



KOOLIUUENDUSLANE

Pedagoogilise mõtte areng Eestis aastail 1918—1940

Ferdinand Eisen

Usuõpetuse kasvatuslikud ülesanded algkoolis ning teid ja võimalusi nende teostamiseks

Märt Raud

Usuõpetusest enne ja nüüd

Meelis Kond

Reegel on õpilase abiline

Tiiu Puik

Riiklikust järelevalvest haridussüsteemis tagasisaatega kolmekümnendaisse aastaisse

Harri Kelder

Johannes Valgma kui õpetaja ja keelemees

K. Malmstein,
L. Villand, R. Virkus

Püüdlusi matemaatika õpetamise paremustamiseks viiekümnendail ja kuuekümnendail aastail

Olaf Printits

Ajalooõpetuse kavandamisest väliskogemuste toel

Silvia Õispuu

Pühitsuseta jäänud kuninglik tee

Tiiu Kuurme

Mäng, töö ja õppimine eesti aabitsates

Meri-Liis Laherand

Kaks laulu koolilastele

Andres Vahisalu

•

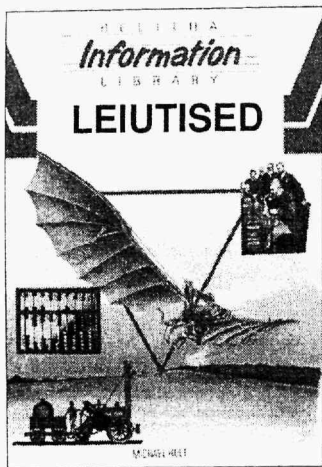
Eeva Taltsilt *Kooliuuenduslasele*

Новый предмет и вечные проблемы

Роман Каллас

1996

2



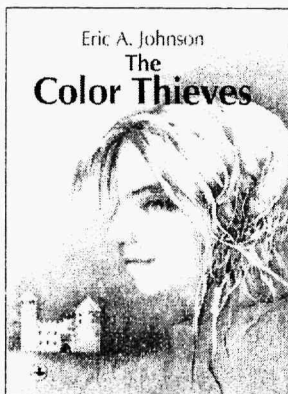
Michael Holt Leiutised

Sarja *Mitmepalgeline maailm* järjekordne raamat. Varem on selles sarjas ilmunud *Loomade elu*, *Inimene*, *Kosmose uurimine* ja *Maadeavastused*. Raamatu esimese peatükis räägitakse sellest, mis on leiutamine ja mis on leiutis ning ka sellest, missugused õigused on leiutajal. Järgmistes peatükkides tuleb juttu esimestest leiutistest, liikumisega seotud leiutistest, sõjandusalastest leiutistest, teaduse edusammudest, tööstusrevolutsioonist ja XX sajandi tehnoloogiast. Raamatu lõpus, nagu ikka, sõnaseletusi ja indeks.



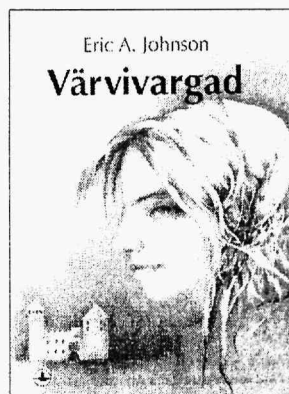
Kaja Kõlar Laulumängukool 1, 2, 3

Kolmest töövihikust koosnev sari *Laulumängukool* on mõeldud kasutamiseks lasteaiades, muusikaringides, muusikamängukoolides või ka vanema juhendamisel kodus. Töö vihikud arendavad 3–6-aastaste laste muusikaalust, rütmitunnet, arusaamist heli kõrgusest, vältusest ja dünaamikast.



Eric A. Johnson The Color Thieves Värvivargad

USA noorkirjaniku allegooriline ja tundesügav muinasjutt okupatsiooniaja Eestist. Raamat ilmub kakskeelsena, mistõttu sobib ka õppelektüüriks. Kunstnik Reti Saks.



KOOLIÜÜENDUSLANE

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

Nr. 16 (77) 1996

TALLINN "KOOLIBRI" 1996

Toimetuskogu: Andres Adamson (Haridustöötajate Koolituskeskus),
Ants Haljamaa (Kirjastus *Koolin*),
Ilmar Kopso (Pedagoogika Arhiivmuuseum),
Kai Võlli (Johannes Käisi Selts),
Kalju Leht (toimetaja).
Korrekter Vivian Leibak
Tehniline toimetaja Gädvi Kuklase

Haridusministeerium lubab kasutada õppe-metoodilise materjalina.

TOIMETAJAMÕTISKLUS

Sel aastal on toimunud kaks hariduse jaoks tähenduslikku sündmust: õpetajate kongress ja kolmas rahvusliku kasvatus kongress. Kas "tähenduslik" tähendab ka praktilist määravust? Siin tekib kahtlusi. Näiteks rahvusliku kasvatus kongressi puhul olid pressi reaktsioonid üsna vastuütlevad. Ühelt poolt ikkagi Eesti elu tähtsündmus, teiselt poolt — sõnad! sõnad! sõnad! Õpetajate kongressi peeti üldjoontes õnnestunuks, keegi (vist Lauri Leesi) pidas koguni tulemuseks, et õnnestus vältida konflikti õpetajaskonna ja HMi vahel. Ennäe saavutust!

Hariduse veskid jahvatavad hämmastava pidevusega, lükates kõrvale jõuvõttelised reformid. Rääkimata asjatundmatustest bürookraatlikest vahelesegamistest. Seda on kinnitanud hariduse ajalugu Eestimaa ja küllap mujalgi. Ma toon ehk pisut ekstreemse, ent ometi kõneka näite. Saksa okupatsiooni aastail "juhtis" haridust Hjalmar Mäe nagu muuseas, Eesti Omavalitsuse juhina. Ma ei ole tänini suutnud selgitada, kui palju oli tollal haridusametnikke, aga kogu tõenäosuse juures — käputäis. Aga ennäe! — koolid töötasid tollalgi ja, võimaluste piires, tulemuslikult. Tolleaegse õppijana võin seda kinnitada. Muidugi, näide on ebatüüpiline hariduslooliselt, ent kinnitab haridusprotsessi siseloogilise (sünergeetilise) arengu seaduspärasust.

Ei tule salata, et üleriigilised haridusfoorumid (kongressid, konverentsid) on tarvilikud. Nende toel kaardistatakse (korraliku ettevalmistuse korral) asjade seis, võetakse arvele "tarviliku tuleviku mudeli" elluviimise võimalused. Ent põhimääravaks jääb igapäevatöö tase ja tulemus koolides. Ja mõistagi see, kas ja kuivõrd haridusasutustes seda osatakse toetada.

Ma tulen veel õpetajate kongressi juurde. Osavõtja ma küll ei olnud, aga infot on piisavalt. Mind ei rahulda ei kongressi tonaalsus ega tulemuslikkus. Kõik oli liialt **õpetajakeskne** ja seda vähem **kooli- ehk õpilasesekne**. Õpetaja palga- ja tööoludest võib rääkida lõpmatuseni — ilma et asi põhiolult paraneks. Nüüdne õpetaja võiks ometi teadmiseks võtta, et Eestimaa õpetaja pole kunagi hästi teeninud. 1930. a majanduskriisi aastail langes õpetaja miinimumpalk 50—60 tollasele kroonile kuus (praeguses väeringus umbes 700—800 kr). 1934. a loetleti üle 400 töötut õpetaja. Sellega kaasnesid üsna alandavad töötõtsingud, nn "õpetajate laadad". Kriisiaastail kehtestati koguni seadus, mis keelas õpetajatest abielupaaril üheaegselt töötamast, see tähendab, et võis töötada kas mees või naine. Mis see siis meie mõistes oleks, kas diskrimineerimine? Küllap.

Saksa okupatsiooni ajal vahetasid linnaõpetajad väärtkirjandust (isegi kunstiteoseid) peatoiduse vastu. Nõukogude ajast ma ei räägi ses mõttes, et see on paljudel veel emotsionaalses mälus. Ka siis räägiti poolihääli, et "torujüri" teenib õpetajast rohkem.

Nii tahangi korrata: eesti õpetaja on läbi aegade vaene olnud ja ometi oma risti kandnud. Ma ei ütle, et see on normipiirne, aga esialgu paratamatu.

Aga kui edasi mõelda, siis: seesama kongress jäi jõuetuks ja uskumatult sisupuudlikuks peamises — kasvatusküsimumustes, selle puudumises kongressi sisuprogrammis. Ometi on mu meelest nii, et Eesti kool on eelkõige kasvatuskriisis. Aina ja aina õpetamise mootorile tuure andes oleme unustanud, et kool peab ka kasvatama. Võib-olla, et lapsevanem näeb hariduskorraldajaist paremini, et Eesti kool põeb

— kõlbelise kasvatus kriisi;

— töökasvatuse kriisi

ja sinna juurde ka kehalise kasvatus kriisi. See kõik on üks tervik. Vähe oleme õppinud Eesti kooli minevikust. Ilmaasjata ei pandud EÕLi ajakirja nimetuseks — *Kasvatus*. See rõhutus puudub terves eesti hariduse juhtimises, ka õpetajate ettevalmistuses. Selle nukra tõdemusega peangi lõpetama.

KALJU LEHT

Ferdinand Eisen

PEDAGOOGILISE MÕTTE ARENG EESTIS AASTAIL 1918—1940

Suures ülesehitustöös, mille ees ja sees iseseisvunud noor Eesti Vabariik seisis, tuli üles ehitada ka rahvuslik kool. Seoses sellega tuli lahendada samuti õpetajate ettevalmistuse ülesanne. Ühtlasi toimusid, ja olidki juba toimunud, olulised muudatused kogu pedagoogilise mõtte valdkonnas. Vajalikult ettevalmistatud pedagoogilisest kaadrist oli suur puudus nii algkoolides kui keskkoolides. Keskkooliõpetajate ettevalmistus koondus muidugi vastavatud Tartu Ülikooli, algkooliõpetajate ettevalmistus, peale kiireloomuliste lühikursuste korraldamist, vabariigi algaastatel loodud õpetajate seminari kätte. Kuigi nende kahe institutsioonilise suuna vahel olid oma seosed, kujunes pedagoogilise mõtte arengus nende vahel tähelepanuväärseid erinevusi.

Keskkooliõpetajate ettevalmistus, nii teaduslik kui pedagoogiline, jäi arusaadavalt ülikooli valdkonda.

Tsaariaegses Tartu Ülikoolis pedagoogikat eriaina ei õpetatud, st süstemaatilist pedagoogikakursust ei olnud. Ülikool ei valmistanud otseselt ette ka õpetajaid, kuid ülikooli juures asutatud seminaril või kursustel sellega aeg-ajalt siiski tegeldi. Nii avati 1911. a Tartu Ülikooli juures keskkooliõpetajate üheaastased pedagoogilised kursused, mis töötasid kuni 1915. aastani (Tartu Ülikooli ajalugu II. Tln 1982, lk 322). Vabariigi algaastail (1919—1921) tehti Tartu Ülikooli juures algust keskkooliõpetajate kursustega.

Pedagoogika õpetamine Tartu Ülikoolis sai süstemaatilise kuju 1920. aastal, kui ülikoolis loodi pedagoogika professor ja pedagoogika professoriks nimetati Peeter Põld, kes oli Ajutise Valitsuse poolt 1918. a määratud Tartu Ülikooli kuraatoriks (Tartu Ülikooli ajalugu III. Tln 1982, lk 92). P. Põllu ees seisis ülesanne korraldada pedagoogika kui iseseisva õppeaine õpetamine ülikoolis ja lahendada ka keskkooliõpetajate ettevalmistamine. Avalikkude keskkoolide seadus (1922) sätestas, et keskkooli õpetajaks võivad olla isikud, kes on lõpetanud kõrgema õppeasutuse kursuse ning omandanud keskkooliõpetaja kutse vastava aine õpetamiseks. Esialgu lubati kutsega õpetajate puudumisel võtta keskkooli õpetajaks ka kutseta, kuid vastava eriharidusega isikuid.

Keskkooliõpetajate kutseline ettevalmistamine ülikoolis otsustati lahutada teaduslikust erialaõpingust. Oma kirjas ülikooli nõukogule tegi prof P. Põld ettepaneku tulevase keskkooliõpetajaid ülikoolis ka pedagoogiliselt ette valmistada, piirdudes mitte teoreetilise pedagoogikaga, vaid rõhutades ka praktilis-metoodilist külge. Tema ettepaneku kohaselt peab pedagoogilis-teoreetilise ettevalmistuse osa ülikoolis sisaldama üldise pedagoogika ja didaktika, pedagoogika ajaloo, eksperimentaalse pedagoogika ja psühholoogia kursusi ning lisaks veel loenguid kasvatus mitmesuguste aspektide, õppeplani teooria ja koolikorralduse kohta. Teoreetilise ettevalmistuse juurde kuu-

lus veel praktilis-pedagoogiline ettevalmistus — hospiteerimine ja õppetundide andmine mingis keskkoolis (EAA, f 2100, nim 4, s 135, l 1). Põhiliselt selliseks keskkooliõpetajate ettevalmistus ka kujunes.

P. Põllu ettepanekute kohaselt asutati 1922. a septembris ülikooli juurde autonoomse üksusena Didaktilis-metoodiline Seminar (DMS), mille juhatajaks määrati professor Peeter Põld, kes täitis neid kohuseid kuni oma surmani (1930). Temale järgnesid sellel kohal professorid Konstantin Ramul (1930—1936) ja Gustav Rägo (1936—1939). 1940. a aprillis reorganiseeriti DMS Tartu Ülikooli juures asuvaks Pedagoogiliseks Instituudiks, mille direktoriks määrati senise DMSi juhataja prof G. Rägo. Nõukogude võimu kehtestamise järel asendas teda sellel ametikohal prof Peeter Tarvel (Tartu Ülikooli ajalugu III. Tln 1982, lk 92, 93).

DMSis kestis õpetajakutseks valmistamine reeglina üks aasta. Seminari võeti vastu isikuid, kes olid omal erialal ülikooli lõpetanud või siis lõpetamas ja sooritanud ülikoolis pedagoogilise tsükli ainetes eksamid. Pedagoogilisele tööle suunduvatel üliõpilastel tuli eelnevalt õiendada eksamid psühholoogias, loogikas, eetikas, pedagoogika ja Eesti kooli ajaloos, üldises kasvatusõpetuses ja didaktikas ning koolitervishoius (Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi X. Trt 1981, lk 167). Ka nõuti seminari astujatelt korrektset eesti keele oskust.

DMS jagunes õppeainete järgi jaoskondadeks, mida juhatasid vastavate ainete metoodika õppejõud. Seminari töövormid olid: loengud ainemetoodikast, arutlused (seminarid) õpikute ja õppeviiside kohta, kirjalikud tööd. Suur osa õppeajast kulus õppetundide kuulamisele ja proovitundide andmisele ning nende arutlemisele (Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi V. Trt 1977, lk 113).



Peeter Põld, TÜ Didaktilis-metoodilise Seminar juhataja 1922–1930.



Konstantin Ramul, TÜ Didaktilis-metoodilise Seminar juhataja 1930–1936.

Keskkooliõpetaja kutse saamiseks tuli DMSi lõpetajal sooritada HMi poolt määratud komisjoni ees kutseksam ja pärast seda töötada õpetajaameti kandidaadina 1—2 aastat ning esitada aruanne oma tööst. Pärast sellele järgnevat osavõttu lühikursusest anti kutsekomisjoni otsusega õpetajaameti kandidaadile keskkooliõpetaja kutsetunnistus.

Seoses alg-, kesk- ja kutsekoolide võrgu väljakujunemisega iseseisva Eesti riigi tingimustes toimusid olulised muutused ka pedagoogilise mõtte suundades. Püüti üle saada veneaegse kooli korraldusest ja pedagoogilise mõtte tardumusest. Uute suundade otsingutel ilmnes Lääne sajandivahetuse pedagoogiliste ideede ja psühholoogia-teaduse arengu mõju; oma osa etendas ka majanduse arengust tulenev pragmaatiline lähenemine koolindusele.

Kõigepealt: kuidas mõjutas Tartu pedagoogilise mõtte arengut Eesti ülikool?

Ülikooli pedagoogikaproffessoril P. Põllul ei olnud küll akadeemilist ettevalmistust pedagoogika alal, küll aga rikkalikud praktilise koolitöö kogemused. Ta oli 1908. aastal käinud end sel alal täiendamas nimekate Saksa ja Šveitsi pedagoogide juures Berliinis, Jenas ja Zürichis.

P. Põld oli kindlalt seisukohal, et Eesti uus haridussüsteem peab olema rahvusliku omapäraga ja endastmõistetavalt emakeelse õpetusega kõigis astmetes. Ta oli kõikidele lastele kättesaadava maksuta koolisüsteemi pooldaja (Peeter Põld. Valitud tööd I. Trt 1993, lk 168, 169).

Õppereisil Lääne-Euroopas tutvus Peeter Põld ka reformpedagoogika ideedega. Seejärel kuulutas ta esimesena Tartus töökooli mõtet ja õpilaste isetegevuse ning iseseisva mõtlemise ideid (samas, lk 26, 36). Hilisemas eas ei ilmutanud P. Põld end aga enam aktiivse kooliuuenduslasena, vaid suhtus sellesse isegi tõrjuvalt. Tema peda-



Gustav Rågo, TÜ Didaktilis-metoodilise Seminari juhataja 1936–1939.



Peeter Tarvel, TÜ Didaktilis-metoodilise Seminari juhataja 1940–1941.

googilistele vaadetele, milles oli määrav osa muidugi ka tema teoloogilisel hari-dusel, olid suuresti eeskujuks J. Fr. Her-barti ja W. Foersteri kasvatusõpetuse ideed. Kuid ühtlasi rõhutas Põld vaja-dust tundma õppida ja arvestada lapse individuaalsust, tema kalduvusi ja huvi-sid (samas, lk 169, 171). Ülikooli peda-googikaproffessorina on ta üliõpilastelt nõudnud klassikalise pedagoogika alg-allikate (Pestalozzi, Rousseau, Her-bart) teoste põhjalikku tundmist, aga ka mõnede kaasaegsete tuntumate autori-te (Dewey, Foerster, Kirschensteiner, Gaudig, Meumann) teoste tundmist (A. Elango. Peeter Põllu üliõpilasena Tartu Ülikoolis. Rmt: Pedagoogiline aasta-raamat 1990. Trt 1991, lk 53). P. Põld luges ülikoolis ise pedagoogika ajalugu ja Eesti kooli ajalugu, kasvatusteadust, ülddidaktikat; hiljem osalesid pedagoog-iliste loengutega veel J. Tork, A. Koort, K. Ramul, pärast P. Põllu surma ka J. Estam, A. Elango (Tartu Ülikooli ajalugu III, lk 92). Psühholoogia kursus kesken-dus eelkõige üldpsühholoogiale, millele lisandus tollal aktualiseerunud eksper-imentaalspsühholoogia, aga ka peda-googiline psühholoogia. P. Põllu poolt koostatud programm koosnes põhiliselt saksa pedagoogikast. Õppekirjanduski oli peamiselt saksakeelne. 1930. aastast alates tuli juurde ka eesti oma au-torite teoseid (K. Ramul, J. Käis jt).

DMSi juhatajana pöördus P. Põld seminariga algaastal kirjaga ülikooli nõu-kogu poole, kus ta püüab ja loodab DMSis ainete meetoodika õpetajateks valida inimesi, kes "õppeviisi uuendus-tega alati sammu peavad". Ta lootis neid leida eeskätt ülikooli õppejõudude hulgast (EAA, f 2100, nim 4, s 135, l 4). Kuid siiski jäi DMSi tase oluliselt maha sel ajal kiiresti liikuvast kooliuuendusli-kust pedagoogilisest mõttest.

Kõrvuti DMSiga toimusid aastail 1922—1927 Tartu Ülikooli juures peda-

googilise kaadri ettevalmistuse ja kvali-fikatsiooni tõstmise kuuajalised kur-sused, kus keskkooliõpetajatest käisid peamiselt asetäitjad õpetajad (EAA, f 2100, nim 5, s 317, l 7—9). Kursuste juhtkond ja õppejõud olid peaaesjalikult ülikooli õppejõudude hulgast, muidugi tunniandjate staatuses. Neil kursustel valitsenud kriitiline suhtumine prag-maatilise pedagoogika mõjudele, sh töökooli liialdusteks arvatud meetodite-le (K. Kotsar. Õpetajate suvekursused Tartu Ülikooli juures. Rmt: Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi IV. Trt 1977, lk 120). Üldiselt valitses DMSis traditsiooniline didaktilis-metoodiline suund.

Igalt seminarist osavõtjalt nõuti kaks referaati oma kutseainete eriküsimuste (teemade) ja ühe aineõpiku kohta. DMSi korralduses oli ette nähtud referaadid ka õppeviiside kohta (EAA, f 2100, nim 5, s 317, l 3). Nagu nähtub seminaristide poolt 1932.—1940. aastail esitatud kirjalike tööde nimestikest, ei käsitle need didaktika ja õppeviiside üldisi probleeme, vaid piirduvad eri õp-peainete üksikute teemade käsitluste ja vastavate aineõpikute analüüsimisega ning aspirantide pedagoogilise tegevuse aruannetega. Erandiks on kaks referaati, mis käsitlevad õpetamist vastavalt õpilaste arenemisele. Semi-naristide esitatud referaadid arutati ja-oskondades läbi ja seminari nõukogu otsustas nende vastuvõtmise. Nagu nähtub DMSi nõukogu protokollidest, ei ole ka nõukogu koosolekul arutatud didaktika ja õppeviiside üldküsimusi (EAA, f 2100, nim 11, s 82, l 11—53; samas, s 84, l 10). Ka DMSi aastaaru-anded ei kajasta seminaris valitsenud didaktilis-metoodilist suundumust (EAA, f 2100, nim 5, s 277, l 6—82; samas, nim 4, s 151, l 55—57). J. Tork, üks DMSi õppejõude, märkis oma üle-vaates keskkooliõpetajate ettevalmis-tuse puuduste kohta DMSis õigusega

seda asjaolu, et õppejõud olid õieti tunniandjad, kes ei saanud täielikult pühenduda tööle DMSis. Seepärast puudus seal ka ühtlane metoodiline juhendamine (Eesti Kool 1939, veebruar, lk 104—117). DMSi nõukogus avaldati korduvalt soovi, et õppebaasiks loodaks eeskujulik harjutuskool-lütseum, milleni aga ei jõutud.

DMS jäi keskkooliõpetajate teoreetilises pedagoogilises suunamises ja praktikas kõrvale samal ajal algkoolide ringkonnas hoogsalt arenenud kooliuuenduslikust liikumisest ja pedagoogilisest mõttest. Muidugi ilmestas see suuresti ka keskkoolide õppe- ja kasvatustööd. Keskkoolide töö tase oli mitmeti erinev ja ka J. Käis tunnustas rea keskkoolide (gümnaasiumide) ajakohaselt nõudlikku taset. Kuid märkis siiski, et kui algkoolides liikus uuenduslik vaim, püstitati uusi ajakohaseid eesmärke ning otsiti moodsa kasvatusteaduse põhimõttele tuginedes uusi teid, tallati keskkoolis vanu radu, kasutati iganenud tööviise ja kasvatusmeetodeid (eelkõige karistusmeetodeid). J. Käis avaldas selliseid järeldusi pärast osavõtmist II gümnaasiumiõpetajate kongressist (1.—3. mai 1931), kus tema ettekanne töökooli põhimõtete (õpilaste isetegev-individaalne tööviis klassis, õpetaja osa muutumine tunnis, õpilaste karistamise vanade viiside hülgamine jm) rakendamise võimalustest keskkoolis ei leidnud kongressi enamiku poolt vastuvõtmist (J. Käis. Kas tagasi keskaja poole? Õpetajate Leht 1931, nr 20). Sellist olukorda keskkoolides, mida parajasti ahistas veel keskkoolide koondamine, nimetas J. Käis keskkoolide kriisiks. Pedagoogiline kriis oli J. Käisi arvates lahendatav moodsate kasvatus- ja õpetusviisidega. Ta pidas vajalikuks, et koolitegelased tutvuksid lähemalt kaasaegse pedagoogikaga. “Seega mitte tagasi keskaja

poole, vaid edasi uutel kasvatuslikel radadel töökooli poole!” Sellise hinnangu andis kaasaegne kooliuuendusliikumine J. Käisi sõnadega Tartu Ülikoolist ja DMSist lähtuval pedagoogilisele mõttele ja praktikale. Seda asjaolu pidas ta ka üheks peamiseks põhjenduseks, et luua DMSi asemele ülikooli juures pedagoogiline instituut. Artiklis “Keskkooliõpetajate ettevalmistus” (Postimees 1939, 23. veebr) tunnustas J. Käis ülikooli ja DMSi tänuväärset tööd tolle aegses olukorras, kuid märkis ühtlasi, et keskkooli (gümnaasiumi) õpetajate ettevalmistus ei vasta päriselt kaasaja haridusülesannetele, eriti kasvatustöö alal. J. Käis nentis põhjendatult, et pedagoogiline ettevalmistus toimub ülikoolis ja DMSis liiga lühikese aja jooksul ning jääb seetõttu pealiskaudseks, see toimub õpingute kõrvalt nagu muuseumis. Nagu öeldud, rõhutas J. Käis eriti puudujääke kasvatustöös, aga ei viita otse puudustele õppetöö viisides nagu varasemates esinemistes.

J. Käis ühines pedagoogilise instituudi rajamise mõttega DMSi asemel ja esitas selle kohta oma ettepanekud.

DMSi juhataja P. Põld ja nõukogu nägid DMSi töös suure puudusena eeskätt asjaolu, et juba ülikooli ja siis ka DMSi kaudu jõudis keskkooliõpetaja kutse taotlejate hulka palju selleks mittesobivaid inimesi. Peeti vajalikuks DMSi astujate suhtes kindlam selektsioon sisse seada (EAA, f 2100, nim 5, s 277, l 66—68). Nagu nähtub DMSi hili-sema juhataja prof G. Rägo kirjast ülikooli valitsusele 21. jaanuarist 1939, tehti see otsus ka teoks (samam, s 277, l 116—118).

(Järgneb)

Märt Raud

USUÕPETUSE KASVATUSLIKUD ÜLESANDED ALGKOO LIS NING TEID JA VÕIMALUSI NENDE TEOSTAMISEKS*

I. PEATEGURID

1. Usuõpetus ja usuline kasvatus.

Nende eesmärk. Usuõpetusel algkoolis on kaks eesmärki — õpetuslik ja kasvatuslik. Õpetuse eesmärgiks on anda lastele teadmisi ristiusust, tutvustada neid ristiusu alustega ja rikastada neid usuliste mõistetega. Usulise kasvatus eesmärgiks on äratada lapses tõelist usuelu, selgitada ja süvendada seda, anda temale kindel pide elus, kõvendada tema tahet elada jumalameelepärast elu, äratada temas armastust kristliku kiriku vastu ja valmistada teda ette aktiivseks kristliku koguduse liikmeks.—

Kuid õpetus ja kasvatus on üksteisega lahutamata ühenduses. Hea usuõpetus seisab ka kasvatus eesmärgi teenistuses. Usulise kasvatus eesmärgiga antakse lapsele ühtlasi ka usulisi mõisteid.

2. Õpetus. Korraliku usuõpetuse tegurid on teada. Need on samad, mis õpetuses üldse: korralikult teaduslikult ja metoodiliselt ettevalmistatud ning hoolas õpetaja, head välised koolitöö tingimused, läbimõeldud kava, küllaldane tundide arv. Siia kuulub ka korralik järelevahe.—

Missuguses seisukorras on praegu usuõpetus algkoolis? 15-aastase revideerimise praktika järgi võin ütelda, et

usuõpetus on algkoolis peaaegu samas seisukorras kui teisedki ained. On häid ja halbu koole, häid ja halbu õpetajaid.—

3. Kasvatus. Usulise kasvatus eesmärgi revideerimine on juba märksa raskem. Siia ei pääse kõigi revideerimisvõtetega. Laste küsimised, testid ja usuõpetuse tundide pealtkuulamine on kasvatus eesmärgi revideerimises puudulikud abinõud. Siin võib aidata ainult revidendi loomulik mõistus, hea silm ja kõrv. Tuleb teha hoolsaid tähelepanekuid nii koolis kui väljaspool kooli.

Aga usulises kasvatuses ei ole kool ainuke tegur. Tema peab töötama koos teiste vägevate teguritega. Need tegurid on kodu ja kirik.

4. Kodu. Juba Pestalozzi ajast maksab pedagoogiline tõde, et usulise kasvatus eesmärgi alus lapse hinges pannakse kodus, ja seda teeb vaga ema. See vaga ema tüüp, kes tahab ja oskab lapsi usuliselt kasvatada, on jäänud haruldaseks. Emal ei jätku aega ega tihti mitte tahtmistki kõnelda lapsega Jumalast. Väga paljudes perekondades on usuelu loid. Paljudes perekondades ei palvetata enam, ja isegi suurtel kirikupühadel ei kõla sealt kirikulaulu. Kooliõpetajad kaebavad, et suur osa lapsi tuleb kooli kui väikesed paganad, kellel ei ole usuelust aimugi. Usuline kasvatus nen-

* **Saateks.** Selle artikli autor Märt Raud oli teenekas haridustegelane ja pedagoog; tema teenetesse kuulub ka usuõpetuse õppekorralduslike aluste väljatöötamine ning metoodiline suunamine. Meenu tamine, et põgusalt on M. Raua pedagoogilisi vaateid tutvustatud minu artiklis "Märt Raud *contra* Johannes Käis" (KU 1995, nr 2); sealsamas leiduvad tema kohta ka eluloolised lühiaidmed. Siinse artikli (ilmus ajakirjas *Eesti Kool* 1937, nr 8) avaldame lühendatult.

de laste juures ei saa olla eriti viljakas.—

5. Kirik ja kool. Usulise kasvatuse alal peavad kool ja kirik töötama käsikäes. Kool peab juhtima kasvandikud kirikusse. Usuelu võib normaalselt areneda ainult kirikus. Niisugune inimene, kes on ühiskonnast lahutatud, on võimalik ainult abstraktsioonis. Ühiskonnast eraldatuna ei saa ta üldse inimeseks areneda. Kõlbelise jõu saab ta ühiskonnas. Usuliseks ühiskonnaks on kristlik kirik ja kogudus. Kirik on rikkam kui üksik. Oma ajaloo ja jumalateenistusega, oma seesmistele varandustega on ta üksikule lõpmatuks jõuallikaks. Ka kõige parem usuõpetus ei suuda varustada inimest eluajaks usulise jõu tagavaraga. Ikka uut ja uut jõudu peab ta ammutama kirikust, kelle elav liige ta peab olema. Oma tulevikuks vajab usuõpetus usklikku ehk vähemalt usule vastuvõtlikku noorsugu. Aga ka kirikul endal on vaja toetada kooli tööd usulise kasvatuse alal. Kool ja kirik on niiviisi loomulikud liitlased. Heameelega võib nentida, et meil on koole ja kogudusi, kus vahekord on normaalne, kus algkooli usuõpetaja ja koguduse õpetaja kõigiti toetavad ja kergendavad üksteise tööd. Aga kahjuks pole lugu igalpool niisugune.—

6. Umbusaldus kooli ja kiriku vahel.

a) Ajalooline. Umbusaldusel on juba vanad ajaloolised põhjused. See on pärit vanast vene ajast. Siis valitses loomulik vahekord kooli ja kiriku vahel ainult üksikuis kogudustes. Kuristik lahutas saksa soost kirikuõpetajat eesti soost kooliõpetajast. Esiteks rahvuslik vahe ja lahkuminevad rahvuslikud ideaalid. Määratu vahe hariduse vahel. Samasugune vahe seltskondlikus seisukorras. Suured varanduslikud vahed. Kirikuõpetaja ja kooliõpetaja kuulusid hoopis teine teise maailma. Üks oli väga kõrgel, teine madalal. Kirikuõpetaja oli

pealegi kooliõpetaja ülemus. Kahjuks oli osa tolaeagseid kirikuõpetajaid revidentidena väheste pedagoogiliste kogemustega ja pedagoogiliselt liiga konservatiivsed ja usuliselt ortodoksaalsed. Teisitimõttelejate vastu nii usus kui ka pedagoogikas olid nad sallimatud. Sellises olukorras ei saanud kooliõpetajate ja kirikuõpetajate vahel igalpool olla usalduslikku vahekorda, enamasti oli vaid härra ja teenri vahekord.

Nüüd on need välised olud muutunud. Kooli- ja kirikuõpetaja on mõlemad rahva lapsed ja oma rahva teenrid. Tõusnud on kooliõpetajate haridus ja nende seltskondlik seisukord. Kirikuõpetajate majanduslik seisukord on langenud. Distsants ühe juurest teise juurde ei ole mõõtnatu. Üks ei ole enam teise ülemus. Kuid umbusaldus paiguti püsib.—

b) Süüdistused usuõpetajate vastu. Kirikuõpetajate ridadest kuulub nüüd alatihti süüdistusi kooliõpetajate ja kooli usuõpetuse vastu. Need süüdistused võib koondada kahte punkti: 1) koolis antakse usuõpetust halvasti, sest leeritulisteadmised usuõpetuses on nõrgad, 2) koolis õpetavad usuõpetust uskmatud õpetajad. Esimene süüdistus ei ole küllaldaselt põhjendatud. Lähtudes kasvatuslikust seisukohast ei õpetata usuõpetust halvemini veneaegsest koolist, kus usuõpetuse järelevalve oli kirikuõpetajate käes. Korraldatud uurimused näitavad, et usuõpetus on enam-vähem rahuldavas seisukorras.—

Usuõpetajate uskmatust põhjendatakse enamasti kahe asjaoluga: 1) palju usuõpetajaid on olnud omal ajal usuõpetuse vastu ja rahvahääletusel teinud usuvastast kihutustööd, 2) paljud usuõpetajad ei ole koguduse liikmed.

