. Vallad suutsid oma kehvuse tõttu püstitada koolimaju ainult riikliku toetuse või laenuga. Kes laenu ei palunud, see seda ka ei saanud. Laenude hõlbustamiseks oli a. 1928 asutatud koolimajade ehitamise fond. A. 1936 oli selles veel kõigest 300.000 krooni. Siiski oli toleks ajaks jõutud juba püstitada uusi ja ümber ehitada vanu 426 koolimaja. Ehitajate esireas olid olnud linnad ja "ärksamad" vallad, kuna "mahajäänud" vallad viletsate hoone- tega läbi ajasid.

1936 asus kooliosakond plaanimajanduse valmistamisele. Kõik koolimajad, mis ei vastanud nõuetele, jaotati kolme ossa, määrates igaühele neist uue ehitamiseks viis aastat. Esimesse klassi paigutati üürimajades või kahe vahetusega töötavad ja kõige viletsamate majadega koolid. Nende ülalpidajaile tehti kohustus püstitada ajanõuetele vastavad koolimajad lähema 5 aasta jooksul. Järgmine viisaastak haaras vähe paremaid ja kolmas vähemate puudustega koolimaju. Nii pidid 15 aasta pärast kõik koolimajad korras olema. Koolimajade uurimismaterjalid avaldati brošüüris "Koolimajade ehitamise plaanimajandus". Sellest nähtus, et vajati üldse 247 uut maja, kuna ümber- ehitamisele pidi tulema 320. Koolivalitsuste arvestuste järgi nõudis see ümmarguselt 15 miljonit krooni. Sellest summast oli omavalitsustel enestel kogutud ainult 10 protsenti ja iga-aastaste eelarvete kaudu loodeti saada lisaks veel 5 protsenti. Ülejäänud 85 protsenti pidi tulema riiklikest toetustest ja laenudest. Kooskõlas plaanimajandusega andis valitsus samal sügisel koolimajade ehituslaenufondi seaduse. Fond asutati haridusministeeriumi juurde. Laenuandmise komisjon koosnes haridus- ja sise- ministeeriumi ning riigikontrolli esindajaist. Komisjoni otsused kinnitas haridusmi- nister. Fondi rahalised summad pidid tulema kahest allikast – seniste laenude kustuta- mise ning riigi eelarve korras määratavaist summadest. Laenu võidi saada kuni 50 aastaks. Laenudelt tuli intressi maksta alles viiendast aastast peale ja siis ka ainult pool protsenti. Fondi valitsejaks määrati Pikalaenu Pank. Sama aasta detsembris anti üksikasjaline määrus fondi kasutamise kohta – "Koolimajade ehituslaenu fondi mää- rus". Et soodustada kivimajade ehitamist, piirati puumajadele antava laenu pikkust 25 aastaga. Laenu andmise korra kohta pandi kehtima määrus: esimene osa, 40 protsen- ti, antakse välja pärast hoone alusmüüri ja sokli valmimist, teine, 20 protsenti pärast hoone katuse alla saamist ja ülejäänud osa pärast maja lõplikku valmimist.

Ehitusprojektide esialgseks läbivaatamiseks moodustati kohtadel komisjonid, mil- ledest osavõtt tehti koolijuhatajaile ja koolide inspektoreile kohustuslikuks. Peakomis- jon asutati haridusministeeriumi juurde.

Nüüd läks koolimajade ehitamine hoogu. Ehkki rahapuudusel fondist laenu luba- tud ulatuses kätte ei saadud, tõusis ehitavate koolimajade arv aastas üle saja. 1937 ja 1938 sai mõlemal aastal valmis üle 80 maja ja kinnitati sama palju plaane. Nüüd pää- ses ka Abja-Paluoja kool kõrtsist välja oma majja.