Nende süüdistuste puhul peab esijoones tähendama, et ka siin avaldub

tendents üldistamiseks. Igal alal on väärnähtusi. Väärnähtusi esineb kooliõpetajate keskel, aga neid esineb ka kirikuõpetajate peres, aga ega selle põhjal ei tohi kinnitada, et siin kui ka seal oleks seisukord mäda. Eks rahva, eriti lahkusuliste keskel tösteta kirikuõpetajate vastu samasuguseid süüdistusi, et nad ise ei usu, mida nad õpetavad ja et nad ei ela oma õpetuse järgi.—

Samuti on nende usuõpetajate arv, kes ei ole koguduse liikmed, väike. 120 usuõpetajast, kelle kohta kogusin teateid, seisib väljaspool kogudusi 10, s.o 8%. See on muidugi väärnähtus ja selle vältimiseks on olemas lihtsad abinõud — juhtida nendele koolide inspektori tähelepanu. Tunnikava kinnitamisel võidakse siis seda arvestada. Seni ei ole seda teed käidud, küll on aga tõstetud avalikke süüdistusi, isegi ebaõigete andmete alusel. Uurides neid süüdistusi selgus, et oli tegemist mitmel korral eksitusega: need kooliõpetajad, kes ei olnud koguduse liikmed, ei õpetanudki usuõpetust.

c) Süüdistused kirikuõpetajate vastu. Aga kooliõpetajad omakorda süüdistavad kirikuõpetajaid, et need kõnelevad kantslis ja mujal koolist ja kooli usuõpetusest halvasti ja selle läbi vähendavad rahva silmis kooli ja usuõpetajate autoriteeti. Samuti kahtlustavad nad kirikuõpetajaid püüetes uuesti saada kooli oma võimusesse ja panna maksma samasugune vahetõrje kooli ja kiriku vahel, mis valitses siin vene ajal. Aga see vahetõrje on kooliõpetajatele vastuvõetamatu.—

7. Usuõpetaja isik. Muistne koolmeister. Usulise kasvatus juures ei pääse me siiski mööda usuõpetaja usuküsimusest, nimelt vahendite otsimisest usuõpetaja usu kinnitamiseks ja kahtluste peletamiseks. Kõige tähtsamaks teguriks usulises kasvatuses on

ju ikkagi õpetaja isik, sest õpetaja usuline soojus ja usujõud kandub õpilasele.

Selles mõttes oli endise aja usuline kasvatus parem praegusest: õpetajail puudusid usulised kahtlused. Läheme tagasi 50 kuni 60 aastat. Siis olid koolmeisterid väikese haridusega, aga nad olid selle poolest õnnelikud, et neid ei piinanud kahtlused. Nad olid tõsiselt usklikud inimesed.—

8. Kahtlused. Meie oleme murranguaja lapsed. Meie tuleme sõdadest ja revolutsioonist. Meie nooruses pidas materialism võidukäiku. Loodusteaduse ja ajaloo nimel öeldi meile, et kõige alus maailmas on materia. Ei ole absoluutset, kõik on relatiivne. Ei ole tõde, ei ole kõlblust. Nüüd on need materialistlikud veevood tagasi läinud, aga maapind, millest nad üle käinud, pole veel kuivanud. Nad on jätnud palju kõntsa. Nad on jätnud kahtlusi. Järele on jäänud praktiline materialism: sööge ja jooge, sest homme oleme surnud. Südant närib kahtlus, kas on ristiusk tõesti see võim, mis on maailma ära võitnud?—

Niisugused küsimused tekitavad kahtlusi. Nende võitmiseks läheb vaja usufilosoofilisi vaatlusviise. Peame mõistma selgitada usu tõusu ja langeamise põhjusi. Ka usu alal ei sünni midagi põhjusest.

9. Verbaalinspiratsioon. Veel suurem on see kahtluste hulk, mis on ühendatud verbaalinspiratsiooni küsimusega. Missuguses mõttes on piibel jumal sõna? Kas on ta taevast maha lastud, nagu mormoonide püha raamat, või on ta raamat, mis peab andma Jumalast tunnistust? Selle küsimuse taga seisab suur hulk imesid, nagu Noa laev, Me tuusala 960 aastat, mao kõnelemine ja muud. Kümnekond aastat tagasi seletasid mõõduandvad kristlikud eriteadlased, et piiblit ei saa pidada ei looduslooo, ajaloo, maateaduse ega rahvasteteaduse kõigutamatuks algalli-

kaks, vaid et ta sisaldab inimhinge suhtumist absoluutsele ja igavikule, igavese tõe ja õiguse otsimist. Oleme õigustatud küsima, kas meie Eesti luteri kirikus püsib praegu veel see seisukoht, või ollakse teel tagasi verbaalinspiratsiooni juurde. Seda küsima põhjustab mitugi asjaolu. Nii näiteks peab praost A. Kõogardal, usuõpetaja õppeasutustes, võimalikuks anda õpilastele järgmise seletuse piiblis esinevate imede kohta: "Paljud on kahelnud piiblitõdedes. Sageli on ajaloolased kahelnud mõne sündmuse pärast ja hiljem on leitud tõestus piibli sündmusele. Päälegi me usume, et piiblis on tõde, sest Jumal ise on ju Tõde, milleks nimetas ennast Jumala poeg ise."—

Kui see seisukoht jääb maksvaks, siis on loomulik, et kõik, kes kahtlevad verbaalinspiratsioonis, loobuvad usuõpetuse andmisest algkoolis. Sest verbaalinspiratsiooni seisukohalt on nad uskmatud. Oleme õigustatud küsima, kas ortodoksalselt kirikliku usuõpetuse kõrval on lubatav ka pedagoogiline usuõpetus?

10. Usuteadusliku hariduse tõstmise vajadus. Kui aga verbaalinspiratsiooni teooria ei ole ainuõiguslik, kui usuõpetajad ka ise peavad orienteeruma usulistes tõdedes ja usulistes küsimustes, nagu see evangeelsele ristiniimesele lubatav, siis on hädasti vaja algkooliõpetajate usuteaduslikku haridust tõsta. Muidu ei ole usuõpetajal usukindlust ja tal on raske olla noorte juhiks sel korral, kui noori piinavad usulised kahtlused. Nüüdisaja usuõpetuse ja usulise kasvatuse suurimaks puuduseks võib pidada õpetajate puudulikku usuteaduslikku ja usufilosoofilist haridust. Just sellepärast kardetakse usuõpetuse tunde.

II. USUÕPETUSE SISUST

1. Kooskõla teiste ainetega. Usuõpetusel saab ainult siis olla kasvatav mõju, kui ta moodustab kooli teiste ainetega terviku, kui ta on orgaaniliselt seotud kogu koolieluga. Ta peab andma kogu kasvatustööle ilme ja värvingu. Kristlikku kõlblust peavad arvestama kõik õpetajad ja ükski õpetaja ei tohi avaldada halvakspanu usule ega usuliste tunnete üle.—

2. Kirikulaul. Usulisele kasvatusel mõjuvad eriti hästi kaks tegurit: kirikulaul ja palvused. Kirikulaulu õpitakse harilikult usuõpetuse tundides. Aga oleks väga hea, kui ka lauluõpetaja võtaks selle õpetamise oma kavas. Samuti oleks soovitatav, et koolid, mis asuvad kiriku läheduses, elustaksid vanu traditsioone ja tuleksid koolikooriga mõnel pühapäeval kirikusse laulma.—

3. Palvus. Palvusel on usuelus tähtis koht. Aga ka palvuseks tuleb lapsi harjutada. Mitte kõigis kooles ei peeta palvust igal hommikul. Kus ruumid seda vähegi lubavad, tuleks seda siiski korraldada. Hea on, kui palvuse korraldamisest võtaksid osa kõik õpetajad. Aga kus see ei ole võimalik, peaks seda korraldama usuõpetaja. Kus välised tingimused seda lubavad, peaks hommi-kusest palvusest osa võtma kooli õpetajaspere täies koosseisus. Et hea vaimuliku kõne pidamine mõnele õpetajale sünnitab raskusi, siis võib piirduda palvelauluga ja väikese palve või piiblisalmi ettelugemisega. Koolides, kus on olemas ühissöök, tuleb sisse seada ka palve lugemine söögi eel. Ei ole ka halb, kui lapsed õhtul enne magamaminekut laulaksid koraali. See võib olla ka üks ja sama igal õhtul. Nii saab säärane koraal eriti armsaks.

4. Jeesuse õpetus. Kasvatava usuõpetuse loomulikuks sisuks on Jee-

suse elu ja surm ning õpetus. Seda õpitakse kas õpetaja jutustusest, piiblitugude raamatust või otse Uuest Testamendist lugedes.—

5. Muud vagad lood. Aga Jeesuse elust ja õpetusest ei jätku kogu kooliajaks, eriti nooremaile lastele, sest pakutav materjal peab olema lapsepärane. Lihtsad lood aga lõpevad varsti otsa. Siis tuleb appi võtta teisi lugusid, mis kõlbavad usuelu äratamiseks ja kõlbeliste mõistete selgitamiseks. Sääraseid lugusid on rikkalikult, aga nendega ei ole olnud meie koolidel õnne. Kui valida ühed ja samad jutud, siis tüütavad need lapsed varsti ära. Kui aga jätta usuõpetajale valiku vabadus, siis muutub usuõpetus plaanituks.—

6. Vana Testament. Vana Testament on see emalik pind, millest on võrsunud ristiusk. Jeesust ja tema õpetust on raske käsitleda väljaspool aega ja ruumi. Ilma juudi ajaloo tundmaõppimiseta ei saa aru ka Jeesuse traagilisest elust.

Vana Testamendi lood on koostatud haruldaselt plastiliselt. Kujud ei jää lastele mõttekujutusteks, vaid nad on inimesed lihast ja verest. Lapsed armastavad neid. Lapsed vaimustuvad kergesti Vana Testamendi kujudest.

Vana Testament pakub eriti suurepäraselt võimalust ühendada usulist kasvatust isamaalise kasvatuses. Siin õpime tundma väikerahva ajalugu, selle rahva kangelaslikku ja traagilist saatust, kelle võimsaimaks relvaks võitluses vabaduse eest oli tema usk. Mooses, Kiideon, Saul, Taavet ja teised pakuvad suurepäraseid kujusid isamaalise aine käsitlemiseks.—

Vana Testamendi lugude eitajad juhvivad tähelepanu sellele, et Vana Testamendi kõlblus on madal. Aga see ei tee siis häda, kui me käsitleme Vana Testamendi lugusid kristotsentriselt, see tähendab, et kõige mõõdupuuk on Kristuse õpetus ja sellele rajatud usk.—

7. Vana Testamendi kõlblus. Aga meie tikume õpetama Vana Testamendi kõlblust ka ilma Vana Testamendi lugudeta, tikume õpetama ka Uut Testamenti Vana Testamendi vaimus. Me teame, et Vana Testamendi kõlblus liikus tasuootuse ja karistusehirmu vahel. Nii tasu kui karistus jagati kätte juba siin maailmas. Ülimaks õnnistuseks oli vagale juudile, "et sinu käsi hästi käib ja sa kaua elad maa peal". Kui veel juurde lisada järeltulijate arv nagu tähti taevas ja liiva mere ääres ning valitsus kõigi maailma rahvaste üle, siis parimat ei mõistnud vaga juut endale enam soovida.

Hoopis teistsugune on Jeesuse mõiste õnnistusest: "Mis kasu on inimesel sellest, kui ta kogu maailma võidaks, aga oma hingele kahju saadaks." Huvitav on võrrelda Vana Testamendi ja Uue Testamendi õndsakskitmisviisi. Taaveti esimesest laulust loeme:

"Väga õnnis on inimene, kes ei käi õelate nõu järgi" jne. "Siis on tema otsekui puu, mis veeoonte äärde on istutatud, mis oma vilja kannab omal ajal ja mille lehed ei pudene, ja kõik, mis ta võtab teha, läheb korda."

Aga Jeesus ütleb: "Õndsad on need, kes puhtad südamest, sest nemad peavad Jumalat nägema."

Ühel pool maailma õnnistus, teisel pool taevariik.

Paljudki meie pedagoogidest õpetavad lastele usku, mis toob õnne maises elus. Vaga ja jumalakartlik olla on kasulik. Tuuakse jutukesi, milledest nähtub, et vagadus tõi kasu. Süvendatakse lapsesse usku, et Jumal temale annab kõike, mida ta palub, kui aga see palve sünnib kindla usuga. Muidugi on lapsel südames maised mured. Säärane usk toob noortesse pettumusi, sest laps õpib varsti tundma, et meie päevil Jumal enam ei tee imet, et lahendada tema maiseid muresid. Lastele ei tohi

kujutada Jumalat kui head nõiaimeistrit, kes valmis on imevõimuga segama maailma sündmuste käigusse, kui aga teda vaga südamega ja kindla usuga palutakse. Seda võiks nimetada loomuliku inimese vagaduseks, kes ei taha raskusi kanda ega millestki loobuda, kes loodab Jumala abiga midagi saavutada, mida ta harilikul teel kätte ei saa, või millestki vabaneda, milleks tal muidu puudub võimalus. Aga ikka soovitakse maiste asjade korraldamist, mitte aga puhast südant, pattude andestamist, südamerahu.—

III. MILLELE RAJADA?

1. Mälu. Kui usuõpetus tahab olla kasvatav, millistele hingeomadustele peab ta siis oma töö rajama? Silmade eest lähevad mööda mitmesugused voolud usuõpetuses.

Kaua on lähtekohaks peetud lapse mälu ja ainet. Usulisel tõel arvati olevat salajõud, mis mõjub inimese südamesse, niipea kui ta pääseb teadvusse. Seepärast oli tarvilik pakkuda lastele võimalikult palju piiblit ning vaimulikke laule ja dogmat. Ja seda tuli pakkuda võimalikult sõnasõnaliselt. Piiblitlugude, katekismuse ja kirikulaulu mõistmine tähendas vagadust.

Nüüd on sellest mehaanilisest printsiibist loobutud. Aga nüüd on mõnel pool laskutud teise äärmusse, nagu ei vajaks usuõpetus üldse enam mälutööd. Unustatakse, et iga aine vajab käsitlemiseks kondikava. Muidu ei seisa püsti. Usulised tõed ei ripu õhus, vaid nad on seotud ühe või teise isikuga, ühe või teise sündmusega. Ilma selleta muutub õpetus abstraktseks. Isik ja sündmused peavad laskuma mällu. Seepärast peab neid ka õppima. Ei maksa karta päheõppimist, kui see sünnib surveta.

2. Intellekt. Õpetuses, mis rajaneb intellektile, katsutakse õpilasele aine teha võimalikult selgeks, et laps teab, mida ta usub. Selle küsimuse kallal on töötanud palju kuulsaid pedagooge ja sellise käsitlemise teel võib anda häid usuõpetuse tunde ja saavutada resultate, mis meeldivad revidendile.

Aga hädaoht on siin, et kaldutakse mõistuse ülehindamisele. Mõistuse selgitamine ei vii veel usule. Nende meetoditega on seotud ühekülgne rationalismi hädaoht. Mõistusele rajatud usk jääb kergesti kuivaks. Samuti võib ta muutuda moraliseerimiseks.

3. Laste küsimused. Aga ilma selgitamiseta ei saa olla protestantlikku usuõpetust. Muidu muutub ta katoliiklikuks. Iseäranis ei tohi karta laste küsimusi. Paljud pedagoogid ei salli sääraseid küsimusi, sest nad näevad neis laste ninatarkust ja soovi naeruvääristada õpetust ja tekitada õpetajale raskusi. Aga need küsimused on just väga vajalikud õpilaste kahtluste vastu võitlemiseks. Usk nõuab kindlust. Seda kindlust kõigutavad kas omas hinges tekkinud kahtlused või usuvastased kahtlustamised väljaspool kooli. Mõnikord pahandab õpetajat õpilaste küsimuste vorm. Aga ega laps ole diplomaat. See on juba õpetaja takti asi, kuidas suruda küsimused õigeisse raamidesse.

4. Tunded ja tahe. Psühholoogilise printsiibi järgi korraldatud usuõpetus rõhutab laste tunnete mõjutamist ja tahete kasvatamist. See on õige ja puudub vajadus sellel pikemalt peatuda. Aga ei tohi silmi kinni pigistada nende hädaohude ees, millega seesugune käsitlemine on seotud,— eriti viimasel ajal, kus jälle hakkab silma paistma pietistliku voolu kõvenemine usuõpetuses, tuleb seda hädaohtu tõsiselt silmas pidada. Teame ju pedagoogika ajaloost, et pietistide meetodi peapuuduseks oli see,

et ta kasvatas silmakirjateenistust. See laps oli ausam, kes mõistis anda kõige vagamaid vastuseid ja simuleerida jumalakartust. Kui lapsi pannakse kõnelema tunnetest, mida neil ei ole, siis õpetab see lobisemist. Aga täiesti lubamatu on võte nõuda lastelt klassi ees, et ta avaldaks klassi ees oma usulisi tundeid või kõneleks oma hingeelust. See on halvem, kui teda sunnitakse võtma end alasti klassi ees.—

5. Jeesuse meetod. Kasvatav usuõpetus viib lapse tegudele. Seepärast tuleb temast hoida eemale kõik, mis on kunstlik, mis jääb vaseks, mis kõliseb, ja on kellukeseks, mis heliseb.

Usuõpetuses peame hoiduma kahe äärmuse eest. Üks on mehaaniline käsitlemine, kus ei ole hinge, ei ole tundeid, kus ei selgitata ka mõisteid. Teine on sellele vastupidine — üleliigne me-

tooditsemine. Usuõpetuse metoodikas on välja kujunenud oma kindlad koolid, mis pakuvad viimisteldud juhtnööre.—

Tähtsam kui meetod on aine põhjalik tundmine ja õpetaja elav usk. Meetod tuleb iseenesest, kui õpetaja on tuttav üldiste didaktika nõuetega ja teiste ainetete meetoditega. Ta peab vaid alati pidama silmas aine ja tunni eesmärki.

Tutvugu õpetaja põhjalikult maailma suurima pedagoogi Jeesuse meetoditega. Jeesus oli suur pedagoog tol ajal, kui pedagoogikast ei tehtud veel juttu. Sellest, kuidas Jeesus pakkus usulisi tõdesid lihtsatele lapselikele kalameestele, võime õppida ka õpetamise ja usuolu äratamise kunsti.—

Aga seegi meetod pääseb ikka ainult siis mõjule, kui õpetajal endal on seda, mida lapsele ütelda.

Meelis Kond

USUÕPETUSEST ENNE JA NÜÜD

Euroopa ja Eesti kooli ajalugu on lahutamatu kirikuloost. Eesti rahvas on üle 700 aasta kuulunud kristlikku Euroopasse, reformatsioonist saadik on meid kujundanud evangeelne-luterlik kultuur. Kiriku korraldamisel toimus rohkel või vähemal määral koolihariduse andmine Eestis 13. saj kuni 1918. a, mil Eesti sai iseseisvaks ning kirik lahutati riigist. See lahutamine toimus nii radikaalselt, et ka usuõpetusest "kui endise võimu taagast" otsustati vabaneda. Alles 1923. a rahvahääletuse tulemusena seadustati usuõpetuse õpetamine. EV Valitsuse määrusest (26. okt 1923) võime lugeda, et rahvahääletamise korras

(17.—19. veebr 1923) vastuvõetud Avalikkude algkoolide seaduse muutmise seadus kehtestas, et usuõpetus on koolile sunduslik, õpetajale ja õpilasele vabatahtlik. Algas ulatuslik ja süstemaatiline usuõpetuse kaasajastamine ja arendamine, mille positiivseid tulemusi võis täheldada juba 1930. aastatel. Usuõpetuse korrastamiseks peeti kaks usuõpetuse kongressi, neist viimane 12. ja 13. apr 1938 350 õpetaja ja kutsutud külalisega. Järjepidevuse taastamiseks korraldas Riigi Kooliamet 24. ja 25. märtsil 1995 koostöös Eesti Kirikute Nõukoguga konverentsi deviisi all "Mina usun usuõpetusse".

Mitmeski küsimuses sarnanevad 30. aastate ja praegusaegsed probleemid. Nii arvas osa EELK pastoreid ja kirikuvalitsuse liikmeid veel paar aastat tagasi samuti nagu praost J. Anver 1938.a: usuõpetus olgu korraldatud konfessionaalselt, tähendab —õpetuse sisu ja kontroll peaks enam olema kiriku valve all. Nagu tookordsed Haridusministeeriumi peainspektorid M. Raud ja J. Aavik, olen ka mina suutnud Eesti Kirikute Nõukogu toel EELK valitsusele selgeks teha, et ei konfessionaalsus ega ka õpetuse korraldamine ja sisu määratlemine ei saa olla kiriku pädevuses. See on küsimus konsensusest ja koostööst riigi ja kirikute vahel. Pärast Jaan Kiiviti peapiiskopiks saamist on EELK kirikuvalitsuse haridusseisukohad muutunud realistlikeks.

Peainspektor M. Raua ettekandes usuõpetuse olukorrast (KU käesolevas nr-s) on põhiline kriitika suunatud õpetamise metoodikale: M. Raua sõnul "...metoodiliselt kujutab usuõpetus endast pedagoogilist muuseumi". Eakatele õpetajatele heideti ette liigset kiindumust katekismusse ning kuiva moraalitsemist.

Peainspektor J. Aavik heitis gümnaasistidele ette Piibli nõrka tundmist, kuid hea meelega õpitakse tundma "paganasku" (budism, islam), mis sündivat ristiusu tundmaõppimise kulul. Tänu õpetajatele olevat "paganaskus" jäänud ka uude õppekavasse. Usuõpetuse õpetamine gümnaasiumis tunnistati üldiselt mitterahuldavaks. Sellega tahtis HM arvatavasti avaldada oma rahulolematust vanema põlvkonna kirikuõpetajate vastu, sest enamik neist õpetas ka gümnaasiumis usuõpetust. Nii M. Raua kui ka J. Aaviku seisukohavõtnud teiste religioonide suhtes võivad tänapäeval tunduda üsnagi tagurlikena. Aga taoliselt mõtlejaid leidub küllap tänapäevalgi.

Suure töö usuõpetuse kriisist väljatoomiseks ja kaasajastamiseks tegid prof Peeter Põld ja Johan Kõpp. Usuõpetust peeti nii haridus- kui ka kirikuringkondades tähtsaks — selles nähti vahendit, mille kaudu kasvatada eetiliselte tegutsevaid kodanikke ja tulevase kirikulikke. Põhiprintsiibiks sai keskendumine kultuuriloolisele järjepidevusele: perekond, rahvuskultuur, kristlik maailmavaade. Püüeldi usu ja teaduse dialoogile ning selle poole, et usuõpetus ei oleks enam "kirik koolis". Ka õpetaja rolli hakati nägema teisiti: usuõpetuse õpetaja ei olnud enam kristliku maailmavaate võiduletooja, temast sai üha enam õpilase teekaaslane otsingutes ja teeleidmisel. Neid põhimõtteid peaks arvestama iga usuõpetuse õpetaja ka täna.

Meie põhiseadus ja haridusseadus deklareerivad usuvabadust ning usuõpetuse õppimist vabatahtlikkuse alusel. Siit tulenevalt on ka usuõpetus koolis esijoones riigi, mitte kiriku asi. Vastavate poliitiliste otsustega seob riik ennast kodanike õiguste ja vabaduste tagamisel. Ükski õigus ei saa olla vaid deklaratsioon, riigi kohustus on luua eeldused, mis praktikas võimaldavad neid vabadusi ka kasutada. Usuõpetuse osas on püütud seda teha praeguse tunnijaotusplaani ja rahakoti võimaluste piires. Niipea kui poliitiliselt võimalikuks sai, alustati tööd õppekava väljatöötamisega. Valitsuses kinnitamiseks on valmis uus raamõppekava. Samas jääb küsitavaks usuõpetuse koht uues õppekavas ja tunnijaotusplaanis. Kas lapsevanem ja õpilane saavad oma valikuvabaduse ka tulevikus realiseerida? Hetkel tundub küll, et õppekava üldkontseptsiooni ja üldosa tegijad on unustanud usuõpetuse ja tema koha õppe- ja kasvatusüsteemis. Näib, et meie pedagoogikateadlaste ja enamiku koolirahva maailmavaade ei soosi reli-

giooniõpetust, nende teadmised antud valdkonnast, sh religioonipedagoogikast, on kesised. Aastakümneid on lähitud vaid sellest, et kooli ülesanne on nn teaduste aluste õpetamine. See, mis pole sellesse mahtunud, on viimase 50 aasta traditsiooni kohaselt kõrvale heidetud. Üks osa elust ja kultuurist on enamikule eestlastest teadmata ja tundmata. Jätkuvalt ei tohi ju kesta, et me ei tunne kristluse põhiseisukohti, Piiblit ning sellega seonduvalt ka kunsti- ja muusikaklassikat, arhitektuuri. See on proovikivi meie ühiskonnale: kas jääme edasi nõukogude õpetus- ja kasvatustraditsioonidega või läheneme taas Läänele, kus me mainitud suhtes oleme ometi olnud.

Maailmavaateline ja moraalne, aga ka kultuuriline ja hariduslik juurtetus on viinud ühiskonna selleni, et riigis lokkab totaalne kuritegevus. Seaduskuulekus, traditsiooniline moraal on pühad vähesetele. Teisitimõtlemist vaadatakse totalitaarsest ajast pärineva vaenuga. Ateistlikus süsteemis kasvanud inimese on teinud endast jumala, kohtumõistja ja otsustaja asjade üle, mis on kristliku eetika kohaselt taunitavad.

Kasvatades ja õpetades peame arvestama, et tänased kooliõpilased juhiavad tulevikus meie riiki. Millised on tulevikus nende otsused, kui kool ei õpeta neile õiglust, vanematest lugupidamist, ausust? Millist inimest tahab riik oma kodanikuna näha: kas sellist, kelle jumaluseks on mammon? Kas sellist, kes oskab vaid jõukust majja tuua? Või sellist, kes märkab enda kõrval ka ligimest ja tema probleeme?

Elu igipõlised küsimused nõuavad vastust. Nende otsingul võib usuõpetusel olla oluline roll. Inimene, kes teab, kelle ees ta vastutab ja kuhu ta on teel, võib tunda end turvaliselt ja elu mõtestatult. Tuletame meelde M. Lutheri esimese käsu seletust: "See, millest sa

oma südame sõltuma paned, on sinu jumal."

Poolesajandilise pausi järel usuõpetuse õpetamises Eestis peame endale aru andma, et maailm on palju muutunud ja mitmeti avatumaks saanud. Euroopas ei ole enam suletud rahvusiike; tänast Euroopat iseloomustab multikultuursus ja -keelsus. Seetõttu on väheviljakas nostalgitseda möödunu üle, tuleks ikka kavandada tulevikku. Kuigi on väärtusi, mis on loodud põlvkondade kestel ja mida peab kiivalt kaitsma. Muidugi kuuluvad siia kristluse põhitõed koos vastava kultuurikontekstiga. Hariduses viib kõige otsesem tee selle juurde läbi usuõpetuse. Ilma selleta ei ole võimalik anda täisväärtuslikku maailmapilti, eetilist elamisoskust, valikuoskust hea ja kurja vahel.

Uuenevas ja ühinevas Euroopas on tervikuna tugevnenud ilmiikustumise protsessid. Põhitähelepanu all on majanduslik, poliitiline, tehniline integratsioon, ent unustatud religioosne pool. Sellest võib tekkida probleeme, sealhulgas uute ususõdade puhkemine. Inimeste vaba liikumise kasv avab kokkupuutevõimalusi eri religioonide ja kultuuride vahel. Siit tuleneb usuõpetuse uuendamise vajadus. Kui varem oli usuõpetuse põhieesmärk noore ettevalmistamine kristliku kirikuga osaduse astumiseks ning selle õpetuse mõistmine, siis nüüd on vaja enam tähelepanu pöörata dialoogile teiste uskkondade ja religioonidega. Loobuma peab erisuste rõhutamisest ning üha enam pöörama tähelepanu sarnasustele eri usundites ja moraalilis. Seega tähtsustub usuõpetuses nõ ühiskondlik-poliitiline foon. Vaatamata õppekavade muutmisele ei ole Euroopa Liidu maades (v.a Prantsusmaa) usuõpetusest loobutud. Riikide poolt vaadelduna põhjendatakse usuõpetuse vajalikkust sellega, et 1) euroopalikul

haridustraditsioonil on kristlikud juured, 2) suurem osa elanikkonnast kuulub ühte või teise uskkonda, 3) usuõpetus on tähtis moraalseste väärtuste kasvata-misel.

Ajal, mil usuõpetus meie koolides puudus ja oli asendatud ateistliku kasvatusega, arenes ta Läänes edasi. Eelkõige uute eesmärgiasetuste ja meetodika osas. Usuõpetust hakati vaatlema kui hermeneutikat, kus küsimuse alla pandi usuõpetuse kiriklikkus. Siit väljakaasvanud arengud muutsid oluliselt usuõpetuse rolli. Õpetaja ei olnud enam evangeeliumi kuulutaja, vaid ainespetsialist. Tema ülesanne oli aidata mõista tekste tänapäeva maailmapildist lähtuvalt. See küsimus on meiega ees: kuidas vahendada 21. saj piiril noortele, kes elavad vägagi komplitseeritud maailmas, Jeesus Kristus, kes tegutses evangeeliumides Vahemere regioonis pea 2000 a eest.

60. aastate lõpus sai selgeks, et usuõpetus oma sisu ja korraldusega ei rahulda õpilasi ja kiiresti muutuvat elu. Üha vähem hakati tuginema Piibli tekstidele. Leiti, et kristlikku traditsiooni tuleb vahendada läbi õpilaste maailma, läbi nende eluprobleemide ja -situatsioonide. Usuõpetus kujuneb üha enam õpetuseks kaasaegsest maailmast, kus väärtuseks on kristlik eetika ja inimene, kes otsustab oma religioossuse üle ise. Üha enam astuti dialoogi teiste õppeai-netega ning leiti ühine keel ka reaali-netega.

Enam vaieldud seisukoht on, et usuõpetus on ka õpetus usulisest kogemusest. Päris sellest mööda vaadata pole ka mõtet, kuigi enamikule õpilastest ja vanematest on meie oludes usu-line praktika tundmatu. Kuid ka probleemidele orienteeritud usuõpetus lähtub paljuski õpilaste kogemustest.

Nüüdisaegne usuõpetus arvestab, et ristiusk on sündinud vana-aja mõtte-

maailmas, ning seda, et meie elame uues ajas. Nägemus maailma loomise-st ja ajaloost on teistsugune. Käsitus haigustest ja tervenemisest on edasi arenenud. Imedele on elus jäänud vähem ruumi. Tol ajal imeks peetu on saanud nüüdseks selgitused jne. Seetõttu on vajadus usulise ja ratsionaalse mõtteviisi vahel vajalik. Seega ei saa teologia ja ka usuõpetus jääda vanade selgitusmallide juurde. Ratsionaalse ja loodusteadusliku mõtlemise esindajad (ka reaallained) peavad samas silmas pidama tõsiasja, et ratsionaalsel mõttel on ka oma piirid. Kogu tõelisust ei saa allutada sellele. Eriti selgeks on see saanud uusimate loodusteaduslike uurimuste järgi.

Oleme siirdumas postmodernistliku ühiskonda, kus erinevad tõesed ja maailmapildid on kõrvuti. Postmodernistliku ajastu kool erineb sotsialismiaja koolist, aga on samas ka kauge meie esimese iseseisvusaja või sajandi alguse pastoraalse idüllil koolist. Uue ajastu kooli võtmesõnadeks saavad arvata-vasti pluralism, individualism, indiviidi läbilöögivõime, kus peaks jääma ruumi ka ligimesearmastusele, mis tegelikkuses on kristluse mõõdupuu.

See toob taas päevakorrale väärtus-te kasvatamise. Tuleviku ühiskond vajab eetiliselt tegutsevaid ja väärtuste vahel valikuid tegevaid isiksusi.

On selge, et usuõpetusel on võimalus liikuda väärtuste maailmas. Usuõpetus võib õpetada orienteerumist väärtuste maailmas — tõe, headuse, usu, lootuse, armastuse omandamist. Seda ei saa teha usuõpetus õpilase eest, aga ta võib näidata teed nendeni.

Nende võimaluste avamine ongi usuõpetuse ülesanne.

MEELIS KOND,
HMi üldhariduse osakonna
järelvalve talituse juhataja

Tiiu Puik

REEGEL ON ÕPILASE ABILINE

Algklassiõpilaste lugema- ja kirjutamaõpetamisel peame teadma ja arvestama, et

1) kooli tulles valdab õpilane iga-päevast kõnekeelt, kuid keel on talle teadvustamata suhtlemisvahend, mitte teadliku tegevuse objekt;

2) keelega tegelemine (keeleõpetus, lugemine ja kirjutamine) on abstraktne toiming, mis nõuab auto-matiseerunud tegevuse (kõnelemise) muutmist teadlikuks tegevuseks: häälik- ja foneemanalüüsi oskust, tähelepanu, head kuulmistaju, arenenud operatiivmälu, keerukate mõtlemisoperatsioonide (analüüsi, sünteesi ja võrdlemise) kiirust ja täpsust;

3) keelte õppimine (ka lugemine ja kirjutamine) toetub arenenud keele-vaistule, silmamälule ja eeldab õpilaste huvi selle tegevuse vastu. On teada, et kooli tulles on ainult 14% lastest õpihuvi. Ülejäänud osale tuleb õppimine huvitavaks teha, mis tähendab jõu- ja eakohasuse printsiibi arvestamist. Iga-päevatöös peetakse loomulikuks, et tüdrukutel on keelte õppimine hõlpsam ja edukam kui näiteks füüsika, keemia ja matemaatika õppimine. Poistega on vastupidi: nende huvid on reaalinete-ga seotud. Järelikult tuleb poiste (suuremaid) raskusi keelte õppimisel pidada niisama loomulikuks ja normaalseks nähtuseks kui tüdrukute probleeme reaalinete omandamisel ja mitte hinnata posse emakeeles kergekäeliselt raske-teks (kirjutamis- ja lugemisraskustega) õpilasteks;

4) iga oskuse omandamine nõuab aega, rohket harjutamist ja teadlikku lähenemist;

5) iga teema (toimingu) õpetamisel peab arvestama, et õpetaja ja õpilase teadmised õpitavast ei ole ühesugused. Õpilane saab õpetajalt teada seda, mida viimane juba ammu teab, seletuse, vaatluse, näitlikustamise, harjutamise ja kontrolli abil;

6) kõik õpilased ei ole töövõime, vaimsete võimete, töötamise kiiruse ja uue materjali omandamise tempo poolest ühesugused (nagu täiskasvanudki).

Keeleõpetuse algmõistete (häälik ja täht, täis- ja kaashäälik, häälikuühend) õpetamiseks on L. Kivi, I. Muhel ja M. Roosleht kirjeldanud ("Emakeele õpetamise meetodiline juhend I klassile" 1988) suurt hulka võtteid ja harjutusi, mis peaksid kindlustama kõigi nende mõistete teadliku ja kindla omandamise. Õpilaste vead aga näitavad, et see pole nii.

Hääliku ja tähe õpetamine algab I klassis ja selleks on nii I kui II klassi töövihikus palju harjutusi. Selle teema lõpuks peavad õpilased oskama häälikut ja tähte ära tunda nii üht- kui teistpidi, s.o peavad oskama vastata järgmistele küsimustele:

— mitme tähega kirjutad lühikese, pika, ülipika hääliku?

— mitu häälikut "on peidus" kahe kõrvutise ühesuguse tähe taga?

— miks on selles sõnas kaks ühesugust tähte kõrvuti?

Neile küsimustele peavad õpilased oskama leida vastuse nii trükitud kui (vihikusse, tahvlile) kirjutatud tekstis ja suuliselt (ilma teksti nägemata) esitatud ülesandes.

Täis- ja kaashäälikute õpetamiseks on III klassi töövihikus harjutused 24, 25, 26 ja 27 ning kordamisküsimuste hulgas (lk 18) leidub ülesanne nimetada täis- ja sulghäälikud. Kõik need harjutused ja ülesanded võiksid jääda kordamisülesanneteks, sest nende harjutuste abil ei omanda õpilased ainet. Praktika näitab, et õpilaste jaoks on häälikugruppide õppimine pikk ja vaevanõudev protsess, millega tuleb kaua ja järjekindlalt tegelda. Õpilastele on huvipakkuv ja arusaadav järgmine võte.

Häälikute tutvustamine: häälikud on nagu laste grupp (klass), kus on nii poisse (11) kui tüdrukuid (9), igaühel on oma nimi (häälik), välimus (täht) kui ka sugu (täis- ja kaashäälikud). 23 tähe (ja 20 hääliku) äratundmist ning meeldejätmist võib võrrelda õpetaja tööga oma klassi õpilaste nimede, nägude ja soo ühendamisel: õpilast on vaja ära tunda nii emakeele kui ka matemaatika ja kehalise kasvatuse tunnis, vahetunnis ja õues, tänaval — igas olukorras. Kõigi õpilaste (inimeste) näod ei jää kergesti meelde! Nii ei jää ka õpilastele häälikud ja tähed kergesti meelde!

Klassis peaks olema õpilastele alati nähtaval suur seinatabel:

Tabelist on näha, et häälikud jagunevad kahte gruppi — **täishäälikuteks** ja **kaashäälikuteks**. Täishäälikud on need, mida saab (ühe väljahingamisega) pikalt, täie (köva) häälega hääldada, nad kostavad kaugele. Ülejäänud on kaashäälikud. Nende nimetus tuleb sellest, et neid ei saa iseseisvalt (üksikult) hääldada nagu täishäälikuid, nende hääldamisel tekib suus (huultel, keelel) takistus, nad kostavad siis, kui neil on kaasas (kõrval) teine häälik (täishäälik). Õpilastel tuleks lasta proovida hääldada mõlema grupi häälikuid, et nad saaksid oma hääldamise abil häälikugruppide erinevusest aru. On vaja, et algusest peale nimetatakse ka sulghäälikuid kaashäälikuiks, sest kõik häälikuortograafia reeglid arvestavad ainult kahe häälikugrupiga, kuna reeglid on suluta ja sulghäälikute jaoks võrdsed. Sulghäälikud (nimetus tuleb hääldusviisist) on vaja eraldada ainult valte õigekirja pärast, sest see on ainus reegel, mis jaotab kaashäälikud kahte gruppi. Sulghäälikuid (*k, p, t* ja *g, b, d*) saab nimetada alles siis, kui asutakse nende pikkuste õppimise juurde.

Tabelis toodud häälikud tuleks kirjutada kahevärviliselt: täishäälikud ja so-

EESTI KEELE HÄÄLIKUD

TÄISHÄÄLIKUD

KAASHÄÄLIKUD

TÄISHÄÄLIKUD			KAASHÄÄLIKUD					
			suluta kaashäälikud			sulghäälikud		
lühike	pikk	ülipikk	lühike	pikk	ülipikk	lühike	pikk	ülipikk
a	aa	aa	l	ll	ll	g	k	kk
e	ee	ee	m	mm	mm	b	p	pp
i	ii	ii	n	nn	nn	d	t	tt
o	oo	oo	r	rr	rr	helitud		
u	uu	uu	v					
õ	õõ	õõ	j					
ä	ää	ää	s	ss	ss	} helitud		
ö	öö	öö	h		hh			
ü	üü	üü						

noorid *l, m, n, r, j* ja *v* ühe värviga, sest need on helilised häälikud, ja sulghäälikud ning *s* ja *h* teise värviga — need on helitud. Helilisi ja helituid häälikuid on vaja eristada liidete õigekirja omandamiseks (V kl).

Sama tabelit on õpilasele vaja häälikupikkuste õige märkimise omandamiseks. Kahekordse tähega kirjutatud *v* ja *j* esinevad eesti keeles ainult sisseütlevas käändes ja õpilased puutuvad sellega kokku alles VI klassis (*kivvi, oja, majja, tuju, ajju, kujju*).

Täis- ja kaashäälikuid peab õpilane oskama eristada (analüüsida) mõttes (etteütluks kirjutamise ajal), mis on lõppeesmärk. Sinnani jõudmiseks tuleb läbida järgmine tee.

1. Häälikute leidmine (nimetamine) suuliselt õpikust, tahvlilt või vihikusse kirjutatud tekstist (hääliku-tähe vastavus) nägemisele toetudes:

a) leia sõna(de)s kõik täishäälikud (kaashäälikud), nimeta need;

b) leia sõna (sõnu), kus esineb mitu erinevat täishäälikut (kaashäälikut), nimeta need jne.

Kui õpilane enam ei eksi täis- ja kaashäälikute leidmisel tekstist (ei segista neid omavahel ja tunneb mõlema grupi häälikuid õigesti), saab üle minna peast sooritatud häälikuanalüüsile, milleks sobivad mitmesugused mängud:

— leia täishäälikuga (kaashäälikuga) algavaid sõnu;

— leia sõnu, mis lõpevad täishäälikuga (kaashäälikuga);

— leia sõnu, kus teine häälik on täishäälik (kaashäälik) jne.

Neid ülesandeid võib anda ka kirjalikult (vihikus või tahvil) täitmiseks kogu klassile või individuaalselt.

Niisugused harjutused (mängud) suunavad õpilast määrama sõnas häälikute arvu ja järjekorda, analüüsima häälikugruppe (sooritama hääliku-

analüüsi). Õpetaja ülesanne on jälgida, et kõik häälikud saaksid analüüsitud, ka need, mis esinevad keeles harvemini (*ö, ü, õ, ä, j, v, g, h*). Raskused tekivad just harvemini esinevate häälikute meeldejätmisel. Kui õpilased ise ei nimeta nende häälikutega sõnu, saab neid suunata:

— leia sõnu, mis algavad (lõpevad) *ü-ga (ä, ö, v, j, g, h-ga)*;

— leia sõnu, kus nimetatud häälik on teine (*väike, võru, nüri* jne).

2. Paralleelselt saab harjutada täis- ja kaashäälikute leidmist kuulud (õpetaja, klassikaaslase nimetatud) sõnades.

Kõik need ülesanded on jõukohased 8-aastastele lastele, ka neile, keda on harjutud pidama kirjutamisraskustega õpilasteks.

3. Teema omandamisest ülevaate saamiseks peaks õpetaja seejärel andma õpilastele kirjaliku ülesande (lisa-ülesandena ükskõik missuguse töövihiku või vihikusse kirjutatud harjutuse juurde): märgi tekstis kõik täishäälikud ja kaashäälikud. Näiteks

Taadil on nupuga kepp.

+ - - + + - + - + - - + - - + +

Nupp helgib päikse käes.

+ - - + + - - + + - - + + - - +

Oluline on, et õpilased ei märgiks pikka (ülipikka) häälikut kahe märgiga, vaid peaksid seda üheks häälikuks, sest nad peavad leidma häälikuid, mitte tähti.

III kl töövihiku harjutused ei sobi teema kontrollimiseks, sest harjutuses 26 puudub enamik täishäälikuid — *o, õ, ä, ö, ü*. Sellisena sobib see harjutus vaid harjutamiseks. Sama lugu on 27. ja 28. harjutusega.

Kui tekstis leitakse täis- ja kaashäälikuid (suuliselt), on sobiv moment õpilaste tähelepanu juhtimiseks

hää-likuühenditele: kõik ühendisse kuuluvad häälikud kirjutatakse ühekordse tähega, pikkusest olenemata. Samas saab seletada sõna "ühend" tähendust: kõrvuti, (ühes)koos. Häälikuühendi mõiste omandavad 8-aastased kergesti ka enne selle õigekirja käsitlemist III klassis. See ei tähenda, et teema tuleks programmis tingimata ettepoole tuua, sest selle kindlaks omandamiseks vajavad õpilased piisavalt aega. Selles pole midagi halba, kui reegel on "ette õpetatud"; oluline on, et õpilased tegeleksid keelega teadlikult, st tunneksid nähtusi ära ja oskaksid neid ise praktiliselt kasutada.

Olles omandanud mõisted "häälik ja täht", "täishäälik ja kaashäälik" ei valmista ortograafiareeglite õppimine õpilastele enam raskusi.

i ja *j* õigekirja reegli õpetamiseks saab õpetaja varakult eeltööd teha, juba siis, kui leitakse tekstist täis- ja kaashäälikuid: *i*-l ja *j*-l on kummalgi oma erinev "soov", keda tahetakse naabriks — *j*-le meeldib olla täishääliku ees, *i*-le kaashääliku ees. Õpilastele võib anda ülesandeks leida tekstist *i* ja *j* sisalduvaid sõnu ning ütelda, miks ühes sõnas kirjutatakse *i*, teises *j*: *istub, ingel, käsi, jalg, valjusti* jne.

III kl töövihikus on (lk 62) *i* ja *j* õigekirja kordavad harjutused. Esimeses "kastis" toodud näited ei ole õnnestunud, sest seal pole ühtki sõna, milles esineks *i* põhireegel: sõna ja silbi alguses kirjutatakse kaashääliku ees *i*. Toodud näited (*Maie, hoiab, vaiad, meie*) nõuavad silbi piiri määramise oskust. Neid sõnu tuleb eraldi käsitleda ja õpilastele on arusaadav järgmine selgitus: kui kõrvuti on kolm täishäälikut ja *i* on teisel kohal, siis kuulub kolmas täishäälik järgmisse silpi ja *i* on eelmise silbi lõpuhäälik. Silbi lõpus kirjutame *i* ja mitte *j*.

Kaashäälikuühendi õigekirja õppimise eel on tarvis veenduda, et õpilased ei segaks ära täis- ja kaashäälikuid ning peaksid ka *b, d, g* ning *k, p, t* kaashäälikuiks (mitte ainult sulghäälikuiks!).

Reegli õppimise eel tuleb selgeks teha põhimõtteline seisukoht: kas häälikuühendi õigekirja omandamiseks peab õpilane leidma kõigepealt vältekandja hääliku, määrama selle pikkuse ja siis, olenemata pikkusest, kirjutama iga hääliku ühe tähega. Kui reegel kõlab järgmiselt: "Hääliku pikkusest olenemata kirjutatakse ühe tähega a) kaashäälik teise kaashääliku kõrval: *kupli, lahke* jne ja b) diftongis olevad täishäälikud: *laul, peal, seisis* jne", siis on selgesõnaliselt öeldud, et hääliku pikkust pole vaja määrata. Küll on aga vaja leida, kas on teistest pikemat häälikut. Ühendi õigeks kirjutamiseks piisab hääliku äratundmisest — mis häälik see on (kaashäälik) ja mis on tema naaber (kaashäälik). Arvestades seda, et hääliku pikkuse määramine on III klassi õpilasele raske (suur vältevigade arv räägib ise enda eest), tuleb õpilasele kätte näidata kirjutamist lihtsustavad võtted. Eriti raske on hääliku pikkust määrata siis, kui ühendis on helitud häälikud (*lehmi, väikseid, kutsusid, üksteist, jooksid, metsa*). Siin toodud näidetes kergendavad reeglid kirjutamist mitmekordselt: a) ühendis kirjutame iga hääliku ühe tähega ja b) *s* kõrval kirjutame *k, p, t*. Miks peab 8—9-aastane laps, kes alles õpib kirjutama, kulutama ülearust aega hääliku pikkuse määramisele? Reegli tundmine ja rakendamine tõstavad kirjutamise kiirust ja aitavad saavutada lõppeesmärki — kirjaoskust. Sellega oleme õpetamisel lähtunud pedagoogilisest printsüübist (seaduspärasusest ja lihtsusest) ning jõukohasuse ja ökonoomsuse printsüübist.

Reegli "Kaashäälik ülipika täishääliku või diftongi järel" õpetamine nõuab eraldi analüüsi. Siin tuleb õpilasel ületada kolm raskust: 1) täishääliku pikkuse määramine, 2) kaashääliku pikkuse määramine ja 3) tähe valik. Praegu kasutusel olevates töövihikutes ei ole see reegel eraldi teemana välja toodud, kuid reeglit esineb harjutustes palju (nii II kui ka III kl).

II klassi töövihikus on (lk 23) teema "Lühike, pikk ja ülipikk sulghäälik" ning III kl sama teema (lk 33—47). Häälikute pikkuste õpetamisel peab alustama puhta reegli näidetega: *b—p—pp*, *d—t—tt*, *g—k—kk*, et õpilastel kinnistuksid algusest peale kindlad hääliku pikkuse ja vastava tähe seosed. Kahjuks on II kl töövihiku esimesed harjutused selle teema õpetamiseks sobimatud. Harjutuse 60 juhis "Kirjuta lünka ülipika sulghääliku täht" eeldab kahekordse sulghääliku (*kk*, *pp*, *tt*) kirjutamist, kuid antud näidetes tuleks ülipikk sulghäälik kirjutada ühe tähega (*seep*, *vaat*, *taat*, *keep* jne). Järgmises harjutuses kordub sama viga ja lisanduvad näited, kus ülipikk sulghäälik kirjutatakse ühe tähega selle tõttu, et ta esineb konsonantühendis (*silt*, *ronk*, *kink*, *särk*, *kurk*). Harjutuses 62 korduvad samad vead. Samasugused näited on ka III kl töövihikus (harj 100 ja üksikud sõnad teistes harjutustes lk 33—47). II kl harj 61 sobiks toodud näidete poolest konsonantühendi õigekirja õpetamiseks.

Reegli "Ülipikk sulghäälik ülipika täishääliku või diftongi järel" õppimine peaks olema III kl programmis, puhaste ja selgete näidetega. Õpilased on aasta võrra vanemad, häälikute pikkuste määramisel kogenenumad ja üksikhäälikute välte määramine on juba enam-vähem selge.

Iga reegli õppimine peaks läbima järgmised etapid:

1) reeglita tutvumine (vaatlemine, analüüs);

2) suuline töö reeglilohaste näidete leidmiseks a) tekstist, b) peast;

3) kirjalik harjutamine;

4) kontroll.

Etteütlus, omandatu kontroll, on lõppeesmärk. Me ei tee etteütlosti mitte selleks, et fikseerida (teada saada), missuguseid vigu õpilane teeb ja mis hinne talle panna, vaid selleks, et veenduda, kas ta on omandanud emakeele õigekirja.

Kahtlemata on ja jääb häälikute pikkuste määramine ja nende kirjanepik kõige raskemaks tööõiguks emakeele õpetamisel. Nende ülesannete täitmise juures toetub õpilane oma hääldamisele. Järelikult tuleb emakeeletundides kõige suuremat tähelepanu pöörata õpilaste hääldamisele: suunata neid sõnu hääldama eesti keele normi kohaselt, korrigeerida ja täpsustada väldete hääldamist lugemispalade ja harjutuste tekstide lugemisel, jutustamisel ja vabakõnes. Eraldi harjutusi tuleb teha häälikute pikkuste muutmiseks, võrdlemiseks ja analüüsiks sõnades. Murdeti on sõnade ja väldete hääldamine väga erinev, kirjakeele normidest lahknev, kuid õpilane peab koolis jõudma õige kirjakeelse häälduseni. Tunnis peaks suulisele tööle kulutatud aeg olema suurem kirjutamisele pühendatud ajast.

Lõpuks vaatleme mõne konkreetse näite varal, missugune peaks olema õpilase tehtav analüüs sõna kirjutamise ajal (III klassis).

Lause: *Eit ja taat kuulsid metsast laste kilkeid ja lindude laulu.*

1. sõna *eit*. Lause algab suure tähega. Teistest pikem häälik on *i*, tema ees on *e*, moodustavad täishäälikuühendi, kirjutatakse mõlemad ühe tähega. *t* on ülipikk. Diftongi järel olev ülipikk *t* kirjutatakse ühe tähega.

2. sõna *ja. j järel on täishäälik, see- pärast kirjutatakse j.*

3. sõna *taat*. Eesti keeles kirjutatakse sõna alguses tugev *t. a* on ülipikk — kaks tähte, *t* on ülipikk, aga ülipika täishääliku järel kirjutatakse *t* ühe tähega.

4. sõna *kuulsid*. Sõna alguses kirjutatakse tugeva *k. u* on ülipikk, kirjutatakse kahe tähega. *l* ja *s* moodustavad ühendi, kirjutatakse mõlemad kaashäälikud ühe tähega. *d* on mitmuse tunnus, kirjutatakse nõrga *d*.

5. sõna *metsast*. *s* on lühike, üks täht. *s* nõuab enda kõrvale tugevat *t* (mõlemal juhul). Kaashäälikuühendis kirjutatakse iga häälik ühe tähega.

6. sõna *laste*. *a* on lühike, üks täht. *s* kõrval kirjutatakse tugeva *t*, ühendis olevad häälikud ühe tähega.

7. sõna *kilkeid*. Sõna alguses tugev *k. i* on lühike, üks täht. *k* on ülipikk, aga tema kõrval on teine kaashäälik, sellepärast kirjutatakse mõlemad ühe tähega. *e* ja *i* moodustavad täishäälikuühendi, kirjutatakse mõlemad ühe tähega. *d* on mitmuse tunnus, nõrk täht.

8. sõna *ja*. Analüüs sama mis punktis 2.

9. sõna *lindude*. *i* on lühike, üks täht. *n* on teistest pikem, ülipikk, kaashäälik. Tema kõrval olev *d* on nõrk kaashäälik, moodustavad ühendi, kirjutatakse mõlemad ühe tähega. *d* on mitmuse tunnus, nõrk täht.

10. sõna *laulu*. *u* on teistest pikem, täishäälik. Tema kõrval on teine täishäälik *a*, moodustavad ühendi, kirjutatakse mõlemad ühe tähega. *l* on lühike, üks täht. Lause lõpeb punktiga.

Kokku võttes võiks õelda järgmist.

1. Algklassiõpetaja peab ise täpselt tundma kõiki emakeele põhimõisteid ja õigekirjareegleid ning oskama neid õpilastele lastepäraselt (jõukohasust ning eelnevaid teadmisi arvestades) õpetada.

2. Õpilast tuleb suunata nägema ja kasutama kõiki kirjutamiseks vajalikke reegleid. Eesti keele seisukohalt peab õpilane teadma, et lisaks häälikute pikkusele määravad õigekirja ka tähekasutuse reeglid. Need tähendavad tegevusjuhust, üldistust, näidist, mis üldistavad ja võimaldavad liikuda üldiselt üksikule, seega reegel kergendab kirjutamist, on õpilasele abiks.

3. Igal õpilase veal on kindel tekkepõhjus: häälikuanalüüsi omandamatus (tähtede ärajätmine, lisamine, järjekorra muutmine), foneemianalüüsi puudulikkus (hääliku pikkuse määramise, muutmise ja võrdlemise oskuse puudujäägid), reeglite mittetundmine ja nende rakendamise oskuse puudujäägid.

KIRJANDUS

Kivi, L., Muhel, I., Roosleht, M. Emakeele õpetamise metoodiline juhend. I klass. Tln, Valgus, 1988.

Kivi, L., Roosleht, M. Emakeele töövihik II klassile. Tln, Valgus, 1987.

Kivi, L., Roosleht, M. Emakeele töövihik. Õigekiri. I klassile. 3. tr. Tln, Valgus, 1990.

Moks, L. Emakeele töövihik III klassile. Tln, Valgus, 1988.

TIJU PUIK,
Nõivaku Perearstikeskuse
erilõgopedagoogik

RIIKLIKUST JÄRELEVALVEST HARIDUSSÜSTEEMIS TAGASIVAATEGA KOLMEKÜMNENDAISSSE AASTAISSE

“Hariduse andmine on riigi järelevalve all.” Nii on sõnastatud haridussüsteemi korraldamise ja riikliku juhtimise üks põhisätetestusi Eesti Vabariigi põhiseaduses. Tuleb aga tõdeda, et selle sätte realiseerimine on osutunud komplitseerituks. Teatavasti likvideeris omaaegne Hariduskomitee 1989. aastal kooliinspektorite kui haridussüsteemis riiklikku järelevalvet teostavate ametiisikute institutsiooni. Ametisse seati nii keskuses kui kohtadel haridusnõunikud, kelle ülesannetesse ei kuulunud enam järelevalve haridusametuste töö ja õppetase üle. Haridusnõunik oli Hariduskomitee vastava õigusakti kohaselt “nõuandjaks riikliku hariduspoliitika teostamisel temale kinnistatud regionis ning haridusametuste huvide kaitsja linna- ja rajooniorganeis ning haridusvälistes ametkondades” (ENSV Hariduskomitee, Infobülletään nr 1, lk 9). Ka järgnevad ümberkorraldused ja struktuuriteisendused hariduse juhtorganite tipptasemel järelevalve korralduses olulisi muutusi kaasa ei toonud ja üsnagi tüüpiliseks võib pidada ühe tegev-õpetaja poolt “Õpetajate Lehe” korraldatud vestlusringis öeldut: “Meie maakonna koolinõunik on kena mees, laseb avameelselt kõnelda, ilma et sellel halbu tagajärge oleks. Kellelegi pinna peale ei käi, kedagi ei sega. Aga kasu ka temast midagi pole” (ÕL 5. dets 1992).

Praeguseks peaks see olema minevik, sest riiklik järelevalve haridussüsteemis on õigusaktidega taastatud (vt koolieelsete lasteasutuste seadust,

põhikooli- ja gümnaasiumiseadust, kutseõppeasutuse seadust) ja sellekohased struktuuriüksused Haridusministeeriumiski loodud. Kuid tegusalt toimiva järelevalvesüsteemi kujunemine võtab ilmselt veel aega, sest täies elujõus püsib arusaam, et igasugune järelevalve, eriti aga riiklik, on nõukogulik rudiment, mis pärsib loovat koolitööd ning seetõttu kokkusobimatu demokraatliku hariduskorraldusega. Seda silmas pidades on alljärgnevas püütud anda põgus ülevaade sellest, kuidas oli korraldatud riigipoolne järelevalve haridusametuste tegevuse üle kolmekümnendate aastate Eestis. Kahtlemata olid olud ja arusaamadki tol ajal teised, kuid sellest hoolimata võib omaaegsest riikliku järelevalve korraldusest leida mõndagi arvestamist väärivat ka tänase tarbeks.



Eesti rahvusliku koolisüsteemi kujunemisele pandi teadupärast õiguslik alus 1920. ja 1922. aasta kooliseadustega. Samaaegselt rakendus ka kaheastmeline järelevalve haridusametuste õppe- ja kasvatustegevuse üle. Maakondades ja linnades teostasid seda vastavate koolivalitsuste koosseisu kuuluvad **koolinõunikud**, kelle ülesandeks oli “kasvatustegevuse ja õpetustegevuse küsimuste lahendamine omas ringkonnas, iseäranis aga tema alla kuuluvate koolide instrueerimine ja ülevaade”, nagu sätestus 1920. aasta määrus maakonna- ja linnakoolinõuniku kohta (Riigi Teataja — RT 1920, 39/40). Üleriigiliselt oli haridussüsteemis riikliku järele-

valve teostamine Haridusministeeriumi (edaspidi HM) koosseisu kuuluvate **haridusnõunike** kohustuseks, kes tol ajal kinnitati ametisse haridusministri ettepanekul Vabariigi Valitsuse otsusega. Haridusnõunike kui oma ala asjatundjate ülesandeks oli HMi sellekohase korralduse kohaselt "haridustöö inst-ruerimine, nõu ja juhatuse andmine koolides, hariduslikes asutustes ja organisatsioonides, õppe- ja teiste asutuste revideerimine". Selleks oli neil õigus "omal algatusel üle vaadata kõiki õppe-, kasvatus- ning rahvaharidus-asutusi kui ka lastevarjupaiku ja õpetustööd eramajades, kus koduõpetus korraldatud" (RT 1921, 19).

Kolmekümnendate aastate algul järelevalve korraldus muutus oluliselt. Haridusminister J. Hünersoni* algatusel koolinõunikud "riigistati". See tähendas, et maakondade ja linnade koolinõunikud, kes senini kuulusid kohalike omavalitsuste ametnikena kohalike koolivalitsuste koosseisu, arvati riigiametnikena HMi koolivalitsuse koosseisu ja võeti tööle haridusministri poolt koolivalitsuse direktori (juhataja) ettepanekul, kelle juhatuse all ka koolinõunikud oma kohustusi täitsid. Koolinõunike ametikohtade arvu määras Vabariigi Valitsus, tööpiirkonnad aga haridusminister. Nagu märgib kauaegne koolinõunik M. Raud oma mälestustes, ei vaielnud selle ümberkorralduse vastu ei maavalitsused ega ka koolinõunikud ise. Maavalitsused vabanesid koolinõunikele palgamaksmisest, koolinõunikud aga koolivalitsuste juhatajate ja maavanemate erakondliku mõju alt. Side kohalike

maavalitsustega siiski ei katkenud. Koolinõunikud pidid ka edaspidi oma tegevuse järelevalve alal ja ametisõidud kooskõlastama kohaliku koolivalitsuse juhatajaga, lahendama viimase ettepanekul kooliasjadesse puutuvaid küsimusi ja olema koolivalitsuse juhatajale asjatundlikuks nõuandjaks. Ühtlasi olid koolinõunikud maa- või linnaharidusnõukogude liikmed (Haridusministeeriumi Teataja (HMT) 1934, nr 5, lk 49). Haridusnõunike ametialaseid kohustusi ja õigusi see ümberkorraldus ei mõjutanud. 1937. aastal nimetati koolinõunikud **koolide inspektoriteks**, HMi haridusnõunikud aga **koolide peainspektoriteks** (RT 1937, 49, 447). Viimaseid hakkas ametisse nimetama haridusministri ettepanekul vabariigi president.

1931. aastal võttis Riigikogu vastu **õppe- ja kasvatustöö ülevalve seaduse** (RT 1931, 59, 460), mis 1934., 1937. ja 1938.a tehtud muudatuste ja täiendustega jäi haridusasutuste riikliku järelevalvet reguleerivaks õigusaktiks Eesti omariikluse lõpuni 1940.a.** Seadusega määrati kindlaks järelevalve teostamise üldine kord, samuti järelevalvet teostavate ametiisikute kvalifikatsiooninõuded, ülesanded, õigused ja vastutus. Lähemad nõuded järelevalve teostamiseks sisaldasid juba haridusministri poolt antud õppe- ja kasvatustöö ülevalve määruses (RT 1931, 103, 728) ja reas ringkirjades, mis täpsustasid vastavate ametiisikute otustusvaldkondi ja ametikohustusi.

Neist õigusaktidest tulenevalt oli järelevalvet teostavate ametiisikute ülesandeks

* Jaan Hünerson oli haridus- ja sotsiaalminister 10. 06. 1929—12. 02. 1931 ja 20. 02.—3. 10. 1932. Lisaks õppe- ja kasvatustöö riikliku järelevalve süsteemi radikaalsele ümberkorraldamisele koostati tema ministriks oleku ajal järelevalve seisukohalt oluline õigusakt — õppejõudude teenistusseadus, mis samuti 1931. a Riigikogu poolt vastu võeti.

** Formaalset tunnustati õppe- ja kasvatustöö ülevalve seadus kehtetuks ENSV Rahvakomissaride Nõukogu määrusega alles 1941.a veebruaris (ENSV T 1941, 17, 198).

— **revideerida** õppe- ja kasvatusasutusi, avalike raamatukogude võrku kuuluvaid raamatukogusid ja teisi hari-dusasutusi tegevuspiirkonnas;

— **instrueerida** õppejõude, koolijuhte, raamatukogude juhatajaid ja teisi neis asutustes haridustöö alal töötavaid isikuid;

— **hinnata** õppejõudude tegevust;

— **algatada ja lahendada** haridus- ja kasvatusküsimusi;

— **otsida abinõusid** õppe- ja kasvatus-töö edendamiseks;

— **anda aru** õppe- ja kasvatusasutuste, raamatukogude ning teiste tegevuspiirkonna haridusasutuste kohta.

Oma tegevuspiirkonna koole ja teisi haridusasutusi (lasteaiad, laste mängumurud), sealhulgas erakoole, oli koolinõunik-koolide inspektor (edaspidi koolinõunik/inspektor) kohustatud revideerima (inspekteerima) vähemalt üks kord aastas, avalikke raamatukogusid aga üks kord kolme aasta jooksul. Selle töö mahukust iseloomustab fakt, et Vabariigi Valitsuse otsusega oli 1937. aastal õppe- ja kasvatus-töö järelevalve kohtadel pandud 20 koolide inspektorile, kes õppeaasta jooksul revideerisid 1361 kooli, kokku 1871 korral, lisaks lasteaiad, laste mängumurud, raamatukogud, rahvamajad (Valitsusasutuste tegevus 1937/38.a, Tln 1938, lk 26). Olgu märgitud, et piirkondlike koolinõunike/inspektorite järelevalvele kuulusid koolidest vaid alg- ja täienduskoolid. Õppe- ja kasvatus-töö järelevalve kesk- ja kutsekoolides ning gümnaasiumides oli HMi haridusnõunike-peainspektorite ülesandeks. Haridusministri volitusel võisid järelevalvet kesk- ja kutsekoolides ning gümnaasiumides teostada ka kõrgemate õppeasutuste õppejõud ja eriteadlased, kes HMi koolivalitsuse või kutseoskuse osakonna direktorilt saadud juhendite kohaselt revideerisid õppeainete õpetamist ja instrueerisid

nende ainete õppejõude (HMT 1934, 10, lk 139—140).

Revideerimise käigus tuli selgusele jõuda revideeritavate õppe-ja kasvatusasutuste töötingimustes, õppe- ja kasvatuskorralduses ja tulemustes ning anda **hinnang** õppeasutuse tegevusele. Selleks koolinõunikud/inspektorid viibisid õppetundides, kontrollisid õpilaste teadmisi, vaatasid üle õpperuumid, seadmed ja vahendid, tutvusid õppenõukogu ja hoolekogu tegevusega. Neil oli õigus nõuda seletusi õppeasutuse juhtidelt, õpetajatelt ja kasvatajatelt, andmeid kooli ülalpidajalt, juhtida asjaomaste isikute tähelepanu ilmnenu puudustele ning anda juhatusi nende kõrvaldamiseks. Revideerimise tulemused tehti asjaosalistele teatavaks ning kanti õppe- ja kasvatus-töö hindamise raamatusse, mis asus õppeasutuse alluvusest olevalt HMi koolivalitsuses, maa- või linnakoolivalitsuses, vähemusrahvuse kultuuriomavalitsuses. Erakorralistel juhtudel oli koolinõunikul/inspektoril õigus katkestada õppeasutuses õppetöö, teatades sellest HMi, kohalikule omavalitsusele või vähemusrahvuse kultuuriomavalitsusele. Ministeeriumi hari-dusnõunike-peainspektorite ülesannetesse kuulus ka omavalitsuste, maavalitsuste ning kultuuriomavalitsuste haridustegevuse revideerimine.

Instrueerimise — tänapäevase terminoloogia kohaselt nõustamise sihiks oli koolijuhtide ja õpetajate abistamine, neile nõu ja juhatus andmine, seda esijoonel revideerimise käigus avastatud puuduste ja väärnähtuste kõrvaldamiseks, aga ka õpetajate töövõime otstarbekamaks kasutamiseks ning kutsemeisterlikkuse arendamiseks. Olgu märgitud, et koolinõuniku/inspektori ülesannetesse kuulus ka **näidistundide andmine** õpetajate koolitamise eesmärgil. Ühtlasi oli järeleval-

vet teostaval ametiisikul õigus anda õpetajale soovitusi täienduskoolituseks või täienduskursustel osalemiseks vastavalt õppejõudude teenistuse seadusele (RT 1931, 59, 461).

Koolide inspektori kohustuseks oli ka oma piirkonna koolides töötavate õpetajate **teenistuse hindamine**, mida tuli teha vähemalt üks kord kolme aasta jooksul. Hindamisel arvestati varasematel revideerimistel tehtud ettepanekuid, saavutusi õppe- ja kasvatustöös, eriülesannete täitmist (osavõtt õppenõukogu ja hoolekogu tegevusest või õppekabineti juhatamine, osalemine ringide töös jm), aga ka tegevust väljaspool õppeasutust. Hindamise kaalukuse iseloomustamiseks märkigem, et vanemõpetaja nimetuse saamisel oli oluline koolide inspektori poolt antud hinnang. Õpetaja töö korduv tunnistamine puudulikuks või nõrgaks oli aga piisav alus töövahekorra lõpetamiseks (Õppejõudude teenistuse seaduse § 86). Koolinõuniku/inspektori kohustuste hulka kuulus ka õpetajaameti kandidaatide juhendamine ning nende praktikaaja tulemuslikkuse ning kutsekõlblikkuse hindamine.

Omades põhjalikku ülevaadet haridusasjade seisust, võisid koolinõunikud/inspektorid märkimisväärselt mõjustada eelkõige muidugi kohalike, aga ka üleriigiliste hariduse arengukavade koostamist. Sellekohaseks näiteks olgu siinkohal koolimajade ehitamise ja rekonstrueerimise kava, mis HMi koolivalitsuse eestvõttel ja koolide inspektorite aktiivsel osavõtul koostati ja 1937. aasta augustis Vabariigi Valitsuse poolt heaks kiideti.***

Aktuaalsete haridusprogrammidega kursisolekut ning nende arutelus osale-

mist võimaldasid regulaarselt toimunud **koolide inspektorite päevad**, tavaliselt üks kord aastas, 1938. aastal koguni kaks korda. Nendel üleriigilistel kokkusaamistel, millest reeglina võtsid osa ja esinesid ettekannetega HMi juhtivad ametnikud eesotsas ministriga, tehti ka kokkuvõtteid koolide inspektorite senisest tööst ja ühtlustati õppe- ja kasvatustöö järelevalve nõudeid. Olgu siinkohal näide koolide inspektorite päevast, mis toimus 20. ja 21. aprillil 1938 Tallinna Õpetajate Seminari ruumes. Avakõne pidas haridusminister A. Jaakson. HMi peainspektor M. Raud andis ülevaate koolide inspektorite möödunud tegevusaastast, noorsoo ja vabahariduse osakonna direktor J. Vellerind kõneles koolide inspektorite ülesannetest seoses noorsoo-organisatsioonide tegevusega, peainspektor J. Aavik tõi oma ettekandes esile erinevused järelevalve korraldamises välismaal Eestiga võrreldes. Ettekannetega esinesid veel peainspektor J. Grüntal ning inspektorid J. Reineta ja E. Jaanvärk (Eesti Kool 1938, nr 5, lk 359).

Koolinõunike/inspektorite tähelepanekud, hinnangud ja ettepanekud ei jäänud ainult asjaomaste koolide ja muude revideeritud haridusasutuste teada ja õppe-kasvatustöö hindamise raamatu lehekülgedele. Igal aastal hiljemalt 1. septembriks esitas koolide inspektor vastavale maa- või linnakoolivalitsusele ja HMi **kokkuvõtliku aruande** oma piirkonna õppe- ja kasvatuasutuste ning avalike raamatukogude seisukorra kohta, märkides ära niihästi edusammud kui ka puudused ja väärnähted, samuti koolid ja õppejõud, kelle tegevuses täheldati olulisi puudujääke või silmapaistvat edu.