Uute koolimajade püstitamine tõi ministeeriumi kõrgemale ametnikele palju tööd lisaks. Neil aastail, kui uusi koolimaju veel vähe ehitati, oli kujunenud kombeks, et maja alusmüüri panemisest ja koolimaja õnnistamisest ka ministeeriumi esindaja osa võtab. Nüüd, mil iga nädal mõni maja valmis, tuli ministeeriumi ametnikel iga püha- päev lennus olla. Algkoolimajade pidustuste korral langes see kohustus enamasti mul-

le. See oli ebamugav ülesanne. Mul ei ole millalgi kerge olnud pidukõnesid käisest raputada. Juhtus ka koomilisi lugusid. Ühel laupäeval, kui viibisin Võrumaal revideermisreisil, otsiti mind üles ministri telefonilise käsuga, et järgmisel päeval pean esindama ministeeriumi Kanepi uue koolimaja õnnistamisel, millest võtvat osa ka peaminister Eenpalu. Oli võimatu rutata koju Nõmmele riideid vahetama. Pidin minema pidule reisiülikonnas. Jõudsin kohale veerand tundi enne aktuse algust ja lugesin kokkudes pidukavast: "Aktusekõne – peainspektor Raud". Säärase ettepanekuga ei olnud keegi mu poole pöördunud ega olnud sellest mind informeeritud. Nii pidin siis pidama peaministri ees kõne täiesti ette valmistamata.

Juhtus ka teistsuguseid nalju. Haapsalust tuli palve saata uue koolimaja õnnistamiseks esindaja. Kiri lõppes märkusega, et ärgu saadetagu selleks peainspektor Rauda. Olin ära vihastanud linnapea Alveri. Kui mõni aeg varem koolide külastamisreisil olime jõudnud ministriga Haapsalusse ja seal linnapea saatel ehitatava algkoolihoone ehitustöödega tutvusime, palus linnapea ministrit, et maja õnnistamise korral koolile annetataks raamatukogu, vähemalt kahesajaköiteline. Säärane palve ei olnud ministrile uudiseks. Koolide külastamise puhul esitati talle ikka ja ikka toetuspalveid, millede täitmiseks ministeeriumi eelarves raha puudus. A. Jaakson sai neist kergesti üle üteldes, et palve antakse kaalumiseks peainspektori kätte. Minu hooleks jäi siis nende tagasilükkamine. Nii vastas ka seekord minister linnapeale: "Kuulame, mida ütleb selle kohta peainspektor." Tuletasin linnapeale meelde, et Haapsalu on riigilt juba saanud – riik on ehitanud koolimaja gümnaasiumi jaoks ning peab seda riigikoolina oma kulul ülal, samuti ehitatakse ka algkoolihoone riikliku laenuga. Aga on teisi omavalitsusi, nende hulgas väga kehvi, kes riigilt veel laenu ega toetust ei ole saanud. Ministeerium peab mõtlema ka neile. Linnapea otsuse järgi olingi mina selles süüdlane, et Haapsalu algkool kingist ilma jäi.

Oli koole, kes palusid ministrilt luba paigutada ta pilt uue koolimaja seinale. A. Jaakson ei andnud selleks millalgi luba. Ta naljatas, et ta ei taha, et pärast valitusevahetust ta pilt kuskile põningunurka heidetakse.

Heino Rannap

HEINO KALJUSTE

20. sajandi lõpust hakati Euroopa riikides õpetajaametit ja selle erisust tarvilikult tähtsustama. Püütakse mõtestada selle tegelikult väga vana elukutse juuri ja eripära. Kaevatatakse elu- ja ajaloopöüest neid kullaterakesi, mis kokkuliidetult annaksid selle eriomase, mida väljendavad sõnad *teacher*, *professeur*, *utšitel*, *opettaja*, *Lehrer*, meil Eestis *koolmeister*. Oleme harjunud, et eestlane käib õppimas laias maailmas, kuidas riiki valitseda ja majandada, kuidas istuda ja astuda, kuidas lapsi õpetada. J. W. Jannsen on öelnud: "Ta lõpetaja/ peab olema hea laste isa ja hea vanem vend ja sõber, koolimaja nende tulease ja koolmeister nende laiaokstega viljapuu, kust laps ja vana ulatab võtma, mis tal tarvis." Tuhandete laste kasvataja, nende muusikaline kujundaja, vanem vend ja sõber oli Heino Kaljuste. Eestlaste kultuuritaset on pisitasa tõstnud paljud haritlased, rahvast on kokku liitnud poliitikud ja muusikud, muusikaharidust on suunanud Saebelmannid, Jakobson, Jannsen, Mesiäinen, Riho Päts ja Heino Kaljuste. Võime täheldada, et temas peitunud andekuse osakesed kandusid eri tegevusvald-

kondadesse – Kaljuste ande suurus avaldus nii pedagoogikas, dirigenditöös, kirjamehetegevuses kui ka eestvõtja-korraldaja toimingutes.