*** Koolimajade ehitamise ja rekonstrueerimise kava, mis Vabariigi Valitsuse otsusega 11. augustil 1937 heaks kiideti, nägi ette järgneva 15 aasta jooksul 247 uue koolihoone ehitamise ning 375 olemasoleva koolihoone ümberehitamise, kogumaksumusega 18 940 000 krooni (Valitsusasutuste tegevus 1937/38. a, Tln 1938, lk 22).

See tagas maavalitsustele, aga ka HMI-le ülevaate olukorrast haridussüsteemis, seega hädavajaliku info adekvaatsete juhtimisotsuste langetamiseks. Samas tuli riiklikku järelevalvet teostavatel ametiisikutel järgida ka teatud konfidentsiaalsuse nõudeid. Nii oli taunitav õpetaja arvustamine õpilaste juuresolekul, samuti igasugune tegevus, mis võis kahjustada õpetaja autoriteeti. Õpetaja töö hindamise tulemusi oli lubatud tutvustada vaid hinnatavale õpetajale, vastava kooli juhatajale, maa- või linnakoolivalitsuse juhatajale ja tema kaudu ka haridusnõukogule. Õpetaja töö kohta andmete ja hinnangute avaldamine õpilastele, lastevanematele ning muudele isikutele ja asutustele oli keelatud, rääkimata juba õpetaja tööd arvustavatest avalikest sõnavõttudest.

Arvestades tööülesannete komplitseeritust ja vastutusrikkust, kehtestas õppe- ja kasvatustöö ülevaale seadus riiklikku järelevalvet teostavatele ametiisikutele tolle aja kohta kõrged **kvalifikatsiooninõuded**. Nii pidi koolinõunikul/inspektoril olema kõrgem haridus, pedagoogiline ettevalmistus, vähemalt 5-aastane haridustöö praktika ning "tarvilikud eeldused õppe- ja kasvatustöö edendamiseks". Haridusnõunikuks-peainspektoriks võis aga määrata isiku, kellel kõrgem haridus, pedagoogiline ettevalmistus, vähemalt 10-aastane haridustöö praktika ning tarvilikud eeldused "õppe- ja kasvatustöö ning koolide inspektorite tegevuse juhtimiseks". Erijuhtudel võis haridustase ka madalam olla (nt õpetajate seminari haridus), kuid seda ainult neile, kes enne seaduse jõustumist olid töötanud koolinõuniku/inspektori ametikohal, omasid vähemalt 10-aastast haridustöö praktikat ning "avaldanud silmapaistvaid võimeid õppe- ja kasvatustöö edendamises". Sellest järeldub, et riiklik

järelevalve haridussüsteemis rajanes tol ajal mitte asutuse (HM, maa- või linnakoolivalitsus) tegevusele, vaid kõrgesti kvalifitseeritud, suuri õigusi omavale ja suhteliselt iseseisvalt tegutsevale koolinõunike/inspektorite institutsioonile. Ranged kvalifikatsiooninõuded tagasid vastavate ametikohade täitmise töötajatega, kes olid võimelised kvaliteetselt ja vastutustundega täitma riikliku järelevalve keerukaid ülesandeid ning mis peamine — osutama asjatundlikku nõu ja abi õpetajatele ja koolijuhtidele. Seetõttu pole sugugi juhus, et paljudele neist kuulub kaalukas koht Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte arenguloos. Selle kinnituseks mõned näited. Aktiivne osaleja kooliuuendusliikumises, üldõpetuse ja loodusloo meetodika arendaja ning õpikute autor oli **Gustav Reial** (1888—1974), kes üle kahekümne aasta (1920—1941) töötas koolinõunikuna ja koolide inspektorina Tartumaal. Matemaatika, füüsika ja astronoomia õpikute autorina ja TÜ õppejõuna tuntud **Juhan Lang** (1888—1977) oli aastail 1928—1939 Tartu koolinõunik ja koolide inspektor, 1939—1940 aga HMI peainspektor. Keskkooli ning gümnaasiumi 1930. ja 1938. a õppekava üks põhiautoreid **Julius Grüntal** (1890—1939) töötas aastail 1928—1934 Tallinna koolinõunikuna, seejärel kuni surmani HMis haridusnõunikuna ja keskkoolide peainspektorina.

Teeneka kirjandusteadlase ja TÜ õppejõuna tuntud **Villem Altoa** (1898—1975) oli kolmekümnendate aastate keskel Virumaa koolinõunik, 1937—1940 aga HMI koolivalitsuse direktor (juhataja) ja ajakirja "Eesti Kool" toimetaja. Tema poolt koos H. Rajamaaga koostatud emakeele lugemikud olid algkooli II—VI kl kasutusel 1930. aastate teisel poolel. Lugemikes olid palad varustatud tööjuhustega ja üles-

annetega õpilastele, V—VI kl lugemik veel ka metoodilise lisaga õpetajatele. **Ernst Enno** (1875—1934) on laiemale üldsusele tuntud luuletaja ja lastekirjanikuna. Siinkohal on aga oluline märkida tema pikaajalist (1919—1934) ja viljakat tööd Läänemaa koolinõunikuna. Peaaegu kaks aastakümnet pühendas sellele tööle **Märt Raud** (1881—1980), algul koolinõunikuna Pärnu-, Viljandi- ja Järvamaal, hiljem algkoolide peainspektorina Haridusministeeriumis. Oma mälestused on ta talletanud kahekõitelises memuaarteoses “Eesti kool aegade voolus” (Stockholm 1965). Sellesse loetellu kuuluvad kahtlemata ka Aleksander Kurvits, Johannes Aavik, August Kuks, Eerik Jaanvärk jpt, kes kõik kas lühemat või

pikemat aega koolinõuniku/inspektori ametikohal töötasid ja Eestimaa koolielu edasi viisid.

Järelduseks ja lõpetuseks sobib suurepäraselt programmilise sõnumiga tõdemus, mille ütles välja Peeter Olesk kultuuri- ja haridusministrina 1994. aasta oktoobris Raplamaa koole külastades: “Tuleb taastada Eesti Vabariigi aegsete koolinõunike staatus. Koolinõunik oli hea metoodik, ta käis tihti tundides, tundis hästi iga õpetaja häid ja halbu külgi, oli väga erudeeritud, teda tunti ja teati” (ÕL 7. okt 1994). Jääb vaid loota, et ka praegused ja tulevased haridusjuhid on samal seisukohal.

HARRI KELDER,
pedagoog ja kooliajaloolane

JOHANNES VALGMA KUI ÕPETAJA JA KEELEMEES

Johannes Valgma sündis 4. augustil 1908 Põltsamaal. Peres olid veel kingsepast isa, kodune ema ja noorem vend.

Gümnaasiumi lõpetas Johannes Valgma Põltsamaal. 1929. a oktoobrist 1930. a augustini teenis sundaega Sakala Üksikus Jalaväepataljonis ja 1. Jalaväerügemendis. Seejärel asus ta õppima Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonda, mille lõpetas 1934. a. Samal ajal sai ta pedagoogilise ettevalmistuse Tartu Ülikooli Didaktilis-metoodilises Seminaris, õiendas kutsekomisjonis kesk- ja kutsekooliõpetaja kutseksamid ning sai juunis 1934 õiguse õpetada õpetajaameti kandidaadina eesti keelt ja kirjandust kesk- ja kutsekooli-

des. 1934. a oktoobrist 1938. a augustini töötas ta Viljandi Eesti Haridusseltsi Tütarlaste Eragümnaasiumis, rööbiti ka erakaubanduskoolis ning Mõisaküla Tööstusõpilaste Koolis õpetaja kohusetäitjana. 1. augustist 1937 otsustas Haridusministeerium anda Johannes Valgmale eesti keele ja kirjanduse õpetaja kutse, mida dokumenteerib ka vastav kutsetunnistus.

1938. a sügisest töötas J. Valgma Tartu Tütarlastegümnaasiumi õpetajana. 1940.—41. õppeaastal oli ta Treffneri Gümnaasiumi direktor. 1941. a sügisest ei sobinud ta Saksa okupatsioonivõimude arvates Tartusse enam ei direktoriks ega õpetajaks, mistõttu oli sunnitud kolima Kuressaarde, kus oli

1941. a sügisest kuni 1944. a kevadeni eesti keele õpetaja Kuressaare Gümnaasiumis ja Tööstustehnikumis. Kolm õppeaastat (1944—1947) oli J. Valgma Kuressaare Gümnaasiumi direktor. 1947. a sügisel vabastati ta direktori ametikohalt kui poliitiliselt sobimatu, talle pakuti eesti keele õpetaja kohta Peipsi ääres, Lõuna-Eestis või mujal väikestes külakoolides. Neid kohti ta vastu ei võtnud ja 1947. a lõpul elas pere Muhus Igakülas talutöid tehes.

1948. aasta alguses avati Tallinna Õpetajate Instituudi filiaal Kehtnas. J. Valgma määrati selle juhatajaks. Peale eesti keele ja kirjanduse tuli seal õpetada ka ajalugu, geograafiat jt humanitaaraineid. 1948. a sügisest sai ta vanemõpetaja koha Tallinna Õpetajate Instituudis, hiljem Tallinna Pedagoogilises Instituudis, kus tegutses erinevatel ametikohtadel — oli eesti keele ja kirjanduse kateedri juhataja ja TPedl ettevalmistusosakonna juhataja. Alates 1966. a oli ta dotsent, 1967. a Eesti NSV teeneline õpetaja, 1969. a anti talle

N. Krupskaja medal, mis NSV Liidus oli kõrgeim pedagoogiline autasu.

1960. aastail oli J. Valgma paar aastat Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kabineti- ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi sektorijuhataja.

Kogu Tallinnas töötamise aja oli J. Valgma ka ühiskondlikult väga aktiivne. Ta oli Vabariikliku Õigekeelsuskomisjoni liige, Eesti NSV Haridusministeeriumi eesti keele ja kirjanduse komisjoni liige ning esimees, Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi programmõppe komisjoni liige, TPedl metoodilise nõukogu loengute komisjoni esimees ja TPedl ÜTÜ teaduslik juhendaja.

Johannes Valgma oli kaks korda abielus. Mõlemast abielust on tal kaks tütart.

Johannes Valgma suri 1. jaanuaril 1975.

KAI MALMSTEIN,
J. V. tütar ja TPÜ õppejõud



TPedl eesti keele õppejõud Johannes Valgma, Bernhard Sööt ja August Raielo 1970. a juunis.

Igal elu- ja ametialal on omad kinnistähed, isiksused, kelle nimel on sümboli tähendus — Günther Reindorff eesti graafikas, Konstantin Ramul psühholoogias, Adolf Mölder loomakasvatuses, Voldemar Panso teatris, Johannes Valgma emakeele õpetamises... Tõepoolest, keeleõpetus on tänapäevani suures osas Johannes Valgma poolt maha pandud — tema mõtteid, kirjutisi, ka õpikuid ja käsiraamatuid teataksepruugitakse. Tema õpilasi töötab koolides tänini. Kui omavahel kokku saadakse, meenutatakse: “Kas mäletad, kuidas Valgma Juks sellest rääkis...?”

Jah, kuidas ta rääkis ja loengut pidas? Huvitavalt, omapäraselt, kaasaelamisega. Valgmalikult rääkis. Kui Johannes Valgma, siis ka välkuvad prilid koos kõige muu iseloomulikuga, mis sinna juurde kuulus. Tema loengud kaasaegsest eesti keelest olid midagi hoopis rohkemat kui skeem: konspekt-ektor-auditoorium. Paljude sel ajal (minu jaoks 50-ndad aastad) tegutsenud nõrkade lektorite taustal oli see eriti mõjus.

Nõrgale loengupidajale on tunnuslik kõigepealt see, et ta näeb ilmselt vaeva oma väheütleva konspekti ületamisega. Heal loengul seevastu on konspekt vaid spikriks. Esinejat toidab inspiratsioon, tekivad aina uued seosed, esialgselt kavandatu teisendub. Johannes Valgma esindas just seda õppejõutüüpi. Kui materjal tema käes elama hakkas, ta nagu unustas auditooriumi, seadis end mõõdetud sammul pingiridade vahel liikuma, pilk ebamäärases kauguses, pöördus äkki poole sammu pealt tahvli juurde, kirjutas sinna vajaliku skeemi või vormi, astus seejärel auditooriumi ette, sirutas käe välja ja hakkas sõrmede peal printsipi järjestama: “Esiteks, teiseks, kolmandaks...” Siis tuli paus, lektor hingas sügavamalt,



*Johannes Valgma noore õpetajana
Viljandis 30. aastatel.*

kuskilt tuli muie, mis nagu vabastas pinget. Lõpufraas oli enamasti napp: “Vaata nii on üldjoontes selle asjaga.”

Valgmal oli vaieldamatu autoriteet ja erudeeritus, aga ta säilitas alati tagasihoidlikkuse, enesevalitsemise, taktitunde. Ka kriitilistes olukordades, teravamates dialoogides oma keele- ja meetodikaoponentidega. Psüühiliselt laadilt oli ta pigem emotsionaalne kui ratsionaalne, kuid kriitilistel hetkedel tegutses alati talitsetult. Distsantsivõime iseene suhtes on tähelepanv isiksuseomadus. Küllap see võimaldas tal olla hea pedagoog parimas tähenduses, võimaldas edukalt tegutseda iga sugustes õpilaskollektiivides. Üliõpilaste kõrval saavad sellest veenvalt kõnelda ka omaaegsed Tartu, Viljandi ja Kuressaare keskkoolide õpilased. Õppejõuna oli ta range, ja mis eriti iseloomulik, võrdselt range kõigi suhtes. Ka siis, kui tal üliõpilasega mingil põhjusel (kas ühise uurimistöö või isegi õppevälisel pinnal) lähemad suhted tekkisid. Ta ei andnud privileege mistahes alusel. Hea seminaritöö (kursuse-

töö) tegi talle suurt rõõmu, aga ebaõnnestunud töö autor ei sattunud samal ajal põlu- või naerualuseks. Ometi ei saa väita, nagu olnuks ironia temaväline.

Veel üks joon, mis vähemasti auditooriumis alati kõlama jäi: lugupidav suhtumine oma kolleegidesse, ka nendes (nagu hiljem selgunud on), kellega tal isiklikult sooje suhteid polnud. See oli väga tähtis kogemus, mille üliõpilane temalt eluks kaasa sai. Ei ole ju pedagoogilise kollektiivi normaalne töö ilma korrektsete suhete ja vastastikuse lugupidamiseta kuidagi mõeldav. Õeldu alusel on loomulik, et TPedl eesti keele ja kirjanduse osakonna üliõpilaste hinnangus omandas ta paari aastakümne vältel väga kõrge maine.

J. Valgma tööd tagantjärele hinnates pääseb mõjule tema juurdlev mõte ja tulevikuvaade, eriti keelelis-metoodilises tegevuses ja vahetus koostöös Nikolai Rimmeliga, kaasvilistlase ja kolleegiga. 50-ndate aastate lõpu ja 60-ndate aastate mõtted ja tegevused lähtusid murest keeleõpetuse grammatilise ülekoormamise pärast elava keele arvel. Pruugib meenutada artikleid, mis käsitlevad grammatika ja elava keele suhteid keeleõpetuses, ning reaaliiteeditundega tehtud ettepanekuid keeleõpetuse lihtsustamiseks, mille lühikokkuvõtte sai omal ajal tuntuks "Värska ettepanekutena".

Johannes Valgma elutööd ja isiksust saab ühes lühikirjutises vaid kaardistada. Jah, tema puhul saab mõõndusteta rääkida isiksusest, sealhulgas olulistest joontes õpetajalikest. Tema huvide mitmekülgsus äratas lugupidamist: avar lugemus ja tundlik luulemeel, sügav muusika-, eriti lauluarmastus ja eriline oskus arutleda mitmesuguste eluküsimuste üle. Ta juhendas tagasihoidlikul moel üliõpilasi ja sõpru nii uudiskirjanduses kui kirjan-

dusklassikas. Luulelugemust esildas ta paljude rahvalaulude (esijoones humoristlike), Juhan Liivi, Marie Underi, Debora Vaarandi, eeskätt aga Gustav Suitsu luuletuste peastesitamisega. Väga hingelähedased olid talle "Ühele lapsele" ja "Kerkokell". Praktikantidelegi soovitas ta tungivalt käsitletava luuletuse esitamist peast. Ta oli sage teatri- ja kontserdikülastaja. Elu viimastel aastatel laulis ta Eesti Õpetajate Meeskooris, aga ta laulis meelsasti ka seltskonnas.

Ta sobis hästi inimestega, eriti noortega; oma pöördumistes ei jätnud ta kunagi sellele osutamata: "Saagem tuttavaks: Johannes Valgma ja siin minu noor sõber..." Optimistina uskus alati asjade heasse minekusse. Ka kehakarastamine, süstemaatilised jooksud, jalutuskäigud kuulusid tema eluprogrammi põhimõttel — terves kehas terve vaim. Juba tagasipöördumatult haiglas, ei jätnud vaim teda maha ka... haiges kehas. Oma külastajaile suutis ta, haigust osavalt varjates, jätta enesest muheda Vana-Juhani mulje. Muidugi oli tal inimlikke puudusi, aga, kummaline küll, nendessegi oskas ta siduda inimlikult õpetavat.

Järgnevalt esitan mõningaid J. Valgma mõtteid, mis õpingute ja sellele järgnenud pikaajalise tutvuse ja koostöö alusel on meelde tulnud.

Tead, noor sõber, sa oled nüüd emakeele õpetaja. Lapsele on tema ema keel kõige tähtsam asi maailmas. Oma õpetamisega ei tohi sina seda tähtsat asja ära rikkuda. Ära arva endast liiga palju. Need tarkused, mis sinule kui õpetajale võivad tähtsad näida ja mille nimel sa piike murdma hakkad, võivad õpilase jaoks olla paljas õhk, millest talle kõige vähematki jälge ei jää. Juba homme on ta nad unustanud. Ja ongi hea, et unustab. Kui kõik need grammatika kriukad pähe jääksid, siis

enam millegi mõistliku jaoks ruumi ei jätku. Seepärast, noor sõber, on hoopiski tähtsam, kuidas sa õpetad ja mis sa ise üldse oled. Siit võib õpilasele ka midagi kasulikku külge hakata.

●

Kallis noor sõber, miks te olete selle kirjandi nii punaseks parandanud? Õpilase tööle ei tohi vihaga kallale minna ja seda punase tindiga üle kallata. Õpilane on ka inimene.

●

Mnjaa... tuletage meelde, kui raskelt teie enesele g, b, d helitu kõrval kätte tuli, ja nüüd veate "sünektohhile" nii rasvased jooned alla. Ja kas maksab vaest õpilast niisuguste kiusukeelenditega vaevata! Ütelge, kas ta elus kordki selle sõna suhu võtab?

●

Kas te teate, mis ma teile öelda tahan? Neid vaieldavaid keelendeid, mille õigsuse te ise sõnaraamatu abil kindlaks määrate, ei tohi te õpilastel täismõduliseks veaks lugeda.

●

Keel on hoopiski midagi rohkemat kui see, mis keeleõpikusse on pandud. Siin on liiga palju muutliku väärtusega õigekeelsuslikku kraami. Koolis peaks rohkem tähelepanu pöörama elulisele keeleplastikale (stiilile), aga muidugi ka eesti keele põhistruktuurile. Mulle tundub, et me õpetame mõnikord eesti keelt mitte kui emakeelt, vaid kui võõrkeelt.

Johannes Valgma oli niisugune õpetaja, kellelt sai märksa rohkem, kui mahub mõistesse "kaasaegne eesti keel". Küllap nii mõnigi on tänutundlikult avastanud eneses tagantjärele selle või teise valgmaliku omaduse. Ja nii võimegi end tabada mõttelt: "Valgma Juks oli täitsa mees!" Aga viime mõtte lõpuni: "Ja silmapaistev kooli- ning keelemees."

Lisagem: käesolev kirjutis on sündinud Johannes Valgma 70. juubelpäeva postuumse tähistusena 1978. aastal.

LEO VILLAND,
TPÜ õppejõud
ning J. V. õpilane ja kolleeg

Meeldiv on tõdeda, et tänapäevased haridusjuhid seavad hariduse ümberkorralduste tuhinas tähtsale kohale õpetaja ettevalmistuse. Seejuures on ka õpetajad ise pidanud oluliseks õpetaja isikuslikku mõõdet. Seega siis — õpetaja kui interpreteerija, mitte käsitöoline, "õpetamise masin". Olen ligemale kakskümmend aastat seisnud üsna lähedal õpetaja ettevalmistusele ning täienduskoolitusele ja alati toetanud mõtet: kooli peaksid jõudma õpetajad, kelle õpilased võiksid neid mäletada läbi elu. Minu seesugust veendumust on kinnitanud omaenda koolipõlv. Õppisin 1944.—1949. a Pärnu 1. Keskkoolis ning pärast seda tolleaegses Tallinna Õpetajate Instituudis (1949—1951), seejärel Tallinna Pedagoogilises Instituudis (1952—1955). Võib-olla mõni killuke nondest aegadest.

Üleminekuperioodi mõned poliitilised "maailmategijad" on nimetanud tolleaegseid õpetajate instituute Tallinnas ja Tartus nn punaste õpetajate sepiokjaks. Küllap mõneti on neil õiguski. Ometi oli neil koolidel Eesti hariduselu taastamisel (sõjas hävinud õpetajate põlvkonna asendamisel) oluline ülesanne. Pealegi tehti seda tööd tolleaegsete õppejõudude poolt innukalt ja targalt. Kes need õppejõud olid? Kui teha mõõndus punaste ainete õpetajatele, kelleks olid enamikus Nõukogude Liidus või kohalikus parteikoolis vasta-va ettevalmistuse saanud Venemaa-eestlased, siis erialade õppejõudude

tuumiku moodustasid EV õpetajate seminaride ning gümnaasiumide õpetajad. Enamik neist suhtus õpilastesse vabameelselt, nad olid ju laia silmaringi ning sügava kultuurihuviga õpetajad, pealegi ikka eestimeelselt häälestatud. Nimetan lugupeetud õppejõude oma eesti keele ja kirjanduse erialal: Emilie Janno, Linda Vihalem, Johannes Valgma, August Raielo, Bernhard Sööt; matemaatikutest Albert Borkvell, Elmar Etverk, Arnold Vihman; füüsikutest Aleksander Emmo; vene filoloogidest Natalie Pentre; inglise filoloogidest Alice Ehin. Need nimed on õppejõu maine kõrval tuntud ka õpikute ja õppemetoodilise kirjanduse autoritena.

Aga, nagu väljaanne palub, peatun lähemalt Johannes Valgmal, kellega meist said hiljem head kolleegid ning sõbrad. Mõeldamatu oleks pärast enam kui neljakümneaastast ajavahemikku

hakata kirjeldama lugupeetud õppejõu üksikuid töövõtteid (seda teeb mu kolleeg Leo Villand). Meenutan vaid mõnda isiksuseomadustest, mille väärtus ei kustu aastatega.

Nende meenutuste taustaks võiksid olla ka meenutused kõnelustest Tallinna Pedagoogilise Instituudi kolleegidega. Kaks kogemust Johannes Valgma tegevusest: esiteks — oskus käituda demokraadina, mõista üliõpilast, soov olla nende keskel; teiseks — tunda huvi noorte elu ja tegevuse vastu.

Johannes Valgma oli üliõpilasi mõis-
te õppejõud. Distantstunne ei lubanud kunagi temaga suhtlemisel familiaarsust. Ladusale suhtlemisele, aga samas distantstunnetusele aitas kaasa tema ülihea vestlusoskus, huvide paljusus, eriti huvi kirjanduse, looduse ja muusika (laulmise) vastu. Arvatavasti kujunesid need kiindumused õpingu-



*Johannes Valgma ja August Raielo TPedI eesti keele osakonna lõpetajatega
1958. aastal.*

aastail Tartu Ülikoolis. J. Valgma oli juhtivaid tudengeid nii siin kui seal, muu hulgas Eesti Üliõpilaste Seltsi vapper korporant.

J. Valgma puhul võin märkida, et ühelt poolt avaldas ta tugevat muljet kaasaegse eesti keele õppejõuna. Ta valdas vabalt oma ainet, oskas paljusid kaasaegse keele probleeme näha elulistest seostes, taustaks põiked murretesse ja keele ajaloosse. Tema esituslaad oli loogiline, elav ja mõnus.

Rööbiti kaasaegse eesti keele kursusega õpetas J. Valgma emakeeleõpetuse meetodikat. Sealt tuligi põhitarkus tulevaseks tööks. Tollal õpetati üldpedagoogikat üsna dogmaatiliselt, nii et J. Valgma antud põhiteadmised keeleõpetuse meetodikast täiendasid üldpedagoogilisi puudujäämisi. Tänapäeva käsitlusviisi järgi võime öelda, et ta õpetas ainedidaktikat. Sisuldasa võis tema poolt antut käsitleda avaramalt — jõuti hariduse ja õpetamise seaduspärasusteni.

See on J. Valgma pedagoogilise tegevuse teine kogemus, mille rakendamisest võiksime tänapäeval kõrgkoolides puhuti unistada. Kui näiteks Kieli Ülikoolis peetakse tänapäeval normaalseks, et füüsika teooria professor loeb rööbiti loenguid füüsika didaktikast, siis meie oludes jääb see erandnähtuseks; õpetaja ettevalmistuse seisukohalt võib seda käsitleda ideaalvariandina, mida kinnitavad J. Valgma ja teistegi toleaaegsete pedagoogiliste kõrgkoolide nimekate õppejõudude kogemused.

Väärhinnangutes on viimasel ajal märgata hälbeid, millega ei tahta kuidagi nõustuda. Meie hindasime kõrgkoolide õppejõudu-teadlast, kelle teadusliku ja meetoodilise töö tulemus jõudis kooliõpilasteni ja õpetajateni kas õpikutena, õp-pematerjalina või muu meetoodilise abivahendina.

Tänapäeval kipub sellel hinnangu-skaalal esiplaanile kerkima inglise keeles avaldatud teaduslike tööde (artiklite) arv. Ka selles valdkonnas on dotsent J. Valgma tegevus jätnud oma jälje emakeele õpetamise arendamisse. Ta oli koos mitme kaasautoriga erinevate eesti keele grammatika õpikute autoriks. Tema ettevõtmisel hakati kuuekümnendate aastate algul avaldama eesti keele töövihikuid, õpikuid pimedate koolidele. J. Valgma sulest ilmusid 60—70-ndail aastail veel tänapäevase tagasimõjuga "Eesti keeleõpetuse reeglid" (1963), käsiraamat "Eesti keele grammatika" (1968), "Eesti keele ortograafia programmeeritud õpik" (1969), "Kirjuta õigesti!" (1974).

Need on mõned meenutused dotsent Johannes Valgma elutööst, milles on väga palju mõtlemapanevat, õpetlikku rakendamiseks õpetajate ettevalmistuse uute arengukavade koostamisel ning nende käivitamisel.

REIN VIRKUS,
TPÜ eksrektor,
J. V. õpilane ja kolleeg

Olaf Prints

PÜÜDLUSI MATEMAATIKA ÕPETAMISE PAREMUSTAMISEKS VIIEKÜMNENDAIL JA KUUEKÜMNENDAIL AASTAIL

Seoses poliitilise elu muutumisega inimväärsemaks pärast Stalini surma algasid ka hariduspõllul püüdlused vabanemiseks äärmuslikest survevahenditest, sealhulgas programmide ja õpikute kanoniseerimisest.

Matemaatika õppekavade väljatöötamisel saavutas Eesti Vabariigis (1918—1940) Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjon märkimisväärsed tulemused. Professor Gerhard Rågo juhtimisel töötanud komisjon ajavaheajal 1924—1927 ja 1937—1939 suutis välja töötada uued õppekavad nii algkoolile kui ka keskkoolile ja gümnaasiumile, korrastades ühtaegu eestikeelset matemaatika terminoloogiat ja sümbolikat. Aastail 1928—1940 ilmusid neile õppekavadele vastavad kooliõpikud.

Omaette sündmuseks kõnesoleval perioodil oli töökooli printsiipide juurdumine ka matemaatika õpetamisel. Seda dokumenteerib eelkõige töövihikute ilmumine ning arvutuskartide kasutuselevõtmine. Seejuures vajab alla-kriipsutamist Johannes Käisi läbi mõeldud tegevus sellesuunalise töö korraldamisel. Alustas ta aastail 1931—1934 metoodiliste käsiraamatute väljaandmisega, milles selgitas õpetamist üldõpetuse printsiibi ja individuaalse tööviisi rakendamise alusel liitklassides, III—IV klassist alates keskustuse põhimõttel. Aastatel 1932—1940 jätkas J. Käis matemaatika töövihikute väljaandmist, tõmmates sellesse töösse kaasa kolleegide Võru Õpetajate Seminarist: Anette Budkovs-

ky — harjutuskooli juhataja ja Ervin Limbergi (hiljem Arvo Lehis) — matemaatikaõpetaja. Märkimata ei saa jätta teiseigi VÕSi matemaatikaõpetaja Karl Greenbergi tööd, kes küll töövihikute koostamisel ei osalenud.

Matemaatika töövihikuid hakkasid välja andma ka teised autorite kollektiivid. Algkoolide jaoks ilmusid töövihikud Christian ja Heino Brülleri, Elmar Etvergi, Erich Pavelsoni, Paul Partsi ja J. Undi koostatuna ning üks töövihikute seeria autori(te) nime(de)ta. Keskkoolide tarvis ilmusid matemaatika töövihikud Julius Grüntali toimetamisel ning Elmar Etvergi, Robert Matiiseni (hiljem Meresmaa) ja Oskar Paasi koostatuna. Need töövihikud olid progümnaasiumides ja reaalkoolides laialt kasutusel. Ka prof G. Rågo koostas kaks töövihikut, ühe progümnaasiumi III klassile ja teise algkooli VI klassile.

Kuigi 1937. a kasutusele tulnud õppekavades oli mõnedest uuenduslikest seisukohtadest loobutud, eriti funktsionaalse sõltuvusega seotud teemade osas, tuleb sedagi õppekava tsaariaegse programmiga võrreldes lugeda eesrindlikuks. Saksa okupatsiooni aastail lülitati matemaatika õppekavva mõned teemad vastavalt okupeerivas riigis kehtivale programmidele.

Sõjajärgsel perioodil jätkus sama protsess, kuid samuti nagu sõjaajal toimus matemaatika õpetamine eesti õppekeelelega koolides meie oma autorite kirjutatud õpikute järgi. Klasside järjekorras olid õpikute autoriteks: J. Kallak (I ja II), B. Rea (III), A. Lehis (IV),

H. Roos, O. Rünk (V), A. Vihman (VI ja VII), E. Etverk (VIII, IX ja XI — geomeetria), A. Vihman (VIII ja IX — algebra), K. Ratassepp (X — algebra ja trigonomeetria), G. Rägo (XI — algebra ja analüütiline geomeetria).

●
1949. aastast keelustati oma õppekava ja õpikute kasutamine. Kehtestati üleliidulised programmid ja õpikud. Viimaste hulgas juba möödunud sajandil kirjutatud A. Kisseljovi, N. Rõbkini ning N. Šapošnikovi ja N. Valtsevi õpikud ja ülesannete kogud. Uus olukord tekitas õpetajaskonnas vastuseisu, kuna üleminekuga kaasnesid mõnedki arusaamatused ja raskused. Nimetame neist meie õpetajaskonnas juba juurdunud uuendustest loobumist, geomeetria süstemaatilise kursusega varast alustamist ning kuue matemaatikaraamatu kasutamise nõuet VI klassis.

Poliitilise surve vähenemisega 1954. a hakkas tugevnema vastasseis üleliidulise õppekorralduse mallidele. Esimese iseseisvumise püüdlusena hakati meil 1954. a korraldama matemaatika ja füüsika olümpiaade. See toimus täiesti diktaadivabalt, meie enda juhendite järgi. Üleliiduliselt jõuti esimese matemaatika ülesannete lahendamise võistluseni 1960. aastal. Meeldiv on meenutada esimeste olümpiaadide (1954—1956) võitjaid, meil tänapäeval tuntud ja tunnustatud kõrgkoolide õppejõude ja Teaduste Akadeemia teadureid, nagu Hannes Tammet, Eduard Tamm, Ants Tauts, Jüri ja Tiit Nilson, Margus Tõnnov, Jevgeni Gabovitš, Gennadi Vainikko. Esimesed tütarlapsed, kes jõudsid silmapaistvaile kohtadele, olid 1961. a ja 1962. aastal, samuti tänapäeval silmapaistvad õppejõud Hilja Iher ja Liina Tooding.

Õpetajaskonnas tekkinud rahulolematuse tõttu moodustati 1957. a HMI

juures matemaatika ainekomisjon. Samuti moodustati komisjonid ka teiste õppeainete jaoks, kuid ükski neist ei tulnud välja nii põhjapanevate uuendustega nagu matemaatikud. E. Etvergi juhtimisel alustas komisjon tööd koosseisus A. Vihman, M. Usai, A. Lehis, A. Vilibert, O. Rünk, A. Lints, A. Pärtelson. Töötati välja uue matemaatika-programmi projekt, mis avaldati ajalehes "Nõukogude Õpetaja" 1957. aasta suvel. Selle programmi alusel hakati koostama katseõpikuid V klassile, autoriteks J. Kallak, A. Kasvand, A. Lehis, ning VI klassile, autoriteks E. Etverk ja A. Vihman. 1958. a võeti need õpikud katseõpikuna kasutusele ca 40 klassis. See edukas eksperiment jätkus järgmisel aastal VII klassis, autoriteks E. Etverk, A. Lints ja A. Vihman.

Teatud tõuke andis uuendustele üleliiduline seadus "Kooli ja elu sidemete tugevdamisest" 1958. a lõpul. Selle seaduse rakendamisel, eriti tootmisõpetuse osas me siinjuures ei peatu. Küll rõhutame neid muutusi, mis aitasid kaasa meie matemaatika õpetamise reformimisele. Seadus nägi ette moodustada 8-klassilised koolid seniste 7-klassiliste asemel. See aitas meil kergemini saada õigust reformi jätkamiseks VIII klassis. Uue katseõpiku kirjutasiid E. Etverk ja A. Vihman.

Kooli ja elu sidemete tugevdamise seaduse alusel juurutati koolides füüsilist tootmistööd. Moskva teadlastel tuli üks tasakaalustav idee, mille alusel hakati taotlema ka "vaimset tootmisõpetust". Nimelt seati eesmärgiks valmistada tootmisõpetuse raames ette programmeerijaid. Nõukogude Liidus olid tolleks ajaks ehitatud esimesed elektron-arvutusmasinad ja nende teenindamiseks vajati programmeerijaid. Selle idee alusel organiseeriti ka Eestis (1961) matemaatika eriklass Tartu I KK juurde. Esialgsete suunitluste kohaselt

õpetati selles klassis matemaatikat tunduvalt suuremas mahus kui tavaklassides. See eksperiment võimaldas hinnata õpilaste suutlikkust omandada matemaatikat, mida traditsioonide kohaselt õpetati kõrgkoolis. Tulemused osutusid kohati vaimustavaks. Näiteks peast integreerimises, millest kõrgkooli õppejõud võivad ainult unistada.

Tugev vastuseis tekkis meie matemaatikaõpetuse uuendamisele IX, X ja XI klassis. Ka vanemad kolleegid (E. Etverk, A. Vihman) kahtlesid eksperimendi jätkamise võimalikkuses. Siiski, meie esimese matemaatika õpetamise meetodika väitekirja (O. Printits, 1959) teoreetilisele alusele tuginedes sõnandati reformi jätkata. Vastava üleskutsu peale kogunes ca 40 õpetajat Värskas suvelaagrisse tutvumaks uue IX kl õpikuga, mille autoriteks olid O. Printits, H. Roos, G. Rosenberg ja A. Vihman. Järgnevatel aastail jätkusid suvekursused Rāpinas ja Värskas ning sellega pandi alus uue programmi ja uute õpikute kasutuselevõtule keskkooli vanemas astmes. Paralleelselt püüdlustega kesk- ja vanema astme klasside matemaatikakursuse uuendamiseks tegid algklasside osas selle töö ära J. Kallak ja A. Lints. 1965/66. õa kehtestati kõigis eesti õppekeelega koolides oma programm ja omad õpikud. Vaatamata kõikidele nende õpikute kasutamisega seotud takistustele püsisid originaalõpikud kuni Eesti Vabariigi taaskehtestamiseni. Nüüd oleme aga jõudnud isegi kolme alternatiivse originaalõpiku käibimise aega. Esimeste originaalõpikute autorite tööd jätkasid tulemuslikult A. Telgmaa, K. Velsker ja K. Ariva.

Originaalõpikute kasutuselevõtule ei vaadatud hea pilguga üleliidulises HMis, PT Akadeemias ega NLKP/EKP vastavates osakondades Moskvast ja Tallinnas. Tunnustust vääriv oli haridusminister F. Eiseni tegevus meie ma-

temaatika originaalõpikute kaitsmisel. Toome ühe näite originaalõpikute kaitsmisest Moskvast PT Akadeemia viitsepresidendi prof Markuševitši juures. Meiepoolselt võtsid sellest osa A. Telgmaa ja O. Printits. Pärast ca tunniajalist diskussiooni ütles Markuševitš: "Mina kui Moskva Riikliku Ülikooli professor saan teie püüdlustest aru ja toetan teid, aga mina kui PT Akadeemia viitsepresident ei tohi seda lubada." Loomulikult piisas meile sellest märkusest, et oma tegevust jätkata.

Kindlustamiseks õpetajaskonna taotlusi ning pidades vajalikuks õpetajate ja kõrgkoolide õppejõudude ning Teaduste Akadeemia teadlaste ühise konverentsi korraldamise vajadust, korraldati 1959. a esimene sõjajärgne matemaatikute ja füüsikute teaduslik-pedagoogiline konverents. Seal esinesid ainekomisjonide esimehed E. Etverk ja A. Emmo, õpetajate ettevalmistamisest rääkisid vastavalt prof G. Rāgo ja dots J. Lang. Matemaatikateaduste arengust kõneles prof. G. Kangro, füüsikateaduste arengust dotsent, hilisem ENSV Teaduste Akadeemia president professor K. Rebane ning astronoomia arengust prof. A. Kipper. Need väga populaarsed kokkutulekud muutusid traditsiooniks, neid korraldati iga kolme aasta tagant.

●
Mõned kommentaarid lõpetuseks.

Matemaatika koolikursusesse hakkasid 1960. aastail tulema rahvusvahelise koolimatemaatika reformi ideed. Nende kohaselt pidi matemaatika koolikursus üles ehitatama hulga mõistetele tuginedes. Meil toetasid esialgu selle reformi ideid O. Printits ja A. Telgmaa, kuid täielikult pühendas ennast nende ideede realiseerimisele K. Ariva.

Eriklasside moodustamine oli nakatav. Peagi avati esimene füüsikaklass

Tartu I Keskkoolis, keemiaklass Tartu V Keskkoolis, ajalooklass Tartu VII Keskkoolis. Matemaatikaklassid avati veel ka Tallinna I Keskkoolis ja Nõo Keskkoolis. Et Nõo Keskkoolis avati ka internaat ning arvutusklass, siis kujunes see kool meie vabariigis juhtivaks matemaatika- ja füüsikakooliks. Hiljem avati matemaatikaklassid veel mitmete keskkoolide juures (Viljandi I, Pärnu II, Kuressaare I jt).

Et kõne all olnud konverentsid enast ammendasid, vajadus matemaatika õpetamisega seotud küsimuste arutamiseks püsis aga endiselt aktuaalsena, siis alustati 1972. a uut konverentside sarja. Neist esimene korraldati pealkirja all "Tartu Ülikool ja kooli-matemaatika areng", pühendatud prof G. Rägo 80. sünniaastapäeva tähistamisele.

1974. a pandi alus juba igal aastal toimuvale matemaatikaõpetajate päevadele. Esimene toimus Viljandis ning 22. päevad 1995. a Raplas. Matemaatikaõpetajate päevadel tõusid tähtsale kohale ajaloolised meenutused. Silmapaistvate isikute mälestust jäädvustati mälestuskivide avamisega ja puude istutamisega. Nii avati mälestuskivi prof G. Rägole Pindis (1977), prof H. Jaaksonile Saarepeedil (1981); istutati mälestuspuu E. Etvergile Salatsel (1979), A. Vihmanile Väike-Maarjas (1977), H. Jaaksonile Kiidjärvel (1991); mälestustahvli asetamisega mälestati prof J. Depmanit Toilas (1985). Mitmel korral on käidud kalmistutel austamaks nimekate matemaatikute või koolimatemaatikute mälestust.

Curriculum vitae



Olaf Prinits.

Sündis 3. sept 1924 Türil, lõpetas Türi Progümnaasiumi 1942. Edasised õpingud: Tallinna Õpetajate Seminar, Tallinna IX Kk (lõpetas 1947 hõbemedaliga), TRÜ Matemaatika-loodusteaduskond (1947—1952). Töötas Vaiste lauavabrikus töölisest kuni TÜ matemaatika didaktika õppetooli professorini.

Minu käes on TÜ väljaanne "Olaf Prinits trükisõnas ja kontserdilaval", mis tähistab tema 70. juubelit. Siin on dokumenteeritud ühe mehe aaväärne elutöö. Üle 300 trükise matemaatikast kuni matemaatika õpetamiseni. O.P. on algusest peale hingelt pedagoog. Õpetajana ta Padise 7-klassilises koolis ka alustas. Otse fantastiline on, et aastail 1951—52 töötas O.P. Tallinna II Kk ja Arve-Plaanindustehnikumis matemaatikaõpetajana... TRÜ stantsionaarse üliõpilasena. Üksnes see tõsiolu osutab tavatule missioonitundele.

O.P. elutööd põhistab matemaatikaõpetajate ettevalmistamine TÕS ja rõõbiti sellega täiendusõpetuse sisustamine ja korraldamine ning matemaatika õpetamise programmeerimine ja õppekirjanduse soetamine. Ja seda juba alates 50. aastast.

O.P. eluteed ja -tööd on imetabaselt rikastanud lauluharrastus, ülemaailne tuntus solistina ja koori(de) solistina. Tema repertuaar ooperiklassikast kammerlauluni äratab aukartust.

Emeriitprofessorina jätkab Olaf Prinits viljakalt, nagu dokumenteerib ka sinne kirjutis.

KALJU LEHT

AJALOOÕPETUSE KAVANDAMISEST VÄLISKOGEMUSTE TOEL

Käesoleva artikli pealkirja võiks sõnastada ka pikemalt, näiteks: **“Pilguheit väliskogemustele ja oma tee leidmine õppekava ja -protsessi uuendamisel (tuginedes eelkõige ajalooõpetusele)”**.

Sõna **“väliskogemus”** on erinevatel inimestel tekitanud lausvastupidiseid reaktsioone: ühtedel kriitikata ülevõtmistahet, teistel — otsekohest hülgamist. Õnneks võib praegu täheldada äärmuslike arusaamade taandumist: väliskogemusi peab tundma, vähemalt **heitma pilgu** raja taha, analüüsima mitmesuguseid pool- ja vastuargumente ning leidma siis oma tee. Taolist seisukohta on aktsepteeritud ka Eesti haridusuuendustegevuses, kaasa arvatud ajalooõpetuse kavandamises.

Järgnevalt **vahendaksin kokkuvõtvalt** väliskogemusi ajalooõpetuse valdkonnas ning nende arvestamist **ainekava koostamisel ja arendamisel** (kõige laiemas mõttes, kaasa arvatud **õppeprotsessi** organiseerimine). Andku lugeja mulle andeks, kui ma ei esita oma mõtteid **mitte range artikli vormis**, vaid täiesti vabalt, otsekui **lugejaga vesteldes**.

Teen veel **ühe mõõnduse**. Kuna väliskogemused on väga mitmekehisised, saab artiklis kõnelda vaid **üldtendentsidest**. Mitmekesisus on iseloomulik mitte üksnes riigiti. Ühe ja sama riigi piires leidub **diametraalselt vastupidiseid koolkondi**; ühe ja sama asutuse, isegi ülikooli õppetooli või gümnaasiumi ühe või sama aine õpetajate vahel kohtame väga **erinevaid seisukohti ning neist johtuvaid**

õppekava tõlgendusi ja õpetamisviise. Seda kõike peetakse täiesti normaalseks. Näiteks üldiselt range korra poolest tuntud **Saksamaal** tavatses minu hea sõber, manalamees professor **Werner Vathke** (Freie Universität Berlin) alatasa toonitada, et temale ei tähenda riiklikud ettekirjutused peaaegu mitte midagi. Ajalooõpetajate koolitajana toonitas ta ikka ja jälle: **kõige tähtsam on õpetaja ise ning tema koostöö õpilastega**. Minusse kui ajaloo õppekava töögrupi kauaaegsesse juhatajasse suhtus ta “pehmelt öeldes” heatahtliku huumoriga. Ta eitas isegi yajadust osaleda riiklike ainekavade aruteludes: “Ei peaks leiduma ühtegi ajaloodidaktikut, kui ta just mõnda parteisse kuuluvana selleks kohustatud ei ole, kes mõjutaks teemade määratlemist ainekavades. Pidasin alati olulisemaks suunata algajaid õpetajaid pigem kehtivate õppekavade suveräänse käsitluse juurde kui osaleda aruteludes, mis puudutavad meie aine eesmärke, sisu ja õpingusuuniseid.” (Vathke, 1991.) Mina nii äärmuslikke seisukohti ei aktsepteeri. Arvan endiselt, et õppekava arutelu peaks hõlmama võimalikult suuremat hulka õpetajaskonnast. Samas jälgisin imetlusega prof Vathke vabameelsete põhimõtete realiseerumist tema usalduslikes suhetes üliõpilastega ajaloodidaktika seminarides. Samade üliõpilastega suhtlesid teised professorid, kes eespool nimetatute vaa- teid hoopiski ei jaganud. Sedagi peeti loomulikuks. **Taolistest üliõpilastest kujunevad õpetajad, keda ei heiduta seisukohtade paljususe ning kes pea-**

vad lõpuks ise otsustama, mis on õige ja mis vale, leidma oma tee.

Ajalooõpetuse kavandamine ja õppekava arendus on lai temaatika. Artiklis keskendun kõige üldisemal kujul kolmel põhiliinil: õppesisu kavandamine, õppeprotsessi korraldamine, õpetajakoolitus. Õieti kujutavad need read eelkõige refleksiooni, mõtisklusi ja analüüsi tehtu üle. Lugeja teab ju, et riikliku õppekava tööversioone, kaasa arvatud ajaloo ainekava, on juba kaks korda (1994. ja 1995. a) Riigi Kooliameti väljaandena trükitis ilmunud. Taoline refleksioon ei ole kasutu jutuajamine. **Õppekava arenemine jätkub ka pärast selle kinnitamist ning on hea, kui see toimub paljude inimeste osavõtul.** Ajaloo ainekava põhimõtteid on käsitletud mitmetes artiklites, sealhulgas *Kooliuuendustlases* (Õispuu, 1995). Seetõttu püüan juba öeldut vältida.

● **Ajalooõpetust tähtsustatakse erinevates riikides erinevalt.** Küllap teatakse, et mitte kõikjal ei ole ajalugu (eriti põhikoolis) omaette õppeaine, vaid kuulub teatud aineotsükli, enamasti koos kodanikuõpetuse (mõnel pool ka religiooniõpetusega, perekonnaõpetusega jne) ning geograafiaga. Arvatakse, et nii kujuneb õpilastel terviklikum maailmapilt. Vaatamata selle põhimõtte mõningatele positiivsetele külgedele, **ei ole meie kahelnud ajaloo kui omaette õppeaine staatuse vajalikkuses.** Samas peame tunnistama tõsiasja, et **integratsiooniprintsiip** ei ole uutes ainekavades tegelikult realiseerunud. Sellega on raskusi ka välisriikides. Probleem on teadvustatud, kuid ainekavade omavahelise koordineerituse ideaalvariante ei ole kusagil. Sugulusainetevahelist integratsiooni soodustab välisriikides asjaolu, et enamasti õpetab neid aineid üks ja seesama õpetaja.

Nii kitsast spetsialiseerumist nagu meie õpetajakoolituses, lääneriikides peaaegu ei tunta. Paljudes riikides on kehtestatud nn **ainetevaheliste teemade** õpetamise kohustus (näiteks teemad ühenduses keskkonnakaitsega). Aga tuleb ette ka üldisemat laadi ainetevahelisi seoseid **erikursuse** näol. Näiteks on niisugune kursus **Taanis**, põhikooli lõpuklassis (9. kl).

Ajalooõpetuse sisu määravad eelkõige **eesmärgid**. Me ei tähelda vastuolusid meie ja teiste arenenud riikides aktsepteeritavate ajalooõpetuse eesmärkide vahel. Küll on erinevus tähelepanndav nõukogude-aegse ajalooõpetusega võrreldes, mistõttu oli tutvumine väliskogemustega väga kasulik.

Ajalooõpetuse **struktuur** ja **sisu** on riigiti (või osariigiti ja liidumaati) erinev. Meile ei oleks vastuvõetav ühegi maa kogemuse kriitikata omaksvõtmine. Euroopa Nõukogu initsiatiivil diskuteeritakse rohkesti selle üle, **missugune peaks olema oma kodumaa, Euroopa ja maailma ajaloo käsitlemise vahetõde**, eriti põhikoolis. Praegu on see riigiti üsna varieeruv (vt näiteks Stradling 1992 ja 1995). Üldiselt võib täheldada, et **oma kodumaa ajaloost kaugemale** (Lääne-Euroopasse või maailma) vaatavad rohkem **a)** väikeriigid, kes on aegade jooksul olnud poliitiliselt või kultuuriliselt sõltuvad suurtest naaberriikidest; **b)** need maad, kelle ajalugu on poliitiliselt ja kultuuriliselt, sageli ka lingvistiliselt tugevasti seostunud oma regiooni teiste maadega (näiteks **Saksamaa ja Kesk-Euroopa**). Oma koduaknast kaugemale vaadatakse kõige põhjalikumalt **Belgia** prantsuse kogukonnas, **Luxemburgis** ja **Portugal**is. Nendes riikides õpitakse rohkem Euroopa kui kodumaa ajalugu. **Inglismaal ja Walesis** domineerib Briti ajalugu. Õpetajate valikul lisanduvad ka mõned 20. saj Euroopa ja Euroopa-vä-

lised teemad. Eriti need, mis aitavad mõista Briti positsioone maailmas. **Prantsusmaa** koolidele määratud õppekavades tähtsustatakse lisaks oma kodumaa ajaloole ka Euroopa ja Euroopa-väliseid teemasid, kuid eelkõige perioodist, mis algab Suure Prantsuse revolutsiooniga. **Taanis** kontsentreeritakse rohkem oma kodumaa ajaloole. Teiste (just naaberriikide) ajalugu vaadeldakse niivõrd, kui niivõrd need seonduvad Taani arenguga. Summeerides erinevate riikide põhikoolidele määratud ajaloo ainekavade sisu, näeme, et **läbivamad Euroopa-teemad** on järgmised: reformatsioon, renessanss, Suur Prantsuse revolutsioon, industriaalrevolutsioon, sündikalism ja treidjunionism ning Teise maailmasõja järgne Euroopa kooperatsioon.

Keskooli vanemas astmes (gümnaasiumis) domineerib kogu maailmas kursuste süsteem, mis hõlmab nii kodumaa kui kontinendi ajalugu (Euroopas Euroopa ajalugu, Aasias Aasia riikide ajalugu, Ameerikas Ameerika ajalugu). Valikuliselt esineb globaalajaloo (st maailma ajaloo) kursusi. Mõnel pool on kursuste valik väga suur. Näiteks **Kanada Ontario provintsi** suuremates gümnaasiumides võivad õpilased valida mitmekümne ajalookursuse vahel. Valitud kursused ei pruugi olla omavahel kronoloogiliselt seotud. **Soovi korral võib õpilane seal lõpetada gümnaasiumi üsna kesiste ajaloo teadmistega.** Näiteks peab Ontario provintsi gümnaasist kogu gümnaasiumiaja vältel koguma vähemalt 30 punkti. Kohustuslikke punkte (st kursusi, iga kursuse mahuks 110 tundi) on 16: 5 inglise keele ja 1 prantsuse keele kursus või vastupidi (juhul kui prantsuse keel on emakeel), 2 matemaatika, 2 loodusteaduse (integreeritud kursus *science*'i nime all, mis hõlmab füüsikat, keemiat, bioloogiat, keskkonnakaitset),

1 Kanada ajaloo, 1 Kanada geograafia, 1 ühiskonnateaduste, 1 kehalise kasvatuse ja tervishoiu (see on ühtne kursus), 1 kunstide, 1 kutse- või tehnikaalane kursus. Ülejäänud 14 punkti võib koguda valikainete või ka ülalmärgitud ainete muude kursuste hulgast. Olgu veel märgitud, et õppeaine "inglise keel" tähendab inglise keelt ja kirjandust ning eelkõige viimast (gümnaasiumis). Kirjandusõpetuses ei omistata tähelepanu vabakirjandite kirjutamisele. Suleproovi huvilised valivad selleks valikaine "Kompositsioon". **Ajaloo kohustuslik kursus, ilma milleta ei saa gümnaasiumi lõpetada, on ainult Kanada 20. saj ajalugu.** Ajaloohuvilisele õpilasele pakutakse aga seevastu rikkalikke võimalusi.

Suundumus maailmas on niisugune, et gümnaasiumis õpitakse obligatoorse kursustena valdavalt 20. saj ajalugu. Nii põhikooli kui gümnaasiumi ajaloo ainekavas võib täheldada teatud fragmentaarsust, eriti kontinendi (näiteks Euroopa/Aasia) ja globaalajaloo käsitlemisel. Viimase puhul ei peeta alati silmas **kronoloogia põhimõtet.** **Õpilaste ajaloo teadmised jätavad soovida.** Külal on paljudel meistki niisugused tähelepanekud. Seevastu oskavad nad paremini iseseisvalt töötada, rohkem arutleda.

Ajaloo ainekava koostamisel Eesti koolile tuginesime väliskogemustele, püüdes samaaegselt mitte korrata seal tehtud vigu (st mis on meie arvates vead). Nõustusime, et tuleb loobuda viimaste aastakümnete ajaloo programmide entsüklopeedilisest suunitlusest ("läbi võtta" üksteise järel võimalikult suurema arvu riikide ajalugu) ning rakendada palju julgemalt **eksemplaarset** suunitlust, s.o tutvumist ajaloomaterjaliga valikuliselt. Seejuures tahame vältida eksemplaarse

lähenemise suurimat puudust — ajaloolise aja mõiste hülgamist. Peame õigeks, et ajalugu omandatakse nii üldistavalt kui üksikasjalikult. Viimaseks käsitluseks valitakse üht või teist ajastut kõige enam iseloomustavad ajaloo sündmused või -nähtused. Otsekui sildadena põhjalikumalt õpitavate teemade vahel vaadeldakse kokkuvõtlikult — ülevaateteemadena — vastavate piirkondade (näiteks Euroopa või Läänemere regiooni) arengut mõnel ajaperioodil. Nii säilitame kronoloogia põhimõtte. **Kuna tervikuna on uus riiklik õppekava (hetkel veel projektina) avatud õppekava, siis otsustab õpetaja (soovitavalt koos õpilastega), mida valida üldisemaks, mida üksikasjalikumaks õppimiseks.** Kahjuks jäetakse see põhimõtte tihti tähele panemata ning nurisetakse, et ajaloo ainekava on endiselt väga koormatud. Pean küll nõustuma, et teemade hulk praeguse ainekava projektis võiks olla väiksem, kuid ma ei väsi kordamast: õpetaja saab selle vea edukalt parandada ning arendada oma koolis ainekava niisuguseks, nagu on sobivam temale ja tema õpilastele.

● **Uue riikliku õppekava rakendamine tähendab oluliselt õppeprotsessi kaasajastamist, eelkõige uute kogemuste ja teadmiste loomist õppeprotsessis** (vastupidi teadmiste ja oskuste vahendamisele kui varasemale üldlevinud orientatsioonile). **Õppekava tervikuna (kaasa arvatud ainekavad) areneb edasi koolis, õpetaja-õpilaste koostöösuhetes.** Toonitan, et üldlevinud käsitluse kohaselt hõlmab väljend “**õppekava arenemine**” ka **õppeprotsessi**. Viimasega ühenduses on nii **välismaal** kui **Eestis** kõige olulisemaks märksõnaks **aktiivõpe**. Õppeprotsessi kaasajastamine ei ole ainult meie prob-

leem. Selle üle tuntakse muret kõikjal. Näiteks kurtis üks **New Yorgi** ülikooli professor, kes aeg-ajalt ka Tallinnas õpetajate täienduskoolitusega tegeleb, et õppetöö organiseerimisel selles suurlinnas on olulisi puudusi. Õppimaks tundma ja levitamaks aktiivõppetöö põhinemiseks õpetehnoloogiaid, otsustati seal valida 5 arenduskooli (või nn pilootkooli), kus õpetajad kasutavad ülikooli õppejõudude juhendamisel moodsaid õpetehnoloogiaid ning seejärel hakkavad õpetama oma kolleege teistest koolidest. Algul arvati, et arendustöö mõnes niisuguse suurlinna koolis ei muuda kuigivõrd olukorda teistes koolides. Nüüd aga on nende koolide pedagoogide kogemused juba hakanud levima. Mitmetes **Euroopa Nõukogu** materjalides (vt näiteks Dugast-Portes, 1994) väidetakse, et reformidel ei ole üldse mõtet, kui koolipraktika ei muutu.

Meie pedagoogilises (aja)kirjanduses on kõnesolev probleem küllaltki aktuaalne ning meil realiseeritakse mitmeid projekte, mistõttu ma asja olemusel pikemalt ei peatu. Tahaksin vaid mainida, et ka **TPÜ õppekavaarengu laboris uurime õppedisainiga seonduvaid probleeme.** Möödunud aastal oli meil meeldiv koostöö **Aruküla Põhikooli** ja **Rahumäe Põhikooli** õpetajatega: 3 seminari ja umbes ühekuuline katse 9. ning 2. klassides. Õpetajad konstrueerisid, katsetasid ja analüüsisid õppedisaine (ühe tervikliku teema põhjal, 4—7 õppetunni ulatuses). Tänuväärne oli arendustöö koolidepoolsete juhtide (õppealajuhataja **Mall Paltser** Rahumäelt ja direktor **Avo Mõls** Arukülalt) osa tegevuse organiseerimises kohapeal. Lõppkokkuvõttes valmis **24 ühtse struktuuri järgi koostatud nn õppestenaariumi**, milles õpetajad põhjendasid teema valikut ja iseloomustasid selle teema asendit teiste teemade hulgas, püstitasid ees-

märgid, määratlesid sisuühikud ja orienteeruva ajakava, esitasid õppematerjalid ja metoodika, planeerisid eesmärkide saavutatuse selgitamiseks tagasiside ja projekteerisid oletatava õppesituatsiooni; lõpuks kirjeldati töö tegelikku kulgemist õppetundides ning esitati kokkuvõtlik analüüs.

Õpetajate jaoks kujunes tegevus **üsna pingutavaks**, eriti **refleksiooni osa** õppetsenaariumides. Siiski tunti ka siirast tööõõmu. Kuigi hea uus on sageli unustatud vana, "**avastasid**" **õpetajad enese jaoks uusi võimalusi õppeprotsessi kujundamisel ja ka uusi rollikogemusi**. Tunnistati, et õppeprotsessi projekteerimine ja läbiviimine õpetaja-õpilaste koostööna, mille käigus õpetaja motiveerib ja suunab õpilasi lahendusi otsima ja mõtestama, on küll keeruline, kuid huvitav.

Tänu koostööle Rahumäe Põhikooli ajalooõpetaja **Hilja Puusepaga** tekkis mul ühenduses kõnesolevaga ka **väga huvitav isiklik kogemus õpilaste iseseisva töö organiseerimisel** (töö ajaloolise allikmaterjaliga, empaatia-ülesanded jm) ühenduses teemaga "Napoleon ja Euroopa". Igatahes ei suuda mind pärast neid meeldivaid tunde enam keegi veenda, et põhikooli lõpetajale on uues ainekavas esitatud nõue "**töötab mitmesuguste ajalooallikatega, kommenteerib ja hindab neid**" liiga raske.

Uuenduste raskus lasub õpetajal. Normaalarenguga riikides kulub suuremateks ümberkorraldusteks (nt uue õppekava rakendamiseks) palju aastaid ja väga palju raha. Meie peame seda kõike tegema lühikese aja ja vähese rahaga, toetudes meie õpetaja entusiasmile. Enesestmõistetavalt on olulisel kohal õpetajakoolitus, täiend- ja ümberõpe. Heidame siingi põgusa pilgu väliskogemustele.

Välisriikide ja meie **õpetajakoolituses** on suureks erinevuseks **laiem spetsialiseerumine** seal ja **väga kitsas** meil. **Taanis** näiteks peab põhikooli õpetaja olema valmis õpetama kõiki õppeaineid. Tegelikult nii siiski ei toimita. Ajapikku kujunevad igal pedagoogil välja n-õ meelisõppeained, aga loomulikult ei ole neid mitte üks ega kaks, vaid vähemalt neli. Eelkõige sõltub õppeainete valik aastate lõikes mitte meeldivusest, vaid kooli vajadusest. Vestlesin Taanis mitme õpetajaga, kes tol õppeaastal nelja aine hulgas õpetasid ka ajalugu, eelmis(t)el aasta(te)l mitte. Selle asemel oli hoopis näiteks inglise keel või matemaatika. Põhikooli õpetajaid valmistatakse selles riigis ette õpetajate seminarides (õppeaeg gümnaasiumihariduse baasil 4 aastat), gümnaasiumiõpetajaid — ülikoolides.

Välismaa ülikoolides ei valmistata ka gümnaasiumiõpetajaid ette nii kitsa spetsialiseerumisega kui meil. Sellest annab tunnistust kasvõi niisugune õppeaine nagu "loodusteadused" (*science*) paljude riikide õppekavas. Füüsika, keemia ja bioloogia käsitlemisega taolise integreeritud õppeaine raames tuleb toime üks ja seesama õpetaja. **Kanadas**, Ontario osariigi ühe gümnaasiumi õppetundides lausa **imetlesin** (jah, ma ei karda seda sõna öelda!), kuidas noor sümpaatne daam integreeris oma õpilastega loodusaineid. Ka õpikus on kõnesoleva valdkonna õppematerjal ühtede kaante vahel.

Üldjuhul ei hoita välisriikides raha kokku **õpetajate täienduskoolituse**l. Eeldatakse, et **täiendõpe kuulub orgaaniliselt õpetajakoolitusse** ja sellel on määratletud ülesanded kooskõlas põhikoolitusega. Laskumata üksikasjadesse rõhutan, et täiendõppega toimub eelkõige ainedidaktika tunnustatud põhimõtete kinnistamine ja rikastamine (tänu õpetajate omaenese kogemuste-

le). Näiteks ütlesid Taani õpetajad, et see, **kuidas** toimub olulise eraldamine vähemolulisest õppematerjalis ning **mis** on üldse oluline, selgubki järk-järgult täienduskoolituse käigus, või kinnistuvad ja avarduvad ülikoolis omandatud seisukohad sel alal. Kusagil ei tunta **curriculumile lisaks esitatud nn raudvara ehk põhivara loetelu**, mida kõik õpilased peaksid kohustuslikult omandama (loe: pähe tuupima). Taani õpetajad ütlesid, et juba kõrghariduse alusel teab iga õpetaja isegi, mis antud aines on kõige olulisem, aga eriti kinnistuvad ja täpsustuvad õpetajate ühised seisukohad täienduskursustel. Meie ajalooõpetajad on aastaid just niisugust loetelu nõudnud. Tõsi, olen tutvunud ühe USAs koostatud üllitise (Hirsch, 1988), mis valmis väga põhjaliku töö ja paljude retsenseerimiste tulemusena. Selles loetletakse 5000 üldtuntud nime (nt Aafrika, Babylon, Soome, Kleopatra, Lenin, Robin Hood, Tarzan), mõistet (nt allergia, *alma mater*, bariton, gulag, integratsioon, marksism, tango), väljendit (nt *in vino veritas*; kõik teed viivad Rooma) ning 6 daatumit. Autor eeldas, et **kõigi õppeainete õpetajad** peaksid kogu kooliaja vältel silmas teoses loetletud sõnade ja väljendite omandamist. Vaatamata sellele, et tegemist oli üksnes soovitusena, pälvis teos rohkem kriitikat kui poolehoidu.

Põhikooliõpetajate täienduskoolitust organiseerib Taanis väga prestiižikas ning kogu Euroopas tuntud unikaalne õppe- ja teadusasutus, millele riik on andnud ülikooli staatuse ja mida seal nimetataksegi **Õpetajate Ülikooliks**. Ametlikuks ingliskeelseks nimetuseks on *The Royal Danish School of Educational Studies*. Selle asutuse keskus koos väikeste, sugulussainete didaktikat hõlmavate instituutidega (meie mõiste järgi ka õppetool või kateeder), asub Kopenhaagenis, osakonnad aga

veel seitsmes paigas. Nimetatud asutuse funktsiooniks ongi **üksnes õpetajate täienduskoolitus**. Koolitus on erineva pikkusega, ulatudes ühest kuust terve õppeaastani. Õpetajad ise valivad, missugustes kursustes soovitakse vastava aja jooksul osaleda. Seal viibitud nelja kuu vältel võisid isiklikult veenduda, kui innukalt õpitakse ja kui kõrgelt seda asutust hinnatakse. Ka tingimused on väga head: täispalga säilimine koolis, kõrge stipendium, elamine mugavates tubades ning muidugi suur raamatukogu.

Arvan, et õpetajakoolituse, samuti õpetajate täiendõppe alal on meil teistelt palju õppida, kuid siingi ei saa väliskogemusi pelgalt matkida. Ei ole aga kahtlust, et nii kitsast spetsialiseerumisest nagu praegu, tuleks loobuda. Samas aga ei saa minna teise äärmusesse ja olla silmitsi samade probleemidega, mille ees seisavad praegu nemad: väga laia spetsialiseerumise ja didaktilise külje ületähtsustamise tagajärg on õpetajate ja õpilaste pealiskaudsed teadmised. Olen viibinud väliskonverentsidel, kus **nemad** (viimati mäletan näiteks Norra ajaloodidaktikust professori esinemist) kurdavad: aineõpetus kannatab seetõttu, et õpetaja ei valda piisavalt ainet, **meie** aga muretseme, kuidas oma ainet hästi tundev õpetaja oskaks paremini luua õpetaja-õpilaste koostöösuhteid, tekitada õppijaid arendavaid probleem-situatsioone. **Seega on tõde jälle kusagil vahepeal**, nagu siin käsitletud eelmiste küsimuste puhulgi. **Õpetajate täienduskoolituse alal on siiski rohkesti eeskujuväärivat. Ka meie õpetaja sooviks väga heades materiaalses tingimustes toimuvaid süsteemikindlamaid ja pikemaajalisi kursusi. Õpetajate põhi- ja täienduskoolituse eesmärgid ja sisu peaksid olema omavahel koordineeritud. Sel-**

leks kulub palju raha, kuid riik ei tohiks siin kokkuhoidlik olla.

Kooli ja õpetaja suhteid käsitlevad kirjutised kätkevad alati mureprobleeme. Aga meie koolides töötab rohkesti optimistlikke pedagooge, kes trotsivad muret ja otsivad rõõmu. Oleks meeldiv, kui see rõõm nakataks ka kolleege. Suurte asjade kõrval võivad mõnikord rõõmu valmistada lausa üksikjuhtumid. Kõige enam on need seotud meie õpilastega. Väidan seda oma kogemusest. Ma ei räägigi sellest, mida tunneb õpetaja, kui ta kohtub oma õpilastega aastaid hiljem. Igaühega ei kohtu, kuid see ei tähenda unustamist. Me suudame meenutada terveid klasse. Aga pisirõõmud tundides? Vaatamata laialt levinud seisukohale, et paljud õpilased ei huvitu õppimisest üldse ning vaatamata mõne lausa pahatahtliku mehehakatise sagimisele tunnis, saavad õpetajad kindlasti iga päev ka mõne rõõmuhetke osaliseks. Kogesin seda alles hiljuti suhtlemisel Rahumäe Põhikooli õpilastega. **Aga kui summeerida midagi optimistlikku käesoleva kirjutise teema põhjal? Meisse peaks optimismi sisendama asjaolu, et vaatamata poolesajandilisele isoleeritusele välismaailmast suutsid meie kes- ja kõrgkoolide pedagoogid säilitada rahva haridustaseme. Praegu aga, mil maailm meie ees taas avaneb, peaksime õppima mitte üksnes positiivsest väliskogemusest, vaid ka vi-**

gadest. Me ei pea läbima kõiki konarlikke teid, mida läbiti parema otsingul välisriikide hariduselus. Meie eeliseks on võimalus konarused vahele jätta ja nii eesti pedagoogilise mõtte kui positiivse väliskogemuse toel leida Eesti kooli arengule sobiv oma tee.

VIITEKIRJANDUS

Dugast-Portes, F. Contents and Methods in Secondary Education: Report, Strasbourg, 1994.

Hirsch, E. D. Cultural Literacy: What every American needs to know?, Vintage Books, New York, 1988, 250 lk.

Stradling, B. History in the Core-Curriculum 12—16: A feasibility study, National Foundation for Educational Research, 1992, 54 lk.