Merle: Ta on alati heas tujus, kunagi ta ei karju.^{*30}

On vana tõde: et töö edeneks, peab seda armastama! Heino Kaljuste armastas õpetajatööd. Just tema kohta võis öelda – ta oli sündinud õpetajaks. Ta enda elu oli väga hästi organiseeritud, päev planeeritud nii, et seal piisas tunde musitseerimiseks, loenguteks konservatooriumis, kooritööks lastekooriga ja professionaalse koorikollektiiviga, mõttemõlgutusteks kirjutuslaua taga, uue repertuaari otsimiseks. Piisavalt pidi aega jääma ka perekonna jaoks. Hästi organiseeritud töö laabumine andis hea tuju ja nakatava elurõõmu. Vanematekodust pärit töökus võimaldas ühe päevaga saavutada tulemusi, mis mõnel teisel oleks päevi nõudnud.

Heino Kaljuste sündis 18. novembril 1925 Narvas kingsepa ja õmbleja peres. Muusikahuviline poiss mängis juba viieaastaselt löötpilli, mõni aasta hiljem kinkis muusikaharidust soosiv isa poisile viiuli ja siis algasid viiuliõpingud Leopold Vigla juures. Iseõppinud muusik Vigla mängis mitut pilli ja oli lisaks heade pedagoogivõimetegega. Hiljem oli ta Tallinna muusikakooli ja konservatooriumi õppejõud, muu hulgas eesti akordionikooli looja.

Heino Kaljuste koolitee algas Narva 2. algkoolis ja jätkus linna 1. progümnaasiumis. 1940. a said vanematest vabrikutöölised, poeg võis õppida Narva muusikakoolis. 1943/44. õa õppis Kaljuste Tallinnas J. Westholmi gümnaasiumis, kust ta Saksa sõjaväkke mobiliseeriti; teenis viis kuud Eesti 20. diviisi tagavaraväeosa staabis. Seejärel oli Saaremaal maapaos ning talvel 1944/45 juba Kuressaare keskkooli õpilane. Kutsealusena sattus ta Nõukogude armeesse, tema väeosa paiknes Kohtla-Järvel. Osutus, et linna keskkoolis puudus lauluõpetaja ja Kaljuste komandeeriti sõjaväeteenistuse lisaülesandena kooli muusikat õpetama. Otsemaid ilmnas, et läbinisti musikaalne noormees sobis peaaegu omavanuste õpilastega suurepäraselt ja nii ta jäigi samasse kooli õpetajaks 1949. aastani. Sooritanud sealsamas küpsuseksamid, siirdus ta samal aastal Tallinna Muusikakooli koorijuhtimist õppima. Just Kohtla-Järve koolikooride töötulemused ja osavõtt üldlaulupeost julgustasid Heino Kaljustet omandama muusiku elukutset. Üks aasta muusikakooli ja viis aastat konservatooriumi prof Jüri Variste käe all kujundasid temast innuka koorijuhi.

Riina: Temas on kaduma läinud suur operisolist, väga kauni häälematerjali-ga ja ääretult ilmekas laulja.

Õppejõud Variste oli ühtlasi Eesti Raadio segakoori peadirigent ja kutsus kauni tenorihäälega õpilase oma koori. Ühel hoobil kahanesid majanduslikud mured ja kogunesid professionaalse kooritöö kogemused sedavõrd, et Kaljustest sai pärast konservatooriumi lõpetamist koori dirigent, kes aitas peadirigendil õpetada häälepartiisiid, viimistleda repertuaari ja juhatada ka koori stuudioesinemisi.