Stradling, R. The European Content of the School History Curriculum: Report, Council of Europe, Strasbourg, 1995, 38 lk.

Vathke, W. Geschichtsdidaktik in den Berliner Schulen, in: Die Berliner Didaktik Paul Heinemann, Herg. von H. Neupert, Colloquium Verlag, Berlin, 1991, lk 253—270.

Õispuu, S. Ajaloo uue ainekava suundumustest ja probleemidest. *Kooli-uenduslane* 1995, nr 11, lk 40—44.

SILVIA ÕISPUU,
TPÜ teadur

Tiiu Kuurme

PÜHITSUSETA JÄÄNUD KUNINGLIK TEE

SUBJEKTIIVNE SISSEVAADE UUE ÕPPEKAVA PROJEKTI KIRJANDUSÕPETUSSE

Essee

Haridust suunavatest dokumentidest on ilmtingimata keskseim ja mõjusaim õppekava. Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi ilmavalgust näinud õppekava projekt esindab hoiakut, et järgmised põlvkonnad peavad olema targemad, haritumad, peavad suutma ning oskama rohkem. Õpilasest on rohkem õppija saanud ning kool pannakse huvituma tema kogemustest, arvamustest, tegutsemisvõimalustest. Esmapilgul näib inimese ja aine kohtumine kooli vahendusel täiesti mõeldav. Selle päikesetõusukarva kõite lähem uurimine ühe küsimuse siiski jättis: MIS ON ÕIETI KOOLIAINE?

● Mis on aine koolis: teadmise lähe? teadvuse rikastaja? avarduv silmaring? Veel midagi?

Kooliainet tema algupärasest tähenduses võib mõista kui tegelikkuse saadikut, mis üht või teist olemise ala, ehedat või märgilist tegelikkust esindab. Teel kooli on ta muutunud ehedast kunstlikuks, aga samas tõlgendavaks ning süsteemseks, mis õppijas temaga kohtumisel oma kultuuris aktsepteeritavat maailmapilti aitab süsteemsemaks kujundada. Seega on kooliaine üks mõttesuhte loomine millessegi ning ka olemasolevate suhete selgitamine helidesse, sõnasse, looduses, aja ja olemise loosse, arvulisse abstraktsusse. Ent

olulisem veel on tema teine mõte — ülesanne inimese arenguloos. Mis temas areneb, mis vääristub või ka väärustub üldinimlike omadustena. Teda võiks näha ka kui kujuneva inimese tunnetuslike ning tegevuslike dimensioonide avardajat. Võtaksime tunnetuslikku kui vertikaalset telge, mis pöörduv enesesse, oma hinge-eluliste ressursside poole, uurides nii ennast kui maailma enese ümber ning püüdes seda kõike ka mõista. Horisontaalne telg tähendaks tegevuslikku, mis läbitunnetatu toel midagi enese ümber mõjustada püüab, olgu siis sõna või teoga: välja, maailma situatsioon (ehk kohtumine ainega õpitunnis) sisse, enesesse tegevuslikud horisondid tunnetushorisondid.

Nende horisontide avardudes saab õppija üha teadlikumaks elust enese ümber, aga ka iseenesest — kuidas oma olemist mõtestada. Inimkeskses koolis peaks õppekavade loojaid eelkõige huvitama see, mis inimeses eneses hakkab juhtuma. Koolitund on tema elusituatsioon, ehkki üks paljude seast, mille tähenduse suuresti otsustab see, millega saab suhetesse astuda ning kuidas seda tehakse. Kas aine omandamine on ka selle õppimine? Ning mida see kõik ikkagi arendab?

● Läbi koolipõlve kavandatud emakeele ja kirjanduse õpetus tundub kaas-aegsena ja põnevana. Peale lugeja soovitakse kujundada ka kõnelevat,

kuulavat ning kirjutavat inimest. Tekstide teadmise ja mäletamise kõrval asetatakse rõhk nende mõistmisele, tõlgendamisele ning loomisele. Eraldi eesmärgiks on seatud õppija kriitiline ning motiveeritud hindamisoskus. Ainult üks küsimus jääb: miks on kirjandust üldse vaja õpetada? Kuidas inimene tema toimel areneb?

Toetudes omaenese õpetaja Vello Saage kirjandusklassis alguse saanud suhtele kirjandusega näeksin kirjandusõpetusel kahesugust tähendust: üht kui idealistlikku vaimsust kujundavat (vertikaalne dimensioon) ning teist kui praktilisi pädevusi arendavat (horisontaalne dimensioon). Ideaalne ja reaalne, materiaalne ja vaimne vastandatakse omavahel inimeses eneses kätkeva vastuolu tõttu. Tähendused ja tõlgendused, milleks kõik olev ja tulev inimese siseilmades saanud, ei taha leppida reaalsuse ilmse soovimatusega end sellele kõigele kohandada. Inimene ise neid ka lepib, muutes ainet loomisakti läbi vaimseks ja luues idee alusel materiaalist kultuuri.

Kirjandus kooliainena on erilises asendis, sest tema haare olemise ja elamise ulatuvuste mõttes on eriline — hingestada ning vaimsustada seda, millega elus kohtume. Siin on esindatud olemise mitmekihilisus, sise- ja välisilmade avarused ning sügavused, aeg ja ruum mitte enam kui mõõdetavad, vaid kui vaimsed kategooriad, inimürgimiste mõttekus ja mõttetus. Sõna ise pole enam üksi vahend, vaid tunnetusele avanev ilming iseeneses — läbi oma mitmetähenduslikkuse. Ta viitab olemise allhoovustele, varjatud kihtidele, aga ka mitteolevale, mis vaid inimese vaimust sünnitatud.

Sellises tähenduses toimib kirjandusõpetus eelkõige tunnetuslikke ulatuvusi avardavalt. Kujundliku sõna abil astutakse suhetesse ka sellega, millest

enamasti vaikitakse ning mille mõistmiseni kärarikas tegevuslik aktiivsus kunagi välja ei jõua. Kujuneb looja ja lugeja, mõtleja ning kogeja, kes oleks võimeline nägema seda, mis kätte ei paista, kuulma seda, mis häält ei tee. Küünitakse mõistma seda, mille mõte ei pruugigi selguda praegu — inimest kui idealistliku vaimsuse kandjat, kes juurdleks platooniliste väärtuste, tõe, ilu ja headuse kui inimürgimuste mõõdu üle ning võtaks enda kanda valu maailma ning inimkonna saatuse pärast. Sellest võib saada ka ohtlik ja valuline tee, sest liialduste läbi võib reaalsustaju ise hoopis hämarduda. Aga see on kuninglik tee, kui ühel hetkel suudetakse väljuda meelte ning intellektuaalse ratsionaalsuse piiratusest, saada vabaks mõistmise läbi, saada vaimsusse pühitsetud. Sõna võimaluste läbielamise kaudu arenetakse sõna valdajaks ja sõna loojaks, et sõnastada omaenese kogemusest sündiv sõnum ning see välja öelda.

Mõistagi ei tohi kirjandust õpetada nii nagu kooliainete puhul tavaks: vaja õppida koolitükk ära, jätta meelde ning ütelda üles. Ning kirjandis kirjutada, nagu õpetaja tahab. Paraku on seda niimoodi kirjandusega tehtud. Nimelt annab kirjandusõpetus kaasa veel olulise vaimse kapitali (ning uus õppekava selle kahtlemata ka kindlustab): teadmised minevikust ja olevikust, võimalike elusituatsioonide lahendamise mudelid, eri ajastutesse ning kultuuridesse laienenud silmaring, teadmised kirjandusteose ülesehituse seaduspärasustest, vahenditest ning viisidest, millega tekste luuakse ning tõlgendatakse. Kokku on see keele- ja kirjandusalane eruditsioon, mida saab tõesti mainitud viisil omandada, mis aga eelneva puudumist ei korva. On olnud enne ja küllap kohtab ka edaspidi häid kirjanduse ning kultuuri tundjaid, kes

vaatamata suurele eruditsioonile põevad raskekujulist südametunnistuse puudulikkust.

● Uues ainekavas on idealistlik vaimsus selgelt lüüa saanud, ehkki keele ja kirjanduse õpetamine näib rõhutatult isiksusekeskne. Horisontaalne telg on esindatud jõuliselt ning mitmesuguste pragmaatiliste pädevuste osakaal võimas. Välja pakutakse palju tegevuslike aktiivsusi: väidelda, argumenteerida, tõlgendada, kommunikeerida, püstitada hüpoteese, seda võimalustes ja mahus, millest tänased diplomeeritud filoloogid oma õpingute ajal unistadagi ei julgenud. See kõik on tore, see ongi see igatsetud vaba enesemääratlusruum nii õpilastele kui õpetajatele. Ent ometi tundub kõik liiga ajastu ja ajutisuse pitskerist kantud. Kuni selleni, et tekib hirm millegi purunemise ees. Vertikaalset dimensiooni — nii tunnetusliku horisondi avarumist kui enesetunnetuslike sügavusteni ulatumist — on sellest kõigest raske tuletada. Muidugi viib iga tegevus mingisuguse tunnetuseni. Kas aga paljud hääled oma õigusi taga nõudes äkki ei summuta neid ülemhelisid, mis kirjandusteose ridade vahel ning ridade taga kandmas sõnumit elu ja olemise sügavamast tähendusest? Mis hoiaks, et tõde, ilu ja headus nende üleisikulises tähenduses kommunikeerivate arvamuste argitasandi müras ei lämbuks? Selgusetuks jääb, kui võrd jätavad arutlused ning väitlused ruumi vaikseks loominguks — teha ise üks laul, üks jutt, miniatuur või valm.

● Õppekava peabki peegeldama ajastu ootusi, milleks rääkida siis aja nõuetele vastu. Meie tegelikkust ju ei huvita, kui rikka siseilmaga isiksuse saadab ellu

kool, sest hinnatakse toimetulekut ning läbilöögivõimet.

Aja nõuetele vastavalt muutuvad ka kooli enese funktsioonid. Ent sügavamalt inimsust kandvad ideaalid on iga suguste režiimidele ning ideo-loogiatele vaatamata suutnud elus püsida läbi sajandite. Näib, et lisaks oma niigi paljudele funktsioonidele on kool täna saanud juurde veel ühe: olla n e n d e v ä ä r t u s t e kaitse ning pelgupaik, mis industriaalse turumajandusbuldooseri poolt jöhkral viisil teelt ära lükatud. Koolis tehakse veel seda, mil mujal pole enam väärtust, ent mis inimeses inimese elus hoiab. Siin tant-sitakse, lauldakse ja luuletatakse, luuakse kunsti, avastatakse loodust ja arutletakse olemise tähenduse üle. Mujal lämmatab seda kõike juba ühesuunaline sundtarbimine. Kooli šansid olla mõjuv, olla kasvataja nõrgenevad võrdeliselt meediate leviga, kool on vastu tema enese tahtmist tõmmatud eba-võrdsesse konkurentsi. Õppekava aga nagu ei tahaks sellest midagi teada.

Mida soovitada? Kõigepealt kirjanduse kui kooliaine uut läbimõtestust filosoofilise ja pedagoogilise antropoloogia seisukohti arvesse võttes, et selgemini väljenduks, mis siis ikkagi on kirjanduse õpetamise tähendus inimarengu seisukohalt tervikuna. Ja see kõik ei tähenda, et tegevuslikule aktiivsusele ei peaks säilima oluline ja väärikas koht, mis seni oli üsna tõrjutud. Kindlasti tuleb kirjanduskursus siduda tugevalt ajalooa, ka mõtteajalooa, eri ajastute vaimsusega, teiste kunstiilikide kujunemislooga, mis praegu üsna puudub. Vahest on iga kooliaine puhul vaja läbi mõelda, milline oleks tema inimisiksuse vaimsust loov tähendus pädevuste kõrval.

TIIU KUURME,
TPÜ kasvatusteaduse
õppetooli õppejõud

MÄNG, TÖÖ JA ÕPPIMINE EESTI AABITSATES

Tänapäeval võime inimest ja kultuuri uurivates teadustes märgata tendentsi kasutada uurimismaterjalina algselt teisel eesmärgil loodud ainek. Nii võidakse feminismi ilminguid otsida moelehtedest või suhtumist ajalosesse koostistest. Sellisest lähenemisest innutatuna ei kasuta ka selle artikli autor **mängu** uurimiseks mitte spetsiaalselt sel eesmärgil kogutud materjali, vaid meile kõigile tuttavat kirjasõna — aabitsat. Kuigi järgnevalt tehakse juttu teisestki aabitsatest, vaatlen (ja püüan mängu aspektist uurida) lähemalt kahte. Neist üks pärineb meie lähiminevikust. See on Loreida Eiseni aabits aastast 1979 (esimene trükk 1974; illustreeritud Ülle Meister) ning (et pilt esimesel õppeaastal pakutavast oleks täielik) ka Loreida Eiseni ja Eha Hiie lugemik-õpikut I klassile aastast 1977 (esimene trükk 1974; illustreeritud V. Hurt). Teine vaatlusobjekt on üks taastatud Eesti Vabariigi ajal väljaantud aabitsatest, nimelt 1992.a ilmunud Viivi Luige (tekst) ja Epp Maria Kokamäe (pildid) "Meie aabits ja lugemik".

AABITS — ÄRATAJA VÕI ORJASTAJA?

Aabits on kahtlemata üks meie elu olulisemaid raamatuid. Ka kirjaoskust, mille saavutamiseks aabits on loodud, peetakse väga tähtsaks. Kui rahvas omandab kirjaoskuse, ületab ta suulise kultuuri piirid ning saab ligipääsu kirjaliku kultuuri maailmale. See on pöördepunkt, mida näiteks inglise kultuuriloolane Peter Laslett on pidanud "minevikumaailma" ja "tänapäevamaa-

ilma" tähtsaimaks eristusjooneks, oluliselt kvalitatiivseks murranguks inimeste elus. Laialt on levinud arvamus, et alles kreeka "foneetiline" kirjutussüsteem lõi subjekti, kirjutava *mina* varasema rääkiva *mina* asemele, kes oli võimeline vaid reprodutseerima, aga mitte looma. Majandusajaloolased Bowman ja Anderson võtsid 1960. aastatel kasutusele *kirjaoskuslõve* mõiste. Nende arvates võis oma jõududel tuginev majanduslik kasv tekkida vaid sellisel maal, kus vähemalt 40% rahvastikust on kirjaoskajad. Seda vaadet toetas pärast Teist maailmasõda sündinud *inimkapitali* mõiste. Seoseid pole otsitud ja leitud mitte üksnes kirjaoskuse ja majandusliku arengu, vaid ka kirjaoskuse ja poliitiliste revolutsioonide vahel.

Kirjaoskusele võib läheneda täiesti vastandlikult positsioonilt. Üks esimesi mõtlejaid, kes kirjaliku ja suulise kultuuri eespool nimetatud eristuse kahtluse alla seadis, oli Jean-Jacques Rousseau. Prantsuse antropoloog Claude Lévi-Strauss nägi oma reisikirjas *Tristes Tropiques* kirjaoskuse levitamises võimalust rahvaid orjastada ning seostas selle lääne tsivilisatsiooni varjukülgedega. Ta arvas, et need intellektuaalsed ja esteetilised rõõmud, millele kirjaoskus tee avab, on pigem selle peamise vaenuliku püüdluse tahtmatud, kogemata juhtunud tagajärjed. Ka kirjaoskuse üldiseks muutumise läänemaades seostas Lévi-Strauss võimuga: suurlinnade ja tugevate suurriikide tekkega. Koolikohustusega käis kaasas ka muid survevahendeid, näi-

teks üldine sõjaväekohustus. Nagu juba varem olid arvanud Montaigne ja Rousseau, oli ka Lévi-Strauss arvamisel, et teisi kultuure tuleb austada, kuid muuta vaid enda oma.

Ka emakeelse kirjaoskuse ja vastavalt aabitsa sündimine Eestis on kaunis varjamatult seotud vajadusega levitada protestantlikku ideoloogiat. Kui esimene eestikeelne aabits trükiti arvatavasti 1543. aasta paiku, siis alles aastal 1785 ilmus Arveliuselt Roschowi saksakeelse originaali vahendusena esimene ilmaliku sisuga aabits. Varem olid aabitsate lugemispaalad koosnenud vaid katekismusest ja palvetest.

Eesti aabits on oma sünnist peale olnud *avalikult* ideoloogiline raamat. Valitseva ideoloogia (kavatsetud) vahendamise kõrval peegeldavad aga aabitsad (nagu omal kombel kõik tekstid) nende loojate teisi, sageli teadvustamata arusaamu ja teooriaid.

AABITS — MÄNGU JA ÕPPIMISE KOHTUMISPUNKT

Aabits on raamat, mis rahvaste arengu pöördepunkti kõrval tähistab ka individuaalse arengu olulist sündmust — kooliminekut. See on punkt, kus vastavalt traditsioonilisele arusaamale asendub **mäng õppimisega**. Seda arusaama on tugevalt toetanud Aleksei Leontjevi *juh-tiva tegevuse teooria*. Lev Vögotski on kirjeldanud kooliminevat 7-aastast last kui üleminekupunkti, kriisiperioodis olevat last, kelles võitlevad “tita” ja “suure lapse” vajadused. Sel taustal tundus autorile intrigeeriva ülesandena otsida selles vanuses lapse võib-olla kõige tähtsamast raamatust, aabitsast, vihjeid selle kohta, kuidas näevad kasvatajad (aga seda aabitsa koostajad ju on?) seda kriisi; mängu, õppimise ja töö suhteid selles vanuses laste elus ning kriisi võimalikke lahendusi.

Sellise ülesandeseade juures ei pääse mööda kõigile tuttava sõna *mäng* täpsemast määratlemisest, nii et avalduks ka *mängu* suhe mõistetesse *õppimine* ja *töö*.

MÄNGU OLEMUS

Üldkehtivat mängu definitsiooni on vaevalt võimalik esitada. Lihtsam on välja tuua mängu kõige sagedamini nimetatud tunnusjooni, mida eri autorid on eri määral rõhutanud. Hännikäisele (1992) toetudes võiksid need jooned olla järgmised:

- mäng on meeldiv ja valmistab mängijatele rõõmu; mängul ei ole mänguväliseid eesmärke, mängu mõte on mängus endas;
- mängus nauditakse pigem mängimist ennast (protsessi) kui mingi lõpptulemuse saavutamist;
- mängu abil pääseb laps välja füüsilisest tegelikkusest, siin võib juhtuda mis tahes, kujutluse abil võib muuta nii olukordi kui ka esemeid;
- mäng on spontaanne ja vabatahtlik, siin lähtutakse vaid mängu enda reeglitest;
- mängust võtavad mängijad aktiivselt osa, mäng vaimustab mängijaid.

Mängu tähendust on püütud avada loendamatuses *mänguteooriates* (lühikäsitluses vt näit Hännikäinen 1992). Nendel pikem peatumine ei ole siin võimalik.

(Hännikäinen 1992; The International... 1988, 3945—3951.)

Mängu suhe tegevustega, mida mänguks ei peeta, ei ole ühetähenduslik. Kas inimene peab oma tegevust mänguks või mitte, sõltub tema suhtumisest ja motiivist. Motiivi muutudes võib varem mänguna kogetud tegevus muutuda mitteringiks ja vastupidi (meenutagem kas või Tom Sawyeri planguvärvimist). Mis lapse meelest on mäng, ei pruugi seda olla täiskasvanu

meelest. Samuti ei koge lapsed täiskasvanute, näiteks õpetajate planeeritud "mängulist tegevust" tihti mänguna. Eristamaks mängu õppimisest on 6—7-aastased lapsed nimetanud (Kärby 1990) mänguna 1) tegevust, kus "midagi kujutatakse" ja kus on fantaasiat; 2) tegevust, milles on oma teema ja reeglid; 3) draama- ja rollimänge, mille reegleid kõik tunnustavad. — Ehitamist, jalgrattaga sõitmist, hüppamist ja müramist lapsed mänguks ei pidanud. Õppimist kirjeldasid samad lapsed aga järgmiselt: 1) osatakse midagi teha või harjutatakse seda, tehakse midagi hästi; 2) jagatakse teadmisi nendele, kes veel ei oska: täiskasvanud õpetavad lapsi ja suured lapsed väiksemaid; 3) õpitakse midagi raamatutest, näiteks, kuidas koera dresseerida või paberist lennukeid teha; 4) õpitakse midagi erilist, näiteks laulmist; 5) õppimine leiab aset sel eesmärgil loodud olukordades. — Samas, kui uurija küsis, kust ja kuidas nad kõige rohkem midagi õppinud on, vastati, et kõige rohkem asju on nad õppinud ise (Hännikäinen 1992).

Mängu on sageli nimetatud "laste tööks". Kultuuriajalooliselt on töö kõige tähtsam tegevuse vorm. Töö ja mäng on omavahel tihedalt seotud. Ühelt poolt jäljendab laps mängides täiskasvanute tööd, teiselt poolt käib täiskasvanu töö ja hoolitseb lapse eest, võimaldades nii lapsel mängida. Mängides omandab laps teadmisi ja oskusi ning treenib oma füüsilisi ja psüühilisi omadusi, mida hiljem läheb vaja töös. Traditsiooniliselt ei peeta mänguks lastele näiteks lasteaias antavaid väikseid ülesandeid, nagu laua katmine vm.

Õppimise ja mängu suhte muudab keeruliseks asjaolu, et mäng on ühelt poolt laste iseseisev tegevus, teiselt poolt aga võidakse mängu kasutada kasvatus- ja õpetusvahendina (Hännikäinen 1992).

Mängu tähendust õppimise seisukohalt mõistsid juba Platon ja Aristoteles. Tänapäevased uurimused on näidanud, et mäng soodustab õppimist järgmisel viisil:

- mäng kinnistab õpitut;
- mäng arendab keeleoskust, sümbolilist mõtlemist ja loovust;
- mängus toimuva "salliva" katsetamise teel õpitakse probleemide lahendamise strateegiaid;
- mängus õpivad lapsed eesmärgi püstitades ja nendeni jõudmise vahendeid valides ennast ja teisi motiveerima;
- mängus õpitakse koostööd tegema, end teistele mõistetavaks tegema (Hännikäinen 1992).

Selline on üldjoontes see (paraku mitte päris vastuoludeta) teoreetiline taust, mis juhib autorit tema põnevas ülesandes: otsida mängukäsitusi eesti aabitsatest.

EISENI AABITS JUHIB LAPSI KINDLA KÄEGA MÄNGU JUUREST ÕPPIMISE KUI TÖÖ POOLE

Nii Eiseni aabitsas kui ka esimese õppeaasta tööd jätkavas Eiseni ja Hiie lugemikus ei puudu mängiv laps. Mängu on puudutatud tekstides ja kujutatud pildidel. Siiski näib, et aabitsa ja lugemiku autorid on selgelt tajunud piirjoont mängu ja õppimise vahel, samuti koolimineva lapse vajadust see piir ületada.

Kuigi aabitsa tekstides ja pildidel esineb ka "lihtsalt mängu" (lohe lennutamine ja mänguasjade pildid lk 17, indiaanlasemäng lk 18, fantaasiamängudena kosmosesse lendamine lk 50, unenägu lk 51, Sipsiku esinemine lk 129), on enamik mängukajastustest paigutatud mõttelistele skaaladele "mäng — õppimine" ja "mäng — töö". Esimese koolipäeva pilt (lk 3) ja luuletus (lk 2) rõhutavad, milline tähtis pööre laste elus aset on leidnud: "... kõik, kõik on uus septembrikuus!" Kuigi põgusalt

puudutatakse veel suviseid mängu (lk 8, 9, 11), väljendatakse juba lk 12 mängu ja õppimise suhteid kaunis ühemõtteliselt: koolilapsed lähevad kooli, väiksemad jäävad liivahunnikusse mängima. Õppimine on nii tähtis asi, et see kandub ka mängu: lk 16 õpetab tüdruk oma nukke.

Samm-sammult juhitakse laps lähemale arusaamale: ühiskonnas on igaühel oma töö, oma kohustus, koolilapse põhitöö on õppimine, aga teisedki tööd teevad talle au. Tööd teha on vaja looduseki (lk 19 on poiste mängule vastandatud orava usin toidukogumine: "Poisid hullavad männi all. Koer Topi hullab ka. Orav aga töötab ja töötab."); lk 31 ehitavad sipelgad väsimatult maja; töökas mesilane lk 142 kogub mett; rebaseperes on lk 40 kõigil oma kindlad ülesanded; isegi tuhatjalgsel lk 92 tuleb pesupäevi ette võtta), aga kui loodusele tehakse ses osas mingeidki järeleandmisi ("lind /on loodud/ laulma"), siis inimene on tõeline *homo faber*. "Inimene on loodud töötama" (lk 125); "igaüks peab oma tööd tegema" (lk 73). Hommikuti kiirustavad kõik oma tööpostile (lk 72): õpilased kooli, mehed oma ja naised oma töödele; tööd täis oma ema päev (lk 112); vanaema koob (lk 28), askeldab tomatipeenra kallal (lk 73) ja hoiab väikest Matit (lk 57); taat käib kalal (lk 45); ekskavaatorijuht kaevab maad, müürsepp laob müüri ja autojuht veab kraami (lk 73); kombainer koristab vilja (lk 85); postimees toob kirju (lk 109). Täiskasvanu, kellega laps aabitsa vahendusel tutvub, on ennekõike töötav täiskasvanu. Jõude istumine on äärmisel juhul lubatud Maali-tädile (lk 113), kes on "juba väga, väga vana" ning kelle "nägeminegi on /.../ halb", ja halli habemega taadile (lk 81). Kui välja arvata üks onu, kes lk 25 lihtsalt "lebab", ja lk 50 onu Kalev, kes õues mängivate poiste tegevuse vastu huvi tunneb (aga ka

temal on portfell käes, mis sunnib arvama, et ta tuleb just mingilt kontoritöölt), ei kohta me aabitsas ühtki vaba aega veetvat, sportivat, televiisorit vaatavat, juturaamatut lugevat, lastega või isekeskis lõbutsevat täiskasvanut.

Töö ja lõbu tähtsusjärjekord on selgelt määratletud: enne töö ja pärast lõbu! (lk 68); tee tööd töö ajal, aja juttu jutu ajal! (lk 133); "kartulid on võtmata, kes siis tohib laiselda!" (lk 86). Midagi ei tule tööta: "aiast siis on sulle kasu, kui sa tööga talle tasud" (lk 37); puu eest tuleb mitu aastat hoolt kanda, enne kui õisi ja vilju näed (lk 47). Tööd ei tohi narrida (lk 104), kui midagi teha, siis hästi (lk 80). Töö nõuab korda ja distsipliini: oskus klaverit mängida, ühel jalal hüpata, nagu kukk kireda ja vilistada pole midagi väärt, kui tunnis ei osata vait olla (lk 133); tindiplekk vihikus paneb Anne silmi pühkima (lk 135). Töö on uhkuseasi: oma kätega linn üles ehitada on palju huvitavam, kui lasta seda teistel teha (lk 99). Töö on rõõmu ja rahulduse allikas: kes tööd teeb, see rõõmu näeb (lk 73, 80), töö kiidab tegijat (lk 133). Jõukohaste ülesannetega on lapsed varakult töö maailma haaratud: tüdruk toidab tibusid (lk 32), lapsed töötavad aias (lk 46, 47) ja põllul (lk 86), "väike perenaine" teeb kodutöid (lk 74), poisid tassivad turult raskeid korve aedviljaga (lk 96), Maia hoiab last (lk 123), Meeli loeb vanatädile raamatust ette, koristab ta tuba ja käib poes (lk 113). Töö on tulevikuunistus: kui saaks oma kätega linna üles ehitada! (lk 99); lapsed tahavad saada lenduriks, masinistiks, autojuhiks, kapteniks, õpetajaks, arhitektiks, töötada vabrikus koos oma isa ja emaga (lk 124).

Tööd on aabitsas tõesti palju. Kuidas on aga lood õppimisega? Üllatav küll, aga uute teadmiste omandamisest, targemaks saamisest tehakse aabitsas juttu märksa vähem. Lk 52 ja

82—83 kiidetakse raamatut: Agol on mitu raamatut, ta armastab lugeda ja loeb väiksele õele ette; raamat räägib mitmes keeles ja on parim sõber. Lk 76 vahetavad Fanni ja Fedja uute tähtede F ja C õppimise foonil telefoni teel muljeid sellest huvitavast, mis nähtud vaadatud filmist ja mida võib leida raamatutest, kui kõik tähed on selged. Õppimine on seostatud korralikkuse ja distsiplineeritusega: pahad lapsed lõhuvad raamatuid ja palle, on riikard ja peksavad teisi, kuid "teine õpib, sõrmekest mööda ridu veab. Lugu pean poisist sest, korralik ja hea" (lk 116); tunnis peab vait olema (lk 133). Kõige tugevalt on sõna *õppimine* rõhutatud loos "Lenin" (lk 112): "Lenin õppis koolis hästi. /.../ Meie kõik peame meeles Lenini sõnu: "Õppida, õppida ja õppida!" Sellepärast õpime meiega hästi."

Kui sel taustal esitada küsimus, miks on vaja õppida, kas töö või lõbu jaoks, ning kas õppimine ise on pigem töö või mäng, näib kaalukauss kindlalt kalduvat töö poolele. Kas ei juhtu aga lastega siis sama mis robotiga lk 140—141? Robot tegi kõik tööd korralikult ära, oli sõnakuulelik ja vaikne, aga tal puudusid naerunupud. Kuigi ei saa öelda, nagu poleks aabitsas laste naerunuppudele vajutatud (näiteks humoorikad lood lk 41, 47, 53, 57, 84, 94, 108, 117), näivad naljadki rõhutavat mõtet, et õppimine on tõsine asi, tähtis töö. Naljades meenutatakse, et kirjutama peab vigadeta (lk 53), häbistatakse aja surnukslõõmist (lk 84, 108) ning laisku, kes pole veel lugema õppinud (lk 117).

LUGEMIK JÄTKAB AABITSA JOONT

L. Eiseni ja E. Hiie I klassi lugemik jätkab aabitsas väljendatud põhimõtete süvendamist. Ka õpetajatele mõeldud metoodilises juhendis "Emakeele õpetamisest" (Eisen 1978, 77) on öeldud, et "veel enam kui teadmiste pakkumine

on autorite taotluseks olnud õpilaste eetilise ja esteetilise kasvatamine palade sisu kaudu. Sellest lähtuvalt on lugemismaterjali hulgas enamikus palad, mille peamõtteks on õpilastes tahtemomaduste kasvatamine (tööarmastus, ausus, kohusetunne, vanemate inimeste austamine ja abistamine, tagasihoidlikkus jne)". Soovitavate "kommunistlike" omaduste hulgas on tööarmastus nimetatud esimesena ning tööle on nagu aabitsaski pööratud suurt tähelepanu. Loos "Laisk hunt" (lk 82) häbivääristatakse laiskust ja tuletatakse meelde, et enne, kui süüa saab, peab põldu kündma, äestama, väetama, saaki koristama, jahu jahvatama jne. "Kõik teevad tööd" (pildid lk 145), tööd tehakse isegi öösel, kui lapsed magavad ("Õine vahetus" lk 146); tööd teeb memm, taat ja vend (lk 184); tööd tehakse kolhoosis (lk 183); ema *hakkab kinnast kuduma, kui kõik on läinud tuduma* (lk 105). Puhkaval või harrastustega tegeleval täiskasvanul pole lugemikuski kohta. Ainus erand on tehtud emale naistepäeval: *Täna puhka, rõõmutse! Sinu pidupäev on see!* (lk 111). Lk 155 saame teada, et Lenin oli kõigi töötajate sõber; ta tahtis, et igaüks, kes teeb tööd, elaks hästi ja õnnelikult. Kohtame taas (lk 25) juba aabitsast tuttavat vanasõna: "Kes tööd teeb, see rõõmu näeb."

Paljud tööd on lastelegi jõukohased, näiteks peenarde rohimine (lk 184), nõõbi ette õmblemine (lk 7), kühsetamine ja koristamine (lk 41), nõude pesemine (lk 92), poes käimine (lk 112). Tööd teha on uhke, selle eest saab kiita: memm /.../ käsi kokku lööb, taat /.../ kiidab minu tööd (lk 184—185).

Nagu aabitsas, nii ka lugemikus rõhutatatakse tööga seotud hoolikust, korralikkust ja püsivust: mis täna tehtud, see homme hooletu (lk 19); iga algus on raske; harjutamine teeb meist-

riks (lk 20); Malle ei hiine kooli ega unusta oma asju koju (lk 16); raamatuid ei tohi rikkuda (lk 24); klassi põrandalt tuleb paberitükid üles korjata (lk 27).

Ka mäng leiab lugemikus sageli kajastamist: mitmesuguseid mängu tutvustatakse lk 11; 8-aastane Rein saab sünnipäevaks kraanaauto (lk 29); lapsed ehitavad lumememme ja peavad lumesõda (lk 34, 69); mängivad arsti (lk 163). Ometi ei unusta autorid lastele meenutamast, et oma kohustuste täitmine ja töö tegemine on tähtsam kui mäng. Juba lk 6 toonitatakse, et mäng tuleb kohe kõrvale jätta, kui midagi tähtsat (ema palve) vahele tuleb. Lk 144 tahab Mart teada, miks on inimestel käsi tarvis. Selgub, et käsi pole vaja mitte selleks, et palli mängida, kassi silutada või kive jõkke pilduda. Käsi on vaja töö tegemiseks. Lk 120 tahab Kaja teada, miks tal on kaks silma, kaks kõrva, kaks kätt, kaks jalga, aga üks keel ja üks nina. Vanaema seletab, et käsi on Kajal kaks sellepärast, et ta saaks paremini töötada, ainult üks keel ja nina aga sellepärast, et ta vähem lobiseks ega topiks oma nina sinna, kuhu pole tarvis. See on sedavõrd kõnekas mõtteavaldus, et selle juurde tasub veel hiljem tagasi tulla.