Muusikaõpetaja töö, mis Kaljuste püüdlustes sai tähtsaks juba Kohtla-Järvel, aina hoogustus Tallinna 4. keskkooli muusikaõpetajana (1950. a). Sellest koolist kasvas ta rohkesti lauljaid koolidevahelisse lastekoori.

Kadri: Vahel on ta isegi liiga hea meie rõõvlikarja vastu.

1947. a üldlaulupeo ettevalmistuse käigus oli Riho Päts loonud eeskujuliku ülelinnalise lastekoori, suuresti tänu kellele õnnestus lastelaul 1947. ja 1950. a üldlaulupeudel. Kuna R. Päts vanglasse ja seejärel Siberi teed läks, jäi lastekoor dirigendita. Nüüd oligi Heino Kaljuste see söakas mees, kes oma õpetaja tööd edasi viima asus. Tema eestvõttel sai teoks uus ülelinnaline lastekoor, hoolimata juhtivtöötajate pessimismist. Valinud ja veennud asutatavasse koori tulema lapsi 16 Tallinna koolist, alustas ta üht suurejoonelisemat kultuuriprojekti. Esimesed tegevusaastad kulusid

³⁰ * Vahekirjad siin ja edaspidi on Ellerheina koori tüdrukutelt.



heakõlalisuse, ansamblitunnetuse kujundamiseks ning muidugi noodidõpetuse omandamiseks. Kolmandal tegevusaastal esineti juba iseseisva kontserdiga "Estonias": esitati koos Eesti Raadio orkestriga Šostakovitši oratoorium "Laul metsades", juhatas Roman Matsov. Siitpeale esines koor reeglipäraselt nii Eestis kui ka liiduvabariikides, tuues kuulsust eesti koorikultuurile, heliloojale ja dirigentidele. Aastast 1969 kannab koor nime Ellerhein, sümboliseerides koori kevadist värskust ja koorikultuuri ajaloolist järjepidevust Saebelmännist nüüdisajani.

Mari: Ta on inimene, kes pidevalt uuendusi ja täiendusi välja mõtleb.

Tõepoolest, uudsusetunne oli Kaljustele põlisomane. Seda märkasid kõik ta juhatatava kateedri kolleegid konservatooriumis, olgu siis asi repertuaarivalikus, hääleseade nippide nuputamises või ettepanekutes uuendada muusikalist kasvatust koolis. Metoodikas oli Kaljuste ju tegelikult autodidakt, ta uuris Riho Pätsi muusikaõpetuse põhi-

tõdesid (eriti ta rütmilis-meloodilist meetodit ja relatiivset astmesümboolikat), jätmata tähelepanuta teisi muusikaõpetuse nimekate tegijate (Mesiäinen, Kiiss, Siukonen jt) soovitusi. Ent haare ulatus kaugemalegi: Kaljuste oli tuttav ka nimedega, nagu välja-paisteve inglise muusikaõpetaja John Curvin, sakslanna Agnes Hundoegger, soomlane Aksel Olaf Törnudd, sakslane Carl Andreas Eitz, šveitslane Émile Jaques-Dalcroze; see tähendab nende metoodilise loominguga. Muidugi tuli erinevad meetodid loovalt läbi mõelda ja tegelikult oma meetod leida. Veel enam: uus metoodiline kvaliteet eeldas kõrgmuusikaharidusega õpetajaid, kes suudaksid lahti ütelda sissejuurdunud noodidõpetuslikest stampidest ja tõusta pigem mängulisele kui tuimalt õpetuslikule tasemele.

1960. aastatel oli juba võimalusi sõita muusikaõpetajate rahvusvahelisele (ISME) kongressile Budapesti ka mitmel eesti õpetajal, sealhulgas Heino Kaljustel. Sealsetes koolides rakendus suurendatud tundidega muusikaõpetus, kusjuures kasutati nn relatiivset noodidõpetust silmapaistva helilooja ja muusikaõpetaja Zoltán Kodály töötluses. Nii sai tuge ka eesti muusikaõpetuse uuendamine, Kaljuste töötas ungari didaktikale ja teistelegi eeskujudele toetudes välja relatiivse solmisatsiooni eesti variandi, mida hakati kutsuma ka Kaljuste meetodiks.