Metoodilisest juhendist (Eisen 1978, 79—80) saame teada, et nii aabitsas kui ka lugemikus on kasutatud läbivaid tegelasi, kellest osa on koolilapsed, esimese klassi õpilased, teised aga koolieelikud. Lk 6 näeme, et mängu katkestamine kohustuse täitmise nimel, mis ei ole veel jõukohane koolieelikutele Tiidule ja Triinule, on juba loomulik kooliealisele Mallele. Seejuures juhatakse lapsi oma hinnanguid kujundama otse küsimusega, milles puudub igasugune "hinnaalandus" mängivate koolieelikute osas: *Kes lastest meeldib sulle kõige enam? Miks? Mõttekäiku*, kus rõhutatakse töö paremust mängu

ees, jätkatakse järgmisel leheküljel, kus näeme, et juba koolieelik Tiitki on võimeline oma kuuele nõopi ette õmblema. Veelgi toonitab mõtet loosung lk 6: *Oktoobrilapsed on töökad lapsed*. Ka varsti järgnevatel lugudes "Tiit ja vanaema" (lk 2) ja "Meie läheme kooli" (lk 16) kriipsutatakse alla lapse eluviisi muutumist seoses kooliminekuaga: Tiidul on tore olla, ta mängib vanaemaga, peidab end ära, kehastab Buratinot, Sipsikut ja Karlssonit; Malle tõuseb aegsasti, peesib end hoolikalt, mõtleb, kas ta midagi maha pole unustanud, on tänaval ettevaatlik. Koolieelikust Tiidu elus on palju mängulisust, kirjatarkuse mitteoskamine ei takista tal olemast nupukas ja loov (lk 8, 9, 12, 48). Ka koolilapse äpardusi ja oskamatus on näidatud loovuse ja terasuse kontekstis (lk 20, 21), ent lugudes puudub mängulise muretuse atmosfäär: *Ants vaevleb kogu tunni harjutuse kallal. Töö ei lähe kuidagi* (lk 20); Siiri ei saanud matemaatikast *kuidagi aru, ta läks üleni punaseks ja vaikis* (lk 21). Kui meenutada, et tuleb vähem lobiseda ega tule oma nina sinna toppida, kuhu pole tarvis (lk 120), polegi päris selge, kas Antsu ja Siiri loovad vastused on kiiduväärt või rõhutatakse nendega vaid laste taunitavat oskamatus.

Kui kooliskäimist tutvustatakse koos distsiplineerumise, reeglite omandamisega (ei tohi asju maha unustada, liikluses tuleb olla ettevaatlik — lk 8, aabitsas lk 5—7; raamatuid ei tohi rikkuda — lk 24, paberitükke maha visata — lk 27), siis mänguga seostub ka soovimatuid tagajärgi: mäng tuletikkudega võib olla ohtlik (lk 100, 102); mängides võib kruusi katki teha (lk 115) ja end ära määrada (lk 123). Isegi väike Volodja Uljanov lükkab mänguhoos kogemata põrandale klaasist karahvini (lk 156). Vägisi tuleb pähe mõte, et just mäng on oma nina toppimine sinna, kuhu pole

vaja (vt lk 120). Lk 51 piltidele toetudes on võimalik moodustada mõttelised vastavused “õppimine — korralik” ja “mängimine — korratu”: alumisel vasakpoolsel pildil näeme korralikult kammitud juustega tütarlast koristatud laua taga õppimas; parempoolsel pildil näeme korratut lauda, mille taga on sassis juustega tüdruk, kellel on nukk kaenlas ja kruus käes — pole päris selge, kas ta joodab oma nukku või joob ise; all on öeldud, et *korralik* ja *korratu* on vastandsonad.

Muidugi on nii aabitsas kui lugemikus õppimist — õpitakse ju seal esitatud tekstide ja piltide kaudu lugemist, saadakse teadmisi loodusest, inimeste tööst jne. Õppimise räägitud pole aga lugemikus ju palju. Kohe esimesel leheküljel (lk 3) näidatakse lastele, kui palju võib õppida raamatutest: *Kui lähed kooli, saad kaasa laeka, mis on nii kaval meistriteos, et tema sisse mahub maailm, kuid ise on ta sinu peos*. Lk 25 toonitatakse õppimise väärtust mõtteteraga: *Halb ei ole see, kui sa veel ei tea, halb on see, kui sa ei õpi*. Edasi rõhutatatakse, et õppimine on raske ja nõuab vaevanägemist ning et selle juures võib ette tulla ka naljakaid äpardusi (lk 20 ja 21). Rohkem on räägitud hoolikusest ja distsiplineeritusest, mida õppimine nõuab (lk 16, 19, 24, 25, 27, 28, 51). Nagu aabitsas, nii esineb ka lugemikus ühe õppimise motiivina Lenini tahe: *Ainult viite peale õpin koolis ma, sest et Lenin tahtis: õpi hoolega!* Peale luuletuse lk 3 on õppimist kui toredat, köitvat tegevust kirjeldatud vaid lk 180: *Koolis oli emakeele tund. Õpetaja jutustas, kuidas siil talveunest ärkab. Lapsed istusid, käed süles. Pinkidelt rippus hulk väikesi jalgu. Silmad olid pärani ja mõnel innukal kuulajal isegi suu lahti.* (Tõsi küll, seda kirjeldust devalveerib mõnevõrra sõnaseletus pala all: “innukas — hoolas”. Kas on see lapsus tõe-

poolest freudilik vihje, et õppimise hoolsusetooria on seljatanud innukusetooria?)

EISENI AABITSAS ÜHINEVAD TALUPOJAKULTUURI TÖÖARMASTUS, LUTERLIK TÖÖKUSEÕPETUS JA NÕUKOGULIK TÖÖPAATOS

Valides töö üheks aabitsa ja lugemiku läbivamaks teemaks, toetuvad autorid pikaagestele traditsioonidele. Eesti talupoeglikule rahvakultuurile viitavad autorid tööteemaliste eesti vanasõnadega (vt eespool). Talupoja elus oli loomulik, et *kui töö lõpeb, lõpeb leib* ning *töö ei lõpe enne, kui kaks kätt rinna peal*. See pärast *tee tööd ja kinnita võöd, töö töö ajal, jutt jutu ajal*, alles *kui töö tehtud, hea hingata*. *Töö õpetab tegijat, töö kiidab tegijat, töö ei teota kedagi, laiskust laidab igamees*.

Talupoeglikku töö au sees pidamist võimendas luterlik töökuse ja usinuse õhutamine: “Aita, armas isa, et me usinasti teeksime, mis meie kohus on, ja alati kui Sinu ustavad ja sõnakuulelikud lapsed käituksime” (Martin Lutheri hommikupalvest); “Tee tööd, näe vaeva, siis saad taeva” (Eisen, M.J.). Ka 1804. a kukeaabitsale esmakordselt juurdelisatud “kukeluuletus” rõhutab: “Tössidus sind juhhatago, et on õige sinno meel. Tõ ja sanna tunnistago, tru ja puhhas sinno keel.”

Venemaa proletaarse revolutsiooni loosung “Kes ei tee tööd, ei pea ka sööma!” ja sellele toetuv nõukogulik tööpaatos lisas traditsioonilisele tööaustusele veel ühe tahu. Nii on ka Eiseni aabitsas ning Eiseni ja Hiie lugemikus rahumeelselt kõrvuti eesti rahvakultuuri “Kes tööd teeb, see rõõmu näeb” ning nõukogulik “Õine vahetus”. Samuti võib hoolika ja usina Malle ettevalmistused kooliminekukuks lugemiku palas “Meie läheme kooli” vabalt kõrvutada oma ko-

huse täitmise rõhutamisega luterlikus manitsuses “Mispärast ma ka halva ilmaga kirikusse lähen?”

Töö paratamatuse, oma kohuse vastuvaidlematu täitmise, kuulekuse ja distsiplineerituse rõhutamine tõukab mängu kui spontaanse, oma huvist lähtuva tegevuse tagaplaanile. Ilmekalt väljendub see vene psühholoogi Aleksei Leontjevi vaadetes, mil vastavust nõukogulikele taotlustele kinnitab Lenini preemia omistamine tema teosele. Leontjev kirjeldab kooliminekut sellise sündmusena lapse psüühilises arengus, mida on raske ülehinnata. Selle sündmusega muutub kogu lapse suhete süsteem ümbritsevaga. Kuigi lapsel võisid ka enne kooliminekut olla oma ülesanded, tekib nüüd oluline uus kohustus — kohustus ühiskonna ees. Selle kohustuse täitmisest hakkab sõltuma tema koht elus, tema ühiskondlik funktsioon ja roll ning kogu tema edasise elu sisu. Alles koolitükke ette valmistades tunneb ta esimest korda, et tegeleb tähtsa asjaga. See on midagi muud kui tema varasemad mängud. Lapsele võis mänguasja osta või mitte osta, aga õpiku ja vihiku peab talle ostma. Koolimineku muudab ka lapse varasemaid intiimseid, “koduseid” suhteid: kui head need ka poleks, õpetaja pandud halb hinne tumestab neid igal juhul. Õpetaja pandud “kaks” on hoopis midagi muud kui varasem lasteaiakasvataja kaebus. Hinne otsekui kristalliseerib endasse need uued suhted, selle uue suhtlemisvormi, millesse laps on astunud. Isegi kui laps püüab oma käitumisega õpetajat mitte millegagi kurvastada, ei kolista kordagi lauaplaadiga, ei räägi tunni ajal pinginaabriga, ning väga, väga püüab — kuid ometi eksib etteütluses, kirjutades lillede ja lindude nimed suure algustähega, saab ta ikkagi õpetajalt halva hinne. Ning siin ei aita vabandus: “Ma ei teinud nii mee-

lega.” See on koolihinde objektiivsus. Ka uus hinne, “neli” või “viis”, ei kustuta saadud “kahte” tema päevikust, ei tee viga olematuks.

Hirm teha vigu, hirm eksida peegeldub ka vaatlusalusel lugemikus. *Tiit tegi mängides kogemata kalli kruusi katki. /...// Isa/ tuli tuppa ja küsis: “Kes tegi kruusi katki?” Tiit värises hirmust ja ütles: “Mina.”* (lk 115). *Poiss tuli koolist ja kott oli raske, küll oli raske, koledasti raske. Koti sees oli poisil —ehmatate, jah te — koti sees oli poisil neli prisket kahte* (lk 25). *Siiri läks tunnis üleni punaseks ja vaikis* (lk 21). *Lastel hakkas häbi. Sellest ajast peale mõistsid lapsed paberitükikeste kõnet* (lk 27). *Aga Anne vaatas plekki ja aina pühkis silmi* (aabitsas lk 135).

Halastamatute seadustega kooli, mis Leontjevi kirjeldusest vastu vaatab ja mis võib purustada isegi koduse intiimsuse, võib R. Burnsi terminit kasutades iseloomustada vabrik-koolina. Kool kui vabrik loob õpilaste jaoks sellise elukeskkonna, kus nõutakse sõnakuulmist ja pidevat rakendatust, oma huvide ja vajaduste allutamist üldkehtivale töögraafikule ja teiste inimeste korraldustele; allumist isikupäratule gruppitöötusele; elu hindamise objektina, pideva järelevalve all olles; püüdlikkust teatud ametlike autasude nimel. Sellele vastandub perekonnataoline kool, kus valitseb soe koostööatmosfäär; kus kõiki peetakse tingimusteta vastuvõetavateks; kus kool nagu perekond toetab oma iga abivajavat liiget; kus kehtestatakse sellised käitumisreeglid ja piirangud, mis oleksid vastuvõetavad kõigile ühiskonna liikmetele ja mis jätaksid piisavalt ruumi individuaalsele vabadusele.

Hollandi kultuuriloolane Johan Huizinga on oma 1938. aastal ilmunud tuntud teoses “Mängiv inimene” kirjutanud, et mängu esimese põhitunnuse

võib seostada vabadusega; mäng on vaba, mäng on vabadus. Sel taustal pole üllatav, et nõukogulik arusaam koolist ja õppimisest vältis mängu ning eelistas perekonnataolisele koolile vabrik-kooli. Mängu ei armastanud teinigi totalitaarne süsteem: Huizingal tuli oma vaadete tõttu saksa koonduslaagris istuda.

Siiski, nagu öeldud, ei saa vabrik-kool tekkida tühjale kohale. Arusaam tööst kui kohustusest, mis tuleb vastuvaidlemata ära teha ja mille hulka kuulub ka õppimine, on sügavalt juurdunud meie rahva teadvusse. Kui lugesin teise õppeaasta üliõpilaste, tulevaste õpetajate analüüsivaid kirjutisi "Minu vanemate kasvatustüüli ja selle mõju minu arengule", mis olid valminud 1995.a detsembris õppetöö raames, kohtasin neis sageli sügavat tänulikkust oma vanemate isegi karmide töökasvatuse meetodite suhtes. Pille (nimed on muudetud): *Isa kasvatustüüli õpetamise juures oli järgmine: Ta võttis tühja ruudulise vihiku ja kirjutas sinna /.../ ülesandeid. Terve vihiku. Algul pidin ära tegema umbes 5 lehekülge, ja kui vastuste hulgas oli rohkem kui 3 viga, tuli lahendada kõik ülejäänud. Ja nii iga päev. /.../ Hiljem alles mõistsin, kui palju sellest abi oli. Sellest tulenes ka minu huvi /selle õppeaine/ vastu, mida praegu õpin. /.../ Ema oli karmim. /.../ Kohe kui tuli sisse /.../ viga või käekiri muutus lohakaks, tuli kõik otsast alata. /.../ Tavaliselt läks mul õppimine poole ööni. /.../ Kui nüüd analüüsida isa ja ema /.../ kasvatustüüli, siis leian, et nad olid ja on mu parimad õpetajad. /Ilma sellela/ ei oleks ma praegu siin koolis. Kaisa: Meilt kõigilt lastelt on nõutud, et kui midagi teed, tee korralikult. Nn sea seljas tehtud asju ei ole kunagi meie peres sallitud. See on teinud minust kohusetundliku ja tööd armastava isiksuse, samuti ootan oma kohuste täitmist /.../*

teistelt, kellega suhtlen. Vello: Mäletan, /.../ kuidas mind sunniti lugema raamatuid, kirjutama kirjandeid ja arvutama. Kuigi see tihtipeale tundus väga vastiku ja tüütu tegevusena, /kasvas sellest välja/ teatud kohusetunne, et iga inimene peab ise endaga toime tulema. Ei tekkinud kiusatust, et õppimise asemel võiks hoopis millegi muuga tegelda. Mikk: Oma vanemate kasvatustüüli kohta võiksin öelda, et see on üpris autoritaarne olnud. Ma olen lapsena päris tihti rihma saanud, kuid seda mitte ilma asjata. Tavaliselt olin oma karistuse ausalt ära teeninud — koolis kakelnud, õpetajatele vastu hakanud jne. /.../ Kui ma noorem olin, kontrollis ema alati õhtuti, kas mul on ikka kõik õpitud. Mõnedele inimestele see ei meeldi ja tekitab vastumeelsust õppimise suhtes. Mina aga arvan, /et see/ kujundas minus harjumuse õppida. /.../ Olen pidanud kodus palju tööd tegema, sellepärast pole ükski töö mulle võõras. Pidev tegutsemine kujundas minus positiivse suhtumise tööosse. Kui ma midagi lohakalt tegin, pidin selle töö uuesti /.../ tegema. Tänu sellele on mul kujunenud harjumus kõiki asju teha korralikult. Muide — Pille, Kaisa, Vello ja Mikk kuuluvad eagruppi, kes on alustanud oma kooliteed Eiseni aabitsaga.

Töökasvatust rõhutav Eiseni aabits näib olevat meelepärane ka algklassiõpetajatele. Eesti Algklassiõpetajate Seltsi aseesimees Õie Vollrat on ajakirjanduse veergudel öelnud, et ükski praegusest kolmest Haridusministeeriumi poolt koolides kasutamiseks soovitatud aabitsast ei sobi lugemaõpetamiseks ning seetõttu hangitakse nende kõrvale vanu aabitsaid. Et Eiseni aabits oli kasutusel kuni praegu soovitatud aabitsate ilmumiseni, alates aastast 1974, võib arvata, et silmas on peetud just seda.

(Järgneb)

Andres Vahisalu

KAKS LAULU KOOLILASTELE

Need kaks lugu on mõeldud väiksematele laulusõpradele. Esimesel lool on uhke pealkiri — *Kuldlauluke*. Kuldsele päikesele ei jää kuldse põrnika maapealne tegevus märkamata, põrnika usinast tööst antakse teada ka kuldnokale. *Kuldlaulukest* võib esitada väikese kooriga (või rühmaga).

Teises laulus *Seitse sokku* on tunda lähenevat suve. Siis juhtub kindlasti midagi lõbusat.

Ega muud kui — head laululusti!

ANDRES VAHISALU,
TPÜ kontsertmeister

KULDLAULUKE

H.Mänd



- 1 Kuld - ne päi - ke! Kuld - ne päi - ke ! Mis sa pil - velt näed?
- 2 Kuld - seid . lill - li , kuldseid tähti kimbuks kok - ku seab.



- Väi - ke kuld - ne põr - ni - kas näe sõi - dab ü - le mäe.
Kuld - nokk! Kuld - nokk! Tead, et kuld - ne põr - ni - kas neid veab.

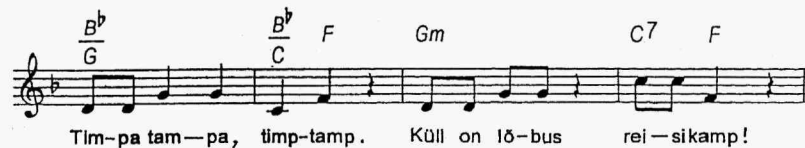
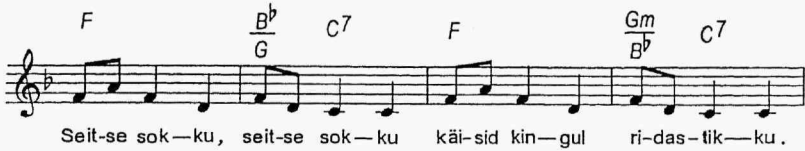


Tin - ker - tan - ker kuld - ne van - ker kõ - li - seb ja rõkkab naer.

Seitse sokku

K. Kangur

Röömsalt



EEVA TALTSILT "KOOLIUUENDUSLASELE"

**Pärnu Kodumajanduskooli direktress
oma kooli eilsest, tänasest, homsest**



Pärnu Kodumajanduskooli direktress Eeva Talts.

Pärnu Kodumajanduskool alustas 3. sept 1990. Seega võib enam kui viie aasta põhjal kokkuvõtteid teha. Alustasime nullpunktist, esimese vajaliku töövahendi — voki — ostsin kuulutuse järgi oma raha eest. See oli aeg, kus kõik tahtsid osta ja keegi ei tahtnud müüa. Külmkappe, elektripliite, õmblusmasinaid jms müüdi lubade alusel.

Esimese kooliaasta elasime Pärnu Humanitaargümnaasiumi tiiva all, 1991. aastast aga juba omas majas Pühavaimu 26, kus 1926. aastast oli tegutsenud Pärnu Linna Naiskutsekool (algsest õmblemise osakonnaga). 1932. a avati seal ka kodumajapidamise eriklass, edaspidi ka kodukäsitöö ja kangakudumise klassid. Seega võime oma kooli lugeda naiskutsekooli järglaseks.

Meie taotlus oli mitmekülgne haridus eeskätt taluperenaistele, sest juba tollal lootsime talumajapidamise tagasitulekut. Mõeldud oli ka linnanaistele, sest käsitöö, toiduvalmistamine ja õmblemine on ju puhtnaiselikud erialad. Õppekavade koostamisel tuginesin omaaegsete kodumajanduskoolide, Soome perenaise- ja kodu-

majanduskoolide õppekavadele. Soovisime tütarlapsi, eriti põhikooli lõpetanuid koolitada võimalikult kodu lähedal.

Alustasime rajooni alluvuses, seega munitsipaalkoolina, seejärel riigikoolina HMi halduses ja nüüd oleme taas maakonna hallata, riigikooli õigustes.

Oleme püüdnud tegutseda paindlikult ja minna kaasa meie ühiskonnas toimuvate muutustega. See omakorda on põhjendanud teatud ebastabiilsuse — kool tundub olevat kui Tallinna linn, mis kunagi valmis ei saa.

Millised muutused oleme läbi teinud? Alustades arvasin: põhikooli lõpetanutele ei pruugigi keskharidust anda. Piirdusime kooli profiili kuuluvate ainetega: majandusõpetus, tervishoid, psühholoogia, lastekasvatus, aiandus, ja erialaainetega: kostüümi ajalugu, kunstõpetus jms, ning sinna juurde veel keelteõpetus. Aga selgus kohe: Eesti lapsevanemad soovivad, et nende lapsed omandaksid tingimata ka keskharidust tõendava dokumendi. Nii leidsime koostöös Pärnu Õhtukeskkooliga kompromisslahenduse — need õpilased, kes soovivad omandada keskharidust (valdav enamik), saaksid õppida õhtukoolis meie kooli poolt koostatud tunniplaani alusel. Õppepäeva pikkus ei tohiks ületada 8 tundi. Õpilase jaoks on see sisuliselt nagu üks kool, lõpetanu saab 2 tunnistust — õhtukoolist keskkooli lõpetamise kohta ja meilt kutse omandamise kohta. Õppeaeg 3 aastat (keskkooli lõpetanud õpivad kodumajandusosakonnas 2 aastat). Meie arvates toimib selline korraldus hästi ja annab võimaluse omandada kutseharidus ka nendel õpilastel, kes üldkeskharidust ei saa (taha) omandada.

1995. a sügisel alustasime üheaastase kursusega vaimsete puuetega õpilastele. Nendest võimekamad saavad kutseõpinguid jätkata kolmeaastases põhigrupis. 1993. a alustasime ka sotsiaalhooldustöötajate koolitamist, seda põhiliselt Soome Otava Sotsiaalhoolduskooli toel ja nõul. Selle koolituse pikkus on 10 kuud.

Algul andsime oma õpilastele täpsema kutsevaliku võimaluse esimese õppeaasta lõpus. Varjab ju sõna “kodumajandus” Eesti oludes nii toiduvalmistamist, käsitööd, õmblemist kui ka põllumajandust. (Meie koolis on õpilastel võimalus valida kokk-kondiitri, õmbleja või käsitöömeistri eriala vahel.) Niisiis õpiti esimesel aastal kõiki eriala- ja üldaineid ühtviisi, vaid praktika toimus vastavalt valitud erialale.

Õpilased soovisid aga diferentseeritud õpetamist, seepärast võtsime 1995. a sügisel õpilasi vastu nii, et pooled õpivad kokk-kondiitriks, pooled käsitöömeister-õmblejaks. Seda nii põhikooli kui ka keskkooli lõpetanute osas.

Meie kool on näide sellest abist, mida saadi eriti kooli algusaastail naabermaadest. Olen veendunud, et nii vähe pole Eesti riigi jaoks ühegi kooli asutamine maksma läinud kui Pärnu Kodumajanduskool. Oleme saanud vajalikke seadmeid ja tööriistu (enamik küll pruugitud, kuid kasutamiskõlblikud) Soomest, Rootsist, Saksamaalt, Norrast ja ka Ameerikast. Ka õppekirjandust oleme saanud kõigist eelnimetatud maadest pluss veel Kanadast. Eriti on meid toetanud Järvenpää Kodumajandusõpetajate Kool ja Otava Sotsiaalhoolduskool. Järvenpäält on meil käinud õpetajad tutvustamas ja nõustamas-juhendamas korrastustööde ja toiduvalmistamise õpetamist, nad on nõustanud meid ka õppekavade koostamisel. Meie õpilased ja õpetajad on saanud seal praktilal olla. Koostöös Järvenpää kooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooliga koolitame kutseta kodumajandusõpetajaid, järjekordne sessioon toimus k.a 1.—3. aprillini meie koolis.

Otava Sotsiaalhoolduskool on meid aidanud sotsiaalhoolduse õppekava koostamisel ja võtnud sotsiaalhoolduse õpilased igal aastal ühenädalasele praktilale

Mikkeli läänis. Otava õpilased on olnud praktikal Pärnu linnas ja Pärnu-Jaagupis, juhendajaks-organiseerijaks meie kool. Otava kooli psühholoogiainimestri Outi Markkanen, kes valdab eesti keelt, õpetab meie õpilastele psühholoogiat. Koostöös Otava kooliga loodame alustada Pärnu maakonna töötavate, kuid kutsehari-
duseta sotsiaalhooldustöötajate koolitust.

Meil on olnud praktikal ka Mikkeli Kodumajanduskooli õpilasi, kes on tegelnud tarbijakaitse ja tarbimisõpetusega ning pidanud sellekohaseid loenguid kooliski.

Nii võib öelda, et meie koostöö nimetatud koolidega on enam vaimset, vähem materiaalselt laadi. Teiste maade koolidelt oleme saanud põhiliselt materiaalselt abi. Valusalt kõlab kõrvus ühe Norra kolleegi ütlus, et talle on täiesti arusaamatu olukord, kus koolil on edasiseks eksisteerimiseks midagi hädasti vaja ja selleks ei leita raha.

Oleme pürgimas koolituskeskuseks käsitöö ja kunstiõpetuse alal. Julgust selleks annavad kolmeaastased kogemused üle-eestiliste nädalaste käsitöökursuste korraldamises (põhiliselt kangakudumine, niplispits ja masintikand). Koolil on olemas kõik tööriistad ja -vahendid 60 õppijale. Seega võib kursustele tulla, kaks kätt taskus. Kolmel aastal on meil toimunud ka kunstiõpetajate kursused. Kahjuks ei ole koolil oma ühiselamut, mistõttu oleme ses suhtes üürisõltuvuses. Pärnu on väga sobiv koht kursuste läbiviimiseks ja Eesti õpetajaskond peaks küll väärima üht pansionaati Pärnu linnas.

Pingerikka töö ja konkurentsi tingimustes häirivad mõned HMi seisukohad. Näiteks pingutatult noriv kutsehariduse tulemuslikkuse taganõudmine, kusjuures kriteeriumiks oleks lõpetanute erialasele tööle minek, seejuures hästitasustatavale (*sic!*) tööle minek.

Kahjuks on ja jääb elukutseid, kus kõrget palka ei tasu loota. Ükski ühiskond ei püsi ainult pangatöötajatel ja äriinimestel. Samuti ei kao iial vajadus inimeste järele, kellel ka käed midagi teha oskavad. Ja rahvuslikke traditsioone ning rahvakunsti kannavad suuresti edasi just käed, jalad ja suu. Ning seegi ei ole ajuvaba tegevus.

Leitakse, et kutsekoolis õppimine on maksumaksjate raha kohutav kulutamine, eriti kui lõpetanu ei lähe erialasele tööle. Kedagi ei paista häirivat, et keskkoolis vaid rahuldavate hinnetega lõpetanu ei pääse kõrgkooli, ei oma kutset, ei leia tööd, ei tule iseendaga toime ja on samamoodi maksumaksjate raha kulutanud.

Rakendusliku kõrgkooli kõrval võiks enam tähelepanu pöörata rakenduslikule keskkoolidele. Selleks tuleks välja töötada peamiste erialagruppide õppekavad, kus oleks määratletav üldharidusainete sisu ja maht. Keskkoolide juurde moodustatud kutseõpperühmade kohta võib juba ette arvata üldhariduse domineerimist kutsehariduse üle.

Sellises kontekstis näen pedagoogikaülikooli ülesannet esijoones õppemetoodika ja õppepraktika korraldamises. Tahaks ka loota, et rahade jagamine koolidele toimuks enam tegelikke olusid arvestavalt. Eneseväarikust alandab, et raha eraldatakse koolidele, kellel on nõukogude ajal rajatud baas olemas, vastuvõtt seejuures alatäidetud, sageli ka ruumi üleküllus. Meie kool tegutseb ca 180 õpilasega 500 m²-l, kuhu siiski on ära mahutatud kangakudumise õpperuum, õppekööök ja kaks õmblusklassi.

Usun, et meie kooli lõpetanud tulevad toime igas olukorras, sest nii praktilistes töödes kui ka koolielu igapäevas on nad pidanud otsima ratsionaalseimat lahendust ja parimat tulemust.

НОВЫЙ ПРЕДМЕТ И ВЕЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Что будет, если однажды урок литературы навсегда исчезнет из школьного расписания? Поначалу не произойдет ничего, что можно обнаружить невооруженным глазом. Первые симптомы социальной дисгармонии и регресса проявятся лишь через несколько поколений. В условиях сегодняшней Эстонии эту проблему отнюдь нельзя отнести к числу абстрактных. Пятьдесят лет в русских школах Эстонии не было урока эстонской литературы. Последствиями социальной дисгармонии ныне занимаются политики и государственные чиновники.

Нет смысла вновь и вновь перечислять все те аспекты недавнего прошлого, которые так или иначе способствовали смещению этно-социального баланса общества. Очевидно одно: существующие сегодня проблемы преподавания эстонской литературы в русской школе были запрограммированы советской системой образования. Вместе с тем политико-экономические потрясения конца восьмидесятых - начала девяностых годов пока так и не привели к формированию принципиально новых педагогических традиций. Кардинальные перемены произошли за последние годы в сфере преподавания эстонского языка как языка государственного, однако урок эстонской литературы до сих пор существует на полуофициальных началах. Не забудем, что преподавание эстонского языка в русских школах Эстонии было начато на факультативных началах еще в середине сороковых годов. Урок эстонского языка существовал в расписании русских школ на протяжении всего периода Эстонской ССР, наперекор диктату общесоюзной программы, последовательно игнорировавшей национальные культуры. Что же касается преподавания эстонской литературы, то эта проблема актуализировалась совсем недавно - только в начале девяностых годов. При этом вплоть до настоящего времени здесь ощущается определенная непоследовательность, ибо школы вынуждены исходить из своих практических возможностей, равно как и Государственный департамент школ, стремившийся адекватно реагировать на внезапно открывшуюся потребность в учебной литературе по новому предмет.

Сегодня, как мне кажется, настало время взглянуть на вещи несколько шире и признать, что если потребность изучения эстонского языка доволь- но четко мотивируется психологически, стимулируется формальными требованиями, предъявляемыми экзаменами на категорию и на гражданство, то необходимость изучения эстонской литературы осознана значительно слабее, поскольку определяется не столько насущными неотложными потребностями, сколько перспективной логикой гармоничного развития нашего общества, потребностью преодоления внутренней культурной разобщенности.

О серьезности проблемы свидетельствуют и конкретные цифры. В 1994/95 учебном году дипломантами кафедры эстонской литературы Таллиннского педагогического университета был проведен выборочный опрос

выпускников старших классов русских школ в шести городах Эстонии /**Мяги 1995**/. Из 118 абитуриентов Выру, Тарту, Пярну, Кохтла-Ярве, Нарвы и Таллинна 36 человек, или 31 процент, заявили о том, что вообще не читали эстонской литературы. 17 человек, или 14 процентов, прямо признались, что эстонская литература им не нравится. 35 человек, или 30 процентов опрошенных, сказали, что кое-что из эстонской литературы им нравится, а кое-что не очень. Вполне положительно оценили произведения эстонских авторов 30 человек - всего лишь около четверти всех опрошенных.

Из шести русских школ, в которых проводился опрос, только в трех эстонская литература преподавалась как отдельный предмет. Еще в одной школе произведения эстонских писателей эпизодически изучались на уроках русской и мировой литературы. Абитуриенты двух русских школ вообще ничего не слышали об уроке эстонской литературы. Такова объективная реальность.

Надежду на перемены к лучшему вселяет положение дел с учебной литературой. По сравнению с 1990 годом, когда эстонская литература впервые была включена в учебный план в качестве самостоятельного предмета, ситуация заметно улучшилась. Если прежде процесс создания учебной литературы напоминал стихийное латание множества внезапно открывшихся дыр, то теперь составители учебников и программ получили возможность качественно углубить свои разработки, охватывающие учебное пространство с пятого по двенадцатый класс.

К 1995/96 учебному году для русских школ создано три самостоятельных курса эстонской литературы - один концентрический и два линейных. Наиболее широкое применение пока нашел адресованный 5-8 классам концентрический курс Ирины Белобровцевой, охватывающий творчество 33 авторов: от Ф.Р.Крейцвальда до Э.Рауда. Успешно применять на практике эту разработку можно благодаря соответствующей книге для чтения, вышедшей в двух частях еще в 1991 году /**Белобровцева 1991а, Белобровцева 1991б**/. На протяжении трех лет этот курс оставался единственной формой знакомства учеников русских школ с эстонской литературой. Последняя усовершенствованная редакция относится уже к 1995 году. Таким образом, в средних классах положение дел с учебной литературой представляется сейчас наиболее благополучным.

В 1995 году, помимо этой испытанной временем разработки, появилось еще два линейных курса. Первый из них, составленный автором этой статьи, адресован 9 классу и представляет произведения 20 авторов, творивших в период с начала XIX века до наших дней /**Каллас 1995**/. Курс этот пока существует лишь в виде программы и не находит широкого применения из-за отсутствия адекватного учебника-хрестоматии. Другой линейный курс, созданный также И. Белобровцевой, охватывает 10-12 классы и представляет эстонскую литературу с момента ее возникновения до настоящего времени. В концептуальном плане эта разработка была воплощена в жизнь еще в 1994 году в виде программы факультативного курса для старших классов /**Белобровцева 1994**/. В конце 1995 года вышла "Хрестоматия по эстонской литературе для старших классов" И.

Белобровцевой, развивающая идеи, заложенные в прежнюю программу **/Белобровцева 1995/**.

Появление этой, пока еще малоизвестной в русских школах книги должно поднять уровень изучения эстонской литературы. Новая хрестоматия по числу представленных авторов сопоставима с составленной в 1993 году Мяртом Хенносте программой по эстонской литературе для старших классов эстонских школ. Конечно же, подходы тут совершенно разные, но, тем не менее, налицо и определенное сближение. Так, весьма важно, что в своей последней разработке И.Белобровцева впервые представила читательской аудитории русской школы творчество писателей-эмигрантов, покинувших Эстонию в 1944 году. В книгу вошли произведения таких своеобразных поэтов, как Ильмар Лаабан и Калью Лепик.

Говоря о специфических различиях линейных курсов эстонской литературы для старших классов русских и эстонских школ, следует отметить не столько разницу в широте круга изучаемых авторов, сколько отличия концептуальные и разную глубину погружения в тот или иной исторический период. Не вдаваясь в детали, можно сказать, что программа эстонской школы в большей мере обращена к современности, в то время как в русской школе более основательно изучается классика - все то, что было создано до второй половины XX века.

Подобный перепад объясняется двумя обстоятельствами. Прежде всего формирующаяся в русской школе традиция преподавания эстонской литературы предполагает обращение к классике как к эталону, позволяющему впоследствии истинно оценить эстетическую значимость творений современников. Стоит отметить что начало изучения родной литературы в эстонской национальной школе восходит к 1867 году. В это время из-под пера Карла Роберта Якобсона выходит первая часть книги "Kooli lugemise raamat", ставшей первым учебником эстонской литературы, содержащим творения тогдашних современных авторов - Ф.Р.Крейцвальда и Л. Койдулы. В русские школы Эстонии эстонская литература вошла на столетие с лишним позже.

С другой стороны, изучение эстонской литературы в русских школах связано с проблемами переводов. Приведенные выше данные выборочного опроса абитуриентов русских школ показали, что читать произведения эстонских писателей в оригинале могут пока не более 26 процентов старшеклассников. Следовательно, 74 процента, или почти 2/3 учеников, не могут обойтись без посредничества переводчика. Как известно, начиная с конца восьмидесятых годов объем переводов эстонской художественной литературы на русский язык стал стремительно падать. Все это естественным образом отразилось и на содержании существующих сегодня школьных программ. Составители вынуждены ориентироваться прежде всего на доступные школьникам классические тексты, зачастую просто не имея возможности обратиться к произведениям более современных авторов.