Elo: Ta on tark, oskab igasuguseid pille mängida.

Noodist lugemise kergendamiseks oli juba möödunud sajandil leitud vastavad käemärgid ja helistikust sõltumatud noodinimetused. Kaljuste võttis kasutusele omaloodud JO-LE-MI noodinimed ja varieeritud käemärgid. JO-LE-MI kasutamine tähendas aga suhtelise helikõrguse jada, mis välistas bemollide ja ristidega helistike tundmise vajaduse, kujundas õppuris helilaadilisi kogemusi ning sellega seoses kiiremat ja kergemat noodist laulmist. Et see meetod osutus praktikas keeruliseks ja paljud muusikaõpetajad ei võtnud seda vastu ("meetod on jama" – väitis konservatooriumi muusikateooria kateedri juhataja prof Arro), korraldas H. Kaljuste mitmeid kursusi, näidistunde ja tutvustusi ajakirjanduses. Meetodi olid omandanud ta lastekoori (sel ajal juba Ellerheina) lauljad, kes demonstreerisid korduvalt, kuidas ja kui kiirelt võimaldab relatiivne solfeždeerimisoskus õppida uut repertuaari. Fantastiline väljund oli tundmatu laulu kohene interpreteerimine demonstratsioonisinemisel Tšehhoslovakkias,



lis. Heino Kaljuste suutis pillimängu rakendada väga paljudes Eesti koolides, laiendades seega oluliselt muusikaharidust.

Mariann: Ta on meie teine isa, keda me väga armastame.

Ellerheina kunstiline tase tõusis pidevalt just nimelt Heino Kaljuste fantaasiarikka organisatsioonitöö tõttu. Ta lõi täiesti originaalse kooristuudio skeemi ja viis selle rakenduslikult ellu. Stuudios hakkas tegutsema neli õppeklassi, kust paremad valiti igal kevadel järgmisse klassi. Igal klassil on oma koor ja esinemisvõimalused, muidugi hääleseade, noodiõpetuse ja soovi korral ka pilliõpetusega. Ellerheina põhikoor täieneb igal aastal neljanda eriklassi lõpetanutega niivõrd, kuivõrd on põhikoorist lahkujaid keskkooli lõpetamisel. Häälelise ühtluse pärast loobus H. Kaljuste poistest, kes algul moodustasid koorist väikese osa ja kes häälemurde tõttu varsti koorist välja langesid. Tütarlaste koosseisu suur eelis on selles, et nad võivad laulda kooris keskkooli lõpuni. Enne abituriumi lahkusid koorist vaid üksikud, sest suurele tööpingele, rohketele proovidele ja esinemistele vaatamata olid Heino Kaljuste loodud kooritraditsioonid, töömeeleolu ja laulurõõm sellised, et kuidagi ei raatsitud loobuda aastaid õnne andnud tegevusest. Põnevad olid kontserdireisid ja võistulaulmised rahvusvahelistel konkurssidel ja festivalidel Jugoslaavias Celjes (1977), Kanadas Powell Riveris (1988), kus võideti esikohad. Plaadistati ja lindistati rohkesti laule. H. Kaljuste ja Ellerheina esituses on kõlanud enamik eesti heliloojate lastekoori laule. Ellerhein võttis osa kõikidest tolle perioodi laulupidudest, ta oli lastekoorte tuumaks ja rikastas oma ühtlase riietusega laululava kaunist pilti.

Küllli: Ta on maailma kihvtim mees, alati muhe ja lõbus.

Majanduslike võimaluste kasvades ja Heino Kaljuste muusikapropaganda mõjul said koolikoorid võimaluse iseseisva laulupeo korraldamiseks. Iga viie aasta järel toimuvate koolinoorte laulu- ja tantsupeo innukamaid korraldajaid ja läbiviijaid oli muidugi Heino Kaljuste.