Эта тенденция несомненно наложила свой отпечаток и на восприятие школьников, в сознании которых эстонская литература нередко воспринимается исключительно через призму псевдомифологии /"Калевипоэг"/ и критического реализма конца XIX - начала XX века /рассказы Ю.Лийва,

Э.Вильде, А.Кицберга/. Прибавив к этому романтическую патетику поэзии Л.Койдулы, можно получить классический стереотип восприятия эстонской литературы не только учениками русских школ, но и многими не имеющими специальной подготовки преподавателями. Исходя из этого, сверхзадачу линейного курса эстонской литературы в русской школе можно сформулировать как расширение этого упрощенного представления до качественно иного уровня, до осознания того, что в рамках сравнительно молодой национальной литературы существует великое многообразие всевозможных эстетических установок, во многом аналогичных тем, каковые существовали в масштабах европейской литературной традиции. Такому подходу вполне соответствует и адресованная старшим классам хрестоматия И. Белобровцевой.

Что же касается ломки стереотипов, то стоит заметить, что действующие ныне не только в русских, но и в эстонских школах программы по эстонской литературе охватывают не более одной шестой части авторов, представленных в вышедшем в 1965-1991 годах академическом пятитомнике "Eesti kirjanduse ajalugu" /ЕКА 1965-1991/. Если принять во внимание, что сегодня даже этот авторитетный источник признан уже далеко не исчерпывающим, перспективы покажутся и вовсе не-обозримыми... Однако в сфере преподавания литературы важно не столько количество авторов, сколько качество подхода.

Несмотря на определенный практический опыт, традиция преподавания эстонской литературы в русской школе пока не может твердо опираться на какую-то единую теоретическую концепцию. Нельзя сказать, что традиционные методические постулаты не могут быть использованы и в отношении нового учебного предмета. Однако помимо этих всеобщих установок необходимо более глубоко осознать и специфические аспекты.

Рассматривая методику преподавания литературы как систему теоретических постулатов, обращенных к понятиям "текст" и "понимание", невозможно пройти мимо философской герменевтики как учения, обращенного к самой сути идеи образования и особой роли в нем гуманитарных наук. Зародившись в эпоху Реформации и оформившись в самостоятельное философское направление только в текущем столетии, философская герменевтика обрела концептуальную целостность в вышедшем в 1960 году из-под пера немецкого мыслителя Ханса-Георга Гадамера труде "Wahrheit und Methode". Это произведение дает авторитетное и прочное теоретическое обоснование не только методике преподавания литературы, но и гуманитарному образованию как таковому.

Социально-историческое сознание XX века требует признания недостаточности присущего естествознанию индуктивного метода. Движение от единичного факта к закономерности не может считаться абсолютно исчерпывающим. *"Единичное не служит простым подтверждением закономерности, которая в практических обстоятельствах позволяет делать предсказания. Напротив, идеалом здесь должно быть понимание самого явления в его однократной и исторической конкретности. При этом возможно воздействие сколь угодно большого объема общих знаний, цель же состоит не в их фиксации и расширении для более глубокого пони-*

мания общих законов развития людей, народов и государств, но, напротив, в понимании того, каковы этот человек, этот народ, это государство, каково было становление, другими словами - как смогло получиться, что они стали такими", - пишет Гадамер, выдвигая глубочайшую идею, способную трансформироваться, в частности, и в теоретическую основу преподавания в русской школе эстонской литературы, поскольку направленное на социальную адаптацию педагогическое воздействие такого курса заключается именно в том, чтобы через обращение к художественному тексту и связанному с ним культурно-историческому контексту помочь ученику русской школы найти ответ на вопрос: каковы они, коренной человек и народ Эстонии? Каков был внутренний путь, предшествующий их нынешнему состоянию? /Гадамер 1988, с. 46/.

Другой существенный постулат философской герменевтики связан с основным объектом ее пристального внимания - феноменом понимания. Для Гадамера понимание является не просто средством научного познания, но формой самого существования человека. Подчеркивая историческую сущность всякого понимания, немецкий философ констатирует необходимость понимания исторической взаимосвязи как взаимосвязи смысловой. Отсюда просматривается возможность теоретического объяснения педагогического воздействия линейного курса литературы. Хронологический принцип составления программы по эстонской литературе позволяет одновременно объять минувшее и настоящее. Эффект понимания возникает именно за счет слияния временных горизонтов. При этом сам исторический мир воспринимается как огромный и чуждый текст. Литература обретает масштаб модели социального мира. Идеализированное стремление к пониманию литературного текста сопоставляется с эмпирическим стремлением к познанию мира сущего. Подобный подход значительно расширяет проблематику преподавания эстонской литературы в русской школе, придавая ей масштаб универсальности.

В самом деле, по Гадамеру, всякое теоретическое образование вообще, а значит и преподавание эстонской литературы в русской школе, в частности, связано со стремлением заниматься чем-то, не являющимся непосредственным, относящимся к сфере памяти и мышления. По этой самой причине еще Гегель подчеркивал особую с точки зрения образования роль изучения античного мира и его языков. Это стимулирующее воздействие объяснялось особой удаленностью от нас мира древних, при всей своей чуждости несущего в себе все те истоки и нити, которые помогают нам, преодолев отчуждение, вернуться в свой мир через узнавание. "Тем самым ясно, что сущность образования составляет не отчуждение как таковое, а возвращение к себе, предпосылкой которого, однако, и служит отчуждение", - заключает Гадамер /Гадамер 1988, с.56/. Этот постулат имеет фундаментальное значение для осознания специфической сущности курса эстонской литературы в условиях русской школы.

Как показывают, в частности, собранные автором этих строк сочинения учеников таллиннских русских школ на тему "Что я знаю об эстонской литературе", вплоть до настоящего времени эстонская литература и связанный с ней культурно-исторический фон остаются для большинства

школьников совершенно чуждой субстанцией. Симптоматично выглядит здесь такая цитата: “Я мало читал книжек эстонских писателей. Они были неинтересные и показались мне чуждыми.” Взаимосвязь чужеродности литературного контекста с проблемой учебной мотивации остается здесь очевидной. При этом интересно проследить, как пытаются подойти к этому явлению авторы учебной литературы. Во многих разработках четко прослеживается стремление преодолеть отчуждение за счет международных или общечеловеческих аналогий. Уже в самой первой вышедшей в советское время факультативной программе по эстонской литературе для 9-10 классов русских школ, составленной в 1983 году, в контексте формирования реалистических традиций в эстонской литературе упоминаются имена Пушкина, Гоголя и Тургенева /**Калда 1983**/. В рамках курса И.Белобровцевой для 5-8 классов творчество Х. Мяндр непосредственно сопоставляется с произведениями С. Маршака, С.Михалкова и А.Толстого /**Белобровцева 1991а**/. В составленной мной программе для 9 класса предпринята попытка сопоставления творчества К. Я. Петерсона и М. Ломоносова /**Каллас 1995**/. Эти тенденции ясно свидетельствуют, что компаративный подход при изложении курса эстонской литературы приложим как на уровне аналогий в рамках биографий авторов и непосредственно текстов, так и на уровне анализа эстетических концепций. Стремление авторов учебной литературы через аналогии способствовать преодолению отчуждения и возвращению к себе ясно иллюстрирует педагогическое воздействие адаптирующего механизма нового учебного курса.

Формирование нового учебного предмета является процессом функциональным. Это значит, что оно связано с установкой определенным образом изменить окружающую нас действительность. С того самого момента, когда литература становится учебным предметом, можно говорить о ее совершенно конкретной запрограммированной роли в видоизменении мировосприятия читателя.

Каковы же потенциальные функции эстонской литературы как учебного предмета нынешней русской школы? Думается, что этих функций, как минимум, три: социальная, эстетическая и этическая. Ниже попытаемся контурно обозначить их.

Социальная функция курса эстонской литературы связана с необходимостью адаптации молодых людей русской культуры к социально-культурному контексту Эстонии. Вплоть до последнего времени единственной формой реализации этой функции в русской школе оставался урок эстонского языка. Перемены, происходящие ныне в нашем обществе, породили потребность переориентации русскоязычного образования - углубления его интегрирующего воздействия. При этом не следует забывать, что функционирование любого формального института образования направлено на адаптацию индивида к обществу. Тем самым, получив статус учебного предмета русской школы, эстонская литература оказалась гармонично согласованной с общим направлением развития всей общеобразовательной системы.

Говоря об адаптации, невозможно не отметить ее глубоко гуманистического характера, поскольку ее конечной целью всегда остается оптимальное разрешение вечных противоречий между индивидом и социумом. С другой стороны, социальная функция учебного предмета несомненно является одним из факторов, способствующих сохранению стабильности общества.

Эстетическая функция урока эстонской литературы является универсальной в том плане, что реализуется в рамках изучения всякой литературы вообще. Как известно, эстетическое мышление стало неотъемлемой частью педагогики еще в период классической античности. Уже в те времена важнейшие эстетические категории - красота, гармония и мера - воспринимались не только в качестве критериев совершенства произведения искусства, но и как основополагающие принципы устройства природы и общества. Время приложило немало усилий, дабы развеять эти так называемые идеалистические иллюзии, однако существование в рамках школьного образования предметов эстетического цикла свидетельствует о том, что иллюзии утрачены не окончательно.

Философская герменевтика определяет возможность и необходимость понимания эстетического текста постижением сокрытой в нем некой сакральной всеобщей истины. В этой связи особую актуальность для методики преподавания литературы обретает сформулированный Гадамером метод понимания произведения искусства. Реализация этого метода связана с осуществлением двух противоположенных действий - реконструкции и интеграции.

Потребность в реконструкции обусловлена оторванностью от своего изначального мира произведения искусства прошлого. Понимание произведения искусства предполагает знание его изначального значения. Поэтому реконструкция предполагает его восстановление. Задачей исторической реконструкции является защита произведения искусства от ложной актуализации.

В противовес реконструкции интеграция предполагает осуществление связи феномена понимания с настоящим, что позволяет подвергнуть прошлое критическому осмыслению, исходя из нового опыта.

Вероятно, истина заключается в достижении равновесия между интеграцией и реконструкцией. Если же применить эти принципы к анализу изучаемых в настоящее время в русской школе курсов эстонской литературы, то придется признать, что на уровне программ для 10-12 классов доминирует идея реконструкции, в то время как предназначенная 5-8 классам хрестоматия И.Белобровцевой преимущественно исходит из принципа интеграции, который оставался преобладающим вплоть до 1994 года.

С точки зрения эстетической функции, главной задачей школьного урока литературы видится развитие духовной восприимчивости начинающего читателя. Иначе говоря, задача общеобразовательной школы сводится к подготовке квалифицированного читателя - человека с уровнем рецепции, позволяющим воспринимать текст в адекватном контекстуальном отражении.

Применительно к преподаванию эстонской литературы проблема рецепции, а значит и мотивации, связана с национальным своеобразием контекста, накладывающимся на поверхностные представления учащихся об истории и культуре Эстонии. Понятно, что преодоление этих сложностей возможно опять-таки лишь через расширение подходов.

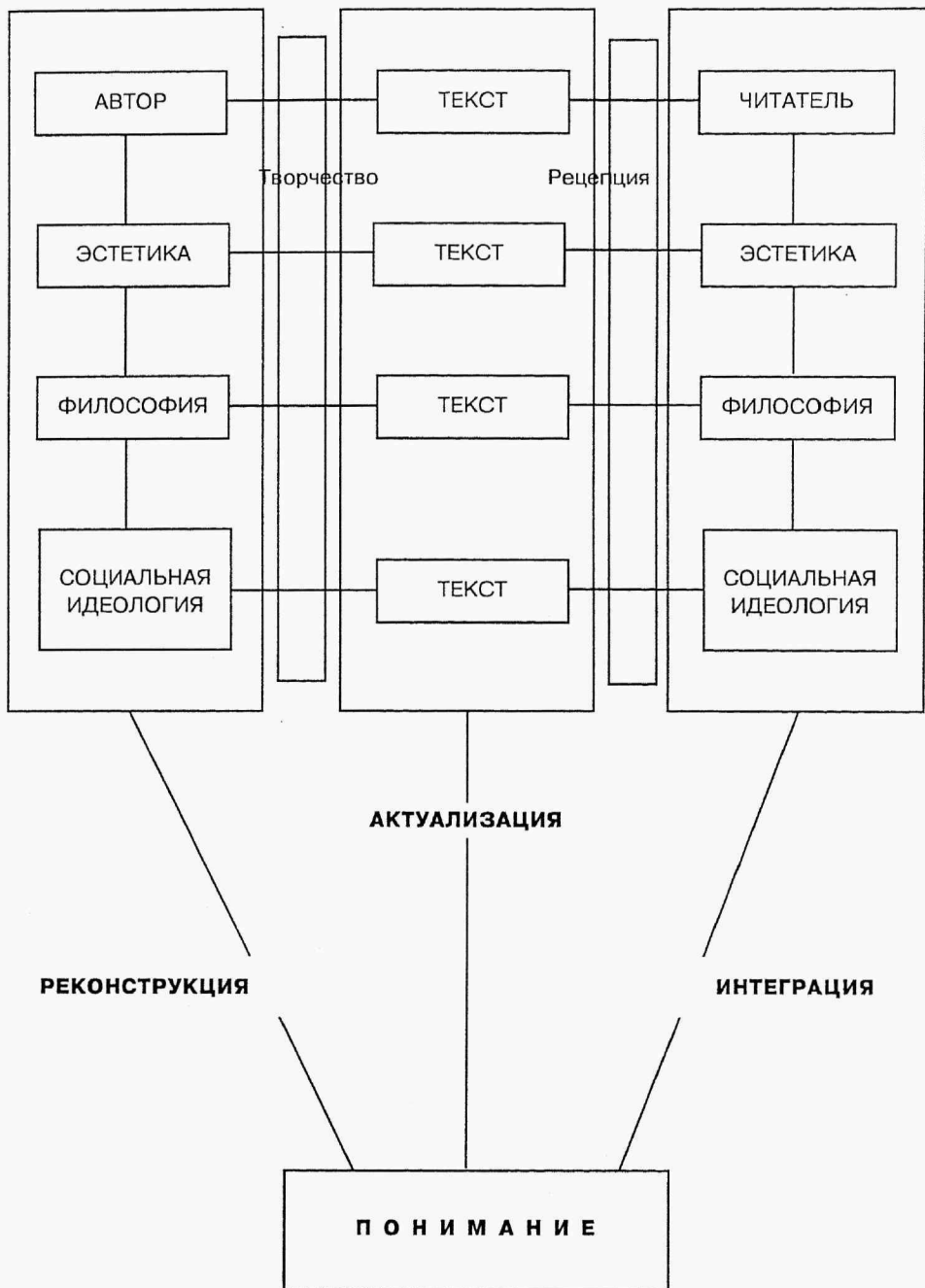
“Подобно тому, как отдельное слово входит в контекст предложения, так и отдельный текст входит в контекст всех произведений данного автора, и эти последние в свою очередь принадлежат целому данного литературного жанра или соответственно литературы вообще. С другой стороны, тот же самый текст, взятый как результат некоего творческого мгновения, входит в целостность душевной жизни автора. Лишь подобная целостность объективного и субъективного рода завершает процесс понимания”, - говорит Гадамер /Гадамер 1988, с. 346/. Эта широкая модель понимания литературы может получить практическое методическое значение, поскольку не только определяет возможности подходов к тексту и контексту, но и обращает нас к самой структуре понимания литературы.

Поскольку понятие контекста отличается чрезвычайной широтой и в практическом плане часто оказывается сильно размытым, попробуем исходя из постулата Гадамера, рассматривать его как совокупность двух более конкретных структур - субъективного и объективного контекста. При этом **в понятие субъективного контекста** входят изначальные психологические и духовные черты личности читателя и, что еще более важно, круг его знаний и представлений, тот внутренний опыт, который имеется в его распоряжении в момент обращения к литературному тексту. Субъективный контекст основывается на ассоциациях и именно к нему обращен компаративный подход, уже сейчас традиционно применяемый при изложении курса эстонской литературы. **Понятие объективного контекста** охватывает все те социально-исторические объективные обстоятельства, которые связаны с возникновением данного текста и определили его дальнейшую судьбу: особенности личности автора, его биография, исторический, эстетический и национальный фон.

При этом в рамках изложения монографических и обзорных тем на уроке эстонской литературы предполагается частичная трансформация представляемого учителем объективного контекста в субъективный контекст школьника как начинающего читателя. Результатом этой трансформации должно стать развитие рецепции. При этом учитель литературы выступает в роли посредника /медиатора/ между объективным и субъективным контекстом.

Предложенная здесь методическая модель достижения понимания эстетической сути литературного текста может быть выражена и более наглядным визуальным образом. /См. Схему. Феномен понимания литературного текста./ Находящийся в центре литературный текст располагается на пересечении объективного и субъективного контекста, творчества и рецепции мира писателя и читателя. Через текст осуществляется акт проецирования личности автора на личность читателя, акт проецирования эстетической, философской и социально-политической идеологии эпохи

ФЕНОМЕН ПОНИМАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА



создания текста на идейный контекст современности. Через текст реализуется переход исторической взаимосвязи во взаимосвязь смысловую.

Исходя из всего этого, осуществление адекватного понимания предлагаемого в рамках школьного курса эстонской литературы художественного текста возможно путем одновременного действия сразу трех механизмов:

1. Направленной на текст **актуализации** как прочтения или воспроизведения в памяти содержания текста;
2. Направленной на объективный контекст **реконструкции** как попытки частичного воссоздания мира автора;
3. Направленной на субъективный контекст **интеграции** как формы обращения к современному нам миру читателя.

Существующие сегодня сложности с качеством преподавания эстонской литературы в русских школах можно объяснить в первую очередь недостатками в реализации механизма реконструкции, поскольку его действие основано на знании истории культуры Эстонии. При этом именно реконструкция самым непосредственным образом связана с отчуждением, являющимся обязательным условием социальной адаптации. В этом проявляется неразрывная внутренняя взаимосвязь между социальной и эстетической функцией.

Этическая функция курса эстонской литературы связана с его потенциальным воздействием на формирование системы этических ценностей молодого читателя. Педагогический аспект этики обусловлен тем обстоятельством, что именно через образование раскрывается подлинное значение этических категорий. Применительно к конкретному учебному предмету можно говорить лишь о локальном проявлении глобального социально-философского явления. Этическая функция урока литературы определяется формированием определенной шкалы литературных ценностей. Важнейшей предпосылкой формирования такой шкалы становится восприятие эстонской литературы в качестве части мировой литературы. Практически это значит, что курс эстонской литературы открывает перед учениками русских школ возможность соприкоснуться с той системой нравственных норм, на базе которой зародилась идея мировой литературы.

Как известно, теоретическая концепция мировой литературы была впервые представлена И.Гете в 1827 году. "Гете понимает мировую литературу как духовное пространство, на котором народы через свою литературу общаются друг с другом и которое способствует их взаимопознанию, обмену духовными ценностями, а также культурному и духовному сближению. Мировая литература дает народам возможность увидеть себя в зеркале других национальных культур. В развитии мировой литературы Гете видел предвестие будущей гармоничной жизни всего человечества: в этой жизни не может быть привилегированных или второстепенных народов - каждый сможет внести свой вклад в общую мировую сокровищницу", - писал в этой связи Н. Бассель, /**Бассель 1972, с. 18/**.

Осознание ценности эстонской литературы на фоне всемирно признанной русской культуры несомненно станет значимым этапом в нравственном развитии ученика русской школы. Педагогическое воздействие, скрытое в

концепции Гете, может найти свою реализацию через этическую функцию урока эстонской литературы.

Воззрения Гете на мировую литературу полностью разделяются и философской герменевтикой. *“Известно, что Гете впервые в немецком языке употребил понятие мировой литературы в ее первоначальном смысле, но для Гете нормативный смысл этого понятия был еще само собой разумеющимся. Он сохраняется в силе и сегодня, ибо мы и теперь говорим о произведении непреходящего значения, что оно принадлежит мировой литературе.*

То, что принадлежит мировой литературе, находит свое место в сознании каждого”, - отмечает Гадамер /Гадамер, с. 212/.

Социальная, эстетическая и этическая функции курса эстонской литературы не просто переплетены друг с другом теснейшим образом, но по сути являются лишь разными гранями единого целого. Их раздельное рассмотрение представляется возможным лишь в рамках теоретического анализа, однако не следует забывать, что именно эти функции способны дать нам точку опоры при поиске ответов на самые насущные вопросы: что именно и каким образом изучать на уроке эстонской литературы в русской школе?

Предложенный философской герменевтикой подход к интерпретации текста как к модели понимания мира непосредственным образом связан с вопросом о месте литературы в многообразии иных социальных явлений. Эта проблема всегда находилась в центре внимания литературоведения. На этом фоне совершенно закономерно определение взаимосвязи курса эстонской литературы с другими учебными предметами русской школы. С другой стороны, исходящая из универсального принципа редукции идея межпредметной интеграции является одним из центральных направлений проводимой сейчас общеобразовательной реформы.

Для выявления структуры реально существующих межпредметных связей процесс преподавания эстонской литературы можно условно разделить на три элемента. На уроке литературы изучаются текст, контекст и интерпретация текста. Подобное разделение вполне мотивировано с точки зрения философской герменевтики, предполагающей существенным свойством понимания направленность его на определенный объект.

Изучение текста связано с лингвистикой, представленной в системе учебных предметов русской школы уроками эстонского и русского языков. Очевидно, что актуализация текста является непременным условием изучения всякой литературы. *“Ничто не является таким чистым отблеском духа, как письмо, но ничто и не направлено таким же образом на понимающий дух, как оно. При его дешифровке и толковании происходит чудо: преобразование чего-то чуждого и мертвого во всеобщую одновременность и доступность”, -* так объясняет Гадамер сущность образовательного воздействия прочтения текста /Гадамер, с. 214/.

Связь урока эстонского языка с курсом эстонской литературы через изучение текста обусловлена уже сформировавшейся традицией. Еще в советское время именно на уроке эстонского языка происходило знакомство учеников русских школ с эстонской литературой. Ныне существует уже

реальная возможность на уроке эстонского языка непосредственно в оригинале изучать небольшие и несложные литературные тексты. Однако в ближайшие годы сохранится и достаточно прочная связь предмета эстонской литературы с уроками русского языка, так как более объемные прозаические произведения и наиболее сложные поэтические тексты пока остаются доступными большинству школьников лишь в русском переводе.

Необычайной широтой понятия контекста обусловлено большое число связанных с ним гуманитарных дисциплин. В настоящий момент сюда относятся такие предметы, как история, русская литература, география, учение о человеке, учение о религии и музыка. Из факультативных курсов этот перечень могут пополнить психология, социология и эстетика.

Интерпретация текста относится к компетенции герменевтики. Этот элемент изучения эстонской литературы наиболее тесно связан с педагогической традицией, созданной уроком русской литературы. По сути дела интерпретация текста сводится к стремлению учителя дать ученикам навык использования таких логических приемов, как сравнение, анализ и синтез. При этом конечной целью интерпретации текста остается формирование творческой рецепции, опирающейся на глубину субъективного контекста. *“Не только от случая к случаю, но всегда смысл текста превышает авторское понимание. Поэтому понимание является не только репродуктивным, но и продуктивным отношением”*, - замечает Гадамер, подчеркивая неисчерпаемость скрытого содержания литературного текста /Гадамер, с. 351/. Таким образом, осмысление художественного текста на уроке литературы предоставляет методисту, учителю и молодому читателю огромное количество возможностей, до бесконечности расширяемое компаративным подходом.

Следует признать, что интерпретация текста относится пока скорее к перспективам развития нового учебного курса, чем к повседневной реальности школьной жизни. Широкому использованию потенциальных возможностей препятствует скромный объем уроков эстонской литературы и дефицит квалифицированных преподавателей.

Внутренние связи урока эстонской литературы с другими учебными предметами русской школы достаточно эклектичны, и в настоящий момент реальное воплощение идеи межпредметной интеграции остается неразрешенной проблемой для всей нашей системы образования. Несмотря на все это, поиск межпредметных связей урока эстонской литературы представляется особенно важным, поскольку едва успевший возникнуть новый учебный предмет на первых порах может реально опираться лишь на педагогические традиции, созданные другими школьными дисциплинами.

К специфическим особенностям курса эстонской литературы относится уже затронутая нами выше языковая проблема. Итак, результаты выборочного опроса абитуриентов русских школ свидетельствуют, что в настоящий момент читать произведения эстонских писателей в оригинале могут не более 26 процентов учеников. С течением времени эта цифра будет расти, однако сегодня нельзя не считаться с этими реальными сложностями. Сочинения нынешних старшеклассников свидетельствуют, что многим школьникам,

читавшим эстонскую литературу лишь в переводе, даже родной язык не смог помочь преодолеть отчужденность, связанную с малознакомым национальным контекстом. Отсюда проистекает проблема пониженной мотивации.

По этой причине невозможно одобрить складывающуюся в некоторых русских школах практику форсированного перехода к преподаванию эстонской литературы только через эстонский язык. Этот шаг предполагает наличие у учеников, помимо широкой языковой базы, еще и достаточно глубоких представлений об истории и культуре Эстонии. Иначе отчуждение достигнет той критической отметки, при которой являющееся самой сутью образования узнавание, возвращение к самому себе, станет невыносимым. Обращение к незнакомому культурному контексту через малопонятный язык не может не вызывать реакции внутреннего отторжения, которая полностью исключает возможность реализации социальной, эстетической и этической функции курса. *“Язык - это универсальная среда, в которой осуществляется само понимание”*, - пишет Гадамер, напоминая нам о сложности и деликатности языковой проблемы /Гадамер, с. 452/. Переход к языку оригинала может быть только поэтапным. И начинать здесь лучше с поэзии как с субстанции, эстетическая суть которой в наименьшей степени поддается трансформации из одной лингвистической системы в другую.

Говоря о проблеме литературных переводов, нельзя не заметить, что уже само по себе существование переводных текстов подтверждает вне-временную общечеловеческую ценность оригиналов. Тем самым практика обращения к посредничеству переводчика мотивируется не только практической необходимостью, но и этической функцией учебного предмета.

Вопрос о содержательной стороне линейного курса эстонской литературы весьма существен как для авторов учебной литературы, так и для учителей, вынужденных порой на свой страх и риск подбирать художественные тексты для уроков эстонской литературы.

Исходя из того, что главной задачей линейного курса является создание у учеников русских школ общего представления об эстонской литературе, само понятие литературы можно рассматривать в двух плоскостях:

1. Литература как собрание художественных текстов;
2. Литература как динамичный социально-исторический процесс.

Эта дефиниция позволяет поставить вопрос о соответствующих ей критериях выбора авторов и произведений. Сами критерии несомненно определяются всей совокупностью предложенных выше теоретических подходов.

Что касается авторов, то критерий их выбора определяется лишь масштабом вклада в литературную традицию.

Выбор текстов обуславливают, как минимум, семь критериев:

1. Эстетическая ценность;
2. Иллюстративность с точки зрения реконструкции;
3. Актуальность с точки зрения интеграции;
4. Соответствие текста русского перевода эстетической и репродуктивной норме;

5. Потенциальное воздействие на учебную мотивацию;
6. Соотнесенность с принципом возрастного соответствия;
7. Компактность.

Понятно, что несмотря на многообразие критериев, их практическая реализация всегда будет оставаться глубоко субъективной. При этом в определенных случаях критерии могут вступать в серьезные противоречия друг с другом, порождая эффект взаимоисключения. Примером этого служат возможные расхождения между эстетическим уровнем оригинала и перевода. Применительно к поэзии определяющую роль часто играет качество перевода, по этой причине в программах и учебниках нередко оказываются не самые представительные стихотворения. Выбор текстов усложнен поиском соответствующих переводов. Реальным подспорьем здесь может стать составленная О. Киви в пяти частях библиография "Эстонская художественная литература на русском и других языках народов СССР", охватывающая период с 1940 по 1985 год /Киви 1956-1986/. Как явствует из этой хронологии, на протяжении последнего десятилетия процесс перевода эстонской художественной литературы на русский язык комплексно не отслеживался. И это еще одно объяснение, почему в программах по эстонской литературе для русских школ преобладает классика.

Сопоставляя сегодня линейные курсы эстонской литературы в эстонской и русской школах, невозможно не обратить внимания на совпадения в подборе авторов. Имена К.Я.Петерсона, Ф.Р.Фельмана, Ф.Р.Крейцвальда, Л.Койдулы, Э.Борнхее, Ю.Лийва, А.Хаава, Г.Суйтса, Ф.Тугласа, Э.Вильде, М.Ундер, А.Х. Таммсааре, О.Лутса и А.Гайлита составляют как бы общую классическую часть. Из современных писателей к ней примыкают Я.Кросс, П.-Э. Руммо, Х. Руннель и Э. Ветемаа. Имена всех этих писателей и поэтов связаны с формированием определенной традиции с преодолением каких-то эстетических стереотипов своих предшественников. Попытка более глубокого осмысления этого ряда неминуемо выведет нас за пределы узко педагогических рамок. Впрочем, философская герменевтика уже нашла свой подход к обнаруженному явлению. *"От канонических правил античной литературы и литературной образованности, разработанных александрийскими филологами, тянется как живая традиция образования последовательность сохранения "классиков", и эта традиция не просто консервирует имеющееся, но признает его эталоном и передает в качестве образца"* - утверждает Гадамер /Гадамер, с. 211/.

Остается лишь констатировать что созданный для русской школы курс эстонской литературы не просто иллюстрирует, но и стремится по мере сил продолжить традицию канонизации классической литературы. И уже одно это обстоятельство есть незыблемое обоснование полноправного существования такого курса - не только с точки зрения действующей ныне политики образования, но и в более широком культурно-историческом контексте.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бассель 1972 - N. Bassel, Rahvuskirjandus ja maailmakirjandus, Kultuuriülikool, Tallinn 1972.
2. Белобровцева 1991а - И.Белобровцева, Эстонская литература. Книга для чтения в У-УІ классах русских школ, Таллинн 1991.
3. Белобровцева 1991б - И.Белобровцева, Эстонская литература. Книга для чтения в VII-VIII классах русских школ, Таллинн 1991.
4. Белобровцева 1994 - И.Белобровцева, Программа по эстонской литературе для X-XII классов // О содержании и организации работы общеобразовательных школ с русским языком обучения в 1994-95 учебном году. Государственный департамент школ. Центр усовершенствования работников просвещения, Таллинн 1994.
5. Белобровцева 1995 - И.Белобровцева, Хрестоматия по эстонской литературе для старших классов, Таллинн 1995.
6. Гадамер 1988 - Х.-Г.Гадамер, Истина и метод, Москва 1988.
7. Калда 1983 - Программа факультативного курса эстонской литературы для IX-X классов средней школы с русским языком обучения. Министерство просвещения Эстонской ССР 1983. Сост. М.Калда.
8. Каллас 1995 - Р.Каллас, Программа по эстонской литературе для IX класса школ с русским языком обучения // Программа по эстонской литературе для общеобразовательной школы с русским языком обучения. 5-9 классы. Центр усовершенствования работников просвещения Эстонской Республики, Таллинн 1995.
9. Киви, 1956-1986 - О. Киви, Эстонская художественная литература на русском и других языках народов СССР .1940-1955 /библиография/, Таллинн 1956.
 - О.Киви, Эстонская художественная литература на русском и других языках народов СССР. 1956-1965 /библиография/, Таллин 1966.
 - О.Киви, Эстонская художественная литература на русском и других языках народов СССР. 1966-1975 /библиография/, Таллин 1976.
 - О.Киви, Эстонская художественная литература на русском и других языках народов СССР. 1976-1980 /библиография/, Таллин 1981.
 - О. Киви, Эстонская художественная литература на русском и других языках народов СССР. 1981-1985 /библиография/, Таллин 1986.
10. Мяги 1995 - I. Mägi, Vene õppekeelegra koolide abiturientide teadmised eesti kirjandusest. Tallinna Pedagoogikaülikool, Filoloogiateaduskond, eesti kirjanduse õppetool, Tallinn 1995.
11. ЕКА 1965-1991 - Eesti kirjanduse ajalugu I-V. Peatoimetaja E. Sõgel, Tallinn 1965-1991.
12. Hennoste 1993 - Üldhariduskooli programmid. Kirjandus IV-XII klassile. Riigi Kooliamet, Tallinn 1993.

РОМАН КАЛЛАС,

магистр кафедры эстонской литературы
Таллинского Педагогического Университета

SISUKORD

| | |
|--|----|
| Toimetajamõtisklus (K. Leht) | 3 |
| F. Eisen. Pedagoogilise mõtte areng Eestis aastail 1918—1940 | 4 |
| M. Raud. Usuõpetuse kasvatuslikud ülesanded algkoolis ning teid ja võimalusi nende teostamiseks | 9 |
| M. Kond. Usuõpetusest enne ja nüüd | 15 |
| Tiiu Puik. Reegel on õpilase abiline | 19 |
| H. Kelder. Riiklikust järelevalvest haridussüsteemis tagasivaatega kolmekümnendaisse aastaisse | 25 |
| K. Malmstein, L. Villand, R. Virkus.
Johannes Valgma kui õpetaja ja keelemees | 30 |
| O. Prinits. Püüdlusi matemaatika õpetamise paremustamiseks viiekümnendail ja kuuekümnendail aastail | 37 |
| S. Õispuu. Ajaloõpetuse kavandamisest väliskogemuste toel | 41 |
| T. Kuurme. Pühituseta jäänud kuninglik tee | 48 |
| M.-L. Laherand. Mäng, töö ja õppimine eesti aabitsates | 51 |
| A. Vahisalu. Kaks laulu koolilastele | 60 |
| ● | |
| Eeva Taltsilt <i>Kooliuuenduselasele</i> | 62 |
| ● | |
| P. Каллас. Новый предмет и вечные проблемы | 65 |

Imbi Muhel Meie lapse sünnipäevaraamat

Sünnipäev on üks tore päev, mida igaüks ootab. Esimese rõõmu valmistab sünnipäevalapsele ikka tema oma pere: õnne soovimine kas siis laulu, muusika ja lilledega või lihtsalt ilusate sõnadega. Ilus oleks, kui see päev veel aastategi möödudes meenuks. Meie lapse sünnipäevaraamatus antakse mõtteid sünnipäeva korraldamiseks, aga ka teise pere sünnipäevapeost osavõtuks. Autor loodab, et ettevalmistused toovad ka täiskasvanud inimese hetkeks jälle lapsepõlvemaale.



Head kombed kõige väiksematele

Itaalia keelest tõlgitud värviküllane raamat räägib lastele sellest, kuidas viisakalt käituda. Raamatu keskel on "Heade kommete mäng".

Me ei ela üksi asustamata saarel nagu elas Robinson Crusoe. Me elame teiste inimeste keskel ja head kombed aitavad meil nendega hästi läbi saada.



Raivo Tihanov Tom ja äperused

Tomi-nimeline noormees satub seiklema lapsepõlves joonistatud väljamõeldud tegelaste maailma. Nende seikluste najal jõuab ta järeldusele, et iga teo eest tuleb tal vastutada. Rikkalikult illustreeritud värvitrukkis raamat on mõeldud 6–12-aastastele lastele.