Kui laulupidudele oli antud liikumishoog, mõttes Kaljuste, kuidas tõsta üldist koorikultuuritaset ja noorte muusikaharidust; ta leidis, et on aeg anda soovijatele süvenda-

Gruusias, Moskvast jm, kuhu viis Ellerheina matkateekond. Heino Kaljuste saavutust vaadati-kuulati maailmaimena. Mitmed N Liidu muusikaõpetajad asusid Kaljuste meetodit jäljendama, mõnel see ka õnnestus, teisel ebaõnnestus meetodi pooliku rakendamise tõttu. Eestis leidis uuendatud noodiõpetus pooldajaid nooremate pedagoogide hulgas. Entusiastlik ja ennastületav pürgimus viis paljud koolikoorid uuele tasemele. Ehkki Riho Päts ütles naerusui, et noh, kui tavalisele noodiõpetusele oleks ka niipalju tähelepanu ja aega pühendatud kui nüüd JO-LE-MI-le, küllap oleks samuti häid tulemusi saavutatud. Aga üks uus on ikka ja alati põnev, järeletegemisele innustav, lootusi tekitav, pealegi annab uus ka tulemusi. Heino Kaljuste lisas näiteks JO-LE-MI klassiõpetusele pillimängu, rakendades kõik õpilased vägagi erinevaid löökpile ja seejärel plokkflööte mängima ning ühendama seda lauluga. Riho Pätsil õnnestus see omal ajal Tallinna 21. algkoo-

tud muusikaharidust üldkoolides. Minister Ferdinand Eiseni innukal toetusel õnnestuski avada mitmeid muusikakallakuga keskkoolet, kus uuenduslike meetoditega õpetajateks said Heino Kaljuste kooli läbinud noored pedagoogid. Nendest koolidest kasvasid oskuslikud koorilauljad ja muusikasõbrad, kultuuriga rikkalikumalt varustatud noored. Siit kasvas välja suurepärane koorikollektiiv – segakoor Noorus.

Anu: Ta dirigeerib hästi ja osavalt.

Õpetaja ja kolleeg Jüri Variste on väitnud, et Heino Kaljustet iseloomustab töökus, suured teadmised muusika alal, hea organiseerimis- ja pedagoogiline anne, suur muusikaalsus. Eks nende omaduste pärast kutsutigi H. Kaljuste konservatooriumi õppejõuks. Aastast 1955 kuni surmani läbis ta ametinimetused: assistent, vanemõpetaja, dotsent, professor; ta õpetas kooridirigeerimist, muusikaõpetuse metoodikat, juhtis kooriklassi ja koolipraktikat. Aastail 1978–1986 oli ta koolimuusika metoodika ja pedagoogika kateedri juhataja, sisustas muu hulgas eeskujuliku metoodikaklassi ja viis üliõpilaste pedagoogilise praktika uuele, hoopis nõudlikumale tasemele. Didaktika-loengute elustamiseks ja uute suundade kontrollimiseks asus professor ise Tallinna 21. keskkooli algklassiõpetajaks, õpetades klass-klassilt läbi laulurepertuaari, muusikakuulamise, pillide kasutamise, eriti aga noodiõpetuse finessid. Paralleelselt tööga üliõpilaste ja algkooliõpilastega valmisid Heino Kaljuste laulikud, milles õpetuslaad ja repertuaar tuginesid katseõpetusele. See oli kindlatel alustel rajanev süsteem ning õpetajaile hindamatu abiline.

Tiina: Ta kasvatab meid hea sõnaga ja kurja näoga.

Loova ja sugestiivse isikuna genereeris Heino Kaljuste pidevalt uusi ideid ja viis neid ellu. Et Eestis puudus muusikaajakiri, lõi ta toimetuse nõusolekul ajakirjas Nõukogude Kool rubriigi "Koolimuusika", moodustas ühiskondliku toimetuse, kirjutas ise ja veenis tegevõpetajaid avaldama muusikaõpetuse päevaküsimusi, eriti kajastama metoodilisi probleeme.

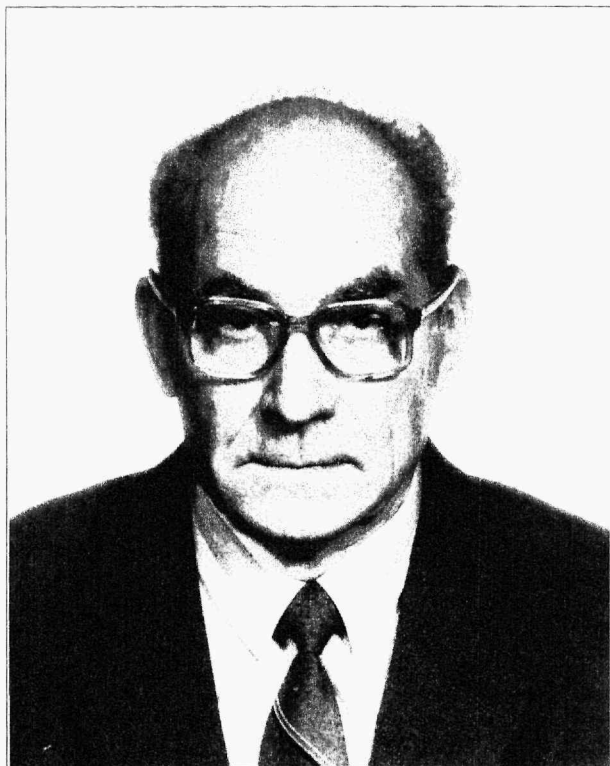
Koolikoorid ja Ellerhein vajasid klassikalise repertuaari kõrvale uusi laule, mille tekstid oleksid mõistetavad ning mis sobiksid eale ja vastaksid muusikaliselt lastehäältele. Heino Kaljuste seadis sadu rahvalaule ja ka kohandas täiskasvanute laule lastekoorile. Rohkesti lastelaule lõi ta ise ühehäälssetest õpetusliku ülesandega koolilauliku lauludest mitmehäälssete koorilauludeni. Enam lauldud on ta "Hällilaul", "Nii möödus päev" ja "Tulge kiikuma" K. Korseni tekstile; "Uhti, uhti", "Tütrel tänu" ja "Sirjelind" rahvalaulumotiividel; mitmele laulule on ta loonud ise ka teksti. Ta laulud on lihtsad, enamasti salmilaulud. Vaid üksikud, nagu kolmehääline kontserdipala "Meie leelo", on komplitseeritumad. 38 aasta jooksul, mil ta oli Ellerheina peadirigent, on koor esitanud tema koorilaule nii kodu- kui ka välismaal. Need laulud on leidnud tee mitmesse tema enda koostatud koorilaulukogumikku ning üldlaulupidude repertuaari.

Heino Kaljuste suri parimas töömeheas 28. juulil 1989.

Heino Kaljuste elutööd jätkavad ta arvukad õpilased. Tiia Loitme juhtimisel ja juhatamisel võidab Ellerhein uusi auhindu ja rahvusvahelist tähelepanu; Eesti Muusikaakadeemias kasvavad noori muusikaõpetajaid Ene Üleoja, Eve Karp, Ene Kangron jt. Heino Kaljuste loodud Ellerheina kammerkoorigest kasvas Eesti Filharmoonia kammerkoor ja ta maailmatuntusega dirigent, Heino Kaljuste poeg Tõnu Kaljuste.

HEINO RANNAP
on TMA emeritprofessor

IN MEMORIAM



ENDEL LEIBAK
15.06.1921–01.02.1999

1. veebruar oli tänavu esmaspäev.

Keskpäeval tuli Ennel kirjastusemaja suurest laiaast trepist üles, ära tooma korrektuurpoognaid. Ikka nii, nagu ta oli seda teinud viimased 47 aastat. Siin majas oli tema toimetaja käe ja pilgu alt läbi käinud sadu raamatuid, kümneid uusi keeleõpikuid, oli ta ju aastail 1952—1981 kaasa teinud kõik haridusreformid, näinud uute võimekate autorite tõusu ja vanade lahkumist. Viimaseil aastail oli tema hooleks KU keeleline toimetamine ja korrektuur, ta „pidas korda“, nagu ütles KU toimetaja. Tollelgi päeval tuli ta küljendaja juurde, et kätte saada parandatud tekst, see läbi vaadata ja järgmisel päeval tagasi tuua.

Õhtul vajus suure töömehe pea väsinult lauale...